

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ) με επικεφαλής την καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας Δρα Χρυσή Χατζηχρήστου, σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μετά από επιμόρφωση, εξειδικευμένη κατάρτιση σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, το περιεχόμενο και τη διαδικασία εφαρμογής του Προγράμματος και εποπτεία.

Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου Προγράμματος συνίσταται στην επιστημονική τεκμηρίωσή του με βάση τη σύγχρονη ξένη και ελληνική βιβλιογραφία, στη σύνδεση της θεωρίας και της έρευνας με την πράξη, στην εννοιολογική συνοχή και συνέχεια των θεματικών του ενοτήτων, στην αναγνώριση της αναγκαιότητας για ευαισθητοποίηση του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, στην έμφαση σε θέματα που άπτονται της καθημερινής ζωής των μαθητών και όχι σε παθολογικές καταστάσεις και αποκλίσεις, και τέλος στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Προγράμματος (Χατζηχρήστου και συν. 2006).

Σκοπός του προγράμματος είναι η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, η ευαισθητοποίησή τους και η άσκηση βασικών δεξιοτήτων σε σημαντικά θέματα όπως η επικοινωνία, η γνώση του εαυτού, η αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης, στοχεύοντας στη διαμόρφωση μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίου σεβασμού και στη διευκόλυνση της συνεργασίας μέσα στην τάξη και στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, σκοπό του συγκεκριμένου προγράμματος αποτελεί η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και η προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, διευκολύνοντας τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, το Πρόγραμμα στοχεύει στην ενδυνάμωση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα αποτελεσματικό σχολείο, ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει, επιδιώκοντας τη συνεργασία και την ουσιαστική συμμετοχή της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας στη ζωή του σχολείου.

Μέσα από την εφαρμογή του Προγράμματος και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών ουσιαστικά δίνεται έμφαση στην πρωτογενή πρόληψη. Αυτό συνεπάγεται την εκμάθηση από όλους τους μαθητές κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν μέρος των περισσότερων σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την ενίσχυση δεξιοτήτων επικοινωνίας, στήριξης και διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς, έχοντας ως απώτερο στόχο την επίτευξη της αλλαγής σε επίπεδο συστήματος (στην τάξη αλλά και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα) και

τη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολείου (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004. Hatzichristou, Lampropoulou & Lykitsakou, 2006. Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010. Hatzichristou, Lampropoulou, Lykitsakou, & Dimitropoulou, in press).

## **Θεματικές ενότητες του Προγράμματος**

Το Πρόγραμμα περιλαμβάνει συνολικά δέκα θεματικές ενότητες:

1. Δεξιότητες Επικοινωνίας: Μέσα από την ενότητα της «Επικοινωνίας» οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τις θετικές αλλά και αρνητικές μορφές επικοινωνίας που συχνά χρησιμοποιούμε. Συνειδητοποιώντας τις αρνητικές και θετικές μορφές επικοινωνίας οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν με ποιο τρόπο η επικοινωνία μας με τους άλλους (συμμαθητές, δασκάλους, γονείς κλπ.) επηρεάζεται από τον εκάστοτε κοινωνικό μας ρόλο, καθώς και από πολλούς άλλους παράγοντες. Η διαδικασία αυτή διευκολύνει την επικοινωνία των παιδιών τόσο μεταξύ τους όσο και με τους ενήλικες.

2. Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων: Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει την αναγνώριση, αποδοχή, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων μας, τόσο των ευχάριστων όσο και των δυσάρεστων. Επιπλέον οι μαθητές ευαισθητοποιούνται στην αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων των άλλων.

3. Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση: Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται θέματα σχετικά με την έννοια της εικόνας του εαυτού, της άποψης ή της εκτίμησης που έχουμε για τον εαυτό μας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο πόσο σημαντικό είναι να αναγνωρίζουμε, εμείς οι ίδιοι, θετικά στοιχεία στον εαυτό μας.

4. Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων: Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται θέματα σχετικά με το στρες και τις καταστάσεις που το προκαλούν, τις ψυχοσωματικές αντιδράσεις σε στρεσογόνες καταστάσεις αλλά και σε στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με στόχο να εκπαιδευτούν οι μαθητές στην υιοθέτηση λειτουργικών τρόπων χειρισμού αγχογόνων καταστάσεων.

5. Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων: Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στις ψυχολογικές ανάγκες και τα συναισθήματα των ατόμων που οδηγούν στις συγκρούσεις, στους τρόπους αντίδρασης σε καταστάσεις συγκρούσεων και στις συνέπειες του κάθε τύπου αντίδρασης ενώ παρουσιάζεται ένα μοντέλο και τα στάδια επίλυσης συγκρούσεων έτσι ώστε οι μαθητές να ασκηθούν σε δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να επιλύουν αποτελεσματικά συγκρούσεις.

6. Διαφορετικότητα και πολιτισμός: Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στην αποδοχή και την αναγνώριση της έννοιας της διαφορετικότητας, την κατανόηση της «διαφορετικότητας» στους επιμέρους τομείς της (ως προς το φύλο, τον πολιτισμό κτλ.), την επισήμανση όχι μόνο των διαπολιτισμικών διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν και να αποδεχθούν ο ένας τον άλλο.

7. Διαφορετικότητα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά: Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στην αποδοχή και την αναγνώριση της έννοιας της διαφορετικότητας και την κατανόηση της «διαφορετικότητας» σε τομείς που αφορούν τόσο την οικογένεια όσο και το άτομο. Παρουσιάζεται η «φυσιολογικότητα» της διαφορετικότητας με στόχο το σεβασμό και την αποδοχή του άλλου και της διαφορετικότητάς του.

8. Μαθησιακή διαδικασία – Δεξιότητες οργάνωσης μελέτης. Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται οι δεξιότητες μελέτης ή αλλιώς οι ικανότητες που ενδυναμώνουν την αποτελεσματικότητα και την ικανότητα της μάθησης των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών με βάση το εξελικτικό στάδιο των μαθητών, καθώς και στο τρόπο που συνδέονται οι δεξιότητες με τη σχολική επίδοση.

9. Κοινωνικές δεξιότητες: Στην ενότητα αυτή περιγράφονται τα στάδια και η πορεία της κοινωνικής ανάπτυξης, η ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των κοινωνιομετρικών ομάδων, τα μέσα αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και παρεμβατικά προγράμματα στο σχολικό περιβάλλον για την εκμάθηση και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

10. Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων (μόνο κατάρτιση των εκπαιδευτικών): Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στις αναμενόμενες αντιδράσεις των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων, στις συνήθειες στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά, στους βασικούς στόχους και τις γενικές αρχές της συμβουλευτικής σε περιπτώσεις κρίσεων καθώς και στη συμβουλευτική κρίσεων στο σχολείο. Στο τέλος της ενότητας δίνεται στους εκπαιδευτικούς ένα υπόδειγμα προγράμματος παρέμβασης για τη στήριξη των παιδιών στην τάξη μετά από κρίση (Χατζηχρήστου και συν. 2008. Brock, Sandoval & Lewis, 2005).

### **Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα - Ανάπτυξη δικτύου σχολείων**

Η εφαρμογή του Προγράμματος αρχικά αφορούσε μεμονωμένα τμήματα και εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν. Τα τελευταία χρόνια η εφαρμογή αφορά σε επίπεδο σχολικής μονάδας (με τη συμμετοχή της πλειοψηφίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου) με στόχο την προαγωγή της ευεξίας της σχολικής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου. Η προσπάθεια αυτή αποσκοπεί στη δημιουργία ενός δικτύου σχολείων το οποίο υιοθετεί τις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και παράλληλα προάγει διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010. Henderson, & Milstein, 2008, Doll, Zucker, & Brehm, 2009). Με τον τρόπο αυτό, από κάθε σχολείο συμμετέχουν στο πρόγραμμα όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ώστε να γίνει εφικτή η υιοθέτηση μιας κοινής φιλοσοφίας από όλο το σχολείο, με βάση τις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: α) ενημέρωση των σχολικών

μονάδων, β) επιλογή συγκεκριμένων σχολικών μονάδων για την υλοποίηση του προγράμματος με ποικίλα κριτήρια επιλογής γ) διεξαγωγή σεμιναρίου ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με θέματα σχολικής ψυχολογίας και εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος, δ) επιλογή ομάδας των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στην εξειδικευμένη κατάρτιση για την εφαρμογή της παρέμβασης στα σχολεία.

Η εφαρμογή του Προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει την εξειδικευμένη κατάρτισή τους. 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 και έχουν δομηθεί με βάση τις εξής συνιστώσες: α) Συμμετοχή σε ημερίδες, β) Προετοιμασία δραστηριοτήτων για την εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη, γ) Εποπτεία (περιγραφή της εξέλιξης της εφαρμογής του Προγράμματος σε κάθε τάξη, διαχείριση δυσκολιών κατά την εφαρμογή) και δ) Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Εκτός από την κατάρτιση και την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις, σε ένα τρίτο επίπεδο παρέμβασης για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας στη σχολική κοινότητα και τη δημιουργία ενός ευρύτερου δικτύου σχολείων τίθενται οι ακόλουθοι στόχοι: (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 οργανώνεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η εκδήλωση-γιορτή απευθύνεται σε ένα ευρύτερο κοινό (εκπαιδευτικοί άλλων σχολείων, γονείς, μαθητές, στελέχη της εκπαίδευσης) και περιλαμβάνει ποικίλες ευρηματικές παρουσιάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα (παραστάσεις PowerPoint, θεατρικό, τραγούδι, αφήγηση παραμυθιού, παντομίμα κ.ά).

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, βλ. Hatzichristou & Lampropoulou, 2004), το οποίο και εφάρμοσαν με σκοπό τη δημιουργία συγκεκριμένων σχεδίων δράσης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν σημαντικούς τομείς που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2008) και έθεσαν προτεραιότητες, στόχους και πρότειναν 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 επίσης 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.

Τέλος, στο πλαίσιο της ανάπτυξης του δικτύου σχολείων έχει δημιουργηθεί δεύτερος κύκλος κατάρτισης για σχολεία, εκπαιδευτικούς και μαθητές που επιθυμούν να

συμμετέχουν στο πρόγραμμα για δεύτερη συνεχή χρονιά.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **Ανάπτυξη του μοντέλου παρέμβασης**

Την τελευταία δεκαετία το ΚΕΕΣΧΟΨΥ έχει εφαρμόσει προγράμματα σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου με διαφορετικά μοντέλα κατάρτισης και παρέμβασης (εφαρμογή από σχολικούς ψυχολόγους-συνεργάτες του ΚΕΕΣΧΟΨΥ, από μεταπτυχιακούς φοιτητές σχολικής ψυχολογίας και από εκπαιδευτικούς).

Ειδικότερα, στην Κύπρο το μοντέλο παρέμβασης και η μεθοδολογία υλοποίησης των προγραμμάτων αναπτύχθηκε σε τρεις φάσεις: Κατά την πρώτη φάση (2001-2002 και 2003-2004) στο πρόγραμμα συμμετείχε περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών και τμημάτων της Ε' και ΣΤ' δημοτικού από περισσότερα σχολεία όλων των επαρχιών της Κύπρου, ενώ η παρέμβαση περιλάμβανε μόνο την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή του προγράμματος «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» στα αντίστοιχα τμήματα των σχολείων.

Κατά τη δεύτερη φάση (2005-2007), ακολουθώντας τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις της θετικής ψυχολογίας και των παρεμβάσεων σε επίπεδο συστήματος, τα προγράμματα εφαρμόστηκαν σε επίπεδο σχολικής μονάδας με στόχο τη δημιουργία δικτύου σχολείων, το οποίο υιοθετεί τις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και προάγει διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010).

Η αλλαγή αυτή στη μεθοδολογία εκφράστηκε με τους εξής τρόπους: (α) Στο πρόγραμμα εντάχθηκε περιορισμένος αριθμός σχολικών μονάδων. Κριτήριο επιλογής των σχολικών μονάδων ήταν η εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο πρόγραμμα από το σύνολο των εκπαιδευτικών ή από μεγάλο αριθμό αυτών. (β) Εκτός από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος στις τάξεις, η παρέμβαση περιλάμβανε και δράσεις για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας της σχολικής κοινότητας (βλ. προηγούμενη ενότητα). (γ) Το πρόγραμμα ευαισθητοποίησης απευθυνόταν σε όλο το προσωπικό του σχολείου, ενώ η εξειδικευμένη κατάρτιση απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς των τάξεων Δ'-ΣΤ' δημοτικού, οι οποίοι επιθυμούσαν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στην τάξη τους αλλά και τις επιπλέον δράσεις που σχεδιάστηκαν σε επίπεδο συστήματος.

Τέλος, κατά την τρίτη φάση ανάπτυξης του μοντέλου παρέμβασης (2008-2009) στο πρόγραμμα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μαθητές από όλες τις τάξεις του δημοτικού (Α'-ΣΤ') καθώς και νηπιαγωγοί και παιδιά προσχολικής ηλικίας.

### **Ευαισθητοποίηση - κατάρτιση των εκπαιδευτικών**

Μετά την ολοκλήρωση της επιλογής των σχολικών μονάδων διεξαγόταν ένα αρχικό σεμινάριο ευαισθητοποίησης όλων των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολείων

που συμμετείχαν σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας καθώς και σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, καθοριζόταν η τελική ομάδα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα συμμετείχαν στην εξειδικευμένη κατάρτιση για την εφαρμογή της πολυδιάστατης παρέμβασης στα σχολεία.

Παράλληλα με την εφαρμογή της παρέμβασης στα σχολεία, διεξάγονταν τα σεμινάρια εξειδικευμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, για κάθε θεματική ενότητα του προγράμματος. Η εξειδικευμένη κατάρτιση περιλάμβανε συμμετοχή σε ημερίδες (θεωρητική κατάρτιση και συμμετοχή βιωματικές ασκήσεις σε μικρές ομάδες), προετοιμασία δραστηριοτήτων, εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη, εποπτεία από την επιστημονική ομάδα του ΚΕΕΣΧΟΨΥ προς τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοζαν το πρόγραμμα στην τάξη τους και αξιολόγηση.

### **Εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις**

Για την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις 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 (Χατζηγηρήτου και συν., 2004α,β, 2008). Η παρέμβαση στην τάξη πραγματοποιείται μια διδακτική ώρα την εβδομάδα και περιλαμβάνει συζήτηση, καταγιισμό ιδεών και δραστηριότητες όπως ατομικές ή ομαδικές εργασίες, παιχνίδι 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. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 6-7 μήνες.

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί διεθνώς η αναγκαιότητα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παρεμβατικών προγραμμάτων με επιστημονικώς έγκυρα μέσα και μεθόδους. Οι ερευνητές επισημαίνουν πόσο σημαντικό είναι να τίθενται εξ αρχής αντικειμενικά κριτήρια, βάσει των οποίων θα εκτιμάται η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων (Kratochwill & Stoiber, 2002). Επιπλέον, η χρήση έγκυρων και αξιόπιστων μεθόδων για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων, είναι σημαντική προκειμένου να καταστεί δυνατή η σύνδεση των αλλαγών που καταγράφονται με συγκεκριμένες δράσεις και πτυχές του προγράμματος. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν, επίσης, η διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων, καθώς η χρονική τους έκταση μπορεί να καθορίσει το μέγεθος της επίδρασης των συγκεκριμένων αλλαγών.

Στο πλαίσιο αυτό, το ΚΕΕΣΧΟΨΥ έχει σχεδιάσει ένα σύνθετο μοντέλο αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει: α) αξιολόγηση του περιεχόμενου των θεματικών εννοιών

και της διαδικασίας εφαρμογής του προγράμματος, β) αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, γ) αξιολόγηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και δ) χρήση ομάδας ελέγχου[1]. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα, 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). Τα δεδομένα αυτά αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης και ανατροφοδότησης και αξιοποιούνται στην αναπροσαρμογή του προγράμματος και στο σχεδιασμό μελλοντικών παρεμβάσεων.

## **Συμπεράσματα – ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ**

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από την πολυετή εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία της Κύπρου παρέχουν ενδείξεις ότι η παρέμβαση έχει θετικές επιδράσεις και οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν.

Συνοπτικά, από τα ενδεικτικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα μελέτη προκύπτει ότι οι μαθητές (α) συνειδητοποίησαν διαφορετικές διαστάσεις της επικοινωνίας (μη λεκτική επικοινωνία, φραγμούς και δεξιότητες επικοινωνίας, διπλά μηνύματα κ.ά) (β) εμπλούτισαν το λεξιλόγιο των συναισθημάτων τους, (γ) αναγνώρισαν ποικίλες διαστάσεις της αυτοαντίληψης καταγράφοντας συνολικά περισσότερα χαρακτηριστικά του εαυτού τους, με πλέον αξιοσημείωτη την αύξηση των περιγραφών της προσωπικότητας / του χαρακτήρα και την παράλληλη μείωση των αναφορών στη σχολική επίδοση, (δ) εμφάνισαν βελτίωση σε διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής τους επάρκειας (κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων).

Εκτός από τις επιδράσεις που καταγράφονται για το σύνολο των μαθητών που λαμβάνουν μέρος στα προγράμματα παρέμβασης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ερώτημα σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με βάση τα ιδιαίτερα κοινωνιομετρικά ή δημογραφικά τους χαρακτηριστικά όπως η δημοφιλία, η σχολική επίδοση, το φύλο, η ηλικία κλπ. Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης στα σχολεία της Κύπρου λήφθηκαν μετρήσεις για τους παράγοντες αυτούς, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για τη διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος.

Ειδικότερα, μέσω κοινωνιογράμματος βρέθηκε ότι ένας στους πέντε μαθητές ανήκει στην ομάδα με χαμηλή δημοτικότητα (0-3 προτιμήσεις από συμμαθητές), ενώ περίπου 5% των παιδιών δεν επιλέγονται από κανέναν συμμαθητή τους (τα περισσότερα είναι μαθητές της Δ' δημοτικού), γεγονός που υποδηλώνει πως είτε αγνοούνται, είτε απορρίπτονται από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Επίσης, βρέθηκε ότι ένας στους τρεις μαθητές σημειώνει χαμηλή επίδοση (βαθμολογία Γ-Δ) και, ενδεχομένως δυσκολίες μάθησης.

Ένα γενικό συμπέρασμα που προκύπτει σε σχέση με την επίδραση του προγράμματος στις δύο αυτές ομάδες (χαμηλή δημοτικότητα, χαμηλή επίδοση) είναι ότι οι μαθητές φαίνεται να αποκομίζουν οφέλη από την παρέμβαση, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Για παράδειγμα, οι λιγότερο δημοφιλείς μαθητές φαίνεται να ωφελούνται σημαντικά στον τομέα της αναγνώρισης και έκφρασης των

συναισθημάτων, ιδιαίτερα των δυσάρεστων. Ομοίως, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, πριν την έναρξη του προγράμματος βρέθηκε ότι υστερούσαν των συμμαθητών τους με μέση - υψηλή επίδοση σε όλους τους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και σε όλες τις μελετώμενες διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές αυτοί σημείωσαν βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας και οριακώς σημαντική βελτίωση στην ικανότητα αυτοελέγχου και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν στα αντίστοιχα διαπολιτισμικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία της Αθήνας (Χατζηχρήστου και συν., 2006).

Διαφορές εντοπίστηκαν και μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από το πρόγραμμα. Πριν την παρέμβαση τα κορίτσια υπερερούσαν των αγοριών στους περισσότερους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, ενώ ανέφεραν και καλύτερη σχέση με τον / την εκπαιδευτικό της τάξης. Μετά την παρέμβαση, τα αγόρια παρουσίασαν βελτίωση στη διαπροσωπική επικοινωνία, στη διαχείριση του στρες, στις δεξιότητες συνεργασίας και αυτοελέγχου και προσέφευγαν συχνότερα στην ενθάρρυνση των γονέων για να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση. Απ' την άλλη, τα κορίτσια σημείωσαν βελτίωση στον ενδοπροσωπικό τομέα, σε ορισμένες στρατηγικές ενεργητικής αντιμετώπισης προβλημάτων, μείωση σε μια από τις στρατηγικές παθητικής αντιμετώπισης και τάση βελτίωσης της αντίληψης του εαυτού. Έτσι, μετά το τέλος του προγράμματος πολλές από τις αρχικές διαφορές των δύο φύλων εξαλείφθηκαν, μεταξύ των οποίων και η αναφερόμενη ποιότητα της σχέσης με τον / την εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς πλέον αγόρια και κορίτσια ανέφεραν εξίσου καλή σχέση μαζί του / της.

Τέλος, ως προς την τάξη φοίτησης / ηλικία των μαθητών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι περισσότερο επωφελήθηκαν από το πρόγραμμα οι μαθητές της ΣΤ' δημοτικού, οι οποίοι εμφάνισαν βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας, αυτοελέγχου, διαχείρισης συναισθημάτων και οριακώς σημαντική βελτίωση στη διεκδικητικότητα και τη διαπροσωπική επικοινωνία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, εξάλλου, τα ευρήματα που αφορούν στη συσχέτιση των υπό μελέτη διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής επάρκειας των μαθητών. Τα κυριότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διερεύνηση των εν λόγω συσχετίσεων είναι: (α) Οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης (ακαδημαϊκή και σχέση με τους γονείς) συνδέονται θετικά με τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή, προσαρμοστικότητα, θετική γενική διάθεση), (β) η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με στρατηγικές ενεργητικής διαχείρισης των αγχογόνων καταστάσεων, ενώ, αντιθέτως, η παθητική αντιμετώπιση των προβλημάτων συνδέεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένη ικανότητα διαχείρισης του στρες και χαμηλά επίπεδα γενικής διάθεσης, (γ) οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή και (δ) η ψυχοκοινωνική επάρκεια των παιδιών σχετίζεται με καλή σχέση τόσο με τον / την εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές. Οι συσχετίσεις αυτές δηλώνουν πόσο αλληλένδετες είναι οι ψυχοκοινωνικές παράμετροι της ανάπτυξης και της σχολικής προσαρμογής των παιδιών και υποδεικνύουν τομείς, στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα, τόσο των προγραμμάτων παρέμβασης, όσο και της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους.



Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια άλλη πολύ σημαντική διάσταση του μοντέλου αξιολόγησης της πολυετούς παρέμβασης που εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της Κύπρου. Οι εκπαιδευτικοί, βιώνοντας τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μέσα από τον διττό ρόλο των εκπαιδευόμενων (συμμετέχοντας στα σεμινάρια κατάρτισης) και των εκπαιδευτών (εφαρμόζοντας το πρόγραμμα στις τάξεις τους) παρείχαν πολύτιμη πληροφόρηση και δεδομένα σχετικά με την αίσθηση της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς στόχους των σχολείων, τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος, τα οφέλη που αποκόμισαν οι ίδιοι σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και τις προτάσεις τους για βελτιώσεις / προσαρμογές του προγράμματος.

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 δυνατό 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 στατιστικώς αποδεκτής βεβαιότητας, αποτελούν σαφώς μια ιδιαίτερα ενθαρρυντική ανατροφοδότηση, ιδιαίτερα δε, αν συνεκτιμηθεί η περιορισμένη διάρκεια της παρέμβασης (6-7 μήνες). Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων (αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων 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 2-5 χρόνια εφαρμογής (Holtzman, 1992. Zins & Elias, 2006).

Αναφορικά με την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών στόχων, οι εκπαιδευτικοί από όλα τα έτη παρέμβασης (στα οποία αξιολογήθηκε η σχετική ενότητα) εμφάνισαν αξιοσημείωτη συμφωνία ως προς τους πρωταρχικούς στόχους που θέτουν τα σχολεία και γενικότερα η εκπαίδευση, οι οποίοι ήταν, καταρχήν, η προσωπική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη και επάρκεια των μαθητών (να γίνουν καλοί άνθρωποι, να νοιάζονται για τους άλλους, να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες) και, εν συνεχεία, η απόκτηση βασικών γνώσεων και μαθησιακών-ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η συμφωνία αυτή υποδηλώνει μια γενικευμένη αντίληψη σχετικά με το ρόλο του σχολείου, η οποία διέπει το εκπαιδευτικό έργο αλλά και τη σχολική ζωή στο σύνολό της και η οποία είναι καθοριστική για την αποδοχή, τη συμμετοχή και την επιτυχία παρεμβάσεων όπως το εν λόγω πρόγραμμα που εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της Κύπρου.

Πράγματι, από τη γενική αξιολόγηση και την αξιολόγηση της διαδικασίας προκύπτει ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, υψηλό βαθμό συμμετοχής και αποδοχής του προγράμματος, ενώ μέσα από τα ποιοτικά σχόλιά τους που καταγραφήκαν μέσω ανοικτών ερωτήσεων ανέφεραν σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή τους (Παραρτήματα I και II) αλλά και προτάσεις για τη βελτίωση / επέκταση του προγράμματος.

Στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές έρευνες και μετα-αναλύσεις έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητα ανάλογων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά όταν βασίζονται στη θεωρία και την έρευνα, είναι αναπτυξιακά και πολιτισμικά

προσαρμοσμένα, ενταγμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα, εφαρμόζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα (3-5 χρόνια) περιλαμβάνουν πολυεπίπεδες παρεμβάσεις, διαθέτουν διεξοδικό σχεδιασμό και συγκεκριμένο, δομημένο και αναλυτικό εκπαιδευτικό υλικό, και αναπτύσσονται σε περιβάλλοντα υποστήριξης και φροντίδας καθώς και συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας (Elias et al., 1997. Osher et al., 2002. Greenberg et al., 2003. Catalano et al., 2002). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι οι στόχοι και οι δράσεις των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής δεν θα πρέπει να είναι αποσπασματικές αλλά να υποστηρίζονται από όλα τα συστήματα που πλαισιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (δομές παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, οικογένεια, φορείς της κοινότητας) (Elias et al., 1997, 2003. Zins & Elias, 2006). Ακόμη, έχει επισημανθεί ότι η πρόληψη των προβλημάτων ή διαταραχών είναι πιο αποτελεσματική όταν οι παρεμβάσεις για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της θετικής ανάπτυξης των παιδιών αφορούν σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την προσχολική αγωγή και φτάνοντας μέχρι το γυμνάσιο-λύκειο (Greenberg et al., 2003. Zins & Elias, 2006).

Παρεμβάσεις που ενσωματώνουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχει βρεθεί ότι επιφέρουν σημαντικά οφέλη για τους συμμετέχοντες (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς). Ειδικότερα, για τους μαθητές έχει διαπιστωθεί ότι προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης /καθολικής παρέμβασης συμβάλλουν σημαντικά στη θετική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών (κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, σχέση με ομηλίκους και ενήλικες, ενίσχυση της αυτοαντίληψης), στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (διαγωγή, απουσίες από το σχολείο, χρήση ουσιών, επιθετικότητα) και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Catalano et al., 2002. Durlak & Wells, 1997. Tobler et al., 2000. Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001. Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Τα δεδομένα της αξιολόγησης του προγράμματος που εφαρμόστηκε στη Κύπρο την τελευταία δεκαετία αναδεικνύουν τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και την αναγκαιότητα εφαρμογής του. Η εμπειρική καταγραφή και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων κάθε έτους εφαρμογής παρείχε τη δυνατότητα για σταδιακή ανάπτυξη του μοντέλου εφαρμογής με ενσωμάτωση της εμπειρίας των προηγούμενων ετών και των σύγχρονων διεθνών τάσεων και θεωριών. Το μοντέλο εφαρμογής που έχει διαμορφωθεί και υιοθετηθεί τα τελευταία χρόνια είναι η ευαισθητοποίηση και παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος, το οποίο στηρίζεται στο αντίστοιχο θεωρητικό μοντέλο ευεξίας της σχολικής κοινότητας που περιγράφηκε στο θεωρητικό μέρος αυτού του βιβλίου.

Το συγκεκριμένο μοντέλο παρέμβασης διαθέτει πολλά από τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως προγνωστικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων (συστημικές και πολυεπίπεδες δράσεις, σύνδεση θεωρίας, έρευνας, κατάρτισης και παρέμβασης, έναρξη από την προσχολική αγωγή, εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές κ.ά.). Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, στα σχολεία που η παρέμβαση εφαρμόστηκε για δύο χρονιές, καταγράφηκαν σημαντικά δευτερογενή (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών) και συστημικά οφέλη (ενίσχυση της αίσθησης της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον). Το γεγονός αυτό ενισχύει την υπόθεση ότι η εφαρμογή του προγράμματος για περισσότερα χρόνια, από την προσχολική αγωγή ως το γυμνάσιο ή το λύκειο, θα απέδιδε τα πλέον σταθερά και διαρκή θετικά αποτελέσματα για όλα τα μέλη της

σχολικής κοινότητας, όπως υποδεικνύεται και από τη διεθνή έρευνα και πρακτική. Προς την κατεύθυνση αυτή θα συνέβαλε σημαντικά η ένταξη ανάλογων παρεμβάσεων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και η διάχυση των βασικών αρχών της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα και τους τομείς της σχολικής ζωής.

## **Επίλογος**

Οι σύγχρονες τάσεις της σχολικής ψυχολογίας, οι οποίες περιγράφηκαν προηγουμένως έχουν συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση των διαφόρων διαστάσεων προσαρμογής των μαθητών και των προϋποθέσεων για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον.

Το εννοιολογικό πλαίσιο που περιγράφηκε στην παρούσα μελέτη και το οποίο αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των παρεμβάσεων στα σχολεία αντανακλά την 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 της «ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας της σχολικής κοινότητας» επικεντρώνεται σε διαδικασίες επίλυσης των προβλημάτων, ενισχύει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων και των συστημάτων και ενθαρρύνει παρεμβάσεις που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός «διαφορετικού» σχολείου. Επιπλέον, η μετακίνηση της έμφασης 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.

Το μοντέλο «ευεξίας της σχολικής κοινότητας» παρέχει μία ευρύτερη θεώρηση της έννοιας της ευεξίας και μία βάση για την ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών για το σχεδιασμό δράσεων και παρεμβάσεων στη σχολική κοινότητα. Η αίσθηση της ευεξίας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας θεωρείται ως πρωταρχικός στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης, αποτελώντας το πλαίσιο για την ενίσχυση και άλλων σημαντικών διαστάσεων, όπως η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και η σχολική προσαρμογή των παιδιών.

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

Το παρεμβατικό πρόγραμμα, το οποίο παρουσιάστηκε στο βιβλίο αυτό, ενσωματώνει τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και συνιστά αποτέλεσμα μίας μακροχρόνιας ενεργούς διαδικασίας, η οποία συνδέει την έρευνα με τη θεωρία και την πράξη, την αξιολόγηση αναγκών, 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 στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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.

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.

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.

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.

Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Επιμέλεια: Χ. Γ. Χατζηγηρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Brophy, J. E. (1997). Effective instruction. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 212-232). Berkeley, CA: McCuchan.

Brown, D., Pryzwansky, W.B., & Schulte, A.C. (2007). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή. Επιμέλεια Χ. Χατζηγηρήστου. Μετάφραση: Α. Λαμπροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Carter, S. C. (2000). *No excuses: Lessons from 21 high-performing, high-poverty schools*. Washington, DC: The Heritage Foundation.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. Retrieved September 8, 2003, from <http://journals.apa.org> .

Culler, R. E. & Keir, S. S. (1992). Outcome evaluation: Plans for a five-year

longitudinal study across sites. In W. H. Holtzman (Ed.), *School of the Future* (pp. 31-44). Washington, DC: American Psychological Association and Hogg Foundation for Mental Health.

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. (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για τη μάθηση. Επιστημονική επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ευαγγελία Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115–152.

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social–emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32, 303–319.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ellmer, R. & Lein, L. (1992). Process evaluation: Exploring the realities behind education and social service reforms. In W. H. Holtzman (Ed.), *School of the Future* (pp. 19-30). Washington, DC : American Psychological Association and Hogg Foundation for Mental Health.

Giavrimis, P., Konstantinou, E., & Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: Self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14(4), 423-434.

Good, T. (1996). Teacher effectiveness and teacher evaluation. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), (pp. 617-665). New York: Mcmillan

Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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), 466–474.

Gresham, F. M. & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.

Gutkin, T. (Ed.). (2002). *Evidence-based interventions in school psychology: The*

state of the art and future directions [Special issue]. *School Psychology Quarterly*, 17(4).

Hatzichristou, C. (1998). Alternative school psychological services: Development of a databased model. *School Psychology Review*, 27(2), 246-259.

Hatzichristou, C. (2004). Alternative school psychological services: Development of a model linking theory, research, and service delivery. In N. M. Lambert, I. Hylander and J. Sandoval (Eds.), *Consultee-Centered Consultation: Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations* (pp. 115-132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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., Dimitropoulou, P., Konstantinou, E., & Lampropoulou, A. (2002, July). School psychological services in the Greek schools: Teachers' and parents' perceptions. Symposium at the 25th International School Psychology Colloquium, 25-29 July, Nyborg, Denmark.

Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., Lykitsakou, K., & Dimitropoulou, P. (in press). Promoting university and schools partnership: Transnational considerations and future directions. In J. Kaufman & T. Hughes (Eds) *The Handbook of Education, Training and Supervision of School Psychologists in School and Community*, Taylor Francis/Routledge.

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.

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. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Βασσαρά Βασιλική. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Holtzman, W. (1992). *School of the future*. American Psychological Association and Hogg Foundation for Mental Health. University of Texas. Austin: Texas.

Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 1-18.

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.

Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School based social and emotional learning programs. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice - 6th edition* (pp. 592-618). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

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.

Marsh, H. W. (1988b). *Self Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

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 favorable and unfavorable 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), pp. 222-229.

Osher, D., Dwyer, K., & Jackson, S. (2002). *Safe, supportive, and successful schools, step by step*. Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services.

Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.

Snyder, S.R. & Lopez, S.J. (Eds) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. US: Oxford University Press.

Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275–337.

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.

White, J.L. & Kratochwill, T.R. (2005). Practice Guidelines in school psychology: Issues and directions for evidence-based interventions in practice and training, *Journal of School Psychology*, 43(2), 99-115.

Zins, J.E., & Elias, M.E. (2006). In G.G. Bear & K.M. Minke (eds.), *Children's needs III*, p1-13. National Association of School Psychologists.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Δημητροπούλου, Π., & Χατζηχρήστου, Χ. (2001α, Μάιος). Αιτιακές αποδόσεις μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική επίδοση. Εισήγηση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη.

Δημητροπούλου, Π., & Χατζηχρήστου, Χ. (2001β, Οκτώβριος). Αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με τη συναισθηματική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην τάξη. Εισήγηση στο Συνέδριο «Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Μπεζεβέγκης, Η. (1996, Μάιος). Αντιμετωπίζοντας καθημερινές αγχογόνες καταστάσεις: Η κατασκευή μιας νέας κλίμακας Coping. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάτρα.

Χατζηχρήστου, Χ. (1999). Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.), (2007). Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004). *The Olympic Spirit through children's voice. Το Ολυμπιακό Πνεύμα μέσα από τη φωνή των παιδιών.* Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.), (2010). *Οι Φριτ-Φρατ και οι Μικροφτερούληδες. Ένα παραμύθι για τη διαφορετικότητα και τον πολιτισμό.* Κείμενο: Θ. Καραγιάννη. Αθήνα: Φαντασία.

Χατζηχρήστου, Χ. & Πολυχρόνη, Φ. (Επιμ.) (2007). *Ο Τρυφερούλης Μικροφτερούλης. Ένα παραμύθι για τη διαφορετικότητα.* Κείμενο. Θ. Καραγιάννη. Αθήνα: Φαντασία.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής



επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 14-15, 107-143.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992α). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 16, 141-161.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992β). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 253-277.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008). Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π., Δημητροπούλου, Π., Κωνσταντίνου, Ε., & Λαμπροπούλου, Α. (2002). Παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Αντιλήψεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Συμπόσιο στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία – Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Λαμπροπούλου, Α. (2004). Γηγενείς & αλλοδαποί μαθητές στα Ελληνικά σχολεία: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις προσαρμογής και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Στο Ν. Παπαστυλιανού (Επιμ.), Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή (σελ. 215-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκισάκου, Ν., Μπαφίτη, Τ., Βαΐτση, Α., & Μπακοπούλου, Α. (2001). Προσαρμογή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Ι. Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχολογικής – συμβουλευτικής παρέμβασης. ΙΙ. Αξιολόγηση του προγράμματος ψυχολογικής συμβουλευτικής παρέμβασης. Νέα Παιδεία, 99, 13-36.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 8(2), 155-175.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004α,β, 2008). Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Για Μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. & Λαμπροπούλου, Α. (2008). Στήριξη των Παιδιών σε Καταστάσεις Κρίσεων. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (υπό

δημοσίευση). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος Σχολικής Ψυχολογίας*.

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. & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV**

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ 2001 – 2002**

ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΕΜΕΣΟΥ	ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΑΡΝΑΚΑΣ
Αγ. Σπυρίδωνας	Ζ' (ΚΒ)	Μενεού
Α' Πέρα Χωρίου Νήσου	Ι' (ΚΒ)	Καλογεράς
Λύμπια	ΙΗ'	ΚΒ' Αθηνένου
Αγ. Μάμας Λακ.	Β' Ύψωνα	ΚΒ' Χοιροκοιτία
Β' Μακ/σσας	Β' Κολοσσίου	
Α' Καϊμακλίου	Ακρωτήρι	ΕΠΑΡΧΙΑ ΠΑΦΟΥ
Β' Παλ/σσας	ΚΓ'	
Ανάγνια	ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΜΜΟΧΩΣΤΟΣ	Β' Πάφου
Βυζακιά		Η' Πάφου
Α' Γερίου	Δασ. Άχνας	Μεσόγη
Α' Μακ/σσας	Β' Παραλιμνίου	Δρούσια
Γ' Λακατάμια	Φρέναρος	Χλώρακα Β' _

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ 2003 - 4**

ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΑΡΝΑΚΑΣ - ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΜΜΟΧΩΣΤΟΣ	ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΕΜΕΣΟΥ
Ανθούπολη		Δ΄ Λεμεσού (ΚΒ)
Αγ. Σπυρίδωνας	Καλό Χωριό	Ε΄ Λεμεσού (ΚΒ)
Φανερωμένη	Κοφίνου	ΙΗ΄ Λεμεσού
Δάλι Β΄	Εθν. Μακάριος	Α΄ Αγίου Αθανασίου
Γέρι Α΄	Σωτήρα Α΄	Καρμιώτισσας
Γέρι Β΄	Άγιοι Ανάργυροι	Β΄ Πολεμιδιών
Χρυσελεύσα		Β΄ Ύψωνα
Αγ. Κασσιανός	ΕΠΑΡΧΙΑ ΠΑΦΟΥ	
Μαλούντας	Στ΄ Πάφου	
Απ. Λουκάς	Ζ΄ Πάφου	
Ελένιο	Ε΄ Πάφου	
Παλλουριώτισσα Β΄		
Αγ. Μάμας (Β΄ Λακατάμειας)		
Στ΄ Λακατάμειας		
Καιμακλί Β΄		
Καϊμακλί Γ΄		
Αγ. Δομέτιος Γ΄		
Αγλαντζιά Στ΄		
Μακεδονίτισσα Α΄		
Ψιμολόφου		
Παλλουριώτισσα Α΄ (ΚΒ)		
Α΄ Λατσιών		

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ 2005-6 ΚΑΙ 2006-7  
(ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ)**

2005 - 2006	2006 - 2007	
	Πρώτο έτος παρέμβασης	Δεύτερο έτος παρέμβασης
Αγ. Σπυρίδωνας Αγλαντζιά Γ΄ Έγκωμη Β΄ Γέρι Α΄ Λακατάμεια Ζ΄ Λακατάμεια Γ΄ Λακατάμεια Ε΄ Δάλι Β΄ Καπέδες Ανάγνια	Απ. Βαρνάβας Λύμπια Δευτερά Β΄ Αγ. Δομετίου Περνέρα Ψιμολόφου Φανερωμένη Β΄ Έγκωμης Β΄ Ιδαλίου Α΄ Γερίου Αγ. Γεωργίου Λακατάμειας	Β΄ Έγκωμης Β΄ Ιδαλίου Α΄ Γερίου Αγ. Γεωργίου Λακατάμειας

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ 2008-9**

ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΜΜΟΧΩΣΤΟΣ	ΕΠΑΡΧΙΑ ΛΑΡΝΑΚΑΣ
Πεύκιος Γεωργιάδης Δημ. Σχ. Περιστερώνας Δημ. Σχ. Περνέρα Στρ/λου Δημ. Δασούπολης ΚΑ Δημ. Αγ. Βασιλείου ΚΑ Γ' Δημ. Σχ. Ιδαλίου Δημ. Νηπιαγ. Αγ.Σπυρίδωνα Δημ. Σχ. Μάρωνα Κοιν. Νηπιαγ. Αγ. Αντωνίου Β' Δημόσιο Νηπιαγ. Λατσιών Ειδ. Σχ. Αγ. Σπυρίδωνας Ειδ. Σχ. Λευκωσίας Δημόσιο Νηπιαγ. Αστρομερίτη	Γ' Δημ. Σχ. Σωτήρας «Φώτης Πίττας» Δάσους Άχνας Β' Ξυλοφάγου	Δημ. Σχ. Ζήνων Λάρνακας Λοϊζίδιο Δημ.Κοιν. Νηπιαγωγείο

[1] Η ομάδα ελέγχου έχει χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των προγραμμάτων μόνο σε σχολεία της Αθήνας.