

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Vol 1, No 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:
Συνεργασία, Προκλήσεις,
Δυσκολίες και Προοπτικές”

Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

- Διοργάνωση**
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης
- Υπό την αιγίδα**
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας
- Σε συνεργασία με**
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)
- Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την
πρόληψη και τον περιορισμό της βίας μεταξύ των
παιδιών

*Πολυχρόνιος Ευκαρπίδης, Μαρία Φαλακίδου,
Αικατερίνη Μπαντιά, Αναστασία Ραπτοπούλου,
Αναστασία Σταυρίδου*

doi: [10.12681/pansynschool.6776](https://doi.org/10.12681/pansynschool.6776)

Ένα πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πρόληψη και τον περιορισμό της βίας μεταξύ των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας

Πολυχρόνης Ευκαρπίδης

*Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
(3^η θέση) και Χίου
efkarpidis@sch.gr*

Μαρία Φαλακίδου

*Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 ΕΑΕ – Τμήμα Ένταξης 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας
Μηχανιώνας
maria.falakidou@yahoo.gr*

Αικατερίνη Μπαντιά

*Εκπαιδευτικός ΠΕ 60 – Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Κάτω Σχολαρίου
katerina.bantia@gmail.com*

Αναστασία Σταυρίδου

*Εκπαιδευτικός ΠΕ 60 – Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Κάτω Σχολαρίου
sissy.stavridou@gmail.com*

Αναστασία Ραπτοπούλου

*Εκπαιδευτικός ΠΕ 71 – Τμήμα Ένταξης 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Μηχανιώνας
natasarapt@hotmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη περιγράφει την υλοποίηση και τα αποτελέσματα ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος πρόληψης βίας σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Το πρόγραμμα, εμπνευσμένο από το γερμανικό πρόγραμμα «Faustlos» (Cierpka, 2001), εστίασε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων ελέγχου της παρόρμησης. Συμμετείχαν 100 παιδιά (75 μαθητές Α΄ Δημοτικού και 25 νήπια/προνήπια) από δύο δημοτικά σχολεία της Νέας Μηχανιώνας και από το νηπιαγωγείο Κάτω Σχολαρίου (Το τελικό δείγμα που ολοκλήρωσε τις 2 φάσεις ανήλθε σε 96 μαθητές/τριες). Η παρέμβαση περιλάμβανε 14 διδακτικές ενότητες που υλοποιήθηκαν από Νοέμβριο 2023 έως Μάιο 2024. Η αξιολόγηση βασίστηκε στα ποσοτικά δεδομένα της κλίμακας ενσυναίσθησης της Bryant (1982) και στην ποιοτική ανάλυση των κοινωνιομετρικών ερωτημάτων (Coie κ.ά., 1982; Ευκαρπίδης, 2015). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική αύξηση του Μέσου Όρου του δείκτη ενσυναίσθησης (από $M_{\text{πριν}}=3,19$ ($SD=0,33$) σε $M_{\text{μετά}}=3,39$ ($SD=0,27$), $t = -6,51$, $p < 0,001$) και ουσιαστική αλλαγή στο φρασεολόγιο των παιδιών: μείωση βίαιων αναφορών (πχ. «χτυπάει»: από 33 σε 0) και εμφάνιση εκφράσεων συναισθηματικής υποστήριξης («με παρηγοράει», «έχει την έγνοια μου»). Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η συστηματική εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση και τη διαχείριση συναισθημάτων μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο πρόληψης βίας στο σχολικό περιβάλλον. Η συζήτηση των ευρημάτων συνδέεται με το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) και τη διεθνή βιβλιογραφία για την εκπαιδευσιμότητα της ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των δομημένων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Social and Emotional Learning Programs -SEL) ως προληπτικών εργαλείων για τη μείωση της βίας στο σχολείο, με ιδιαίτερη έμφαση στην κρίσιμη περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Λέξεις-κλειδιά: ενσυναίσθηση, πρόληψη βίας, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL), κοινωνιομετρικό ερώτημα, εκπαιδευτική παρέμβαση, πρώτη σχολική ηλικία, ανάλυση υποομάδων, ειδικές ανάγκες

1. Εισαγωγή

Η σχολική βία και η επιθετικότητα αποτελούν σύνθετα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και τη μαθησιακή διαδικασία. Ο Olweus(1996a, 1996b) υπογραμμίζει ότι το φαινόμενο δεν είναι απλώς μια αναπτυξιακή φάση, αλλά ένα κοινωνικό πρόβλημα που απαιτεί συστηματική παρέμβαση.

Διεθνώς, σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού εμπλέκεται σε περιστατικά βίας. Η έρευνα της Salmivalli(2010) δείχνει ότι στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού, το 17-20% των μαθητών λειτουργεί ως υπερασπιστής των θυμάτων, ενώ το 20-29% ενισχύει τον εκφοβιστή. Ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι το 26-30% των παιδιών τηρεί παθητική στάση, επιτρέποντας τη συνέχιση του φαινομένου(Craig et al., 2007).

Στον ελληνικό χώρο, η Sarouna(2008) διαπιστώνει ότι τα ποσοστά εκφοβισμού είναι χαμηλότερα συγκριτικά με τη Μεγάλη Βρετανία ή την Ιταλία, με το 8,2% των μαθητών να προσδιορίζονται ως θύματα και το 5,8% ως θύτες. Παράλληλα, η μελέτη της Psalti(2012) επιβεβαιώνει ότι, αν και η πλειονότητα των μαθητών (πάνω από 50%) δεν εμπλέκεται, υπάρχει ένας αξιοσημείωτος αριθμός θυμάτων (24,6% στο δημοτικό και 22,6% στη δευτεροβάθμια).

Η έρευνα αναδεικνύει, επίσης, τη στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου. Στο δημοτικό, τα κορίτσια τείνουν να είναι συχνότερα μη εμπλεκόμενα (61,5%) ή θύματα (26,4%), ενώ τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ως θύτες (6,9%) ή θύτες-θύματα (14,7%). Τα δεδομένα αυτά καθιστούν σαφή την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις που λαμβάνουν υπόψη τη δυναμική των ομάδων και το φύλο των συμμετεχόντων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η ενσυναίσθηση ως βασικός μηχανισμός κοινωνικής ρύθμισης

Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της κοινωνικής νόησης και αναπτύσσεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Η εξέλιξη της ενσυναίσθησης είναι το αποτέλεσμα μιας αναπτυξιακής σύνθεσης μεταξύ του συναισθήματος και της σταδιακής γνωστικής κατανόησης του παιδιού ότι οι άλλοι είναι ξεχωριστές οντότητες από το ίδιο (Hoffman, 2000). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ακολουθεί μια σειρά σταδίων: από την αυτόματη συναισθηματική μίμηση στη βρεφική ηλικία, στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων στην προσχολική ηλικία, και τέλος στην ικανότητα να λαμβάνει κανείς υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Αυτή η εξέλιξη είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη προσαρμοστικών κοινωνικών συμπεριφορών, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να προβλέπουν τις συναισθηματικές συνέπειες των πράξεών τους και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους αναλόγως.

2.2. Η κρίσιμη περίοδος της πρώτης σχολικής ηλικίας

Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι η περίοδος της πρώτης σχολικής ηλικίας (5-8 ετών), κατά την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν τις βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που θα τα συνοδεύσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Σύμφωνα με τους (Hurrelmann & Bründel, 2007), αυτή η περίοδος αποτελεί «παράθυρο ευκαιρίας» για την πρόληψη της βίας, καθώς οι συμπεριφορικές προτιμήσεις και οι κοινωνικοί μηχανισμοί δεν έχουν ακόμη στερεοποιηθεί πλήρως. Η έλλειψη κατάλληλης παρέμβασης κατά την περίοδο αυτή μπορεί να οδηγήσει σε χρόνια επιθετική συμπεριφορά, με σοβαρές συνέπειες για την ακαδημαϊκή επίδοση, τις κοινωνικές σχέσεις και την ψυχική υγεία των παιδιών. Η εκτεταμένη, συστηματική ανασκόπηση των Ttofi&Farrinton,(2011), έδειξε ότι τα σχολικά προγράμματα

κατά του εκφοβισμού είναι αποτελεσματικά, βάζοντας το θεμέλιο για μελλοντικές έρευνες, αναθεωρώντας παλαιότερες μελέτες, όπως για παράδειγμα των Ferguson et al. (2007), σύμφωνα με τις οποίες τα σχολικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού δεν ήταν αποτελεσματικά και είχαν μικρή επίδραση στον σχολικό εκφοβισμό.

2.3. Διαφορές ως προς το φύλο και την ηλικία σε σχέση με την ενσυναίσθηση και την επιθετικότητα

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει σημαντικές έμφυλες διαφορές στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της επιθετικότητας, επηρεαζόμενες από την ηλικία και το κοινωνικό πλαίσιο. Κατά την πρώτη σχολική ηλικία, τα κορίτσια επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης (βλ. και Eisenberg et al., 2006) και εσωτερικευμένων συναισθημάτων. Αντίθετα, τα αγόρια υπερέχουν στην άμεση (σωματική/λεκτική) επιθετικότητα και την έκφραση θυμού (Card et al., 2008; Chaplin & Aldao, 2013), αν και στην έμμεση επιθετικότητα οι διαφορές εξαλείφονται.

Αυτές οι αποκλίσεις αποδίδονται κυρίως στις κοινωνικές προσδοκίες και τους «κανόνες έκφρασης» (display rules), οι οποίοι εντείνονται κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην Α' Δημοτικού (Wellman et al., 2001). Ενώ τα κορίτσια ενθαρρύνονται προς την ενσυναίσθηση, τα αγόρια πιέζονται να επιδεικνύουν «σκληρότητα».

Ωστόσο, οι τάσεις αυτές είναι αναστρέψιμες. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL), όπως το MindUP, αποδεικνύουν ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων προοπτικής ενισχύει τον γνωστικό έλεγχο των αγοριών (Schonert-Reichl et al., 2015). Μετα-αναλύσεις επιβεβαιώνουν ότι η αλλαγή του κοινωνικού πλαισίου μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις έμφυλες διαφορές (Yoder & Kahn, 2003), υπογραμμίζοντας την αξία στοχευμένων σχολικών παρεμβάσεων για την ισόρροπη συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

2.4. Το πρόγραμμα «Faustlos» και η υλοποίησή του στο ελληνικό πλαίσιο

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Faustlos, γερμανική προσαρμογή του "SecondStep", στοχεύει στην πρόληψη της βίας μέσω της καλλιέργειας κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Schick & Cierpka, 2005). Δομείται σε τρεις πυλώνες: ενσυναίσθηση, έλεγχος παρορμητικότητας και διαχείριση θυμού (Schick & Cierpka, 2010), ενισχύοντας την ικανότητα επικοινωνιακής επίλυσης συγκρούσεων (Schick & Cierpka, 2004).

Η μεθοδολογία είναι βιωματική και περιλαμβάνει 28 μαθήματα για το νηπιαγωγείο και 51 για το δημοτικό (Schick & Cierpka, 2010). Χρησιμοποιούνται οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες), παιχνίδια ρόλων και εποπτικά μέσα (χειρόκουκλες), διευκολύνοντας τη μεταφορά των δεξιοτήτων στην καθημερινότητα (Schick et al., 2002; Schick & Cierpka, 2013).

Κομβικό σημείο αποτελεί η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων πέντε βημάτων: α) αναγνώριση προβλήματος, β) παραγωγή λύσεων, γ) αξιολόγηση συνεπειών, δ) Επιλογή βέλτιστης λύσης και ε) εφαρμογή και αξιολόγηση (Schick & Cierpka, 2010).

Η αποτελεσματικότητα του Faustlos τεκμηριώνεται από τη μείωση του άγχους και των προβληματικών συμπεριφορών, παράλληλα με την ενίσχυση της προκοινωνικής στάσης και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Schick & Cierpka, 2005, 2006). Αναγνωρίζεται ως μια ολοκληρωμένη παρέμβαση που προάγει την ψυχική υγεία και την κοινωνική ένταξη (Schick κ.ά., 2002; Schick & Cierpka, 2013).

3. Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την υλοποίηση ενός πιλοτικού προγράμματος πρόληψης της βίας στο ελληνικό σχολείο. Οι βασικοί στόχοι περιλαμβάνουν: (α) την ποσοτική αξιολόγηση

της μεταβολής στον δείκτη ενσυναίσθησης, (β) την ποιοτική διερεύνηση του κοινωνικού φρασεολογίου των παιδιών και (γ) την ανάλυση ανά υποομάδες (φύλο, ηλικία, ειδικές ανάγκες).

Η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

1. Πώς επηρεάζει η δομημένη παρέμβαση στην ενσυναίσθηση και τον έλεγχο παρόρμησης τον δείκτη ενσυναίσθησης μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας;

2. Ποιες ποιοτικές αλλαγές καταγράφονται στις θετικές και αρνητικές κοινωνικές αναφορές των παιδιών μετά την παρέμβαση;

3. Ποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς το φύλο, την ηλικία ή την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών;

3.2. Σχεδιασμός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε έναν πολυμεθοδικό σχεδιασμό (mixed-methods design) με μετρήσεις πριν και μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (pre-post design). Ο πολυμεθοδικός σχεδιασμός επιλέχθηκε διότι επιτρέπει τη συμπληρωματική ανάλυση των δεδομένων: τα ποσοτικά δεδομένα παρέχουν αντικειμενική μέτρηση της αλλαγής, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα προσφέρουν βάθος και πλούτο στην κατανόηση των διαδικασιών που οδηγούν σε αυτή την αλλαγή (Creswell & Creswell, 2020).

3.2. Συμμετέχοντες

Για την έρευνα επιλέχθηκε η **δειγματοληψία ευκολίας** σε επίπεδο μονάδων και η **δεσμιδωτή** σε επίπεδο τμημάτων (L. Cohen & Manion, 2004; Creswell & Creswell, 2020). Το αρχικό δείγμα 100 μαθητών από δύο Δημοτικά της Ν. Μηχανιώνας και ένα Νηπιαγωγείο του Κ. Σχολαρίου κατέληξε σε τελικό δείγμα 96 μαθητών (71 Α' Δημοτικού, 25 νήπια / 57 κορίτσια, 39 αγόρια). Η πιστότητα εφαρμογής (*intervention fidelity*) διασφαλίστηκε μέσω ημερολογίων υλοποίησης των 14 ενοτήτων του Faustlos.

Η συμμετοχή βασίστηκε σε έγγραφη συγκατάθεση γονέων και προφορική των παιδιών, τηρώντας τις αρχές δεοντολογίας (British Educational Research Association, 2018) περί ανωνυμίας και δικαιώματος αποχώρησης.

Κομβικό στοιχείο για την οικολογική εγκυρότητα αποτέλεσε η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες (επιλεκτική αλαλία, ήπια νοητική ανεπάρκεια, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες). Η ενεργός συμμετοχή τους επιβεβαιώνει την προσβασιμότητα του Faustlos, το οποίο επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε τμήματα μικτής ικανότητας (Schick & Cierpka, 2005, 2013), προάγοντας την ουσιαστική κοινωνική ένταξη.

3.3. Σχεδιασμός και Διαδικασία υλοποίησης της παρέμβασης

Η έρευνα διαρθρώθηκε σε τρεις φάσεις, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα και την πιστότητα εφαρμογής (*intervention fidelity*) του Faustlos:

Προπαρασκευή (Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2023): Περιλάμβανε τρίωρη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη θεωρία και τις τεχνικές του προγράμματος (μοντελοποίηση, ανατροφοδότηση) (Schick & Cierpka, 2010). Παράλληλα, επιδιώχθηκε η συνεργασία με τους γονείς για τη γενίκευση των δεξιοτήτων στο σπίτι (Schick & Cierpka, 2005).

Παρέμβαση (Νοέμβριος 2023 – Μάιος 2024): Υλοποιήθηκαν 14 εβδομαδιαίες συνεδρίες (40-45') χωρισμένες σε δύο άξονες: Ανάπτυξη Ενσυναίσθησης (Ενότητες 1-8) και Έλεγχος Παρορμητικότητας/Θυμού (Ενότητες 9-14). Η δομή περιλάμβανε οπτικά ερεθίσματα, βιωματικά παιχνίδια ρόλων και αναστοχασμό (Schick & Cierpka, 2013), εμπλουτισμένη με μουσική, παντομίμα και φύλλα εργασίας από τις/τους εκπαιδευτικούς των σχολείων.

Αξιολόγηση (Pre-post design): Διενεργήθηκαν μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση με τα εξής εργαλεία:

Κλίμακα Bryant(1982): Ελληνική έκδοση 22 ερωτημάτων (συμπλήρωση από γονείς) για την αξιολόγηση ενσυναισθητικών αποκρίσεων (Cronbach's $\alpha = 0,737$).

Κοινωνιομετρική Τεχνική: Ονομαστική επιλογή συμμαθητών με θετική προτίμηση ή απόρριψη και αιτιολόγηση των επιλογών(Coie κ.ά., 1982; Ευκαρπίδης, 2015; Μπάρμπας & Ευκαρπίδης, 2022). Οι απαντήσεις υποβλήθηκαν σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

3.4. Ανάλυση δεδομένων

Ποσοτική ανάλυση:Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.24 και το JASP. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα (pairedsamples t-test) για τη σύγκριση των μέσων όρων της κλίμακας ενσυναίσθησης πριν και μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, διενεργήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) και έλεγχοι κανονικότητας (skewness, kurtosis). Για την ανάλυση υποομάδων, πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστοί έλεγχοι t για κάθε υποομάδα (φύλο, ηλικιακή ομάδα) και ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για την εξέταση αλληλεπιδράσεων.

Ποιοτική ανάλυση: Για την ανάλυση των αιτιολογήσεων των παιδιών στο κοινωνιομετρικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό MAXQDA 2020, ακολουθώντας τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Kuckartz & Rädiker, 2022). Η διαδικασία περιλάμβανε:

- (α) τη δημιουργία κατηγοριών με επαγωγικό και παραγωγικό τρόπο,
- (β) την κωδικοποίηση και τον έλεγχο ακριβείας των δηλώσεων από δύο ανεξάρτητους κωδικοποιητές (συμφωνία 90%),
- (γ) τη δημιουργία ιεραρχικών μοντέλων κατηγοριών για θετικές και αρνητικές δηλώσεις,
- (δ) την ανάλυση των αλλαγών στις συχνότητες των κατηγοριών πριν και μετά την παρέμβαση και
- (ε) την ιεραρχική ανάλυση συστάδων (ClusterAnalysis).

Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η λειτουργία Codelandkarte (Χάρτης Κωδικών), η οποία βασίζεται στην Πολυδιάστατη Κλιμάκωση (MDS) για την οπτικοποίηση των σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών (Kuckartz & Rädiker, 2019). Η μέθοδος αυτή επέτρεψε τον εντοπισμό διακριτών ομάδων αναφορών με βάση την εγγύτητα και τη συν-εμφάνισή τους στα δεδομένα.

Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αποδοχής, οι αιτιολογήσεις που αναφέρονταν στο μοίρασμα, το ομαδικό πνεύμα, την αμοιβαιότητα, τη συνεργασία και τη βοήθεια παρουσίασαν υψηλή εννοιολογική συνάφεια και τοποθετήθηκαν πολύ κοντά στην οπτική απεικόνιση, συγκροτώντας μέσω της ανάλυσης συστάδων την ευρύτερη θεματική κατηγορία της «Συνεργασίας και Αμοιβαιότητας». Αντιστοίχως, για την κοινωνική απόρριψη, αναφορές όπως «μιλάει άσχημα», «με κοροϊδεύει», «είναι βίαιος» και «λέει ψέματα» βρέθηκαν επίσης σε κοντινή απόσταση στον χάρτη, δημιουργώντας τη συστάδα των «Κοινωνικά μη Αποδεκτών Συμπεριφορών». Η χρήση της Codelandkarte κατέστησε σαφές πώς οι ποιότητες της προκοινωνικής συμπεριφοράς που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα Faustlos συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση του κοινωνιομετρικού καθεστώτος των μαθητών, προσφέροντας μια αντικειμενική απεικόνιση της κοινωνικής δυναμικής των τμημάτων.

4. Αποτελέσματα

4.1. Ποσοτικά ευρήματα: Αύξηση του δείκτη ενσυναίσθησης

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων από την κλίμακα Bryant επιβεβαίωσε τη θετική επίδραση της παρέμβασης στις ενσυναισθητικές αποκρίσεις των μαθητών. Πριν από την ανάλυση, ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών, οι οποίες κρίθηκαν ικανοποιητικές

τόσο για την αρχική μέτρηση (skewness = 0,227, kurtosis = -0,669) όσο και για την τελική (skewness = 0,271, kurtosis = -0,955). Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας στο παρόν δείγμα ήταν αποδεκτή, με τον δείκτη Cronbach's ανα ανέρχεται σε 0,737.

Η ανάλυση με τον έλεγχο t για εξαρτημένα δείγματα αποκάλυψε μια στατιστικά σημαντική αύξηση στον μέσο δείκτη ενσυναίσθησης των παιδιών. Συγκεκριμένα, η βαθμολογία βελτιώθηκε από $M_{\text{πριν}} = 3,19$ (SD = 0,33) κατά την αρχική μέτρηση, σε $M_{\text{μετά}} = 3,39$ (SD = 0,27) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ($t(95) = -6,51$, $p < 0,001$, δίπλευρος έλεγχος).

Για την εκτίμηση της πρακτικής ισχύος των αποτελεσμάτων υπολογίστηκε ο δείκτης Cohen's d, ο οποίος βρέθηκε ίσος με 0,67. Η τιμή αυτή υποδηλώνει ένα μέτριο προς μεγάλο μέγεθος επίδρασης (J. Cohen, 1988), γεγονός που καταδεικνύει ότι η βελτίωση της ενσυναίσθησης δεν ήταν στατιστικά τυχαία, αλλά είχε ουσιαστική παιδαγωγική σημασία. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τα δεδομένα μετα-αναλύσεων διεθνών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL), τα οποία αναφέρουν αντίστοιχα οφέλη στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Durlak κ.ά., 2011), επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματικότητα του Faustlos ως εργαλείου πρωτογενούς πρόληψης στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

4.2. Ανάλυση υποομάδων: Διαφορές φύλου

Η ανάλυση υποομάδων ανά φύλο αποκάλυψε ενδιαφέροντα ευρήματα

Πίνακας 2: Διαφορές Μ.Ο. δείκτη ενσυναίσθησης ανά φύλο

Υποομάδα	N	Μ.Ο. πριν	Μ.Ο. μετά	Διαφορά	t	p
Κορίτσια	57	3,23 (SD=0,33)	3,4 (SD=0,26)	+0,17	4,26	<0,001
Αγόρια	39	3,13 (SD=0,34)	3,39 (SD=0,28)	+0,26	5,01	<0,001
Σύνολο	96	3,19 (SD=0,33)	3,39 (SD=0,27)	+0,20	6,51	<0,001

Η συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι η παρέμβαση Faustlos υπήρξε αποτελεσματική και για τις δύο υποομάδες (αγόρια και κορίτσια), με όλες τις μεταβολές να είναι στατιστικά εξαιρετικά σημαντικές ($p < 0,001$). Μια προσεκτική ματιά στα δεδομένα αποκαλύπτει ότι, αν και τα κορίτσια ξεκίνησαν με υψηλότερο μέσο δείκτη ενσυναίσθησης ($M = 3,23$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 3,13$), τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερη αριθμητική βελτίωση. Συγκεκριμένα, η διαφορά του μέσου όρου για τα αγόρια ήταν +0,26, ενώ για τα κορίτσια ήταν +0,17.

Αυτή η παρατήρηση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς υποδηλώνει ότι τα αγόρια, παρόλο που αρχικά εμφάνιζαν ελαφρώς χαμηλότερες ενσυναισθητικές αποκρίσεις, ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη δυναμική στις βιωματικές δραστηριότητες και στα παιχνίδια ρόλων του προγράμματος. Το γεγονός ότι στο τέλος της παρέμβασης και οι δύο ομάδες έφτασαν σε σχεδόν πανομοιότυπα επίπεδα ενσυναίσθησης (3,40 για τα κορίτσια και 3,39 για τα αγόρια) καταδεικνύει ότι το Faustlos μπορεί να λειτουργήσει ως ένας εξισωτικός παράγοντας, βοηθώντας τα αγόρια να καλύψουν το αρχικό κενό στις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Η τάση αυτή ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία για το πρόγραμμα "SecondStep" (στο οποίο βασίζεται το Faustlos), όπου συχνά παρατηρείται ότι οι μαθητές με χαμηλότερες αρχικές επιδόσεις σε κοινωνικές δεξιότητες ωφελούνται αναλογικά περισσότερο από τη δομημένη διδασκαλία (Schick & Cierka, 2013). Όπως επισημαίνουν οι Schick και Cierka (2005), η συστηματική εκπαίδευση στην αναγνώριση συναισθημάτων και στον έλεγχο των παρορμήσεων προσφέρει στα αγόρια τα απαραίτητα «γνωστικά εργαλεία» για να διαχειριστούν καταστάσεις που παλαιότερα ίσως οδηγούσαν σε συγκρούσεις.

Συνολικά, η στατιστική ανάλυση ($t(95) = 6,51, p < 0,001$) επιβεβαιώνει ότι η παρέμβαση είχε ισχυρό αντίκτυπο στο σύνολο του δείγματος. Η επιτυχία του προγράμματος να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και στα δύο φύλα - και μάλιστα να ωθήσει τα αγόρια σε μια τόσο σημαντική πρόοδο - ενισχύει την αξία της καθολικής (universal) εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων στη σχολική τάξη, διασφαλίζοντας ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αφετηρίας, αποκτούν τις βάσεις για μια υγιή κοινωνική αλληλεπίδραση (Schick & Cierka, 2010).

4.3. Ανάλυση υποομάδων: Ηλικιακές διαφορές

Η σύγκριση μεταξύ νηπίων (5-6 ετών) και μαθητών Α΄ Δημοτικού (6-7 ετών) έδειξε ότι και οι δύο ομάδες ωφελήθηκαν σημαντικά από το πρόγραμμα, αλλά με διαφορετικούς τρόπους

Πίνακας 3: Διαφορές Μ.Ο. στον δείκτη ενσυναίσθησης ανά βαθμίδα

Υποομάδα	N	Μ.Ο. πριν	Μ.Ο. μετά	Διαφορά
Νήπια	25	3,20 (SD=0,23)	3,31 (SD=0,29)	+0,11
Α΄ Δημ.	71	3,19 (SD=0,32)	3,42 (SD=0,26)	+0,23

Η ανάλυση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος ανά ηλικιακή ομάδα αποκαλύπτει μια σταθερά ανοδική τάση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στην Α΄ Δημοτικού. Παρόλο που οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από σχεδόν ταυτόσημη αφετηρία ($M = 3,20$ για τα νήπια και $M = 3,19$ για το δημοτικό), παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στον βαθμό βελτίωσης μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού ($N = 71$) σημείωσαν σημαντική αύξηση στο μέσο όρο τους κατά $+0,23$ μονάδες ($M_{\text{μετά}} = 3,42, SD = 0,26$), παρουσιάζοντας μεγαλύτερη ευαισθησία στα ερεθίσματα του προγράμματος. Από την άλλη πλευρά, τα νήπια ($N = 25$) εμφάνισαν επίσης βελτίωση ($+0,11$), φτάνοντας σε μέσο όρο $3,31$ ($SD = 0,29$). Η εντονότερη πρόοδος που παρατηρήθηκε στο Δημοτικό μπορεί να αποδοθεί στην αυξημένη γνωστική ωριμότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας, η οποία τους επιτρέπει να επεξεργάζονται πιο σύνθετα κοινωνικά σενάρια και να εφαρμόζουν τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων του Faustlos με μεγαλύτερη συστηματικότητα (Schick & Cierka, 2010).

Ωστόσο, η βελτίωση που καταγράφηκε στο Νηπιαγωγείο, αν και αριθμητικά μικρότερη, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική από παιδαγωγική άποψη. Όπως επισημαίνουν οι Schick και Cierka (2006), η προσχολική ηλικία αποτελεί το πλέον κρίσιμο παράθυρο ευκαιρίας για την πρόληψη της επιθετικότητας. Η έγκαιρη επαφή των νηπίων με τις έννοιες της ενσυναίσθησης θέτει τις βάσεις για την κοινωνική τους προσαρμογή, λειτουργώντας προστατευτικά έναντι μελλοντικών δυσκολιών συμπεριφοράς. Τα δεδομένα του πίνακα

επιβεβαιώνουν ότι το Faustlos αποτελεί ένα ευέλικτο αναπτυξιακό εργαλείο, το οποίο επιφέρει θετικά αποτελέσματα προσαρμοζόμενο στις διαφορετικές ανάγκες της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας (Schick & Cierpka, 2013).

4.4. Ανάλυση υποομάδων: Παιδιά με ειδικές ανάγκες

Μια από τις πλέον αξιοσημείωτες πτυχές της έρευνας ήταν η πλήρης και ισότιμη συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δραστηριότητες του προγράμματος. Το δείγμα περιλάμβανε δύο μαθήτριες με επιλεκτική αλαλία, τρεις μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια και δύο με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρά τις αρχικές επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης των συγκεκριμένων μαθητών, τα αποτελέσματα υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν τα εξής:

Πολυτροπική Συμμετοχή: Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στα παιχνίδια ρόλων και στις βιωματικές ασκήσεις, αξιοποιώντας εναλλακτικά, μη λεκτικά μέσα επικοινωνίας (χειρονομίες, χρήση εικονιδίων και φωτογραφικού υλικού). Η δομή του Faustlos, η οποία βασίζεται σε οπτικά ερεθίσματα και δράση, επέτρεψε στα παιδιά να εκφράσουν κοινωνικές δεξιότητες παρακάμπτοντας τους λεκτικούς περιορισμούς.

Ποσοτική Βελτίωση: Μέσω της συστηματικής παρατήρησης, καταγράφηκε μια εντυπωσιακή αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά 65% για τους συγκεκριμένους μαθητές. Η αύξηση αυτή αφορούσε τόσο την έναρξη επικοινωνίας με συνομηλίκους όσο και την απόκριση σε ομαδικές προκλήσεις.

Γενίκευση Δεξιοτήτων: Οι αναφορές των γονέων επιβεβαίωσαν τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και στο οικογενειακό περιβάλλον, υποδεικνύοντας ότι οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν μεταφέρθηκαν επιτυχώς εκτός σχολικού πλαισίου.

Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν ότι το Faustlos ενσωματώνει τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) (Rose & Meyer, 2007), προσφέροντας πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης και έκφρασης (B. T. Halletal., 2003; T. Halletal., 2011; Schick&Cierpka, 2013). Η ευελιξία του προγράμματος επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες, διασφαλίζοντας ότι η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι προσιτή σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις γνωστικές ή επικοινωνιακές τους δυσκολίες (Schick & Cierpka, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, το πρόγραμμα δεν λειτουργεί μόνο ως εργαλείο πρόληψης της βίας, αλλά και ως καταλύτης για την ουσιαστική κοινωνική ένταξη στο γενικό σχολείο.

4.5. Ποιοτικά ευρήματα: Μετασηματισμός του κοινωνικού φρασεολογίου

Η ποιοτική επεξεργασία των αιτιολογήσεων που έδωσαν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας (peernomination) ανέδειξε μια ριζική μεταβολή στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τις σχέσεις τους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου (Kuckartz & Rädiker, 2022) αποτυπώνουν τη μετάβαση από ένα κλίμα συγκρούσεων σε ένα πλαίσιο συνεργασίας.

Πίνακας 4. Συχνότητα κύριων κατηγοριών δηλώσεων πριν και μετά την παρέμβαση (N=100)

Κατηγορία	Πριν	Μετά	Αλλαγή (%)
Θετικές δηλώσεις			
Βοηθάει	17	31	+82%
Μοιράζεται πράγματα	2	11	+450%

Κατηγορία	Πριν	Μετά	Αλλαγή (%)
Έχει την έγνοια μου	0	3	νέα
Αρνητικές δηλώσεις			
Χτυπάει/ενοχλεί	33	0	-100%
Δεν είμαστε φίλοι	43	19	-56%
Μη αποδεκτές συμπεριφορές	49	39	-20%

4.5.1. Ενίσχυση Προκοινωνικών Συμπεριφορών (Θετικές Δηλώσεις)

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, οι θετικές δηλώσεις παρουσίασαν κατακόρυφη αύξηση. Η κατηγορία «Βοηθάει» αυξήθηκε κατά 82%, ενώ η πιο θεαματική μεταβολή σημειώθηκε στην κατηγορία «Μοιράζεται πράγματα», η οποία κατέγραψε αύξηση 450% (από 2 σε 11 αναφορές). Επιπλέον, εμφανίστηκε για πρώτη φορά η ποιοτική κατηγορία «Έχει την έγνοια μου», υποδηλώνοντας την ανάπτυξη βαθύτερων δεσμών φροντίδας και ενσυναίσθησης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι ενότητες του Faustlos για την ενσυναίσθηση παρείχαν στους μαθητές το απαραίτητο κίνητρο για να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις ανάγκες των άλλων (Schick & Cierpka, 2010).

4.5.2. Μείωση Επιθετικότητας και Κοινωνικού Αποκλεισμού (Αρνητικές Δηλώσεις)

Στον αντίποδα, οι αρνητικές δηλώσεις σημείωσαν σημαντική υποχώρηση, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τις ενότητες του προγράμματος για τον έλεγχο των παρορμήσεων και τη διαχείριση του θυμού. Πιο συγκεκριμένα:

- Η κατηγορία «Χτυπάει/ενοχλεί» εξαλείφθηκε πλήρως (-100%), δείχνοντας ότι οι σωματικές μορφές επιθετικότητας αντικαταστάθηκαν από ειρηνικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.
- Οι δηλώσεις «Δεν είμαστε φίλοι» μειώθηκαν κατά 56%, ενώ οι γενικότερες «Μη αποδεκτές συμπεριφορές» περιορίστηκαν κατά 20%.

Η πλήρης εξάλειψη των αναφορών σε βίαιες συμπεριφορές αποτελεί την ισχυρότερη ένδειξη της επιτυχίας της παρέμβασης. Όπως υποστηρίζουν οι Schick και Cierpka (2005), η διδασκαλία συγκεκριμένων βημάτων επίλυσης συγκρούσεων επιτρέπει στα παιδιά να εκτονώνουν την ένταση χωρίς τη χρήση βίας. Η μείωση των αρνητικών δηλώσεων, σε συνδυασμό με την αύξηση των θετικών, καταδεικνύει μια ουσιαστική αναδιάρθρωση του κοινωνικού χάρτη της τάξης, όπου η αποδοχή βασίζεται πλέον σε προκοινωνικά κριτήρια και στην αμοιβαιότητα (Schick & Cierpka, 2013).

5. Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης τεκμηριώνουν την ισχυρή επίδραση του προγράμματος Faustlos στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Η στατιστικά σημαντική αύξηση της ενσυναίσθησης (Cohen's $d = 0,67$) αναδεικνύει την αξία της βιωματικής μάθησης.

Η Εξισωτική Δυναμική του Φύλου και της Ηλικίας:

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτελεί η «κάλυψη της ψαλίδας» μεταξύ των δύο φύλων. Παρόλο που τα αγόρια ξεκίνησαν με χαμηλότερες επιδόσεις, σημείωσαν μεγαλύτερη πρόοδο (+0,26), φτάνοντας στα ίδια επίπεδα με τα κορίτσια στο τέλος της παρέμβασης. Αυτό επιβεβαιώνει ότι το Faustlos λειτουργεί ως εξισωτικός μηχανισμός, προσφέροντας στα αγόρια τα απαραίτητα γνωστικά σενάρια για τη διαχείριση συναισθημάτων (Schick &

Cierpka, 2005). Αντίστοιχα, η μεγαλύτερη βελτίωση στην Α' Δημοτικού (+0,23) έναντι του Νηπιαγωγείου (+0,11) ερμηνεύεται μέσω της αυξημένης γνωστικής ωριμότητας των μεγαλύτερων παιδιών, η οποία επιτρέπει τη βαθύτερη επεξεργασία των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Schick & Cierpka, 2010).

Η Ποιοτική Μεταμόρφωση του Κλίματος:

Η ποιοτική ανάλυση μέσω του MAXQDA αποκάλυψε μια ριζική αλλαγή στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών. Η πλήρης εξάλειψη της σωματικής επιθετικότητας (-100% στην κατηγορία «Χτυπάει») και η θεαματική αύξηση του μοιράσματος (+450%) αποδεικνύουν ότι οι μαθητές αντικατέστησαν τις «Κοινωνικά μη Αποδεκτές Συμπεριφορές» με τη συστάδα της «Συνεργασίας και Αμοιβαιότητας». Η εμφάνιση της νέας κατηγορίας «Έχει την έγνοια μου» υποδηλώνει ότι η παρέμβαση δεν πέτυχε μόνο την πρόληψη της βίας, αλλά και την καλλιέργεια γνήσιων συναισθηματικών δεσμών.

Συμπερίληψη και Καθολικός Σχεδιασμός:

Η αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τους μαθητές με επιλεκτική αλαλία, ήπια νοητική ανεπάρκεια και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί ίσως το πιο ελπιδοφόρο εύρημα. Η επιτυχία αυτή αποδίδεται στην εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL), καθώς το πολυτροπικό υλικό του Faustlos (εικόνες, παιχνίδια ρόλων) επέτρεψε στα παιδιά αυτά να συμμετέχουν ισότιμα, παρακάμπτοντας τους λεκτικούς ή γνωστικούς τους περιορισμούς (Schick & Cierpka, 2013).

6. Περιορισμοί της Έρευνας

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Η δειγματοληψία ευκολίας σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες καθιστά τη γενίκευση των ευρημάτων προσεκτική. Επιπλέον, η αξιολόγηση βασίστηκε σε μετρήσεις αμέσως μετά την παρέμβαση, χωρίς τη δυνατότητα μακροπρόθεσμης παρακολούθησης (longitudinal follow-up). Αν και η χρήση πολλαπλών πηγών ενίσχυσε την εγκυρότητα, η υποκειμενικότητα των αναφορών των γονέων (social desirability bias) αποτελεί παράγοντα που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Τέλος, η έλλειψη ομάδας ελέγχου περιορίζει τη δυνατότητα απόδοσης των αλλαγών αποκλειστικά στην παρέμβαση.

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα τεκμηριώνει ότι το πρόγραμμα Faustlos αποτελεί μια εξαιρετικά αποτελεσματική και συμπεριληπτική παρέμβαση, πλήρως συμβατή με τις ανάγκες του ελληνικού σχολείου. Η ειδοποιός διαφορά της επιτυχίας του έγκειται στην ικανότητά του να μετουσιώνει τη θεωρητική έννοια της ενσυναίσθησης σε καθημερινή βιωματική πράξη, επιφέροντας δραστική μείωση των βίαιων συμπεριφορών και ουσιαστική ενδυνάμωση των προκοινωνικών δεσμών στην ομάδα των συνομηλίκων.

Παρά τα θετικά ευρήματα, αναδύεται η επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της εκπαίδευσης στην ενσυναίσθηση, η οποία θα πρέπει να στοχεύει αμφίδρομα τόσο στους μαθητές όσο και στους ίδιους τους παιδαγωγούς. Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται σε πρόσωπα-κλειδιά για τη βιωσιμότητα και την επιτυχή εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων σε βάθος χρόνου, όπως καταδεικνύει και η μελέτη των Fesbach και Fesbach (2009). Η ενεργός και άμεση συμμετοχή τους στη διαδικασία εκπαίδευσης των μαθητών δεν αποτελεί απλώς μια τυπική προϋπόθεση, αλλά τον καθοριστικό παράγοντα που διασφαλίζει τη μεγιστοποίηση των ωφελειών του προγράμματος.

Εν κατακλείδι, κρίνεται αναγκαία η επίσημη θεσμοθέτηση αντίστοιχων προγραμμάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων. Η συστηματική

επένδυση στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας δεν αποτελεί δευτερεύοντα στόχο, αλλά το ισχυρότερο ανάχωμα απέναντι στα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού, θέτοντας τις βάσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό και πραγματικά συμπεριληπτικό.

8. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- British Educational Research Association. (2018). Ethical guidelines for educational research (4ο έκδ.). BERA.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53(2), 413–425.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Cierpka, M. (2001). *Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern den Klassen 1 bis 3* (M. Cierpka (επιμ.)). Hogrefe - Verlag für Psychologie.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2 (επιμ.)). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28(4), 465–477. <https://doi.org/10.1177/0143034307084136>
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2020). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5ο έκδ.). SAGE.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. Στο W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Επιμ.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6ο έκδ., σσ 646–718). Wiley. <https://doi.org/10.4324/9781315560984-2>
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C. J., & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401–414.
- Feshbach, N. D., & Feshach, S. (2009). Empathy and Education. Στο J. Decety & W. Ickes (Επιμ.), *The Social Neuroscience of Empathy* (σσ 85–99).
- Hall, B. T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Effective Classroom Practices Report. *National Center on Accessing the General Curriculum, 2004*.
- Hall, T., Strangeman, N., & Meyer, A. (2011). Differentiated instruction and implications for UDL implementation (pp. 24). *Washington, DC: National Center on Accessing the ..., 2004*.

- <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Differentiated+Instruction+and+Implications+for+UDL+Implementation#3%5Cnhttp://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Differentiated+instruction+and+implications+for+UDL+impleme>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hurrelmann, K., & Bründel, H. (2007). Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Στο *Gewalt an Schulen* (2ο έκδ.). BELTZ. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10171-0>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video. Στο *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5ο έκδ.). BELTZ.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Olweus, D. (1996a). Bullying at school. Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(January), 265–276. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x>
- Olweus, D. (1996b). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen wollen und tun können* (2ο έκδ.). Huber.
- Psalti, A. (2012). Bullies, victims, and bully-victims in greek schools: Research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, 9(2), 132–157.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521–525. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199–213. <https://doi.org/10.1177/0143034308090060>
- Schick, A., & Cierpka, M. (2004). 'Faustlos' - Ein Gewaltpräventios-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. Στο W. Melzer & H.-D. Schwind (Επιμ.), *Gewaltprävention in der Schule* (σσ 54–66). Nomos.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11(3), 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.appsy.2005.05.001>
- Schick, A., & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(5), 459–474.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2010). Förderung Sozial-Emotionaler Kompetenzen mit Faustlos: Konzeption und Evaluation Der Faustlos-Curricula. *Bildung und Erziehung*, 63(3), 277–292. <https://doi.org/10.7788/bue.2010.63.3.277>
- Schick, A., & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: A review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 241–247. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.819250>
- Schick, A., Ott, I., Egloff, G., & Cierpka, M. (2002). Faustlos. Ein Curriculum zur Gewaltprävention an Kindergärten. Στο *ResearchGate* (Τεύχος July 2015).
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.

<https://doi.org/10.1037/a0038454>

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development : The Truth about False Belief. *Child development*, 72(3), 655–684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

Yoder, J. D., & Kahn, A. S. (2003). Making gender comparisons more meaningful: A call for more attention to social context. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 281–290.

Ελληνόγλωσση:

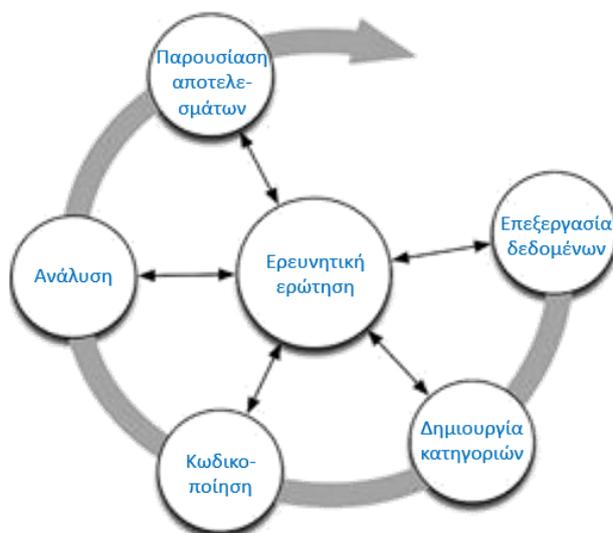
Cohen, L., & Manion, L. (2004). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Στο *ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ* (4ο έκδ.).

Ευκαρπίδης, Π. (2015). *Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στους μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια και στους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο*. Α.Π.Θ.

Μπάρμπας, Γ., & Ευκαρπίδης, Π. (2022). *Θέλεις να παίξουμε; Μελέτη για τις σχέσεις των συνομηλίκων στο δημοτικό σχολείο*. Φυλάτος.

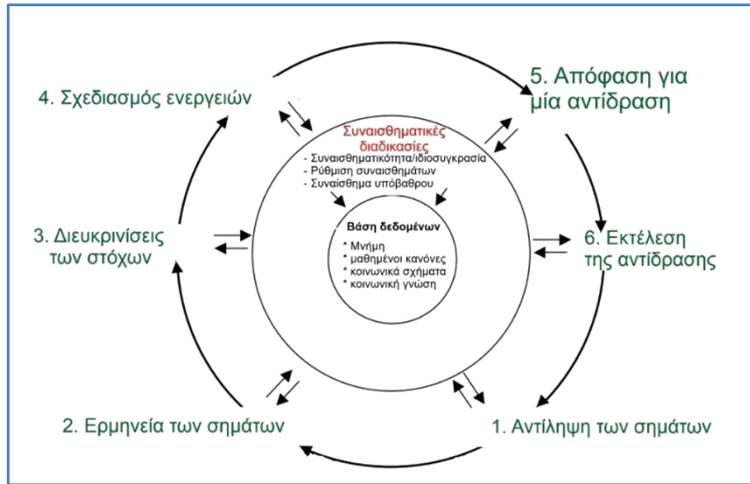
8. Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Βήματα που ακολουθήθηκαν για την διερεύνηση του ερωτήματος



(Kuckartz, 2022, σ. 106)

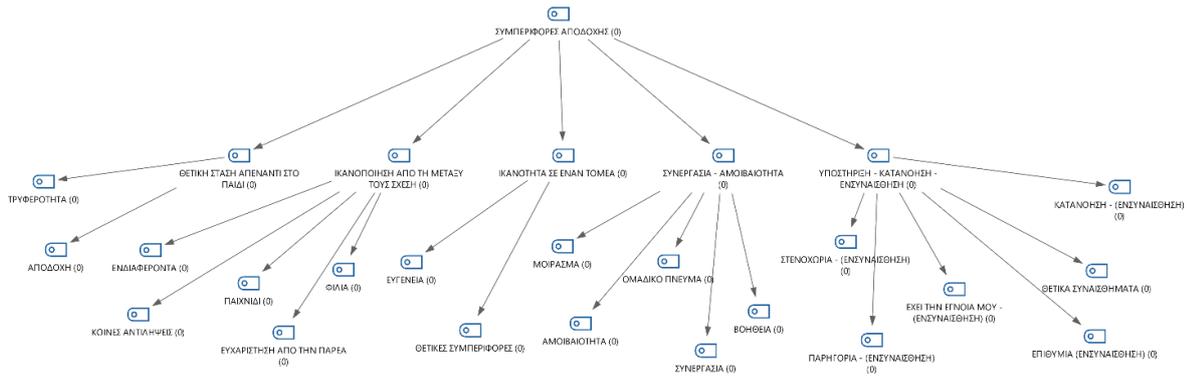
Παράρτημα Β: Μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών



(Crick & Dodge, 1994, σ 76) (Απόδοση στα ελληνικά: Π. Ευκαρτίδης)

Παράρτημα Γ: Ιεραρχικό μοντέλο κατηγοριών – υποκατηγοριών συμπεριφορών αποδοχής (οπτική αναπαράσταση από τις δηλώσεις των παιδιών)

Ιεραρχικό μοντέλο κατηγοριών - υποκατηγοριών συμπεριφορών αποδοχής



Παράρτημα Δ: Ιεραρχικό μοντέλο κατηγοριών – υποκατηγοριών συμπεριφορών απόρριψης
(οπτική αναπαράσταση από τις δηλώσεις των παιδιών)

Ιεραρχικό μοντέλο κατηγοριών - υποκατηγοριών
συμπεριφορών απόρριψης

