



**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ «ΠΡΟΑΓΩΓΗ & ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ»
ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ & ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, Ε.Κ.Π.Α. ΣΕ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ & ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
Α.Τ.Ε.Ι. ΑΘΗΝΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΑΝΑΣΤΑΣΟΠΟΥΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ**

Το πρόγραμμα «Δυνατό Ξεκίνημα» - Εξέταση της βιωσιμότητας του
εκπαιδευτικού προγράμματος προαγωγής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στην πρώτη
παιδική ηλικία και των παραγόντων που την επηρεάζουν

ΑΘΗΝΑ, 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Εισαγωγή.....	6
Η πρώτη παιδική ηλικία και η σπουδαιότητά της στη ζωή του ανθρώπου	7
Το κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο - Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής υγείας του παιδιού	9
Παράγοντες Κινδύνου.....	11
Προστατευτικοί Παράγοντες	13
Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	16
Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες	17
Η σημαντικότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων κατά την πρώτη παιδική ηλικία για την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και τη μάθηση.....	18
Ο ρόλος του παιδικού σταθμού και των παιδαγωγών στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών	22
Προγράμματα προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία	26
Ορίζοντας τη βιωσιμότητα - η σημαντικότητα της βιωσιμότητας των προγραμμάτων προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης	31
Παράγοντες που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων.....	33
Ζητήματα αναφορικά με την αρχική εφαρμογή ενός προγράμματος	33
Παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα	34
Οργανωτικοί παράγοντες ή παράγοντες πλαισίου	36
Μεθοδολογία	38
Σκοπός της εργασίας.....	38
Στάδια της μελέτης	39
Ερευνητικά ερωτήματα.....	41

Συνοπτική περιγραφή του έργου «2με6» - Τα προκαταρκτικά αποτελέσματα	43
.....	
Το πρόγραμμα «Δυνατό Ξεκίνημα- Strong Start».....	46
Ο πληθυσμός της μελέτης.....	48
Το δείγμα και ο τρόπος επιλογής του	49
Η μέθοδος	53
Το εργαλείο.....	54
Δεοντολογία.....	55
Αποτελέσματα	56
Δημογραφικά στοιχεία.....	56
Βαθμός βιωσιμότητας του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα-Strong Start»	57
Παράγοντες που επιδρούν στην βιωσιμότητα του προγράμματος	63
Παράγοντες που δρουν ως εμπόδια για τη διατήρηση του προγράμματος	
«Δυνατό Ξεκίνημα»	64
Παράγοντες που δρουν ή θα δρούσαν βοηθητικά για την εφαρμογή του	
προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα»	69
Γνώσεις	74
Οφέλη	76
Συζήτηση	83
Οι περιορισμοί της μελέτης	96
Δυνατά σημεία της μελέτης.....	98
Συμπεράσματα	99
Βιβλιογραφία	103
Stern, D. <i>The first relationship: infant and mother</i> . (1977). Cambridge: Harvard	
.....	120
University Press.....	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	123

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Η σπουδαιότητα της πρώτης παιδικής ηλικίας (2- 6 ετών) έγκειται στη σωματική, κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη που συντελείται. Η προώθηση της υγιούς κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την ψυχική υγεία του παιδιού και στην μετέπειτα ζωή του. Την τελευταία δεκαετία η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στα σχολεία είναι διευρυμένη καθώς έχει αποδειχθεί ότι ο ρόλος του παιδικού σταθμού και του παιδαγωγού σε αυτή είναι μείζονος σημασίας. Είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα υψηλής ποιότητας προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης για να συνεχίσουν να ωφελούνται τα παιδιά, οι παιδαγωγοί και οι γονείς μακροπρόθεσμα.

Σκοπός- Μέθοδος: Η παρούσα μελέτη επεδίωξε τη διερεύνηση του βαθμού βιωσιμότητας του προγράμματος προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής ηλικίας «*Δυνατό Ξεκίνημα – Strong Start*» και των παραγόντων που πηγάζουν από το ίδιο το πρόγραμμα και επηρεάζουν την συνέχιση ή μη του προγράμματος. Ο σκοπός αυτός επιτεύχθηκε με τη χορήγηση πέντε ερωτήσεων ανοιχτού τύπου που συντάχθηκαν από τις ερευνήτριες, σε δείγμα 17 παιδαγωγών του πληθυσμού του ερευνητικού προγράμματος προαγωγής της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στην πρώτη παιδική ηλικία σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία «2με6», και συγκεκριμένα των παιδαγωγών που εφάρμοσαν το πρόγραμμα «*Δυνατό Ξεκίνημα*». Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν μέσω τηλεφώνου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η ανάλυση των απαντήσεων έγινε με εντοπισμό κοινών θεμάτων και κατηγοριοποίηση στις εξής κατηγορίες: 3 επίπεδα βιωσιμότητας (χαμηλό, μέτριο, υψηλό), αποκτηθείσες γνώσεις, εμπόδια/δυσκολίες στην συνέχιση της εφαρμογής του προγράμματος, διευκολυντικοί παράγοντες, αντιληπτά οφέλη από τους παιδαγωγούς και αντιστοίχιση αυτών σε παράγοντες τεκμηριωμένων προγραμμάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Αποτελέσματα: Αναδείχθηκε η ολική ή μερική βιωσιμότητα του προγράμματος στην πλειοψηφία του δείγματος. Οι 12 από τις 17 παιδαγωγούς ανέφεραν δυσκολίες/εμπόδια για την εφαρμογή του προγράμματος που σχετίζονται με το ίδιο το πρόγραμμα, με κυρίαρχο τη «μη αποδοχή του

προγράμματος από τα παιδιά», ενώ στους διευκολυντικούς παράγοντες του προγράμματος για τη συνέχισή του ανέφεραν ως σημαντικότερο την «επανάληψη του προγράμματος». Στους δυνητικά διευκολυντικούς παράγοντες έξι από τις 17 συμμετέχουσες θεωρούν την «ύπαρξη υλικού για μικρότερες ηλικίες» τον σημαντικότερο παράγοντα. Γνώσεις και οφέλη για τις ίδιες, τα παιδιά και τους γονείς από το πρόγραμμα αναφέρθηκαν από όλες τις παιδαγωγούς του δείγματος χωρίς αυτό να εξασφαλίζει τη βιωσιμότητά του.

Συμπεράσματα: Παρά το γεγονός ότι η εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι πλέον υποχρεωτική, η χρηματοδότηση έχει λήξει και δεν υφίσταται κάποιο σύστημα υποστήριξης της βιωσιμότητας, διαπιστώνεται ότι υπάρχει. Αν και η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τα δεδομένα που βρέθηκαν με την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και αφορούν τους παράγοντες που ‘πηγάζουν’ από το ίδιο το πρόγραμμα και επηρεάζουν την βιωσιμότητά του, προτείνεται μεγαλύτερη διερεύνηση – και σε μεγαλύτερο δείγμα - σχετικά με την καταλληλότητά του για παιδιά μικρότερα των τεσσάρων ετών.

ABSTRACT

Introduction: The importance of the first childhood period (2- 6 years old), lies in the physical, socioemotional and cognitive development taking place. The promotion of health socioemotional development constitutes a protective factor for the mental health of the child in later life too. In the last decade, there has been an increased implementation of socioemotional learning programs in school, as it was proved that the role of nursery school and pedagogue is of vital importance. It is important to secure the sustainability of high quality programs of socioemotional development so that children, teachers and parents have long term benefits.

Purpose- method: The current study examines the sustainability of the program of promotion of socioemotional development of children of pre-school age “Strong Start” and of the factors emanating from the program itself and affecting its continuation. The purpose was achieved by supplying 17 educators with five open

ended questions- created by the researchers. The educators were working with the population of the research program of promotion of socioemotional development of the first childhood period in nursery schools and kindergartens (2 to 6) and more specifically educators who implemented the “Strong Start” program. The questions were answered by phone or e-mail.

Results: The total or partial sustainability of the program was proven in the majority of the sample. 12 out of the 17 educators reported obstacles in the implementation of the program which were related to the program itself, mainly “non- acceptance of the program by the children”, whereas they reported the “repetition of the program” as the most important enabling factor. As for potential enabling factors 6 out of 17 participants regarded “the existence of material for younger ages” as most important. Knowledge and benefits for themselves, the children and the parents were reported by all the educators of the sample, not that this secures the sustainability of the program.

Conclusion: Despite the fact that the implementation of the program is no longer mandatory, funding has expired and no system of support exists any more, the program is still implemented. Although the current study confirms the results found in international literature on the subject in regard to factors emanating from the program itself and affecting its sustainability, further research- and a larger sample- on its sustainability for children younger than 4 years old is suggested.

Η πρώτη παιδική ηλικία και η σπουδαιότητά της στη ζωή του ανθρώπου

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, επιστημονικό και πολιτισμικό οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2018), η πρώιμη παιδική ηλικία ορίζεται ως η περίοδος από τη γέννηση του ατόμου έως την ηλικία των οκτώ περίπου ετών και αποτελεί μια εποχή αξιοσημείωτης ανάπτυξης, ενώ η ανάπτυξη του εγκεφάλου βρίσκεται στο αποκορύφωμά της. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά επηρεάζονται ιδιαίτερα από το περιβάλλον και τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν.

Η σημαντικότητα της πρώτης παιδικής ηλικίας στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του είναι αδιαμφισβήτητη εδώ και χιλιάδες χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο Αβικέννα (980 – 1037 μ. Χ.), Πέρσης γιατρός που θεωρείται ο πατέρας της μοντέρνας ιατρικής, καταγράφει στις μελέτες του τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου ως το σημαντικότερο στάδιο στην ανθρώπινη ζωή. Επίσης, ο Δαρβίνος (1809 – 1882), ο θεμελιωτής της θεωρίας της εξέλιξης, παρείχε μία από τις πρώτες συστηματικές μελέτες ανάπτυξης του παιδιού, κρατώντας αρχεία στα οποία κατέγραφε την ανάπτυξη του γιου του (WHO, 2012). Λίγα χρόνια αργότερα, η Ιταλίδα γιατρός και παιδαγωγός Μαρία Μοντεσσόρι (1870 – 1952) – δημιουργός της παγκοσμίου εφαρμογής, παιδαγωγικής μεθόδου Μοντεσσόρι – τονίζει ότι η πιο σημαντική περίοδος στη ζωή του ανθρώπου είναι η πρώτη περίοδος, από τη γέννηση του μέχρι τα έξι χρόνια γιατί τότε σχηματίζεται και διαμορφώνεται η νόηση, το μεγαλύτερο εφόδιο του ανθρώπου όχι μόνο για την προσαρμογή του στον κόσμο αλλά και για την εξέλιξη του εαυτού του (Μοντεσσόρι, 1980).

Το παιδί με τη δική του ψυχική κατασκευή, τόσο διαφορετική απ' αυτή των ενηλίκων, έχει διαφορετική σχέση με το περιβάλλον του. Ένας ενήλικας θα θαυμάσει το περιβάλλον, θα το συγκρατήσει και θα σκεφτεί γι' αυτό. Το παιδί όμως απορροφά και αφομοιώνει το περιβάλλον του. Δεν συγκρατεί μόνο τα πράγματα που βλέπει, αλλά διαμορφώνει με αυτά τον ψυχικό του κόσμο. Το παιδί με οδηγό την τάση του για παρατήρηση, παρακολουθεί με αφοσίωση τα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και «ρουφά» σαν σφουγγάρι τις πληροφορίες,

τις συμπεριφορές, τα συναισθήματα που υπάρχουν στο περιβάλλον του. Το παιδί βρίσκεται σε μια ασυνείδητη κατάσταση που έχει έναν τόσο δημιουργικό χαρακτήρα ώστε μέχρι τα έξι του, του επιτρέπει να δημιουργήσει από το «τίποτα» τον εαυτό του (Μοντεσσόρι, 1979).

Οι παραπάνω επιστήμονες επιβεβαιώνονται σήμερα, όσον αφορά τη σπουδαιότητα της πρώτης παιδικής ηλικίας, με μια πληθώρα ερευνητικών δεδομένων από τις σύγχρονες επιστήμες. Συγκεκριμένα, τις τελευταίες δεκαετίες έχει συντελεστεί μία ερευνητική έκρηξη στις νευροβιολογικές, τις συμπεριφοριστικές και τις κοινωνικές επιστήμες, η οποία έχει οδηγήσει σε σημαντικές εξελίξεις σχετικά με την κατανόηση των συνθηκών οι οποίες είναι ικανές να ορίσουν είτε ένα πολλά υποσχόμενο, είτε ένα ανησυχητικό ξεκίνημα στη ζωή του παιδιού.

Αυτά τα επιστημονικά επιτεύγματα έχουν οδηγήσει σε μία βαθύτερη εκτίμηση όσον αφορά: α) τη σημαντικότητα των εμπειριών στην πρώτη παιδική ηλικία καθώς και την αδιάκριτη και υψηλή αλληλεπίδραση γονιδίων και περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και στην εξέλιξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, β) τον κεντρικό ρόλο που κατέχουν οι πρώιμες σχέσεις οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν είτε πηγή υποστήριξης και προσαρμογής του παιδιού στο ανθρώπινο περιβάλλον είτε παράγοντα κινδύνου και δυσλειτουργίας, γ) τις ισχυρές δυνατότητες, τα σύνθετα συναισθήματα και τις, ζωτικής σημασίας, δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων ζωής, δ) τη δυνατότητα να αυξηθούν οι αποδόσεις των επιθυμητών αναπτυξιακών αποτελεσμάτων μέσω σχεδιασμένων παρεμβάσεων στην πρώιμη παιδική ηλικία (Phillips & Shonkoff, 2000).

Γίνεται φανερό, λοιπόν, και σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2007), ότι η πρώτη παιδική ηλικία θεωρείται η σημαντικότερη περίοδος ανάπτυξης στη ζωή του ανθρώπου. Η υγιής ανάπτυξη σε αυτό το στάδιο αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία και την ευτυχία του ατόμου σε όλες τις περιόδους της ζωής του, ενώ επηρεάζει πολλές πτυχές της ζωής του, όπως την ευεξία, την ψυχική του υγεία, τις σωματικές ασθένειες, την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων και την εργασιακή ικανότητα (WHO, 2007). Σε αυτήν περιλαμβάνονται η σωματική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, η

ανάπτυξη της γλώσσας και της νόησης. Κατά την περίοδο αυτή διαμορφώνεται η αυτοεικόνα των παιδιών, η εικόνα για τους άλλους και για τον κόσμο αλλά και η δεξιότητα της μάθησης, η οποία επηρεάζει την ετοιμότητά του για το σχολείο και τις δεξιότητες διαχείρισης των προβλημάτων της καθημερινότητας (Badgi & Vacca, 2005).

Παρόλα αυτά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σύμφωνα με τους Phillips και Shonkoff (2000), στην περίοδο αυτή δεν παρέχονται ευκαιρίες μόνο για υγιή ανάπτυξη του ατόμου. Το παιδί δεν εκτίθεται μόνο σε παράγοντες του περιβάλλοντός του που ευνοούν την ανάπτυξη του, δηλαδή σε προστατευτικούς παράγοντες, αλλά και σε αρνητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, δηλαδή παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι ίσως επιφέρουν δυσκολίες ή/και βλάβες στην ανάπτυξη του (Phillips & Shonkoff, 2000; KPMG, 2014; Lamani & Venumadahava, 2014).

Οι κυρίαρχες δυσκολίες ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζουν συνήθως τα παιδιά σε αυτό το στάδιο, είναι διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος. Σύμφωνα με τον Bayer και συνεργάτες (2009), ένα στα επτά παιδιά έχουν πιθανότητες να εμφανίσουν κάποια διαταραχή συμπεριφοράς ή συναισθήματος ενώ το 50% των περιπτώσεων θα συνεχίσει να την εμφανίζει και σε μετέπειτα στάδια. Τέλος, οι συνέπειές τους μπορεί να εμφανιστούν και πολύ αργότερα, στην ενήλικη ζωή και περιλαμβάνουν διαταραχές όπως η κατάθλιψη, η χρήση ουσιών, η οικογενειακή βία και η εγκληματικότητα (Bayer et al., 2009).

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι η περίοδος αυτή αποτελεί ιδανική ευκαιρία τόσο για την αξιοποίηση όλων των αναπτυξιακών δυνατοτήτων του ατόμου όσο και για την πρόληψη ενδεχόμενων επιβλαβών συμπεριφορών (Lamani & Venumadahava, 2014).

Το κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο - Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής υγείας του παιδιού

Τα επιστημονικά δεδομένα για την πρώιμη παιδική ηλικία όσον αφορά τη σημαντικότητα των πρώιμων εμπειριών, των σχέσεων φροντίδας αλλά και των

απειλών του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του ανθρώπου είναι αδιαμφισβήτητα. Ουσιαστικά, κάθε πλευρά της πρώιμης ανθρώπινης ανάπτυξης, από την ανάπτυξη του εγκεφάλου έως την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού για ενσυναίσθηση επηρεάζονται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί, αθροιστικά, από την προγεννητική περίοδο έως τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η επιστήμη της πρώιμης ανάπτυξης είναι ξεκάθαρη για τη σημαντικότητα της γονικής φροντίδας αλλά και γενικότερα των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με τα άτομα που τα φροντίζουν στα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Phillips & Shonkoff, 2000).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979), ο οποίος ανέπτυξε το κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης, αναγνωρίζονται οι πολλαπλές επιρροές στην ψυχική υγεία και την ευεξία του παιδιού (Beyondblue, the Australian Psychological Society, Early Childhood Australia, 2012). Το οικολογικό περιβάλλον, είναι ένα "σύνολο ένθετων δομών, το καθένα μέσα στο επόμενο σαν μια σειρά από ρωσικές κούκλες". Στις δομές αυτές περιλαμβάνονται η οικογένεια, η κοινότητα, το σχολείο ή ο παιδικός σταθμός. Το παιδί βρίσκεται στο κέντρο αυτού του μοντέλου και η ανάπτυξη του πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο σχέσεων με αυτές τις δομές. Ταυτόχρονα, το παιδί επηρεάζουν οι ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές συνθήκες, το πολιτισμικό πλαίσιο καθώς και από το εργασιακό καθεστώς εντός των οποίων οι παραπάνω δομές υπάρχουν και δραστηριοποιούνται (Beyondblue, the Australian Psychological Society, Early Childhood Australia, 2012). Γενικά, γίνεται αντιληπτό ότι η ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται σε στάδια και περιλαμβάνει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντός του (Krishnan, 2010).

Η οικογένεια αποτελεί τη βασική δομή μέσα στην οποία αναπτύσσεται το παιδί, αφού παρέχει τις πιο διαρκείς και ισχυρές επιρροές στην υγεία και κοινωνική προσαρμογή του, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Οι υπηρεσίες εκπαίδευσης και φροντίδας κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς και το σχολείο ασκούν τόσο σημαντική επιρροή στην διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης που έχουν αποτελέσματα έως και την ενήλικη ζωή του (Beyondblue, the Australian Psychological Society, Early Childhood Australia, 2012). Τα συστήματα αυτά είναι αλληλένδετα μεταξύ τους. Κάποια βρίσκονται πιο κοντά στο παιδί και κάποια πιο μακριά (O'Connor & McCartney, 2007). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο κάθε παράγοντας ενός συστήματος που έχει επίδραση στο

παιδί, εκτιμάται συνολικά με τους υπόλοιπους παράγοντες των άλλων συστημάτων, που έχουν, επίσης, επίδραση στο παιδί, ενώ αλληλεπιδρούν και μεταξύ τους (O'Connor & McCartney, 2007). Κατά σειρά εγγύτητας τα τέσσερα συστήματα που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα το παιδί είναι 1) τα προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ηλικία, ύπαρξη αναπηρίας κλπ), 2) η οικογένεια, 3) το σχολείο και 4) ο πολιτισμός (O'Connor & McCartney, 2007). Τα συστήματα αυτά, όπως και το φυσικό περιβάλλον, η κοινότητα και οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, αποτελούν συστήματα που μπορεί να περιλαμβάνουν παράγοντες κινδύνου για την ψυχική ευεξία του παιδιού (Badgi & Vacca, 2005).

Παράγοντες Κινδύνου

Ως παράγοντες κινδύνου (risk factors) ορίζονται οι μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών (Masten & Obradovic, 2006). Οι παράγοντες κινδύνου εντοπίζονται σε πολλά επίπεδα: στην κοινότητα, στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην οικογένεια, στο άτομο. Στη σχετική βιβλιογραφία περιγράφονται και μελετώνται πληθώρα παραγόντων κινδύνου, οι οποίοι φαίνεται να αποτελούν επιβαρυντικά στοιχεία για την προσαρμογή των παιδιών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν ο πρόωρος τοκετός, το διαζύγιο, η κακοποίηση, η ύπαρξη ασθένειας ή ψυχοπαθολογίας στους γονείς, η φτώχεια, η μητρότητα στην εφηβεία, το ψυχικό τραύμα από πόλεμο ή φυσικές καταστροφές. Επίσης, το υποβαθμισμένο (σε όλες του τις διαστάσεις) σχολικό περιβάλλον θεωρείται παράγοντας κινδύνου καθώς φαίνεται να συνδέεται με χαμηλή επίδοση, εγκατάλειψη του σχολείου, προβλήματα συμπεριφοράς, χρήση ουσιών κ.ά. (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003). Ωστόσο, ένας μόνος παράγοντας κινδύνου δεν μπορεί να έχει σημαντική επίδραση σε ένα μικρό παιδί. Αρκετοί παράγοντες κινδύνου, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη του (Mental Health and Special Programs Branch, 2000).

1^ο επίπεδο: Ατομικό

Τα βασικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο, κυρίως για την ανάπτυξη άγχους και κατάθλιψης, είναι υπερβολική συστολή, δειλία, φόβος, απόσυρση, αποφυγή νέων καταστάσεων, ανήσυχη ή φοβική αγωνία και σημάδια συναισθηματικής αυτοσυγκράτησης απέναντι σε

άγνωστα πρόσωπα, τόπους και δραστηριότητες (Beitchman et al., 1992; Donovan & Spence, 2000;). Ακόμη, η παιδική επιθετικότητα (μαζί με κακές σχέσεις με συνομήλικους) κατά την προσχολική ηλικία αποτελούν προγνωστικούς δείκτες της παραβατικότητας, της χρήσης ουσιών και της κακής ακαδημαϊκής επίδοσης, αργότερα, κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Ως γενικοί παράγοντες επικινδυνότητας αναφέρονται ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, οι φτωχές γλωσσικές δεξιότητες και η αποτυχία στην κατάκτηση αναπτυξιακών ορόσημων (Kay-Lambkin et al., 2007).

2^ο επίπεδο: Διαπροσωπικό

- *Οικογένεια:* Οι γονείς, οι οποίοι προβάλλουν και ενισχύουν αγχώδεις συμπεριφορές στα παιδιά τους, και παρουσιάζουν δείγματα υπερβολικού ελέγχου, υπερπροστασίας ή/και αγχωδών συμπεριφορών, θέτουν τα παιδιά τους σε υψηλό κίνδυνο ανάπτυξης ψυχικών δυσκολιών (Beitchman et al., 1992, Bernstein et al., 1996, Donovan & Spence, 2000). Αυτοί οι παράγοντες κινδύνου δρουν συσσωρευτικά στο μικρό παιδί και μεγεθύνονται σε περίπτωση κάποιας διαταραχής διάθεσης του γονέα και ενός μη υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος. Άλλοι παράγοντες κινδύνου που αφορούν το οικογενειακό πλαίσιο είναι η έλλειψη ζεστασιάς και αγάπης, η κακοποίηση, η ύπαρξη σωματικής ασθένειας ή ψυχοπαθολογίας στους γονείς, η χρήση ουσιών από το γονέα. (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003; Kay-Lambkin et al., 2007). Τέλος, παράγοντες που αφορούν τη λειτουργία της οικογένειας μπορεί να είναι ο χωρισμός των γονιών, το να είναι το παιδί μέλος μονογονεϊκής ή πολύ μεγάλης οικογένειας, η ανεργία και η εγκληματικότητα (Kay-Lambkin et al., 2007).
- *Συνομήλικοι:* Η απουσία συνομήλικων, τους οποίους το παιδί να εμπιστεύεται (Wolff, 1995; Burns et al., 2002), οι κακές σχέσεις με συνομήλικους και ο εκφοβισμός στο σχολείο αποτελούν παράγοντες κινδύνου στο διαπροσωπικό επίπεδο (Kay-Lambkin et al., 2007).

3^ο επίπεδο: Οργανωτικό

Σχολείο –Δομές εκπαίδευσης και φροντίδας: Σε οργανωτικό επίπεδο το μη υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον (Beitchman et al., 1992; Burns et al., 2002) η ανεπαρκής διαχείριση συμπεριφοράς ή επίβλεψης, η έλλειψη ζεστασιάς και σχέσεων εμπιστοσύνης στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση ψυχικών προβλημάτων στα παιδιά. Σε

αυτά προστίθενται η αναντιστοιχία εμπειριών και καθημερινών συνηθειών με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών καθώς και η αδιαφορία για τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες των παιδιών (Spence, 1996).

4^ο επίπεδο: Κοινοτικό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

Στο επίπεδο αυτό περιλαμβάνονται παράγοντες όπως, οι κοινωνικές και πολιτισμικές διακρίσεις, η κοινωνική απομόνωση ή το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και η έλλειψη πρόσβασης σε υπηρεσίες στήριξης (Kay-Lambkin et al., 2007).

Ωστόσο, ένα εύρος ερευνών, όπως των Doll & Lyon (1998), των Durlak & Wells (1997), των Werner (1995) και Wolff (1995), τονίζουν ότι δεν εμφανίζουν αναπτυξιακή δυσλειτουργία ή ψυχική διαταραχή στην ενήλικη ζωή όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εκτίθενται σε αυτούς τους παράγοντες κινδύνου. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, τα αποτελέσματα της έκθεσης σε αυτούς τους παράγοντες κινδύνου μπορούν να μετριαστούν από την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων, που προωθούν την ανθεκτικότητα και τη θετική προσαρμογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Kay-Lambkin et al., 2007).

Προστατευτικοί Παράγοντες

Οι προστατευτικοί παράγοντες μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων αλλά συσχετίζονται και με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας (Walker et al., 2011). Κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων από έναν παράγοντα κινδύνου (Durlak, 1998). Οι προστατευτικοί παράγοντες για την ψυχική υγεία του παιδιού κατατάσσονται στα ίδια επίπεδα (ατομικό, διαπροσωπικό, οργανωτικό, κοινοτικό) με τους παράγοντες κινδύνου (Kay-Lambkin, 2007). Κάθε προστατευτικός παράγοντας, συνήθως, αποτελεί το αντίθετο ενός παράγοντα κινδύνου. Για παράδειγμα, το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης μίας μητέρας αποτελεί προστατευτικό παράγοντα, ενώ το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας αποτελεί παράγοντα κινδύνου (Burchinal et al., 2006). Είναι σημαντικό να ενισχύονται οι προστατευτικοί παράγοντες, ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά που εκτίθενται σε πληθώρα κοινωνικών παραγόντων κινδύνου (Burchinal et al., 2006).

1^ο επίπεδο: Ατομικό

Οι εσωτερικοί παράγοντες, στην πρώιμη παιδική ηλικία, συνδέονται συχνότερα με αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα, προστασία από τις αντιξοότητες, καλές δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, συναισθημάτων και προσοχής (Beitchman et al., 1992; Durlak & Wells, 1997; Howard & Johnson, 2000; Lynch et al., 2004).

Η ψυχική ανθεκτικότητα συνίσταται στην ικανότητα ενός παιδιού να προσαρμόζεται με επιτυχία στις συνθήκες της ζωής, παρά την έκθεσή του σε παράγοντες κινδύνου (Masten & Gewritz, 2006; Kay-Lambkin, 2007; Gunter, 2012). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επιτυχία ενός παιδιού στο σχολείο, παρά τις συνθήκες φτώχειας στις οποίες μεγαλώνει, ή το να ξεπεράσει την απώλεια ενός γονέα (Masten & Gewritz, 2006).

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση αφορά το κατά πόσο ένα άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Η δεύτερη διάσταση αφορά το βαθμό της έκθεσης σε δύσκολες συνθήκες, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, οι οποίες είναι δυνατό να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξη των ατόμων. (Masten & Curtis, 2000).

Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί έμφυτο ή μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά είναι δυνατόν να μεταβάλλεται καθώς οι παράγοντες κινδύνου και οι προστατευτικοί παράγοντες του ατόμου και του περιβάλλοντός του αλληλεπιδρούν και μεταβάλλονται. (Condly, 2006; Reyes & Elias, 2011). Καθώς το άτομο αναπτύσσεται και οι συνθήκες της ζωής αλλάζουν η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα. Για παράδειγμα, ένα παιδί είναι δυνατόν να αντιμετωπίσει με επιτυχία σημαντικές περιβαλλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις μια περίοδο της ζωής του, αλλά να αντιδράσει αρνητικά σε άλλους στρεσογόνους παράγοντες σε μια μεταγενέστερη περίοδο (Luthar, 2006).

Επιπλέον, η ικανότητα των μικρών παιδιών να αξιοποιούν στο έπακρο τις εκπαιδευτικές και τις υπόλοιπες εμπειρίες τους τα προστατεύει από το άγχος και από άλλους παράγοντες κινδύνου (Holmes et al., 2001). Έτσι, η νοημοσύνη του μικρού παιδιού παίζει ρόλο στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της αποδοχής. Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά με ανεπαρκείς γλωσσικές δεξιότητες και

χαμηλότερο νοητικό πηλίκο είναι πιθανότερο να βιώσουν απόρριψη από τους συνομήλικους και να έχουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους παιδαγωγούς. Η απόρριψη και οι αρνητικές αυτές αλληλεπιδράσεις σχετίζονται με μελλοντική παραβατικότητα και διαταραχές της συμπεριφοράς (Doll & Lyon, 1998, Holmes et al., 2001; Alvord & Grados, 2005). Επιπλέον, η αίσθηση ανεξαρτησίας, η αισιοδοξία και οι μεγάλες προσδοκίες για το μέλλον συνδέονται με αυξημένη ανθεκτικότητα και προστασία από το άγχος (Benard, 1993; Howard & Johnson, 2000; Lynch et al., 2004).

2^ο επίπεδο: Διαπροσωπικό

- *Οικογένεια:* Στους προστατευτικούς παράγοντες που αναπτύσσονται μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος ανήκουν η γνώση και κατανόηση των αναπτυξιακών σταδίων του παιδιού, οι ποιοτικές σχέσεις γονέα-παιδιού, οι θετικές σχέσεις οικογένειας και εκπαιδευτικών και η συμμετοχή και σύνδεση της οικογένειας με την υπηρεσία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φροντίδας (Spence, 1996).
- *Συνομήλικοι:* Η επιτυχία ενός παιδιού να κάνει φίλους και να δημιουργεί ασφαλείς σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων ενισχύει την κοινωνική, συναισθηματική και εκπαιδευτική του προσαρμογή (Beitchman et al., 1992).

3^ο επίπεδο: Οργανωτικό

Σχολείο –Δομές εκπαίδευσης και φροντίδας. Η παροχή στο μικρό παιδί ενός ασφαλούς και γεμάτου φροντίδα περιβάλλοντος, με συνεχείς ευκαιρίες για συμμετοχή σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων, συνδέεται με την ανάπτυξη της ανθεκτικότητάς του (Benard, 1993). Επιπροσθέτως, η παρουσία ενός τουλάχιστον ενήλικου ατόμου, που παρέχει κάποιου είδους φροντίδα, δεν αποτελεί μέρος της οικογένειας και καθορίζει σταθερά όρια στο παιδί, συνδέεται με την ενίσχυση της ανθεκτικότητας (Doll & Lyon, 1998; Howard & Johnson, 2000; Lynch et al., 2004). Για παράδειγμα, σε μία μελέτη για τον ρόλο του παιδαγωγού στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας του παιδιού, διαπιστώθηκε ότι τα ανθεκτικά και σε υψηλό κίνδυνο παιδιά είχαν τουλάχιστον έναν δάσκαλο που τους παρείχε υποστήριξη (Werner, 1995). Επιπλέον, το θετικό κλίμα και η αίσθηση της κοινότητας, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η ανάπτυξη σχέσεων ασφάλειας, η συνεργασία με την οικογένεια, η γνώση και κατανόηση των αναπτυξιακών σταδίων του

παιδιού καθώς και οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας του παιδιού (Spence, 1996).

4^ο επίπεδο: Κοινωνικό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

Στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο η ύπαρξη σχέσεων με φορείς και ομάδες της κοινότητας, οι καλές σχέσεις σε επίπεδο γειτονιάς, η δημόσια ασφάλεια, η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών υψηλού επιπέδου και η παροχή υπηρεσιών υγείας θεωρούνται σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες (Χατζηχρήστου και συν., 2004).

Προστατευτικοί παράγοντες, που ενισχύονται σε επιτυχημένα προγράμματα πρόληψης, εντοπίζονται σε όλα τα επίπεδα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το αν διαθέτει τις κατάλληλες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες ή την απαραίτητη αυτο-αποτελεσματικότητα στις σχέσεις με τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους δασκάλους, η κοινωνική πολιτική και η παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας από το σχολείο (Burchinal et al., 2006; Durlak, 1998). Σε ανασκόπηση 1.200 επιτυχημένων προγραμμάτων παρέμβασης, το κάθε θετικό αποτέλεσμα προέκυπτε από τον συνδυασμό παραγόντων διαφόρων συστημάτων. Θετικά αποτελέσματα αποτελούσαν η πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς, η ακαδημαϊκή επιτυχία, η πρόληψη κατάχρησης ουσιών, η πρόληψη τραυματισμών και η ενίσχυση της φυσικής κατάστασης (Durlak, 1998).

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Η έννοια της ανάπτυξης του παιδιού υποδηλώνει την πρόοδο του παιδιού σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης λειτουργίας, όπως τον κοινωνικό, τον συναισθηματικό, τον γνωστικό, τον επικοινωνιακό και τον κινητικό τομέα (WHO, 2012).

Η έρευνα δείχνει ότι πριν ακόμα από την ύπαρξη της σκέψης και της γλώσσας στο παιδί, υπάρχει το συναίσθημα και είναι αυτή η πρώιμη επίδραση του συναισθήματος, η οποία συμβαίνει στο πλαίσιο των πρώτων σχέσεων του παιδιού με τους άλλους, που θέτει τη βάση για μελλοντική ανάπτυξη (Ainsworth, 1973; Stern, 1977). Με άλλα λόγια η ανάπτυξη σε κάθε άτομο εξαρτάται σε μεγάλο

βαθμό από την ποιότητα των ερεθισμάτων, της στήριξης και της φροντίδας που ως παιδί βιώνει μέσα στην οικογένεια, τη γειτονιά ή/και κάποιο άλλο περιβάλλον φροντίδας. Όταν αυτά είναι ελλιπή ή μη υποστηρικτικά, μπορεί να υπάρξουν σοβαρές συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού (Lamani & Venumadahava, 2014). Σύμφωνα με τη έρευνα των Brauner και Stephens (2006), η ανάπτυξη πρώιμων συναισθηματικών/ συμπεριφορικών προβλημάτων σχετίζεται με ποικίλα προβλήματα υγείας και συμπεριφοράς στην εφηβεία, και ως αποτέλεσμα αυτών με την παραβατικότητα των ανηλίκων και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Brauner & Stephens, 2006).

Για το παιδί, η ηλικία από μηδέν έως πέντε είναι η πιο δημιουργική καθώς αναπτύσσονται όλες οι κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές ικανότητες. Η προσχολική ηλικία, λοιπόν, αποτελεί μία περίοδο, η οποία θα κρίνει αν το παιδί θα έχει μία ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ή όχι (Hunter & Hemmeter, 2009). Η ανάπτυξη αυτή αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την καλή ψυχική υγεία και ευεξία των παιδιών (Boyd et al., 2005). Ακόμη, η συναισθηματική, η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη συνδέονται στενά. Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά περιλαμβάνουν πάντα την γνωστική τους εκτίμηση για μία συμπεριφορά που παρατηρούν και που την ερμηνεύουν με βάση την ήδη υπάρχουσα γνώση τους. Η νόηση και το συναίσθημα είναι στενά συνδεδεμένες ψυχολογικές διεργασίες. Τα συναισθήματα διαμορφώνουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε και τα γνωστικά μας σχήματα διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνουμε (Cole, 2001).

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τον Thompson (1991) ο όρος «κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα» υποδηλώνει «υψηλά επίπεδα ανάπτυξης, τόσο στο κοινωνικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο και την ικανότητα αποτελεσματικής ανάπτυξης αυτών των προσόντων στις καταστάσεις της πραγματικής ζωής». Η Saarni (1990) πρότεινε μια ομάδα εννέα δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα, οι περισσότερες εκ των οποίων αποκτώνται στη νηπιακή ηλικία και είναι: α) Η επίγνωση της προσωπικής συναισθηματικής

κατάστασης, β) η ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων, γ) η ικανότητα να μιλάει κανείς για τα συναισθήματά του με λεξιλόγιο χαρακτηριστικό του πολιτισμού του, δ) η ικανότητα ενσυναισθητικής εμπλοκής (ενσυναίσθηση) στα συναισθήματα του άλλου, ε) η συνειδητοποίηση ότι μια εσωτερική συναισθηματική κατάσταση μπορεί να μην αντιστοιχεί στην εξωτερική έκφρασή της, στ) η επίγνωση των κανόνων έκφρασης και συμπεριφοράς που ισχύουν στα πλαίσια του πολιτισμού του, ζ) η ικανότητα να λαμβάνει κανείς υπόψη του μοναδικές προσωπικές πληροφορίες για τους άλλους, όταν συμπεραίνει τη συναισθηματική τους κατάσταση, η) η ικανότητα να κατανοεί ότι η έκφραση των συναισθημάτων του μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο πρόσωπο και να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός αυτό κατά την παρουσίαση του εαυτού του, θ) η ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτορρυθμιστικές στρατηγικές για να τροποποιεί συναισθηματικές καταστάσεις (Cole, 2001).

Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία είναι η «αυτορρύθμιση», δηλαδή η ικανότητα να ρυθμίζει κανείς τη συμπεριφορά του με σκοπό τη διατήρηση της συγκέντρωσής του κατά την εκπόνηση ενός έργου καθώς και την ανάληψη των απαραίτητων για την εξέλιξη του ευθυνών και ταυτόχρονα την αντίστασή του σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος ή άλλες εναλλακτικές «οδούς», μη ευνοϊκές για την ανάπτυξη του ατόμου (Boyd et al., 2005).

Πιο συνοπτικά, η συναισθηματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων, την ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων, την ικανότητα επικοινωνίας και την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων (Papadopoulou et al., 2014). Η κοινωνική ανάπτυξη, με τη σειρά της, περιλαμβάνει την ανάπτυξη διαπροσωπικών κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δεξιότητα επίλυσης συγκρούσεων, τη δεξιότητα σύναψης σχέσεων και τη δεξιότητα να αντιμετωπίζει το παιδί με σεβασμό τους άλλους (Papadopoulou et al., 2014).

Η σημαντικότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων κατά την πρώτη παιδική ηλικία για την υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και τη μάθηση

Στόχος της προαγωγής της ψυχικής υγείας αποτελεί η ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων και η ελαχιστοποίηση των παραγόντων κινδύνου. (National Center of Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2008). Η προώθηση της υγιούς κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την ψυχική υγεία του παιδιού (Papadopoulou et al, 2014), δηλαδή την επίτευξη των αναμενόμενων αναπτυξιακών, γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, με σύναψη υγιών κοινωνικών σχέσεων και με την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Davis et al., 2010).

Σε όλη τη ζωή του ο άνθρωπος δεν μπορεί να αποκτήσει γνώσεις παρά μόνο εντός και μέσω των σχέσεων που συνάπτει με τους άλλους ήδη από τη στιγμή της γέννησής του. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στην πρώιμη παιδική ηλικία ωφελεί όλες τις πτυχές της μάθησης, της ανάπτυξης, της ψυχικής υγείας και της ευεξίας των παιδιών. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ύπαρξη αποτελεσματικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στην πρώιμη παιδική ηλικία μπορεί να προωθήσει μια σειρά προστατευτικών παραγόντων για την ψυχική υγεία και ευεξία, συμπεριλαμβανομένων των θετικών σχέσεων με τους άλλους, της ικανότητας για αποτελεσματικό σχεδιασμό και λήψη αποφάσεων, της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτορρύθμισης, της ικανότητας εστίασης της προσοχής καθώς και μιας ισχυρής αίσθησης ταυτότητας.

Αυτές οι διαστάσεις επηρεάζονται από την ξεχωριστή νευροβιολογία κάθε παιδιού, την σχέση του με τους ανθρώπους που το φροντίζουν καθώς και από τα φυσικά και ψυχοκοινωνικά ερεθίσματα στο περιβάλλον φροντίδας του. Επομένως, ο συνδυασμός της γονιδιακής σύστασης και του κοινωνικού περιβάλλοντος επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ετοιμότητα του παιδιού για μάθηση και επιτυχία στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν το θεμέλιο λίθο της καλής υγείας σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Anderson et al., 2003; Denham, 2005).

Όπως επισημαίνει και ο Schore (2001), οι θετικές εμπειρίες των παιδιών στο πλαίσιο των πρώιμων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (μέσα στην οικογένεια αλλά και στο περιβάλλον των δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας) είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη αναπτυξιακών δεξιοτήτων όπως η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση, η κατανόηση, η έκφραση και η διαχείριση συναισθημάτων,

η ενσυναίσθηση, η αντιμετώπιση προκλήσεων και δυσκολιών και η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Αυτές οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες υποστηρίζουν όλους τους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών αλλά και τη μάθηση και συνδέονται με τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη, την ικανότητα του παιδιού για μάθηση, τα μαθησιακά επιτεύγματα, αλλά και τη σχολική ετοιμότητα (Shonkoff et al., 2004). Επιπλέον, οι κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανότητα του παιδιού να μεταβαίνει με επιτυχία από το ένα στάδιο της ζωής σε άλλο, να μαθαίνει και να προοδεύει στο σχολείο. Τα παιδιά, που ξεκινούν το σχολείο χωρίς ανεπτυγμένες τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες, πέρα από τις άμεσες και προφανείς συνέπειες. Οι δυσκολίες αυτές περιλαμβάνουν το χρόνο που ο δάσκαλος «σπαταλά» για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών, την λιγότερο ευνοϊκή αντιμετώπιση από τον δάσκαλο, τη βίωση της απόρριψης από τους συνομηλίκους, το αίσθημα αποξένωσης από το σχολείο και τη μάθηση και άλλα συναφή αποτελέσματα που μπορεί να επεκταθούν στην ενήλικη ζωή (Boyd et al., 2005).

Έτσι, μη επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα, η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, η εφηβική παραβατικότητα και η αντικοινωνική συμπεριφορά έχουν όλα συνδεθεί με προβλήματα συμπεριφοράς στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η προσχολική ηλικία είναι μια «ευαίσθητη περίοδος» για να μάθουν τα παιδιά να ρυθμίζουν την ανάπτυξη της επιθετικότητας. Τα παιδιά που στερούνται της ικανότητας για συναισθηματική αυτορρύθμιση διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για πειθαρχικά προβλήματα και είναι λιγότερο πιθανό να έχουν μια επιτυχημένη μετάβαση από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα και την μετέπειτα προσαρμογή. Συχνά, στα σχολεία το ρόλο του θύτη σχολικού εκφοβισμού ή το ρόλο του επιθετικού παιδιού κατέχουν παιδιά που δεν διαθέτουν εκείνες τις δεξιότητες για να ρυθμίζουν κατάλληλα τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν, με τεράστια πιθανότητα το άτομο να μην αποβάλλει ποτέ αυτές τις συμπεριφορές στη ζωή του (Boyd et al., 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και η πρόληψη των προβλημάτων που οφείλονται στην ανεπιτυχή προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του είναι σαφώς σημαντική για τα άτομα και την κοινωνία. Το ερώτημα που τίθεται τώρα είναι πως διδάσκονται και πως αποκτώνται από το παιδί αυτές οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Όπως, ήδη έχει αναφερθεί, η μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου συμβαίνει εντός και μέσω των σχέσεων που αναπτύσσει με τους γύρω του. Το παιδί, λοιπόν, για να αναπτύξει πρωτίστως και έπειτα να εξασκήσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες χρειάζεται να αλληλεπιδράσει και να συνάψει σχέσεις με τα άτομα με τα οποία έρχεται περισσότερο σε επαφή για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ζωής του, δηλαδή με τους γονείς ή/και τους φροντιστές του, με τους συνομηλίκους του και με τους δασκάλους του (Boyd et al., 2005). Η ύπαρξη και η επαρκής διαθεσιμότητα ενηλίκων στη ζωή των παιδιών είναι πολύ βασική προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας ασκώντας τη μεγαλύτερη επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ένας από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες είναι η ύπαρξη μιας συναισθηματικά δυνατής σχέσης του παιδιού με έναν (τουλάχιστον) οποιονδήποτε ενήλικα (γονέας, άλλος φροντιστής, εκπαιδευτικός) ο οποίος να είναι επαρκής και συναισθηματικά διαθέσιμος και να ενδιαφέρεται και να νοιάζεται πραγματικά για το παιδί (Pianta & Steinberg, 2006). Η έρευνα για την ανάπτυξη του εγκεφάλου στα πρώτα χρόνια της ζωής, έχει δείξει ότι τα δίκτυα των νευρώνων διαμορφώνονται επιλεκτικά, ανάλογα με τις πρώιμες εμπειρίες του παιδιού. (Gerhardt, 2004) Οι θετικές σχέσεις με τους άλλους θεωρούνται απαραίτητες για τη βέλτιστη ανάπτυξη των δομών του εγκεφάλου και των λειτουργιών που συνδέονται με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Η συναισθηματική ανταλλαγή που πραγματοποιείται στο πλαίσιο των θετικών σχέσεων, ρυθμίζει την ανάπτυξη των δικτύων νευρώνων, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, των εσωτερικών κινήτρων, και των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (WHO, 2004). Οι Maselko, Kubansky & Buka (2011) παρακολουθώντας τα αποτελέσματα μιας διαχρονικής μελέτης 30 χρόνων διαπίστωσαν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή σε

ενήλικες που ως βρέφη είχαν βιώσει στοργική φροντίδα. Βέβαια η ανάπτυξη του εγκεφάλου δε σταματά στη βρεφική και νηπιακή ηλικία και υπάρχουν ευκαιρίες για ευνοϊκή ανάπτυξη μέσω της παροχής κατάλληλης υποστήριξης και παρέμβασης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Παρ' όλα αυτά, τα δίκτυα νευρώνων που διαμορφώνονται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής δημιουργούν βάσεις για τη μετέπειτα ανάπτυξη, την ψυχική υγεία και την ψυχική ευεξία του παιδιού (Schoore, 2001).

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού καθορίζεται από την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γονείς και την οικογένειά του καθώς, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, αυτή η αλληλεπίδραση αποτελεί την πρώτη κοινωνική σχέση του παιδιού η οποία θέτει τις θεμέλιους λίθους για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αργότερα για την ικανότητα σύναψης σχέσεων με τους συνομηλίκους. Η θετική συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από τον αν ο γονιός αλληλεπιδρά με τρόπο υποστηρικτικό προς το παιδί.

Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο ο γονιός να δείχνει την αγάπη του κατά την επαφή του με το παιδί, να αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στα συναισθήματα του παιδιού, στις ανάγκες και στις επιθυμίες του, να δείχνει ενδιαφέρον και να ρωτά το παιδί για την καθημερινότητα ενώ ταυτόχρονα να σέβεται αληθινά τις απόψεις του παιδιού, να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει το παιδί για να πετύχει και να το επικροτεί για τα επιτεύγματά του (Boyd et al., 2005). Όσο πιο θετική υποστήριξη έχει το παιδί από την οικογένειά του τόσο πιο πιθανό είναι να αναπτύξει σε μικρό χρονικό διάστημα εκείνες τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να ενταχθεί χωρίς προβλήματα στο σχολείο ενώ μειώνεται και η πιθανότητα εμφάνισης συμπεριφορικών δυσκολιών. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν δεν προκαλεί εντύπωση η εστίαση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στην ενεργή εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους και επιπλέον στην κατάρτιση και των ίδιων στο πρόγραμμα. (Boyd et al., 2005).

Ο ρόλος του παιδικού σταθμού και των παιδαγωγών στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

Ο ρόλος του παιδικού σταθμού στην υγιή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ σημαντικός, τόσο γιατί οι επιρροές που δέχεται το παιδί κατά την παραμονή του εκεί είναι πολύ ισχυρές, αλλά και γιατί ως πλαίσιο έχει τη δυνατότητα να υιοθετήσει στρατηγικές και πρακτικές προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Davis et al., 2010; Jones & Bouffard, 2012; Corcoran & Slavin, 2016).

Στις στρατηγικές αυτές περιλαμβάνονται η εφαρμογή πολιτικών υποστήριξης, η δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, η ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, η ανάπτυξη ενός πεδίου για κοινοτική δράση και τέλος, η διασύνδεση οικογενειών, κοινότητας, παιδιών, παιδικού σταθμού και δομών με σκοπό τη δημιουργία ενός κοινού οράματος για την ψυχική υγεία του παιδιού (National Center of Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2008).

Επίσης, είναι κομβικής σημασίας τα παιδιά να λαμβάνουν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας κατά την προσχολική ηλικία. Με τον όρο αυτό εννοούνται δραστηριότητες εστιασμένες στην προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης τους παιδιού (Davis et al., 2010) και στον τρόπο με τον οποίο είναι διαμορφωμένο το περιβάλλον του σταθμού. Για παράδειγμα, σε ένα περιβάλλον υψηλής ποιότητας ο παιδαγωγός αναπτύσσει σχέσεις οικειότητας με τα παιδιά, δείχνει ενσυναίσθηση στο κάθε παιδί ξεχωριστά και προσαρμόζει το διδακτικό υλικό ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών (Rimm-Kaufman et al., 2005).

Τα παιδιά που λαμβάνουν αυτές τις υπηρεσίες τείνουν να αναπτύσσουν καλύτερα τις γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Burchinal et al., 2006). Ειδικότερα τα παιδιά, που αν και εκτίθενται σε παράγοντες κινδύνου, γίνονται δέκτες τέτοιων υπηρεσιών στον παιδικό σταθμό έχουν λιγότερες πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και ελλειπών μαθησιακών δεξιοτήτων (Burchinal et al., 2006). Ακόμη, η παροχή τέτοιων υπηρεσιών συμβάλλει στην προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ευεξίας των παιδιών και προλαμβάνει προβλήματα συμπεριφοράς (Papadopoulou et al., 2014). Για παράδειγμα, οι Burchinal και συνεργάτες (2008) στη μελέτη τους για τα προγράμματα Pre Kindergarten (PK), που έχουν στόχο την ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών, διαπίστωσαν ότι η επιτυχής

ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά ενισχυόταν από σχέσεις ανάμεσα σε δασκάλους και παιδιά, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από ενσυναίσθηση και απόκριση.

Όπως έχει γίνει ήδη σαφές, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται άμεσα από το περιβάλλον του παιδικού σταθμού και από τις αλληλεπιδράσεις μέσα σε αυτόν. Η θέση που έχουν οι παιδαγωγοί, τους επιτρέπει να παρακολουθούν την έκθεση των παιδιών σε παράγοντες κινδύνου και να ενισχύουν τους προστατευτικούς παράγοντες (Bagdi & Vacca, 2005; Kay-Lambkin, 2007). Έχουν, λοιπόν, τη δυνατότητα να συμβάλουν στην προώθηση της ψυχικής υγείας, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευεξίας τόσο των παιδιών, όσο και των οικογενειών τους.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργίας σχέσεων, που θα περιλαμβάνουν ζεστή ανταπόκριση και φροντίδα, συνεχή επαφή αλλά και μέσω της δημιουργίας ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού κλίματος φροντίδας μέσα στην τάξη (Bagdi & Vacca, 2005; Farrell & Travers, 2005; Kay-Lambkin, 2007; Davis et al., 2010). Η ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων έχει οφέλη τόσο για παιδιά που εκτίθενται σε παράγοντες κινδύνου όσο και για τα παιδιά που δεν βρίσκονται σε κίνδυνο, καθώς δρουν ενισχυτικά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και αμβλύνουν τις πιθανότητες αποτυχίας και δρουν προληπτικά στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Schoe, 2001; Bagdi & Vacca, 2005; Sollars, 2010; Papadopoulou et al., 2014), ενώ θέτουν τη βάση για ακαδημαϊκά και προσωπικά επιτεύγματα (Darling-Churchill & Lippman, 2016).

Μια μετα-ανάλυση των ωφελειών από 35 πειράματα εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία διαπίστωσε ότι τα ποσοστά μιας σειράς κοινωνικών και προσωπικών προβλημάτων (δηλαδή η εγκατάλειψη του σχολείου, η κοινωνική εξάρτηση, η ανεργία και η εγκληματική συμπεριφορά) ήταν χαμηλότερα και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ήταν σημαντικά υψηλότερα για τα παιδιά που είχαν λάβει υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση (Gorey, 2001).

Επιπλέον, η θετική σχέση με τους παιδαγωγούς είναι ιδιαίτερα σημαντική για παιδιά που δεν έχουν στενή σχέση με τους γονείς ή με άλλα άτομα που τα φροντίζουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ανάπτυξη της θετικής σχέσης με έναν τουλάχιστον ενήλικα (ακόμα κι αν δεν είναι ο γονιός ή φροντιστής) είναι αρκετή,

για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού (Council of Australian Governments, 2009). Προϋπόθεση για την επίτευξη όλων των παραπάνω είναι να διαθέτουν αρκετό χρόνο για να αλληλεπιδράσουν με το κάθε παιδί ξεχωριστά, δυνατότητα που θα πρέπει να παρέχεται από το σχολικό περιβάλλον (Boyd et al., 2005; National Scientific Council on the Developing Child, 2005).

Η ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού, όπως περιγράφηκαν, αποτελούν αναγκαία συνθήκη για την προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, αλλά θα πρέπει να συνδυάζεται και με άλλες πρακτικές (Papadopoulou et al., 2014). Ο παιδικός σταθμός, θα πρέπει να στοχεύει: α) στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού, β) στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ του προσωπικού και των παιδιών και μεταξύ των εργαζομένων, αλλά και του παιδικού σταθμού με τις οικογένειες, την κοινότητα και άλλους φορείς (π.χ. κέντρα ψυχικής υγείας), γ) στην παροχή ενός ευρέος φάσματος δραστηριοτήτων για την προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Davis et al., 2010; Farrell & Travers, 2005) και δ) στην ύπαρξη κατάλληλης διοικητικής υποστήριξης (Papadopoulou et al., 2014).

Τέλος, στην ενίσχυση της θετικής έκφρασης συναισθημάτων των παιδιών συμβάλλει η ικανότητα του παιδαγωγού να κατανοεί, να εκφράζει και να διαχειρίζεται το δικό του συναίσθημα, να αναπτύσσει ενσυναίσθηση, να χρησιμοποιεί το συναίσθημα για διδακτικούς σκοπούς και να έχει θετική ανταπόκριση στο συναίσθημα του παιδιού (Denham et al., 2012).

Η σημασία ανάπτυξης των παραπάνω κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αποδεικνύεται σήμερα και από τη στοχοθεσία που τίθεται κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης σε σχολικά πλαίσια. Η στοχοθεσία αφορά την ανάπτυξη πέντε βασικών ενοτήτων δεξιοτήτων: α) την αυτογνωσία, η οποία αφορά την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, καθώς και το αποτέλεσμα που αυτά έχουν στη συμπεριφορά του, β) την αυτοδιαχείριση, η ανάπτυξη της οποίας επιτρέπει στο παιδί να ρυθμίζει τα συναισθήματά του ανάλογα με την κατάσταση που βιώνει και το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, όπως για παράδειγμα η διαχείριση του άγχους του, ο έλεγχος των παρορμήσεων, και η κινητοποίηση του εαυτού του με σκοπό την επίτευξη κάποιου

στόχου, γ) την κοινωνική ευαισθητοποίηση, η οποία αφορά την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, την κατανόηση κοινωνικών και ηθικών κανόνων συμπεριφοράς του πολιτισμού του και την αναγνώριση της υποστήριξης που λαμβάνει από την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα στην οποία ζει, δ) την ικανότητα σύναψης σχέσεων με διαφορετικά άτομα και ομάδες, η οποία απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας (π.χ. ενεργητική ακρόαση), την αντίσταση σε πιθανή μη επιθυμητή κοινωνική πίεση καθώς και δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και αναζήτησης βοήθειας όταν κριθεί απαραίτητη και ε) την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων με γνώμονα τόσο το ατομικό όσο και το κοινωνικό όφελος (CASEL, 2013).

Προγράμματα προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία

Σύμφωνα με το CASEL (2013), τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, που στοχεύουν στην προαγωγή της ανάπτυξης του παιδιού, αποτελούν άκρως επιτυχημένες παρεμβάσεις. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών δείχνει ότι τα αναπτυξιακά προγράμματα για την πρώιμη παιδική ηλικία έχουν θετική επίδραση στην πρόληψη της καθυστέρησης της γνωστικής ανάπτυξης και στην αύξηση της ετοιμότητας για μάθηση, όπως τεκμηριώνεται από τυποποιημένα τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης και σχολικής ετοιμότητας. Λαμβάνοντας όμως υπόψη την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ανάπτυξης, μία μόνο παρέμβαση δεν είναι δυνατό να προστατεύσει ένα παιδί εντελώς ή μόνιμα από τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η έκθεσή του σε παράγοντες κινδύνου, πριν ή μετά την παρέμβαση (Anderson et al., 2003).

Παρ' όλα αυτά, η ισχυρή απόδειξη από τα γνωστικά οφέλη των αναπτυξιακών προγραμμάτων για την πρώιμη παιδική ηλικία είναι ενθαρρυντική και αναμένεται ότι οι αναπτυξιακές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών θα είναι πιο χρήσιμες και αποτελεσματικές ως μέρος ενός συντονισμένου συστήματος υποστηρικτικών υπηρεσιών για τις οικογένειες, οι οποίες αφορούν την παιδική φροντίδα, τη βοήθεια για τη στέγαση και τη

μεταφορά, τη διατροφική υποστήριξη, τις ευκαιρίες απασχόλησης, και την υγειονομική περίθαλψη ιδιαίτερα σε οικογένειες με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο (Anderson et al., 2003).

Την τελευταία δεκαετία η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης από τα σχολεία επεκτείνεται καθώς επιστημονικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι πολλά παιδιά ξεκινούν το σχολείο χωρίς να έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά τις απαραίτητες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (Jones & Bouffard, 2012). Πολλά προγράμματα, λόγω του ότι προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές δυσκολίες οφείλονται, κυρίως, στην οικογένεια, στοχεύουν στην βελτίωση του τρόπου ανατροφής των παιδιών από τους γονείς (Bayer et al., 2009).

Άλλα προγράμματα παρέμβασης εστιάζουν σε άλλες πτυχές του περιβάλλοντος των παιδιών, για παράδειγμα στις σχέσεις με τους συνομήλικους και τους παιδαγωγούς, ενώ υπάρχουν και προγράμματα που συνδυάζουν όλα τα παραπάνω (Bayer et al., 2009).

Τα προγράμματα προαγωγής της υγιούς κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης σε σχολικά πλαίσια σχεδιάζονται με γνώμονα την ανάπτυξη πέντε βασικών ικανοτήτων: α) της αυτογνωσίας, β) της αυτοδιαχείρισης, γ) της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, δ) της σύναψης κοινωνικών σχέσεων και ε) της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων (CASEL, 2013; O'Connor et al., 2017). Η ανάγκη υλοποίησης των εν λόγω προγραμμάτων προκύπτει από τον επιπολασμό των ψυχικών δυσκολιών στα παιδιά και από τον σκοπό που έχουν ή θα έπρεπε να έχουν τα σχολεία και οι παιδικοί σταθμοί να προάγουν τη λειτουργικότητα και την παραγωγικότητα των παιδιών (Meyer, 2014).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των επιτυχημένων προγραμμάτων είναι το να στοχεύουν στο να δημιουργήσουν μέσα στο σχολικό χώρο υποστηρικτικές σχέσεις, που θα προωθήσουν την μάθηση καθιστώντας την μάθηση πιο ελκυστική και ουσιαστική, ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών για τη νέα γνώση. Τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων αυτών προγραμμάτων αποτελούν οι συναφείς δραστηριότητες με τις επιδιωκόμενες δεξιότητες, οι ενεργητικοί τρόποι μάθησης, η ανάπτυξη των κοινωνικών πτυχών και η εστίαση στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (CASEL, 2013).

Ακόμη, ισχυρούς παράγοντες στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων συνιστούν η ποιότητα και η πιστότητα εφαρμογής του προγράμματος (Jones & Bouffard, 2012). Οι παιδαγωγοί εκπαιδεύονται στη χρήση συγκεκριμένων πρακτικών άμεσης ή έμμεσης διδασκαλίας των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και σε τρόπους διαχείρισης της σχολικής τάξης, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, που ενισχύει τη διδασκαλία αυτή (CASEL, 2013).

Τα προγράμματα πρόληψης, ενισχύοντας τους προστατευτικούς παράγοντες, αφού στοχεύουν στο περιβάλλον φροντίδας των παιδιών και την ομαδική εκπαίδευση των γονέων, αλλά και τα προγράμματα επίσκεψης στο σπίτι, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα για μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας και της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, παρέχοντας μια ποικιλία υπηρεσιών υποστήριξης και εκπαίδευσης των φροντιστών και των παιδαγωγών για την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς (Farrell & Travers, 2005; Kay-Lambkin et al., 2007).

Τα προγράμματα αυτά, συνήθως, διακατέχονται από ποικίλους περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, δεν ενσωματώνονται στον γενικό κορμό του προγράμματος σπουδών, με αποτέλεσμα όχι μόνο να απαιτούν επιπλέον χρόνο για την εφαρμογή τους αλλά και πολλές φορές να παρακάμπτονται ώστε να δοθεί προτεραιότητα στο προκαθορισμένο ημερήσιο πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζονται στην καθημερινότητα οι δεξιότητες που τα παιδιά αποκτούν. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην διατηρούνται τα προγράμματα μετά την πρώτη υποχρεωτική εφαρμογή τους και τα παιδιά να μην τα συνεχίζουν περνώντας από τη μία τάξη στην επόμενη (Jones & Bouffard, 2012).

Επίσης, πολλά σχολεία υιοθετούν μη τεκμηριωμένα προγράμματα (Jones & Bouffard, 2012). Τέλος, επισημαίνεται σε πολλά προγράμματα η ελλιπής ή ανύπαρκτη εκπαίδευση του προσωπικού των σχολείων και των παιδικών σταθμών που δεν ανήκουν στο διδακτικό προσωπικό αλλά έρχονται σε επαφή με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ημέρας (Jones & Bouffard, 2012).

Έχει αναπτυχθεί ένας μακρύς κατάλογος αποτελεσματικών και τεκμηριωμένων προγραμμάτων προαγωγής της κοινωνικής και συναισθηματικής

ανάπτυξης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Elias, 2010). Το κάθε ένα, με γενικό στόχο την προώθηση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, εστιάζει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, τα προγράμματα «4RS», «Al's Pal's», «Incredible Years Series» και «Head Start» προάγουν την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση και η δημιουργική επίλυση συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα «Al's Pal's» περιλαμβάνει και την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Από την άλλη, το πρόγραμμα «Incredible Years Series» εστιάζει περισσότερο στην απόκτηση της δεξιότητας διαχείρισης του θυμού, ενώ το τελευταίο μαζί με το πρόγραμμα «Head Start» επικεντρώνονται συμπληρωματικά με τα προαναφερθέντα και στην ανάπτυξη της δεξιότητας δημιουργίας και διατήρησης της φιλίας. Ακόμη, τα προγράμματα «I Can Problem Solve» και «Peace Works» εστιάζουν στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, με δημιουργικό τρόπο. Επίσης, τα προγράμματα «MindUp» και «Tools of the Mind» προωθούν την ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτορρύθμισης των παιδιών, με το πρώτο να περιλαμβάνει μαθήματα και για την ενίσχυση της αυτογνωσίας, την μείωση του άγχους και την εστίασης της προσοχής. Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα «Second Step» προωθεί την δημιουργία ικανοτήτων διαμόρφωσης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, το πρόγραμμα «HighScope» εστιάζει στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, το πρόγραμμα «PATHS» προάγει την αίσθηση κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας, το πρόγραμμα «Positive Action» ενισχύει την υγιή αυτοεικόνα των παιδιών και δημιουργεί θετικές αντιλήψεις για το σώμα και το μυαλό και το πρόγραμμα «Resolving Conflict Creatively» προωθεί την οικοδόμηση υγιών σχέσεων και ενισχύει τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων, και του αισθήματος της κοινωνικής ευθύνης (CASEL, 2013).

Από τα προαναφερθέντα προγράμματα προαγωγής της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης κατά την προσχολική ηλικία, τα προγράμματα «4RS», «Al's Pal's», «HighScope», «MindUp», «PATHS», «Peace Works», «Positive Action», «Resolving Conflict Creatively» και «Tools of the Mind», λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα της βιωσιμότητάς τους, παρέχουν μεθόδους και στρατηγικές (π.χ. train-the-trainer) με σκοπό την εξασφάλισή της (CASEL, 2013).

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί συνοψίζεται η πλειοψηφία των προαναφερθέντων προγραμμάτων, η ηλικιακή ομάδα στην οποία αφορούν, το πλαίσιο υλοποίησης και οι δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά κατά την εφαρμογή τους.

Πίνακας 1. Προγράμματα προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης.

Προγράμματα ΚΣΑ	Ηλικιακή ομάδα	Πλαίσιο Υλοποίησης	Δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά
4Rs	Παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο & Δημοτικό σχολείο	Σχολική τάξη & σπίτι	Κατανόηση & διαχείριση συναισθημάτων, ενεργητική ακρόαση, ανάπτυξη ενσυναίσθησης, επίλυση προβλημάτων με δημιουργικό & μη βίαιο τρόπο, σεβασμός της διαφορετικότητας & αντίσταση σε εκφοβιστικές συμπεριφορές
Al's Pal's	3-8 ετών	Σχολική τάξη & αποστολή επιστολών στους γονείς	Συνύπαρξη με τους άλλους αυτοέλεγχος, αποδοχή διαφορετικότητας, ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, αντιμετώπιση δυσκολιών, υγιείς επιλογές
I Can Problem Solve	Παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο & Δημοτικό σχολείο	Σχολική τάξη & υλικό για γονείς	Επίλυση προβλημάτων & πρόβλεψη συνεπειών
Incredible Years Series	3-8 ετών	Σχολική τάξη, άσκηση για το σπίτι & επιστολές προς του γονείς	Κατανόηση & αναγνώριση συναισθημάτων, επίλυση προβλημάτων, διαχείριση θυμού, ανάπτυξη & διατήρηση φιλίας
MindUp	Παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο & Δημοτικό σχολείο	Σχολική τάξη	Αυτογνωσία, εστίαση προσοχής, αυτορρύθμιση, μείωση άγχους
PATHS	Παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο & Δημοτικό σχολείο	Σχολική τάξη	Ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, ρύθμιση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων
Peace Works	Παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο, πρώτες τάξεις +δημοτικού	Σχολική τάξη	Κατανόηση & διαχείριση συναισθημάτων, ανάληψη ευθύνης, επίλυση συγκρούσεων
Positive Action	Παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο & Δημοτικό σχολείο	Σχολική τάξη	Υγιής αυτοεικόνα, θετικές έννοιες για το σώμα και το μυαλό, επίτευξη στόχων
Resolving Conflict Creatively	Παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο & Δημοτικό σχολείο	Σχολική τάξη & σύνδεση με οικογένεια & ομότιμους	Οικοδόμηση σχέσεων, κατανόηση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, διαχείριση των συναισθημάτων, κοινωνική ευθύνη
Second Step	Παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο & Δημοτικό σχολείο	Σχολική τάξη & σπίτι	Μάθηση, ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων, σύναψη φιλίας, επίλυση προβλημάτων
Tools of the Mind	Παιδικός σταθμός & νηπιαγωγείο	Σχολική τάξη & δομές για ενημέρωση γονέων	Αυτορυθμιζόμενη μάθηση, έλεγχος κοινωνικών, συναισθηματικών & γνωστικών συμπεριφορών

Ορίζοντας τη βιωσιμότητα - η σημαντικότητα της βιωσιμότητας των προγραμμάτων προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν δημιουργηθεί πολυάριθμοι κατάλογοι τεκμηριωμένων προγραμμάτων τα οποία στοχεύουν στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αυτών (Gorey, 2001). Ωστόσο, το να γνωρίζουμε πότε πρέπει να παρέμβουμε δεν σημαίνει ότι γνωρίζουμε πώς πρέπει να παρέμβουμε (DeRousie, 2008). Καθώς αυτά τα τεκμηριωμένα προγράμματα διαδίδονται ευρύτερα, υπάρχει αυξανόμενη ανησυχία που εστιάζεται στην ποιότητα των διαδικασιών εφαρμογής τους και στην βιωσιμότητά τους. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να τεκμηριώσουμε προσεκτικά ποια είναι τα προγράμματα που παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα και να οικοδομήσουμε μια βάση γνώσεων σχετικά με τις καλύτερες μεθόδους εφαρμογής και διατήρησης της βιωσιμότητας των επιτυχημένων προγραμμάτων, ώστε να επωφεληθεί η κοινωνία από την συνέχειά τους στο χρόνο (DeRousie, 2008).

Όσον αφορά τον ορισμό της βιωσιμότητας ο Elias (2010) υπογραμμίζει ότι κατά τον Michael Fullan (2005), η βιωσιμότητα και οι βασικές της συνιστώσες δεν έχουν οριστεί ακριβώς. Ο ίδιος, στην μελέτη του συμπεραίνει ότι το πρόγραμμα είναι βιώσιμο όταν έχει ενσωματωθεί στις καθημερινές πρακτικές του σχολείου και αποτελεί μία από αυτές (Elias, 2010). Οι Cooper, Bumbarger & Moore (2013), περιγράφουν τη βιωσιμότητα ως το τελικό στάδιο μίας πολύπλευρης διαδικασίας, κατά την οποία αφού έχουν εισαχθεί οι καινοτόμες πρακτικές, έχουν ενσωματωθεί πλέον σε αυτό με τρόπο που διευκολύνει την συνέχισή τους και την επιτυχημένη επίδρασή τους.

Επιπλέον, η DeRousie (2008) στη μελέτη της για τη βιωσιμότητα του προγράμματος REDI, τη θεωρεί ως τη συνέχιση της εφαρμογής με πιστότητα των βασικών αρχών μέσα στο χρόνο. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι Hume & McIntosh (2013), κατά την κατασκευή ενός εργαλείου για τη μέτρηση της βιωσιμότητας παρεμβάσεων που αφορούν στη συμπεριφορά στο σχολείο. Κατά τη Scheirer (2005), η βιωσιμότητα συνίσταται στη διαδικασία συνέχισης των συστατικών ενός προγράμματος μετά τη λήξη της αρχικής χρηματοδότησης (Scheirer, 2005). Οι λίγες μελέτες, που έχουν τεκμηριώσει τη βιωσιμότητα ήταν

επιεικείς σχετικά με το τι συνιστά τη βιωσιμότητα. Σε μία εξέταση της συνεχούς χρήσης του Project IMPACT, μία παρέμβαση ψυχικής υγείας για μεγαλύτερους ενήλικες, η βιωσιμότητα ορίστηκε ως «συνέχιση όλου ή μέρους» του προγράμματος, μετά τη λήξη της εξωτερικής χρηματοδότησης (Blasinsky et al., 2006).

Συνεπώς, δεν υπάρχει κανένα πρότυπο για τον ορισμό της βιωσιμότητας και ορισμένοι υποστηρίζουν ότι ο καθορισμός ενός προτύπου μπορεί να μην είναι ακόμη κατάλληλος λόγω της μεγάλης διακύμανσης του τι μπορεί και πρέπει να διατηρηθεί για οποιαδήποτε παρέμβαση (Shediac-Rizkallah & Bone, 1998). Εντούτοις, είναι αναγκαία η καθιέρωση κάποιου ορισμού της βιωσιμότητας προκειμένου να εξεταστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στη βιωσιμότητα μιας παρέμβασης (DeRousie, 2008).

Η πρώτη πρόκληση για την εξέταση της βιωσιμότητας είναι η τεκμηρίωση του κατά πόσο το πρόγραμμα υφίσταται μέσα την πάροδο του χρόνου ή όχι. Ενώ αυτό μπορεί να φαίνεται εύκολο να επιτευχθεί, ελάχιστες μελέτες βρίσκουμε στη βιβλιογραφία, που να περιλαμβάνουν μέτρα για τη βιωσιμότητα (Durlak, 1997; Domitrovitch & Greenberg, 2000; Coburn, 2003). Σε μία ανασκόπηση εργασιών για την προαγωγή υγείας, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο RE-AIM (Reach, Efficacy–Adoption, Implementation, Maintenance), μόνο το 8% των εργασιών ανέφεραν δεδομένα σχετικά με τη βιωσιμότητα (Bull et al., 2003).

Οι λίγες μελέτες, που εξέτασαν τη βιωσιμότητα, δείχνουν, ότι η βιωσιμότητα των εστιασμένων στο σχολείο μεταρρυθμίσεων δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν. Σε μία μελέτη, κατά την οποία εξετάστηκε η βιωσιμότητα προγραμμάτων της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης πέντε ή και περισσότερα χρόνια μετά την εφαρμογή τους, ο Elias (2004) βρήκε, ότι μόνο οι 6 από τις 14 θέσεις (43%) ενός προγράμματος είχαν διατηρηθεί. Στις δυσκολίες μελέτης της βιωσιμότητας, θα πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι οι μεταρρυθμίσεις, που είναι εστιασμένες στην εκπαίδευση, συχνά δεν διαρκούν πολύ (Florian, 2001).

Με βάση την κοινή παραδοχή όλων των ερευνητών για την σημαντικότητα της βιωσιμότητας η DeRousie (2008), στη μελέτη της για τη βιωσιμότητα του προγράμματος «REDI», υπογραμμίζει ότι η βιωσιμότητα των προγραμμάτων είναι υψίστης σημασίας, διότι η χρηματοδότηση για την έναρξη τεκμηριωμένων

προγραμμάτων θα μειωθεί, αν τα προγράμματα δεν διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου.

Ωστόσο, η βιωσιμότητα δεν θα πρέπει να ορίζεται απλώς ως η συνέχιση του προγράμματος, αλλά ως η συνεχής εφαρμογή μίας παρέμβασης ή ενός προγράμματος με γνώμονα τη συνεχή πιστότητα στην εφαρμογή των βασικών αρχών του (Han & Weiss, 2005).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων

Η ικανότητα των υπηρεσιών, οι οποίες υλοποιούν προγράμματα και παρεμβάσεις, να διατηρήσουν την βιωσιμότητά αυτών, τόσο όσον αφορά τις διαδικασίες όσο και τα οφέλη τους, είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία που καλούνται να αναλάβουν. Οι υπεύθυνοι σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων, λοιπόν, οφείλουν να γνωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη βιωσιμότητα αυτών (Center for Public Health Systems Science, 2012).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται έξι γενικοί παράγοντες, ως ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας των εστιασμένων σε σχολεία παρεμβάσεων: α) η συνεχής δέσμευση και ανάπτυξη των ανθρώπινων ικανοτήτων, β) το πολιτισμικό περιβάλλον και κλίμα στο σχολείο/περιοχή, γ) οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, δ) η ηγεσία του σχολείου/περιοχής, ε) το πολιτικό πλαίσιο και στ) τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας και των μεταρρυθμίσεων (Florian, 2001; CCE Center, 2004), οι οποίοι εντάσσονται στις παρακάτω τρεις μεγάλες κατηγορίες.

Ζητήματα αναφορικά με την αρχική εφαρμογή ενός προγράμματος

Το εννοιολογικό μοντέλο που κατασκεύασε η DeRousie (2008), κατά τη μελέτη της για τη μέτρηση της βιωσιμότητας του προγράμματος «Head Start REDI», περιλαμβάνει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα του προγράμματος. Σύμφωνα με αυτό, η βιωσιμότητα επηρεάζεται από την ποιότητα της πρώτης εφαρμογής του προγράμματος, η οποία ενδεχομένως είναι υποχρεωτική και κατά την οποία εξασφαλίζονται οι απαραίτητοι για την

υλοποίησή του πόροι, αλλά και από τις εμπειρίες των παιδαγωγών, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδαγωγών και την ποιότητα της τάξης.

Σύμφωνα με τον Elias (2010), η εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης συνίσταται στον τρόπο εισαγωγής και παγίωσής του σε ένα σχολείο ή παιδικό σταθμό. Ακόμη, οι Han & Weiss (2005), εξετάζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή και τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων πρόληψης και παρεμβάσεων και είναι οι εξής: α) η αποδοχή του προγράμματος από το σχολείο και τους παιδαγωγούς, β) η αποτελεσματικότητα του προγράμματος, γ) η εφικτή εφαρμογή του προγράμματος με συνέχεια και ελάχιστους πόρους, δ) η ευελιξία και προσαρμοστικότητα του προγράμματος. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους ίδιους, η ορθή αρχική εφαρμογή του προγράμματος από τους παιδαγωγούς κρίνει το αν αυτό θα επιφέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί θα έχουν αίσθηση επιτυχίας και απόκτησης δεξιοτήτων, το οποίο, με τη σειρά του, καθιστά πιθανότερο το ενδεχόμενο οι παιδαγωγοί να συνεχίσουν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα .

Στα παραπάνω προστίθεται και η συστηματική ανασκόπηση παρεμβάσεων ψυχικής υγείας στα σχολεία των Roans & Hoagwood (2000), σύμφωνα με τους οποίους, η συνέπεια στις αρχές και τις διαδικασίες του προγράμματος κατά την αρχική του εφαρμογή από τους παιδαγωγούς επηρεάζει τη βιωσιμότητα του προγράμματος (Roans & Hoagwood, 2000).

Παρόλα αυτά, υποδεικνύεται να αξιολογείται για τη βιωσιμότητα πρωτίστως η αρχική εφαρμογή του, χωρίς ωστόσο η υψηλής ποιότητας αρχική εφαρμογή ενός τεκμηριωμένου προγράμματος να εγγυάται τη βιωσιμότητά του (Elias, 2010; DeRousie, 2008).

Παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα

Σύμφωνα με μελέτες (Han & Weiss, 2005; Cooper et al., 2013) οι κυριότεροι παράγοντες που αφορούν χαρακτηριστικά του προγράμματος και επηρεάζουν τη βιωσιμότητα και την αποδοχή του προγράμματος από τον παιδικό σταθμό/σχολείο και τους παιδαγωγούς είναι το να υλοποιείται εύκολα στη συνέχεια και με ελάχιστους πόρους, το να προσαρμόζεται εύκολα στο υπάρχον σχολικό πρόγραμμα και να παρέχει ευελιξία στους παιδαγωγούς. Στη μελέτη βιωσιμότητας

του προγράμματος «Head Start REDI», αναδεικνύονται ως παράγοντες το πόσο εύρηστο, κατάλληλο για τα παιδιά και ευπροσάρμοστο στην καθημερινότητά τους είναι το πρόγραμμα (Sanford DeRousie, 2008). Για την αποδοχή και βιωσιμότητα του προγράμματος από τους παιδαγωγούς είναι σημαντικό να εντοπίζουν τόσο τα οφέλη του στα παιδιά, όσο και να αντιλαμβάνονται ότι το πρόγραμμα ενισχύει θετικά τη διδακτική πρακτική τους (Han & Weiss, 2005).

Η αντιληπτή, λοιπόν, από τους παιδαγωγούς αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός προγράμματος, δηλαδή το να θεωρούν οι παιδαγωγοί ότι το πρόγραμμα και οι τεχνικές του επηρεάζουν θετικά και προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι σημαντικότερος παράγοντας για τη βιωσιμότητα του προγράμματος (Han & Weiss, 2005). Οι παιδαγωγοί εντοπίζοντας, στην αρχική εφαρμογή του προγράμματος (Han & Weiss, 2005), τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του προγράμματος στα παιδιά, θα αντιληφθούν αν οι νέες πρακτικές τα ωφελούν αλλά και το εάν οι παρελθούσες πρακτικές δεν είχαν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (DeRousie, 2008). Στα παραπάνω οι Han & Weiss (2005) προσθέτουν ως προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας την πιστότητα στην εφαρμογή ενός προγράμματος. Η μελέτη του Wiltsey-Stirman και συνεργατών (2012) για την εξέταση της βιωσιμότητας τεκμηριωμένων παρεμβάσεων και προγραμμάτων σε δομές υγείας και των παραγόντων που την επηρεάζουν επιβεβαιώνει τα παραπάνω.

Η ικανότητα ενός προγράμματος να προσαρμόζεται και να ενσωματώνεται με ευκολία στο γενικό πρόγραμμα σπουδών ενός σχολείου ή ενός παιδικού σταθμού αναδύεται και πάλι ως παράγοντας που επηρεάζει την αρχική εφαρμογή και τη βιωσιμότητα ενός προγράμματος, και σε συστηματική ανασκόπηση παρεμβάσεων σε σχολεία για την ψυχική υγεία (Roans & Hoagwood, 2000).

Σύμφωνα με την μελέτη του βαθμού βιωσιμότητας ενός ευρέος φάσματος προγραμμάτων πρόληψης της παραβατικότητας και της κατάχρησης ουσιών των νέων των Cooper και συνεργατών (2013), είναι αναγκαίο το πρόγραμμα να προσαρμόζεται με τις εκάστοτε ανάγκες και να εναρμονίζεται με τους στόχους του φορέα (π.χ. σχολείο, παιδικός σταθμός κλπ). Η ανάγκη για προσαρμογή του προγράμματος στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες τονίζεται και στην ανασκόπηση 19 εμπειρικών μελετών βιωσιμότητας της Scheirer (2005).

Ακόμη δύο παράγοντες είναι η καταλληλότητα του προγράμματος για την ηλικία και τις ανάγκες του πληθυσμού που στοχεύει να εξυπηρετήσει. Συνεπώς, αν οι παιδαγωγοί κρίνουν, ότι το πρόγραμμα είναι κατάλληλο για τη ηλικία των παιδιών και ελκυστικό για τα παιδιά, θα είναι πιο πρόθυμοι να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τις δραστηριότητες του προγράμματος (Roans & Hoagwood, 2000; DeRousie, 2008).

Επιπροσθέτως, η κατανόηση και η γνώση του παιδαγωγού για τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει η παρέμβαση, αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό για τη βιωσιμότητα του προγράμματος, παράγοντα (DeRousie, 2008). Αν οι παιδαγωγοί, δεν κατανοούν μία παρέμβαση, δεν θα μπορούν να αντιληφθούν τη σημασία της συνέχισης της εφαρμογής της με πιστότητα (Sanford DeRousie, 2008). Η μελέτη των Cooper και συνεργατών (2012) επιβεβαιώνει ότι οι συμμετέχοντες με καλύτερη γνώση για το πρόγραμμα, το διατηρούσαν με υψηλότερη ποιότητα.

Τέλος, τα χαρακτηριστικά του προσωπικού, που θα εφαρμόσει το πρόγραμμα, θεωρούνται παράγοντες που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν: α) τις στάσεις και τις δεξιότητες του προσωπικού (Wiltsey-Stirman et al., 2012), β) τη συνεχή του εκπαίδευση (Larsen & Samdall, 2008; Elias, 2010; Cooper et al., 2013) και γ) την προσωπική δέσμευση του παιδαγωγού (Larsen & Samdall, 2008). Η μελέτη των Cooper, και συνεργατών (2012) συμπεραίνει ότι το να είναι το προσωπικό καταρτισμένο και καλώς εκπαιδευμένο αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της βιωσιμότητας ενός προγράμματος.

Οργανωτικοί παράγοντες ή παράγοντες πλαισίου

Οι οργανωτικοί παράγοντες ή παράγοντες πλαισίου αφορούν παράγοντες που προϋπάρχουν του προγράμματος και της μετέπειτα βιωσιμότητάς του. Αυτοί περιλαμβάνουν περιβαλλοντικούς και οργανωτικούς μηχανισμούς (μακροσύστημα), όπως το σχολικό πλαίσιο, και έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν είτε ως εμπόδιο είτε να δρουν επικουρικά στην εφαρμογή και τη βιωσιμότητα του προγράμματος (Han & Weiss, 2005; Cooper et. al., 2013). Χαρακτηριστικά παραδείγματα εξωτερικών παραγόντων πλαισίου αποτελούν οι πολιτικές, η νομοθεσία, ο πολιτισμός και το πώς είναι οργανωμένη η ίδια η δομή υλοποίησης ενός προγράμματος (Wiltsey – Stirman et al., 2012).

Παράγοντες που αφορούν το πλαίσιο στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η παρέμβαση και επηρεάζουν τη βιωσιμότητα του προγράμματος είναι η διοικητική υποστήριξη για το πρόγραμμα, οι διαθέσιμοι πόροι, το θετικό εργασιακό κλίμα, το κοινό όραμα μεταξύ των παιδαγωγών και της διοίκησης και η ύπαρξη ενός επικεφαλής (Han & Weiss, 2005; Cooper et al., 2013).

Επικεφαλής των προγραμμάτων θα μπορούσε να είναι ο διευθυντής του παιδικού σταθμού ή κάποιος διαμεσολαβητής από την ομάδα παράδοσης του προγράμματος (DeRousie, 2008). Ο ρόλος του δε αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της βιωσιμότητας του προγράμματος, όπως καταδεικνύεται και στην μελέτη των Larsen & Samdall (2008) με σκοπό τη διευκόλυνση της εφαρμογής και της βιωσιμότητας του προγράμματος «Second Step». Συγκεκριμένα διαπίστωσαν την σημαντικότητα της επιταγής συμμόρφωσης στο πρόγραμμα από τον επικεφαλής διευθυντή και τη συνεχή παρακολούθηση του προγράμματος από τον ίδιο.

Στη μελέτη του Elias (2010) για την εξέταση της βιωσιμότητας προγραμμάτων προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ύπαρξης εσωτερικής δέσμευσης, κινήτρων και υποστήριξης από τη διοίκηση για τους παιδαγωγούς. Παραδείγματα τέτοιων μηχανισμών είναι η συνεχής επιμόρφωση των παιδαγωγών και η αναγνώριση της δουλειά τους με σκοπό να συνεχίσουν την εφαρμογή του προγράμματος (Elias, 2010). Έτσι η υψηλής ποιότητας εφαρμογή του προγράμματος καθίσταται προτεραιότητα για το σχολείο (Aboud, 2006). Σύμφωνα δε με τους Han & Weiss (2005) ο παράγοντας αυτός ασκεί επίδραση ήδη από την φάση πριν την εφαρμογή του προγράμματος και εκτείνεται μέχρι την περίοδο της επιθυμητής μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας του προγράμματος.

Στη μελέτη των Bambara, Nonnemacker & Kern (2009) για τη διερεύνηση βοηθητικών παραγόντων και εμποδίων στη βιωσιμότητα ενός εξατομικευμένου προγράμματος σε σχολεία για την υποστήριξη της θετικής συμπεριφοράς, οι πιο ισχυροί παράγοντες που προέκυψαν ήταν η εγκαθίδρυση μίας κοινής κουλτούρας σε όλα τα μέλη του σχολείου για την εκτίμηση και κατανόηση της παρέμβασης, η ύπαρξη μίας ισχυρής διοίκησης, όπως περιγράφηκε παραπάνω, η ύπαρξη διαθέσιμου χρόνου, έτσι ώστε το πρόγραμμα να υλοποιείται με πιστότητα και η

συνεχής επιμόρφωση και ανάπτυξη του προσωπικού. Σε ποιοτική μελέτη που αφορούσε τις πεποιθήσεις των διευθυντών των σχολείων για το ρόλο τους στην εφαρμογή και βιωσιμότητα του προγράμματος «Second Step», οι διευθυντές τόνισαν την αναγκαιότητα ύπαρξης μίας κοινής και συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ του προσωπικού (Larsen & Samdall, 2008).

Τέλος, είναι σημαντικό να υπάρχει διασύνδεση της διοίκησης με την τοπική κοινότητα και με φορείς που έχουν κοινούς στόχους με αυτούς του σχολείου, με την τοπική ηγεσία και με δυνητικούς φορείς χρηματοδότησης (Cooper et al., 2013).

Ως εμπόδια στην εφαρμογή και βιωσιμότητα του προγράμματος μπορούν να λειτουργήσουν οι συνέχεις και υψηλών πιέσεων έλεγχοι εφαρμογής του προγράμματος από το σχολείο και τον παιδικό σταθμό, η έμφαση στην κάλυψη του διδακτικού υλικού και οι χρονικοί περιορισμοί (DeRousie & Bierman, 2012). Στα παραπάνω προστίθενται η έλλειψη προσωπικού ή η αδυναμία πρόσληψης του απαραίτητου προσωπικού (Cooper et al., 2013), καθώς και η αδυναμία εξασφάλισης πόρων απαραίτητων για τη βιωσιμότητα ενός προγράμματος (Larsen & Samdall, 2008; Cooper et al., 2013).

Όλοι οι άνωθεν παράγοντες αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν (Wiltsey-Stirman et al., 2012). Η βιωσιμότητα ενός προγράμματος αποτελεί μία διαδικασία που εξαρτάται από την ανάπτυξη, την εφαρμογή, την αξιολόγηση, τη συντήρηση και τη διάδοσή του (Scheirer, 2005).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η εξέταση του βαθμού βιωσιμότητας του προγράμματος προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας «*Δυνατό Ξεκίνημα – Strong Start*», δύο χρόνια μετά την αρχική του εφαρμογή, και των παραγόντων που επηρεάζουν την συνέχιση ή μη της

εφαρμογής του προγράμματος. Συγκεκριμένα, η εν λόγω μελέτη εστίασε στην ανάλυση των παραγόντων που εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του προγράμματος και επηρεάζουν την βιωσιμότητά του.

Επιμέρους και απώτεροι στόχοι είναι οι εξής:

- i. Η κατανόηση του βαθμού αποδοχής του προγράμματος ‘Δυνατό Ξεκίνημα’ από την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία επιμορφώθηκε.
- ii. Η κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης των παιδικών σταθμών.
- iii. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδαγωγών πως το πλαίσιο δυσχεραίνει ή διευκολύνει την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης.
- iv. Η διερεύνηση των δυσκολιών, οι οποίες οφείλονται στην ίδια τη ‘φύση’ του προγράμματος και οι παιδαγωγοί θεωρούν πολύ σημαντικές ή/και αξεπέραστες;
- v. Η κατανόηση των αναγκών και της βοήθειας που πιθανόν χρειάζονται οι παιδαγωγοί για την εφαρμογή του προγράμματος.
- vi. Η ανατροφοδότηση της ομάδας του «2με6» για πιθανές βελτιωτικές αλλαγές του περιεχομένου και του τρόπου διανομής του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς.

Στάδια της μελέτης

1. Βιβλιογραφική αναζήτηση των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί έως σήμερα και εξετάζουν τον βαθμό και τους παράγοντες που την επηρεάζουν τη βιωσιμότητα τεκμηριωμένων και αποτελεσματικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων.
2. Επιλογή της χρήσης ποιοτικής μεθόδου μέσω πέντε ερωτήσεων ανοιχτού τύπου και σύνταξη των ερωτήσεων αυτών. Σύνταξη ακόμα 8 ερωτήσεων οι οποίες θα δίνονταν μαζί με τις προηγούμενες 5 στην ομάδα εφαρμογής του διπλού προγράμματος (Kismatter και Strong Start / Δυνατό Ξεκίνημα) – η αρχική πρόθεση της ερευνητικής ομάδας ήταν το δείγμα να αποτελείται

τόσο από παιδαγωγούς της ομάδας εφαρμογής του μονού προγράμματος όσο και του διπλού.

3. Τηλεφωνική επικοινωνία με τις προϊσταμένες και τις διευθύντριες των παιδαγωγών, για την ενημέρωσή τους για τη διεξαγωγή και τους σκοπούς της μελέτης, αλλά και γιατί έπρεπε να υπάρχει αρχική έγκριση από αυτές για να συμμετέχουν οι υφιστάμενές τους στην έρευνα.
4. Πρώτη προσπάθεια τηλεφωνικής επικοινωνίας με τις παιδαγωγούς βάσει της λίστας που μας δόθηκε από την ερευνητική ομάδα του «2με6». Με χρονικό περιθώριο δύο περίπου εβδομάδων έγινε η συγκέντρωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος (δείγμα ευκολίας). Ο ορισμός του τρόπου απάντησης στις ερωτήσεις ήταν στη διαθεσιμότητα των παιδαγωγών (προφορικά μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας ή δια ζώσης, είτε γραπτώς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου)
5. Συλλογή των απαντήσεων των παιδαγωγών που συμμετείχαν στο μονό ή στο διπλό πρόγραμμα, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όπως επιλέχθηκε από τις παιδαγωγούς.
Απομαγνητοφώνηση των συνομιλιών που ηχογραφήθηκαν κατά την τηλεφωνική συνομιλία.
6. Καταγραφή των απαντήσεων των παιδαγωγών και ταξινόμηση στις αντίστοιχες ερωτήσεις τις οποίες απαντούσαν, ανεξάρτητα σε ποιο σημείο της συνομιλίας εντοπίστηκαν.
7. Απόφαση αποκλεισμού ανάλυσης της ομάδας εφαρμογής του διπλού προγράμματος για τους λόγους που αναφέρονται στο υποκεφάλαιο «Το δείγμα».
8. Κατηγοριοποίηση των παιδαγωγών του «Δυνατού Ξεκινήματος» σε 3 επίπεδα βιωσιμότητας (χαμηλό, μέτριο, υψηλό), με βάση τις απαντήσεις τους που αφορούσαν την δεύτερη ερώτηση: «Εφαρμόζετε το «Δυνατό Ξεκίνημα» το τρέχον σχολικό έτος; Αν ναι, αναφέρετε ποιες δραστηριότητες χρησιμοποιείτε». Δημιουργία τεσσάρων ακόμα μεγάλων κατηγοριών, τις εξής: «Παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνέχιση του προγράμματος 'Δυνατό Ξεκίνημα'», «Παράγοντες που διευκολύνουν τη

συνέχιση του», «Αντιληπτά από τους παιδαγωγούς οφέλη», «Αποκτηθείσες από το πρόγραμμα ‘Δυνατό Ξεκίνημα’ γνώσεις», «Παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα» «Οργανωτικοί παράγοντες ή παράγοντες πλαισίου», «Οφέλη». Οι κατηγορίες «Παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνέχιση του προγράμματος ‘Δυνατό Ξεκίνημα’», «Παράγοντες που διευκολύνουν τη συνέχιση του» χωρίζονταν αναλόγως με τη φύση του ‘παράγοντα’ σε παράγοντες που πηγάζουν από το ίδιο το πρόγραμμα και παράγοντες πλαισίου.

9. Εύρεση και καταγραφή των κατηγοριών που προέκυψαν σε διεθνώς τεκμηριωμένα προγράμματα αξιολόγησης της βιωσιμότητας προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης στο σχολικό πλαίσιο και αφορούν τις δυσκολίες της συνέχισης των προγραμμάτων, τις ευκολίες, τα αντιληπτά οφέλη από την εφαρμογή τους και το επίπεδο των γνώσεων που αφομοίωσαν οι παιδαγωγοί. Διεξοδική ανάλυση και εύρεση αντίστοιχων κατηγοριών στις απαντήσεις των παιδαγωγών του Δυνατού Ξεκινήματος» και αντιστοίχισή τους σε αυτές. Στην παρούσα εργασία αναλύθηκαν ιδιαίτερα οι παράγοντες που προέκυψαν από τη διεθνή βιβλιογραφία και πηγάζουν από το ίδιο το πρόγραμμα. Δημιουργία επιπλέον υποκατηγοριών για σημαντικά στοιχεία που προέκυψαν και δεν αντιστοιχούσαν σε κάποια υποκατηγορία της διεθνούς βιβλιογραφίας.
10. Καταγραφή αποτελεσμάτων σε πίνακες και παράθεση ‘παραπομπών’ από τις απαντήσεις των παιδαγωγών.
11. Διεξαγωγή πιθανών συσχετίσεων/ συμπερασμάτων αναφορικά με το βαθμό βιωσιμότητας το προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα – Strong Start» και των παραγόντων που αφορούν στα χαρακτηριστικά του προγράμματος.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα, χρειάζεται να είναι ανοιχτά, προσανατολισμένα σε μία γενική κατεύθυνση, χωρίς να αποσκοπούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις. Προβλέπουν αντίθετα στην εξερεύνηση απρόσμενων

στοιχείων του υπό διερεύνηση θέματος. Διαθέτουν ευελιξία και δίνουν τη δυνατότητα στους ερευνητές να τα επαναδιατυπώσουν ή να τα επαναπροσδιορίσουν αν αυτό καταστεί αναγκαίο κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός ` 2015). Η τροποποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν αναγκαία και στην παρούσα ερευνητική ώστε αυτά, τελικά, διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Τι εφαρμόζουν, οι παιδαγωγοί, μέχρι και σήμερα από το περιεχόμενο του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα»;
2. Σε τι βαθμό, οι παιδαγωγοί του δείγματος νιώθουν ότι έχουν αποκομίσει γνώσεις από το πρόγραμμα; Συσχετίζεται αυτή η γνώση με τη διάθεση της παιδαγωγού να συνεχίσει να εφαρμόζει το πρόγραμμα;
3. Ποιες δραστηριότητες του «Δυνατού Ξεκινήματος» εφαρμόζουν μέχρι και σήμερα οι παιδαγωγοί και γιατί δείχνουν προτίμηση σε αυτές έναντι κάποιων άλλων;
4. Ποιες είναι οι αντιληπτές από τις παιδαγωγούς δυσκολίες για τη συνέχιση της εφαρμογής του προγράμματος ‘Δυνατό Ξεκίνημα’; Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι παιδαγωγοί ότι αυτές οι δυσκολίες δεν τους επιτρέπουν τη συνέχιση του προγράμματος (στην παρούσα μελέτη μελετήθηκαν οι δυσκολίες που πηγάζουν από το ίδιο το πρόγραμμα).
5. Ποια στοιχεία του προγράμματος ή του πλαισίου στο οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα διευκολύνει τη συνέχιση της εφαρμογής του , σύμφωνα με τις παιδαγωγούς; (Στην παρούσα μελέτη αναλύθηκαν περαιτέρω τα στοιχεία εκείνα του προγράμματος που δρουν βοηθητικά στη συνέχιση του από τις παιδαγωγούς).
6. Ποιες στρατηγικές υιοθετούν οι παιδαγωγοί που συνεχίζουν να εφαρμόζουν του ‘Δυνατό Ξεκίνημα’ – ή αρκετά στοιχεία του - για να ξεπερνούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν;
7. Ποια είναι τα αντιληπτά από τις παιδαγωγούς οφέλη του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα» σε σχέση με τις ίδιες, τα παιδιά, τον παιδικό σταθμό και τους γονείς των παιδιών;

Να σημειωθεί ότι στην παρούσα μελέτη αναλύονται οι δυσκολίες που πηγάζουν από το ίδιο το πρόγραμμα.

Συνοπτική περιγραφή του έργου «2με6» - Τα προκαταρκτικά αποτελέσματα

Το ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «*Προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στην πρώτη παιδική ηλικία σε δομές παιδικής φροντίδας και εκπαίδευσης*» (σύντομος τίτλος «2με6») ανήκει στο επιστημονικό πεδίο της προαγωγής ψυχικής υγείας και της πρόληψης των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Στόχος του ήταν η δημιουργία και εφαρμογή μεθόδων και στρατηγικών προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και υγείας των παιδιών, μέσω της υποστήριξής τους από τους επαγγελματίες που εμπλέκονται στην φροντίδα, αγωγή και εκπαίδευση τους κατά την προσχολική ηλικία. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία (Giannakopoulos et al., 2015; Τσερμίδου και συν., 2015).

Το έργο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης “ΑΡΙΣΤΕΙΑ” του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους. Το πρόγραμμα συντονίστηκε από το Κέντρο Μελετών Υπηρεσιών Υγείας, Εργαστήριο Υγιεινής, Επιδημιολογίας και Ιατρικής Στατιστικής του τομέα της Κοινωνικής Ιατρικής του Πανεπιστημίου Αθηνών (συνεργαζόμενο κέντρο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας) με τη συνεργασία του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το πρόγραμμα είχε την υποστήριξη της Παιδοψυχιατρικής Κλινικής της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών στο Νοσοκομείο Παιδών «Η ΑΓΙΑ ΣΟΦΙΑ» και της Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου -Ε.Ψ.Υ.Π.Ε (Giannakopoulos et al., 2015; Τσερμίδου και συν., 2015).

Το έργο περιλάμβανε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορούσε στον σχεδιασμό και στην προετοιμασία της παρέμβασης σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς της Αττικής. Η ερευνητική ομάδα πραγματοποίησε: α) εκτενή ανασκόπηση στην

υπάρχουσα διεθνή και ελληνική, θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία, των θεμάτων που σχετίζονται με την πρώιμη πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας και εστιάζουν στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, β) στις πρώιμες παρεμβάσεις και καλές πρακτικές σε δομές παιδικής φροντίδας, και γ) στα επιστημονικά τεκμηριωμένα διεθνή προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, μέσω πέντε ομάδων εστιασμένης συζήτησης, διερεύνησε τις σχετικές πρακτικές και ανάγκες των παιδαγωγών στην Ελλάδα. Ανέπτυξε, έτσι, ένα στοχευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης 27 ωρών, αλλά και την αξιολόγηση της διαδικασίας του προγράμματος και του αντίκτυπού του (Giannakopoulos et al., 2015; Τσερμίδου και συν., 2015).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα εκπαίδευσης βασίστηκε σε δύο επιστημονικά τεκμηριωμένα διεθνή προγράμματα: στο αυστραλιανό πρόγραμμα «*KidsMatter*» και στο αμερικάνικο πρόγραμμα «*Strong Start*», κατόπιν άδειας και προσαρμογής τους στα ελληνικά δεδομένα. Το πρόγραμμα «*KidsMatter*» στοχεύει, κυρίως, στην κατανόηση των βασικών διαστάσεων και προϋποθέσεων για την υγιή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με απώτερο στόχο την υιοθέτηση καλών πρακτικών στην καθημερινή πρακτική των παιδαγωγών (Giannakopoulos et al., 2015; Τσερμίδου και συν., 2015). Το πρόγραμμα «*Strong Start*» αποτελεί ένα δομημένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων που στοχεύει: α) στην εκπαίδευση των παιδιών στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, β) στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους και γ) στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στο πλαίσιο αυτών των σχέσεων.

Ακόμη, σε αυτή φάση δημιουργήθηκε και η ιστοσελίδα του προγράμματος (2to6.med.uoa.gr) με στόχο την εύκολη πρόσβαση των γονέων και των επαγγελματιών σε: α) αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την ανάπτυξη της προσωπικότητας, β) ερευνητικά τεκμηριωμένα ελληνικά και διεθνή προγράμματα προαγωγής της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και της ψυχικής υγείας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, γ) φορείς, δομές και υπηρεσίες που υποστηρίζουν τα παιδιά και τις οικογένειες με παρόμοιους στόχους (Giannakopoulos et al., 2015; Τσερμίδου και συν., 2015).

Η δεύτερη φάση αφορούσε στην εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Περιλάμβανε τα εξής στάδια: α) την εκπαίδευση παιδαγωγών στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, β) την εφαρμογή παρέμβασης για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών από τους ίδιους τους παιδαγωγούς στο πλαίσιο της καθημερινής τους πρακτικής, γ) την αξιολόγηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων του προγράμματος παρέμβασης, δ) τη διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Ξεκινώντας τον Οκτώβριο του 2014, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία, ενημέρωση και αποστολή πρόσκλησης συμμετοχής στους παιδικούς σταθμούς 25 Δήμων της Αττικής με πληθυσμούς που διαβιούν σε δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Συνολικά, 107 παιδαγωγοί από 51 παιδικούς σταθμούς 17 Δήμων της Αττικής δήλωσαν συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Για ερευνητικούς λόγους χωρίστηκαν σε τρεις μεγάλες ομάδες: 1) την ομάδα εφαρμογής συνδυασμού προγραμμάτων «*KidsMatter*» και «*Strong Start*», 2) την ομάδα εφαρμογής του μονού προγράμματος «*Strong Start*» και 3) την ομάδα τρεχουσών πρακτικών. Στόχος του διαχωρισμού σε τρεις ομάδες ήταν η διερεύνηση του εκπαιδευτικού σχήματος που θα είχε καλύτερα αποτελέσματα. Σημειώνεται ότι και οι τρεις ομάδες έλαβαν, τελικά, την ίδια εκπαίδευση σε διαφορετικές χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους: η πρώτη ομάδα τον Ιανουάριο του 2015, η δεύτερη ομάδα τον Φεβρουάριο και τον Ιούνιο του 2015 και η τρίτη ομάδα τον Ιούνιο του 2015. Η εκπαίδευση περιλάμβανε βασικές θεματικές ενότητες στο πεδίο της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, όπως η ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στις οικογένειες, το προσωπικό των σταθμών και την ευρύτερη κοινότητα, η αναγνώριση συμπεριφορών που μπορεί να υποδηλώνουν ότι ένα παιδί ή η οικογένεια χρειάζονται υποστήριξη (Giannakopoulos et al., 2015; Τσερμίδου και συν., 2015).

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι η εφαρμογή του συνδυασμού των προγραμμάτων «*KidsMatter*» και «*Strong Start*» συνδέεται με μεγαλύτερα οφέλη για τα παιδιά και με θετικότερη αποτίμηση της ποιότητας του προγράμματος από γονείς και παιδαγωγούς συγκριτικά με τις άλλες δύο συνθήκες.

Συγκεκριμένα, στην αξιολόγηση του αντίκτυπου του προγράμματος στα παιδιά, το δείγμα αποτελούνταν από 1184 παιδιά μέσης ηλικίας 4,1 ετών. Η αξιολόγηση αφορούσε τις καθημερινές συμπεριφορές και αντιδράσεις των παιδιών, καθώς και την αλληλεπίδραση παιδαγωγού-παιδιού. Η ομάδα εφαρμογής και των δύο προγραμμάτων φαίνεται να επωφελήθηκε περισσότερο σε τομείς που κρίνονται σημαντικοί για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και υγεία των παιδιών. Συγκεκριμένα στη συναισθηματική εγγύτητα στη σχέση παιδαγωγού – παιδιού, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου δυνατοτήτων και δυσκολιών.

Η ομάδα εφαρμογής μόνο του προγράμματος «*Strong Start*», επίσης, φαίνεται να επωφελήθηκε περισσότερο από την ομάδα τρεχουσών πρακτικών στις παραπάνω διαστάσεις. Συγκεκριμένα οι γονείς δήλωσαν σε υψηλά ποσοστά ότι βοηθήθηκαν στο να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών και να σκέφτονται τρόπους να τις υποστηρίξουν. Ακόμη, οι γονείς θεωρούν ότι βελτιώθηκε η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σταθμού, αλλά και η συνεργασία με τον παιδικό σταθμό.

Στην αξιολόγηση της διαδικασίας του προγράμματος από τις παιδαγωγούς, αναδείχθηκε και πάλι το πλεονέκτημα της εκπαίδευσης στο συνδυασμό των δύο προγραμμάτων. Σε υψηλά ποσοστά οι παιδαγωγοί δήλωσαν πως οι ενότητες της εκπαίδευσης βελτίωσαν τις γνώσεις τους και τις καθημερινές τους πρακτικές, καθώς και ότι κατανοούν καλύτερα τον ρόλο τους σχετικά με την ψυχική υγεία και ευεξία των παιδιών, αλλά και ότι βελτιώθηκε η ικανοποίηση από την εργασία τους και η συνεργασία με τους γονείς.

Συνεπώς, η εκπαίδευση που στοχεύει στην ενδυνάμωση των παιδαγωγών ως προς το ρόλο τους στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και υγεία των παιδιών, καθώς και η ανάδειξη της σημασίας της συνεργασίας με τους γονείς και το ευρύτερο πλαίσιο της κοινότητας έχει τα καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά, τις οικογένειες και τις ίδιες τις παιδαγωγούς (Giannakopoulos et al., 2015; Τσερμίδου και συν., 2015).

Το πρόγραμμα «Δυνατό Ξεκίνημα- Strong Start»

Το πρόγραμμα «*Δυνατό Ξεκίνημα- Strong Start*» αποτελεί μέρος του ευρύτερου προγράμματος «*Strong Kids*». Το «*Δυνατό Ξεκίνημα*» είναι ένα σύντομο και πρακτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας (3-5 ετών) και στην πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας. Ακόμη, προάγει την απόκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και των δεξιοτήτων της ακρόασης, της μνήμης και της αυτοέκφρασης.

Απευθύνεται σε παιδιά που εκτίθενται σε παράγοντες κινδύνου, σε παιδιά που βιώνουν ήδη κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες και σε παιδιά με τυπική κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Fewkes, 2017). Ακόμη, μέσω της προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανθεκτικότητας και ικανότητας των παιδιών αποσκοπεί στην πρόληψη της κατάθλιψης, του άγχους, της κοινωνικής απόσυρσης και των σωματικών προβλημάτων (Meyer, 2014).

Οι γενικοί στόχοι των μαθημάτων, βασιζόμενοι στην πιο πρόσφατη έρευνα στους τομείς της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας (Meyer, 2014), αφορούν την κατανόηση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών και των άλλων. Το πρόγραμμα έχει τις καταβολές του στη θεωρία της αιτιολογίας, της ανάπτυξης και της πρόληψης. Σκοπός του προγράμματος είναι η μείωση της επίδρασης των παραγόντων κινδύνου που σχετίζονται με προβλήματα ψυχικής υγείας, και η ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα. Στους προστατευτικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η γνώση των βασικών συναισθημάτων, η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, η αυτορρύθμιση, η λήψη αποφάσεων και η επιτυχημένη επίλυση προβλημάτων (Meyer, 2014).

Τα μαθήματα του «*Δυνατού Ξεκινήματος*», είναι προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας, είναι σαφή και συγκεκριμένα, με προσιτά για τα παιδιά παραδείγματα. Επίσης, η επανάληψη και η ανασκόπηση χρησιμοποιούνται συχνά ως τεχνικές για την απόκτηση μαθησιακών δεξιοτήτων (Meyer, 2014). Η εφαρμογή του είναι απλή, με πρακτικές δραστηριότητες και ελάχιστη ανάγνωση (Meyer, 2014). Απαιτεί ελάχιστο χρόνο καθώς, η μέγιστη διάρκεια των μαθημάτων είναι 10 εβδομάδες (μία φορά την εβδομάδα) και η αναμενόμενη διάρκεια κάθε μαθήματος είναι περίπου 25 λεπτά. Τα μαθήματα

περιέχουν προαιρετικά σενάρια και παραδείγματα για να βοηθήσουν στην παράδοση των εννοιών. Κάθε μάθημα βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στη χρήση κατάλληλων βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας, παιχνιδιών ρόλων, ζωγραφικής ή άλλων δραστηριοτήτων (Fewkes, 2017).

Το «*Αδυνατό Ξεκίνημα*», βασισμένο στο μοντέλο πρόληψης για τη δημόσια υγεία, έχει σχεδιαστεί για να αναγνωρίζει τα διαφορετικά επίπεδα ανάγκης για παρέμβαση ανάλογα με τη σοβαρότητα του προβλήματος. Μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και σε μικρότερες ομάδες παιδιών, στις οποίες υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη (Meyer, 2014).

Ο Fewkes (2017) στη μελέτη του για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος «*Αδυνατό Ξεκίνημα*» διαπίστωσε τα εξής: α) το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, β) ότι κατορθώνει το στόχο του και στο οικογενειακό πλαίσιο και γ) ότι όλα τα παραπάνω διευκολύνονται με την υψηλή πιστότητα στην εφαρμογή του (Fewkes 2017).

Ακόμη, μία μελέτη για την αξιολόγηση του προγράμματος (Caldarella et al., 2009) υποστηρίζει τη χρήση του προγράμματος ως εργαλείο προώθησης της κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας σε μαθητές της δεύτερης τάξης. Επίσης, στην ίδια μελέτη αναδείχθηκε η αύξηση των συμπεριφορών που αφορούσαν στην κοινωνικότητα και στην συνδιαλλαγή με τους συνομηλίκους, και η μείωση της εσωτερίκευσης των συναισθημάτων και των συμπεριφορών στα παιδιά.

Τέλος, σε μία ακόμη μελέτη για την αξιολόγηση του προγράμματος (Kramer et al., 2009) αναδείχθηκε η αύξηση των συμπεριφορών που αφορούσαν στην κοινωνικότητα και στην συνδιαλλαγή με τους συνομηλίκους, ενώ εντοπίστηκε σημαντική μείωση της εσωτερίκευσης των συναισθημάτων και των συμπεριφορών στα παιδιά στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα από τους παιδαγωγούς και από τους γονείς.

Ο πληθυσμός της μελέτης

Ο πληθυσμός της παρούσας ερευνητικής μελέτης παρέμεινε ο ίδιος, και συγκεκριμένα αφορά αμιγώς τις παιδαγωγούς της ομάδας εφαρμογής του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα».

Το δείγμα και ο τρόπος επιλογής του

Στην ποιοτική έρευνα η μεθοδολογία και το αντικείμενο της έρευνας καθορίζουν τον τύπο της δειγματοληψίας, και όχι η ανάγκη γενίκευσης των ευρημάτων. Τα ευρήματα, λοιπόν, θα ισχύουν μόνο για τον συγκεκριμένο υπό έρευνα πληθυσμό. Η ποιοτική έρευνα συνήθως χρησιμοποιεί την τεχνική μη πιθανολογικής δειγματοληψίας (non probability sampling). Επομένως, η ανάγκη να διερευνηθεί πλήρως το επιλεγμένο θέμα και να παραχθούν δεδομένα πλούσια σε πληροφορίες καθορίζουν το μέγεθος του δείγματος. Συνεπώς, πολύ μικρότεροι αριθμοί δείγματος είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν, σε αντίθεση με τη δειγματοληψία πιθανότητας (probability sampling) (Higginbottom, 2004).

Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τις προϊσταμένες και τις διευθύντριες των παιδαγωγών, για την ενημέρωσή τους για τη διεξαγωγή και τους σκοπούς της μελέτης, αλλά και γιατί έπρεπε να υπάρχει αρχική έγκριση από αυτές για να συμμετέχουν οι υφιστάμενές τους στην έρευνα.

Για την στρατολόγηση του δείγματος χρησιμοποιήσαμε μία λίστα που μας δόθηκε από την ερευνητική ομάδα του «2με6» και η οποία περιείχε τα στοιχεία επικοινωνίας των παιδαγωγών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «2με6». Το δείγμα προέκυψε με βάση τη διαθεσιμότητα των παιδαγωγών. Μετά από μία πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία με τις παιδαγωγούς και με τη συναίνεσή τους να συμμετέχουν στην έρευνα, καθορίστηκε από εκείνες με βάση το χρόνο, τη δυνατότητα και τη διαθεσιμότητά τους ο τρόπος και ο χρόνος απάντησης στις ερωτήσεις. Οι επιλογές τους ήταν η επικοινωνία να συμβεί είτε τηλεφωνικώς, είτε γραπτώς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε διά ζώσης στον χώρο του Πανεπιστημίου. Μοναδική προϋπόθεση συμμετοχής στην έρευνα ήταν να εργάζονται ως παιδαγωγοί στον παιδικό σταθμό με παιδιά ηλικίας από δύο ετών και άνω.

Σε διάστημα δύο εβδομάδων , περίπου, και με δυναμικό δύο ερευνητών στρατολογήθηκαν συνολικά 31 παιδαγωγοί, εκ των οποίων 17 ανήκαν στην ομάδα του μονού προγράμματος (Δυνατό Ξεκίνημα) και 14 παιδαγωγοί που εκπαιδεύτηκαν στο διπλό πρόγραμμα (Kidsmatter και Δυνατό Ξεκίνημα). Οι απαντήσεις τελικά δόθηκαν μέσω τηλεφώνου και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ολοκληρώθηκαν σε διάστημα δύο μηνών. Ξεκίνησαν στις αρχές του Μαρτίου 2017 και ολοκληρώθηκαν στις αρχές του Μαΐου 2017. Από τις 17 παιδαγωγούς του μονού προγράμματος οι 3 απάντησαν στις ερωτήσεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και οι 14 μέσω τηλεφώνου, ενώ από τις 14 παιδαγωγούς του διπλού προγράμματος οι 13 απάντησαν μέσω τηλεφώνου και μία γραπτών μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Κατά την διαδικασία επιλογής του δείγματος για την παρούσα ερευνητική μελέτη, υπήρξαν δυσκολίες, που δυσχέραιναν την εύρεση του δείγματος. Οι λόγοι της απουσίας των υπόλοιπων παιδαγωγών της λίστας από το δείγμα ήταν οι εξής:

- 1) Αποτυχία επικοινωνίας με κάποιες παιδαγωγούς, τόσο μέσω τηλεφώνου όσο και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου λόγω πιθανής αλλαγής των στοιχείων επικοινωνίας των παιδαγωγών αυτών ή μη διαθεσιμότητάς του το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα των 2 εβδομάδων στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διαδικασία εύρεσης του δείγματος.
- 2) Παύση εργασίας στη σχολική τάξη είτε λόγω αδείας κυήσεως είτε λόγω προαγωγής κάποιων σε θέση διευθύντριας ή προϊσταμένης, είτε, τέλος, λόγω λήξης της σύμβασης ορισμένου χρόνου υπό το καθεστώς του οποίου εργάζονταν κατά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- 3) Μετακίνηση ορισμένων παιδαγωγών σε βρεφικά τμήματα με παιδιά μικρότερα των 2 ετών, άρα εκ των πραγμάτων αποκλειόταν η δυνατότητα συνέχιση του προγράμματος.

Παρόλα αυτά το μέγεθος του δείγματος ήταν ικανοποιητικό διότι όπως παρατηρήθηκε κατά την απομαγνητοφώνηση και την ανάλυση των απαντήσεων των παιδαγωγών, τα θέματα που είχαν ήδη αναδειχθεί από έναν αριθμό συμμετεχόντων επαναλαμβάνονταν και επανέρχονταν κατηγορίες οι οποίες είχαν ήδη αναδειχθεί ή περιγραφεί λεπτομερώς.

Η στρατολόγηση τόσο παιδαγωγών που συμμετείχαν στο μονό πρόγραμμα όσο και παιδαγωγών του διπλού προγράμματος οφείλεται στην αρχική στοχοθεσία της έρευνας η οποία αφορούσε, εκτός από τη διερεύνηση του βαθμού βιωσιμότητας του «2με6» και των παραγόντων που την διευκολύνουν ή την δυσχεραίνουν βάση της αντίληψης των παιδαγωγών, και την δυνατότητα κάποιων συγκρίσεων στις απαντήσεις των παιδαγωγών που εκπαιδεύτηκαν μόνο στο Δυνατό Ξεκίνημα και εκείνων που εκπαιδεύτηκαν και στα δυο προγράμματα καθώς και η διεξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων, συγκριτικά, για τον βαθμό βιωσιμότητα του διπλού ή του μονού προγράμματος.

Έτσι, μετά την συλλογή των δεδομένων εκείνων που απαντήθηκαν γραπτώς και στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από τις παιδαγωγούς και εκείνων που απαντήθηκαν προφορικά μέσω τηλεφώνου, έγινε απομαγνητοφώνηση των συνομιλιών και μία πρώτη καταγραφή των απαντήσεων με αντιστοίχιση στις ερωτήσεις τις οποίες απαντούσαν, καθότι υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι παιδαγωγοί, νιώθοντας άνετα κατά τη συζήτηση, μας ανέφεραν στοιχεία που μας ενδιέφεραν ανεξάρτητα εάν αυτά ταίριαζαν ή όχι στην ερώτηση που τους είχε γίνει προηγουμένως. Να σημειωθεί επίσης ότι οι ερωτήσεις που δόθηκαν στους παιδαγωγούς της εφαρμογής του διπλού προγράμματος ήταν συνολικά 17: οι 5 ερωτήσεις οι οποίες ήταν κοινές για όλους και αναφέροντας στο ‘Δυνατό Ξεκίνημα’ και 12 ακόμα ερωτήσεις που αντιστοιχούνταν, ανά 4, στις 3 ενότητες του ‘Kidsmatter’ - κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, επικοινωνία με τους γονείς, ψυχική υγεία των παιδιών – στις οποίες εκπαιδεύτηκε αυτή η ομάδα παιδαγωγών (στο παράρτημα παρατίθενται οι ερωτήσεις). Έπειτα, λοιπόν, από την πρώτη καταγραφή, ομαδοποίηση και αντιστοίχιση των απαντήσεων στις σχετικές ερωτήσεις, αποφασίστηκε να γίνει ανάλυση μόνο των απαντήσεων των 17 παιδαγωγών του ‘Δυνατού Ξεκινήματος’, οι οποίοι τελικά αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας. Οι λόγοι επιλογής των παιδαγωγών του μονού προγράμματος είναι οι εξής:

Πρώτον, η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ενός δείγματος 31 παιδαγωγών είναι ένας όγκος δουλειάς που απαιτεί πολλές ώρες εργασίας δεδομένου ότι το ερευνητικό δυναμικό ήταν δύο άτομα για όλη την διεξαγωγή της έρευνας. Έτσι, ο διαθέσιμος χρόνος και οι καθορισμένες προθεσμίες ολοκλήρωσης αυτής της έρευνας αποτέλεσαν τροχοπέδη στην ανάλυση μεγαλύτερου δείγματος.

Δεύτερον, τόσο κατά τη συνομιλία μας όσο και κατά την καταγραφή των απαντήσεων των παιδαγωγών της ομάδας του διπλού προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι αναφέρονταν πιο συχνά στο ‘Δυνατό Ξεκίνημα’ ανεξάρτητα από το αν η ερώτηση αφορούσε την εφαρμογή του ‘Kidsmatter’. Βάσει αυτού πιθανολογείται ότι το ‘Δυνατό Ξεκίνημα’ λόγω της πρακτικής εφαρμογής του και της χρήσης εγχειριδίου ήταν πιο ξεκάθαρο στους παιδαγωγούς ως προς το τι χρειάζεται να κάνουν για να το εφαρμόσουν. Αυτό πρακτικά, μας δυσκόλεψε ακόμα και σε μία πρώτη διεξαγωγή συμπεράσματος για το ποιοι τελικά συνέχιζαν να εφαρμόζουν πρακτικές του ‘Kidsmatter’ στην τάξη τους.

Τρίτον, από την άλλη, αν εξετάζαμε μόνο την μόνο την βιωσιμότητα του ‘Δυνατού Ξεκινήματος’ και στις δύο ομάδες θα έπρεπε, έπειτα να εξεταστεί το πώς η διαφορετική εκπαίδευση κάθε ομάδας επηρέασε και αν επηρέασε την εφαρμογή του ‘Δυνατού Ξεκινήματος’, ανάλυση η οποία κατά τη γνώμη μας απαιτεί μεγαλύτερη ερευνητική ομάδα ώστε να είναι πιο αντικειμενικά τα αποτελέσματα και να πραγματοποιηθεί σε εύλογο χρονικό διάστημα. Άλλωστε, κατά την πρώτη καταγραφή των δεδομένων έγινε φανερό ότι και οι δύο ομάδες ανέφεραν περίπου τις ίδιες δυσκολίες και ευκολίες. Αυτό πρακτικά δυσκόλεψε την διεξαγωγή κάποιων υποθέσεων για το πώς η εκπαίδευση για το ‘Kidsmatter’ επηρεάζει την εφαρμογή του ‘Δυνατού Ξεκινήματος’ από τους παιδαγωγούς. Επιπλέον, με τον συγκεκριμένο μόνο τρόπο αξιολόγησης της βιωσιμότητας δεν ήταν δυνατό να διεξαχθούν συμπεράσματα για το αν ο,τι καινούριο εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί στην τάξη τους οφείλεται στην εκπαίδευσή τους για το ‘Δυνατό Ξεκίνημα’, το ‘Kidsmatter’ ή τον συνδυασμού τους.

Τέταρτον, έγινε σαφές το γεγονός ότι η αξιολόγηση της βιωσιμότητας του ‘Kidsmatter’ δεν είναι δυνατή με βάση μόνο τα δεδομένα των απαντήσεών τους, τα οποία αποτελούν πεποιθήσεις των παιδαγωγών, καθώς το ‘Kidsmatter’ στοχεύει στο να δώσει κυρίως ένα θεωρητικό υπόβαθρο στους παιδαγωγούς και να αλλάξει την νοοτροπία τους ή να τους ενισχύσει ως προς την κατανόηση του ρόλου τους στην προώθηση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στην πρώτη παιδική ηλικία, στην αντιμετώπιση ή αναγνώριση παιδιών με κάποια ζητήματα που αφορούν την ψυχική τους υγεία και στην επικοινωνία τους με τους γονείς. Η μη ύπαρξη κάποιου ορισμένου εγχειριδίου ή πρακτικού προγράμματος εφαρμογής δραστηριοτήτων δυσκολεύει την αξιολόγηση της βιωσιμότητας του

προγράμματος και απαιτεί συνδυασμό μεθόδων αξιολόγησης όπως η παρατήρηση των παιδαγωγών ή/και η ύπαρξη ερωτηματολογίου που ελέγχει τον βαθμό αλλαγής της συμπεριφοράς, ή μη, των παιδαγωγών, ως προς τα συγκεκριμένα θέματα που αναφέρθηκαν.

Για τους παραπάνω λόγους και για να μην υπάρχουν «προκαταλήψεις» κατά την ανάλυση των δεδομένων, αποφασίστηκε να διερευνηθούν τα δεδομένα που προέρχονταν μόνο από το δείγμα μας που αφορούσε την ομάδα εφαρμογής του 'Δυνατού Ξεκινήματος'. Ο παραπάνω τρόπος δειγματοληψίας θα μπορούσε να ονομαστεί 'ευκαιριακή ή αναδυόμενη δειγματοληψία' καθώς η ευελιξία του ποιοτικού σχεδιασμού μας έδωσε την ευκαιρία να τροποποιήσουμε το δείγμα αφαιρώντας αρχικά κάποια μέλη (παιδαγωγοί του διπλού προγράμματος) και προσθήκη άλλων (Ισαρη & Πουρκός ' 2015).

Η μέθοδος

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής μελέτης επιλέχθηκε ως μέθοδος συλλογής δεδομένων η ποιοτική μέθοδος. Ο τρόπος με τον οποίο δόθηκαν οι ερωτήσεις στις παιδαγωγούς δεν ήταν αυστηρά ο ίδιος για καθεμία. Παραδείγματος χάρη, πραγματοποιούνταν αλλαγή στη διατύπωση ή στη σύνταξη της πρότασης ή ακόμα στη σειρά της ερώτησης, όπως άρμοζε καλύτερα στην συγκεκριμένη ερωτώμενη ή στη συγκεκριμένη κατάσταση. Αυτή η ρύθμιση είναι πιο κατάλληλη για την εις βάθος συλλογή πληροφοριών, αποφεύγοντας τους περιορισμούς που επιβάλλει η προκαθορισμένη σειρά ερωτήσεων και βεβαιώνοντας ότι έχουν τεθεί σε όλες τα ίδια ακριβώς ερωτήματα (Σταλίκας, 2005).

Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν μέσω της έμμεσης επικοινωνίας, δηλαδή χωρίς την παραδοσιακή μορφή διαπροσωπικής επαφής. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις απαντήθηκαν μέσω τηλεφώνου, με παράλληλη ηχογράφηση της κλήσης – μετά από δοθείσα άδεια από τις ερωτώμενες - , και γραπτώς, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Λόγω της πίεσης χρόνου και της μη δυνατότητας των παιδαγωγών

για διαπροσωπική επαφή, η δια του τηλεφώνου και διαδικτύου επικοινωνία κρίθηκε την συγκεκριμένη χρονική στιγμή ως η πιο εφικτή προσέγγιση.

Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος γιατί θεωρείται η καταλληλότερη για: 1) την αξιολόγηση προγραμμάτων που στοχεύουν σε εξατομικευμένα αποτελέσματα, 2) την καταγραφή και περιγραφή των διαδικασιών του προγράμματος, 3) την εξερεύνηση των ατομικών διαφορών μεταξύ των εμπειριών και των αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων, 4) την αξιολόγηση προγραμμάτων που θεωρούνται δυναμικά ή εξελισσόμενα, 5) την κατανόηση της σημασίας ενός προγράμματος για τους συμμετέχοντές του και 6) την τεκμηρίωση παραλλαγών στην εφαρμογή του προγράμματος (Sewell, 1998).

Τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι πολλά. Η συγκεκριμένη μέθοδος: 1) επιτρέπει στον συμμετέχοντα να περιγράψει τι έχει νόημα ή τι είναι σημαντικό για αυτόν χρησιμοποιώντας τα ίδια τα λόγια του, 2) παρέχει υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, 3) δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν περισσότερες λεπτομέρειες και να εξασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν τις ερωτήσεις με τον τρόπο που προορίζονται, 4) παρέχει στον ερευνητή την ευελιξία να χρησιμοποιεί τις γνώσεις, την εμπειρία και τις διαπροσωπικές δεξιότητές του για να διερευνήσει ενδιαφέρουσες ή απροσδόκητες ιδέες ή θέματα που έθιξαν οι συμμετέχοντες και 5) δίνει τη δυνατότητα για έρευνα σε περιπτώσεις που δεν υπάρχουν διαθέσιμα τυποποιημένα ερωτηματολόγια ή μέτρα για τα αποτελέσματα μίας μελέτης (Sewell, 1998).

Το εργαλείο

Στην αρχή του εντύπου υπήρχαν κάποιες οδηγίες συμπλήρωσής του, για τις συμμετέχουσες που προτίμησαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις γραπτώς, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, ενώ παράχθηκαν και δομήθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι ανοικτές απαντήσεις παρείχαν ακατέργαστα δεδομένα από την κύρια πηγή από την οποία υπήρχε η δυνατότητα να αντληθούν, δηλαδή τις παιδαγωγούς.

Η πρώτη ερώτηση διερευνούσε την κατανόηση και τη γνώση της παρέμβασης από τις παιδαγωγούς. Η δεύτερη ερώτηση αποσκοπούσε στη διερεύνηση του βαθμού βιωσιμότητας του προγράμματος, ενώ η τρίτη και η τέταρτη ερώτηση τα εμπόδια ή τα στοιχεία που δρουν ή θα δρούσαν βοηθητικά για την συνέχιση της εφαρμογής του. Η τελευταία ερώτηση αφορούσε τα οφέλη της εφαρμογής του προγράμματος για τις ίδιες τις συμμετέχουσες, τα παιδιά και τον παιδικό σταθμό ή τους γονείς. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, όλα τα παραπάνω αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για τη βιωσιμότητα ενός προγράμματος.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με εντοπισμό κοινών θεμάτων, κατηγοριοποίηση σε κατηγορίες (3 επίπεδα βιωσιμότητας, αποκτηθείσες γνώσεις, εμπόδια/δυσκολίες, διευκολυντικοί παράγοντες, αντιληπτά οφέλη) και καταγραφή αυτών. Ταυτόχρονα έγινε αντιστοίχιση των θεμάτων/υποκατηγοριών κάθε κατηγορίας με παράγοντες τεκμηριωμένων προγραμμάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας οι οποίοι επηρεάζουν την βιωσιμότητά τους.

Τέλος, το έντυπο ερωτήσεων δεν περιελάμβανε ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών, καθώς αυτά υπήρχαν ήδη στο αρχείο του προγράμματος «2με6».

Δεοντολογία

Κατά τη διεξαγωγή όλων των σταδίων της παρούσας ερευνητικής μελέτης τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας σύμφωνα με τον APA (2010).

Αρχικά, όλες οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τόσο των ίδιων όσο και των ερευνητών απέναντί τους. Με την έναρξη της επικοινωνίας, και αφού λήφθηκε η συγκατάθεσή τους για την διατύπωση των ερωτήσεων, ενημερώθηκαν σχετικά με τη φύση της μελέτης και τη χρονική διάρκειά της και τηρήθηκε, όσο ήταν δυνατόν, η προβλεπόμενη διάρκεια.

Η συναίνεση των παιδαγωγών πραγματοποιήθηκε λεκτικά, ή γραπτώς στις περιπτώσεις αποστολής των ερωτήσεων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από τις ίδιες. Στις περιπτώσεις που η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τηλεφωνική

επικοινωνία με τις παιδαγωγούς, ζητήθηκε η συναίνεσή τους για την ηχογράφηση της κλήσης.

Επίσης, ενημερώθηκαν για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και για το πού και πότε θα είναι διαθέσιμα. Επίσης, υπήρξε διαβεβαίωση της ανωνυμίας τους, για το ότι τα δεδομένα της επικοινωνίας μας θα διατηρηθούν σε ασφαλές περιβάλλον, για το ότι η επεξεργασία τους θα εκπονηθεί αμιγώς από τους ερευνητές και για το ότι οι πληροφορίες που θα δώσουν θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

Με την ολοκλήρωση των ερωτήσεων, στάλθηκε ευχαριστήριο μήνυμα στις συμμετέχουσες για το χρόνο και την προσπάθεια που κατέβαλαν ενώ ενθαρρύνθηκαν να κάνουν όποιες ερωτήσεις επιθυμούσαν σχετικά με την έρευνα.

Τέλος, τους προτάθηκε να κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της μελέτης καθώς και να ενημερωθούν για μελλοντική υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων με το πρόγραμμα «2με6», σε περίπτωση που μπορούν να συμμετέχουν.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όλες οι απαντήσεις των παιδαγωγών για τους λόγους που συνέχισαν ή σταμάτησαν να χρησιμοποιούν το «*Δυνατό Ξεκίνημα*», για τις γνώσεις και τα αντιληπτά οφέλη από το πρόγραμμα κωδικοποιήθηκαν σε έναν εκτεταμένο κατάλογο, με τα στοιχεία να ενσωματώνουν τις ακριβείς φράσεις των παιδαγωγών. Εν συνεχεία, εξετάστηκε ο κατάλογος των στοιχείων, τα οποία εντάχθηκαν σε θέματα, κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Δημογραφικά στοιχεία

Οι 17 παιδαγωγοί του δείγματος ήταν όλες γυναίκες, εργαζόμενες στο Δημόσιο Τομέα, συγκεκριμένα σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς της Αττικής, υπό

καθεστώς πλήρους απασχόλησης. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους απεικονίζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά του δείγματος (ηλικία, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, εργασιακό status, χρόνια εμπειρίας).

Παιδαγωγοί	Ηλικία	Φύλο	Επίπεδο εκπαίδευσης	Εργασιακό status	Χρόνια εμπειρίας
Y ₁	32	Θήλυ	ΤΕΙ	Παιδαγωγός	7
Y ₂	40	Θήλυ	ΙΕΚ	Βοηθός	16
Y ₃	36	Θήλυ	ΤΕΙ	Παιδαγωγός	8
Y ₄	43	Θήλυ	ΙΕΚ	Βοηθός	18
Y ₅	37	Θήλυ	ΙΕΚ	Βοηθός	14
Y ₆	40	Θήλυ	ΤΕΙ	Παιδαγωγός	14
Y ₇	34	Θήλυ	ΙΕΚ	Βοηθός	9
Y ₈	27	Θήλυ	ΙΕΚ	Βοηθός	7
Y ₉	30	Θήλυ	ΙΕΚ	Βοηθός	5
Y ₁₀	54	Θήλυ	ΑΕΙ	Παιδαγωγός	34
Y ₁₁	45	Θήλυ	ΤΕΙ	Παιδαγωγός	22
Y ₁₂	41	Θήλυ	ΙΕΚ	Βοηθός	13
Y ₁₃	32	Θήλυ	ΙΕΚ	Βοηθός	14
Y ₁₄	31	Θήλυ	ΑΕΙ	Παιδαγωγός	9
Y ₁₅	47	Θήλυ	ΤΕΙ	Παιδαγωγός	20
Y ₁₆	30	Θήλυ	ΤΕΙ	Παιδαγωγός	6
Y ₁₇	48	Θήλυ	ΙΕΚ	Παιδαγωγός	31

Βαθμός βιωσιμότητας του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα-Strong Start»

Ο πρώτος στόχος της μελέτης - η διερεύνηση του βαθμού βιωσιμότητας του προγράμματος- διερευνήθηκε με την ερώτηση «Εφαρμόζετε το Δυνατό Ξεκίνημα το τρέχον σχολικό έτος; Αν ναι, αναφέρετε ποιες δραστηριότητες χρησιμοποιείτε». Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις των παιδαγωγών αφορούν το θέμα «Εφαρμογή του Δυνατού Ξεκινήματος» και προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

1. «Πλήρης εφαρμογή/ Υψηλή βιωσιμότητα», για τις παιδαγωγούς που δήλωσαν ότι συνεχίζουν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα όπως το διδάχθηκαν κατά την εκπαίδευσή τους και όπως το εφάρμοσαν την πρώτη χρονιά με την υποστήριξη του επόπτη τους, ή με μικρές αλλαγές τις οποίες κρίνουν ωφέλιμες για την εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων αναγκών του τμήματος και των παιδιών. Σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν 4 από τις 17 παιδαγωγούς.

Μία εκ των τεσσάρων που εφαρμόζει σε εβδομαδιαία βάση το πρόγραμμα, όπως και την πρώτη χρονιά, αναφέρει:

"Φέτος έχουμε τα πιο μικρά παιδιά, αλλά το 'χουμε εντάξει αυτό (το «Δυνατό Ξεκίνημα»), μία φορά τη βδομάδα δηλαδή, το κάνουμε για τα συναισθήματα, και προσπαθούμε γιατί φέτος έχουμε τα πιο μικρούλια και το χουμε βάλει αυτό το κομμάτι στο πρόγραμμά μας... Το χουμε αποστηθίσει, θυμόμαστε και ότι είχαμε κάνει πέρυσι και βρίσκουμε κι άλλους τρόπους, δηλαδή το 'χουμε εξελίξει, και με παιχνίδια κι άλλα..." (Y7)

Οι υπόλοιπες τρεις παιδαγωγοί της ίδιας κατηγορίας ανέφεραν:

"Το επαναλαμβάνουμε, έχουμε ξεκινήσει δηλαδή πάλι δίνοντας όνομα σε ένα κουκλάκι... δηλαδή σα να το κάνω το πρόγραμμα απ' την αρχή, με το δικό μου τρόπο σε μερικά πράγματα" (Y17) και

"Φέτος που έχουμε τα μεγάλα με τη συνάδελφο εφαρμόζουμε από την αρχή το πρόγραμμα κανονικά, έτσι λίγο πιο χαλαρά, όχι ας πούμε Δευτέρα- Τετάρτη που είχαμε επιλέξει τις μέρες και που το παρουσιάζαμε κιόλας και σε σας και λέγαμε πως πάει... μπορεί να γίνεται μία φορά την εβδομάδα ή μία στην αρχή και μια στο τέλος αναλόγως με το πρόγραμμα, αλλά φέτος το εφαρμόζουμε ολοκληρωμένα, όπως είναι κανονικά" (Y2)

"Το δουλεύω κάθε χρόνο εγώ, συνήθως παίρνω τα 3-4, τα πιο μικρά, είναι καινούρια ομάδα και αναλαμβάνω τα ίδια" (Y8)

2. **«Μη εφαρμογή/ Χαμηλή βιωσιμότητα»**, για τις παιδαγωγούς που είτε δεν εφαρμόζουν καθόλου το πρόγραμμα, είτε χρησιμοποιούν κάποια στοιχεία του sporadικά (π.χ. όταν παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα στην τάξη σχετικό με τα συναισθήματα των παιδιών). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται 8 από τις 17 παιδαγωγούς. Ακολουθούν αποσπάσματα εφτά εκ των οκτώ παιδαγωγών:

"Αυτό το διάστημα όχι.. δηλαδή στον παιδικό σταθμό που είμαστε. Όχι δεν το εφαρμόζουμε, όπως το κάναμε τότε... Κοιτάζτε στην καθημερινότητα υπάρχει αυτό του να ηρεμήσουμε λίγο, να δούμε πως αισθανόμαστε και να το εκφράσουμε με ηρεμία το συναίσθημά μας, και να το διαχειριστούμε, ας πούμε, ανάλογα." (Y4)

"Εμείς πιο πολύ το εφαρμόζουμε μέσα από παραμύθια ή όταν δούμε ότι κάποιο παιδάκι έχει κάποιο θέμα προσπαθούμε να το βοηθήσουμε... ή μας πει η μαμά έχει κάποιο φόβο κάποια ανησυχία, προσπαθούμε ή μέσα από συζήτηση ή μέσα από παραμύθι ή μέσα απ' το παιχνίδι να το. όσο μπορούμε ας πούμε να εξωτερικεύσει κάποιο φόβο του... Το δουλεύουμε πιο πολύ έτσι, σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή όσο μπορούμε να βοηθήσουμε κάθε παιδάκι. " (Y10)

"Αυτή τη χρονιά όχι, πέρυσι όμως ναι. Είναι ότι φέτος δεν προλαβαίνω λόγω άλλων δραστηριοτήτων που πρέπει να γίνουνε" (Y13)

"Εφαρμόζω αλλά όταν τυχαίνει κάτι μέσα στην τάξη, προσπαθώ δηλαδή να αντλώ κάποια δεδομένα από αυτά που μας έχετε δείξει, δηλαδή δεν κάνω εξ' ολοκλήρου μία φορά την εβδομάδα αυτό το θέμα, αλλά όταν θα γίνει κάτι, ξέρω πως μπορώ να το αντιμετωπίσω, πως μπορώ να το αξιολογήσω διαφορετικά, να το διαχειριστώ. " (Y1)

"Αν έχω κρατήσει ασυναίσθητα κάποια στοιχεία μπορεί αλλά...- και τον πίνακα με τα συναισθήματα δηλαδή έχω κρατήσει-... αλλά κάτι άλλο... όχι" (Y14)

"Το μέτρημα πιο πολύ, ότι μετράμε μες στην τάξη πάρα πολύ... έχουμε και γενικά έχουμε τις φατσούλες μες στην τάξη κολλημένες και βλέπουμε θυμό, χαρά, λύπη... αυτά." (Y9)

"Κάνουμε αυτή την τεχνική (το στοπ) και μερικές φορές όταν τα βλέπω ότι είναι σε μεγάλη ένταση τους λέω να ζωγραφίσουν ως επί το πλείστον, το τι νιώθουνε...γιατί το κάνουν αυτό... αυτό κάνουμε μέχρι στιγμής, γιατί σας λέω είναι και πάρα πολύ μικρά, είναι μικρά και δεν έχω και πολλά παιδιά, είναι μια περίεργη περίοδος φέτος, για μένα... κάποια φεύγουνε, πολλές αρρώστιες φέτος και πάνε πίσω κάποια πράγματα... οπότε τα πιο βασικά" (Y4)

3. «Εφαρμογή ορισμένων στοιχείων του προγράμματος/ Μέτρια βιωσιμότητα», για τις παιδαγωγούς που εφαρμόζουν κάποια στοιχεία του προγράμματος τακτικά. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται 5 παιδαγωγοί.

Για παράδειγμα, μία παιδαγωγός ανέφερε τα παρακάτω σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος στην τάξη της:

«Περισσότερο, χρησιμοποιώ στην καθημερινότητα τις έννοιες των συναισθημάτων και προσπαθώ να ρωτάω τα παιδιά. Χρησιμοποιώ πολύ τα παραμύθια από τη βιβλιογραφία και με βοηθάει πάρα πολύ. Δεν το τηρώ πιστά το πρόγραμμα αλλά κάποια κομμάτια... όχι σε καθημερινή βάση, ναι. Χρησιμοποιώ τις κάρτες που υπάρχουν στην τάξη σε σημείο που μπορούν τα παιδιά να τις βλέπουν και παίζουμε παιχνίδια με αυτές...» (Y16)

Μία άλλη παιδαγωγός ανέφερε τα εξής:

«Το εφαρμόζω όχι με τον τρόπο που το εφάρμοσα την πρώτη φορά βάσει του βιβλίου, αλλά καθημερινά χρησιμοποιούμε το πινακάκι με τα 6 βασικά συναισθήματα.... Επίσης καθημερινά δίνονται ευκαιρίες να μιλήσουμε για τα συναισθήματά μας είτε όταν διαβάζουμε ένα βιβλίο , είτε όταν συμβαίνει κάποιο περιστατικό που αξίζει να το αναλύσουμε . Επίσης στην τάξη δίπλα στο πινακάκι υπάρχει πλαστικοποιημένος ο πίνακας του Miro (με τον κόκκινο κύκλο που μοιάζει με πρόσωπο- δε θυμάμαι τον τίτλο του έργου), εκεί τα παιδιά ζωγραφίζουν το συναίσθημά τους και σε ένα χαρτονάκι γράφω αυτό που αναφέρουν σχετικά με αυτό το συναίσθημα και το κολλάμε (το χαρτονάκι) δίπλα στον πίνακα , ώστε να μπορούμε να τα διαβάζουμε ανά πάσα στιγμή και να αναβιώνουμε αυτές τις στιγμές» (Y11)

Ενώ μία άλλη παιδαγωγός σημείωσε:

"... φέτος το ξεκίνησα πάλι στα παιδιά εγώ με τα συναισθήματα. Δουλεύουμε πολύ το στοπ και μετράμε ως το 10 για να φύγει ο θυμός μας, όταν μας ενοχλεί κάτι πλέον αρχίζουμε και το λέμε... εεε...όχι όλο... κάναμε μια αναφορά όταν μιλήσαμε για το σώμα, κάναμε μία αναφορά για τα συναισθήματα... διάβασα και τα παραμύθια για τα συναισθήματα... κάναμε το ρολόι με τις φατσούλες και κάθε μέρα επί μία εβδομάδα όποιο παιδί ήθελε πήγαινε στο δικό του το ρολόι και άλλαζε το ταμπελάκι και το έβαζε εκεί που ένιωθε, αλλά το θυμό είναι που το δουλεύουμε καθημερινά. " (Y5)

Στον Πίνακα 3 παρατίθενται οι κατηγορίες του θέματος «Εφαρμογή του Δυνατού Ξεκινήματος», ο αριθμός των παιδαγωγών αναφορικά με τον βαθμό διατήρησης της εφαρμογής του προγράμματος.

Πίνακας 3. Ποσοστά βαθμού εφαρμογής του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα».

Δυνατό Ξεκίνημα-Strong Start	N
Πλήρης εφαρμογή/Υψηλή βιωσιμότητα	4
Μη εφαρμογή/Χαμηλή βιωσιμότητα	8
Εφαρμογή ορισμένων στοιχείων του προγράμματος/Μέτρια Βιωσιμότητα	5

Από το δεύτερο σκέλος της ερώτησης «Εφαρμόζετε το Δυνατό Ξεκίνημα το τρέχον σχολικό έτος; Αν ναι, αναφέρετε ποιες δραστηριότητες χρησιμοποιείτε», προέκυψε το θέμα «Στοιχεία του προγράμματος», το οποίο περιλαμβάνει σε κατηγορίες, τις δραστηριότητες που προτείνονται από το «Δυνατό Ξεκίνημα» και τις οποίες χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους (2016-2017). Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί της κατηγορίας «Εφαρμογή ορισμένων στοιχείων του προγράμματος/ Μέτρια βιωσιμότητα» απαρίθμησαν συγκεκριμένα ποια στοιχεία διατηρούν, οι παιδαγωγοί της κατηγορίας «Πλήρης εφαρμογή/ Υψηλή βιωσιμότητα» διατηρούν όλα τα στοιχεία του προγράμματος, ενώ οι παιδαγωγοί της κατηγορίας «Μη εφαρμογή/Χαμηλή βιωσιμότητα» αναφέρθηκαν σε κάποια στοιχεία του προγράμματος, τα οποία χρησιμοποιούν σποραδικά. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι κατηγορίες του θέματος «Στοιχεία του προγράμματος» καθώς και ο αριθμός των παιδαγωγών που ανέφερε τις καταγεγραμμένες δραστηριότητες.

Πίνακας 4. Στοιχεία του προγράμματος και αριθμός παιδαγωγών που τα εφαρμόζουν.

Στοιχεία του προγράμματος	N
Συζήτηση για τα συναισθήματα του παιδιού - αποσαφήνιση των συναισθημάτων	6
Παραμύθια	6
Ο τροχός ή ρολόι των συναισθημάτων	5
Κάρτες Συναισθημάτων	4
Ζωγραφική	4
Όλες οι δραστηριότητες του προγράμματος	4

Στρατηγική STOP	3
Παιχνίδια ρόλων	2
Υπόδειξη κατάλληλου τρόπου έκφρασης συναισθημάτων (η παιδαγωγός ως πρότυπο)	1
Η κούκλα- Ερρίκος	1

Όπως αναφέρουν δύο παιδαγωγοί για το προαναφερθέν θέμα και την κατηγορία «συζήτηση για τα συναισθήματα του παιδιού - αποσαφήνιση των συναισθημάτων»:

"Επίσης καθημερινά δίνονται ευκαιρίες να μιλήσουμε για τα συναισθήματά μας είτε όταν διαβάζουμε ένα βιβλίο , είτε όταν συμβαίνει κάποιο περιστατικό που αξίζει να το αναλύσουμε." (Y11)

"Χρησιμοποιώ στην καθημερινότητα τις έννοιες των συναισθημάτων και προσπαθώ να ρωτάω τα παιδιά... Τα παροτρύνω να μην ντρέπονται για τα συναισθήματα που νιώθουνε, όλα είναι καλά... Χρησιμοποιώ πολύ τα παραμύθια από τη βιβλιογραφία και με βοηθάει πάρα πολύ ." (Y16)

Για την κατηγορία «ρολόι/τροχός των συναισθημάτων»:

"Κάναμε το ρολόι με τις φατσούλες και κάθε μέρα επί μία εβδομάδα όποιο παιδί ήθελε πήγαινε στο δικό του το ρολόι και άλλαζε το βελάκι, και το έβαζε εκεί που ένιωθε." (Y5)

Για την κατηγορία «κάρτες συναισθημάτων» ανέφεραν:

"Χρησιμοποιώ τις κάρτες που υπάρχουν στην τάξη σε σημείο που μπορούν τα παιδιά να τις βλέπουν και παίζουμε παιχνίδια με αυτές. Έχουμε εφαρμόσει και έναν πίνακα που έχει τα συναισθήματα, φατσούλες... το όνομα του παιδιού και δίπλα φατσούλες και αναλόγως με το τι συναισθήμα έχει, το κολλάνε." (Y16)

Για την κατηγορία «ζωγραφική» ανέφεραν:

"Μερικές φορές όταν είναι σε μεγάλη ένταση, τους λέω να ζωγραφίσουν ως επί το πλείστον το τι νιώθουνε, γιατί το κάνουν αυτό."

"Σε κάθε ένα προσπαθούμε να δώσουμε να ζωγραφίσουνε, ότι μπορούνε στο χαρτί να αποτυπώσουν... τα χρώματα.. με τι χρώματα ας πούμε δείχνουν το θυμό..."

Οι παιδαγωγοί ανέφεραν για την κατηγορία «στρατηγική STOP» τα εξής:

"... αυτά τα απλά τα κλασικά τα 4 βήματα που αναπνέουμε, εισπνέουμε, μετράμε, λέμε στοπ... που έχει εφαρμοστεί στα παιδιά και έχει δουλέψει πάρα πολύ... πάρα πολύ." (Y6)

"Δουλεύουμε πολύ το στοπ και μετράμε ως το 10 για να φύγει ο θυμός μας." (Y5)

Δύο παιδαγωγοί σημείωσαν για την κατηγορία «παιχνίδια ρόλων»:

"Την ώρα του κύκλου έχω φτιάξει δύο κουκλίτσες που αλλάζουν φατσούλες με χαρτιά, ένα αγοράκι κι ένα κοριτσάκι και πολλές φορές παίζουμε το παιχνίδι ' τώρα είναι χαρούμενο, για ποιο λόγο είναι χαρούμενο πείτε μου κι εσείς κάτι που σας προσφέρει χαρά και το δουλεύουμε έτσι σαν παιχνίδι, τους αρέσει πάρα πολύ, ή παίρνουν αντίστοιχα τα παιδάκια την κούκλα και λένε ας πούμε 'εγώ νιώθω έτσι γι' αυτό το λόγο." (Y8)

" Διαβάζουμε την ιστοριούλα, τη δραματοποιούμε και προσπαθούμε να έχουμε τα συναισθήματα, τι συναισθήματα προκαλεί ... "

Ενώ άλλες δύο παιδαγωγοί ανέφεραν για την υποκατηγορία «κούκλα/ μασκότ (Ερρίκος)»:

"...δραστηριότητες και σε ομαδικά παιχνίδια και με τον Ερρίκο κάνουμε διάφορα..."

"Το επαναλαμβάνουμε, έχουμε ξεκινήσει δηλαδή πάλι δίνοντας όνομα σε ένα κουκλάκι... δηλαδή σα να το κάνω το πρόγραμμα απ' την αρχή."

Τέλος, η υποκατηγορία «υπόδειξη από τη παιδαγωγό του κατάλληλου τρόπου έκφρασης συναισθημάτων» επισημάνθηκε από μία παιδαγωγό ως εξής:

"Προσπαθώ να τους λέω δικά μου συναισθήματα. Αυτό βοηθάει και τα ίδια να ανοιχθούν." (Y16)

Παράγοντες που επιδρούν στην βιωσιμότητα του προγράμματος

Παράγοντες που δρουν ως εμπόδια για τη διατήρηση του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα»

Από την ερώτηση «Τι σας δυσκολεύει/εμποδίζει στην εφαρμογή του Δυνατού Ξεκινήματος;» προέκυψαν τα θέματα «οργανωτικοί παράγοντες/παράγοντες πλαισίου», «παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα» και «κανένα εμπόδιο». Από τα δύο πρώτα θέματα προέκυψε η ευρύτερη/ γενική κατηγορία «δυσκολίες/εμπόδια» με πληθώρα επιμέρους κατηγοριών/υποκατηγοριών.

Δεκαπέντε παιδαγωγοί ανέφεραν δυσκολίες ή εμπόδια για την εφαρμογή του προγράμματος, είτε ανήκαν στην κατηγορία της *υψηλής βιωσιμότητας*, είτε της *μέτριας βιωσιμότητας*, είτε της *χαμηλής βιωσιμότητας*.

1. Παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα

Αναφορικά με το θέμα «παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα», 12 από τις 17 παιδαγωγούς ανέφεραν δυσκολίες/εμπόδια για την εφαρμογή του προγράμματος.

Συγκεκριμένα, ορίστηκε η υποκατηγορία «μη καταλληλότητα του ΔΕ για την ηλικία και τι ανάγκες των παιδιών έως 4 ετών » καθώς ανέκυψε από τις απαντήσεις των 8 από τις 17 παιδαγωγούς ως δυσκολία για την εφαρμογή του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα» και ταυτόχρονα επιβεβαιώνεται από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας ως παράγοντας ο οποίος επιδρά στην βιωσιμότητα των προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τους Roan&Hoagwood (2000) και την DeRousie (2008) οι οποίοι συμπέραναν ότι αν οι παιδαγωγοί κρίνουν, ότι το πρόγραμμα είναι κατάλληλο για τη ηλικία των παιδιών και ελκυστικό για τα παιδιά, θα είναι πιο πρόθυμοι να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τις δραστηριότητες του προγράμματος. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδαγωγών στην ερώτηση τους δυσκολεύει στη συνέχιση του Δυνατού Ξεκινήματος, οι 8 πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες του εγχειριδίου είναι δυσνόητες για παιδιά ηλικίας μικρότερα από 4 ετών και οπότε δεν έχει νόημα να εφαρμόσουν είτε αυτές τις δραστηριότητες είτε ολόκληρο το πρόγραμμα στην τάξη τους.

Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί ανέφεραν:

"...αυτή η 'χαρούμενη κουβεντούλα', αν θέλετε την προσωπική μου γνώμη, είναι για λίγο πιο μεγαλύτερες τάξεις εγώ τώρα έχω τα τριάρια, τριάρια με τεσσάρια και

δεν έχω καν μπει στη διαδικασία να τους το πω γιατί θεωρώ ότι δεν μπορούν να το κατανοήσουν ακόμη." (Y6)

"Όταν το ξεκίνησα με δυσκόλεψε πάρα πολύ το βιβλίο. Έπρεπε να το πάρω, να το διαβάσω και να το αλλάζω, να το κάνω πολύ πιο απλά. Πολλές φορές παίζει ρόλο και τι ομάδα έχεις, τι ηλικία έχεις, κι εγώ έχω συνήθως μικρούλικά, δεν μπορώ να το κάνω όπως το 'λεγε το βιβλίο." (Y8)

"Όχι (δεν το εφαρμόζει) γιατί έχουμε μικρή ηλικία... σκεφτόμαστε να το κάνουμε του χρόνου, γιατί θα παίρνουμε την ίδια τάξη, οπότε θα το κάνουμε του χρόνου που θα έχουν μεγαλώσει λιγάκι." (Y9)

"Για τις ηλικίες που έχω, για τα παιδιά δηλαδή μέχρι τεσσάρων, δεν είναι όλα τα παιδιά ώριμα ώστε να συμμετέχουν, οπότε με βοηθάει να είναι σε μικρές ομάδες, λίγο τα πιο πολύ ώριμα παιδιά." (Y16)

" Πέρυσι που είχαμε τα μικρά δεν το εφαρμόσαμε, φέτος που έχουμε τα μεγάλα με τη συνάδελφο εφαρμόζουμε από την αρχή το πρόγραμμα κανονικά..." (Y2)

Ακόμη, μία υποκατηγορία που αναδύθηκε από τις τέσσερις εκ των 12 παιδαγωγών και υπόκειται στην ευρύτερη κατηγορία των δυσκολιών του θέματος «παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα», ήταν το ότι έκριναν το πρόγραμμα «κουραστικό / μη ελκυστικό για τα παιδιά», λόγω του χρόνου που απαιτεί και της θεωρητικής του υπόστασης, παράγοντας που όπως αναφέρθηκε παραπάνω διαπιστώθηκε μέσω της διεθνούς βιβλιογραφίας σε προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών σε σχολικό περιβάλλον. Αυτό αποτυπώνεται ενδεικτικά στα παρακάτω αποσπάσματα:

"Τα περισσότερα μαθήματα διαρκούν πολύ χρόνο και αν δεν σπάσουν καταντούν κουραστικά για τα παιδιά" (Y11)

"Σε παιδιά, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, λίγο πιο ανώριμα, δεν μπορούν να κάτσουν τόση ώρα, ακόμα και το 20λεπτο ώστε να παρακολουθήσουν ή να εκφραστούν". (Y16)

"Αυτά τα ποιηματάκια, δεν πολύ άρεσαν, δηλαδή εμείς τα αλλάξαμε για να μπορέσουν να αποστηθίσουν λίγο τα συναισθήματα, δηλαδή το πως νιώθουμε.. τέτοιου τύπου. Αυτό το τραγούδι των συναισθημάτων που είχατε βγάλει, δεν πάτησα πάνω σε αυτό, δημιούργησα ένα άλλο". (Y1)

"Αυτό που με δυσκολεύει είναι ότι τα μαθήματα είναι χρονοβόρα, και βλέπω ότι κουράζουν τα παιδιά" (Y15)

Ακόμα μία υποκατηγορία προέκυψε από τις αναφορές δύο παιδαγωγών οι οποίες διαπίστωσαν μη αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε κάποια παιδιά, καθώς όπως αναφέρουν κάποια συναισθήματα όπως ο θυμός και η διαχείρισή του, η ανησυχία, η ανακούφιση, δεν γίνονται κατανοητά μέσω των δραστηριοτήτων από τα παιδιά και αναρωτιούνται και οι δύο αν φταίει ο τρόπος που το μεταδίδουν οι ίδιες σε αυτά ή αν για κάποιο λόγο τα παιδιά δεν μπορούν να το δεχθούν (αν οι δραστηριότητες δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες τους). Η μη αντιληπτή αποτελεσματικότητα στα παιδιά από την παιδαγωγό, είναι παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την διάθεση των παιδαγωγών ως προς τη συνέχιση εφαρμογής ενός προγράμματος ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, όπως διαπιστώνεται και από τους Han&Weiss (2005) οι οποίοι τονίζουν ότι η αντιληπτή, από τους παιδαγωγούς αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός προγράμματος, δηλαδή το να θεωρούν οι παιδαγωγοί ότι το πρόγραμμα και οι τεχνικές του επηρεάζουν θετικά και προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι σημαντικότερος παράγοντας για τη βιωσιμότητα του προγράμματος (Han & Weiss, 2005). Έτσι η υποκατηγορία αυτή των παραγόντων που αφορούν στο πρόγραμμα ονομάστηκε: *«Μη αντιληπτή αποτελεσματικότητα μερών του προγράμματος στα παιδιά»*. Η μία παιδαγωγός από την οποία προέκυψε αναφέρει:

"Για το θυμό πάλι θα σας πω... απλά σε κάποια παιδιά δεν έχει περάσει, δεν ξέρω αν φταίω εγώ, αν δεν το μετέδωσα εγώ σωστά στα παιδιά, σε αυτά τέλος πάντων που δεν έχει περάσει... ή δεν θέλουν να το δεχθούν τέλος πάντων τα παιδιά... γιατί όταν τα ρωτάς τι πρέπει να κάνουμε, είναι να λέμε στοπ και να μετρήσουμε μέχρι το 10. Στην πράξη σε κάποια παιδιά δεν μετράει, οπότε προσπαθώ μήπως τους το βγάλω και με κάποια παιχνίδια. " (Y5)

Η δεύτερη αναφέρει:

" Κάποια παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα πιο δύσκολα συναισθήματα... την ανακούφιση, την ανησυχία... Ίσως φταίει η σχέση που έχω με αυτά τα παιδιά... βλέπω, δηλαδή ότι είναι πιο 'κουμπωμένα' ούτως ή άλλως..." (Y17)

Η τελευταία υποκατηγορία αναδύθηκε από τα ποιοτικά δεδομένα μίας παιδαγωγού και αφορούσε το ότι το εγχειρίδιο του προγράμματος ορίζει μικρό χρονικό διάστημα για την έκφραση των εμπειριών του παιδιού, διαπίστωση η οποία συνάδει με δεδομένα της διεθνής βιβλιογραφίας από προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και τις αντιλήψεις παιδαγωγών για την μη

ανταπόκριση προγραμμάτων στις ανάγκες των παιδιών. Ο παράγοντας αυτός, λοιπόν που εντάσσεται στον ευρύτερο παράγοντα της αντίληψης του παιδαγωγού για την ανταπόκριση του προγράμματος στις ανάγκες των παιδιών, όπως διαπιστώνεται από την μελέτη των ερευνητών Roan&Hoagwood (2000) και DeRousie (2008) είναι πιθανό να επηρεάσει τη βιωσιμότητα του προγράμματος ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Όπως αναφέρει η παιδαγωγός του «Strong Start»:

"Τα παιδιά έχουν να πουν πολλά σχετικά με αυτά που νιώθουν και έχουν, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, αρκετές εμπειρίες και βιώματα για τα οποία θέλουν να μιλήσουν. Οπότε το να υπολογίζουμε 5 λεπτά για να εκφραστούν τα παιδιά δεν αρκεί" (Y11).

Συνολικά, από τις 17 παιδαγωγούς του δείγματος οι 12 αναφέρουν δυσκολίες που αφορούν στο ίδιο το πρόγραμμα, ανεξάρτητα από δυσκολίες οργανωτικής φύσεως του σχολείου ή της διοίκησης των σχολείων. Από αυτές οι τέσσερις δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα, οι πέντε εφαρμόζουν ορισμένα στοιχεία του και οι τρεις το εφαρμόζουν πλήρως.

Ο αναδυόμενος από τα ποιοτικά δεδομένα παράγοντας «μη καταλληλότητα του προγράμματος για την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών έως 4 ετών» αποτελεί για αυτήν την κατηγορία το πιο συχνά επαναλαμβανόμενο μοτίβο στις αποκρίσεις των παιδαγωγών. Από αυτές τις συμμετέχουσες, τρεις εφαρμόζουν ορισμένα στοιχεία του προγράμματος, τρεις δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα και δύο εφαρμόζουν πλήρως το πρόγραμμα.

Ακόμη, η υποκατηγορία «κουραστικό/μη ελκυστικό για τα παιδιά» αποτελεί το αμέσως επόμενο πιο συχνά επαναλαμβανόμενο μοτίβο στις απαντήσεις των παιδαγωγών. Από αυτές τις παιδαγωγούς, η μία δεν εφαρμόζει το πρόγραμμα πλέον, ενώ οι υπόλοιπες τρεις εφαρμόζουν ορισμένα στοιχεία του προγράμματος.

2. Οργανωτικοί παράγοντες

Στη συνέχεια αναδύθηκε το θέμα «οργανωτικοί παράγοντες» και η κατηγορία «δυσκολίες/εμπόδια» από τα ποιοτικά δεδομένα οκτώ παιδαγωγών από τις 17. Πιο συγκεκριμένα, αναδύθηκαν επτά υποκατηγορίες της κατηγορίας «δυσκολίες/εμπόδια», με πολυπληθέστερες εκείνες της «μη ύπαρξης εκπαιδευμένων συναδέλφων στο πρόγραμμα», σε τρεις παιδαγωγούς, και του «υπερμεγέθους τμήματος παιδιών», και πάλι σε τρεις παιδαγωγούς. Παιδαγωγός που επισήμανε ως

δυσκολία/εμπόδιο για την εφαρμογή του προγράμματος την «μη ύπαρξη εκπαιδευμένων συναδέλφων στο πρόγραμμα» ανέφερε τα εξής:

"Δεν υπάρχει καλή συνεργασία στο να δουλέψεις και από την άλλη παιδαγωγό τόσο έντονα... και ο συνάδελφος είναι ένα θέμα αν δεν έχει κάνει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κομμάτι, ότι δε βοηθάει πολύ"

Παραθέτονται ενδεικτικά τα παρακάτω αποσπάσματα των απαντήσεων δύο παιδαγωγών για το υπερμέγεθες τμήμα των παιδιών ως δυσκολία/εμπόδιο:

"Η μεγάλη δυσκολία είναι ο αριθμός των παιδιών"

"Είναι πολλά παιδιά μες στην τάξη, καταλάβατε, είμαστε 25 παιδιά, οπότε αυτή η διαδικασία είναι χρονοβόρα και χάνουμε την ουσία.... Για τον πίνακα, ήτανε δύσκολο λόγω των πολλών παιδιών μες στην τάξη".

Η τρίτη υποκατηγορία που αναδύθηκε ήταν αυτή της «έλλειψης χρόνου λόγω εφαρμογής άλλων δραστηριοτήτων στον παιδικό σταθμό» («πρόγραμμα παιδικού σταθμού»). Η δυσκολία αυτή αναφέρθηκε από δύο παιδαγωγούς και πιο συγκεκριμένα ανέφεραν τα εξής:

"Είναι και το πρόγραμμα (του παιδικού) που μπορεί να μην βρίσκουμε χρόνο να το εφαρμόσουμε."

"Είναι καθαρά λόγω χρόνου του προγράμματος που έχουμε φέτος στο τμήμα, δεν είναι ότι δεν μπορώ να δουλέψω το πρόγραμμα, είναι ότι δεν προλαβαίνω λόγω άλλων δραστηριοτήτων που πρέπει να γίνουν."

Εν συνεχεία, δύο παιδαγωγοί επισήμαναν την «συχνή απουσία της πλειοψηφίας των παιδιών» ως δυσκολία για την εφαρμογή του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, μία εκ των δύο ανέφερε τα παρακάτω:

"Η απουσία των παιδιών το περισσότερο χρονικό διάστημα ήταν η δυσκολία. Το τμήμα αποτελείται από 15 παιδιά εκ των οποίων τα 7-9 ήταν παρόντα καθημερινά και όχι πάντα τα ίδια."

Μία παιδαγωγός εντοπίζει ως δυσκολία τη «συνεχή αλλαγή ωραρίων στον παιδικό σταθμό». Συγκεκριμένα ανέφερε:

"Επειδή το έχω δουλέψει πιο πολύ εγώ και όχι η συνάδελφός μου, όταν είμαι απόγευμα δεν μπορεί να γίνει, γιατί έχει περάσει η ώρα που γίνεται γιατί πάντα το κάνω στο θέμα της συζήτησης, και δεν μπορεί να εγκαθιδρυθεί όπως το έκανα παλιά συγκεκριμένη ώρα γιατί είναι οι αλλαγές της ώρας που κάνουμε, οι βάρδιες."

Η επόμενη δυσκολία που αναδείχθηκε από δύο από τις 17 παιδαγωγούς ήταν η «έλλειψη προσωπικού». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η μία παιδαγωγός εκ των δύο:

"Μέχρι πριν ένα μήνα ήμουν μόνη μου στο τμήμα, οπότε εκ των πραγμάτων ήταν αρκετά δύσκολο."

Τέλος, μία παιδαγωγός επισήμανε ως δυσκολία την αλλαγή των καθηκόντων της, δηλαδή από παιδαγωγός υποβιβάστηκε σε βοηθό.

Η τρίτη ευρύτερη κατηγορία ήταν εκείνη της «μη ύπαρξης δυσκολιών/εμποδίων» και επισημάνθηκε από δύο παιδαγωγούς, και πιο συγκεκριμένα ήταν δύο από τις τέσσερις που εφαρμόζουν πλήρως μέχρι και σήμερα το πρόγραμμα.

Παράγοντες που δρουν ή θα δρούσαν βοηθητικά για την εφαρμογή του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα»

Από την ερώτηση «Τι θα σας βοηθούσε/ βοηθάει στην εφαρμογή του Δυνατού Ξεκινήματος;» προέκυψαν τα θέματα «οργανωτικοί παράγοντες/παράγοντες πλαισίου», «παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα» και «καμία διευκόλυνση». Από τα δύο πρώτα θέματα προέκυψε, ως άνω, η ευρύτερη κατηγορία «διευκολύνσεις», οι υποκατηγορίες «υπάρχουσες διευκολύνσεις» και «δυννητικές διευκολύνσεις» και πληθώρα υποκατηγοριών σε κάθε μία από αυτές.

1. Παράγοντες σχετικοί με το πρόγραμμα

Οι έξι από τις 17 συμμετέχουσες επισήμαναν υπάρχουσες διευκολύνσεις. Η υποκατηγορία αυτή εντάσσεται στο θέμα «παράγοντες σχετικοί με το πρόγραμμα».

Πιο συγκεκριμένα, δύο συμμετέχουσες δήλωσαν ότι τις βοηθά το εγχειρίδιο διδασκαλίας του προγράμματος, το οποίο τις βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση του προγράμματος, παράγοντας που συμβάλει, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία στη συνέχιση του προγράμματος (Han&Weiss,2000). Η μία εξ' αυτών ανέφερε:

" ... (με το εγχειρίδιο) μου είναι πιο ξεκάθαρο, δηλαδή δε θα μπορούσα μόνη μου να κάνω τόσο ξεκάθαρα... δηλαδή... 'το συναίσθημά μας, τι βλέπουμε εκεί'... δηλαδή μου είναι πιο ξεκάθαρο, μέσα στο πρόγραμμα... ναι , το ότι είναι σε ενότητες."

Ενώ, δύο παιδαγωγούς τις βοηθά η ενισχυτική βιβλιογραφία που δόθηκε από τους υπεύθυνους του προγράμματος, αλλά και τα παραμύθια. Μία παιδαγωγός, όπως αναφέρει, τη βοηθά η κούκλα *Ερρίκος*, ενισχύοντας θετικά την διδακτική πρακτική της δασκάλας. Η θετική ενίσχυση τη διδακτικής πρακτικής αποτελεί θετικό παράγοντα στη βιωσιμότητα προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στο σχολείο, σύμφωνα με τους Hans & Weiss (2005) . Ενδεικτικά, η μία από τις δύο παιδαγωγούς αναφέρει:

"Βασικά εμένα με έχει βοηθήσει πάρα πολύ ο Ερρίκος, τον χρησιμοποιώ πάρα πολύ και ειδικά τώρα στα πιο μικρά παιδιά... τον έχουμε στην αίθουσα και πάνε του μιλάνε, τον αγκαλιάζουν αν κάποιο παιδί έχει πρόβλημα στην οικογένεια, πάνε μιλάνε στον Ερρίκο... και τώρα με έχει βοηθήσει και με τα καινούρια παιδιά... με τις προσαρμογές..."

Μία παιδαγωγός σημείωσε ότι την διευκολύνει η διαίρεση της κάθε ενότητας σε δύο μαθήματα. Άρα η αλλαγή και προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες της τάξης είναι δυνατή σύμφωνα με τα λεγόμενα της συγκεκριμένης παιδαγωγού. Σύμφωνα με τον Scheirer (2005), η εναρμόνιση ενός προγράμματος πρόληψης με τις ανάγκες και τους στόχους του φορέα συμβάλει θετικά στη συνέχισή του. η συγκεκριμένη παιδαγωγός αναφέρει:

"Από την πρώτη φορά που δούλεψα το πρόγραμμα προτίμησα να διαμελίσω το μάθημα στα δύο και να το δουλέψω δύο μέρες την εβδομάδα, προκειμένου να δώσω στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν."

Ακόμη, τρεις παιδαγωγοί δήλωσαν ότι η συνέχιση της εφαρμογής του προγράμματος δρα πλέον βοηθητικά για εκείνες. Φαίνεται ότι η ίδια η επανάληψη του προγράμματος συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση, γνώσης του προγράμματος και ευκολίας στην εφαρμογή του, παράγοντας ο οποίος, όπως επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Han&Weiss,2000), συμβάλει θετικά στη συνέχιση των προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί ανέφεραν:

"Κάθε χρόνο, αυτό που με βοηθάει είναι ότι κάθε χρόνο γίνεται και καλύτερο γιατί το έχω περισσότερο. Δεν κάθομαι να το κοιτάω... η επανάληψη είναι η καλύτερη."

"Τώρα επειδή είναι η δεύτερη φορά, μου βγαίνει πιο εύκολα σε σχέση με την πρώτη φορά."

"Με τον καιρό το έχουμε μάθει σχεδόν απ' έξω όλο το σύστημα και δηλαδή μπορούμε και προτείνουμε κιόλας, κάποιες ιδέες, κάποια πραγματάκια, με βιβλία... είναι πιο προσβάσιμο τώρα"

Η δεύτερη μεγάλη υποκατηγορία της κατηγορίας «διευκολύνσεις» είναι εκείνη των «δυννητικών διευκολύνσεων». Η υποκατηγορία αυτή ενέχει άλλες μικρότερες υποκατηγορίες.

Ως προς τις δυννητικές διευκολύνσεις που αφορούν στο θέμα «παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα», εντάχθηκαν έξι συμμετέχουσες, οι δύο από τις οποίες θεωρούν πως θα τις διευκόλυνε η ύπαρξη υλικού για μικρότερες ηλικίες. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν:

"Ίσως περισσότερα παιχνίδια και πιο εύκολα για πιο μικρές ηλικίες. Ας πούμε του χρόνου θα έχω πιο μικρές ηλικίες, θα έχω τα 2,5άρια, κάτι που να μπορεί να βοηθήσει και τα πιο μικρά παιδιά. Να είναι πιο κατανοητό στα πιο μικρά παιδιά, γιατί βλέποντας τις φατσούλες... ναι είναι θυμωμένος είναι σκεπτικός, είναι.. αυτά τα αντιλαμβάνονται νομίζω και τα πιο μικρά παιδιά αλλά ... την ουσία να καταλάβουν του συναισθήματος, ίσως με κάποια παιχνίδια..."

"Αν είχα ένα βιβλίο πιο συγκεκριμένο για την ηλικία των παιδιών μπορεί να με βοηθούσε και μένα να παίρνω κάποιες ιδέες γιατί τώρα κάποια παιχνιδάκια που τους κάνω είναι από το ίντερνετ.. Το "2-6" θα πήγαινα εγώ πιο πολύ "4-6" αλλά αφού έχω κάνει μια δουλειά στο 3-4 και από το 4 και πάνω μπορείς να το κάνεις πιο καλά."

Τέσσερις παιδαγωγοί θεωρούν πως θα δρούσε βοηθητικά η ύπαρξη περισσότερου εκπαιδευτικού υλικού, καινούριων ιδεών ή προτάσεων για βιβλία. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

"Πάντοτε υπάρχει κάτι περισσότερο που μπορεί να βοηθήσει, από καρτέλα, από κάποια ιδέα, από οτιδήποτε σίγουρα, να ανανεωθείς πάντοτε υπάρχει κάτι σίγουρα. Τα πρόσωπα που φτιάχνουμε στη δουλειά, τα προσωπάκια και ντύνουμε τα πρόσωπα των παιδιών με διάφορα συναισθήματα... τις φατσούλες που μπορεί να τα φοράνε στην τάξη και να λένε ότι σήμερα είμαι έτσι και βάζω αυτή, και σέβομαι ξέρω 'γω ..."

"... αν γινόταν εκεί κάτι. Κάποια προσωπίδια που θα τα είχαν τα παιδιά και θα τα έβαζαν μπροστά στο πρόσωπο ώστε να δείξουν το συναίσθημά τους εκείνη την ώρα... Θα ήταν κάτι πιο γρήγορο, πιο γρήγορο με αποτέλεσμα να γίνεται πιο.. όχι πιο γρήγορα, πιο ουσιαστικά μπαίνεις στο θέμα"

"Θα με βοηθούσε αν κάναμε κάτι άλλο πρακτικό πάνω σε αυτό το κομμάτι, όχι μόνο θεωρητικό... αυτό θα με βοηθούσε πολύ πιστεύω. Διαδραστικό, πρακτικό..."

2. Οργανωτικοί παράγοντες/ παράγοντες πλαισίου

Ως προς το θέμα «οργανωτικοί παράγοντες/ παράγοντες πλαισίου» επισημάνθηκαν μόνο κατηγορίες δυνητικών και όχι υπαρχουσών διευκολύνσεων και επισημάνθηκαν από πέντε από τις 17 συμμετέχουσες.

Πιο συγκεκριμένα, τρεις θεωρούν πως η εκπαίδευση των συναδέλφων τους στο πρόγραμμα και η εφαρμογή του προγράμματος και από αυτούς θα τις διευκόλυνε για την εφαρμογή του. Μία από τις τρεις αναφέρει:

"Βασικά χρειάζομαι δεύτερο άτομο, το οποίο να το έχω ενημερώσει για τα βασικά βήματα και για το τι πρέπει, θέλω ακριβώς να κάνει, για να μπορέσει να με βοηθήσει κι αυτή. "

Επίσης, το να είναι σταθερή η θέση τους σε ένα τμήμα για περισσότερες από μία χρονιές επισήμαναν ως στοιχείο που θα τις διευκόλυνε δύο παιδαγωγοί. Όπως η μία μας επισήμανε:

"Πολύ καλύτερο είναι αν έχω δύο χρονιές το ίδιο τμήμα, που ξέρεις τι έχεις δουλέψει στο πρώτο και στη συνέχεια μπορείς να κάνεις πράγματα".

Ως στοιχεία που θα δρούσαν βοηθητικά για την εφαρμογή του προγράμματος αναδείχθηκαν, ακόμη, η ύπαρξη σταθερού ωραρίου, η συμμετοχή σχολικού ψυχολόγου στο σταθμό, τα τμήματα με μεγαλύτερα παιδιά και η εφαρμογή του προγράμματος και από τους γονείς στο σπίτι. Η κάθε μία από αυτές τις επιμέρους υποκατηγορίες αναφέρθηκε από μία συμμετέχουσα.

Ακόμη, δύο συμμετέχουσες ανέφεραν πως θα τις βοηθούσε η ύπαρξη μικρότερου τμήματος παιδιών. Η μία εκ των δύο επισήμανε τα εξής:

"Εγώ πιστεύω ότι όλο αυτό πρέπει να δουλεντεί με μία ομάδα πρώτα, και μία συνάδελφος να έχει την υπόλοιπη ομάδα και μετά να γίνεται κυλιόμενο, για να βλέπω κι όλα τα παιδιά."

Η παρουσία ενός ειδικού συνεργάτη του προγράμματος στο σταθμό επισημάνθηκε από μία συμμετέχουσα, ως στοιχείο που θα την διευκόλυνε να εφαρμόσει εξ' ολοκλήρου το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα ανέφερε:

"... είτε να 'ρθει κάποιος στο σταθμό... να συνεργαστεί με μας."

Το θέμα «καμία διευκόλυνση» προέκυψε από τα ποιοτικά δεδομένα τριών συμμετεχουσών. Οι τρεις αυτές συμμετέχουσες δεν θεωρούν πως τις βοηθά κάτι

ήδη ή πως υπάρχει κάποιο επιπρόσθετο στοιχείο που θα τις διευκόλυνε για τη διατήρηση της εφαρμογής του προγράμματος.

Τα προαναφερθέντα θέματα, οι κατηγορίες, οι υποκατηγορίες, το ποσοστό και ο αριθμός των παιδαγωγών συνοψίζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Αριθμός παιδαγωγών που αναφέρουν οργανωτικούς παράγοντες και παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα ως εμπόδια και ως διευκολύνσεις για τη συνέχιση του προγράμματος.

Θέματα, κατηγορίες & υποκατηγορίες	N
Οργανωτικοί παράγοντες/Παράγοντες πλαισίου (παιδικός σταθμός)	9
Εμπόδια/Δυσκολίες	8
<i>Υποκατηγορίες</i>	
Μη εκπαιδευμένοι συνάδελφοι στο ΔΞ	3
Υπερμεγέθη τμήματα παιδιών	3
Έλλειψη χρόνου	2
Συχνή απουσία πλειοψηφίας παιδιών	2
Έλλειψη προσωπικού	1
Αλλαγή καθηκόντων	1
Συνεχής αλλαγή ωραρίου	1
Διευκολύνσεις (δυναμικές)	
Εκπαίδευση & εφαρμογή του ΔΞ από συναδέλφους	3
Σταθερό τμήμα	2
Μικρότερα τμήματα παιδιών	2
Σταθερό ωράριο	1
Εφαρμογή του ΔΞ και από τους γονείς	1
Συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο	1
Ξεχωριστά τμήματα για παιδιά άνω των 4 ετών	1
Συνεργασία με εξωτερικό συνεργάτη του προγράμματος	1
Παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα	15
Εμπόδια/Δυσκολίες	12
<i>Υποκατηγορίες</i>	
Μη καταλληλότητα του ΔΞ για την ηλικία και τι ανάγκες των παιδιών έως 4 ετών	8
Κουραστικά/μη ελκυστικά μαθήματα για τα παιδιά	4

<i>Μη αντιληπτή αποτελεσματικότητα μερών του προγράμματος στα παιδιά</i>	2
<i>Το εγχειρίδιο ορίζει μικρό χρονικό διάστημα για έκφραση των εμπειριών του παιδιού</i>	1
Διευκολύνσεις (υπάρχουσες)	
Συνεχής εφαρμογή του ΔΞ από την παιδαγωγό	3
Βιβλιογραφία ΔΞ & παραμύθια	2
Κούκλα (Ερρίκος)	1
Διαίρεση κάθε ενότητας σε δύο μαθήματα από την παιδαγωγό	1
Διευκολύνσεις (δυνητικές)	
Περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό – καινούριες ιδέες (π.χ. βιωματικές δραστηριότητες)- βιβλία	4
Υλικό - Ιδέες για μικρότερες ηλικίες (<4 ετών)	2
Βιωματική εκπαίδευση παιδαγωγών	1
Καμία διευκόλυνση	3
Κανένα εμπόδιο/δυσκολία	2

Σημείωση: ΔΞ = Δυνατό Ξεκίνημα

Γνώσεις

Εν συνεχεία, η ερώτηση «*Τι μάθατε από το περιεχόμενο και την εφαρμογή του Δυνατού Ξεκινήματος;*» δημιουργήθηκε με στόχο τη διερεύνηση της κατανόησης και των γνώσεων των παιδαγωγών σχετικά με την παρέμβαση.

Στον Πίνακα 6 συνοψίζονται οι αναφερόμενες από τις παιδαγωγούς γνώσεις από την εφαρμογή του προγράμματος, οι οποίες αποτέλεσαν τις υποκατηγορίες του θέματος «γνώσεις», το ποσοστό και ο αριθμός των παιδαγωγών που ανέφεραν κάθε μία από αυτές.

Πίνακας 6. Ο αριθμός των παιδαγωγών που αναφέρουν συγκεκριμένες γνώσεις σχετικά με το πρόγραμμα «Δυνατό Ξεκίνημα».

Γνώσεις	N
Τεχνικές διδασκαλίας δεξιοτήτων ελέγχου της συμπεριφοράς των Παιδιών	9
Τεχνικές διδασκαλίας κατάλληλων τρόπων αναγνώρισης και έκφρασης	8

των συναισθημάτων	
Τεχνικές διαχείρισης θυμού	6
Σημασία του τομέα των συναισθημάτων	5
Σημασία διδασκαλίας της αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων	1

Όλες οι παιδαγωγοί του δείγματος ανέφεραν κάποιες νέες τεχνικές και θεωρητικές γνώσεις που αποκόμισαν από την εφαρμογή του προγράμματος. Ο παράγοντας 'κατανόηση και γνώση του παιδαγωγού για τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει η παρέμβαση, όπως αναφέρει η DeRousie (2008), αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα της βιωσιμότητας όπως και ο παράγοντας της θετικής ενίσχυσης της διδακτικής πρακτικής, σύμφωνα με τους Hans&Weiss (2005). Αναλυτικότερα, οκτώ παιδαγωγοί τόνισαν ιδιαίτερα τους κατάλληλους τρόπους που έμαθαν για να βοηθούν τα παιδιά στην κατανόηση, την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων τους. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

"Τα βοηθάμε να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράζουν... νομίζω μας βοήθησε (το πρόγραμμα "2με6") στη δουλειά μας.

"... το πώς να ηρεμήσουμε, να δούμε πως αισθανόμαστε και να το εκφράσουμε με ηρεμία το συναίσθημά μας..."

"Το δυνατό ξεκίνημα μας έμαθε πως να βοηθήσουμε τα παιδιά να εκφράσουν μέσα από το "παιχνίδι" τα συναισθήματά τους".

"... πώς να το δουλεύω και στα παιδιά όλα τα συναισθήματα, όχι μόνο το θυμό, πώς να εκφράζονται τέλος πάντων τα παιδιά".

"Τα συναισθήματα, μεμονωμένα και όλα μαζί, πως μπορούμε να τα δώσουμε στα παιδιά να το καταλάβουνε, πράγματα που μπορούμε να κάνουμε με τα συναισθήματα... Όλοι μάθαμε να εξωτερικεύουμε τα συναισθήματά μας κάτι δύσκολο και για τους μεγάλους... γιατί αν δε μάθουμε εμείς πρώτα δε θα μάθουν ούτε οι μικροί".

Οι περισσότερες παιδαγωγοί (9) αναφέρθηκαν στην απόκτηση της γνώσης αναφορικά με τη διδασκαλία τεχνικών, με τις οποίες μπορούν τα παιδιά να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, κατά την έκφραση των συναισθημάτων τους. Αναφέρουν τα εξής:

"Κάποια tips που μπορούμε να χρησιμοποιούμε, να μεταδώσουμε στα παιδιά ώστε να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους".

"Όσον αφορά τα συναισθήματα, το πώς μπορεί να γίνει μια σωστή διαχείριση και από την πλευρά τη δική μου και από των παιδιών"

"Εγώ προσωπικά εξελίχθηκα πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι, τα συναισθήματα και μας δόθηκε η ευκαιρία να μάθουμε κάποια πράγματα παραπάνω απ' ότι γνωρίζαμε... και σε προσωπική χρήση μπορώ να πω, το να διαχειρίζομαι καλύτερα τα συναισθήματά μου και ως προς τα παιδιά στην εκμάθηση, πως μπορούμε να τα μάθουμε καλύτερα να τα διαχειρίζονται... αυτό πιο πολύ".

Οι έξι από αυτές έκαναν ιδιαίτερη αναφορά στις τεχνικές διαχείρισης του θυμού:

"Σαφώς ήταν οι βασικές τεχνικές, το πώς μπορούμε να έχουμε αυτοέλεγχο για να μην θυμώσουμε..."

"Πιο πολύ έδωσα βάση στο πώς να διαχειριζόμαστε το θυμό μας, τα νεύρα μας, αυτό πιο πολύ... με το που μετράμε μέχρι το δέκα... τη γκρίνια... γενικά τα συναισθήματα".

Κατόπιν, πέντε έκαναν λόγο για τις γνώσεις σχετικά με τη σημασία του τομέα των συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενός τομέα για τον οποίο δεν είχαν ενδιαφερθεί και δεν είχαν δουλέψει στον παιδικό σταθμό ποτέ στο παρελθόν. Όπως αναφέρουν κάποιες από αυτές:

"...το θεωρούσαμε δεδομένο, ενώ τα παιδιά δεν γνωρίζουν, και κάποιες φορές νιώθουν θυμό, ζήλια..."

:"Το ότι ποτέ δεν δούλευα τα συναισθήματα στα παιδιά... μ' αρέσει το συνεχίζω γενικά ενώ πριν καθόλου, καθόλου δεν το δούλευα"

"Κοιτάζτε, απλώς επειδή ήτανε κάτι που δεν το δουλεύαμε, ευαισθητοποιηθήκαμε πιο πολύ σ' αυτόν τον τομέα, στα συναισθήματα"

Τέλος, μία παιδαγωγός ανέφερε πως έμαθε μέσω της εφαρμογής του προγράμματος, τη σημαντικότητα της αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων:

"Το πόσο σημαντικό είναι για όλους (παιδιά, γονείς και παιδαγωγούς) να αναγνωρίζουν το συναίσθημά τους, το συναίσθημα του άλλου και να μπορούν να το εκφράσουν, να το εξηγήσουν, να το κατανοήσουν"

Οφέλη

Στις απαντήσεις των συμμετεχουσών για την ερώτηση *«Εντοπίσατε οφέλη από την εφαρμογή του προγράμματος; Αν ναι, αναφέρετε συγκεκριμένα ποια είναι αυτά τα οφέλη»*, αναδύθηκε το θέμα *«οφέλη»* με ευρύτερες κατηγορίες τα *«οφέλη για τα παιδιά»*, *«οφέλη για την παιδαγωγό»* και *«οφέλη για τον παιδικό σταθμό και τους γονείς»*. Για κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες προέκυψε πληθώρα υποκατηγοριών.

Όλες οι συμμετέχουσες του δείγματος της μελέτης ανέφεραν οφέλη, είτε σε μία από αυτές τις κατηγορίες, είτε σε παραπάνω από μία. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών, και συγκεκριμένα οι 13, διαπίστωσε οφέλη στα παιδιά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο εντοπισμός οφελών στα παιδιά αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη βιωσιμότητα προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (Han&Weiss, 2005). Η πιο συχνά επαναλαμβανόμενη υποκατηγορία αυτής της κατηγορίας στις απαντήσεις των παιδαγωγών είναι η *«αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων από τα παιδιά»* και επισημάνθηκε από 12 παιδαγωγούς. Συγκεκριμένα, κάποιες μας ανέφεραν:

"Προσπαθούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, έχουν αρχίσει και ανοίγονται, λένε περισσότερα πράγματα." ,

"Τα παιδιά μπορούν και ξεχωρίζουν τα βασικά, τα πολύ βασικά συναισθήματα, όχι την ανακούφιση ας πούμε, αλλά μπορούν να ξεχωρίσουν το θυμό, τη χαρά, τη λύπη." ,

"Τα περισσότερα έχουν αρχίσει και εκφράζουν αυτό που θέλουν ή αυτό που τους ενοχλεί",

"Έχουν εξελιχθεί και πλέον εκφράζονται... εκφράζονται, γιατί ήταν κάποια παιδάκια που ήταν πολύ κλεισμένα στον εαυτό τους και δεν εκφράζονταν καθόλου... και τώρα σιγά-σιγά με την εφαρμογή αυτή έχουν εξελιχθεί πάρα πολύ... πάρα πολύ, έχουν ανοιχτεί δηλαδή ως προς εμάς, πράγμα που στην αρχή δεν το κάνανε καθόλου.",

"Βλέπω ότι έχει πάρα πολλά αποτελέσματα με πολλά θέματα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, δηλαδή άμα το κάνεις συνέχεια δουλεύει."

Στην ίδια κατηγορία αναδύθηκαν οι υποκατηγορίες *«επίλυση συγκρούσεων και συνεργασία»* και *«αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων»*. Η πρώτη υποκατηγορία εντοπίζεται σε πέντε συμμετέχουσες και η δεύτερη σε

τέσσερις. Όπως μας αναφέρουν χαρακτηριστικά ως προς την «επίλυση συγκρούσεων»:

"Θυμάμαι ότι σε μία πολύ δυνατή περίπτωση που είχαμε σταματήσαμε το φαινόμενο του χτυπάω και μαθαίνω να μιλάω."

"... όταν διαφωνούνε κάπου, (λένε) ωραία εντάξει να παίζουμε αυτό που θες εσύ τώρα αλλά μετά να παίζουμε και το δικό μου."

"Όσο περισσότερο εξασκούνται τα παιδιά σε τέτοιες δεξιότητες η ζωή της τάξης αλλάζει, τα παιδιά συνεργάζονται, λύνουν τις διαφορές τους μόνα τους χωρίς απαραίτητως τη συμβολή της παιδαγωγού."

Ενώ ως προς την «αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων»:

"... μπορούν να ξεχωρίζουν το θυμό, τη χαρά, τη λύπη ακόμα και στους άλλους, ακόμα και στους ενήλικες ακόμη και στους γονείς τους, ακόμη και σε μένα την ίδια."

"...λέγανε: 'μπαμπά τώρα είσαι θυμωμένος που μιλάς με αυτόν τον τρόπο; Είσαι πολύ θυμωμένος δηλαδή; Κοίτα πως είναι ο χαρούμενος, να έτσι είναι...' και πηγαίνανε στον καθρέφτη και βλέπανε."

"Πιστεύω ότι αναγνωρίζοντας τα παιδιά το συναίσθημά τους καθώς και το συναίσθημα των άλλων τα βοηθάει να ξεπεράσουν τον εγωκεντρισμό τους, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να μπορέσουν να συνεργαστούν πιο αρμονικά."

"... ότι κυρίως όταν έβλεπαν κάποιον φίλο τους ή να θυμώνει ή να είναι στενοχωρημένος του λέγανε αυτό το 'ηρέμησε, πάρε μια βαθιά ανάσα..' το χρησιμοποιούσανε."

Η υποκατηγορία «ψυχική ευεξία» αναφέρθηκε από δύο συμμετέχουσες, οι οποίες ανέφεραν:

"Τους προσφέρει πάρα πολλά... να τα βγάζουν προς τα έξω και να νιώθουν καλύτερα."

"Με βάση το θυμό, τον τσακωμό μέσα στο παιχνίδι, τα παιδιά το προσκομίσανε αυτό το ότι μετράω, ηρεμώ και νιώθω καλύτερα με τον εαυτό μου ξεπερνάω και τη ζήλια μου και το μάλωμα με το άλλο παιδάκι."

Στη συνέχεια, 2 παιδαγωγοί επεσήμαναν την «θετική ανταπόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες του προγράμματος»:

"Βλέπω ότι δουλεύει στα παιδιά και τους αρέσει."

"Τα παιδιά βοηθάει γιατί τους το μεταφέρουμε, όσο γίνεται σαν ένα παιχνίδι, σαν... δηλαδή αν το περνάμε έτσι, ότι τώρα δεν το κάνουμε αναγκαστικά αυτό, το παιδί το παίρνει διαφορετικά και δεν κλειδώνεται"

Οι υπόλοιπες υποκατηγορίες της κατηγορίας «οφέλη στα παιδιά» επισημάνθηκαν η κάθε μία από μία παιδαγωγό. Αυτές ήταν οι υποκατηγορίες:

- «κοινωνικοποίηση», και όπως μας επισημαίνει η παιδαγωγός:

"Η εφαρμογή του προγράμματος είναι σημαντική καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους "θετικά" ή "αρνητικά". Με αυτόν τον τρόπο κοινωνικοποιούνται είτε με τους φίλους τους είτε με την παιδαγωγό."

- «αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής», με τη συμμετέχουσα να αναφέρει:

"Αποκτούν θάρρος και τόλμη και μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν και να ανταποκρίνονται σε θετικές ή αρνητικές καταστάσεις. Τα παιδιά μεγαλώνοντας θα πρέπει να αποκτήσουν αντοχή, αυτοάμυνα, συμπεριφορά κ.α. ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στην πραγματική ζωή. "

- «πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας», και πιο συγκεκριμένα ανέφερε:

"Είναι ένα "μέσο πρόληψης" για την αποφυγή προβλημάτων της ψυχικής υγείας από τη στιγμή που τα παιδιά θα μάθουν να μην καταπιέζονται αλλά να εκφράζονται."

Ως προς τα οφέλη για την ίδια την παιδαγωγό από την εφαρμογή του προγράμματος, έξι παιδαγωγοί αναφέρουν πως τις βοήθησε να εξωτερικεύουν και να διαχειρίζονται τα προσωπικά τους συναισθήματα. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

"Όλοι μάθαμε να εξωτερικεύουμε τα συναισθήματά μας κάτι δύσκολο και για τους μεγάλους... γιατί αν δε μάθουμε εμείς πρώτα δε θα μάθουν ούτε οι μικροί, οπότε βοήθησε εμάς πρώτα και στην πορεία τα παιδιά"

Στη συνέχεια, εντοπίζουμε σε τέσσερις συμμετέχουσες τις υποκατηγορίες «καλύτερη διαχείριση της τάξης» και «ανάπτυξη ενσυναίσθησης ως προς τα παιδιά». Τα αποσπάσματα των απαντήσεων κάποιων παιδαγωγών αντιστοίχως για τις δύο αυτές υποκατηγορίες ήταν τα εξής:

Για την πρώτη υποκατηγορία:

"Δεν υπήρχαν τόσο μεγάλες εντάσεις στην τάξη με τον τρόπο αυτό"

"Είχαμε περάσει μια αρκετά καλή χρονιά όσον αφορά τις εντάσεις στην τάξη. Σαν εκπαιδευτικός αυτό, δηλαδή το πώς να ελέγχουμε λίγο τα πράγματα λίγο διαφορετικά από ότι μπορεί εμείς να είχαμε στο μυαλό μας ή από ότι μπορεί να μας είχε παρασύρει μία κατάσταση διαφορετικά. "

"...οπότε και η παιδαγωγός απαλλάσσεται από το να κάνει το διαμεσολαβητή σε παρεξηγήσεις και καυγάδες και υπάρχει περισσότερος χρόνος για άλλες δραστηριότητες. "

Ενώ για τη δεύτερη:

"Κυρίως όμως έχει βοηθήσει εμένα να βλέπω και από μία άλλη οπτική, δηλαδή κάποιες φορές λέμε 'πω, πω.. εε.. θυμώνει', πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι το θυμώνω είναι κάτι που το νιώθει και δε θέλει που το νιώθει και δεν φταίει που το νιώθει... αυτό βοηθάει πολύ."

"Να τα κατανοώ λίγο περισσότερο τα παιδιά και να τα ηρεμώ..."

"Με έχει βοηθήσει στο ότι μπορώ να καταλάβω και τα παιδιά, γιατί ήταν και κάποια παιδάκια που δεν εκδηλωνόντουσαν, που δεν μπορούσαν να βγάλουν γενικά τα συναισθήματά τους, και μας έχει βοηθήσει πάρα πολύ αυτό, στο να μπορούμε να καταλάβουμε ένα παιδάκι τι αισθάνεται και πως μπορούμε να το βγάλουμε όλο αυτό."

Ακόμη, τρεις συμμετέχουσες αναφέρουν πως ανέπτυξαν την «ικανότητα παροχής βοήθειας για την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων του παιδιού». Χαρακτηριστικά σημειώνουν:

"Μπορώ να τα δουλεύω διαφορετικά ώστε να εκφραστούν και να καταλάβουν τι είναι αυτό που νιώθουν, κάτι που δεν το έκανα... "

"... κυρίως με τη ζήλια και το θυμό με έχει βοηθήσει που είναι αρνητικά συναισθήματα και έχει και κάποιες συνέπειες... στα παιδιά... στον τρόπο που συμπεριφέρονται δηλαδή"

"... να τα ηρεμώ και να μπορούν έτσι να έχουν μια καλύτερη ισορροπία στα συναισθήματα"

Επίσης, αναδύθηκε ως όφελος η «διεύρυνση γνώσεων» από μία συμμετέχουσα, ενώ από άλλες δύο παιδαγωγούς «η ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων με τα παιδιά». Οι δύο τελευταίες ανέφεραν:

"Είμαι πιο κοντά στο παιδί, κάνω καλύτερη συναισθηματική επαφή με το παιδί, επομένως η επαφή γίνεται ταυτόχρονα πολύ καλύτερη..."

"Είχα καλύτερη σχέση με τα παιδιά στο επίπεδο του τι νιώθει ο καθένας και πως μπορούμε να το διαχειριστούμε."

Η κατηγορία «οφέλη για την κοινότητα παιδικού σταθμού και τους γονείς» περιλαμβάνει πέντε υποκατηγορίες. Οι πέντε παιδαγωγοί επισήμαναν την ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων στις δραστηριότητες του παιδικού σταθμού. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν τα εξής:

"Μεταφέρουμε και στους γονείς πως πρέπει να αντιμετωπίζουν κάποιες καταστάσεις, να μιλάνε με τα παιδιά και να τα βοηθάνε να εκφράζονται, τι τους αρέσει... τι κάνουμε στο θυμό και προσπαθούμε όσο γίνεται να το κάνουν κι οι γονείς στο σπίτι. "

"Τους περνάγαμε έναν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης και στο σπίτι."

Η υποκατηγορία «ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος με τις συναδέλφους» αναδύθηκε από τα δεδομένα 2 συμμετεχουσών, και συγκεκριμένα η μία εκ των δύο δήλωσε:

" Σαν ομάδα μας έχει βοηθήσει πολύ και στον παιδικό όλο αυτό μας έχει κάνει και έχουμε ενωθεί, και δουλεύουμε πάνω στο κομμάτι αυτό, μας έχει βοηθήσει πάρα πολύ πάρα πολύ... Μας έχει κάνει ομάδα, πλέον το δουλεύουμε και το δικό μου τμήμα και το πιο μεγάλο τμήμα... όλοι μαζί, μας έχει ενώσει και ... δηλαδή ήτανε κάτι που ήταν κοινή απόφαση να το συνεχίσουμε, παρόλο που είχε τελειώσει αυτό, εμείς το εντάξαμε στο πρόγραμμά μας, και εμείς και το άλλο τμήμα."

Αναφορικά με τους γονείς, τρεις παιδαγωγοί παρατήρησαν ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ παιδαγωγών και γονέων. Μία παιδαγωγός εξ' αυτών ανέφερε:

"... η επαφή γίνεται πολύ καλύτερη ακόμα και για τους γονείς θα έλεγα, δηλαδή προσεγγίζεις πολύ διαφορετικά και τους γονείς."

Ακόμη, τέσσερις παιδαγωγοί διαπίστωσαν ότι οι γονείς βοηθήθηκαν από το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα επισήμαναν:

"Ηρθε ο μπαμπάς και λέει τελικά μου έκανε δουλειά, όλο αυτό που μου έλεγε το παιδί, δηλαδή χαριτολογώντας μέσα από αυτά τα απλά βήματα βοηθήθηκαν και οι γονείς και είδαν κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά... δηλαδή λέγανε 'μπαμπά τώρα είσαι θυμωμένος που μιλάς με αυτόν τον τρόπο, είσαι πού θυμωμένος; κοίτα πως είναι ο χαρούμενος, να έτσι είναι ο χαρούμενος', και πηγαίνανε στον καθρέφτη και βλέπανε. Αυτά... αυτό μου 'λεγαν οι γονείς, οι περισσότεροι, γι' αυτού του είδους τα παιδιά."

"Ειδικά την δεύτερη χρονιά...είχαμε μπει σε αυτό το 'τρυπάκι' να το συζητάμε, με τη συνεργασία των γονιών που το έκαναν και στο σπίτι. Είχαμε πολύ καλή συνεργασία, είχανε πολύ μεγάλα αποτελέσματα σε πολλά θέματα... και μου το 'χαν πει πάρα πολλοί γονείς ότι είχαν δει πολλά αποτελέσματα"

"Αυτό όλο μεταφέρθηκε και στο σπίτι οπότε μείνανε ευχαριστημένοι, τουλάχιστον απ' ότι μας είπαν."

"Με τους γονείς, τουλάχιστον αυτό που κάποιοι μου είπαν είναι ότι βλέπουμε τα παιδιά τους να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους πολύ περισσότερο. "

Τέλος, μία παιδαγωγός παρατήρησε βελτίωση των σχέσεων μεγαλύτερων και μικρότερων παιδιών εντός του παιδικού σταθμού. Όπως μας ανέφερε:

"Ανάλογα είναι τα οφέλη για τον παιδικό σταθμό όταν όλα τα παιδιά του παιδικού εξασκούνται σε τέτοιες δεξιότητες, αλλάζουν οι μεταξύ τους σχέσεις, τα μεγαλύτερα βοηθούν και κατανοούν καλύτερα τα μικρότερα."

Στον Πίνακα 7 συνοψίζονται οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες του θέματος «οφέλη», καθώς και το ποσοστό και ο αριθμός των παιδαγωγών για κάθε μία από αυτές.

Πίνακας 7. Αριθμός παιδαγωγών που αναφέρουν τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες της ευρύτερης κατηγορίας «οφέλη του προγράμματος Δυνατό Ξεκίνημα».

Οφέλη	N
Οφέλη στα παιδιά	13
Αναγνώριση & έκφραση συναισθημάτων	12
Επίλυση συγκρούσεων και συνεργασία	5
Αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων	4
Θετική ανταπόκριση παιδιών στο πρόγραμμα	2
Κοινωνικοποίηση	2
Ψυχική ευεξία	1
Αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής	1
Πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας	1
Οφέλη στην παιδαγωγό	12
Εξωτερίκευση και διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων	6
Καλύτερη διαχείριση του τμήματος/τάξης	4
Ανάπτυξη ενσυναίσθησης	4

Ικανότητα ενίσχυσης της έκφρασης και τη διαχείρισης των συναισθημάτων του παιδιού	4
Ανάπτυξη καλύτερης σχέσης με τα παιδιά	2
Διεύρυνση γνώσεων ως προς τα συναισθήματα	1
Οφέλη στον παιδικό σταθμό	10
Εμπλοκή γονέων στο πρόγραμμα	5
Οι γονείς ένιωσαν ότι βοηθήθηκαν	4
Αύξηση της επικοινωνίας με τους γονείς	3
Ομαδικό πνεύμα μεταξύ συναδέλφων	2
Βελτίωση σχέσεων μεγαλύτερων-μικρότερων παιδιών	2

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Γενικά για τη βιωσιμότητα του προγράμματος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, η βιωσιμότητα του προγράμματος «*Δυνατό Ξεκίνημα*» είναι δυνατή, ακόμη και δύο χρόνια μετά την αρχική υποχρεωτική του εφαρμογή, ενώ η χρηματοδότηση και η ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τους υπεύθυνους ‘διανομής’ του προγράμματος προς τις παιδαγωγούς έχουν λήξει. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών δηλώνει είτε ότι εφαρμόζει πλήρως το πρόγραμμα είτε αρκετά σημεία του. Από την άλλη 8 από τις 17 παιδαγωγούς του δείγματος αναφέρουν είτε ότι δεν εφαρμόζουν καθόλου το πρόγραμμα πλέον είτε ότι εφαρμόζουν σποραδικά, κάποιες πτυχές του, αν παρουσιαστεί κάποια ανάγκη.

Επομένως, στην πλειοψηφία του το δείγμα μας (9/17) παρουσίασε κάποιο βαθμό βιωσιμότητας (υψηλή ή μέτρια) τουλάχιστον μερικών στοιχείων του προγράμματος. Ανατρέχοντας στην διεθνή βιβλιογραφία για αντίστοιχα προγράμματα προαγωγής υγείας διαπιστώνονται τα εξής:

Σε ανασκόπηση 19 μελετών που πραγματοποίησε η Scheirer (2005), εξετάζοντας τη βιωσιμότητα αμερικάνικων και καναδικών προγραμμάτων υγείας

εντόπισε ότι η πλειοψηφία αυτών (60%) διατηρεί κάποιο βαθμό βιωσιμότητας για τουλάχιστον μία πτυχή του εκάστοτε προγράμματος (Scheirer, 2005).

Στη συνέχεια, ανατρέχοντας στη μελέτη βιωσιμότητας του προγράμματος ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία Head Start REDI, για την ανίχνευση της οποίας οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τρία διαφορετικά είδη μετρήσεων, μεταξύ των οποίων συνεντεύξεις των 20 παιδαγωγών που αποτέλεσαν το δείγμα, ανέκλυσε ότι στη διάρκεια του επόμενου από την εφαρμογή του προγράμματος χρόνου που οι παιδαγωγοί δεν ήταν πλέον υποχρεωμένοι να το εφαρμόσουν, ο βαθμός βιωσιμότητας που αφορούσε τρία συστατικά στοιχεία του προγράμματος (PATHS: 90%-100%, DR: 60%-70%, ELA: 60%-85%) ήταν ικανοποιητικός (DeRousie & Bierman, 2012).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη μελέτη του Elias (2010) σχετικά με τη βιωσιμότητα τεκμηριωμένων προγραμμάτων προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής ηλικίας με επιτυχή εφαρμογή για τουλάχιστον πέντε χρόνια, προέκυψε ότι τα 6 από τα 14 ήταν βιώσιμα καθώς συνέχιζαν να εφαρμόζονται με επιτυχία, στα 4 από τα 14 γινόταν προσπάθεια επαναφοράς τους στα σχολεία, τα 2 από τα 14 βρίσκονταν σε παρακμή ενώ τα εναπομείναντα 2 είχαν ήδη εκλείψει.

Ακόμη, η μελέτη των Cooper και συνεργατών, η οποία δημοσιεύτηκε το 2013 για τη βιωσιμότητα πληθώρας τεκμηριωμένων προγραμμάτων πρόληψης και παρεμβάσεων επικεντρώθηκε σε τέσσερα είδη προγραμμάτων: προγράμματα εστίασης στο σχολικό περιβάλλον, κοινοτικά προγράμματα, προγράμματα που εστίαζαν στην οικογένεια γενικά και προγράμματα που αφορούσαν παρέμβαση για τη θεραπεία της οικογένειας. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των προγραμμάτων (69%) διατηρήθηκε για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των δύο ετών μετά τη λήξη της χρηματοδότησης. Εντούτοις, όσον αφορά την πιστότητα και άρα το ποιοτικό επίπεδο εφαρμογής των προγραμμάτων μετά από δύο χρόνια σε σχέση με την περίοδο της αρχικής εφαρμογής, στην πλειοψηφία των προγραμμάτων αυτή ήταν σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο, ενώ στα υπόλοιπα προγράμματα ήταν στο ίδιο ή χαμηλότερο επίπεδο.

Παράγοντες που επιδρούν στη βιωσιμότητα

Στην παρούσα μελέτη, όπως και στις παραπάνω, εξετάστηκε ο βαθμός βιωσιμότητας προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και ταυτόχρονα μελετήθηκαν οι παράγοντες που είναι πιθανόν να επιδρούν είτε αρνητικά είτε θετικά σε αυτή.

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και αναζητώντας τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται σε σχολεία, συμπεραίνεται ότι οι παιδαγωγοί με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και περισσότερα έτη εμπειρίας διατηρούσαν το πρόγραμμα σε υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους παιδαγωγούς με μέτριο ή χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (DeRousie, 2008).

Στην παρούσα μελέτη δεν επιβεβαιώνεται ο συγκεκριμένος παράγοντας. Οι παιδαγωγοί που εφαρμόζουν πλήρως το πρόγραμμα έως και σήμερα είναι απόφοιτες ΙΕΚ και τα χρόνια εμπειρίας αυτών των παιδαγωγών είναι για την καθεμία 16 χρόνια, 9 χρόνια, 7 χρόνια και 31 χρόνια. Ακόμη, οι τέσσερις από τις πέντε παιδαγωγούς που διατηρούν έως σήμερα ορισμένα στοιχεία του προγράμματος, είναι απόφοιτες ΤΕΙ και η μία απόφοιτη ΙΕΚ. Η παιδαγωγός που είναι απόφοιτη ΙΕΚ έχει 14 χρόνια εμπειρίας, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις έχουν αντίστοιχα 8 χρόνια εμπειρίας, 22 χρόνια εμπειρίας, 20 χρόνια εμπειρίας και 6 χρόνια εμπειρίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι δύο παιδαγωγοί με το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο από το δείγμα, (απόφοιτες ΑΕΙ), δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα σήμερα.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των παιδαγωγών, πιθανόν, δεν σχετίζεται με τη βιωσιμότητα του προγράμματος, στοιχείο ενθαρρυντικό, διότι γίνεται αντιληπτό ότι η ενδεχόμενη επίτευξη ή μη της βιωσιμότητας του προγράμματος δεν επηρεάζεται από κάποιο χαρακτηριστικό των παιδαγωγών που προϋπάρχει, πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Όσον αφορά τα χρόνια εμπειρίας, πιθανόν, στην προκειμένη περίπτωση έχουν θετική συσχέτιση με τη βιωσιμότητα, καθότι οι πέντε από τις εννέα συμμετέχουσες που εντάχθηκαν

στις κατηγορίες της πλήρους και μερικής βιωσιμότητας δήλωσαν περισσότερα από δέκα έτη εμπειρίας.

Στη συνέχεια και μετά από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της μελέτης, τα οποία προέκυψαν από τις 5 ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στις παιδαγωγούς, αναδείχθηκαν παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τη βιωσιμότητα του προγράμματος. Αυτοί οι παράγοντες είτε οφείλονται / πηγάζουν από το ίδιο το πρόγραμμα (τη δομή και το περιεχόμενό του) είτε σε εξωγενείς του προγράμματος αιτίες. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάλυση των παραγόντων που αφορούν στο πρόγραμμα ή αλλιώς, που πηγάζουν από το ίδιο το πρόγραμμα.

Παράγοντες δυσκολίας που αφορούν στο πρόγραμμα

Σύμφωνα με τα δεδομένα 12 από τις 17 παιδαγωγούς του δείγματος που ανέφεραν δυσκολίες/εμπόδια που εξαρτώνται από το ίδιο το πρόγραμμα είτε αυτά αφορούν το ίδιο το περιεχόμενο του υλικού του προγράμματος είτε τον τρόπο με τον οποίο καλούνται να το διδάξουν. Από τις 12 παιδαγωγούς που επισημαίνουν αυτού του είδους τις δυσκολίες, οι τέσσερις δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα, οι πέντε εφαρμόζουν ορισμένα στοιχεία του και οι τρεις το εφαρμόζουν εξ' ολοκλήρου, ενώ από τις τρεις τελευταίες η μία – αν και το εφάρμοζε στην παρούσα φάση της συνομιλίας μας – μας διευκρίνισε ότι δεν το εφάρμοζε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, κρίνοντας το πρόγραμμα ακατάλληλο για την ηλικία των παιδιών (2,5 ετών) του τμήματος που της ανατέθηκε εκείνη τη χρονιά.

Από την κατηγορία «εμπόδια/ δυσκολίες» του θέματος «παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα», η πολυπληθέστερη υποκατηγορία έχει τίτλο «Μη καταλληλότητα του ΔΕ για την ηλικία και τι ανάγκες των παιδιών έως 4 ετών» και επισημάνθηκε από τις 8 παιδαγωγούς ως δυσκολία για την εφαρμογή του προγράμματος, (τρεις από αυτές εφαρμόζουν ορισμένα στοιχεία του προγράμματος, τρεις δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα και δύο εφαρμόζουν εξ' ολοκλήρου το πρόγραμμα, όμως από τις τελευταίες δύο μόνο η μία έχει τμήμα παιδιών μικρότερα των 4 ετών ενώ η άλλη έχει μεγαλύτερα παιδιά και όπως μας είπε δεν το εφάρμοζε την προηγούμενη χρονιά κατά την οποία το τμήμα

αποτελούνταν από παιδιά μικρότερα των 4 ετών). Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναδείχθηκε και σε συστηματική ανασκόπηση παρεμβάσεων ψυχικής υγείας στα σχολεία, των Roans & Hoagwood (2000), και στη μελέτη βιωσιμότητας του προγράμματος «Head Start REDI», σύμφωνα με τις οποίες η αντίληψη των παιδαγωγών για το αν το πρόγραμμα είναι κατάλληλο για τη ηλικία των παιδιών επηρεάζει την επιλογή του να συνεχίσουν ή όχι να χρησιμοποιούν τις δραστηριότητες του, μετά την πρώτη εφαρμογή.

Ομοίως, κατά τους Roans & Hoagwood (2000) και DeRousie (2008), αν οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι τι πρόγραμμα είναι ελκυστικό για τα παιδιά οπότε και τα παιδιά ανταποκρίνονται σε αυτό, θα είναι πιο θετικοί στο να το συνεχίσουν και μετά την πρώτη περίοδο εφαρμογής του και χωρίς επίβλεψη από τον φορέα στον οποίο εκπαιδεύτηκαν. Στην παρούσα μελέτη, τέσσερις παιδαγωγοί ανέδειξαν την υποκατηγορία *«κουραστικό/μη ελκυστικό για τα παιδιά»* (η μία δεν εφαρμόζει το πρόγραμμα πλέον, ενώ οι υπόλοιπες τρεις εφαρμόζουν ορισμένα στοιχεία του προγράμματος).

Ακόμα μία υποκατηγορία προέκυψε από δύο παιδαγωγούς, η μία από τις οποίες εφαρμόζει ορισμένα στοιχεία του προγράμματος ενώ η άλλη το εφαρμόζει εξ' ολοκλήρου, και είναι η *«μη αντιληπτή αποτελεσματικότητα μερών του προγράμματος στα παιδιά»*, παράγοντας ο οποίος προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία και αναφέρει ότι το να θεωρούν οι παιδαγωγοί ότι ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και οι τεχνικές του είναι αποτελεσματικές, δηλαδή επηρεάζουν θετικά και προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, είναι σημαντικότερος παράγοντας για τη βιωσιμότητα του προγράμματος (Han & Weiss, 2005). Στην παρούσα μελέτη η θεώρηση των παιδαγωγών για μη αποτελεσματικότητα αφορούσε μόνο κάποιες δραστηριότητες του προγράμματος ή/και έναν συγκεκριμένο αριθμό παιδιών και όχι το πρόγραμμα ως σύνολο ή/και το σύνολο των παιδιών της τάξης τους. Επομένως και όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα ο παράγοντας αυτός που ίσχυε, εν μέρει για στοιχεία του προγράμματος ή για κάποια παιδιά, δεν επηρέασε τη βιωσιμότητα (η μία παιδαγωγός που το ανέφερε το εφαρμόζει εξ' ολοκλήρου και η άλλη εν μέρει).

Η τελευταία υποκατηγορία αναδύθηκε από τα ποιοτικά δεδομένα μίας παιδαγωγού, η οποία επίσης εφαρμόζει το πρόγραμμα 'εν μέρει' και ανέφερε ότι

το εγχειρίδιο του προγράμματος ορίζει μικρό χρονικό διάστημα για την έκφραση των εμπειριών του παιδιού, παράγοντας ο οποίος θα μπορούσε να αναχθεί στην αντίληψη του παιδαγωγού για την ανταπόκριση του προγράμματος στις ανάγκες των παιδιών που όπως διαπιστώνεται από την μελέτη των ερευνητών Roan&Hoagwood (2000) και DeRousie (2008) είναι πιθανό να επηρεάσει τη βιωσιμότητα ενός προγράμματος ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης.

Ανάλυση παραγόντων ανά επίπεδο βιωσιμότητας του προγράμματος

Παρακάτω, αναλύονται οι παράγοντες δυσκολίας που αφορούν στο πρόγραμμα, ξεχωριστά για τις παιδαγωγούς που δεν εφάρμοσαν το πρόγραμμα (χαμηλή βιωσιμότητα) και κρίθηκαν καθοριστικοί ως προς αυτή την επιλογή τους, για αυτές που το εφάρμοσαν εν μέρει (μέτρια βιωσιμότητα) και για εκείνες που το συνεχίζουν κανονικά καθώς και οι παράγοντες οι οποίοι θεωρήθηκαν ως ενθαρρυντικοί για τη βιωσιμότητα του προγράμματος και βοήθησαν τις παιδαγωγούς των δύο τελευταίων κατηγοριών να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που πηγάζουν από το πρόγραμμα. Όλοι οι παράγοντες συγκρίθηκαν με δεδομένα της διεθνής βιβλιογραφίας.

1. Χαμηλή βιωσιμότητα

Αναλύοντας τις δυσκολίες που ανέφεραν οι οκτώ παιδαγωγοί οι οποίες δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα, και θέλοντας να εξεταστεί ποιες από αυτές τις δυσκολίες κρίθηκαν καθοριστικές στην μη εφαρμογή του προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι οι τέσσερις από τις οκτώ ανέφεραν δυσκολίες που σχετίζονται με το πρόγραμμα. Μάλιστα οι τρεις από αυτές τόνισαν ότι ο λόγος για τον οποίο δεν εφάρμοζαν ή δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα είναι ότι αυτό είναι δυσνόητο για ηλικίες παιδιών μικρότερες των τεσσάρων ετών και τα τμήματά τους αποτελούνται από παιδιά μικρότερα των τεσσάρων. Επιπροσθέτως, οι δύο από αυτές τις τρεις δεν ανέφεραν καμία άλλη δυσκολία όσον αφορά το πρόγραμμα ή το πλαίσιο (σχετικά με το αν ήταν υποστηρικτικό ή μη) ενώ η τρίτη ανέφερε τους μη εκπαιδευμένους συναδέλφους και τα υπερμεγέθη τμήματα ως επιπλέον δυσκολίες. Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μία παιδαγωγός η οποία εφάρμοζε το

πρόγραμμα την περίοδο της έρευνας μας, ανέφερε ότι δεν εφάρμοσε το πρόγραμμα την προηγούμενη χρονιά τονίζοντας ότι ο μοναδικός λόγος/δυσκολία ήταν η ηλικία του τμήματος των παιδιών. Τέλος, η τέταρτη παιδαγωγός ανέφερε ως δυσκολίες το γεγονός ότι θεωρεί το πρόγραμμα μη ελκυστικό για παιδιά, καθώς δεν θεωρούσε η ίδια ότι κάποιες δραστηριότητες είναι προσιτές στα παιδιά και γι' αυτό τις άλλαζε όπως θεωρούσε κατάλληλα εκείνη για να τους είναι πιο ελκυστικές.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο παράγοντας που αφορά στο πρόγραμμα και έχει τίτλο *«μη κατάλληλο το Δυνατό Ξεκίνημα για παιδιά κάτω των 4 ετών»* που και ο οποίος έχει προκύψει από την κρίση του παιδαγωγού - μπορεί να κριθεί ως καθοριστικός, καθώς εμφανίζεται στις τρεις από τις οκτώ, οι οποίες δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα και σε μία παιδαγωγό η οποία δεν εφάρμοσε το πρόγραμμα την προηγούμενη χρονιά, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών που είχε αναλάβει τη συγκεκριμένη χρονιά, και κρίνεται σημαντικός για τη βιωσιμότητα του παρόντος προγράμματος.

Οι παραπάνω δυσκολίες που προκύπτουν από το πρόγραμμα και αναφέρθηκαν από τις παιδαγωγούς του *«Δυνατού Ξεκινήματος»* εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία σε προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται σε σχολεία σε διεθνές επίπεδο. Στο πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης IPBS, που εφαρμόζεται σε σχολεία, ο παράγοντας που αφορά την αντίληψη των παιδαγωγών για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στα παιδιά κρίθηκε ως πολύ σημαντικός για την συνέχιση του προγράμματος από τους παιδαγωγούς καθώς οι παιδαγωγοί, οι οποίοι πίστευαν ότι το πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών της τάξης τους ή δεν γίνεται αποδεκτό από τα παιδιά και άρα δεν έχει αποτελέσματα, είναι λιγότερο πιθανό να εφαρμόσουν το πρόγραμμα (Bambara, 2009).

Ο ίδιος παράγοντας δυσκολίας αναφέρεται και από τους Han και Weiss (2005) οι οποίοι έκαναν μια μελέτη σε πληθώρα προγραμμάτων τα οποία παρέχουν στους μαθητές οι δάσκαλοι μετά από σχετική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές συμπέραναν ότι η βιωσιμότητα ενός προγράμματος εξαρτάται από το αν θα δουν ή όχι αλλαγή οι δάσκαλοι στους μαθητές τους και μάλιστα θα πρέπει να αποδώσουν αυτή την αλλαγή στο πρόγραμμα που εφαρμόζουν.

Επιπροσθέτως, στη μελέτη των DeRousie και Bierman (2012) για τη βιωσιμότητα του προγράμματος ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης REDI σε σχολεία για παιδιά προσχολικής ηλικίας, το 50% των παιδαγωγών επεσήμανε ως ένα σοβαρό λόγο που τους αποτρέπει από το να διατηρήσουν το πρόγραμμα, την πεποίθησή τους ότι «κάποιες πλευρές του προγράμματος δεν είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για τους μαθητές τους». Κάποιοι άλλοι παιδαγωγοί αναφέρθηκαν πιο ειδικά στις τάξεις όπου υπάρχουν πολλά τρίχρονα παιδιά, κρίνοντας κάποια μέρη του προγράμματος ακατάλληλα για αυτή την ηλικία (Sanford DeRousie & Bierman, 2012).

2. Υψηλή βιωσιμότητα

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν περαιτέρω τα δεδομένα για την παιδαγωγό εκείνη, η οποία, παρόλο που δήλωσε ότι διδάσκει σε τμήμα με παιδιά 3-4 ετών και δήλωσε ως παράγοντα δυσκολίας την μη κατανόηση του προγράμματος από παιδιά μικρότερα των τεσσάρων ετών, συνεχίζει να εφαρμόζει, εξ' ολοκλήρου - όπως δηλώνει - το πρόγραμμα. Κατ' αρχάς εντοπίστηκε ότι, εκτός από τον παραπάνω παράγοντα δυσκολίας που σχετίζεται με το πρόγραμμα, η συγκεκριμένη δασκάλα ανέφερε δύο ακόμα παράγοντες δυσκολίας που ανήκουν στους παράγοντες πλαισίου και είναι: α) η μη εκπαιδευμένη συνάδελφός της και β) οι αλλαγές της ώρας εργασίας της (βάρδιες) που δε τις επιτρέπουν, τις μέρες που εργάζεται απόγευμα, να εφαρμόζει το πρόγραμμα.

Οι δυσκολίες που αφορούν τους παράγοντες πλαισίου δεν ξεπεράστηκαν, όμως η δυσκολία που αφορά στο πρόγραμμα, όπως δηλώνει η ίδια, ξεπεράστηκε με τον τρόπο που δηλώνουν τα λόγια της: *"Όταν το ξεκίνησα με δυσκόλεψε πάρα πολύ το βιβλίο. Έπρεπε να το πάρω, να το διαβάσω και να το αλλάξω, να το κάνω πολύ πιο απλά. Πολλές φορές παίζει ρόλο και τι ομάδα έχεις, τι ηλικία έχεις, κι εγώ έχω συνήθως μικρούλικά, δεν μπορώ να το κάνω όπως το 'λεγε το βιβλίο"*. Επίσης σχετικά με την ερώτηση για τις γνώσεις που αποκόμισε από το πρόγραμμα, ανέφερε ότι, ενώ ποτέ δεν 'δούλεψε' τα συναισθήματα στην τάξη, έμαθε πολλά από το πρόγραμμα και από τότε της αρέσει πολύ να το εφαρμόζει, πιο απλοποιημένα, όπως αναφέρθηκε, στην τάξη της. Επίσης η συγκεκριμένη δασκάλα ανέφερε ότι παρατήρησε αρκετά οφέλη από το πρόγραμμα τα οποία είναι:

«Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων από τα παιδιά», «Επίλυση συγκρούσεων και συνεργασία», «Ψυχική ευεξία», «Θετική ανταπόκριση παιδιών».

Έτσι, η συγκεκριμένη παιδαγωγός αν και αντιμετωπίζει δυσκολίες οργανωτικές και διδάσκει μικρές ηλικίες παιδιών, όπως δήλωσε, της αρέσει πολύ το πρόγραμμα. Έπειτα σκέφτηκε να διαμορφώσει το εγχειρίδιο ώστε να είναι κατανοητό από μικρότερες ηλικίες και είδε πολλά θετικά αποτελέσματα στην τάξη της. Είναι ένα παράδειγμα παιδαγωγού, που με όρεξη και προσωπική δουλειά ξεπέρασε τις δυσκολίες και συνεχίζει την εφαρμογή του προγράμματος.

Ομοίως, στην έρευνα των Han & Weiss (2005), τα δεδομένα δείχνουν ότι η ικανότητα του παιδαγωγού να τροποποιεί κατάλληλα το πρόγραμμα ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του και η αξιολόγηση των αλλαγών αυτών από τον ίδιο - μετά την πρώτη εφαρμογή του προγράμματος και την επίβλεψη/ ανατροφοδότηση των παιδαγωγών από τους επιβλέποντες και επικεφαλής του προγράμματος - αποτελεί παράγοντα που συμβάλει στη βιωσιμότητα του προγράμματος.

Στην ίδια έρευνα, περίπου το ένα τέταρτο (24%) των συμμετεχόντων ανέφεραν την εμπλοκή/συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία του προγράμματος, ως έναν σημαντικό «ενεργοποιητή» που βοηθά τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο να εντοπίζουν τις δυσκολίες στη συμπεριφορές των μαθητών τους αλλά και να επιθυμούν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα. Επίσης, στη μελέτη βιωσιμότητας του προγράμματος «Head Start REDI» την χρονιά που πλέον οι παιδαγωγοί δεν ήταν υποχρεωμένοι να το εφαρμόσουν, ο πιο συχνός λόγος που αναφέρθηκε από τους παιδαγωγούς και που προωθούσε τη συνέχιση του προγράμματος ήταν ότι 100% των δασκάλων ανέφεραν οφέλη για τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων που δεν συνέχιζαν την εφαρμογή του (DeRousie & Bierman, 2012). Στη δική μας έρευνα όλοι οι συμμετέχοντες εντοπίζουν σημαντικά οφέλη για τα παιδιά είτε εφαρμόζουν το πρόγραμμα είτε όχι, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η διαπίστωση οφελών από το πρόγραμμα είναι καθοριστικός παράγοντας για τη βιωσιμότητά του, μετά το τέλος της πρώτης – υπό επίβλεψη – εφαρμογής.

3. Μέτρια Βιωσιμότητα

Ακόμα, μια άλλη παιδαγωγός (Y16) η οποία ανέφερε την ίδια δυσκολία λόγω της ηλικίας των παιδιών, ξεπερνά αυτή τη δυσκολία και εφαρμόζει το πρόγραμμα (εν μέρει) χωρίζοντας τα παιδιά σε μικρές ομάδες και δουλεύοντάς το ξεχωριστά στην κάθε ομάδα, κάθε φορά, με παιδιά που θεωρεί πιο ώριμα για να κατανοήσουν τις δραστηριότητες. Επίσης, αναφέρει ως παράγοντα που τη βοηθά να ξεπεράσει την παραπάνω δυσκολία το γεγονός ότι εφαρμόζει το πρόγραμμα κάθε χρόνο - ασχέτως με την πιστότητα εφαρμογής του - και όπως λέει η επανάληψη την βοηθά να γίνεται καλύτερη : *"Κάθε χρόνο, αυτό που με βοηθάει είναι ότι κάθε χρόνο γίνεται και καλύτερο γιατί το έχω περισσότερο. Δεν κάθομαι να το κοιτάω... η επανάληψη είναι η καλύτερη"*. Τον ίδιο παράγοντα διευκόλυνσης, δηλαδή την επανάληψη του προγράμματος, αναφέρει άλλη μία παιδαγωγός (Y5) η οποία ομοίως αντιμετωπίζει τη δυσκολία της μη αποδοχής του προγράμματος από κάποια παιδιά λόγω ηλικίας και εφαρμόζει το πρόγραμμα εν μέρει: *"Τώρα επειδή είναι η δεύτερη φορά, μου βγαίνει πιο εύκολο σε σχέση με την πρώτη φορά"*.

Τέλος, και η παιδαγωγός (Y2) η οποία αντιμετώπιζε το πρόβλημα της ηλικίας των παιδιών την προηγούμενη χρονιά, αλλά όχι τώρα πια και εφαρμόζει το πρόγραμμα εξ' ολοκλήρου, νιώθει να γνωρίζει όλο και καλύτερα το πρόγραμμα και να εξελίσσεται όσο περισσότερο εφαρμόζει το πρόγραμμα: *"Με τον καιρό το έχουμε μάθει σχεδόν απ' έξω όλο το σύστημα και δηλαδή μπορούμε και προτείνουμε κιόλας, κάποιες ιδέες, κάποια πραγματάκια, με βιβλία... είναι πιο προσβάσιμο τώρα"*.

Ο παραπάνω παράγοντας, δηλαδή η καλή γνώση και κατανόηση των παιδαγωγών για το πρόγραμμα επιβεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως ένας ενισχυτικός παράγοντας στη βιωσιμότητα προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στο χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με την DeRousie (2008), η κατανόηση και η γνώση του παιδαγωγού για τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει η παρέμβαση, αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό για τη βιωσιμότητα του προγράμματος, παράγοντα ενώ η μελέτη των Cooper και συνεργατών (2012) επιβεβαιώνει ότι οι συμμετέχοντες με καλύτερη γνώση για το πρόγραμμα, το διατηρούσαν με υψηλότερη ποιότητα

Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση των απαντήσεων των παιδαγωγών που ανήκουν στην κατηγορία «Πλήρης εφαρμογή/Υψηλή βιωσιμότητα» (τέσσερις παιδαγωγοί) και εκείνων που ανήκουν στην κατηγορία «Μη εφαρμογή/χαμηλή βιωσιμότητα». Διαπιστώθηκαν τα εξής:

Πρώτον, όλοι ανέφεραν γνώσεις που αποκόμισαν από το πρόγραμμα είτε άνηκαν στην υψηλή είτε στη χαμηλή βιωσιμότητα χωρίς διαφορά στη συχνότητα.

Δεύτερον, οι περισσότεροι (3/4) παιδαγωγοί της πρώτης ομάδας (υψηλή βιωσιμότητα) ανέφεραν δυσκολίες που αφορούν στο πρόγραμμα. Για να γίνει όμως πιο σαφές, η μία από αυτές τις τρεις η οποία ανέφερε τον παράγοντα «δυσνόητο πρόγραμμα για παιδιά μικρότερα των 4 ετών» μας κατέστησε σαφές ότι αυτός ο παράγοντας δεν τις επέτρεψε να εφαρμόσει το πρόγραμμα κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, δηλαδή τον επόμενο χρόνο μετά την 1^η εφαρμογή. Μία εκ των τριών ανέφερε και οργανωτικούς παράγοντες εκτός από τους παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα ως δυσκολίες και μία από τις τέσσερις δεν ανέφερε καμία δυσκολία. Αντίθετα, η πλειοψηφία των παιδαγωγών της δεύτερης ομάδας που δεν εφαρμόζουν πλέον το πρόγραμμα ανέφεραν οργανωτικούς παράγοντες που εμποδίζουν τη συνέχιση του προγράμματος (6/8). Μία παιδαγωγός ανέφερε τόσο οργανωτικούς όσο και παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα ως εμπόδια, ενώ δύο ανέφεραν μόνο παράγοντες που σχετίζονται με το πρόγραμμα.

Τρίτον, τόσο η ομάδα παιδαγωγών υψηλής όσο και η ομάδα παιδαγωγών χαμηλής βιωσιμότητας, ανέφεραν όλες ανεξαιρέτως, αρκετά οφέλη που αποκόμισαν από το πρόγραμμα τόσο τα παιδιά, όσο οι ίδιες ως παιδαγωγοί, όσο και οι γονείς και ο παιδικός σταθμός ως κοινότητα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η παιδαγωγός η οποία ανήκει στην κατηγορία «Υψηλή βιωσιμότητα» και είναι η μόνη που ανέφερε δυσκολίες τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο προγράμματος, είναι εκείνη η οποία μας ανέφερε τα περισσότερα οφέλη (ως ποσοστό) από όλες τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Παρομοίως, στη μελέτη των DeRousie και Bierman (2012) για τη βιωσιμότητα του προγράμματος ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης *REDI*, οι ερευνητές σύγκριναν μία ομάδα έξι παιδαγωγών που ανήκαν στην ομάδα με υψηλότερη βιωσιμότητα και άλλη μία ομάδα 6 παιδαγωγών που ανήκαν στην ομάδα με χαμηλότερη

βιωσιμότητα. Διαπιστώθηκε ότι οι δυο ομάδες δεν παρουσίαζαν καμία διαφορά όσον αφορά την άποψή τους για το πρόγραμμα και συγκεκριμένα τα οφέλη που αποκόμισαν από αυτό αλλά και όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και αφορούσαν το πρόγραμμα (π.χ. ο χαρακτηρισμός του προγράμματος ως χρονοβόρο και η ακαταλληλότητά του για τις αναπτυξιακές ανάγκες παιδιών τριών ετών). Υπήρξαν μόνο δύο κατηγορίες στις οποίες διέφεραν οι παιδαγωγοί υψηλής και χαμηλής βιωσιμότητας και οι κατηγορίες αυτές – όπως και στη δική μας μελέτη – αφορούσαν παράγοντες οργανωτικούς που εμπόδιζαν τη συνέχιση του προγράμματος, και είναι η διοικητική υποστήριξη και οι αντιδράσεις για τον προγραμματισμό και τον απαιτούμενο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος.

Λιγότεροι παιδαγωγοί του δείγματος της παρούσας μελέτης (9), αναφέρθηκαν σε οργανωτικούς παράγοντες, είτε αυτοί εμποδίζουν τη συνέχιση του προγράμματος, είτε τη διευκολύνουν σε σχέση με τον αριθμό των παιδαγωγών (14) που ανέφεραν ως παράγοντες παρεμπόδισης ή διευκόλυνσης για τη συνέχιση του προγράμματος χαρακτηριστικά που αφορούν στο πρόγραμμα. Από την άλλη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το ποσοστό των παιδαγωγών που εντόπισαν οργανωτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του προγράμματος, είναι υψηλότερο σε όσες δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα, με τις έξι από τις οκτώ που δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα να αποδίδουν την μη εφαρμογή του προγράμματος σε παράγοντες διοικητικούς ή συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων.

Πιστότητα

Στη συνέχεια, εξετάζοντας την διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη βιωσιμότητα προγραμμάτων, προέκυψε το ζήτημα της πιστότητας σε ένα πρόγραμμα μετά την πρώτη εφαρμογή του. Ως πιστότητα ορίζεται ο βαθμός στον οποίο ένα πρόγραμμα εφαρμόζεται με τον τρόπο που διδάχθηκε και σύμφωνα με τις οδηγίες των ειδικών που το σχεδίασαν, από τους εκπαιδευτικούς/ παιδαγωγούς και όσους καλούνται να το εφαρμόσουν (Dusenbury et al., 2003). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τα προγράμματα πρόληψης, υποστηρίζεται από πολλούς η άποψη ότι, στην περίπτωση που το πρόγραμμα υποστεί αλλαγές στον τρόπο εφαρμογής, τότε υπάρχει το ενδεχόμενο να επηρεαστούν και τα αποτελέσματα του προγράμματος με αρνητικό τρόπο (Dusenbury et al., 2003). Αντίθετα, υπάρχουν ερευνητές οι

οποίοι πιστεύουν ότι όταν κρίνεται απαραίτητο να γίνουν κάποιες αλλαγές/προσαρμογές ώστε το πρόγραμμα να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στον πληθυσμό τον οποίο απευθύνεται, το αποτέλεσμα είναι η καλύτερη εφαρμογή του προγράμματος (DeRousie, 2008). Παράγοντες που πηγάζουν από το πρόγραμμα, όπως τα χαρακτηριστικά του δασκάλου ή του προγράμματος, μαζί με οργανωτικούς παράγοντες/ παράγοντες πλαισίου, είναι δυνατό να επιδράσουν αρνητικά ή θετικά το βαθμό πιστότητας κατά την εφαρμογή του προγράμματος (Dusenbury et al., 2003). Οι Dusenbury et al. (2003) εντοπίζουν ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την πιστότητα, παράγοντες που πηγάζουν από το ίδιο το πρόγραμμα, όπως η πολυπλοκότητα του προγράμματος (πόσο απλό είναι στην εφαρμογή του και πόσα άτομα χρειάζεται να εμπλακούν), το αν η διαχείριση του προγράμματος είναι εύκολη, εάν τα εγχειρίδια του προγράμματος είναι απλά και λεπτομερή ως προς τις οδηγίες που δίνουν στους παιδαγωγούς καθώς και κάποια χαρακτηριστικά των δασκάλων, όπως για παράδειγμα το αν νιώθουν αυτοπεποίθηση στο να διδάξουν ένα εναλλακτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, αν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς κ.α.

Στην παρούσα μελέτη, οι συμμετέχουσες που ανήκουν στην ομάδα της μέτριας βιωσιμότητας και δήλωσαν ότι διατηρούν κάποια στοιχεία του προγράμματος, αλλά και κάποιες από τις συμμετέχουσες που εφαρμόζουν εξ' ολοκλήρου το πρόγραμμα δήλωσαν πως κάνουν τροποποιήσεις σε κάποια στοιχεία του προγράμματος που αφορούν τη διδασκαλία του στα παιδιά, με σκοπό να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους. Για παράδειγμα, μία παιδαγωγός ανέφερε ότι δεν κάνει σε μία διδακτική ώρα όλη την ενότητα αλλά χωρίζει το κάθε μάθημα/ ενότητα σε δύο με σκοπό να το κάνει πιο σύντομο διότι όπως τόνισε ολόκληρο το μάθημα είναι αρκετά κουραστικό για τα παιδιά με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν από ένα σημείο και μετά. Επίσης, δύο άλλες παιδαγωγοί, η μία από τις οποίες εφαρμόζει εν μέρει το πρόγραμμα ενώ η δεύτερη το εφαρμόζει πλήρως, δήλωσαν ότι αλλάζουν ορισμένα σημεία και «λόγια» του προγράμματος, κάνοντάς το πιο απλό ώστε να είναι κατανοητό από τις μικρές ηλικίες.

Η πιστότητα του προγράμματος στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε μόνο βάση των απαντήσεων των παιδαγωγών. Στηριχθήκαμε αποκλειστικά στα λεγόμενα των παιδαγωγών, που αποτέλεσαν την μόνη πηγή πληροφόρησης μας εφόσον,

γνωρίζοντας από τη διεθνή βιβλιογραφία (Dusenbury et al., 2003) ότι οι φορείς εφαρμογής ενός προγράμματος είναι εκείνοι που αποτελούν τη συνηθέστερη πηγή πληροφόρησης για τα ζητήματα εφαρμογής του. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά αν οι δραστηριότητες τους προγράμματος εφαρμόζονται με πιστότητα ή όχι, είτε από τις παιδαγωγούς που εφαρμόζουν το πρόγραμμα εξ' ολοκλήρου, είτε από εκείνες που διατήρησαν κάποιες από τις πτυχές του μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι ανεξάρτητοι παρατηρητές αποτελούν τα καλύτερα μέτρα μέτρησης της πιστότητας και γι' αυτό δεν μπορούμε να βγάλουμε κάποιο συμπέρασμα για την πιστότητα εφαρμογής στην παρούσα μελέτη (Dusenbury et al., 2003). Για το λόγο αυτό η εξέταση της πιστότητας δεν αποτελούσε στόχο της μελέτης μας.

Οι περιορισμοί της μελέτης

Η παρούσα μελέτη, όπως και όλες οι ερευνητικές μελέτες – καθώς και όσες αναφέρθηκαν παραπάνω – διεξήχθη μέσω δυσκολιών οι οποίες δημιούργησαν περιορισμούς.

Κατ' αρχάς, λόγω περιορισμένου χρόνου, έμψυχου δυναμικού και διαθεσιμότητας των παιδαγωγών, το δείγμα της παρούσας μελέτης ήταν 'δείγμα ευκολίας' που ως στρατηγική δειγματοληψίας είναι η λιγότερο επιθυμητή στην ποιοτική μελέτη (Ισαρη & Πουρκός ' 2015)..

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στις παιδαγωγούς για την βιωσιμότητα του προγράμματος και τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνέχιση της εφαρμογής του επικεντρώθηκαν, στο δεδομένο χρονικό διάστημα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι ερωτήσεις στις παιδαγωγούς, δηλαδή στο δεύτερο έτος μετά την αρχική εφαρμογή του προγράμματος. Δεν υπήρξε συλλογή δεδομένων για τον πρώτο χρόνο μετά την αρχική εφαρμογή του προγράμματος - πέρα από τις αναφορές κάποιων παιδαγωγών, οι απόψεις των οποίων αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο: «Συζήτηση» - αλλά ούτε και στοιχεία τα οποία να δίνουν μία εικόνα της ποιότητας της αρχικής εφαρμογής. Οι δύο αυτοί περιορισμοί δημιουργούν αμφιβολίες για το κατά πόσο χάθηκε η πιθανότητα

διαπίστωσης κάποιας ισχυρής αιτιολογική σχέσης που θα μπορούσε να υφίσταται, αν είχαν εξεταστεί αυτά τα δεδομένα,.

Επιπροσθέτως, η διεξαγωγή μίας ποιοτικής μελέτης απαιτεί χρόνο για συλλογή και την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και ταυτόχρονα χρειάζεται πόρους, εμπειρογνωμοσύνη και δέσμευση εκ μέρους όλων των ερευνητών που συμμετέχουν στην σύμπραξη του έργου. Διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, ότι η αναζήτηση των παιδαγωγών, η προετοιμασία και η διεξαγωγή των τηλεφωνικών συνομιλιών με σκοπό τη συλλογή των απόψεων των εκπαιδευτικών, είναι μια διαδικασία που απαιτεί αρκετό χρόνο και διαθεσιμότητα τόσο από την πλευρά των ερευνητών όσο και από την πλευρά των συμμετεχουσών, η συμμετοχή των οποίων στηρίχθηκε στην εθελοντική τους διάθεση να προσφέρουν στην έρευνα. Στην συνέχεια, διεξήχθη η χρονοβόρα διαδικασία της απομαγνητοφώνησης των μαγνητοφωνημένων κλήσεων, οι σημειώσεις των ερευνητών πάνω σε αυτές καθώς και οι σκέψεις και οι διερευνητικές συζητήσεις σχετικά με τις απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις και η διεξαγωγή της ανάλυσης των δεδομένων. Σε περίπτωση που υπήρχε περισσότερος διαθέσιμος χρόνος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα στους παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην ομάδα εφαρμογής του διπλού προγράμματος του «2μεδ» (με εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τόσο στο πρόγραμμα «Δυνατό Ξεκίνημα» όσο και στο αυστραλιανό πρόγραμμα «Kidsmatter») με σκοπό να εξεταστεί, συγκρίνοντας τις δύο ομάδες, εάν λόγω της πρόσθετης εκπαίδευσης, η ομάδα της εκπαίδευσης και των δύο προγραμμάτων πετύχαινε μεγαλύτερα ποσοστά βιωσιμότητας σε σχέση με την ομάδα του μονού προγράμματος εκπαίδευσης.

Επιπλέον, σχετικά με την επιλογή της διατύπωσης ερωτήσεων ανοιχτού τύπου μέσω τηλεφωνικής συνομιλίας ή γραπτής απάντησης, ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων, αυτή προέκυψε λόγω συνθηκών καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα διεξαγωγής άλλων μεθόδων από την πλευρά των παιδαγωγών ή από την πλευρά των ερευνητών λόγω μη διαθεσιμότητας κατάλληλου χώρου. Για παράδειγμα η προσπάθεια για πραγματοποίηση ατομικών συναντήσεων, σε κατάλληλο χώρο ο οποίος παραχωρήθηκε από το «Κέντρο Υγιεινής και Επιδημιολογίας» του πανεπιστημίου Αθηνών, δεν ευοδώθηκε λόγω της μη διαθεσιμότητας της πλειοψηφίας των παιδαγωγών.

Επίσης, η επιθυμία για διεξαγωγή εστιασμένων συζητήσεων (focus groups), κρίθηκε δυνατή από την πλευρά τεσσάρων παιδαγωγών, όμως ένα απρόοπτο γεγονός που έκρινε τον χώρο ακατάλληλο για παραμονή σε αυτόν τη συγκεκριμένη ημερομηνία, οδήγησε σε αποτυχία και αυτής της προσπάθειας καθώς στη συνέχεια δεν υπήρχε διαθεσιμότητα και χρόνος από την πλευρά των τεσσάρων αυτών παιδαγωγών. Ακόμα, δεν υπήρχε δυνατότητα εφαρμογής της μεθόδου της παρατήρησης στους συγκεκριμένους παιδικούς σταθμούς για τη δεδομένη χρονική περίοδο, όπως κατέστησαν σαφές οι προϊστάμενοι σε καθέναν από τους οποίους υπάγονταν δύο ή τρεις παιδικοί σταθμοί.

Σε περίπτωση διαθεσιμότητας περισσότερου χρόνου και πρόσβασης σε ενδεχομένους χρηματικούς πόρους, η μελέτη θα περιελάμβανε μεγαλύτερο δείγμα στο οποίο θα εφαρμοζόταν τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική μέθοδος συλλογής και αξιολόγησης των δεδομένων, που σημαίνει ότι θα επιλεγόταν ένας συνδυασμός μεθόδων. Η εφαρμογή συνδυασμού μεθόδων για την πραγματοποίηση της μελέτης, θα έδινε τη δυνατότητα, ενδεχομένως, να εξεταστεί ένα μεγαλύτερο εύρος παραγόντων καθώς και η διαπίστωση της πιστότητας στο πρόγραμμα κατά τη διατήρησης της εφαρμογής του. Τα παραπάνω θα επέτρεπαν, ταυτόχρονα, την διεξαγωγή, πιθανόν, περισσότερων και ασφαλέστερων αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων.

Τέλος, θεωρείται ότι οι ερωτήσεις σε μία ποιοτική μελέτη χρειάζεται να είναι από οκτώ έως δώδεκα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με αυτό το δεδομένο της βιβλιογραφίας, ο αριθμός των ερωτήσεων δεν είναι αρκετός, όμως προέκυψε στην προσπάθεια να συμπυκνωθούν τα ερωτήματα της έρευνας για οικονομία χρόνου και για λόγους ευελιξίας, καθώς τα περισσότερα έντυπα ερωτήσεων απαντήθηκαν μέσω τηλεφώνου. Παρόλα αυτά, κατά τις τηλεφωνικές συνομιλίες, θέτονταν υποερωτήματα στις παιδαγωγούς με σκοπό την βεβαιότητα για τη βιωσιμότητα ή μη του προγράμματος καθώς και για τη βαθύτερη διερεύνηση των πεποιθήσεων των παιδαγωγών για τους παράγοντες διευκόλυνσης στην εφαρμογή του προγράμματος και τους παράγοντες που την δυσχεραίνουν.

Δυνατά σημεία της μελέτης

Ένα δυνατό σημείο της μελέτης ήταν η χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου καθώς μας επέτρεψαν, κατά τη διάρκεια των τηλεφωνικών συνομιλιών να αλλάζουμε, κατά περίπτωση τον τρόπο με τον οποίο απευθύναμε τις ερωτήσεις, τη διατύπωση και τη σειρά αυτών ώστε να προσαρμοστούμε καλύτερα σε μία συγκεκριμένη ερωτώμενη ή μία συγκεκριμένη κατάσταση. Ακόμα, η επιλογή προσωπικής συνομιλίας με την κάθε παιδαγωγό ξεχωριστά συνέβαλε στην καλύτερη από τις παιδαγωγούς κατανόηση των ερωτήσεων και τη διάθεση να εκφραστούν ανεπηρέαστα και ελεύθερα σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν (π.χ. δε δίστασαν να μιλήσουν για δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με ανώτερους τους ή με συναδέλφους) αποτέλεσμα που δεν θα ήταν εφικτό σε ενδεχόμενο focus group στο οποίο θα έπρεπε να εκτεθούν σε μια ομάδα. Επιπλέον, οι ατομικές συνομιλίες έδωσαν στις παιδαγωγούς περισσότερο χρόνο για να καταθέσουν την εμπειρία τους από την εφαρμογή του προγράμματος και τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους για βελτιώσεις στο πρόγραμμα μέσω της ερώτησης για τους παράγοντες που θα διευκόλυναν τη συνέχιση του προγράμματος. Έτσι αναδύθηκαν παράγοντες που δεν είχαν προβλεφθεί.

Όσον αφορά τα ευρήματα, αν και αναδείχθηκαν ισχυρές συνδέσεις και αιτιολογικές σχέσεις, αποτελούν ένα είδος μικρογραφίας του υπόλοιπου εκπαιδευμένου πληθυσμού του προγράμματος, και του τι συμβαίνει σχετικά με τη βιωσιμότητα του δύο χρόνια μετά την αρχική του εφαρμογή. Γι' αυτό το λόγο, τα στοιχεία που αναδείχθηκαν από τη μελέτη αυτή δύνανται να αποτελέσουν σημαντικό βοήθημα και πηγή έμπνευσης τόσο για τη βελτίωση του συγκεκριμένου προγράμματος σε περίπτωση επανάληψης του όσο στον μελλοντικό σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων προαγωγής υγείας. Τέλος, η μελέτη αυτή συμβάλλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία εφαρμόζονται σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Με βάση την παρούσα μελέτη αποδεικνύεται ότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες διατήρησης ενός τεκμηριωμένου προγράμματος προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση, τουλάχιστον κάποιων ή/ και όλων των στοιχείων του. Εξάλλου, οι Whitcomb και Damico (2016) αναφέρουν, στη μελέτη τους για το «*Δυνατό Ξεκίνημα*», ότι οι παιδαγωγοί που εφαρμόζουν το πρόγραμμα δύνανται να ακολουθήσουν το σενάριο και τα παραδείγματα του προγράμματος ως έχουν αλλά και να παραλλάξουν κάποια στοιχεία του προγράμματος ώστε αυτό τελικά να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η δυνατότητα τροποποίησης στοιχείων του προγράμματος ενισχύει ταυτόχρονα την δημιουργικότητα των παιδαγωγών (Whitcomb & Damico, 2016).

Η διαπίστωση της βιωσιμότητας ενός προγράμματος όπως το «*Δυνατό Ξεκίνημα*», του οποίου η εφαρμογή δεν είναι πλέον υποχρεωτική, αποτελεί ένα ενθαρρυντικό εύρημα, δεδομένου ότι η χρηματοδότηση που υπήρχε έχει τελειώσει ενώ την ίδια στιγμή δεν υπάρχει κάποιο σχέδιο που να στοχεύει στη διατήρηση του προγράμματος, ούτε παρέχεται κάποια πηγή υποστήριξης στους παιδαγωγούς.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τα δεδομένα που βρέθηκαν με την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και αφορούν τους παράγοντες που ‘πηγάζουν’ από το ίδιο το πρόγραμμα και επηρεάζουν την βιωσιμότητά του. Ταυτόχρονα, συγκρίνοντας τους παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα και τους οργανωτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι πρώτοι προτείνεται ότι έχουν ισχυρότερη επίδραση στη βιωσιμότητα του προγράμματος σε σχέση με τους δεύτερους. Ενώ η επίδρασή των οργανωτικών παραγόντων ήταν ισχυρότεροι στους παιδαγωγούς που δεν εφαρμόζουν πλέον το πρόγραμμα, στο σύνολο του δείγματος η πλειοψηφία ανέφερε δυσκολίες που πηγάζουν από το ίδιο το πρόγραμμα (12/17) και γι’ αυτό το λόγο η επιρροή τους στη βιωσιμότητα κρίνεται ισχυρή.

Ακόμα, δεδομένου του ότι τρεις από τις έξι παιδαγωγούς που δεν εφαρμόζουν το πρόγραμμα ανέφεραν ως μοναδικές δυσκολίες παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα και δήλωσαν ξεκάθαρα ότι αυτές οι δυσκολίες είναι καθοριστικές και τις αποτρέπουν από το να το εφαρμόζουν, μπορεί να θεωρηθεί ότι αυτοί οι παράγοντες έχουν καθοριστικό ρόλο στη βιωσιμότητα του προγράμματος. Μάλιστα, κατέστη σαφές από τις τρεις παιδαγωγούς που δεν εφαρμόζουν το

πρόγραμμα αλλά και από άλλη μία παιδαγωγό που δεν το είχε εφαρμόσει την προηγούμενη χρονιά, ότι το μόνο εμπόδιο ήταν ότι είχαν τμήμα με παιδιά μικρότερα των τεσσάρων ετών και θεωρούν αδύνατο να εφαρμοστεί το πρόγραμμα σε παιδιά που είναι δύο ή τριών ετών. Μία παιδαγωγός είχε αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το πρόγραμμα θα ήταν καλύτερο να λέγεται «4με6» και όχι «2με6».

Από την άλλη οι δύο από τις τέσσερις παιδαγωγούς που ανήκουν στην ομάδα πλήρους εφαρμογής του προγράμματος τόνισαν ότι η ενθάρρυνση από τη διοίκηση του παιδικού σταθμού και η πολύ καλή συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και διοίκησης είναι το κίνητρό τους για να συνεχίσουν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα.. Με βάση το παραπάνω συμπεραίνεται ότι η υποστήριξη από τη διοικούσα ομάδα κάθε παιδικού σταθμού συντελεί στο να ξεπεραστούν κάποια εμπόδια τα οποία προέρχονται από την γενικότερη ισχύουσα δομή και οργάνωση των δημοτικών παιδικών σταθμών της χώρας.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα δεδομένα έδειξαν καλή γνώση των παιδαγωγών για την παρέμβαση καθώς και πεποίθηση σχεδόν του συνόλου των παιδαγωγών για τα οφέλη του προγράμματος στα παιδιά, στις παιδαγωγούς, στον παιδικό σταθμό και στους γονείς. Αν και προτείνεται ότι αυτοί οι δύο παράγοντες ασκούν θετική επιρροή στη διατήρηση ενός προγράμματος, δεν φάνηκε ότι μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που πηγάζουν από τον παράγοντα που αφορά στο πρόγραμμα και αφορά την ηλικία των παιδιών, η οποία υπερνίκησε τη θετική επιρροή των οφελών όσον αφορά στις παιδαγωγούς που δεν εφαρμόζουν καμία πτυχή του προγράμματος.

Σχετικά με τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα της βιωσιμότητας του προγράμματος και δεδομένου ότι – σύμφωνα με τη βιβλιογραφία - η μέθοδος της παρατήρησης προτείνεται ως το πιο αξιόπιστο μέτρο ελέγχου της πιστότητας της εφαρμογής ενός προγράμματος, αν και αυτό δεν είναι πάντα εφικτό λόγω έλλειψης προσωπικού και πόρων (DeRousie, 2008), προτείνεται ως τεχνική μαζί με τη χρήση μεγαλύτερου δείγματος και περισσότερων ερωτήσεων. Αυτός ο συνδυασμός μεθόδων, πιθανόν, θα αναδείξει ασφαλέστερα και περισσότερα αποτελέσματα και συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό βιωσιμότητας και την πιστότητα εφαρμογής του προγράμματος.

Τέλος, όσον αφορά τους παράγοντες που αφορούν στο πρόγραμμα και κρίθηκαν καθοριστικοί για την συνέχισή του ή μη, προτείνεται μεγαλύτερη διερεύνηση – και σε μεγαλύτερο δείγμα - σχετικά με την καταλληλότητά του για παιδιά μικρότερα των τεσσάρων ετών, από τους δημιουργούς και τους «διανομείς» του προγράμματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- About, F., E. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 46–60
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. *Review of child development research*, 3, 1-94.
- Alvord, M. K., & Grados, J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 238-245. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.238>
- Anderson, L., M., Shinn, C., Fullilove, M., T., Scrimshaw, S., C, Fielding, J., E., Normand, J., & Carande-Kullis, V., G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145-150.

- Bambara, M., L., Nonnemacher, S., Kern, L. (2009). Sustaining School-Base Individualized Positive Behavior Support: Perceived Barriers and Enablers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 161-176.
- Bayer, J., Hiscock, H., Scalzo, K., Mathers, M., McDonald, M., Morris, A., Birdseye, J., & Wake, M. (2009). Systematic review of preventive interventions for children's mental health: what would work in Australian contexts? *Aust NJH Psychiatry*, 43(8), 695-710.
- Beitchman, J., Zucker, K., Hood, J., DaCosta, G., Akman, D., & Cassavia, E.. (1992). A Review of the Long-Term Effects of Child Sexual Abuse. *Child Abuse and Neglect*, 16(1), 101-118. Ανακτήθηκε από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1544021>
- Benard, B. (1993). Fostering Resiliency in Kids. *Educational Leadership*, 44-48.
- Bernstein DP, Stein JA, Newcomb MD, Walker E, Pogge D, Ahluvalia T, et al. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 27, 169–190.

Beyondblue, the Australian Psychological Society & Early Childhood Australia.

(2012). KidsMatter early childhood: An overview.

Blasinsky, M., Goldman, H., H., & Unützer, J. (2006). Project IMPACT: a report on barriers and facilitators to sustainability. *Adm. Policy Ment. Health Serv. Res.*, 33, 718-729.

Boyd, J., Barnett, S., W., Bodrova, E., Leong, D., J., & Gomby, G. (2005).

Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education (Policy report). National Institute for Early Education Research.

Brauner, C. B., & Stephens, C. B. (2006). Estimating the Prevalence of Early Childhood Serious Emotional/ Behavioral Disorders: Challenges and Recommendations. *Public Health Reports*, 121, 303-310.

Bull, S.S., Gillette, C., Glasgow, R.E. & Estabrooks, P. (2003). Work site health promotion research: To what extent can we generalize the results and what is needed to translate research to practice? *Health Education Behavior*, 30, 537-549.

Burchinal, M., , Roberts J., E., Zeisel, S., A., Hennon, E., A., & Hooper, S. (2006).

Social Risk and Protective Child, Parenting, and Child Care Factors in Early Elementary School Years, Parenting. *Science and Practice*, 6(1), 79-113.

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., &

Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten, teacher–child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153.

Burns, M., K, & Symington, T. (2002). A meta-analysis of prereferral intervention teams: student and systemic outcomes. *Journal of School Psychology*, 40, 437–47.

Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. J., & Kronmiller, K. (2009). Promoting social and emotional learning in second grade students: A study of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 51–56.

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013).

Effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School Edition.

CCE Center. (2004). *Measuring and Evaluating the Sustainability Changes: An Outline of Key Variables*. Wisconsin Center for Education Research. School of Education. University of Wisconsin- Madison.

Center for Public Health Systems Science. (2012). The program sustainability assessment tool. Washington University, St Louis, MO.

Clarke, A.M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y., & Barry, M.M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. *World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway*.

Coburn, C., E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3- 12.

<https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>

Cole, M. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Commonwealth Department of Health and Aged Care. (2000). National action plan for promotion, prevention and early intervention for mental health. *Mental Health and Special Programs Branch, Commonwealth Department of Health and Aged Care*, Canberra.

Condly, S. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.

Cooper, B., R., & Bumbarger, B., K. (2013). Sustaining evidence-based prevention programs: Correlates in a large-scale dissemination initiative. *Society for Prevention Research*, 16, 145-157.

Corcoran, R., P., & Slavin, R., E. (2016). Effective programs for social and emotional learning (SEL): A systematic review. *The Campbell Collaboration*, 1-19.

Council of Australian Governments. (2009). Protecting children is everyone's business: Annual report to the Council of Australian Governments 2012–13.

- Darling-Churchill, K., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7.
doi: 10.1016/j.appdev.2016.02.002
- Davis, E., Priest, N., C., Harriso, L., & Waters E. (2010). Promoting children's social and emotional wellbeing in childcare centres within low socioeconomic areas: Strategies, facilitators and challenges. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 1-16.
- Denham, S., A. (2005). The emotional basis of learning and development in early childhood education. *The Handbook of Research on the Education of Young Children*, Second Edition, 17(2), 85-104.
- Denham, S., A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S., A., Basset, H., H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 137-143.

Doll, B., & Lyon, M., A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27, 348–363.

Domitrovich, C., E., & Greenberg, M., T. (2000). The study of implementation: current findings from effective programs for school aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193–222.

Donovan, C., L., & Spence, S., H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 509- 531. Ανακτήθηκε από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10832552>

Durlak, J., A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520.

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.

<https://doi.org/10.1023/A:1024654026646>

- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., Hansen, W., B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Elias, M. (2010). Sustainability of social-emotional learning and related programs: Lessons from a field study. *The International Journal of Emotional Education*, 2(1), 17-33.
- Farrell, P., & Travers, T. (2005). A Healthy Start: Mental health promotion in early childhood settings. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(2), 98-107.
- Fewkes, C., N. (2017). The effectiveness of Strong Start curriculum on the social emotional competence of second grade students". *All Theses and Dissertations*. 2413. <http://rdw.rowan.edu/etd/2413>
- Florian, J. (2001). *Sustaining education reform: Influential factors*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED4535833).

Giannakopoulos G., Dimitrakaki C., Tsermidou L. & Papadopoulou, K.

(2015). Decreasing preschoolers' mental health difficulties in early childhood education centres: preliminary results from a randomized comparative intervention study. 4th East European Psychiatric Congress & 3rd Preventive Psychiatry International Congress, 12-15 November 2015, Athens, Greece.

Gorey, K. M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 9-30. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.16.1.9.19163>

Gunter, L. (2012). Social and Emotional Learning in Preschool: An Evaluation of Strong Start Pre-K. *All Theses and Dissertations*. 3251. <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/3251>

Han, S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665-679.

Higginbottom, G. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse*

Researcher, 12(1), 7-19.

Holmes, S.E., Slaughter, J.R., & Kashani J. (2001). Risk factors in childhood that lead to the development of conduct disorder and antisocial personality disorder. *Child Psychiatry and Human Development*, 31(3), 183–193.

Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 26, 321-337.

Hunter, A., & Hemmeter, M. L. (2009). The center on the social and emotional foundations for early learning: Addressing challenging behavior in infants and toddlers. *Zero to Three (J)*, 29(3), 5–12.

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Jones, S., M., & Bouffard, S., M. (2012). Social and Emotional Learning in

Schools: From Programs to Strategies. *Society for Research in Child Development*, 26(4), 1-33.

Kay-Lambkin, F., Kemp, E., Stafford, K., & Hazell, T. (2007). Mental health promotion and early intervention in early childhood and primary school settings: A Review. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(1), 31–56.

KPMG. (2014). Early childhood intervention – An overview of best practice.

Kramer, T., J, Caldarella, P., Christensen, L. & Shatzer, R., H.(2009). Social and Emotional Learning in the Kindergarten Classroom: Evaluation of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Educ J*, 37, 303–309.

Krishnan, V. (2010). *Early Child Development: A Conceptual Model*. Presented at the Early Childhood Council Annual Conference 2010, “Valuing Care”, New Zealand. Ανακτήθηκε από <https://pdfs.semanticscholar.org/8099/6bed2ef51e4128e5251f98242009888f4028.pdf>

Lamani, G.,S., & Venumadahava, R., B. (2014). Child labour and child rights in India. *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, 7(2), 1-6.

Larsen, T., & Samdal O. (2008) Facilitating the implementation and sustainability of Second Step. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 187-204.

Luthar, S., S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades- Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*. New York: Wiley.

Lynch, J., D., Smith, G., Harper, S., Hillemeier, M., Ross, N., Kaplan, G., A., & Wolfson, M. (2004). Is Income Inequality a Determinant of Population Health? Part 1. A Systematic Review. *Milbank Quarterly*, 82(1), 5–99.

Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529 –550.

Masten, A., S., & Gewirtz, A., H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.

- Masten, A., S., & Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Resilience in Children*, 1094(1), 13-27. doi: <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., Turri, M. G., Mathews, S. (2013). Factors related to sustained implementation of school-wide positive behavior support. *Exceptional Children*, 79, 293-311.
- McIntosh, K., Predy, L. K., Upreti, G., Hume, A. E., Turri, M. G., Mathews, S. (2013). Perceptions of contextual features related to implementation and sustainability of school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*. doi: 10.1177/1098300712470723
- Meyer, K. (2014). Program Evaluation of the Strong Start Curriculum as a Selected Intervention for Early Elementary Students. *Doctoral Dissertations May 2014 - current*. 118. http://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/118
- Montessori, M. (1980). *Ο δεκτικός νους*. (Μετάφραση: Χατζηδάκη Ζ). Αθήνα: Γλάρος.
- Montessori, M. (1979). *Η Διαμόρφωση του Ανθρώπου*. Αθήνα: Γλάρος.
- National Center of Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention. (2008). Connecting social and emotional learning with mental health. Ανακτήθηκε 23/11/2017 από

https://www.wtc.ie/images/pdf/Emotional_Intelligence/eq23.pdf.

National Scientific Council on the Developing Child. (2005/2014). Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain: Working Paper 3. Updated Edition. <http://www.developingchild.harvard.edu>

O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Teacher and classroom strategies that contribute to social and emotional learning (part 3 of 4) (REL 2017–247). *Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*. Ανακτήθηκε 05/08/2017 από <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

O’ Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.

Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development, *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860.

Phillips, P., J., & Shonkoff, A., P. (2000). *From neurons to neighborhoods: The*

science of early childhood development. National Research Council (US) & Institute of Medicine (US) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development.

Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. Ανακτήθηκε από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12848438>

Reyes, J., & Elias, M., J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychol. Sch.*, 47, 723–737. doi:10.1002/pits.20580

Rimm-Kaufman, S., E., La Paro, K., M., Downer, J., T., & Pianta, R., C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377-394.

Roans, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(4), 223-241.

- Sanford De Rousie, R., M. (2008). Making changes that last: Examining the sustainability of an evidence- based preschool curriculum. Pennsylvania State University. Ανακτήθηκε 01/03/2017 από <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/8583>
- Sanford De Rousie, R., M., & Bierman K., L. (2012). Examining the sustainability of an evidence-based preschool curriculum: The REDI program. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 55-56.
- Scheirer, M., A. (2005). Is sustainability possible? A review and commentary on empirical studies of program sustainability. *American Journal of Evaluation*, 26, 320-346.
- Schore, A.,N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66.
- Sewell, M. (1998). The use of qualitative interviews in evaluation. *The University of Arizona*.
- Shediac-Rizkallah, M. C., & Bone, L. R. (1998). Planning for the sustainability of

community-based health programs: Conceptual frameworks and future directions for research, practice and policy. *Health Education Research*, 13, 87-108.

Shonkoff, J. P., Boyce, T. W., Cameron, J., Duncan, G. J., Nathan, F. A., Greenough, W. T., & Thompson, R. A. (2004). *Young children develop in an environment of relationships*. National Scientific Council on the Developing Child. Summer, 1-13.

Sollars, V. (2010). Social and emotional competence: Are preventive programmes necessary in early childhood education and care? *The International Journal of Emotional Education*, 2(1), 49-60.

Spence, S. H. (1996). *A case for prevention: Early Intervention and Prevention in Mental Health*. Melbourne: Australian Psychological Society

Stern, D. *The first relationship: infant and mother*. (1977). Cambridge: Harvard University Press.

Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Thompson Ross, A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269–307.

Τσερμίδου Λ., Αγαπηδάκη Ε., Γιαννακόπουλος Γ., Δημητρακάκη Χ., Οικονομίδου

Δ., Παπαδοπούλου Κ. & Πετανίδου Δ. (2015). Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών σε πλαίσια προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο OMEP, 16-18 Οκτωβρίου 2015, Αλεξανδρούπολη.

UNESCO. (2018). Early childhood care and education. Ανακτήθηκε από

<https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>

Walker, S., P., Wachs, T., D., Grantham-McGregor, S., ... Richter, L. (2011).

Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, 378(9799), 1325–1338.

Werner, E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in*

Psychological Science. 4(3), 81–85.

Whitcomb, S. A. & Parisi-Damico, D. M. (2016). *Strong start: a social and*

emotional learning curriculum for grades K-2. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.

WHO. (2007). Early child development: A powerful equalizer.

WHO. (2012). Developmental difficulties in early childhood: Prevention, early identification, assessment and intervention in low- and middle-income countries.

Wiltsey-Stirman, S., Kimberly, J., Cook, N., Calloway, A., Castro, F., & Charns, M. (2012). The sustainability of new programs and innovations: a review of the empirical literature and recommendations for future research. *Implementation Science*, 7(17), 1-1

Wolff, S. (1995). The concept of resilience. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 29, 565–574.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγίες συμπλήρωσης εντύπου (αφορά τους παιδαγωγούς εφαρμογής του μονού προγράμματος).

Αγαπητές παιδαγωγοί,

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε τις παρακάτω ερωτήσεις. Οι απαντήσεις θα θέλαμε να είναι όσο πιο ακριβείς και συνοπτικές γίνεται. Η συμπλήρωσή του δεν απαιτεί την εφαρμογή του προγράμματος. Οι απαντήσεις σας είναι πολύ σημαντικές για την δημιουργία νέων προγραμμάτων και τις περιμένουμε όσο πιο άμεσα γίνεται, ανάλογα πάντα με τον χρόνο σας. Αν τυχόν υπάρξουν απορίες σχετικά με τις ερωτήσεις, παρακαλούμε επικοινωνήστε μαζί μας.

Σας ευχαριστούμε πολύ

Ερωτήσεις

1) Τι μάθατε από το περιεχόμενο και την εφαρμογή του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα»;

Απάντηση

2) Εφαρμόζετε το «Δυνατό Ξεκίνημα» το τρέχον σχολικό έτος; Αν ναι, αναφέρετε ποιες δραστηριότητες χρησιμοποιείτε.

Απάντηση

3) Τι σας δυσκολεύει/εμποδίζει για την/στην εφαρμογή του «Δυνατού Ξεκινήματος»;

Απάντηση

4) Τι θα σας βοηθούσε/βοηθάει στην εφαρμογή του «Δυνατού Ξεκινήματος»;

Απάντηση

5) Εντοπίσατε οφέλη από την εφαρμογή του προγράμματος «Δυνατό Ξεκίνημα»;
Αν ναι, αναφέρετε συγκεκριμένα ποια είναι αυτά τα οφέλη;

Απάντηση

Οδηγίες Συμπλήρωσης της Φόρμας (αφορά τους παιδαγωγούς εφαρμογής του διπλού προγράμματος)

Αγαπητές παιδαγωγοί,

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε την παρακάτω φόρμα. Οι απαντήσεις θα θέλαμε να είναι όσο πιο ακριβείς και συνοπτικές γίνεται. Η συμπλήρωσή της δεν απαιτεί την εφαρμογή του προγράμματος. Οι απαντήσεις σας είναι πολύ σημαντικές για την δημιουργία νέων προγραμμάτων και τις περιμένουμε όσο πιο άμεσα γίνεται, ανάλογα πάντα με τον χρόνο σας. Αν τυχόν υπάρξουν απορίες σχετικά με τις ερωτήσεις, παρακαλούμε επικοινωνήστε μαζί μας.

Σας ευχαριστούμε πολύ

Η ομάδα του 2με6

Ερωτήσεις

Κοινωνικο – Συναισθηματική Ανάπτυξη

1) Ποιες γνώσεις αποκομίσατε (π.χ. πρακτικές που μάθατε), εσείς προσωπικά, από την εκπαίδευση του προγράμματος 2με6,όσον αφορά την υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών;

Απάντηση

2) Ποιες από τις πρακτικές, που μάθατε, εφαρμόζετε στην καθημερινότητα, με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών;

Απάντηση

3) Ποια εμπόδια συναντάτε στην προσπάθειά σας να εφαρμόσετε αυτές τις πρακτικές;

Απάντηση

4) Τι σας βοηθάει ή τι θα σας βοηθούσε περαιτέρω στην εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών;

Απάντηση

Συνεργασία με τους Γονείς και τους Φροντιστές

1) Ποιες γνώσεις αποκομίσατε, από την εκπαίδευση του προγράμματος 2μεδ, για την καλύτερη συνεργασία σας με τους γονείς/φροντιστές, των παιδιών;

Απάντηση

2) Ποιες από τις πρακτικές, που μάθατε για την ανάπτυξη της συνεργασίας με τους γονείς, συνεχίζετε να εφαρμόζετε;

Απάντηση

3) Τι σας εμποδίζει/τι εμπόδια αντιμετωπίζετε στην προσπάθειά σας να συνεργαστείτε με τους γονείς/φροντιστές;

Απάντηση

4) Τι σας βοηθάει ή τι θα σας βοηθούσε, ώστε να μπορείτε να αναπτύξετε συνεργατικές σχέσεις με τους γονείς/φροντιστές;

Απάντηση

Ψυχική Υγεία

1) Με βάση την εκπαίδευση του 2με6, ποιες καινούριες γνώσεις αποκομίσατε σχετικά με τους τρόπους που μπορείτε να βοηθήσετε τα παιδιά, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ψυχικής υγείας, καθώς και τις οικογένειές τους;

Απάντηση

2) Ποιες πρακτικές εφαρμόζετε στην καθημερινότητα (όταν χρειάζεται) για την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες ψυχικής υγείας και των οικογενειών τους;

Απάντηση

3) Ποια τα εμπόδια στο να υποστηρίζετε αυτά τα παιδιά και τις οικογένειες τους;

Απάντηση

4) Τι θα σας διευκόλυνε περαιτέρω στο να υποστηρίζετε παιδιά με δυσκολίες ψυχικής υγείας και τις οικογένειές τους;

Απάντηση

Δυνατό Ξεκίνημα

1) Τι μάθατε, εσείς προσωπικά, από το περιεχόμενο των μαθημάτων του Δυνατού Ξεκινήματος;

Απάντηση

2) Εφαρμόζετε το Δυνατό Ξεκίνημα στην καθημερινότητα; Αν ναι, αναφέρετε ποιες δραστηριότητες χρησιμοποιείτε και με ποιον τρόπο.

Απάντηση

3) Τι θα σας δυσκόλευε/δυσκολεύει στην εφαρμογή του Δυνατού Ξεκινήματος;

Απάντηση

4) Τι θα σας βοηθούσε/βοηθάει στην εφαρμογή του Δυνατού Ξεκινήματος;

Απάντηση

Οφέλη από την εφαρμογή του προγράμματος 2με6

Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι τα οφέλη από την εφαρμογή του προγράμματος 2με6 (π.χ. για εσάς, για τα παιδιά, για τους γονείς, για τον παιδικό σταθμό ως κοινότητα);

Απάντηση