

**ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ «Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΩΝ ΦΙΛΩΝ» ΣΕ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**

**IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF THE
INTERVENTION PROGRAM “THE CIRCLE OF
FRIENDS” IN STUDENTS WITH EMOTIONAL AND
BEHAVIORAL DISORDERS**

Μαρία Κοκκιάδη
MSc, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστημίου Κρήτης
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
N. Ηρακλείου, ΠΕ70
mariakokkiadi92@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος που χρησιμοποιεί τον Κύκλο των Φίλων σε μαθητές Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές σε σχέση με τη μείωση των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, των σοβαρών δυσκολιών προσοχής και των έντονων υπερκινητικών συμπεριφορών, καθώς και την ενίσχυση του επιπέδου αυτοεκτίμησής τους. Εφαρμόστηκε έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης AB, που αποτελούνταν από την αρχική φάση (φάση A) και τη φάση της παρέμβασης (φάση B). Οι συμμετέχοντες ήταν είκοσι ένα μαθητές ηλικίας εννέα έως έντεκα ετών. Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg που συμπληρώθηκε από τους μαθητές και μία Κλίμακα Αξιολόγησης Συμπεριφοράς βασισμένη στο Ερωτηματολόγιο του Achenbach που συμπληρώθηκε από γονείς και εκπαιδευτικούς. Για κάθε μαθητή διεξήχθη ανεξάρτητη καταγραφή των συμπεριφορών-στόχων και στις δύο εξεταζόμενες φάσεις και στο τέλος συγκρίθηκαν αυτά τα δεδομένα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση με τον Κύκλο των Φίλων μείωσε τις προβληματικές συμπεριφορές όλων των συμμετεχόντων και ενίσχυσε σε έναν σημαντικό βαθμό το επίπεδο αυτοεκτίμησής τους. Επιπλέον, καταγράφηκαν οι παράγοντες που θεωρήθηκαν βοηθητικοί της θετικής επίδρασης της παρέμβασης.

Λέξεις κλειδιά

Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, αυτοεκτίμηση, Κύκλος των Φίλων, μαθητές σχολικής ηλικίας, έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης AB.

Abstract

The purpose of the present study was to examine the effectiveness of the intervention program “The Circle of Friends” at reducing of the externalizing behavior problems, internalizing problems, the intense attention deficits and the hyperactivity behaviors, as well as the enhancement of the self-esteem level among primary school students with emotional and behavioral disorders. An AB single subject design was used which included a baseline phase (phase A) and a treatment phase (phase B). The participants were twentyone school-aged students, nine to eleven years old. The Rosenberg Self-esteem Scale completed by the students and a Behavior Evaluation Form based on Achenbach Questionnaire completed by parents and teachers were used for the research purpose. Independent record of the target behaviors was conducted for each student during both phases and these data were compared. The results showed that the intervention reduced the behavior problems of all participants and enhanced significantly their self-esteem level. Furthermore, factors which reinforced this positive effect of Social Stories were reported.

Key words

Emotional and behavioral disorders, self-esteem, Circle of Friends, school-aged students, AB single subject design.

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα δεδομένα, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών παρουσιάζει σημαντικές συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά ποικίλους τομείς της σχολικής τους ζωής. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν σε εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (George et al., 2018, Gilmour et al., 2022).

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (externalizing problem behaviors) περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα αποκλίνουσων συμπεριφορών που αφορούν σε άμεσες ή έμμεσες/συγκαλυμμένες επιθετικές αντιδράσεις, συστηματική ανυπακοή και επαναλαμβανόμενη μη συμμόρφωση στους κανόνες, εναντιωματική/προκλητική στάση, παραβατικότητα, σοβαρή διάσπαση προσοχής και υπερκινητικές, διαταρακτικές συμπεριφορές. Όλες αυτές οι μορφές συμπεριφοράς παρεμποδίζουν τη σύναψη και διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, αυξάνουν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού και επιβαρύνουν τη μαθησιακή τους πορεία. Οι προβληματικές σχέσεις με τους άλλους και η συστηματική απορριπτική στάση του περιγύρου οδηγούν συχνά στην επιδείνωση των πρωτογενών δυσκολιών με την εμφάνιση επιπρόσθετων, δευτερογενών προβλημάτων (Marcone et al., 2020).

Οι τάσεις απομόνωσης και οι καταθλιπτικές εκδηλώσεις αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς ορισμένα παιδιά μεταφέρουν το αίσθημα αδυναμίας και μειονεξίας σε μία αντίδραση θυμού ως μία στρατηγική άμυνας. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται συχνά ένας φαύλος κύκλος κλιμακούμενων δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων, καθώς τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικά ξεσπάσματα

θυμού διατρέχουν υψηλό κίνδυνο απόρριψης από τους συνομηλικούς και εκδήλωσης εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (άγχους, κατάθλιψης) από τα συσσωρευμένα βιώματα αποκλεισμού (LoParo et al., 2023).

Σε γενικές γραμμές, η ίδια η διαταραχή συμπεριφοράς υποδηλώνει την αδυναμία ελέγχου των συναισθημάτων και τις ελλειπείς διαπροσωπικές δεξιότητες, που παραμένουν ή κλιμακώνονται στην εφηβεία, κάτι που επισημαίνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Beeson et al., 2020). Επομένως, στην περίπτωση που προϋπάρχουν δυσκολίες από την παιδική ηλικία, οι οποίες δεν έχουν αντιμετωπιστεί κατάλληλα, τα προβλήματα αυτά μπορεί να επιδεινωθούν, καθιστώντας πιο πολύπλοκη και απαιτητική τη διαχείρισή τους. Ακόμη περισσότερο δε, ο επίμονος και κλιμακούμενος χαρακτήρας των δυσκολιών αυτών μπορεί να επιφέρει αρνητικές ψυχοκοινωνικές προεκτάσεις και κατά την ενήλικη ζωή (LoParo et al., 2023).

Σε κάθε περίπτωση, η συμπεριφορά του παιδιού εκφράζει τον τρόπο αντίληψης και διαχείρισης των αλληλεπιδράσεων της εσωτερικής και εξωτερικής του πραγματικότητας, μέρος της οποίας αποτελούν και οι σχέσεις που αναπτύσσει με τα πρόσωπα του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος. Για τον λόγο αυτό, έχουν γίνει αρκετές αναφορές σε παράγοντες επικινδυνότητας που σχετίζονται με την οικογένεια και το σχολείο του παιδιού. Τα συμπεριφορικά προβλήματα αποτελούν συνήθως απόρροια ενός δυσλειτουργικού, συγκρουσιακού προτύπου αλληλεπίδρασης που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον (Heilmann et al., 2021). Πέραν των τιμωρητικών, σκληρών σωφρονιστικών μεθόδων, οι υποχωρητικές και οι χωρίς σταθερή οριοθέτηση πρακτικές αυξάνουν επίσης την πιθανότητα εκδήλωσης αρνητικών, προκλητικών προτύπων συμπεριφοράς. Άλλος ένας παράγοντας επικινδυνότητας είναι το αυξημένο γονεϊκό άγχος, που συνδέεται με αισθήματα γονεϊκής ανεπάρκειας και έχει διαπιστωθεί ότι οδηγεί συχνά σε αυστηρές ή/και απορριπτικές συμπεριφορές (Mak et al., 2020).

Πέραν των οικογενειακών πρακτικών, γίνεται λόγος και για εκπαιδευτικές πρακτικές που επηρεάζουν τον τρόπο έκβασης μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν τιμωρητικά σε διασπαστικές συμπεριφορές, τότε ενισχύουν δυσλειτουργικά πρότυπα επικοινωνίας και αυξάνουν τον κίνδυνο στοχοποίησης και αποκλεισμού αυτών των μαθητών. Οι εμπειρίες απόρριψης θα επηρεάσουν σημαντικά την αυτοεικόνα τους, θα κλιμακώσουν αισθήματα ματαίωσης και αδυναμίας, καθώς και τις επιθετικές, παρεκκλίνουσες συμπεριφορές προς τον περίγυρό τους (Porter, 2020).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω δεδομένων, καθίσταται σαφές ότι για την αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές απαιτούνται κατάλληλες, ερευνητικά τεκμηριωμένες παρεμβατικές προσεγγίσεις. Στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζονται συχνά παρεμβάσεις που βασίζονται στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στο οποίο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ομάδα των συνομηλικών στη συμπεριφορά του παιδιού με δυσκολίες ή σημάδια κινδύνου (Allen et al., 2022, Carter, 2021, Owen-DeSchryver et al., 2024, Steinbrenner et al., 2020).

Μία από αυτές τις παρεμβάσεις είναι κι ο «Κύκλος των Φίλων» που αξιοποιείται για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ένταξης των παιδιών με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές στο περιβάλλον του σχολείου (Hassani et al., 2022). Έχει εφαρμοσθεί σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό για την αντιμετώπιση των κοινωνικών τους ανεπαρκειών, καθώς οι βασικές τους δυσκολίες εντοπίζονται στον τομέα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Goldstein, 2021).

Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης έγκειται στην ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού δικτύου για τα παιδιά με συμπεριφορικές δυσκολίες, τα οποία εξασκούνται σε συμπεριφορές και δέχονται τη θετική ανατροφοδότηση από τους συνομηλίκους τους (Hassani et al., 2022, Owen-DeSchryver et al., 2024). Ειδικότερα, οι συνομήλικοι που συμμετέχουν στον Κύκλο εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν τις θετικές συμπεριφορές, να τις ενισχύουν και να διαχειρίζονται κατάλληλα τις κοινωνικά μη αποδεκτές συμπεριφορές, εξηγώντας και προτείνοντας εναλλακτικές θεμιτές αντιδράσεις. Βασικός στόχος είναι η επίτευξη της γενίκευσης και διατήρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναδεικνύονται μέσω του Κύκλου σε άλλα πλαίσια και με διαφορετικούς ανθρώπους με τους οποίους τα παιδιά συναναστρέφονται.

Σε γενικές γραμμές, οι παρεμβάσεις που λειτουργούν με τη διαμεσολάβηση και υποστήριξη των συνομηλίκων αποτελούν πολλά υποσχόμενες τεχνικές για τη διαχείριση των κοινωνικών ανεπαρκειών (Hassani et al., 2022, Owen-DeSchryver et al., 2024, Steinbrenner et al., 2020). Οι συνομήλικοι συνιστούν πιο οικεία πρόσωπα με τα οποία μπορούν πιο εύκολα τα παιδιά να ταυτιστούν και να μιμηθούν ως θετικά πρότυπα συμπεριφοράς (Τιμςζενς et al., 2021). Παράλληλα, η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μπορεί να ενισχύσει σημαντικά το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς. Η αυτοεκτίμηση, ως βασική παράμετρος της ψυχικής υγείας των παιδιών, ασκεί σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο στον τρόπο συμπεριφοράς τους. Ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης μπορεί να περιορίσει τη δυσλειτουργική έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων και να ευνοήσει την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοελέγχου, που αποτελεί βασικό ζητούμενο για την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Peng et al., 2023).

Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι ο Κύκλος των Φίλων μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής μέσα στην τάξη, να αναπτύξει την ενσυναίσθηση και να επεκτείνει την υποστηρικτική στάση των συνομηλίκων απέναντι και σε άλλους μαθητές με δυσκολίες, εκτός τάξης (O'Connor, 2016). Ωστόσο, έχει προταθεί η ανάγκη διεξαγωγής επιπρόσθετων ερευνών, που θα περιλαμβάνουν ένα ευρύτερο φάσμα προβληματικών συμπεριφορών προκειμένου να προσδιορισθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της παρέμβασης του Κύκλου των Φίλων (Carter, 2021).

1. Μεθοδολογία έρευνας

1.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να αξιολογήσει το επίπεδο αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων» στη μείωση εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, δυσκολιών συγκέντρωσης προσοχής και υπερκινητικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Παράλληλα, θα εξετάσει την αποτελεσματικότητά του στην αύξηση του επιπέδου αυτοεκτίμησής τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για τον σκοπό της παρούσας έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

- A. Θα μειώσει την επιθετική, βίαιη συμπεριφορά, την παρορμητικότητα και τη παράβαση των σχολικών κανόνων στον μαθητή Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες η παρέμβαση που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων»;
- B. Θα μειώσει τις αγχώδεις και καταθλιπτικές εκδηλώσεις και τις συμπεριφορές απόσυρσης του μαθητή Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες η παρέμβαση που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων»;
- Γ. Θα μειώσει τις έντονες υπερκινητικές συμπεριφορές και τις σοβαρές δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής του μαθητή Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες η παρέμβαση που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων»;
- Δ. Θα αυξήσει το επίπεδο αυτοεκτίμησης του μαθητή Δημοτικού με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες η παρέμβαση που χρησιμοποιεί τον «Κύκλο των Φίλων»;

1.2. Δείγμα μελέτης

Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από είκοσι ένα μαθητές Δημοτικού, ηλικίας εννέα έως έντεκα ετών, με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές που δεν αποτελούσαν δευτερογενές, συνοδό χαρακτηριστικό κάποιας πρωτογενούς νευροαναπτυξιακής διαταραχής. Ήταν όλα αγόρια που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες μιας συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας, ενώ δεν έγινε διάκριση βάσει εθνικότητας ή κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

1.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οι δάσκαλοι/ες και οι γονείς των παιδιών της παρέμβασης κλήθηκαν να συμπληρώσουν μία κλίμακα που αφορούσε στην καταγραφή της παρουσίας των συμπεριφορών-στόχων των συμμετεχόντων και του βαθμού έντασής τους κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους. Η κλίμακα αυτή είχε διαμορφωθεί με βάση το Ερωτηματολόγιο *Child Behavior Checklist – CBCL* (Achenbach & Rescorla, 2001), που αξιοποιείται ευρέως για την αξιολόγηση προσαρμοστικών, κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος σε παιδιά και εφήβους ηλικίας έξι έως δεκαοχτώ χρονών. Ο αξιολογητής

καλείται να σημειώσει τη συχνότητα εμφάνισης κάθε συμπεριφοράς σε μία διαβαθμιστική κλίμακα τριών σημείων (0=δεν ταιριάζει, 1=ταιριάζει κάπως/μερικές φορές, 2=ταιριάζει πολύ/πολύ συχνά). Διακρίνεται σε τρεις υποκλίμακες με υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνοχής, των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (Cronbach's alpha = .965), των εσωτερικευμένων ($\alpha = .88$) και των δυσκολιών προσοχής και υπερκινητικότητας ($\alpha = .853$) (Paradaki & Kourkoutas, 2018). Πιο συγκεκριμένα, τα εξωτερικευμένα προβλήματα αφορούν σε ζητήματα επιθετικής βίαιης συμπεριφοράς, παρορμητικότητας και ανυπακοής/παράβασης κανόνων και τα εσωτερικευμένα σε εκδηλώσεις άγχους, κατάθλιψης και συμπεριφορές απόσυρσης. Το εργαλείο αυτό αξιοποιήθηκε σε δύο φάσεις, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης για την αξιολόγηση της παρουσίας συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών και μετά τη φάση της παρέμβασης για τον εντοπισμό μεταβολών στις συμπεριφορές-στόχους των παιδιών του δείγματος.

Η επόμενη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η *Κλίμακα Αυτοεκτίμησης Rosenberg (RSES)* για την αξιολόγηση της γενικής αυτοεκτίμησης ενός ατόμου (Rosenberg, 1965). Αποτελείται από 10 ερωτήσεις που αφορούν τόσο σε θετικές δηλώσεις για τον εαυτό όσο και σε αρνητικές. Το άτομο καλείται να σημειώσει τον βαθμό στον οποίο ισχύουν ή δεν ισχύουν οι δηλώσεις αυτές σε μία διαβαθμιστική κλίμακα 4 σημείων (1=συμφωνώ απόλυτα έως το 4=διαφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα αυτή έχει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνάφειας ($\alpha = .80$) (Galanou et al., 2014) και αξιοποιήθηκε τόσο πριν όσο και μετά τη φάση της παρέμβασης, προκειμένου να συγκριθούν οι τιμές από τις απαντήσεις των μαθητών και να αναγνωρισθούν μεταβολές στο επίπεδο αυτοεκτίμησής τους.

1.4. Σχεδιασμός έρευνας

Η μελέτη εφάρμοσε έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης (single subject design) AB, που αποτελούνταν από την αρχική φάση (φάση A) και τη φάση της παρέμβασης (φάση B). Στην αρχική φάση (φάση A) δεν προβλεπόταν επίδραση από κάποια παρέμβαση στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων και αξιολογούνταν εμπειρικά η παρουσία των συμπεριφορών-στόχων από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Στη δεύτερη φάση, τη φάση της παρέμβασης (φάση B), εφαρμόστηκε ο Κύκλος των Φίλων και καταγράφηκαν εκ νέου οι τρόποι συμπεριφοράς των μαθητών. Σύμφωνα με τον Alnahdi (2015), η μέθοδος αυτή κρίνεται κατάλληλη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διαφόρων παρεμβατικών προγραμμάτων. Η σύγκριση των δεδομένων από τις δύο αυτές φάσεις φανέρωσε την ύπαρξη μεταβολών στη συμπεριφορά των μαθητών και οδήγησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας της εξεταζόμενης παρέμβασης.

1.5. Αξιοπιστία αποτελεσμάτων

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας διεξήχθη για κάθε παιδί ταυτόχρονη, ανεξάρτητη καταγραφή των συμπεριφορών του τόσο από τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και από τον γονέα του κατά το χρονικό διάστημα και των δύο εξεταζόμενων φάσεων. Ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις καταγραφές τους αντανακλά το επίπεδο αξιοπιστίας του αποτελέσματος.

1.6. Διαδικασία έρευνας

Σε πρώτο επίπεδο πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις με τους διευθυντές και τους δασκάλους/ες των σχολείων, για να ενημερωθούν επαρκώς για τον σκοπό, τη φύση και τις διαδικασίες της μελέτης και να εξασφαλισθεί η συναίνεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αναγνωρίστηκαν οι μαθητές που θα συγκροτούσαν το δείγμα της μελέτης με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών και στάλθηκαν ενημερωτικά σημειώματα και υπεύθυνες δηλώσεις συναίνεσης στους γονείς όλων των συμμετεχόντων, ακόμη κι αυτών που θα αποτελούσαν την «ομάδα εθελοντών», όπως περιγράφεται στη διαδικασία της παρέμβασης. Έπειτα, εκπαιδεύτηκαν οι δάσκαλοι σε σχέση με την εφαρμογή της παρέμβασης, δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες για τη συμπλήρωση της κλίμακας πριν και μετά το τέλος των διαδικασιών της παρέμβασης και τονίστηκε η σημασία της συμμετοχής τους.

Σε επόμενο στάδιο δόθηκε για συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές η κλίμακα με τον κατάλογο των εξεταζόμενων μορφών συμπεριφοράς, προκειμένου να αναγνωρισθεί το αρχικό επίπεδο των συναισθηματικών και συμπεριφορικών τους δυσκολιών. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, καταγράφονταν εμπειρικά οι συμπεριφορές που εκδήλωναν τα παιδιά χωρίς την παρουσία παρεμβατικών προγραμμάτων. Επιπλέον, χορηγήθηκε στους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για την αναγνώριση του αρχικού επιπέδου αυτοεκτίμησής τους.

Έπειτα, ακολούθησε η φάση της παρέμβασης για έναν μήνα, όπου πραγματοποιούνταν για κάθε μαθητή με δυσκολίες τρεις συναντήσεις την εβδομάδα από μία διδακτική ώρα των σαράντα λεπτών. Στο τέλος των παρεμβατικών συναντήσεων καταγράφονταν πάλι με τον ίδιο τρόπο οι συμπεριφορές-στόχοι των μαθητών τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς τους. Πέραν τούτου, χορηγήθηκε για συμπλήρωση η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης στους μαθητές για τη διαπίστωση τυχόν μεταβολών στα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους μετά τη φάση της παρέμβασης. Έπειτα, συγκρίθηκαν όλα τα δεδομένα από τις δύο φάσεις, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές και την ενίσχυση του επιπέδου αυτοεκτίμησής τους.

1.7. Περιγραφή παρέμβασης

Πριν από την έναρξη της παρέμβασης εντοπίστηκε και διαμορφώθηκε το μέρος που θεωρήθηκε πιο κατάλληλο για τη διεξαγωγή των διαδικασιών του Κύκλου και ορίστηκε η «ομάδα εθελοντών», που αποτελούνταν από ορισμένα παιδιά που φοιτούσαν στην ίδια τάξη με το «παιδί-εστίασης», δηλαδή τον μαθητή με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Η ομάδα αυτή συγκροτήθηκε με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που αφορούσαν στο επίπεδο ευαισθησίας και προθυμίας, καθώς και στο είδος της σχέσης των παιδιών μεταξύ τους (Καλύβα, 2005). Ωστόσο, υπήρχε η δυνατότητα εναλλαγής εθελοντών στην πορεία του προγράμματος παρέμβασης,

ώστε να εμπλακούν περισσότερα παιδιά στις διαδικασίες του κύκλου και να ενισχυθούν οι σχέσεις μεταξύ τους (Καλύβα, 2005).

Κατά την αρχική συνάντηση της ομάδας του κύκλου ενημερώθηκαν τα παιδιά για τον σκοπό της δημιουργίας του και τέθηκαν ορισμένοι κανόνες για την εύρυθμη λειτουργία του. Επιπλέον, κρίθηκε σημαντικό κάθε συνάντηση να ξεκινάει με μία δραστηριότητα «προθέρμανσης» η οποία σηματοδοτούσε την έναρξη των διαδικασιών και διατηρούνταν σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Όπως εξηγεί η Καλύβα (2005), με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αίσθηση ασφάλειας και σταθερότητας στα παιδιά που συμμετέχουν στην παρεμβατική διαδικασία.

Στη συνέχεια, τα παιδιά-μέλη κάθονταν σε έναν κύκλο και συμμετείχαν σε δραστηριότητες, για τις οποίες είχε τεθεί ένας συγκεκριμένος στόχος με βάση τις ιδιαίτερες δυσκολίες του εκάστοτε «παιδιού εστίασης». Προσδιορίζονταν μία συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση, που συνδεόταν με τα οικεία βιώματα των συμμετεχόντων, προτεινόταν πολλαπλές εναλλακτικές λύσεις και πραγματεύονταν οι συνέπειες κάθε πρότασης, ενώ στο τέλος αναπτυσσόταν ένα τελικό πλάνο για τη βέλτιστη διαχείριση αυτής της προβληματικής κατάστασης. Υπήρχε, επίσης, η δυνατότητα ενασχόλησης με υλικά αντικείμενα ή συμμετοχής σε κινητικά δρώμενα, προκειμένου να διευκολυνθεί με ποικίλους τρόπους η αναπαράσταση κάθε πρότασης και να επιτευχθεί η διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων (Καλύβα, 2005). Στη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων παρεχόταν υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους συνομηλίκους για τη συμμετοχή του «παιδιού-εστίασης», τις πρωτοβουλίες και τις θετικές συμπεριφορές, ενώ σε περίπτωση που εκδηλωνόταν κάποια ακατάλληλη, ανεπιθύμητη συμπεριφορά, οι συνομηλικοί εξηγούσαν τον λόγο αντικατάστασής της δίνοντας παράλληλα ή αναπαριστώντας κάποιο παράδειγμα κατάλληλης εναλλακτικής απόκρισης. Με τον τρόπο αυτό, παρεχόταν η δυνατότητα στο «παιδί-εστίασης» να παρατηρήσει και να μιμηθεί τη συμπεριφορά των συνομηλίκων, οι οποίοι λειτουργούσαν ως πρότυπα συμπεριφοράς (Καλύβα, 2005).

Μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών του Κύκλου όλα τα μέλη επέστρεφαν στην τυπική ροή του ωρολογίου προγράμματος της τάξης τους. Στο τέλος της φάσης της παρέμβασης καταγράφονταν οι συμπεριφορές του «παιδιού-εστίασης» από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς με τον ίδιο τρόπο που γινόταν η καταγραφή κατά την αρχική φάση, πριν από την παρέμβαση. Ωστόσο, είχε ζητηθεί τόσο από τους/τις δασκάλους/ες όσο και από τους γονείς να μην καθοδηγήσουν τα παιδιά με κάποιο τρόπο προς την εκδήλωση των επιθυμητών συμπεριφορών, ώστε να εξετασθεί η επίδραση της παρέμβασης από μόνης της στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων χωρίς τη διαμεσολάβηση άλλων παραγόντων.

Συνολικά η φάση της παρέμβασης είχε διάρκεια ενός μήνα, στον οποίο πραγματοποιούνταν οι διαδικασίες του Κύκλου τρεις φορές την εβδομάδα για κάθε μαθητή με δυσκολίες, από μία διδακτική ώρα των σαράντα λεπτών περίπου.

2. Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται ανά δύο γραμμές τα περιγραφικά μέτρα των υποκλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Στο πρώτο μισό του πίνακα απεικονίζονται οι μετρήσεις που αφορούν στον εκπαιδευτικό και στο υπόλοιπο μισό οι αντίστοιχες μετρήσεις που σχετίζονται με τον γονέα. Σε όλες τις μετρήσεις διαπιστώνεται ότι είναι μειωμένες οι μέσες τιμές μετά την εφαρμογή της παρέμβασης σε σχέση με την αρχική φάση.

Πίνακας 1: Περιγραφικά μέτρα των υποκλιμάκων για την αξιολόγηση συμπεριφοράς

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Πριν)	21	27,00	30,00	29,38	0,92
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Μετά)	21	0,00	7,00	1,90	2,14
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Πριν)	21	5,00	16,00	12,40	3,39
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Μετά)	21	0,00	4,00	1,00	1,18
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκπ, Πριν)	21	4,00	6,00	5,76	0,62
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκπ, Μετά)	21	0,00	6,00	2,00	1,92
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Πριν)	21	25,00	30,00	28,29	1,49
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Μετά)	21	0,00	9,00	1,33	2,13
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Πριν)	21	9,00	16,00	13,38	1,94
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Μετά)	21	0,00	4,00	1,14	1,31
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας, Πριν)	21	4,00	6,00	5,62	0,67
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας, Μετά)	21	0,00	5,00	2,10	1,45
Valid N (listwise)	21				

Ο Πίνακας 2 δείχνει ανά δύο γραμμές τα περιγραφικά μέτρα των υποκατηγοριών που αφορούν στο επίπεδο αυτοεκτίμησης του μαθητή. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μισό του πίνακα

παρουσιάζονται οι μετρήσεις που αφορούν στις θετικές δηλώσεις για τον εαυτό, ενώ στο υπόλοιπο μισό οι μετρήσεις για τις αρνητικές. Οι κλίμακες των παραγόντων που απαρτίζονται από θετικές δηλώσεις έχουν αντιστραφεί κατά τον υπολογισμό των τιμών. Οι μειωμένες τιμές μετά την παρέμβαση σημαίνουν αυξημένο βαθμό εμφάνισης των θετικών δηλώσεων.

Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα των υποκατηγοριών για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Πριν)	21	15,00	20,00	18,14	1,88
Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Μετά)	21	5,00	10,00	7,19	1,17
Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Πριν)	21	15,00	19,00	17,19	1,54
Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Μετά)	21	6,00	11,00	7,24	1,22
Valid N (listwise)	21				

Ο Πίνακας 3 δείχνει τις συσχετίσεις που υπολογίσθηκαν με τον συντελεστή Spearman λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος. Οι συσχετίσεις κάτω από τη διαγώνιο αφορούν στις μετρήσεις πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και πάνω από τη διαγώνιο στις μετρήσεις μετά. Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα φαίνονται σε σκιασμένα κελιά οι συσχετίσεις που είναι στατιστικά σημαντικές. Προκύπτουν, επίσης, ασθενείς έως μέτριες συσχετίσεις στις οποίες όμως δε διακρίνεται συνέπεια ως προς τη στατιστική σημαντικότητα στις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο μικρό μέγεθος του δείγματος και ως εκ τούτου οι συσχετίσεις δεν είναι πλήρως αξιολογήσιμες.

Πίνακας 3: Συσχετίσεις κατά Spearman των υπό μελέτη μεταβλητών

	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός)	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός)	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκτ)	Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας)	Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο	Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο
Spearman's rho	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός)	Συντελεστής συσχέτισης	,098	,636	- ,432	,162	,027	,257
		p	,672	,002	,050	,482	,907	,261
		N	21	21	21	21	21	21
	Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός)	Συντελεστής συσχέτισης	,584	,176	- ,577	,231	,197	,339
		p	,007	,444	,006	,314	,392	,133
		N	20	21	20	21	21	21
	Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκτ)	Συντελεστής συσχέτισης	- ,029	,225	,182	,065	,172	,307
		p	,899	,327	,430	,779	,455	,175
		N	21	21	21	21	21	21
	Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Συντελεστής συσχέτισης	,503	,644	- ,304	,334	,434	,160
		p	,020	,002	,180	,139	,049	,490
		N	21	20	21	21	21	21
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας)	Συντελεστής συσχέτισης	,549	,701	- ,045	,445	,525	,112	
	p	,010	,001	,848	,043	,015	,628	
	N	21	20	21	21	21	21	
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας)	Συντελεστής συσχέτισης	- ,123	,193	- ,254	- ,086	,105	- ,549	
	p	,597	,415	,266	,711	,649	,010	
	N	21	20	21	21	21	21	
Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο	Συντελεστής συσχέτισης	,237	,484	,092	,307	,209	,350	
	p	,301	,031	,691	,176	,363	,120	
	N	21	20	21	21	21	21	
Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο	Συντελεστής συσχέτισης	,079	,123	,189	,158	,147	,570	
	p	,735	,605	,412	,495	,467	,007	
	N	21	20	21	21	21	21	

Στον Πίνακα 4 φαίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon για τις διαφορές των τριών υποκλιμάκων συμπεριφοράς που προέκυψαν από τον εκπαιδευτικό, με βάση τις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώθηκαν μετά τη συμμετοχή των παιδιών στην παρέμβαση κατά 27,48 μονάδες μέσο όρο και τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς στις 2,04 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,029 μονάδες και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας (<0,001). Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 11,4 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς στις 3,44 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -3,931 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Οι δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και οι υπερκινητικές συμπεριφορές βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 3,76 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς 1,97 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -3,939 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Επομένως, σε όλες τις συμπεριφορές σημειώθηκε ισχυρώς στατιστικά σημαντική βελτίωση με βάση τις αναφορές του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 4: Έλεγχος Wilcoxon για τις διαφορές των υποκλιμάκων για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό, μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση

	Τιμή συνάρτησης ελέγχου Z	Προσεγγιστικό παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές δίπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές μονόπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Μετά) - Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Πριν)	-4,029 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Μετά) - Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Εκπαιδευτικός, Πριν)	-3,931 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκπ, Μετά) - Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Εκπαιδευτικός, Πριν)	-3,939 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test				
b. Based on positive ranks.				

Ο Πίνακας 5 δείχνει τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon για τις διαφορές των τριών υποκλιμάκων συμπεριφοράς που προέκυψαν από τον γονέα, με βάση τις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώθηκαν μετά τη συμμετοχή των παιδιών στην κατά μέσο όρο κατά 26,95 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς στις 2,085 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,031 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Ακολούθως, τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 12,238 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς 2,095 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,03 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Τέλος, οι δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και οι υπερκινητικές συμπεριφορές βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 3,52 μονάδες και τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς 1,536 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,033 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Επομένως, παρατηρήθηκε ισχυρώς στατιστικά σημαντική βελτίωση όλων των συμπεριφορών με βάση τις δηλώσεις των γονέων.

Πίνακας 5: Έλεγχος Wilcoxon για τις διαφορές των υποκλιμάκων για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς από τον γονέα, μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση

	Τιμή συνάρτησης ελέγχου Z	Προσεγγιστικό παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές δίπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές μονόπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Μετά) - Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Πριν)	-4,031 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Μετά) - Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Γονέας, Πριν)	-4,030 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας, Μετά) - Δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας (Γονέας, Πριν)	-4,033 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test				
b. Based on positive ranks.				

Ο Πίνακας 6 δείχνει τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon για τις διαφορές των υποκατηγοριών αυτοεκτίμησης όπως προέκυψαν από τον μαθητή με βάση τις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση. Οι θετικές δηλώσεις που αφορούσαν στην αυτοεκτίμηση των παιδιών βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 10,95 μονάδες, με τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς στις 1,98 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,028 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Οι αρνητικές δηλώσεις που αφορούσαν στην αυτοεκτίμηση διαφοροποιήθηκαν μετά τη συμμετοχή των παιδιών στην παρέμβαση κατά μέσο όρο κατά 9,95 μονάδες και η τυπική απόκλιση αυτής της διαφοράς είναι 1,83 μονάδες περίπου. Ο έλεγχος Z έδωσε -4,03 και p-value μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας. Επομένως, υπήρξε ισχυρώς στατιστικά σημαντική βελτίωση στο επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης με τον Κύκλο των Φίλων.

Πίνακας 6: Έλεγχος Wilcoxon για τις διαφορές των υποκατηγοριών για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης από τον μαθητή, μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση

	Τιμή συνάρτησης ελέγχου Z	Προσεγγιστικό παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές δίπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας	Ακριβές μονόπλευρο παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας
Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Μετά) - Θετικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Πριν)	-4,028 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Μετά) - Αρνητικές δηλώσεις αυτοεκτίμησης σύνολο (Πριν)	-4,030 ^b	<0,001	<0,001	<0,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test				
b. Based on positive ranks.				

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που χρησιμοποιεί τον Κύκλο των Φίλων σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές ως προς τη μείωση των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, των δυσκολιών προσοχής και των υπερ-

κινητικών συμπεριφορών τους. Ειδικότερα, τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς που τέθηκαν στο επίκεντρο αφορούσαν σε επιθετικές, βίαιες συμπεριφορές, παρορμητικές αντιδράσεις και ζητήματα ανυπακοής και παράβασης σχολικών κανόνων. Σε σχέση με τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, κάναμε λόγο για αγχώδεις και καταθλιπτικές εκδηλώσεις καθώς και συμπεριφορές απόσυρσης-απομόνωσης. Επιπλέον, διερευνήσαμε τον βαθμό αποτελεσματικότητας της παρέμβασης ως προς τη μείωση των δυσκολιών συγκέντρωσης προσοχής και έντονων υπερκινητικών συμπεριφορών, τα οποία δυσχεραίνουν, επίσης, συχνά την ομαλή διεξαγωγή δραστηριοτήτων και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, εξετάσαμε τον αντίκτυπο της παρεμβατικής διαδικασίας στο επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

Βάσει των αναφορών της αρχικής φάσης της έρευνας, όλοι οι μαθητές του δείγματος παρουσίαζαν σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό προβλήματα συμπεριφοράς, που καθιστούσαν επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων με ένα επαρκές επίπεδο ερευνητικής υποστήριξης και αποτελεσματικότητας. Η ανάγκη υλοποίησης αποτελεσματικών παρεμβάσεων που μπορούν να αξιοποιούν και οι εκπαιδευτικοί ή οι Ειδικοί Παιδαγωγοί στο σχολικό πλαίσιο είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη μιας πρώτης μείωσης ή/και πρόληψης ενός μεγάλου εύρους προβλημάτων συμπεριφοράς που παρακωλύουν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και την ομαλή ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό, παρεμποδίζεται η δυσμενής έκβαση αυτών των δυσκολιών και παράλληλα αναδεικνύεται ο ρόλος και η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας των μαθητών τους (Κουρκούτας, 2017).

Η επιλογή της παρέμβασης που χρησιμοποιεί τον Κύκλο των Φίλων βασίστηκε, αρχικά, στον αποδεδειγμένο ερευνητικά βαθμό αποτελεσματικότητάς της ως προς τη μείωση και αντιμετώπιση ανεπιθύμητων κοινωνικών συμπεριφορών (Hassani et al., 2022). Επιπλέον, πρόκειται για μία παρέμβαση που μπορεί να εφαρμοσθεί κι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών χωρίς να απαιτεί εξειδικευμένα μέσα κι εργαλεία, με την εμπλοκή οικείων τους προσώπων, των συνομηλίκων τους (Taylor, 2017).

Ο Κύκλος των Φίλων αναδεικνύει τον ζωτικής σημασίας διαμεσολαβητικό ρόλο του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των κατάλληλων στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης (Taylor, 2017). Έχει φανεί ότι οι επιρροές που ασκούν τα πρόσωπα του εγγύτερου περιβάλλοντος και οι εμπειρίες που αποκτά το άτομο στο πλαίσιο των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη μηχανισμών συναισθηματικής ρύθμισης και επιφέρουν σταδιακά την παγίωση συγκεκριμένων, προσαρμοστικών τρόπων αντίδρασης (Steinbrenner et al., 2020, Τυτζγενς et al., 2021).

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε ότι η παρέμβαση με τον Κύκλο των Φίλων μείωσε ιδιαίτερα σημαντικά την επιθετική, βίαιη συμπεριφορά, την παρορμητικότητα και τη παράβαση των σχολικών κανόνων όλων των μαθητών. Αντίστοιχα, σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα έδειξαν ότι μειώθηκαν εξίσου σημαντικά οι αγχώδεις,

καταθλιπτικές εκδηλώσεις και οι συμπεριφορές απόσυρσης όλων των παιδιών της μελέτης. Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, μειώθηκαν σε έναν επίσης πολύ σημαντικό βαθμό οι έντονες υπερκινητικές συμπεριφορές και οι σοβαρές δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής των συμμετεχόντων, γεγονός ιδιαίτερα ευνοϊκό για την εξασφάλιση πιο θετικών προϋποθέσεων για τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους πορεία. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα δείχνουν την ιδιαίτερα σημαντική μείωση όλων των προβληματικών συμπεριφορών που τέθηκαν στο επίκεντρο για τους μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη, στοιχείο που θεωρείται ιδιαίτερα πρόσφορο ερευνητικά για τη συνέχιση της αξιοποίησης της συγκεκριμένης παρέμβασης. Παράλληλα, τα αποτελέσματα έδειξαν σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ότι αυξήθηκε το επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών, το οποίο λειτουργεί συχνά ως διαμεσολαβητικός παράγοντας της εκδήλωσης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών.

Έχει αποδειχθεί ότι το επίπεδο αυτοεκτίμησης μπορεί να επηρεάσει την ένταση και τα δυσλειτουργικά χαρακτηριστικά των αρνητικών συναισθημάτων, καθώς και τις δεξιότητες αυτοελέγχου (Peng et al., 2023). Για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα των σχέσεων και ο βαθμός αποδοχής του ατόμου από το εγγύτερο περιβάλλον του (Harris & Orth, 2020). Για τον λόγο αυτό επισημαίνεται συχνά από ερευνητικές μελέτες ο ρόλος της ομάδας των συνομηλίκων στην πρόκληση θετικών συμπεριφορικών αλλαγών.

Επομένως, ένας από τους παράγοντες που μπορεί να ενίσχυσε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στις συμπεριφορές-στόχους των μαθητών ήταν η υποστηρικτική εμπλοκή των συνομηλίκων, που, όπως επιβεβαιώνεται και από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, μπορούν πιο εύκολα να αποτελέσουν πρότυπα συμπεριφοράς και να κινητοποιήσουν τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές να αλλάξουν τρόπους αντίδρασης (Carter, 2021, Hassani et al., 2022, Steinbrenner et al., 2020).

Επιπλέον, στον Κύκλο των Φίλων προβάλλονται και τίθενται στο επίκεντρο διαπραγμάτευσης προβληματικές καταστάσεις που σχετίζονται με οικεία βιώματα του παιδιού και αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς του (Hassani et al., 2022, Taylor, 2017). Επομένως, τα παιδιά ταυτίζονται πιο εύκολα με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, καθώς οι συζητήσεις που εκτυλίσσονται επιδρούν άμεσα στο συναισθηματικό τους πεδίο και ως εκ τούτου διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Επεξεργάζονται και διαχειρίζονται με ομαδικό τρόπο ιδέες και λύσεις για τις κοινωνικές καταστάσεις που τους δημιουργούν σύγχυση και με αυτό τον τρόπο αισθάνονται ότι κάποιος τους καταλαβαίνει και ενδιαφέρεται πραγματικά να τους δώσει τη δυνατότητα να αποδεσμευτούν από δυσλειτουργικούς τρόπους επικοινωνίας και πρότυπα σχέσεων. Επιπλέον, παρέχεται η ευχέρεια αξιοποίησης ποικίλων μέσων και εργαλείων που θα βελτιώσουν το εύρος της προσοχής τους και θα ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους.

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι ο συγκεκριμένος τρόπος παρέμβασης αποτελεί μία εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική πρακτική, κατά την οποία αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη θετική

προσέγγιση και την ενεργητική, ουσιαστική ενασχόληση με το παιδί και τα συναισθήματά του (Καλύβα, 2005). Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έχουν μία υποστηρικτική σχέση και επιτρέπει τη σύνδεση με προσωπικές καταστάσεις και βιώματα που έχουν νόημα για τα ίδια. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται η αποδοτικότητα ενός παρεμβατικού προγράμματος και ταυτόχρονα δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις για μια θετική ψυχοκοινωνική πορεία σε παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής (Κουρκούτας & Parmar, 2017).

Μία βασική παράμετρος της παρούσας μελέτης ήταν η εμπλοκή γονέων και εκπαιδευτικών τόσο στην αρχική φάση για την αναγνώριση των δυσκολιών και του βαθμού σοβαρότητάς τους όσο και στην τελική φάση αξιολόγησης για τον εντοπισμό τυχόν αλλαγών στις συμπεριφορές των παιδιών τους μετά την εφαρμογή της παρεμβατικής διαδικασίας. Η εμπλοκή τους στην έρευνα συνέβαλε τόσο στη σκιαγράφηση ενός βασικού αρχικού προφίλ των συμμετεχόντων όσο και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το επίπεδο αποτελεσματικότητας της παρέμβασης με τον Κύκλο των Φίλων στις συμπεριφορές-στόχους. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η μεταβολή της παγιωμένης αντίληψης του παιδιού με δυσκολίες/διαταραχές ως ενός «παιδιού-προβλήματος», ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα για αναγνώριση από την πλευρά και των δύο άμεσα εμπλεκόμενων μερών (οικογένειας, σχολείου) της προόδου του παιδιού τους μέσα από μικρά, αλλά σημαντικά επιτεύγματα. Η ενίσχυση αυτών των αντιλήψεων θα επηρεάσει και την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων και αλληλεπιδράσεων και θα τους στρέψει προς μία διαφορετική οπτική σε σχέση με το παιδί τους (Κουρκούτας, 2017).

Σε συνδυασμό με την προώθηση ενός διαφορετικού τρόπου αντίληψης και προσέγγισης του παιδιού με διαταραχές συμπεριφοράς, η εκπαίδευση και η εφαρμογή της παρεμβατικής μεθόδου με τον Κύκλο των Φίλων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς παρείχε τη δυνατότητα άμεσης αξιοποίησής της μέσα στην τάξη για την αντιμετώπιση των προβληματικών, διασπαστικών μορφών συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ο Κύκλος των Φίλων αποτελεί μία τεχνική που θα μπορούσε εύκολα να ενσωματωθεί και να υλοποιηθεί για εκτεταμένα χρονικά διαστήματα, σε ποικίλα περιβάλλοντα, με διαφορετικά πρόσωπα και συνδυαστικά με άλλες τεχνικές για τη διαχείριση ποικίλων προβληματικών καταστάσεων (Καλύβα, 2005). Η εκπαίδευση αυτή κρίθηκε σημαντική για τη διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων των δασκάλων, καθώς και την ενίσχυση του αισθήματος αυτεπάρκειάς τους.

3.1. Περιορισμοί και Προτάσεις

Αναφορικά με τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, το δείγμα συγκροτήθηκε μόνο από αγόρια μαθητές, ηλικίας εννέα έως έντεκα ετών, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες μιας συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας. Επομένως, το δείγμα αυτό δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου μαθητικού πληθυσμού με δυσκολίες προσαρμογής. Παρέχει όμως σημαντικές ενδείξεις που μπορεί να ενθαρρύνουν την αξιοποίηση της συγκεκριμένης παρέμβασης σε μεγαλύτερο εύρος χαρακτηριστικών και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της. Ένας ακόμη περιορισμός ήταν ότι δεν αξιολογήθηκε σε

μεγαλύτερο βάθος χρόνου και με την απουσία κάποιας συστηματικής παρεμβατικής ενέργειας ο βαθμός διατήρησης των συμπεριφορικών αλλαγών στους συμμετέχοντες.

Κρίνεται σημαντικό μελλοντικές έρευνες να στραφούν προς τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης με τον Κύκλο των Φίλων σε ένα ευρύτερο φάσμα δυσκολιών και δεξιοτήτων, γεγονός που έχει προταθεί και από την Καλύβα (2005). Πέραν τούτου, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και παιδιά μεγαλύτερων ή μικρότερων ηλικιακών ομάδων, καθώς η πλειονότητα των μελετών έχει εστιάσει σε μαθητές σχολικής ηλικίας. Επομένως, καθίσταται σημαντικό να αξιολογηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας του Κύκλου των Φίλων σε συμμετέχοντες με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, είτε σε ηλικιακό επίπεδο είτε σε επίπεδο γνωστικών, γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου να καταστεί εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα μεγαλύτερο εύρος παιδιών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Παράλληλα, η περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης σε μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων θα καταστούσε εφικτή την κατανόηση της συμβολής τυχόν αναπτυξιακών διαφορών ως προς τον βαθμό επιτυχίας της. Ο ρόλος των αναπτυξιακών διαφορών στους τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων είχε αναδειχθεί από προηγούμενες μελέτες (Woodard & Pollak, 2020). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν επίσης να επικεντρωθούν στην αξιολόγηση της μακροπρόθεσμης διατήρησης και γενίκευσης των αλλαγών στους τρόπους αντίδρασης των παιδιών, πρόταση που έχει τεθεί και από άλλους μελετητές (Allen et al., 2022, Schlieder et al., 2014).

Βιβλιογραφία

- Achenbach, T.M. & L.A. Rescorla (2001) *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.
- Allen, K. A., D. L. Gray, R. F. Baumeister & M. R. Leary (2022) The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational psychology review*, 34(2): 1133-1156.
- Alnahdi, G. H. (2015) Single-subject designs in special education: advantages and limitations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4): 257-265.
- Beeson, C. M., H. Brittain & T. Vaillancourt (2020) The temporal precedence of peer rejection, rejection sensitivity, depression, and aggression across adolescence. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5): 781-791.
- Carter, E. W. (2021) Peer-mediated support interventions for students with autism spectrum disorders. In P. A. Prelock & R. McCauley (Eds.), *Treatment of autism spectrum disorders: Evidence-based intervention strategies for communication and social interactions* (2nd ed.). Baltimore: Brookes, 315–352.
- Galanou, C., M. Galanakis, E. Alexopoulos & C. Darviri (2014) Rosenberg Self-Esteem Scale Greek Validation on Student Sample. *Psychology*, 5, 819-827.

- George, M.W., I. Zaheer, L. Kern & S.W. Evans (2018) Mental health service use among adolescents experiencing emotional/behavioral problems and school impairment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26 (2): 119-128.
- Gilmour, A.F., L.E. Sandilos, W.V. Pilny, S. Schwartz & J.H. Wehby, (2022) Teaching students with emotional/behavioral disorders: Teachers' burnout profiles and classroom management. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(1): 16-28.
- Goldstein, H. (2021) Circle of Friends. In: Volkmar, F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (2nd ed.). Switzerland: Springer, 956-960.
- Harris, M. A., & U. Orth (2020) The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of personality and social psychology*, 119(6): 1459-1477.
- Hassani, S., S. Alves, E. Avramidis & S. Schwab (2022) The Circle of Friends intervention: A research synthesis. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4): 535-553.
- Heilmann, A., A. Mehay, R.G. Watt, Y. Kelly, J.E. Durrant, J. van Turnhout & E.T. Gershoff (2021) Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies. *The Lancet*, 398(10297): 355-364.
- Καλυβα, Ε. (2005) *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουρκούτας, Η.Ε. (2017) *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η.Ε. & P. Parmar (2017) Σχέσεις γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών με δυσκολίες/διαταραχές: Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις ψυχοπαιδαγωγικών/ συμβουλευτικών παρεμβάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων. Στο Η.Ε. Κουρκούτας (επιμ. έκδ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές*. Αθήνα: Πεδίο, 315-360.
- LoParo, D., A. C. Fonseca, A. P. Matos & W. E. Craighead (2023) A developmental cascade analysis of peer rejection, depression, anxiety, and externalizing problems from childhood through young adulthood. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51(9): 1303-1314.
- Mak, M. C. K., L. Yin, M. Li, R. Y. H. Cheung & P. T. Oon (2020) The relation between parenting stress and child behavior problems: Negative parenting styles as mediator. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2993-3003.
- Marcone, R., G. Affuso & A. Borrone, (2020) Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. *Current Psychology*, 39(1): 13-24.
- O'Connor, E. (2016) The use of 'Circle of Friends' strategy to improve social interactions and

- social acceptance: a case study of a child with Asperger's Syndrome and other associated needs. *Support for Learning*, 31(2): 138-147.
- Owen-DeSchryver, J., M. Ziegler, A. Matthews, M. Mayberry & E. Carter (2024) The reciprocity of peer-mediated interventions: Examining outcomes for peers. *School Psychology Review*, 53(3): 223-235.
- Papadaki, A. & E.E. Kourkoutas (2018) *Sense of Relatedness (Resiliency), Depression and Perceived Relationship with Parents and Teachers in Children and Adolescents with and without SEN*. Paper presented at the 7th International Congress on Interpersonal Acceptance and Rejection (ICIAR). Athens, Greece, 15-18 May.
- Peng, J., J. Zhang, W. Yuan, X. Zhou & P. Fang (2023) The correlation of childhood maltreatment and aggression among incarcerated adolescents: testing the mediating effects of self-esteem and self-control. *Current Psychology*, 42(29): 25648-25657.
- Porter, L. (2020) *Student behaviour: Theory and practice for teachers*. New York: Routledge.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schlieder, M., N. Maldonado & B. Baltes (2014) An Investigation of "Circle of Friends" Peer-Mediated Intervention for Students with Autism. *Online Submission*, 6(1): 27-40.
- Steinbrenner, J. R., K. Hume, S. L. Odom, K. L. Morin, S. W. Nowell, B. Tomaszewski, S. Szendrey, N. S. McIntyre, S. Yücesoy-Özkan & M. N. Savage (2020) *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Taylor, G. (2017) Creating a circle of friends: A case study. In H. Cowie & S. Sharp (eds.), *Peer counselling in schools*. New York: Routledge, 73-86.
- Tunçgenç, B., M. El Zein, J. Sulik, M. Newson, Y. Zhao, G. Dezechache O. & Deroy (2021) Social influence matters: We follow pandemic guidelines most when our close circle does. *British Journal of Psychology*, 112(3): 763-780.
- Woodard, K., & S. D. Pollak (2020) Is there evidence for sensitive periods in emotional development? *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 36, 1-6.