

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ – ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

## ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ


«Η προαγωγή του ευ ζειν κατά τη μέση παιδική ηλικία:  
Μια θετική ψυχολογική παρέμβαση σε σχολικές τάξεις με  
πολυπολιτισμική σύνθεση»



Φοιτήτρια: Δημητροπούλου Χριστίνα  
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Λεοντοπούλου Σοφία  
Συνεπιβλέποντες: Παπαδοπούλου Σμαράγδα  
Νικολάου Γεώργιος



Αρ. ειλ:.....11509/1004..

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
  
026000336820



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>8</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>9</b>
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1 Θετικά και αρνητικά συναισθήματα</b> .....	<b>13</b>
1.1.1 <i>Εννοιολογική προσέγγιση</i> .....	14
1.1.2 <i>Μέτρηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων</i> .....	16
1.1.3 <i>Θετικά συναισθήματα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή κατά την παιδική και εφηβική ηλικία</i> .....	17
1.1.4 <i>Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας</i> .....	22
1.1.5 <i>Καλλιέργεια και προαγωγή των θετικών συναισθημάτων</i> .....	25
1.1.6 <i>Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας</i> .....	26
1.1.7 <i>Διαπολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές στις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες</i> .....	28
<b>1.2 Αισιοδοξία</b> .....	<b>31</b>
1.2.1 <i>Εννοιολογική προσέγγιση και μέτρηση της αισιοδοξίας</i> .....	31
1.2.2 <i>Αισιοδοξία και ψυχοκοινωνική προσαρμογή κατά την παιδική και εφηβική ηλικία</i> .....	34
1.2.3 <i>Αισιοδοξία και στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών</i> .....	37
1.2.4 <i>Προαγωγή και καλλιέργεια της αισιοδοξίας στα παιδιά και τους εφήβους</i> .....	39
1.2.5 <i>Διαπολιτισμικά ζητήματα στη μελέτη της αισιοδοξίας</i> .....	42
<b>1.3 Αυτο-αποτελεσματικότητα</b> .....	<b>45</b>
1.3.1 <i>Εννοιολογική προσέγγιση του όρου</i> .....	45
1.3.2 <i>Επιμέρους όψεις και μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας</i> .....	47
1.3.3 <i>Διεργασίες που σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα</i> .....	49
1.3.4 <i>Η συμβολή της αυτο-αποτελεσματικότητας στην προσαρμογή και το ευ ζειν</i> .....	52
1.3.5 <i>Η αυτο-αποτελεσματικότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία</i> .....	54
1.3.6 <i>Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα</i> .....	56
1.3.7 <i>Κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα</i> .....	57
1.3.8 <i>Καλλιέργεια και ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας</i> .....	58



1.3.9	Διαπολιτισμικές διαφορές στην στα επίπεδα και το περιεχόμενο της αυτο-αποτελεσματικότητας.....	61
<b>1.4</b>	<b>Προαγωγή της ψυχικής υγείας κατά την παιδική και εφηβική ηλικία .....</b>	<b>63</b>
1.4.1	Προγράμματα Θετικής Ανάπτυξης των Νέων.....	65
1.4.2	Προστατευτικοί παράγοντες κατά την παιδική και εφηβική ηλικία.....	67
1.4.3	Η καταλληλότητα του σχολικού πλαισίου για την προαγωγή της ψυχικής υγείας .....	69
1.4.4	Παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.....	71
1.4.4.1	Αναπτυξιακή καταλληλότητα .....	71
1.4.4.2	Ζητήματα περιεχομένου.....	72
1.4.4.3	Ζητήματα δομής, εφαρμογής και διάρκειας.....	73
1.4.5	Η περίπτωση του πολυπολιτισμικού σχολείου στην Ελλάδα .....	76
<b>1.5</b>	<b>Η παρούσα έρευνα.....</b>	<b>79</b>
<b>2.</b>	<b>ΜΕΘΟΔΟΣ.....</b>	<b>83</b>
2.1	Δείγμα.....	83
2.2	Διαδικασία.....	85
2.3	Μέσα συλλογής των δεδομένων.....	88
2.4	Η παρέμβαση.....	92
<b>3.</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>97</b>
<b>3.1</b>	<b>Προκαταρτικές αναλύσεις.....</b>	<b>97</b>
3.1.1	Διερεύνηση της ομοιογένειας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτές.....	97
3.1.2	Σύγκριση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τα αρχικά επίπεδα (πρώτη χορήγηση) θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, αισιοδοξίας και αυτο-αποτελεσματικότητας .....	99
<b>3.2</b>	<b>Επίδραση της παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων .....</b>	<b>101</b>
3.2.1	Μεταβολές στη βίωση συναισθημάτων για το σύνολο του δείγματος ανά χορήγηση .....	101
3.2.2	Μεταβολές στη βίωση συναισθημάτων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ανά χορήγηση.....	102
3.2.3	Διαφυλικές διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων.....	106



3.2.4	Διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο .....	108
3.2.5	Διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων ανάλογα με την εθνική καταγωγή .....	109
<b>3.3</b>	<b>Επίδραση της παρέμβασης στην αισιοδοξία .....</b>	<b>111</b>
3.3.1	Μεταβιαιές στην αισιοδοξία για το σύνολο του δείγματος.....	111
3.3.2	Μεταβιαιές στην αισιοδοξία για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου .....	112
3.3.3	Διαβιαιικές διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στην αισιοδοξία.....	116
3.3.4	Διαφορές στην επίδραση της θετικής παρέμβασης στην αισιοδοξία ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο .....	117
3.3.5	Διαφορές στην επίδραση της θετικής παρέμβασης στην αισιοδοξία μεταξύ γηγενών και μεταναστών.....	119
<b>3.4</b>	<b>Επίδραση της παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα .....</b>	<b>121</b>
3.4.1	Μεταβιαιές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για το συνολικό δείγμα .....	121
3.4.2	Μεταβιαιές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.....	122
3.4.3	Διαβιαιικές διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα .....	124
3.4.4	Διαφορές στην επίδραση της θετικής παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων.....	126
3.4.5	Διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ γηγενών και μεταναστών.....	127
<b>3.5</b>	<b>Αξιολόγηση των παρεμβάσεων από τους συμμετέχοντες/-ουσες.....</b>	<b>129</b>
<b>4</b>	<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>134</b>
4.1	Αξιολόγηση της ομοιογένειας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.....	134
4.2	Επίδραση της θετικής παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων .....	136
4.3	Επίδραση της παρέμβασης στην αισιοδοξία .....	138
4.4	Επίδραση της παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα .....	139
4.5	Επίδραση της παρέμβασης ανάλογα με το φύλο.....	141
4.6	Επίδραση της παρέμβασης ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο .....	143
4.7	Επίδραση της παρέμβασης ανάλογα με την εθνική προέλευση.....	145
4.8	Αξιολόγηση της παρέμβασης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.....	147



4.9	Περιορισμοί της παρούσας έρευνας, συνεισφορά στην έρευνα, θεωρία και πράξη και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	148
5.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	152
6.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	185
6.1	Έντυπα ενημέρωσης και συμμετοχής στην έρευνα.....	185
6.2	Ερωτηματολόγια.....	187
6.3	Αξιολόγηση της παρέμβασης.....	198



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά του συνολικού δείγματος, όπως και της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ..... 87
- Πίνακας 2.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τη βίωση συναισθημάτων για το συνολικό δείγμα ανά χορήγηση ..... 102
- Πίνακας 3.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τη βίωση συναισθημάτων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ανά χορήγηση ..... 103
- Πίνακας 4.** Ανάλυση διακύμανσης της βίωσης συναισθημάτων ως προς τον αριθμό χορήγησης και τη συνθήκη ..... 104
- Πίνακας 5.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη βίωση συναισθημάτων ανά φύλο ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα ..... 107
- Πίνακας 6.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη βίωση συναισθημάτων ανά κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα ..... 108
- Πίνακας 7.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τη βίωση συναισθημάτων ανά εθνική προέλευση και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα ..... 110
- Πίνακας 8.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον για το συνολικό δείγμα ανά χορήγηση ..... 112
- Πίνακας 9.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ανά χορήγηση ..... 113
- Πίνακας 10.** Ανάλυση διακύμανσης των προσδοκιών για το μέλλον ως προς τον αριθμό χορήγησης και τη συνθήκη ..... 114
- Πίνακας 11** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον ανά φύλο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα ..... 117
- Πίνακας 12.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον ανά κοινωνικο-



	οικονομικό επίπεδο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα.....	118
<b>Πίνακας 13.</b>	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον ανά εθνική προέλευση και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα.....	119
<b>Πίνακας 14.</b>	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για την αυτο-αποτελεσματικότητα για το συνολικό δείγμα ανά χορήγηση .....	121
<b>Πίνακας 15.</b>	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για την αυτο-αποτελεσματικότητα για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ανά χορήγηση .....	122
<b>Πίνακας 16.</b>	Ανάλυση διακύμανσης της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τον αριθμό χορήγησης και τη συνθήκη.....	123
<b>Πίνακας 17.</b>	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη αυτο-αποτελεσματικότητα ανά φύλο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα .....	125
<b>Πίνακας 18.</b>	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη αυτο-αποτελεσματικότητα ανά κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα.....	126
<b>Πίνακας 19.</b>	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τη αυτο-αποτελεσματικότητα ανά εθνική προέλευση και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα.....	128





## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<b>Σχήμα 1.</b> Ποσοστά γηγενών και μεταναστών μαθητών/-τριών ανά σχολικό τμήμα.....	84
<b>Σχήμα 2.</b> Θετικά Συναισθήματα ανά χορήγηση και συνθήκη.....	105
<b>Σχήμα 3.</b> Ισορροπία ανά χορήγηση και συνθήκη.....	105
<b>Σχήμα 4.</b> Απαισιοδοξία ανά χορήγηση και συνθήκη .....	115
<b>Σχήμα 5.</b> Συνολική Αισιοδοξία ανά χορήγηση και συνθήκη .....	115
<b>Σχήμα 6.</b> Ποσοστά επί τοις εκατό της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης από την πειραματική ομάδα.....	131
<b>Σχήμα 7.</b> Ποσοστά επί τοις εκατό της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης από την ομάδα ελέγχου.....	131
<b>Σχήμα 8.</b> Ποσοστά επί τοις εκατό για την προτίμηση ή την πρόταση αλλαγής των επιμέρους συστατικών της παρέμβασης από την πειραματική ομάδα ανά χορήγηση .....	132



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας βιωματικής ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης στην ενίσχυση του ευ ζειν μαθητών και μαθητριών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι φοιτούσαν σε τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Οι δείκτες του νεανικού ευ ζειν στους οποίους εστιάσαμε ήταν η βίωση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, η αισιοδοξία και η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 121 παιδιά εξίσου κατανεμημένα στα δύο φύλα, ενώ 57,9% των συμμετεχόντων/-ουσών ήταν Έλληνες γηγενείς με το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών μεταναστών να αγγίζει το 42,1%.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα οι 81 (66,9%, συνολικά τέσσερα σχολικά τμήματα) τοποθετήθηκαν στην πειραματική ομάδα, η οποία έλαβε μέρος στην ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση που δομήθηκε με βάση τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας. Η συγκεκριμένη παρέμβαση περιελάμβανε ασκήσεις, όπως τη διερεύνηση των 'Δυνάμεων του Χαρακτήρα' (Peterson & Seligman, 2004) και του 'Καλύτερου Δυνατού Εαυτού' (King & Ruspini, 2004), οι οποίες προσαρμόστηκαν για τη μέση παιδική ηλικία και εφαρμόστηκαν μέσω βιωματικών μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων της εικαστικής δημιουργίας και του ψυχοδράματος. Οι υπόλοιποι 40 συμμετέχοντες/-ουσες (33,1%, δύο σχολικά τμήματα) λειτούργησαν ως ομάδα ελέγχου, παρακολουθώντας μια παρέμβαση χωρίς θετικό προσανατολισμό. Τόσο η θετική παρέμβαση, όσο και η παρέμβαση ελέγχου διεξήχθησαν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ενώ και οι δύο ομάδες ήταν όμοιες ως προς τη σύστασή τους, όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μελών τους.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνολικά τρεις συναντήσεις, η δεύτερη από τις οποίες αφιερώθηκε στη διεξαγωγή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Οι πρώτη και η τρίτη συνάντηση πραγματοποιήθηκαν μια ημέρα πριν και δεκαπέντε ημέρες μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων και αποσκοπούσαν στην αξιολόγηση της βίωσης συναισθημάτων, της αισιοδοξίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων/-ουσών κατά τις δύο αυτές χρονικές στιγμές. Η αξιολόγηση έγινε μέσω της χρήσης μιας συστοιχίας από αυτο-αναφορικά ερωτηματολόγια.



Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε πως η θετική παρέμβαση κατέστη αποτελεσματική σε ότι αφορά στην ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων, της αισιοδοξίας και της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων/ουσών δεκαπέντε ημέρες μετά τη διεξαγωγή της, κάτι που δε φάνηκε να ισχύει για τη συνθήκη ελέγχου. Επιπλέον, από τη θετική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση επωφελήθηκαν εξίσου όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από το φύλο και την εθνική τους καταγωγή, ιδιαίτερα όσον αφορά τη βίωση θετικών συναισθημάτων και τον αισιόδοξο προσανατολισμό στη ζωή. Αντίθετα, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών φάνηκε να επιδρά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, με όσους κατατάσσονταν στο μεσαίο και κατώτερο επίπεδο να επωφελούνται πιο συστηματικά. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη θετική ψυχολογική παρέμβαση είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως ένα όχημα προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών βρίσκοντας, μάλιστα, εφαρμογή στο απαιτητικό πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης.

Λέξεις κλειδιά: θετική ψυχολογική παρέμβαση, ευ ζειν, πολυπολιτισμικό σχολείο

## ABSTRACT

The present study aimed to investigate the efficacy of an experiential psychoeducational intervention in enhancing the well-being in students of the last two grades of elementary school who attended classes of multicultural nature. The indicators of youth well-being in which we focused were experiencing positive and negative emotions, optimism and social self-efficacy. The study involved a total of 121 children equally distributed in both genders, with 57.9% of the participants being Greek-natives and the respective percentage of immigrant children being 42.1%.

Of the total number of participants in the study, 81 (four school classes) were placed in the experimental group, which took part in the psychoeducational intervention that was constructed based on the principles of Positive Psychology. This intervention included exercises such as exploring the 'Character Strengths' (Peterson & Seligman, 2004) and 'Best Possible Self' (King & Ruspini, 2004), which were adapted to middle childhood developmental needs and implemented through experiential methods including artistic creation and psychodrama. The remaining 40



participants (two school classes) were used as a control group and attended an intervention without positive orientation. Both positive intervention and control intervention were conducted within the classroom, and both groups were similar in their composition regarding the demographic characteristics of their members.

For the conduct of the study, a total of three meetings were performed, the second of which was devoted to the conduct of the psychoeducational interventions. The first and third meeting took place a day before and fifteen days after the implementation of the interventions, respectively, and aimed at the evaluation of experiencing emotions, optimism and self-efficacy of the participants during these two time points. The evaluation was performed by using a series of self-referenced questionnaires.

The study findings showed that the positive intervention was effective in terms of enhancing the positive emotions, optimism and social self-efficacy of the participants fifteen days after its conduct, which did not seem to apply to the control condition. Moreover, the positive psychological intervention equally benefited all participants, regardless of gender and ethnic origin, particularly in terms of experiencing positive emotions and optimistic orientation in life. In contrast, the socio-economic background of the children seemed to affect the efficacy of the intervention, with those ranked in the middle and lower level benefiting more systematically. In conclusion, this positive psychological intervention may serve as a vehicle for the promotion of mental health in children through its implementation to the challenging context of a multicultural classroom.

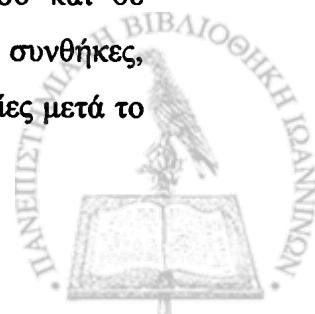
**Key words:** positive psychological intervention, well-being, multicultural school



## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια ραγδαία εξέλιξη στο επίπεδο της ανάπτυξης και εφαρμογής ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά και τους εφήβους, ανεξάρτητα από την εκδήλωση από πλευράς τους δυσκολιών ως προς την ομαλή ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Οι επιστημονικές αυτές προσπάθειες τείνουν να λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια όπου δραστηριοποιούνται τα νεαρά άτομα, με το σχολείο να αποτελεί το κυριότερο περιβάλλον εφαρμογής τους. Δύο από τις σημαντικότερες προκλήσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των παραπάνω προγραμμάτων είναι, αφενός, η πολυπολιτισμική σύνθεση του σύγχρονου σχολείου και, αφετέρου, η ανάγκη για προαγωγή της ψυχοκοινωνικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, πέραν της ακαδημαϊκής τους προόδου. Στα πλαίσια της παραπάνω κατεύθυνσης, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει την αποτελεσματικότητα μιας θετικής βιωματικής ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη πτυχών του νεανικού ευ ζειν, όπως τα θετικά συναισθήματα, η αισιοδοξία και η αυτο-αποτελεσματικότητα μαθητών και μαθητριών στις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους κατά τις τελευταίες δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η συγκεκριμένη θετική ψυχολογική παρέμβαση σχεδιάστηκε με γνώμονα τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολείων στα οποία και εφαρμόστηκε. Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των επιμέρους διαστάσεων της συγκεκριμένης παρέμβασης, είναι σημαντικό να αναδείξουμε το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο στη βάση του οποίου αυτή δομήθηκε και εφαρμόστηκε, εκκινώντας από μια πολύ σύντομη αναδρομή στους στόχους και το περιεχόμενο της σχετικής ψυχολογικής θεωρίας και πράξης.

Παραδοσιακά, η επιστήμη της Ψυχολογίας αναπτύχθηκε στοχεύοντας στην κατανόηση και τη θεραπεία των παθολογικών ή νοσηρών πτυχών της συμπεριφοράς, της σκέψης και των συναισθημάτων των ανθρώπων, υιοθετώντας δηλαδή το *μοντέλο της ασθένειας* (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005. Peterson & Seligman, 2005). Η έμφαση αυτή στην αξιολόγηση και στην παρέμβαση επί των αιτιών και των εκφάνσεων της ανθρώπινης δυσλειτουργικότητας τόσο σε ατομικό, όσο και σε διαπροσωπικό, αλλά και κοινωνικό επίπεδο υπαγορεύθηκε από μια σειρά συνθήκες, ανάγκες και σκοπούς, οι οποίοι ίσχυαν στο Δυτικό κόσμο κατά τις δεκαετίες μετά το



δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Πρώτον, η επιστήμη της Ψυχολογίας αναπτύχθηκε στη βάση του ιατρικού μοντέλου που υπαγορεύεται από διαδικασίες, όπως η διάγνωση και η θεραπεία - παρέμβαση, λαμβάνοντας ως δεδομένη την αναλογία των ψυχικών διαταραχών ως προς τις φυσιολογικές νόσους (Aspinwall & Staudinger, 2003). Σύμφωνα με τον Maddux (2005), η έμφαση αυτή στην παθολογία εκφράζεται κυρίως μέσω των διάφορων προσπαθειών ταξινόμησης των ψυχικών διαταραχών, με πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα το DSM – V (American Psychiatric Association – APA, 2013), καθώς και με την αντίληψη των ψυχικών διαταραχών ως ανάλογων των φυσιολογικών ασθενειών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ιατροποίηση των εκφάνσεων του ανθρώπινου ψυχισμού. Δεύτερον, οι παραδοσιακές ψυχολογικές θεωρίες εμβάθυναν κατά αποκλειστικότητα σε παθολογικές καταστάσεις και στα αρνητικά συναισθήματα ή γνωστικά σχήματα και μηχανισμούς που σχετίζονται με αυτές (Diener, 2009). Τέλος, με την τοποθέτηση της πλειονότητας των επαγγελματιών ψυχικής υγείας σε κλινικά πλαίσια και τη σχετική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι σπουδαστές των αντίστοιχων αντικειμένων, η έμφαση στις ανεπάρκειες και τις αποκλίσεις διαιωνίζεται, καθοδηγώντας τις ερευνητικές προσπάθειες και τους διαθέσιμους πόρους προς αυτή την κατεύθυνση (Lee Duckworth, Steen & Seligman, 2005. Seligman & Peterson, 2003).

Παρά τη διαμόρφωση και την εφαρμογή μιας σειράς από παρεμβάσεις και θεραπείες που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη μείωση συγκεκριμένων συμπτωμάτων ή εν γένει της ψυχικής νοσηρότητας, οι ψυχικές διαταραχές εμφανίζονται στις μέρες μας πιο παρούσες από ποτέ, αποτελώντας ένα σημαντικό παράγοντα δυσφορίας για τα ίδια τα άτομα, αλλά και έναν παράγοντα επιβάρυνσης για την οικογένεια και την κοινότητα (Aspinwall & Standinger, 2003. Ben-Zur, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι παραδοσιακές, κλινικές προσεγγίσεις έχουν φανεί αποτελεσματικές στην ανακούφιση από σοβαρές ψυχικές διαταραχές, ενώ εμφανίζονται ασύμβατες με τις ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων που εμφανίζουν ηπιότερες μορφές ψυχολογικών δυσκολιών (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Οι διαπιστώσεις αυτές σε συνδυασμό με το όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον ατόμων, οργανισμών και κρατών για το ευ ζειν και την ανθεκτικότητα οδήγησαν στην ανάδυση ενός νέου και όλο πιο συνεκτικού θεωρητικού και εφαρμοσμένου κλάδου της Ψυχολογίας, αυτού της *Θετικής Ψυχολογίας*.

Οι Gillham και Seligman (1999), εντοπίζοντας το πολύπλευρο κόστος της έμφασης στην αρνητική πλευρά της Ψυχολογίας τόσο στην αίσθηση ισχύος και



ελέγχου του ατόμου, όσο και στην ενίσχυση της απαισιόδοξης αντίληψης για τη ανθρώπινη φύση και την ανάπτυξη της δυσπιστίας απέναντι στα θετικά χαρακτηριστικά του άλλου επιχείρησαν να επαναδιατυπώσουν τους στόχους της Ψυχολογίας, θέτοντας στο προσκήνιο την ενίσχυση του ταλέντου και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, ώστε αυτή να καλύπτει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τις ανάγκες των ατόμων. Βασικό σημείο στη θεώρηση αυτή είναι η έμφαση στις θετικές πλευρές των ατόμων, των συστημάτων και των θεσμών, μια προσέγγιση που εκτός από την εναλλακτική πρόταση που θέτει για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών δυσκολιών υπογραμμίζει την ανάγκη για πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας (Gillham & Seligman, 1999. Seligman, 2002). Η Θετική Ψυχολογία υιοθετεί ως αντικείμενα μελέτης της την ευτυχία, το ευ ζειν και τα θετικά χαρακτηριστικά σε ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο, καθώς και τις διεργασίες μέσω των οποίων οι θετικές αυτές ιδιότητες και εμπειρίες συντελούν στην υποκειμενική και αντικειμενική βελτίωση της ζωής του ατόμου και της κοινωνίας (Seligman, et al., 2004. Seligman, 2002. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Στην παρούσα εργασία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη τέτοιων θετικών προσωπικών χαρακτηριστικών κατά την παιδική ηλικία, καθώς και των μέσων και μεθόδων που επιτρέπουν την απρόσκοπτη και καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των νέων ανθρώπων, ώστε αυτοί να μπορέσουν να επωφεληθούν πλήρως από τα δυνατά τους σημεία και να ακμάσουν ως παιδιά και ως ενήλικες στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Στις ενότητες που ακολουθούν παραθέτουμε και αξιολογούμε τα ευρήματα της υπάρχουσας σχετικής έρευνας σχετικά με τρεις βασικές συνιστώσες του νεανικού ευ ζειν, δηλαδή τη βίωσης θετικών συναισθημάτων, τις αισιόδοξες προσδοκίες για το μέλλον, και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Μια, επιπλέον, ενότητα εστιάζει στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας των νέων, έτσι όπως αυτά εφαρμοστεί διεθνώς, δίνοντας έμφαση σε κάποια από τα συστατικά τους. Τέλος σε όλο της το εύρος, η παρούσα εργασία δίνει έμφαση σε ζητήματα που άπτονται των διαπολιτισμικών διαφορών και της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παρεμβάσεων που στοχεύουν στη προαγωγή της ψυχικής υγείας παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

## 1.1 Θετικά και αρνητικά συναισθήματα



### 1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ολοένα και αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη των *συναισθημάτων* (emotions) και του ρόλου που αυτά διαδραματίζουν στην ανθρώπινη λειτουργία και προσαρμογή (Isen, 2003). Παραδοσιακά, τα συναισθήματα έχουν γίνει αντιληπτά ως ένα «υποδεέστερο» ή «πρωτόγονο» συστατικό του ανθρώπινου ψυχισμού διακριτό από και σε σχέση σύγκρουσης με τις γνωστικές λειτουργίες, από τις οποίες και οφείλει να ελεγχθεί ή να περιοριστεί (Haidt, 2001. Solomon, 1993). Ακόμα και κάποιες αρχικές απόπειρες συσχετισμού των συναισθημάτων με τις γνωστικές διεργασίες περιορίζουν τη λειτουργία τους σε μηχανισμούς *διέγερσης* (arousal) ή *παρεμβολής* (interruption) σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίος ο επαναπροσανατολισμός της προσοχής (Hastorf & Isen, 1982). Σε απόσταση από αυτές τις παραδοχές, η σύγχρονη θεωρία και έρευνα αντιλαμβάνεται το συναίσθημα ως μια λειτουργία άρρηκτα συνδεδεμένη με το γνωστικό σύστημα, τα κίνητρα και τελικά τη συμπεριφορά, στα οποία και επενεργεί με εξειδικευμένο και σύνθετο τρόπο (Isen, 2003, 2000).

Μια βασική δυσκολία στη μελέτη των συναισθημάτων είναι η διαφοροποίησή τους από παρόμοιες έννοιες, όπως η αισθητηριακή απόλαυση και η διάθεση, καθώς και η διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού λειτουργικού ορισμού τους. Σύμφωνα με τους Fredrickson και Cohn (1993), τα συναισθήματα είναι δυνατόν να οριστούν ως «σύνθετες τάσεις απόκρισης, οι οποίες ενσωματώνουν μεταξύ άλλων φυσιολογικές μεταβολές, όπως η έκκριση ορμονών και η ένταση των μυών, καθώς και μεταβολές στις εκφράσεις του προσώπου, την προσοχή και τις γνώσεις, και οι οποίες εκδηλώνονται για ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα» (Fredrickson & Cohn, 1993, p. 778). Στον ορισμό αυτό γίνεται σαφής η προσωρινή φύση των συναισθημάτων, καθώς και η στενή τους σχέση με συγκεκριμένα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Επιπλέον, ένα σημαντικό στοιχείο είναι η γνωστική διαδικασία αξιολόγησης και νοηματοδότησης μιας συνθήκης, η οποία βρίσκεται στη βάση της παραγωγής των συναισθημάτων (Fredrickson, 2002. 2001).

Οι Watson και Clark (1997), χρησιμοποιώντας τον όρο «*συναισθηματική τάση*» (affectivity), αναφέρθηκαν σε δύο κυρίως επίπεδα επιμερισμού των συναισθημάτων. Το πρώτο επίπεδο αποτελείται από τις διαστάσεις του *αρνητικού και του θετικού* συναισθήματος και δηλώνει την κατεύθυνση ή την κυρίαρχη ποιότητα των συναισθημάτων, ενώ το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με το *ειδικό περιεχόμενο* των





συναισθημάτων και επιτρέπει τον εντοπισμό συγκεκριμένων συναισθημάτων που τοποθετούνται στον ευρύτερο θετικό ή αρνητικό πόλο. Η διάσταση του αρνητικού συναισθήματος αφορά το βαθμό στον οποίο ένα άτομο βιώνει επιμέρους συναισθήματα, όπως φόβο, θυμό, απογοήτευση, θλίψη, ενώ αντίστοιχα το θετικό συναίσθημα ορίζεται ως το εύρος των θετικών συναισθηματικών εμπειριών, συμπεριλαμβανομένων της χαράς, του ενθουσιασμού και της ανακούφισης (Watson, 2002).

Παρά την εκτενή και συστηματική μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων, του περιεχομένου και των επιπτώσεών τους, η εμπειρική έρευνα των θετικών συναισθημάτων είναι σχετικά περιορισμένη για μια σειρά από λόγους. Πρώτον, η ευρύτερη έμφαση στην ψυχοπαθολογία και ο προσανατολισμός στη μείωση των συμπτωμάτων καθιστά τα αρνητικά συναισθήματα ένα πιο πρόσφορο πεδίο μελέτης, καθώς αυτά έχουν συσχετισθεί με μια σειρά διαταραχών και δυσπροσαρμοστικών προτύπων. Επιπλέον, στα πλαίσια μιας διπολικής αντίληψης των συναισθημάτων, τα θετικά συναισθήματα δεν έγιναν αντικείμενο μελέτης ως μια διακριτή κατηγορία, καθώς ταυτίστηκαν στην ουσία με την απουσία κάποιου αρνητικού συναισθήματος. Στο σημείο αυτό ασκείται και η μεγαλύτερη κριτική από μια σειρά μελετητών (Russel & Carol, 1999. Barrett & Russel, 1999). Συγκεκριμένα, ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν την άποψη πως τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα διαφοροποιούνται συστηματικά τόσο σε ενδοατομικό, όσο και σε διατομικό επίπεδο, καθώς έχουν βρεθεί, πρώτον, να συσχετίζονται μετρίως μεταξύ τους και, δεύτερον, να συσχετίζονται με διαφορετικές μεταβλητές αποτελέσματος (Heller, et al., 2004. Watson, 1988). Ένα ακόμα στοιχείο που υποστηρίζει αυτή την κριτική είναι η υπαγωγή των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων σε διαφορετικές θεμελιώδεις εξελικτικές λειτουργίες, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα αποτελούν τμήμα του συστήματος αποφυγής και απόσυρσης, τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με τους ευρύτερους μηχανισμούς προσέγγισης και συνέχειας, οι οποίοι κατευθύνουν το άτομο προς συνθήκες που πιθανόν να είναι ευχάριστες και εποικοδομητικές. Τρίτον, παρατηρείται μια παραμέληση της μελέτης επιμέρους θετικών συναισθημάτων, καθώς και της σχέσης τους με εξειδικευμένες διεργασίες και μηχανισμούς, κάτι που θα συνεισέφερε σημαντικά στην προληπτική και κλινική πρακτική (Yik & Russel, 2001). Για λόγους που αφορούν τους ειδικούς σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο κατανόησης και μέτρησης των θετικών, παρά των αρνητικών συναισθημάτων, μιας και ο ρόλος των



πρώτων είναι αυτός που δεν έχει επαρκώς στοιχειοθετηθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

### **1.1.2 Μέτρηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων**

Καθεμία από τις δύο διαστάσεις του συναισθήματος, δηλαδή τη θετική και την αρνητική, είναι δυνατόν να μετρηθεί είτε ως κατάσταση εντοπισμένη σε ένα περιορισμένο χρονικό πλαίσιο και σε κάποιες περιπτώσεις ως στιγμιαίες αποκρίσεις, είτε ως μία μακροπρόθεσμα σταθερή τάση του ατόμου να βιώνει αυτά τα συναισθήματα. Έχουν κατασκευαστεί μια σειρά από ψυχομετρικά εργαλεία, προκειμένου να μετρήσουν επιμέρους θετικά συναισθήματα, καθώς και τη γενικότερη *θετική συναισθηματική διάθεση* (positive affect) του ατόμου. Το 'Τεστ Θετικών Συναισθημάτων' (Fredrickson, Tugate, Waugh & Larkin, 2003), που αποτελεί τροποποίηση της κλίμακας 'DES – Differential Emotions Scale' (Izard, 1997), αξιολογεί το βαθμό στον οποίο τα άτομα βίωσαν έντεκα επιμέρους θετικά και εννέα αρνητικά συναισθήματα κατά τις τελευταίες δύο εβδομάδες με τη χρήση μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert.

Προκειμένου να μετρηθούν πιο γενικευμένες συναισθηματικές τάσεις η 'Κλίμακα Θετικής και Αρνητικής Συναισθηματικής Κατάστασης' (Positive and Negative Affect Scale - PANAS) (Watson, Clark & Tellegen, 1988) χρησιμοποιείται από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει δέκα θετικές και δέκα αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν πόσο αντιπροσωπεύει τη συνήθη συναισθηματική τους διάθεση καθεμία από τις παραπάνω καταστάσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων. Οι Watson και Clark (1999) προχώρησαν στην κατασκευή μιας πιο διευρυμένης εκδοχής του εργαλείου αυτού. Πρόκειται για την 'Expanded Form of the Positive and Negative Affect Schedule - PANAS-X', μια κλίμακα που περιλαμβάνει 60 συναισθηματικές καταστάσεις. Η υποκλίμακα που αφορά στα θετικά συναισθήματα περιλαμβάνει τρεις κυρίαρχες διαστάσεις: την *ευθυμία* (joviality), τη *σιγουριά για τον εαυτό* (self-assurance) και την *εγρήγορση* (attentiveness), καθεμία από τις οποίες εκφράζεται από έναν αριθμό συγκεκριμένων συναισθημάτων. Έχει, επίσης, κατασκευαστεί μια εκδοχή της παραπάνω κλίμακας προσαρμοσμένη για παιδιά ('PANAS – C'. Laurent, et al., 1999), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως σε μελέτες συσχέτισης του επιπέδου βίωσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων με



εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Weems, et al., 2007. Joiner & Lonigal, 2000. Hughes & Kendall, 2009).

Το πιο πρόσφατα κατασκευασμένο ψυχομετρικό εργαλείο για τη μέτρηση των Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων είναι η 'Κλίμακα Θετικής και Αρνητικής Εμπειρίας' (Scale of Positive and Negative Experience - SPANE. Deiner, et al., 2009), η οποία αποτελείται από δώδεκα στοιχεία, έξι από τα οποία αναφέρονται σε θετικές συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ τα υπόλοιπα έξι σε αρνητικές. Η κλίμακα αυτή διαφοροποιείται από προγενέστερες σε τρία κυρίως σημεία. Πρώτον, περιλαμβάνει δηλώσεις όχι μόνο συγκεκριμένων, ειδικών συναισθηματικών καταστάσεων, αλλά και γενικότερων, όπως το να αισθάνεται κανείς *θετικά, ευχάριστα, δυσάρεστα*. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να ανιχνευθούν γενικευμένες θετικές συναισθηματικές διαθέσεις, ακόμα και αν κάποιο άτομο δε βιώνει συχνά κάποιο από τα συγκεκριμένα συναισθήματα που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Το χαρακτηριστικό αυτό αποδίδει στην SPANE μεγαλύτερη πολυπολιτισμική εγκυρότητα, καθώς τα πολύ ειδικά συναισθήματα πιθανόν να μην είναι δόκιμα για άτομα που προέρχονται από διαφορετικά του δυτικού πολιτισμικά πλαίσια. Επιπλέον, με τη χρήση της SPANE μετράται η συχνότητα και όχι η ένταση βίωσης των συναισθημάτων, κάτι που έχει φανεί να συσχετίζεται πιο συστηματικά με τα επίπεδα υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας (Diener, 2000). Τέλος, οι οδηγίες τοποθετούν το χρονικό εύρος εντοπισμού συναισθηματικών εμπειριών στους τέσσερις τελευταίους μήνες, κάτι που τοποθετεί τις τάσεις που προκύπτουν σε ένα μεσοπρόθεσμο επίπεδο.

Αφού, λοιπόν, αποσαφηνίσαμε τη φύση και τα μέσα αξιολόγησης των θετικών συναισθημάτων θα προχωρήσουμε στην ανάδειξη των επιδράσεών τους στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων.

### **1.1.3 Θετικά συναισθήματα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή κατά την παιδική και εφηβική ηλικία**

Τα τελευταία χρόνια μια σειρά εμπειρικών ερευνών υποδεικνύουν τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της βίωσης θετικών συναισθημάτων και μιας σειράς από παράγοντες που αποτελούν δείκτες ευεξίας και προσαρμογής (Isen & Labroo, 2003. Fredrickson & Branigan, 2005. Fredrickson, 1998). Η επίδραση των θετικών συναισθημάτων εξηγείται στο πλαίσιο της «Θεωρίας της Διεύρυνσης και της



Δόμησης» (The Broaden-and-Build Theory) της Fredrickson (1998), σύμφωνα με την οποία τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν το εύρος των διαθέσιμων γνωστικών και συμπεριφορικών αποκρίσεων σε μια συνθήκη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δόμηση προσωπικών πόρων. Πέρα από αυτές τις βασικές λειτουργίες, τα θετικά συναισθήματα διαδραματίζουν έναν ρυθμιστικό και προστατευτικό ρόλο έναντι των αρνητικών συναισθημάτων.

Η σχετική έρευνα με ενήλικες υποδεικνύει σημαντικές επιδράσεις των θετικών συναισθημάτων σε τρεις βασικές πτυχές της ανθρώπινης λειτουργίας, δηλαδή τις γνωστικές διεργασίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ψυχική υγεία και το ευ ζειν. Στο γνωστικό τομέα, τα θετικά συναισθήματα διευκολύνουν τη γνωστική ευελιξία και την καινοτόμο και δημιουργική σκέψη (Isen, 1999, 2002. Estrada, Isen & Young, 1997) διευρύνοντας την προσοχή (Fredrickson, 1998) και αυξάνοντας τη διαθεσιμότητα στις πληροφορίες του περιβάλλοντος (Isen, 2001). Η βίωση θετικών συναισθημάτων επενεργεί, επιπλέον, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Isen & Lambroo, 2003), καθώς επιτρέπει την αύξηση του εύρους των πιθανών επιλογών και τη συμπερίληψη περισσότερων κριτηρίων κατά την αξιολόγηση μιας συνθήκης. Τέλος, τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στην ευκολότερη αποδοχή στοιχείων που διαψεύδουν τις αρχικές εκτιμήσεις κάποιου, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαδικασία αναπροσαρμογής των στόχων. Στο κοινωνικό και διαπροσωπικό επίπεδο, τα θετικά συναισθήματα έχουν συστηματικά συσχετισθεί με την έκφραση συμπεριφορών παροχής βοήθειας (Isen, Daubman & Nowicki, 1987) και την ενίσχυση της εμπιστοσύνης στους άλλους (Dovidio, et al., 2008). Επιπλέον, στα πλαίσια της δόμησης κοινωνικών πόρων, έχει φανεί πως συμβάλλουν στη διαμόρφωση και τη διατήρηση στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Fredrickson, 2001). Σχετικά με την ψυχική υγεία, τα χαμηλά επίπεδα θετικών συναισθηματικών εμπειριών έχουν συστηματικά ταυτοποιηθεί σε δείγματα ενηλίκων ως παράγοντες ευάλωτότητας έναντι των διαταραχών της διάθεσης και ιδιαίτερα της κατάθλιψης (Clark, et al., 1994), ενώ αντίθετα, η βίωση θετικών συναισθημάτων αποτελεί παράγοντα προστασίας έναντι της ανάπτυξης διαταραχής μετατραυματικού στρες (Mineka, Watson & Clark, 1998). Πέραν από την απουσία αρνητικών συμπτωμάτων, τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή τόσο στο σύνολό της (Cohn, et al., 2009), όσο και σε επιμέρους πεδία, όπως οι επαγγελματικές δραστηριότητες (Lyubomirsky, King & Diener, 2005. Iverson, 1998) και η συντροφική σχέση (Karney & Bradbury, 1995). Σε γενικές γραμμές, η έρευνα



υποδεικνύει πως τα άτομα που βιώνουν θετικά συναισθήματα σε τακτά χρονικά διαστήματα απολαμβάνουν υψηλότερα επίπεδα τόσο σωματικής, όσο και ψυχικής υγείας (Pressman & Cohen, 2005).

Κατά την παιδική ηλικία τα συναισθήματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη προτύπων σκέψης και συσχέτισης με τους άλλους για λόγους που οφείλονται τόσο στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, όσο και σε ιδιότητες των πλαισίων στα οποία εμπλέκονται. Για παράδειγμα, μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας η συγκεκριμένη σκέψη και οι μεταγνωστικές ικανότητες, όπως η ρύθμιση και η αυτοκατεύθυνση της συμπεριφοράς και της μάθησης, βρίσκονται υπό διαμόρφωση, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά τους να καθοδηγείται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα συναισθήματα, ενώ η είσοδος στην εφηβεία σηματοδοτεί φυσιολογικές αλλαγές που δυσχεραίνουν τόσο την κατανόηση, όσο και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Dahl, 2004. Zeman, et al., 2006). Η σχετική νευροφυσιολογική έρευνα υποδεικνύει πως η περίοδος της εφηβείας χαρακτηρίζεται από έντονη δραστηριότητα στις περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη βίωση έντονων συναισθηματικών εμπειριών, καθώς και εγρήγορσης αναφορικά με την απόκριση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Gilbert, 2012). Παράλληλα, όμως, παρατηρείται μια καθυστέρηση στην ωρίμανση των περιοχών, οι οποίες συνδέονται με το γνωστικό έλεγχο και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Casey, et al., 2010).

Επιπλέον, τα παιδιά καλούνται να επιδείξουν επάρκεια και αποτελεσματικότητα σε δύο κυρίως τομείς, τον ακαδημαϊκό και τον διαπροσωπικό, καθώς εμπλέκονται πλέον συστηματικά στην ομάδα των συνομηλίκων. Σύμφωνα με τον Ellias (1997), τα συναισθήματα είναι δυνατόν να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν τη δέσμευση των παιδιών στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και την εργασιακή ηθική και τελικά τη σχολική τους επιτυχία (Ellias, 1997). Παρά τις παραπάνω διαπιστώσεις και τις συστηματικές συσχετίσεις που προκύπτουν μεταξύ των θετικών συναισθημάτων και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε ενήλικες, η σχετική έρευνα σε παιδιά και εφήβους είναι πιο περιορισμένη.

Το μεγαλύτερο εύρος της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρεται στα οφέλη της παρουσίας θετικών συναισθημάτων στη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και κατά σθένεια των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Seligman, et al., 2009). Αρχικά, μια σειρά ερευνών υποδεικνύει πως υπάρχει συστηματική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των συναισθηματικών εμπειριών των μαθητών/-τριών και της μαθησιακής συμπεριφοράς τους (Pekrum, et al., 2002). Συγκεκριμένα, τα θετικά



συναισθήματα, και ειδικά η ευχαρίστηση, προάγουν ένα πιο ευέλικτο μαθησιακό ύφος και κριτική σκέψη, καθώς και στρατηγικές αυτορρύθμισης κατά τη διαδικασία της μάθησης (Goetz, et al., 2003). Επιπλέον, πέραν των ενηλίκων, έχει φανεί πως οι θετικές συναισθηματικές εμπειρίες διευκολύνουν και τα παιδιά κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Greene & Noice, 1988), καθώς επιτρέπουν τη διεύρυνση τόσο του αριθμού, όσο και της πρωτοτυπίας των διαθέσιμων δυνατοτήτων. Τα ευρήματα αυτά τονίζουν το γεγονός πως τα θετικά συναισθήματα συμβάλουν στη γνωστική αποτελεσματικότητα όχι μόνο μέσω της διευρυμένης προσοχής, αλλά και μέσω της επίδρασής τους σε σύνθετες μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως η συνειδητή ρύθμιση της συμπεριφοράς και η λήψη αποφάσεων (Goetz, et al., 2006).

Πέραν των επιδράσεων των θετικών συναισθημάτων γενικότερα, η έρευνα με παιδιά παρέχει κάποιες ενδείξεις για τη λειτουργία και τα γνωστικά οφέλη επιμέρους, πιο εξειδικευμένων συναισθημάτων. Συναισθήματα που σχετίζονται με θετικές προσδοκίες, όπως η ελπίδα αλλά και η περηφάνια, ενισχύουν τα κίνητρα επίτευξης (Goetz, et al., 2008), ενώ θετικά συναισθήματα που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα προσέγγισης ή ενεργοποίησης, όπως ο ενθουσιασμός, μπορούν να φανούν πολύτιμα όταν είναι απαραίτητη η συγκέντρωση της προσοχής σε ένα έργο και στη διεκπεραίωσή του (Geier, et al., 2010). Βέβαια, σε μια ταξινόμηση των θετικών συναισθημάτων με βάση το αν σχετίζονται με προσδοκίες ή ήδη κατακτημένα θετικά αποτελέσματα, ο Gilbert (2012) διαπίστωσε πως τα συναισθήματα που συσχετίζονται πιο συστηματικά με λειτουργικά πρότυπα σκέψης και θέσπισης στόχων στα παιδιά και τους εφήβους, είναι αυτά που ενεργοποιούνται κατά τη βίωση και όχι την επιδίωξη επιθυμητών καταστάσεων, όπως είναι η αίσθηση ενδιαφέροντος, η ικανοποίηση, η αγάπη και η ευγνωμοσύνη (Berridge, 2003). Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν τη σημασία ενός σχολικού περιβάλλοντος που παρέχει ευκαιρίες για θετικές συναισθηματικές εμπειρίες στην ανάπτυξη των κινήτρων για μάθηση, στην καλλιέργεια της επιμονής κατά την ενασχόληση με ένα γνωστικό έργο, στη χρήση δημιουργικών στρατηγικών και στη μαθησιακή αυτενέργεια (Pekrun, et al., 2002).

Σε συμφωνία με τη «Θεωρία της Διεύρυνσης και της Δόμησης» (Fredrickson, 2001), η σύγχρονη έρευνα έχει διαφωτίσει επαρκώς τη θετική συμβολή της βίωσης θετικών συναισθημάτων στη διαμόρφωση από μέρους των παιδιών κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων και πόρων (Meyer & Turner, 2002). Τα κοινωνικά οφέλη των θετικών συναισθημάτων επέρχονται έμμεσα και μεσολαβούνται από τη διευκόλυνση του γνωστικού συστήματος και του συστήματος επιλογής, ενώ επίσης



συνοψίζονται στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, καθώς και στην ενεργητική εμπλοκή σε αυτές και τη διατήρησή τους (Fredrickson, 2001. Emmons & McCullough, 2003). Συγκεκριμένα, μελέτες που εστιάζουν στο θετικό συναίσθημα της ευγνωμοσύνης σε δείγματα εφήβων επιδεικνύουν τη συσχέτισή της με τη δόμηση δεξιοτήτων θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και την ανίχνευση πηγών κοινωνικής υποστήριξης (Froh, et al., 2009). Σε μια πρόσφατη διαχρονική μελέτη των Froh, Bono και Emmons (2010) τα αυξημένα επίπεδα συναισθημάτων ευγνωμοσύνης προέβλεψαν συστηματικά την κοινωνική προσαρμογή και λειτουργική κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών. Τέλος, τα χαμηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων καθιστούν τα παιδιά ευάλωτα σε αρνητικές επιρροές από συνομηλίκους και μάλιστα η σχέση αυτή έχει προβλεπτική ισχύ (Mrug, et al., 2011).

Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα επιτρέπουν τη δόμηση προσωπικών ψυχολογικών πόρων, οι οποίοι καθιστούν τα παιδιά λιγότερο ευάλωτα στην εμφάνιση δυσπροσαρμοστικών συμπτωμάτων. Πρώτον, έχει φανεί πως τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως η αισιοδοξία και η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, που αποτελούν καθοριστικά συστατικά του ευ ζειν κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Cargara, et al., 2006). Συγκεκριμένα, το συναίσθημα της απόλαυσης (savoring) έχει συσχετισθεί με υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικού ευ ζειν, αυτοεκτίμησης και συμπεριφορών αυτοελέγχου (Bryant, 2003, 1989). Επιπλέον, οι συχνές εμπειρίες θετικών συναισθημάτων έχουν καταδειχθεί ως ένας προστατευτικός παράγοντας έναντι τόσο εσωτερικευμένων, όσο και εξωτερικευμένων συμπτωμάτων. Τα χαμηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε μη κλινικά δείγματα εφήβων (Lonigal, et al., 2003. Neumann et al., 2011), ενώ συστηματικές διαφορές στα επίπεδα βίωσης θετικών συναισθηματικών καταστάσεων έχουν βρεθεί μεταξύ ομάδων παιδιών ευάλωτων στην κατάθλιψη και συνομηλίκων τους που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοιους παράγοντες κινδύνου (Feng, et al., 2007. McMakin, et al., 2011). Τα ευρήματα αυτά ερμηνεύονται από την ικανότητα των θετικών συναισθημάτων να πυροδοτήσουν την ίδια τους την αναβάθμιση και γενίκευση περιορίζοντας, έτσι, την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Fredrickson, 1998). Πέραν της κατάθλιψης, τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν περιοριστικά έναντι του άγχους, κάτι που υποδεικνύεται από το γεγονός πως τόσο οι ενήλικες, όσο και τα παιδιά που υποφέρουν από αγχώδεις διαταραχές εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα θετικών



συναισθημάτων σε σχέση με τις αντίστοιχες ομάδες υγιών ατόμων (Kashdan, 2007. Joiner & Lonigan, 2000).

Η παραπάνω ανασκόπηση της έρευνας για τα θετικά συναισθήματα αναδεικνύει τον καθοριστικό τους ρόλο ως παραγόντων διευκόλυνσης και βελτίωσης της ψυχολογικής, κοινωνικής και ακαδημαϊκής προσαρμογής των παιδιών. Το γεγονός πως δεν αναφερθήκαμε στο ρόλο των αρνητικών συναισθημάτων δε σημαίνει πως δεν τους αποδίδεται η δέουσα σημασία ως παραγόντων διαμόρφωσης της ανθρώπινης λειτουργίας. Αντίθετα, σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν πως η κατάκτηση ισορροπίας μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων είναι που συσχετίζεται πιο συστηματικά με τη βελτίωση της αίσθησης ευεξίας και την ικανοποίηση από τη ζωή (Fredrickson & Losada., 2005). Επιπλέον, η ικανότητα αποτελεσματικής ρύθμισης των συναισθημάτων εμπλέκεται ιδιαίτερα σε διεργασίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και των ενηλίκων, μια παράμετρος που θα αναλυθεί παρακάτω.

#### ***1.1.4 Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας***

Ένας τομέας επενέργειας των θετικών συναισθημάτων, που έχει μελετηθεί εκτενώς, είναι αυτός της ψυχικής *ανθεκτικότητας* (resilience), η οποία ορίζεται ως «η ενεργός προσαρμογή σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και περιβαλλοντικές περιστάσεις που περιέχουν κίνδυνο, η ανάλυση της καταλληλότητας και συμβατότητας των δυνατοτήτων συμπεριφοράς σε σχέση με τις απαιτήσεις της συνθήκης και η ευέλικτη ενεργοποίηση του διαθέσιμου ρεπερτορίου στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων στον κοινωνικό, προσωπικό και γνωστικό τομέα» (Block & Block, 1980, όπως αναφέρεται στους Tugade & Fredrickson, 2007, p. 318). Τα θετικά συναισθήματα συνεισφέρουν στην καλλιέργεια της νεανικής ανθεκτικότητας μέσω μηχανισμών ρύθμισής τους, καθώς και μέσω μηχανισμών εξισορρόπησης των επιπτώσεων των αρνητικών συναισθημάτων (Fredrickson, et al., 2003. Cohn & Fredrickson, 2010). Σε γενικές γραμμές, η δυνατότητα κάποιων ατόμων να προχωρούν σε *γενίκευση* (broadening, Fredrickson, et al., 2003) των θετικών τους συναισθημάτων, δηλαδή σε ενεργοποίησή τους σε περισσότερες συνθήκες, ενισχύει την ψυχική τους ανθεκτικότητα όταν έρχονται αντιμέτωποι με στρεσογόνες συνθήκες και διευκολύνει την επαναφορά τους σε θετικά επίπεδα λειτουργίας, καθώς και την περαιτέρω προσωπική τους





ανάπτυξη (Tugade & Fredrickson, 2004). Συγκεκριμένα, εμπειρικές έρευνες έχουν υποδείξει πως η συχνή παρουσία θετικών συναισθημάτων συνδέεται με την υιοθέτηση στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσκολιών, όπως η θετική επανεκτίμηση μιας συνθήκης, η εστίαση στο πρόβλημα και η απόδοση θετικού νοήματος σε γεγονότα της καθημερινής ζωής (Folkman & Moskowitz, 2000). Σε δείγματα ενηλίκων και παιδιών που έχουν υποστεί στρεσογόνες εμπειρίες, όπως φυσικές καταστροφές (Wheems, et al., 2007. Fredrickson, et al., 2003), ή που είναι εκτεθειμένοι σε μια σειρά παραγόντων κινδύνου (risk factors), οι οποίοι αυξάνουν την ευαλωτότητα των ατόμων, όπως η ύπαρξη ψυχικής διαταραχής στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Suveg, et al., 2006. Lonigal, et al., 2003), διαπιστώθηκαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των υψηλών επιπέδων βίωσης θετικών συναισθημάτων και της καλής προσαρμογής σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η μακροπρόθεσμη επίδραση των θετικών συναισθημάτων στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας πηγάζει από την τάση των ανθρώπων να συνδέουν τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες με τα οφέλη που αυτές παράγουν σε βάθος χρόνου και, κατά συνέπεια, να επιλέγουν συμπεριφορές ή σκέψεις που θα τους επιτρέψουν τη διατήρηση ή και την αύξηση των θετικών αυτών εμπειριών (Wegener, et al., 1995). Εμπειρικά, έχει διαπιστωθεί πως τα ψυχικώς ανθεκτικά άτομα καταφέρνουν να καταστήσουν τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν διαρκώς διαθέσιμα σε αυτά (Masten, 2000. Tugade & Fredrickson, 2002), με αποτέλεσμα να καταβάλουν γνωστικά λιγότερη προσπάθεια προκειμένου να τα ενεργοποιήσουν, ακόμα και σε περιπτώσεις δυσκολιών και υψηλής πίεσης (Isen & Diamond, 1989). Πέραν της βίωσης θετικών συναισθημάτων, τα ανθεκτικά άτομα τείνουν να ρυθμίζουν πιο αποτελεσματικά τόσο την ποιότητα, όσο και την ένταση των αρνητικών και θετικών τους συναισθημάτων (Tugade & Fredrickson, 2007). Οι Kovacs και Lopez-Duran (2010) υποστηρίζουν, μάλιστα, πως το πιο καθοριστικό συστατικό της αποτελεσματικής ρύθμισης των συναισθημάτων κατά την παιδική ηλικία είναι η ικανότητα χρήσης των θετικών συναισθημάτων, προκειμένου να ξεπεράσει κανείς τα αρνητικά συναισθήματα και τις σχετικές με αυτά συμπεριφορές.

Συμπερασματικά, η ευρύτερη εμπειρική μελέτη σε δείγματα ενηλίκων, καθώς και οι πιο πρόσφατες έρευνες σε παιδιά και εφήβους υποδεικνύουν πως τα θετικά συναισθήματα αποτελούν έναν σημαντικό ψυχολογικό πόρο, ο οποίος επενεργεί ευεργετικά τόσο στην άμεση λειτουργία, όσο και στη μακροπρόθεσμη ψυχοκοινωνική προσαρμογή μέσω της ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι



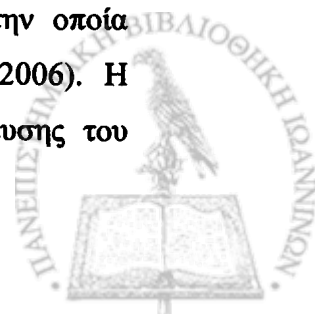
θετικές συναισθηματικές εμπειρίες έχουν προληπτική αξία έναντι της ανάπτυξης ψυχικών και σωματικών συμπτωμάτων τόσο άμεσα, όσο και μέσω της συμβολής τους στη δόμηση άλλων παραγόντων προστασίας, όπως η γνωστική ευελιξία και οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Οι διαπιστώσεις αυτές καθιστούν σαφή τα οφέλη της καλλιέργειας των θετικών συναισθημάτων, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία.



### **1.1.5 Καλλιέργεια και προαγωγή των θετικών συναισθημάτων**

Η διαπίστωση πως τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με μια σειρά προσαρμοστικών στρατηγικών και αποτελεσμάτων ώθησε μια σειρά από ερευνητές και επαγγελματίες ψυχικής υγείας στη διερεύνηση και εφαρμογή μεθόδων και παρεμβάσεων με σκοπό την ενίσχυσή τους. Οι διαπιστώσεις των Diener (1996) και Watson (2000) πως η θετικότητα (positivity) κυριαρχεί στο συναισθηματικό κόσμο των περισσότερων ανθρώπων, ακόμα και υπό το βάρος σημαντικών δυσχερειών, επιτρέπουν την πεποίθηση πως η καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων είναι δυνατή για κάθε ενήλικα και παιδί. Στα πρώτα στάδια της σχετικής με τα θετικά συναισθήματα εφαρμοσμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε κυρίως η τεχνητή πρόκληση θετικής διάθεσης, ώστε να μελετηθεί η επίδρασή της σε άλλες μεταβλητές (Sheldon & Lyubomirsky, 2006). Αν και εντοπίζονται κάποιες πρώιμες προσπάθειες εφαρμογής παρεμβάσεων που στοχεύουν στην πιο συστηματική αύξηση των θετικών συναισθημάτων (Fordyce, 1983), μόλις τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια πιο οργανωμένη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, η οποία στοχεύει ως επί το πλείστον σε ενήλικες.

Πριν προχωρήσουμε στην αναφορά συγκεκριμένων τεχνικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την αύξηση και διατήρηση των θετικών συναισθημάτων, είναι σημαντικό να αναδείξουμε κάποιους παράγοντες που συμβάλλουν καθοριστικά στα θετικά αποτελέσματα αυτών των παρεμβάσεων. Ο πρώτος από αυτούς τους παράγοντες είναι η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν και ενθαρρύνουν όχι μόνο τη σκέψη, αλλά και τη δράση, καθώς έχει φανεί πως η ενίσχυση της θετικής διάθεσης είναι πιο πιθανή όταν ένα άτομο είναι πιο εξωστρεφές και εμπλέκεται ενεργά στο περιβάλλον του (Watson, 2000). Η αφιέρωση χρόνου στην κοινωνικοποίηση έχει διαπιστωθεί πως συμβάλλει στη βίωση περισσότερων θετικών συναισθηματικών εμπειριών (Fordyce, 1983. Watson, 2002), κάτι που ισχύει και για την εμπλοκή σε δραστηριότητες φυσικής άσκησης (Watson & Clark, 1997). Ένας δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με τη συμβατότητα μεταξύ ατόμου και παρέμβασης. Προκειμένου να επιτευχθεί η καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων, είναι στοιχειώδους σημασίας να επιλεγούν δραστηριότητες που ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα του ατόμου ή της ομάδας για την οποία προορίζονται (Sin & Lyubomirsky, 2009. Sheldon & Lyubomirsky, 2006). Η συμβατότητα αυτή σχετίζεται στενά με το βαθμό εμπλοκής και δέσμευσης του



ατόμου στη διαδικασία της παρέμβασης (Sheldon & Kasser, 1998), ενώ καθιστά τις ίδιες τις παρεμβάσεις πιο αποτελεσματικές, καθώς οι άνθρωποι βιώνουν τις πιο θετικές συναισθηματικές εμπειρίες όταν ενεργούν στα πλαίσια μιας ενδιαφέρουσας, νοηματοδοτημένης και εμπειέχουσα προκλήσεις διαδικασίας (Myers & Diener, 1995. Csikszentmihalyi, 1991). Τέλος, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν την ιδιαίτερα επωφελή συμπερίληψη ψυχοεκπαιδευτικών στοιχείων στις παρεμβάσεις ενίσχυσης του θετικού συναισθήματος. Η πρόταση αυτή βασίζεται στη λογική πως η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη λειτουργία και τους μηχανισμούς ρύθμισης των συναισθημάτων θα κινητοποιήσει και θα διευκολύνει την ενεργοποίηση και τη διαχείρισή τους (Jenkins & Oatley, 2004).

### **1.1.6 Παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας**

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί μια σειρά από τεχνικές υπό το γενικό όρο των *Παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας* (Positive Psychology Interventions, PPIs), οι οποίες αποτελούν μεθόδους θεραπείας ή σκόπιμες δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια των θετικών πτυχών της λειτουργικότητας, συμπεριλαμβανομένων των θετικών συναισθημάτων (Sin & Lyubomirsky, 2009). Κάποια παραδείγματα μεταξύ αυτών είναι η διενέργεια πράξεων καλοσύνης, η ταυτοποίηση και χρήση των δυνατών σημείων του χαρακτήρα του ατόμου, η ανάμνηση του εαυτού στα καλύτερά του, καθώς και η εξάσκηση στην επιδίωξη προσωπικών στόχων (Emmons & McCullough, 2003. Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005. Sheldon, Kasser, Smith & Share, 2002). Σε μια σειρά ελέγχων της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων αυτών, έχει φανεί πως στις περισσότερες περιπτώσεις επιτυγχάνουν την αύξηση και τη διατήρηση των θετικών συναισθημάτων σε συνδυασμό με τη μείωση των επιπέδων καταθλιπτικής διάθεσης (Sin & Lyubomirsky, 2009. Seligman, Rashid & Parks, 2006). Σύμφωνα με τους Sheldon και Lyubomirsky (2006), μεταξύ των Παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας, πιο αποτελεσματικές στην παραγωγή σταθερών στο χρόνο θετικών συναισθημάτων έχουν φανεί να είναι η έκφραση ευγνωμοσύνης και η «απεικόνιση των καλύτερων δυνατών εαυτών» (visualizing best possible selves, King, 2001. King & Raspin, 2004). Άλλες πρακτικές που έχουν φανεί να ενισχύουν το συναισθηματικό ευ ζειν είναι η αναβίωση θετικών εμπειριών, η εξάσκηση στη θετική σκέψη και η κοινωνικοποίηση που επιτρέπει θετική ανατροφοδότηση (Emmons, et al., 2003. Ryan & Deci, 2001). Η



Fredrickson (2002) προτείνει δύο επιπλέον συμπεριφορικές στρατηγικές ενίσχυσης των θετικών συναισθημάτων, τις τεχνικές χαλάρωσης και την εμπλοκή σε θετικές εμπειρίες.

Παρά το μεγάλο αριθμό προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, η ενίσχυση και παγίωση των θετικών συναισθημάτων τίθεται ρητά ως στόχος μόνο από το 'Positive Psychology Program' (PPP, Seligman, et al., 2009). Τα βασικά συστατικά του προγράμματος αυτού αποτελούν οι δραστηριότητες προαγωγής της δέσμευσης στη μάθηση και της αύξησης των επιπέδων ευχαρίστησης στο σχολείο. Δύο από τις ασκήσεις που χρησιμοποιούνται από το PPP και συνδέονται ειδικά με την αύξηση και διατήρηση των θετικών συναισθημάτων είναι α) τα «Τρία Καλά Πράγματα» ("Three Good Things"), όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να καταγράφουν καθημερινά τρία καλά πράγματα που τους έχουν συμβεί, καθώς και τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν πως αυτά συνέβησαν, και β) η εξάσκηση στη χρήση των δυνάμεων του χαρακτήρα με νέους τρόπους (Seligman, et al., 2009).

Η σύγχρονη έρευνα των θετικών συναισθημάτων στο σχολικό πλαίσιο υποδεικνύει μια σειρά από στρατηγικές που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βελτιώσουν τις συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά (Benard & Slade, 2009). Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η έκφραση ενθουσιασμού από μέρους των εκπαιδευτικών για τη διδακτική διαδικασία, η απόδοση αυτονομίας στους μαθητές και τις μαθήτριες στον τρόπο οργάνωσης της μελέτης, η καλλιέργεια των θετικών προσδοκιών για το μέλλον και η διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Frenzel, et al., 2010. Pekrun, et al., 2002). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και αυτά των παιδιών αλληλοεπηρεάζονται, κάτι που τονίζει τη σημασία της συναισθηματικής διάθεσης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Meyer & Turner, 2007). Ο Seligman (2002) πρότεινε πως η αύξηση της συχνότητας και της έντασης των θετικών συναισθημάτων μπορεί να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Κάποιες από αυτές τις στρατηγικές είναι ο εντοπισμός και η έμφαση στις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες που προκύπτουν αυθόρμητα, η καλλιέργεια της συνειδητοποίησης τών θετικών αυτών εμπειριών και η απόλαυσή τους, καθώς και η προώθηση του μοιράσματος τους με τους άλλους.

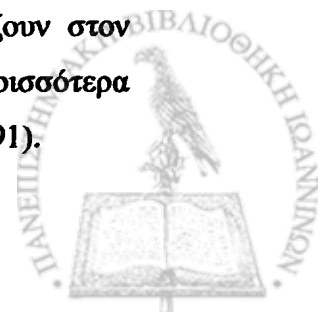
Μετά την αναγνώριση της σημασίας των θετικών συναισθημάτων στην ανάπτυξη και το ευ ζειν, επιχειρείται μια προσπάθεια διαμόρφωσης των απαραίτητων



συνθηκών και δομημένων στρατηγικών, προκειμένου να καλλιεργηθεί η συναισθηματική λειτουργικότητα των νεαρών ατόμων. Η τάση αυτή είναι αρκετά πρόσφατη, οπότε δεν είμαστε σε θέση να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητά των υπάρχοντων παρεμβάσεων. Η ανάδειξη, όμως, παραγόντων αποτελεσματικότητας και η έμφαση στις διεργασίες μέσω των οποίων επενεργούν οι θετικές ψυχολογικές παρεμβάσεις αποτελούν ένα σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Στην τέταρτη ενότητα της Εισαγωγής (σελ. 62) θα αναφερθούμε αναλυτικά στα υπάρχοντα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας κατά την παιδική και εφηβική ηλικία.

### *1.1.7 Διαπολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές στις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες*

Όπως ισχύει για την πλειονότητα των εκδηλώσεων της ανθρώπινης λειτουργίας, τα συναισθήματα και το ιδιαίτερο νόημά τους σχετίζονται σημαντικά με τις αξίες και τα ειδικά χαρακτηριστικά του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο διαμορφώνονται (Schwartz, 1999). Τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι δυνατόν να διαφέρουν μεταξύ τους σε μια σειρά από παραμέτρους, όπως ο τρόπος βίωσης των συναισθημάτων, οι στρατηγικές διαχείρισής τους και ο βαθμός στον οποίο τα εξωτερικεύουν (Shweder, Haidt, Horton & Joseph, 2008). Για παράδειγμα, σε μια σύγκριση μεταξύ Αμερικανών και Ιαπώνων φοιτητών, οι Matsumoto, Kudoh, Scherer και Wallbott (1988) διαπίστωσαν πως οι Αμερικανοί έτειναν να βιώνουν τα συναισθήματά τους για περισσότερο χρόνο και με μεγαλύτερη ένταση, ενώ ανέφεραν και την εκδήλωση περισσότερων σωματικών εκφράσεων της συναισθηματικής τους κατάστασης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους από την Ιαπωνία. Παλαιότερες έρευνες (π.χ. Watson, Clark & Tellegen, 1984) υποδεικνύουν πως παρατηρείται μια διαπολιτισμική σύμπτωση στη δομή και το νόημα των επιμέρους συναισθημάτων. Η κοινή διαπολιτισμικά δομή των συναισθημάτων έχει εμπειρικά επιβεβαιωθεί και σε συγκρίσεις δειγμάτων πολιτών των Η.Π.Α. και πολιτών χωρών της Λατινικής Αμερικής (Schimmack, et al., 2002). Οι βασικές διαφορές μεταξύ των πολιτισμών έγκεινται στο γεγονός πως οι ατομικιστικοί πολιτισμοί χαρακτηρίζονται περισσότερο από συναισθήματα που εστιάζουν στον εαυτό, ενώ, αντίθετα, οι συλλογικοί πολιτισμοί ενσωματώνουν περισσότερα συναισθήματα που αφορούν τη σχέση με τον άλλο (Markus & Kitayama, 1991).



Επιπλέον, σε πολιτισμούς της Ασίας διαπιστώνονται υψηλές συσχετίσεις μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (Bagozzi, Wong & Yi, 1999). Η τάση αυτή αποδόθηκε σε μια γνωστική τάση, η οποία επιτρέπει την αποδοχή των αντιφάσεων και χαρακτηρίζει τους πολιτισμούς αυτούς σε αντίθεση με το Δυτικό πολιτισμό, ο οποίος υπαγορεύει την απόλυτη διάκριση μεταξύ αρνητικού και θετικού, ευχάριστου και δυσάρεστου. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται σε ένα βαθμό και στη διαπολιτισμική έρευνα των Schimmack, Oishi και Diener (2002), όπου η ισχυρή αρνητική συσχέτιση που προέκυψε μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων μεταξύ Αμερικανών και Αυστραλών δε φάνηκε να ισχύει για τους συμμετέχοντες από χώρες, όπως η Κίνα και η Ιαπωνία.

Όσον αφορά ειδικά τα θετικά συναισθήματα, η διαπολιτισμική έρευνα και πάλι περιορίζεται σε συγκρίσεις μεταξύ ατόμων από τις Η.Π.Α. και ομολόγων τους από την Άπω Ανατολή (Kitayama, Markus & Kurokawa, 2000). Προκειμένου να επιτευχθεί διαπολιτισμική εγκυρότητα, στην παραπάνω έρευνα συμπεριλαμβάνονταν και δηλώσεις που αφορούσαν γενικότερες θετικές συναισθηματικές καταστάσεις, καθώς και επιμέρους θετικά συναισθήματα, τα οποία διαχωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες με βάση το αν σχετίζονται με το άτομο ως ανεξάρτητη μονάδα ή δίνουν έμφαση στη σχέση του με τους άλλους. Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας δείχνουν πως τα γενικότερα θετικά συναισθήματα στην περίπτωση των Αμερικανών συσχετιζόνταν με τη βίωση επιμέρους συναισθημάτων που βίωναν αυτόνομα τα άτομα, ενώ, αντίθετα, στην περίπτωση των Ιαπώνων τα γενικότερα συναισθήματα χαλάρωσης, ηρεμίας και ευτυχίας συσχετιζόνταν με θετικά συναισθήματα που συμπεριλάμβαναν την εγγύτητα με άλλους (Kitayama, Markus & Kurokawa, 2000). Έρευνες που αφορούν στη μελέτη των αξιών έχουν δείξει πως οι αξίες του ατομικισμού και της συλλογικότητας, οι οποίες αποτελούν βασικό παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των πολιτισμών, σχετίζονται με την ενεργοποίηση και την ποιότητα των συναισθηματικών εμπειριών (Smith & Schwartz, 1997). Πιο πρόσφατα, ο Nara Scollon και οι συνεργάτες του (2005) παρείχαν ευρήματα πως υψηλότερα επίπεδα συναισθημάτων ευτυχίας και χαράς αναφέρονται από Αμερικανούς Ευρωπαϊκής και Ισπανόφωνης καταγωγής σε σχέση με συμπατριώτες τους Ασιατικής καταγωγής, Ιάπωνες και Ινδούς. Τέλος, σε μία διαπολιτισμική έρευνα μεταξύ μαθητών και μαθητριών από την Κίνα και τη Γερμανία βρέθηκε πως στα πλαίσια του σχολείου και σχετικά με την επίτευξη, οι πρώτοι εκδήλωσαν υψηλότερα επίπεδα



ευχαρίστησης και περηφάνιας και χαμηλότερα επίπεδα θυμού από τους Γερμανούς συνομηλίκους τους (Frenzel, et al., 2007).

Στην Ελλάδα, έρευνες έχουν καταφέρει να αναδείξουν τη συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων με μια ποικιλία δεικτών καλής προσαρμογής σε διάφορα πλαίσια και συνθήκες, όπως η επαγγελματική ζωή σε οργανισμούς (Kafetsios & Zampetakis, 2008) και η εγκυμοσύνη (Moraitou & Stalikas, 2004). Επιπλέον, συχνή βίωση θετικών συναισθημάτων έχει φανεί πως, και στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο, αποτελεί παράγοντα προστασίας έναντι της κατάθλιψης (Moraitou, Galanakis, Stalikas & Garivaldis, 2011) και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Galanakis, Galanopoulou & Stalikas, 2011). Όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό, έρευνες μεταξύ γηγενών και μεταναστών εφήβων έχουν καταδείξει πως οι δύο ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις συναισθηματικές τους εκδηλώσεις (Motti-Stefanidi, et al., 2008). Παράλληλα, έχει βρεθεί πως το συναισθηματικό ευ ζειν των εφήβων μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα συσχετίζεται σημαντικά με τη διατήρηση από πλευράς τους επαφής με το πολιτισμικό πλαίσιο του τόπου καταγωγής τους (Motti-Stefanidi, et al., 2012).

Όπως διαπιστώνεται, οι προσπάθειες καθορισμού των πολιτισμικών τάσεων όσον αφορά την υιοθέτηση των θετικών συναισθημάτων απέχουν αρκετά από το να αποκτήσουν την απαραίτητη συνεκτικότητα που θα επιτρέψει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο να διενεργηθούν ευρύτερες διαπολιτισμικές έρευνες που θα περιλαμβάνουν μεικτή μεθοδολογία, ώστε να καταστήσουν δυνατή τόσο την αξιόπιστη διαπολιτισμική σύγκριση, όσο για την ανεύρεση ειδικών προτύπων στην επιλογή και τη διαχείριση των θετικών συναισθημάτων. Επιπλέον, απαραίτητη κρίνεται η σύγκριση μεταξύ πολιτισμικών πλαισίων που ομοιάζουν περισσότερο μεταξύ τους, καθώς και η διαπολιτισμική μελέτη των θετικών συναισθημάτων στα παιδιά και τους εφήβους.

Παραπάνω αναδείξαμε τη σημασία της συναισθηματικής πτυχής του ευ ζειν για τα παιδιά και τους εφήβους σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, εστιάζοντας παράλληλα σε μια σειρά από τρόπους καλλιέργειας και προαγωγής της. Στην επόμενη ενότητα θα προχωρήσουμε στην ανάλυση της έννοιας και της λειτουργίας της αισιοδοξίας, ενός θεμελιώδους συστατικού της γνωστικής πτυχής του ευ ζειν, με ιδιαίτερη σημασία κατά την παιδική και την εφηβική ηλικία.





## 1.2 Αισιοδοξία

### 1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση και μέτρηση της αισιοδοξίας

Η έννοια της *αισιοδοξίας* (optimism), η σημασία της και τα οφέλη της στη συμπεριφορά αποτελούν κοινό τόπο τόσο στη συνείδηση της κοινής γνώμης, όσο και στη φιλοσοφία και την κοινωνιολογία. Παρά το γεγονός αυτό, η μελέτη της αισιοδοξίας παραμελήθηκε αρκετά από την σύγχρονη ψυχολογική θεωρία και έρευνα καθώς αντιμετωπίστηκε ως μια «θετική πλάνη», η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό απλοϊκής και μη ρεαλιστικής σκέψης (Carver & Scheier, 2002). Με την αλλαγή, όμως, προσανατολισμού που πραγματοποιείται τις τελευταίες δεκαετίες στον τρόπο κατανόησης και αντιμετώπισης της ανθρώπινης λειτουργίας και την όλο και αυξανόμενη προσοχή που έλκουν τα θετικά χαρακτηριστικά και οι διεργασίες που επιτρέπουν την καλύτερη προσαρμογή, η αισιοδοξία έχει αποτελέσει συστηματικά αντικείμενο έρευνας διεθνώς.

Ένα πρώτο ζήτημα στη μελέτη της αισιοδοξίας είναι η απουσία μιας κοινά αποδεκτής προσέγγισης σχετικά με το περιεχόμενό της, κάτι που εκφράζεται μέσω της επιλογής διαφορετικών διεργασιών και παραγόντων που τίθενται υπό μελέτη σε κάθε περίπτωση. Σε μια επισκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, ο Peterson (2000) διαπίστωσε την ύπαρξη δύο τάσεων που κυριαρχούν στον τρόπο απόδοσης, μελέτης και μέτρησης της αισιοδοξίας. Σύμφωνα με τη μία προσέγγιση, η αισιοδοξία γίνεται αντιληπτή ως μια μεταβλητή που έχει το χαρακτήρα προδιάθεσης και ταυτίζεται με μια γενικευμένη θετική προσδοκία για το μέλλον, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η αισιοδοξία μελετάται ως ένα χαρακτηριστικό που προκύπτει με βάση τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επεξηγεί τα γεγονότα (Peterson & Steen, 2002). Καθεμία από τις παραπάνω προσεγγίσεις έχει τις ρίζες της σε διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια και, κατά συνέπεια, τοποθετεί την αισιοδοξία σε διακριτά μοντέλα επεξήγησης της συμπεριφοράς.

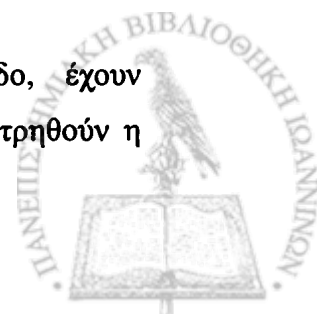
Η *αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας* (dispositional optimism) μελετήθηκε αρχικά από τους Scheier και Carver (1985, σελ. 220), οι οποίοι και την ορίζουν ως μια «γενικευμένη προσδοκία πως τα καλά πράγματα θα είναι άφθονα στο μέλλον, ενώ τα άσχημα σπάνια». Η αντίληψη αυτή για την αισιοδοξία υπάγεται στα πλαίσια της θεωρίας της προσδοκίας-αξίας, στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται η έννοια των στόχων. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους παραπάνω μελετητές (Scheier &



Carver, 1992), όλο το εύρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς ερμηνεύεται στη βάση της επιλογής και θέσπισης στόχων και στην επακόλουθη οργάνωση, προσαρμογή και ρύθμιση δράσεων και συμπεριφορών, προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Η έννοια της αξίας στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας αναφέρεται στην κεντρικότητα ενός στόχου για το άτομο, δηλαδή, στη σημασία που το άτομο αποδίδει στο στόχο αυτό. Το δεύτερο συστατικό της θεωρίας, η έννοια της προσδοκίας, σχετίζεται με την πεποίθηση ή τη σιγουριά πως ο επενδεδυμένος με αξία στόχος πρόκειται τελικά να επιτευχθεί. Ένα άτομο είναι δυνατόν να διακατέχεται από μια αίσθηση σιγουριάς ή αμφιβολίας σχετικά με τη δυνατότητα κάποιων επιμέρους στόχων να επιτευχθούν. Η αισιοδοξία αναφέρεται σε μια γενικευμένη αίσθηση σιγουριάς σε σχέση με τη θετική έκβαση των γεγονότων και η απαισιοδοξία σε μια αίσθηση αμφιβολίας, η οποία συνδέεται με το μεγαλύτερο εύρος των πτυχών της ζωής (Carver & Scheier, 2002).

Η δεύτερη προσέγγιση στην κατανόηση και τη μελέτη της αισιοδοξίας διατυπώνεται στα πλαίσια της θεωρίας του *ύφους επεξήγησης* (explanatory style) (Peterson & Seligman, 1984). Η θεώρηση αυτή βασίζεται στην υπόθεση πως οι προσδοκίες των ατόμων για το μέλλον διαμορφώνονται στη βάση του τρόπου με τον οποίο εντοπίζουν τα αίτια συμβάντων του παρελθόντος. Σε περίπτωση που ένα άτομο αντιλαμβάνεται τα αίτια προηγούμενων αποτυχιών του ως διαρκή, σταθερά στο χρόνο, θα αναμένει να αποτύχει και στο μέλλον, ενώ, αντίθετα, οι προσδοκίες του θα τείνουν να είναι πιο αισιόδοξες σε σχέση με μελλοντικές του προσπάθειες εάν αποδίδει τα αίτια προηγούμενων αρνητικών εμπειριών σε μη σταθερά και άρα ευμετάβλητα αίτια (Peterson & Park, 1998). Υπό αυτή την οπτική, η αισιοδοξία και η απαισιοδοξία γίνονται αντιληπτές ως πρότυπα επεξήγησης των γεγονότων. Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο προσεγγίσεων έγκειται στο γεγονός πως οι Scheier και Carver (1985) προτείνουν την άμεση μελέτη της θετικής ή αρνητικής ποιότητας των προσδοκιών για το μέλλον, ενώ η θεωρία του ύφους επεξήγησης επιχειρεί να αντλήσει έμμεσα το περιεχόμενο των προσδοκιών μέσω του τρόπου ερμηνείας του παρελθόντος (Brissette, et al., 2002). Παρά τις ομοιότητές τους, είναι σημαντικό να κάνουμε τη διάκριση μεταξύ των δύο θεωρητικών κατασκευών, καθώς εμπειρικά έχει φανεί πως οι αποδόσεις αποτυχίας και οι γενικευμένες προσδοκίες για το μέλλον συσχετίζονται μόνο μετρίως μεταξύ τους (Ahrens & Haaga, 1993. Peterson & Vaidya, 2001).

Όπως υποδεικνύει η διαφοροποίηση στο θεωρητικό επίπεδο, έχουν αναπτυχθεί διαφοροποιημένα ψυχομετρικά εργαλεία, προκειμένου να μετρηθούν η



αισιοδοξία και η απαισιοδοξία. Στα πλαίσια της θεωρίας των γενικευμένων προσδοκιών, έχει αναπτυχθεί η 'Κλίμακα Προσανατολισμού στη Ζωή' (Life Orientation Test LOT) (Scheier & Carver, 1985), καθώς και η αναθεωρημένη του μορφή (LOT-R, Scheier, Carver & Bridges, 1994). Πρόκειται για ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει δέκα δηλώσεις (π.χ. «Γενικά πιστεύω πως θα μου συμβούν περισσότερα καλά παρά άσχημα πράγματα»), για τις οποίες τα άτομα καλούνται να σημειώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν σε μια τετραβάθμια κλίμακα από όπου και προκύπτει η επίδοση του κάθε συμμετέχοντα στις υποκλίμακες της αισιοδοξίας και της απαισιοδοξίας. Πιο πρόσφατα, αναπτύχθηκε η 'Κλίμακα Προσανατολισμού στη Ζωή για Νέους' (Youth Life Orientation Test YLOT) (Ey, et al., 2005), η οποία αποτελείται από δεκαεννέα δηλώσεις, δεκαέξι από τις οποίες χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των επιπέδων Αισιοδοξίας και Απαισιοδοξίας, ενώ οι υπόλοιπες τρεις αναφέρονται σε μελλοντικές προσδοκίες για την υγεία.

Από την άλλη πλευρά, το ύφος εξήγησης είναι δυνατόν να αξιολογηθεί με το αυτοαναφορικό 'Ερωτηματολόγιο Απόδοσης Αιτιών' (Attributional Style Questionnaire - ASQ) (Peterson et al., 1982), ένα ψυχομετρικό εργαλείο που περιλαμβάνει υποθετικά γεγονότα σχετικά με τα οποία οι ερωτώντες καλούνται να εντοπίσουν την κυρίαρχη αιτία τους, αξιολογώντας τα αίτια αυτά στις διαστάσεις της εσωτερικής έδρας, της σταθερότητας στο χρόνο και της οικουμενικότητας. Η παραπάνω κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί και σε εμπειρικές έρευνες, με δείγματα παιδιών και εφήβων (Sices, et al., 2009. Bussing, et al., 1998. Seligman, et al., 1984). Το ύφος επεξήγησης μετράται, επίσης, μέσω μιας διαδικασίας ανάλυσης περιεχομένου (Content Analysis of Verbatim Explanations - CAVE), η οποία επιτρέπει τη βαθμολόγηση υλικού που προκύπτει από αιτιώδεις αποδόσεις σε φυσικές συνθήκες και πλαίσια (Peterson, et al., 1998).

Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στη μελέτη της αισιοδοξίας ως γενικευμένης θετικής προσδοκίας για το μέλλον. Πέρα από αυτή την εστίαση, η σχετική εμπειρική έρευνα υποδεικνύει πως οι παραπάνω διακριτές έννοιες συνδέονται συστηματικά και από κοινού με μια σειρά θετικών διεργασιών και αποτελεσμάτων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της αισιοδοξίας ιδιαίτερα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, κάτι το οποίο επιχειρούμε να αναδείξουμε στη συνέχεια.



### **1.2.2 Αισιοδοξία και ψυχοκοινωνική προσαρμογή κατά την παιδική και εφηβική ηλικία**

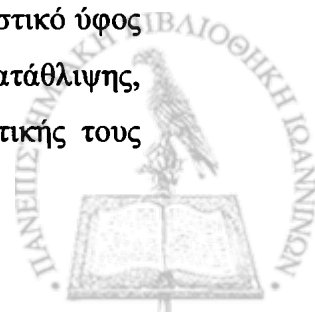
Ένας άμεσος τρόπος με τον οποίο η αισιοδοξία συμβάλλει στη θετική προσαρμογή των ενηλίκων είναι η επενέργειά της στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αισθάνονται. Παλαιότερες μελέτες έχουν στοιχειοθετήσει πως η αισιοδοξία συσχετίζεται με ένα μείγμα συναισθημάτων όπου κυριαρχεί η θετικότητα σε αντίθεση με την απαισιοδοξία, η οποία τείνει να συνυπάρχει με την παρουσία κυρίως αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος, ο θυμός και η θλίψη (Scheier & Carver, 1992). Επιπλέον, μια σειρά μελετών σε δείγματα ενηλίκων που έχουν υποστεί στρεσογόνες εμπειρίες ή βιώνουν αντίξοες συνθήκες, συμπεριλαμβανομένων φροντιστών ατόμων με καρκίνο (Given, et al., 1993), ασθενών με νευροεκφυλιστικές (Shifren & Hooker, 1995) και καρδιακές παθήσεις (Fitzgerald, et al., 1993), παρέχουν ευρήματα που δείχνουν πως υψηλότερα επίπεδα αισιοδοξίας συνδέονται με περιορισμένη ψυχολογική επιβάρυνση και υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικού ευ ζειν. Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από αντίστοιχες διαχρονικές μελέτες που υπογραμμίζουν τις επιδράσεις της αισιοδοξίας, ακόμα και μετά από έλεγχο για τα επίπεδα ψυχολογικής λειτουργίας πριν την έκθεση στον εκάστοτε στρεσογόνο παράγοντα (Carver & Gaines, 1987). Κάποια από τα θετικά αποτελέσματα που συνδέονται συστηματικά με την αισιοδοξία στάση ζωής κατά την αντιμετώπιση δυσχερειών είναι τα αυξημένα επίπεδα ευτυχίας και ανακούφισης, ικανοποίησης από τη ζωή γενικότερα, καθώς και ικανοποίησης από τις κοινωνικές σχέσεις (Ciarruchi & Heaven, 2008. Chang, et al., 2003. Scheier, et al., 2001). Εξίσου σημαντική είναι η διαπίστωση πως τα αυξημένα επίπεδα αισιοδοξίας συμβάλλουν στη βελτίωση της προσωπικής αίσθησης ευεξίας τόσο μέσω της συμβολής του σε προσαρμοστικές διεργασίες, όσο και μέσω της προστασίας που παρέχουν από την εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης (Chang, et al., 2003. Shifren & Hooker, 1995). Η σημασία της αισιοδοξίας τονίζεται από το γεγονός πως τα οφέλη της στο συναισθηματικό ευ ζειν και την ποιότητα ζωής είναι διακριτά και διαφοροποιημένα από άλλους παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η αυτοεκτίμηση (Carver & Connor-Smith, 2009).

Λόγω της μέχρι πρόσφατα έλλειψης ενός αναπτυξιακά κατάλληλου ψυχομετρικού εργαλείου για τη μέτρηση της αισιοδοξίας στα παιδιά, η διερεύνηση της επίδρασης της αισιοδοξίας στη θετική ανάπτυξη των παιδιών είναι περιορισμένη



και αφορά κυρίως σε κλινικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος της αισιοδοξίας στην προσαρμογή έχει μελετηθεί σε έρευνες με παιδιά που έπασχαν από καρκίνο (Phipps, 2007), υποδεικνύοντας πως τα πιο αισιόδοξα παιδιά έτειναν να αναγνωρίζουν περισσότερα οφέλη από την εμπειρία της ασθένειας και να την αντιλαμβάνονται λιγότερο ως ένα βαρύ ψυχικό φορτίο (Curtier, et al., 2009). Παρά την καθυστέρηση, όμως, αυτή, τα τελευταία χρόνια έχει γίνει αποδεκτό πως η αισιοδοξία αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της ψυχικής υγείας κατά την παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, η αισιοδοξία συσχετίζεται σε υψηλό βαθμό με την αίσθηση δέσμευσης στη ζωή, μια από τις παραμέτρους που σε συνδυασμό με την πίστη στον εαυτό, την πίστη στους άλλους και τη συναισθηματική επάρκεια, αποτελούν τα βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση των επιπέδων ψυχικής υγείας και προσαρμογής κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Brissette, et al., 2002). Ο Extremera και οι συνεργάτες του (2007) διαπίστωσαν πως σε ένα δείγμα εφήβων ηλικίας 12 έως 19 ετών η αισιοδοξία συσχετιζόταν σημαντικά με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (emotional intelligence) και ιδιαίτερα ικανότητας διάκρισης (clarity) και επανόρθωσης (repair) των συναισθημάτων. Η συγκεκριμένη έρευνα υπέδειξε επιπλέον τη σημασία της αισιοδοξίας, καθώς ο παράγοντας αυτός εξηγούσε το 15% της διακύμανσης του προσλαμβανόμενου στρες και το 9% της διακύμανσης των επιπέδων στα οποία οι έφηβοι δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη ζωή τους (Extremera, et al., 2007). Μια πρόσφατη μελέτη με δείγμα παιδιών που ζουν στα κατεχόμενα Παλαιστινιακά εδάφη με τις δεδομένες ακραίες δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης, τα υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας βρέθηκαν να συσχετίζονται, επίσης, σημαντικά με αυξημένη αίσθηση ευτυχίας και ικανοποίησης από τη ζωή (Veronese, et al., 2012).

Επιπλέον, η ιδιότητα της αισιοδοξίας ως προστατευτικού παράγοντα έναντι της ανάπτυξης διαταραχών, όπως η ΔΕΠ-Υ (Bussing, et al., 1998), η κατάθλιψη (Toner & Heaven, 2005. Schou et al., 2004. Vickers & Vogeltanz, 2000) και το άγχος (Boman & Yates, 2001), έχει στοιχειοθετηθεί σε δείγματα παιδιών, ενώ, αντίθετα, η υιοθέτηση απαισιόδοξων προσδοκιών έχει συστηματικά συσχετισθεί με αυξημένα καταθλιπτικά συμπτώματα και συναισθήματα αβοηθησίας (Ey et al., 2005). Η σχέση μεταξύ της αισιοδοξίας και της ανάπτυξης κατάθλιψης κατά την παιδική ηλικία έχει μελετηθεί ιδιαίτερα στα πλαίσια της θεωρίας του ύφους επεξήγησης. Συγκεκριμένα, ο Seligman και οι συνεργάτες του (1984) διαπίστωσαν πως το δυσπροσαρμοστικό ύφος επεξήγησης των γεγονότων συσχετίζεται σημαντικά με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης, ενώ το ύφος επεξήγησης των παιδιών προέβλεψε τα επίπεδα καταθλιπτικής τους



διάθεσης έξι μήνες αργότερα, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν και μια σειρά από άλλους ερευνητές (Garber, Weiss & Shanley, 1993. Kaslow, Rehm & Siegel, 1984,).

Όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, η αισιοδοξία συμβάλλει στην καλλιέργεια των κινήτρων για μάθηση, καθώς σχετίζεται σημαντικά με αυξημένα επίπεδα ενδιαφέροντος για το σχολείο και γενικότερα για τις ακαδημαϊκές σπουδές (Koizumi, 1995. Stipek, Lamb & Zigler, 1981). Σε μια έρευνα των Boman και Yates (2001), τα χαμηλά επίπεδα αισιοδοξίας σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα αρνητικών προσδοκιών για τον εαυτό προέβλεπαν 22% της διακύμανσης στα επίπεδα εχθρικών στάσεων έναντι του σχολείου. Επιπλέον, η αισιοδοξία φάνηκε να συμβάλλει σημαντικά στην ευρύτερη προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, εξισορροπώντας τις επιδράσεις της απαισιοδοξίας που συσχετίζεται με την ελλιπή προσαρμογή (Bonam & Yates, 2001). Τα αισιόδοξα παιδιά τείνουν, επίσης, να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα υποκειμενικής αίσθησης επιτυχίας στο σχολείο, καθώς και ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας (Fischer & Leitenberg, 1986).

Έχει, επίσης, βρεθεί πως η αισιοδοξία ενισχύει τη θετική προσαρμογή των εφήβων εν μέρει συμβάλλοντας στην υιοθέτηση από μέρους τους πρακτικών που διατηρούν και προάγουν την υγεία, καθώς και στην αποφυγή επικίνδυνων για την υγεία επιλογών και συμπεριφορών (Yarcheski, Mahon & Yarcheski, 2004. Ben-Zur, 2003). Υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας σχετίζονται με τάσεις αποφυγής μη ασφαλών σεξουαλικών επαφών (Carnajal et al., 1998), περιορισμένης χρήσης αλκοόλ, υιοθέτησης υγιεινών διατροφικών συνηθειών, καθώς και εμπλοκής σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν φυσική άσκηση (Carnajal, 2012). Επιπλέον, η αισιοδοξία βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά τόσο με τη βίωση συναισθημάτων θυμού, όσο και με την εκδήλωση λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας (Puskar, et al., 2008), κάτι που ισχύει και για την έκθεση σε περιστατικά βίας στο ρόλο του θύματος (Deptula, et al., 2006).

Τα οφέλη της αισιοδοξίας για τα παιδιά και τους νέους εκφράζονται και στον κοινωνικό τομέα, στις σχέσεις με την οικογένεια και τους συνομηλίκους. Μια σειρά ερευνητών καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι αισιόδοξες προσδοκίες για το μέλλον συσχετίζονται αρνητικά με βίωση συναισθημάτων μοναξιάς (Deptula, et al., 2006. Toner & Heaven, 2005) και εμπειριών απόρριψης από τους συνομηλίκους (Toner & Munro, 1996. Anderson & Arnoult, 1985). Σχετικά με αυτό το ζήτημα, κρίνεται απαραίτητη η διενέργεια διαχρονικών ερευνών, προκειμένου να εξακριβωθεί εάν η



αισιόδοξη ιδιοσυγκρασιακή τάση καθιστά τα παιδιά ευάλωτα στην περιθωριοποίηση από την ομάδα των συνομηλίκων. Από την άλλη πλευρά, τα αισιόδοξα παιδιά και έφηβοι τείνουν να αναπτύσσουν ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα, εκδηλώνουν, δηλαδή, μεγαλύτερη ικανότητα στη διαμόρφωση κοινωνικών και διαπροσωπικών πόρων (Deptula et al., 2006. Brissette, et al., 2002). Σημαντικό είναι το εύρημα πως πέραν του εύρους του κοινωνικού τους περίγυρου, τα νεαρά αισιόδοξα άτομα τείνουν να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους ως πιο υποστηρικτικές (Ciarrrochi & Heaven, 2008. Brissette, et al., 2002). Σε μια πρόσφατη έρευνα, βρέθηκε πως πέραν των περισσότερων θετικών εμπειριών με τους συνομηλίκους, τα υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας συσχετίζονται με καλύτερες σχέσεις και καλύτερης ποιότητας επικοινωνία με την οικογένεια (Orejudo, et al., 2012).

Η παραπάνω ανασκόπηση των ερευνητικών ευρημάτων υποδεικνύει πως η αισιοδοξία αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της απρόσκοπτης αναπτυξιακής πορείας των παιδιών και των εφήβων. Αποτελεί έναν παράγοντα που επιτρέπει τη βίωση θετικών εμπειριών και ικανοποίησης, ακόμα και υπό την πίεση δυσχερειών και τραυματικών γεγονότων, προστατεύοντας τους νέους ανθρώπους από την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας και την εμπλοκή σε επικίνδυνες συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη ωφέλιμων διαπροσωπικών σχέσεων. Οι αισιόδοξες προσδοκίες για το μέλλον επενεργούν στη μακροπρόθεσμη ψυχοκοινωνική προσαρμογή μέσω της καλλιέργειας συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσκολιών, μια παράμετρο που θα συζητήσουμε αναλυτικά παρακάτω.

### **1.2.3 Αισιοδοξία και στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών**

Η πραγματική αξία της αισιοδοξίας έγκειται στο γεγονός πως βοηθά τα άτομα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στη ζωή τους. Καθώς τα εμπόδια και οι δυσχερείς συνθήκες αποτελούν μια πραγματικότητα που είναι αδύνατον να αποφύγει κανείς, η συμβολή της αισιοδοξίας στη διαμόρφωση λειτουργικών *στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσκολιών* (coping strategies) καθίσταται καίριας σημασίας. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών συνδέονται στενά με την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των νέων είτε ως συνιστώσες της είτε διαδραματίζοντας το ρόλο ψυχικών πόρων ή προστατευτικών παραγόντων που τίθενται σε λειτουργία με την εμφάνιση στρεσογόνων γεγονότων και συνθηκών (Wright & Masten, 2005). Η έρευνα έχει



πλέον προχωρήσει στην ταυτοποίηση των μηχανισμών αντιμετώπισης που επενεργούν θετικά στη συμπεριφορά και την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς και εκείνων που σχετίζονται με χαμηλά επίπεδα προσαρμογής. Ήδη από το 1986 η Folkman και οι συνεργάτες της παρείχαν ευρήματα που συσχέτιζαν θετικά αποτελέσματα με στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως η *θετική επανεκτίμηση* (positive reappraisal) μιας συνθήκης και η *ανάπτυξη σχεδίων κατά την επίλυση προβλημάτων* (planful problem-solving), ενώ ταυτόχρονα επέδειξαν το ρόλο στρατηγικών, όπως η *αποστασιοποίηση* (distancing) και η *απόδραση - αποφυγή* (escape - avoidance) στην ανάπτυξη δυσκολιών στην προσαρμογή (Folkman, et al., 1986).

Η έρευνα έχει προχωρήσει στον εντοπισμό δύο διαστάσεων στις οποίες τοποθετούνται οι μηχανισμοί και οι στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών. Η πρώτη διάσταση περιλαμβάνει στρατηγικές εστιασμένες στο *πρόβλημα* ή την *προσέγγιση*, οι οποίες έχουν ενεργητικό χαρακτήρα, ενώ η δεύτερη διάσταση περιλαμβάνει περισσότερο παθητικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης των δυσκολιών που εστιάζουν στο *συναίσθημα* ή την *αποφυγή* (Λεοντοπούλου, 2011). Σύμφωνα με τον Scheier (2002), τα αισιόδοξα άτομα τείνουν να επιχειρούν την επίλυση των δυσκολιών, με τις προσπάθειές τους αυτές να επιδεικνύουν μια συνέχεια στο χρόνο, ενώ τα άτομα με απαισιόδοξες προσδοκίες τείνουν να αποδεσμεύονται από τη δράση ή να επιλέγουν συμπεριφορές που αποσπούν προσωρινά την προσοχή από το πρόβλημα.

Παλαιότερες έρευνες (Scheier, et al., 1986) υποδεικνύουν πως η αισιοδοξία συσχετίζεται με την υιοθέτηση ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης οι οποίες εστιάζουν στο πρόβλημα, ιδιαίτερα όταν η συνθήκη είναι ελέγξιμη από το άτομο. Η προσαρμοστική λειτουργία της αισιοδοξίας τονίζεται από το γεγονός πως συσχετίζεται με τη χρήση της θετικής επανεκτίμησης και την τάση αποδοχής των εξελίξεων όταν το άτομο δεν μπορεί να ελέγξει και να προσαρμόσει τη συνθήκη (Scheier, 2002. Scheier, et al., 1986). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και μια πιο πρόσφατη έρευνα (Brissette, et al., 2002), όπου διαπιστώθηκαν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των χαμηλών επιπέδων αισιοδοξίας και της αποδέσμευσης της συμπεριφοράς, καθώς και της άρνησης σε ένα δείγμα νέων κατά τη μετάβασή τους στο πανεπιστήμιο. Τα αισιόδοξα άτομα τείνουν, επιπλέον, να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα και κυρίως τέτοιες που να σχετίζονται με τη ρύθμιση του συναισθήματος (Scheier, et al., 1986).





Συμπερασματικά, τα πρότυπα αντιμετώπισης φαίνεται να μεσολαβούν μεταξύ της αισιοδοξίας και του ψυχολογικού ευ ζειν, καθώς τα αισιόδοξα άτομα διαφέρουν συστηματικά από τα απαισιόδοξα τόσο ως προς τις σταθερές τους τάσεις έναντι των προβλημάτων, όσο και ως προς τους συγκεκριμένους μηχανισμούς που ενεργοποιούν όταν προκύπτουν απειλητικές συνθήκες (Scheier, 2002). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η αισιοδοξία συνδέεται με αυξημένη ευελιξία στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, καθώς τα αισιόδοξα άτομα δεν φαίνεται να εμπλέκονται άκριτα σε δράση, αλλά, αντίθετα, οργανώνουν τη συμπεριφορά τους με βάση τα χαρακτηριστικά της συνθήκης και του προβλήματος (Aspinwall & Brunhart, 1996).

#### **1.2.4 Προαγωγή και καλλιέργεια της αισιοδοξίας στα παιδιά και τους εφήβους**

Όπως διαπιστώνεται από πληθώρα ερευνών, οι αισιόδοξες προσδοκίες για το μέλλον, καθώς και το αισιόδοξο ύφος επεξήγησης, συνδέονται συστηματικά με τη θετική προσαρμογή, κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία για τον πληθυσμό των παιδιών και των νέων. Παρά τη θεώρηση της αισιοδοξίας ως ενός σχετικά σταθερού χαρακτηριστικού που συνδέεται με θεμελιώδεις τάσεις, όπως ο νευρωτισμός και η εξωστρέφεια, και διαμορφώνεται με βάση τις εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Carver, & Scheier, 2002), σύγχρονες μελέτες υποδεικνύουν πως η καλλιέργεια της αισιοδοξίας είναι δυνατόν να επιτευχθεί παρεμβαίνοντας στις διεργασίες που εμπλέκονται στα πρότυπα σκέψης και δράσης που σχετίζονται με την αισιοδοξία και την απαισιοδοξία (Rosen, 2011). Επιπλέον, έχουν εντοπιστεί κάποιες γενικές στρατηγικές που επιτυγχάνουν την αύξηση των επιπέδων αισιοδοξίας, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στα σχετικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί κυρίως σε νεανικό πληθυσμό (Sun & Shek, 2012).

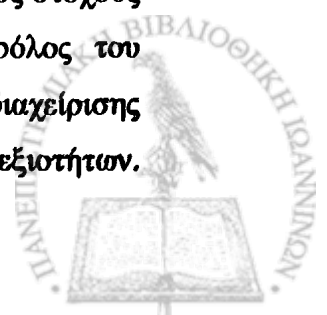
Η πλειονότητα των παρεμβάσεων καλλιέργειας της αισιοδοξίας συμπεριλαμβάνουν στοιχεία της *Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας*, καθώς δίνουν έμφαση στις σκέψεις από τις οποίες δομείται ένας αισιόδοξος ή απαισιόδοξος προσανατολισμός στη ζωή (Roberts, et al., 2003). Καθώς οι προσδοκίες για το μέλλον και οι αιτιακές αποδόσεις δεν αποτελούν μεμονωμένες λειτουργίες, αλλά στοιχεία της ευρύτερης γνωστικής δομής του ατόμου (Dykema, Bergbower & Peterson, 1995), προκειμένου να περιοριστούν τα επίπεδα απαισιοδοξίας χρησιμοποιείται η μέθοδος της γνωστικής αναδόμησης. Πρόκειται για μια προσέγγιση που έχει συστηματικά εφαρμοστεί στη θεραπεία της κατάθλιψης και του άγχους και επιτρέπει τον



εντοπισμό, την αναγνώριση και την έκθεση των απαισιόδοξων σκέψεων στη δοκιμασία της πραγματικότητας, ώστε το άτομο να διαπιστώσει κατά πόσο είναι ρεαλιστικές και να επιχειρήσει να τις αντικαταστήσει με πιο αισιόδοξα πρότυπα αντιμετώπισης του μέλλοντος (Gillham, et al., 2007).

Παρόμοιες στρατηγικές που εστιάζουν στη προσαρμογή των «εσωτερικών μονολόγων» των παιδιών και στην υιοθέτηση αισιόδοξης σκέψης έχουν χρησιμοποιηθεί σε αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης της κατάθλιψης των παιδιών και των εφήβων, όπως το 'Penn Resilience Program – PRP' (Gillham, et al., 2000), το 'Aussie Optimism Program' (Quayle et al., 2001), καθώς και το 'Problem Solving for Life Program – PSFL' (Spence, et al., 2003). Σύμφωνα με τον Seligman και τους συνεργάτες του (1995), η αισιοδοξία είναι κάτι που μπορεί να μαθευτεί μέσω της αλλαγής του ύφους επεξήγησης των γεγονότων και της θετικής αναδόμησης των σκέψεων για τον εαυτό, τον κόσμο και το μέλλον. Το μοντέλο που κατεξοχήν χρησιμοποιείται από τα παραπάνω προγράμματα, και μάλιστα στις οικουμενικές εφαρμογές τους στο σχολικό πλαίσιο, είναι το 'ABCDE' των Ellis και Hunt (1993), το οποίο βασίζεται στη διερεύνηση των *αντιξοτήτων* (Adversity), καθώς και των *πεποιθήσεων* σχετικά με αυτές (Beliefs) και τις *αρνητικές συνέπειες* (Consequences) που υποτίθεται πως αναγκαστικά έχουν. Το μοντέλο προτείνει πως οι αρνητικές αυτές συνέπειες μπορούν να περιοριστούν και να αποφευχθούν εάν τα παιδιά προχωρήσουν σε *αντιπαράθεση* (Dispute) με τις δυσλειτουργικές αρνητικές σκέψεις και να ενεργοποιηθούν προκειμένου να τις αναδομήσουν και να επιτύχουν νέα πιο θετικά αποτελέσματα (Effects). Επιμέρους στόχοι των παρεμβάσεων των παραπάνω προγραμμάτων αποτελούν τα γνωστικά σημεία τριωτότητας των παιδιών, καθώς και η αρνητική αυτο-αντίληψη, ενώ επιχειρείται η κατανόηση από πλευράς των παιδιών πως οι αισιόδοξες και απαισιόδοξες προσδοκίες και αποδόσεις συνδέονται με θετικές και αρνητικές αντίστοιχα συναισθηματικές εμπειρίες (Roberts, et al., 2003).

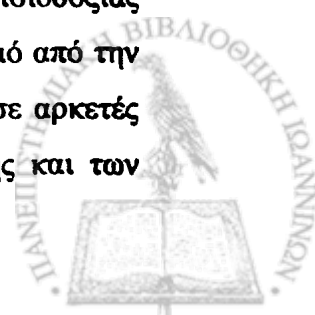
Ένα δεύτερο στοιχείο που συμβάλλει στην ενίσχυση της αισιοδοξίας είναι η καλλιέργεια της προσωπικής αίσθησης επάρκειας και αποτελεσματικότητας. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσω της έκθεσης σε εμπειρίες που ενισχύουν την αίσθηση ικανότητας επιτυχούς δράσης, η οποία και εξυπηρετεί προσωπικούς στόχους (Russo & Boman, 2007). Στο σημείο αυτό τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού ή του σχολικού ψυχολόγου, οι οποίοι φέρουν την ευθύνη διαχείρισης της διαδικασίας μάθησης και καλλιέργειας ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων.



Προκειμένου να καλλιεργήσουν την αισιοδοξία των μαθητών/-τριών οφείλουν να δημιουργήσουν ευκαιρίες για θετικές κοινωνικές εμπειρίες και ικανοποιητικές επιδόσεις, ώστε τα παιδιά να εξασκηθούν στη θετική επανεκτίμηση και αναπλαισίωση των γεγονότων και των συνθηκών και να αναδιαμορφώσουν τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Επιπλέον, μέσω της ρεαλιστικής και ισορροπημένης ανατροφοδότησης γίνεται δυνατή η απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε παράγοντες που είναι ελέγξιμοι από τα παιδιά, όπως η προσπάθεια και η αναζήτηση πηγών υποστήριξης. Η ενίσχυση των πεποιθήσεων προσωπικής επάρκειας είναι καθοριστική για την ανάπτυξη προσδοκιών επιτυχίας, οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν τα κίνητρα και επιτρέπουν την αναζήτηση προκλήσεων και την επιμονή των προσπαθειών (Garber et al., 1993). Τα παιδιά είναι, επίσης, δυνατόν να αποκτήσουν αισιόδοξες προσδοκίες μέσω της μίμησης προτύπων, τα οποία αντλούν τόσο από την ομάδα των συνομηλίκων, όσο και από την ομάδα των ενηλίκων με τους οποίους αλληλεπιδρούν (Neil, & Christensen, 2009).

Η αίσθηση ικανότητας και επάρκειας αποτελεί στόχο αρκετών παρεμβάσεων που σχετίζονται με την αισιοδοξία και έχουν εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο. Η πλειονότητα των σχετικών προγραμμάτων περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων σε επιμέρους πτυχές της ζωής. Τόσο το PRP, όσο και το 'Resourceful Adolescent Program' - RAP (Shochet, Whitefield & Holland, 1997), περιλαμβάνουν την καλλιέργεια θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της αισιοδοξίας και στην προστασία από την κατάθλιψη, κάτι που έχει διαπιστωθεί σε έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παραπάνω προγραμμάτων σε κλινικά και σχολικά πλαίσια. Επιμέρους στόχοι των παρεμβάσεων που εφαρμόζονται είναι η εκπαίδευση στην επιλογή και την επιδίωξη επιτεύξιμων και ρεαλιστικών στόχων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων που συμβάλουν στην αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας. Η σχετική έρευνα υποδεικνύει πως η αισιοδοξία ενισχύεται και τροφοδοτείται μέσω της βίωσης μιας σειράς από εμπειρίες που χτίζουν την αυτοπεποίθηση, καθώς η επιτυχία και η σιγουριά γενικεύονται και οδηγούν σε προσδοκίες περαιτέρω θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον (Peterson & Steen, 2002).

Τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας σχετικά με τα οφέλη της αισιοδοξίας στην ψυχοκοινωνική λειτουργία των παιδιών επιβεβαιώνονται σε ένα βαθμό από την αποτελεσματικότητα των σχετικών παρεμβάσεων, καθώς αυτές πέτυχαν σε αρκετές περιπτώσεις την πρόληψη και τη μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης και των



ευρύτερων ενδείξεων δυσλειτουργίας. Είναι, βέβαια, σημαντικό να σημειωθεί πως στόχος των σύγχρονων προγραμμάτων δεν είναι η ανάπτυξη μιας αφελούς αλλά κριτικής και ευέλικτης αισιοδοξίας. Το λειτουργικό όφελος των αισιόδοξων προσδοκιών και αποδόσεων σχετίζεται περισσότερο με την ικανότητα ανάνηψης από στρεσογόνες εμπειρίες και την ικανότητα αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων (Carver, & Scheier, 2002). Χτίζοντας τα επίπεδα αισιοδοξίας των παιδιών δε σημαίνει τόσο πως τα προφυλάσσουμε από την έκθεση σε κινδύνους και προβλήματα, όσο πως ενισχύουμε την ικανότητά τους να τα διαχειριστούν και να προσαρμοστούν ψυχολογικά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

### **1.2.5 Διαπολιτισμικά ζητήματα στη μελέτη της αισιοδοξίας**

Παρά τη συστηματικότητα των ευρημάτων που σχετίζονται με την αισιοδοξία, αρκετοί ερευνητές σημειώνουν πως οι πλειονότητα των ερευνών έχει πραγματοποιηθεί κυρίως στις Η.Π.Α. και την Ευρώπη, κάτι που δημιουργεί το ερώτημα της δυνατότητας γενίκευσης των συμπερασμάτων τους σε πληθυσμούς με διαφορετικό του δυτικού πολιτισμικό υπόβαθρο. Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαπολιτισμικές διαφορές στα επίπεδα και τη λειτουργία της αισιοδοξίας, είναι απαραίτητο να εντοπίσουμε τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται διαπολιτισμικά σε επιμέρους συστατικά των προσδοκιών για το μέλλον. Πρώτον, έρευνες υποδεικνύουν πως στις Η.Π.Α. οι άνθρωποι τείνουν να αντιλαμβάνονται την ευτυχία και το να νιώθει κανείς ευχάριστα ως πολύ σημαντική αξία και κατά συνέπεια είναι δυνατόν να αξιολογούν ως επί το πλείστον θετικά το μέλλον (Heine, et al., 2001). Αντίθετα, σε πολιτισμικά πλαίσια που τοποθετούνται στην Άπω Ανατολή ή σε χώρες του Μουσουλμανικού κόσμου, οι κυρίαρχες αξίες τείνουν να προσανατολίζονται περισσότερο προς την εγκράτεια, ενώ η αίσθηση ευεξίας διαμορφώνεται από διεργασίες, όπως η αυτοκριτική και η αποτυχία, καθώς αυτές θεωρούνται απαραίτητες, ώστε να κατανοήσει τα όρια των δυνατοτήτων του και να προσανατολιστεί στην προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του (Peterson & Chang, 2003. Kitayama & Karasawa, 1995). Επιπλέον, ο Diener (2000) πρότεινε πως είναι πιθανόν σε χώρες όπου οι πόροι είναι περιορισμένοι το ευ ζειν να ενισχύεται από την υιοθέτηση χαμηλών επιπέδων θετικών προσδοκιών για το μέλλον, καθώς και μετριοπαθών απαιτήσεων από τη ζωή. Οι προβληματισμοί αυτοί διατυπώνονται και από τον Triandis (2001), σύμφωνα με τον οποίο η αισιοδοξία ενισχύεται στα



πολιτισμικά πλαίσια των χωρών της Δύσης, καθώς τα αρνητικά γεγονότα ζωής δεν τυγχάνουν κοινωνικής υποστήριξης στις χώρες αυτές. Παρατηρείται, λοιπόν, μια γενικότερη τάση ο πολιτισμός να θεωρείται πως μεσολαβεί σημαντικά υπέρ ή κατά της ανάπτυξης αισιόδοξου προτύπου προσδοκιών.

Οι χώρες, στο βαθμό που ταυτίζονται με διακριτά πολιτισμικά πλαίσια, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στην αξία που αποδίδουν στην ανθρώπινη ικανότητα και αυτενέργεια (Markus & Kitayama, 1991). Στη βάση αυτής της διαφοροποίησης βρίσκεται το σημείο στο οποίο τοποθετείται μια κοινωνία στο συνεχές του ατομικισμού και της συλλογικότητας. Σε χώρες, όπως οι Η.Π.Α., οι οποίες χαρακτηρίζονται από την προτεραιότητα σε ατομικιστικές αξίες, οι στόχοι που θέτουν τα άτομα αφορούν σε προσωπικές επιλογές και συνοδεύονται από προσωπική αίσθηση ευχαρίστησης και ολοκλήρωσης (Peterson, 2000). Η αισιοδοξία, με τον τρόπο που μελετάται σήμερα, είτε ως προσδοκία είτε ως πρότυπο επεξήγησης, αντανακλά ακριβώς αυτή την αντίληψη που θέλει το άτομο ως αυτόνομη οντότητα να αντιμετωπίζει με αισιόδοξο ή απαισιόδοξο τρόπο το προσωπικό του μέλλον, παράγοντας μάλιστα προσδοκίες χωρίς να λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες που τυχόν να υπεισέρχονται. Αντίθετα, άλλοι πολιτισμοί με κυρίαρχες τις συλλογικές αξίες τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε συλλογικά θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα για τα οποία και διαμορφώνουν αντίστοιχες προσδοκίες. Σε τέτοια πολιτισμικά πλαίσια, το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και, κατά συνέπεια, τους συμπεριλαμβάνει κατά τη δόμηση των προσδοκιών και των αποδόσεών του (Heine, et al., 2001. Zaccaro, et al., 1995).

Η σχετικά περιορισμένη εμπειρική διαπολιτισμική έρευνα υποδεικνύει σε γενικές γραμμές υψηλότερα επίπεδα αισιόδοξιας μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από ατομικιστικά πολιτισμικά πλαίσια αν και έχουν προκύψει και κάποια αντιφατικά ευρήματα (Carver, et al., 2010). Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί πως Αμερικανοί και Καναδοί τείνουν να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αισιόδοξων προσδοκιών για το μέλλον σε σύγκριση με Ιάπωνες (Heine & Lehman, 1995) και Κινέζους (Lee & Seligman, 1997). Στο εσωτερικό των Η.Π.Α., οι Αμερικανοί Ασιατικής καταγωγής φάνηκε να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα απαισιόδοξιας σε σχέση με τους συμπατριώτες τους Ευρωπαϊκής καταγωγής, ενώ δε φάνηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αισιόδοξιας μεταξύ των δύο ομάδων (Chang, 1996).



Παρά τα ευρήματα αυτά, δεν είναι ακόμα δυνατόν να μιλήσουμε για συστηματικές διαφορές μεταξύ των πολιτισμών στα επίπεδα αισιοδοξίας και απαισιοδοξίας. Αντίθετα, η έρευνα έχει εντοπίσει σημαντικές διαπολιτισμικές διαφορές στα πρότυπα ανάπτυξης και στις λειτουργίες της αισιοδοξίας. Σύμφωνα με τους Chang, Sanna και Yang (2003), άτομα που προέρχονται από πολιτισμούς συλλογικότητας τείνουν να αντλαμβάνονται την αισιοδοξία και την απαισιοδοξία περισσότερο ως δύο διακριτές έννοιες, παρά ως άκρα ενός συνεχούς. Επιπλέον, έχει εμπειρικά διαπιστωθεί πως σε δείγμα ατόμων Ασιατικής καταγωγής η απαισιοδοξία και όχι η αισιοδοξία συνδέεται με την υιοθέτηση λειτουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης, όπως η εστίαση στο πρόβλημα και η έκφραση των συναισθημάτων (Chang, et al., 2003). Επιπλέον, σε έρευνα με εφήβους από την Κίνα, διαπιστώθηκε πως η αισιοδοξία συμβάλλει στην αίσθηση ευεξίας μόνο εάν συνοδεύεται από την αίσθηση νοήματος στη ζωή (Ho, et al., 2010), ένα εύρημα που υπογραμμίζει την ιδιαιτερότητα του κάθε πολιτισμικού περιβάλλοντος στο ειδικό περιεχόμενο της αισιοδοξίας και των διεργασιών που σχετίζονται με αυτήν.

Βέβαια, παρά τις διαπολιτισμικές διαφορές που έχουν εντοπιστεί, το μεγαλύτερο σώμα των σχετικών ερευνών υποδεικνύει πως η αισιοδοξία συνδέεται με συγκεκριμένα κοινά συστατικά της ποιότητας ζωής μεταξύ και εντός των διάφορων χωρών. Η αισιοδοξία βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή και ψυχικής ανθεκτικότητας σε δείγματα νεαρών Αφροαμερικανών (Utsey, et al., 2008), Τούρκων (Karikiran, 2011) και Κορεατών φοιτητών (Chang, et al., 2003), καθώς και εφήβων από την Ισπανία (Extremera, et al., 2007). Τα συμπεράσματα αυτά, σε συνδυασμό με ευρήματα που διαπιστώνουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ενίσχυσης της αισιοδοξίας μεταξύ ατόμων με ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα, δείχνουν πως η μελέτη και η καλλιέργεια της αισιοδοξίας έχουν οικουμενική σημασία, αρκεί να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες τάσεις και παραδοχές κάθε κοινωνίας.

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε συζητήσαμε αναλυτικά τα οφέλη της αισιοδοξίας στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή, επιχειρώντας παράλληλα να εντοπίσουμε τους μηχανισμούς που συντελούν στην ενίσχυσή της. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υγιή ανάπτυξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, μια έννοια με την οποία ασχολούμαστε αμέσως παρακάτω.



### 1.3 Αυτο-αποτελεσματικότητα

#### 1.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Η έννοια της *αυτο-αποτελεσματικότητας* (self-efficacy), παρά τη σχετικά πρόσφατη εγκαθίδρυση του συγκεκριμένου όρου, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '50. Στην πραγματικότητα, αποτελεί σημαντικό τμήμα μιας ευρύτερης θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας που ασχολείται με ζητήματα, όπως η *αυτενέργεια* (agency), η *κυριότητα* και η *επίτευξη* (mastery), καθώς και ο *έλεγχος επί του περιβάλλοντος* (control) (Bandura, 1982). Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας, ακόμα και όταν δε γίνεται ρητή αναφορά στον όρο, έχει, κατά συνέπεια, ιστορικά υπεισέλθει ως συστατικό σε θεμελιώδεις φιλοσοφικού περιεχομένου αντιπαραθέσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αιτιοκρατία, την ύπαρξη ελεύθερης βούλησης και την προθετικότητα των δράσεων του ανθρώπου. Στα πλαίσια αυτών των ευρύτερων προσανατολισμών, η αυτο-αποτελεσματικότητα καλύπτει μια σχετικά περιορισμένη περιοχή και αναφέρεται στην αξιολόγηση και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με την επάρκεια, τις ικανότητες και τη δυνατότητά τους να προβούν σε δράσεις με αιτιώδη σχέση προς συγκεκριμένα αποτελέσματα (Gecas, 1989). Σε κάθε περίπτωση και παρά την ύπαρξη μιας κάποιας ανομοιογένειας, τόσο όσον αφορά το περιεχόμενο που αποδίδεται στην αυτο-αποτελεσματικότητα, όσο και σε σχέση με τις καταβολές της και τις διεργασίες που περιλαμβάνει, η σχετική βιβλιογραφία την τοποθετεί σε έναν από τους παρακάτω σχετικά διακριτούς άξονες, αυτούς του ελέγχου και της επάρκειας.

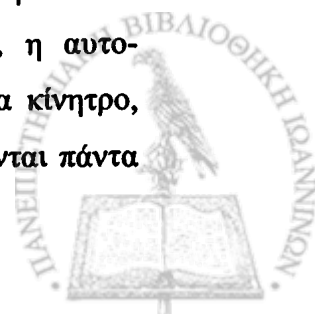
Στα πλαίσια των θεωριών για τα κίνητρα, ο White (1959, όπως αναφέρεται στον Gecas, 1989), εισήγαγε την έννοια του *κινήτρου αποτελεσματικότητας* (effectance motivation), το οποίο και ορίζεται ως μια εσωτερική κινητοποίηση για την παραγωγή επιδράσεων επί του περιβάλλοντος και το οποίο, σύμφωνα με τον White, έχει χαρακτήρα διερευνητικό, δημιουργικό και παιγνιώδη. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η δυνατότητα επενέργειας στο περιβάλλον και στα αντικείμενα και τις συνθήκες που το συνιστούν καθίσταται πηγή ικανοποίησης καθεαυτή, μια παραδοχή που συναντάται και σε μεταγενέστερους μελετητές, όπως ο Csikszentmihalyi (1977) και η Harter (1982), οι οποίοι και αναφέρονται σε ένα αίσθημα ικανοποίησης ή χαράς του να παράγει κανείς με ενεργητικό τρόπο εμφανή



αποτελέσματα. Η τελευταία επιχείρησε, μάλιστα, μια διάκριση μεταξύ του κινήτρου για αντιμετώπιση προκλήσεων και αυτού για την επιτυχή διαχείρισή τους τοποθετώντας την κεντρικότητα καθενός από τα κίνητρα αυτά σε διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης.

Οι γνωστικές θεωρίες που περιλαμβάνουν έννοιες που ομοιάζουν προς αυτή της αυτο-αποτελεσματικότητας διατυπώθηκαν μεταγενέστερα και αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στις πεποιθήσεις ή την υποκειμενική αντίληψη κάποιου σχετικά με την ικανότητά του να επενεργήσει στο περιβάλλον του, καθώς και να ασκήσει έλεγχο επί αυτού. Παρά τις διαφορές μεταξύ των εξηγήσεων που έχουν προταθεί, κοινό τόπο αποτελεί η πεποίθηση πως οι υποκειμενικές αντιλήψεις των ανθρώπων διαδραματίζουν συχνά σημαντικότερο ρόλο από την αντικειμενική πραγματικότητα που τους περικλείει. Για το λόγο αυτό, η έρευνα έχει κατά κύριο λόγο εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο οι προσωπικές πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα άσκησης ελέγχου επιδρούν στα κίνητρα, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Στα πλαίσια της κατανόησης της πτυχής αυτής της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy theory) που εισηγήθηκε ο Albert Bandura (1977) αποτελεί ένα περιεκτικό και ενοποιητικό θεωρητικό πλαίσιο που επιχειρεί να εξηγήσει τις καταβολές των προσωπικών πεποιθήσεων περί αποτελεσματικότητας, τη δομή και τη λειτουργία τους, τις διεργασίες μέσω των οποίων λειτουργούν, καθώς και τις επιδράσεις τους στην προσαρμογή, την ανάπτυξη και τις επιδόσεις των ατόμων και των κοινωνιών. Στην παρούσα ενότητα θα επικεντρωθούμε κυρίως στην παραπάνω θεωρία του Bandura, καθώς πρόκειται για ένα πλαίσιο αναφοράς που έχει εκτενώς ελεγχθεί εμπειρικά και επιτρέπει τη σύνδεση της αυτο-αποτελεσματικότητας με μια σειρά ψυχοκοινωνικών μεταβλητών.

Στα πλαίσια της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας (Social-Cognitive Theory) του Bandura (1977) η αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων κάποιου σχετικά με την ικανότητά του να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα μέσω της προσωπικής του δράσης. Η αυτο-αποτελεσματικότητα, δηλαδή, νοηματοδοτείται ως η υποκειμενική αντίληψη προσωπικής επάρκειας για την επιτυχή διεκπεραίωση ενός έργου και τη θετική έκβαση ενός εγχειρήματος (Ajzen, 2002). Ο ορισμός αυτός δίνει έμφαση στις ιδιαίτερες πτυχές της αυτο-αποτελεσματικότητας που την διαφοροποιούν από παρόμοιες και συχνά συναφείς έννοιες. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η αυτο-αποτελεσματικότητα νοείται ως κάτι περισσότερο από μια ανάγκη ή ένα κίνητρο, καθώς γίνεται σαφές πως οι κινητήριои αυτοί μηχανισμοί δεν ακολουθούνται πάντα

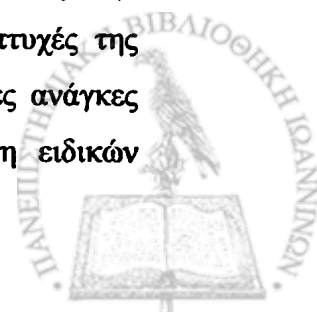




από πεποιθήσεις προσωπικής επάρκειας για την κάλυψή τους. Επιπλέον, η αυτο-αποτελεσματικότητα δε θα έπρεπε να συγχέεται με την έννοια της προσδοκίας αποτελέσματος. Κατά τη διαμόρφωση των προσδοκιών για το μέλλον, οι παράγοντες που υπεισέρχονται ξεπερνούν κατά πολύ τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και συμπεριλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά και περιορισμούς της εκάστοτε συνθήκης, παρά την αξιολόγηση της προσωπικής ικανότητας για την επίτευξη ενός στόχου (Maddux, 2002). Σημαντικό είναι, επίσης, να διαχωρίσουμε την αυτο-αποτελεσματικότητα από τις αιτιακές αποδόσεις, οι οποίες αποτελούν εξηγήσεις στις οποίες προβαίνουν τα άτομα σχετικά με τα αίτια συγκεκριμένων συμβάντων και συνθηκών. Τα αίτια αυτά είναι δυνατόν να εντοπίζονται εσωτερικά ή εξωτερικά και είναι ξεκάθαρο πως, ιδιαίτερα στη δεύτερη περίπτωση, η αυτο-αποτελεσματικότητα δε διαδραματίζει ρυθμιστικό ρόλο. Σε γενικές γραμμές είναι παραδεκτό πως οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας είναι στενά συνδεδεμένες με συγκεκριμένα έργα και συνθήκες και πως τα άτομα κάνουν χρήση αυτών των πεποιθήσεων στη βάση συγκεκριμένων στόχων ή επιθυμητών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια αντίληψη που βασίζεται στην επάρκεια, προσανατολίζεται στο μέλλον, σχετίζεται δηλαδή με προσδοκίες και έχει εκτελεστικό χαρακτήρα, είναι, δηλαδή, στενά συνδεδεμένη με τη συμπεριφορά (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005)

### **1.3.2 *Επιμέρους όψεις και μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας***

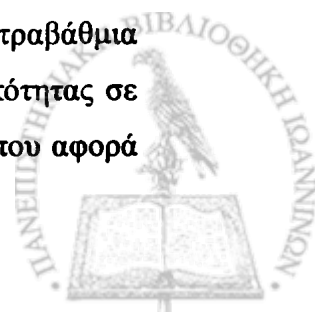
Η στενή συνάφεια των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας με συγκεκριμένους στόχους, καθώς και η τεράστια ποικιλία των όψεων της ανθρώπινης ζωής, οδήγησε τον Bandura (1993) να καταστήσει σαφές πως το σύστημα των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας δεν είναι δυνατόν να γίνει αντιληπτό ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Αντίθετα, λόγω της ιδιαίτερης ευαισθησίας του συστήματος αυτού στις περιστάσεις, η αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως ένα διαφοροποιούμενο σύνολο πεποιθήσεων για τον εαυτό, το οποίο συνδέεται με διακριτές όψεις της ανθρώπινης λειτουργίας κάθε φορά. Η προσαρμοσμένη στο εκάστοτε πλαίσιο μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας κάνει δυνατή την ταυτοποίηση δυνατών σημείων, καθώς και περιορισμών σε ιδιαίτερες πτυχές της επάρκειας. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε πλαισίου, ομάδας ή ατόμου και καθιστά δυνατή τη διερεύνηση ειδικών



παραγόντων, καθώς και την αποτελεσματική εστίαση μίας παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας. Παρά τις παραπάνω διαπιστώσεις, έχει αναπτυχθεί η 'Κλίμακα Γενικών Πεποιθήσεων Αυτο-αποτελεσματικότητας' (Bosscher, & Smit, 1998) κυρίως σε διαπολιτισμικές έρευνες. Η προσέγγιση, όμως, αυτή δεν έχει εμπειρικά αποδειχθεί αρκετά αποτελεσματική στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες σε σύγκριση με μετρήσεις ειδικών πτυχών της αυτο-αποτελεσματικότητας (Sherer, et al., 1982. Tipton & Worthington, 1984), όπως γίνεται κατανοητό από τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της αυτο-αποτελεσματικότητας, έχει αναπτυχθεί ένας τεράστιος αριθμός εργαλείων μέτρησής της (Zimmerman, et al., 1997. Maddux, 1995). Στην παρούσα εργασία, λόγω των ειδικών ενδιαφερόντων της, θα αναφερθούμε σε αντιπροσωπευτικά εργαλεία μέτρησης της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας κατά την παιδική ηλικία.

Ένα από τα πιο άρτια και πολυεπίπεδα εργαλεία μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας κατά την παιδική ηλικία είναι η 'Children's Self-Efficacy Scale' (Bandura, 2006) η οποία περιλαμβάνει δέκα επιμέρους υποκλίμακες που επιτρέπουν τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε όλους τους τομείς της λειτουργίας των παιδιών. Στην υποκλίμακα της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας, τα παιδιά καλούνται να βαθμολογήσουν σε μια εκατοστιαία κλίμακα πόσο σίγουρα νιώθουν σχετικά με την ικανότητά τους να επιτύχουν κάποιες βασικές κοινωνικές συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται τέσσερις δηλώσεις που σχετίζονται με την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης φίλων τόσο του ίδιου, όσο και του έτερου φύλου, την ικανότητα συμμετοχής σε συζητήσεις και την επαρκή λειτουργία στα πλαίσια μιας ομάδας. Άλλες υποκλίμακες αφορούν στους τομείς των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της αυτορρύθμισης.

Η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα κατά την παιδική ηλικία είναι δυνατόν να αξιολογηθεί και με ένα πιο εξειδικευμένο εργαλείο, την 'Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους' (Children's self-efficacy for Peer Interaction Scale, Wheeler & Ladd, 1982). Πρόκειται για ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο, το οποίο στην αρχική του μορφή περιλαμβάνει είκοσι δύο δηλώσεις που αναφέρονται σε καθημερινές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι για αυτούς να δράσουν με έναν ενδεδειγμένο τρόπο σε μια τετραβάθμια κλίμακα. Η παραπάνω κλίμακα αξιολογεί τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας σε δύο διαστάσεις της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, τη διάσταση που αφορά



σε συνθήκες που περιλαμβάνουν σύγκρουση και αυτή που δεν έχει τέτοια ατοιχεία. Πέραν, όμως, των επιμέρους διαστάσεων, είναι δυνατή η εξαγωγή βαθμολογίας για τα συνολικά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στη σχέση με τους συνομηλίκους.

### *1.3.3 Διεργασίες που σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα*

Η υποκειμενική αντίληψη της αποτελεσματικότητας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανθρώπινη λειτουργία, επιδρώντας στη συμπεριφορά τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα. Στην πραγματικότητα, η επενέργεια των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας είναι φανερή σε θεμελιώδεις για τη διαμόρφωση και την αλλαγή της συμπεριφοράς διαδικασίες, όπως οι στόχοι και οι φιλοδοξίες, οι προσδοκίες και οι διακυμάνσεις του συναισθήματος. Επιπλέον, στη σχέση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και συμπεριφοράς μεσολαβούν σε πολλές περιπτώσεις διεργασίες αξιολόγησης των ευκαιριών και των εμποδίων που θέτει η κοινωνική πραγματικότητα (Bandura, 1997). Συνοψίζοντας τη σχετική έρευνα, η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να επενεργεί στις επιδόσεις και το ευ ζειν μέσω της ενεργοποίησης γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών, καθώς και διεργασιών που σχετίζονται με τα κίνητρα και την επιλογή προσωπικών στόχων (Bandura, et al., 1996). Όσον αφορά τις συσχετιζόμενες με την αυτο-αποτελεσματικότητα γνωστικές διεργασίες, αυτές αφορούν κυρίως στη διαμόρφωση στόχων, καθώς και στη διατήρηση των προσπαθειών για την επίτευξή τους παρά την ύπαρξη εμποδίων και δυσκολιών. Δεδομένου ότι το μεγαλύτερο μέρος της συνειδητής ανθρώπινης δράσης οργανώνεται αρχικά στη σκέψη, η αυτο-αποτελεσματικότητα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την υιοθέτηση θετικών ή αρνητικών γνωστικών σεναρίων σχετικά με την έκβαση των προσπαθειών κάποιου (Gist & Mitchell, 1992). Πράγματι, οι έντονες αμφιβολίες για την ικανότητα κάποιου να ανταπεξέλθει σε ένα έργο έχει φανεί πως υποσκάπτουν τις προσπάθειές του αποπροσανατολίζοντας την προσοχή από την κατανόηση του προβλήματος και την οργάνωση των απαραίτητων για τη λύση του ενεργειών. Ειδικότερα στην περίπτωση ιδιαίτερα απαιτητικών έργων, η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας επιτρέπει την απρόσκοπτη λειτουργία της αναλυτικής σκέψης που αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την επιτυχή επίλυση προβλημάτων (Bandura, 1989, 1993).

Η έννοια των στόχων είναι κυρίαρχη και στη σχέση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και κινήτρων. Σύμφωνα με τη θεωρία της Αυτο-Ρύθμισης



(Self-Regulation. Kanfer, 1970), ανθρώπινα κίνητρα έχουν γνωστική προέλευση και αναδιαμορφώνονται με βάση τις αξιολογήσεις που κάνει το άτομο για τον εαυτό και το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τον Schunk, (1991) οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας συμβάλλουν στην κινητοποίηση του ατόμου με τρεις τρόπους. Σε πρώτο επίπεδο, καθορίζουν τους στόχους που επιλέγουν τα άτομα. Η υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας κινητοποιεί προς στόχους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η καινοτομία και η συνθετότητα, εμπλέκοντας το άτομο σε μια διαδικασία διερεύνησης των δυνατοτήτων και των δυσκολιών, η οποία οδηγεί στον εμπλουτισμό των γνωστικών και διαπροσωπικών του πόρων. Δεύτερον, οι πεποιθήσεις προσωπικής επάρκειας διευθετούν το ποσό της προσπάθειας που θα καταβάλει κανείς, προκειμένου να επιτύχει έναν επιθυμητό στόχο. Στην περίπτωση αυτή, είναι πιο σημαντικό οι αξιολογήσεις που κάνει κάποιος για τις ικανότητές του να βασίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια (Locke, & Latham, 1990). Τέλος, η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει συστηματικά συσχετιστεί με την ανθεκτικότητα ενός στόχου μετά από κάποια αποτυχία, ενώ η σχέση αυτή διαμεσολαμβάνεται από την υποκειμενική αξία που αποδίδει το άτομο στο συγκεκριμένο στόχο. Η αντίληψη του εαυτού ως αποτελεσματικού όντος συχνά συνδέεται με την απόδοση των αποτυχιών σε προσωρινά και εστιαζόμενα στη συνθήκη αίτια, κάτι που επιτρέπει τη διατήρηση στόχων και την επανέναρξη των προσπαθειών υλοποίησής τους, όταν οι συνθήκες θα είναι κατάλληλες ή το άτομο θα έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες (Zimmerman, et al., 1992).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα επενεργεί, επιπλέον, στη συναισθηματική λειτουργία και ιδιαίτερα σε διεργασίες που σχετίζονται με το άγχος (Bandura, 1994). Οι πεποιθήσεις προσωπικής επάρκειας ενεργοποιούνται κυρίως σε περιστάσεις επίτευξης, οι οποίες και αποτελούν πηγές ψυχολογικής πίεσης (Martin, & Gill, 1991). Σύμφωνα με την Κοινωνική Γνωστική Θεωρία (Bandura, 1985), τα άτομα που θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος τείνουν να αντιμετωπίζουν τις διάφορες περιστάσεις ως μη ελέγξιμες και απειλητικές, και μάλιστα σε βαθμό που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Επίσης, η χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας οδηγεί σε εκτεταμένη ενασχόληση με τις ανεπάρκειες, τις οποίες υπογραμμίζουν οι αρνητικές πεποιθήσεις για τον εαυτό. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις που πυροδοτούνται από χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι αυτές της αποφυγής και της άρνησης (Betoret, 2006). Αντίθετα, όσο πιο ισχυρή είναι η πίστη στις ικανότητές του,



τόσο πιθανότερο είναι κανείς να επιλέξει συναισθηματικές αντιδράσεις προσέγγισης. Η σημασία αυτής της συσχέτισης εντοπίζεται τόσο στο πεδίο των επιδόσεων, όσο και σε αυτό των διαπροσωπικών σχέσεων. Στον ακαδημαϊκό τομέα, η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα οδηγεί σε διεύρυνση των δεξιοτήτων μέσω της εμπλοκής σε νέες και απαιτητικές δραστηριότητες. Στο διαπροσωπικό τομέα, η αίσθηση πως κάποιος δε διαθέτει την ικανότητα να συνδιαλλαγεί με τους άλλους, να διεκδικήσει από αυτούς ή να συνεργαστεί μαζί τους, οδηγεί στην αντίληψη των κοινωνικών περιστάσεων ως αγχογόνων και, κατά συνέπεια, στη σταδιακή απόσυρση από αυτές.

Τέλος, η αυτο-αποτελεσματικότητα επενεργεί στη συμπεριφορά και τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου μέσω διεργασιών επιλογής. Στο σημείο αυτό γίνεται εξαιρετικά εμφανής η διάσταση της θεωρίας της αυτο-αποτελεσματικότητας που δίνει έμφαση στην ικανότητα του ανθρώπου να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του και τελικά των συνθηκών της ζωής του (Bandura, 1993). Οι άνθρωποι τείνουν να προσεγγίσουν καταστάσεις και δραστηριότητες, τις οποίες θεωρούν πως είναι ικανοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά, γεγονός που συνδέεται πολύ στενά με τις επιλογές που θα κάνουν σε τομείς, όπως η επιλογή σταδιοδρομίας, οι κοινωνικές συναναστροφές ή η επιλογή συντρόφου (Betz & Hackett, 1981). Η σχετική έρευνα υποδεικνύει πως οι καθοριστικές επιλογές που κάνουν τα άτομα, ιδιαίτερα σε μεταβατικές περιόδους της ζωής τους, βασίζονται στις πεποιθήσεις τους σχετικά με την επάρκειά τους, παρά στα αντικειμενικά προσόντα και δυνατότητές τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας οδηγεί το άτομο σε δράσεις, οι οποίες με τη σειρά τους επενεργούν στην περαιτέρω διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας, κάτι που εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τη σταθερότητα που αποκτούν στο χρόνο τα πρότυπα προσέγγισης των ακαδημαϊκών και διαπροσωπικών προκλήσεων (Bandura, et al., 1999).

Συμπερασματικά, η αυτο-αποτελεσματικότητα συμβάλλει στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή μέσω επιδράσεων στο συναίσθημα, τις γνώσεις, τα κίνητρα και τις διεργασίες επιλογής του ατόμου. Η κατηγοριοποίηση αυτή έγινε για πρακτικούς λόγους, αφού στην πραγματικότητα όλοι οι παραπάνω μηχανισμοί ενεργοποιούνται σε αλληλεπίδραση ο ένας με τον άλλο. Παρακάτω, θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένες πτυχές της προσαρμογής και του ευζην, όπου η αυτο-αποτελεσματικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, πετυχαίνοντάς



το μέσω της κινητοποίησης, της γνωστικής διευκόλυνσης, της συναισθηματικής ρύθμισης και της επιλογής συνθηκών και δραστηριοτήτων.

#### **1.3.4 Η συμβολή της αυτο-αποτελεσματικότητας στην προσαρμογή και το ευ ζειν**

Μέσω των διεργασιών που περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω, η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να εμπλέκεται καθοριστικά στα επίπεδα της λειτουργικότητας, της σωματικής, αλλά και της ψυχικής υγείας των ατόμων. Σε γενικές γραμμές έχει καταδειχθεί πως μια ισχυρή αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας οδηγεί σε καλύτερη υγεία, υψηλότερες επιδόσεις και λειτουργική κοινωνική ένταξη. Είναι κατανοητό πως εάν θεωρούμε τον εαυτό μας ικανό να διαμορφώσει ένα ελέγξιμο περιβάλλον θα έχουμε την ευκαιρία να επωφεληθούμε από αυτή την αίσθηση ασφάλειας, προκειμένου να αντιμετωπίσουμε προκλήσεις και προβλήματα, να δομήσουμε λειτουργικές διαπροσωπικές σχέσεις και να καλλιεργήσουμε την ανθεκτικότητά μας.

Όσον αφορά στην ψυχολογική προσαρμογή, η έρευνα έχει εστιάσει σημαντικά στον προστατευτικό ρόλο που διαδραματίζει η αυτο-αποτελεσματικότητα έναντι της εκδήλωσης καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Muris, 2002. Bandura, et al., 1999). Για παράδειγμα, η απόσυρση που χαρακτηρίζει τα καταθλιπτικά άτομα έχει συχνά τη βάση της σε αρνητικές και απαισιόδοξες πεποιθήσεις για τον εαυτό. Αντίθετα, μια αισιόδοξη αντίληψη για την επάρκεια κάποιου ενισχύει μια πιο ενεργητική στάση απέναντι στο περιβάλλον και συνδέεται με σκέψεις που εστιάζουν σε πιθανές εναλλακτικές. Επιπλέον, η αίσθηση αποτελεσματικότητας, ιδιαίτερα στον κοινωνικό και διαπροσωπικό τομέα, σχετίζεται με την απουσία καταθλιπτικών συμπτωμάτων τόσο άμεσα, όσο και μέσω της ανάπτυξης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Faure & Loxton, 2003. Kashdan & Roberts, 2004). Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για ρεαλιστικά υψηλά και όχι υπερβολικά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Πιο πρόσφατες έρευνες έχουν υποδείξει τη σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας και της συχνότητας και της έντασης των θετικών συναισθημάτων. Στην περίπτωση αυτή η σχέση έχει αμφίδρομη πορεία, καθώς τα θετικά συναισθήματα και η αυτο-αποτελεσματικότητα εμπλέκονται σε μηχανισμούς που διευρύνουν το γνωστικό ορίζοντα και επιτρέπουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που ενισχύουν τόσο την αίσθηση ικανότητας, όσο και το συναισθηματικό ευ ζειν. Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα, η αυτο-



αποτελεσματικότητα συνήθως συνδέεται με ήπιας έντασης και διάρκειας αρνητικά συναισθήματα, τα οποία δεν ακινητοποιούν το άτομο και του επιτρέπουν να παραμείνει προσανατολισμένο στη δράση (Hastings & Brown, 2002. Caprara, et al., 2006).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει, επιπλέον, συνδεθεί συστηματικά με την υποκειμενική αίσθηση ευ ζειν, κυρίως σε πληθυσμούς που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες ή επικίνδυνες για τη ζωή ασθένειες. Οι θετικές πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα κάποιου να επιτύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα έχει βρεθεί πως σχετίζονται με την αποτελεσματική ρύθμιση του στρες κάτω από δυσχερείς συνθήκες (Bisschop, Knegsman, Beekman & Deeg, 2004). Επιπλέον, η αυξημένη αίσθηση προσωπικού ελέγχου επί της πραγματικότητας διαμορφώνει καθοριστικά τις συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγεία. Συγκεκριμένα, οι ασθενείς με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να ακολουθούν τις συστάσεις των θεραπευόντων και να υιοθετούν λιγότερο επικίνδυνες για την υγεία συνήθειες με αποτέλεσμα να διατηρούν σε υψηλό επίπεδο την ποιότητα ζωής τους (Schwarzer, 1992). Σε ένα δεύτερο επίπεδο τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν βρεθεί πως σχετίζονται θετικά με προσαρμοστικές πεποιθήσεις και προσδοκίες για το μέλλον, όπως η ελπίδα και η αισιοδοξία, δύο μεταβλητές που συνδέονται στενά με το υποκειμενικό ευ ζειν και την ικανοποίηση που λαμβάνει κανείς από τη ζωή του (Caprara, et al., 2006). Οι Caprara και Steca, (2005), έδειξαν πως τόσο η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα όσο και η αυτο-αποτελεσματικότητα στο πεδίο των στενών διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί σε αίσθημα ευτυχίας, καθώς και σε υψηλά επίπεδα θετικών σκέψεων τόσο άμεσα όσο και μέσω της συσχέτισής τους με την αυτοπεποίθηση, την αισιοδοξία και την ικανοποίηση από τη ζωή.

Ένας ακόμα τομέας της ζωής στον οποίο εμπλέκεται η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι αυτός των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Η έρευνα στην περιοχή αυτή έχει εστιάσει κυρίως στα παιδιά και τους εφήβους, με μια έμφαση στις σχέσεις με το οικογενειακό τους περιβάλλον και τους συνομηλίκους. Όσον αφορά τη σχέση με τους γονείς, η πλειονότητα των μελετών εξερευνά τις επιδράσεις του είδους της προσκόλλησης που αναπτύσσουν τα παιδιά σε σχέση με τις μετέπειτα αντιλήψεις που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Ryan, Solber & Brown, 1996. Wei, Russell & Zakalik, 2005). Η θεματική, όμως, αυτή ξεπερνά κατά πολύ τις προθέσεις της συγκεκριμένης εργασίας. Αντίθετα, η έρευνα που εστιάζει στη σχέση με τους συνομηλίκους θέτει στο προσκήνιο την



αλληλεπίδραση μεταξύ των αντιλήψεων προσωπικής επάρκειας και ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά με αυξημένη αίσθηση κοινωνικής επάρκειας και αποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο δημοφιλή, μια συσχέτιση, η ισχύς της οποίας κορυφώνεται κατά την είσοδο στην εφηβεία (Ladd & Price, 1986). Αντίθετα, τα παιδιά που περιγράφονται ως αποσυρμένα κατά τη συναναστροφή με την ομάδα των συνομηλίκων παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, τα οποία βασίζονται στο γενικότερο αρνητικό πρότυπο που έχουν ενσωματώσει σχετικά με την επάρκειά τους. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις για τον εαυτό επιδρούν θετικά στη λήψη πρωτοβουλιών για συναναστροφή, καθώς και στην κινητοποίηση για συμμετοχή σε συνεργατικές και ομαδικές προσπάθειες. Τέλος, τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και υποκειμενικής αίσθησης κοινωνικής επάρκειας φαίνεται να αποτελούν παράγοντες που συνδέονται με χαμηλά επίπεδα θυματοποίησης. Δηλαδή, τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας είναι λιγότερο πιθανόν να καταστούν θύματα βίας ή εκφοβισμού (Egan & Peggy, 1998).

### *1.3.5 Η αυτο-αποτελεσματικότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία*

Μεταξύ των σημαντικότερων αναπτυξιακών στόχων κατά την παιδική ηλικία είναι η επίτευξη της επάρκειας, της αυτονομίας και της ικανότητας του σχετίζεσθαι. Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν πως η μέση παιδική ηλικία ή προ-εφηβεία αποτελεί την κατάλληλη αναπτυξιακή περίοδο για τη μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας και ειδικότερα της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας για λόγους που σχετίζονται τόσο με τα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας, όσο και με τις μεταβολές στην ιεράρχηση των περιβαλλοντικών επιδράσεων που λαμβάνουν (Evans, et al., 2005. Yates & Masten, 2004. Eccles, et al., 2003). Σύμφωνα με τον Bandura (2001) οι αναπτυξιακές διεργασίες που σχετίζονται πιο συστηματικά με τη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας στα παιδιά είναι η συμβολική σκέψη και ειδικότερα η κατανόηση σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος, καθώς και η αυτοπαρατήρηση και η ενδοσκόπηση. Οι παραπάνω διεργασίες γίνονται εφικτές για πρώτη φορά κατά τη μέση παιδική ηλικία και, με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία για μια πιο συνεκτική δόμηση των πεποιθήσεων επάρκειας και αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Erickson (1998), η αναπτυξιακή περίοδος μεταξύ των 7 και 11 ετών





αποτελεί το πιο καθοριστικό στάδιο στην ανάπτυξη της αίσθησης προσωπικής επάρκειας.

Με την είσοδο στο σχολείο, καθώς και τη συμμετοχή του σε εξωσχολικές δραστηριότητες, το παιδί βρίσκεται αντιμέτωπο με μια σειρά προκλήσεων τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει (Meyer & Turner, 2002). Η επιτυχής διαχείριση των ακαδημαϊκών και διαπροσωπικών προβλημάτων που προκύπτουν οδηγεί στη διαμόρφωση μιας εικόνας για τον εαυτό ως συνεκτικής μονάδας με αξία και συγκεκριμένες ικανότητες. Επιπλέον, κατά το διάστημα αυτό, και ειδικότερα κατά τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βιώσουν εμπειρίες ελέγχου επί του περιβάλλοντός τους, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό μια αίσθηση στοιχειώδους αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους (Eccles, & Wigfield, 2002). Στο πλαίσιο του σχολείου, η ομάδα των συνομηλίκων γίνεται όλο και πιο σημαντική για το παιδί, καθιστώντας τις θετικές σχέσεις αναπτυξιακό απαιτούμενο (McNeely, et al., 2002)., ενώ, βέβαια, για την πλειονότητα των παιδιών αυτή η περίοδος της ανάπτυξης αποτελεί πηγή ενδυνάμωσης, σε περίπτωση που κάποιο παιδί δεν κατορθώσει να αποκτήσει τις δεξιότητες που οδηγούν σε θετική προσαρμογή στα νέα πλαίσια είναι πιθανόν να αναπτύξει ένα «αίσθημα κατωτερότητας», μια εξέλιξη με μακροπρόθεσμες συνέπειες στο γνωστικό, συναισθηματικό και διαπροσωπικό τομέα.

Κατά τη φάση αυτή της ανάπτυξης αναπτύσσονται, επιπλέον, δραματικά οι δεξιότητες αυτοπαρατήρησης (Barber, Eccles & Stone, 2001). Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν συνειδητά τη διαδικασία της μάθησης και να εντοπίσουν στρατηγικές που την προάγουν. Επιπλέον, αποκτούν όλο και περισσότερο την ικανότητα να ανασύρουν πληροφορίες και να τις χρησιμοποιήσουν, προκειμένου να επιλύσουν νέα προβλήματα ή να αντιμετωπίσουν νέες συνθήκες. Καθεμία από τις παραπάνω δεξιότητες προϋποθέτει την ικανότητα για επίγνωση και οργάνωση της συμπεριφοράς, καθώς και για διαμόρφωση ολοκληρωμένων προθέσεων και θέσπιση στόχων (Ajszen, 2002). Οι πεποιθήσεις για τον εαυτό και τις ικανότητές του αποτελούν μέρος του μεταγνωστικού συστήματος, το οποίο εκφράζεται μέσω δεξιοτήτων, όπως ο συνειδητός σχεδιασμός και ο συντονισμός των δράσεων και η αξιολόγηση της προόδου των ενεργειών (Wigfield, et al., 1997).

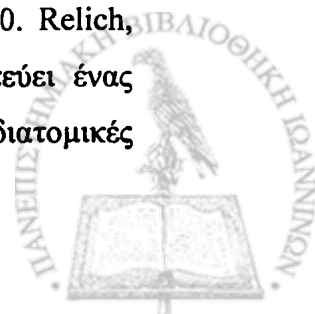
Μια θετική αντίληψη της προσωπικής ικανότητας οδηγεί σε μια πιο λειτουργική προσέγγιση της μάθησης μέσω της αναζήτησης προκλήσεων και νέων έργων που διευρύνουν τις γνώσεις. Η πλαισίωση αυτή επιτρέπει ευρύτερη ανοχή στις



πιθανές αποτυχίες, καθώς οι ικανότητες αξιολογούνται με όρους προσωπικής βελτίωσης και δεν αποτελούν συνέπεια κοινωνικών συγκρίσεων (Bandura, 2002). Αντίθετα, η αρνητική αντίληψη των παιδιών σχετικά με την ικανότητά τους να επέμβουν αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους και η συνεπαγόμενη έλλειψη ευελιξίας σε περίπτωση αποτυχίας, οδηγεί κάποια παιδιά στην επιλογή δραστηριοτήτων με χαμηλές απαιτήσεις, γεγονός που δρα περιοριστικά στην περαιτέρω απόκτηση δεξιοτήτων και τη διεύρυνση του ρεπερτορίου συμπεριφορών. Σύμφωνα με τους Barber, Eccles και Stone (2001), η μέση παιδική ηλικία πιθανόν και να καταστεί ένα σημείο σημαντικού περιορισμού της αυτο-αποτελεσματικότητας, σε περίπτωση που το παιδί βιώσει συσσωρευμένες εμπειρίες αποτυχίας. Κατά την περίοδο αυτή της ανάπτυξης, η έμφαση της έρευνας εστιάζεται στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς οι βασικοί τομείς στους οποίους δραστηριοποιούνται τα παιδιά είναι ο ακαδημαϊκός χώρος του σχολείου και η κοινωνική αλληλεπίδραση με την οικογένεια, τους άλλους ενήλικες και τους συνομηλίκους.

### *1.3.6 Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα*

Η διαμόρφωση και η χρήση των πεποιθήσεων για τον εαυτό κατά την παιδική ηλικία ακολουθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο, το οποίο περιγράφεται συνοπτικά ως εξής: τα παιδιά εμπλέκονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και παράλληλα ερμηνεύουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούν τις ερμηνείες τους αυτές, προκειμένου να διαμορφώσουν ή να ενισχύσουν πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητά τους να εμπλακούν σε παρόμοια συμπεριφορά στο μέλλον (Calderhead & Robson, 1991. Rodgers, 2002). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που έχει εκτενώς ελεγχθεί εμπειρικά αφορά τη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και τις επιδράσεις της στις μετέπειτα ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τα ευρήματα των σχετικών ερευνών υποδεικνύουν πως οι πεποιθήσεις για τις ακαδημαϊκές ικανότητες κάποιου, όπως αυτές διαμορφώνονται στο γεμάτο προκλήσεις και ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο θα χρησιμοποιήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει αντικειμενικά αποκτήσει (Pintrich & De Groot, 1990. Relich, Debus & Walker, 1986). Κατά συνέπεια, το εάν και κατά πόσο πιστεύει ένας μαθητής/-τρια ότι είναι ή δεν είναι ικανός να επιτύχει εξηγεί μερικώς τις διατομικές



διαφορές στις επιδόσεις, ακόμα και μεταξύ μαθητών με παρόμοιου επιπέδου νοητικό δυναμικό και δεξιότητες.

Η μελέτη της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας έχει κατεξοχήν συνδεθεί με τις σχολικές επιδόσεις. Μια πληθώρα μελετών έχουν καταδείξει τη θετική συμβολή της αυτο-αποτελεσματικότητας τόσο στη μάθηση γενικότερα, όσο και στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και επιμέρους έργων. Οι μαθητές που είναι αισιόδοξοι ως προς τις επιδόσεις τους τείνουν να πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα, κάτι που συμβαίνει είτε με άμεσο τρόπο είτε με τη μεσολάβηση των θετικών προσδοκιών και της φιλοδοξίας (Zimmerman & Bandura, 1994. Zimmerman et al., 1992). Η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, όμως, δεν έχει οφέλη που σχετίζονται αποκλειστικά με τη μάθηση και τις επιδόσεις. Αντίθετα, φαίνεται να συνδέεται με την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, με τη χρήση κοινωνικών συμπεριφορών προσέγγισης και την αποφυγή παραβατικών συμπεριφορών.

### **1.3.7 Κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα**

Οι πεποιθήσεις κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελούν τις αντιλήψεις κάποιου σχετικά με την ικανότητά του να αποκρίνεται επαρκώς ή επιτυχώς σε διαπροσωπικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Bandura, (2001) η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα συνίσταται από τρία κυρίως στοιχεία: τη γνώση των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών, την εμπιστοσύνη στις ικανότητες κάποιου να εμπλακεί αποτελεσματικά σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και τέλος την πεποίθηση πως το περιβάλλον θα είναι υποστηρικτικό ως προς τις προσπάθειες κάποιου να αλληλεπιδράσει.

Αρχικά, η χαμηλή αίσθηση κοινωνικής αποτελεσματικότητας δημιουργεί εμπόδια στη δημιουργία επιθυμητών σχέσεων με συνομηλίκους. Συγκεκριμένα, έχει φανεί πως τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως κοινωνικά αναποτελεσματικό τείνουν να αποσύρονται κοινωνικά, να λαμβάνουν χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής από τους συνομηλίκους και να διαμορφώνουν δυσλειτουργική αίσθηση αυταξίας (Bandura, et al., 2003). Σύμφωνα με τον Bandura (1996), η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα συσχετίζεται άμεσα με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και τη δημοφιλία μεταξύ των συνομηλίκων, ενώ η τελευταία μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και μειωμένων συμπτωμάτων

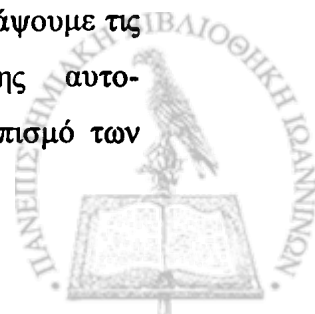


κατάθλιψης και προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο (Bandura, et al., 1996). Σε έρευνα των Hannesdóttir and Ollendick (2007), τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας βρέθηκε να συσχετίζονται σημαντικά με την εκδήλωση συμπτωμάτων κοινωνικής φοβίας. Τέλος, η κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα έχει συστηματικά συσχετισθεί με αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή (Fogle, et al., 2002), θετικής σκέψης και ευτυχίας (Carraja, et al., 2006). Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις όπου η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με αρνητικές κοινωνικές επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή και οδηγεί στην περιθωριοποίηση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση των παιδιών που τείνουν να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν εκφράζοντας επιθετικότητα. Η διαπίστωση αυτή τονίζει το γεγονός πως οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας οφείλουν να έχουν ρεαλιστική βάση, προκειμένου να συνεισφέρουν στη λειτουργία.

Επιπλέον, δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί ένα πεδίο πολύπλοκων κοινωνικών σχέσεων, η αίσθηση κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας επενεργεί στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Αυτό επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσω της διαμόρφωσης ικανοποιητικών και υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων (Holahan & Holahan, 1987a. Leary & Atherton, 1986. Wheeler & Ladd, 1982). Οι μαθητές που επιτυγχάνουν να αναζητήσουν μαθησιακή υποστήριξη από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές επιτυγχάνουν καλύτερο έλεγχο επί των σχολικών υποχρεώσεών τους και αποδίδουν καλύτερα. Καθώς οι διάφορες πτυχές της λειτουργίας είναι στενά συνυφασμένες μεταξύ τους, η αύξηση της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας σε έναν τομέα της ζωής έχει επιδράσεις και σε άλλους τομείς, καθώς τροφοδοτείται η εμπλοκή σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν προκλήσεις και δίνουν ευκαιρίες για έλεγχο του περιβάλλοντος και περαιτέρω επίτευξη στόχων.

### **1.3.8 Καλλιέργεια και ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας**

Μέχρι τώρα επιχειρήσαμε την κατάδειξη της σημασίας της αυτο-αποτελεσματικότητας δίνοντας έμφαση στη σπουδαιότητά της κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Από τα παραπάνω κατέστη σαφές πως η αυτο-αποτελεσματικότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στη θετική ανάπτυξη, όσο και στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην προσπάθειά μας να περιγράψουμε τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές για την προαγωγή της αυτο-αποτελεσματικότητας, είναι απαραίτητο αρχικά να προβούμε στον εντοπισμό των



καταβολών της αυτο-αποτελεσματικότητας και των διεργασιών που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της σε φυσικά πλαίσια. Παρά το γεγονός πως η δόμηση μιας ισχυρής αίσθησης προσωπικής αποτελεσματικότητας επηρεάζεται από τη συμμετοχή του παιδιού και του εφήβου σε μια πληθώρα συστημάτων, στην ενότητα αυτή θα δώσουμε έμφαση στην καλλιέργεια της αυτο-αποτελεσματικότητας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Η πιο βασική πηγή πληροφοριών για τη δόμηση της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η ίδια η εμπειρία του ατόμου (Bandura, 1997). Μια σειρά από έρευνες υποδεικνύουν πως ένας αποτελεσματικός τρόπος ενίσχυσης των πεποιθήσεων για τον εαυτό είναι η παροχή ευκαιριών για επιτυχή εμπλοκή σε δραστηριότητες που έχουν ενδιαφέρον και είναι σημαντικές για το παιδί (Ajzen, 2002. Pajares, 1996. Bandura, 1981). Στα πλαίσια ενός δομημένου και ασφαλούς περιβάλλοντος, το παιδί είναι δυνατόν να εκτεθεί σε μια σειρά από εμπειρίες που αφορούν στην επίτευξη είτε στον ακαδημαϊκό είτε στον κοινωνικό τομέα (Masten & Coatsworth, 1998). Μέσω αυτών των εμπειριών επιτυχούς αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, αυξάνεται η αίσθηση προσωπικής επάρκειας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύονται οι συμπεριφορές προσέγγισης προς τα προβλήματα και τις σχέσεις. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που ενισχύουν αυτού του είδους τις εμπειρίες εξαρτάται σημαντικά από την επιλογή των στόχων που τίθενται ως κριτήρια επάρκειας. Σύμφωνα με τους Snyder, Rand και Sigmon (2002), οι στόχοι που τίθενται θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι, συγκεκριμένοι και βραχυπρόθεσμοι, ώστε να επιτρέπεται στα άτομα να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται τις θετικές εμπειρίες και τις συμπεριφορές που οδήγησαν σε αυτές και τελικά να τις ενσωματώνουν στις προσωπικές τους στρατηγικές. Μια άλλη οδός καλλιέργειας της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η χρήση της αναπόλησης και της βίωσης στη φαντασία συνθηκών όπου το άτομο κατόρθωσε να επιτύχει κάποιον από τους στόχους του (Maddux, 2002. Williams, 1995).

Μια δεύτερη πηγή διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η παρατήρηση της συμπεριφοράς τρίτων. Η παραδοχή αυτή αντιστοιχεί στη θεωρητική εισήγηση της Κοινωνικής-Γνωστικής Θεωρίας (Social Cognitive Theory. Bandura, 1977) πως η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω παρατήρησης άλλων προσώπων που λειτουργούν ως *πρότυπα* (models) προς μίμηση. Η επιλογή των προσώπων-προτύπων βασίζεται σε κριτήρια τα οποία σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά τους και την ποιότητα της σχέσης τους με το άτομο. Κατά τη



διαδικασία αυτή, το παιδί παρακολουθεί τις ενέργειες των άλλων και κατά τη μέση παιδική ηλικία είναι ικανό να τις συνδέει αιτιωδώς με τις συνέπειές τους. Επιπλέον, η παρακολούθηση και η προσπάθεια κατανόησης της συμπεριφοράς και των επιδόσεων των άλλων διαμορφώνει ένα πεδίο κατάλληλο για να εμπλακεί ένα παιδί σε μια διαδικασία κοινωνικών συγκρίσεων. Οι αξιολογήσεις που προκύπτουν συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων προσωπικής επάρκειας (Schunk & Hanson, 1985). Το περιβάλλον της ομάδας των συνομηλίκων, και ειδικότερα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αποτελεί την κατάλληλη συνθήκη για την εφαρμογή παρεμβάσεων ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητας μέσω της χρήσης της κοινωνικής σύγκρισης. Είναι, βέβαια, εξαιρετικά σημαντικό να ληφθούν υπόψη όλες οι προφυλάξεις σε σχέση με τη δυσκολία της δραστηριότητας και το βαθμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί. Σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί το γεγονός πως κατά τα τελευταία χρόνια του δημοτικού σχολείου τα παιδιά τείνουν να ερμηνεύουν με θετικό για τον εαυτό τους τρόπο τα αποτελέσματα των κοινωνικών συγκρίσεων. Σε μια έρευνα που πραγματοποίησε η Schunk (1983), η κοινοποίηση της βαθμολογίας όλων των μαθητών μιας τάξης ένταξης και η συνειδητοποίηση από πλευράς των παιδιών πως η βαθμολογία τους κυμαινόταν στα ίδια επίπεδα με αυτή των συμμαθητών τους, επέφερε σημαντική αύξηση στην ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών/-τριών.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί, επιπλέον, να ενισχυθεί μέσω της επίδρασης που ασκούν οι αντιλήψεις των άλλων για τις ικανότητες κάποιου (Eagly & Chaiken, 1993). Στο σημείο αυτό τονίζεται η σημασία της ανατροφοδότησης κατά την εκμάθηση νέων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ένα συστατικό των περισσότερων αποτελεσματικών προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας. Η χρήση των επιχειρημάτων και της πειθούς από τον υπεύθυνο ενήλικα ή τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες συμβάλλει επιπλέον στην επικέντρωση του παιδιού στα ιδιαίτερα στοιχεία του που το καθιστούν ικανό και αποτελεσματικό έναντι του περιβάλλοντος (Pittman, et al., 2011). Εξάλλου, καθώς το παιδί σχολικής ηλικίας βρίσκεται στη διαδικασία διαμόρφωσης της αίσθησης προσωπικής αξίας και επάρκειας, η θετικά προσανατολισμένη αξιολόγηση το βοηθά να επιβεβαιώσει τις θετικές στάσεις απέναντι στον εαυτό και ταυτόχρονα να θέσει υπό αμφισβήτηση τις αρνητικές (Rayle & Myers, 2004).



### **1.3.9 Διαπολιτισμικές διαφορές στην στα επίπεδα και το περιεχόμενο της αυτο-αποτελεσματικότητας**

Όπως έγινε σαφές από τις παραπάνω ενότητες, η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί ένα σύνολο πεποιθήσεων το οποίο είναι στενά συνυφασμένο με το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται. Προκειμένου οι ενήλικες, και κυρίως τα παιδιά, να διαμορφώσουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους να επιτύχουν τους στόχους τους θα πρέπει να αντλήσουν, να συνδυάσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες από μια σειρά πηγών, οι οποίες και δεν είναι δυνατόν να είναι πολιτισμικά ουδέτερες. Η πολιτισμική πραγματικότητα, στην οποία ζει και δρα κάποιος, είναι δυνατόν να επηρεάσει σημαντικά όχι μόνο το είδος των πληροφοριών που λαμβάνει σχετικά με τις προσωπικές του ικανότητες αλλά και την επιλογή των πληροφοριών που θα συμπεριλάβει στην αξιολόγησή του (Ungar, 2008). Επιπλέον, η επάρκεια και η ικανότητα είναι έννοιες που αποκτούν νόημα, εφόσον τις αντιληφθούμε ως την επίτευξη συγκεκριμένων αναπτυξιακών στόχων, όπως αυτοί τίθενται από ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο (Weissberg, et al., 1991). Καθώς στη διαμόρφωση της αυτο-αποτελεσματικότητας συνδράμουν μια σειρά από συστήματα, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η ομάδα των συνομηλίκων, ο πολιτισμός επενεργεί στη δόμηση της νοητικής αυτής κατασκευής μέσω του ρυθμιστικού και μορφοποιητικού ρόλου που διαδραματίζει σε καθένα από αυτά τα συστήματα. Τέλος, εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στη διακύμανση των επιπέδων της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η έμφαση που δίνεται από μια κοινωνία στην επίτευξη, καθώς και στην ικανότητα του ανθρώπου να αυτενεργεί και να ορίζει ο ίδιος τις συνθήκες που τον περιβάλλουν (Oettingen, 1995).

Παρά τις διαφοροποιήσεις στα προσλαμβανόμενα επίπεδα, ο λειτουργικός ρόλος των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας και οι διεργασίες μέσω των οποίων επενεργούν στην ανάπτυξη έχει διαπιστωθεί πως είναι παρόμοιες μεταξύ πολιτισμών που δίνουν έμφαση σε ατομικιστικές ή συλλογικές αξίες (Bandura, 2002), τα οφέλη τους, δηλαδή, στην προσαρμογή έχουν ισχύ μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων. Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ πέντε χωρών, της Γερμανίας, της Πολωνίας, της Τουρκίας, της Κόστα Ρίκα και των Η.Π.Α. (Luszczynska, Gutierrez-Dona & Schwarzer, 2005), φάνηκε πως τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας συσχετιζόνταν σημαντικά με τα επίπεδα αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης από τη ζωή σε όλες τις χώρες του δείγματος. Αντίθετα, οι επιδράσεις



του πολιτισμού βρέθηκαν να είναι πιο σημαντικές στη συσχέτιση μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και κοινωνικής λειτουργίας, αξιολόγησης των στρεσογόνων γεγονότων και συναισθηματικής διάθεσης (Luszczynska, Gutierrez-Dona, Schwarzer, 2005). Παρόμοια είναι τα ευρήματα μιας διαπολιτισμικής έρευνας μεταξύ εφήβων από πέντε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες εντός των Η.Π.Α., όπου τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας αποτέλεσαν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης από τη ζωή σε όλα τα επιμέρους δείγματα (Bradley & Corwyn, 2004). Η αυτο-αποτελεσματικότητα βρέθηκε, επιπλέον, να αποτελεί προστατευτικό παράγοντα έναντι της ανάπτυξης διαταραχής μετατραυματικού στρες σε μια διαπολιτισμική έρευνα με εφήβους από τη Βοσνία και την Κροατία (Ferren, 1999).

Στα πλαίσια των διαπολιτισμικών συγκρίσεων έχει, επιπλέον, αναδειχθεί η έννοια της συλλογικής αυτο-αποτελεσματικότητας (Zaccaro, et al., 2005), η οποία αφορά στο βαθμό στον οποίο τα μέλη μιας ομάδας αντιλαμβάνονται την ομάδα στο σύνολό της ως αποτελεσματική στη διεκπεραίωση κοινών μεταξύ των μελών της στόχων. Η έρευνα προς αυτή την περιοχή αποτελεί και ένα αίτημα για την περαιτέρω μελέτη των επιπτώσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας στο κοινωνικό γίνεσθαι. Παραπάνω, έγινε μια προσπάθεια να αναδειχθεί ο ρόλος των πεποιθήσεων επάρκειας (competence beliefs), ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία. Οι σύγχρονες μελέτες που συνδέουν την αυτο-αποτελεσματικότητα με την ευεξία και τα θετικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά μεταξύ των νέων δίνουν μια νέα ώθηση σε μια διεργασία που είχε σχετικά παραμεληθεί μετά την εκτενή μελέτη της κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90.

Μέχρι τώρα, προσεγγίσαμε αναλυτικά τρεις πτυχές της παιδικής και εφηβικής λειτουργικότητας, τα συναισθήματα, τις προσδοκίες για το μέλλον και την αίσθηση προσωπικής επάρκειας και αποτελεσματικότητας., όπως έγινε σαφές, τα στοιχεία αυτά συσχετίζονται συστηματικά με τα επίπεδα προσαρμογής και υποκειμενικής αίσθησης ευεξίας και αποκτούν ιδιαίτερη σημασία κατά τις αναπτυξιακές αυτές περιόδους, λειτουργώντας ως παράγοντες προστασίας από εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Κρίνουμε ως εξαιρετικά σημαντική τη διαπίστωση πως τόσο τα συναισθήματα, όσο και η αισιοδοξία και η αυτο-αποτελεσματικότητα υπόκεινται σε αλλαγές, όσον αφορά την ένταση και το περιεχόμενό τους, κάτι που επιτρέπει την ανάπτυξη κατάλληλων και δομημένων στρατηγικών ενίσχυσής τους. Καθώς τα θετικά χαρακτηριστικά εμπλέκονται συστηματικά το ένα με το άλλο, οι προσπάθειες που θέτουν ως στόχο την καλλιέργειά τους δεν απευθύνονται, συνήθως,





σε ένα από αυτά, αλλά αποτελούν ολοκληρωμένα προγράμματα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και θεωρητικό υπόβαθρο. Στην ενότητα που ακολουθεί, θα ασχοληθούμε συστηματικά με τα προγράμματα προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών και των εφήβων, παρουσιάζοντας τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα αυτό και εντοπίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που καθιστούν τα προγράμματα αυτά αποτελεσματικά στην ανάδειξη και την ενίσχυση του δυναμικού των παιδιών και των εφήβων. Στις ενότητες που προηγήθηκαν αναφερθήκαμε επλεκτικά σε προγράμματα που εφαρμόστηκαν για την καλλιέργεια ή την ενίσχυση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, όπως η αισιοδοξία ή τα θετικά συναισθήματα. Παρακάτω, θα εστιάσουμε σε γενικές αρχές που αφορούν στη διαμόρφωση του περιεχομένου και την εφαρμογή τέτοιων, αλλά και πιο ευρείας στόχευσης, προγραμμάτων, ώστε αυτά να καταστούν κατάλληλα και αποτελεσματικά.

#### 1.4 Προαγωγή της ψυχικής υγείας κατά την παιδική και εφηβική ηλικία

Όπως συνέβη με άλλους εφαρμοσμένους κλάδους της Ψυχολογίας, η Σχολική Ψυχολογία, της οποίας βασική ενασχόληση είναι τα θέματα που απασχολούν τα παιδιά και τις οικογένειές τους στο σχολικό περιβάλλον, έχει παραδοσιακά εστιάσει στα προβλήματα και τις δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών, των οικογενειών τους και του ίδιου του σχολικού πλαισίου (Terjesen, et al., 2004). Η υιοθέτηση του μοντέλου της ασθένειας (όπως αυτό περιγράφηκε παραπάνω, σελ. 10), έρχεται σε ισχυρή αντίφαση με την κεντρικότητα που κατέχει η πρόληψη και η προαγωγή της ψυχικής υγείας στη στοχοθεσία του κλάδου της Σχολικής Ψυχολογίας. Παράλληλα με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης, οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο σχολείο στοχεύουν στην καλλιέργεια του κατάλληλου κλίματος στην τάξη, καθώς και την ανάπτυξη εκείνων των προσωπικών και κοινωνικών πόρων που ενισχύουν την ψυχική υγεία και, άμεσα ή έμμεσα, την ίδια τη διαδικασία μάθησης (Χατζηχρήστου, 2004). Αν και η προαγωγή της ευημερίας και η προώθηση της καλύτερης δυνατής χρήσης των δυνάμεων αποτελούν συστατικά στοιχεία της εργασίας του σχολικού ψυχολόγου (Oakland & Cunningham, 1997), οι εξελίξεις στον τομέα της Θετικής Ψυχολογίας άρχισαν σχετικά πρόσφατα να εισέρχονται στη θεωρία και την πρακτική στο σχολικό πλαίσιο.

Παρά το γεγονός ότι η έμφαση της Ψυχιατρικής και της Ψυχολογίας επικεντρώθηκε σχεδόν αποκλειστικά στην περιγραφή και τη θεραπεία της



ψυχοπαθολογίας, ο όρος *ψυχική υγεία* (mental health) εμφανίστηκε στο προσκήνιο αμέσως μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Συγκεκριμένα, το 1946, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) όρισε την ψυχική υγεία ως «μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευζωίας και όχι απλά ως μια συνθήκη απουσίας ασθένειας ή αναπηρίας» (Π.Ο.Υ., 1946, όπως αναφέρεται στους LeBlanc, Talbot, Craig, 2005, σελ. 166). Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών, δηλαδή στις όψεις του ευ ζειν που σχετίζονται με την ψυχολογική κατάσταση του νεαρού ατόμου και τις εμπειρίες που αυτό βιώνει εσωτερικά,, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους και τα κοινωνικά μορφώματα και θεσμούς (Le Blanc, Talbot, Craig, 2005). Πολλοί ερευνητές (Eccles, et al., 2003. Ungar, 2005) υποδεικνύουν πως, παρά την πληθώρα ερευνών που επιδιώκουν να περιγράψουν το ευ ζειν των παιδιών και των νέων, οι εξελίξεις στη δυνατότητα εντοπισμού και μέτρησης των φαινομένων που καταδεικνύουν την ύπαρξη υγείας και συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα παραμένουν σχετικά περιορισμένες.

Αρχικά, οι παρεμβάσεις που αναπτύχθηκαν προκειμένου να στηρίζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους, στόχευαν στη διαχείριση διαφόρων κρίσεων (Dryfoos, 1997). Στον κοινωνικό τομέα εστίασαν κυρίως στη μείωση των παραβατικών συμπεριφορών και της χρήσης ουσιών από τους νέους, ενώ στο προσωπικό επίπεδο έδωσαν έμφαση στην αναδιαμόρφωση δυσλειτουργικών προσωπικών χαρακτηριστικών (Dryfoos, 1990, 1997). Επιπλέον, κατά τη διαμόρφωση των προγραμμάτων παρέμβασης, οι αναπτυξιακές προκλήσεις αντιμετωπίστηκαν κατά κύριο λόγο ως πηγές ψυχολογικών και συμπεριφορικών δυσλειτουργιών (Evans, et al., 2005). Ακόμα και με την έμφαση που δόθηκε στην πρόληψη, η εφαρμογή των παρεμβάσεων βασίστηκε στον εντοπισμό και την κατανόηση της λειτουργίας, ως επί το πλείστον, παραγόντων κινδύνου και σημείων τρωτότητας. Το μεγάλο κόστος των προγραμμάτων αυτών, σε συνδυασμό με την αμφιλεγόμενη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητά τους οδήγησε επαγγελματίες της ψυχικής υγείας, καθώς και τους σχετικούς δημόσιους φορείς, κυρίως σε χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης και στις Η.Π.Α., στη διεύρυνση του σχεδιασμού των προγραμμάτων πρόληψης, ώστε να συμπεριλάβουν στοιχεία που προωθούν τη θετική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων.

Στο υπόβαθρο της μετακίνησης αυτής σε επίπεδο προσέγγισης των προγραμμάτων για την προαγωγή της ψυχικής υγείας βρίσκεται η διαπίστωση πως η



αντιμετώπιση των δυσκολιών και της παθολογίας τόσο στο επίπεδο του ατόμου, όσο και σε αυτό του συστήματος, αν και απαραίτητη, δεν είναι επαρκής για την εξασφάλιση της υγιούς ανάπτυξης του ατόμου. Ενσωματώνοντας την έμφαση στα ιδιαίτερα θετικά στοιχεία κάθε παιδιού, καθώς και των πλαισίων με τα οποία αυτό αλληλεπιδρά, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η ομάδα των συνομηλίκων, το ενδιαφέρον των σύγχρονων προγραμμάτων παρέμβασης προσανατολίζεται προς τα φαινόμενα επάρκειας και στοχεύει στην ενίσχυση της ψυχολογικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Durlak, et al., 2010, 2008. Botvin, & Griffin, 2004. Blum, 1998). Ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της πρόληψης και της παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο, υποστηρίζουν τη μελέτη προληπτικών και προστατευτικών παραγόντων που αποτρέπουν την εμφάνιση ψυχοπαθολογίας και την εστίαση στην καλλιέργεια και ανάδειξη αυτών των παραγόντων (Durlak, et al., 2010).

#### **1.4.1 Προγράμματα Θετικής Ανάπτυξης των Νέων**

Υπό τον όρο *Θετική Ανάπτυξη των Νέων* (Positive Youth Development. LeBlanc, Talbot, Craig, 2005) συγκεντρώνεται μια ποικιλία θεωρητικών παραδοχών και μεθόδων παρέμβασης που ως κοινό σημείο έχουν την έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων. Βασικός στόχος της νέας αυτής τάσης στις επιστήμες που ασχολούνται με την ψυχοκοινωνική υγεία είναι η προώθηση της αναπτυξιακής επάρκειας που είναι απαραίτητη προκειμένου τα νεαρά άτομα να καταστούν παραγωγικά και ενεργά μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται (Catalano, et al., 2002). Σε στενή συνάφεια με τον ευρύτερο κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας, η Θετική Ανάπτυξη των Νέων υπογραμμίζει τις δυνατότητες και τη δυναμική των παιδιών και των εφήβων, κάτι που αντανακλά μια αισιόδοξη αντίληψη για τη συνεισφορά των νεότερων μελών της κοινωνίας τόσο στους ευρύτερους θεσμούς, όσο και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον τους (Durlak et al, 2007).

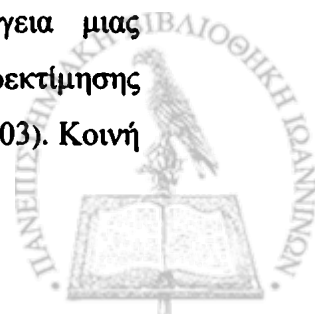
Επιπλέον, αυτό που καθιστά τον νέο αυτό προσανατολισμό καινοτόμο είναι η ολιστική προσέγγιση που υιοθετεί σε σχέση με την ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, τα προγράμματα που υπαγορεύονται από το παράδειγμα της Θετικής Ανάπτυξης των Νέων δεν συμπεριλαμβάνουν στους στόχους τους μόνο την αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τη μείωση των μη προσαρμοστικών συμπεριφορών αλλά εφιστούν την προσοχή τους στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και



πνευματική ανάπτυξη των νέων. Συγκεκριμένα, οι ανάγκες των παιδιών τοποθετούνται σε επτά βασικούς άξονες: την κατοχύρωση σταθερών πλαισίων λειτουργίας, την παροχή βασικών υπηρεσιών φροντίδας, τη διαμόρφωση υγιών σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες, την προαγωγή των υψηλών προσδοκιών, τη διαθεσιμότητα προτύπων προς μίμηση, κοινωνικών πόρων και δικτύων, την έκθεση σε εμπειρίες που εμπεριέχουν προκλήσεις και ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεισφορά, καθώς και την παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και εκπαίδευσης (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem & Ferber, 2003).

Η πλειονότητα των προγραμμάτων που υιοθετούν την παραπάνω προσέγγιση έχουν αρχικά σχεδιαστεί ή προσαρμοστεί, ώστε να βρίσκουν εφαρμογή στο σχολικό πλαίσιο, ενώ απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, έχουν, δηλαδή, οικουμενικό χαρακτήρα. Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις υιοθετείται ένα συγκεκριμένο πρωτόκολλο, το οποίο περιλαμβάνει διδασκαλίες και βιωματικές δραστηριότητες που στόχο έχουν την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η ταυτοποίηση προβλημάτων και συναισθημάτων, η θέσπιση στόχων και οι στρατηγικές επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς. Κάποιες από τις παρεμβάσεις ξεπερνούν το ατομικό επίπεδο και περιλαμβάνουν δράσεις στα πλαίσια της οικογένειας και της κοινότητας, επιχειρώντας τη γενίκευση των νέων στάσεων και συμπεριφορών σε όλες τις πτυχές της ζωής του παιδιού (Durlak, et al., 2008).

Όσον αφορά το περιεχόμενο των υφιστάμενων προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας, σε μια σχετική ανασκόπηση του Catalano και των συνεργατών του (2004) προέκυψαν κάποιες τεχνικές και επιμέρους στόχοι οι οποίοι αποτελούν κοινό τόπο μεταξύ των διάφορων προγραμμάτων. Στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, περιλαμβάνονται δραστηριότητες που ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ των παιδιών (Elias & Hynes, 2008. Greenberg & Kusché, 1998), την κατανόηση και αντανάκλαση των συναισθημάτων τους και τα εφοδιάζουν με δεξιότητες διαχείρισης των κρίσεων (Catalano, Berglund, et al., 2002). Στο γνωστικό τομέα, ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων ενσωματώνει τεχνικές που ενεργοποιούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη και δίνουν έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και προσωπικής έκφρασης. Επιπλέον, ένα θεμελιώδες συστατικό της πλειονότητας των θετικών ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων αποτελεί η καλλιέργεια μιας συνεκτικής και θετικής αυτοεικόνας που περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητας (Catalano, et al., 2004. Greenberg et al., 2003). Κοινή

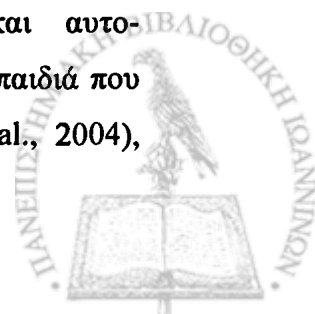


πρακτική αποτελεί, ακόμα, η παροχή ευκαιριών για θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, καθώς αρκετά προγράμματα περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε ομαδικές ψυχαγωγικές δραστηριότητες (McNeeley, Nonnemaker & Blum, 2002. Osterman, 2000), προτείνουν ασκήσεις που απαιτούν συνεργασία και επιβραβεύουν τη δημιουργία και διατήρηση στενών φιλιών και διαπροσωπικών σχέσεων (Hawkins, et al., 2002).

#### **1.4.2 Προστατευτικοί παράγοντες κατά την παιδική και εφηβική ηλικία**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι σύγχρονες τάσεις στην παρέμβαση κατά την παιδική και εφηβική ηλικία εστιάζουν στην ανάδειξη θετικών χαρακτηριστικών και παραγόντων και όχι αποκλειστικά στη θεραπεία ή τη μείωση των αρνητικών εκφάνσεων της σκέψης, της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης. Υιοθετώντας τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν κατά τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας, η προσέγγιση της προαγωγής της ψυχικής υγείας αντιλαμβάνεται την τελική προσαρμογή και ευεξία του νέου ανθρώπου ως μια συνισταμένη παραγόντων που αποτελούν δυνητικά πηγές κινδύνου και παραγόντων που δρουν προστατευτικά έναντι των αρνητικών αποτελεσμάτων των πρώτων (Horowitz & Garber, 2006. Yates & Masten, 2004). Η περαιτέρω μελέτη των προστατευτικών παραγόντων υποδεικνύει πως η λειτουργία τους δεν περιορίζεται στην εξισορρόπηση των επιδράσεων των δυσχερειών. Πρόκειται για προσωπικούς και περιβαλλοντικούς πόρους, οι οποίοι οδηγούν στην καλύτερη δυνατή λειτουργία κάτω και από φυσιολογικές για την ανάπτυξη συνθήκες (Garber, 2006). Η πλειονότητα των ερευνών εντοπίζει τους παράγοντες που δρουν ευεργετικά στην ανάπτυξη σε τρία επίπεδα, το ατομικό, το οικογενειακό και αυτό της κοινότητας (Olsson, et al., 2003). Σε καθένα από τα επίπεδα αυτά έχουν εντοπιστεί ειδικές διεργασίες, οι οποίες φαίνεται να εμπλέκονται στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και να επιτρέπουν στους νέους να ακμάσουν (Luthar, 2003).

Μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών που διευκολύνουν την ανάπτυξη, σημαντική θέση κατέχει η υιοθέτηση μιας ενιαίας και θετικής αίσθησης για τον εαυτό (Dyer & McGuiness, 1996), η ύπαρξη εσωτερικής έδρας ελέγχου (Werner, 1995), καθώς και τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Blum, 1998) και αυτο-αποτελεσματικότητας (Allen, et al., 2005). Επιπλέον, έχει βρεθεί πως τα παιδιά που επιδεικνύουν ανοχή στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων (Smith, et al., 2004),



έχουν αίσθηση του χιούμορ και ελπιδοφόρα σκέψη (Wolf, 1995) εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα θετικής λειτουργίας και ευ ζειν, ενώ διατηρούν την ψυχική τους υγεία παρά την παρουσία δυσχερειών. Μια ακόμα διεργασία που ενισχύει τη θετική λειτουργία των παιδιών είναι η ρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (Rutter, 1996), ενώ προστατευτικά έχει φανεί να επενεργούν η θετική αξιολόγηση της πραγματικότητας και η υιοθέτηση αισιόδοξων προσδοκιών για το μέλλον (Extremera, et al., 2007). Μεγάλη σημασία στην κατάκτηση των αναπτυξιακών στόχων διαδραματίζει η κατοχή δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων από πλευράς των παιδιών (Olsson, et al., 2003).

Πέραν του ίδιου του παιδιού, έχουν εντοπιστεί μια σειρά από δυναμικές και διεργασίες που εδράζουν στο σύστημα της οικογένειας και προστατεύουν τα παιδιά και τους εφήβους από τις πιέσεις των στρεσογόνων συνθηκών και περιόδων της ανάπτυξης. Ο πιο σημαντικός από αυτούς τους παράγοντες έχει φανεί πως είναι η διασφάλιση ασφαλών δεσμών κατανόησης και φροντίδας μεταξύ των παιδιών και των γονέων τους (Eccles, et al., 2003. Maggs, et al., 1997). Επιπλέον, ο Smith (1999) ταυτοποίησε ως σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες την υιοθέτηση από πλευράς των γονιών ενός ύφους διαπαιδαγώγησης που χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, ενθάρρυνση και υποστήριξη (Smith, 1999). Στο επίπεδο του σχολείου και της κοινότητας, έχει βρεθεί πως απαραίτητες προϋποθέσεις για την υγιή ανάπτυξη και εκδήλωση των δυνατοτήτων ενός παιδιού αποτελούν η συναναστροφή με υποστηρικτικούς συνομηλίκους και ενήλικες (Werner, 1995), καθώς και η διαμόρφωση ενός ευρύτερου μη τιμωρητικού και ανεκτικού κοινωνικού περιβάλλοντος που σέβεται τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού (Subrananian, Kawachi & Kennedy, 2001).

Στην πραγματικότητα, οι παραπάνω προστατευτικοί παράγοντες αποτελούν ένα πλαίσιο καθοδήγησης για την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας, καθώς κάθε επιμέρους διεργασία, σε καθένα από τα πλαίσια αναφοράς του παιδιού, είναι δυνατόν να αποτελέσει στόχο παρέμβασης ή να θεωρηθεί ως επιθυμητό αποτέλεσμα της. Εντοπίζοντας ποια είναι τα θετικά στοιχεία που υποστηρίζουν την ανάπτυξη και την επάρκεια σε φυσικές συνθήκες, είναι δυνατόν να αντληθεί το περιεχόμενο οργανωμένων δράσεων που στοχεύουν στη συστηματοποίηση ή την ενίσχυση αυτών των χαρακτηριστικών και διεργασιών (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

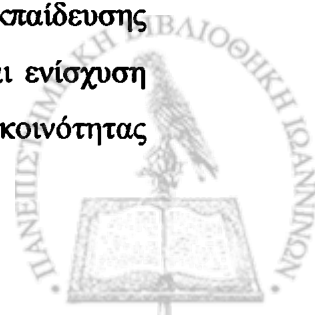


### *1.4.3 Η καταλληλότητα του σχολικού πλαισίου για την προαγωγή της ψυχικής υγείας*

Καθώς τα παιδιά εισέρχονται στη σχολική ηλικία, πραγματοποιείται μια σημαντική αλλαγή στα δυναμικά που επενεργούν στην ανάπτυξή τους. Πέραν της οικογένειας, οι μαθητές και οι μαθήτριες βρίσκονται αντιμέτωποι με το πλούσιο σε ερεθίσματα, προκλήσεις και κοινωνικές συνδιαλλαγές περιβάλλον του σχολείου. Με το πέρασμα των ετών, η ζωή στο σχολείο και η ικανοποίηση που ένα παιδί λαμβάνει από αυτήν τείνουν να αποτελούν κυρίαρχες παραμέτρους στην εξέλιξή του, ξεπερνώντας ακόμα και τις επιδράσεις της οικογένειας. Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί ένα εξαιρετικό πλαίσιο για την εφαρμογή προγραμμάτων που στοχεύουν να ενισχύσουν τους νέους με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για μια σειρά από λόγους.

Πρώτον, ιδιαίτερα στις χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής, περισσότερες από 30 ώρες την εβδομάδα, στο σχολικό πλαίσιο (Hofferth & Sandberg, 2001). Στο χώρο του σχολείου, τα παιδιά προβαίνουν στην πλειονότητα των αλληλεπιδράσεών τους με τους άλλους, μαθαίνουν πρότυπα συμπεριφοράς και επικοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα καλούνται να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά σε μια σειρά από ακαδημαϊκές υποχρεώσεις (Παπαδοπούλου Σ., 2011. Inglehart, Foa, Peterson & Welzel, 2008). Οι εμπειρίες που αποκτούν, σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν, συμβάλλει αποφασιστικά στη δόμηση των προδιαθέσεών τους έναντι της ζωής, καθώς και των ικανοτήτων τους και αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση του τρόπου κατανόησης και επεξήγησης των κοινωνικών φαινομένων (Patton, et al., 2006). Υπό αυτή την έννοια, το σχολείο καθίσταται ένα πλαίσιο προαγωγής ή παρεμπόδισης της ομαλής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, όχι μόνο ως ένα περιβάλλον εξάσκησης δεξιοτήτων και γνώσεων αλλά και ως ένα πλαίσιο που παρέχει την απαραίτητη ασφάλεια για την υιοθέτηση προσαρμοστικών στόχων και συμπεριφορών (Olsson, et al., 2003).

Επιπλέον, το σύγχρονο σχολείο έχει διευρύνει τη στοχοθεσία του πέραν της απόκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων, υιοθετώντας τα συμπεράσματα της παιδαγωγικής και ψυχολογικής έρευνας που δίνουν έμφαση στην ανάγκη για ολιστική προσέγγιση του παιδιού (Bond, et al., 2001). Στους στόχους της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται πλέον η κοινωνική και συναισθηματική στήριξη και ενίσχυση των παιδιών, η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας



και η ανάπτυξη μιας ενεργούς και κριτικής στάσης έναντι της μάθησης και της ζωής γενικότερα από μέρους των μαθητών και των μαθητριών (Κουδιγκέλη, 2011. Carter, et al., 2007). Η συστηματική συσχέτιση της ελλιπούς ψυχοκοινωνικής επάρκειας με τη σχολική αποτυχία έχει συμβάλει σημαντικά στη μετακίνηση αυτή (Seligman, 2009), η οποία και νομιμοποιεί την ανάπτυξη παρεμβάσεων εντός της σχολικής τάξης που να στοχεύουν στην απόκτηση συναισθηματικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Η παρέμβαση στο σχολείο επιτρέπει την παροχή υπηρεσιών σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό χωρίς να εμπεριέχει τους κινδύνους του στιγματισμού των νέων, όπως συχνά συμβαίνει με την αναζήτηση βοήθειας σε εξωσχολικά, κλινικά πλαίσια. Επιπλέον, το σχολείο αποτελεί ένα φυσικό πλαίσιο λειτουργίας για τα παιδιά, κάτι που διευκολύνει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τις πραγματικές δυσκολίες και δυνατότητές τους, καθώς και την εφαρμογή προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τους πόρους που ήδη διαθέτουν (Elias et al., 1997. Zins & Elias, 2006).

Τέλος, η παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο αποκτά μεγαλύτερη σημασία, καθώς τα αποτελέσματά της δε γίνονται αντιληπτά μόνο στο επίπεδο του μεμονωμένου μαθητή ή μαθήτριας. Η διεξαγωγή οικουμενικών προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας βελτιώνει συχνά την ποιότητα του συνόλου του σχολικού περιβάλλοντος (Yates & Masten, 2004). Έρευνες υποδεικνύουν πως η ενσωμάτωση πρακτικών, όπως η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας και των λειτουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσκολιών, συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος ολόκληρης της τάξης (Ghaith, 2003). Υπό αυτή την έννοια, η σχολική τάξη και το σχολείο στο σύνολό του αποτελούν στόχους της αλλαγής, απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να διασφαλιστεί η γενίκευση και συνεχής παρουσία των θετικών δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω της συμμετοχής τους σε αποτελεσματικά ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα (Durlak & Weissberg, 2005).





#### **1.4.4 Παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων**

##### **1.4.4.1 Αναπτυξιακή καταλληλότητα**

Προκειμένου ένα πρόγραμμα παρέμβασης να επιτύχει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της προσαρμογής, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ομάδας των νέων ανθρώπων στους οποίους απευθύνεται (Evans, et al, 2005). Κατά συνέπεια, τόσο κατά τον καθορισμό του πεδίου των επιθυμητών αλλαγών, όσο και κατά την επιλογή των στρατηγικών παρέμβασης, ο προσανατολισμός των ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων θα πρέπει να είναι αναπτυξιακός. Προς την κατεύθυνση αυτή, ενδιαφέροντα στοιχεία παρέχει η έρευνα που αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πιο συστηματικά τα παιδιά και οι έφηβοι. Σε μια έρευνα των Blum και Libbey (2004), βρέθηκε πως ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών και μαθητριών του δημοτικού σχολείου υστερούν ως προς τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητές τους, ενώ σε ένα δείγμα εφήβων μόνο 29% ανέφεραν πως διαθέτουν δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης συγκρούσεων (Benson, et al., 2010). Επιπλέον, παρά τις προόδους που παρατηρούνται κυρίως στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική στις συνθήκες διαβίωσης, 20% των παιδιών και των εφήβων υποφέρουν από συμπτώματα ψυχικών διαταραχών, με την πλειονότητα τους να μη λαμβάνουν τις κατάλληλες υπηρεσίες (Weissberg, et al., 2003). Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών εμπλέκονται σε πολλαπλές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου που επιδρούν στην προσαρμογή και τη σχολική επίδοση και θέτουν εμπόδια στην ανάπτυξη του δυναμικού τους (Dryfoos, 1997).

Όσον αφορά συγκεκριμένα τη μέση παιδική ηλικία ή πρώιμη εφηβεία, η οποία αποτελεί και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων οφείλει να λάβει υπόψη της κάποιες βασικές παραμέτρους. Πρώτον, ο βασικός αναπτυξιακός στόχος κατά την περίοδο αυτή είναι η απόκτηση μιας αίσθησης για τον εαυτό ως συνεκτικής μονάδας με συγκεκριμένες ικανότητες (Berger & Bell, 1988). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ανάγκη να νιώσουν πως είναι ικανά να ελέγξουν το περιβάλλον τους και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις που συναντούν. Το στοιχείο αυτό αποτελεί κατευθυντήρια γραμμή για τις προσπάθειες παρέμβασης, καθώς αυτές



οφείλουν να εστιάσουν στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να αισθανθούν πιο σίγουρα για τον εαυτό τους και να αντιμετωπίσουν με αισιοδοξία το μέλλον τους (Harter, 1982).

Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων σε παιδιά στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι η ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Η ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί, κατά την περίοδο αυτή της ανάπτυξης, το πλαίσιο που επενεργεί πιο συστηματικά στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών, καθιστώντας τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά, καθώς και αυτά που εκδηλώνουν επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, ευάλωτα στην ανάπτυξη μιας σειράς από δυσλειτουργικά συμπτώματα (Schunk & Hanson, 1985). Κατά συνέπεια, οι παρεμβάσεις είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνουν σε μεγάλη κλίμακα την καλλιέργεια των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και την εμπλοκή σε συνεργατικές δράσεις, όπου τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία εξάσκησης δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, ενεργητικής ακρόασης και ρύθμισης του συναισθήματος σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε διαπροσωπικής συνθήκης (Greenberg, et al., 2003).

Εξάλλου, δεδομένου του προληπτικού χαρακτήρα των θετικών ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν δράσεις πριν την παγίωση των προβλημάτων ή την έκθεση των παιδιών σε στρεσογόνες συνθήκες. Καθώς έχει βρεθεί πως η εφηβεία αποτελεί μια αναπτυξιακή περίοδο όπου αυξάνονται δραματικά τα περιστατικά κατάθλιψης και προβλημάτων συμπεριφοράς, κρίνεται μεγάλης σημασίας η ενδυνάμωση των παιδιών πριν την έλευση τους στην κατάσταση του εφήβου (Gilbert, 2012. Eccles & Wigfield, 2002). Με αυτό τον τρόπο, θα έχουν εξοπλιστεί με όλα τα απαραίτητα εργαλεία, ώστε να βιώσουν το γεμάτο προκλήσεις στάδιο της εφηβικής ζωής.

#### 1.4.4.2 Ζητήματα περιεχομένου

Ένα από τα θεμελιώδη συστατικά της προσέγγισης αυτής είναι η έμφαση στις *δυνάμεις του χαρακτήρα* (character strengths. Peterson & Seligman, 2004) των παιδιών. Η εργασία με τα δυνατά σημεία σχετίζεται τόσο με τη διερεύνηση και τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας τους στη μέχρι τώρα ανάπτυξη των παιδιών, όσο και με την ενίσχυσή τους και τη γενίκευση της χρήσης τους στο μέλλον. Μια σειρά από ερευνητές έχουν διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που



περιλαμβάνουν δραστηριότητες κατανόησης και επεξεργασίας των δυνατών σημείων στη βελτίωση του υποκειμενικού ευ ζειν, την αύξηση των θετικών συναισθημάτων και την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Proyer, Ruch & Buschor, 2012). Η σύγχρονη έρευνα έχει προχωρήσει στην ταυτοποίηση συγκεκριμένων δυνατών σημείων, όπως η σοφία και το θάρρος (Leontoroulou & Triliva, 2012) ή η περιέργεια, η ευγνωμοσύνη, η ελπίδα και ο ενθουσιασμός (Park & Petersen, 2006) που επενεργούν πιο συστηματικά στην αίσθηση ευεξίας και ικανοποίησης από τη ζωή.

Ένα δεύτερο συστατικό που καθιστά κάποια προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας αποτελεσματικά, είναι η συστηματική ενίσχυση της επάρκειας στον συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό τομέα. Η εμπειρική έρευνα υποδεικνύει πως η κατοχή κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας συνδέεται με υψηλά επίπεδα ευ ζειν και επιτυχίας στο σχολείο, ενώ, αντίθετα, η αδυναμία ενός παιδιού να καταστεί επαρκές στους τομείς αυτούς το καθιστά πιο ευάλωτο στην ανάπτυξη μιας σειράς προσωπικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών δυσκολιών (Spinrad, et al., 2006. Guerra & Bradshaw, 2008. Masten & Coatworth, 1998. Weissberg & Greenberg, 1998).

Ένα ακόμα κριτήριο αποτελεσματικότητας των θετικών παρεμβάσεων είναι η παροχή ευκαιριών για θετικές συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες. Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, υποδεικνύει πως τα πιο αποτελεσματικά από αυτά παρέχουν μια ποικιλία από ερεθίσματα, δραστηριότητες και ευκαιρίες έκφρασης, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε θετικές κοινωνικές και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Durlak, et al., 2011). Η διαθεσιμότητα των κατάλληλων συνθηκών για αλληλεπίδραση και συμμετοχή αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την κατάκτηση βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Hawkins et al., 1987). Ιδιαίτερα κατά το τέλος της παιδικής ηλικίας, κρίνεται εξαιρετικά σημαντική η δυνατότητα θετικών συνδιαλλαγών με συνομηλίκους, καθώς και η εμπλοκή σε ρόλους που εμπειρεύουν την προσφορά στην ομάδα των συνομηλίκων (Dryfoos, 1990).

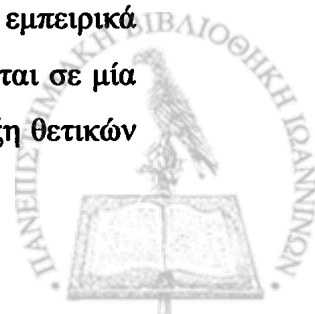
#### *1.4.4.3 Ζητήματα δομής, εφαρμογής και διάρκειας*

Οι Durlak, Dusenbury και Falco, (1995), χρησιμοποίησαν το ακρωνύμιο SAFE προκειμένου να παρουσιάσουν τις τέσσερις κατευθυντήριες γραμμές που οφείλουν να υιοθετήσουν τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας προκειμένου να



καταστούν αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων θα πρέπει να υπάρχει μια βήμα προς βήμα *ακλόουθια* (sequence) των δραστηριοτήτων και των περιεχομένων διδασκαλίας, να χρησιμοποιούνται *ενεργητικές* (active) μέθοδοι μάθησης, να δίνεται επαρκής *έμφαση* (focus) στην εκμάθηση συγκεκριμένων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και τέλος να αναφέρονται *ρητά και σαφώς* (explicit) οι ειδικοί στόχοι και τα επιθυμητά αποτελέσματα (Bond & Hauf, 2004. Durlak, 1997. Dusenbury & Falco, 1995. Gresham, 1995). Πράγματι, μια πρόσφατη μετα-ανάλυση (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010) παρέχει ευρήματα που υποδεικνύουν πως τα προγράμματα που υιοθετούν τις παραπάνω κατευθυντήριες είναι πιο αποτελεσματικά από αυτά που δεν τις ενσωμάτωσαν στο σχεδιασμό τους. Είναι ευρέως αποδεκτό πως μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης είναι η ύπαρξη ξεκάθαρης και σταθερής δομής, κάτι που αφορά τόσο στο σχεδιασμό του προγράμματος, όσο και στην εφαρμογή του (Yates & Masten, 2004). Η ιδιαίτερη σημασία της παραμέτρου αυτής έγκειται στο γεγονός πως η ύπαρξη ενός δομημένου ή αντίθετα χαώδους περιβάλλοντος γίνεται άμεσα αντιληπτή και βιώνεται από τους συμμετέχοντες, ενώ καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη δέσμευση και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Κρίνεται, όμως, σημαντικό σε συνδυασμό με την έμφαση στη δομή, οι παρεμβάσεις να εμφανίζονται ευέλικτες, ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα συγκεκριμένων ομάδων, καθώς και να προβλέπεται η δυνατότητα επαναπροσαρμογής των λεπτομερειών τους με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν στην πράξη (Seligman, et al., 2005).

Η διάσταση της διάρκειας εφαρμογής των προγραμμάτων, προκειμένου αυτά να καταστούν αποτελεσματικά, έχει, επίσης, μελετηθεί. Η πλειονότητα των προγραμμάτων που έχουν μελετηθεί εμπειρικά συμπεριλαμβάνει μια σειρά από συνεδρίες και τα αποτελεσματικότερα μεταξύ αυτών τείνουν να είναι προγράμματα που διαρκούν περισσότερες από οκτώ έως δέκα συνεδρίες και καλύπτουν ένα διάστημα μεγαλύτερο των δύο μηνών (Beelmann & Losel, 2006. Diekstra & Gravesteyn, 2008). Σε μια επισκόπηση των προγραμμάτων που υιοθετούν το παράδειγμα της Θετικής Ανάπτυξης των Νέων, βρέθηκε πως 80% των αποτελεσματικών παρεμβάσεων είχαν διάρκεια εφαρμογής που ξεπερνούσε τους εννέα μήνες (Catalano, et al., 2004). Από την άλλη πλευρά, έχει εμπειρικά διαπιστωθεί πως ακόμα και μεμονωμένες παρεμβάσεις που διεκπεραιώνονται σε μία ή δύο συναντήσεις αποδεικνύονται αποτελεσματικές, κυρίως στην ανάπτυξη θετικών



αποτελεσμάτων, όπως η ενίσχυση της θετικής διάθεσης και της ικανοποίησης από τη ζωή (Mazzuchelli, Kane & Rees, 2010. Sheldon & Lyubomirsky, 2007. Lyubomirsky, et al., 2005).

Συμπερασματικά, η έρευνα που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και θετικής ψυχολογικής ανάπτυξης έχει καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα, καθοριστικά για την περαιτέρω διαμόρφωση και εφαρμογή τους. Πρώτον, οι σημαντικές επιδράσεις που ασκούν στα νεαρά άτομα τα ευρύτερα συστήματα στα οποία συμμετέχουν, όπως η οικογένεια και η κοινότητα, καθιστούν απαραίτητη την ενσωμάτωση των πλαισίων αυτών στους στόχους των παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις της Θετικής Ψυχολογίας έχουν επικριθεί για τη σχετική παραμέληση των περιβαλλοντικών παραγόντων, καθώς εστιάζουν περισσότερο ή και αποκλειστικά στη μεταβολή στάσεων και συμπεριφορών του μεμονωμένου ατόμου, είναι δηλαδή προσωποκεντρικές ως προς τη στοχοθεσία τους (Weissberg, Caplan & Harwood, 1991). Επιπλέον, η μελλοντική έρευνα θα έπρεπε να εστιάσει περισσότερο στη διερεύνηση του φαινομένου της σχετικά επιλεκτικής αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών, καθώς έχει βρεθεί πως κάποια παιδιά επωφελούνται περισσότερο από άλλα. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως χρειάζονται περαιτέρω ενέργειες για την προσαρμογή των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας στις ανάγκες παιδιών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς και παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Τέλος, επισημαίνεται η σημασία των ειδικών διεργασιών μέσω των οποίων οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις οδηγούν σε θετικά προσωπικά και κοινωνικά αποτελέσματα, κάτι που υποδεικνύει την ανάγκη για εντοπισμό συγκεκριμένων συστατικών των προγραμμάτων που διευκολύνουν την ανάπτυξη και την προσαρμογή.

Αφού πραγματοποιήσαμε την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα εφαρμοζόμενα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας, είναι σημαντικό για λόγους που άπτονται της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και των ειδικών ενδιαφερόντων της παρούσας εργασίας, να συζητήσουμε τις ιδιαιτερότητες του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο τα παραπάνω προγράμματα καλούνται, συχνά, να ανταπεξέλθουν, κάτι που επιχειρείται στην παρακάτω ενότητα.



#### 1.4.5 Η περίπτωση του πολυπολιτισμικού σχολείου στην Ελλάδα

Ένα από τα χαρακτηριστικά φαινόμενα της εποχής που διανύουμε είναι η ρήξη των παραδοσιακών συνόρων τόσο μεταξύ των κρατών, όσο και, σε ένα ευρύτερο επίπεδο, μεταξύ των πολιτισμών. Ο συχνά αναφερόμενος ως 'Δυτικός Κόσμος' βρίσκεται αντιμέτωπος με μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, αποτέλεσμα της μαζικής μετακίνησης πληθυσμών από τις λιγότερο προς τις περισσότερες ανεπτυγμένες περιοχές του πλανήτη, καθώς και του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης που έχει κάνει όλους μας κοινωνούς ενός τεράστιου εύρους πληροφοριών ποικίλης πολιτισμικής προέλευσης (Sue, Bingham, Porché-Burke & Vasquez, 1999). Επιπλέον, εθνικές, φυλετικές και άλλες μειονοτικές ομάδες έχουν προχωρήσει αρκετά στη διεκδίκηση πολιτικών δικαιωμάτων, βγαίνοντας από την αφάνεια και μπαίνοντας στο προσκήνιο της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής (Marsella, 2005). Οι εξελίξεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργώντας νέες συνθήκες στη συνδιαλλαγή και την επικοινωνία.

Μια από τις βασικές προκλήσεις που οφείλουν να αντιμετωπίσουν γονείς, εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες ψυχικής υγείας κατά τον 21<sup>ο</sup> αιώνα είναι η ανταπόκριση στις ανάγκες ενός πολιτισμικά ετερογενούς συνόλου μαθητών και μαθητριών, με μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους όσον αφορά τις αξίες, τις δεξιότητες και τα κίνητρα για μάθηση (Durlak, et al., 2011). Επιπλέον, δεδομένης της διεύρυνσης των μεταναστευτικών ρευμάτων παγκοσμίως και των επακόλουθων αλλαγών που παρατηρούνται στις χώρες υποδοχής, κρίνεται εξαιρετικής σημασίας η μελέτη των πολλαπλών επιδράσεων που ασκούνται στους νέους ανθρώπους που ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Padilla, 2004). Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα ζουν ως μετανάστες, πρόσφυγες ή υπό άλλο καθεστώς, άνθρωποι που προέρχονται από 134 διαφορετικές χώρες, η πλειονότητα των οποίων προέρχεται από τα Βαλκάνια, ενώ τα τελευταία χρόνια μεγάλη είναι η αύξηση του αριθμού των Αφρικανών και Ασιατών που μεταναστεύουν στην Ελλάδα (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Υπό το φως αυτών των διαπιστώσεων, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί η πολυπολιτισμική προσέγγιση στην Παιδαγωγική και την Ψυχολογία, η οποία και καλεί τα συστήματα που έρχονται σε επαφή με παιδιά να προσαρμόζουν τις βασικές έννοιες και μεθόδους που χρησιμοποιούν με τρόπο τέτοιο, ώστε να είναι κατάλληλες



και συμβατές με τις ανάγκες καθενός από αυτά, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία που σχετίζονται με το πολιτισμικό του υπόβαθρο (Sue, Arredondo & McDavis, 1992).

Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαθέτουν μια σειρά από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που απαιτούν και την αντίστοιχη αντιμετώπιση. Πρώτον, η έρευνα υποδεικνύει πως τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες ή έχουν βιώσει την εμπειρία της μετανάστευσης αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα, όπως η διαβίωση σε συνθήκες φτώχειας, η σχολική αποτυχία και η εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών σε βαθμό σημαντικά μεγαλύτερο σε σχέση με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από την κυρίαρχη εθνικά ομάδα (Bartlett, et al., 2001). Όσον αφορά συγκεκριμένα το σχολικό πλαίσιο, οι μαθητές και μαθήτριες με μειονοτικό πολιτισμικό υπόβαθρο πιθανόν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των οδηγιών που δίνονται από τον εκπαιδευτικό και, κατά συνέπεια, να υστερούν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (Tharp, 1989). Επιπλέον, η υιοθέτηση αρνητικών στερεοτύπων από πλευράς των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων ενέχει τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης των παιδιών αυτών και της παροχής περιορισμένων ευκαιριών για επίτευξη και πρόοδο, μέσω του μηχανισμού της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (self-fulfilling prophecy. Steele, Spencer & Aronson, 2002). Οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας στο σχολικό πλαίσιο, όπου ο ρόλος της γλωσσικής επάρκειας είναι καθοριστικός, αποτελούν σημαντική απειλή για την αυτοεκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών και συχνά οδηγούν σε απόρριψη της μάθησης και του σχολείου εν γένει (Phalet, Andriessen & Lens, 2004). Τέλος, είναι πιθανόν, πολλά από τα παιδιά μεταναστών να μη διαθέτουν επαρκώς τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να συμμετέχουν ενεργητικά στις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη και οι οποίες είναι σαφώς πολιτισμικά καθοριζόμενες (Rayle & Myers, 2004. Ogbu & Simons, 1998. Connell, et al., 1994). Πέραν των ιδιαίτερων αυτών δυσκολιών, έχει γίνει πλέον σαφές πως ο πολιτισμός επενεργεί στο σύνολο των εκφάνσεων της ανθρώπινης λειτουργίας, με αποτέλεσμα η ψυχική υγεία να γίνεται αντιληπτή ως συνισταμένη πολλαπλών παραγόντων και όχι απλά ως ένα ενδοψυχικό φαινόμενο (Bernard, 1995).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτές οι ανάγκες και να σταθεί δυνατόν για τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν ανήκουν στην πλειοψηφική πολιτισμικά ομάδα να επωφεληθούν από τις παρεχόμενες παιδαγωγικές υπηρεσίες, είναι απαραίτητη η κατοχύρωση κάποιων προϋποθέσεων. Σύμφωνα με τον Bennett, (1995),



τα απαραίτητα συστατικά της εργασίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο είναι η ανάπτυξη περιβαλλόντων μάθησης που να επιτρέπουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών από διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και η ενσωμάτωση πολυπολιτισμικών θεματικών σε όλο το εύρος των προγραμμάτων σπουδών (Meece & Kurtz-Costes, 2001). Πέραν αυτών των γενικών οδηγιών, απαραίτητη κρίνεται και η υιοθέτηση της αρχής της ψυχολογίας της διαφοράς (Chin, 1993), σύμφωνα με την οποία οι διαπολιτισμικές διαφορές γίνονται αντιληπτές περισσότερο ως ένα θετικό παρά αρνητικό φαινόμενο. Σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων διαδραματίζει η ίδια η πολυπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων. Κατά την επικοινωνία τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες, είναι σημαντικό να παρουσιάζουν με θετικό τρόπο τις αξίες, τις δυνατότητες και τον τρόπο ζωής των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, καθώς και να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες για εντοπισμό και επαναπροσαρμογή αντιλήψεων και συμπεριφορών που ενισχύουν τα στερεότυπα (Γιωτσίδη, 2011. Pedrotti, Edwards & Lopez, 2009). Όσον αφορά ειδικότερα τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, οι συντονιστές θα πρέπει να προσαρμόσουν το περιεχόμενο και τα μέσα παροχής των δραστηριοτήτων στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα μιας σύγχρονης σχολικής τάξης. Αν και το ζήτημα αυτό έχει διερευνηθεί ελάχιστα, κάποιες μελέτες προτείνουν τη χρήση μιας ποικιλίας μεθόδων, όπως η εργασία σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες, οι βιωματικές ασκήσεις που εμπεριέχουν φυσική κίνηση και η διενέργεια παιχνιδιών ρόλων (Παπαδοπούλου Σ., 2004). Πέραν τούτου, οι επαγγελματίες καλούνται να παρέχουν στα παιδιά μια μεγάλη ποικιλία μέσων απεικόνισης και έκφρασης, ώστε να κινητοποιηθεί η δημιουργικότητά τους και να εκφραστούν πιο αυθεντικά (Rubin, 1978).

Το πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο αποτελεί έναν κατάλληλο τόπο εφαρμογής παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίας, καθώς αυτές έχουν συχνά βρεθεί εξίσου αποτελεσματικές μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων και πλαισίων. Τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας που διερευνήθηκαν παραπάνω θέτουν ως ξεκάθαρο στόχο τους την καλλιέργεια της επίγνωσης και της αποδοχής της ταυτότητας του κάθε παιδιού, καθώς και του σεβασμού των διαφορών μεταξύ των ατόμων που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, παραδόσεις ή απλά διαφορετικά ενδιαφέροντα (Durlak & Weissberg, 2005. Weissberg & Greenberg, 1998). Η ταύτιση ενδιαφερόντων και μέσων που προτείνονται από τη Διαπολιτισμική και τη Θετική Ψυχολογία αναδεικνύει τη μελέτη των θετικών και προσαρμοστικών





χαρακτηριστικών σε πολυπολιτισμικά πλαίσια ως ένα ζητούμενο της μελλοντικής έρευνας.

Πράγματι, τα τελευταία χρόνια, στη χώρα μας πραγματοποιούνται αξιόλογες προσπάθειες για τον εντοπισμό των παραγόντων που συντελούν στην ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μεταναστών. Συγκεκριμένα, έρευνα της Μόττη-Στεφανίδη και των συνεργατών της (2012), υποδεικνύουν πως θετικά χαρακτηριστικά, όπως, η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση, καθώς η συναισθηματική σταθερότητα και οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες έναντι της βίωσης διακρίσεων από μέρους των παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα (Motti-Stefanidi & Asendorpf, 2012). Επιπλέον, σε σχολεία της Ελλάδας, έχουν εφαρμοστεί, σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, προγράμματα διαπολιτισμικής κατανόησης και υποστήριξης, εντασσόμενα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Hatzichristou, 2000). Τέλος, η Χατζηχρήστου και οι συνεργάτες της (2001), διαμόρφωσαν και εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δευτερογενούς πρόληψης στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο είχε ως στόχο την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μεταναστών και παλινοστούτων μαθητών/τριών παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Hatzichristou, et al., 2001a). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, υιοθετώντας τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας, φάνηκε αποτελεσματικό στην ενίσχυση του ευ ζειν, της ψυχικής υγείας και των κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν σε αυτό.

Αφού ολοκληρώσαμε την επισκόπηση της σχετικής με την προαγωγή της ψυχικής υγείας των νέων βιβλιογραφίας και έρευνας, στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε τους στόχους, καθώς και τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

### **1.5 Η παρούσα έρευνα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας θετικής βιωματικής ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο στην ενίσχυση του υποκειμενικού ευ ζειν κατά τη μέση παιδική και προεφηβική ηλικία (10 - 13 έτη). Καθώς το δείγμα μας προερχόταν από σχολεία με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις διαπολιτισμικές συγκρίσεις αναφορικά με τα οφέλη που προέκυψαν από την εφαρμογή της παρέμβασης. Οι διαστάσεις του ευ ζειν, στις οποίες εστιάζει η παρούσα έρευνα είναι η βίωση θετικών και αρνητικών



συναισθημάτων και η αισιοδοξία, καθώς και η αυτο-αποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Στο μεθοδολογικό σχεδιασμό, εκτός από την ομάδα παρέμβασης περιλαμβάνεται και η χρήση μίας ομάδας ελέγχου, η οποία έλαβε μέρος σε μια ειδικά σχεδιασμένη παρέμβαση, χωρίς, ωστόσο, αυτή να διαθέτει κάποιο θετικό περιεχόμενο. Η ομάδα των συμμετεχόντων/-ουσών, στην οποία χορηγήθηκε η θετική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση αποτελεί την πειραματική ομάδα του δείματός μας.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα για όσους μαθητές και μαθήτριες έλαβαν μέρος στη θετική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση σε σύγκριση πάντα με τους συνομηλίκους τους οι οποίοι τοποθετήθηκαν στην ομάδα ελέγχου. Πρώτον, εάν βίωσαν περισσότερα θετικά συναισθήματα και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα. Δεύτερον, εάν αυξήθηκαν τα επίπεδα αισιοδοξίας τους, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην πειραματική ομάδα. Τρίτον, εάν αυξήθηκαν τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Τέταρτον, εάν οι παραπάνω μεταβολές προέκυψαν αποκλειστικά για τους συμμετέχοντες στην θετική παρέμβαση ή εάν παρατηρήθηκαν και μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών στην ομάδα ελέγχου. Πέμπτον, εάν υπάρχουν δημογραφικές διαφορές (δηλαδή διαφορές ως το φύλο, το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο των γονέων και την καταγραφή τους ή όχι ως γηγενών στον Ελλαδικό χώρο), ως προς την ωφελιμότητα της παρέμβασης στην αύξηση της συχνότητας των θετικών συναισθημάτων τους, τη μείωση της συχνότητας των αρνητικών συναισθημάτων τους, καθώς και την αύξηση των επιπέδων αισιοδοξίας και αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Τέλος, επιχειρήσαμε να περιγράψουμε εάν και κατά πόσο τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν τόσο στη θετική παρέμβαση, όσο και στη συνθήκη ελέγχου θεώρησαν πως επωφελήθηκαν από τη διαδικασία στην οποία έλαβαν μέρος, σε σχέση με τις διαστάσεις που αναφέρθηκαν στα πρώτα τρία ερωτήματα.

Βάσει των βιβλιογραφικών ευρημάτων που αναπτύχθηκαν παραπάνω και των στόχων αυτών της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις που καθοδήγησαν την εργασία αυτή έχουν ως εξής:

- 1) Αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες/-ουσες που έλαβαν μέρος στη θετική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση θα εμφανίζουν συχνότερα θετικά συναισθήματα δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους σε αυτή. Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα, αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες/-ουσες της πειραματικής ομάδας θα



εμφανίζουν μειωμένης συχνότητας αρνητικά συναισθήματα δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους στη θετική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση.

2) Αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στη θετική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση θα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αισιοδοξίας δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους σε αυτή. Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις των προσδοκιών για το μέλλον, αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες/-ουσες στην πειραματική ομάδα θα σημειώσουν υψηλότερες βαθμολογίες στη διάσταση της αισιοδοξίας και χαμηλότερες σε αυτή της απαισιοδοξίας, δεκαπέντε ημέρες μετά τη διεξαγωγή της θετικής ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης.

3) Αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες/-ουσες στη θετική ψυχοκοινωνική παρέμβαση θα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους σε αυτή. Η αύξηση αυτή στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας αναμένεται να παρατηρηθεί τόσο όσον αφορά συνθήκες με, όσο και συνθήκες χωρίς στοιχεία σύγκρουσης.

4) Αναμένεται οι μεταβολές που περιγράφηκαν στις παραπάνω τρεις υποθέσεις να παρατηρηθούν αποκλειστικά για την ομάδα των συμμετεχόντων που έλαβε μέρος στη θετική παρέμβαση, ενώ οι όποιες αντίστοιχες μεταβολές μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών στη συνθήκη ελέγχου αναμένεται να οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες και να μην είναι συστηματικές.

5) Αναφορικά με τις δημογραφικές μεταβλητές αναμένονται τα εξής:

α) Δεν αναμένονται διαφυλικές διαφορές στην επίδραση της θετικής παρέμβασης όσον αφορά τη βίωση συναισθημάτων και την αισιοδοξία δεκαπέντε ημέρες μετά τη διεξαγωγή της (Seligman, et al. 2005. Reivich et al., 2005). Αναμένεται, όμως, διαφορά φύλου υπέρ των κοριτσιών όσον αφορά στην επίδραση της θετικής παρέμβασης στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας σε αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους χωρίς στοιχεία σύγκρουσης (Crick & Grotpeter, 1995). Αντίθετα, αναμένεται τα αγόρια να επωφεληθούν περισσότερο από την παρέμβαση αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους (Ostrov & Keating, 2004. Rose & Rudolph, 2006).

β) Αναμένεται τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερο, μέσο και κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο να μη διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις μεταβολές στη συχνότητα βίωσης συναισθημάτων, στα επίπεδα αισιοδοξίας και αυτο-



αποτελεσματικότητας, δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους στη θετική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση (Larson, 2000. Lerner, et al., 2005).

γ) Αναμένεται τόσο οι γηγενείς, όσο και οι συμμετέχοντες/-ουσες με διαφορετική της ελληνικής εθνική προέλευση να παρουσιάσουν παρόμοια επίπεδα αύξησης των τριών παραπάνω δεικτών του ευ ζειν δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους στη θετική παρέμβαση (Lopez, et al., 2002). Η υπόθεση αυτή βασίζεται και στο γεγονός πως η συγκεκριμένη παρέμβαση διαμορφώθηκε έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος (βλ. Κεφάλαιο 2 – Μέθοδος, σελ. 81)

β) Αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα θα αξιολογήσουν θετικά την παρέμβαση στην οποία συμμετείχαν, ως προς την αποτελεσματικότητά της στην ενίσχυση των επιμέρους δεικτών του ευ ζειν, τόσο αμέσως μετά τη διεξαγωγή της, όσο και δεκαπέντε ημέρες αργότερα (Greenberg, et al., 2003). Η προτίμηση των συμμετεχόντων/-ουσών μεταξύ των συστατικών της παρέμβασης τίθεται ως ζήτημα προς διερεύνηση.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το μεθοδολογικό σχεδιασμό που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, συμπεριλαμβανομένου του περιεχομένου της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης, αλλά και της παρέμβασης ελέγχου. Στο τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε τις παραπάνω υποθέσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών.



## 2. ΜΕΘΟΔΟΣ

### 2.1 Δείγμα

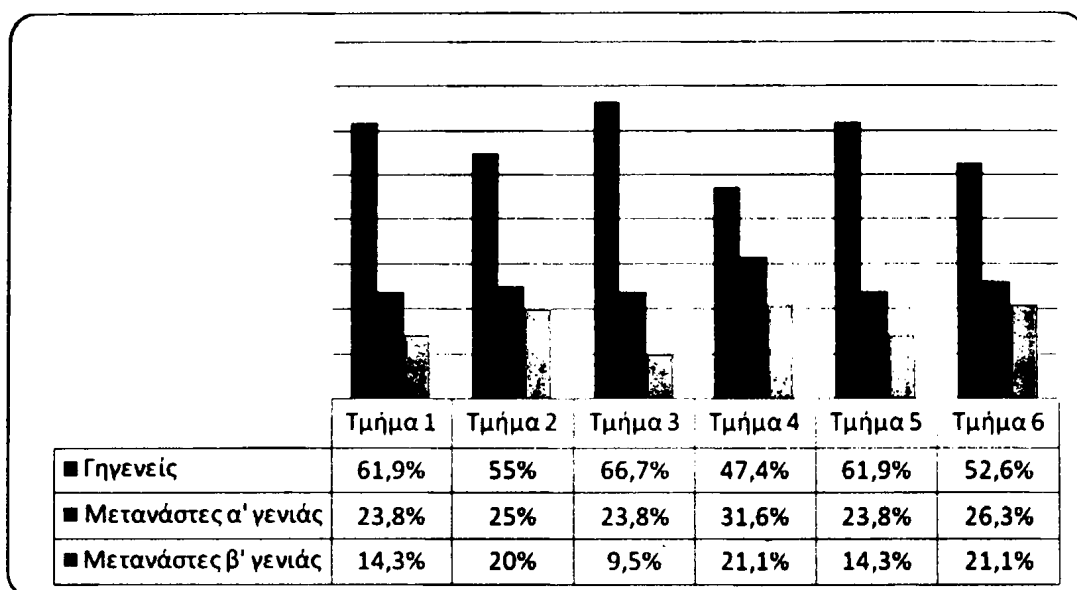
Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 121 μαθητές/-τριες ηλικίας 10-13 ετών (Μ.Ο. = 11,23), οι οποίοι/-ες διένυαν την αναπτυξιακή περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας και της πρώιμης εφηβείας, ενώ πάνω από 80% των συμμετεχόντων/-ουσών είχαν ηλικία 11 και 12 ετών. Από το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα 66 (54,5%) ήταν κορίτσια και 55 (45,5%) αγόρια. Το δείγμα μας αντλήθηκε από παιδιά που φοιτούσαν στην Πέμπτη (50,4%) και την Έκτη (49,6%) τάξη δύο δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών, το 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου και το 106<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.

Όσον αφορά το συνολικό δείγμα, 57,9% των συμμετεχόντων/-ουσών (70 παιδιά) ήταν Έλληνες γηγενείς, ενώ 42,1% (51 παιδιά) δήλωσαν πως οι ίδιοι ή οι γονείς τους είχαν μεταναστεύσει στην Ελλάδα από άλλη χώρα. Συγκεκριμένα, 25,6% του συνολικού δείγματος αποτελούνταν από νέους μετανάστες πρώτης γενιάς, με το αντίστοιχο ποσοστό για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς να αγγίζει το 16,5%. Μεταξύ του συνόλου των παιδιών μεταναστών (πρώτης και δεύτερης γενιάς), 51% καταγόταν από την Αλβανία και 25,5% από τις Φιλιππίνες, ενώ άλλες χώρες καταγωγής ήταν η Ρουμανία (2,5%), η Αίγυπτος (3,3%) και η Πολωνία (1,7%). Τέλος, τρεις συμμετέχοντες/-ουσες συνολικά κατάγονταν από την Αιθιοπία, την Αρμενία και τη Γερμανία αντίστοιχα. Επιπλέον, 31,4% (38 παιδιά) των μαθητών και μαθητριών του δείγματος ανήκαν στο κατώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ενώ 48,8% (59 παιδιά) και 19,8% (24 παιδιά), ανήκαν στο μέσο και ανώτερο επίπεδο αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 1, σελ. 85).

Η επιλογή των σχολείων, στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις) έγινε με βάση τον αριθμό των παιδιών μεταναστών που φοιτούν υπό τη στέγη τους, καθώς η παρούσα έρευνα στόχευε σε παιδιά τα οποία εκτίθενται σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πράγματι, σε καθένα από τα έξι σχολικά τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα ένα σημαντικό ποσοστό (33% έως 53%) των μαθητών και μαθητριών κατάγονταν από χώρες του εξωτερικού. Αμέσως παρακάτω στο Σχήμα 1 (σελ. 84) παρουσιάζεται η σύνθεση των σχολικών τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα, ως προς την εθνική καταγωγή των μαθητών/-τριών που φοιτούσαν σε αυτά. Το τρίτο και το πέμπτο από τα σχολικά τμήματα προέρχονταν



από ένα σχολείο, ενώ τα υπόλοιπα αποτελούν τμήματα του δεύτερου σχολείου που συμμετείχε στην έρευνα.



**Σχήμα 1.** Ποσοστά γηγενών και μεταναστών μαθητών/-τριών ανά σχολικό τμήμα

Καθώς ο πληθυσμός καθενός από τα παραπάνω σχολικά τμήματα απαρτιζόταν από μία, ιδιαίτερη για κάθε τμήμα, ποικιλία εθνοτήτων, στο Σχήμα 1 (σελ. 83) αντιπαραβάλλουμε τα ποσοστά των μαθητών/-τριών οι οποίοι/-ες είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, τόσο οι ίδιοι, όσο και οι γονείς τους, με αυτά των μαθητών/-τριών που ήταν μετανάστες πρώτης (έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό) και δεύτερης (οι γονείς τους μετανάστευσαν στην Ελλάδα από το εξωτερικό) γενιάς. Διαπιστώνουμε πως οι γηγενείς μαθητές/-τριες αποτελούσαν την πλειοψηφική ομάδα στο σύνολο των τμημάτων, ενώ τα ποσοστά των μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς εμφάνισαν κάποιες διακυμάνσεις μεταξύ των τμημάτων (25% - 31% για τους πρώτους και 9,5% - 21,1% για τους δεύτερους). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως, σύμφωνα με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των επιμέρους τμημάτων, οι συμμετέχοντες/-ουσες με μεταναστευτικό υπόβαθρο χρησιμοποιούσαν επαρκώς την ελληνική γλώσσα στον προφορικό λόγο. Αντίθετα, σύμφωνα με την ίδια πηγή, ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών αυτών αντιμετώπιζε σημαντικά προβλήματα στη χρήση και την κατανόηση του γραπτού λόγου, σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους.

## 2.2 Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια *ημι-πειραματική*<sup>1</sup> (quasi-experimental) μελέτη της αποτελεσματικότητας μιας θετικής ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο, η οποία περιλαμβάνει ελέγχους μέσω αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και τη χρήση ομάδας ελέγχου. Ο παραπάνω σχεδιασμός προτείνεται από τον Grimshaw και τους συνεργάτες του (2000) ως ο πλέον κατάλληλος σε έρευνες παρεμβάσεων, σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η τυχαία επιλογή και κατανομή των συμμετεχόντων/-ουσών (Grimshaw, et al., 2000). Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά η διαδικασία της δειγματοληψίας, τα επιμέρους βήματα διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και η διαδικασία κατάταξης των συμμετεχόντων/-ουσών στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα.

Η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων και της διεξαγωγής της παρέμβασης έλαβε χώρα κατά το διάστημα μεταξύ Φεβρουαρίου και Απριλίου 2013. Η αρχική προσέγγιση των σχολείων έγινε μέσω τηλεφωνικών και ηλεκτρονικών επικοινωνιών με διευθυντές δημοτικών σχολείων περιοχών της Αττικής, στους οποίους παρείχαμε πληροφόρηση για το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνάς μας. Αρχικά, πέντε σχολεία δέχθηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη της ερευνήτριας στα παραπάνω σχολεία, όπου και δόθηκαν στους μαθητές/-τριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης τα έντυπα συναίνεσης και ενημέρωσης, προκειμένου να τα παραδώσουν στους γονείς τους προς συμπλήρωση. Από τα σχολεία αυτά, μόνο τα δύο, τα οποία και τελικά συμμετείχαν στην έρευνα, παρέδωσαν επαρκή αριθμό εντύπων συναίνεσης. Οι έξι ομάδες που προέκυψαν απαρτίστηκαν από αμιγή σχολικά τμήματα με την προσθήκη λίγων μαθητών/-τριών από άλλα τμήματα της ίδιας τάξης, ώστε το τελικό μέγεθος των ομάδων να κυμαίνεται από δεκαεννέα έως είκοσι ένα μέλη. Οι προσθήκες αυτές δε φάνηκαν να επιδρούν σημαντικά στη δυναμική της ομάδας, καθώς τα παιδιά διαφορετικών τμημάτων γνωρίζονταν αρκετά καλά μεταξύ τους και, επιπλέον, παρακολουθούσαν μαζί άλλα μαθήματα, όπως αυτά των ξένων γλωσσών.

Από τα έξι συνολικά τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα, τα τέσσερα (N = 81, 67,5%) έλαβαν μέρος στη θετική ψυχολογική παρέμβαση (πειραματική ομάδα),

<sup>1</sup> Οι *ημι-πειραματικές μελέτες* (quasi-experimental studies) υιοθετούν τον πειραματικό ερευνητικό σχεδιασμό, με τη βασική διαφορά πως διεξάγονται σε φυσικά πλαίσια και όχι στο ελεγχόμενο περιβάλλον του εργαστηρίου (Campbell & Stanley, 1963, p. 34).



ενώ τα υπόλοιπα δύο τμήματα ( $N = 40, 32,5\%$ ) χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδα ελέγχου και έλαβαν μέρος σε μια ειδικά σχεδιασμένη παρέμβαση, η οποία, ωστόσο, δε διέθετε κάποιον ιδιαίτερο θετικό προσανατολισμό. Καθώς η διάρκεια της παρέμβασης στην πειραματική συνθήκη ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με την αντίστοιχη στη συνθήκη ελέγχου, η τοποθέτηση των τμημάτων στις δύο συνθήκες έγινε με βάση τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών των επιμέρους τμημάτων να παράσχουν τον απαραίτητο χρόνο για τη διεκπεραίωση της παρέμβασης. Οι ίδιοι είχαν ενημερωθεί μόνο για τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ μιας πιο σύντομης ή πιο εκτεταμένης παρέμβασης, χωρίς να γνωρίζουν τους ειδικούς στόχους της καθεμίας, καθώς μια τέτοια πληροφορία πιθανόν να επενεργούσε στη στάση τους κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων. Για την πειραματική ομάδα, χρησιμοποιήθηκαν δύο τμήματα της Έκτης και ένα της Πέμπτης τάξης δημοτικού από το πρώτο σχολείο, καθώς και ένα τμήμα της Πέμπτης δημοτικού από το δεύτερο σχολείο, ενώ τα υπόλοιπα δύο τμήματα τοποθετήθηκαν στη συνθήκη ελέγχου. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρήσαμε να πετύχουμε ίση κατανομή μαθητών/-τριών της Πέμπτης και της Έκτης τάξης στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Στον Πίνακα 1 (σελ. 87) παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή του δείγματος ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και ανάλογα με τη συμμετοχή τους στην πειραματική συνθήκη ή τη συνθήκη ελέγχου.

Με κάθε ομάδα, πειραματική και ελέγχου, πραγματοποιήθηκε μια πρώτη συνάντηση, κατά την οποία τα παιδιά συμπλήρωσαν ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο. Διεξήχθη, επίσης, μια δεύτερη συνάντηση την επόμενη ημέρα της παρέμβασης, όπου και πραγματοποιήθηκε η αντίστοιχη παρέμβαση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας, η παρέμβαση προβλεπόταν να διαρκεί δύο ώρες, με αποκλίσεις που δεν ξεπέρασαν τα δέκα λεπτά της ώρας κατά την παρούσα εφαρμογή της. Η παρέμβαση ελέγχου είχε διάρκεια 45 λεπτά της ώρας. Μετά το πέρας της παρέμβασης, ζητήθηκε από όλα τα παιδιά και στις δύο συνθήκες να συμπληρώσουν ένα έντυπο αξιολόγησης της παρέμβασης στην οποία έλαβαν μέρος. Δύο εβδομάδες μετά τη δεύτερη συνάντηση έλαβε χώρα μια τρίτη συνάντηση, στη διάρκεια της οποίας επαναχορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο και το έντυπο αξιολόγησης.





**Πίνακας 1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά του συνολικού δείγματος, όπως και της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Ομάδα Θετικής Παρέμβασης		Ομάδα Ελέγχου		Σύνολο	
	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)
	<b>Φύλο</b>					
Αγόρια	39	48,1	16	40	55	45,5
Κορίτσια	42	51,9	24	60	66	54,5
<b>Τάξη Φοίτησης</b>						
Πέμπτη	42	51,9	19	47,5	61	50,4
Έκτη	39	48,1	21	52,5	60	49,6
<b>Κοινωνικο- οικονομικό Επίπεδο</b>						
<b>Γονέων</b>						
Κατώτερο	25	30,9	13	32,5	38	31,4
Μέσο	41	50,6	18	45	59	48,8
Ανώτερο	15	18,5	9	22,5	24	19,8
<b>Χώρα Γέννησης</b>						
Ελλάδα	61	75,3	29	72,5	90	74,4
Άλλη	20	24,7	11	27,5	31	25,6
<b>Χώρα Καταγωγής</b>						
Ελλάδα	47	58	23	57,5	70	57,9
Άλλη	34	42	17	42,5	51	42,1
<b>Σύνολο</b>	<b>81</b>		<b>40</b>		<b>121</b>	

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπήρξε συστηματική συνεργασία με τα παραπάνω σχολεία και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, ώστε να πετύχουμε τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών/-τριών και στις τρεις συναντήσεις της έρευνας. Επιπλέον, κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί κάθε τμήματος παρευρίσκονταν στην τάξη λειτουργώντας ως βοηθοί κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες ή που δεν κατείχαν επαρκώς το απαραίτητο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας.



### 2.3 Μέσα συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια<sup>2</sup>, ένα για την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και την αξιολόγηση των δεικτών του ευ ζειν που πραγματεύεται η έρευνά μας και ένα δεύτερο για την αξιολόγηση της παρέμβασης. Το πρώτο από αυτά ήταν το κύριο ερωτηματολόγιο της έρευνας και περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων τους, η ύπαρξη αδελφών στην οικογένεια, η χώρα γέννησης και καταγωγής, καθώς και το επίπεδο ικανοποίησής τους από τις συνθήκες διαβίωσής τους. Στο ερωτηματολόγιο αυτό συμπεριλαμβάνονταν τρεις κλίμακες για την αξιολόγηση της συχνότητας βίωσης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, των επιπέδων αισιοδοξίας και αυτο-αποτελεσματικότητας αντίστοιχα, με τη σειρά με την οποία αναφέρονται στις επόμενες παραγράφους.

**Αισιοδοξία:** Το επίπεδο αισιοδοξίας των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα μετρήθηκε με την 'Κλίμακα Προσανατολισμού στη Ζωή για Νέους' (YLOT. The Youth Life Orientation Test. Ey, Hadley, Nuttbrock Allen, Palmer, Klosky, Deptula, Thomas, & Cohen, 2005. Προσαρμογή στα ελληνικά από την Σ. Λεοντοπούλου, επιβλέπουσα της εργασίας αυτής). Η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε για χρήση στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς πρόκειται για ένα ψυχομετρικό εργαλείο κατάλληλο για χορήγηση σε παιδιά που φοιτούν στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Ey, et al., 2005). Πρόκειται για ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει δεκαεννέα δηλώσεις (π.χ. «Γενικά, περιμένω να μου συμβούν περισσότερα καλά παρά άσχημα πράγματα», «Όταν τα πράγματα πηγαίνουν καλά, κάτι περιμένω να πάει στραβά»). Οι συμμετέχοντες/-ουσες καλούνται να αναφέρουν κατά πόσο ισχύει για αυτούς καθεμία από τις δηλώσεις αυτές, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τεσσάρων στοιχείων τύπου Likert (3 = ισχύει για μένα, 2 = περίπου ισχύει για μένα, 1 = περίπου δεν ισχύει για μένα, 0 = δεν ισχύει για μένα). Από τις δηλώσεις που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, έξι αντανακλούν α) απαισιόδοξες προσδοκίες, ενώ άλλες έξι δηλώσεις αντανακλούν β) αισιόδοξες προσδοκίες. Τα επίπεδα γ) συνολικής αισιοδοξίας προκύπτουν από το άθροισμα των

<sup>2</sup> Στα πλαίσια της παρέμβασης χορηγήθηκε ένα επιπλέον ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση των 'Δυνάμεων του Χαρακτήρα', το οποίο περιγράφεται παρακάτω, στην Ενότητα 2.4.



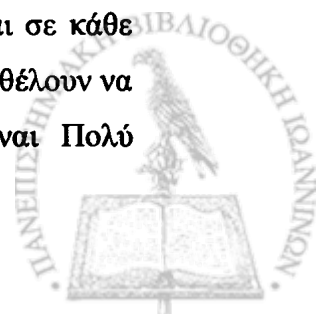
απαντήσεων στις δώδεκα αυτές δηλώσεις, αφού πρώτα οι απαντήσεις που αναφέρονται στη διάσταση της απαισιοδοξίας έχουν λάβει αντίστροφη βαθμολόγηση. Η βαθμολογία για τη συνολική αισιοδοξία μπορεί να κυμαίνεται μεταξύ του τρία και του τριάντα τέσσερα, ενώ υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα δηλώνει υψηλή αισιοδοξία. Σύμφωνα με τον Ey και τους συνεργάτες του (2005), το YLOT εμφανίζει μεγαλύτερη εσωτερική συνέπεια ( $\alpha = 0,83$ ) και προβλεπτική εγκυρότητα σε σύγκριση με άλλες κλίμακες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της αισιοδοξίας σε παιδιά. Για την παρούσα έρευνα, κατά την πρώτη χορήγηση ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  ήταν  $\alpha = 0,70$  για την υποκλίμακα της αισιοδοξίας,  $\alpha = ,74$  για την υποκλίμακα της απαισιοδοξίας και  $\alpha = 0,80$  για την κλίμακα στο σύνολό της. Οι αντίστοιχοι δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τη δεύτερη χορήγηση, ήταν  $\alpha = 0,78$ ,  $\alpha = 0,80$  και  $\alpha = 0,86$  αντίστοιχα.

**Θετικά και Αρνητικά Συναισθήματα:** Προκειμένου να μετρήσουμε τη συχνότητα των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων χρησιμοποιήσαμε την 'Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Εμπειριών' (SPANE. Scale of Positive and Negative Experience. Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi, & Biswas-Diener, 2010), την οποία και προσαρμόσαμε στην ελληνική γλώσσα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (Λεοντοπούλου και Δημητροπούλου). Πρόκειται για ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο δώδεκα συνολικά δηλώσεων, οι οποίες αντανακλούν συναισθηματικές εμπειρίες (π.χ. ευχάριστα, δυσάρεστα, ευτυχισμένος/-η, φοβισμένος/-η). Από τις δηλώσεις αυτές, οι έξι αναφέρονται σε θετικά συναισθήματα, ενώ οι υπόλοιπες έξι σε αρνητικά. Οι συμμετέχοντες/-ουσες καλούνται να απαντήσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα, όπου το 1 σημαίνει «πολύ σπάνια ή ποτέ» και το 5 «πολύ συχνά ή πάντα», πόσο συχνά έχουν βιώσει κάθε ένα από τα συναισθήματα που αναφέρονται κατά το διάστημα των τεσσάρων τελευταίων εβδομάδων. Από την κλίμακα αυτή προκύπτουν δύο ανεξάρτητες υποκλίμακες, αυτή των α) 'Θετικών Εμπειριών' (SPANE-P) και αυτή των β) 'Αρνητικών' (SPANE-N), για τις οποίες εξάγονται ξεχωριστές βαθμολογίες που είναι δυνατόν να κυμαίνονται από το έξι έως το τριάντα, με μεγαλύτερη βαθμολογία να αντιστοιχεί σε μεγαλύτερη συχνότητα θετικών ή αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών αντίστοιχα. Οι δύο επιμέρους βαθμολογίες είναι δυνατόν να συνδυαστούν, ώστε να προκύψει ένα σκορ που θα αντανακλά την Ισορροπία (balance) μεταξύ Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων (SPANE-B).



Η SPANE έχει επιδείξει καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά σε δείγματα Κινέζων (Li, Bai, & Wang, 2013), Ιαπώνων (Sumi, 2013), Πορτογάλων (Silva, & Caetano, 2013) και Αμερικανών (Diener et al., 2010) νεαρών ενηλίκων, επιτυγχάνοντας εσωτερική αξιοπιστία και αξιοπιστία μεταξύ μετρήσεων, ενώ κατά τους ελέγχους για τη συγκλίνουσα εγκυρότητά της έχουν διαπιστωθεί υψηλές συσχετίσεις της SPANE με άλλες έγκυρες κλίμακες αξιολόγησης του συναισθήματος. Παρά το γεγονός ότι δεν έχει μέχρι στιγμής σταθμιστεί σε δείγμα παιδιών σχολικής ηλικίας, η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε, καθώς πρόκειται για ένα σύντομο και φιλικό προς το παιδί ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει, εκτός από ειδικές (π.χ. «χαρούμενος/-η», «θυμωμένος/-η»), και γενικότερες συναισθηματικές εμπειρίες (π.χ. «καλά», «άσχημα»), τις οποίες τα παιδιά ηλικίας δέκα έως δώδεκα ετών είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν και να κατανοήσουν αποτελεσματικά. Η ιδιότητα αυτή, πιθανόν, να αποδίδει στη SPANE περαιτέρω διαπολιτισμική εγκυρότητα, καθώς οι πολιτισμικές επιδράσεις στη συχνότητα βίωσης πολύ συγκεκριμένων συναισθημάτων είναι πιο σημαντικές σε σχέση με αυτές επί των γενικότερων συναισθηματικών τάσεων, ένα καθοριστικό στοιχείο δεδομένου του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του δείγματος της παρούσας έρευνας. Κατά την πρώτη χορήγηση της κλίμακας για την παρούσα έρευνα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  ήταν  $\alpha = 0,81$  για την υποκλίμακα των Θετικών Συναισθημάτων (SPAN-E) και  $\alpha = 0,72$  για την υποκλίμακα των Αρνητικών Συναισθημάτων (SPAN-N). Οι αντίστοιχοι δείκτες κατά τη δεύτερη χορήγηση ήταν  $\alpha = 0,83$  και  $\alpha = 0,77$  αντίστοιχα.

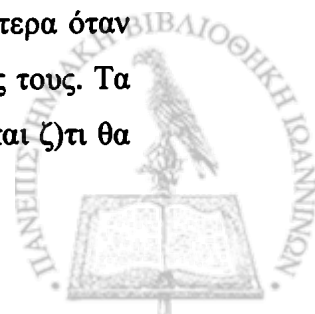
**Αυτο-αποτελεσματικότητα:** Προκειμένου να αξιολογήσουμε τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η 'Κλίμακα Παιδικής Αυτο-αποτελεσματικότητας στην Κοινωνική Αλληλεπίδραση με τους Συνομηλίκους' (Children's Self - Efficacy for Peer Interaction Scale-CSPI) των Wheeler & Ladd, (1982), η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τις Galanaki & Kalantzi-Azizi (1999). Η κλίμακα περιλαμβάνει συνολικά είκοσι ερωτήσεις, από τις οποίες οι δώδεκα αναφέρονται σε αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους που περιλαμβάνουν σύγκρουση, ενώ οι υπόλοιπες οκτώ αναφέρονται σε αλληλεπιδράσεις χωρίς στοιχεία σύγκρουσης. Οι συμμετέχοντες/-ες καλούνται να απαντήσουν σε μια κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων (1 = πολύ δύσκολο, 2 = δύσκολο, 3 = εύκολο, 4 = πολύ εύκολο), πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για αυτούς να κάνουν αυτό που αναφέρεται σε κάθε ερώτηση. Μερικά παραδείγματα ερωτήσεων είναι τα εξής: «Μερικά παιδιά θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίζεις μαζί τους κι εσύ. Σου είναι Πολύ



δύσκολο/Δύσκολο/Εύκολο/Πολύ εύκολο να τους ζητήσεις να παίξεις μαζί τους;» και «Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν κάποιο συμμαθητή σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Σου είναι Πολύ δύσκολο/Δύσκολο/Εύκολο/Πολύ εύκολο να τους πεις εσύ να σταματήσουν;». Από το ερωτηματολόγιο προκύπτουν τρεις βαθμολογίες: αυτές των υποκλιμάκων που αφορούν στην αυτο-αποτελεσματικότητα σε αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, που α) περιέχουν και που β) δεν περιέχουν σύγκρουση αντίστοιχα και μια γ) τρίτη βαθμολογία που αφορά στη συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Υψηλότερη βαθμολογία, τόσο στις επιμέρους υποκλίμακες, όσο και στη συνολική κλίμακα, δηλώνει υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα.

Η 'Κλίμακα Παιδικής Αυτο-αποτελεσματικότητας στην Κοινωνική Αλληλεπίδραση με τους Συνομηλίκους' επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς έχει επιδείξει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και μάλιστα σε δείγμα Ελλήνων μαθητών και μαθητριών (Galanaki, & Kalantzi-Azizi, 1999). Επιπλέον, πρόκειται για μια κλίμακα που μετρά την αυτο-αποτελεσματικότητα σε μια πολύ ειδική και κατάλληλη, για την αναπτυξιακή φάση της μέσης παιδικής ηλικίας, πτυχή της λειτουργίας των παιδιών, αυτή της σχέσης με τους συνομηλίκους (Greenberg, 2006. Ladd, 1999). Στην παρούσα έρευνα, κατά την πρώτη χορήγηση, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  της υποκλίμακας για τις συγκρουσιακές συνθήκες ήταν  $\alpha = 0,83$ , για την υποκλίμακα των μη περιεχόμενων σύγκρουση συνθηκών ήταν  $\alpha = 0,72$ , ενώ για την κλίμακα συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας ήταν  $\alpha = 0,88$ . Οι αντίστοιχοι δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τη δεύτερη χορήγηση ήταν  $\alpha = 0,83$ ,  $\alpha = 0,71$  και  $\alpha = 0,86$ .

Τέλος, προκειμένου να αξιολογήσουν την παρέμβαση που έλαβαν, οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν απάντησαν σε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο που αφορούσε στους ειδικούς στόχους της έρευνας. Συγκεκριμένα, αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά α) να περιγράψουν πώς αισθάνονται μετά το πέρας της παρέμβασης στην οποία συμμετείχαν. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/-ουσες απάντησαν σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων, η οποία κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, κατά πόσο πιστεύουν πως η παρέμβαση που έλαβαν β) τους βοήθησε να έχουν περισσότερα θετικά συναισθήματα και β) λιγότερα αρνητικά, δ) να σκέφτονται πιο αισιόδοξα για τη ζωή και τέλος ε) να αισθάνονται πως μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα όταν πρέπει να συνεργαστούν ή να λύσουν ένα πρόβλημα με τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά κλήθηκαν, επίσης, να σημειώσουν στ) τι τους άρεσε περισσότερο και ζ) τι θα



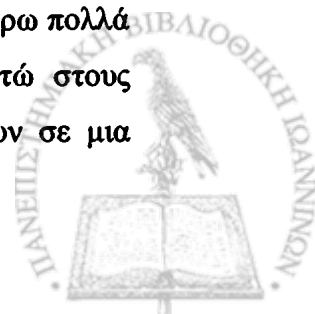
άλλαξαν από τη διαδικασία, ενώ, τέλος, η) βαθμολόγησαν συνολικά την παρέμβαση σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5.

## 2.4 Η παρέμβαση

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, πραγματοποιήσαμε δύο διαφορετικές παρεμβάσεις στα πλαίσια της εργασίας αυτής, μία για την πειραματική ομάδα και μία δεύτερη για την ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε με τους συμμετέχοντες/-ουσες της πειραματικής ομάδας είχε ως στόχο την αύξηση των θετικών συναισθημάτων, της αισιοδοξίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους κατά τη μέση παιδική ηλικία. Όπως προαναφέρθηκε, η θετική αυτή ψυχολογική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε τέσσερις ομάδες-σχολικά τμήματα. Πέραν της χορήγησης των ερωτηματολογίων, η διαδικασία περιλάμβανε τις παρακάτω τέσσερις ασκήσεις-δραστηριότητες.

Η διαδικασία της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης προέβλεπε τα παρακάτω βήματα. Πρώτον, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα στην τάξη και να πυροδοτηθεί η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο «Your Secret» του Jean Sebastien-Monzani (<http://vimeo.com/12890334>), το οποίο έχει διάρκεια 4:30 λεπτά της ώρας.

Η δεύτερη δραστηριότητα είχε ως στόχο τον εντοπισμό και την καλλιέργεια των δυνάμεων του χαρακτήρα (Peterson & Seligman, 2004) των παιδιών, ένα στοιχείο που αποτελεί συστατικό των αποτελεσματικών προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας που απευθύνονται σε παιδιά (Seligman et al., 2009. Catalano, et al., 2004. Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2004). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, αρχικά χορηγήθηκε στα παιδιά το ερωτηματολόγιο 'Children's Strengths Survey' (Park & Peterson, 2003), το οποίο προσαρμόσαμε στην ελληνική γλώσσα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (Λεοντοπούλου και Δημητροπούλου) και επονομάσαμε «Τα δυνατά σημεία του χαρακτήρα μου». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει είκοσι τέσσερις δυνάμεις του χαρακτήρα (π.χ. ευγνωμοσύνη, αυτοέλεγχος, δικαιοσύνη), η βαθμολογία για την καθεμία από τις οποίες προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων σε δύο δηλώσεις (π.χ. για την ευγνωμοσύνη οι δηλώσεις ήταν: «Όταν σκέφτομαι τη ζωή μου, μπορώ να βρω πολλά πράγματα για τα οποία είμαι ευγνώμων» και «Ξεχνώ να πω ευχαριστώ στους δασκάλους μου όταν με βοηθούν»). Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια



κλίμακα πέντε σημείων κατά πόσο τους ταιριάζει ή δεν τους ταιριάζει καθεμία από τις παραπάνω δηλώσεις, ενώ κάποιες δηλώσεις έλαβαν αντίστροφη βαθμολόγηση. Μια βαθμολογία ίση ή μεγαλύτερη του εννέα σήμαινε πως το συγκεκριμένο στοιχείο αποτελούσε και δύναμη του χαρακτήρα του παιδιού. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου εκφωνούνταν από τη συντονίστρια και κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τα δυνατά σημεία που εντοπίζονταν, το εάν τα παιδιά γνώριζαν πως διέθεταν τα συγκεκριμένα δυνατά σημεία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα θετικά αυτά χαρακτηριστικά τα έχουν βοηθήσει μέχρι τώρα στη ζωή τους. Μετά το πέρας της χορήγησης, ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν τρεις από τις δυνάμεις του χαρακτήρα τους που προέκυψαν και να τις καταγράψουν στο αντίστοιχο έντυπο. Οι Park και Peterson (2010), συμπεριλαμβάνουν την παραπάνω πρακτική στα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζει η ερευνητική τους ομάδα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α.

Στη συνέχεια και προκειμένου να ενισχύσουμε τόσο την αίσθηση των παιδιών πως πράγματι διαθέτουν κάποια θετικά και δυνατά σημεία στην προσωπικότητά τους, καθώς και τη σύνδεση των σημείων αυτών με συγκεκριμένα αποτελέσματα στη ζωή, χωρίσαμε τα παιδιά κάθε ομάδας σε τέσσερις υπο-ομάδες με βάση, όπου ήταν δυνατόν, τη συνάφεια των δυνάμεων του χαρακτήρα τους. Στις υποομάδες που δημιουργήθηκαν παρασχέθηκαν υλικά όπως μαρκαδόροι, χαρτόνια, περιοδικά και αυτοκόλλητα, ενώ δόθηκαν οι παρακάτω οδηγίες: «Με αυτά τα υλικά προσπαθήστε να φτιάξετε ένα κολάζ σε σχέση με τα δυνατά σας σημεία ανάλογα με την ομάδα στην οποία βρίσκεστε. Για παράδειγμα, τα παιδιά που βρίσκονται στην ομάδα «Θάρρος και Επιμονή» θα μας δείξουν τι σημαίνει για αυτά να έχουν θάρρος και υπομονή. Συνεργαστείτε μεταξύ σας όσο μπορείτε περισσότερο και βοηθήστε μας να καταλάβουμε με ποιους τρόπους τα δυνατά σας σημεία σας βοηθούν στην καθημερινή σας ζωή». Μετά την ολοκλήρωση των κολάζ, η κάθε ομάδα παρουσίασε το έργο της στην υπόλοιπη τάξη. Ζητήθηκε από τα παιδιά η παρουσιάσή τους να περιλαμβάνει τις δυνάμεις του χαρακτήρα των μελών της συγκεκριμένης ομάδας και τα θετικά αποτελέσματα που πηγάζουν από τις δυνάμεις αυτές. Η άσκηση αυτή αποτελεί μια παραλλαγή της άσκησης 'Coat of Arms' (Villalba, & Myers, 2008), με τη βασική διαφοροποίηση πως στην παρέμβαση που κατασκευάσαμε τα παιδιά κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν καλλιτεχνικά μέσα για την απόδοση του περιεχομένου και των θετικών επιδράσεων των δυνατών τους σημείων στη ζωή τους.



Η επιλογή των μέσων αυτών έγινε, πρώτον, ώστε να επιδειχθεί διαπολιτισμική ευαισθησία, καθώς είναι πιθανόν τα παιδιά μεταναστών να δυσκολεύονται να εκφραστούν γραπτά ή γενικότερα χρησιμοποιώντας το λόγο ως μέσο (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009). Επιπλέον, μια σειρά ερευνών έχει καταδείξει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που περιλαμβάνουν καλλιτεχνική δημιουργία στην αύξηση των επιπέδων ευ-ζείν και θετικών συναισθημάτων (Stuckey, & Nobel, 2010. Puig et al., 2006. Ross, et al., 2006). Τέλος, η άσκηση που διαμορφώσαμε έδωσε την ευκαιρία για αλληλεπίδραση και συνεργασία κατά την παραγωγή ενός ευχάριστου και κοινού έργου, κάτι έχει φανεί πως συμβάλλει στην αύξηση των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας και αίσθησης επάρκειας στις κοινωνικές σχέσεις (Usher & Pajares, 2008).

Η τρίτη φάση της παρέμβασης αποτελεί μια προσαρμοσμένη στις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας προσαρμογή της άσκησης «Οι Καλύτεροι Δυνατοί Εαυτοί» (Best Possible Selves-BPS. King, 2001). Η άσκηση που πραγματοποιήσαμε είχε ως σκοπό την ενίσχυση των θετικών προσδοκιών για το μέλλον και της θετικής συναισθηματικής διάθεσης, καθώς και της αίσθησης προσωπικής ικανότητας και επάρκειας. Συγκεκριμένα, δόθηκε στους συμμετέχοντες/-ουσες η παρακάτω οδηγία: «Τώρα, κλείστε τα μάτια και προσπαθήστε να σκεφτείτε τον καλύτερο δυνατό εαυτό σας. Αυτό σημαίνει να φανταστείτε τον εαυτό σας όπως θα είναι στο μέλλον εάν όλα στη ζωή σας έχουν κυλήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Σκεφτείτε πως έχετε προσπαθήσει σκληρά και έχετε πετύχει όλους σας τους στόχους. Σκεφτείτε το σαν την εκπλήρωση όλων σας των ονείρων και την έκφραση των καλύτερων από τις δυνατότητές σας». Η δραστηριότητα της 'νοερής αναπαράστασης του εαυτού με τον καλύτερο δυνατό τρόπο' (visualizing best possible selves) έχει φανεί πως πετυχαίνει ενίσχυση της θετικής σκέψης και των θετικών συναισθημάτων (Sheldon, & Lyubomirsky, 2006. King, 2001. Frattaroli, 2006. Smyth, 1998. Markus & Nuriious, 1986), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μια από τις βασικές πηγές ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1993).

Αφού δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος στα παιδιά να πλάσουν με τη φαντασία τους τον καλύτερο δυνατό μελλοντικό εαυτό τους, δημιουργήθηκαν τρεις τυχαίες ομάδες και τους δόθηκαν οι παρακάτω οδηγίες: «Σκεφτείτε πως συναντάτε τους συμμαθητές σας που βρίσκονται στην ίδια ομάδα με εσάς μετά από πολλά χρόνια και όλοι έχετε καταφέρει να γίνετε οι καλύτεροι δυνατοί εαυτοί σας. Αφού παρουσιάσετε ένας-ένας στην ομάδα του τον καλύτερο δυνατό εαυτό σας προσπαθήστε να φτιάξετε





ένα μικρό σκετσάκι όπου θα μας παρουσιάζετε τη μελλοντική αυτή συνάντηση. Δείξτε μας τι έχετε καταφέρει και πως αισθάνεστε για αυτό». Δόθηκε χρόνος, ώστε τα μέλη των επιμέρους ομάδων να μοιραστούν μεταξύ τους το πώς έχουν φανταστεί τον καλύτερο δυνατό εαυτό τους στο μέλλον. Με τη βοήθεια της συντονίστριας τα παιδιά εξέφρασαν και ακροάστηκαν τα χαρακτηριστικά αυτών των μελλοντικών εαυτών, τις ιδιότητές τους, τις επιτυχίες τους, τα συναισθήματά τους και τις θετικές σχέσεις τους με τους άλλους. Οι θεατρικές αναπαραστάσεις είχαν αυθόρμητο χαρακτήρα. Κατά τη διεξαγωγή της δράσης χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως το «πάγωμα του χρόνου», «η συνέντευξη των ρόλων» και ο «καθρέφτης», οι οποίες έχουν αντληθεί από την ψυχοδραματική τεχνική και επιτρέπουν την απόλαυση (savoring) των θετικών συναισθηματικών εμπειριών, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω της λήψης της θέσης του άλλου και την παρατήρηση του εαυτού από διαφορετικές οπτικές, αντίστοιχα (Bannister & Huntington, 2002. Blanter, 1996. Gittelman, 1965).

Η τέταρτη άσκηση της παρέμβασης ήταν τα «*Τρία Καλά Πράγματα*» (“Three Good Things”, Seligman et al., 2005), όπου ζητούνταν από τα παιδιά να σκεφτούν και να καταγράψουν στο αντίστοιχο έντυπο τρία καλά πράγματα που τους συνέβησαν την ημέρα εκείνη. Τους ζητήθηκε, επιπλέον, σαν εργασία για το σπίτι να κάνουν το ίδιο κάθε μέρα, σκεπτόμενοι παράλληλα για ποιους λόγους πιστεύουν πως έγιναν τα θετικά αυτά συμβάντα, καθώς και πώς θα μπορούσαν να δράσουν, ώστε να τους συμβούν ξανά. Δεδομένου ότι πρόκειται για παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας και λαμβάνοντας υπόψη πιθανές δυσκολίες ή και άρνηση εφαρμογής μιας δραστηριότητας γραπτού λόγου, παρεκκλίναμε της αυθεντικής εκφώνησης της άσκησης (Seligman, et al., 2005, Seligman, Parks, & Steen, 2004) θέτοντας τη γραπτή καταγραφή των παραπάνω στοιχείων ως προαιρετική. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή στη δραστηριότητα αυτή, ζητήθηκε από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς να ενισχύουν καθημερινά την εφαρμογή της άσκησης.

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, έγινε μια προσπάθεια να υπάρχει μια αντιστοιχία με την παραπάνω παρέμβαση, αφαιρώντας, ωστόσο, το ειδικό της θετικό περιεχόμενο. Η χρήση ομάδας ελέγχου αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα για την εργασία αυτήν, καθώς επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις ειδικές επιδράσεις μιας συγκεκριμένης παρέμβασης στις μεταβλητές που μελετώνται κάθε φορά (Jacobson & Truax, 1991). Συγκεκριμένα, η έκθεση μιας υποομάδας του συνολικού δείγματος σε μια, θεωρητικά, ουδέτερη διαδικασία, η οποία δομείται από στοιχεία μη σχετιζόμενα με συγκεκριμένα αποτελέσματα, επιτρέπει να ελέγξουμε πιο



αποτελεσματικά για την επίδραση μη ειδικών παραγόντων στις αλλαγές που παρατηρούνται μετά τη διεξαγωγή μιας στοχευμένης παρέμβασης (Basham, 1986). Υπό αυτή την έννοια, ένα ερευνητικό σχέδιο που περιλαμβάνει ομάδα ελέγχου, επιτρέπει την εξαγωγή πιο έγκυρων συμπερασμάτων ως προς την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης ελέγχοντας για εικονικές επιδράσεις (placebo). Στους κόλπους της εφαρμοσμένης Θετικής Ψυχολογίας, η ύπαρξη ομάδας ελέγχου προκρίνεται ως κατάλληλη πρακτική από μια σειρά ερευνητές (Sin & Lyubomirsky, 2009. Sheldon & Lyubomirsky, 2006. Seligman, et al., 2005. Duckworth, et al., 2005).

Στην παρούσα έρευνα, η συνθήκη ελέγχου περιλάμβανε α) τη χορήγηση υλικών στα παιδιά προκειμένου αυτά να δημιουργήσουν ένα κολάζ χωρίς περαιτέρω οδηγίες σχετικά με τη θεματική, ενώ η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε και πάλι σε τυχαίες υποομάδες. Ακολούθησε παρουσίαση των έργων στην υπόλοιπη τάξη. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στην άσκηση β) «*Λεπτομέρειες της ζωής*», η οποία προτείνεται από τους Sheldon και Lyubomirsky (2006) ως κατάλληλη άσκηση ελέγχου. Συγκεκριμένα, από τα παιδιά ζητήθηκε να ανακαλέσουν και να καταγράψουν λεπτομέρειες της ημέρας τους και τους ζητήθηκε να κάνουν το ίδιο καθημερινά τουλάχιστον σε νοερό επίπεδο.



### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 3.1 Προκαταρτικές αναλύσεις

Πριν από τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων που διατυπώθηκαν παραπάνω (Ενότητα 1.5, σελ. 77-78), πραγματοποιήσαμε μια σειρά από προκαταρτικές αναλύσεις, προκειμένου να ελέγξουμε για πιθανές προϋπάρχουσες διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, οι οποίες να οφείλονται στην συμπτωματική τοποθέτηση των συμμετεχόντων/-ουσών σε κάθε ομάδα. Συγκεκριμένα, μας ενδιέφεραν τυχόν διαφορές που σχετίζονται α) με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών στις δύο επιμέρους ομάδες και β) με τα μέσα επίπεδα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, αισιοδοξίας και αυτοαποτελεσματικότητας που επέδειξαν οι συμμετέχοντες/-ουσες των δύο ομάδων κατά την πρώτη χορήγηση των ερωτηματολογίων (baseline), δηλαδή πριν τη διεξαγωγή της παρέμβασης. Σύμφωνα με τη σχετική έρευνα (Tak, *et al.*, 2012. Frog, *et al.*, 2009. Cartledge, *et al.*, 2001), τέτοιου είδους διαφορές είναι πιθανόν να παρεμβαίνουν στη σχέση μεταξύ μιας παρέμβασης και των επακόλουθων μεταβολών στα επίπεδα των δεικτών του ευ ζειν. Στις παρακάτω υποενότητες παραθέτουμε αναλυτικά το σκεπτικό, τη διαδικασία διεξαγωγής και τα αποτελέσματα των προκαταρτικών αυτών αναλύσεων. Οι προκαταρτικές, καθώς και όλες οι υπόλοιπες αναλύσεις στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics v.18.

##### **3.1.1 Διερεύνηση της ομοιογένειας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτές**

Όσον αφορά τη δημογραφική σύσταση των δύο ομάδων, η τοποθέτηση των συμμετεχόντων/-ουσών στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου δεν πραγματοποιήθηκε με τυχαίο τρόπο, όπως προαναφέρθηκε (βλ. Ενότητα 2, σελ. 81), αλλά με βάση το σχολικό τμήμα στο οποίο αυτοί/-ές φοιτούσαν. Κατά συνέπεια, δε στάθηκε δυνατόν να εξομοιώσουμε κατά τη δειγματοληψία τις δύο ομάδες ως προς την αντιπροσώπευση των δύο φύλων, καθώς και ως προς τα διάφορα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα και εθνικότητες. Η ύπαρξη, κατά συνέπεια, σημαντικών



διαφορών όσον αφορά τη σύσταση των δύο ομάδων πιθανόν να επενεργούσε τόσο στη διεξαγωγή των παρεμβάσεων της έρευνας, όσο και στην αποτελεσματικότητα καθεμιάς από αυτές. Τα περιγραφικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν στον Πίνακα 1 (σελ. 86) μας επιτρέπουν να υποθέσουμε πως οι δύο ομάδες δεν θα διαφέρουν σημαντικά ως προς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε αυτές. Στην επόμενη παράγραφο περιγράφονται οι διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης.

Όσον αφορά το φύλο, προκειμένου να ελέγξουμε για σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο *chi-square* ( $\chi^2$ ), ώστε να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της συνθήκης (δηλαδή, της ομάδας στην οποία ανήκε κανείς, πειραματική ή ελέγχου) και του φύλου. Από τη διεξαγωγή του κριτηρίου διαπιστώθηκε πως οι δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, δε διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους ως προς την αντιπροσώπευση κοριτσιών και αγοριών,  $\chi^2 (1) = ,72, p > 0,05$ .

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν από την εφαρμογή του κριτηρίου  $\chi^2$  με ανεξάρτητη μεταβλητή το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων/-ουσών και εξαρτημένη μεταβλητή τη συνθήκη στην οποία τοποθετήθηκαν. Συγκεκριμένα, προέκυψε πως στις δύο συνθήκες συμμετείχαν σε παρόμοια ποσότητα παιδιά που προέρχονταν από χαμηλό, μεσαίο και ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο,  $\chi^2 (2) = ,41, p > 0,05$ . Τέλος, ελέγξαμε εάν η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους ως προς το ποσοστό γηγενών και μεταναστών, συμπεριλαμβανομένων αυτών της πρώτης και της δεύτερης γενιάς, οι οποίοι τοποθετήθηκαν στις τάξεις τους. Από την εφαρμογή του κριτηρίου προέκυψε πως οι δύο ομάδες δε διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους ως προς το ποσοστό συμμετεχόντων/-ουσών με ελληνική ή άλλη εθνική καταγωγή,  $\chi^2 (1) = ,003, p > 0,05$ . Από τα παραπάνω είμαστε σε θέση να συμπεράνουμε πως οι δύο επιμέρους ομάδες εμφάνιζαν παρόμοια δημογραφική σύσταση. Κατά συνέπεια, οι πιθανές διαφορές στα επίπεδα των δεικτών του ευ ζειν μεταξύ των δύο ομάδων, τόσο κατά την πρώτη, όσο και κατά τη δεύτερη μέτρηση δεν θα οφίλονται στη διαφορετική, δημογραφικά, σύστασή τους.



### 3.1.2 Σύγκριση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τα αρχικά επίπεδα (πρώτη χορήγηση) θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, αισιοδοξίας και αυτο-αποτελεσματικότητας

Στα πλαίσια των προκαταρκτικών αναλύσεων επιχειρήσαμε, επιπλέον, να ελέγξουμε εάν οι συμμετέχοντες στις δύο επιμέρους συνθήκες διέφεραν μεταξύ τους ως προς τα μέσα επίπεδα των δεικτών του ευ ζειν πριν από τη διεξαγωγή της αντίστοιχης για κάθε ομάδα παρέμβασης. Σε περίπτωση συστηματικών διαφορών οι αλλαγές που θα προέκυπταν στα επίπεδα των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, της αισιοδοξίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας μετά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων, πιθανόν να οφείλονταν στις διαφορές αυτές και όχι στη συμμετοχή στην πειραματική συνθήκη έναντι της συνθήκης ελέγχου. Καθώς, όμως, οι δύο ομάδες είχαν παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά, υποθέσαμε πως δε θα διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους ως προς τα αρχικά επίπεδα συναισθημάτων, προσδοκιών για το μέλλον και αυτο-αποτελεσματικότητας. Προκειμένου να ελέγξουμε την υπόθεση αυτή, συγκρίναμε τις μέσες αρχικές βαθμολογίες των συμμετεχόντων/-ουσών στις δύο συνθήκες για καθεμία από τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας με την εφαρμογή μιας σειράς *t-tests* μεταξύ ανεξάρτητων δειγμάτων (*independent samples t-tests*). Στις περιπτώσεις όπου δεν πληρούνταν η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής διεξήγαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο *Mann Whitney*.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων *t* όσον αφορά τα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων, οι μέσες βαθμολογίες των συμμετεχόντων στις δύο συνθήκες κατά την πρώτη μέτρηση δε διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους ( $t(119) = ,59, p > 0,05$ ], κάτι που φάνηκε να ισχύει και για τα επίπεδα Ισορροπίας μεταξύ των δύο διαστάσεων του συναισθήματος ( $t(119) = -,57, p > 0,005$ ]. Για τη σύγκριση των βαθμολογιών στην υποκλίμακα των θετικών συναισθημάτων, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος *Mann Whitney*, από τον οποίο προέκυψαν, επίσης, μη στατιστικώς σημαντικές διαφορές ( $Z = -1,02, p > 0,05$ ). Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και αναφορικά με τις προσδοκίες για το μέλλον, καθώς οι συμμετέχοντες των δύο ομάδων δεν φάνηκαν να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους ως προς τα επίπεδα αισιοδοξίας συνολικά ( $t(119) = -,23, p > 0,005$ ]. Τέλος, οι συμμετέχοντες/-ουσες στις δύο ομάδες δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, αναφορικά με τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Το εύρημα



αυτό ισχύει τόσο για τις επιμέρους διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, σε συνθήκες με και χωρίς σύγκρουση αντίστοιχα ( $t(119) = 1,05, p < 0,05$  και  $t(119) = ,57, p > 0,005$ ], όσο και για τα συνολικά επίπεδα Αυτο-Αποτελεσματικότητας ( $t(119) = ,82, p > 0,005$ ].

Τα παραπάνω ευρήματα μας επιτρέπουν να επιβεβαιώσουμε την υπόθεση πως οι δύο επιμέρους ομάδες του δείγματός μας παρουσίαζαν παρόμοια επίπεδα σε όλους τους επιμέρους δείκτες του νεανικού ευ ζειν που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα πριν από τη διεξαγωγή της αντίστοιχης για κάθε ομάδα παρέμβασης. Σε συνέπεια με αυτή τη διαπίστωση δεν θα συμπεριλάβουμε τα αρχικά επίπεδα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, αισιοδοξίας και αυτο-αποτελεσματικότητας, ως συμμεταβλητές, στις αναλύσεις διακύμανσης που εφαρμόσαμε για τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των δύο παρεμβάσεων, καθώς η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δε φάνηκαν να διαφέρουν ως προς αυτά.

Έχοντας ελέγξει για την αντιστοιχία της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου, όσον αφορά τα αρχικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε αυτές, θα προχωρήσουμε παρακάτω στους ελέγχους για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων, όπως αυτές διατυπώθηκαν στην Ενότητα 1.5 (σελ. 78). Η παρουσίαση των σχετικών διαδικασιών, καθώς και των ευρημάτων που προέκυψαν, θα πραγματοποιηθεί ως εξής: Για κάθε μεταβλητή της έρευνας θα παρουσιάσουμε αρχικά τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις, έτσι όπως αυτοί διαμορφώθηκαν κατά τις επιμέρους χορηγήσεις, τόσο για το συνολικό δείγμα, όσο και για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ξεχωριστά. Παράλληλα, θα διερευνήσουμε εάν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές μεταβολές μεταξύ των δύο μετρήσεων για κάθε μεταβλητή της έρευνας ξεχωριστά, στο σύνολο και τις δύο επιμέρους ομάδες του δείγματος. Οι έλεγχοι για τη στατιστική σημαντικότητα των μεταβολών αυτών, πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση μιας σειράς *t-tests για ζευγαρωτά δείγματα* (paired samples *t-tests*). Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκε μη κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε εναλλακτικά ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed rank. Στη συνέχεια, για καθεμία από τις μεταβλητές της έρευνας θα παρουσιάσουμε την αποκλειστική επίδραση της παρέμβασης στις μεταβολές που παρατηρήθηκαν, ελέγχοντας για τις επιδράσεις των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Για τους ελέγχους αυτούς χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της *Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων* (repeated measures Analysis of Variance - ANOVA). Τέλος, θα προχωρήσουμε στην αναλυτική παρουσίαση των επιδράσεων



της παρέμβασης στις επιμέρους ομάδες του δείγματος, με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στο σημείο αυτό θα συμπεριληφθούν αποκλειστικά τα δεδομένα της πειραματικής ομάδας. Για τον εντοπισμό στατιστικώς σημαντικών διαφορών μεταξύ των μετρήσεων για κάθε υποομάδα στην πειραματική συνθήκη διενεργήθηκαν t-tests για ζευγαρωτά δείγματα ή έλεγχοι με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon.

### 3.2 Επίδραση της παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων

Στις επόμενες ενότητες περιγράφεται η επίδραση της παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων για το σύνολο του δείγματος, καθώς και για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ξεχωριστά. Η αξιολόγηση της επίδρασης της παρέμβασης θα πραγματοποιηθεί στη βάση των μεταβολών στη βίωση συναισθημάτων μεταξύ των χορηγήσεων, πριν και μετά την αντίστοιχη για κάθε συνθήκη παρέμβαση.

#### 3.2.1 Μεταβολές στη βίωση συναισθημάτων για το σύνολο του δείγματος ανά χορήγηση

Αρχικά, για το σύνολο του δείγματος, εξετάσαμε τις μεταβολές στη βίωση συναισθημάτων μεταξύ των δύο χορηγήσεων και διερευνήσαμε την πιθανότητα οι μεταβολές αυτές να είναι στατιστικώς σημαντικές. Τα μέσα επίπεδα βίωσης συναισθημάτων ανά χορήγηση καθώς και οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές που προέκυψαν μεταξύ των χορηγήσεων για το συνολικό δείγμα περιγράφονται στον Πίνακα 2 (σελ. 101). Καθώς δεν προέκυψε κανονική κατανομή του δείγματος σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της βίωσης συναισθημάτων, οι συγκρίσεις μεταξύ των χορηγήσεων πραγματοποιήθηκαν με τον μη παραμετρικό έλεγχο *Wilcoxon signed rank*.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 (σελ. 101), για το σύνολο του δείγματος παρατηρείται αύξηση στη βίωση θετικών συναισθημάτων κατά τη δεύτερη χορήγηση (Μ.Ο. = 25,28, Τ.Α. = 3,97, έναντι Μ.Ο. = 24,61, Τ.Α. = 4,17 κατά την πρώτη), μια διαφορά που είναι στατιστικώς σημαντική ( $Z = 2,47, p < 0,05$ ). Στις υπόλοιπες διαστάσεις της βίωσης συναισθημάτων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.



**Πίνακας 2.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τη βίωση συναισθημάτων για το συνολικό δείγμα ανά χορήγηση

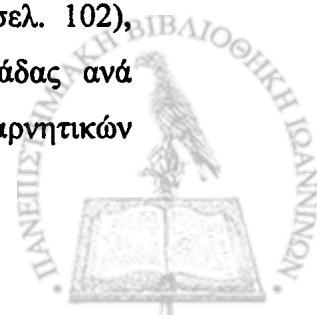
Συναισθήματα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Θετικά Συναισθήματα	24,61	4,17	25,28	3,97	*
Αρνητικά Συναισθήματα	13,68	3,98	13,74	4,40	-
Ισορροπία	10,93	7,28	11,54	7,27	-

\*  $p < 0,05$

### 3.2.2 Μεταβολές στη βίωση συναισθημάτων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ανά χορήγηση

Αφού παρουσιάσαμε τις μεταβολές στη βίωση συναισθημάτων για το σύνολο των συμμετεχόντων/-ουσών, ανεξαρτήτως της συνθήκης στην οποία έλαβαν μέρος, θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση των σχετικών μεταβολών ανά συνθήκη. Με τον τρόπο αυτό θα διαφανούν οι ειδικές επιδράσεις κάθε συνθήκης σε καθεμία από τις διαστάσεις της βίωσης συναισθημάτων. Στον Πίνακα 3 (σελ. 103) αποτυπώνονται οι περιγραφικοί δείκτες, καθώς και οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των χορηγήσεων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

Μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών στην πειραματική ομάδα και όσον αφορά τη βίωση θετικών συναισθημάτων, ο δίπλευρος έλεγχος  $t$  μεταξύ των δύο μετρήσεων, επέδειξε αύξηση κατά τη δεύτερη χορήγηση, σε πολύ υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, ( $t(80) = 4,517, p < 0,001$ ). Οι συμμετέχοντες/-ουσες, δηλαδή, της πειραματικής ομάδας βρέθηκε πως βίωναν θετικά συναισθήματα σημαντικά συχνότερα σε σχέση με τα αρχικά τους επίπεδα δεκαπέντε ημέρες μετά τη θετική παρέμβαση στην οποία έλαβαν μέρος. Αντίθετα, ο έλεγχος Wilcoxon, ο οποίος πραγματοποιήθηκε για τη σύγκριση της βίωσης αρνητικών συναισθημάτων μεταξύ των δύο μετρήσεων, δεν υπέδειξε την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών για τους συμμετέχοντες/-ουσες της πειραματικής ομάδας. Στον Πίνακα 3 (σελ. 102), περιγράφονται, επιπλέον, οι μέσες βαθμολογίες της πειραματικής ομάδας ανά χορήγηση, αναφορικά με την ισορροπία μεταξύ θετικών και αρνητικών





συναισθημάτων. Σύμφωνα με τον έλεγχο  $t$  οι συμμετέχοντες/-ουσες που έλαβαν μέρος στην πειραματική συνθήκη έτειναν να αυξάνουν τη διαφορά μεταξύ της βίωσης από μέρους τους θετικών και αρνητικών συναισθημάτων κατά τη δεύτερη μέτρηση σε σχέση με την πρώτη ( $t(80) = 3,47, p < 0,01$ ). Στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου, οι συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν οδήγησαν σε μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

**Πίνακας 3.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τη βίωση συναισθημάτων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ανά χορήγηση

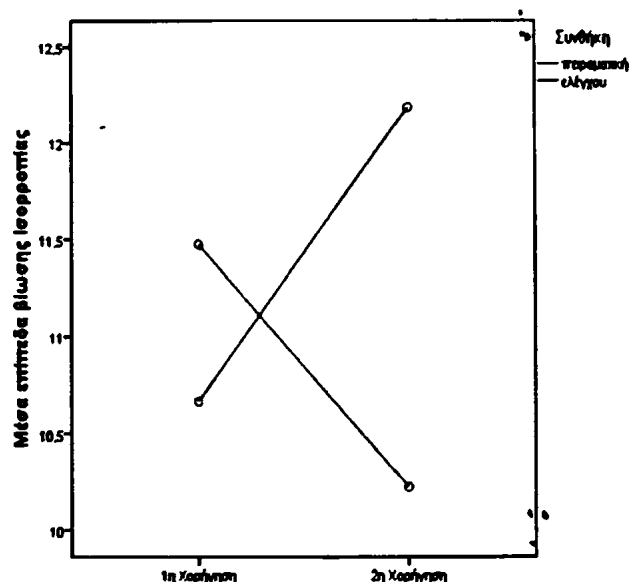
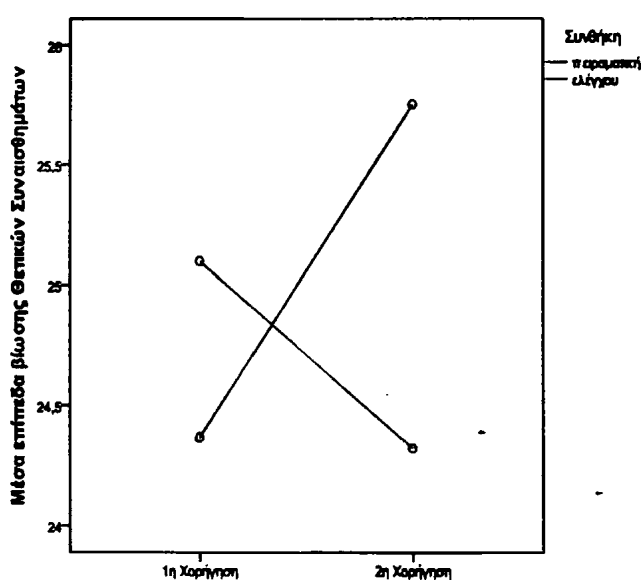
Συναισθήματα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Θετικά Συναισθήματα</b>					
Πειραματική ομάδα	24,37	4,25	25,75	3,75	***
Ομάδα Ελέγχου	25,10	4,00	24,33	4,27	-
<b>Αρνητικά Συναισθήματα</b>					
Πειραματική ομάδα	13,70	3,98	13,57	4,24	-
Ομάδα Ελέγχου	13,63	4,03	14,10	4,75	-
<b>Ισορροπία</b>					
Πειραματική ομάδα	10,67	7,44	12,19	6,89	**
Ομάδα Ελέγχου	11,48	7,00	10,23	7,91	-

\*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,001$

Αφού παρουσιάσαμε ξεχωριστά τις μεταβολές μεταξύ χορηγήσεων που παρουσίασαν η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου ως προς τη βίωση συναισθημάτων, θα επιχειρήσουμε τη διερεύνηση της ειδικής επίδρασης της πειραματικής συνθήκης στις μεταβολές των συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα των Αναλύσεων Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων, με παράγοντα εντός των υποκειμένων τον αριθμό της χορήγησης και παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων τη συνθήκη, στην οποία έλαβαν μέρος και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της βίωσης συναισθημάτων απεικονίζονται στον Πίνακα 4 (σελ. 104).

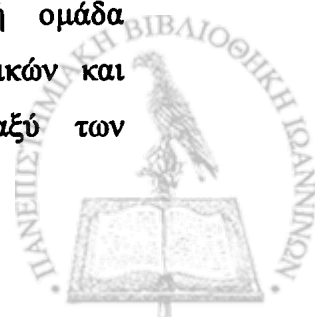


χορηγήσεων αναφορικά με τις διαστάσεις των θετικών συναισθημάτων και της ισορροπίας μεταξύ των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων είναι σημαντικά μεγαλύτερη για τους συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα. Τα μέσα επίπεδα βίωσης θετικών συναισθημάτων και ισορροπίας για καθεμία από τις συνθήκες της έρευνας και ανά μέτρηση απεικονίζονται στα Σχήματα 2 και 3 αντίστοιχα (σελ. 105). Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές επιδράσεις, όπως, άλλωστε αναμέναμε από τα αποτελέσματα των ελέγχων 1 μεταξύ των δύο χορηγήσεων που παρουσιάστηκαν παραπάνω (βλ. Πίνακες 2 & 3, σελ. 101 & 102).



**Σχήμα 2.** Θετικά Συναισθήματα ανά χορήγηση και συνθήκη **Σχήμα 3.** Ισορροπία ανά χορήγηση και συνθήκη

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των αναλύσεων που παρουσιάστηκαν στις παραπάνω ενότητες, διαπιστώνουμε πως η θετική ψυχολογική παρέμβαση, που αντιπροσώπευε την πειραματική συνθήκη, ήταν αποτελεσματική στην αύξηση της συχνότητας βίωσης θετικών συναισθημάτων, κάτι που δεν φάνηκε να ισχύει για την παρέμβαση της συνθήκης ελέγχου. Οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των χορηγήσεων που παρατηρήθηκαν για το συνολικό δείγμα φαίνεται να οφείλονται στη σημαντική βελτίωση των συμμετεχόντων/-ουσών στην πειραματική ομάδα αποκλειστικά. Όσον αφορά τη διάσταση της ισορροπίας μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των



χορηγήσεων παρατηρήθηκαν μόνο για την πειραματική ομάδα, με τους συμμετέχοντες/-ουσες σε αυτή να αυξάνουν σημαντικά τη διαφορά μεταξύ της βίωσης θετικών και αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών, δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους στη θετική παρέμβαση. Τέλος, τόσο η πειραματική συνθήκη, όσο και η συνθήκη ελέγχου δε στάθηκαν αποτελεσματικές στη μείωση της συχνότητας βίωσης αρνητικών συναισθημάτων, με τους συμμετέχοντες στη δεύτερη να παρουσιάζουν μια ασθενή και στατιστιστώ ασημαντή αύξηση.

Στις επόμενες ενότητες θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε την επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στις επιμέρους ομάδες των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτή με βάση το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και την εθνική καταγωγή. Καθώς μας ενδιαφέρει να διαπιστώσουμε ποιες ομάδες συμμετεχόντων επωφελήθηκαν ειδικά από τη θετική ψυχολογική παρέμβαση, στις αναλύσεις που ακολουθούν θα λάβουμε υπόψη αποκλειστικά τα δεδομένα που προέρχονται από την πειραματική ομάδα.

### **3.2.3 Διαφυλικές διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων**

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την ανταπόκρισή τους στη θετική ψυχολογική παρέμβαση, προχωρήσαμε σε συγκρίσεις μεταξύ των χορηγήσεων για κάθε φύλο ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα των ελέγχων  $t$  και Wilcoxon για τη σύγκριση των μέσων βαθμολογιών μεταξύ των χορηγήσεων ανά φύλο παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 (σελ. 107).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα που αναφέρονται στον Πίνακα 5 (σελ. 107), παρατηρούμε πως τα κορίτσια που συμμετείχαν στη θετική παρέμβαση έτειναν να βιώνουν στατιστικώς σημαντικά συχνότερα θετικά συναισθήματα κατά τη δεύτερη χορήγηση σε σχέση με την πρώτη ( $t(41) = 3,040, p < 0,01$ ), ενώ βελτίωσαν σε παρόμοιο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας την ισορροπία μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων ( $t(41) = 3,165, p < 0,01$ ). Όσον αφορά τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, τα μέσα επίπεδα για την ομάδα των κοριτσιών δε φάνηκαν να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά κατά τη δεύτερη χορήγηση.

Στατιστικώς σημαντική αύξηση στη βίωση θετικών συναισθημάτων κατά τη δεύτερη χορήγηση, παρατηρήθηκε και για την ομάδα των αγοριών που συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη ( $t(38) = 3,41, p < 0,01$ ). Καθώς, όμως, παρουσίασαν, αν



και στατιστικώς ασήμαντη, αύξηση στη διάσταση των αρνητικών συναισθημάτων, δεν παρατηρήθηκαν για αυτούς σημαντικές διαφορές αναφορικά με την ισορροπία μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων.

**Πίνακας 5.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη βίωση συναισθημάτων ανά φύλο ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα

Συναισθήματα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Θετικά Συναισθήματα</b>					
Κορίτσια	24,86	3,51	26,29	2,78	**
Αγόρια	23,85	4,92	25,18	4,54	**
<b>Αρνητικά Συναισθήματα</b>					
Κορίτσια	13,45	3,15	13,05	3,62	-
Αγόρια	13,97	4,74	14,13	4,80	-
<b>Ισορροπία</b>					
Κορίτσια	11,40	5,79	13,24	5,06	**
Αγόρια	9,87	8,90	11,05	8,36	-

\*\*  $p < 0,01$

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως τα κορίτσια και τα αγόρια της πειραματικής ομάδας επωφελήθηκαν εξίσου από τη θετική παρέμβαση αναφορικά με τη βίωση θετικών συναισθημάτων. Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα, οι μεταβολές που παρατηρήθηκαν κατά τη δεύτερη χορήγηση ήταν μη στατιστικά σημαντικές και για τα δύο φύλα, με τα κορίτσια να εμφανίζουν ελαφρώς μειωμένα και τα αγόρια ελαφρώς αυξημένα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων κατά τη δεύτερη χορήγηση. Το εύρημα αυτό σχετίζεται και με το γεγονός πως τα κορίτσια αποκλειστικά εμφάνισαν στατιστικώς σημαντική αύξηση στα επίπεδα της ισορροπίας μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους στη θετική παρέμβαση.



### 3.2.4 Διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

Πέραν του φύλου, διερευνήσαμε, επιπλέον, εάν οι συμμετέχοντες/-ουσες που ανήκαν σε διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τα οφέλη που αποκόμισαν από τη θετική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, προχωρήσαμε στον έλεγχο της επίδρασης της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων ανά κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 (σελ. 108).

**Πίνακας 6.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη βίωση συναισθημάτων ανά κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα

Συναισθήματα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Θετικά Συναισθήματα</b>					
Ανώτερο Επίπεδο	25,87	3,54	26,67	3,43	-
Μεσαίο Επίπεδο	24,44	3,80	26,05	3,00	***
Κατώτερο Επίπεδο	23,36	5,13	24,72	4,81	*
<b>Αρνητικά Συναισθήματα</b>					
Ανώτερο Επίπεδο	12,47	3,87	12,67	4,37	-
Μεσαίο Επίπεδο	14,07	3,53	14,22	3,77	-
Κατώτερο Επίπεδο	13,84	4,69	13,04	4,85	-
<b>Ισορροπία</b>					
Ανώτερο Επίπεδο	13,40	6,61	14	6,07	-
Μεσαίο Επίπεδο	10,37	6,46	11,83	5,41	*
Κατώτερο Επίπεδο	9,52	11,68	11,68	9,25	*

\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6 (σελ. 108) οι συμμετέχοντες/-ουσες της πειραματικής ομάδας που ανήκαν στο ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη βίωση θετικών και αρνητικών



συναισθημάτων, αλλά και στην ισορροπία, μεταξύ των δύο χορηγήσεων. Αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική μεταβολή στη βίωση θετικών συναισθημάτων ( $t(40) = 3,93, p < 0,001$ ) και στην ισορροπία ( $t(40) = 2,306, p < 0,05$ ) μεταξύ των συμμετεχόντων που ανήκαν στο μεσαίο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Όσον αφορά την υποομάδα που τοποθετήθηκε στο κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, ο έλεγχος  $t$  επέδειξε, επίσης, την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών πριν και μετά τη θετική παρέμβαση για τη βίωση θετικών συναισθημάτων ( $t(40) = 2,334, p < 0,05$ ), καθώς και για την ισορροπία μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων ( $t(40) = 2,799, p < 0,05$ ). Οι διαφορές μεταξύ χορηγήσεων αναφορικά με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων δε βρέθηκαν σημαντικές για κανένα από τα επιμέρους κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα.

Παρατηρούμε πως οι συμμετέχοντες/-ουσες που ανήκαν στο ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δεν επωφελήθηκαν από την παρέμβαση όσον αφορά τη διάσταση των θετικών συναισθημάτων, καθώς και αυτή της ισορροπίας, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

### ***3.2.5 Διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων ανάλογα με την εθνική καταγωγή***

Καθώς το δείγμα μας αποτελούνταν κατά ένα σημαντικό ποσοστό από μαθητές και μαθήτριες που είτε οι ίδιοι, είτε οι γονείς τους έχουν μεταναστεύσει στην Ελλάδα από κάποια χώρα του εξωτερικού, επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε πιθανές διαφορές μεταξύ γηγενών και μεταναστών αναφορικά με την επίδραση της παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα των  $t$ -tests που πραγματοποιήθηκαν για τις ομάδες των γηγενών και των μεταναστών ξεχωριστά, υποδεικνύουν πως όλοι οι συμμετέχοντες επωφελήθηκαν εξίσου ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Στον Πίνακα 7 (σελ. 110) παρουσιάζονται οι μέσες βαθμολογίες των μεταναστών και των γηγενών συμμετεχόντων ανά χορήγηση και επισημαίνονται οι περιπτώσεις όπου παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές στη βίωση συναισθημάτων.



**Πίνακας 7.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τη βίωση συναισθημάτων ανά εθνική προέλευση και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα

Συναισθήματα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Θετικά Συναισθήματα</b>					
Γηγενείς	25,28	3,42	26,57	2,77	**
Μετανάστες	23,12	4,97	24,62	4,59	**
<b>Αρνητικά Συναισθήματα</b>					
Γηγενείς	13,21	3,56	13,15	3,91	-
Μετανάστες	14,38	4,46	14,15	4,66	-
<b>Ισορροπία</b>					
Γηγενείς	12,06	6,22	13,43	5,29	*
Μετανάστες	8,74	8,58	10,47	8,42	*

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 (σελ. 110), τόσο οι γηγενείς, όσο και οι μετανάστες που έλαβαν μέρος στην πειραματική συνθήκη παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων κατά τη δεύτερη χορήγηση σε σχέση με την πρώτη ( $t(46) = 3,022, p < 0,01$ , για τους γηγενείς και  $t(46) = 3,323, p < 0,01$ , για τους μετανάστες). Όσον αφορά τη διάσταση των αρνητικών συναισθημάτων, καμία από τις επιμέρους ομάδες δε φάνηκε να επωφελήθηκε σημαντικά από την παρέμβαση. Τέλος, τα επίπεδα της ισορροπίας μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων αυξήθηκαν στατιστικώς σημαντικά, τόσο για τους γηγενείς συμμετέχοντες/-ουσες στη θετική παρέμβαση ( $t(46) = 2,557, p < 0,05$ ), όσο και για τους μετανάστες ( $t(46) = 2,355, p < 0,05$ ) ομολόγους τους.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των αναλύσεων που παρουσιάστηκαν στις παραπάνω ενότητες, είμαστε σε θέση να συμπεράνουμε πως οι συμμετέχοντες/-ουσες στην πειραματική ομάδα επωφελήθηκαν σημαντικά από την παρέμβαση που έλαβαν ως προς τη βίωση θετικών συναισθημάτων. Αντίθετα, για την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης χορήγησης ως προς τη θετική διάσταση των συναισθημάτων. Όσον αφορά



τα αρνητικά συναισθήματα, καμία από τις δύο παρεμβάσεις δε φάνηκε αποτελεσματική στη μείωση των επιπέδων βίωσής τους. Σημαντική βελτίωση της μέσης ισορροπίας μεταξύ των δύο διαστάσεων των συναισθημάτων παρουσιάστηκε κατά τη δεύτερη χορήγηση, αποκλειστικά για την ομάδα που έλαβε μέρος στην πειραματική συνθήκη. Επιπλέον, η θετική παρέμβαση φάνηκε σε γενικές γραμμές εξίσου αποτελεσματική για όλους τους συμμετέχοντες/-ουσες σε αυτήν, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και εθνικής καταγωγής. Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε την επίδραση της παρέμβασης στην αισιοδοξία ακολουθώντας την ίδια δομή με τις ενότητες που αφορούσαν στη βίωση συναισθημάτων.

### **3.3 Επίδραση της παρέμβασης στην αισιοδοξία**

Στις ενότητες που ακολουθούν θα προχωρήσουμε στη παρουσίαση της επίδρασης της παρέμβασης στην αισιοδοξία, με βάση τις μεταβολές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των χορηγήσεων για τις επιμέρους διαστάσεις της μεταβλητής. Στις ενότητες που ακολουθούν θα χρησιμοποιούμε τον γενικό όρο *προσδοκίες για το μέλλον*, ενώ θα αναφερόμαστε σε *αισιοδοξία*, *απαισιοδοξία* και *συνολική αισιοδοξία* για τις επιμέρους διαστάσεις που προκύπτουν από την κλίμακα LOT, προκειμένου να καταστήσουμε το κείμενο πιο κατανοητό και να αποφυγούμε επαναλήψεις. Παρακάτω, θα παρουσιάσουμε τις μεταβολές που παρατηρήθηκαν στις προσδοκίες για το μέλλον μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης χορήγησης για το σύνολο του δείγματος, καθώς και για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ξεχωριστά.

#### **3.3.1 Μεταβολές στην αισιοδοξία για το σύνολο του δείγματος**

Αρχικά, διερευνήσαμε κατά πόσο στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές μεταβολές όσον αφορά τις προσδοκίες τους για το μέλλον μεταξύ των δύο χορηγήσεων. Οι μέσες βαθμολογίες του δείγματος, καθώς και τα αποτελέσματα των ελέγχων *t* και Wilcoxon (για τη μεταβλητή της απαισιοδοξίας) παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 (σελ. 112).





**Πίνακας 8.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον για το συνολικό δείγμα ανά χορήγηση

Προσδοκίες για το μέλλον	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αισιοδοξία	13,79	3,19	14,07	3,12	-
Απαισιοδοξία	7,12	3,94	5,95	3,38	***
Συνολική Αισιοδοξία	24,67	6,12	26,12	5,79	***

\*\*\*  $p < 0,001$

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8 (σελ. 112), για το σύνολο του δείγματος, τα επίπεδα συνολικής αισιοδοξίας κατά τη δεύτερη χορήγηση βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αυξημένα σε σχέση με την πρώτη ( $t(120) = 4,333, p < 0,001$ ). Παρατηρώντας, όμως, τις διαφορές μεταξύ των χορηγήσεων, αναφορικά με τις επιμέρους διαστάσεις της μεταβλητής, διαπιστώνουμε πως στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μόνο για τη διάσταση της απαισιοδοξίας ( $Z = -4,288, p < 0,001$ ), η οποία φάνηκε να μειώνεται κατά τη δεύτερη χορήγηση.

### 3.3.2 Μεταβολές στην αισιοδοξία για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις επιδράσεις κάθε συνθήκης στις προσδοκίες για το μέλλον, ελέγξαμε για την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο χορηγήσεων, για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ξεχωριστά. Στον Πίνακα 9 (σελ. 113) παρουσιάζονται οι μέσες βαθμολογίες των συμμετεχόντων/ουσών των δύο ομάδων ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της αισιοδοξίας και της απαισιοδοξίας, καθώς και ως προς τη συνολική αισιοδοξία ανά χορήγηση. Απεικονίζονται, επιπλέον, οι περιπτώσεις όπου προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα των προσδοκιών για το μέλλον μεταξύ των δύο χορηγήσεων, βάση των αποτελεσμάτων των ελέγχων  $t$  που εφαρμόστηκαν.



**Πίνακας 9.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ανά χορήγηση

Προσδοκίες για το μέλλον	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Αισιοδοξία</b>					
Πειραματική Ομάδα	24,37	4,25	25,75	3,75	*
Ομάδα Ελέγχου	13,68	3,53	13,40	3,32	-
<b>Απαισιοδοξία</b>					
Πειραματική Ομάδα	7,27	4,07	5,72	3,39	***
Ομάδα Ελέγχου	6,83	3,69	6,43	3,34	-
<b>Συνολική Αισιοδοξία</b>					
Πειραματική Ομάδα	24,58	6,09	26,69	5,83	***
Ομάδα Ελέγχου	24,85	6,27	24,98	5,60	-

\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 9 (σελ. 113) οι συμμετέχοντες/-ουσες της πειραματικής ομάδας επέδειξαν στατιστικώς σημαντική αύξηση στα επίπεδα της συνολικής αισιοδοξίας τους κατά τη δεύτερη χορήγηση ( $t(80) = 5,011, p < 0,001$ ). Αναφορικά με τις επιμέρους διαστάσεις των προσδοκιών για το μέλλον, παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική αύξηση των επιπέδων αισιοδοξίας ( $Z = 2,150, p < 0,001$ ) και ταυτόχρονα μείωση των επιπέδων απαισιοδοξίας σε πολύ υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $t(80) = -4,781, p < 0,001$ ). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση ελέγχου δε φάνηκαν να επωφελούνται σημαντικά από αυτή, αναφορικά με όλες τις διαστάσεις της αισιοδοξίας.

Τα ευρήματα που μόλις παρουσιάσαμε μας δίνουν μια εικόνα των επιδράσεων των δύο συνθηκών στις προσδοκίες για το μέλλον. Προκειμένου να διερευνήσουμε περαιτέρω την επίδραση της θετικής παρέμβασης στις μεταβολές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο χορηγήσεων, εφαρμόσαμε μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης στις επιμέρους διαστάσεις, αλλά και στη συνολική αισιοδοξία, με παράγοντα εντός των υποκειμένων τον αριθμό των χορηγήσεων και παράγοντα



μεταξύ των υποκειμένων τη συνθήκη στην οποία συμμετείχαν, τα αποτελέσματα των οποίων παρατίθενται στον Πίνακα 10 (σελ. 114).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων, ο αριθμός χορήγησης φάνηκε να έχει στατιστικώς σημαντικές κύριες επιδράσεις στα επίπεδα συνολικής αισιοδοξίας ( $F(1, 119) = 10,411, p < 0,01$ ), καθώς και στα επίπεδα που αφορούν στη διάσταση της απαισιοδοξίας ( $F(1, 119) = 13,576, p < 0,001$ ). Στη δεύτερη, μάλιστα, περίπτωση, το 10,2% ( $\eta^2_{\text{partial}} = ,102$ ) της διακύμανσης των τιμών για το σύνολο του δείγματος εξηγούνταν από την ύπαρξη δύο επιμέρους μετρήσεων. Αυτό σημαίνει πως στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα απαισιοδοξίας κατά τη δεύτερη χορήγηση σε σχέση με τα αντίστοιχα επίπεδα κατά την πρώτη χορήγηση. Αντίθετα, τα επίπεδα αισιοδοξίας δε φάνηκαν να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των δύο μετρήσεων.

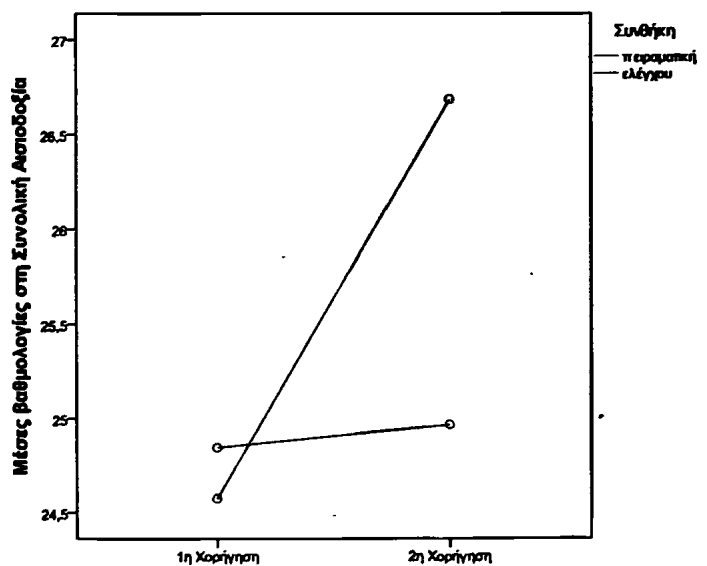
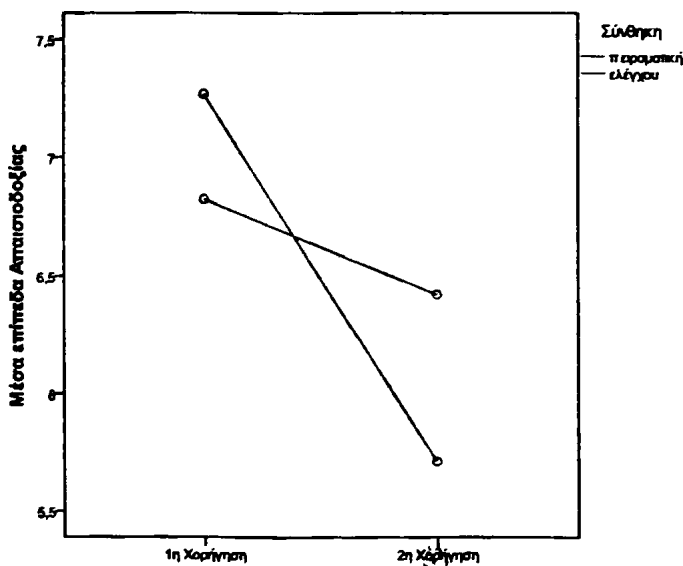
**Πίνακας 10.** Ανάλυση διακύμανσης των προσδοκιών για το μέλλον ως προς τον αριθμό χορήγησης και τη συνθήκη

Πηγή	df	F	$\eta^2_{\text{partial}}$	P
<b>Αριθμός Χορήγησης</b>				
Αισιοδοξία	1	,418	,004	-
Απαισιοδοξία	1	13,576	,102	***
Συνολική Αισιοδοξία	1	10,411	,080	**
<b>Χρόνος μεταξύ των μετρήσεων × Συνθήκη</b>				
Αισιοδοξία	1	3,664	,030	-
Απαισιοδοξία	1	4,740	,038	*
Συνολική Αισιοδοξία	1	8,213	,065	**
<b>Σφάλμα</b>				
Αισιοδοξία	119			
Απαισιοδοξία	119			
Συνολική Αισιοδοξία	119			

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$



Πέραν των κύριων επιδράσεων του αριθμού χορήγησης, στον Πίνακα 10 (σελ. 114) φαίνονται και οι επιδράσεις της αλληλεπίδρασης μεταξύ αριθμού χορήγησης και συνθήκης, στις διακυμάνσεις των τιμών των επιμέρους διαστάσεων των προσδοκιών για το μέλλον. Σημαντικές επιδράσεις διαπιστώθηκαν για τις διακυμάνσεις στις τιμές της συνολικής αισιοδοξίας ( $F(1, 119) = 8,213, p < 0,01$ ), καθώς και στις τιμές της απαισιοδοξίας ( $F(1, 119) = 4,740, p < 0,05$ ). Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν πως παρά το γεγονός πως οι συμμετέχοντες/-ουσες και στις δύο συνθήκες σημείωσαν σημαντική αύξηση και μείωση στα επίπεδα συνολικής αισιοδοξίας και απαισιοδοξίας τους αντίστοιχα, οι μεταβολές αυτές είναι πιο σημαντικές για αυτούς/-ές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα. Αναφορικά με την καθεαυτό διάσταση της αισιοδοξίας, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές επιδράσεις της συνθήκης στις μεταβολές μεταξύ των δύο χορηγήσεων. Παρά, λοιπόν, τη σημαντική βελτίωση που παρατηρήθηκε αποκλειστικά για την πειραματική ομάδα ως προς την αισιοδοξία των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτή (βλ. Πίνακας 9, σελ. 112), η ανάλυση διακύμανσης δεν υπέδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις μεταβολές στα επίπεδα αισιοδοξίας μεταξύ των δύο χορηγήσεων. Στα Σχήματα 4 και 5 (σελ. 115), απεικονίζονται οι μέσες βαθμολογίες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για την απαισιοδοξία και τη συνολική αισιοδοξία αντίστοιχα, καθώς στις διαστάσεις αυτές οι δύο ομάδες σημείωσαν σημαντικές μεταξύ τους διαφορές.



Σχήμα 4. Απαισιοδοξία ανά χορήγηση και συνθήκη

Σχήμα 5. Συνολική Αισιοδοξία ανά χορήγηση και συνθήκη



Ανακεφαλαιώνοντας, αναφορικά με τις προσδοκίες για το μέλλον, στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα φάνηκαν να αυξάνουν σημαντικά τα επίπεδα συνολικής αισιοδοξίας τους κατά τη δεύτερη χορήγηση. Η αύξηση αυτή συνδέεται με τη μείωση των επιπέδων απαισιοδοξίας, παρά με την αύξηση της αμιγούς διάστασης της αισιοδοξίας. Ως προς τη διάσταση αυτή, επωφελήθηκαν αποκλειστικά τα μέλη της ομάδας που παρακολούθησε τη θετική παρέμβαση, καθώς τα μέσα επίπεδα αισιοδοξίας των συμμετεχόντων/ουσών στην ομάδα ελέγχου εμφανίστηκαν, ελαφρώς και μη σημαντικά μειωμένα. Η διαφορά, βέβαια, ως προς τις μεταξύ των χορηγήσεων μεταβολές, μεταξύ των δύο ομάδων δε βρέθηκε σημαντική. Αντίθετα, η πειραματική συνθήκη, βρέθηκε να είναι σημαντικά πιο αποτελεσματική από την αντίστοιχη ελέγχου στη μείωση της μέσης απαισιοδοξίας των μελών της.

Στις ενότητες που ακολουθούν θα παρουσιάσουμε την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην αποτελεσματικότητα της θετικής παρέμβασης στις προσδοκίες για το μέλλον. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει δυνατός ο εντοπισμός των ομάδων συμμετεχόντων/-ουσών, οι οποίες επωφελήθηκαν περισσότερο από τη συμμετοχή τους στην πειραματική συνθήκη ως προς τα επίπεδα αισιοδοξίας τους.

### **3.3.3 Διαφυλικές διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στην αισιοδοξία**

Προκειμένου να εντοπίσουμε πιθανές διαφυλικές διαφορές στην αποτελεσματικότητα της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στις προσδοκίες για το μέλλον, συγκρίναμε τις μέσες βαθμολογίες που παρατηρήθηκαν κατά τις δύο χορηγήσεις για τα κορίτσια και τα αγόρια ξεχωριστά. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα των ελέγχων  $t$  για την ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο χορηγήσεων ανά φύλο παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 (σελ. 117).

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 11 (σελ. 117), όπου συνοψίζονται τα σχετικά αποτελέσματα, τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια της πειραματικής ομάδας έτειναν να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής αισιοδοξίας κατά τη δεύτερη χορήγηση σε υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $t(38) = 3,446, p < 0,01$ ). Αντίστοιχα, και τα δύο φύλα φάνηκαν να επωφελούνται στατιστικά σημαντικά από τη θετική παρέμβαση αναφορικά με τη μείωση των επιπέδων απαισιοδοξίας τους ( $t(38) = -2,872, p < 0,01$ ). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες, αλλά και



οι συμμετέχουσες στην πειραματική συνθήκη, δεν φάνηκαν να επωφελοούνται σημαντικά από αυτή ως προς τη βελτίωση των επιπέδων της διάστασης της αισιοδοξίας.

**Πίνακας 11** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον ανά φύλο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα

Προσδοκίες για το μέλλον	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O	T.A.	
<b>Αισιοδοξία</b>					
Κορίτσια	14,12	2,43	14,55	2,50	-
Αγόρια	13,56	3,58	14,26	3,45	-
<b>Απαισιοδοξία</b>					
Κορίτσια	7,07	3,86	5,38	3,08	***
Αγόρια	7,49	4,32	6,08	3,71	**
<b>Συνολική Αισιοδοξία</b>					
Κορίτσια	25,05	5,14	27,17	4,91	**
Αγόρια	24,08	6,99	26,18	6,71	**

\*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Αφού παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα που υποδεικνύουν πως τα δύο φύλα επωφελήθηκαν εξίσου από τη θετική παρέμβαση ως προς τις προσδοκίες τους για το μέλλον, στην επόμενη ενότητα θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση της επίδρασης της παρέμβασης στους συμμετέχοντες/-ουσες που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο.

### 3.3.4 Διαφορές στην επίδραση της θετικής παρέμβασης στην αισιοδοξία ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

Διερευνώντας την ανταπόκριση των συμμετεχόντων με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο στη θετική παρέμβαση σε σχέση με τις προσδοκίες τους για το



μέλλον παρατηρούμε κάποια σημαντικά ευρήματα, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 12 (σελ. 118).

**Πίνακας 12.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον ανά κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα

Προσδοκίες για το μέλλον	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Αισιοδοξία</b>					
Ανώτερο Επίπεδο	14,07	3,31	15,13	2,77	*
Μεσαίο Επίπεδο	13,56	2,60	14,41	2,69	*
Κατώτερο Επίπεδο	14,20	3,57	13,96	3,54	-
<b>Απαισιοδοξία</b>					
Ανώτερο Επίπεδο	4,60	4,24	4,20	3,51	-
Μεσαίο Επίπεδο	7,71	3,91	6,29	3,04	**
Κατώτερο Επίπεδο	8,16	3,69	5,68	3,72	***
<b>Συνολική Αισιοδοξία</b>					
Ανώτερο Επίπεδο	27,47	6,74	28,93	5,71	-
Μεσαίο Επίπεδο	23,85	5,61	26,12	5,09	**
Κατώτερο Επίπεδο	24,04	6,17	26,28	6,87	**

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12 (σελ. 118), οι συμμετέχοντες/-ουσες που προέρχονται από το ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο εμφάνισαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο χορηγήσεων αποκλειστικά για τη διάσταση της αισιοδοξίας ( $t(14) = 2,210, p < 0,05$ ). Αντίθετα, δεν παρουσίασαν σημαντική μείωση στα επίπεδα απαισιοδοξίας τους μετά τη συμμετοχή τους στη θετική παρέμβαση, κάτι που εκφράζεται και από το γεγονός πως η συνολική τους αισιοδοξία δε φάνηκε να μεταβάλλεται σημαντικά μεταξύ των χορηγήσεων. Οι συμμετέχοντες/-ουσες από το κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο επέδειξαν διαφορετική συμπεριφορά, καθώς δεκαπέντε ημέρες μετά την παρέμβαση, εμφάνισαν σημαντικά μειωμένα επίπεδα απαισιοδοξίας ( $t(14) = -3,287, p < 0,001$ ), ενώ δε φάνηκαν να επωφελούνται αναφορικά με τα επίπεδα αισιοδοξίας τους. Τέλος, η θετική παρέμβαση υπήρξε



αποτελεσματική αναφορικά και με τις δύο επιμέρους διαστάσεις των προσδοκιών για το μέλλον, για τους συμμετέχοντες/-ουσες που προέρχονταν από ένα μεσαίο κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρο.

Αφού παρουσιάσουμε τις ειδικές επιδράσεις της πειραματικής συνθήκης στις διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων/-ουσών με βάση το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, στην ενότητα που ακολουθεί θα ασχοληθούμε με την αποτελεσματικότητά της ως προς τη διαμόρφωση των προσδοκιών για το μέλλον, στους γηγενείς και τους μετανάστες που έλαβαν μέρος σε αυτή.

### 3.3.5 Διαφορές στην επίδραση της θετικής παρέμβασης στην αισιοδοξία μεταξύ γηγενών και μεταναστών

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ των βαθμολογιών στις δύο χορηγήσεις για τους γηγενείς και τους μετανάστες ξεχωριστά μας δίνει μια ακριβή εικόνα της συμπεριφοράς κάθε ομάδας μετά τη συμμετοχή στη θετική ψυχολογική παρέμβαση. Οι μέσες επιδόσεις κάθε ομάδας ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της αισιοδοξίας ανά χορήγηση, καθώς και τα σχετικά αποτελέσματα των ελέγχων *t* παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 (σελ. 119).

**Πίνακας 13.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τις προσδοκίες για το μέλλον ανά εθνική προέλευση και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα

Προσδοκίες	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Αισιοδοξία</b>					
Γηγενείς	13,94	6,51	14,81	2,75	**
Μετανάστες	13,74	3,28	13,85	3,24	-
<b>Απαισιοδοξία</b>					
Γηγενείς	7,15	4,48	5,45	3,43	***
Μετανάστες	7,44	3,48	6,09	3,36	**
<b>Συνολική Αισιοδοξία</b>					
Γηγενείς	24,79	6,51	27,36	5,64	***





Σύμφωνα με τα δεδομένα που περιλαμβάνονται στον Πίνακα 13 (σελ. 119), τόσο οι γηγενείς, όσο και οι μετανάστες που έλαβαν μέρος στη θετική παρέμβαση επωφελήθηκαν στατιστικώς σημαντικά, αναφορικά με τα επίπεδα συνολικής αισιοδοξίας τους, αν και σε διαφορετικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $t(46) = 4,213$ ,  $p < 0,001$ , για τους γηγενείς και  $t(33) = 2,760$ ,  $p < 0,01$ , για τους μετανάστες). Ενδιαφέροντα είναι, όμως, τα ευρήματα που αφορούν στις επιμέρους διαστάσεις της αισιοδοξίας και της απαισιοδοξίας. Συγκεκριμένα, ενώ παρατηρείται στατιστικώς σημαντική μείωση των επιπέδων απαισιοδοξίας κατά τη δεύτερη χορήγηση και για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων/-ουσών ( $t(46) = -3,757$ ,  $p < 0,001$ , για τους γηγενείς και  $t(33) = -2,927$ ,  $p < 0,01$ , για τους μετανάστες), η ομάδα των γηγενών είναι η μόνη που βελτίωσε στατιστικώς σημαντικά ( $t(46) = 3,030$ ,  $p < 0,01$ ) τα επίπεδα αισιοδοξίας της δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή στη θετική παρέμβαση.

Ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στις παραπάνω ενότητες, η θετική παρέμβαση φάνηκε αποτελεσματική στην αύξηση των επιπέδων συνολικής αισιοδοξίας. Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις των προσδοκιών για το μέλλον, οι συμμετέχοντες στην παρέμβαση αυτή κατάφεραν να αυξήσουν τα επίπεδα αισιοδοξίας τους και ταυτόχρονα να μειώσουν τα επίπεδα απαισιοδοξίας τους. Επιπλέον, προέκυψαν κάποια διαφορετικά πρότυπα ανταπόκρισης στη θετική ψυχολογική παρέμβαση για τις επιμέρους ομάδες συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/-ουσες που ανήκαν στο κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα οφέλη στη μείωση της απαισιοδοξίας τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που ανήκαν στο ανώτερο επίπεδο. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/-ουσες που κατάγονταν από την Ελλάδα πέτυχαν, πέραν της διάστασης της απαισιοδοξίας, σημαντικές αυξήσεις στα επίπεδα αμιγούς αισιοδοξίας τους κατά τη δεύτερη χορήγηση, κάτι που δε φάνηκε να ισχύει για την αντίστοιχη ομάδα των μεταναστών.

Στην ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε την επίδραση της θετικής παρέμβασης στην τρίτη μεταβλητή του νεανικού ευ ζειν που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, την αυτο-αποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.



### 3.4 Επίδραση της παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα

Στις ενότητες που ακολουθούν θα παρουσιάσουμε τις μεταβολές που παρουσίασαν μεταξύ των χορηγήσεων οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα αναφορικά με τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Οι αναλύσεις για την ανεύρεση στατιστικώς σημαντικών διαφορών πριν και δεκαπέντε ημέρες μετά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων θα παρουσιαστούν αρχικά για το σύνολο τους δείγματος και στη συνέχεια για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ξεχωριστά.

#### 3.4.1 Μεταβολές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για το συνολικό δείγμα

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon για το σύνολο των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αύξηση των επιπέδων συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας κατά τη δεύτερη χορήγηση ( $Z = 4,564, p < 0,001$ ). Η αύξηση αυτή, όπως φαίνεται στον Πίνακα 14 (σελ. 121), παρατηρήθηκε, επιπλέον, και για τις δύο επιμέρους συνθήκες έκφρασης της αυτο-αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις συνθήκες που περιλαμβάνουν σύγκρουση, το δείγμα στο σύνολό του φάνηκε να παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική αύξηση της αίσθησης αποτελεσματικότητας ( $t(120) = 3,517, p < 0,01$ ), κάτι που φάνηκε να ισχύει και για τις συνθήκες χωρίς στοιχεία σύγκρουσης ( $Z = 3,220, p < 0,01$ ).

**Πίνακας 14.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για την αυτο-αποτελεσματικότητα για το συνολικό δείγμα ανά χορήγηση

Αυτο-Αποτελεσματικότητα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Με Σύγκρουση	35,08	6,54	36,81	6,19	**
Χωρίς Σύγκρουση	24,23	4,11	25,31	3,76	**
Συνολική Αυτο-Αποτελεσματικότητα	59,31	7,28	62,12	8,80	***

\*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$



### 3.4.2 Μεταβολές στην αυτο-αποτελεσματικότητα για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε την ειδική επίδραση της θετικής παρέμβασης στην αύξηση των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων σε αυτή, εκκινώντας από την κατάδειξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο χορηγήσεων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ξεχωριστά. Στον Πίνακα 15 (σελ. 122) αναγράφονται οι μέσες βαθμολογίες στις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, καθώς και οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές, όπου αυτές προέκυψαν.

**Πίνακας 15.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για την αυτο-αποτελεσματικότητα για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ανά χορήγηση

Αυτο-αποτελεσματικότητα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Με σύγκρουση</b>					
Πειραματική Ομάδα	35,32	6,64	37,58	5,82	***
Ομάδα Ελέγχου	34,60	6,38	35,25	6,68	-
<b>Χωρίς σύγκρουση</b>					
Πειραματική Ομάδα	24,51	4,23	25,73	3,80	**
Ομάδα Ελέγχου	23,68	3,85	24,48	3,57	-
<b>Συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα</b>					
Πειραματική Ομάδα	59,83	10,16	63,31	8,70	***
Ομάδα Ελέγχου	58,28	9,06	59,73	8,63	-

\*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 15 (σελ. 122), η μέση βαθμολογία στην συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα κατά τη δεύτερη χορήγηση εμφανίζεται στατιστικώς σημαντικά αυξημένη σε σχέση με την αντίστοιχη κατά την πρώτη για τους συμμετέχοντες/-ουσες στην πειραματική ομάδα ( $Z = 4,273$ ,  $p < 0,001$ ). Οι



μαθητές και οι μαθήτριες που έλαβαν μέρος στη θετική παρέμβαση φάνηκαν να επωφελούνται από αυτή, αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, τόσο σε συνθήκες σύγκρουσης ( $t(80) = 3,707, p < 0,001$ ), όσο και σε ελεύθερες από σύγκρουση συνθήκες ( $Z = 3,002, p < 0,01$ ). Αντίθετα, σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 15 (σελ. 122), η συμμετοχή στην ομάδα ελέγχου δε φάνηκε να ακολουθείται από σημαντικές αυξήσεις στην αυτο-αποτελεσματικότητα.

Η απουσία στατιστικώς σημαντικών διαφορών μεταξύ των χορηγήσεων για την ομάδα ελέγχου, αποτελεί μια πρώτη ένδειξη της αποκλειστικής επίδρασης της πειραματικής συνθήκης στην αύξηση των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Για να διερευνήσουμε περαιτέρω τυχόν ύπαρξη μιας τέτοιας ειδικής επίδρασης προχωρήσαμε σε αναλύσεις διακύμανσης των διαστάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας με παράγοντα εντός των υποκειμένων τον αριθμό χορήγησης και παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων τη συνθήκη στην οποία συμμετείχαν. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών παρουσιάζονται στον Πίνακα 16 (σελ. 123).

**Πίνακας 16.** Ανάλυση διακύμανσης της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τον αριθμό χορήγησης και τη συνθήκη

Πηγή	df	F	$\eta^2_{\text{partial}}$	p
<b>Αριθμός Χορήγησης</b>				
Με Σύγκρουση	1	7,857	,062	**
Χωρίς Σύγκρουση	1	9,305	,073	**
Συνολική Αυτο-Αποτελεσματικότητα	1	13,402	,101	***
<b>Αριθμού Χορήγησης × Συνθήκη</b>				
Με Σύγκρουση	1	2,404	,020	-
Χωρίς Σύγκρουση	1	,406	,003	-
Συνολική Αυτο-Αποτελεσματικότητα	1	2,274	,019	-
<b>Σφάλμα</b>				
Με Σύγκρουση	119			
Χωρίς Σύγκρουση	119			
Συνολική Αυτο-	119			



Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 16 (σελ. 123), βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές κύριες επιδράσεις του αριθμού χορήγησης στη διακύμανση των τιμών της συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας ( $F(1, 119) = 13,402, p < 0,001$ ), καθώς και αυτο-αποτελεσματικότητας σε συνθήκες που περιλαμβάνουν ( $F(1, 119) = 7,857, p < 0,01$ ) και δεν περιλαμβάνουν σύγκρουση ( $F(1, 119) = 9,305, p < 0,01$ ). Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, στο σύνολό τους φάνηκαν να παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε όλες τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας κατά τη δεύτερη χορήγηση. Ελέγχοντας, όμως, για την αλληλεπίδραση μεταξύ αριθμού χορήγησης και συνθήκης, παρατηρούμε πως δεν προέκυψαν σημαντικές επιδράσεις στη διακύμανση των τιμών των διαστάσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει πως οι συμμετέχοντες/ουσες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τα επίπεδα αυξήσεων που πέτυχαν κατά τη δεύτερη χορήγηση, αναφορικά με την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους.

Αφού παρουσιάσαμε την επίδραση των παρεμβάσεων στην αυτο-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτές, στις ενότητες που ακολουθούν θα εστιάσουμε στην πειραματική ομάδα. Όπως έγινε και για τις μεταβλητές της βίωσης συναισθημάτων και της αισιοδοξίας, θα προχωρήσουμε στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της θετικής παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα, για τα δύο φύλα, τα τρία κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα και τους γηγενείς και μετανάστες συμμετέχοντες/-ουσες σε αυτή.

### **3.4.3 Διαφυλικές διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα**

Όσον αφορά την επίδραση της παρέμβασης στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως παρατηρούμε στην Πίνακα 17 (σελ. 125), τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν αύξηση σε όλες τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας δεκαπέντε ημέρες μετά τη διεξαγωγή της παρέμβασης. Οι έλεγχοι  $t$  μεταξύ των βαθμολογιών στις δύο χορηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν για



κάθε φύλο ξεχωριστά υποδεικνύουν την ύπαρξη διαφυλικών διαφορών στην ανταπόκριση στην παρέμβαση σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα.

**Πίνακας 17.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη αυτο-αποτελεσματικότητα ανά φύλο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα

Αυτο-Αποτελεσματικότητα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Με Σύγκρουση</b>					
Κορίτσια	35,33	6,72	37,10	5,48	-
Αγόρια	35,31	6,65	38,10	6,20	**
<b>Χωρίς Σύγκρουση</b>					
Κορίτσια	24,19	4,13	26,05	3,38	**
Αγόρια	24,85	4,36	25,38	4,23	-
<b>Συνολική Αυτο-Αποτελεσματικότητα</b>					
Κορίτσια	59,52	10,25	63,14	7,92	**
Αγόρια	60,15	10,19	63,49	9,58	**

\*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 17 (σελ. 125) και τα δύο φύλα σημείωσαν σημαντικά αυξημένα επίπεδα συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητας κατά τη δεύτερη χορήγηση ( $t(38) = 3,295, p < 0,01$ , για τα αγόρια και  $t(41) = 2,746, p < 0,01$ , για τα κορίτσια). Το ενδιαφέρον, όμως, εύρημα αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας. Όπως προέκυψε από τις συγκρίσεις μεταξύ των δύο χορηγήσεων, τα αγόρια πέτυχαν στατιστικώς σημαντική αύξηση των μέσων επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους αποκλειστικά για τις συνθήκες που περιλαμβάνουν σύγκρουση ( $t(38) = 3,547, p < 0,01$ ), ενώ τα κορίτσια φάνηκαν να επωφελούνται σημαντικά ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, μόνο σε συνθήκες που δεν περιέχουν στοιχεία σύγκρουσης ( $t(41) = 3,230, p < 0,01$ ).



### 3.4.4 Διαφορές στην επίδραση της θετικής παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ των κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων

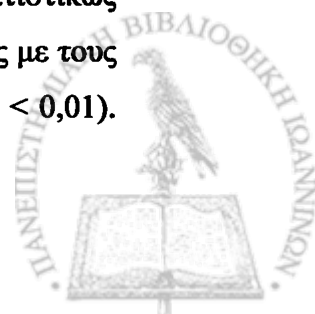
Αναφορικά με τις αυξήσεις στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας μετά τη συμμετοχή στην παρέμβαση, αρκετά κατατοπιστικά είναι τα αποτελέσματα των ελέγχων  $t$  που πραγματοποιήθηκαν για κάθε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ξεχωριστά και τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 18 (σελ. 126).

**Πίνακας 18.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη αυτο-αποτελεσματικότητα ανά κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα

Αυτο-Αποτελεσματικότητα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O	T.A.	
<b>Με Σύγκρουση</b>					
Ανώτερο Επίπεδο	37,33	4,61	39,67	4,08	-
Μεσαίο Επίπεδο	34,5	5,73	36,49	5,29	**
Κατώτερο Επίπεδο	36,20	8,59	38,12	7,17	-
<b>Χωρίς Σύγκρουση</b>					
Ανώτερο Επίπεδο	26,47	2,48	28,00	2,42	**
Μεσαίο Επίπεδο	23,73	3,67	24,85	3,42	-
Κατώτερο Επίπεδο	24,60	5,50	25,80	4,56	-
<b>Συνολική Αυτο-Αποτελεσματικότητα</b>					
Ανώτερο Επίπεδο	63,80	6,21	67,67	5,27	*
Μεσαίο Επίπεδο	57,88	8,34	61,34	7,43	**
Κατώτερο Επίπεδο	60,80	13,70	63,92	11,20	-

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p = 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 18 (σελ. 126), οι συμμετέχοντες/-ουσες διέθεταν ανώτερο κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρο, επωφελήθηκαν στατιστικώς σημαντικά ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους που δεν εμπεριέχουν στοιχεία σύγκρουσης ( $t(14) = 3,360, p < 0,01$ ).



Αντίθετα, όσοι και όσες ανήκαν στο μεσαίο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους μεταξύ των δύο χορηγήσεων αποκλειστικά για τις συνθήκες εκείνες που διέπονται από κάποια σύγκρουση ( $t(40) = 2,844, p < 0,01$ ). Και οι δύο παραπάνω ομάδες, φάνηκαν να επωφελούνται σημαντικά από την παρέμβαση αναφορικά με τα επίπεδα συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ( $t(40) = 3,090, p < 0,01$ , για το μεσαίο και  $t(14) = 2,761, p < 0,05$ , για το ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο). Σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους αυτούς, οι συμμετέχοντες/-ουσες που τοποθετήθηκαν στο κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δε φάνηκαν να αυξάνουν στατιστικώς σημαντικά τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ανεξάρτητα από το εάν επρόκειτο για συνθήκες που περιλαμβάνουν σύγκρουση ή όχι.

Αφού περιγράψαμε την επίδραση της πειραματικής συνθήκης στα διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα συμμετεχόντων/-ουσών, στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε τα οφέλη που δέχτηκαν οι γηγενείς και οι μετανάστες που έλαβαν μέρος στη θετική παρέμβαση ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

#### **3.4.5 Διαφορές στην επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα μεταξύ γηγενών και μεταναστών**

Προκειμένου να διερευνήσουμε πιθανές διαφορές μεταξύ του βαθμού στον οποίο επωφελήθηκαν οι γηγενείς και οι μετανάστες από τη συμμετοχή τους στην πειραματική συνθήκη, προχωρήσαμε σε συγκρίσεις των μέσων επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν στις δύο χορηγήσεις για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν και τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 19 (σελ. 128) υποδεικνύουν πως οι μετανάστες και οι γηγενείς συμμετέχοντες/-ουσες στη θετική ψυχολογική παρέμβαση ανταποκρίθηκαν διαφορετικά, αναφορικά με τη βελτίωση των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.





**Πίνακας 19.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικώς σημαντικές διαφορές για τη αυτο-αποτελεσματικότητα ανά εθνική προέλευση και ανά χορήγηση για την πειραματική ομάδα

Αυτο-Αποτελεσματικότητα	1 <sup>η</sup> Χορήγηση		2 <sup>η</sup> Χορήγηση		p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<b>Με Σύγκρουση</b>					
Γηγενείς	36,11	5,53	38,51	5,25	**
Μετανάστες	34,24	7,88	36,29	6,39	-
<b>Χωρίς Σύγκρουση</b>					
Γηγενείς	25,11	3,34	26,57	3,45	**
Μετανάστες	23,68	5,16	24,56	4,00	-
<b>Συνολική Αυτο-Αποτελεσματικότητα</b>					
Γηγενείς	61,21	8,15	65,09	7,42	***
Μετανάστες	57,91	12,30	60,85	9,81	-

\*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Συγκεκριμένα, παρατηρούμε πως οι συμμετέχοντες με ελληνική καταγωγή εμφάνισαν στατιστικώς σημαντική αύξηση της συνολικής αυτο-αποτελεσματικότητάς τους δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση ( $t(46) = 4,315, p < 0,001$ ), κάτι που δε φάνηκε να ισχύει για τους μετανάστες ομολόγους τους. Όσον αφορά τις επιμέρους συνθήκες εντοπισμού της αυτο-αποτελεσματικότητας, η θετική παρέμβαση φάνηκε να έχει στατιστικώς σημαντική επίδραση αποκλειστικά για τους γηγενείς συμμετέχοντες/ουσες σε αυτή ( $t(46) = 3,176, p < 0,01$ , για τις συνθήκες σύγκρουσης και  $t(46) = 3,630, p < 0,01$ , για τις συνθήκες χωρίς σύγκρουση). Αντίθετα, τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δε φάνηκε να αυξάνουν σημαντικά τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά τη δεύτερη χορήγηση για καμία μορφή αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν στις παραπάνω ενότητες, διαπιστώνουμε πως τα μέλη της πειραματικής ομάδας έτειναν να εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε όλες τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας κατά τη δεύτερη χορήγηση σε σχέση με την πρώτη. Παρόμοιες



σημαντικές διαφορές μεταξύ των χορηγήσεων δεν παρατηρήθηκαν για την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, η πειραματική συνθήκη φάνηκε να επενεργεί σε διαφορετικές διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας για τα δύο φύλα, καθώς τα κορίτσια βελτίωσαν σημαντικά την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους σε συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, ενώ τα αγόρια έτειναν να αισθάνονται πιο αποτελεσματικά σε συνθήκες που περιελάμβαναν σύγκρουση. Αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων/-ουσών, αυτοί που τοποθετήθηκαν στο κατώτερο επίπεδο δεν επωφελήθηκαν σημαντικά από τη θετική παρέμβαση, σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους που διέθεταν ανώτερο και μεσαίο κοινωνικά και οικονομικά επίπεδο. Τέλος, η θετική παρέμβαση δε φάνηκε να έχει διαπολιτισμική ισχύ αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς μόνο οι γηγενείς συμμετέχοντες/-ουσες κατάφεραν να επωφεληθούν από αυτή και να αυξήσουν σημαντικά τα επίπεδα αίσθησης αποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους.

Στις παραπάνω ενότητες παρουσιάσαμε αναλυτικά την επίδραση της θετικής παρέμβασης στις επιμέρους διαστάσεις του ευ ζειν των παιδιών σχολικής ηλικίας, όπως αυτή προκύπτει από την ύπαρξη σημαντικών μεταβολών στη βίωση συναισθημάτων, στην αισιοδοξία και την αυτο-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων/-ουσών μεταξύ των δύο χορηγήσεων. Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των παρεμβάσεων, πειραματικής και ελέγχου, από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν σε αυτές.

### **3.5 Αξιολόγηση των παρεμβάσεων από τους συμμετέχοντες/-ουσες**

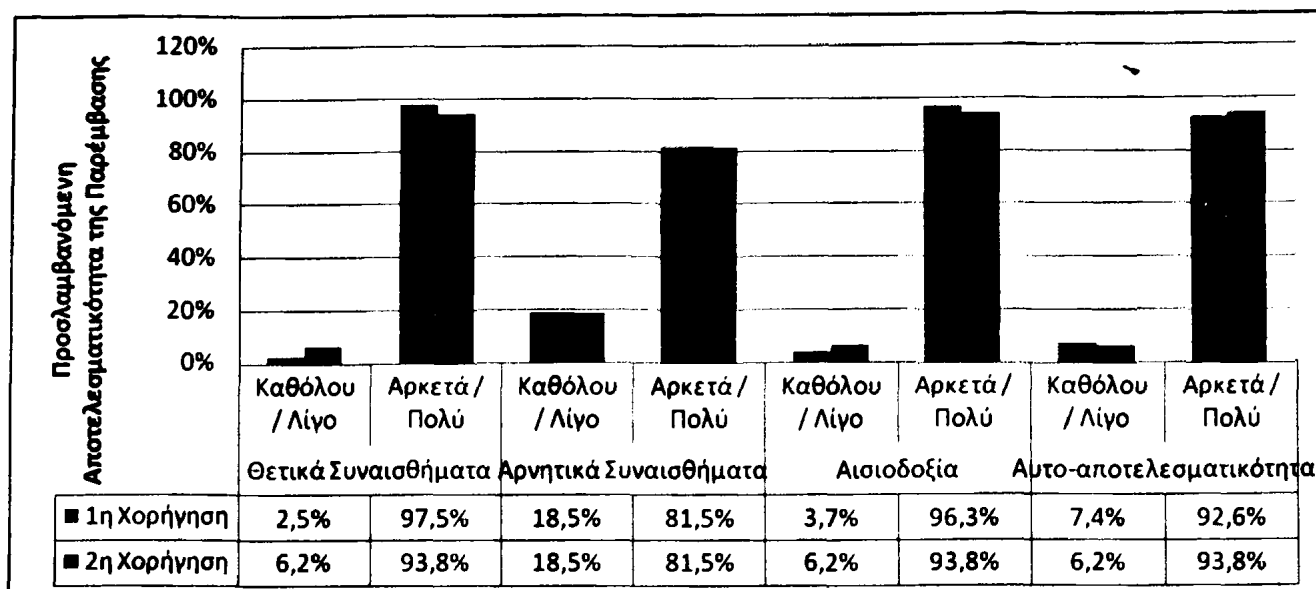
Μετά το πέρας της αντίστοιχης για κάθε συνθήκη παρέμβασης (πρώτη χορήγηση), καθώς και δεκαπέντε ημέρες αργότερα (δεύτερη χορήγηση), ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας να αξιολογήσουν κατά πόσο η παρέμβαση στην οποία έλαβαν μέρος τους βοήθησε α) να αυξήσουν τα θετικά και β) να μειώσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, γ) να αυξήσουν τα επίπεδα αισιοδοξίας τους και δ) να νιώσουν πως τα καταφέρνουν καλύτερα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Τα ποσοστά των συμμετεχόντων/-ουσών της πειραματικής ομάδας που δήλωσαν, ανά χορήγηση, πως βοηθήθηκαν καθόλου ή λίγο και αρκετά ή πολύ από την παρέμβαση, απεικονίζονται στο Σχήμα 6 (σελ. 131). Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που έλαβαν μέρος στην πειραματική συνθήκη, δήλωσαν στη



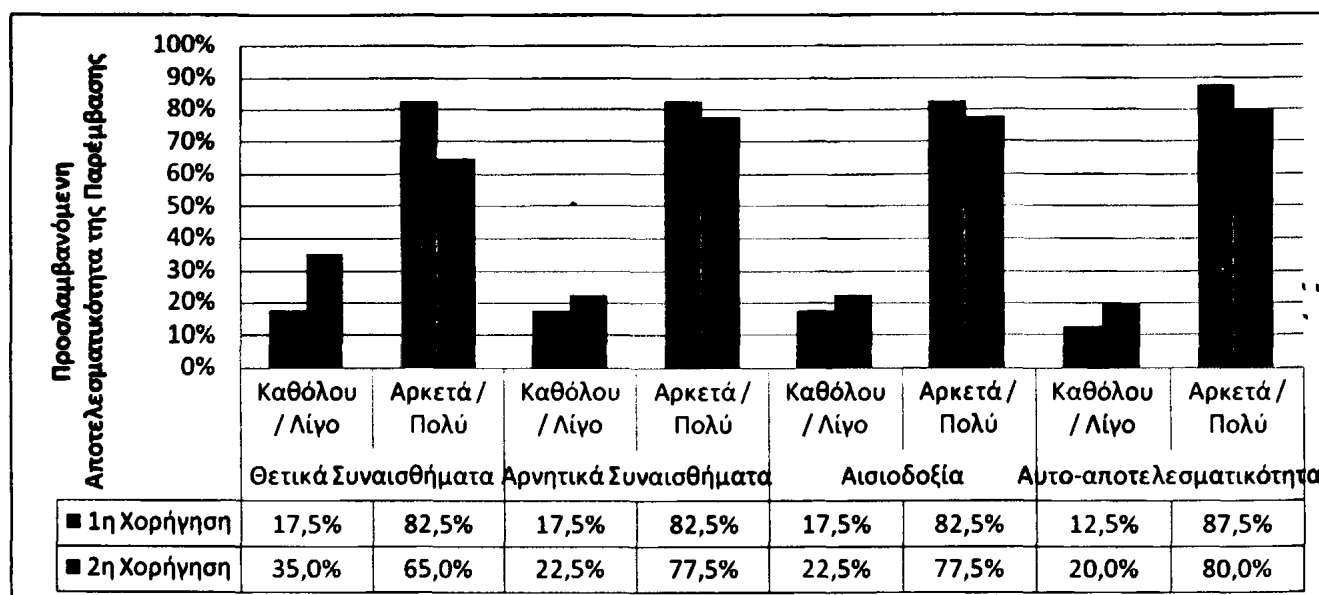
συντριπτική τους πλειοψηφία πως βοηθήθηκαν τουλάχιστον αρκετά από την παρέμβαση, με τη θετική αυτή αξιολόγηση να ισχύει τόσο κατά την πρώτη, όσο και κατά τη δεύτερη χορήγηση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης υπήρξε θετική από το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων/-ουσών αναφορικά με όλες τις διαστάσεις του νεανικού ευ ζειν που αποτέλεσαν αντικείμενα μελέτης στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, κατά τη δεύτερη χορήγηση των ερωτηματολογίων 97,5% των συμμετεχόντων/ουσών στη θετική ψυχολογική παρέμβαση δήλωσαν πως βοηθήθηκαν αρκετά ή πολύ από αυτή αναφορικά με τη βίωση θετικών συναισθημάτων. Αντίστοιχα, 81,5% δήλωσε πως βοηθήθηκε αρκετά ή πολύ στον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων με τα αντίστοιχα ποσοστά να αγγίζουν το 93,8% για τις διαστάσεις της αισιοδοξίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες/-ουσες στη συνθήκη ελέγχου, η αξιολόγηση της παρέμβασης, στην οποία έλαβαν μέρος συνοψίζεται στο Σχήμα 7 (σελ. 131). Παρά το γεγονός πως και στην περίπτωση αυτή παρατηρούμε υψηλά ποσοστά μαθητών και μαθητριών που έκριναν πως βοηθήθηκαν αρκετά ή πολύ από την παρέμβαση που δέχτηκαν, κατά τη δεύτερη χορήγηση παρατηρείται μια μείωση των ποσοστών αυτών για όλες τις διαστάσεις που μελετήθηκαν. Για την ομάδα ελέγχου, τα υψηλότερα ποσοστά θετικής αξιολόγησης σημειώθηκαν αναφορικά με την αύξηση των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας στη σχέση με τους συνομηλίκους, όπου 87,5%, κατά την πρώτη χορήγηση, και 80%, κατά τη δεύτερη, των συμμετεχόντων/-ουσών δήλωσαν πως βοηθήθηκαν αρκετά ή πολύ στο να τα καταφέρνουν καλύτερα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, χάρη στην παρέμβαση στην οποία συμμετείχαν.





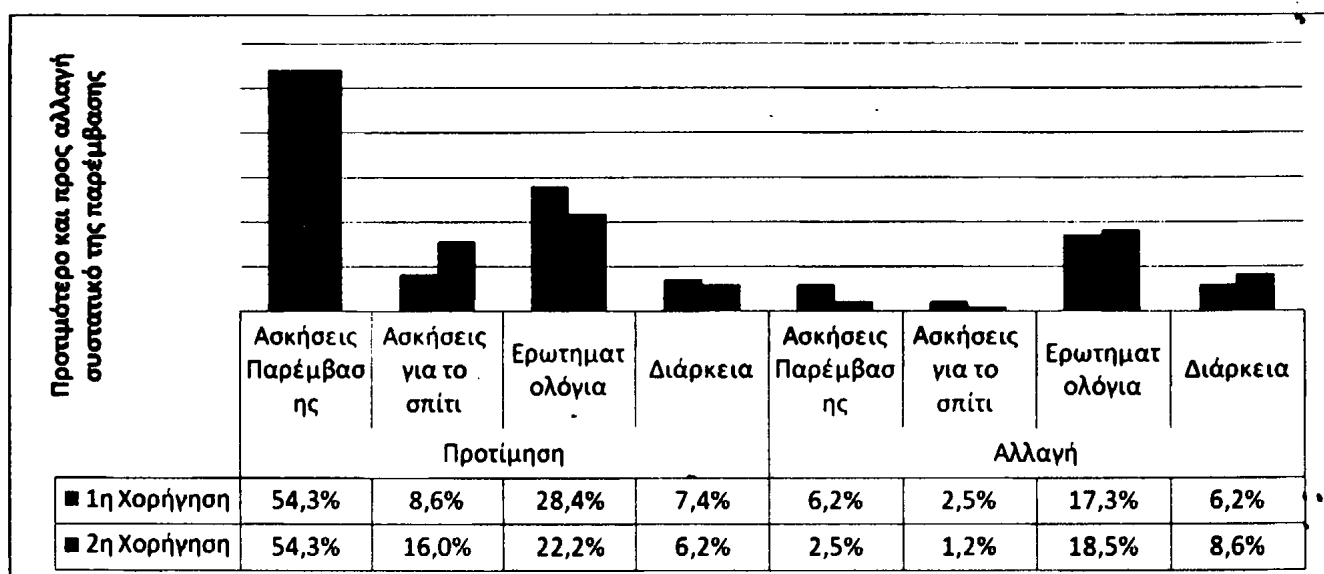
Σχήμα 6. Ποσοστά επί τοις εκατό της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης από την πειραματική ομάδα



Σχήμα 7. Ποσοστά επί τοις εκατό της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης από την ομάδα ελέγχου.

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τη διάσταση των θετικών συναισθημάτων, παρά το υψηλό ποσοστό των παιδιών που δήλωσαν κατά την πρώτη χορήγηση πως βοηθήθηκαν πολύ ή αρκετά (82,5%), κατά τη δεύτερη χορήγηση το ποσοστό αυτό μειώθηκε σημαντικά αγγίζοντας το 65%.

Πέραν της αξιολόγησης της παρέμβασης σε σχέση με τα οφέλη που αποκόμισαν, οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα κλήθηκαν, επιπλέον, να δηλώσουν α) ποιο από τα συστατικά της παρέμβασης τους άρεσε περισσότερο, καθώς και β) ποιο από αυτά θα άλλαζαν. Στο Σχήμα 8 (σελ. 132) παρουσιάζουμε τα ποσοστά των συμμετεχόντων/-ουσών στην πειραματική ομάδα που δήλωσαν πως τους άρεσε περισσότερο και θα άλλαζαν αντίστοιχα κάθε ένα από τα συστατικά της θετικής παρέμβασης. Περιοριζόμαστε στα δεδομένα της πειραματικής ομάδας, καθώς ενδιαφερόμαστε αποκλειστικά για τα συστατικά της θετικής παρέμβασης τα οποία φάνηκαν να είναι αρεστά ή μη για τους συμμετέχοντες σε αυτή. Μια τέτοια ανατροφοδότηση δεν θα είχε νόημα εάν προερχόταν από την ομάδα ελέγχου.



**Σχήμα 8.** Ποσοστά επί τοις εκατό για την προτίμηση ή την πρόταση αλλαγής των επιμέρους συστατικών της παρέμβασης από την πειραματική ομάδα ανά χορήγηση

Όπως παρατηρούμε στο Σχήμα 8 (σελ. 131), 54% των συμμετεχόντων/-ουσών στην πειραματική ομάδα δήλωσαν πως το συστατικό που τους άρεσε περισσότερο ήταν οι ασκήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης, ενώ ακολουθούν τα ερωτηματολόγια, με ποσοστό πάνω από 20% των συμμετεχόντων να τα επιλέγουν ως το πιο αρεστό συστατικό της παρέμβασης. Επιπλέον, οι ασκήσεις για το σπίτι επιλέχθηκαν ως η πιο αρεστή δραστηριότητα από 8,6% των συμμετεχόντων στη θετική παρέμβαση κατά την πρώτη χορήγηση με το ίδιο ποσοστό σχεδόν να διπλασιάζεται κατά τη δεύτερη. Η διάρκεια της παρέμβασης άρεσε ιδιαίτερα σε

μικρότερο ποσοστό συμμετεχόντων/-ουσών, το οποίο κυμάνθηκε από 7,4% έως 6,2% μεταξύ των χορηγήσεων. Αναφορικά με τα συστατικά της παρέμβασης που θα χρειαζόνταν αλλαγές, 17,3% και 18,5% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως το στοιχείο που έχριζε αλλαγής ήταν τα ερωτηματολόγια, ενώ σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά συμμετεχόντων/-ουσών δήλωσαν πως θα άλλαζαν τις ασκήσεις της παρέμβασης, τις ασκήσεις για το σπίτι και τη διάρκεια της διαδικασίας.

Με την παρουσίαση της αξιολόγησης της παρέμβασης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες/-ουσες ολοκληρώνουμε την έκθεση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Συνοψίζοντας και σύμφωνα με τα ευρήματα που περιγράφηκαν στις παραπάνω ενότητες διαπιστώνουμε πως η πειραματική συνθήκη υπήρξε αποτελεσματική στην αύξηση των θετικών συναισθημάτων, κάτι που δε φάνηκε να ισχύει για τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων. Αναφορικά με τις προσδοκίες για το μέλλον, οι συμμετέχοντες στη θετική παρέμβαση που δομήσαμε σημείωσαν σημαντική αύξηση των επιπέδων συνολικής αισιοδοξίας τους, κάτι που, όμως, αντανακλά κυρίως τον σημαντικό περιορισμό των επιπέδων απαισιοδοξίας, παρά την ενίσχυση του αισιόδοξου προσανατολισμού στη ζωή. Τέλος, οι συμμετέχοντες/-ουσες στην πειραματική συνθήκη φάνηκαν να επωφελούνται σημαντικά από τη θετική παρέμβαση ως προς τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Στη διάσταση αυτή του νεανικού ευ ζειν σημειώθηκαν και οι πιο συστηματικές διαφορές μεταξύ των υποομάδων με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Στο επόμενο κεφάλαιο, αυτό της Συζήτησης, θα επιχειρήσουμε την αναλυτική προσέγγιση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών.



## 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν αρκετά ενθαρρυντικά αποτελέσματα αναφορικά με την προαγωγή και την καλλιέργεια του ευ ζειν των μαθητών και των μαθητριών, οι οποίοι έλαβαν μέρος στη θετική ψυχολογική παρέμβαση που δομήσαμε. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική εγκυρότητά της φάνηκε να επιβεβαιώνεται, τουλάχιστον όσον αφορά στην επενέργειά της στη βίωση θετικών συναισθημάτων, καθώς και θετικών προσδοκιών για το μέλλον.

Στις επόμενες ενότητες θα αναφερθούμε, αρχικά, στα αποτελέσματα των προκαταρτικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να εξετάσουμε εάν και κατά πόσο οι δύο ομάδες του δείγματος διέφεραν μεταξύ τους ως προς τη σύστασή τους, καθώς και ως προς τα αρχικά επίπεδα των επιμέρους δεικτών του νεανικού ευ ζειν, όπως αυτά διαμορφώθηκαν κατά την πρώτη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε στην κριτική παρουσίαση των ευρημάτων που επιτρέπουν την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των ερευνητικών μας υποθέσεων, περιγράφοντας την επίδραση που είχαν τόσο η πειραματική συνθήκη, όσο και η συνθήκη ελέγχου σε καθεμία από τις μεταβλητές της έρευνας ξεχωριστά. Επιπλέον, εστιάζοντας αποκλειστικά στην πειραματική ομάδα, θα αναδείξουμε τα υποσύνολα των συμμετεχόντων/-ουσών που επωφελήθηκαν περισσότερο από τη θετική παρέμβαση, με βάση δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Θα συζητήσουμε, ακόμα, την αξιολόγηση των παρεμβάσεων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες/-ουσες σε αυτές, αναφορικά με το περιεχόμενο, αλλά και την αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, θα αναφερθούμε στους περιορισμούς, αλλά και στην ειδική συνεισφορά της παρούσας εργασίας στη θεωρία, την έρευνα και την πράξη της Θετικής Ψυχολογίας, διατυπώνοντας παράλληλα κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

### 4.1 Αξιολόγηση της ομοιογένειας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

Στην παρούσα έρευνα και για λόγους που θα αναλυθούν παρακάτω στην ενότητα των περιορισμών της (σελ. 148), η δειγματοληψία δεν είχε τυχαίο, αλλά συμπτωματικό χαρακτήρα. Επιπλέον, η κατανομή των συμμετεχόντων/-ουσών στην πειραματική



ομάδα και την ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα των επιμέρους σχολικών τμημάτων, κάτι που εμπειρείχε τον κίνδυνο οι δύο ομάδες να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους. Πριν προχωρήσουμε, λοιπόν, στη διερεύνηση των ερευνητικών μας υποθέσεων, επιχειρήσαμε να ελέγξουμε κατά πόσο η ομάδα των παιδιών που έλαβε μέρος στη θετική παρέμβαση ήταν όμοια με την ομάδα που συμμετείχε στην παρέμβαση ελέγχου. Σύμφωνα με τον Shadish και τους συνεργάτες του (2002), όταν δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις της τυχαίας κατανομής των υποκειμένων στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, είναι απαραίτητο να ελέγξουμε για πιθανές συστηματικές διαφορές μεταξύ τους, ως προς τη σύστασή τους, καθώς και ως προς τα μέσα επίπεδα των μεταβλητών που μας ενδιαφέρουν (Shadish, et al., 2002). Σε περίπτωση που διαπιστώνονταν σημαντικές τέτοιες διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, θα ήταν δύσκολο να επικαλεστούμε πως οι τυχόν μεταβολές, οι οποίες θα παρατηρούνταν στα επίπεδα των δεικτών του ευ ζειν, θα οφείλονταν στη συμμετοχή στη θετική παρέμβαση έναντι της συμμετοχής στην αντίστοιχη ελέγχου και όχι στα ιδιαίτερα, επιμέρους χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας (Campbell & Ramey, 1995).

Προκειμένου, λοιπόν, να ενισχύσουμε την εγκυρότητα της έρευνάς μας, ελέγξαμε, αρχικά, κατά πόσο η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου, όπως αυτές διαμορφώθηκαν, παρουσίαζαν παρόμοια σύσταση, όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτές. Όσον αφορά το φύλο, και στις δύο ομάδες, περίπου το 60% των συμμετεχόντων ήταν κορίτσια. Το εύρημα αυτό καθίσταται αρκετά ενδιαφέρον, καθώς σε προγενέστερες έρευνες έχει φανεί πως οι ομάδες με υψηλή αντιπροσώπευση κοριτσιών τείνουν να επωφελούνται περισσότερο από παρεμβάσεις προαγωγής της ψυχικής υγείας (Horowitz & Garber, 2006. Brunwasser, et al., 2009). Οι δύο ομάδες βρέθηκαν, επιπλέον, να ομοιάζουν μεταξύ τους ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτές. Τόσο στην ομάδα της θετικής παρέμβασης, όσο και σε αυτή της παρέμβασης ελέγχου, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες ανήκαν στο μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, ενώ περίπου 30% και 20% ανήκαν στο κατώτερο και στο ανώτερο, αντίστοιχα, επίπεδο. Σε γενικές γραμμές, η σχετική έρευνα δεν υποδεικνύει σημαντικές επιδράσεις του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των συμμετεχόντων/-ουσών στην αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση του ευ ζειν, τόσο σε ενήλικες (Seligman, et al., 2005), όσο και σε παιδιά και εφήβους (Durlak, et al., 2011). Τέλος, οι δύο ομάδες δε φάνηκαν να διαφέρουν μεταξύ τους ως





προς τη συμμετοχή σε αυτές παιδιών μεταναστών, το ποσοστό των οποίων και στις δύο περιπτώσεις κυμάνθηκε στο 42%. Βέβαια, το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς το βασικό κριτήριο επιλογής των σχολικών τμημάτων, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν η πολυπολιτισμική σύστασή τους.

Πέραν των δημογραφικών παραγόντων, ελέγξαμε εάν τα παιδιά που τοποθετήθηκαν στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου εμφάνιζαν παρόμοια επίπεδα βίωσης συναισθημάτων, αισιοδοξίας και αυτο-αποτελεσματικότητας πριν από τη συμμετοχή τους στις αντίστοιχες για την ομάδα τους παρεμβάσεις. Ο έλεγχος αυτός κρίθηκε απαραίτητος, καθώς προηγούμενες έρευνες υποδεικνύουν πως ένας από τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων είναι τα αρχικά επίπεδα ευεξίας και θετικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων σε αυτές (Seligman, et al., 2005. Froh, et al., 2009. Gladstone, et al., 2011. Giannopoulos & Vella-Brodrick, 2011). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων που πραγματοποιήσαμε, οι δύο ομάδες πέτυχαν, κατά την πρώτη χορήγηση των ερωτηματολογίων, παρόμοιες μέσες βαθμολογίες σε όλους τους δείκτες του ευ ζειν που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα.

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε πως οι δύο ομάδες της έρευνάς μας παρουσίαζαν παρόμοια σύσταση και ταυτόχρονα αποτελούνταν από παιδιά που βίωναν σε παρόμοιο επίπεδο θετικά και αρνητικά συναισθήματα, αισιοδοξία και κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα. Η ομοιότητα αυτή μας επέτρεψε να τεκμηριώσουμε το συγκρίσιμο των δύο ομάδων και, ταυτόχρονα, να μη συμπεριλάβουμε τους παραπάνω παράγοντες κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της θετικής παρέμβασης έναντι της παρέμβασης ελέγχου (Sheldon & Lyubomirsky, 2006. Froh, et al., 2009). Στις επόμενες ενότητες, θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις πρώτες τέσσερις υποθέσεις της έρευνάς μας (σελ. 78), οι οποίες αφορούν στην αποκλειστική επίδραση της θετικής παρέμβασης σε καθέναν από τους δείκτες του νεανικού ευ ζειν που μας απασχολούν.

#### **4.2 Επίδραση της θετικής παρέμβασης στη βίωση συναισθημάτων**

Μια από τις υποθέσεις της έρευνάς μας ήταν πως οι συμμετέχοντες/-ουσες στη θετική παρέμβαση θα επωφελούνταν από αυτή, σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση των θετικών και ταυτόχρονα τον περιορισμό των αρνητικών τους συναισθημάτων. Πράγματι, όσον αφορά τα θετικά συναισθήματα, φάνηκε πως τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη θετική



παρέμβαση, έτειναν να βιώνουν σημαντικά συχνότερα θετικά συναισθήματα, δεκαπέντε ημέρες μετά τη διεξαγωγή της. Αντίθετα, η παρέμβαση ελέγχου δε φάνηκε να είναι αποτελεσματική, καθώς οι συμμετέχοντες/-ουσες σε αυτή παρουσίασαν ελαφρώς μειωμένη συχνότητα βίωσης θετικών συναισθημάτων κατά τη δεύτερη χορήγηση. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συνέπεια με προηγούμενες έρευνες, όπου θετικές παρεμβάσεις, όπως τα 'Τρία καλά πράγματα' και οι 'Καλύτεροι δυνατοί εαυτοί', φάνηκαν πιο αποτελεσματικές στην ενίσχυση του συναισθηματικού ευ ζειν σε σχέση με παρεμβάσεις ελέγχου, χωρίς θετικό περιεχόμενο (Sheldon & Lyubomirsky, 2006. Seligman, et al., 2005).

Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα, η θετική παρέμβαση που δομήσαμε, δε κατέστη αποτελεσματική στη μείωση της συχνότητάς τους, κάτι που μας αναγκάζει να απορρίψουμε τη σχετική μας υπόθεση (σελ. 78). Επιπλέον, η συμμετοχή των παιδιών στη θετική παρέμβαση ή την παρέμβαση ελέγχου δε φάνηκε να αποτελεί παράγοντα με σημαντική επίδραση στις μεταβολές που παρατηρήθηκαν στη συχνότητα βίωσης αρνητικών συναισθημάτων μεταξύ των δύο χορηγήσεων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα προηγούμενων ερευνών που υποδεικνύουν πως προγράμματα με έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας επιτυγχάνουν τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων (Catalano, et al., 2004), καθώς και των συμπτωμάτων κατάθλιψης, τα οποία συνδέονται στενά με τη βίωση αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών (Gillham, et al., 2007).

Η αναποτελεσματικότητα της θετικής μας παρέμβασης στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως κατασκευάστηκε με σκοπό την ενίσχυση των φαινομένων ψυχικής υγείας και όχι τον περιορισμό δυσλειτουργικών εμπειριών, όπως τα αρνητικά συναισθήματα. Πέραν τούτου, η ανακολουθία μεταξύ των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και των συμπερασμάτων της υπάρχουσας βιβλιογραφίας θα μπορούσε να αποδοθεί και σε έναν, επιπλέον, παράγοντα. Συγκεκριμένα, οι προηγούμενες σχετικές έρευνες (Sheldon & Lyubomirsky, 2006. Seligman, et al., 2005) υποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων στη μείωση της έντασης των αρνητικών συναισθημάτων, σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, η οποία περιελάμβανε την αξιολόγηση της συχνότητας βίωσης αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών. Τέλος, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνά μας παρουσίαζε αρκετά χαμηλή μέση συχνότητα βίωσης αρνητικών συναισθημάτων (M.O. = 13,70), ενώ προηγούμενες έρευνες υποδεικνύουν πως τα παιδιά, τα οποία επωφελούνται περισσότερο από θετικές ψυχοπαιδαγωγικές



παρεμβάσεις, είναι αυτά που εμφανίζουν σχετικά υψηλά επίπεδα καταθλιπτικής διάθεσης και άγχους πριν τη συμμετοχή τους στις παρεμβάσεις αυτές (Froh, et al., 2009. Gladstone, et al., 2011).

Το γεγονός πως η συμμετοχή στη θετική παρέμβαση είχε σημαντική επίδραση στη βίωση θετικών, αλλά όχι αρνητικών, συναισθημάτων, συνάδει, επιπλέον, με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν πως τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα αποτελούν δύο διακριτές και σχετικά ανεξάρτητες διαστάσεις της συναισθηματικής εμπειρίας (Watson, et al., 1988. Watson & Clark, 1999). Η διάκριση αυτή υποδεικνύει πως σε ένα βαθμό τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα διαμορφώνονται και ενισχύονται ή περιορίζονται στη βάση διαφορετικών διεργασιών (Ekman, et al., 1983. Clark, et al., 1990), κάτι που επιτρέπει την υπόθεση πως μια παρέμβαση είναι πιθανόν να έχει επίδραση, αποκλειστικά σε μία από τις παραπάνω διαστάσεις του συναισθήματος.

#### 4.3 Επίδραση της παρέμβασης στην αισιοδοξία

Πέραν των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, υποθέσαμε πως η συμμετοχή στη θετική ψυχολογική παρέμβαση θα συνοδευόταν από αυξημένα επίπεδα αισιοδοξίας. Προς επιβεβαίωση αυτής της υπόθεσης και όπως προκύπτει από τα σχετικά ευρήματα, οι συμμετέχοντες/-ουσες που έλαβαν μέρος στην πειραματική μας συνθήκη παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συνολικής αισιοδοξίας κατά τη δεύτερη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Σημαντικό είναι, επιπλέον, το εύρημα πως η πειραματική ομάδα στο σύνολό της φάνηκε να επωφελείται σημαντικά από την παρέμβαση αναφορικά και με τις δύο επιμέρους διαστάσεις των προσδοκιών για το μέλλον, καθώς οι συμμετέχοντες/-ουσες ενίσχυσαν τα επίπεδα αισιοδοξίας τους και ταυτόχρονα παρουσίασαν μειωμένα επίπεδα απαισιοδοξίας. Αντίθετα, οι μαθητές/-τριες που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση ελέγχου παρουσίασαν παρόμοια μέσα επίπεδα αισιοδοξίας, αλλά και απαισιοδοξίας, κατά τις δύο μετρήσεις, κάτι που μας επιτρέπει να επιβεβαιώσουμε την υπόθεσή μας πως αποκλειστικά η θετική παρέμβαση θα καθίσταντο αποτελεσματική στην ενίσχυση των θετικών προσδοκιών για το μέλλον.

Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συνέπεια με τα αντίστοιχα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες υποδεικνύουν πως η αισιοδοξία είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί παρεμβαίνοντας στις διεργασίες, καθώς και στα πρότυπα σκέψης και δράσης που



συνδέονται με αυτήν (Seligman, 2005. Rosen, 2011). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία (Gillham, et al., 2007. Carver & Scheier, 2002) επισημαίνει δύο βασικά συστατικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων ενίσχυσης της αισιοδοξίας, αφενός την έμφαση στις σκέψεις που δομούν έναν αισιόδοξο προσανατολισμό στη ζωή και αφετέρου την ενίσχυση της αυτο-αντίληψης. Όσον αφορά τις αισιόδοξες σκέψεις, η παρούσα παρέμβαση περιελάμβανε ασκήσεις όπως 'Οι Καλύτεροι Δυνατοί Εαυτοί', ο εντοπισμός των 'Δυνάμεων του Χαρακτήρα' και τα 'Τρία Καλά Πράγματα', οι οποίες ενεργοποιούν θετικές προσδοκίες για το μέλλον και παράγουν θετικές σκέψεις και νοερές εικόνες (Roberts, et al. 2003). Επιπλέον, τόσο μέσω της επεξεργασίας των «Δυνάμεων του Χαρακτήρα», αλλά κυρίως μέσω της συμμετοχής στο αντίστοιχο κολάζ, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εκτεθούν σε μια συνθήκη επιτυχίας και να αποκτήσουν μια θετική κοινωνική εμπειρία (Garber, et al., 2003). Σύμφωνα με τους Peterson και Steen (2002) η αισιοδοξία είναι δυνατόν να ενισχυθεί μέσω εμπειριών που χτίζουν την αυτοπεποίθηση και την προσωπική αίσθηση επάρκειας, ενώ άλλοι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους στις συνθήκες αυτές (Russo & Boman, 2007). Η αποτελεσματικότητα, λοιπόν, της θετικής ψυχολογικής μας παρέμβασης στην ενίσχυση της αισιοδοξίας των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτή είναι πιθανόν να οφείλεται στις παραπάνω ειδικές ασκήσεις που περιείχε και οι οποίες επέτρεψαν σε ένα βαθμό τη θετική αναδόμηση των σκέψεων καθώς και τη βίωση της αίσθησης προσωπικής επάρκειας μεταξύ των παιδιών.

Ένα, επιπλέον, ενδιαφέρον εύρημα αφορά στην ομάδα ελέγχου, οι συμμετέχοντες/-ουσες της οποίας παρουσίασαν, αν και μη στατιστικώς σημαντική, μείωση στα επίπεδα αισιοδοξίας τους μετά τη διεξαγωγή της. Το εύρημα αυτό αποκτά μια συστηματικότητα, καθώς παρατηρήθηκε και αναφορικά με τα θετικά συναισθήματα, όπου η ομάδα ελέγχου παρουσίασε μια μικρή μείωση στη συχνότητα βίωσής τους κατά τη δεύτερη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Αν και η μη ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών αποτελεσμάτων περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, θα μπορούσαμε να εικάσουμε πως η εργασία για το σπίτι που ανατέθηκε στην ομάδα ελέγχου και αφορούσε στην ανάκληση των καθημερινών συμβάντων, συμπεριλαμβανομένων και των αρνητικών, πιθανόν να επενέργησε στα αποτελέσματα αυτά. 55

#### 4.4 Επίδραση της παρέμβασης στην αυτο-αποτελεσματικότητα



Η τρίτη διάσταση του νεανικού ευ ζειν, στην ενίσχυση της οποίας στόχευε η θετική ψυχολογική παρέμβαση ήταν η αυτο-αποτελεσματικότητα των παιδιών και μάλιστα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν οι συμμετέχοντες/-ουσες που έλαβαν μέρος στη θετική παρέμβαση σημείωσαν σημαντική αύξηση στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η αύξηση αυτή παρατηρήθηκε, επιπλέον, ανεξάρτητα από το εάν επρόκειτο για συνθήκες που περιελάμβαναν κάποια μορφή σύγκρουσης ή για συνθήκες με έμφαση στη συνεργασία. Η θετική παρέμβαση, δηλαδή, φάνηκε αποτελεσματική στην ενίσχυση της αίσθησης αποτελεσματικότητας των παιδιών τόσο στο να διεκδικήσουν από τους συνομηλίκους τους, όσο και στο να συνεργαστούν μαζί τους. Η παρέμβαση ελέγχου, από την άλλη πλευρά, δεν κατέστη αποτελεσματική στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας, τόσο συνολικά, όσο και αναφορικά με τις επιμέρους διαστάσεις της.

Τα αποτελέσματά μας αυτά επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τα μέσα προαγωγής της αυτο-αποτελεσματικότητας κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Bandura, 1981. Masten & Coatsworth, 1998). Συγκεκριμένα, στα πλαίσια της θετικής παρέμβασης που εφαρμόσαμε στην παρούσα έρευνα, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν επιτυχώς με το περιβάλλον και τους συμμαθητές τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Pajares, 1996). Επιπλέον, οι ασκήσεις που συνέθεταν την παρέμβαση αντανάκλυναν σαφείς, βραχυπρόθεσμους στόχους, τους οποίους μπορούσαν να καλύψουν όλα τα παιδιά, κάτι που συνιστά βασικό συστατικό των αποτελεσματικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια της αυτο-αποτελεσματικότητας (Snyder, et al., 2002). Η αύξηση στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας που παρατηρήθηκε μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών πιθανόν να μπορεί να αναχθεί και στη χρήση τεχνικών, όπως η φανταστική, αλλά και ψυχοδραματική, βίωση των 'Καλύτερων Δυνατών Εαυτών' (Maddux, 2002). Τέλος, σύμφωνα με τον Bandura (1977), μια από τις βασικές πηγές ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η παρατήρηση της επαρκούς και επιτυχούς συμπεριφοράς των άλλων. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασής μας κάθε παιδί ήταν δυνατόν να λειτουργήσει ως πρότυπο προς μίμηση για όλα τα υπόλοιπα, καθώς με την ανεύρεση και την επεξεργασία των 'Δυνάμεων του Χαρακτήρα' οι συμμετέχοντες/-ουσες είχαν την ευκαιρία να συστηθούν εκ νέου στους συμμαθητές τους και μάλιστα θέτοντας στο προσκήνιο τα θετικά τους χαρακτηριστικά και ιδιότητες.

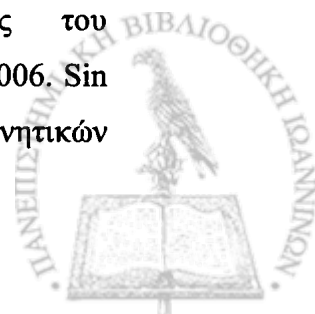


Όσον αφορά την παρέμβαση ελέγχου θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως στοιχεία που σχετίζονται με το ειδικό περιεχόμενο και τις οδηγίες που αυτή περιελάμβανε την κατέστησαν μη αποτελεσματική αναφορικά με την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, στους συμμετέχοντες/-ουσες της ομάδας ελέγχου δόθηκε η οδηγία να κατασκευάσουν ένα κολάζ χωρίς συγκεκριμένη θεματολογία, μη υιοθετώντας με αυτό τον τρόπο το κριτήριο της θέσπισης συγκεκριμένων και σαφών στόχων προς υλοποίηση. Επιπλέον, στη συνθήκη ελέγχου έλειψε η έντονη θετική ανατροφοδότηση και επιβράβευση που έλαβαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μέσω της ευκαιρίας για θεατρική αναπαράσταση και βίωση του 'Καλύτερου Δυνατού Εαυτού'.

Στις παραπάνω ενότητες συζητήσαμε τα ευρήματα που επιβεβαιώνουν τις πρώτες τέσσερις υποθέσεις μας (σελ. 78), οι οποίες και αφορούσαν στην αποκλειστική επίδραση της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης έναντι της παρέμβασης ελέγχου στην ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων, της αισιοδοξίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας του συνόλου των μαθητών/-ριών που συμμετείχαν σε αυτή. Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στις επιμέρους ομάδες συμμετεχόντων/-ουσών της θετικής παρέμβασης, επιχειρώντας την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητά της ανάλογα με το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών που την παρακολούθησαν.

#### **4.5 Επίδραση της παρέμβασης ανάλογα με το φύλο**

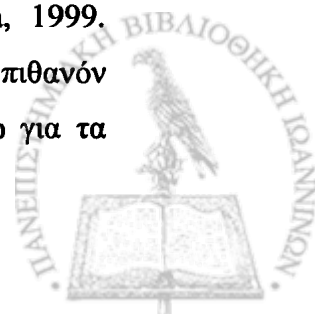
Οι επιμέρους αναλύσεις που πραγματοποιήσαμε ξεχωριστά για τα κορίτσια και τα αγόρια της πειραματικής μας ομάδας, μας επέτρεψαν να επιβεβαιώσουμε την υπόθεσή μας πως δεν θα προέκυπταν συστηματικές διαφυλικές διαφορές στην επίδραση της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, προέκυψε πως, αναφορικά με τη βίωση συναισθημάτων, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια που συμμετείχαν στη θετική παρέμβαση επωφελήθηκαν από αυτή, σημειώνοντας εξίσου σημαντική αύξηση στη συχνότητα των θετικών συναισθηματικών τους εμπειριών δύο εβδομάδες μετά τη διεξαγωγή της. Σε παρόμοια αποτελέσματα έχουν οδηγήσει και προηγούμενες έρευνες, όπου το φύλο δε φάνηκε να αποτελεί παράγοντα που να επενεργεί στην αποτελεσματικότητα προγραμμάτων και παρεμβάσεων προαγωγής του συναισθηματικού ευ ζειν (Seligman, et al., 2005. Sheldon & Lyubomirsky, 2006. Sin & Lyubomirsky, 2009). Όσον αφορά τη μείωση της συχνότητας των αρνητικών



συναισθημάτων, οι διαφορές που παρατηρήσαμε πριν και μετά την παρέμβαση δε βρέθηκαν σημαντικές για κανένα από τα δύο φύλα, αν και μεταξύ των αγοριών παρατηρήθηκε μια μικρή αλλά μη αναμενόμενη αύξηση των αρνητικών συναισθημάτων κατά τη δεύτερη χορήγηση. Η προϋπάρχουσα έρευνα δεν μας παρέχει σχετικά ευρήματα, αλλά είναι πιθανόν στην παρούσα παρέμβαση να μην έγιναν επαρκώς αντικείμενο επεξεργασίας αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, τα οποία συναντώνται συχνότερα μεταξύ των αγοριών παρά των κοριτσιών κατά τη μέση παιδική ηλικία (Assor, et al., 2005).

Πέραν της βίωσης συναισθημάτων, η θετική ψυχολογική παρέμβαση φάνηκε να ωφελεί εξίσου τα αγόρια και τα κορίτσια που την παρακολούθησαν και αναφορικά με τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Συγκεκριμένα, όλα τα μέλη της πειραματικής ομάδας, ανεξαρτήτως φύλου, σημείωσαν σημαντική αύξηση στα επίπεδα αισιοδοξίας τους κατά τη δεύτερη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Προηγούμενα προγράμματα πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο για την ενίσχυση των αισιόδοξων προσδοκιών και αποδόσεων είχαν εξίσου θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν σε αυτά (Boman & Yates, 2001. Brissette, et al., 2002). Εξάλλου, η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν αναφέρει κάποιες συστηματικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα δομούν έναν αισιόδοξο ή απαισιόδοξο προσανατολισμό στη ζωή (Scheier, et al., 1994).

Όσον αφορά την επίδραση της θετικής παρέμβασης στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών και μαθητριών, όπως προκύπτει από τα ευρήματά μας, οι συμμετέχοντες/-ουσες επωφελήθηκαν σημαντικά ανεξαρτήτως του φύλου τους. Το ενδιαφέρον, όμως, είναι πως τα δύο φύλα ενίσχυσαν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικές συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, τα αγόρια παρουσίασαν σημαντική αύξηση στα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους αναφορικά με συνθήκες που περιλαμβάνουν σύγκρουση ή διεκδίκηση. Αντίθετα, τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας, μετά τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση, έτειναν να νιώθουν πιο αποτελεσματικά μόνον αναφορικά με αλληλεπιδράσεις που προϋποθέτουν συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Η διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στο διαφορετικό περιεχόμενο του κοινωνικού ρόλου τοῦ φύλου που καλούνται να υιοθετήσουν τα αγόρια και τα κορίτσια σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο (Bussey & Bandura, 1999. Maccoby, 1990). Στην περίπτωση των αγοριών, η αυτο-αποτελεσματικότητα πιθανόν να ενισχύεται μέσω εμπειριών ενεργητικής διεκδίκησης και επίτευξης, ενώ για τα



κορίτσια η αίσθηση επάρκειας να δομείται στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων και των συμπεριφορών προσέγγισης που αυτές περιλαμβάνουν (Schunk & Hanson, 1985. Toner & Heaven, 2005).

Συνοψίζοντας, το φύλο των συμμετεχόντων δε φάνηκε να επενεργεί στην αποτελεσματικότητα της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης, καθώς τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να επωφεληθούν αναφορικά με όλες τις διαστάσεις του νεανικού ευ ζειν που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Οι επιμέρους διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο φύλων πιθανόν να σχετίζονται με τις διαφυλικές διαφορές στην κεντρικότητα κάποιων συναισθημάτων και μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης που παρατηρούνται κατά τη μέση παιδική και την πρόωμη εφηβική ηλικία.

#### **4.6 Επίδραση της παρέμβασης ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο**

Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνάς μας, αναμέναμε η θετική ψυχολογική παρέμβαση που εφαρμόσαμε να βρεθεί εξίσου αποτελεσματική για όλους τους συμμετέχοντες/-ες σε αυτή ανεξαρτήτως του κοινωνικο-οικονομικού τους υπόβαθρου. Τα σχετικά, όμως, ευρήματα μας αναγκάζουν να απορρίψουμε την υπόθεση αυτή καθώς παρατηρήθηκαν κάποιες συστηματικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκαν στην παρέμβαση τα παιδιά που προέρχονταν από ανώτερο, μεσαίο και κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα θετικά συναισθήματα, η θετική παρέμβαση κατέστη αποτελεσματική αποκλειστικά για τους συμμετέχοντες που προέρχονταν από μεσαίο ή κατώτερο κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρο. Αντίθετα, οι συμμαθητές/τριές τους που τοποθετούνταν στο ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δεν επωφελήθηκαν σημαντικά από τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση, αναφορικά με τη συχνότητα βίωσης θετικών συναισθηματικών εμπειριών. Η περιορισμένη επίδραση της παρέμβασης στην ομάδα αυτή των συμμετεχόντων/-ουσών θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός πως επρόκειτο για παιδιά τα οποία ήδη πριν τη συμμετοχή τους σε αυτή σημείωναν ιδιαίτερα υψηλή συχνότητα βίωσης θετικών συναισθημάτων (Μ.Ο. = 25,87) με αποτέλεσμα να καθίσταται λιγότερο δυνατή η περαιτέρω ενίσχυση των συναισθηματικών τους πόρων. Επιπλέον, τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με καλή οικονομική κατάσταση πιθανόν να έρχονταν συχνότερα σε επαφή με ψυχοπαιδαγωγικές δράσεις και εξωσχολικές δραστηριότητες, κάτι που τα





καθιστά πιο 'απαιτητικά' αναφορικά με τα συστατικά και τα μέσα που παρέχονται στα πλαίσια μιας παρέμβασης. Είναι βέβαια, σημαντικό να αναφερθεί πως η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν υποδεικνύει συστηματικές διαφορές στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων προαγωγής του ευ ζειν και της θετικής ανάπτυξης μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων (Barrett, et al., 2001. Sheldon & Lyubomirsky, 2006. Froh, et al., 2009).

Αναφορικά με τις προσδοκίες για το μέλλον και πάλι οι μαθητές/-τριες με ανώτερο κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρο δε φάνηκαν να επωφελούνται σημαντικά από την παρέμβαση αναφορικά με τα συνολικά επίπεδα αισιοδοξίας τους, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Το αποτέλεσμα αυτό σχετίζεται κυρίως με τη διάσταση της απαισιοδοξίας, στα επίπεδα της οποίας δε βρέθηκαν σημαντικές μειώσεις για την ομάδα αυτή των παιδιών. Πρόκειται για μια διαφοροποίηση που είναι δυνατόν να αναχθεί στο γεγονός πως οι συμμετέχοντες/-ουσες με ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο σημείωναν ήδη κατά την πρώτη χορήγηση, πολύ χαμηλότερα επίπεδα απαισιοδοξίας (M.O. = 4,60) από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονταν από επιβαρυμένα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα επέδειξαν πολύ υψηλά επίπεδα απαισιοδοξίας πριν τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση (M.O. = 8,16), τα οποία, όμως, κατάφεραν να περιορίσουν σημαντικά στη συνέχεια. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συνέπεια με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία προτείνει πως τα προγράμματα που τείνουν να οδηγούν σε μεγαλύτερα οφέλη αναφορικά με τις προσδοκίες για το μέλλον είναι αυτά που εφαρμόζονται σε πληθυσμούς νέων που αντιμετωπίζουν μια σειρά από παράγοντες κινδύνου, όπως η οικονομική δυσχέρεια (Brunwasser, et al., 2009. Horowitz & Garber, 2006. Gillham & Reivich, 2004).

Ο ρόλος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου στην επίδραση της θετικής παρέμβασης βρέθηκε σημαντικός και αναφορικά με τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτή. Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε πως παρά το γεγονός πως οι μαθητές/-τριες ανώτερου και μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ενίσχυσαν σημαντικά την αυτο-αποτελεσματικότητά τους δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση, δε συνέβη το ίδιο για τους συμμαθητές τους που προέρχονταν από το κατώτερο, αντίστοιχα, επίπεδο. Η τάση αυτή, η οποία παρατηρήθηκε αποκλειστικά για την αυτο-αποτελεσματικότητα, πιθανόν να σχετίζεται με την ιδιαίτερη φύση αυτής της μεταβλητής η οποία συνδέεται στενά με την επίτευξη και την επάρκεια.



Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα παρέμβαση επιχειρήσαμε να καταστήσουμε τις ασκήσεις κατανοητές και εφικτές από όλους τους συμμετέχοντες. Παρ'όλα αυτά, η μεγαλύτερη οικειότητα που τείνουν να έχουν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων με τα υλικά των εικαστικών και το θεατρικό παιχνίδι (Rayle & Mayers, 2004. Rubin, 1978) καθώς και οι πιο πλούσιες πολιτισμικές τους εμπειρίες (Osterman, 2000) πιθανόν να τους απέδωσαν πιο ενεργητικό ή και καθοδηγητικό ρόλο κατά τη διεξαγωγή των ομαδικών ασκήσεων της παρέμβασης. Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονταν από ευάλωτες κοινωνικο-οικονομικά οικογένειες, πιθανόν να υιοθέτησαν πιο περιφερειακούς ρόλους ή να προέβησαν σε αρνητικές για τον εαυτό κοινωνικές συγκρίσεις (Patton, et al., 2006) με αποτέλεσμα η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους να μην ενισχύθηκε σημαντικά ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην παρέμβαση.

Συμπερασματικά, η θετική παρέμβαση υπήρξε αποτελεσματική αναφορικά με όλες τις διαστάσεις του νεανικού ευ ζειν για τα παιδιά που προέρχονταν από ένα μεσαίο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Αντίθετα, οι μαθητές και μαθήτριες με πλούσιους κοινωνικο-οικονομικούς πόρους δε φάνηκαν να επωφελούνται ως προς τη βίωση θετικών συναισθημάτων, αλλά και ως προς τη συνολική τους αισιοδοξία. Η περιορισμένη επίδραση της παρέμβασης στην ομάδα αυτή των συμμετεχόντων/-ουσων πιθανόν να οφείλεται στα ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ψυχικής υγείας που σημείωναν ήδη πριν τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που ανήκαν στο κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, επωφελήθηκαν αναφορικά με τη συναισθηματική τους ευεξία και τις προσδοκίες τους για το μέλλον, κάτι που δε φάνηκε να ισχύει για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

#### **4.7 Επίδραση της παρέμβασης ανάλογα με την εθνική προέλευση**

Στην παρούσα έρευνα υποθέσαμε, επιπλέον, πως η αποτελεσματικότητα της θετικής παρέμβασης θα είχε διαπολιτισμική ισχύ και, κατά συνέπεια, αναμέναμε πως οι συμμετέχοντες/-ουσες με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα επωφελούνταν εξίσου με τους γηγενείς συμμαθητές/-τριές τους. Όσον αφορά τη βίωση συναισθημάτων, όλα τα μέλη της πειραματικής ομάδας, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, παρουσίασαν σημαντικά αυξημένη συχνότητα βίωσης θετικών συναισθημάτων δεκαπέντε ημέρες μετά τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπου η εθνική καταγωγή ή η μειονοτική ταυτότητα



δεν έχουν βρεθεί να αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων προαγωγής της ψυχικής υγείας (Greenberg, et al., 2003. Seligman, et al., 2005). Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, λόγω του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του δείγματός μας, επιχειρήσαμε την καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων με βιωματικό τρόπο, υποκαθιστώντας σε ένα βαθμό τη λεκτική έκφραση με πιο πολιτισμικά ουδέτερες τεχνικές, όπως τα εικαστικά και η θεατρική αναπαράσταση. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως λόγω του συστηματικού εντοπισμού διαπολιτισμικών διαφορών στη βίωση συναισθημάτων (Schimmack, Oishi & Diener, 2002. Bagozzi, Wong & Yi, 1999. Watson, Clark & Tellegen, 1984), στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε ένα λιγότερο φορτισμένο πολιτισμικά ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση των θετικών συναισθημάτων, την κλίμακα SPANE (Diener, et al., 2010).

Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες/-ουσες της παρέμβασης ως προς τα επίπεδα αισιοδοξίας τους. Προς επιβεβαίωση της υπόθεσής μας, οι μετανάστες και οι γηγενείς της πειραματικής μας ομάδας, σημείωσαν εξίσου σημαντική αύξηση στη συνολική τους αισιοδοξία δεκαπέντε ημέρες μετά τη διεξαγωγή της θετικής παρέμβασης. Προηγούμενα προγράμματα με έμφαση στην αισιοδοξία, όπως το 'Penn Resiliency Program' (PRP), έχουν αποδειχθεί εξίσου αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και τείνουν να ωφελούν εξίσου μαθητές με μειονοτικό και μη υπόβαθρο (Ungar, 2005. Επιπλέον, ο Barrett και οι συνεργάτες του (2001) προτείνουν πως οι παρεμβάσεις που απευθύνονται σε πολυπολιτισμικές ομάδες θα πρέπει να διέπονται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν αφορούν τόσο στη συμπερίληψη ειδικών πολιτισμικών στοιχείων, όσο στην άρση εμποδίων που πιθανόν να αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες με μειονοτική πολιτισμική ταυτότητα (Barrett, et al., 2001). Στην παρούσα έρευνα, συμπεριλάβαμε τόσο στη θετική παρέμβαση ασκήσεις και εκφραστικά μέσα που αίρουν σε ένα βαθμό τις δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν μειονοτικές ομάδες μαθητών/-τριών και σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας και τις πολιτισμικές ευκαιρίες. Επιπλέον, με την εστίαση στα θετικά χαρακτηριστικά, αλλά την ευκαιρία για θετικές προβολές στο μέλλον μέσω της άσκησης 'Ο Καλύτερος Δυνατός Εαυτός', τα παιδιά μεταναστών κατάφεραν, όπως και οι γηγενείς συνομήλικοί τους, να πλάσουν νοερά ένα καλύτερο μέλλον για τους ίδιους και να καλλιεργήσουν την αισιοδοξία τους. Κάτι τέτοιο πιθανόν να καθίσταται δυσχερέστερο υπό το βάρος των δυσκολιών της καθημερινής ζωής και δεδομένης της



μειονοτικής τους ταυτότητας και των περιορισμών που συνεπάγεται για την προσωπική και κοινωνική εξέλιξή τους (Sue, Arredondo & McDavis, 1992).

Τέλος, όσον αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων/-ουσών, είμαστε αναγκασμένοι να απορρίψουμε τη σχετική μας υπόθεση, καθώς οι μετανάστες που έλαβαν μέρος στη θετική παρέμβαση δε φάνηκαν να ενισχύουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, σε αντίθεση με τους γηγενείς συμμαθητές/τριές τους. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς τα παιδιά με καταγωγή από την Ελλάδα φάνηκαν να επωφελούνται αναφορικά με όλες τις επιμέρους διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας και μάλιστα σε υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Το γεγονός πως η παρέμβασή μας υπέδειξε στο σημείο αυτό πολιτισμική μεροληψία υπέρ της κυρίαρχης ομάδας των γηγενών, πιθανόν να οφείλεται στη στενή σύνδεση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας και επάρκειας με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές διαμορφώνονται και τις κυρίαρχες αξίες του πλαισίου αυτού (Ungar, 2008. Oettingen, 1995). Συγκεκριμένα, οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνά μας προέρχονταν σχεδόν στο σύνολό τους από χώρες, όπως αυτές των Βαλκανίων και της Άπω Ανατολής, όπου η αξία που αποδίδεται στην προσωπική ικανότητα και επίτευξη είναι σχετικά περιορισμένη (Schwartz & Bilsky, 1990. Early, 1994. Luszczynska, Gutierrez-Dona, Schwarzer, 2005). Πιθανόν, λοιπόν, για τους συμμετέχοντες με μειονοτικό εθνικά υπόβαθρο, οι ευκαιρίες για επίτευξη στόχων και προβολή των προσωπικών δυνάμεων του χαρακτήρα που δόθηκαν μέσω της παρέμβασης, να μη συνέβαλαν στην ενίσχυση της αίσθησης προσωπικής επάρκειας και αποτελεσματικότητας.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως η θετική ψυχολογική παρέμβαση πέτυχε παρόμοια αποτελέσματα για τους γηγενείς και τους μετανάστες συμμετέχοντες/-ουσες σε αυτή, αναφορικά με τη βελτίωση του συναισθηματικού ευ ζειν και του αισιόδοξου προσανατολισμού στη ζωή. Αντίθετα, μόνο οι γηγενείς μαθητές και μαθήτριες κατάφεραν να αυξήσουν τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους δεκαπέντε ημέρες μετά τη διεξαγωγή της παρέμβασης, κάτι που, πιθανόν, να οφείλεται στην ιδιαίτερη ευαισθησία των πεποιθήσεων επάρκειας στις ιδιαίτερες αξίες και προτεραιότητες των διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων.

#### **4.8 Αξιολόγηση της παρέμβασης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες**



Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε στις παραπάνω ενότητες, η θετική παρέμβαση που εφαρμόσαμε σε μαθητές της Πέμπτης και της Έκτης δημοτικού φάνηκε αρκετά αποτελεσματική στην προαγωγή τόσο των θετικών συναισθημάτων και της αισιοδοξίας τους, όσο και της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου δε βρέθηκε να επωφελούνται από αυτή σε καμία από τις επιμέρους διαστάσεις του νεανικού ευ ζειν. Τα ευρήματα αυτά επικυρώνονται σε ένα βαθμό και από την υποκειμενική αντίληψη των συμμετεχόντων/-ουσών στις δύο συνθήκες σχετικά με τα οφέλη που τους προσέφεραν οι παρεμβάσεις στις οποίες συμμετείχαν. Για το σύνολο των στόχων της παρέμβασης, τα παιδιά που τοποθετήθηκαν στην πειραματική ομάδα δήλωσαν σε συστηματικά υψηλότερα ποσοστά πως βοηθήθηκαν αρκετά ή πολύ από την παρέμβαση που έλαβαν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στους οποίους χορηγήθηκε η παρέμβαση ελέγχου. Επιπλέον, τα πολύ υψηλά ποσοστά προσλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας διατηρήθηκαν αποκλειστικά για την ομάδα της θετικής παρέμβασης δεκαπέντε ημέρες μετά τη διεξαγωγή της.

Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως παρά την αποτυχία της παρέμβασης ελέγχου, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, να συμβάλει αποτελεσματικά στη βελτίωση του ευ ζειν των συμμετεχόντων/-ουσών, ένα μεγάλο ποσοστό μεταξύ αυτών έκρινε πως ωφελήθηκε από τη διεξαγωγή της. Το φαινόμενο αυτό έχει επισημανθεί αρκετές φορές στα πλαίσια της έρευνας για την αποτελεσματικότητα ψυχολογικών παρεμβάσεων και θεραπειών και συχνά αποδίδεται στο γεγονός πως η ίδια η συμμετοχή σε μια ομαδική, δημιουργική διαδικασία ενισχύει την αίσθηση ευεξίας και την ψυχική υγεία (Rose, et al., 2003. Chambless, 2001). Ιδιαίτερα στην παρούσα έρευνα, όπου το δείγμα αποτελείται από παιδιά σχολικής ηλικίας, τα πολλά υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την παρέμβαση ελέγχου πιθανόν να οφείλονται στη δυσκολία των παιδιών να αξιολογήσουν αρνητικά μια δραστηριότητα που διευθύνεται από κάποιον ενήλικα προς τον οποίο πρόσκεινται θετικά.

#### **4.9 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας, συνεισφορά στην έρευνα, θεωρία και πράξη και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Παρά τα ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που προέκυψαν σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της θετικής αυτής ψυχολογικής παρέμβασης, είναι απαραίτητο



να αναφερθούμε σε μια σειρά από περιορισμούς στους οποίους υποπίπτει η παρούσα έρευνα. Ο πιο σημαντικός από αυτούς αφορά στη δειγματοληψία, η οποία δεν πραγματοποιήθηκε με τυχαίο, αλλά με ευκαιριακό τρόπο. Κατά συνέπεια, το δείγμα που τελικά συμμετείχε δεν είναι αντιπροσωπευτικό του αντίστοιχου πληθυσμού, κάτι που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μας, τουλάχιστον χωρίς σχετική επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων μας από άλλες παρεμβάσεις και έρευνες. Βέβαια, η επιλογή ενός ευκαιριακού δείγματος είναι συνήθης πρακτική στην εφαρμοσμένη έρευνα (Sheldon & Lyubomirsky, 2006. Sin & Lyubomirsky, 2009. Seligman, et al., 2005) λόγω των πρακτικών δυσκολιών που ενέχει η τυχαία δειγματοληψία. Ιδιαίτερα στην περίπτωση παρεμβάσεων που πραγματοποιούνται σε ένα πλαίσιο με συγκεκριμένο πρόγραμμα και στόχους, όπως το σχολείο, η δυσκολία ανεύρεσης δείγματος συναντά μια σειρά από επιπρόσθετες δυσκολίες, όπως η καχυποψία ή οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων (Avramidis, et al., 2000. Gutkin & Bossard, 1984). Επιπλέον, οι περιορισμοί της ευκαιριακής δειγματοληψίας δε φάνηκαν να επιδρούν ιδιαίτερα αρνητικά στη εγκυρότητα της έρευνας, δεδομένου ότι τα βασικά μας αποτελέσματα συνάδουν με αντίστοιχα προηγούμενων ερευνών (Tak, et al., 2012. Froh, et al., 2009. Barrett, et al., 2000. Campbell, et al., 1995).

Ένας ακόμα περιορισμός αφορά στο μεθοδολογικό σχεδιασμό, ο οποίος περιελάμβανε δύο μόνο μετρήσεις, μία πριν τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων και μία δεκαπέντε ημέρες αργότερα. Αντίθετα, δεν προβλέφθηκαν περισσότερες μετρήσεις σε ακόλουθα χρονικά σημεία, όπως προτείνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Biswas – Diener, et al., 2011. Shadish, et al., 2002), οι οποίες θα μας έδιναν τη δυνατότητα να διερευνήσουμε πιθανές μακροπρόθεσμες επιδράσεις της θετικής ψυχολογικής παρέμβασης. Στην πραγματικότητα δεν πρόκειται για παράληψη, αλλά για κάποιου είδους συμβιβασμό, δεδομένου του πλαισίου διεξαγωγής της παρέμβασης και του περιορισμένου χρόνου που είχαμε στη διάθεσή μας από το καθημερινό πρόγραμμα των σχολείων που μας φιλοξένησαν.

Παρά τις πρακτικές αυτές δυσκολίες, τα αποτελέσματά της έρευνάς μας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως εστίασαμε αποκλειστικά στα ίδια τα παιδιά και όχι στα ευρύτερα συστήματα στα οποία αυτά ανήκουν. Μια ενδιαφέρουσα πρότασή για μελλοντικές εφαρμογές και έρευνα θα μπορούσε να είναι η συμπερίληψη παρεμβάσεων που να στοχεύουν στα συστήματα και τους ανθρώπους με τους οποίους το παιδί αλληλεπιδρά, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Εξάλλου, στη σύγχρονη βιβλιογραφία, που αναφέρεται στους παράγοντες προστασίας και



κινδύνου κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, υπογραμμίζεται η ανάγκη για ταυτόχρονη παρέμβαση στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2004. Durlak, et al., 2010. Botvin & Griffin, 2004). Ιδιαίτερα σε σχέση με το σχολικό πλαίσιο, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας ενισχύεται σημαντικά εάν αυτά ενσωματωθούν πλήρως στις καθημερινές δραστηριότητες και το πρόγραμμα του σχολείου (Oakland & Cunningham, 1997).

Επιπλέον, παρόμοια προγράμματα θα ήταν χρήσιμο να συμπεριλαμβάνουν πέραν των ποσοτικών και ποιοτικές μεθόδους μέτρησης της αποτελεσματικότητάς τους. Η παρατήρηση, καθώς και οι δομημένες συνεντεύξεις αποτελούν μεθόδους συλλογής πληροφοριών που τα ποσοτικά δεδομένα αδυνατούν να αναδείξουν, καθώς αυτές θα επέτρεπαν την πιο διεξοδική διερεύνηση των μηχανισμών που κινητοποιεί μια ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Ειδικά στην περίπτωση συμμετεχόντων/-ουσών νεαρής ηλικίας η χρήση πρόσθετων πηγών λήψης πληροφοριών κρίνεται απαραίτητη, αφού έχει διαπιστωθεί πως κάποιες φορές η αυτο-αναφορές των παιδιών και των εφήβων είναι λιγότερο αξιόπιστες από αυτές των ενηλίκων (Meyer, et al. 2001).

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην ιδιαίτερη συμβολή της παρούσας έρευνας στην επιστήμη της Θετικής Ψυχολογίας και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Μέσω της παρέμβασης που δομήσαμε και η οποία διαμορφώθηκε στη βάση των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας, επιτεύχθηκε σημαντική, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμη, βελτίωση του ευ ζειν των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν σε αυτή. Η βελτίωση αυτή εκφράστηκε τόσο στον τομέα των συναισθηματικών εμπειριών και της αισιοδοξίας, όσο και σε αυτόν της αίσθησης προσωπικής αποτελεσματικότητας. Παρά το γεγονός πως στην Ελλάδα έχουν εφαρμοστεί κάποια αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης στο σχολικό πλαίσιο, η θετική παρέμβαση που παρουσιάσαμε στην παρούσα εργασία αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια προαγωγής της ψυχικής υγείας των νέων συνολικά, ακόμα και αν αυτοί δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή υπόκεινται σε παράγοντες κινδύνου. Ακολουθώντας τις προτροπές των πλέον έγκυρων μελετητών του χώρου (Peterson & Seligman, 2004. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), επιχειρήσαμε να περάσουμε από το στάδιο της πρόληψης σε αυτό της προαγωγής της ψυχοσυναισθηματικής επάρκειας και της καλλιέργειας των ψυχικών πόρων και της ευεξίας. Επιπλέον, εστιάζοντας ιδιαίτερα στα θετικά χαρακτηριστικά των παιδιών και καλώντας τα να τα επεξεργαστούν με έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο, η συγκεκριμένη παρέμβαση κατορθώνει να



προβλέπει τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις από την ανάδυση δύσκολων σκέψεων και συναισθημάτων από μέρους των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ευκολότερα η γνήσια και ενεργητική συμμετοχή τους στη διαδικασία και αυξάνεται η πιθανότητα ενσωμάτωσης και γενίκευσης των νέων δεξιοτήτων, καθώς και η επίτευξη αναμενόμενων θετικών αλλαγών.

Είναι, ακόμα, σημαντικό να αναφέρουμε πως η παρούσα ψυχολογική παρέμβαση ανταποκρίνεται στο σύγχρονο αίτημα για παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υπόβαθρου. Καθώς η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πλέον ένα χαρακτηριστικό της σύγχρονης σχολικής τάξης στην Ελλάδα, διαμορφώσαμε τη δομή αλλά και τις μεθόδους της θετικής αυτής παρέμβασης, έτσι ώστε να είναι προσιτή και ενδιαφέρουσα για όλους τους μαθητές και μαθήτριες είτε είναι γηγενείς είτε μετανάστες. Όπως φάνηκε, εξάλλου, από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η θετική ψυχολογική παρέμβαση φάνηκε εξίσου αποτελεσματική για όλους τους συμμετέχοντες/-ες, ιδιαίτερα όσον αφορά τα θετικά συναισθήματα και τις θετικές προσδοκίες για το μέλλον, κάτι που μας παρέχει αρκετές ενδείξεις για την πολυπολιτισμική της εγκυρότητα και αποτελεσματικότητα.

Τέλος, θεωρούμε πως ιδιαίτερα στις μέρες μας, όπου η οικονομική κρίση έχει επιφέρει μια σειρά από διαβρωτικές αλλαγές στην οικογένεια, καθώς και στο σχολείο, η καλλιέργεια των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και η ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις για την κοινωνία μας. Με την θετική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση που αναπτύξαμε, προτείνουμε έναν, εύκολο στην εφαρμογή του και διασκεδαστικό, τρόπο να εξοπλίσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας με τα απαραίτητα συναισθηματικά και διαπροσωπικά εφόδια. Τα εφόδια αυτά θα ενισχύσουν την ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες, αλλά και θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία τα παιδιά θα διαμορφώσουν περαιτέρω προσωπικούς και κοινωνικούς πόρους.



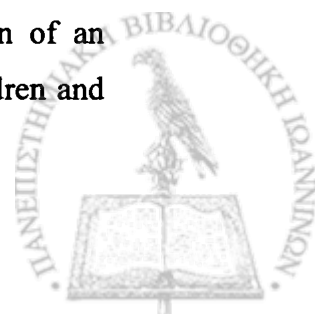


## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahrens, A. H. & Haaga, D. A. (1993). The specificity of attributional style and expectations to positive and negative affectivity, depression, and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 17(1), 83-98.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self - Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Allen, C. R., Gunderson, L., & Johnson, A. R. (2005). The use of discontinuities and functional groups to assess relative resilience in complex systems. *Ecosystems*, 8(8), 958-966.
- Anderson, C. A., & Arnoult, L. H. (1985). Attributional style and everyday problems in living: Depression, loneliness, and shyness. *Social Cognition*, 3(1), 16-35.
- Aspinwall, L. G., & Staudinger, U. M. (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. American Psychological Association.
- Aspinwall, L. G., & Brunhart, S. M. (1996). Distinguishing optimism from denial: Optimistic beliefs predict attention to health threats. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(10), 993-1003.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bagozzi, R. P., Wong, N., & Yi, Y. (1999). The role of culture and gender in the relationship between positive and negative affect. *Cognition & Emotion*, 13(6), 641-672.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307-337.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.



- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self - Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child development*, 74(3), 769-782.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self - efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364.
- Bannister, A., & Huntington, A. (Eds.). (2002). *Communicating with children and adolescents: Action for change*. Jessica Kingsley Publishers.
- Barber, B. L., Eccles, J. S. & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 429-455.
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1999). The Structure of Current Affect Controversies and Emerging Consensus. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 10-14.
- Barrett, P. M., Sonderegger, R., & Sonderegger, N. L. (2001). Evaluation of an anxiety-prevention and positive-coping program (FRIENDS) for children and



- adolescents of non-English-speaking background. *Behavioral Change*, 18(2), 78-91.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Belgrave, F. Z., Chase-Vaughn, G., Gray, F., Addison, J. D., & Cherry, V. R. (2000). The Effectiveness of a Culture and Gender-Specific Intervention for Increasing Resiliency among African American Preadolescent Females. *Journal of Black Psychology*, 26(2), 133-147.
- Benson, G., Ploeg, J., & Brown, B. (2010). A cross-sectional study of emotional intelligence in baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*, 30(1), 49-53.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Bernard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children*. ERIC/EECE Digest. EDO-PS-99.
- Berger, C. R., & Bell, R. A. (1988). Plans and the initiation of social relationships. *Human Communication Research*, 15(2), 217-235.
- Berridge, K. C. (2003). Pleasures of the brain. *Brain and Cognition*, 52(1), 106-128.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self - efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399.
- Bisschop, M. I., Kriegsman, D. M., Beekman, A. T., & Deeg, D. J. (2004). Chronic diseases and depression: the modifying role of psychosocial resources. *Social Science & Medicine*, 59(4), 721-733.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106-118.
- Blatner, A. (1996). *Acting-in: Practical Applications of Psychodramatic Methods*. Springer Publishing Company.



- Blum, M. D. (1998). Healthy youth development as a model for youth health promotion: A review. *Journal of Adolescent Health, 22*(5), 368-375.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). Wingspread declaration on school connections. *Journal of School Health, 74*(7), 233-234.
- Boman, P. ., & Yates, G. C. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology, 71*(3), 401-411.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *323*(7311), 480-484.
- Bond, L. A., & Hauf, A. M. C. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: Characteristics of effective programs. *Journal of Primary Prevention, 24*(3), 199-221.
- Bosscher, R. J., & Smit, J. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the general self-efficacy scale. *Behaviour Research and Therapy, 36*(3), 339-343.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of Primary Prevention, 25*(2), 211-232.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 28*(5), 385-400.
- Brissette, I., Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(1), 102.
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(6), 1042.
- Bryant, F. (2003). Savoring Beliefs Inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savouring. *Journal of Mental Health, 12*(2), 175-196.
- Bryant, F. B. (1989). A Four - Factor Model of Perceived Control: Avoiding, Coping, Obtaining, and Savoring. *Journal of Personality, 57*(4), 773-797.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*(4), 676.



- Bussing, R., Zima, B. T., Perwien, A. R., Belin, T. R. & Widawski, M. (1998). Children in special education programs: attention deficit hyperactivity disorder, use of services, and unmet needs. *American Journal of Public Health, 88*(6), 880-886.
- Γιωτσίδη Β. (2011). Η Θετική Ψυχολογία από διαπολιτισμική σκοπιά. Στο *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*, Σταλίκας Α. & Μυτσκίδου Π., Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ, σελ. 429-453.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education, 7*(1), 1-8.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal, 32*(4), 743-772.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Cartledge, G., Sentelle, J., Loe, S., Lambert, M. C., & Reed, E. S. (2001). To be young, gifted, and black?: A case study of positive interventions within an inner-city classroom of African American students. *Journal of Negro Education, 243-254*.
- Carvajal, S. C. (2012). Global positive expectancies in adolescence and health-related behaviours: Longitudinal models of latent growth and cross-lagged effects. *Psychology & Health, 27*(8), 916-937.
- Carvajal, S. C. Garner, R. L., & Evans, R. I. (1998). Dispositional Optimism as a Protective Factor in Resisting HIV Exposure in Sexually Active Inner - City Minority Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 28*(23), 2196-2211.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 879-889.
- Carver, C. S. & Scheier, F. M., (2002). Optimism In. Snyder, C. R., & Lopez, S. J., (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.



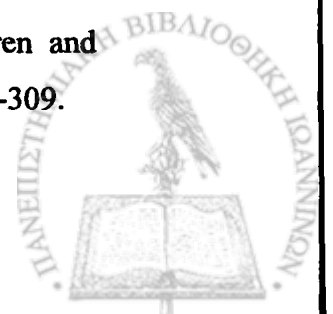
- Carver, C. S. & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704.
- Carver, C. S., & Gaines, J. G. (1987). Optimism, pessimism, and postpartum depression. *Cognitive Therapy and Research*, 11(4), 449-462.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55.
- Chambless, D. L., & Ollendick, T. H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 685-716.
- Chang, E. C., Sanna, L. J. & Yang, K. M. (2003). Optimism, pessimism, affectivity, and psychological adjustment in US and Korea: A test of a mediation model. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1195-1208.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. & Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31(5), 565-582.
- Clark, L. A., Watson, D. & Mineka, S. (1994). Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 103.
- Clark, D. A., Beck, A. T., & Stewart, B. L. (1990). Cognitive specificity and positive-negative affectivity: Complementary or contradictory views on anxiety and depression?. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(2), 148.
- Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2010). In search of durable positive psychology interventions: Predictors and consequences of long-term positive behavior change. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 355-366.



- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*(2), 493-506.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Design and order in everyday life. *Design Issues, 8*(1), 26-34.
- Currier, J. M., Hermes, S., & Phipps, S. (2009). Brief report: Children's response to serious illness: perceptions of benefit and burden in a pediatric cancer population. *Journal of Pediatric Psychology, 34*(10), 1129-1134.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R., & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence, 6*(3), 281-294.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1021*(1), 1-22.
- Deptula, D. P., Henry, D. B., Shoeny, M. E., & Slavick, J. T. (2006). Adolescent sexual behavior and attitudes: a costs and benefits approach. *Journal of Adolescent Health, 38*(1), 35-43.
- Devonport, T. J., & Lane, A. M. (2006). Relationships between self-efficacy, coping and student retention. *Social Behavior and Personality: an International Journal, 34*(2), 127-138.
- Diekstra, R. F. & Gravesteyn, C. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. *Social and Emotional Education: An International Analysis, 255-312*.
- Diener, E. & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science, 7*(3), 181-185.
- Diener, E. (2009). Positive psychology: Past, present, and future. *Oxford handbook of positive psychology, 7-11*.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., & Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(5), 1253.



- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Dovidio, J. F., Penner, L. A., Albrecht, T. L., Norton, W. E., Gaertner, S. L., & Shelton, J. N. (2008). Disparities and distrust: the implications of psychological processes for understanding racial disparities in health and health care. *Social Science & Medicine*, 67(3), 478-486.
- Dryfoos, J. G. (1997). *The prevalence of problem behaviors: Implications for programs*. Sage Publications, Inc.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. Oxford University Press.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2005, August). A major meta-analysis of positive youth development programs. In *Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta - analysis of school - based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I., ... & Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39(3-4), 269-286.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.

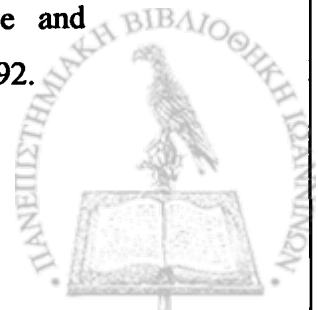




- Dusenbury, L., & Falco, M. (1995). Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *Journal of School Health, 65*(10), 420-425.
- Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing, 10*(5), 276-282.
- Dykema, J., Bergbower, K., & Peterson, C. (1995). Pessimistic explanatory style, stress, and illness. *Journal of Social and Clinical Psychology, 14*(4), 357-371.
- Earley, P. C. (1994). Self or group? Cultural effects of training on self-efficacy and performance. *Administrative Science Quarterly, 89*-117.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*(4), 865-889.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*(2), 299.
- Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science, 221*(4616), 1208-1210.
- Elias, M. J. (1997). *Reinterpreting dissemination of prevention programs as widespread implementation with effectiveness and fidelity*. Sage Publications, Inc.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474.
- Ellis, H. C., & Hunt, R. R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. Brown & Benchmark/Wm. C. Brown Publ.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377.
- Erikson, E. H. (1998). Eight stages of man. *Personality: Critical Concepts in Psychology*. London: Routledge, 67-77.
- Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1997). Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 72*(1), 117-135.



- Evans, D. L., Foa, E. B., Gur, R. E., Hendin, H. E., O'Brien, C. P., Seligman, M. E., & Walsh, T. E. (2005). *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know: A research agenda for improving the mental health of our youth*. Oxford University Press.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 1069-1079.
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., & Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(5), 548-558.
- Faure, S., & Loxton, H. (2003). Anxiety, depression and self-efficacy levels of women undergoing first trimester abortion. *South African Journal of Psychology, 33*(1), 28-38.
- Feng, X., Shaw, D. S., Skuban, E. M., & Lane, T. (2007). Emotional exchange in mother-child dyads: Stability, mutual influence, and associations with maternal depression and child problem behavior. *Journal of Family Psychology, 21*(4), 714.
- Ferren, P. M. (1999). Comparing perceived self - efficacy among adolescent Bosnian and Croatian refugees with and without posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress, 12*(3), 405-420.
- Ferris, J. & Gerber, R. (1996). Mature-age students' feelings of enjoying learning in a further education context. *European Journal of Psychology of Education, 11*(1), 79-96.
- Fischer, M., & Leitenberg, H. (1986). Optimism and pessimism in elementary school-aged children. *Child Development, 241-248*.
- Fitzgerald, T. E., Tennen, H., Affleck, G., & Pransky, G. S. (1993). The relative importance of dispositional optimism and control appraisals in quality of life after coronary artery bypass surgery. *Journal of Behavioral Medicine, 16*(1), 25-43.
- Fogle, L. M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies, 3*(4), 373-392.



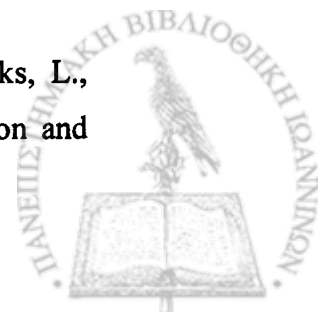
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 483.
- Fratraroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823.
- Fredrickson, B. L. (1998). Cultivated emotions: Parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), 279-281.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive Emotions. In Snyder, C.R. and Lopez, Shane J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 120-134), New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought - action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332.
- Fredrickson, B. L. & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678.
- Fredrickson, B. L. & Cohn, M. A. (1993). Positive Emotions. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 3-15). New York: Guilford Press.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Watt, H. M. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507-537.



- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*(5), 478-493.
- Froh, J. J., Bono, G. & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion, 34*(2), 144-157.
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology, 4*(5), 408-422.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C. & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence, 32*(3), 633-650.
- Galanaki, E. P., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and Social Dissatisfaction: Its Relation with Children's Self-Efficacy for Peer Interaction. *Child Study Journal, 29*(1), 1-22.
- Galanakis, M., Galanopoulou, F., & Stalikas, A. (2011). Do positive emotions help us cope with occupational stress? *Europe's Journal of Psychology, 7*(2), 221-240.
- Garber, J., (2006). Depression in children and adolescents: linking risk research and prevention. *American Journal of Preventive Medicine, 31*(6), 104-125.
- Garber, J., Weiss, B., & Shanley, N. (1993). Cognitions, depressive symptoms, and development in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 102*(1), 47.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology, 29*, 291-316.
- Geier, C. F., Terwilliger, R., Teslovich, T., Velanova, K., & Luna, B. (2010). Immaturities in reward processing and its influence on inhibitory control in adolescence. *Cerebral Cortex, 20*(7), 1613-1629.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research, 45*(1), 83-93.
- Giannopoulos, V. L., & Vella-Brodrick, D. A. (2011). Effects of positive interventions and orientations to happiness on subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology, 6*(2), 95-105.
- Gilbert, K. E. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review, 32*(6), 467-481.



- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., & Seligman, M. E. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(1), 9.
- Gillham, J., & Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 146-163.
- Gillham, J. E. Shatté, A. J., & Freres, D. R. (2000). Preventing depression: A review of cognitive-behavioral and family interventions. *Applied and Preventive Psychology, 9*(2), 63-88.
- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy, 37*, S163-S173.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review, 17*(2), 183-211.
- Gittelman, M. (1965). Behavior rehearsal as a technique in child treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 6*(3-4), 251-255.
- Given, C. W., Stommel, M., Given, B., Osuch, J., Kurtz, M. E., & Kurtz, J. C. (1993). The influence of cancer patients' symptoms and functional states on patients' depression and family caregivers' reaction and depression. *Health Psychology, 12*(4), 277.
- Gladstone, T. R., Beardslee, W. R., & O'Connor, E. E. (2011). The prevention of adolescent depression. *The Psychiatric Clinics of North America, 34*(1), 35.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. ., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education, 75*(1), 5-29.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology, 33*(1), 9-33.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 139-150.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and



- youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). Preventive interventions for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- Grimshaw, J., Campbell, M., Eccles, M., & Steen, N. (2000). Experimental and quasi-experimental designs for evaluating guideline implementation strategies. *Family Practice*, 17, S11.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (122), 1-17.
- Gutkin, T. B., & Bossard, M. D. (1984). The impact of consultant, consultee, and organizational variables on teacher attitudes toward consultation services. *Journal of School Psychology*, 22(3), 251-258.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814.
- Hannesdottir, D. K., & Ollendick, T. H. (2007). The role of emotion regulation in the treatment of child anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(3), 275-293.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 87-97.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavioural knowledge, causal beliefs and self - efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(2), 144-150.
- Hastorf, A. H. ., & Isen, A. M. (1982). *Cognitive social psychology*. Elsevier Science.
- Hatzichristou, C. (2004). Alternative school psychological services: Development of a model linking theory, research, and service delivery. *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations*, 115-132.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Arthur, M. W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27(6), 951-976.



- Heine, S. J., Kitayama, S., & Lehman, D. R. (2001). Cultural Differences in Self-Evaluation Japanese Readily Accept Negative Self-Relevant Information. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(4), 434-443.
- Heine, S. J., & Lehman, D. R. (1995). Cultural variation in unrealistic optimism: Does the West feel more vulnerable than the East? *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(4), 595.
- Heller, D., Watson, D., & Ilies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: a critical examination. *Psychological bulletin, 130*(4), 574.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences, 48*(5), 658-663.
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family, 63*(2), 295-308.
- Holahan, C. K., & Holahan, C. J. (1987). Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis. *Journal of Gerontology, 42*(1), 65-68.
- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*(3), 401.
- Hughes, A. A., & Kendall, P. C. (2009). Psychometric properties of the Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C) in children with anxiety disorders. *Child Psychiatry and Human Development, 40*(3), 343-352.
- Inglehart, R., Foa, R., Peterson, C., & Welzel, C. (2008). Development, freedom, and rising happiness: A global perspective (1981–2007). *Perspectives on Psychological Science, 3*(4), 264-285.
- Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology, 11*(2), 75-85.
- Isen, A. M. (2002). A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive processes. *Handbook of Positive Psychology, 528-540*.
- Isen, A. M. (2003). Positive affect as a source of human strength. In L. G. A. U. M. Staudinger (Ed.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 179-195). Washington, DC, US: American Psychological Association.

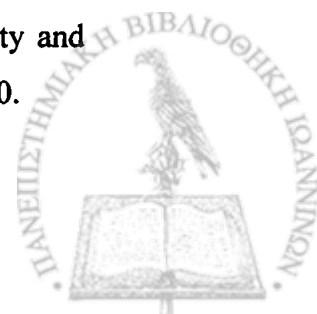


- Isen, A. M., & Diamond, G. A. (1989). Affect and automaticity. *Unintended Thought*, 124-152.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122.
- Isen, A. M., & Labroo, A. A. (2003). Some Ways in Which Positive Affect Facilitates Decision Making and Judgment. *Emerging Perspectives on Judgment and Decision Research*, 365.
- Iverson, G. L. (1998). Interpretation of Mini - Mental State Examination scores in community - dwelling elderly and geriatric neuropsychiatry patients. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 13(10), 661-666.
- Izard, C. E. (1997). Emotions and facial expressions: A perspective from Differential Emotions Theory. *The Psychology of Facial Expression*, 57-77.
- Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Gillham, J., & Seligman, M. E. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy*, 32(8), 801-816.
- Jenkins, J. M., & Oatley, K. (2004). The space in between: The development of joint thinking and planning. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(01), 112-113.
- Joiner, T. E., & Lonigan, C. J. (2000). Tripartite model of depression and anxiety in youth psychiatric inpatients: Relations with diagnostic status and future symptoms. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 372-382.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculations. *Behavior Modification in Clinical Psychology*, 178-220.
- Kapikiran, N. A. (2012). Positive and negative affectivity as mediator and moderator of the relationship between optimism and life satisfaction in Turkish university students. *Social Indicators Research*, 106(2), 333-345.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281-1290.





- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, methods, and research. *Psychological bulletin*, 118(1), 3.
- Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2004). Trait and state curiosity in the genesis of intimacy: Differentiation from related constructs. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(6), 792-816.
- Kashdan, T. B., & Steger, M. F. (2007). Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors. *Motivation and Emotion*, 31(3), 159-173.
- Kaslow, N. J., Rehm, L. P., & Siegel, A. W. (1984). Social-cognitive and cognitive correlates of depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(4), 605-620.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798-807.
- King, L. A., & Raspin, C. (2004). Lost and Found Possible Selves, Subjective Well - Being, and Ego Development in Divorced Women. *Journal of Personality*, 72(3), 603-632.
- Kitayama, S., & Karasawa, M. (1995). Self: A cultural psychological perspective. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*.
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition & Emotion*, 14(1), 93-124.
- Koizumi, R. (1995). Feelings of optimism and pessimism in Japanese students' transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 412-428.
- Kovacs, M., & Lopez - Duran, N. (2010). Prodromal symptoms and atypical affectivity as predictors of major depression in juveniles: implications for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 472-496.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333-359.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1986). Promoting children's cognitive and social competence: The relation between parents' perceptions of task difficulty and children's perceived and actual competence. *Child Development*, 446-460.



- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner Jr, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326.
- Leary, M. R., & Atherton, S. C. (1986). Self-efficacy, social anxiety, and inhibition in interpersonal encounters. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 256-267.
- LeBlanc, J. C., Talbot, P. J., & Craig, W. M. (2005). Psychosocial Health in Youth. In. *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, p. 165.
- Lee Duckworth, A., Steen, T. A. ., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Lee, Y. T., & Seligman, M. E. (1997). Are Americans more optimistic than the Chinese?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 32-40.
- Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2012). Explorations of subjective wellbeing and character strengths among a Greek university student sample. *International Journal of Wellbeing*, 2(3).
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lewis, M. D., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2008). *Handbook of emotions*. Guilford Press.
- Li, F., Bai, X., & Wang, Y. (2013). The Scale of Positive and Negative Experience (SPANE): Psychometric Properties and Normative Data in a Large Chinese Sample. *PloS One*, 8(4)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Lonigan, C. J., Phillips, B. M., & Hooe, E. S. (2003). Relations of positive and negative affectivity to anxiety and depression in children: evidence from a latent variable longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 465.



- Luszczynska, A., Gutiérrez - Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self - efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Lonigan, C. J., Phillips, B. M., & Hooe, E. S. (2003). Relations of positive and negative affectivity to anxiety and depression in children: evidence from a latent variable longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 465.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.). (2011). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Luszczynska, A., Gutiérrez - Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self - efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131(6), 803.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45(4), 513.
- Maddux, J. A., (2002)., Self-Efficacy. The power of believing you can. In Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.). (2011). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98(2), 224.
- Marsella, A. J. (2005). Culture and conflict: Understanding, negotiating, and reconciling conflicting constructions of reality. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 651-673.
- Martin, J. J., & Gill, D. L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety, and performance
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227.



- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205.
- Matsumoto, D., Kudoh, T., Scherer, K., & Wallbott, H. (1988). Antecedents of and reactions to emotions in the United States and Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19(3), 267-286.
- McMakin, D. L., Siegle, G. J., & Shirk, S. R. (2011). Positive Affect Stimulation and Sustainment (PASS) module for depressed mood: A preliminary investigation of treatment-related effects. *Cognitive Therapy and Research*, 35(3), 217-226.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Meece, J. L. & Kurtz-Costes, B. (2001). Introduction: The schooling of ethnic minority children and youth. *Educational Psychologist*, 36(1), 1-7.
- Meyer, D. K, & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R. & Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American Psychologist*, 56(2), 128.
- Mineka, S., Watson, D. & Clark, L. A. (1998). Comorbidity of anxiety and unipolar mood disorders. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 377-412.
- Moraitou, M., Galanakis, M., Stalikas, A., & Garivaldis, F. J. (2011). The relation of positive emotions to post partum depression. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 112-142.
- Motti-Stefanidi, F., Asendorpf, J. B., & Masten, A. S. (2012). The adaptation and well-being of adolescent immigrants in Greek schools: A multilevel, longitudinal study of risks and resources. *Development and Psychopathology*, 24(2), 451.
- Motti - Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58.



- Mrug, S., Borch, C., & Cillessen, A. H. (2011). Other-sex friendships in late adolescence: risky associations for substance use and sexual debut?. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 875-888.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Napa Scollon, C., Diener, E., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2005). An experience sampling and cross-cultural investigation of the relation between pleasant and unpleasant affect. *Cognition & Emotion*, 19(1), 27-52.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449.
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 208-215.
- Neumann, I. D., Wegener, G., Homberg, J. R., Cohen, H., Slattery, D. A., Zohar, J. & Mathe, A. A. (2011). Animal models of depression and anxiety: What do they tell us about human condition?: *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 35(6), 1357-1375.
- Oakland, T., & Cunningham, J. (1997). International School Psychology Association definition of school psychology. *School Psychology International*, 18(3), 195-200.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. *Self-efficacy in changing societies*, 149-176.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural - ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of adolescence*, 26(1), 1-11.
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T., & Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group



- variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 812-817.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Παπαδοπούλου Σ., (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα*. Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων-δράσεων στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Padilla, A. M. (2004). Quantitative methods in multicultural education research. *Handbook of Research on Multicultural Education*, 127-145.
- Park, N., & Peterson, C. (2003, March). Assessment of character strengths among youth: The values in action inventory of strengths for youth. In *Indicators of Positive Development Conference* (pp. 1-31).
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909.
- Patton, G. C., Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Butler, H., Glover, S., & Bowes, G. (2006). Promoting social inclusion in schools: a group-randomized trial of effects on student health risk behavior and well-being. *American Journal of Public Health*, 96(9), 1582-1587.
- Pedrotti, J. T., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2009). Positive Psychology Within a Cultural. *Oxford handbook of positive psychology*, 49.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44.
- Peterson, C., & Park, C. (1998). Learned helplessness and explanatory style. In *Advanced Personality* (pp. 287-310). Springer US.



- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Chang, E. C. (2003). Optimism and flourishing.
- Peterson, C. & Vaidya, R. S. (2001). Explanatory style, expectations, and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1217-1223.
- Peterson, C., Steen, T.A., (2002), Optimistic explanatory style, In Snyder, C. R., & Lopez, S. J., (Eds.). (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, C., Seligman, M. E., Yurko, K. H., Martin, L. R., & Friedman, H. S. (1998). Catastrophizing and untimely death. *Psychological Science*, 9(2), 127-130.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. L., & Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6(3), 287-299.
- Pressman, S. D., & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131(6), 925.
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89.
- Phipps, S. (2007). Adaptive style in children with cancer: Implications for a positive psychology approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(9), 1055-1066.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2011). Preventing problems, promoting development, encouraging engagement. Washington, DC: Forum for Youth Investment.
- Proyer, R. T., Ruch, W., & Buschor, C. (2012). Testing strengths-based interventions: A preliminary study on the effectiveness of a program targeting curiosity,



gratitude, hope, humor, and zest for enhancing life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 1-18.

- Puig, A., Lee, S. M., Goodwin, L., & Sherrard, P. A. (2006). The efficacy of creative arts therapies to enhance emotional expression, spirituality, and psychological well-being of newly diagnosed Stage I and Stage II breast cancer patients: A preliminary study. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 218-228.
- Puskar, K., Ren, D., Bernardo, L. M., Haley, T., & Stark, K. H. (2008). Anger Correlated with Psychosocial Variables in Rural Youth. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 31(2), 71-87.
- Quayle, D., Dzurawiec, S., Roberts, C., Kane, R., & Ebsworthy, G. (2001). Optimism and Lifeskills Program. *Behaviour Change*, 18(4), 194-203.
- Rayle, A. D., & Myers, J. E. (2004). Counseling adolescents toward wellness: The roles of ethnic identity, acculturation, and mattering. *Professional School Counseling*, 8, 81-90.
- Roberts, C., Kane, R., Thomson, H., Bishop, B., & Hart, B. (2003). The prevention of depressive symptoms in rural school children: a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 622.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98.
- Ross, E. A., Hollen, T. L., & Fitzgerald, B. M. (2006). Observational study of an arts-in-medicine program in an outpatient hemodialysis unit. *American Journal of Kidney Diseases*, 47(3), 462-468.
- Reivich, K., Gillham, J., Shatte, A., & Seligman, M. (2005). A Resilience Initiative and Depression Prevention Program for Youth and their Parents.
- Relich, J. D., Debus, R. L., & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11(3), 195-216.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *The Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rose, S., Bisson, J., & Wessely, S. (2003). A systematic review of single-session psychological interventions ('debriefing') following trauma. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 72(4), 176-184.
- Rubin, J. A. (1978), *Child Art Therapy*, Litton Educational Publishing.





- Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125(1), 3.
- Russo, R., & Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognise resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 17-32.
- Rutter, M. (1996). Autism research: Prospects and priorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(2), 257-275.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S., & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 84.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1257.
- Shifren, K., & Hooker, K. (1995). Stability and change in optimism: A study among spouse caregivers. *Experimental Aging Research*, 21(1), 59-76.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V. & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 582.
- Schimmack, U., Oishi, S. & Diener, E. (2005). Individualism: A valid and important dimension of cultural differences between nations. *Personality and Social Psychology Review*, 9(1), 17-31.



- Schou, I., Ekeberg, Ø., Ruland, C. M., Sandvik, L., & Kåresen, R. (2004). Pessimism as a predictor of emotional morbidity one year following breast cancer surgery. *Psycho - Oncology*, 13(5), 309-320.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology*, 48(1), 23-47.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878.
- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model*. Hemisphere Publishing Corp
- Schochet, I. M., Holland, D., & Whitefield, K. (1997). The Griffith Early Intervention Depression Project: Group Leader's Manual. *Griffith Early Intervention Project, Brisbane*.
- Seligman, M.E.P. (2002) "Positive psychology, positive prevention, and positive therapy." In Snyder, C.R. and Lopez, Shane J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 3-9), New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5.
- Seligman, M. E., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions-Royal Society of London Series B Biological Sciences*, 1379-1382.
- Seligman M.E.P, Peterson C. (2003). Positive clinical psychology., In. Aspinwall LG, Staudinger UM, (Eds.) *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology* (pp. 305-17). Washington, DC: American Psychology Association.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774.



- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410.
- Seligman, M. E., Kaslow, N. J., Alloy, L. B., Peterson, C., Tanenbaum, R. L., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93(2), 235.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Shek, D. T. (2006). Effectiveness of the Tier 1 Program of the Project PATHS: preliminary objective and subjective outcome evaluation findings. *The Scientific World Journal*, 6, 1466-1474.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12), 1319-1331.
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K., & Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70(1), 5-31.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82.
- Shifren, K., & Hooker, K. (1995). Stability and change in optimism: A study among spouse caregivers. *Experimental aging research*, 21(1), 59-76.
- Shweder, R.A., Haidt, J., Horton, R., Joseph, C., (2008). The Cultural Psychology of the Emotions: Ancient and Renewed. In Lewis, M. D., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). *Handbook of emotions*. Guilford Press.
- Sices, L., Stancin, T., Kirchner, H. L., & Bauchner, H. (2009). PEDS and ASQ developmental screening tests may not identify the same children. *Pediatrics*, 124(4), pp. 640-647.



- Silva, A. J., & Caetano, A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research*, *110*(2), 469-478.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(5), 467-487.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, Πρόγραμμα 5. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ, 2004.—198 σ.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, *33*(4), 547-560.
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *66*(1), 174.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. *Handbook of positive psychology*, 257-276.
- Solomon, R. C. (1993). The philosophy of emotions. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 3-15). New York: Guilford Press.
- Spence, S. H., Sheffield, J. K., & Donovan, C. L. (2003). Preventing adolescent depression: an evaluation of the problem solving for life program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(1), 3.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, *6*(3), 498.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, *34*, 379-440.
- Stipek, D. J., Lamb, M. E., & Zigler, E. F. (1981). OPTI: A measure of children's optimism. *Educational and Psychological Measurement*, *41*(1), 131-143.
- Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American Journal of Public Health*, *100*(2), 254-263.



- Suárez-Orozco, M. M., & Suárez-Orozco, C. (2009). Globalization, immigration, and schooling. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, 62-76.
- Subramanian, S. V., Kawachi, I., & Kennedy, B. P. (2001). Does the state you live in make a difference? Multilevel analysis of self-rated health in the US. *Social Science & Medicine*, 53(1), 9-19.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Sue, D. W., Bingham, R. P., Porché-Burke, L., & Vasquez, M. (1999). The diversification of psychology: A multicultural revolution. *American Psychologist*, 54(12), 1061.
- Sumi, K. (2013). Reliability and Validity of Japanese Versions of the Flourishing Scale and the Scale of Positive and Negative Experience. *Social Indicators Research*, 1-15.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: a replication. *Social Indicators Research*, 105(3), 541-559.
- Sueveg, C., Kendall, P. C., Comer, J. S., & Robin, J. (2006). Emotion-focused cognitive-behavioral therapy for anxious youth: A multiple-baseline evaluation. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 77-85.
- Tak, Y. R., Van Zundert, R. M., Kuijpers, R. C., Van Vlokhoven, B. S., Rensink, H. F., & Engels, R. C. (2012). A randomized controlled trial testing the effectiveness of a universal school-based depression prevention program 'Op Volle Kracht' in the Netherlands. *Public Health*, 12(1), 21.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & Di Giuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163-172.
- Tharp, R. G. (1989). Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning in schools. *American Psychologist*, 44(2), 349.
- Toner, M. A., & Munro, D. (1996). Peer-social attributions and self-efficacy of peer-rejected preadolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 339-357.



- Toner, M. A., & Heaven, P. C. (2005). Peer-social attributional predictors of socio-emotional adjustment in early adolescence: A two-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 38*(3), 579-590.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism - collectivism and personality. *Journal of Personality, 69*(6), 907-924.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality, 72*(6), 1161-1190.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies, 8*(3), 311-333.
- Ungar, M. (2005). *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, SAGE Publications, London.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78*(4), 751-796.
- Utsey, S. O., Giesbrecht, N., Hook, J., & Stanard, P. M. (2008). Cultural, sociofamilial, and psychological resources that inhibit psychological distress in African Americans exposed to stressful life events and race-related stress. *Journal of Counseling Psychology, 55*(1), 49.
- Velez, C. N., Johnson, J., & Cohen, P. (1989). A longitudinal analysis of selected risk factors for childhood psychopathology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 28*(6), 861-864.
- Veronese, G., Castiglioni, M., Barola, G., & Said, M. (2012). Living in the shadow of occupation: Life satisfaction and positive emotion as protective factors in a group of Palestinian school children. *Children and Youth Services Review, 34*(1), 225-233.



- Vickers, K. S., & Vogeltanz, N. D. (2000). Dispositional optimism as a predictor of depressive symptoms over time. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 259-272.
- Villalba, J. A., & Myers, J. E. (2008). Effectiveness of wellness-based classroom guidance in elementary school settings: A pilot study. *Journal of School Counseling*, 6(9).
- Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1020.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. Guilford Press.
- Watson, D. (2002). Positive affectivity. In Snyder, C.R. and Lopez, Shane J. (Eds.), *Handbook of positive psychology*, (pp. 106-119). New York: Oxford University Press.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1984). Cross-cultural convergence in the structure of mood: A Japanese replication and a comparison with US findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 127.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Measurement and mismeasurement of mood: Recurrent and emergent issues. *Journal of Personality Assessment*, 68(2), 267-296.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1999). *The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect Schedule-Expanded Form*. Ames: The University of Iowa.
- Weems, C. F., Pina, A. A., Costa, N. M., Watts, S. E., Taylor, L. K., & Cannon, M. F. (2007). Predisaster trait anxiety and negative affect predict posttraumatic stress in youths after Hurricane Katrina. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(1), 154.
- Wegener, D. T., Petty, R. E., & Smith, S. M. (1995). Positive mood can increase or decrease message scrutiny: the hedonic contingency view of mood and message processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 5.
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Social Self-Efficacy, Self-Disclosure, Loneliness, and Subsequent Depression for



- Freshman College Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602.
- Weissberg, R. P., Caplan, M., & Harwood, R. L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments: a systems-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), 830.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). *School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-85.
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18(6), 795.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451.
- Williams, S. L. (1995). Self-efficacy, anxiety, and phobic disorders. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 69-107). Springer US.
- Woodward, N. J., & Wallston, B. S. (1987). Age and health care beliefs: Self-efficacy as a mediator of low desire for control. *Psychology and Aging*, 2(1), 3.
- Wright, M. O. D., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development. In *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Springer US.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα
- Yarcheski, A., Mahon, N. E., Yarcheski, T. J., & Cannella, B. L. (2004). A meta-analysis of predictors of positive health practices. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(2), 102-108.
- Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). Fostering the Future: Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology. In P. A. L. S. Joseph (Ed.), *Positive*





*psychology in practice* (pp. 521-539). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Yik, M. S. & Russell, J. A. (2001). Predicting the Big Two of affect from the Big Five of personality. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 247-277.

Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 305-328). Springer US.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. *Student perceptions in the classroom*, 185-207.



## 6. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 6.1 Έντυπα ενημέρωσης και συμμετοχής στην έρευνα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

Σας παρακαλώ να επιτρέψετε στο παιδί (ή στα παιδιά) σας να συμμετάσχει στην έρευνα που πραγματοποιούμε στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας της φοιτήτριας Χριστίνας Δημητροπούλου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης στην ανάπτυξη των θετικών συναισθημάτων των παιδιών.

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής και σε συνεργασία με το σχολείο του θα δώσουμε στο παιδί σας ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να το συμπληρώσει. Επιπλέον, το παιδί σας θα συμμετάσχει σε μία παρέμβαση, η οποία θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του σχολείου. Θα δώσουμε το ερωτηματολόγιο στο παιδί μία δεύτερη φορά δύο εβδομάδες μετά τη διενέργεια της παρέμβασης. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι φυσικά εθελοντική. Οι πληροφορίες του ερωτηματολογίου συλλέγονται ανώνυμα, με τρόπο ώστε τα δεδομένα της έρευνας να μην είναι δυνατόν να προδώσουν την ταυτότητα του παιδιού.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνδρομή σας σε αυτήν μας την προσπάθεια. Για οποιαδήποτε πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ([dimitropoulou\\_christina@hotmail.com](mailto:dimitropoulou_christina@hotmail.com)) ή στο τηλέφωνο 6909012410.

Η ερευνήτρια,

Χριστίνα Δημητροπούλου





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/-η.....γονιός/  
κηδεμόνας του μαθητή/-τριας..... και του μαθητή/-τριας  
..... δηλώνω ότι είμαι γνώστης της έρευνας και δέχομαι να  
συμμετέχει το παιδί/ τα παιδιά μου σε αυτήν.

Ημερομηνία .....

Ο /Η υπογεγραμμένος/-η



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στις σελίδες που ακολουθούν υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις που θα θέλαμε να συμπληρώσεις. Οι απαντήσεις σου θα μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα πώς σκέφτονται τα παιδιά της ηλικίας σου. Θυμήσου πως οι απαντήσεις σου έχουν εμπιστευτικό χαρακτήρα, αυτό σημαίνει πως εάν δε θελήσεις να τις μοιραστείς θα τις γνωρίζεις μόνο εσύ. Σε παρακαλούμε να δώσεις τις απαντήσεις σου με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια και προσοχή.



## **A. Δημογραφικά στοιχεία**

Δώσε μας μερικές πληροφορίες για σένα βάζοντας σε κύκλο ή συμπληρώνοντας τη σωστή απάντηση.

**1. Είμαι...**

κορίτσι                      αγόρι

**2. Η ηλικία μου είναι...**

\_\_\_\_\_ ετών.

**3. Γεννήθηκα στην Ελλάδα.**

ναι                      όχι

• Εάν όχι, σε ποια χώρα γεννήθηκες;

\_\_\_\_\_

**4. Οι γονείς μου μετανάστευσαν στην Ελλάδα από άλλη χώρα.**

ναι                      όχι

• Εάν ναι, από ποια χώρα μετανάστευσαν;

\_\_\_\_\_

**5. Το επάγγελμα του πατέρα μου είναι...**

\_\_\_\_\_



6. Η ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης που έχει ολοκληρώσει ο πατέρας μου είναι... (Βάλε X σε μία απάντηση)

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Δε γνωρίζω

7. Το επάγγελμα της μητέρας μου είναι...

---

8. Η ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης που έχει ολοκληρώσει η μητέρα μου είναι... (Βάλε X σε μία απάντηση)

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Δε γνωρίζω



9. Έχω αδέρφια.

ναι           όχι

• Εάν ναι, πόσα αδέρφια έχεις;

\_\_\_\_\_

10. Ο βαθμός μου στη γλώσσα την τελευταία φορά που πήραμε βαθμούς ήταν...

\_\_\_\_\_

11. Πόσο ικανοποιημένος-η ή δυσαρεστημένος-η είσαι με τις συνθήκες στις οποίες ζεις; (Βάλε Χ στην απάντηση που ταιριάζει περισσότερο με τον τρόπο που νιώθεις)

Πολύ ικανοποιημένος-η

Ικανοποιημένος-η

Ούτε ικανοποιημένος-η ούτε δυσαρεστημένος-η

Δυσαρεστημένος-η

Πολύ δυσαρεστημένος-η







5. Όταν δεν είμαι σίγουρος/-η για το τι θα συμβεί αργότερα, συνήθως περιμένω να συμβεί κάτι καλό.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει

για μένα

περίπου δεν ισχύει

για μένα

δεν ισχύει για

μένα

6. Συνήθως, δεν περιμένω να πάνε τα πράγματα όπως τα θέλω.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει

για μένα

περίπου δεν ισχύει

για μένα

δεν ισχύει για ;

μένα

7. Συνήθως, δεν περιμένω να μου συμβούν καλά πράγματα.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει

για μένα

περίπου δεν ισχύει

για μένα

δεν ισχύει για

μένα

8. Είμαι τυχερό άτομο.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει

για μένα

περίπου δεν ισχύει

για μένα

δεν ισχύει για

μένα

9. Αν συμβεί κάτι ωραίο, πιθανότατα δεν θα είναι σε εμένα.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει

για μένα

περίπου δεν ισχύει

για μένα

δεν ισχύει για

μένα



5. Όταν δεν είμαι σίγουρος/-η για το τι θα συμβεί αργότερα, συνήθως περιμένω να συμβεί κάτι καλό.

ισχύει για μένα     περίπου ισχύει για μένα     περίπου δεν ισχύει για μένα     δεν ισχύει για μένα

6. Συνήθως, δεν περιμένω να πάνε τα πράγματα όπως τα θέλω.

ισχύει για μένα     περίπου ισχύει για μένα     περίπου δεν ισχύει για μένα     δεν ισχύει για μένα

7. Συνήθως, δεν περιμένω να μου συμβούν καλά πράγματα.

ισχύει για μένα     περίπου ισχύει για μένα     περίπου δεν ισχύει για μένα     δεν ισχύει για μένα

8. Είμαι τυχερό άτομο.

ισχύει για μένα     περίπου ισχύει για μένα     περίπου δεν ισχύει για μένα     δεν ισχύει για μένα

9. Αν συμβεί κάτι ωραίο, πιθανότατα δεν θα είναι σε εμένα.

ισχύει για μένα     περίπου ισχύει για μένα     περίπου δεν ισχύει για μένα     δεν ισχύει για μένα



10. Κάθε μέρα προσδοκώ να διασκεδάσω πολύ.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει  
για μένα

περίπου δεν ισχύει  
για μένα

δεν ισχύει για  
μένα

11. Όταν τα πράγματα πηγαίνουν καλά, κάτι περιμένω να  
πάει στραβά.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει  
για μένα

περίπου δεν ισχύει  
για μένα

δεν ισχύει για  
μένα

12. Συνήθως περιμένω ότι θα έχω μια καλή μέρα.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει  
για μένα

περίπου δεν ισχύει  
για μένα

δεν ισχύει για  
μένα

13. Ανεξάρτητα από το τι προσπαθώ να κάνω, δεν πιστεύω  
ότι θα πετύχει.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει  
για μένα

περίπου δεν ισχύει  
για μένα

δεν ισχύει για  
μένα

14. Γενικά, περιμένω να μου συμβούν περισσότερα καλά  
παρά άσχημα πράγματα.

ισχύει για μένα

περίπου ισχύει  
για μένα

περίπου δεν ισχύει  
για μένα

δεν ισχύει για  
μένα

3)





Γ. Τώρα σκέψου όσα σου έχουν συμβεί και έχεις βιώσει τον τελευταίο μήνα. Στη συνέχεια σημείωσε πόσο ένιωσες κάθε ένα από τα παρακάτω συναισθήματα χρησιμοποιώντας το παρακάτω πρότυπο:

1. Πολύ σπάνια ή ποτέ
2. Σπάνια
3. Μερικές φορές
4. Συχνά
5. Πολύ συχνά ή πάντα

*Βάλε σε κύκλο έναν αριθμό για κάθε συναίσθημα*

Πόσο συχνά ένιωσες;	Πολύ σπάνια ή ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά ή πάντα
Θετικά	1	2	3	4	5
Αρνητικά	1	2	3	4	5
Καλά	1	2	3	4	5
Άσχημα	1	2	3	4	5
Ευχάριστα	1	2	3	4	5
Δυσάρεστα	1	2	3	4	5
Ευτυχισμένος-η	1	2	3	4	5
Λυπημένος-η	1	2	3	4	5
Φοβισμένος-η	1	2	3	4	5
Χαρούμενος-η	1	2	3	4	5
Θυμωμένος-η	1	2	3	4	5
Ικανοποιημένος-η	1	2	3	4	5



**Δ. Πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για σένα;**

Παρακάτω ακολουθούν κάποιες φράσεις με πράγματα που συμβαίνουν στην καθημερινή ζωή. Σημείωσε πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για σένα να κάνεις αυτό που λένε οι φράσεις, υπογραμμίζοντας μία από τις απαντήσεις:

Πολύ δύσκολο                      Δύσκολο                      Εύκολο                      Πολύ εύκολο

**1. Μερικά παιδιά θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίξεις μαζί τους κι εσύ.**

Σου είναι...

Πολύ δύσκολο                      Δύσκολο                      Εύκολο                      Πολύ εύκολο

...να τους ζητήσεις να παίξεις μαζί τους;

**2. Θέλεις να παίξεις ένα παιχνίδι. Θέλεις να ζητήσεις από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί σου.**

Σου είναι...

Πολύ δύσκολο                      Δύσκολο                      Εύκολο                      Πολύ εύκολο

...να τους ζητήσεις να παίξουν μαζί σου;

**3. Πρέπει να μεταφέρεις κάποια πράγματα από το σχολείο στο σπίτι. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να σε βοηθήσει.**

Σου είναι...

Πολύ δύσκολο                      Δύσκολο                      Εύκολο                      Πολύ εύκολο

...να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;

**4. Η τάξη σου θα πάει εκδρομή με λεωφορείο. Στο λεωφορείο τα παιδιά θα καθίσετε δύο-δύο. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθίσετε μαζί.**

Σου είναι...

Πολύ δύσκολο                      Δύσκολο                      Εύκολο                      Πολύ εύκολο

...να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθίσετε μαζί;



5. Η παρέα σου προσπαθεί να αποφασίσει τι παιχνίδι θα παίξετε. Θέλεις να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε.

Σου είναι...

Πολύ δύσκολο            Δύσκολο            Εύκολο            Πολύ εύκολο

...να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε;

6. Κάνεις μια εργασία που σου έβαλε ο δάσκαλός σου. Θέλεις να ζητήσεις από ένα άλλο παιδί να σε βοηθήσει.

Σου είναι...

Πολύ δύσκολο            Δύσκολο            Εύκολο            Πολύ εύκολο

...να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;

7. Είσαι σε μια παρέα παιδιών που συζητούν για να αποφασίσουν πώς θα περάσετε το απόγευμά σας όλοι μαζί. Θέλεις να τους πεις εσύ τι να κάνετε το απόγευμα.

Σου είναι...

Πολύ δύσκολο            Δύσκολο            Εύκολο            Πολύ εύκολο

...να τους πεις τι θέλεις εσύ να κάνετε;

8. Μερικά παιδιά σχεδιάζουν να κάνουν ένα πάρτυ. Θέλεις τα παιδιά αυτά να καλέσουν και το φίλο σου.

Σου είναι...

Πολύ δύσκολο            Δύσκολο            Εύκολο            Πολύ εύκολο

...να τους ζητήσεις να καλέσουν και το φίλο σου;

**Ευχαριστούμε  
για τη συνεργασία σου!**



6.3 Αξιολόγηση της παρέμβασης

Κωδικός συμμετέχοντα: \_\_\_\_\_

Σχολείο: \_\_\_\_\_

Τμήμα: \_\_\_\_\_

**Πες μας τη γνώμη σου**

1. Πώς αισθάνεσαι τώρα, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος στο οποίο έλαβες μέρος;

---

---

2. Το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχα με βοήθησε:  
(Βάλε ένα X στην απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα)

α. Να έχω περισσότερα θετικά συναισθήματα

Πολύ       Αρκετά       Λίγο       Καθόλου

β. Να σκέφτομαι πιο αισιόδοξα για τη ζωή

Πολύ       Αρκετά       Λίγο       Καθόλου

γ. Να έχω λιγότερα αρνητικά συναισθήματα

Πολύ       Αρκετά       Λίγο       Καθόλου

δ. Να αισθάνομαι ότι μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα όταν πρέπει να συνεργαστώ ή να λύσω ένα πρόβλημα με τους συνομήλικούς μου

Πολύ       Αρκετά       Λίγο       Καθόλου

3. Αυτό που μου άρεσε περισσότερο στο πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχα ήταν:

---

---

---

---





4. Αν άλλαξα κάτι στο πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχα, αυτό θα ήταν:

---

---

---

---

5. Αν ο χαμηλότερος βαθμός είναι το 1 και ο υψηλότερος το 5, θα βαθμολογούσα το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχα με: (Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που σου ταιριάζει καλύτερα)

1

2

3

4

5

**Ευχαριστούμε  
για τη συνεργασία σου!**

