



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών

Κατεύθυνση: «Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια»

Αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών που φιλοξενούνται σε ίδρυμα παιδικής προστασίας

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Σιάκκα Θεοπίστη

A.M: 329

Τριμελής επιτροπή

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στέφανος Βασιλόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

Αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την
προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών που φιλοξενούνται
σε ίδρυμα παιδικής προστασίας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν με το δικό τους τρόπο στην εκπόνησή της.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιβλέποντα της παρούσας εργασίας, για την καθοδήγησή του και την άριστη συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα. Χωρίς τη συμβολή του, δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους, μικρούς και μεγάλους, της «Κιβωτού του Κόσμου», οι οποίοι με δέχτηκαν και άνοιξαν την πόρτα τους από την πρώτη κιόλας στιγμή. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τα παιδιά, που συμμετείχαν στην έρευνα, αφιερώνοντας σημαντικό μέρος από τον ελεύθερο χρόνο τους. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την ηθική υποστήριξη και την αμέριστη συμπαράστασή της, κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ABSTRACT ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ	13
1.Εισαγωγή	13
1.1.Πρώιμες εμπειρίες: ο ρόλος τους στην ανάπτυξη των παιδιών	14
1.2. Οι επιπτώσεις στην ανάπτυξη από την παραμονή του παιδιού στο ίδρυμα	17
1.2.1.Επιπτώσεις στην κοινωνική ανάπτυξη	18
1.2.2.Επιπτώσεις στη συναισθηματική ανάπτυξη	19
1.3.Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες στην ιδρυματική ανατροφή	20
1.3.1 .Το φύλο του παιδιού	20
1.3.2. Διάρκεια παραμονής στο ίδρυμα	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ,ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ,ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	24
2.Εισαγωγή	24
2.1.Συναισθηματική νοημοσύνη.....	24
2.1.1.Ορισμός	24
2.1.2.Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης	26
2.1.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και οικογένεια	28
2.1.4. Μέτρηση συναισθηματικής νοημοσύνης	30
2.2.Κοινωνικές δεξιότητες.....	32
2.2.1.Ορισμός	32
2.2.2.Κοινωνικές δεξιότητες και οικογενειακό περιβάλλον	33
2.2.3.Δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων	34
2.2.4.Μέθοδοι εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων	36
2.2.5.Μέτρηση κοινωνικών δεξιοτήτων	38
2.3. Ψυχική ανθεκτικότητα.....	39
2.3.1.Ορισμός	39
2.3.2.Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	41
2.3.3.Στρατηγικές για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους	43
2.3.4.Προγράμματα ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους	44
2.3.5.Μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	46

2.4.Σύνδεση: Συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνικές δεξιότητες και ψυχική ανθεκτικότητα	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	48
3.Εισαγωγή.....	48
3.1.Ορισμός.....	48
3.2.Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.....	50
Β'ΜΕΡΟΣ Η ΕΡΕΥΝΑ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	53
1.Εισαγωγή.....	53
1.1.Σκοπός παρέμβασης.....	53
1.2.Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης ανά συνάντηση.....	54
1.3.Ερευνητικές υποθέσεις –Ερωτήματα παρέμβασης.....	55
1.4.Μεθοδολογία παρέμβασης.....	56
1.4.1.Περιγραφή δείγματος.....	56
1.4.2.Ερωτηματολόγια συλλογής δεδομένων.....	57
1.5. Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα.....	59
1.6.Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας.....	85
1.7.Στατιστική επεξεργασία.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	87
2.Εισαγωγή.....	87
2.1.Σύγκριση ομάδων πριν από την παρέμβαση.....	87
2.2.Διερεύνηση σχέσεων στις μεταβλητές πριν από την παρέμβαση.....	88
2.3.Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας.....	89
2.4.Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	90
2.5.Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	91
2.6.Διαφυλικές διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας.....	92
2.7.Διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας στις μεταβλητές της έρευνας.....	96
2.8.Διερεύνηση της επίδρασης του χρονικού διαστήματος παραμονής των παιδιών στο ίδρυμα στις μεταβλητές της έρευνας.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	104
3.Εισαγωγή.....	104
3.1.Αποτελεσματικότητα ως προς την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	104
3.2.Αποτελεσματικότητα ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	105

3.3.Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας	106
3.4.Σύνοψη βασικών συμπερασμάτων-Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	123

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων, με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών που φιλοξενούνται σε ίδρυμα παιδικής προστασίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 41 παιδιά, ηλικίας 9-13 ετών, τα οποία χωρίστηκαν στην πειραματική ομάδα (n=20) και την ομάδα ελέγχου (n=21). Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος τα παιδιά απάντησαν –πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης- σε μία σειρά από ερωτηματολόγια για τη μέτρηση (1) της ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Scale, Neill & Dias, 2001), (2) της συναισθηματικής νοημοσύνης (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form, Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008) και (3) των κοινωνικών δεξιοτήτων (Self-Report Social Skills Rate, Danielson & Phelps, 2003). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ωφελήθηκαν από αυτό, καθώς σημείωσαν σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες και σημαντική αύξηση στα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη θετική μεταβολή των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Λέξεις κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, ίδρυμα, κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη, ψυχοεκπαίδευση

ABSTRACT

This study explored the impact of a 8-week psychoeducational program designed to promote resilience among children live in residential care in Greece. The sample consisted of children 9-13 years old (n=20), who completed measures of resilience (Resilience Scale, Neill & Dias, 2001), emotional intelligence (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form, Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008) and social skills (Self-Report Social Skills Rate, Danielson & Phelps, 2003). Participants in the program reported higher levels of resilience, emotional intelligence and social skills when compared to a control sample of children not receiving the intervention. This study suggested that the intervention was effective in a high-risk setting.

Keywords: emotional intelligence, psychoeducational group, residential care, resilience, social skills

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά που φιλοξενούνται σε δομές παιδικής προστασίας έχουν πολλές πιθανότητες να εμφανίσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, που συνδέονται με την τοποθέτησή τους σε αυτές ή με τις προηγούμενες αρνητικές τους εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον. Σκοπός της παρούσας παρέμβασης ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών που φιλοξενούνται σε ίδρυμα παιδικής προστασίας της Ελλάδας.

Η εργασία διαρθρώνεται σε 6 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σημαντικότερες έρευνες σχετικά με το ρόλο των πρώιμων εμπειριών στην ανάπτυξη του παιδιού. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι επιπτώσεις της ιδρυματικής φροντίδας, τόσο στην κοινωνική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και οι παράγοντες κινδύνου και οι προστατευτικοί παράγοντες κατά τη διάρκεια φιλοξενίας των παιδιών σε δομές παιδικής προστασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφονται οι έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ειδικότερα, ορίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη, αναφέρονται τα μοντέλα και οι τρόποι μέτρησής της και παρουσιάζεται η σχέση της με το οικογενειακό περιβάλλον. Παρακάτω, ορίζεται η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων και αναφέρονται οι μέθοδοι εκπαίδευσής τους. Ακόμη, παρουσιάζεται η σχέση τους με την οικογένεια και καταγράφονται οι τρόποι μέτρησής τους.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου ορίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα, περιγράφονται οι διαστάσεις της και αναφέρονται οι στρατηγικές ενίσχυσής της, όπως και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων της. Έπειτα, καταγράφονται συνοπτικά κάποια εργαλεία μέτρησής της. Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου, επιχειρείται μία σύνδεση ανάμεσα στις τρεις έννοιες που περιγράφηκαν: συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνικές δεξιότητες, ψυχική ανθεκτικότητα.

Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο που αφορά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά τους, τα είδη των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και οι διαφορές τους με αυτές των ενηλίκων.

Στο επόμενο κεφάλαιο, το τέταρτο, παρουσιάζεται ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης ανά συνάντηση, καθώς και οι ερευνητικές υποθέσεις-ερωτήματα

της έρευνας. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, παρουσιάζονται αναλυτικά οι δραστηριότητες του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ δίνονται και πληροφορίες για τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Στο τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται μία ερμηνεία των αποτελεσμάτων, εξετάζεται η συνάφειά τους με τα προϋπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, γίνεται αναφορά στους μεθοδολογικούς περιορισμούς της έρευνας και δίνονται κατευθύνσεις για μελλοντική εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών που φιλοξενούνται σε ιδρύματα παιδικής προστασίας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ

1.Εισαγωγή

Η οικογένεια πρέπει να αποτελεί ένα ασφαλές καταφύγιο, το οποίο θα προσφέρει φροντίδα και αγάπη στο παιδί, συστατικά απαραίτητα για την κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα, όμως, δε συνιστά πάντοτε τον καταλληλότερο χώρο για τη μετέπειτα εξέλιξη του. Ένα στερημένο, διαταραγμένο ή δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να θέσει το παιδί σε κίνδυνο να εκδηλώσει διάφορα ψυχολογικά προβλήματα και να αποκλίνει από τη φυσιολογική πορεία ανάπτυξης (Fiese, Wilder, & Bickhan, 2000, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας & Xavier, 2010).

Τα προγράμματα αναδοχής, η υιοθεσία και η ιδρυματική φροντίδα είναι οι κυριότερες μορφές παιδικής προστασίας με τις οποίες τα κράτη αντιμετωπίζουν την ανεπάρκεια ή την ακαταλληλότητα των γονέων (Kamerman & Gabel, 2006). Η ανεπάρκεια της οικογένειας και κατά συνέπεια η ανάγκη για παιδική φροντίδα είναι άμεσα συνδεδεμένες με κοινωνικούς παράγοντες, όπως η φτώχεια και η ανεργία (Μέλισσα-Χαλικιοπούλου, 1985). Η επίδραση αυτών των παραγόντων στις γονικές πρακτικές και στη δυσλειτουργία της οικογένειας επιβεβαιώνεται από επιστημονικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με πολύ χαμηλά εισοδήματα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν παραμέληση και να υποστούν κακοποίηση, σε σχέση με τα παιδιά οικογενειών με υψηλότερα εισοδήματα (Drake & Pandey, 1996· Jones & McCurdy, 1992, όπ. αναφ. στο Slack, Holl, McDaniel, Yoo, & Bolger, 2004). Επιπλέον, δεδομένα από τις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο δείχνουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών που καταλήγει σε ιδρύματα αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα διαβίωσης και λαμβάνει κρατικά επιδόματα (Horwath, 2013, όπ. αναφ. στο Kallinaki, 2015).

Η τοποθέτηση των παιδιών σε ιδρύματα αποτελούσε για αρκετά χρόνια ευρεία πρακτική των κρατών στην προσπάθειά τους να επιλύσουν το κοινωνικό αυτό πρόβλημα (Μέλισσα-Χαλικιοπούλου, 1985). Στις μέρες μας, όμως, η λύση αυτή για τα παιδιά που πρέπει να απομακρυνθούν από την οικογένειά τους, θεωρείται

παρωχημένη και επιζήμια, καθώς πολλά σοβαρά, ψυχοκοινωνικά προβλήματα, έχουν συνδεθεί με την τοποθέτηση του παιδιού σε ιδρυματικό περιβάλλον (Βαλασσόπουλος, 2012).

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρείται η παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνών σχετικά με το ρόλο των πρώιμων εμπειριών στην ανάπτυξη του παιδιού. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι επιπτώσεις της ιδρυματικής φροντίδας, τόσο στην κοινωνική, όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και οι παράγοντες που την επηρεάζουν.

1.1. Πρώιμες εμπειρίες: ο ρόλος τους στην ανάπτυξη των παιδιών

Επιβλαβείς γονικές πρακτικές, όπως αυτές που χαρακτηρίζονται από στέρηση, παραμέληση και κακοποίηση εκθέτουν τα παιδιά σε εμπειρίες, που τραυματίζουν, μερικές φορές, ανεπανόρθωτα, το παιδί (Doyle & Cicchetti, 2017). Από την άλλη, η εισαγωγή του παιδιού σε ένα ιδρυματικό περιβάλλον δεν αποτελεί πανάκεια, καθώς η φροντίδα που παρέχεται δεν είναι αρκετή για να καλύψει τις συναισθηματικές του ανάγκες (Doyle & Cicchetti, 2017). Τέτοιου είδους εμπειρίες στερούν από τα παιδιά τις ευκαιρίες υγιών αλληλεπιδράσεων και επηρεάζουν αρνητικά διάφορες σημαντικές πτυχές της ζωής τους.

Ήδη από το 1951 ο John Bowlby παρατήρησε ότι τα βρέφη επηρεάζονται αρνητικά από την απουσία μίας στενής σχέσης με έναν ενήλικο που τα φροντίζει και τα προστατεύει από τους κινδύνους (Bowlby, 1951, όπ. αναφ. στο Bowlby, 1988). Έτσι, προέκυψε η θεωρία της προσκόλλησης και η άποψη πως ο πρώιμος δεσμός μητέρας-βρέφους αποτελεί τη βάση της μετέπειτα κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου (Bowlby, 1960, 1961, όπ. αναφ. στο Bowlby, 1988).

Η Ainsworth και οι συνεργάτες της αργότερα, εξελίσσοντας περαιτέρω την παραπάνω θεωρία, οδηγήθηκαν στη διάκριση τριών τύπων προσκόλλησης: την ασφαλή, την ανασφαλή τύπου αποφυγής και την ανασφαλή τύπου αμφιθυμίας (Ainsworth & Bell, 1970· Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Η εμπειρία μίας ασφαλούς προσκόλλησης αυξάνει την πιθανότητα της μετέπειτα ομαλής κοινωνικής ένταξης, ενώ οι άλλοι δύο τύποι της ανασφαλούς προσκόλλησης κάνουν το άτομο λιγότερο ανθεκτικό απέναντι στις νέες αντιξοότητες που θα συναντήσει στη ζωή του (Sroufe, 1979·Bowlby,1988) .

Στη συνέχεια, οι Main και Solomon (1990) παρατήρησαν πως υπάρχει και ένας τέταρτος τύπος προσκόλλησης, η αποδιοργανωμένη, η οποία αποτελεί την πιο σοβαρή, από άποψη επικινδυνότητας, κατηγορία για τη ζωή του παιδιού. Αυτός ο τύπος προσκόλλησης αναπτύσσεται, όταν η μητέρα ασκεί κακοποίηση και μετέρχεται εκφοβιστικά μέσα, με αποτέλεσμα να τραυματίζει ανεπανόρθωτα το βρέφος (Ijzendoorn, Schuengel, & Bakermans- Kranenburg, 1999).

Αποδιοργανωμένη προσκόλληση έχει παρατηρηθεί σε βρέφη που μεγάλωσαν σε ακραία στερητικά ιδρύματα (Zeanah, Smyke, Koga, Carlson, & the BEIP Core Group, 2005), σε βρέφη που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν σε βρεφοκομεία (Vorria, Papaligoura, Dunn, Ijzendoorn, Steele, Kontopoulou, & Sarafidou, 2003), σε κακοποιημένα παιδιά (Carlson, Cicchetti, Barnett, & Braunwald, 1989), στα παιδιά των μητέρων με κατάθλιψη (Lyons-Ruth, Connell, Grunebaum, & Botein, 1990) και σε παιδιά που έχουν βιώσει στρεσογόνες καταστάσεις εξαιτίας των συζυγικών συγκρούσεων (Owen & Cox, 1997).

Η θεωρία της προσκόλλησης αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς οι πρώιμες αυτές εμπειρίες είναι καθοριστικές για την αίσθηση του εαυτού που θα διαμορφώσει το άτομο και τις μελλοντικές του σχέσεις (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005). Από αυτή την άποψη, οι πρώτες αρνητικές εμπειρίες του παιδιού και ιδιαίτερα αυτές που αφορούν τη σχέση με τη μητέρα του, δυσχεραίνουν την ικανότητά του για ανάπτυξη σημαντικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους .

Ο Spitz που ασχολήθηκε επίσης με τις επιπτώσεις της μητρικής αποστέρησης, μελέτησε βρέφη τα οποία βρίσκονταν υπό την προστασία ενός βρεφοκομείου και τα συνέκρινε με παιδιά που μεγάλωναν στο νοσοκομείο ενός σωφρονιστικού ιδρύματος (Spitz, 1945, όπ. αναφ. στο Hidore, 1997). Παρ' όλο που οι συνθήκες διαβίωσης στο βρεφοκομείο ήταν καλύτερες συγκριτικά με το περιβάλλον της φυλακής, παρατήρησε ότι μέσα στα επόμενα δύο χρόνια το 37% των παιδιών του βρεφοκομείου είχε οδηγηθεί σε θάνατο. Από την άλλη, όλα τα παιδιά που ζούσαν στο σωφρονιστικό ίδρυμα εξακολουθούσαν να είναι υγιή, ακόμη και πέντε χρόνια αργότερα. Η διαφορά των δύο αυτών συνθηκών της έρευνας έγκειται στο ότι τα παιδιά που μεγάλωναν στο περιβάλλον της φυλακής είχαν κοντά τους τις μητέρες τους, που συνέχιζαν να τα προσέχουν και να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Αντίθετα, στο βρεφοκομείο το πρόσωπο της μητέρας είχε αντικατασταθεί από ειδικό προσωπικό που μεριμνούσε για τη φροντίδα τους.

Σε εξίσου ανησυχητικά συμπεράσματα για την ανάπτυξη των παιδιών, που μεγαλώνουν μακριά από το οικογενειακό τους περιβάλλον, κατέληξε και ο Goldfarb. Στην έρευνά του (1945) εξέτασε 15 παιδιά, τα οποία είχαν ανατραφεί σε ιδρύματα μέχρι τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής τους, και έπειτα τοποθετήθηκαν σε ανάδοχες οικογένειες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συμπεριφορά των παιδιών παρουσίαζε διάφορα προβλήματα, όπως κοινωνική απόσυρση, επιθετικότητα, αυτοερωτικές πράξεις, αδυναμία απόκτησης μιας σταθερής σχέσης, καθώς και ελλείμματα στον γνωστικό τομέα. Ο Goldfarb υποστήριξε πως η μητρική αποστέρηση επηρεάζει αρνητικά όλους τους τομείς ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, ακόμη και μετά τη μετακίνησή του σε ένα γεμάτο με ερεθίσματα περιβάλλον (Goldfarb, 1945, 1947).

Οι παραπάνω μελέτες κατέδειξαν ότι η μητρική αποστέρηση κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής έχει καταστρεπτικές επιπτώσεις στη συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, οι οποίες δύσκολα μπορούν να ανατραπούν αργότερα στη ζωή τους. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που εκθέτουν τα παιδιά στον κίνδυνο να παρουσιάσουν προβλήματα στην πορεία της ανάπτυξής τους. Ο Eisenberg (1962) κατέγραψε τις οικογενειακές συνθήκες των παιδιών που είχαν παραπεμφθεί στην κοινωνική πρόνοια και παρατήρησε πως αρκετά από αυτά είχαν βιώσει βίαιες καταστάσεις μέσα στην οικογένεια, είχαν γίνει μάρτυρες σεξουαλικών πράξεων των γονέων ή είχαν πέσει θύματα σεξουαλικής εκμετάλλευσης. Ο ίδιος απέδωσε τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παιδιών στις προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες.

Στην έρευνα του Rutter (1971) με δείγμα παιδιά που μεγάλωναν σε ιδρύματα, τα περισσότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς εντοπίστηκαν σε αυτά που προέρχονταν από οικογένειες με ταραγμένες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη και δυσκολίες συμβίωσης των γονέων. Επίσης, η μελέτη των Wolkind και Rutter (1973) κατέληξε σε παρόμοια ευρήματα, καθώς η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών συσχετίστηκε θετικά με τις συζυγικές συγκρούσεις και την ψυχοπαθολογία της μητέρας.

Γίνεται λοιπόν, σαφές ότι οι πολλαπλές αντιξοότητες, όπως η διακοπή δεσμού μητέρας-παιδιού και οι αρνητικές εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον, εκθέτουν τα παιδιά στον κίνδυνο να παρεκκλίνουν από τη φυσιολογική πορεία ανάπτυξης. Οι παράγοντες αυτοί, σε συνδυασμό με την εισαγωγή του παιδιού στο ίδρυμα, είναι που

δημιουργούν τα πιο σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα (Rutter, 1966, όπ. αναφ. στο Μέλισσα-Χαλικοπούλου, 1985).

1.2. Οι επιπτώσεις στην ανάπτυξη από την παραμονή του παιδιού στο ίδρυμα

Οι πιο πρόσφατες πληροφορίες για τις επιπτώσεις της ιδρυματικής ανατροφής στην ανάπτυξη των παιδιών προέρχονται από μελέτες σε παιδιά που μεγάλωσαν σε ιδρύματα της Ρουμανίας. Η πτώση του καθεστώτος του Τσαουσέσκου το 1989 έφερε στο φως τραγικές εικόνες των παιδιών να λιμοκτονούν και να περνούν τον περισσότερο χρόνο τους μέσα σε αίθουσες με λευκούς τοίχους, χωρίς ερεθίσματα και ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους ενήλικες (Ames, 1997· Johnson, 2002). Σε αρκετές περιπτώσεις υπήρχε μία τροφός για 35 παιδιά, η οποία φρόντιζε για τη διατροφή και την υγιεινή τους, αλλά σπάνια επικοινωνούσε μαζί τους (Ames, 1997· Johnson, 2000).

Μελέτες που ακολούθησαν αναφορικά με την κατάσταση των ιδρυμάτων έδειξαν ότι η δυσαναλογία μεταξύ βρεφών και βρεφοκόμων, η συχνή αλλαγή προσωπικού και η μικρή ανταπόκριση στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, δεν επιτρέπουν τη σύναψη μακροχρόνιων σχέσεων εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Merz & McCall, 2010· Crockenberg, Rutter, Bakermans-Kranenburg, IJzendoorn, Juffer, & The St.Petersburg-U.S.A. Orphanage Research Team, 2008· Vorria et al., 2003· Zeanah et al., 2003). Επίσης, το περιβάλλον ενός ιδρύματος δεν παρέχει αρκετά ερεθίσματα και εμπειρίες, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Gunnar, Van Dulmen, & the International Adoption Project Team, 2007· Smyke et al., 2007).

Αν και οι μελέτες που έχουν γίνει σε πληθυσμό παιδιών με ιδρυματική εμπειρία, αποδεικνύουν την ύπαρξη προβλημάτων σε όλους τους τομείς της προσωπικότητας, το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης επικεντρώνεται στις επιπτώσεις της ιδρυματικής ανατροφής στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

1.2.1.Επιπτώσεις στην κοινωνική ανάπτυξη

Τα δεδομένα από παλαιότερες και νεότερες έρευνες δείχνουν σταθερά ότι τα παιδιά που έχουν ζήσει για ένα διάστημα της ζωής τους σε κάποιο ίδρυμα έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Ο Lowrey (1940) παρατηρώντας τα παιδιά που ζούσαν σε ιδρύματα, διαπίστωσε πως τα περισσότερα εμφάνιζαν αντικοινωνική συμπεριφορά, έλλειψη δυνατότητας για κατανόηση και αποδοχή ορίων, και μεγάλη ανασφάλεια κατά την προσαρμογή στο περιβάλλον. Λίγο αργότερα, ο Goldfarb (1945) κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα, καθώς τα παιδιά που εξέτασε παρουσίαζαν προβλήματα στις σχέσεις τους με συνομηλίκους, επιθετικότητα και κοινωνική απόσυρση.

Μετέπειτα έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε υιοθετημένα παιδιά με ιδρυματική εμπειρία, επιβεβαίωσαν τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, οι Hodges και Tizard (1989) διεξήγαγαν μία έρευνα σε παιδιά ηλικίας 8 ετών, που είχαν περάσει τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής τους σε ίδρυμα. Οι δάσκαλοι τους ανέφεραν υψηλά επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε σοβαρότερα προβλήματα. Επίσης, η μελέτη των Fisher, Ames, Chisholm και Savoie (1997) σε παιδιά που υιοθετήθηκαν στον Καναδά μετά την παραμονή τους σε ιδρύματα της Ρουμανίας, έδειξε ότι όταν ήταν σε ηλικία 3 περίπου ετών εμφάνιζαν εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως κοινωνική απόσυρση και καταθλιπτικά συμπτώματα, ενώ στην ηλικία των 4,5 ετών παρουσίαζαν αυξημένα εξωτερικευμένα προβλήματα, όπως επιθετική συμπεριφορά (Ames, 1997).

Τα τελευταία χρόνια διεξήχθησαν και άλλες μελέτες, οι οποίες επιβεβαίωσαν τις επιπτώσεις της ιδρυματικής ανατροφής στην κοινωνική προσαρμογή και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, κατά τη σχολική ηλικία (Moreno-Manso, García-Baamonde, Blázquez-Alonso, & Guerrero-Barona, 2011· Palacios, Moreno, & Roman, 2013· Roy, Rutter, & Pickless, 2000· Rutter, Kreppner, & O' Connor, 2001· Σαραφίδου, 2000). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πρόσφατη μελέτη των Moreno-Manso, García-Baamonde, Guerrero-Barona, Godoy-Merino, Blázquez-Alonso και González-Rico (2015), στην οποία, εκτός από τις δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές, βρέθηκε πως παιδιά που ζουν σε ιδρύματα εμφανίζουν χαμηλή τάση διεκδικητικής συμπεριφοράς, αδυναμία εύρεσης λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις και δυσκολίες υπακοής στις κοινωνικές νόρμες.

Επίσης, οι Vorria, Rutter, Pickles, Wolkind, και Hobsbaum (1998) διερεύνησαν την κοινωνική συμπεριφορά παιδιών 9 ετών που φιλοξενούνταν σε ιδρύματα της Ελλάδας. Οι συμμετέχοντες έδειξαν δυσκολίες στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις τους, κοινωνική απόσυρση και εκδήλωση λιγότερο αρμονικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα, έρχεται και μία πιο πρόσφατη έρευνα με δείγμα παιδιά ηλικίας 3 έως 12 ετών, που φιλοξενούνται σε ελληνικά ιδρύματα (Καλύβα, 2016). Συγκεκριμένα τα παιδιά του ιδρύματος εμφάνισαν προβλήματα στην κοινωνική προσαρμογή, που έδειξαν θετική συσχέτιση με την ηλικία, με τα μικρότερα παιδιά να αντιμετωπίζουν και τα περισσότερα προβλήματα. Επίσης, δυσκολίες παρατηρήθηκαν και στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες εμφάνισαν θετική συσχέτιση με το χρονικό διάστημα παραμονής στο ίδρυμα και τη συχνότητα επαφής με τους γονείς.

1.2.2.Επιπτώσεις στη συναισθηματική ανάπτυξη

Η ιδρυματική εμπειρία επηρεάζει εξίσου αρνητικά και τη συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς στερεί από τα παιδιά ένα ασφαλές και σταθερό περιβάλλον, το οποίο θα τους έδινε τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν καλύτερα με τα συναισθήματά τους (Tarullo, 2007). Η μελέτη των Colvert και συν. (2008), σε υιοθετημένα παιδιά ηλικίας 11 ετών, που είχαν μείνει για ένα διάστημα σε ιδρύματα της Ρουμανίας, έδειξε ότι η συμπεριφορά τους εμφάνιζε συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίες συνδέθηκαν με προηγούμενα προβλήματα που είχαν εμφανιστεί σε νεότερη ηλικία (διαταραχές στις σχέσεις δεσμού, καθυστέρηση στη γνωστική ανάπτυξη και υπερκινητικότητα). Στη μελέτη των Tottenham και συν. (2010), η ιδρυματική ανατροφή σχετίστηκε θετικά με νευροανατομικές αλλαγές, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη δημιουργία προβλημάτων στη ρύθμιση των συναισθημάτων. Σε μια ακόμη έρευνα, αυτή των Wisner Fries και Pollak (2004), διαπιστώθηκε πως παιδιά με εμπειρία σε ιδρύματα της Ρουμανίας και της Ρωσίας, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην αναγνώριση βασικών συναισθημάτων και στο ταίριασμα αυτών των συναισθημάτων με τις αντίστοιχες συναισθηματικές καταστάσεις. Ενδιαφέρον και απρόσμενο εύρημα της μελέτης ήταν το γεγονός πως τα παιδιά με ιδρυματική εμπειρία εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με την

ομάδα ελέγχου στην αναγνώριση εκφράσεων του θυμού. Οι επιπτώσεις στη συναισθηματική ανάπτυξη από την παραμονή σε ιδρύματα έχουν τεκμηριωθεί και από μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε εφήβους στην Κροατία (Ajdukovic & Sladovic Franz, 2005), τη Νορβηγία (Kjelsberg & Nygren, 2004), την Ισπανία (Moreno-Manso et al., 2015) και την Ελλάδα (Vorria et al., 1998).

1.3. Παράγοντες κινδύνου και προστατευτικοί παράγοντες στην ιδρυματική ανατροφή

1.3.1. Το φύλο του παιδιού

Η ιδρυματική ανατροφή μπορεί να έχει διαφορετικό αντίκτυπο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των αγοριών και κοριτσιών. Τα αγόρια φαίνεται πως διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα στην προσαρμογή τους. Στη μελέτη των Oriol, Sala-Roca και Fidella, (2014) με δείγμα παιδιά που βρίσκονταν σε ιδρυματική φροντίδα, τα κορίτσια σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στην κλίμακα διαπροσωπικών σχέσεων και εμφάνισαν μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε πως τα αγόρια του ιδρύματος, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που μεγάλωναν με την οικογένειά τους, σημείωσαν χαμηλότερο σκορ σε όλες τις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ δεν εντοπίστηκαν διαφορές στα κορίτσια. Η μελέτη των Moreno-Manso et al., (2015), έδειξε επίσης ότι τα κορίτσια σε ιδρυματική φροντίδα είχαν λιγότερα προβλήματα στην κατανόηση των συναισθημάτων τους σε σχέση με τα αγόρια, ενώ στην έρευνα των Schiff, Nebe και Gilman (2006), τα κορίτσια ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τα αγόρια σχετικά με τις συνθήκες ζωής στο ίδρυμα, με τις διαφορές αυτές να αποδίδονται από τους ερευνητές στην καλύτερη προσαρμοστική ικανότητα των κοριτσιών.

Άλλες μελέτες, ωστόσο, έχουν διαπιστώσει πως τα δύο φύλα αντιμετωπίζουν διαφορετικά είδη προβλημάτων. Σε σχέση με τα κορίτσια, τα αγόρια τείνουν να εμφανίζουν περισσότερο εξωτερικευμένα προβλήματα, όπως επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά, λιγότερο εσωτερικευμένα, όπως συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Attar-Schwartz, 2008· Kjelsberg & Nygren, 2004) και διατρέχουν

μικρότερο κίνδυνο να εμφανίσουν κάποια ψυχική διαταραχή (Hussey & Shenyang, 2002).

Συνεπώς, είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε ένα ασφαλές συμπέρασμα για την επίδραση του φύλου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Είναι πιθανόν τα αγόρια να παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες συγκριτικά με τα κορίτσια στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην προσαρμοστική ικανότητα και σε άλλες πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, ωστόσο οι τραυματικές εμπειρίες καθιστούν τα κορίτσια πιο ευάλωτα στην εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους.

1.3.2. Διάρκεια παραμονής στο ίδρυμα

Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παιδιών ως απόρροια της ιδρυματικής ανατροφής έχουν τεκμηριωθεί από πλήθος ερευνών, όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές, με ελάχιστες εξαιρέσεις την έρευνα των Roy και συν. (2000), δεν έχουν διερευνήσει κατά πόσο οι δυσκολίες πηγάζουν από την ιδρυματική φροντίδα καθεαυτή ή από τις προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες του παιδιού. Από αυτή την άποψη, το ερώτημα σχετικά με το αν το χρονικό διάστημα παραμονής σε κάποιο ίδρυμα συνδέεται με τη δημιουργία σοβαρότερων προβλημάτων στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, είναι δύσκολο να απαντηθεί.

Μελέτες που έχουν διερευνήσει την επίδραση της μακροχρόνιας ιδρυματικής φροντίδας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατέληξαν στο γεγονός ότι η τελευταία επηρεάζεται αρνητικά από το χρονικό διάστημα που το παιδί θα παραμείνει εκεί (Ames, 1997· O'Connor, Rutter, Beckett, Keaveney, Kreppner, & the English and Romanian Adoptees Study Team, 2000· Rutter & the English Romanian Adoptee study team, 1998). Σε αυτή την περίπτωση, όμως, γεννιέται ένα ακόμη ερώτημα: σε ποιο βαθμό τα προβλήματα αυτά αποδίδονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων, δεδομένου ότι οι παραπάνω μελέτες έγιναν σε υιοθετημένο πληθυσμό, προερχόμενο από ιδρύματα της Ρουμανίας (Fisher et al., 1997). Με άλλα λόγια, ίσως οι τραγικές συνθήκες των συγκεκριμένων ιδρυμάτων και η μακροχρόνια τοποθέτηση σε αυτά (αλλά όχι σε κάποια άλλα) είναι που οδηγούν στη δημιουργία σοβαρών προβλημάτων. Υπάρχουν, όμως, και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά τοποθετημένα σε διεθνή ιδρύματα, που επίσης κατέδειξαν την αρνητική επίδραση της

μακροχρόνιας ιδρυματικής φροντίδας στη συναισθηματική ανάπτυξη και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Oriol et al., 2014· Tottenham, 2010).

Από την άλλη πλευρά, έρευνα σε νέους και εφήβους, που είχαν βιώσει σοβαρή παραμέληση και κακοποίηση στο οικογενειακό τους περιβάλλον, έδειξε ότι η επιθετική συμπεριφορά και τα κοινωνικά προβλήματα εμφάνισαν αντίστροφη σχέση με τη διάρκεια παραμονής στο ίδρυμα (Attar-Schwartz, 2008). Επιπλέον, η μελέτη του Davidson-Arad (2005), σε παιδιά που είχαν υποστεί σωματική, ψυχολογική και σεξουαλική κακοποίηση από τους γονείς τους, έδειξε ότι σημειώθηκε σημαντική βελτίωση σε όλους τους τομείς της προσωπικότητάς των παιδιών μετά την απομάκρυνσή τους από το οικογενειακό τους περιβάλλον και την τοποθέτησή τους στο ίδρυμα.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι τα ευρήματα που αφορούν τη μακροχρόνια ιδρυματοποίηση καταλήγουν σε αντιφατικά αποτελέσματα. Όπως και στην περίπτωση του φύλου, δεν μπορούν να διατυπωθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τις επιδράσεις της διάρκειας παραμονής. Άρα είναι αδύνατον να την κατατάξουμε με σιγουριά στην κατηγορία των προστατευτικών παραγόντων ή των παραγόντων επικινδυνότητας. Τα σύγχρονα ιδρύματα εμφανίζουν σαφώς μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τις συνθήκες και τις παροχές τους, συγκριτικά με το στείρο σε ερεθίσματα περιβάλλον των ιδρυμάτων της Ρουμανίας. Επομένως, απαιτείται περισσότερη διερεύνηση για να εκτιμηθεί ποιοι ακριβώς παράγοντες μεσολαβούν ανάμεσα στις δυσκολίες της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και τη διάρκεια παραμονής των παιδιών σε χώρους ιδρυματικής φροντίδας. Παράγοντες επίσης, όπως οι λόγοι για τους οποίους το παιδί εισήχθη στο ίδρυμα, φαίνεται πως επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά τους και θα μπορούσαν να υπαγορεύσουν κάποιες υποθέσεις σχετικά με την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Σαραφίδου, 2000).

Εν κατακλείδι, ο συνδυασμός των πρώιμων εμπειριών με την τοποθέτηση του παιδιού στο ίδρυμα ευθύνονται για τη δημιουργία πολλών προβλημάτων στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Η επίδρασή τους στις δύο αυτές πτυχές της ανάπτυξης επιβεβαιώνεται από πλήθος μελετών που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά που έζησαν σε ακραία στερητικά ιδρύματα της Ρουμανίας, αλλά και από νεώτερες έρευνες που ακολούθησαν. Επίσης, το φύλο και η διάρκεια παραμονής στο ίδρυμα φαίνεται πως επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό εκδήλωσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφονται βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής

ανάπτυξης του ατόμου, η συναισθηματική νοημοσύνη και οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως και η έννοια της ανθεκτικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ,ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ,ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, ορίζεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, καταγράφονται τα μοντέλα της και οι τρόποι μέτρησής της και παρουσιάζεται η σχέση της με το οικογενειακό περιβάλλον. Στη συνέχεια, ορίζονται οι κοινωνικές δεξιότητες, παρουσιάζεται η σχέση τους με την οικογένεια και αναφέρονται οι μέθοδοι εκπαίδευσής τους, όπως και οι τρόποι μέτρησής τους. Παρακάτω, περιγράφεται η έννοια της ανθεκτικότητας, αναφέρονται οι διαστάσεις της, οι στρατηγικές ενίσχυσής της, κάποια χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που προάγουν την ανθεκτικότητα και μερικά εργαλεία μέτρησής της. Τέλος, επιχειρείται μία σύνδεση μεταξύ των τριών αυτών εννοιών.

2.1.Συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει πυροδοτήσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Πολλοί θεωρούν ότι αποτελεί βασική παράμετρο που μπορεί να προβλέψει ικανοποιητικά την επιτυχία του ατόμου σε οποιοδήποτε επίπεδο. Άλλοι, ωστόσο, εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσο είναι ανεξάρτητη από την προσωπικότητα ή αν αποτελεί πράγματι ένα άλλο είδος νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2005). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι μέχρι σήμερα δεν έχει επιτευχθεί απόλυτη συμφωνία ούτε μεταξύ των υποστηρικτών της ως προς τη φύση, τις διαστάσεις και τις μεθόδους μέτρησής της (Πλατσίδου, 2005).

2.1.1.Ορισμός

Οι ρίζες της μπορούν να εντοπιστούν σε παλαιότερες θεωρίες και έννοιες, όπως της κοινωνικής νοημοσύνης του Thorndike και της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής

νοημοσύνης του Gardner (Poulou, 2014). Στην επιστημονική βιβλιογραφία, όμως, ο όρος «Συναισθηματική Νοημοσύνη» εισήχθη στις αρχές της δεκαετίας του '90 από τους Mayer και Salovey. Σε έναν από τους πρώτους ορισμούς περιγράφηκε ως «μία μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, που περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να κάνει διακρίσεις μεταξύ των διαφορετικών συναισθημάτων και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, σ. 433). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τέσσερις κλάδους νοητικών ικανοτήτων: την αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων, τη χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, την κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων και τέλος τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Mayer & Salovey, 1997).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρέως γνωστή μέσα από το ομώνυμο βιβλίο του Goleman (1995). Ο ίδιος εκλαμβάνει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του και να αντέχει τις απογοητεύσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις και την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει το άγχος να παρεμποδίζει την ικανότητά του για σκέψη, να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα (Goleman, 1995, σ. 34). Αργότερα, ο Goleman πρότεινε έναν πιο σύντομο ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να χειρίζεται επαρκώς τις σχέσεις του και να παρακινεί τον εαυτό του (Goleman, 1998, όπ. αναφ. στο Tsaousis, 2008).

Ο Bar-on (2000, όπ. αναφ. στο Bar-on, 2006) προσδιόρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών, που είναι απαραίτητες για να μπορεί το άτομο να ανταπεξέρχεται επαρκώς στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Στο μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται ο όρος «συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη», η οποία περιλαμβάνει: α) την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων, β) την ικανότητα κατανόησης του πώς αισθάνονται οι άλλοι και σύναψης σχέσης με αυτούς, γ) την ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων, δ) την ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής και επίλυσης προβλημάτων και ε) την ικανότητα του ατόμου να έχει μία αισιόδοξη και θετική στάση και να παρακινεί τον εαυτό του.

Τέλος, οι Petrides και Furnham (2001) όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «χαρακτηριστικό που είναι τοποθετημένο στα κατώτερα, πρωταρχικά επίπεδα ιεραρχίας των δομών της προσωπικότητας και περιλαμβάνει τις σχετιζόμενες με το συναίσθημα αυτοαντιλήψεις του ατόμου». Με βάση αυτή την προσέγγιση, όπως αναφέρουν οι Petrides και Furnham (2001), η συναισθηματική νοημοσύνη περιέχει στοιχεία από την κοινωνική νοημοσύνη (Thorndike, 1920), την προσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1983), ικανότητες από το μοντέλο των Mayer και Salovey (1997), με τη μορφή αυτοαντιλήψεων, και προδιαθέσεις του ατόμου, όπως η ενσυναίσθηση και η διεκδικητική συμπεριφορά (Goleman, 1995).

2.1.2.Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν για να περιγράψουν τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στα μοντέλα ικανότητας και στα μικτά μοντέλα. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που προσεγγίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως νοητική ικανότητα και ανάλογα με το αν εστιάζουν σε μία ή σε περισσότερες διαστάσεις διακρίνονται σε μοντέλα συγκεκριμένων ικανοτήτων και σε ενοποιητικά μοντέλα ικανοτήτων αντίστοιχα (Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ενοποιητικής προσέγγισης της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί το τετραμελές μοντέλο των Mayer και Salovey (1997).

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα μικτά μοντέλα τα οποία περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία σύνθετη εννοιολογική σύλληψη που περιλαμβάνει διάφορες συναισθηματικές, μη γνωστικές ικανότητες και χαρακτηριστικά γνώρισμα προερχόμενα από τον τομέα της προσωπικότητας (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται το μοντέλο του Bar-on (2000), το μοντέλο του Goleman (1995) και το μοντέλο των Petrides και Furnham (2001).

Μία άλλη ταξινόμηση των μοντέλων, που έχει προταθεί από τους Petrides και Furnham (2000, 2001), διαχωρίζει τα μοντέλα σε αυτά που προσδιορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και

σε εκείνα που την προσδιορίζουν ως επεξεργασία πληροφοριών. Οι ερευνητές ονόμασαν την πρώτη κατηγορία συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait EL) ή ως χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτοαποτελεσματικότητας (trait emotional self-efficacy) και τη δεύτερη ως γνωστική-συναισθηματική ικανότητα (cognitive-emotional ability) ή απλά ως ικανότητα (ability EL).

Οι Mavrouli, Petrides, Rieffe και Bakker (2007) αναφέρουν ότι τα παραπάνω μοντέλα είναι διαφορετικά τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο και εμφανίζουν χαμηλές μεταξύ τους συσχετίσεις. Ωστόσο, οι Ciarrochi, Chan και Caputi (2000, όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2005) επισημαίνουν ότι οι διάφοροι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μάλλον συμπληρωματικοί, παρά ανταγωνιστικοί ή αντικρουόμενοι μεταξύ τους, γιατί αντανακλούν διαφορετικές εκφάνσεις της σύνθετης αυτής έννοιας.

Το μοντέλο των Petrides και Furnham (2001), που αντιμετωπίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, αναφέρεται σε 15 διαστάσεις της προσωπικότητας:

- Προσαρμοστικότητα. Αναφέρεται στην ευελιξία και την προθυμία του ατόμου να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις.
- Διεκδικητικότητα. Αναφέρεται στην ευθύτητα, την ειλικρίνεια και την προθυμία του ατόμου να υπερασπίζεται τα δικαιώματά του.
- Έκφραση συναισθημάτων. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί τα συναισθήματά του σε άλλους.
- Διαχείριση συναισθημάτων (των άλλων). Αναφέρεται στην ικανότητα επιρροής των συναισθημάτων των άλλων.
- Αντίληψη συναισθημάτων (του εαυτού και των άλλων). Αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων του ατόμου και των άλλων.
- Ρύθμιση συναισθημάτων. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του.
- Παρορμητικότητα (χαμηλή). Αναφέρεται στην τάση του ατόμου να είναι στοχαστικό και να λιγότερο επιρρεπές στις παρορμήσεις του.
- Δεξιότητες σχέσεων. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις.
- Αυτοεκτίμηση. Αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και την αίσθηση του ατόμου ότι είναι επιτυχημένο.

- Κινητοποίηση του εαυτού. Αναφέρεται στην ισχυρή θέληση του ατόμου και την τάση του να μην παραιτείται μπροστά στις αντιξοότητες.
- Κοινωνική ικανότητα. Αναφέρεται σε ανώτερες κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου ως επιτυχημένου μέλους κοινωνικών δικτύων.
- Διαχείριση στρες. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντέχει στις πιέσεις και να ρυθμίζει το στρες.
- Ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να βλέπει την οπτική των άλλων.
- Ευτυχία ως χαρακτηριστικό. Αναφέρεται στη χαρά και την ικανοποίηση του ατόμου από τη ζωή του.
- Αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό. Αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση του ατόμου και την τάση του να κοιτάζει τη θετική πλευρά της ζωής.

Σύμφωνα με τους Mayer και συν. (2008) κάποιες από τις παραπάνω διαστάσεις, όπως για παράδειγμα η αυτοεκτίμηση και η διεκδικητική συμπεριφορά δε σχετίζονται ούτε με το συναίσθημα, ούτε με τη νοημοσύνη, ούτε με τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Επιπλέον, οι Mayer και συν. (2011) αναφέρουν πως ο όρος «χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας» είναι παραπλανητικός, καθώς «χαρακτηριστικό» είναι κάτι που ορίζεται ως διακριτική ποιότητα και θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Από την άλλη, οι Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008) επισημαίνουν ότι το μοντέλο ικανότητας υπονομεύεται από την έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων, που μετρούν τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι συγγραφείς υπογραμμίζουν ότι η βίωση του συναισθήματος είναι εγγενώς υποκειμενική και ως εκ τούτου αδύνατον να αξιολογηθεί με εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη μέτρηση της κλασικής νοημοσύνης (IQ).

2.1.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και οικογένεια

Όλες οι δεξιότητες που περιγράφονται στους ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να αποκτηθούν μόνο εντός των κοινωνικών πλαισίων, καθώς τα

συναισθήματα δημιουργούνται μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις (Kochanska, 2001· Sherer, Wallbott, & Summerfield, 1986, όπ. αναφ. στο Salisch, 2001). Ίσως το σημαντικότερο κοινωνικό πλαίσιο να αποτελεί η οικογένεια, επειδή οι πρωταρχικές αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους είναι που διαμορφώνουν τη συχνότητα, τη διάρκεια και την ένταση των συναισθημάτων (Stern, 1986, όπ. αναφ. στο Salisch, 2001).

Οι γονείς συμβάλλουν στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αφενός ως υποστηρικτές σε περιόδους που αυτό βιώνει δύσκολα συναισθήματα, όπως άγχος, συναισθηματική ένταση και θυμό, και αφετέρου ως «δάσκαλοι», που πληροφορούν και μαθαίνουν στο παιδί πώς και πότε πρέπει να εκφράζει ένα συναίσθημα (Salisch, 2001·Valinete & Eisenberg, 2006, όπ. αναφ. στο Moreno-Manso et al., 2015).

Οι γονείς ως υποστηρικτές πρέπει να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού και να κατευνάζουν τις παροδικές του ανησυχίες, βοηθώντας το έτσι μακροπρόθεσμα να αποκτήσει τον έλεγχο σε δύσκολες καταστάσεις (Salisch, 2001). Όπως αποκαλύπτουν και τα ευρήματα, η αποδοχή, η υποστήριξη και η ενσυναίσθηση των γονέων συνδέεται με την κατάλληλη έκφραση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την αυτορρύθμιση του παιδιού (Dix, 1991, όπ. αναφ. στο Strayer, Fraser, & Roberts, 2004· Kliwer, Fearnow, & Miller, 1996, όπ. αναφ. στο Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Αντίθετα, γονείς που αγνοούν τις συναισθηματικές του ανάγκες, μεταφέρουν το μήνυμα ότι τα συναισθήματα πρέπει να καταπιέζονται ή να προσαρμόζονται ανάλογα με τις στάσεις και διαθέσεις του ίδιου του γονέα, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ενασχόληση του παιδιού με την υποκειμενική βίωση των συναισθημάτων (Salisch, 2001).

Οι διαφορετικές μορφές απόκρισης των γονέων και κυρίως της μητέρας, οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Για παράδειγμα, η ασφαλής προσκόλληση έχει συνδεθεί με την αυτορρύθμιση και την κατανόηση των συναισθημάτων (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg, & Lukon, 2002, όπ. αναφ. στο Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007· Steele, Steele, Croft, & Fonagy, 1999, όπ. αναφ. στο Salisch, 2001). Αντίθετα, η έρευνα έχει δείξει ότι παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στην ερμηνεία των προθέσεων των συνομηλίκων τους (Suess, Grossmann, & Sroufe, 1992, Cohn, 1990, όπ. αναφ. στο Salisch, 2001). Οι αυταρχικές πεποιθήσεις των γονέων και η χρήση εκφοβιστικών

μέσων συνδέονται επίσης θετικά με δυσκολίες στην ενσυναίσθηση και την αναγνώριση των συναισθημάτων (Cohen & Strayer, 1996 όπ. αναφ στο Strayer et al., 2004) και με τις επιθετικές τάσεις των παιδιών (Main & George, 1985, όπ. αναφ στο Strayer et al., 2004).

Από την άλλη, οι γονείς ως δάσκαλοι μαθαίνουν στα παιδιά ποια συναισθήματα είναι κοινωνικά αποδεκτά και πώς πρέπει να διαχειρίζονται τις εκάστοτε καταστάσεις. Μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των γονέων και τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί στο οικογενειακό περιβάλλον, αναπτύσσονται οι συναισθηματικές του ικανότητες (Morris et al., 2007). Από αυτή την άποψη, το κλίμα της οικογένειας και τα ερεθίσματα που λαμβάνει καθημερινά το παιδί μέσα σε αυτή ασκούν μεγάλη επιρροή στη συναισθηματική του ανάπτυξη (Kaur & Jaswal, 2005). Το συναισθηματικό κλίμα μιας οικογένειας αντικατοπτρίζεται στις ιδιότητες των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της (όπως η προσκόλληση, οι συζυγικές σχέσεις, οι μορφές γονικής μέριμνας) και στην ποσότητα των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων που εμφανίζονται προς αυτά (Darling & Steinberg, 1993, όπ. αναφ. στο Morris et al., 2007). Όταν το οικογενειακό κλίμα είναι αρνητικό, καταναγκαστικό ή απρόβλεπτο, τότε το παιδί κινδυνεύει να εμφανίσει συναισθηματικές διαταραχές, λόγω των συχνών και απροσδόκητων συναισθηματικών αντιδράσεων που βιώνει (Morris et al., 2007).

2.1.4. Μέτρηση συναισθηματικής νοημοσύνης

Η ανάπτυξη διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης οδήγησε αναπόφευκτα στη δημιουργία διαφορετικών μεθόδων για τη μέτρησή της. Τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: α) στα εργαλεία που μετρούν τη μέγιστη επίδοση και β) στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Tsaousis, 2008).

Τα μοντέλα ικανότητας χρησιμοποιούν εργαλεία της πρώτης κατηγορίας, τα οποία βασίζονται στην αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Mayer et al., 2011). Στα εργαλεία αυτά ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε προβλήματα, ή να δώσει απαντήσεις σε έργα με συναισθηματικό περιεχόμενο (Πλατσίδου, 2005). Στη συνέχεια, βαθμολογείται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε, όπως συμβαίνει και

στα γνωστικά τεστ. Τα πιο αντιπροσωπευτικά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα είναι το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) που αναπτύχθηκε από τους Mayer, Salovey και Caruso (2002) και το Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) που αναπτύχθηκε από τους Mayer, Caruso και Salovey (1999).

Στα μικτά μοντέλα χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη με βάση την αντίληψη που έχουν τα άτομα γι' αυτήν. Για το λόγο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη που προκύπτει λέγεται αντιλαμβανόμενη ή αντιληπτή (Πλατσίδου, 2005). Το Emotional Quotient Inventory (EQ-i) του Bar-on (1997) είναι αρκετά διαδεδομένο για την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης.

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), στο οποίο ο εξεταζόμενος αξιολογείται ως προς τις 15 διαστάσεις του μοντέλου, ως προς τους τέσσερις γενικούς παράγοντες (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα) και ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη (Petrides, 2001, 2009· Petrides, Furnham, & Mavroveli, 2007). Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο και σε μία πιο σύντομη μορφή (TEIQue-SF) και περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις που αξιολογούν τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων. Επίσης, υπάρχουν άλλες τέσσερις εκδόσεις του ερωτηματολογίου: δύο εκδόσεις για εφήβους ηλικίας 13-17 ετών, το TEIQue-AF και το πιο σύντομο TEIQue-ASF, και δύο για παιδιά ηλικίας 8-12 ετών, το TEIQue-CF και το πιο σύντομο TEIQue-CSF, το οποίο χρησιμοποιείται και στην παρούσα έρευνα.

2.2.Κοινωνικές δεξιότητες

Οι καθημερινές δραστηριότητες, όπως η εργασία, το παιχνίδι και η μάθηση απαιτούν την αλληλεπίδρασή μας με άλλους ανθρώπους. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της αλληλεπίδρασης και δίνουν τη δυνατότητα σε μικρούς και μεγάλους να πετύχουν τους στόχους τους (Elliot, Melecki, & Demaray, 2001). Η ικανότητα να μοιράζεσαι, να παρέχεις και να ζητάς βοήθεια, να κάνεις κομπλιμέντα θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και συχνά αναφέρονται ως κοινωνικές δεξιότητες (Elliot et al., 2001).

2.2.1.Ορισμός

Κατά καιρούς, διάφοροι ορισμοί έχουν χρησιμοποιηθεί για να προσδιορίσουν την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Gresham και Elliot (1990) τις περιέγραψαν ως «τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που προέρχονται από τη μάθηση και επιτρέπουν το άτομο να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους, εκμαιεύοντας θετικές αποκρίσεις και αποφεύγοντας τις αρνητικές» (όπ. αναφ. στο Elliot et al., 2001, σ. 20). Ομοίως, οι Combs και Slaby (2013) επισήμαναν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι θετικές, σύμφωνες με τις κοινωνικές νόρμες και βοηθούν στην αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν ένα ρεπερτόριο λεκτικών και μη λεκτικών αντιδράσεων μέσω των οποίων το άτομο επηρεάζει το περιβάλλον του (Rinn & Markle, 1979, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005·Spence, 2003). Η επαφή με τα μάτια, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και η σωστή απόσταση αποτελούν παραδείγματα μη λεκτικών συμπεριφορών, τις οποίες το άτομο προσαρμόζει ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις (Spence, 2003). Επιπλέον, οι λεκτικές αντιδράσεις, όπως ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός και η ευφράδεια του λόγου επηρεάζουν σημαντικά την εντύπωση που προκαλούμε στους άλλους και κατ' επέκταση τις δικιές τους αντιδράσεις (Spence, 2003). Αυτές οι δεξιότητες τοποθετούνται σε ένα μικρο-επίπεδο και μπορούν να καθορίσουν την επιτυχία των κοινωνικών μας σχέσεων (Spence, 2003).

Σε ένα μακρο-επίπεδο, οι μικρο-κοινωνικές δεξιότητες εμπλέκονται με τις κατάλληλες στρατηγικές, που καθιστούν το άτομο ικανό στην εκτέλεση ενός κοινωνικού έργου (Spence, 2003). Για παράδειγμα, η έναρξη μίας συζήτησης περιλαμβάνει πολλές μικρο-κοινωνικές δεξιότητες σε συνδυασμό με πιο περίπλοκες δεξιότητες, όπως την ικανότητα να γνωρίζει κανείς ποια είναι η σωστή στιγμή για να ξεκινήσει μία συζήτηση, να επιλέξει το κατάλληλο θέμα συζήτησης κ.ά. (Spence, 2003). Παρόμοια, πολλά κοινωνικά έργα στην καθημερινότητά μας, όπως το να ζητάμε να μπούμε σε μία ομάδα ή μία παρέα, το να προσκαλούμε κάποιον ή το να απορρίπτουμε μία πρόταση, απαιτούν την εμπλοκή των μικρο-κοινωνικών και μακρο-κοινωνικών δεξιοτήτων και ο βαθμός επιτυχίας αυτών των έργων θα καθορίσει και το βαθμό στον οποίο το άτομο διαθέτει τις κοινωνικές δεξιότητες (Rinn & Markle, 1979, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005·Spence, 2003).

2.2.2. Κοινωνικές δεξιότητες και οικογενειακό περιβάλλον

Στον ορισμό των Gresham και Elliot (1990) διαφαίνεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές που προέρχονται από τη μάθηση (όπ. αναφ. στο Elliot et al., 2001). Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζουν πρώτα οι γονείς και στη συνέχεια το σχολείο και η κοινότητα (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010).

Τα παιδιά μαθαίνουν αρχικά πώς να συμπεριφέρονται, να εκφράζονται και να τηρούν τους κοινωνικούς κανόνες μέσα στην οικογένεια (Valinete & Eisenberg, 2006, όπ. αναφ. στο Moreno-Manso et al., 2015). Όμως, ο βαθμός έκθεσής τους σε κατάλληλες ευκαιρίες και ερεθίσματα, που τους προσφέρει το οικογενειακό πλαίσιο, ποικίλλει (Spence, 2003). Η έρευνα έχει δείξει ότι δυσχερείς περιβαλλοντικές συνθήκες, όπως η φτώχεια, η ανεργία και το άγχος για τη διαβίωση ενδέχεται να έχουν αρνητική επίδραση στον τρόπο που οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους (Drake & Pandey, 1996· Jones & McCurdy, 1992, όπ. αναφ. στο Slack et al., 2004· Rubin, Lemar, & Lollis , 1986, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005). Επιπλέον, οι προσωπικές συνθήκες των γονέων, όπως η ψυχική τους υγεία, η διαθεσιμότητα κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, αλλά και οι προσωπικές τους πεποιθήσεις σχετικά με το παιδί, αποτελούν σημαντικούς δείκτες για την κοινωνική του ανάπτυξη (Rubin et al., 1986, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005· Sroufe et al., 2005).

Σε ορισμένες οικογένειες, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες οδηγεί σε παροχή χαμηλής ποιότητας φροντίδας και σε αρνητικές γονικές πρακτικές κοινωνικοποίησης, που έχουν ως αποτέλεσμα να διαμορφώνονται σχέσεις ανασφαλείς ανάμεσα στο παιδί και τους σημαντικούς άλλους (Rubin et al., 1986, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005· Sroufe et al., 2005). Παιδιά τα οποία έχουν αναπτύξει ανασφαλή δεσμό, τρέφουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο πρόσωπο φροντίδας (Rubin et al., 1986, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005). Τα συναισθήματα αυτά, όπως ο θυμός και η ματαίωση, ως αποτέλεσμα των πρωταρχικών του αλληλεπιδράσεων, καθίστανται εμφανή και στις μετέπειτα σχέσεις του (Spence, 2003· Sroufe, 1979· Sroufe et al., 2005). Η έρευνα έχει δείξει ότι κατά την προσχολική ηλικία παιδιά με ανασφαλή δεσμό, εκφράζουν υψηλότερα επίπεδα επιθετικής και εχθρικής συμπεριφοράς προς τους συνομηλίκους, συγκρινόμενα με παιδιά που είχαν αναπτύξει ασφαλή δεσμό (Booth, Rose-Krasnor, & Rubin, 1991, όπ. αναφ. στο Spence, 2003· Sroufe et al., 2005).

Τα παιδιά λοιπόν που δεν είχαν την ευκαιρία να μάθουν μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες ή επιθετικά παιδιά, με σοβαρά κατάλοιπα αρνητικών συναισθημάτων από τη σχέση τους με το πρόσωπο φροντίδας, ενδέχεται σύντομα να απορριφθούν από τους συνομηλίκους (Combs & Slaby, 2013, Rubin et al., 1986, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005). Το αρχικό, δηλαδή, έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες και η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού προκαλούν αρνητικές αποκρίσεις στους συνομηλίκους, με αποτέλεσμα το πρώτο να αποκλείεται από τις ομαδικές δραστηριότητες, να στερείται τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και να οδηγείται σταδιακά στην κοινωνική απομόνωση (Combs & Slaby, 2013, Rubin et al., 1986, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005).

2.2.3. Δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Ο Gresham (1981, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005) κατηγοριοποίησε τα προβλήματα των παιδιών στις κοινωνικές δεξιότητες στις εξής τέσσερις κατηγορίες: ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, ελλείμματα στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων, ελλείμματα στις δεξιότητες αυτοελέγχου και ελλείμματα στην άσκηση του αυτοελέγχου.

Ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, για να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους. Τα παιδιά αυτά είτε δεν έχουν την ικανότητα είτε δεν γνωρίζουν τον τρόπο για να τις εφαρμόσουν.

Ελλείμματα στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων

Αυτή η κατηγορία αναφέρεται στις περιπτώσεις παιδιών, τα οποία αν και διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες στο ρεπερτόριό τους, δεν είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν ικανοποιητικά. Τα ελλείμματα στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζονται πιθανότατα με την έλλειψη κινήτρων και την απουσία κατάλληλων ευκαιριών για την εκδήλωση της συμπεριφοράς.

Ελλείμματα στις δεξιότητες αυτοελέγχου

Τα ελλείμματα στις δεξιότητες αυτοελέγχου εντοπίζονται στις περιπτώσεις εκείνες όπου τα παιδιά εμφανίζουν κάποια αυξημένη συναισθηματική διέγερση, η οποία έχει αναστείλει την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα παράδειγμα συναισθηματικής διέγερσης που εμποδίζει τη μάθηση είναι το άγχος. Είναι, δηλαδή, πιθανόν, μερικά παιδιά να μην έχουν μάθει να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους, επειδή το κοινωνικό άγχος ή ο φόβος παρεμποδίζει τις συμπεριφορές προσέγγισης στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Έτσι, το παιδί αποφεύγει τις κοινωνικές συναναστροφές για να μειώσει το άγχος του. Η παρορμητική συμπεριφορά είναι μία άλλη αντίδραση που εμποδίζει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η παρορμητικότητα προκαλεί αρνητικές αποκρίσεις στους συνομηλίκους και πολλές φορές οδηγεί στην απόρριψη. Επομένως, τα συνομήλικα παιδιά αποφεύγουν το παρορμητικό παιδί, με αποτέλεσμα να μην εκτίθεται σε πρότυπα κατάλληλης συμπεριφοράς ή να απορρίπτεται εξαιτίας των αντιδράσεών του.

Ελλείμματα στην εφαρμογή του αυτοελέγχου

Τα παιδιά που διαθέτουν στο ρεπερτόριό τους συγκεκριμένες δεξιότητες, αλλά δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν εξαιτίας της συναισθηματικής τους διέγερσης, ανήκουν στην τέταρτη κατηγορία. Το παιδί έχει μάθει συγκεκριμένες δεξιότητες, αλλά δεν τις εφαρμόζει σταθερά, εξαιτίας των ελλειμμάτων στην άσκηση του αυτοελέγχου.

Η παραπάνω διάκριση μεταξύ απόκτησης και εκτέλεσης είναι πολύ χρήσιμη για το σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικών ή θεραπευτικών παρεμβάσεων με στόχο την

ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Spence, 2003). Τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας, που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην απόκτηση, είναι πιθανό να ωφεληθούν περισσότερο από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που είναι επικεντρωμένο στην ανάπτυξη προκοινωνικών δεξιοτήτων. Όμως, για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκτέλεση του αυτοελέγχου, μία παρέμβαση, όπως η γνωστική αναδόμηση, με στόχο τη μείωση των παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή των αποκτημένων κοινωνικών δεξιοτήτων, θα είναι σαφώς αποτελεσματικότερη (Spence, 2003).

2.2.4. Μέθοδοι εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή επιτυχία (Elliot et al., 2001), την αυτοεκτίμηση (Boivin & Begin, 1989, όπ. αναφ. στο Danielson & Phelps, 2003), την κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους (Asher & Taylor, 1981 όπ. αναφ. στο Lund & Merrel, 2001) και το υψηλό αίσθημα ικανοποίησης και ευτυχίας από τη ζωή (Rubin, Booth, Rose-Krasnor, & Mills, 1995, όπ. αναφ. στο Danielson & Phelps, 2003). Αντίθετα, ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και στην εφαρμογή τους συνδέονται θετικά με προβλήματα ψυχικής υγείας (Sergin, 2000), με την κοινωνική απομόνωση (Combs & Slaby, 2013) και με τη σχολική αποτυχία (Whitted, 2010).

Εις αναγνώριση της αξίας των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα τελευταία χρόνια δίνεται όλο και περισσότερη έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών πάνω σε αυτές (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010). Τα προγράμματα που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται χρησιμοποιούν κάποιες μεθόδους για να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά (Spence, 2003). Παρακάτω ακολουθεί η περιγραφή κάποιων από τις τεχνικές των προγραμμάτων εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων (Spence, 1995, όπ. αναφ. στο Spence, 2003), που χρησιμοποιούνται και στην παρούσα παρέμβαση :

Συμπεριφοριστική εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται σε παρεμβάσεις που στοχεύουν στην απόκτηση των παιδιών με βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως οι μη λεκτικές και οι λεκτικές. Σημαντική τεχνική του συμπεριφορισμού είναι η καθοδήγηση. Η καθοδήγηση περιλαμβάνει οδηγίες από τους εκπαιδευτές προς τους εκπαιδευόμενους για το πώς πρέπει να εκτελεστεί μία συμπεριφορά, μοντελοποίηση, ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση. Μέσω της μοντελοποίησης τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας τους άλλους και μιμούμενα όσα έχουν παρατηρήσει προηγουμένως. Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται μπορεί να είναι είτε πραγματικά-τα παιδιά μιμούνται μία συμπεριφορά που παρατηρούν σε πραγματικό άνθρωπο- είτε συμβολικά-τα παιδιά μιμούνται τη συμπεριφορά ενός ατόμου που προβάλλεται σε μία ταινία .

Η εκμάθηση και η εκδήλωση μίας συμπεριφοράς πρέπει να ακολουθείται από εξάσκηση και ανατροφοδότηση. Η εξάσκηση μπορεί να γίνεται είτε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, είτε μέσω της εργασίας που δίνεται για το σπίτι. Όποιο και αν είναι, όμως, το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται, η εξάσκηση είναι αποτελεσματική μόνο όταν περιλαμβάνει την ανατροφοδότηση. Η τελευταία δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να καταλάβει αν η συμπεριφορά που εκδηλώνει είναι ικανοποιητική ή αν χρειάζεται να κάνει κάτι παραπάνω για να τη βελτιώσει. Η ανατροφοδότηση μπορεί να δίνεται από τους συντονιστές των προγραμμάτων, από τους συνομηλίκους ή από γονείς και εκπαιδευτικούς με έναν επικοινωνιακό τρόπο, ώστε να ενισχύονται οι θετικές πλευρές της συμπεριφοράς. Ο έπαινος είναι και αυτός μέρος της ανατροφοδότησης και της θετικής ενίσχυσης και πρέπει να χρησιμοποιείται, όταν τα παιδιά πετυχαίνουν ένα θετικό αποτέλεσμα.

Εκπαίδευση στις δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης- σωστή ερμηνεία των κοινωνικών ενδείξεων.

Αυτή η μέθοδος αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες που σχετίζονται με α) την παρατήρηση και την αναγνώριση των συναισθημάτων τους β) την ενσυναίσθηση γ) τα χαρακτηριστικά και τους κοινωνικούς κανόνες συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων και περιστάσεων. Συχνά χρησιμοποιούνται εικόνες, μέσω των οποίων τα παιδιά παρατηρούν τις εκφράσεις του προσώπου που απεικονίζεται, τη στάση του σώματος, την έκφραση των ματιών ή και πιο περίπλοκα κοινωνικά σήματα.

Επίλυση προβλημάτων. Αυτή η τεχνική βοηθά τα παιδιά να βρίσκουν μία στρατηγική που είναι αποτελεσματική, όταν έρχονται αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις. Συγκεκριμένα, τα παιδιά διδάσκονται μία σειρά βημάτων που περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: α) εντοπισμός του προβλήματος, β) παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, γ) εκτίμηση των συνεπειών, δ) επιλογή και σχεδιασμός της κατάλληλης αντίδρασης.

2.2.5.Μέτρηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Σημαντικό ρόλο στην ερευνητική προσπάθεια για τον εντοπισμό των κατάλληλων, κάθε φορά, κοινωνικών δεξιοτήτων και για την χαρτογράφηση των ελλείψεων παίζει η επιλογή της μεθόδου αξιολόγησής τους. Οι πληροφορίες μπορούν να συλλεχθούν μέσα από διάφορες πηγές, όπως τα μέλη της οικογένειας (συνήθως γονείς), τους εκπαιδευτικούς και τα ίδια τα παιδιά (Elliot et al., 2001· Spence, 2003).

Οι συνεντεύξεις με γονείς και εκπαιδευτικούς παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που το παιδί συμπεριφέρεται σε διάφορα πλαίσια, βοηθώντας στη διαμόρφωση μίας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με την κοινωνική του συμπεριφορά (Callias, 1982, όπ. αναφ. στο Αντωνιάδου, 2008). Αλλά και τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν όλο και πιο συχνά ως πηγές πληροφόρησης για την κοινωνική συμπεριφορά των ίδιων ή των συνομηλίκων τους. Οι σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η άποψη των παιδιών αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό δείκτη της συμπεριφοράς τους και υπογραμμίζουν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων με εργαλεία αυτοαναφοράς, που παρέχουν τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους να μεταφέρουν τις δικές τους αντιλήψεις (Danielson & Phelps, 2003).

Αναφορικά με τον τρόπο συλλογής των πληροφοριών, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι μέθοδοι παιχνιδιού-ρόλων, τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και οι μετρήσιμες κλίμακες είναι από τις δημοφιλέστερες μεθόδους (Elliot et al., 2001·Spence, 2003). Πολύ χρήσιμη, επίσης, τεχνική είναι και η κοινωνιομετρία, η οποία εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς ή τους ερευνητές στη σχολική τάξη, με σκοπό να εντοπιστούν τα απομονωμένα ή απορριπτόμενα από τους συνομηλίκους παιδιά (Hansen, Nagle, & Ellis, 1996, όπ. αναφ. στο Αντωνιάδου, 2008).

2.3. Ψυχική ανθεκτικότητα

Τη δεκαετία του '70 οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι άρχισαν να παρατηρούν το γεγονός ότι υπήρχαν παιδιά τα οποία, ενώ βρίσκονταν σε ομάδα «υψηλού κινδύνου» για εκδήλωση προβλημάτων, ωστόσο φαίνονταν να επιτυγχάνουν στη ζωή τους (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000· Masten, 2001, 2011· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, & Αδαμοπούλου, 2014). Οι ειδικοί υποστήριξαν ότι η μελέτη και κατανόηση αυτού του φαινομένου θα προήγαγε τη γνώση μας σχετικά με το πώς τα παιδιά αυτά διαχειρίζονται τις τραυματικές εμπειρίες και θα βοηθούσε στην ανάπτυξη και εφαρμογή παρεμβάσεων με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών (Masten, 2001, 2011· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014).

2.3.1.Ορισμός

Στις πρώτες μελέτες της ψυχικής ανθεκτικότητας υποστηρίχτηκε πως όσα παιδιά είχαν καλή προσαρμογή, παρά τους πολλαπλούς κινδύνους, διέθεταν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συχνά περιγράφονταν ως «άτρωτα» ή «αήττητα» (Luthar et al., 2000· Masten, 2001). Οι χαρακτηρισμοί αυτοί ήταν παραπλανητικοί, επειδή υπονοούσαν ότι η αποφυγή του κινδύνου ήταν απόλυτη ή αμετάβλητη (Luthar et al., 2000). Καθώς, όμως, το ενδιαφέρον των ερευνητών για την ανθεκτικότητα αυξήθηκε και πραγματοποιήθηκαν περισσότερες μελέτες, κατέστη σαφές ότι η θετική προσαρμογή, παρά την έκθεση σε κινδύνους, περιελάμβανε μία αναπτυξιακή πορεία στην οποία ενσωματώνονταν νέα αρνητικά και θετικά στοιχεία από την καθημερινή ζωή (Cicchetti & Garmezi, 1993· Masten & Garmezi, 1985, όπ. αναφ. στο Luthar et al., 2000). Έτσι, ο όρος «ανθεκτικός» που περιγράφει με περισσότερη ακρίβεια τη σχετική και όχι την άκαμπτη φύση της έννοιας, εμφανίστηκε για να συμπεριλάβει αυτούς που κάποτε αναφέρονταν ως «άτρωτοι» ή «αήττητοι» (Luthar et al., 2000).

Στη σχετική βιβλιογραφία η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει δεχτεί πολλούς ορισμούς. Σύμφωνα με τον Rutter (2006), ψυχική ανθεκτικότητα είναι το φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο κάποια άτομα παρουσιάζουν καλή προσαρμογή παρά τα αρνητικά τους βιώματα. Ο ίδιος, μάλιστα υποστήριξε ότι ο όρος διαφέρει τόσο από την κοινωνική επάρκεια, όσο και από την καλή ψυχική υγεία. Η Masten (1994) διακρίνει το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας σε τρεις ομάδες: σε εκείνη όπου

1) τα άτομα σε κίνδυνο έχουν καλύτερα αποτελέσματα από το αναμενόμενο, 2) η θετική προσαρμογή διατηρείται παρά την εμφάνιση δυσάρεστων καταστάσεων και 3) τα άτομα ανακτούν την ψυχική τους υγεία μετά το τραύμα (όπ. αναφ. στο Luthar et al., 2000). Επιπρόσθετα, η Masten (2011) παρουσιάζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντισταθεί ή να ανακάμψει από σημαντικές προκλήσεις που απειλούν τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα και την ανάπτυξή του. Άλλοι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: η ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κοινωνίας ως προς την εκτέλεση έργων κατάλληλων κάθε φορά για το αναπτυξιακό στάδιο που διανύει, (Luthar, Doernberger, & Zigler, 1993, όπ. αναφ. στο Condly, 2006), η διατήρηση της ομοιόστασης και η βέλτιστη λειτουργική προσαρμογή του ατόμου (Block & Block, 1980, όπ. αναφ. στο Condly, 2006).

Σήμερα, ωστόσο, έχει επιτευχθεί μία συμφωνία μεταξύ των ερευνητών για τον ορισμό της έννοιας (Λεοντοπούλου, 2005): η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μία δυναμική διαδικασία κατά την οποία το άτομο εκδηλώνει στοιχεία θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar et al., 2000· Masten, 2001· Rutter, 2006). Δηλαδή, ανθεκτικό είναι το άτομο που καταφέρνει να ανθίσταται ή να ξεπερνά με επιτυχία τις πιέσεις και δυσκολίες της ζωής (Rutter, 2006) και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του ρόλου που συμβαδίζει κάθε φορά με την εξελικτική φάση την οποία διανύει (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy, & Ramirez, 1999, Sroufe & Egeland, 1991, όπ. αναφ. στο Λεοντοπούλου, 2005).

Η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά μία πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Condly, 2006 · Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2014) και εκτείνεται πέραν της έννοιας ενός σταθερού ατομικού γνωρίσματος ή χαρακτηριστικού (Luthar et al., 2000· Rutter, 1987). Δεν αντιπροσωπεύει, δηλαδή, ένα έμφυτο και μόνιμο χαρακτηριστικό, αλλά μία δυναμική διαδικασία που ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να μεταβάλλεται (Condly, 2006 · Rutter, 1987, 2006). Έτσι, ένα άτομο είναι δυνατόν να εμφανίσει ψυχική ανθεκτικότητα εν όψει μίας απειλής μία συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του, αλλά σε μεταγενέστερη χρονική στιγμή, να

αντιδράσει αρνητικά απέναντι σε άλλο στρεσογόνο γεγονός και να μην καταφέρει να προσαρμοστεί με επιτυχία (Rutter, 1987).

2.3.2. Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων έχει ασχοληθεί σε σημαντικό βαθμό με τον καθορισμό της έννοιας της θετικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου κ.ά., 2014). Τα συνηθέστερα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η θετική προσαρμογή αφορούν στα ακόλουθα: σχολική επίδοση, θετική κοινωνική συμπεριφορά, αποδοχή από τους συνομηλίκους και φίλια, συμμετοχή σε ηλικιακά κατάλληλες δραστηριότητες, αίσθημα ικανοποίησης/ευτυχίας από τη ζωή και απουσία ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπως η ψυχική ασθένεια και οι εγκληματικές πράξεις (Masten, Cutuli, Herbers, & Reed, 2002· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014). Όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι η θετική ανάπτυξη και η καλή προσαρμογή με βάση τα παραπάνω κριτήρια δεν είναι αρκετά για να θεωρηθεί κάποιο άτομο ανθεκτικό. Τα ανθεκτικά παιδιά θα πρέπει να έχουν βιώσει κάποια κατάσταση που να συνιστά απειλή για την ομαλή τους ανάπτυξη (Masten, 2001).

Ως παράγοντες επικινδυνότητας ορίζονται οι μεταβλητές που αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης και της προσαρμογής των παιδιών (Durlak, 1995, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2014). Οι παράγοντες επικινδυνότητας μπορούν να ανιχνευτούν σε πολλά επίπεδα: στην κοινότητα, στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην οικογένεια, στο άτομο (Murray, 2003). Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε πως ο πρόωρος τοκετός, το διαζύγιο, το πένθος, η φτώχεια, η ψυχοπαθολογία των γονέων, η κακοποίηση, η εισαγωγή του παιδιού στο ίδρυμα, η υιοθεσία και το ψυχικό τραύμα από πόλεμο ή από φυσικές καταστροφές συνιστούν ενδεικτικούς παράγοντες επικινδυνότητας που μπορούν να προβλέψουν σε σημαντικό βαθμό την πιθανότητα εμφάνισης δυσκολιών στην ανάπτυξη των παιδιών (Cicchetti & Garmezi, 1993· Masten, 2011· Masten & Obradovic, 2006). Η εμφάνιση περισσότερων του ενός από τους παραπάνω παράγοντες «κινδύνου» είναι συνήθως εκείνη που επιφέρει ένα αρνητικό αποτέλεσμα (π.χ., συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις, σχολική αποτυχία) και η επίδρασή

τους είναι μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2009).

Ως αντιστάθμισμα των παραγόντων κινδύνου θεωρούνται οι παράγοντες που συμβάλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και να τα καταφέρνει στη ζωή του (Χατζηχρήστου κ.ά., 2014). Στο πλαίσιο αυτό έχουν μελετηθεί αρκετές έννοιες όπως οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες, οι πηγές στήριξης και οι προστατευτικοί παράγοντες (Χατζηχρήστου κ.ά., 2014).

Οι δυνατότητες αναφέρονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά των ατόμων ή σε καταστάσεις που ευνοούν την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον (Morrison, Brown, D'Incau, O'Farrell, & Furlong, 2006, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2014). Για παράδειγμα, ένα καλό νοητικό δυναμικό αποτελεί έναν παράγοντα που προβλέπει την καλή γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Οι πηγές στήριξης αναφέρονται κυρίως στα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά εφόδια που διαθέτει το άτομο και τα χρησιμοποιεί στις διαδικασίες προσαρμογής (Χατζηχρήστου κ.ά., 2014). Παράδειγμα πηγής στήριξης αποτελεί η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών που βοηθάει στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Τέλος, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή των πλαισίων στα οποία ανήκουν τα άτομα. Σύμφωνα με τον Garnezi (1991, όπ. ανάφ. στο Condly, 2006), αυτοί οι παράγοντες μπορούν να ταξινομηθούν στους ατομικούς, τους οικογενειακούς και τους περιβαλλοντικούς.

Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες

Ενδεικτικοί παράγοντες που θεωρούνται ως προστατευτικοί και αφορούν στο άτομο είναι η ικανότητα για επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η αυτονομία, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η ικανότητα για σύναψη σχέσεων με τους άλλους, η ενσυναίσθηση, η αυτεπίγνωση, η υψηλή αυτοεκτίμηση και η αίσθηση αισιοδοξίας (Benard, 1991, 1995, όπ. αναφ. στο Δημάκος & Παπακωνσταντοπούλου, 2012· Dent & Cameron, 2003, όπ. αναφ. στο Poulou, 2007· Place, Reynolds, Cousins, & O' Neill, 2002)

Οικογενειακοί προστατευτικοί παράγοντες

Αντίστοιχα στην οικογένεια έχει βρεθεί πως το θετικό κλίμα, οι καλές σχέσεις, το καλό μορφωτικό/κοινωνικό/οικονομικό επίπεδο των γονέων και η εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης διαφοροποιούν τις επιδράσεις του κινδύνου, συμβάλλοντας

θετικά στην προσαρμογή των παιδιών (Masten, Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου κ.ά., 2014· Place et al., 2002).

Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες

Στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού σημαντική θέση κατέχουν οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και η υποστήριξη από κάποιον ενήλικα εκτός της οικογένειας (Place et al., 2002). Επιπλέον, η ύπαρξη σχέσεων με φορείς και ομάδες της κοινότητας, οι καλές σχέσεις με τη γειτονιά, η δημόσια ασφάλεια, η παροχή υπηρεσιών υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών υψηλού επιπέδου θεωρούνται σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες (Ungar, 2005· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014). Ιδιαίτερο ρόλο παίζει και το σχολικό πλαίσιο, το οποίο πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις που προσφέρει στους μαθητές, μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, βοηθώντας τους να δημιουργήσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις (Place et al., 2002· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014).

2.3.3.Στρατηγικές για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους

Τα ευρήματα της ψυχικής ανθεκτικότητας δείχνουν ότι οι βασικοί παράγοντες επικινδυνότητας είναι οι αντιξοότητες που επηρεάζουν τα βασικά προστατευτικά συστήματα του ατόμου (Masten et al., 2002). Συνεπώς, οι προσπάθειες για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» θα πρέπει να επικεντρώνονται σε στρατηγικές που είτε μειώνουν τις αντιξοότητες, είτε αποκαθιστούν ή λειτουργούν αντισταθμιστικά στις απειλές απέναντι στα συγκεκριμένα συστήματα (Masten et al., 2002· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014).

Από την έρευνα αναδύονται τρεις βασικές κατηγορίες στρατηγικών οι οποίες υιοθετούνται στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων (Masten et al., 2002· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014). Στην πρώτη κατηγορία εντοπίζονται οι στρατηγικές με επίκεντρο την επικινδυνότητα ή αλλιώς στρατηγικές που στοχεύουν στην πρόληψη/μείωση των παραγόντων κινδύνου ή άγχους. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η παροχή προγεννητικής φροντίδας για τη μείωση προβλημάτων στον τοκετό, η παροχή εκπαίδευση στους γονείς για την πρόληψη της κακοποίησης

των παιδιών, προγράμματα από την κοινότητα για την πρόληψη χρήσης ουσιών από τους εφήβους κ.ά.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει στρατηγικές με επίκεντρο τις δυνατότητες, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση του αριθμού ή της ποιότητας των πηγών στήριξης. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών, που έχουν άμεσες επιδράσεις στα παιδιά, είναι η ύπαρξη για το μαθητή ενός εκπαιδευτικού-μέντορα που παρέχει καθοδήγηση ή η ανάπτυξη δημιουργικών κέντρων απασχόλησης με ειδικά προγράμματα για τα παιδιά. Επίσης, σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται και στρατηγικές που έχουν έμμεση επίδραση στα παιδιά, όπως είναι τα προγράμματα εύρεσης εργασίας για τους γονείς ή τα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς.

Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία εντοπίζονται οι στρατηγικές με επίκεντρο τη διαδικασία οι οποίες εστιάζουν στην ενεργοποίηση των δυνατοτήτων των ανθρώπινων προσαρμοστικών συστημάτων. Προγράμματα που υιοθετούν τέτοιου είδους στρατηγικές στοχεύουν α) στη βελτίωση της ποιότητας των συναισθηματικών σχέσεων και β) στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από εμπειρίες που θα επιτρέπουν στα παιδιά να βιώσουν επιτυχία και ταυτόχρονα θα τα παρακινούν να προχωρήσουν στη ζωή τους.

2.3.4. Προγράμματα ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους

Πληθώρα προγραμμάτων έχει αναπτυχθεί για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους (Prince-Embury & Sacloftske, 2014 ·Springer, Misurell, Kranzler, Liotta, & Gillham, 2014). Τα προγράμματα αυτά μπορεί να είναι καθολικά ή μπορεί να έχουν σχεδιαστεί για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών που διατρέχουν κάποιο κίνδυνο, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, των παιδιών που έχουν υποστεί κακοποίηση (Springer et al., 2014), των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί στις υπηρεσίες παιδικής προστασίας και των γονέων τους (Smith, LaBouffe, Allaynne, Mackrain, & Likins, 2014) των άστεγων παιδιών και των οικογενειών τους (Casey et al., 2014) ή των διαγνωσμένων με κάποια κλινική διαταραχή, όπως αυτισμό (McCrimman & Montgomery, 2014). Επίσης, εφαρμόζονται σε ποικίλα πλαίσια από σχολεία μέχρι κλινικούς χώρους και

διακρίνονται σε αυτά που είναι πολυεπίπεδα και σε εκείνα που εστιάζουν μόνο στο παιδί ή στο παιδί και την οικογένεια (Prince-Embury & Sacloftske, 2014).

Οι παρεμβάσεις που αφορούν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων χρησιμοποιούν στρατηγικές από τη γνωστικο-συμπεριφοριστική προσέγγιση και τη θετική ψυχολογία και εστιάζουν στην ενδυνάμωση των σχετικών με την ψυχική ανθεκτικότητα ικανοτήτων, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, ο αυτοέλεγχος, η ρύθμιση των συναισθημάτων, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ενσυναίσθηση, η αυτοαποτελεσματικότητα (Prince-Embury & Sacloftske, 2014 ·Springer et al., 2014). Τα παιδιά διδάσκονται μέσα από αυτές να αντικαθίστουν τις αρνητικές σκέψεις με τις θετικές, να διαχειρίζονται τα δύσκολα συναισθήματα, να ελέγχουν την παρορμητικότητά τους και το θυμό, να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις και να χτίζουν υγιείς σχέσεις (Springer et al., 2014).

Αναφορικά με τις παρεμβάσεις που απευθύνονται σε ομάδες παιδιών, που έχουν υποστεί κάποιου είδους τραύμα, όπως για παράδειγμα κακοποιημένα παιδιά, η έμφαση δίνεται περισσότερο στην έκφραση και στην επεξεργασία των σχετικών με το τραύμα συναισθημάτων (Springer et al., 2014). Ωστόσο, όπως, και αυτές που απευθύνονται σε γενικό πληθυσμό, προσπαθούν να εστιάσουν στις δυνατότητες εκείνες που προάγουν τη θετική προσαρμογή, όπως, η ενσυναίσθηση και η ικανότητα σύναψης σχέσεων με άλλους ανθρώπους. Επίσης, οι παρεμβάσεις αυτές συνήθως είναι συστημικές και στοχεύουν όχι μόνο στο παιδί, αλλά στο οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον του (Smith et al., 2014· Springer et al., 2014).

Η εφαρμογή των εν λόγω προγραμμάτων δείχνει μέχρι τώρα ότι συμβάλλουν θετικά στην προσαρμογή και την ανάπτυξη των παιδιών (μεταανάλυση Hart & Heaver, 2013· Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011· Prince-Embury & Sacloftske, 2014· Shochet, Dadd, Holland, Whitefield, Harnett, & Osgarby, 2010· Springer et al., 2014). Παρ' όλα αυτά, επειδή, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο και περίπλοκο φαινόμενο, δεν παρατηρείται συμφωνία μεταξύ των προγραμμάτων ως προς τη θεωρητική προσέγγιση και τα εργαλεία μέτρησής της (Prince-Embury & Sacloftske, 2014). Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω έρευνας για τον καλύτερο προσδιορισμό των κριτηρίων που συνιστά η έννοια και κατ' επέκταση το σχεδιασμό καταλληλότερων παρεμβάσεων.

2.3.5. Μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εφήβων έχουν σχεδιαστεί διάφορα εργαλεία αυτοαναφοράς. Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά τα πιο αντιπροσωπευτικά, έτσι όπως προέκυψαν από την ανασκόπηση των Ahern, Kiehl, Sole, & Byers (2009).

- Η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Wagnild και Young, (1993) (Resilience Scale-RS): κατασκευάστηκε για να μετρά την ψυχική ανθεκτικότητα σε ένα μεγάλο εύρος ηλικιών, από τους εφήβους ως τους ηλικιωμένους. Η κλίμακα περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις, στις οποίες ο εξεταζόμενος αξιολογείται ως προς δύο παράγοντες: την προσωπική ικανότητα και την αποδοχή του εαυτού και της ζωής. Η κλίμακα είναι διαθέσιμη και σε μία πιο σύντομη μορφή, με 15 ερωτήσεις, τροποποιημένη από τους Neill και Dias (2001).
- Η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας για εφήβους των Oshio, Kaneko, Nagamine και Nakaya (2003) (Adolescent Resilience Scale-ARS): περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις και αξιολογεί τον εξεταζόμενο ως προς τρεις παράγοντες: την αναζήτηση προοπτικής, τη διαχείριση συναισθημάτων και την αισιοδοξία.
- Η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Connor και Davidson (2003) (The Connor-Davidson Resilience Scale-CD-RISC): αποτελείται από 25 ερωτήσεις και αξιολογεί τον εξεταζόμενο ως προς πέντε παράγοντες: την προσωπική ικανότητα, την εμπιστοσύνη/αντοχή/ενίσχυση των επιδράσεων του στρες, την αποδοχή της αλλαγής και τις ασφαλείς σχέσεις, τον έλεγχο και την πνευματικότητα. Αν και η κλίμακα σχεδιάστηκε για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ενηλίκων, έχει χρησιμοποιηθεί και σε πληθυσμό εφήβων (Yu, Lau, Mak, Zhang, & Lui, 2011).

2.4.Σύνδεση: Συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνικές δεξιότητες και ψυχική ανθεκτικότητα

Οι έννοιες που περιγράφηκαν σε αυτό το κεφάλαιο φαίνεται πως έχουν μία αλληλένδετη μεταξύ τους σχέση. Αρχικά, έχει υποστηριχτεί, τόσο θεωρητικά, όσο και ερευνητικά ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να ανακάμψουν ή να προσαρμοστούν θετικά εν όψει στρεσογόνων καταστάσεων (Armstrong, Galligan, & Critchley, 2011). Για παράδειγμα, έρευνες που έχουν μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αυτής και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Di Fabio & Saklofske, 2014), ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς να διαχειρίζονται τις αρνητικές εμπειρίες (Grotberg, 1995, όπ. αναφ. στο Di Fabio & Saklofske, 2014) και περισσότερο ικανούς να αντιμετωπίζουν με προσαρμοστικό τρόπο τις αντιξοότητες (Campbell-Sills & Stein, 2007, όπ. αναφ. στο Di Fabio & Saklofske, 2014).

Από την άλλη, κοινωνικές δεξιότητες, όπως η διεκδικητικότητα και η ενσυναίσθηση αποτελούν διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης στο μοντέλο των Petrides και Furnham (2001) και εντάσσονται στην ευρύτερη κοινωνική κατηγορία που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία του ατόμου με τους άλλους (Petrides & Furnham, 2001). Αν και οι κοινωνικές δεξιότητες δεν σχετίζονται άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα, ωστόσο θεωρούνται βασικοί προστατευτικοί παράγοντες καθώς, καθιστούν το άτομο ικανό να δημιουργεί υγιείς σχέσεις και συμβάλλουν με αυτόν τον τρόπο στην ομαλή προσαρμογή του (Prince-Embury, 2014· Place et al., 2002).

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη και οι κοινωνικές δεξιότητες ως βασικοί προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να προάγουν την ψυχική υγεία του ατόμου, όταν αυτό έρχεται αντιμέτωπο με απειλητικές καταστάσεις. Για το λόγο αυτό, τα προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, εστιάζουν στην εκπαίδευση των παιδιών τόσο σε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και σε κοινωνικές δεξιότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο ορίζονται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά τους, που τις διακρίνουν από τις ψυχοθεραπευτικές και τις συμβουλευτικές. Επίσης, γίνεται αναφορά στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης για παιδιά, καταγράφονται τα είδη που υπάρχουν, όπως και οι διαφορές τους με τις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης των ενηλίκων.

3.1.Ορισμός

Η ψυχοεκπαίδευση αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές και τεκμηριωμένες πρακτικές που έχουν προκύψει τόσο από την κλινική εφαρμογή όσο και από την καθημερινή ζωή (Lukens & McFarlane, 2004). Επειδή, περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία θεμάτων και απευθύνεται σε άτομα προερχόμενα από διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα, η λειτουργία της εντοπίζεται σε πολλά κοινωνικά πλαίσια, όπως σχολεία, νοσοκομεία, υπηρεσίες ψυχικής υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες και πανεπιστήμια (Βασιλόπουλος και συν., 2010· Jones & Robinson, 2000).

Εντός του σχολικού πλαισίου, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες χρησιμοποιούνται για να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, όπως ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και προβλήματα συμπεριφοράς (Dennison, 2008), την ενδοσχολική βία και το θυμό (Hall, 2006), το κοινωνικό άγχος (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013), την πίεση από τους συνομηλίκους (Hall, Rushing, & Krushid, 2011), το πένθος (Samide & Stockton, 2010) τη διαχείριση του διαζυγίου των γονέων (Hage & Nosanow, 2010).

Επιπλέον, η χρήση των ομάδων ψυχοεκπαίδευσης έχει παρατηρηθεί στην εκπαίδευση ατόμων με ψυχιατρικές διαταραχές, όπως κατάθλιψη (Sherrill, Frank, Geary, & Stack, 1997, όπ. αναφ. στο Furr, 2000), σε άτομα με εξαρτήσεις (Ganbe, Elder, & Lashley, 1989, όπ. αναφ. στο Brown, 2004), σε ασθενείς με καρκίνο (Forester, Cornfield, Fleiss, & Thomas, 1993, όπ. αναφ. στο Brown, 2004), σε γονείς

παιδιών με νοητική υστέρηση (Russel, John, & Lacshmanan, 1999, όπ. αναφ. στο Lukens & McFarlane, 2004), σε θετούς γονείς σεξουαλικών κακοποιημένων παιδιών (Barth, Yeaton, & Winterfelt, 1994, όπ. αναφ. στο Furr, 2000).

Αναφορικά με τον ορισμό της ψυχοεκπαίδευσης, η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία, ορίζει ως ψυχοεκπαιδευτικές τις ομάδες που έχουν σκοπό να «...προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση/ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών, εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ και τώρα» (Association for Specialists in Group Work, 2000, σ.330, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ.ά., 2010). Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, λοιπόν, επικεντρώνονται στην πρόληψη των προβλημάτων, μέσα από την ενημέρωση των μελών σχετικά με ένα θέμα ψυχολογικού ενδιαφέροντος και με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών στρατηγικών για την άσκηση των μελών σε νέες δεξιότητες (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010).

Βασικά χαρακτηριστικά των ομάδων ψυχοεκπαίδευσης είναι οι δομημένες δραστηριότητες και η βραχυπρόθεσμη διάρκειά τους (Brown, 2011). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένας προγραμματισμένος αριθμός συναντήσεων και συγκεκριμένοι στόχοι που έχουν τεθεί εξ αρχής (Brown, 2011· Furr, 2000). Επιπλέον, στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης δεν υπάρχουν όρια ως προς τον αριθμό των μελών (Brown, 2011). Έτσι, μία ομάδα είναι δυνατόν να αποτελείται από 5 μέλη έως 100 (Brown, 2011). Ένα άλλο χαρακτηριστικό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων εντοπίζεται στο ρόλο του συντονιστή. Ο τελευταίος λειτουργεί ως δάσκαλος- διευκολυντής και είναι υπεύθυνος για την επιλογή των στόχων, των δραστηριοτήτων και τον σχηματισμό της ομάδας (Brown, 2011· Βασιλόπουλος κ.ά., 2010).

Οι παραπάνω ιδιότητες διαφοροποιούν τις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης από τις συμβουλευτικές και τις ψυχοθεραπευτικές, στις οποίες ο αριθμός των ατόμων είναι συγκεκριμένος-συνήθως απαρτίζονται από 5 έως 10 μέλη- και τα ίδια επιλέγουν τα θέματα που θα συζητηθούν και το επιτρεπτό όριο της αυτοαποκάλυψης (Jones & Robinson, 2000). Βέβαια, σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης η αυτοαποκάλυψη είναι δεκτή, αλλά δεν είναι προαπαιτούμενη, ενώ στις μη δομημένες ομάδες, όπως τις συμβουλευτικές και τις ψυχοθεραπευτικές, θεωρείται αναμενόμενη (Brown, 2011). Τέλος, οι ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας δίνουν έμφαση στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα της

θεραπευτικής παρέμβασης, ενώ βασική μέριμνα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί η πρωτογενής πρόληψη (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010).

3.2. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά

Οι ομαδικές παρεμβάσεις είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες για παιδιά και εφήβους, καθώς τους βοηθούν να κατακτήσουν, εύκολα, νέες δεξιότητες ή να αποβάλλουν αρνητικές συμπεριφορές, μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανατροφοδότησης από τους συνομηλίκους (Gerrity & DeLucia-Waack, 2006· Thomson & Rudolf, 1996 όπ. αναφ. στο Akos, 2000). Φαίνεται, δηλαδή, πως η προαγωγή της ανάπτυξης των παιδιών μέσα από ομαδικές στρατηγικές επιτυγχάνεται με ένα φυσικό τρόπο-τα παιδιά ούτως ή άλλως μαθαίνουν καθημερινά από τις συναναστροφές τους με τους συνομηλίκους- και σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπως ο χώρος του σχολείου. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες θεωρούνται από τις πιο αποτελεσματικές ομαδικές παρεμβάσεις και αποτελούν ήδη μέρος των συμβουλευτικών, σχολικών προγραμμάτων του εξωτερικού (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010).

Σύμφωνα με τους Thompson και Randolph (1983, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ.ά., 2010), υπάρχουν τέσσερα είδη ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά: α) οι ομάδες με ένα κοινό πρόβλημα, β) οι ομάδες που επικεντρώνονται σε κάθε παιδί χωριστά, γ) οι ομάδες ανάπτυξης ανθρωπίνου δυναμικού και δ) οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων. Στην πρώτη κατηγορία συμμετέχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν τα ίδιο θέμα, όπως, για παράδειγμα, παιδιά χωρισμένων γονέων. Οι ομάδες αυτές επικεντρώνονται στην επίλυση του κοινού προβλήματος και συνήθως είναι πιο εύκολες ως προς το σχεδιασμό και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη. Η δεύτερη κατηγορία, αν και αποτελείται από παιδιά με διαφορετικά προβλήματα, μέσω της αλληλοϋποστήριξης τα μέλη καταφέρνουν τελικά να αναπτύξουν την απαιτούμενη εμπιστοσύνη και να έρθουν πιο κοντά. Έπειτα, ακολουθούν οι ομάδες ανάπτυξης ανθρωπίνου δυναμικού, που αποτελούνται από παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, και επιδιώκουν την ενίσχυση των δυνατοτήτων τους. Τέλος, οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων έχουν ως στόχο την ανάπτυξη και την εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Thompson & Randolph, 1983, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ.ά., 2010).

Ένα άλλο θέμα που αφορά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες των παιδιών και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό τους έχει να κάνει με τη διαφοροποίησή τους από τις ομάδες των ενηλίκων. Τα παιδιά βρίσκονται σε μία αναπτυξιακή πορεία γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξης, με αποτέλεσμα οι στόχοι, οι δυνατότητες και οι ανάγκες τους να μεταβάλλονται διαρκώς (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010). Είναι απαραίτητο, λοιπόν, ο συντονιστής να γνωρίζει τα στοιχεία που διακρίνουν το συγκεκριμένο εξελικτικό στάδιο, στο οποίο βρίσκεται το παιδί, για να αξιολογήσει ορθά τους στόχους της ομάδας (Kymissis, 1996, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ.ά., 2010)

Μία εξελικτική διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ παιδιών και ενηλίκων σχετίζεται με την κατάκτηση των ικανοτήτων τους. Επειδή, τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν να τις εφαρμόσουν στο περιβάλλον τους, ο χαρακτήρας μιας ομάδας που απευθύνεται σε αυτόν τον πληθυσμό πρέπει είναι περισσότερο προληπτικός και εκπαιδευτικός (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010·Delucia-Waack, 2006). Επίσης, τα παιδιά, σε αντίθεση με τους ενήλικες, οι οποίοι είναι συνηθισμένοι να κάθονται, να ακούνε τους άλλους και να συζητάνε για ώρες, δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και να εστιάσουν την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010). Γι' αυτό οι παρεμβάσεις σε αυτόν τον πληθυσμό πρέπει να έχουν μικρότερη διάρκεια, να είναι πιο εστιασμένες και να χαρακτηρίζονται από εναλλαγές και ποικιλία στις τεχνικές (Delucia-Waack, 2006). Τέλος, διαφορά εντοπίζεται και στον ρόλο του συντονιστή. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά ο συντονιστής οφείλει να είναι πιο καθοδηγητικός, να εμπλέκεται περισσότερο, να παρέχει φροντίδα στα μέλη και να συντηρεί την δομή της ομάδας (Delucia-Waack, 2006).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα βασικά σημεία της διαδικασίας της παρούσας παρέμβασης. Αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι αυτής όπως και τα ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις που διατυπώθηκαν πριν την έναρξή της. Γίνεται, επίσης, αναφορά στη μεθοδολογία της, δηλαδή στην παρουσίαση: α) του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης και β) των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της. Τέλος, ακολουθεί η περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα.

1.1. Σκοπός παρέμβασης

Ο γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την προαγωγή της ανθεκτικότητας των παιδιών που φιλοξενούνται σε ίδρυμα παιδικής προστασίας. Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, η ομάδα των παιδιών που συμμετείχε σε αυτή (πειραματική ομάδα), συγκρίθηκε με μια άλλη (ομάδα ελέγχου) που είχε παρόμοια χαρακτηριστικά αλλά με τη διαφορά πως τα μέλη της δεν έλαβαν μέρος στην εν λόγω ή σε άλλη αντίστοιχη παρέμβαση.

1.2.Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης ανά συνάντηση

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1) αναφέρονται, αναλυτικά, οι στόχοι της παρέμβασης ανά συνάντηση.

Πίνακας 1

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ
1 ^η	«Γνωριζόμαστε και συμφωνούμε»	Ενημερώνουμε τα παιδιά για το σκοπό της δημιουργίας της ομάδας. Γνωριζόμαστε μεταξύ μας. Αναγνωρίζουμε την αξία των κανόνων. Φτιάχνουμε τους κανόνες μας.
2 ^η	«Αναγνωρίζω και εκφράζω τα συναισθήματά μου»	Αναγνωρίζουμε και κατονομάζουμε τα συναισθήματά μας. Βρίσκουμε τρόπους να τα εκφράσουμε. Διαχειριζόμαστε τα «κακά» συναισθήματα. Μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων.
3 ^η	«Γνωρίζω και εκτιμώ τον εαυτό μου»	Ανακαλύπτουμε τις ικανότητες και τις δυνάμεις μας. Αναγνωρίζουμε και αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα. Εντοπίζουμε τα θετικά στοιχεία μας. Εκτιμούμε τον εαυτό μας. Κάνουμε και δεχόμαστε φιλοφρονήσεις.
4 ^η	«Επικοινωνώ με τους άλλους»	Μαθαίνουμε να «μιλάμε» χωρίς λόγια. Μαθαίνουμε να ακούμε και να παρατηρούμε. Μαθαίνουμε να μοιραζόμαστε και να συνεργαζόμαστε. Μαθαίνουμε να περιμένουμε τη σειρά μας.

5 ^η	«Μαθαίνω να μπαίνω στη θέση του άλλου»	<p>Αναπτύσσουμε την ικανότητα της ενσυναίσθησης.</p> <p>Μαθαίνουμε λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούμε για να εκφράσουμε ενσυναίσθηση.</p>
6 ^η	«Μαθαίνω για τη φιλία»	<p>Ορίζουμε την έννοια φιλία.</p> <p>Αναγνωρίζουμε συμπεριφορές που προωθούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξή της.</p> <p>Μαθαίνουμε πώς να κάνουμε φίλους.</p> <p>Εμπιστευόμαστε τους φίλους μας.</p>
7 ^η	«Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις»	<p>Μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε δύσκολες καταστάσεις.</p> <p>Αναπτύσσουμε στρατηγικές επίλυσης καταστάσεων.</p> <p>Αξιολογούμε τις συμπεριφορές και τις στρατηγικές μας.</p> <p>Αναγνωρίζουμε τα όρια μας.</p>
8 ^η	«Θέτω όρια και αποχαιρετώ την ομάδα»	<p>Μαθαίνουμε να διεκδικούμε και να προστατευόμαστε .</p> <p>Αναγνωρίσουμε και σεβόμαστε τα όρια του άλλου.</p> <p>Σκεφτόμαστε και εκφράζουμε όσα αποκομίσαμε από την ομάδα.</p> <p>Αποχαιρετάμε τα μέλη της ομάδας.</p>

1.3.Ερευνητικές υποθέσεις –Ερωτήματα παρέμβασης

Προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών που

φιλοξενούνται σε ίδρυμα παιδικής προστασίας, διατυπώθηκαν οι συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις και συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Ερευνητικές υποθέσεις

1) Ο Μ.Ο. της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών της πειραματικής ομάδας θα έχει αυξηθεί μετά την παρέμβαση, ενώ αναμένεται ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου.

2) Ο Μ.Ο. της υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) των παιδιών της πειραματικής ομάδας θα έχει αυξηθεί μετά την παρέμβαση, ενώ αναμένεται ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου.

3) Ο Μ.Ο. της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών της πειραματικής ομάδας θα έχει αυξηθεί μετά την παρέμβαση, ενώ αναμένεται ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της κάθε ομάδας, τόσο στις πριν όσο και στις μετά μετρήσεις, σε σχέση με τις μεταβλητές της έρευνας (ψυχική ανθεκτικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, τήρηση κοινωνικών κανόνων);
- Παρατηρούνται διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας (ψυχική ανθεκτικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, τήρηση κοινωνικών κανόνων) τόσο στις πριν όσο και στις μετά μετρήσεις που οφείλονται στην ηλικία των παιδιών;
- Παρατηρούνται διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας (ψυχική ανθεκτικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, τήρηση κοινωνικών κανόνων) τόσο στις πριν όσο και στις μετά μετρήσεις που οφείλονται στο χρονικό διάστημα παραμονής των παιδιών στην «Κιβωτό του κόσμου»;

1.4.Μεθοδολογία παρέμβασης

1.4.1.Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, αποτέλεσαν 41 παιδιά που φιλοξενούνται στην «Κιβωτό του Κόσμου» της Πωγωνιανής (Ιωάννινα) και της

Χίου. Η «Κιβωτός του Κόσμου» είναι μία Μη Κυβερνητική Οργάνωση η οποία φιλοξενεί παιδιά από βρέφη έως την ενηλικίωσή τους, που στερούνται το οικογενειακό τους περιβάλλον είτε επειδή έχουν υποστεί κακοποίηση, σοβαρή παραμέληση και εγκατάλειψη, είτε επειδή οι γονείς τους αδυνατούν να ανταποκριθούν στα γονεϊκά τους καθήκοντα, λόγω κάποιας σοβαρής ψυχικής διαταραχής ή τοξικομανίας. Βασικό κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν η ηλικία των συμμετεχόντων και το γεγονός ότι οι δύο αυτές δομές μέριμνας και προστασίας του παιδιού εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά ως προς την φιλοσοφία και την οργάνωσή τους, καθώς τελούν υπό την ίδια διεύθυνση.

Αναφορικά με το δείγμα της πειραματικής ομάδας (ομάδας παρέμβασης), ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 20 παιδιά (15 αγόρια – 5 κορίτσια), ηλικίας 9-13 χρόνων που φιλοξενούνται στην «Κιβωτό του Κόσμου» της Πωγωνιανής. Τα μέλη της πειραματικής ομάδας σχημάτισαν δύο ομάδες αποτελούμενες από δέκα άτομα η κάθε μία. Αξίζει να σημειωθεί πως η μία ομάδα σχηματίστηκε από παιδιά ηλικίας 9-10 ετών και η άλλη από παιδιά ηλικίας 11-13 ετών.

Αναφορικά με το δείγμα της ομάδας ελέγχου, ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 21 παιδιά (13 αγόρια – 8 κορίτσια), ηλικίας 9-13 χρόνων που φιλοξενούνται στην «Κιβωτό του Κόσμου» της Χίου.

1.4.2.Ερωτηματολόγια συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας των Neill & Dias (2001) που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από την Λεοντοπούλου (2010). Η κλίμακα περιέχει 15 ερωτήσεις τύπου Likert 7 σημείων (όπου 1 = Διαφωνώ Απόλυτα και 7 = Συμφωνώ Απόλυτα) και αποτελεί σύντμηση της μεγαλύτερης σε αριθμό ερωτημάτων κλίμακας των Wagnild & Young (1993) που περιέχει 25 ερωτήματα. Σύμφωνα με έρευνα της Λεοντοπούλου (2010), η κλίμακα έχει δείκτη εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) Cronbach $\alpha = .73$. Επίσης, η ίδια παραπέμπει στην έρευνα των Neill & Dias (2001), οι οποίοι αναφέρουν πως η εν λόγω κλίμακα έχει υψηλό δείκτη α του Cronbach, $\alpha = .91$.

Για τη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών χορηγήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας αυτοαναφοράς “Self-Report Social Skills Rate” (CS4) των Danielson & Phelps (2003). Η κλίμακα τύπου Likert είναι πενταβάθμια (1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=κάποιες φορές, 4=τις περισσότερες φορές, 5=πάντα) και αποτελείται από 21 προτάσεις. Οι 14 προτάσεις μετρούν τις προκοινωνικές δεξιότητες και οι 7 τις ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων βρέθηκε ικανοποιητική και η εσωτερική συνοχή εξαιρετική (Danielson & Phelps, 2003). Τέλος, η εν λόγω κλίμακα υποδιαιρείται σε τρεις υποκλίμακες: κοινωνικοί κανόνες (social rules), δημοφιλία (likeability) και κοινωνική αφέλεια (social ingenuousness).

Για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας αυτοαναφοράς “Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form” (TEIQue-CSF) (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008). Η κλίμακα έχει σχεδιαστεί για να χορηγείται σε παιδιά ηλικίας 8-12 ετών και περιλαμβάνει 36 προτάσεις με τις οποίες οι εξεταζόμενοι αξιολογούνται ως προς τη γενική συναισθηματική τους νοημοσύνη. Οι απαντήσεις των μαθητών βαθμολογούνται με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα). Η συναισθηματική νοημοσύνη προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των παιδιών στις ερωτήσεις αφού γίνουν οι απαραίτητες αντιστροφές των αρνητικών προτάσεων (3, 6, 9, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 33, 34, 35).

Αξιοπιστία. Στον πίνακα που ακολουθεί μπορεί κανείς να παρατηρήσει το δείκτη αξιοπιστίας κάθε κλίμακας ή υποκλίμακας ξεχωριστά. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτός ήταν, ιδιαίτερα, χαμηλός στη δεύτερη καθώς και στην τρίτη υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (δημοφιλία και κοινωνική αφέλεια) με αποτέλεσμα αυτές να αφαιρεθούν.

Κλίμακες	Αξιοπιστία Cronbach's alphas	
	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
Κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας	Pre-tests 0.85	Pre-tests 0.91
	Post-tests 0.82	Post-tests 0.93
CS4 (Κοινωνικές δεξιότητες)	Pre-tests 0.70	Pre-tests 0.79
1 ^η υποκλίμακα (κοινωνικοί κανόνες)	Post-tests 0.74	Post-tests 0.81
2 ^η υποκλίμακα (δημοφιλία)	Pre-tests 0.36	Pre-tests 0.53
	Post-tests 0.59	Post-tests 0.63
3 ^η υποκλίμακα (κοινωνική νοημοσύνη)	Pre-tests 0.34	Pre-tests 0.63
	Post-tests 0.27	Post-tests 0.60
TEIQue-CSF	Pre-tests 0.86	Pre-tests 0.86
	Post-tests 0.82	Post-tests 0.87

1.5. Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα

Πριν από την έναρξη της παρούσας μελέτης εξασφαλίστηκε η άδεια του φορέα για τη συμμετοχή του δείγματος στην έρευνα και ακολούθησε μία ειδική ενημέρωση σχετικά με τους λόγους υλοποίησης της εν λόγω παρέμβασης. Έπειτα, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) και μία εβδομάδα μετά τέθηκε σε εφαρμογή το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Αναλυτικότερα, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2016. Εφαρμόστηκε σε οκτώ συναντήσεις, οι οποίες πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση κατά τις απογευματινές ώρες,

διαρκούσαν 60 λεπτά και λάμβαναν χώρα σε μία αίθουσα ενός κτιρίου της «Κιβωτού του Κόσμου» που ήταν ιδιαίτερα ήσυχη και κατάλληλα διαμορφωμένη για τη μελέτη των παιδιών. Βέβαια, πριν από κάθε συνάντηση τα θρανία απομακρύνονταν και οι καρέκλες τοποθετούνταν σε σχήμα κύκλου για τις ανάγκες του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, τα ερωτηματολόγια τόσο πριν, όσο και μετά την παρέμβαση στάλθηκαν ταχυδρομικά στην «Κιβωτό του Κόσμου» της Χίου και μοιράστηκαν από την Κοινωνική Λειτουργό της δομής, με την οποία υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία και συνεργασία, την ίδια περίοδο με την πειραματική ομάδα.

Όσον αφορά στο σχεδιασμό του προγράμματος και το συντονισμό των συναντήσεων, αυτός έγινε εξ' ολοκλήρου από την εκπαιδευτριά της παρούσας έρευνας, μεταπτυχιακής φοιτήτριας του Προγράμματος Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και απόφοιτης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του επιβλέποντος καθηγητή.

Η δομή της κάθε συνάντησης αποτελούνταν από το άνοιγμα, το κύριο μέρος, τη συζήτηση και το κλείσιμο. Το άνοιγμα της συνάντησης περιλάμβανε το καλωσόρισμα των παιδιών στην ομάδα, μία μικρή σύνοψη του θέματος που συζητήθηκε την τελευταία φορά και τη σύνδεση με το θέμα της νέας ενότητας. Σε περίπτωση που κατά την προηγούμενη συνάντηση είχε ανατεθεί στα παιδιά κάποια εργασία για το σπίτι, τα μέλη συζητούσαν τις εργασίες αυτές και ανέφεραν τρόπους με τους οποίους είχαν αξιοποιήσει όσα έμαθαν στην τελευταία συνάντηση.

Το κύριο μέρος περιλάμβανε μία σύντομη διδασκαλία σχετικά με το θέμα της ομάδας και έπειτα ακολουθούσαν οι δραστηριότητες για να εφαρμοστούν στην πράξη οι διδαχθείσες δεξιότητες, αλλά και για να εξερευνηθούν διάφορα ζητήματα που σχετίζονταν με το θέμα.

Στη συνέχεια ακολουθούσε η συζήτηση ή αλλιώς η επεξεργασία όσων διαδραματίστηκαν στο κύριο μέρος. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τα μέλη είχαν την ευκαιρία να κάνουν απολογισμό του τι έμαθαν και να σκεφτούν πώς μπορούσαν να φανούν χρήσιμα στη ζωή τους όσα είχαν προηγηθεί.

Στο κλείσιμο της κάθε συνάντησης, τα παιδιά καλούνταν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη συνάντηση και να δηλώσουν αυτά που τους άρεσαν ή αυτά που δεν τους άρεσαν. Κάποιες φορές στο κλείσιμο αναθέτονταν κάποια εργασία για το σπίτι, σχετική με το θέμα της ενότητας.

Αναφορικά με το κύριο μέρος, τα μέλη κλήθηκαν να εργαστούν ατομικά ή να συνεργαστούν σε δυάδες, υποομάδες ή ως μία μεγάλη ομάδα. Συνολικά, οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν αξιοποίησαν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τη ζωγραφική, τη δημιουργία κολλάζ και το παιχνίδι ρόλων μέσα από υποθετικά σενάρια.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν στηρίχθηκε σε κάποια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, ωστόσο, ενέχει στοιχεία της γνωσιακής-συμπεριφορικής προσέγγισης. Για την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου των συναντήσεων ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων κάθε συνάντησης ξεχωριστά.

1^η Συνάντηση

«Γνωριζόμαστε και συμφωνούμε»

Στόχοι:

Ενημερώνουμε τα παιδιά για το σκοπό της δημιουργίας της ομάδας μας

Γνωριζόμαστε μεταξύ μας

Μαθαίνουμε την αξία των κανόνων

Μαθαίνουμε πώς δημιουργούμε τους κανόνες της ομάδας μας

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στην ομάδα και συστηνόμαστε. Αναφερόμαστε στο σκοπό για τον οποίο φτιάξαμε αυτή την ομάδα, τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούμε, τη συχνότητα των συναντήσεων, καθώς επίσης και για τη διάρκεια της κάθε συνάντησης. Προτείνουμε να γνωριστούμε με όλα τα μέλη της ομάδας με έναν ευχάριστο τρόπο. (5 λ.)

1^η Δραστηριότητα (ομαδική 10 λ.): «Πρώτος-δεύτερος-τρίτος»

Σηκωνόμαστε όλοι όρθιοι και σχηματίζουμε έναν κύκλο. Ο πρώτος από τα αριστερά μας θα ξεκινήσει λέγοντας το όνομά του. Ο δεύτερος από τα αριστερά θα επαναλάβει το όνομα του προηγούμενου και θα πει και το δικό του. Ο επόμενος θα πει το όνομα του πρώτου, του δεύτερου και το δικό του. Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζουμε όλοι.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

2^η Δραστηριότητα (ομαδική 10 λ.): «Ο κανόνας του Βασιλείου»

Χωρίζουμε την ομάδα σε δύο μικρότερες. Ο χωρισμός της ομάδας σε υποομάδες μπορεί να γίνει είτε με την τεχνική της τράπουλας (μοιράζουμε φιγούρες από χαρτιά της τράπουλας και τα παιδιά που έχουν τις ντάμες σχηματίζουν μία ομάδα, τα παιδιά με τους βαλέδες την άλλη, κ.ο.κ.), είτε με βάση τις προτιμήσεις των παιδιών. Για παράδειγμα, ρωτάμε σε ποιους αρέσει το κόκκινο χρώμα. Τα παιδιά που θα απαντήσουν καταφατικά θα σχηματίσουν μία ομάδα. (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Αφού χωρίσουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες, τα μέλη της ομάδας Α βγαίνουν έξω από την αίθουσα. Τα μέλη της ομάδας Β επινοούν έναν «κανόνα ομιλίας». Για παράδειγμα, «κάθε φορά που μιλάμε πρέπει να ξύνουμε το κεφάλι μας». Τα μέλη της ομάδας Α επιστρέφουν στην αίθουσα και η συντονίστρια διατυπώνει ερωτήσεις στα μέλη της ομάδας Β, ενώ οι παίκτες της ομάδας Α παρατηρούν. Ο σκοπός του παιχνιδιού είναι η ομάδα Α να μαντέψει τον κανόνα. Δίνεται έμφαση στην ομαδική επίλυση προβλημάτων· αν ένα μέλος της ομάδας Α μαντέψει τον κανόνα, αυτό σημαίνει πως ολόκληρη η ομάδα έχει κερδίσει.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5 λ.)

Χρειάζονται όλες οι ομάδες κανόνες; Γιατί;

Πώς νιώθεις όταν δεν γνωρίζεις τον κανόνα ενός παιχνιδιού, ενώ οι υπόλοιποι μοιάζουν να τον γνωρίζουν; Τι πρέπει να κάνουν οι ομάδες για αυτό;

Βιβλιογραφία

Plummer, D-M. (2010). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. (Ε. Καλίσκκη, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2007)

3^η Δραστηριότητα (ομαδική 25 λ.): «Το συμβόλαιο»

Τώρα που καταλάβαμε πόσο σημαντικοί είναι οι κανόνες μέσα στην ομάδα, θα φτιάξουμε τους δικούς μας. Αφήνουμε τα παιδιά να διατυπώσουν τους κανόνες που θεωρούν πιο σημαντικούς και διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μελών.

Στο τέλος, αφού έχουμε καταγράψει τους κανόνες σε ένα μεγάλο χαρτόνι ζητάμε από τα παιδιά να υπογράψουν το «συμβόλαιο» και το τοποθετούμε σε ένα εμφανές σημείο της αίθουσας.

Υλικά Ένα μεγάλο χαρτόνι, χρωματιστοί μαρκαδόροι

Βιβλιογραφία

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κλείσιμο (5 λ.) Τι μάθαμε σήμερα;
Τα ονόματα όλων των μελών της ομάδας
Πως όλες οι ομάδες χρειάζονται κανόνες
Ετοιμάσαμε το δικό μας συμβόλαιο

2^η Συνάντηση

«Αναγνωρίζω και εκφράζω τα συναισθήματά μου»

Στόχοι:

Αναγνωρίζουμε και κατονομάζουμε τα συναισθήματά μας
Βρίσκουμε τρόπους για να τα εκφράσουμε
Διαχειριζόμαστε τα «κακά» συναισθήματα
Μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και τους ρωτάμε αν θυμούνται τι κάναμε στην προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια, εξηγούμε ότι σε αυτή την ενότητα θα μιλήσουμε για τα συναισθήματα και το ρόλο τους στη ζωή μας.

1^η Δραστηριότητα (ομαδική 10λ.) : « Το ταίριασμα των συναισθημάτων»

Χωρίζουμε τα παιδιά σε υποομάδες και παρουσιάζουμε εικόνες με φατσούλες που δείχνουν συναισθήματα, τα οποία τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν. Όταν τελειώσουν, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τις απαντήσεις της.

Συζήτηση-Επεξεργασία (10 λ.)

Ποιο συναίσθημα ήταν πιο δύσκολο να αναγνωρίσετε;

Πώς είναι διαφορετική η έκφραση κάθε φατσούλας ανάλογα με το συναίσθημα; Πώς είναι τα μάτια; Πώς είναι το στόμα;

Παρατηρείτε τα συναισθήματα που εκφράζουν οι άνθρωποι με τα πρόσωπά τους; Είναι σημαντικό να κάνουμε κάτι τέτοιο;

Βιβλιογραφία

Do2Learn. (2010). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://do2learn.com/activities/SocialSkills/index.html> (22/2/2016).

2^η Δραστηριότητα (ατομική 15 λ.): «Πώς θα αισθανόμουν αν...»

Έχουμε ετοιμάσει κάρτες που αναφέρουν ποικίλες καταστάσεις. Μοιράζουμε στο κάθε παιδί από μία διαφορετική και του ζητάμε να σκεφτεί πώς θα ένιωθε αν βίωνε τη συγκεκριμένη κατάσταση. Στη συνέχεια, το κάθε παιδί με τη σειρά, δείχνει στην ολομέλεια τι νιώθει, χωρίς να το εκφράσει λεκτικά, και τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα διάφορα συναισθήματα.

Συζήτηση-Επεξεργασία (10 λ.)

Σας έχει τύχει ποτέ να μην καταλαβαίνετε τι ακριβώς νιώθετε; Πότε έγινε αυτό και σε ποια κατάσταση;

Με ποιους τρόπους μπορούμε να εκφράσουμε ένα συναίσθημα;

Μήπως παρερμηνεύσατε τα συναισθήματα κάποιου; Τι σας παραπλάνησε;

Βιβλιογραφία

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011γ). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II:Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

3^η Δραστηριότητα (ομαδική 5 λ.): «Εκφράζοντας δυσάρεστα συναισθήματα»

Καθόμαστε όλοι σε έναν κύκλο και δείχνουμε στα παιδιά σκίτσα, στα οποία παρουσιάζεται η έκφραση δυσάρεστων συναισθημάτων. Τα παιδιά παρατηρούν για λίγο τα σκίτσα και ξεκινάμε τη συζήτηση.

Συζήτηση-Επεξεργασία (10 λ.)

Με ποιο τρόπο εκφράζουμε εμείς τα δυσάρεστα συναισθήματα;

Τι μας δυσκολεύει στην έκφραση των δυσάρεστων συναισθημάτων;

Πώς αισθανόμαστε όταν καταφέρουμε να εκφράσουμε δυσάρεστα συναισθήματα;

Ποιοι είναι οι πλέον κατάλληλοι τρόποι για να νιώσουμε καλύτερα όταν βιώνουμε δυσάρεστα συναισθήματα;

Βιβλιογραφία

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011γ). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ:Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)*.Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κλείσιμο (5λ.) Τι μάθαμε σήμερα;

Ότι μπορώ να δείξω πώς νιώθω

Μπορώ να διαχειριστώ ακόμη και τα «κακά» συναισθήματα

Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθει ο άλλος

« Το ταίριασμα των συναισθημάτων»

Ονόματα μελών ομάδας.....





Συναισθήματα: χαρά, θυμός, απογοήτευση, φόβος, λύπη, έκπληξη

«Πώς θα αισθανόμουν αν...»

Ξαπλώνω,
ακούω την
αγαπημένη μου
μουσική. Όλα
είναι ήρεμα και
ωραία.

Μόλις έλαβα το
καλύτερο δώρο
γενεθλίων.

Ο σκύλος μου,
ο Μαξ, πέθανε
την περασμένη
εβδομάδα.

Δεν πήρα καλό
βαθμό στο τεστ,
αλλά διάβασα
αρκετά.

Πρέπει να
παρουσιάσω
την εργασία
μου μπροστά σε
όλη την τάξη.
Τα χέρια μου
τρέμουν.

Μόλις άκουσα
ένα δυνατό
θόρυβο έξω από
το παράθυρο.

Ένας
συμμαθητής
μου έκανε ένα
πολύ κακό
σχόλιο για
μένα.

Είχαμε
κανονίσει με τη
φίλη μου την
Ελένη να πάμε
σινεμά, αλλά
τελικά βγήκε με
την Κατερίνα.

«Εκφράζοντας δυσάρεστα συναισθήματα»



3^η συνάντηση

«Γνωρίζω και εκτιμώ τον εαυτό μου»

Στόχοι:

Ανακαλύπτουμε τις ικανότητες και τις δυνάμεις μας
Αναγνωρίζουμε και αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα
Εντοπίζουμε τα θετικά στοιχεία μας
Εκτιμούμε τον εαυτό μας
Κάνουμε και δεχόμαστε φιλοφρονήσεις

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και τα ρωτάμε αν θυμούνται την τελευταία μας συνάντηση και τι κάναμε. Αφού συζητήσουμε για λίγο και τα ξαναθυμηθούμε, τους συστήνουμε το σημερινό θέμα της συνάντησής μας που είναι η αυτοεκτίμηση.

1^η Δραστηριότητα (ατομική 18 λ.): «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός!»

Ζητούμε από τους μαθητές να καθίσουν σε έναν κύκλο και μοιράζουμε διαφορετικές ερωτήσεις στον καθένα από τις εξής θεματικές ενότητες: τι μου αρέσει - τι δεν μου αρέσει, ικανότητα-ανικανότητα και φόβοι-όνειρα. Η δραστηριότητα ξεκινά όταν ένα παιδί κάνει στον διπλανό του μία ερώτηση. Ανάλογα με την απάντηση που θα του δοθεί, μπορεί να συνεχίσει: «Και εγώ το ίδιο!» ή «Διαφέρω από σένα! Εγώ...». Το παιδί που απάντησε, συνεχίζει την ίδια ερώτηση με το διπλανό του.

Ερωτήσεις

«Τι βαριέσαι να κάνεις το πρωί, όταν ξυπνάς;»
«Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;»
«Ποιο είναι το χρώμα των μαλλιών σου;»
«Σε ποιο μάθημα έχεις τους καλύτερους βαθμούς;»
«Σε ποιο άθλημα είσαι πολύ καλός;»
«Είσαι καλός στη ζωγραφική;»
«Ξέρεις να παίζεις κάποιο μουσικό όργανο;»
«Γράφεις με το δεξί ή με το αριστερό;»
«Τι σε κάνει να φοβάσαι;»
«Σε τι θα ήθελες να γίνεις διάσημος;»

Συζήτηση-Επεξεργασία (5 λ.)

Γιατί είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τον εαυτό μας;

Ακούσατε πολλές ομοιότητες; Ακούσατε πολλές διαφορές; Τι σημαίνει αυτό;
Πώς θα ήταν η ζωή μας, αν όλοι ήμασταν ακριβώς το ίδιο;

Υλικά: Κάρτες με ερωτήσεις

Βιβλιογραφία

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός: Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.

2^η Δραστηριότητα (ατομική 20 λ.): «Η διαφήμιση»

Προτείνουμε στα παιδιά να φτιάξουν μία διαφημιστική αφίσα για τον εαυτό τους, με την οποία θα ενημερώνουν τους άλλους για τα προσόντα τους. Μπορούν να γράψουν, να ζωγραφίσουν ή να δημιουργήσουν ένα κολλάζ, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Για να τους διευκολύνουμε, σημειώνουμε ότι θα ήταν καλό να συμπεριλάβουν χαρακτηριστικά του εαυτού τους, τις δυνατότητες τους και τις αγαπημένες τους ασχολίες. Στη συνέχεια, κάνουμε έναν κύκλο και συζητάμε.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5 λ.)

Τι σημαίνει για σας να προβάλλετε τον εαυτό σας;

Σας ήταν εύκολο να αποτιμήσετε τα προσόντα σας;

Αναγνωρίζετε στους άλλους προσόντα που οι ίδιοι δεν τα πρόβαλλαν ή ακούσατε κάποια άλλα που δεν τα γνωρίζατε;

Τελικά έχουμε όλοι προσόντα, τι σημαίνει αυτό;

Υλικά: κόλλες Α4, μαρκαδόροι, περιοδικά, ψαλίδια, κόλλα

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

3^η Δραστηριότητα (ομαδική 8λ.): « Η φιλοφρόνηση »

Καθόμαστε σε έναν κύκλο και ξεκινάει κάποιος λέγοντας στο διπλανό του από δεξιά ένα θετικό σχόλιο για την εμφάνισή του. Ο άλλος θα απαντήσει με όποιο

τρόπο θέλει. Στη συνέχεια, θα κάνει και αυτός το ίδιο με κάποιον που είναι δεξιά του. Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζουμε όλοι.

Συζήτηση-Επεξεργασία (2 λ.)

Σας ήταν εύκολο να αποδεχτείτε το θετικό σχόλιο που σας έκαναν;

Μήπως το αρνηθήκατε ή το μειώσατε;

Πώς νιώσατε όταν κάνατε μία φιλοφρόνηση που δεν έγινε αποδεκτή;

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κλείσιμο (2 λ.) Τι μάθαμε σήμερα;

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά μας

Ποιες είναι οι ικανότητές μας

Όλοι έχουμε θετικά στοιχεία

Πώς με βλέπουν οι άλλοι

Είμαστε όλοι διαφορετικοί και μοναδικοί

Άσκηση για το σπίτι: «Ο πιο όμορφος καθρέφτης»

Κάποια ώρα στο σπίτι, κατά προτίμηση το βράδυ, όταν η μέρα οδεύει προς το τέλος της, σταθείτε μπροστά στον καθρέφτη και κοιτάξτε το είδωλό σας με ένα αίσθημα αποδοχής. Συνεχίστε να κοιτάζετε επιδοκιμαστικά το είδωλό σας στον καθρέφτη μέχρι να βρείτε πέντε πράγματα τα οποία σας αρέσουν στο πρόσωπο και στο σώμα σας. Στη συνέχεια σκεφτείτε ποιες πτυχές της προσωπικότητάς σας αρέσουν και γράψτε τα όλα στο ημερολόγιό σας.

Βιβλιογραφία

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός: Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.

4^η συνάντηση

«Επικοινωνώ με τους άλλους»

Στόχοι:

Μαθαίνουμε να «μιλάμε» χωρίς λόγια

Μαθαίνουμε να ακούμε και να παρατηρούμε

Μαθαίνουμε να μοιραζόμαστε και να συνεργαζόμαστε

Μαθαίνουμε να περιμένουμε τη σειρά μας

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε αν έκαναν την άσκηση με τον καθρέφτη. Αφού ακούσουμε τις εμπειρίες τους, εισάγουμε το θέμα της σημερινής μας συνάντησης που είναι η επικοινωνία. Έπειτα, ρωτάμε τα παιδιά ποιους τρόπους επικοινωνίας γνωρίζουν.

1^η Δραστηριότητα (ομαδική 3λ.): «Η συνάντηση»

Η δραστηριότητα που ακολουθεί έχει ως σκοπό να ενεργοποιήσει την ομάδα και να σπάσει τον πάγο. Έτσι προτείνουμε τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο, να συναντήσουν τους άλλους και να τους χαιρετήσουν σαν να τους γνωρίζουν πρώτη φορά. Στη συνέχεια σαν φίλοι που έχουν να βρεθούν καιρό και μετά, σαν να είναι τα αγαπημένα τους πρόσωπα. Στο τέλος, χαιρετάνε τον καθένα χωριστά, όπως νιώθουν εκείνη τη στιγμή.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

2^η Δραστηριότητα (ομαδική 15 λ.): «Πώς θα μπορούσες χωρίς να μιλήσεις»

Λέμε στα παιδιά πως κάποιος άνθρωπος από τη «χώρα των μίμων» επισκέπτεται την ομάδα μας. Εξηγούμε στα παιδιά πως ο μίμος δεν γνωρίζει τη γλώσσα τους και πως νιώθει πολύ μόνος, επειδή δεν μπορεί να επικοινωνήσει με κανέναν. Τους προτείνουμε, λοιπόν, να προσπαθήσουν να μιλήσουν με τον δικό του τρόπο και να του μεταδώσουν κάποια μηνύματα. Στη συνέχεια, χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρές ομάδες και τους μοιράζουμε φακέλους με τα μηνύματα. Τα μηνύματα αναφέρονται στα ακόλουθα θέματα: α) Καλωσόρισμα του μίμου, β) Λόγος επίσκεψης του μίμου, γ) Περιγραφή των συναισθημάτων των παιδιών για το μίμο και δ)

Αποχαιρετισμός του μίμου. Κάθε ομάδα παρουσιάζει με παντομίμα τα μηνύματα και ο μίμος «απαντά» με το δικό του τρόπο. Όσο η κάθε ομάδα προσπαθεί να επικοινωνήσει με τον μίμο, οι υπόλοιπες προσπαθούν να μαντέψουν το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5 λ.)

Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να επικοινωνήσετε χωρίς λόγια;

«Διαβάσατε» σωστά τα μηνύματα που η κάθε ομάδα προσπαθούσε να δείξει μέσω της παντομίμας;

Υλικά: χρωματιστοί φάκελοι, χρωματιστά χαρτόνια (για τα μηνύματα)

Βιβλιογραφία:

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ:Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

3^η Δραστηριότητα (ομαδική 15 λ.): «Προσωπικές συνεντεύξεις»

Χρησιμοποιούμε δύο καρέκλες, μία για τον ερωτώμενο και μία για τα παιδιά που παίρνουν συνέντευξη. Τα παιδιά κάθονται με τη σειρά στην καρέκλα και η υπόλοιπη ομάδα τους παίρνει συνέντευξη. Κάθε παιδί κάνει μία ερώτηση και στη συνέχεια δίνει τη θέση του στο επόμενο. Ενημερώνουμε τα παιδιά ότι οι ερωτήσεις μπορεί να είναι σχετικές με αγαπημένα παιχνίδια, βιβλία ή τις προτιμήσεις τους.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5 λ.)

Πώς νιώσατε όταν ήσασταν στη θέση του ερωτώμενου;

Καταφέρατε να ακούσετε ως δημοσιογράφοι;

Τι είναι σημαντικό να κάνουμε για να ακούσουμε και να παρατηρήσουμε τους άλλους;

Πόσο σημαντική είναι η τήρηση της σειράς κατά τη διάρκεια μίας συζήτησης;

Βιβλιογραφία

Plummer, D-M. (2010). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. (Ε. Καλίσκμη, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2007).

4^η Δραστηριότητα (ομαδική 13 λ.): «Ομαδική ζωγραφική»

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητάμε να συνεργαστούν για να βρουν ένα θέμα. Έπειτα, θα ζωγραφίσουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι μία εικόνα με αυτό το θέμα που έχουν επιλέξει.

Συζήτηση-Επεξεργασία (2 λ.)

Πώς διατηρείται η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας;

Πώς νιώθετε όταν ζωγραφίζετε κάτι μαζί με άλλα παιδιά;

Υλικά: κόλλες A4, μαρκαδόροι

Βιβλιογραφία

Plummer, D-M. (2010). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. (Ε. Καλίσκαμη, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2007)

Κλείσιμο (2 λ.) Τι μάθαμε σήμερα

Ότι μπορώ να επικοινωνήσω χωρίς λόγια

Ότι μπορώ να ακούσω και να παρατηρήσω τους άλλους

Ότι μπορώ να συνεργαστώ με τα άλλα μέλη της ομάδας

5^η συνάντηση

«Μαθαίνω να μπαίνω στη θέση του άλλου»

Στόχοι:

Αναπτύσσουμε την ικανότητα της ενσυναίσθησης

Μαθαίνουμε λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούμε για να εκφράσουμε ενσυναίσθηση

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ζητάμε να μας πουν τι κάναμε στην προηγούμενη συνάντηση. Έπειτα, τα ενημερώνουμε ότι το θέμα της σημερινής μας ενότητας είναι η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων αλλά και να μπαίνουμε στη θέση τους. Αφού συζητήσουμε λίγο πάνω σε αυτό, ξεκινάμε τις δραστηριότητές μας (3 λ.)

1^η Δραστηριότητα (ομαδική 10 λ.): «Παιχνίδι ρόλων»

Διαβάζουμε δύο ιστορίες στα παιδιά και αυτά θα πρέπει να μπουν στο ρόλο του βασικού ήρωα της κάθε μιας.

Συζήτηση-Επεξεργασία (10 λ.)

Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν ο ήρωας της ιστορίας; Πώς νιώθει ο ίδιος;

Πώς ήταν η ζωή του μέχρι σήμερα;

Ήταν εύκολο για σας να μπειτε στη θέση του ήρωα;

Γιατί είναι σημαντικό να μπαίνουμε στη θέση του άλλου;

Βιβλιογραφία

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός: Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.

2^η Δραστηριότητα (ομαδική 30 λ.): «Το λεξικό της αγάπης»

Μοιράζουμε στα παιδιά από ένα διάγραμμα (διάγραμμα Α) και ζητάμε να χρωματίσουν τα διάφορα τμήματα με τα χρώματα που ταιριάζουν στη λέξη που βρίσκεται στο κάθε τμήμα. Στη συνέχεια, δημιουργούμε έναν κύκλο και ενθαρρύνουμε τα παιδιά να βρουν τον τρόπο με τον οποίο κάθε λέξη μεταφράζεται σε συμπεριφορά (διάγραμμα Β). Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της δραστηριότητας, τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν ζευγάρια και να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις και τις φράσεις του τρίτου διαγράμματος για να επικοινωνήσουν με τους άλλους, δείχνοντας ενσυναίσθηση.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5 λ.)

Τι μάθατε από αυτό το παιχνίδι με τις λέξεις;

Πιστεύετε ότι οι λέξεις είναι σημαντικές;

Πώς μπορούν οι λέξεις να γίνουν βάλσαμο; Πώς μπορούν να γίνουν βέλη και να πληγώσουν τους άλλους;

Υλικά Χρωματιστοί μαρκαδόροι

Βιβλιογραφία

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός: Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κλείσιμο (2 λ.) Τι μάθαμε σήμερα;

Πως μπορώ να μπαίνω στη θέση του άλλου και να βιώνω τα συναισθήματά του

Μπορώ να εκφράζω ενσυναίσθηση με λέξεις

«Παιχνίδι ρόλων»

1^η ιστορία: Ο Βαλσάμης είναι ένας γάιδαρος που έχει υπηρετήσει τα αφεντικά του για πολλά χρόνια. Έχει δουλέψει στα χωράφια για πολύ καιρό και πάντοτε εργαζόταν με όλα τα άτομα που χρειάζονταν τη βοήθειά του. Τώρα που γέρασε δεν μπορεί να σηκώσει το φορτίο που μετέφερε στο παρελθόν ούτε και να τρέξει τόσο γρήγορα. Προσπαθεί, αλλά δεν μπορεί να τα καταφέρει πλέον. Δεν ξέρει τι μπορεί να του συμβεί στη γεροντική ηλικία.

2^η ιστορία: Η Τασία είναι ένα επτάχρονο κορίτσι με κινητικά προβλήματα. Δυσκολεύεται να περπατήσει χωρίς τη βοήθεια ενός περιπατητή ή ενός μπαστουιού. Πολλές φορές παρατηρεί τα άλλα παιδιά στην παιδική χαρά να τρέχουν ολόγυρα και να παίζουν ένα σωρό παιχνίδια στα οποία όμως εκείνη δεν μπορεί να συμμετέχει.

«Το λεξικό της αγάπης»

Διάγραμμα Α

Το ενδιαφέρον έχει χρώμα...
Η αγάπη έχει χρώμα...
Η φροντίδα έχει χρώμα...
Η κατανόηση έχει χρώμα...
Η δημιουργία σχέσεων έχει χρώμα...
Η ενσυναίσθηση έχει χρώμα...
Η επικοινωνία έχει χρώμα...

Διάγραμμα Β

Νοιάζομαι όταν...
Αγαπώ όταν...
Φροντίζω όταν...
Δείχνω κατανόηση όταν...
Δημιουργώ σχέσεις όταν...
Νιώθω ενσυναίσθηση όταν...
Επικοινωνώ όταν...

Διάγραμμα Γ

Μου έδειξες ενδιαφέρον όταν...
Μου έδειξες αγάπη όταν...
Με φρόντισες όταν...
Πραγματικά ένιωσα ότι με καταλαβαίνεις όταν...
Έδειξες ενσυναίσθηση όταν...

6^η συνάντηση

«Μαθαίνω για τη φιλία»

Στόχοι:

Ορίζουμε την έννοια φιλία

Αναγνωρίζουμε συμπεριφορές που προωθούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη της

Μαθαίνουμε πώς να κάνουμε φίλους

Εμπιστευόμαστε τους φίλους μας

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε εάν αξιοποίησαν την ικανότητα της ενσυναίσθησης στην καθημερινή τους ζωή. Έπειτα, τους ενημερώνουμε ότι σήμερα θα ασχοληθούμε με τη φιλία και τις δεξιότητες ενός καλού φίλου.

1^η Δραστηριότητα (ομαδική 15 λ.): «Η πίτσα της φιλίας»

Ανακοινώνουμε στα παιδιά ότι πρόκειται να φτιάξουμε την πίτσα της φιλίας. Σε αυτή θα προσθέσουμε όλα εκείνα τα υλικά που κάνουν νόστιμη μία πίτσα και μία πραγματική φιλία. Λέμε στα παιδιά πως η πίτσα μοιάζει με τη φιλία, αν δεν βάλεις γνήσια υλικά δεν είναι νόστιμη. Ρωτάμε λοιπόν τα παιδιά ποια υλικά χρειαζόμαστε για την πίτσα και κάθε υλικό που αναφέρουν είναι και ένας συμβολισμός για τη φιλία.

Ενδεικτικά υλικά:

Τυρί π.χ. να παίζεις μαζί μου στο διάλειμμα

Μπέικον π.χ. να μοιραζόμαστε τα πράγματά μας

Ντομάτες π.χ. να μου μιλάς ευγενικά

Πιπεριές π.χ. να μου λες την αλήθεια

Μανιτάρια π.χ. να με αγαπάς

Ερωτήσεις-Επεξεργασία (5 λ.)

Τι σημαίνει να είμαι φίλος με κάποιον-Ποια πράγματα κάνουν οι φίλοι;

Ποια πράγματα δεν κάνουν οι φίλοι;

Πόσο σημαντικό είναι να έχουμε φίλους;

Υλικά: ένα κουτί συσκευασίας πίτσας, χρωματιστά χαρτόνια για τα υλικά της πίτσας, ένα χρωματιστό μαρκαδόρο για να σημειώσουμε τους συμβολισμούς

Βιβλιογραφία

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011στ). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό Ι:Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο, Τάξεις Α' και Β' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

2^η Δραστηριότητα (ομαδική 20 λ.): «Πώς μπορώ να κάνω φίλους»

Δείχνουμε στα παιδιά δύο εικόνες οι οποίες απεικονίζουν ένα αγόρι και ένα κορίτσι που είναι στεναχωρημένα γιατί δεν έχουν φίλους. Ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν για λίγο πώς θα μπορούσαν να τα βοηθήσουν και στη συνέχεια, αφού χωριστούμε σε ομάδες, δραματοποιούμε τις δύο σκηνές για να εξασκηθούμε πώς μπορούμε να μπούμε σε μία παρέα.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5 λ.)

Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να προσπαθείτε να μπειτε σε μία παρέα;

Ποιες είναι οι βασικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει κάποιος όταν γνωρίζει νέους φίλους;

Βιβλιογραφία

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

3^η Δραστηριότητα (δυάδες 10 λ.): «Περίπατος στα τυφλά»

Χωρίζουμε την ομάδα στα δύο. Οι μισοί παίκτες είναι σιωπηλοί «συνοδοί», ενώ οι άλλοι μισοί είναι οι «εξερευνητές», οι οποίοι οδηγούνται σε έναν τυφλό περίπατο. Οι συνοδοί αποτρέπουν την πτώση των εξερευνητών επάνω σε εμπόδια ή τη σύγκρουση μεταξύ τους. Οι εξερευνητές επιλέγουν έναν οδηγό, τον οποίο

εμπιστεύονται, για να τους οδηγήσει στη βόλτα μέσα στο δωμάτιο και του κρατούν το χέρι. Στη συνέχεια, θα πιάσουν τον ώμο του οδηγού και τέλος, θα τους ακουμπήσουν απαλά με τα δάχτυλα. Μόλις η συντονίστρια δώσει το σήμα, θα αλλάξουν οι ρόλοι.

Συζήτηση-Επεξεργασία (3 λ.)

Αισθανθήκατε ασφαλείς; Και αν ναι, τι ήταν αυτό που σας έκανε να εμπιστευτείτε τον συνοδό σας;

Θεωρείτε σημαντικό να εμπιστεύεστε τους φίλους σας;

Βιβλιογραφία

Plummer, D-M. (2010). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. (Ε. Καλίσκαμη, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2007)

Κλείσιμο (2 λ.) Τι μάθαμε σήμερα;

Πώς κάνουμε φίλους

Πώς θέλουμε τους φίλους μας

Πώς να είμαστε καλοί φίλοι

Πόσο σημαντική είναι η εμπιστοσύνη στις σχέσεις μας

«Πώς μπορώ να κάνω φίλους»



7^η συνάντηση

«Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις»

Στόχοι:

Μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε δύσκολες καταστάσεις

Αναπτύσσουμε στρατηγικές επίλυσης καταστάσεων

Αξιολογούμε τις συμπεριφορές και τις στρατηγικές μας

Αναγνωρίζουμε τα όρια μας

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και συζητάμε για λίγο τι κάναμε στην προηγούμενη συνάντησή μας. Έπειτα, εισάγουμε τη νέα ενότητα και αναφερόμαστε στις καταστάσεις που μας δυσκολεύουν κατά την εμπλοκή μας με άλλους ανθρώπους και σε καταστάσεις που δεν μπορούμε να διαχειριστούμε κάποια δύσκολα συναισθήματα.

1^η Δραστηριότητα (ομαδική 5 λ.): «Το φανάρι»

Δίνουμε στα παιδιά από ένα χαρτί με το φανάρι και τους ρωτάμε αν ξέρουν πώς λειτουργεί και σε τι χρησιμεύει. Έπειτα τους εξηγούμε πως χρησιμοποιούμε το φανάρι για να βρίσκουμε λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις. Όταν έχουμε ένα πρόβλημα, στο κόκκινο φως σταματάμε και βλέπουμε ποιο είναι το πρόβλημα και τι θέλουμε να πετύχουμε. Στο κίτρινο φως σκεφτόμαστε ποιες λύσεις υπάρχουν και τις συνέπειες τους. Στο πράσινο φως επιλέγουμε τη λύση που θεωρούμε καλύτερη και έπειτα παρατηρούμε τι πετύχαμε και αν ήταν η καλύτερη. Στη συνέχεια, προτρέπουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν το φανάρι.

Βιβλιογραφία

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

2^η Δραστηριότητα (ομαδική 30 λ.): «Παιχνίδια ρόλων για την αυτοδιαχείριση»

Έχουμε ετοιμάσει περιπτώσεις δύσκολων καταστάσεων και τις έχουμε αριθμήσει. Τα παιδιά επιλέγουν με κλήρο νούμερα και καλούνται να παίξουν την κατάσταση που τους τυχαίνει (κάθε σενάριο θέλει δύο ηθοποιούς). Αφού παίζουμε το σενάριο, ζητάμε από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το φανάρι για να επιλέξουν τη λύση. Αφού καταλήξουν σε λύση συνεχίζουμε το θεατρικό μας παίζοντας αυτή και συνεχίζουμε με το επόμενο ζευγάρι.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5λ.)

Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να βρείτε μία συμβιβαστική λύση;

Ποιες είναι οι συνέπειες της λύσης που δόθηκε; Ποιες θα ήταν εάν δεν σταματούσατε στο κόκκινο φως για να σκεφτείτε;

Βιβλιογραφία

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

3^η Δραστηριότητα (ομαδική 10λ.): «Πάση θυσία»

Σηκωνόμαστε όρθιοι και δημιουργούμε έναν σφιχτό κύκλο, πολύ γερά δεμένο. Πιάνουμε αγκαζέ ο ένας τον άλλο και ενώνουμε τους ώμους μας. Ένας θα μείνει έξω από τον κύκλο και θα προσπαθήσει «πάση θυσία» να βρει τρόπο να εισχωρήσει στον κύκλο. Μετά από δύο λεπτά περίπου, υποδεικνύουμε τον επόμενο.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5 λ.)

Πώς ήταν να προσπαθείτε να μπειτε στον κύκλο;

Πώς ήταν για σας το να προσπαθεί κάποιος να μπει στον κύκλο σας;

Σταμάτησε ο «εισβολέας» εκεί που θέλατε;

Σε τι χρησιμεύουν τα όρια στην καθημερινή μας ζωή;

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κλείσιμο (5 λ.) Τι μάθαμε σήμερα;

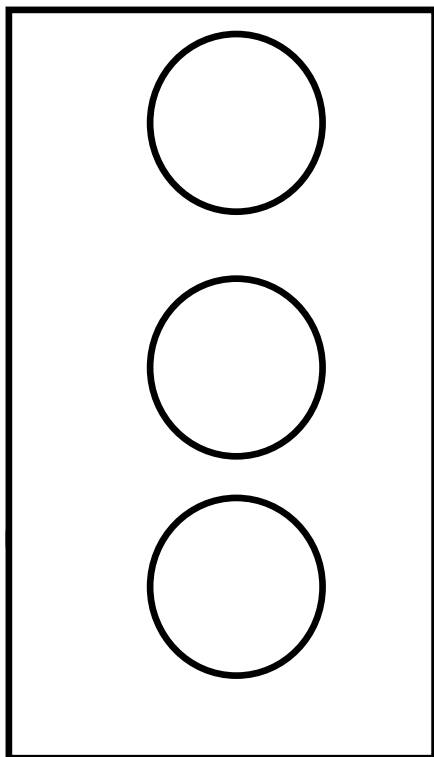
Σκεφτόμαστε πριν ενεργήσουμε

Παρατηρούμε

Χρησιμοποιούμε τις δυνάμεις μας για να λύσουμε προβλήματα

Ποια είναι τα όρια μας

«Το φανάρι»



«Παιχνίδια ρόλων για την αυτοδιαχείριση»

Απόρριψη: Ένας συμμαθητής σου κάνει πάρτυ γενεθλίων. Δίνει προσκλήσεις σε αρκετά από τα παιδιά στην τάξη, αλλά εσένα δε σου δίνει. Εσύ ήθελες να πας στο πάρτυ. Τι κάνεις;

Ζήλια: Ο καλύτερος σου φίλος απέκτησε το πολύ ακριβό παιχνίδι που ήθελες. Στο διάλειμμα σου μιλάει με χαρά και περηφάνια που είναι ο μόνος από τα παιδιά της τάξης που έχει αυτό το παιχνίδι. Εσύ τον ακούς και ζηλεύεις. Τι κάνεις;

Θυμός: Δάνεισες το αγαπημένο σου παιχνίδι σ' ένα φίλο για λίγο, αλλά, όταν σου το επέστρεψε, σου λέει ότι το έσπασε. Τι κάνεις;

Φόβος: Η δασκάλα σε στέλνει να φέρεις κάτι από το υπόγειο του σχολείου. Εσύ χαίρεσαι που η δασκάλα διάλεξε εσένα για αυτή τη δουλειά αλλά φοβάσαι πολύ να πας στο υπόγειο. Τι κάνεις;

Αποχωρισμός: Ο καλύτερος φίλος σου μετακομίζει σε άλλη πόλη. Εσύ είσαι πολύ λυπημένος γιατί τον αγαπάς και θα σου λείψει. Τι κάνεις;

Ευγένεια: Ο φίλος σου αγόρασε ένα παντελόνι που του αρέσει πολύ. Έρχεται και στο δείχνει με μεγάλη χαρά. Εσένα δεν σου αρέσει καθόλου. Τι κάνεις;

Ανυπομονησία: Ο Πέτρος και ο Κώστας παίζουν μουσικά όργανα στο μάθημα της μουσικής. Ο Πέτρος θέλει να παίζει με το μεταλλόφωνο που έχει ο Κώστας, αλλά ο Κώστας μόλις άρχισε να παίζει με αυτό. Ο Πέτρος ζητάει από τον Κώστα το μεταλλόφωνο και ο Κώστας του απαντάει: «Εντάξει, αλλά θα στο δώσω μόλις τελειώσω. Τι κάνεις;

Σύγκρουση (για όλη την ομάδα): Η δασκάλα της τάξης σας σάς αναθέτει να αποφασίσετε που θέλετε να πάτε εκδρομή. Οι μισοί από εσάς θέλετε να πάτε σινεμά και οι άλλοι μισοί στο πάρκο. Τι κάνετε;

8^η συνάντηση

«Θέτω όρια-Αποχαιρετώ την ομάδα»

Στόχοι:

Μαθαίνουμε να διεκδικούμε και να προστατευόμαστε

Αναγνωρίζουμε και σεβόμαστε τα όρια του άλλου

Σκεφτόμαστε και εκφράζουμε όσα αποκομίσαμε από την ομάδα

Αποχαιρετάμε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και τους ρωτάμε αν χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν το φανάρι σε κάποια δύσκολη κατάσταση. Έπειτα, συνεχίζουμε το θέμα που ξεκινήσαμε στην προηγούμενη συνάντηση, αναφέροντας περιπτώσεις που είναι δύσκολο να πούμε όχι ή να διεκδικήσουμε τα όρια μας. Και καθώς αυτή η συνάντηση είναι και η τελευταία μας (έχουμε ήδη προετοιμάσει τα παιδιά για αυτό), οι σημερινές μας δραστηριότητες θα αφορούν και το τέλος της ομάδας μας.

1^η Δραστηριότητα (ομαδική 25 λ.): «Παιχνίδια ρόλων για τα όρια»

Όπως και στη προηγούμενη συνάντηση, έχουμε ετοιμάσει περιπτώσεις καταστάσεων που αφορούν τα όρια και τις έχουμε αριθμήσει. Τα παιδιά επιλέγουν με κλήρο νούμερα και καλούνται να παίξουν την κατάσταση που τους τυχαίνει (κάθε σενάριο θέλει δύο ηθοποιούς). Αφού παίζουμε το σενάριο, ζητάμε από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το φανάρι για να επιλέξουν τη λύση. Αφού καταλήξουν σε λύση συνεχίζουμε το θεατρικό μας παίζοντας αυτή και συνεχίζουμε με το επόμενο ζευγάρι.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5λ.)

Καταφέρατε να υπερασπιστείτε τον εαυτό σας; Πώς αισθάνεστε για αυτό;

Γιατί είναι σημαντικό να σεβόμαστε τα όρια του άλλου;

Υλικά: Το φανάρι (που φτιάξαμε στην προηγούμενη συνάντηση)

Βιβλιογραφία

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. «Εγώ» και «Εσύ» γινόμαστε «Εμείς»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

2^η Δραστηριότητα (ομαδική 15 λ.): «Κλείνοντας τον κύκλο»

Σχηματίζουμε έναν κύκλο και το κάθε παιδί αναφέρει τα τωρινά συναισθήματά του για το κλείσιμο της ομάδας, κάτι που έμαθε για τον εαυτό του και αυτό που του άρεσε πιο πολύ από όλες τις συναντήσεις μας (μπορεί να είναι και μία δραστηριότητα).

Βιβλιογραφία

Plummer, D-M. (2010). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. (Ε. Καλίσκκη, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2007)

3^η Δραστηριότητα (ατομική 15 λ.): «Τα δώρα»

Προτείνουμε στα παιδιά να ζωγραφίσουν από ένα δώρο για το κάθε παιδί και να γράψουν μία αφιέρωση. Στη συνέχεια, ανταλλάζουμε τα δώρα και αποχαιρετιζόμαστε.

Υλικά Κόλλες Α4, μαρκαδόροι, κηρομπογιές

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κλείσιμο (5 λ.) Τι μάθαμε σήμερα;

Πώς να υπερασπιζόμαστε τα όρια μας

Πώς να διεκδικούμε χωρίς να πληγώνουμε τους άλλους

Πώς να λέμε αντίο και να κλείνουμε έναν κύκλο

«Παιχνίδια ρόλων για τα όρια»

Οι φίλοι σου σε προσκαλούν να ανέβεις σε ένα δέντρο. Εσύ ξέρεις ότι το δέντρο είναι πολύ ψηλό και επικίνδυνο. Φοβάσαι όμως ότι θα σε κοροϊδεύουν αν δεν το κάνεις.

Στο σπίτι, εσύ και η αδερφή σου πετάτε με τη σειρά σκουπίδια. Σήμερα είναι η ώρα να βγάλετε τα σκουπίδια έξω. Εσύ μελετάς. Η αδερφή σου επιμένει ότι είναι η σειρά σου, αλλά εσύ είσαι σίγουρος ότι τα έβγαλες την προηγούμενη φορά.

Δύο από τους φίλους σου σε κοροϊδεύουν που πας για κούρεμα μαζί με τη μητέρα σου.

Στο μάθημα της γυμναστικής πρέπει να μοιραστείς ένα ντουλάπι με κάποιο άλλο μαθητή. Αυτός ο μαθητής αφήνει πάντα σκουπίδια στο ντουλάπι και εσύ το

καθαρίζεις, για να μη δημιουργηθούν φασαρίες. Κάποια στιγμή, συναντάς αυτό το παιδί στο διάδρομο.

Στο εργαστήριο υπολογιστών μοιράζεσαι έναν υπολογιστή με κάποιον άλλο. Έχεις κάποιους λόγους που θέλεις να γίνει η δουλειά σου γρήγορα. Ο συνεργάτης σου, όμως, χρειάζεται αρκετή ώρα ακόμα και, με το επιχείρημα ότι αυτός ήρθε πρώτος, σε παρακαλεί να μην τον ενοχλήσεις.

1.6.Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας

Στη βιβλιογραφία συναντώνται δύο μέθοδοι αξιολόγησης των ομαδικών παρεμβάσεων, η έρευνα αποτελέσματος (outcome research) και η έρευνα διαδικασίας (process research). Η πρώτη μέθοδος εξετάζει την αποτελεσματικότητα μίας παρέμβασης, ενώ η έρευνα διαδικασίας εξετάζει τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των μελών και εστιάζει στη δυναμική της ομάδας (Brown, 2011· Furr, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αποτελέσματος ο συντονιστής της ομάδας προσπαθεί να εκτιμήσει το τελικό παραγόμενο αποτέλεσμα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος μέσα από την αξιολόγηση των μελών πριν από την έναρξη (pre test) και μετά τη λήξη (post test) του προγράμματος, αναφορικά με συγκεκριμένες μεταβλητές που σχετίζονται με το σκοπό και τους στόχους της ομάδας (Βασιλόπουλος κ.ά.,2010).

Στην έρευνα αποτελέσματος, η μέτρηση των μεταβλητών μπορεί να γίνει είτε με άτυπες, είτε με τυπικές μεθόδους συλλογής πληροφοριών. Επειδή, οι άτυπες μέθοδοι βασίζονται στην άμεση και ζωντανή παρατήρηση του συντονιστή και ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας, καλό θα ήταν οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσω αυτής της μεθόδου να επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες πληροφορίες που θα συλλεχθούν με τυπικές μεθόδους (Geldard & Geldard, 2001, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ.ά., 2010). Οι τυπικές μέθοδοι είναι πιο ακριβείς, καταλήγουν σε ποσοτικά δεδομένα και περιλαμβάνουν συγκεκριμένα εργαλεία μέτρησης, τα ερωτηματολόγια (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010). Έπειτα, οι πληροφορίες που συλλέγονται μέσω των ερωτηματολογίων, συγκρίνονται με μία ή περισσότερες ομάδες ελέγχου.

Για την αξιολόγηση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήθηκε η έρευνα αποτελέσματος, με την αξιοποίηση μιας πειραματικής ομάδας και μιας ομάδας ελέγχου που προήλθαν από συμπτωματική δειγματοληψία. Οι συμμετέχοντες των δύο ομάδων αξιολογήθηκαν τόσο πριν από την έναρξη όσο και μετά τη λήξη της παρέμβασης.

1.7.Στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 21.0 (Statistical Package for Social Sciences-Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Οι διαφορές της πειραματικής έναντι της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο εξετάστηκαν από το στατιστικό κριτήριο χ^2 , ενώ χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για να ελεγχθούν οι διαφορές των δύο ομάδων ως προς την ηλικία και τις μεταβλητές της έρευνας στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Ακόμη, αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές (βλ. Κατσή, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010).

Προκειμένου να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t εξαρτημένων δειγμάτων, ενώ για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη ή μη διαφυλικών διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων (βλ. Κατσή κ.ά., 2010). Εφαρμόστηκε επίσης, η Ανάλυση Διακύμανσης με έναν παράγοντα (One-Way Anova) για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση ή όχι της διάρκειας παραμονής στις μεταβλητές της έρευνας (βλ. Κατσή κ.ά., 2010). Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05 και χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι στατιστικοί έλεγχοι που εφαρμόστηκαν για την εξέταση της ισοδυναμίας των δύο ομάδων, τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές (στις μετρήσεις πριν από την έναρξη του προγράμματος) και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις κοινωνικές δεξιότητες της πειραματικής ομάδας. Ακόμη, παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τις διαφορές που παρατηρήθηκαν ή όχι ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία τους και το χρονικό διάστημα της παραμονής τους στην «Κιβωτό του κόσμου» σε σχέση με τις μεταβλητές της έρευνας.

2.1. Σύγκριση ομάδων πριν από την παρέμβαση

Οι δύο ομάδες (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου) δε διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τη σύνθεση των δύο φύλων $\chi^2(1)=.811$, $p=.368$, τη διάρκεια παραμονής $\chi^2(1)=.373$, $p=.830$ και την εθνικότητα $\chi^2(1)=.010$, $p=.920$. Επίσης, δε διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικία, την ψυχική ανθεκτικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις κοινωνικές δεξιότητες ($ps >.05$). Επομένως, οι δύο ομάδες μας ήταν ισοδύναμες σύμφωνα με τη βασική προϋπόθεση της πειραματικής μεθόδου. (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3

Έλεγχοι t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές των ομάδων σχετικά με την ηλικία και τις μεταβλητές της έρευνας στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος

Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης		Ομάδα ελέγχου		df	t	p
	M	SD	M	SD			
Ηλικία	11.05	1.53	11.24	1.338	39	-.418	.678
Ψυχική Ανθεκτικότητα	74.35	13.63	75.95	17.47	39	-.940	.353
Τήρηση κοινωνικών κανόνων	45.05	7.36	41.42	7.11	37	1.56	.127
ΣΝ	109.06	16.36	98.25	17.49	34	1.95	.675

2.2.Διερεύνηση σχέσεων στις μεταβλητές πριν από την παρέμβαση

Προκειμένου να διερευνηθεί το μέγεθος και η κατεύθυνση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης για το συνολικό δείγμα της έρευνας ($N = 41$).

Πριν από την παρέμβαση, υπήρξε μία στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο δείκτη της ψυχικής ανθεκτικότητας και το δείκτη της ΣΝ, $r(36) = .236$, $p < 0.05$, όπως και ανάμεσα στη ΣΝ και την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων), $r(35) = .573$, $p < 0.05$.

Επομένως:

Πριν από την παρέμβαση τα παιδιά με χαμηλό δείκτη ψυχικής ανθεκτικότητας παρουσίαζαν ταυτόχρονα και χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πριν από την παρέμβαση τα παιδιά με χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης αντιμετώπιζαν ταυτόχρονα και δυσκολίες στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων.

2.3.Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας

Πίνακας 4

Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας της πειραματικής ομάδας

ΣΝ πειραματικής ομάδας	Πριν παρέμβαση		Μετά παρέμβαση		Έλεγχος		στατιστικής σημαντικότητας <i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	
	112.81	20.17	138.93	14.47	15	-7.76	.000

Στον πίνακα 4 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι ως προς τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν αποτελεσματική ως προς την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 5

Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας της ομάδας ελέγχου

ΣΝ ομάδας ελέγχου	Πριν παρέμβαση		Μετά παρέμβαση		Έλεγχος		στατιστικής σημαντικότητας <i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	
	95.65	17.49	99.00	18.17	9	-1.68	.054

Στον πίνακα 5 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της

προσωπικότητας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι ως προς τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας δεν παρουσίασε κάποια στατιστικά σημαντική αύξηση.

2.4.Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Πίνακας 6

Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) της πειραματικής ομάδας

Τήρηση κοινωνικών κανόνων πειραματικής ομάδας	Πριν παρέμβαση		Μετά παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		p
	M	SD	M	SD	f	t	
	45.05	7.36	51.55	5.34	17	-4.94	.000

Στον πίνακα 6 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από την παρατήρηση των στατιστικών δεδομένων του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση ως προς την τήρηση κοινωνικών κανόνων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, οι κοινωνικές δεξιότητες (τήρηση κοινωνικών κανόνων) των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα βελτιώθηκαν.

Πίνακας 7

Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) της ομάδας ελέγχου

Τήρηση κοινωνικών κανόνων ομάδας ελέγχου	Πριν παρέμβαση		Μετά παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	41.42	7.11	40.19	6.96	20	-.19	.851

Στον πίνακα 7 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες δεν παρουσίασε κάποια στατιστικά σημαντική αύξηση.

2.5.Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Πίνακας 8

Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας της πειραματικής ομάδας

Ψυχική ανθεκτικότητα πειραματικής ομάδας	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	73.35	14.64	81.80	11.35	19	-3.62	.001

Στον πίνακα 8 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταβλητή της ψυχικής ανθεκτικότητας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα στατιστικά δεδομένα του

πίνακα προκύπτει ότι ως προς τη μεταβλητή της ψυχικής ανθεκτικότητας υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν αποτελεσματική για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ως προς την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πίνακας 9

Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας της ομάδας ελέγχου

Ψυχική ανθεκτικότητα ομάδας ελέγχου	Πριν παρέμβαση		Μετά παρέμβαση		Έλεγχος σημαντικότητας		στατιστικής <i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	
	78.09	17.47	78.95	18.52	20	-1.22	.117

Στον πίνακα 9 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταβλητή της ψυχικής ανθεκτικότητας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι ως προς τη μεταβλητή της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα δε μεταβλήθηκε στατιστικά σημαντικά.

2.6. Διαφυλικές διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας

Διαφυλικές διαφορές ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας

Πίνακας 10

Μ.Ο και Τ.Α της συναισθηματικής νοημοσύνης για τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας σε κάθε μέτρηση

	Πριν						Μετά					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Αγόρια	14	109.78	19.71				15	136.20	14.42			
κορίτσια	2	115	5.65	4	-1.68	.115	5	143.60	20.11	18	-.903	.378

Στον πίνακα 10 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα στατιστικά δεδομένα προκύπτει πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας ως προς το δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 11

Μ.Ο και Τ.Α της συναισθηματικής νοημοσύνης για τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου σε κάθε μέτρηση

	Πριν						Μετά					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Αγόρια	13	99.07	19.35				13	97.92	10.20			
κορίτσια	7	96.71	10.67	18	.297	.770	7	89.37	13.75	19	1.63	.119

Στον πίνακα 11 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα παραπάνω προκύπτει πως Από τα στατιστικά δεδομένα προκύπτει πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου ως προς το δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 12

M.O και T.A της υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) για τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας

	Πριν						Μετά					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Αγόρια	13	44.23	8.06				15	50.06	6.20			
κορίτσια	5	47.20	5.21	16	-0.757	.460	5	52.60	5.12	18	-0.820	.423

Στον πίνακα 12 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 13

M.O και T.A της υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) για τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου σε κάθε μέτρηση

	Πριν						Μετά					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Αγόρια	13	42.53	7.14				13	43	7.14			
κορίτσια	8	39.62	7.13	19	0.908	.977	8	39.12	7.13	19	0.908	.375

Στον πίνακα 13 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 14

Μ.Ο και Τ.Α της ψυχικής ανθεκτικότητας για τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας σε κάθε μέτρηση

	Πριν						Μετά					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Αγόρια	15	74.86	15.20				15	81.66	11.18			
κορίτσια	5	78.20	15.56	18	.42	.678	5	82.20	13.12	18	-.089	.930

Στον πίνακα 14 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας ως προς το δείκτη ψυχικής ανθεκτικότητας ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 15

Μ.Ο και Τ.Α της ψυχικής ανθεκτικότητας για τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου σε κάθε μέτρηση

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	Αγόρια	13	75.23	11.07				13	79.46	11.92		
κορίτσια	8	77.12	8.52	19	-.41	.684	8	72.12	9.65	19	1.46	.159

Στον πίνακα 15 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου ως προς

το δείκτη ψυχικής ανθεκτικότητας ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

2.7.Διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας στις μεταβλητές της έρευνας

Πίνακας 16

Επίδραση της ηλικίας των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη

	Πριν			Μετά								
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
9-10 χρόν ων	6	103.6	20.58	14	-1.02	.323	10	138	15.66	18	.014	.989
11-13 χρόν ων	10	112.30	13.40				10	139	16.7			

Στον πίνακα 16 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε ηλικιακό επίπεδο των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο ηλικιακά επίπεδα των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 17

Επίδραση της ηλικίας των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη

	Πριν			Μετά								
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	8	100.12	16.88				8	95	17.71			

9-10													
χρόνων				18		.404	.691				19	.133	.886
11-13	12	97	16.95					13	94	7.82			
χρόνων													

Στον πίνακα 17 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε ηλικιακό επίπεδο των παιδιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο ηλικιακά επίπεδα των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 18

Επίδραση της ηλικίας των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνικοί κανόνες)

	Πριν						Μετά						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
9-10													
χρόνων	9	42.22	8.55				10	53.20	4.75				
11-13	9	47.88	4.88				10	53.60	2.41				
χρόνων				18	1.72	.104					18	.23	.340

Στον πίνακα 18 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε ηλικιακό επίπεδο των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο ηλικιακά επίπεδα των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες) ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 19

Επίδραση της ηλικίας των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνικοί κανόνες)

	Πριν						Μετά					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
9-10	8	41	7.34				8	41.87	6.70			
χρόνων				19	-.21	.835				9	.177	.862
11-13	13	41.69	7.25				13	41.30	7.38			
χρόνων												

Στον πίνακα 18 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε ηλικιακό επίπεδο των παιδιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο ηλικιακά επίπεδα των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες) ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 20

Επίδραση της ηλικίας των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα

	Πριν						Μετά					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
9-10	9	70.70	9				10	83	11			
χρόνων				18	-1.2	.246				18	.542	.594
11-13	9	78	16.77				10	89	12			
χρόνων												

Στον πίνακα 20 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε ηλικιακό επίπεδο των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης

έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο ηλικιακά επίπεδα των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως προς την ψυχικής ανθεκτικότητα ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 21

Επίδραση της ηλικίας των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα

	Πριν						Μετά					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
9-10 χρόνων	8	72.87	11.96				8	75.5	10.69			
11-13 χρόνων	13	77.84	8.53	19	-1.19	.280	10	77.38	12.27	19	-.35	.724

Στον πίνακα 21 παρατηρούμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε ηλικιακό επίπεδο των παιδιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο ηλικιακά επίπεδα των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα ούτε στις πριν ούτε στις μετά μετρήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

2.8.Διερεύνηση της επίδρασης του χρονικού διαστήματος παραμονής των παιδιών στο ίδρυμα στις μεταβλητές της έρευνας

Πίνακας 22

Επίδραση του χρονικού διαστήματος παραμονής της πειραματικής ομάδας στο ίδρυμα ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη

	Πριν					Μετά				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Από μήνες	2-11	5	121.60	18.78		6	155.16	13.62		

Από	12-24	7	103.42	10.29		9	129.22	10.77	1	
μήνες					.58	113			10.05	.001
Από	36-85	4	103.25	16.58		5	133.40	8.82		
μήνες										

Η ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να συγκριθεί η επίδραση που έχει το χρονικό διάστημα παραμονής στην «Κιβωτό του κόσμου» ως προς τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης της ομάδας παρέμβασης τόσο για τις πριν όσο και για τις μετά μετρήσεις. Ο στατιστικός έλεγχος αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χρονικών διαστημάτων παραμονής σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $F=(2, 17)=10.05$, $p=.001$ στις μετά μετρήσεις. Οι post hoc αναλύσεις, χρησιμοποιώντας το κριτήριο Bonferroni, έδειξαν πως ο μέσος όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα που έχουν φιλοξενηθεί στην «Κιβωτό του κόσμου» για διάστημα μικρότερο των 12 μηνών ($M = 155,16$, $SD = 13.62$) ήταν στατιστικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των παιδιών που έχουν φιλοξενηθεί για διάστημα 12- 24 μηνών ($M = 129.22$, $SD = 10.77$) και για διάστημα 36-85 μηνών ($M = 133.40$, $SD = 8.82$) στις μετά μετρήσεις. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως τα παιδιά που έχουν φιλοξενηθεί στην «Κιβωτό του κόσμου» για διάστημα μικρότερο των 12 μηνών φαίνεται πως έχουν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, συγκριτικά με αυτά που έχουν φιλοξενηθεί για περισσότερο διάστημα στις μετά μετρήσεις.

Πίνακας 23

Επίδραση του χρονικού διαστήματος παραμονής της ομάδας ελέγχου στο ίδρυμα ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη

	Πριν					Μετά				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
2-11 μήνες	8	101.125	17.25			8	97.62	13.2		
12-24 μήνες	8	99.25	19.39			9	97	7.38		

				.546	.589			2.4	.119
36-85 μήνες	4	90.5	7.59			4	83.50	15.19	

Η ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να συγκριθεί η επίδραση που έχει το χρονικό διάστημα παραμονής στην «Κιβωτό του κόσμου» ως προς τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης της ομάδας ελέγχου τόσο για τις πριν όσο και για τις μετά μετρήσεις. Ο στατιστικός έλεγχος δεν αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χρονικών διαστημάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $F(2, 17) = .546, p = .589$ στις πριν μετρήσεις και $F(2, 18) = 2.4, p = .119$ στις μετά μετρήσεις.

Πίνακας 24

Επίδραση του χρονικού διαστήματος παραμονής της πειραματικής ομάδας στο ίδρυμα ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων)

	Πριν				<i>t</i>	<i>p</i>	Μετά			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
2-11 μήνες	6	49.66	2.58			6	54.83	2.40		
12-24 μήνες	8	44.87	6.04			9	50.33	4.87		
				3.619	.052				.532	.052
36-85 μήνες	4	38.50	10.53			5	46.40	7.95		

Η ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να συγκριθεί η επίδραση που έχει το χρονικό διάστημα παραμονής στην «Κιβωτό του κόσμου» ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) της πειραματικής ομάδας τόσο για τις πριν όσο και για τις μετά μετρήσεις. Ο στατιστικός έλεγχος δεν αποκάλυψε κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση των χρονικών διαστημάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $F(2, 15) = 3.619, p = .052$ για τις πριν και $F(2, 15) = 3.619, p = .052$ για τις μετά μετρήσεις.

Πίνακας 25

Επίδραση του χρονικού διαστήματος παραμονής της ομάδας ελέγχου στο ίδρυμα ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων)

	Πριν					Μετά				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
2-11 μήνες	8	42.25	8.20			8	43	8.46		
12-24 μήνες	9	43.55	5.36			9	42.77	5.65		
				2.37	1.21				1.841	.187
36-85 μήνες	4	35	5.71			4	35.75	4.03		

Η ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να συγκριθεί η επίδραση που έχει το χρονικό διάστημα παραμονής στην «Κιβωτό του κόσμου» ως προς την υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (τήρηση κοινωνικών κανόνων) της ομάδας ελέγχου τόσο για τις πριν όσο και για τις μετά μετρήσεις. Ο στατιστικός έλεγχος δεν αποκάλυψε κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση των χρονικών διαστημάτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $F(2, 18) = 2.37, p = .121$, για τις πριν και $F(2, 18) = 1.841, p = .187$ για τις μετά μετρήσεις.

Πίνακας 26

Επίδραση του χρονικού διαστήματος παραμονής της πειραματικής ομάδας στο ίδρυμα ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα

	Πριν					Μετά				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
2-11 μήνες	6	81.16	17.64			6	87.83	11.26		
12-24 μήνες	9	73.66	11.23			9	81.77	8.65		
				1.483	.255				2.067	.157
36-85 μήνες	5	67	10.47			5	74.60	13.50		

Η ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να συγκριθεί η επίδραση που έχει το χρονικό διάστημα παραμονής στην «Κιβωτό του κόσμου» ως προς τη μεταβλητή της ψυχικής ανθεκτικότητας της πειραματικής ομάδα τόσο για τις πριν όσο και για τις μετά μετρήσεις. Ο στατιστικός έλεγχος που έγινε έδειξε πως δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των χρονικών διαστημάτων. $F(2, 17) = 1.483, p = .255$ για τις πριν μετρήσεις και $F(2, 17) = 2.067, p = .157$ για τις μετά μετρήσεις.

Πίνακας 27

Επίδραση του χρονικού διαστήματος παραμονής της ομάδας ελέγχου στο ίδρυμα ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα

	Πριν					Μετά				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
2-11 μήνες	8	80.12	8.2			8	80.75	13.78		
12-24 μήνες	9	73.44	11.86			9	75.22	10.08		
				.142	.341				.943	.408
36-85 μήνες	4	64.25	7.67			4	71.75	8.80		

Η ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να συγκριθεί η επίδραση που έχει το χρονικό διάστημα παραμονής στην «Κιβωτό του κόσμου» ως προς τη μεταβλητή της ψυχικής ανθεκτικότητας της ομάδας ελέγχου τόσο για τις πριν όσο και για τις μετά μετρήσεις. Ο στατιστικός έλεγχος που έγινε έδειξε πως δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των χρονικών διαστημάτων. $F(2, 18) = 1.142, p = .341$ για τις πριν μετρήσεις και $F(2, 18) = .943, p = .408$ για τις μετά μετρήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:ΣΥΖΗΤΗΣΗ

3.Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας και διατυπώνονται οι περιορισμοί της, όπως και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η προαγωγή της ανθεκτικότητας των παιδιών που φιλοξενούνται σε ίδρυμα παιδικής προστασίας.

3.1.Αποτελεσματικότητα ως προς την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με τις συγκρίσεις πριν και μετά από την παρέμβαση, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες σε αυτή σημείωσαν στατιστικά σημαντική αύξηση στη βαθμολογία της κλίμακας της αντιλαμβανόμενης, συναισθηματικής νοημοσύνης. Κάτι τέτοιο αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και επιβεβαιώνει την πρώτη από τις αρχικές μας υποθέσεις. Η βελτίωση αυτή φάνηκε να είναι ανεξάρτητη από φύλο και ηλικία, αλλά όχι από τη διάρκεια της παραμονής των συμμετεχόντων στο ίδρυμα, καθώς τα παιδιά που εισήχθησαν στη δομή πριν από 11 μήνες ή και λιγότερο, εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές συγκριτικά με τα παιδιά, που εισήχθησαν πριν από 1 έως 7 χρόνια.

Αναφορικά, με την ομάδα ελέγχου, καμία στατιστικά σημαντική αλλαγή δεν παρουσιάστηκε μεταξύ των πριν και μετά από την παρέμβαση μετρήσεων, ούτε όταν διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της χρονικής διάρκειας της παραμονής.

Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ωφελήθηκαν από το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ως προς τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης, στον ίδιο βαθμό, εκτός από τα παιδιά που εισήχθησαν στο ίδρυμα πριν από 2-11 μήνες, τα οποία φαίνεται πως ωφελήθηκαν περισσότερο.

Λόγω της ισχνης διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων σε αυτό τον πληθυσμό, δε

μπορούμε να συγκρίνουμε τις διαφορές αυτές με άλλα τέτοιου είδους παρεμβατικά προγράμματα. Ωστόσο, μπορούμε να δώσουμε κάποιες υποθετικές ερμηνείες. Μία εξήγηση είναι ότι όσο περισσότερα χρόνια έχουν περάσει από τη τοποθέτηση του παιδιού στο ίδρυμα, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να εμφανίσει δυσκολίες στις δεξιότητες που αφορούν στη συναισθηματική του νοημοσύνη. Κατ' επέκταση μία παρέμβαση που θα στοχεύει στη βελτίωση των συναισθηματικών του δεξιοτήτων, όπως η συγκεκριμένη, δεν θα είναι το ίδιο αποτελεσματική γι' αυτό, συγκριτικά με την επίδραση που θα έχει σε ένα άλλο παιδί, το οποίο έχει ζήσει λιγότερα χρόνια σε ιδρυματικό περιβάλλον. Αυτή η υπόθεση στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ διάρκειας παραμονής στο ίδρυμα και συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Oriol et al., (2014), που η αντιλαμβανόμενη, συναισθηματική νοημοσύνη μετρήθηκε με το εργαλείο του Bar-On (1997), δυσκολίες σε δεξιότητες της μεταβλητής και συγκεκριμένα στην κατηγορία χαρά-αισιοδοξία, συνδέθηκαν θετικά με τη διάρκεια παραμονής στο ίδρυμα. Επίσης, σύμφωνα με την παρατήρηση των Lazaro και Lopez (2010, όπ. αναφ. στο Oriol et al., 2014), όσο περισσότερο καιρό φιλοξενούνται τα παιδιά στα ιδρύματα, τόσο πιο πολύ στερούνται τη συμμετοχή σε προγράμματα που θα προήγαγαν την κοινωνική-συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με πλήθος ερευνών που έχουν εφαρμόσει παρόμοια προγράμματα για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε γενικό πληθυσμό παιδιών και εφήβων με θετικά αποτελέσματα στη συνολική της αξιολόγηση (Babalis, Tsolis, & Stavrou, 2013· Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009) ή σε διαστάσεις της, όπως η συναισθηματική ρύθμιση (Augustyniak, Brooks, Rinaldo, Bozner, & Hodges, 2009) και η ενσυναίσθηση (Castillo, Salguero, Fernandez-Berrocal, & Balluerka, 2013).

3.2.Αποτελεσματικότητα ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην εν λόγω παρέμβαση παρουσίασαν υψηλότερο μέσο όρο από τον αρχικό στην υποκλίμακα των κοινωνικών

δεξιότητων (κοινωνικοί κανόνες) στις μετά μετρήσεις. Η βελτίωση ήταν ανεξάρτητη από το φύλο, την ηλικία και τη χρονική διάρκεια παραμονής των παιδιών στο ίδρυμα.

Επομένως, επαληθεύτηκε και η δεύτερη υπόθεσή μας και εύλογα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, που αφορούν στην πρώτη υποκλίμακα. Όπως, έχει ήδη αναφερθεί, οι άλλες δύο υποκλίμακες, της δημοφιλίας και της κοινωνικής νοημοσύνης, λόγω χαμηλής αξιοπιστίας, αφαιρέθηκαν από την έρευνα. Έτσι, δεν μπορούμε να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα για το αν η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική ως προς όλες τις πτυχές των κοινωνικών δεξιοτήτων, που αξιολογεί η κλίμακα. Αντίστοιχα οφέλη, δεν αποκόμισαν τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, καθώς δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας τους στην υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές αλλαγές μετά το πέρας της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης. Επίσης, καμία διαφορά δεν παρατηρήθηκε, ούτε όταν εξετάστηκε η επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της χρονικής διάρκειας παραμονής στο ίδρυμα.

Τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων έρχονται σε συμφωνία με αρκετά προγράμματα που επέδρασαν θετικά στην κοινωνική συμπεριφορά τυπικών παιδιών (Newton, Taylor, & Wilson, 1996· Denham, Hatfield, Smethurst, Tan, & Tribe, 2006· Maddern, Franey, McLaughlin, & Cox, 2004), αλλά και παιδιών προερχόμενων από δύσκολα οικογενειακά περιβάλλοντα και με παραπομπές στις κοινωνικές υπηρεσίες (Denham & Burton, 1996).

3.3.Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι η τρίτη υπόθεση της έρευνάς μας επιβεβαιώθηκε. Σύμφωνα με αυτή, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα θα έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας μετά από την παρέμβαση, ενώ δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση σημείωσαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ως προς τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία ήταν ανεξάρτητη από το φύλο, την ηλικία και τη διάρκεια παραμονής στο ίδρυμα.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με πληθώρα ερευνών, οι οποίες έχουν δείξει πως η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από προγράμματα που είτε στοχεύουν στη μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, είτε προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (μεταανάλυση Hart & Heaver, 2013· Jennings et al., 2011· Shochet et al., 2010).

Αναφορικά με τον πληθυσμό παιδιών που έχουν απομακρυνθεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι οι παρεμβάσεις με στόχο την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων είναι περιορισμένες, έως ανύπαρκτες. Το μοναδικό πρόγραμμα πρόληψης που έχει εφαρμοστεί με θετικά αποτελέσματα για την προσαρμογή και την ψυχική υγεία αυτών των παιδιών είναι το Fostering Healthy Future (Taussig & Culhane, 2010).

Γενικά, στον τομέα της παιδικής προστασίας, οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται είναι συστημικές και θεραπευτικές και έχουν σκοπό τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ παιδιών και φροντιστών (Bakermans-Kranenburg, Ijzendoorn, & Juffer, 2008· McCall, Groark, & Fish, 2013), τη βελτίωση της παρεχόμενης φροντίδας των θετών γονέων προς τα υιοθετημένα παιδιά (μεταανάλυση Leve, Harold, Chamberlain, Landsverk, Fisher, & Vostanis, 2012) ή τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ παιδιού-φυσικού γονέα που θα επιφέρει την αλλαγή των αρνητικών γονικών πρακτικών, θα αποκαταστήσει τις σχέσεις τους και θα οδηγήσει στην επανατοποθέτηση του παιδιού στο οικογενειακό του περιβάλλον (Wong, Ma, & Chan, 2014). Επίσης, επειδή, τα παιδιά που φιλοξενούνται σε ιδρύματα έχουν ιστορικό κακοποίησης, πολλές θεραπευτικές παρεμβάσεις εστιάζουν στην επεξεργασία των σχετικών, με το τραύμα εμπειριών (Springer et al., 2014).

3.4.Σύνοψη βασικών συμπερασμάτων-Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η βιβλιογραφία σχετικά με τα παιδιά που φιλοξενούνται σε δομές παιδικής προστασίας, υποστηρίζει την ύπαρξη πολλών ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, που συνδέονται με την τοποθέτησή τους σε αυτές ή με τις προηγούμενες αρνητικές τους εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον. Η παρούσα ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε παιδιά, τα οποία φιλοξενούνται σε ίδρυμα παιδικής προστασίας στην Ελλάδα, με σκοπό να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων, μέσα

από την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τις αρχικές μας υποθέσεις, καθώς τα παιδιά σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία μετά την παρέμβαση και στις τρεις μεταβλητές: συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνικές δεξιότητες και ψυχική ανθεκτικότητα. Ωστόσο, η έλλειψη παρόμοιων προληπτικών προγραμμάτων στον εν λόγω πληθυσμό, δε επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική και στηρίχτηκε στη βιβλιογραφία της ψυχικής ανθεκτικότητας, σύμφωνα με την οποία η ενίσχυση των προστατευτικών, ατομικών παραγόντων, όπως η ικανότητα για σύναψη σχέσεων με τους άλλους, η ενσυναίσθηση, η υψηλή αυτοεκτίμηση και η αίσθηση αισιοδοξίας αυξάνουν τις πιθανότητες για θετική προσαρμογή των παιδιών, που έχουν βιώσει εξαιρετικά δύσκολες καταστάσεις (Benard, 1991, 1995, όπ. αναφ. στο Δημάκος & Παπακωνσταντοπούλου, 2012· Dent & Cameron, 2003, όπ. αναφ. στο Roulou, 2007· Place et al., 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αλλά και τις παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται ευρέως στα παιδιά με ιδρυματική εμπειρία, θεωρούμε πως η εφαρμογή ενός παρόμοιου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος μίας πολυεπίπεδης, συστημικής παρέμβασης, στην οποία θα εμπλέκονται οι γονείς (εάν είναι δυνατόν), πρόσωπα του ιδρύματος και γενικότερα, άτομα από όλα τα πλαίσια που συμμετέχουν τα παιδιά.

Βέβαια, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας περιορίζονται και από την ύπαρξη κάποιων μεθοδολογικών αδυναμιών. Αρχικά, το μικρό δείγμα της και η χρήση ημιπειραματικού σχεδιασμού δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των παιδιών που διαβιών σε ιδρύματα παιδικής προστασίας της χώρας. Η αξιολόγηση δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, από διαφορετικές δομές της «Κιβωτού του Κόσμου», δεν διασφαλίζει πως οι θετικές αλλαγές στις μεταβλητές της έρευνας οφείλονται αποκλειστικά στην εφαρμογή της παρέμβασης, καθώς είναι πιθανόν στο διάστημα που μεσολάβησε πριν και μετά από αυτή, τα παιδιά να εκτέθηκαν σε διαφορετικές δράσεις και ερεθίσματα.

Ακόμη, δεν πραγματοποιήθηκε μία έρευνα επαναξιολόγησης (follow up) ύστερα από ένα διάστημα κάποιων εβδομάδων ή μηνών, ώστε να διαπιστωθεί η διατήρηση των κατακτημένων δεξιοτήτων των παιδιών. Επομένως, μελλοντικές έρευνες καλό θα ήταν να ελέγξουν αν τα θετικά αποτελέσματα μπορούν να διαρκέσουν εβδομάδες ή μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος.

Επιπλέον, η μικρή σε διάρκεια παρέμβαση, δεν επέτρεψε την κάλυψη περαιτέρω συναντήσεων που θα εστίαζαν και σε άλλες, σημαντικές για την ανάπτυξη αυτών των παιδιών πτυχές. Για παράδειγμα, μελλοντικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν δραστηριότητες, αναφορικά με τη διαχείριση του θυμού ή της κατάθλιψης, καθώς όπως δείχνει η βιβλιογραφία τα παιδιά αυτά έχουν πολλές πιθανότητες να εκδηλώσουν καταθλιπτικά συμπτώματα και επιθετική συμπεριφορά.

Μία ακόμη αδυναμία της παρούσας έρευνας είναι ότι στηρίχτηκε αποκλειστικά σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο κοινωνικά αρεστών απαντήσεων. Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών, αναφορικά με τις δυσκολίες στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, θα γινόταν ίσως καλύτερα με συνδυασμό διαφόρων πηγών πληροφόρησης, όπως συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ή διεξαγωγή συνεντεύξεων με άτομα που βρίσκονται καθημερινά στο περιβάλλον του παιδιού.

Τέλος, επειδή τα προβλήματα των παιδιών, που φιλοξενούνται σε δομές παιδικής προστασίας ερμηνεύονται με βάση την επίδραση πολλών παραγόντων κινδύνου, όπως οι σχέσεις με τους γονείς τους πριν από την εισαγωγή τους στο ίδρυμα και οι εμπειρίες τους στο οικογενειακό περιβάλλον, προτείνεται η συλλογή όσο γίνεται περισσότερων πληροφοριών από τις κοινωνικές υπηρεσίες και τα ιδρύματα, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους το παιδί έχει περιέλθει στη νομική προστασία τους. Κάτι τέτοιο θα καθορίσει τους στόχους της παρέμβασης και θα βοηθήσει να ερμηνευτούν καλύτερα τα ευρήματα, αναφορικά με την επαλήθευση ή όχι των αρχικών υποθέσεων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

McCrimmon, A.W., & Montgomery, J.M. (2013). Resilience-Based Perspectives for Autism Spectrum Disorder. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resiliency in children, youth and adults: Translating research into practice* (375-396). New York: Springer.

Adjukovic, M., & Sladovic Franz, B. (2005). Behavioral and emotional problems of children by type of out-of-home care in Croatia. *International Journal of Social Welfare*, 14, 163-175.

Ahern, N.R., Kiehl, E.M., Sole, M.L., & Byers, J. (2006). A Review of Instruments Measuring Resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), 103-125.

Ainsworth, M., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ainsworth, S., & Bell, S. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1),49-67.

Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 214-223.

Ames, E.W., Maclean, K., Fisher, L., & Mainemer, H. (1997). *The Development of Romanian Orphanage Children Adopted to Canada*. Final Report to the Human Resources Development Office, Ottawa, Canada.

Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336.

Attar-Schwartz, S. (2008). Emotional, behavioral and social problems among Israeli children in residential care: A multi-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 30, 229-248.

Augustyniak, K., Brooks, M., Rinaldo, V.J., Bosner, R., & Hodges, S. (2009). Emotional Regulation: Considerations for School-Based Group Interventions. *The Journal for Specialists in Group Work*,34(4), 326-350.

Babalıs, T., Tsoli, K., Artikis, C., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The Impact of Social and Emotional Learning Programs on the Emotional Competence and Academic Achievement of Children in Greek Primary School. *World Journal Of Education*, 3(6), 54-63.

- Bakermans-Kranenburg, M.J., IJzendoorn, M., & Juffer, F. (2008). Earlier is better: A meta-analysis of 70 years of intervention improving cognitive development in institutionalized children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73, 279-293.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient inventory. In R Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13-25.
- Bowlby, B. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. United States of America: Basic Books.
- Brown, W.N. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice* (3rd ed.). N.Y: Routledge.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. (1989). Disorganised/Disoriented Attachment Relationships in Maltreated Infants. *Developmental Psychology*, 25(4), 525-531.
- Casey, E.C., Finsaas, M., Carlson, S.M., Zelazo, P.D., Murphy, B., Durkin, F., Lister, M., & Masten, A.S (2013). Promoting Resilience Through Executive Function Training for Homeless and Highly Mobile Preschoolers. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resiliency in children, youth and adults: Translating research into practice* (133-158). New York: Springer.
- Castillo, R., Salguero, M., Fernandez-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892.
- Cicchetti, D., & Garmezi, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 497-502.
- Colvert, E., Rutter, M. Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., Hawkins, A., & Sonuga-Barke, J.C. (2008). Emotional difficulties in early adolescence following severe early deprivation: Findings from the English and Romanian adoptees study. *Development and Psychopathology*, 20, 547-567.
- Combs, M.L., & Slaby, D.A. (1977). Social skills training with children. In Lahey, B.B. & Kazdin, A.E. (Eds), *Advances in Clinical Child Psychology* (161-197). New York: Plenum press.

Condly, S. J. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature With Implications for Education. *Urban Education, 41*(3), 211-236.

Crockenberg, S.C., Rutter, M., Bakermans-Kranenburg, M.J., IJzendoorn, M., Juffer, F., & The St.Petersburg-U.S.A. Orphanage Research Team (2008). The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 73*(3), 7-295.

Danielson, C.K., & Phelps, C.R. (2003). The assessment of Children's Social Skills Through Self-Report: A potential screening Instrument for Classroom Use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 218-229.

Davidson-Arad, B. (2005). Fifteen-month follow-up of children at risk: Comparison of the quality of life of children removed from home and children remaining at home. *Children and Youth Services Review, 27*, 1-20.

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage.

Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The Effect of Social Skills Interventions in the Primary School. *Educational Psychology in Practice, 22*(1), 33-51.

Denham, S., & Burton, R. (1996). A Social-Emotional Intervention for At-Risk 4-Year-Olds. *Journal of School Psychology, 34*(3), 225-245.

Dennison, S. (2008). Measuring the Treatment Outcome of Short-Term School-Based Social Skills Groups. *Social Work with Groups, 31*(3&4), 307-328.

Di Fabio, A., & Saklofske, D.H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 65*, 19-23.

Doyle, C., & Cicchetti, D. (2017). From the Cradle to the Grave: The Effect of Adverse Caregiving Environments on Attachment and Relationships Throughout the Lifespan. *Clinical Psychology: Science and Practice, 24*(1), 1-15.

Drake, B., & Pandrey, S. (1996). Understanding the Relationship between Neighborhood Poverty and Specific Types of Child Maltreatment. *Child Abuse and Neglect, 20*(11), 1003-1018.

Eisenberg, L. (1962).The Sins of the Fathers: Urban Decay and Social Pathology. *American Journal Of Orthopsychiatry, 32*(1), 517.

Elliott, S.N., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality, 9*(1&2), 19-32.

- Fisher, L., Ames, E.W., Chisholm, K., & Savoie, L. (1997). Problems Reported by Parents of Romanian Orphans Adopted to British Columbia. *International Journal of Behavioral Development*, 20(1), 67-82.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *The journal for specialists in group work*, 32(1), 97-106.
- Goldfarb, W. (1945). Psychological Privation of Infancy and Subsequent Adjustment. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 15(2), 247-255.
- Goldfarb, W. (1947). Variations in Adolescent Adjustment of Institutionally-Reared Children. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 17(3), 449-457.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Gunnar, M.R., Dulmen, M., & The International Adoption Project Team (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and Psychopathology*, 19, 129-148.
- Hage, S.M., & Nosanow, M. (2008). Becoming stronger at broken places: A model for group work with young adults from divorced families. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 50-66.
- Hall, K. (2010). Solving Problems Together: A Psychoeducational Group Model for Victims of Bullies. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(3), 201-217.
- Hall, K., Rushing, J.L., & Khurshid, A. (2011). Using the Solving Problems Together Psychoeducational Group Counseling Model as an Intervention for Negative Peer Pressure. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(2), 97-110.
- Hart, A., & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53.
- Hidore, S. (1997). The Primary Prevention of Psychosocial Disorders: A Person-Centered/Client-Centered Perspective. *The Person-Centered Journal*, 4, 8-17.
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989). Social and Family Relationships of Ex-Institutional Adolescents. *The Journal Of the Child Psychology and Psychiatry*, 30 (1), 77-97.
- Hussey, D.L., & Shenyang, G. (2002). Profile Characteristics and Behavioral Change Trajectories of Young Residential Children. *Journal of Child and Family studies*, 11(4), 401-410.

- IJzendoorn, M., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. (1999). Disorganised attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants and sequelae. *Development and Psychopathology, 11*, 222-249.
- Jennings, P.A., Snowberg, K.E., Coccia, M.A., & Greenberg, M.T. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction, 46*(1), 37-48.
- Johnson, D.E. (2000). Adoption and the effect on children's development. *Early Human Development, 68*(1), 39-54.
- Jones, K. D., & Robinson III, E. M. (2000). Psychoeducational groups: A model for choosing topics and exercises appropriate to group stage. *Journal for Specialists in Group Work, 25*(4), 356-365.
- Kallinaki, T. (2015). Child Protection in Times of Crisis in Greece. *The International Journal of Social Pedagogy, 4*(1), 177-189.
- Kammerman, S.B., & Gabel, S.G. (2006). Social Protection for Children and their Families: A Global Overview. Στο UNICEF and the Graduate Program in International Affairs at the New School (Επιμ.), *Social Protection Initiatives for Children, Women, and Families: An Analysis of Recent Experience, 30-31 Οκτωβρίου 2006* (1-35).
- Kaur, R., & Jaswal, S. (2005). Relationship Between Strategic Emotional Intelligence and Family Climate of Punjabi Adolescents. *Anthropologist, 7*(4), 293-298.
- Kjelsberg, E., & Nygren, P. (2004). The prevalence of emotional and behavioral problems in institutionalized childcare clients. *Nordic Journal of Psychiatry, 58*(4), 319-325.
- Kochanska, G. (2001). Emotional Development in Children with Different Attachment Histories: The First Three Years. *Child Development, 72*(2), 474-490.
- Leontopoulou, S. (2010). An Exploratory Study of Altruism in Greek Children: Relations with Empathy, Resilience and Classroom Climate. *Psychology, 1*(5), 377-385.
- Leve, L.D., Harold, G.T., Chamberlain, P., Landsverk, J.A., Fisher, P.A., & Vostanis, p. (2012). Practitioner Review: Children in foster care – vulnerabilities and evidence-based interventions that promote resilience processes. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(12), 1197-1211.
- Lowery, L.G.(1940). Personality distortion and early institutional care. *American Journal Of Orthopsychiatry, 10*, 576-585.

- Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: Considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 4*(3), 205.
- Lund, J., & Merrell, K.W. (2001). Social and antisocial behavior of children with learning and behavioral disorders: Construct validity of the home and community social behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 19*, 112-122.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- Lyons-Ruth, K., Conell, D.B., & Grunebaun, H.U. (1960). Infants at Social Risk: Maternal Depression and Family Support Services at Mediators of Infant Development and Security of Attachment. *Child Development, 61*, 85-98.
- Maddern, L., Franey, J., McLaughlin, V., & Cox, S. (2004). An evaluation of the impact of an inter-agency intervention programme to promote social skills in the primary school children, *Educational Psychology in Practice, 20*(2), 135-155.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T.Greenberg, D.,Cicchetti & E.M. Cummings (Eds), Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention (121-160). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcovitch, S., Goldberg, S., Gold, A., Washington, J., Wasson, C., Krekewich, K., & Handley-Derry. M. (1997). *International Journal of Behavioral Development, 20*(1), 17-31.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23*(2), 493–506.
- Masten, A.S., & Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *New York Academy of Sciences, 1094*, 13-27.
- Masten, A.S., Cutulli, J.J., Herbers, J.E., & Reed, M.G. (2002). Resilience in Development. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (117-130). New York: Oxford University Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 25*, 263-275.

- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry, 17*(8), 516-526.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267–298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: new ability or eclectic traits? *The American Psychologist, 63*(6), 503-517.
- McCall, R.B., Groark, C.J., & Fish, L. (2013). Maintaining a Social-Emotional Intervention and Its Benefits for Institutionalized Children. *Child Development, 84*(5), 1734-1749.
- Merz, E., & McCall, R.B.(2010). Behavior Problems in Children Adopted from Psychosocially Depriving Institutions. *The Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(4), 459-470.
- Moreno-Manso, J.M, García-Baamonde, M.E., Guerrero-Barona, E., Godoy-Merino, M.J, Blázquez-Alonso, M., & González-Rico, P. (2015). Perceived emotional intelligence and social competence in neglected adolescents. *Journal of Youth Studies, 19*, 821-835.
- Moreno-Manso, J.M., García-Baamonde, M.E., Blázquez-Alonso, M., & Guerrero-Barona, E. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review, 33*(10), 1981-1988.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S., & Robinson, L.R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development, 16*, 362-388.
- Murray, C. (2003). Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience A Framework for Understanding and Supporting the Adult Transitions of Youth with High-Incidence Disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(1), 16-26.

- Neill, J. T., & Dias, K. L. (2001). Adventure Education and Resilience: The Double-Edged Sword. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12, 35-42.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of Friends. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 41-48.
- O' Connor, T., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J., & the English and Romanian Adoptees Study Team (2000). The Effects of Global Severe Privation on Cognitive Competence: Extension and Longitudinal Follow-up. *Child Development*, 71(2), 376-390.
- Oriol, X., Sala-Roca, J., & Fidella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care: Analysis of emotional difficulties for intervention. *Children and Youth Services Review*, 44, 334-340.
- Owen, M.T., & Cox, M.J. (1997). Marital Conflict and the Development of Infant-Parent Attachment Relationships. *Journal of Family Psychology*, 11(2), 152-164.
- Palacios, J., Moreno, C., & Roman, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 357-365.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence*. New York: Springer.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Place, M., Reynolds, J., Cousins, A., & O'Neill, S. (2002). Developing a Resilience Package for Vulnerable Children. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 162-167.
- Plummer, D-M. (2010). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. (Ε. Καλίσκामी, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2007).
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 12(2), 91-104.

- Poulou, M.S. (2014). How are trait emotional and behavioral difficulties in adolescents? *Educational Psychology, 34*(3), 356-366.
- Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2000). Institutional Care: Risk from Family Background or Pattern of Rearing? *The Journal of the Child Psychology and Psychiatry, 41*(2), 139-149.
- Rutter, M. (1971). Parent-Child Separation: Psychological Effects on the Children. *The Journal Of the Child Psychology and Psychiatry, 12*(4), 233-260.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *New York Academy of Sciences, 1094*, 1-12.
- Rutter, M., & the English Romanian Adoptee study team (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychiatry, 39*(4), 465-476.
- Rutter, M., Kreppner, J.M., & O' Connor, T.G. (2001). Specificity and heterogeneity in children's responses to profound institutional privation. *The Journal of Psychiatry, 179*, 97-103.
- Salisch, M. (2001). Children's emotional development :challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development, 25*(4), 310-319.
- Samide, L.L., & Stockton (2010). Letting Go of Grief. *The Journal for Specialists in Group Work, 27*(2), 192-204.
- Schiff, M., Nebe, S., & Gilman, R. (2005). Life Satisfaction Among Israeli Youth in Residential Treatment Care. *British Journal of Social Work, 36*(8), 1325-1343.
- Sergin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review, 20*(3), 379-403.
- Shochet , I.M., Dadds , M.R., Holland, D., Whitefield, K., Harnett P.H., & Osgarby, S.M. (2001). The Efficacy of a Universal School-Based Program to Prevent Adolescent Depression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30*(3), 303-315.
- Slack, K.S., You, J., & Bolger, K.E. (2004). Understanding the Risks of Child Neglect: An Exploration of Poverty and Parenting Characteristics. *Child Maltreatment, 9*, 395-408.
- Smith, G.T., LeBuffe, P.A., Alleyne, D., Mackrain, M., & Likins, L. (2013). Bringing a Resilience Perspective to Children in the Child Welfare System: A Curriculum for

- Caregivers. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resiliency in children, youth and adults: Translating research into practice* (159–180.). New York: Springer.
- Smyke, A.T., Koga, S.F., Johnson, D.E., Fox, N.A., Marshall, P.J., Nelson, C.A., Zeanah, C.H., & the Bucharest Early Intervention Project Core Group (2007). The caregiving context in institution reared and family-reared infants and toddlers in Romania. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48*, 210-218.
- Spence, S.H. (2003). Social Skills Training with children and young people: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, *8*(2), 84-96.
- Springer, C., Misurell, J., Kranzler, A., Liotta, L., & Gillham, J. (2014). Resilience Interventions for Youth. In A.C. Parks & S.M. Schueller (Eds.). *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions* (310-326). John Wiley & Sons doi/10.1002/9781118315927.ch17/pdf
- Sroufe L. A. (1979) The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, *34*(10), 834-841.
- Sroufe, L.A., Carlson, E.A., & Collins, W.A. (2005). The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood. *Illinois Child Welfare*, *3*(1&2), 150-158.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A., & Collins, W.A. (2005). *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York: The Guildford Press.
- Strayer, J., Fraser, S., & Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Review of Social Development*, *13*(2), 229-254.
- Tarullo, A.R., Bruce, J., & Gunnar, M.R. (2007). False Belief and Emotion Understanding in Post-institutionalized Children. *Social Development*, *16* (1), 57-78.
- Tottenham, N., Hare, T.A., Quinn, B.T., McCarry, T.W., & Casey, B.J. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdale volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, *13*(1), 46-61.
- Tsaousis, I. (2008). Measuring trait emotional intelligence: development and psychometric properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Ψυχολογία*, *15*(2), 200-218.
- Ungar, M. (2005). Pathways to Resilience Among Children in Child Welfare, Corrections, Mental Health and Educational settings: Navigation and Negotiation. *Child & Youth Care Forum*, *34* (6), 423-444.

Vassilopoulos, S., Brouzos, A., Damer, D.E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A Psychoeducational School-Based Group Intervention for Socially Anxious Children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 1-23.

Vorria, P., & Rutter, M. & Pickles, A., Wolkind, S. & Hobsbaum, A. (1998). A Comparative Study of Greek Children in Long – term Residential Group Care and in Two Parent Families: I. Social, Emotional, and Behavioural Differences. *The Journal Of the Child Psychology and Psychiatry*, 39(2), 225 – 236.

Vorria, P. Papaligoura, Z., Dunn, J., Ijzendoorn, M., Steele, H., Kontopoulou A., & Sarafidou, Y. (2003). Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1208-1220.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.

Whitted, K.S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10-16.

Wisner Fries, A.B., & Pollak, S.D. (2004). Emotion understanding in postinstitutionalized Eastern European children. *Development and Psychopathology*, 16, 355-369.

Wolkind, S., & Rutter, M. (1973). Children who have been in care-An epidemiological study. *The Journal Of the Child Psychology and Psychiatry*, 14, 97-105.

Wong, M.C., Ma, L.C., & Chan, C.L. (2015). Multiple Family Group Therapy for Families with Children Placed in Out-Of-Home Care in a Chinese Context. *Social Work with Groups*, 38(2), 106-121.

Zeanah, C., Smyke, T., Koga, S., Carlson, E., & the Bucharest Early Intervention Project Core Group (2005). Attachment in Institutionalized and Community Children in Romania. *Child Development*, 76(5), 1015-1028.

Zeanah, C.H., Nelson, C.A., Fox, N.A., Smyke, A.T., Marshall, P., Parker, S.W., & Koga, S. (2003). Designing research to study the effects of institutionalization on brain and behavioral development: the Bucharest Early Intervention Project. *Development and Psychopathology*, 15, 885-907.

Αντωνιάδου, Ε.Ε.(2008). *Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών: Μία κριτική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Βαλασσόπουλος, Ε. (2012). *Παιδική Ηλικία, Μορφές Παιδικής Εργασίας και Προστασία της Παιδικής Ηλικίας στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα. Συγκριτική Κοινωνικοϊστορική Προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημάκος, Ι., & Παπακωνσταντοπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 24, 68-89.

Καλύβα, Π. (2016). *Ψυχοκοινωνική συμπεριφορά και διαπροσωπικές δεξιότητες παιδιών που ζουν στα ιδρύματα* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

Κατσίης, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κουρκούτας, Η., & M. Raul Xavier (2010). Ενδυνάμωση ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience) σε παιδιά και εφήβους με ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες/διαταραχές: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου. Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin, (Επιστ. Επιμ.), *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ενταξη* (σ. 131-160). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα/ΠΕΔΙΟ

Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Λεοντοπούλου, Σ. (2005). Η έννοια της ανθεκτικότητας κατά την εφηβεία: Θέματα θεωρητικού ορισμού και μεθοδολογικού σχεδιασμού. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης*, 2, 151-175.

Μέλισσα-Χαλικιοπούλου, Χ. (1985). *Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εφήβων αγοριών κλειστής ιδρυματικής προστασίας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

Νικολάου, Ε. (2005). *Η κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας στη σχέση τους με τα συνομήλικα παιδιά*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2000). *Τυπολογία της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών που ζουν σε ιδρύματα: Ανάλυση Αντιστοιχιών σε δεδομένα παρατήρησης χρονικής δειγματοληψίας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός: Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. «Εγώ» και «Εσύ» γινόμαστε «Εμείς»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011γ). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκίτσάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.

Χατζηχρήστου, Χ. Λαμπροπούλου, Α., & Αδαμοπούλου, Ε., (2014). *Ψυχική ανθεκτικότητα*. Ανακτήθηκε από

[http://connecting4caring.gr/sites/default/files/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20\(2\).pdf](http://connecting4caring.gr/sites/default/files/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20(2).pdf)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Απάντησε στις ακόλουθες ερωτήσεις που αναφέρονται σε προσωπικά στοιχεία σημειώνοντας ένα ✓ στο που σε αφορά ή συμπλήρωσε την απάντηση.

Αρχικό του ονόματός σου	
Αρχικό του επιθέτου σου	
Αρχικό όνομα της μητέρας	
Αρχικό όνομα του πατέρα	
Ημερομηνία γέννησης	

Φύλο:

Αγόρι Κορίτσι

Τι ηλικία έχεις; _____

Ποια είναι η εθνικότητά σου; _____

Πόσο καιρό μένεις στην Κιβωτό του κόσμου; _____

Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις, σκέψου λίγο για σένα και αποφάσισε αν εσύ κάνεις αυτό που περιγράφουν. Μετά κύκλωσε έναν αριθμό για κάθε πρόταση.

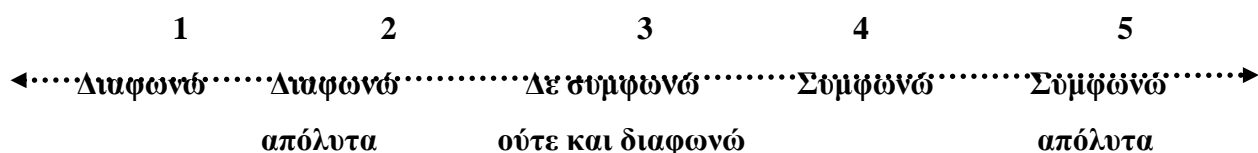
Να θυμάσαι ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

	ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Κάποιες φορές	Τις περισ- σότερε ς φορές	πάντα
Κοιτάζω τους άλλους στο πρόσωπο όταν μιλάνε.	1	2	3	4	5
Αρέσω στα άλλα παιδιά και περνούν ευχάριστα μαζί μου.	1	2	3	4	5

Λέω «ευχαριστώ» όταν κάποιος κάνει κάτι καλό για μένα.	1	2	3	4	5
	ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Κάποιες φορές	Τις περισσότερες φορές	πάντα
Αν κάποιος με νευριάσει, τον κλοτσάω ή τον χτυπάω.	1	2	3	4	5
Θέλω να γίνεται πάντα το δικό μου.	1	2	3	4	5
Περιμένω να έρθει η σειρά μου για να μιλήσω ή να παίξω όταν είμαι με παρέα.	1	2	3	4	5
Όταν πλησιάζω άλλα παιδιά μου λένε να κάνω στην άκρη ή να τους αφήσω κι άλλο χώρο.	1	2	3	4	5
Δεν ακολουθώ τους κανόνες (όταν παίζω).	1	2	3	4	5
Ακούω τους άλλους όταν μιλάνε.	1	2	3	4	5
Μοιράζομαι τα παιχνίδια μου με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
Λέω στον άλλον/η πόσο λυπάμαι όταν τον/την χτυπώ κατά λάθος.	1	2	3	4	5
Όταν βλέπω άλλους να παίζουν ένα παιχνίδι που θα ήθελα να παίξω, ρωτώ αν μπορώ να πάρω μέρος.	1	2	3	4	5
Κάνω φίλους εύκολα.	1	2	3	4	5
Λέω ότι λυπάμαι όταν πληγώνω κάποιον επίτηδες.	1	2	3	4	5
Πλησιάζω τους άλλους κι αρχίζω συζητήσεις.	1	2	3	4	5
Οι άλλοι δε με συμπαθούν.					

	1	2	3	4	5
Όταν κάποιος άλλος μιλάει, τότε μιλάω και εγώ ή τον/την διακόπτω.	1	2	3	4	5
Οι άλλοι μου ζητούν να παίξω.	1	2	3	4	5
Βοηθώ τους άλλους όταν χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4	5
Ρωτώ τους άλλους για να παίξω.	1	2	3	4	5
Η φωνή μου ακούγεται πολύ δυνατά όταν μιλώ.	1	2	3	4	5

Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι είναι αλήθεια για σένα.



	Δι ων ώ ν ώ ν ο ν ώ ν ο υ τ ε ο υ τ ε ο υ μ ε ρ ο ν ώ ν ο υ τ ε ο υ μ ε ρ ο ν ώ ν ο υ τ ε ο υ μ ε ρ ο ν ώ ν
1. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.	
2. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	
3. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.	
4. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.	
5. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	
6. Συχνά, νιώθω λυπημένος.	

7. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.

8. Τα πάω καλά με όλους.

9. Νιώθω συχνά θυμωμένος.

10. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.

11. Όταν είμαι σε ένα καινούριο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.

12. Πολλές φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.

13. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.

14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

15. Δε μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι.

16. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.

17. Αν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.

18. Θυμώνω πολύ εύκολα.

19. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές εργασίες όσο πιο καλά μπορώ.

20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.

21. Δε μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.

22. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.

23. Δε μου αρέσει να μελετώ πολύ.

24. Πιστεύω ότι όταν μεγαλώσω μπορεί να είμαι λυπημένος.

25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.

26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι.

27. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

28. Συνηθίζω νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.

29. Δε βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.

30. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούρια πράγματα.

31. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.

32. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι γι' αυτούς.

33. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.

34. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.

35. Αν δεν καταφέρω κάτι καλά, δε μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.

36. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.

1

2

3

4

5

6

7

Διαφωνώ

Συμφωνώ



Απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις;
Αν ναι, τότε τελείωσες!!!

Σ' ευχαριστώ!