



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών
Κατεύθυνση: «Ψυχολογία-Συμβουλευτική»**

Καλύβα Κωνσταντίνα

**Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός
ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση του
θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων
μαθητών δημοτικού σχολείου**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

1. Ανδρέας Μπούζος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. Στέφανος Βασιλόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
3. Πλουσία Μισαηλίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2017

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν, ο καθένας με τον δικό του μοναδικό τρόπο, στην εκπόνηση της.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιβλέποντα της παρούσας εργασίας. Οι γνώσεις του σε συνδυασμό με την προθυμία, την παροχή βοήθειας, την πολύτιμη καθοδήγηση αλλά και την ηθική υποστήριξη κατέστησαν δυνατή την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για την καθοδήγηση και την γενικότερη συμβολή του στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κυρία Πλουσία Μισαηλίδη, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις πολύτιμες συμβουλές που μου χάρισε καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Βασιλική Μπαούρδα, υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την καθοδήγηση, την προθυμία, την παροχή πολύτιμων συμβουλών σε στιγμές άγχους και γενικότερα για την πολύ σημαντική συμβολή της στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, αν και νομίζω είναι λίγο, στην κυρία Πολυξένη Κάτσιου, συμφοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, για την άριστη συνεργασία, την διαρκή συμπαράσταση, τον καταμερισμό του ψυχολογικού φορτίου και την σπάνια φιλία που τελικά μας έδεσε.

Αν και θεωρείται αυτονόητο, ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για την πολύτιμη συμπαράσταση όλο αυτό το χρονικό διάστημα, την αγάπη, την πίστη στις δυνατότητές μου και την διαρκή στήριξη που μου χάρισε.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σ.7
ABSTRACT	σ.8
Α΄ ΜΕΡΟΣ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σ.10-11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΘΥΜΟΣ	
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σ.12-13
1.1.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΘΥΜΟΥ.....	σ.14-16
1.2.ΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ.....	σ.17-18
1.3.ΤΥΠΟΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΘΥΜΟΥ.....	σ.18-20
1.4.ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ.....	σ.20-22
1.4.1.Κοινωνικές επιπτώσεις.....	σ.20
1.4.2.Συναισθηματικές επιπτώσεις.....	σ.21
1.4.3.Σωματικές επιπτώσεις.....	σ.21
1.4.4.Συμπεριφοριστικές επιπτώσεις.....	σ.21-22
1.5.ΘΥΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	σ.22-27
1.5.1.Βρεφική ηλικία(0-1 ετών).....	σ.23-24
1.5.2.Νηπιακή ηλικία(1-5 ετών).....	σ.24-25
1.5.3.Μέση παιδική ηλικία(6-10 ετών).....	σ.25-27
1.6.ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΘΥΜΟΥ.....	σ.27-44
1.6.1.Εισαγωγή.....	σ.27-29
1.6.2.Ρύθμιση συναισθημάτων.....	σ.29-30
1.6.3.Διαχείριση.....	σ.30-32
1.6.4.Σκοπός και στόχοι διαχείρισης.....	σ.33-34
1.6.5.Τρόποι διαχείρισης θυμού.....	σ.34-35

1.6.6.Η γνωστική συμπεριφοριστική προσέγγιση (Cognitive Behavioral Therapy/CBT).....	σ.35-39
1.6.7.Η λογικό-θυμική θεραπεία (Rational Emotive Therapy/RET).....	σ.39-44
1.7.ΣΥΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΘΥΜΟΥ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.....	σ.45-48
1.7.1.Θυμός και άγχος.....	σ.45-46
1.7.2.Θυμός και κατάθλιψη.....	σ.46-48
1.8.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΘΥΜΟΥ.....	σ.48-52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

2.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σ.53-54
2.1.ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ.....	σ.55-57
2.2.ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	σ.57-59
2.3.ΔΙΑΦΟΡΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ.....	σ.59
2.4.ΕΙΔΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	σ.59-63
2.5.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	σ.64-65
2.6.ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	σ.65-66
2.7.ΘΥΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	σ.66-68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

3.ΟΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ.....	σ.69-71
------------------------------------	---------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

4.ΕΡΕΥΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ.....	σ.72
4.1.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	σ.73-74

Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

5.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σ.76
5.1.ΣΚΟΠΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	σ.77

5.2.ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	σ.77-78
5.3.ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	σ.79-80
5.4.ΔΕΙΓΜΑ.....	σ.80-81
5.5.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	σ.81-86
5.5.1.Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire/SDQ).....	σ.81-84
5.5.2.Κλίμακα Συμπεριφοριστικών Απαντήσεων στο Θυμό (Behavioral Anger and Response Questionnaire, BARQ).....	σ.84-86
5.6.ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ.....	σ.86-103

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σ.104
6.1.ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	σ.105
6.1.1.Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της κλίμακας δυνατοτήτων και δυσκολιών.....	σ.105-107
6.2.ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΣΤΟ ΘΥΜΟ.....	σ.107
6.2.1.Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της κλίμακας συμπεριφοριστικών απαντήσεων στο θυμό.....	σ.108-110
6.3.ΟΙ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	σ.110-114
6.3.1.Διαφορές φύλου.....	σ.114-116
6.3.2.Διαφορές σχολείων.....	σ.116-118
6.4.ΟΙ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΣΤΟ ΘΥΜΟ.....	σ.118-123
6.4.1.Διαφορές φύλου.....	σ.123-125
6.4.2.Διαφορές σχολείων.....	σ.126-129
6.5.ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΜΕΛΕΤΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	σ.129-140
6.5.1.Πριν την έναρξη του προγράμματος.....	σ.129-135
6.5.1.1.Ομάδα παρέμβασης.....	σ.129-132

6.5.1.2.Ομάδα ελέγχου.....	σ.133-135
6.5.2.Μετά την λήξη του προγράμματος.....	σ.136-140
6.5.2.1.Ομάδα παρέμβασης.....	σ.136-137
6.5.2.2.Ομάδα ελέγχου.....	σ.138-140

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ:ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σ.142
7.1.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	σ.142-158
7.1.1.Ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (πρώτη υπόθεση).....	σ.142-144
7.1.2.Μεταβολή των επιπέδων «ισχυρισμού», «κοινωνικής υποστήριξης», «συλλογισμού», «αποφυγής» και «εξάπλωσης θυμού» (δεύτερη υπόθεση).....	σ.144-147
7.1.3.Μεταβολή του επιπέδου «έντονων εκφράσεων θυμού» (τρίτη υπόθεση).....	σ.147-148
7.1.4.Διατήρηση των αποτελεσμάτων μετά το πέρας της παρέμβασης (τέταρτη υπόθεση).....	σ.149-152
7.1.5.Διαφυλικές διαφορές.....	σ.152-153
7.1.6.Διαφορές μεταξύ των δύο σχολείων.....	σ.153-155
7.1.7.Οι συσχετίσεις των μεταβλητών που διερευνήθηκαν.....	σ.155-158
7.1.7.1.Συσχετίσεις των μεταβλητών της ομάδας παρέμβασης.....	σ.155-157
7.1.7.2.Συσχετίσεις των μεταβλητών της ομάδας ελέγχου.....	σ.157-158
7.2.ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	σ.159-160
7.3.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	σ.161-162
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σ.163-171
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	σ.172-180

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διατριβή περιγράφεται η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων με σκοπό την διαχείριση του συναισθήματος του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών της Β' και Γ' τάξης Δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 117 παιδιά, τα οποία διαχωρίστηκαν στην ομάδα παρέμβασης ($n = 56$) και την ομάδα ελέγχου ($n = 61$). Τα παιδιά και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 1997) και το ερωτηματολόγιο Συμπεριφοριστικών Απαντήσεων στο Θυμό (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ, Linden et al., 2003). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκαν κατά την διάρκεια του προγράμματος, με τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου να παρουσιάζουν σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης. Αντίθετα δεν παρουσιάστηκε κάποια αλλαγή στην ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά στο συναίσθημα του θυμού, οι υποκλίμακες του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης, του συλλογισμού, της αποφυγής και της εξάπλωσης θυμού παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση των μέσων όρων. Αντίθετα, η υποκλίμακα των έντονων εκφράσεων θυμού μειώθηκε στατιστικά σημαντικά. Επιπλέον, η follow up μέτρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε μετά την πάροδο πέντε μηνών, έδειξε ότι τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης. Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη διαχείριση του θυμού των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές δεξιότητες, διαχείριση θυμού, παιδιά Β' & Γ' τάξης δημοτικού σχολείου, ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

ABSTRACT

This master thesis describes the implementation and evaluation of a psychoeducational eight season program, which was designed in order to achieve the management of anger and the enhancement of social skills in second and third grade primary school students. Our survey involved 117 students, separated in two groups, intervention group (n=56) and control group (n=61). Students in both groups completed, before and after the application of the program, the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997) and the Behavioral Anger Response Questionnaire (BARQ, Linden et al. , 2003). The results showed that the intervention group improved social skills levels, with the subscales of questionnaire showing significant difference in averages between before and after measurement. On the other hand, there was no change in the control group. As for the feeling of anger, the subscales of assertion, social support, rumination, avoidance and diffusion, showed a statistically significant increase in the average. Yet, the subscale of direct anger decreased significantly. In addition, follow up measurement, which was held after five months, showed that the effects were maintained for the intervention group students. Overall, the research findings support the efficacy of the program in social skills enhancement and student's anger management.

Keywords: social skills, anger management, second & third grade primary school students, psychoeducational groups

Α' ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναφέρεται διεξοδικά στο συναίσθημα του θυμού. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά δίνονται κάποια εισαγωγικά στοιχεία για τον θυμό και έπειτα γίνεται η περιγραφή της εννοιολογικής προσέγγισης του συναισθήματος. Στην συνέχεια περιγράφονται τα βασικά συστατικά καθώς και οι τύποι έκφρασης του θυμού και δίνονται οι επιπτώσεις που έχει η αναποτελεσματική του διαχείριση σε διάφορους τομείς (κοινωνικός, συναισθηματικός, σωματικός και συμπεριφοριστικός τομέας). Έπειτα, γίνεται η αναλυτική προσέγγιση της εξέλιξης του συναισθήματος αυτού κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας, καλύπτοντας τα ηλικιακά επίπεδα της βρεφικής, της νηπιακής και της μέσης παιδικής ηλικίας.

Παρακάτω, αναλύεται η διαχείριση του θυμού. Σε ένα πρώτο επίπεδο παρουσιάζεται ο ορισμός της διαχείρισης σε αντιδιαστολή με αυτόν της ρύθμισης των συναισθημάτων, δίνονται ο σκοπός και οι στόχοι και παρουσιάζονται οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης. Μετά, περιγράφονται αναλυτικά οι δύο βασικότερες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται εκτεταμένα για την διαχείριση του θυμού, η γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση (Cognitive Behavioral Therapy, CBT) και η λογικοθυμική θεραπεία (Rational Emotive Therapy, RET). Έπειτα ακολουθεί η συνοσηρότητα του θυμού με άλλες διαταραχές. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι δύο συχνά εμφανιζόμενες μαζί με τον θυμό διαταραχές είναι το άγχος και η κατάθλιψη. Έτσι, γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης τους. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζονται αναλυτικά οι τρόποι μέσα από τους οποίους επιτυγχάνεται η αξιολόγηση του συναισθήματος του θυμού.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες. Δίνονται τα πρώτα εισαγωγικά στοιχεία για τις κοινωνικές δεξιότητες και έπειτα αναλύεται εκτεταμένα η έννοια της κοινωνικής επάρκειας. Στην συνέχεια περιγράφεται ο ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και η κύρια διαφορά τους από την κοινωνική επάρκεια. Ακολουθεί η εκτεταμένη περιγραφή των βασικότερων ειδών των κοινωνικών δεξιοτήτων. Έπειτα περιγράφονται οι τρόποι αξιολόγησης τους και οι παρεμβάσεις που επιλέγονται για την ενίσχυσή τους. Στο τέλος του δεύτερου

κεφαλαίου περιγράφεται η σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με το συναίσθημα του θυμού.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Αποτυπώνεται ο ορισμός τους, τα κύρια συστατικά τους, τα είδη των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και οι διαφορές τους από αυτές των ενηλίκων.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου γίνεται αναφορά στην έρευνα αποτελέσματος και στους τρόπους μέσα από τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η αξιολόγησή της στον πλαίσιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΘΥΜΟΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θυμός κατέχει μια εξέχουσα θέση ανάμεσα στα «φυσικά» συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Πρόκειται για μια πολύπλοκη συναισθηματική κατάσταση την οποία συνθέτουν συμπεριφοριστικά, γνωστικά και φυσιολογικά συστατικά (Blake & Hamrin, 2007, όπ. ανάφ. στο Sportsman, Carlson, & Guthrie, 2010) και αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση που χαρακτηρίζεται από ένταση και εχθρότητα. Η αντίδραση αυτή μπορεί να προκληθεί από έκθεση τόσο σε πραγματικές όσο και σε φανταστικές καταστάσεις, όπως οι δυσάρεστες συνθήκες, η αποτυχία, η απειλή ή η αδικία (Corsini, 1999, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh, Ghobari- Bonab, Zamani, & Parand, 2010). Οι καταστάσεις αυτές μπορεί να καταστούν προβληματικές για το άτομο και αποτελούν μια από τις κυριότερες αιτίες που το παρακινούν να αναζητήσει θεραπευτική βοήθεια (Howells & Day, 2003).

Το σύνολο των εν λόγω συναισθηματικών καταστάσεων, στο οποίο ανήκουν πέρα από τον θυμό, ο φόβος, η θλίψη, η ενοχή κ.α, δεν είναι εγγενώς προβληματικό, αλλά μετατρέπεται λόγω της έντασης, της συχνότητας εμφάνισής τους και των αρνητικών συμπεριφορών που προκαλούν. Έτσι, ο θυμός, ο φόβος και η θλίψη είναι φυσιολογικά συναισθήματα τα οποία είναι συχνά λειτουργικά για το άτομο, αλλά οδηγούν στην εμφάνιση δυσάρεστων συμπεριφορών (όπως η επιθετικότητα, η απόσυρση, η αποφυγή), οι οποίες προκαλούν κάποια μορφή δυσαρέσκειας στο άτομο. (Howells & Day, 2003).

Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι ο θυμός είναι ένα από τα συνηθέστερα συναισθήματα που βιώνονται τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας, κυρίως από τους γονείς, (Clark et al., 2002. Jones et al., 1992. Sedlar & Hansen, 2001, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010) όσο και στο πλαίσιο του σχολείου (Sportsman et. al., 2010). Αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον, ο καταπιεσμένος, μη ελεγχόμενος θυμός των γονέων συνδέεται σημαντικά με την

εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών από τα παιδιά (Stern, 1999, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010) και με την δημιουργία δυσάρεστων οικογενειακών καταστάσεων (διαφορές κυρίως ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά) (Calamari & Piny, 2003, όπ. ανάφ στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010). Η εκδήλωση του συναισθήματος του θυμού στο οικογενειακό πλαίσιο αποτελεί πολλές φορές ένδειξη ακατάλληλης ανατροφής των παιδιών. Ωστόσο, σύμφωνα με τους ειδικούς, ο έλεγχος και η διαχείριση της συναισθηματικής αυτής κατάστασης, αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα που συμβάλει στην βελτίωση της σχέσης μεταξύ γονέων και παιδιών (Sedlar & Hansen, 2001. Hatfield, 1998, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010). Από την άλλη μεριά στο πλαίσιο του σχολείου ο θυμός χαρακτηρίζεται από έντονη δυσαρέσκεια, γεγονός που οφείλεται στο συναίσθημα αγωνίας που δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον στους μαθητές. Απόρροια της εκδήλωσης του θυμού ενδεχομένως να είναι η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν την πρόσβαση των μαθητών στην σχολική τάξη (Gansle, 2005, όπ. ανάφ. στο Sportsman et al., 2010) και ενισχύουν την εμφάνιση του φαινομένου της σχολικής βίας (Sportsman et al., 2010).

Καταληκτικά λοιπόν θα λέγαμε ότι ο θυμός είναι επιβλαβής καθώς συνδέεται με πολλές αρνητικές επιπτώσεις, όπως η πρόκληση σωματικής βλάβης, οι δυσλειτουργικές διαπροσωπικές σχέσεις, η αρνητική επαγγελματική αποδοτικότητα, οι διαταραχές διάθεσης, η κατάχρηση ουσιών και η πρόκληση διαφόρων προβλημάτων υγείας (Deffenbacher, Lynch, Oetting, & Kemper, 1996, όπ. ανάφ στο Sportsman et al., 2010). Από την άλλη πλευρά μπορεί να φανεί και εξαιρετικά χρήσιμος. Εκδηλώνεται σαν ένα προειδοποιητικό σήμα που ενημερώνει τον οργανισμό ότι κάτι δεν λειτουργεί σωστά. Επιπλέον, ενεργοποιεί την δράση και βοηθάει το άτομο να ξεπεράσει τους φόβους του και να αντιμετωπίσει διάφορες συγκρούσεις (Hoy & Griffin, 2010).

1.1. ΕΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΘΥΜΟΥ

Η λέξη θυμός προέρχεται από το ρήμα θύω (εφορμώ, τρέχω ορμητικά) και στα αρχαία ελληνικά δηλώνει την πνοή, την ψυχή. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο θυμός αναγνωρίζεται ως *έντονος ψυχικός ερεθισμός που στρέφεται εναντίον άλλου προσώπου και εκδηλώνεται με βίαιες ενέργειες* (Μπαμπινιώτης, 2002).

Όσον αφορά στον θυμό, δεν έχει υιοθετηθεί κάποιος συγκεκριμένος ορισμός που να περιγράφει επακριβώς αυτό το συναίσθημα (Fernandez & Turk, 1995). Ωστόσο κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Αρχικά ο Αριστοτέλης στα *Ηθικά Νικομάχεια* αναφέρει: *Ο καθένας μπορεί να θυμώσει-αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο-αυτό δεν είναι εύκολο* (Goleman, 2011).

Οι Ortony et al., (1988, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 1995) περιγράφοντας την γνωστική δομή των συναισθημάτων, προτείνουν ότι ο θυμός είναι ένα συναίσθημα που συμπεριλαμβάνει την απόδοση για δράση και την εξασφάλιση της ευημερίας του εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηρίζεται από την αποδοκimasία μιας δυσάρεστης ενέργειας κάποιου (όνειδος) και από το συναίσθημα δυσαρέσκειας που προκαλεί το εν λόγω συμβάν (αγωνία) (Fernandez & Turk, 1995).

Επιπροσθέτως, ο Smedslund (1992, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 1995) υποστήριξε ότι όλα τα συναισθήματα οργανώνονται με βάση δυο διαστάσεις: το σθένος και την ένταση. Το ίδιο συμβαίνει και με τον θυμό. Ο θυμός συσχετίζεται αρνητικά με την διάσταση του σθένους, πράγμα που σημαίνει ότι είναι μια εγγενώς δυσάρεστη εμπειρία, αν και μπορεί να αποβεί και λειτουργικός έχοντας και θετικές επιπτώσεις για το άτομο. Σχετικά με την διάσταση της έντασης, ο θυμός κυμαίνεται σε ένα συνεχές, που απαρτίζεται από μια ήπια σχετικά μορφή, η οποία ονομάζεται ενόχληση, έως υψηλότερες και πιο ακραίες μορφές εκδήλωσης, οι οποίες μπορούν να αποδοθούν με τον όρο οργή. Επιπλέον, η ένταση καθορίζεται κυρίως από την συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο. Η κατάσταση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει το βαθμό που μια πράξη κρίνεται αξιόμεμπτη, την απόκλιση των

πράξεων κάποιου από τις προσδοκίες του ατόμου και το βαθμό που ένα γεγονός κρίνεται ως ανεπιθύμητο (Ortony et al, 1988, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 1995).

Αρκετά χρόνια μετά, η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (APA 2004, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010) επισημαίνει ότι ο θυμός, ως μια φυσική ανθρώπινη αντίδραση, μπορεί να είναι ορισμένες φορές χρήσιμη. Το γεγονός αυτό όμως δεν αναιρεί τις αρνητικές συνέπειες της εκδήλωσης του. Ο μη ελεγχόμενος θυμός μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στο εργασιακό πλαίσιο, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην συνολική ποιότητα ζωής του ατόμου (APA 2004, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010). Ωστόσο, το 2007 η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (2007, όπ. ανάφ. στο Puskar, Ren, Bernando, Haley, & Stark, 2008) ειδικεύει τον ορισμό του θυμού αναφέροντάς τον ως μια συναισθηματική κατάσταση που συνήθως συνοδεύεται από ποικίλες ψυχολογικές και συμπεριφοριστικές αλλαγές και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, ενώ συμπίπτει με την άποψη του Smedslund (1992, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 1995) ότι η εκδήλωση του θυμού μπορεί να κυμαίνεται από μικρές ενοχλήσεις έως καταστάσεις ανεξέλεγκτης οργής.

Σε αυτό το σημείο, αυτό που πρέπει να διευκρινιστεί, είναι η διαφορά μεταξύ θυμού, επιθετικότητας και εχθρότητας, καθώς οι δύο τελευταίοι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί πολλές φορές για να υποδηλώσουν θυμό (Fernandez & Turk, 1995). Ενώ λοιπόν ο θυμός συνδέεται με την επιθετικότητα, ωστόσο υποδηλώνονται δύο διαφορετικά στοιχεία (Taft, Creech, & Kachadourian, 2012). Μιλώντας για επιθετικότητα, εννοούμε ένα σύνολο συμπεριφορών, που στοχεύουν στην πρόκληση βλάβης σε κάποιο άτομο (Baron & Richardson, 1994, όπ. ανάφ. στο Taft et al., 2012. Bandura, 1977. Baron, 1977, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 1995) και περιλαμβάνουν βία, λεκτική κακοποίηση και απειλές (Reilly & Shopshire, 2008, όπ. ανάφ στο Taft et al., 2012). Το βασικό λοιπόν χαρακτηριστικό της επιθετικότητας είναι ότι αποτελεί μια συμπεριφορά με συγκεκριμένο στόχο (Fernandez & Turk, 1995). Όσον αφορά λοιπόν στη σχέση θυμού-επιθετικότητας, θα λέγαμε ότι ο θυμός αποτελεί μια εισαγωγή πριν εμφανιστεί η επιθετικότητα (Taft et al., 2012). Αυτή η σύνδεση υποδηλώνει ότι τα περισσότερα άτομα που γίνονται επιθετικά είναι πιο πιθανό να είναι και θυμωμένα, όμως τα θυμωμένα άτομα δεν καταλήγουν πάντα να είναι και επιθετικά (Taft et al., 2012). Πολύ κοντά στην επιθετικότητα θα λέγαμε ότι

είναι η απογοήτευση, η οποία είναι προγενέστερη του θυμού, αφού αποτελεί ένα εμπόδιο στη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα άτομα για την αναζήτηση του κατάλληλου στόχου (Fernandez & Turk, 2012).

Η εχθρότητα από την άλλη πλευρά, είναι ένας τύπος συμπεριφοράς που περιλαμβάνει μια αρνητική εκτίμηση από ένα άτομο για τους άλλους (Buss, 1961, όπ. ανάφ. στο Taft et al., 2012), με αποτέλεσμα αυτοί οι άλλοι να φαίνονται μη έμπιστοι, ανάξιοι και ανήθικοι (Barefoot, 1992, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 2012) και ίσως να αποτελούν πηγή πρόκλησης και κακομεταχείρισης (Smith & Cristensen, 1992, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 2012). Η αρνητική αυτή εκτίμηση ενισχύει τις αντιλήψεις απειλής ή ανταγωνισμού, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες εμφάνισης θυμού (Fernandez & Turk, 2012). Η εχθρότητα θα πρέπει να θεωρηθεί σαν μια διαρκής κατάσταση και να μην συγχέεται με το θυμό που αποτελεί αυστηρά μια συναισθηματική κατάσταση (Fernandez & Turk, 2012). Ο Spielberg (1983, όπ. ανάφ στο Sukhodolsky, Kassinove, & Gorman, 2004), λόγω της ύπαρξης ασαφών ορίων μεταξύ θυμού-εχθρότητας-επιθετικότητας, όπως υποστηρίζει, πρότεινε την ενσωμάτωσή τους σε ένα συλλογικό σύνδρομο, το “AHAsyndrome”, τα αρχικά του οποίου προέρχονται από τις λέξεις anger (θυμός), hostility (εχθρότητα) και aggression (επιθετικότητα). Σύμφωνα με αυτό το σύνδρομο, ο θυμός αναφέρεται σε συναισθηματικές καταστάσεις, η εχθρότητα σε ανταγωνιστικές απόψεις και η επιθετικότητα σε βλαβερή συμπεριφορά (Sukhodolsky et al., 2004).

1.2. ΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ

Στην προσπάθεια να κατανοήσουμε και να περιγράψουμε το θυμό, είναι σημαντικό να αναφερθούν και τα βασικά συστατικά από τα οποία αποτελείται. Ο Novaco, (1975, όπ. ανάφ. στο Sukhodolsky et al., 2004), πρότεινε ένα μοντέλο θυμού, βασικά συστατικά του οποίου είναι υποκειμενικές συναισθηματικές καταστάσεις, περιβαλλοντικές περιστάσεις, φυσιολογική διέγερση, επίγνωση του ανταγωνισμού και αντίστοιχες αντιδράσεις συμπεριφοράς. Υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές καταστάσεις, τη γνωστική επισήμανση και τη φυσιολογική διέγερση, αφού η φυσιολογική διέγερση του «είμαι θυμωμένος», ενεργοποιεί τη γνωστική επισήμανση, η οποία με τη σειρά της καθορίζει τη συναισθηματική κατάσταση. Με τον όρο «γνωστική επισήμανση» εννοείται μια αυτόματη διαδικασία, η οποία σχετίζεται με την τάση επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στην πηγή της πρόκλησης του θυμού.

Σε συμφωνία με τον Novaco, έρχονται αργότερα οι Eckhardt και Deffenbacher (1995, όπ. ανάφ. στο Taft et al., 2012) και τονίζουν την πολύπλευρη φύση του θυμού, υποστηρίζοντας ότι ο θυμός αποτελείται από φυσιολογικά συστατικά (μυϊκοί τόνοι), γνωστικά (στάσεις, φαντασία), συναισθηματικά (υποκειμενικό βίωμα των συναισθημάτων) και συμπεριφοριστικά (απροκάλυπτη συμπεριφορά και λεκτικοί τρόποι έκφρασης θυμού). Οι Eckhard και Deffenbacher (1995, όπ. ανάφ. στο Taft et al., 2012), δεν συμπεριλαμβάνουν καθόλου στα συστατικά του θυμού τις περιβαλλοντικές περιστάσεις.

Κατά τους Smith et al., (1998, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), τα βασικά συστατικά του θυμού περιορίζονται στα συναισθηματικά, συμπεριφοριστικά και γνωστικά, τα οποία εξετάζονται ξεχωριστά, καθώς τα άτομα παρουσιάζουν ένα ή περισσότερα από αυτά. Τα συναισθηματικά συστατικά του θυμού αναφέρονται στα φυσικά συμπτώματα που σχετίζονται με το θυμό (Smith, Larson, DeBaryshe, & Salzman, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), ενώ τα γνωστικά σχετίζονται με απόψεις ή συμπεριφορές σχετικά με τη ζωή και την κοινωνική συμπεριφορά, καθώς τα παιδιά όταν νευριάζουν παρερμηνεύουν τα κοινωνικά στοιχεία και τις καταστάσεις της ζωής Smith et al., 2000. Wilde, 2002, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Τέλος, η

συμπεριφοριστική διάσταση του θυμού αναφέρεται στην αντίδραση απέναντι στο θυμό, η οποία όμως μπορεί να είναι τόσο θετική, όσο και αρνητική (Smith et al., 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

Αργότερα ο Spielberg, (1988, όπ. ανάφ. στο Sukhodolsky et al., 2004), πρότεινε ένα παραγοντικό-αναλυτικό μοντέλο θυμού, το οποίο διαχώριζε την «*εμπειρία θυμού*» και την «*έκφραση θυμού*». Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η «*εμπειρία θυμού*» είναι μια υποκειμενική κατάσταση, η οποία ποικίλει ως προς τη διάρκεια και την ένταση, ενώ η «*έκφραση θυμού*» είναι η τάση του ατόμου να ενεργεί θυμωμένα, είτε δείχνοντάς το θυμό προς τα έξω, είτε καταπιέζοντάς τον ή ακόμα και αντιμετωπίζοντάς τον.

Σημαντική είναι η θέση των Lewis και Michalson, (1983, όπ. ανάφ. στο Marion, 1997) οι οποίοι εστιάζουν στα συστατικά του θυμού κυρίως στην παιδική ηλικία και τα συστατικά αυτά είναι τα εξής: η συναισθηματική κατάσταση, η έκφραση θυμού και η κατανόησή του. Η συναισθηματική κατάσταση του θυμού ορίζεται σαν ένα αίσθημα διέγερσης, το οποίο βιώνει κάποιος όταν οι στόχοι του ή οι ανάγκες του δεν πραγματοποιούνται (Marion, 1997). Η έκφραση θυμού αναφέρεται στην ποικιλία τρόπων που διαθέτουν τα παιδιά προκειμένου να εκφράσουν το θυμό τους, ενώ η κατανόηση αναφέρεται στην ερμηνεία και στην αξιολόγησή του.

1.3. ΤΥΠΟΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΘΥΜΟΥ

Όσον αφορά στους τύπους έκφρασης θυμού, δύο σημαντικές κατηγορίες εμφανίζονται στην κλινική βιβλιογραφία (Fernandez & Turk, 1995). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τον εσω-θυμό (anger-in), τον έξω-θυμό (anger-out) και τον έλεγχο θυμού (anger control) (Tarantino, De Ranieri, Dionisi, Citti, Capuano, Galli, Guidetti, Vigevano, Gentile, Presaghi, & Valeriani, 2013). Ο έσω-θυμός αναφέρεται στην τάση του ατόμου να καταπιέζει το θυμό του (Fernandez & Turk, 1995. Miers, Rieffe, Terwogt, Cowan & Linden, 2007. Tarantino et al., 2013) και να μην εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, με αποτέλεσμα να βιώνει εσωτερικό άγχος (Tarantino et al., 2013). Αντίθετα, ο έξω-θυμός περιλαμβάνει επιθετική συμπεριφορά

(Fernandez & Turk, 1995. Miers et al., 2007. Tarantino et al., 2013), με φυσικές και λεκτικές πράξεις απέναντι σε άτομα ή στο περιβάλλον (Tarantino et al., 2013) όταν το άτομο κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα (Spielberger et al., 1988, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 1995). Τέλος, ο έλεγχος θυμού (anger control) αναφέρεται στην ικανότητα που διαθέτει το άτομο να μπορεί να ελέγχει αλλά και να εμποδίζει το συναίσθημα του θυμού (Tarantino et al., 2013). Ένα στοιχείο που αξίζει να προστεθεί εδώ είναι η «*παθητική επιθετικότητα*», η οποία βρίσκεται μεταξύ του έσω-θυμού και του έξω-θυμού. Πρόκειται για έναν τύπο συμπεριφοριστικής επικοινωνίας του θυμού με έναν τρόπο που όμως συμπεριλαμβάνει έλλειψη συνεργασίας και όχι εμφανή επιθετικότητα και για το λόγο αυτό ίσως πάρει τη μορφή αναβλητικότητας, μη επικοινωνίας και αποσύνδεσης (Fernandez & Turk, 1995). Παράλληλα, ο έσω-θυμός και ο έξω-θυμός μετρούνται χρησιμοποιώντας την κλίμακα έκφρασης θυμού του Spielberger, η οποία αξιολογεί κατά πόσο ένα άτομο ανταποκρίνεται στο συναίσθημα του θυμού (Miers et al., 2007).

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τον περιστασιακό θυμό (state-anger) και τον ιδιοσυγκρασιακό θυμό (trait-anger). Ο περιστασιακός θυμός (state-anger) περιλαμβάνει μια παροδική συναισθηματική κατάσταση (Fernandez & Turk, 1995. Kweon, Ulrich, Walker, & Tassinary, 2008) η οποία αποτελείται από ενόχληση και οργή, που με τη σειρά τους ενεργοποιούν το νευρικό σύστημα (Spielberger, 1996, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008). Σύμφωνα με τους Spielberger & Sydeman (1994, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008) και Torestad (1990, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008), ο περιστασιακός θυμός προκαλείται όταν υπάρχει παρέκκλιση από τον επιθυμητό στόχο. Αντίθετα, ο ιδιοσυγκρασιακός θυμός (trait-anger), αναφέρεται σε ένα σταθερό κομμάτι της προσωπικότητας (Fernandez & Turk, 1995) και σχετίζεται με την προδιάθεση στο θυμό αλλά και με το πόσο συχνά θα εμφανιστεί ο παροδικός θυμός. Τα άτομα με υψηλό ιδιοσυγκρασιακό θυμό «είναι πιθανό να αντιληφθούν πολλές καταστάσεις σαν προκλητικές για θυμό και να ανταποκριθούν σε αυτές με περιστασιακό θυμό» (Spielberger, 1996, σ. 7, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008). Σύμφωνα με τον Spielberger, (1996, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008) ο περιστασιακός και ο ιδιοσυγκρασιακός θυμός εμφανίζονται περισσότερο στους νέους, τους έφηβους, και τους φοιτητές πανεπιστημίου, συγκριτικά με τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα.

Τέλος, σημαντική είναι και η θέση του Ellis (1977, όπ. ανάφ. στο Sharp, 2003) ο οποίος διαχωρίζει το θυμό σε δύο ακόμα κατηγορίες: τον υγιή θυμό (healthy anger) και το μη υγιή θυμό (unhealthy anger). Ο υγιής θυμός δεν προκαλεί στο άτομο έντονο άγχος, αλλά το βοηθάει να πετύχει τους στόχους του, ενώ ο μη υγιής θυμός είναι εξουθενωτικός και αποσπά το άτομο από την προσπάθεια επίτευξης των στόχων του. Επιπλέον, ο υγιής θυμός συμβαδίζει με την καθημερινότητα του ατόμου, ενώ ο μη υγιής οδηγεί το άτομο σε διαστρέβλωσή της.

1.4. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ

Τα προβλήματα αναφορικά με το θυμό μπορούν να εμφανιστούν σχετικά με οποιοδήποτε συστατικό του, προκαλώντας έτσι πολλαπλές επιπτώσεις (Furlong & Smith, 1998. Smith et al., 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), στον κοινωνικό, συναισθηματικό, σωματικό και συμπεριφοριστικό τομέα (Ellis, 2008).

1.4.1. Κοινωνικές επιπτώσεις

Πιο αναλυτικά λοιπόν, στον κοινωνικό τομέα, το κόστος είναι πολύ μεγάλο για τα άτομα που εμφανίζουν θυμό (Sharry, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), αφού η έκφραση θυμού πολλές φορές εμφανίζεται με απόρριψη και αποδοκιμασία (Lindenfield, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Τα θυμωμένα παιδιά φοβούνται τους συμμαθητές τους στο σχολείο βρίσκοντας έτσι ικανοποίηση αφού οι συμμαθητές τους συμμορφώνονται σε αυτούς προκειμένου να αποφύγουν τα προβλήματα (Berg, 2005. Ellis & Tafrate, 1998. Larson & Lochman, 2002, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Η έρευνα επίσης έχει δείξει ότι άλλες επιπτώσεις θυμού περιλαμβάνουν δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις που συνοδεύονται από την απόρριψη των συνομήλικων και την αποφυγή, κυρίως στο σχολικό πλαίσιο, όπου τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους (Deffenbacher, Huff, Oetting, & Thwaites, 1995. Smith et al., 2000. Wilde, 2002, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Οι κοινωνικές αυτές επιπτώσεις του θυμού οδηγούν με τη σειρά τους σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και κατάθλιψη αλλά και σε συναισθηματικές επιπτώσεις (Lindenfield, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

1.4.2. Συναισθηματικές επιπτώσεις

Ο θυμός επίσης επηρεάζει την ψυχική υγεία (Lindenfield, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008) αφού έχει περιγραφεί σαν μια συναισθηματική αντίδραση (Hankins & Hankins, 1998, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Η εσωτερική αλλά και εξωτερική έκφραση του θυμού είναι απόρροια της αδυναμίας των εφήβων να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Carter, 1995, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), ενώ η θλίψη και η συναισθηματική διέγερση που συνοδεύουν το θυμό μπορεί να περιλαμβάνουν κατάθλιψη, ενοχή, ντροπή και εκτός ελέγχου συναισθήματα (Ellis & Tafrate, 1998. Hains, 1994. Wilde, 2002, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Σε αντίθεση με αυτά τα αρνητικά συναισθήματα, ο θυμός μπορεί επίσης να δημιουργήσει σωματική ενέργεια και δύναμη (Hankins & Hankins, 1998, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

1.4.3. Σωματικές επιπτώσεις

Ο θυμός θα μπορούσε επίσης να περιγραφεί σαν ένας υγιής κίνδυνος (Potter-Efron & Potter-Efron, 1995, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Οι σωματικές επιπτώσεις του θυμού είναι η έντονη ζέστη, λόγω των αυξημένων παλμών της καρδιάς και της πίεσης του αίματος, η αυξημένη τεστοστερόνη στους άντρες, η ένταση των μυών, η διαστολή της κόρης των ματιών, η ερυθρότητα του προσώπου και ο ιδρώτας (Lindenfield, 2000. Smith et al., 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Τα νέα άτομα που βιώνουν έντονα το θυμό, μπορεί και αυτά να καταλήξουν να υποφέρουν από σωματικές ασθένειες (Carter, 1995, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), αφού οι πιθανότητες εμφάνισης ασθενειών είναι υψηλότερες στα άτομα που θυμώνουν συγκριτικά με αυτούς που δεν θυμώνουν (Goudenough, 1931, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Λόγω, λοιπόν αυτών των αυξημένων κινδύνων για την υγεία, είναι σημαντικό να βοηθάμε τα παιδιά να μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μείωση των μακρόχρονων επιπτώσεων του θυμού (Lindenfield, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

1.4.4. Συμπεριφοριστικές επιπτώσεις

Σε συνδυασμό με τις κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές επιπτώσεις του θυμού, υπάρχουν και οι συμπεριφοριστικές επιπτώσεις (Smith et al., 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), αφού οι μαθητές που βιώνουν θυμό καταφεύγουν σε αρνητικές συμπεριφορές και στάσεις, απογοήτευση με το σχολείο και σχολική

αποτυχία (Elliot & Witt, 2005. Smith et al., 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Αυτά τα προβλήματα συμπεριφοράς που απορρέουν από το θυμό, οδηγούν με τη σειρά τους σε απόρριψη από τους συνομήλικους, αποτυχία στο σχολείο και σε εγκληματικές συμπεριφορές, όπως η χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ (Taylor et al., 1999, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

1.5. ΘΥΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Το συναίσθημα του θυμού, όπως αυτό βιώνεται από τα παιδιά, σε συνδυασμό με την επιθετικότητα και την εχθρότητα έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των επαγγελματιών σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής (Goldstein & Conoley, 1997, όπ. ανάφ. στο Furlong & Smith, 2002). Ο θυμός είναι ένα καθημερινώς εκφραζόμενο συναίσθημα, εμπλουτισμένο με άγχος, που εμφανίζεται στις αρχές τις παιδικής ηλικίας (Marion, 1997). Ο Fisher (2005: 14-15, όπ. ανάφ. στο De Villiers, 2009) αναφέρει ότι στις μέρες μας τα παιδιά θυμώνουν πιο πολύ απ' ότi παλαιότερα λόγω της έλλειψης υγιών προτύπων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σαν πρότυπα μίμησης. Τα παιδιά λαμβάνουν συχνά αντιφατικά μηνύματα από τους γονείς τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια εσωτερική σύγχυση η οποία οδηγεί μετέπειτα σε θυμό.

Τα παιδιά παρατηρούν και αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον, μέσα στο οποίο είναι ενσωματωμένες και οι εμπειρίες που προκαλούν το συναίσθημα του θυμού (DeBaryshe & Fryxell, 1998, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Ο κοινωνικός μας κόσμος είναι αυτός που παρέχει την πρώτη έκθεση σε συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές και γνωστικές καταστάσεις καθώς και στα μοντέλα έκφρασης θυμού και επίλυσης συγκρούσεων (Carter, 1995. DeBaryshe & Fryxell, 1998. Larson & Lochman, 2002. Smith, Larson, DeBaryshe, & Salzman, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζουν τον θυμό οι σημαντικοί άλλοι λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά (Carter, 1995, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

Από τα πρώτα στάδια της ζωής τους τα παιδιά μαθαίνουν να εστιάζουν στις προσωπικές ανάγκες τους και να θυμώνουν ή να απογοητεύονται όταν οι ανάγκες αυτές δεν πληρούνται (Hankins & Hankins, 1988, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Όταν οι ανάγκες τους σπεύδουν να ικανοποιηθούν, ανεπαίσθητα τα παιδιά μαθαίνουν ότι η θυμωμένη ή επιθετική αντίδραση ανταμείβεται (Carter, 1995, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Επίσης, τα παιδιά πολλές φορές δεν είναι σε θέση να εκφράσουν λεκτικά τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν το θυμό ως το μόνο επικοινωνιακό μέσο έκφρασης συναισθημάτων, απογοητεύσεων και αναγκών (Carter, 1995, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

Οι Fabes και Eisenberg (1992, όπ. ανάφ. στο Marion, 1997) περιγράφουν αρκετές περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά, στο πλαίσιο των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων, εκφράζουν έντονα θυμό. Η πιο συχνή περίπτωση περιλαμβάνει την καταστροφή προσωπικών πραγμάτων. Η δεύτερη πιο συχνά εμφανιζόμενη περίπτωση είναι η σωματική επίθεση, όταν δηλαδή ένα παιδί δέχεται κάποιου είδους σωματικής βίας από ένα άλλο. Επίσης, θυμό προκαλεί συχνά η λεκτική βία, ο χλευασμός δηλαδή που μπορεί να δεχθεί ένα παιδί. Επιπλέον, η απόρριψη μπορεί να προκαλέσει έντονο θυμό, όταν δηλαδή ένα παιδί αγνοείται και δεν γίνεται μέλος της ομάδας. Τέλος, θέματα συμμόρφωσης μπορεί να εξοργίσουν τα παιδιά, όπως όταν τους ζητηθεί να κάνουν πράγματα που δεν θέλουν, π.χ να πλύνουν τα χέρια τους

Το συναίσθημα του θυμού πρέπει να προσδιορίζεται με τρόπο που να είναι ανάλογος με το ηλικιακό και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (Seehaver, 2004). Παρακάτω θα παρουσιάσουμε συνοπτικά πως αναπτύσσεται ο θυμός στις τρεις ηλικιακές φάσεις των παιδιών: την βρεφική, την νηπιακή και την μέση παιδική ηλικία.

1.5.1. Βρεφική ηλικία (0-1 ετών)

Από πολύ νωρίς τα βρέφη αναπτύσσουν αρνητικές εκφράσεις προσώπου που σε ένα πρώτο επίπεδο μοιάζουν σαν αντίδραση σε κάποια απογοήτευση. Στην πραγματικότητα αυτό όμως δεν ισχύει. Οι εκφράσεις του προσώπου των βρεφών δεν είναι κατά ανάγκη συνδεδεμένες με το θυμό ή την απογοήτευση (Camras, 1991. Camras et al., 2002, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010), αλλά μπορούν να

θεωρηθούν απλές συσπάσεις μυών ή ένα μέρος του γενικότερου μοτίβου εκφράσεων που αρχίζουν να επεξεργάζονται τα βρέφη από την γέννησή τους και μετά. Οι πραγματικές εκφράσεις θυμού κατακτούνται πολύ αργότερα. Πολλές έρευνες έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των εκφράσεων των βρεφών, με σημαντικότερη αυτή των Stenberg & Campos (1990, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010) οι οποίοι χρησιμοποίησαν την μέθοδο συγκράτησης του βραχίονα για να μετρήσουν τις εκφράσεις θυμού και απογοήτευσης σε βρέφη ενός, τεσσάρων και επτά μηνών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα έκφρασης θυμού αυξάνονταν ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο, με τα βρέφη του έβδομου μήνα να παρουσιάζουν περισσότερες θυμικές εκφράσεις από αυτά των άλλων δυο ηλικιακών ομάδων.

1.5.2. Νηπιακή ηλικία (1-5 ετών)

Η κυριότερη αιτία που ο θυμός αυξάνεται κατά την νηπιακή ηλικία είναι η απομάκρυνση από τον στόχο και η απώλεια της αυτονομίας. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία θέλουν να είναι αυτόνομα, με αποτέλεσμα να απορρίπτουν οποιαδήποτε μορφή βοήθειας από τους γονείς (Von Salisch & Saarni, 2010). Η παροχή βοήθειας μεταφράζεται από τα παιδιά σαν αδυναμία προσωπικών δυνατοτήτων (Campos, Kermoian, & Zumbahlen, 1992, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010). Άλλες αιτίες ενίσχυσης των αντιδράσεων του θυμού κυρίως κατά το δεύτερο έτος της ζωής των παιδιών (Goodenough, 1931, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010) είναι η βελτιωμένη μνήμη των παιδιών σχετικά με παλαιότερες εμπειρίες θυμού η οποία μπορεί να μεγεθύνει διάφορα ασήμαντα γεγονότα (M.D. Lewis, 1995, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010).

Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία έχουν κατακτήσει ένα ευρύ γλωσσικό επίπεδο το οποίο συμπεριλαμβάνει και τις λέξεις θυμός ή θυμωμένος (Bretherton & Beeghley, 1982, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010). Τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει τους 40 μήνες της ηλικίας τους δείχνουν να κατανοούν καλύτερα το συναίσθημα του θυμού αναφορικά με άλλα συναισθήματα (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010). Επιπλέον, παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες όπου οι γονείς εκφράζουν πολύ έντονα τον θυμό τους λεκτικά ή και μη λεκτικά, τείνουν να επιδεικνύουν περισσότερες θυμωμένες

αντιδράσεις αναφορικά με άλλα παιδιά (Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002. Snyder, Stoolmiller, Wilson, & Yamamoto, 2003. Zhou, Eisenberg, Wang, & Resier, 2004, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010). Οι εκτιμήσεις δείχνουν ότι η έκφραση του συναισθήματος του θυμού από τα παιδιά νηπιακής ηλικίας εξελίσσεται ανάλογα με τις γνωστικές τους ικανότητες, ειδικά με την εξέλιξη της γλώσσας και την διαδικασία της κατανόησης των συναισθημάτων. Πολύ σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των εκτιμήσεων του θυμού από τα παιδιά διαδραματίζει η οικογένεια και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται τόσο το συναίσθημα του θυμού όσο και άλλα συναισθήματα. Η αιτία πρόκλησης θυμού ποικίλει ανάλογα με το οικογενειακό υπόβαθρο, το φύλο και το πολιτισμικό πλαίσιο του παιδιού (Von Salisch & Saarni, 2010).

1.5.3. Μέση παιδική ηλικία (6-10 ετών)

Σε αυτήν την ηλικία το γνωστικό επίπεδο των παιδιών αυξάνεται ραγδαία και ξεκινά η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Όλο αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της ικανότητας κατανόησης και αξιολόγησης των συναισθημάτων τους (Von Salisch & Saarni, 2010).

Τα περισσότερα παιδιά συνειδητοποιούν ότι ο θυμός προκαλείται από συγκεκριμένες καταστάσεις (Brody & Harrison, 1987, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010) και έχει συγκεκριμένες συνέπειες (Russell, 1990, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010). Επίσης, τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι ο θυμός των άλλων ατόμων δεν προκαλείται από τα γεγονότα αυτά καθαυτά αλλά από τον τρόπο με τον οποίο τα αξιολογούν και από τις ψευδείς πεποιθήσεις που αναπτύσσουν για να τα ερμηνεύσουν (Harris, 1989, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010).

Τα παιδιά πλέον είναι σε θέση να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων ατόμων. Αντιδράσεις θυμού για πράξεις που οφείλονται σε αμέλεια ή απροσεξία μπορούν πλέον να διαφοροποιηθούν από αυτές που υποκινούνται από εχθρικές προθέσεις (Stadler, Janke, & Atzert, 1997, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010). Η αμέλεια μπορεί να δικαιολογηθεί και να μειώσει την εκδήλωση του θυμού (Larson & Lochman, 2002, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010).

Στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου τα παιδιά αρχίζουν να εξετάζουν τα κίνητρα του αυτουργού του θυμού τους (Olthof, Ferguson, & Luiten, 1989, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010). Μέσα από την εξέταση των κινήτρων, ακόμα και αν το αποτέλεσμα της αντίδρασης είναι ακραίο, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να δώσουν άλλο νόημα στην πράξη ενστερνιζόμενα ένα νέο σύνολο δικαιολογιών της (Von Salisch & Saarni, 2010). Σε αυτό λοιπόν το ηλικιακό επίπεδο, τα παιδιά κατανοούν ότι υπάρχουν πολλές προοπτικές σε μια κατάσταση και ότι οι άνθρωποι μπορούν να βιώνουν ένα σύνολο συναισθημάτων για το ίδιο θέμα (Harris, 1989, όπ. ανάφ. στο Von Salisch & Saarni, 2010).

Κατά την διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας λοιπόν τα παιδιά θα μπορέσουν πιο ολοκληρωμένα να κατανοήσουν βαθύτερα τις συνθήκες που ευνοούν την εκδήλωση του συναισθήματος του θυμού, ξεκινώντας από τις καταστάσεις που δημιουργούν θυμό έως την εξέταση των κινήτρων των άλλων ατόμων καθώς και τις διαφορές ανάμεσα στην βίωση του συναισθήματος του θυμού από τα άλλα συναισθήματα (Von Salisch & Saarni, 2010).

Τα τελευταία χρόνια έχει τονιστεί ιδιαίτερα η ανάγκη παροχής βοήθειας στα παιδιά με σκοπό να κατανοήσουν, να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν το συναίσθημα του θυμού (Carter, 1995. Debaryshe & Fryxell, 1998, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Λόγω της έντονης συναισθηματικής διέγερσης που προκαλεί ο θυμός, τα περισσότερα παιδιά αποφεύγουν να μιλήσουν γι' αυτόν (Messer, Coronado-Bogdaniak, & Dillon, 1993, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008) και να κατανοήσουν τι είναι αυτό που τον προκαλεί (Ellis & Tafrate, 1998, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

Υπάρχουν πολλές μέθοδοι μέσα από τις οποίες τόσο οι γονείς όσο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι θεραπευτές μπορούν να διδάξουν τα παιδιά να εκφράσουν το θυμό τους. Ο πιο πολυχρησιμοποιημένη μέθοδος ωστόσο είναι η μοντελοποίηση κατάλληλων συμπεριφορών. Με την μέθοδο αυτή, τα παιδιά παρατηρούν είτε τους γονείς είτε τους δασκάλους τους να εκφράζουν το θυμό τους με εποικοδομητικό τρόπο, με αποτέλεσμα και τα ίδια να υιοθετούν τις συμπεριφορές αυτές, αναπτύσσοντας τεχνικές που τους επιτρέπουν να καταπολεμήσουν την αρνητική έκφραση του θυμού τους (Seehaver, 2004).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλύσουμε πληρέστερα την διαχείριση του συναισθήματος του θυμού.

1.6.ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΘΥΜΟΥ

1.6.1. Εισαγωγή

Η ικανότητα να ελέγξουν τα παιδιά το θυμό και τις παρορμήσεις τους αποτελεί το πιο δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα της συναισθηματικής τους ανάπτυξης (Gail & Strain, 2003). Ορισμένες καταστάσεις οι οποίες προκαλούν απογοήτευση, δυσαρέσκεια ή ματαιώση δυσκολεύουν την ικανότητα των παιδιών να παραμείνουν ήρεμα. Για να παραμείνει κανείς ήρεμος, απαραίτητη είναι η δυναμική εμπλοκή ενός συνόλου συναισθηματικών, γνωστικών και συμπεριφοριστικών διεργασιών (Gail & Strain, 2003). Τα παιδιά που μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους εποικοδομητικά, όχι μόνο αντιμετωπίζουν καλύτερα την απογοήτευση και άλλα δυσμενή συναισθήματα αλλά και μπορούν να συσχετιστούν πιο αποτελεσματικά και με άλλα παιδιά και με ενήλικες είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο είτε σε κάποιον άλλον χώρο απασχόλησης (National Research Council and Institutes of Medicine, 2000, όπ. ανάφ. στο Gail & Strain, 2003).

Η πλειονότητα της βιβλιογραφίας αναφέρεται περισσότερο στους ενήλικες (Novaco & Taylor 2006, όπ. ανάφ στο Flanagan, Allen, & Henry, 2010) απ' ότι στα παιδιά, παρότι η σχετική έρευνα υποδηλώνει την ανάγκη να αντιμετωπίζονται οι τάσεις έκφρασης θυμού νωρίτερα παρά αργότερα (Flanagan et al., 2010). Η διαχείριση του θυμού κρίνεται απαραίτητη για τα παιδιά και κυρίως γι' αυτά που δυσκολεύονται και να κατανοήσουν και να εκφράσουν το θυμό τους, καθώς χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση δεξιοτήτων ελέγχου η έκφραση του θυμού μπορεί να αποβεί καταστροφική (Flanagan et al., 2010).

Τα προβλήματα που προκαλούνται από την ανικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος του θυμού έχουν συσχετιστεί με μια πληθώρα σωματικών, ψυχολογικών και συμπεριφοριστικών δυσλειτουργιών (Heseltine, Howells, & Day,

2010). Σε αυτή περιλαμβάνονται η καρδιοαγγειακή νόσος (Harenstam, Theorell & Kaijser, 2000, όπ. ανάφ. στο Heseltine et al., 2010), οι διαταραχές της προσωπικότητας (Trull, Useda, Conforti, & Doan, 1997, όπ. ανάφ. στο Heseltine et al., 2010), η κατάχρηση ουσιών (Bond, Verheyden, Wingrove, & Curran, 2004, όπ. ανάφ. στο Heseltine et al., 2010), η διαταραχή μετατραυματικού στρες (Franklin, Posternak, & Zimmerman, 2002, όπ. ανάφ. στο Heseltine et al., 2010) και διάφορες εγκεφαλικές βλάβες (Rosen et al., 2002, όπ. ανάφ. στο Heseltine et al., 2010).

Ο έλεγχος του συναισθήματος του θυμού είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία που πρέπει να επιτευχθεί κυρίως στο αναπτυξιακό επίπεδο της μέσης παιδικής ηλικίας (Cole, Teti, & Zahn-Waxler, 2003, όπ. ανάφ. στο Smith, Hubbard, & Laurenceau, 2011). Από την βρεφική ηλικία ακόμη, τα μωρά μαθαίνουν αμέσως ότι οι εκφράσεις που σχετίζονται με τον θυμό δεν γίνονται αποδεκτές από τους άλλους (Malatesta & Haviland, 1982, όπ. ανάφ. στο Smith et al., 2011). Καθώς τα παιδιά εξελίσσονται, μαθαίνουν ότι η έκφραση του συναισθήματος του θυμού είναι ιδιαίτερα παρακινδυνευμένη και ειδικά ως προς τους συνομήλικους (Shipman, Zeman, Nesin, & Fitzgerald, 2003, όπ. ανάφ. στο Smith et al., 2011). Έτσι, κατά την διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας, τα παιδιά αναφέρουν ότι στις μεταξύ τους συναναστροφές με τους συνομήλικους τους, εκφράζουν δυσκολότερα τον θυμό αναφορικά με οποιοδήποτε άλλο συναίσθημα, καθώς θεωρούν ότι η έκφραση του θυμού τους θα προκαλέσει δυσμενείς συνέπειες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Underwood, Hurley, Johanson, & Mosley, 1999, όπ. ανάφ. στο Smith et al., 2011). Πράγματι, είναι αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά που εκφράζουν τον θυμό στους συνομήλικους τους είναι πιθανόν να απορριφθούν από αυτούς (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000, όπ. ανάφ. στο Smith et al., 2011). Για τα λόγο αυτό, τα παιδιά σε αυτό το αναπτυξιακό επίπεδο, εμφανίζουν ένα ιδιαίτερο κίνητρο για έλεγχο του θυμού τους, που πηγάζει από την ανάγκη τους να είναι αποδεκτά από τους συνομήλικους και να αποφύγουν οποιοδήποτε συναίσθημα αμηχανίας μεταξύ τους (Lemerise & Dodge, 2008, όπ. ανάφ. στο Smith et al., 2011).

Τα τελευταία χρόνια, εφαρμόζονται διάφορες ψυχολογικές παρεμβάσεις για την ρύθμιση του συναισθήματος του θυμού, οι οποίες είναι γνωστές ως προγράμματα διαχείρισης θυμού (Heseltine et al., 2010). Επιπλέον, πραγματοποιείται πλήθος ερευνών για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών

(Edmondson & Conger, 1996, όπ. ανάφ. στο Heseltine et. al., 2010). Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι αρκετά θετική και ότι τα ίδια παράγουν σημαντικές κλινικές αλλαγές (Deffenbacher, Oetting, & DiGiuseppe, 2002, όπ. ανάφ. στο Heseltine et. al., 2010). Καθώς ο θυμός θεωρείται σημαντικός παράγοντας εμφάνισης της επιθετικότητας (Novaco, 1997. Novaco, Ramm & Black, 2001, όπ. ανάφ. στο Heseltine et. al., 2010), ένας από τους σημαντικότερους λόγους που κάποιος παραπέμπεται για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα διαχείρισης θυμού είναι η μείωση της πιθανότητας εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς (Heseltine et al., 2010).

1.6.2. Ρύθμιση συναισθημάτων

Ο έλεγχος του συναισθήματος του θυμού αποτελεί ένα μέρος του συνόλου της ευρύτερης και περίπλοκης δομής της ρύθμισης των συναισθημάτων (Smith et al., 2011). Ένας ορισμός που συχνά αναφέρεται στην βιβλιογραφία σχετικά με την ρύθμιση των συναισθημάτων αναφέρει ότι «η ρύθμιση συναισθημάτων περιλαμβάνει τις ενδογενείς και εξωγενείς διαδικασίες που είναι αρμόδιες για την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την τροποποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων» (Thompson, 1994, σ. 27-28, όπ. ανάφ στο Smith et al., 2011).

Η ρύθμιση των συναισθημάτων περιλαμβάνει τρία βασικά συστατικά: το βιωματικό, το εκφραστικό και το φυσιολογικό συστατικό (Cole, Martin, & Dennis, 2004. Thompson, Lewis, & Calkins, 2008, όπ. ανάφ στο Smith et al. 2011). Το βιωματικό συστατικό αξιολογείται συνήθως μέσω των αυτοαναφορών, το εκφραστικό μέσω της παρατήρησης ενώ το φυσιολογικό μέσω διάφορων άλλων μέτρων όπως ο ρυθμός της καρδιάς και η αγωγιμότητα του δέρματος (Smith et al., 2011).

Διάφοροι θεωρητικοί έχουν επισημάνει ότι τα τρία αυτά συστατικά της ρύθμισης συναισθημάτων δεν λειτουργούν μεμονωμένα αλλά σαν μια ενιαία δομή (Ekman, 1992. Izard, 1977, όπ. ανάφ στο Smith et al., 2011). Ωστόσο, η επιστημονική υποστήριξη της εν λόγω διαπίστωσης είναι ασθενής (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm, & Gross, 2005, όπ. ανάφ στο Smith et al., 2011), καθώς από διάφορες μελέτες έχουν προκύψει αδύναμες συσχετίσεις μεταξύ αυτοαναφορών,

παρατηρήσεων και φυσιολογικών συνιστωσών του θυμού (Casey, 1993. Hessler & Katz, 2007. Hubbard et al., 2004. Underwood & Bjornstad, 2001, όπ. ανάφ στο Smith et al., 2011). Ορισμένα παιδιά λοιπόν μπορούν να εμφανίσουν είτε υψηλά είτε χαμηλά επίπεδα και των τριών συστατικών είτε υψηλά επίπεδα σε ορισμένα συστατικά και χαμηλά επίπεδα σε κάποια άλλα. Αυτό φανερώνει ότι τα τρία συστατικά είναι μεν σημαντικά για να μπορέσουν να κατανοήσουν τα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο θα ελέγξουν το θυμό τους, αλλά πρέπει καλύτερα να γίνονται αντιληπτά ως προφίλ ελέγχου του θυμού, όπου τα παιδιά θα εμφανίζουν υψηλά ή χαμηλά επίπεδα σε κάθε συστατικό ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα (Smith et al., 2011).

1.6.3. Διαχείριση

Στις μέρες μας, οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με μια πληθώρα καταστάσεων που διεγείρουν τον θυμό τους. Σε αυτές περιλαμβάνονται η ένδεια, η κακοποίηση, η κατάχρηση ουσιών στο στενό οικογενειακό περιβάλλον και διάφορες κρίσεις όπως π.χ το διαζύγιο (Thompson, Rudolph, & Henderson, 2004, όπ. ανάφ. στο O' Lenic & Arman, 2005). Προκειμένου λοιπόν οι νέοι να εξελίσσονται σε ένα υγιές και ασφαλές περιβάλλον κρίνεται επιτακτική η ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων που θα τους επιτρέπουν να εκφράζουν το θυμό τους με παραγωγικό τρόπο (O' Lenic & Arman, 2005).

Η ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τον θυμό είναι απόλυτα συνυφασμένη με την «συναισθηματική νοημοσύνη» (Thomas, 2001). Ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται η δυνατότητα να εντοπίζει κανείς το συναίσθημα, να το ενσωματώνει στην σκέψη και έπειτα να το κατανοεί και να μαθαίνει να το διαχειρίζεται (Mayer, 1999, όπ. ανάφ. στο Thomas, 2001).

Η διαχείριση θυμού ορίζεται ως ένα είδος ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης που δίνει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αλλάξουν την συμπεριφορά τους μέσα από την απόκτηση νέων γνώσεων και την διδασκαλία νέων τεχνικών και στρατηγικών, τις όποιες θα έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιούν προκειμένου να

ελέγξουν το θυμό τους (Kelly, 2007). Ο Thomas (2001) επισήμανε τον όρο «ευφυής διαχείριση θυμού». Ευφυής διαχείριση θυμού δεν σημαίνει απαραίτητα εξάλειψη του θυμού, καθώς όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο θυμός έχει και λειτουργικές επιπτώσεις όπως διατήρηση των ορίων ή η κινητοποίηση για αποκατάσταση δυσμενών πράξεων (Thomas, 2001). Η ευφυής διαχείριση θυμού περιλαμβάνει την μείωση της φυσιολογικής διέγερσης και των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, την αντικατάσταση των δυσλειτουργικών σκέψεων και την τροποποίηση της λανθασμένης συμπεριφοράς (Thomas, 2001).

Καθώς η διαχείριση του θυμού αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα, στις μέρες μας εφαρμόζονται πολλά προγράμματα που στοχεύουν στον έλεγχο και την ρύθμιση του θυμού. Ο Novaco (1975, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Parand, & Zamani, 2010) ήδη από το 1975 έχει σχεδιάσει γνωστικές συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις για την διαχείριση του θυμού με βάση το μοντέλο του Meichenbaum. Τα προγράμματα διαχείρισης θυμού παρέχουν ένα είδος εκπαίδευσης στα γνωστικά, τα συμπεριφοριστικά και τα φυσιολογικά συστατικά του θυμού και δίνουν την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνικές στην καθημερινή τους ζωή (Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010). Καθώς ο θυμός θεωρείται ένα φυσικό και φυσιολογικό συναίσθημα, το κάθε πρόγραμμα διαχείρισής του είναι ζωτικής σημασίας (Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010).

Διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα ομαδικά προγράμματα διαχείρισης θυμού είναι εξίσου αποτελεσματικά με την ατομική θεραπεία που παρέχεται για την αντιμετώπιση και του θυμού αλλά και άλλων προβλημάτων (Pollock & Kymissis, 2001, όπ. ανάφ. στο O' Lenic & Arman, 2005). Τα ομαδικά προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα αντίληψης νέων ατόμων με έντονο πρόβλημα στη διαχείριση του θυμού και ενισχύουν την αρχή της καθολικότητας, αποτρέποντας έτσι το αίσθημα της απομόνωσης των νέων όσον αφορά στο θυμό (O' Lenic & Arman, 2005).

Στο πλαίσιο του σχολείου είναι σύνηθες φαινόμενο να μην παρέχονται στο μαθητές καθόλου συμβουλές για την διαχείριση του θυμού (O' Lenic & Arman, 2005). Έτσι, πολλές φορές οι μαθητές εκφράζουν το θυμό τους με ανεπιθύμητους τρόπους, όπως με λεκτικές απειλές, βανδαλισμούς ή επιθετική συμπεριφορά (Hughes,

LaGreca, & Conoley, 2001, όπ. ανάφ. στο O' Lenic & Arman, 2005). Η εκμάθηση διαχείρισης θυμού από την πλευρά των νέων μπορεί να αποτελέσει τρόπο πρόωρης αντιμετώπισης της μελλοντικής εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς (O' Lenic & Arman, 2005).

Οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται για την διαχείριση προβλημάτων θυμού έχουν σχετικά παραμεληθεί σε σύγκριση με εκείνες που χρησιμοποιούνται για άλλες συναισθηματικές διαταραχές (DiGiuseppe, 1999. Howells, 1998. Kassino, 1995, όπ. ανάφ. στο Howells & Day, 2003). Ωστόσο, διάφορες αξιολογήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί (Deffenbacher, 1995. DiGiuseppe, 1999. Novaco, 1997. Tafrate, 1995. Beck & Fernandez, 1998. Edmondson & Conger, 1996, όπ. ανάφ. στο Howells & Day, 2003), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα διαχείρισης θυμού είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά και παράγουν ένα ευρύ φάσμα αλλαγών, τουλάχιστον σε ορισμένους κλινικούς πληθυσμούς. Στο σύνολο των παραγόντων που εμποδίζουν την κλινική έρευνα των προγραμμάτων διαχείρισης θυμού περιλαμβάνονται η ετερογένεια του περιεχομένου των προγραμμάτων (Tafrate, 1995, όπ. ανάφ. στο Howells & Day, 2003), η απουσία των προβλημάτων θυμού στις διαγνωστικές ταξινομήσεις (Eckhardt & Deffenbacher, 1995, όπ. ανάφ. στο Howells & Day, 2003), η έλλειψη της ατομικής αξιολόγησης και η ανεπάρκεια προσδιορισμού των αναγκών που είναι συνυφασμένες με το συναίσθημα του θυμού (Howells, Watt, Hall, & Baldwin, 1997, όπ. ανάφ. στο Howells & Day, 2003) και τέλος, η μη εφαρμογή των προγραμμάτων διαχείρισης σε πληθυσμούς υψηλού κινδύνου (Howells, 1998, όπ. ανάφ. στο Howells & Day, 2003).

1.6.4. Σκοπός και στόχοι διαχείρισης

Σκοπός των προγραμμάτων διαχείρισης θυμού είναι να μπορέσουν να ρυθμίσουν την ένταση, το μέγεθος και τη συχνότητα των εκφράσεων θυμού, βελτιώνοντας τις μη-εχθρικές αντιδράσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις (Mayne & Ambrose, 1995, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Behrajoo et al., 2010), τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και στο πλαίσιο φίλων και συνεργατών (Thomas, 2001). Μέσω των συγκεκριμένων προγραμμάτων δεν επιχειρείται η εξουδετέρωση του θυμού, αλλά γίνεται μια προσπάθεια για προαγωγή γνωστικού, συναισθηματικού και συμπεριφοριστικού αυτό-ελέγχου (Iwanic, 2006, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Behrajoo et al., 2010), προαγωγή, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη μείωση και τον έλεγχο των συναισθημάτων και αντιδράσεων που προκαλούνται από το θυμό (O' Lenic & Arman, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, διαχείριση θυμού, τεχνικές χαλάρωσης (βαθιά αναπνοή, περπάτημα, θετική σκέψη) και επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Sportsman et al., 2010).

Για την απόκτηση λοιπόν αυτών των δεξιοτήτων, τα προγράμματα διαχείρισης θυμού προσφέρουν εκπαίδευση πάνω στα γνωστικά, συμπεριφοριστικά και φυσιολογικά συστατικά του θυμού. Τα προγράμματα εκπαίδευσης για τη διαχείριση του θυμού έχουν τρεις τομείς που καλύπτονται από διαφορετικές τεχνικές: ο πρώτος τομέας περιλαμβάνει τη μείωση του θυμού και βασίζεται σε τεχνικές χαλάρωσης, που αναζητούν να μειώσουν σοβαρές εμπειρίες θυμού (Kassinove & Sukhololsky, 1995. Matin, Watson, & Wan, 2000, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010). Ο δεύτερος τομέας περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, δίνοντας έμφαση στις γνωστικές και κοινωνικές επιπτώσεις του θυμού και τέλος, ο τομέας κοινωνικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνει αναθεώρηση συμπεριφορών και σωστή ανατροφοδότηση για ακατάλληλες μεθόδους έκφρασης θυμού (Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010).

Επιπλέον, λόγω της γνωστικής και συμπεριφοριστικής φύσης των προβλημάτων διαχείρισης θυμού, τα συγκεκριμένα προγράμματα θα πρέπει να

συμπεριλαμβάνουν μάθηση και να βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω εξάσκησης σε κοινωνικές δεξιότητες και ανακούφισης από τα καταπιεστικά συμπτώματα. Παράδειγμα αποτελεί και η έρευνα του Lochman και των συνεργατών του (1981, όπ. ανάφ. στο Flanagan et al., 2010), ο οποίος πραγματοποίησε ένα πρόγραμμα διαχείρισης θυμού σε μαθητές δημοτικού, το οποίο ήταν σχεδιασμένο να δώσει έμφαση στην έκρηξη θυμού, στη γνωστική διεργασία του συμβάντος και στην ανταπόκριση στο πρόβλημα. Τα αποτελέσματα από αυτό το πρόγραμμα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν μειωμένες τάσεις επιθετικότητας και προκλητικής συμπεριφοράς, γεγονός που υποδηλώνει πως όταν τα παιδιά έχουν την επίγνωση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός, τότε μπορούν να αποφύγουν την προκλητική συμπεριφορά και να καταφύγουν σε άλλους τρόπους δράσης.

1.6.5. Τρόποι διαχείρισης θυμού

Κατά τον Πολυχρονόπουλο (2008), τρεις είναι οι κύριοι τρόποι διαχείρισης του θυμού: η έκφραση, η απώθηση και η χαλάρωση. Ο καλύτερος τρόπος για να διαχειριστεί κάποιος τον θυμό του είναι μέσω της έκφρασής του με εποικοδομητικό τρόπο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η έκφραση του θυμού θα είναι πειστική για τους άλλους. Το άτομο δηλαδή, θα πρέπει να ξεκαθαρίζει τις ανάγκες του χωρίς όμως να προκαλεί βλάβη σε τρίτους, ωστόσο οφείλει να σέβεται τόσο αυτούς όσο και τον εαυτό του (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Ορισμένες φορές το άτομο παραμερίζει το θυμό του και στρέφεται σε κάτι θετικό. Η ενέργεια αυτή έχει ως αποτέλεσμα την απώθηση του θυμού, δηλαδή την απομάκρυνσή του και την μετατροπή του σε μια πιο δημιουργική συμπεριφορά. Ωστόσο, η απώθηση μπορεί να οδηγήσει σε άλλου τύπου προβλήματα όπως η υπέρταση, η κατάθλιψη, η επιθετική συμπεριφορά και ο κυνισμός (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Τέλος, η χαλάρωση σχετίζεται με τον έλεγχο των εσωτερικών διεργασιών του οργανισμού καθώς επίσης και με την απομάκρυνση των αρνητικών συναισθημάτων. Καθώς η εκδήλωση του θυμού προκαλεί επιθετική συμπεριφορά, δημιουργώντας έτσι προβλήματα και στο θυμωμένο άτομο και στον αποδέκτη του θυμού (Πολυχρονόπουλος, 2008), το θυμωμένο άτομο πρέπει να αναπτύξει στρατηγικές (π.χ βαθιές αναπνοές, αλλαγή περιβάλλοντος, περίπατος, εκμυστήρευση προβλήματος) που θα το βοηθήσουν να ηρεμήσει και να μην οδηγηθεί σε ακραίες αντιδράσεις (Κ.Ε.Σ.Υ.Ψ.Υ, 2001, όπ. ανάφ. στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

1.6.6. Η γνωστική συμπεριφοριστική προσέγγιση (Cognitive Behavioral Therapy-CBT)

Όπως δηλώνει και το όνομά της, η γνωστική συμπεριφοριστική προσέγγιση αποτελεί συνδυασμό δύο ειδών προσεγγίσεων, της γνωστικής προσέγγισης και της συμπεριφορικής προσέγγισης (Kelly, 2007). Την δεκαετία του 1940-1950, ο Albert Ellis ήταν ο πρωτοστάτης του κινήματος της «γνωστικής επανάστασης» (Hunt, 1993, όπ. ανάφ. στο Kelly, 2007). Ξεκίνησε να επεξεργάζεται μια μορφή θεραπείας καταλήγοντας σε αυτό που σήμερα ονομάζει ορθολογική-συναισθηματική-συμπεριφορική θεραπεία (REBT). Παράλληλα, ο Aaron Beck επεξεργαζόταν την δική του μορφή θεραπείας, την γνωστική θεραπεία (CT), μια ενεργή, βραχεία, δομημένη προσέγγιση, επικεντρωμένη στο εδώ και τώρα (Corey, 1996, σ. 337, όπ. ανάφ. στο Kelly, 2007). Σύμφωνα με τον Corey (1997, όπ. ανάφ. στο Kelly, 2007), η γνωστική συμπεριφοριστική προσέγγιση (CBT), αποτελεί ένα ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο θεραπείας που προωθεί την ενεργό συμμετοχή του πελάτη και τον συνδυασμό συμπεριφοριστικών και γνωστικών τεχνικών για την επίτευξη της αλλαγής.

Πιο συγκεκριμένα, η CBT ανάγεται σε μια σκόπιμη προσπάθεια διατήρησης των θετικών αποτελεσμάτων της συμπεριφοριστικής θεραπείας και ενσωμάτωσης νέων γνωστικών δραστηριοτήτων με σκοπό να επέλθει σημαντική αλλαγή στην

σκέψη, το συναίσθημα και την συμπεριφορά (Kendall, 1991b, όπ. ανάφ στο Kendall, 1993). Η εν λόγω προσέγγιση συνίσταται στην ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες και στην αλλαγή της συμπεριφοράς (Gail & Strain, 2003). Βασίζεται λοιπόν στην ιδέα ότι τα άτομα αναπτύσσουν γνωστικές δομές για να μπορούν να κατανοούν τον κόσμο, οι οποίες αποδίδονται και με τον όρο γνωστικά σχήματα (Beck, 1976, όπ. ανάφ στο Kendall, 1993). Έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο της θεραπείας, η γνωστική συμπεριφοριστική προσέγγιση παρέχει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες για την οικοδόμηση ενός νέου τρόπου αντιμετώπισης των ήδη υπαρχόντων δυσλειτουργικών προβλημάτων (Kendall, 1993).

Οι κύριοι στόχοι της γνωστικής συμπεριφοριστικής θεραπείας είναι οι εξής: να εντοπίσει το άτομο τις αρνητικές σκέψεις του, να επιτευχθεί η σύνδεση μεταξύ γνωστικής λειτουργίας, επιρροής και συμπεριφοράς, να εξετάσει τα στοιχεία που συνθέτουν την διαστρεβλωμένη σκέψη του, να αποκτήσει πιο ρεαλιστικές ερμηνείες για τον δυσλειτουργικό τρόπο σκέψης του και να επιτύχει την τροποποίησή του (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979, σ. 4, όπ. ανάφ. στο Sharp, 2003). Η θεραπεία αποσκοπεί λοιπόν στην δημιουργία μιας νέας γνωστικής δομής (ή στην τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας), μέσα από την οποία το άτομο θα μπορέσει να αντιμετωπίσει διάφορες οδυνηρές καταστάσεις. Επέρχεται λοιπόν μέσα από την θεραπεία η εξάλειψη των δυσλειτουργικών σχημάτων και η δημιουργία νέων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων (Kendall, 1993).

Επιπλέον, οι γνωστικές συμπεριφοριστικές θεραπευτικές παρεμβάσεις προωθούν την ενίσχυση του αυτοελέγχου και της αυτοκαθοδήγησης, διαδικασίες που βοηθούν στον εντοπισμό και επεξεργασία της έντονης συναισθηματικής διέγερσης, όπως ο θυμός ή η απογοήτευση (Kendall, 1993). Τέλος, παρέχουν ένα είδος εκπαίδευσης στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, η οποία δίνει στα άτομα την δυνατότητα να σκεφτούν ένα ευρύτερο φάσμα πιθανών λύσεων για διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (όπως ο διάλογος ή η διαπραγμάτευση) (Kendall, 1993).

Οι γνωστικές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις καλύπτουν ένα σύνολο θεμάτων ή διαταραχών (Kendall, 1991a. Meyers & Craighead, 1984, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993), όπως ο θυμός (Lochman et al., 1991, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993), η

διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Braswell & Bloomquist, 1991. Hinshaw & Erhardt, 1991, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993), οι αγχώδεις διαταραχές (Kendall et al., 1992, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993), το άγχος που προέρχεται από ιατρικά συμπτώματα (Melamed, Klingman, & Siegel, 1984, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993), η κατάθλιψη (Stark, Rouse, & Livingston, 1991, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993), και η παρορμητικότητα (Kendall & Braswell, 1985, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993). Επιπλέον, γνωστικές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις έχουν χρησιμοποιηθεί για παιδιά με χρόνιες ασθένειες (Walco & Varni, 1991, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993) και με μαθησιακές δυσκολίες (Keogh & Hall, 1984. Wong, Harris, & Graham, 1991, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993). Σε πολλές προσεγγίσεις συμμετέχουν είτε μόνο οι γονείς (Braswell, 1991. Braswell & Bloomquist, 1991. Kendall et al., 1992, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993) είτε ολόκληρη η οικογένεια (Turkewitz, 1984, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993).

Στις εν λόγω παρεμβάσεις χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές όπως παιχνίδι ρόλων, ασκήσεις χαλάρωσης, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τεχνικές αναγνώρισης των φυσιολογικών διεγέρσεων του θυμού, ανάθεση εργασιών για το σπίτι και ασκήσεις ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και του αυτοελέγχου. Ο συνδυασμός των τεχνικών μπορεί να ενισχύσει κατά πολύ την αποτελεσματικότητα της θεραπείας (Sharp, 2003). Ο Novaco (1975, όπ. ανάφ. στο Sharp, 2003), πραγματοποίησε μια έρευνα με ενήλικες που είχαν αδυναμία στο να ελέγξουν το θυμό τους. Χρησιμοποίησε έναν συνδυασμό τεχνικών γνωστικής κατάρτισης και τεχνικών χαλάρωσης και διαπίστωσε ότι ο συνδυασμός αυτός επέφερε πιο θετικά αποτελέσματα στην βελτίωση ελέγχου του θυμού, σε σχέση με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την μεμονωμένη χρήση των τεχνικών χαλάρωσης. Αν και υπάρχουν λοιπόν συγκεκριμένες θεραπευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για συγκεκριμένες διαταραχές, οι γνωστικές συμπεριφοριστικές θεραπείες δεν είναι ούτε μονομερείς ούτε περιορισμένες (Mahoney, 1977, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993). Δεν περιέχουν συγκεκριμένους κανόνες και η διαδικασία τόσο της γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών όσο και της τροποποίησης δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών είναι σχετικά ευέλικτη (Kendall, 1993).

Τα τελευταία χρόνια, οι γνωστικές συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις έχουν κριθεί ιδιαίτερα κατάλληλες για την διαχείριση ατόμων που εμφανίζουν θυμό, καθώς τα άτομα αυτά στερούνται δεξιοτήτων που θα τα βοηθήσουν να αντιδράσουν κατάλληλα στα διάφορα ερεθίσματα (Larson, 1994, όπ. ανάφ. στο Sharp, 2003). Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική συμπεριφοριστική θεραπεία για τον θυμό, σε ένα πρώτο επίπεδο επικεντρώνεται στις ήδη υπάρχουσες πεποιθήσεις του ατόμου γύρω από το πρόβλημα (Howells & Day, 2003). Σύμφωνα με τον DiGiuseppe (1995, όπ. ανάφ. στο Howells & Day, 2003) το θυμωμένο άτομο διακατέχεται από στάσεις και πεποιθήσεις που το εμποδίζουν να έρθει σε συμφωνία με τον θεραπευτή και να ορίσει τους στόχους της θεραπείας. Μια κύρια διαστρεβλωμένη πεποίθηση που μπορεί να διακατέχει ένα θυμωμένο άτομο είναι ότι η προσπάθεια που καταβάλει ο θεραπευτής ώστε να μπορέσει να το βοηθήσει να αλλάξει την δυσλειτουργική συμπεριφορά του, σημαίνει ότι δεν το αποδέχεται όπως πραγματικά είναι.

Επιπλέον, σημαντική είναι η χρήση των θεραπευτικών αυτών παρεμβάσεων στο πλαίσιο του σχολείου, εκεί που ο θυμός αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα. Η CBT είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για την μείωση των αρνητικών επιπτώσεων του θυμού και της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Απώτερος στόχος είναι η τροποποίηση του δυσλειτουργικού τρόπου σκέψης των επιθετικών παιδιών (Kendall, 1993). Για την αντιμετώπιση των στρεβλώσεων στην εκτίμηση των καταστάσεων, την επιλογή και την εφαρμογή αποτελεσματικών λύσεων, η θεραπεία στηρίζεται στην ενεργό εμπλοκή του θεραπευτή (Kendall, 1993). Ο αποτελεσματικός θεραπευτής συμμετέχει σε παρεμβάσεις που στοχεύουν στον έλεγχο της συμπεριφοράς, στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων και στην προώθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης. Επιδιώκει την δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος επικοινωνίας και δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα μέλη. Τέλος, συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες που εκτελούνται, προωθεί τον λειτουργικό τρόπο σκέψης και αποδέχεται την διαφορετικότητα (Kendall, 1993).

Πλήθος ερευνών έχει αναδείξει την γνωστική συμπεριφοριστική θεραπεία ως μια πολύ υποσχόμενη μορφή θεραπείας (Kazdin, 1987, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993). Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Kendall & Braswell, 1985. Spivack & Shure, 1974, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993) για επιθετικά παιδιά, οι αυτοαναφορές των γονέων και των δασκάλων επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων οδηγεί στην μείωση μεγάλου ποσοστού της επιθετικής συμπεριφοράς (Kazdin, Esveltd-Dawson, French, & Unis 1987, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993). Σε πολλές έρευνες έχει επισημανθεί η αύξηση της αυτοεκτίμησης των επιθετικών παιδιών (Lochman, Burch, Curry, & Lampron, 1984, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993) και η βελτιωμένη συμπεριφορά τους, κυρίως όσον αφορά στα αγόρια (Lochman, Lampron, Burch, & Curry, 1985, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993). Τέλος, σε μια μελέτη παρακολούθησης, τα επιθετικά αγόρια που συμμετείχαν σε ένα γνωστικό συμπεριφοριστικό πρόγραμμα βρέθηκαν να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, αυξημένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και μειωμένη πιθανότητα χρήσης ουσιών, συγκριτικά με τα επιθετικά παιδιά που δεν συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα (Lochman, 199, όπ. ανάφ. στο Kendall, 1993).

1.6.7. Η λογικό-θυμική θεραπεία (Rational Emotive Therapy/RET)

Η λογικό-θυμική θεραπεία προέρχεται από τον Albert Ellis, από τη δεκαετία του 1950, ύστερα από την δυσαρέσκειά του για την έλλειψη αποτελεσματικότητας της ψυχανάλυσης, στην οποία είχε αρχικά εκπαιδευτεί (Ellis, 1957, 1962, στο Kendall, Haaga, Ellis, Bernard, DiGiuseppe, & Kassinove, 1995). Ο Ellis χαρακτηρίστηκε ως ένας από τους 10 πιο σημαίνοντες του συνόλου των ψυχοθεραπευτών, αφού η RET έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επαγγελματική πρακτική της ψυχοθεραπείας (Smith, 1982. Warner, 1991, στο Kendall et al., 1995). Το Ιούνιο όμως του 1993, η RET μετονομάζεται σε REBT, προστίθεται δηλαδή το συμπεριφοριστικό στοιχείο, αφού κατά τον Ellis (1993a, όπ. ανάφ. στο Weinrach, Ellis, DiGiuseppe, Benard, Dryden, Kassinove, & Wolfe, 2006, σ. 200), η συγκεκριμένη θεωρία *«πάντα ήταν ιδιαίτερα γνωστική, πολύ συναισθηματική και συγκεκριμένα συμπεριφοριστική»*.

Σύμφωνα λοιπόν με τη REBT, όταν συμβαίνει ένα δυσάρεστο συμβάν, οι άνθρωποι νιώθουν απογοητευμένοι, δυσαρεστημένοι, μπερδεμένοι, ή ακόμα αισθάνονται καταθλιπτικοί, πανικόβλητοι, μισούν ή λυπούνται τον εαυτό τους. Η συναισθηματική αυτή ενόχληση προκύπτει από μη εμπειρικά συμπεράσματα (π.χ κανένας δεν με συμπαθεί), τα οποία βγάζουν οι άνθρωποι σχετικά με την καθημερινότητα, ωστόσο, το πιο σημαντικό ζήτημα το οποίο καθορίζει τις συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές επιπτώσεις των αρνητικών γεγονότων είναι οι ίδιες οι αντιλήψεις των ανθρώπων σχετικά με αυτές τις πεποιθήσεις και τα συμπεράσματα. Οι άνθρωποι συνήθως δημιουργούν κατάλληλα συναισθήματα με το να παράγουν λογικές ή λειτουργικές σκέψεις, ενώ άλλες φορές δημιουργούν αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές με την κατασκευή παράλογων ή καταστροφικών πεποιθήσεων. Η REBT υποστηρίζει πως όταν οι άνθρωποι λαμβάνουν τις ισχυρές τους επιθυμίες για επιτυχία, αγάπη, ή άνεση και τις ερμηνεύουν ως υποχρεωτικές εντολές, αυτό οδηγεί στην εμφάνιση άγχους, κατάθλιψης, θυμού, και αξιολύπησης (Kendall et al., 1995). Ο Corey (1996, όπ. ανάφ. στο Kelly, 2007), ο οποίος επανεξέτασε τις απόψεις του Ellis, τόνισε πως ο Ellis πιστεύει ότι η συναισθηματική διαταραχή έχει τις ρίζες της στην παιδική ηλικία. Οι άνθρωποι ξεκινούν να έχουν παράλογες σκέψεις πολύ νωρίς στη ζωή τους και συνεχίζουν αυτήν την αυτό-διαιωριζόμενη διαδικασία για όλη τους τη ζωή (Kelly, 2007).

Για το λόγο αυτό λοιπόν, σκοπός της REBT είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να δεχτούν ότι μπορούν να κάνουν λάθη και να μπορέσουν να ζήσουν με ηρεμία τη ζωή τους παρά τα λάθη τους (Kelly, 2007). Οι άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίζουν τις παράλογες σκέψεις τους και μαθαίνουν με ποιόν τρόπο να αντικαθιστούν αυτές τις σκέψεις με πιο αποτελεσματικούς τρόπους σκέψης, οδηγούμενοι έτσι σε αλλαγή των συναισθηματικών αντιδράσεων απέναντι στα γεγονότα (Kelly, 2007). Οι λογικές σκέψεις αποτελούν αξιολογικές γνώσεις προσωπικής σπουδαιότητας, οι οποίες δεν εμποδίζουν το άτομο στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων του (Kelly, 2007).

Από τη στιγμή λοιπόν που η REBT αναφέρεται και δίνει έμφαση στις παράλογες σκέψεις, είναι σημαντικό να δούμε τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο «*παράλογες σκέψεις*». Ο Rorer (1989a, 1989b, όπ. ανάφ. στο Kendall et al., 1995) υποστηρίζει ότι η REBT είναι αναδιατυπωμένη στα πλαίσια του κριτικού ορθολογισμού. Μάλιστα,

όρισε δύο κατηγορίες παράλογων σκέψεων: α) μεγαλειώδεις απόψεις ότι ο κόσμος ή κάποιος μέσα στον κόσμο, θα πρέπει να είναι διαφορετικός από αυτό που ήδη είναι, μόνο και μόνο επειδή κάποιος θέλει να είναι έτσι και β) απόψεις ότι οι αξιολογήσεις είναι πραγματικές και όχι απλά ορισμοί. Ο Ellis, από την άλλη πλευρά, υποστήριξε ότι οι παράλογες σκέψεις αποτελούν αντανάκλασεις της απαιτητικότητας μέσα από τρία σημαντικά «πρέπει», το καθένα από τα οποία έχει υποτιθέμενες συνέπειες:

1. «Πρέπει να είμαι ικανός, επαρκής, να πετυχαίνω πράγματα και να είμαι αγαπητός όλες τις ώρες, αλλιώς είμαι ένα μη ικανό άτομο που δεν αξίζει». Αυτό το συναίσθημα οδηγεί με τη σειρά του σε άγχος, πανικό, κατάθλιψη και ευτέλεια (Kendall et al., 1995).
2. «Οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή μου πρέπει να μου συμπεριφέρονται με ευγένεια και δίκαια, αλλιώς δεν μπορώ να το ανεχτώ, είναι κακοί και εχθρικοί και πρέπει να κατηγορούνται και να τιμωρούνται εκδικητικά για την απαίσια μεταχείρισή τους απέναντί μου». Αυτή η σκέψη οδηγεί σε συναισθήματα φόβου, οργής, μανίας και σε πράξεις με λεκτική και σωματική επιθετικότητα (Kendall et al., 1995).
3. «Τα πράγματα και οι συνθήκες πρέπει να είναι με τον τρόπο που θέλω εγώ να είναι και δεν πρέπει ποτέ να είναι τόσο δύσκολα ή απογοητευτικά. Αλλιώς η ζωή είναι απαίσια, καταστροφική, τρομερή και ανυπόφορη». Αυτό οδηγεί σε χαμηλή ανοχή ματαίωσης, θυμό, μεμψιμοιρία, κατάθλιψη και συμπεριφορές όπως η αναβλητικότητα, η αποφυγή και η αδράνεια (Kendall et al., 1995).

Ο Ellis, για να εξηγήσει τις παράλογες πεποιθήσεις πρότεινε το μοντέλο A-B-C το οποίο κατά τον Corey (1996, όπ. ανάφ. στο Kelly, 2007), «αποτελεί το κέντρο για τη θεωρία και την πρακτική της REBT» (σ.322). Το A (activating event) αναφέρεται στο ενεργοποιούμενο συμβάν, το οποίο επηρεάζεται από γνωστικές, συμπεριφοριστικές και συναισθηματικές επιπτώσεις. Όταν το συμβάν προκύψει, οι άνθρωποι έχουν την τάση να «φέρνουν στο παιχνίδι» τις σκέψεις τους (Kelly, 2007). Εξάλλου, όπως έχει ήδη ειπωθεί, οι άνθρωποι από τη στιγμή της γέννησής τους έχουν την ικανότητα να βγάζουν ανακριβή συμπεράσματα σχετικά με τα γεγονότα της ζωής τους, κυρίως τα αρνητικά γεγονότα, τα οποία είναι αντίθετα από τους σκοπούς τους (Kendall et al., 1995). Το B (beliefs) αναφέρεται στα πιστεύω των ανθρώπων, τα οποία είναι οι γνώσεις, οι σκέψεις και οι ιδέες, που οι άνθρωποι εκλαμβάνουν ως σωστά, ενώ το C

(consequences) αναφέρεται στις συνέπειες, που είναι οι γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές αντιδράσεις που βασίζονται στις πεποιθήσεις των ανθρώπων (Kendall et al., 1995). Η REBT διδάσκει τα άτομα να αμφισβητούν τις παράλογες πεποιθήσεις τους μέσα από την ανίχνευση και τη διάκρισή τους προκειμένου να αναπτύξουν έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο σκέψης. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται παρέμβαση αμφισβήτησης (disputing intervention – D). Το D με τη σειρά του οδηγεί στο E (effective philosophy), την αποτελεσματική και λογική φιλοσοφία για την αντικατάσταση των ακατάλληλων σκέψεων και έτσι επέρχεται ένα νέο σύνολο συναισθημάτων (feelings – F) (Kelly, 2007).

Η REBT λοιπόν, αποτελεί έναν άμεσο τρόπο ψυχοθεραπείας. Προκειμένου να μειωθεί η συναισθηματική διαταραχή των ανθρώπων, επιχειρείται μια αλλαγή των υποβοηθικών φιλοσοφιών μέσω αμφισβητούμενων μεθόδων, οι οποίες περιλαμβάνουν τη διδασκαλία των ασθενών προκειμένου να ανακαλύψουν τις μη ρεαλιστικές, αυτοκαταστρεφόμενες και παράλογες πεποιθήσεις και να οδηγηθούν με αυτό τον τρόπο στην ανάπτυξη εναλλακτικών, λογικών σκέψεων (Kendall et al., 1995). Η διαλεκτική αμφισβήτηση, που χρησιμοποιείται ως τεχνική, δίνει έμφαση στον εντοπισμό των παράλογων πεποιθήσεων, την κατάρριψή τους μέσω της συζήτησης με τον πελάτη, αποδεικνύοντάς του γιατί είναι παράλογες και την μετατροπή τους σε λογικές πεποιθήσεις. Οι κύριες στρατηγικές για τη λογομαχία περιλαμβάνουν τα λογικά, εμπειρικά και ευρηματικά ερωτήματα για την παράλογη παραδοχή. Η θεραπεία γίνεται, συνήθως, μέσω της διαλεκτικής μεθόδου του Σωκράτη. Ωστόσο, ο θεραπευτής θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει, επίσης, μεταφορές, αλληγορίες, παραβολές, ή χιουμοριστικές ιστορίες που να εκφράζουν την πρόκληση απέναντι στις παράλογες πεποιθήσεις (Kendall et al., 1995). Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, σκοπός της REBT είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να αλλάξουν τις παράλογες σκέψεις τους, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές τις αυτόματες παράλογες σκέψεις, οι οποίες αποτελούν την αιτία της συναισθηματικής διαταραχής και κατ' επέκταση αποτελούν και προτεραιότητα για παρέμβαση (Kendall et al., 1995). Πολλές φορές η REBT, προκειμένου να οριοθετήσει συναισθηματικά προβλήματα, όπως ο θυμός, το άγχος και η κατάθλιψη, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δευτερογενή συναισθηματική διαταραχή, δηλαδή στις παράλογες πεποιθήσεις σχετικά με αυτή τη διαταραχή. Για το λόγο αυτό πρώτα στοχεύει στην αλλαγή των

δευτερογενών συμπτωμάτων και ύστερα ασχολείται με τις πρωτογενείς διαταραχές (Kendall et al., 1995).

Για να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή η REBT χρησιμοποιεί συναισθηματικές τεχνικές προκειμένου να βοηθήσει τους πελάτες να γνωρίσουν τα συναισθήματά τους αλλά και να κάνουν τις γνώσεις των πελατών πιο ζωνές. Οι κύριες μέθοδοι περιλαμβάνουν τη δημιουργία λογικό-συναισθηματικών εικόνων (rational emotive imagery) (Maultsby, 1975, όπ. ανάφ. στο Kendall et al., 1995), ασκήσεων ντροπής, παιχνίδια ρόλων, ανεπιφύλακτη αποδοχή (Ellis, 1973, όπ. ανάφ. στο Kendall et al., 1995) και ισχυρές αυτό-δηλώσεις και αυτό-διαλόγους (Ellis, 1979, όπ. ανάφ. στο Kendall et al., 1995). Η REBT χρησιμοποιεί, επίσης πολλές συμπεριφοριστικές μεθόδους, όπως την ενίσχυση και την βιοματική υποβολή σε αρνητικά ερεθίσματα (Ellis & Bernard, 1985, όπ. ανάφ. στο Kendall et al., 1995). Έτσι, όταν οι άνθρωποι καταλάβουν πώς άσκοπα ενοχλούν τους εαυτούς τους, αυτή η διορατικότητα θα τους βοηθήσει να αλλάξουν.

Ωστόσο, αυτή η διορατικότητα δεν είναι αρκετή. Για να αλλάξουν οι ίδιοι σημαντικά, πρέπει σχεδόν πάντα, να μπορούν να εντοπίζουν τις παράλογες πεποιθήσεις τους και να εργάζονται προς την αλλαγή τους. Για να ενθαρρύνει αυτή την διεργασία, ένας λογικό-θυμικός θεραπευτής πρέπει πρώτα να προσεγγίσει τον πελάτη με ένα προσεκτικό, υποστηρικτικό, και ζεστό τρόπο και μετά να προσπαθήσει, σίγουρα, να πείσει τον πελάτη σχετικά με τα οφέλη της αλλαγής και τα μειονεκτήματα της μη αλλαγής (Kendall et al., 1995). Η REBT υποθέτει ότι οι πελάτες, συχνά, αντιστέκονται στην ψυχολογική θεραπεία, επειδή έχουν την βιολογική τάση να είναι εθισμένοι σε δυσλειτουργικές σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές. Έχουν, επίσης, χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση, γεγονός που καθιστά δύσκολο να εργαστούν προς την αλλαγή τους, ακόμη και όταν το θέλουν. Η REBT θεωρεί ότι αν οι πελάτες πεισθούν να δράσουν διαφορετικά, συχνά, στην αρχή, νιώθουν πολύ άβολα. Με την πρακτική, όμως, θα νιώσουν άνετα. Οι λογικό-θυμικοί θεραπευτές πιστεύουν πως οι άνθρωποι έχουν έναν αξιόλογο βαθμό επιλογής σχετικά με αυτά που θα σκεφτούν και θα πράξουν, αυτό όμως προϋποθέτει μεγάλη προσπάθεια και πρακτική, προκειμένου να πετύχουν έναν βαθμό ελευθερίας.

Όσον αφορά τώρα στη συμβολή της REBT για τη μείωση του θυμού, που αποτελεί και το μείζον ζήτημα της παρούσας εργασίας, έρευνες έχουν δείξει ότι η REBT μπορεί να είναι αποτελεσματική σχετικά με τη βελτίωση της διαχείρισης θυμού στα παιδιά (Bernard & Cronan, 1999. Wilde, 2002, όπ. ανάφ. στο Flanagan et al., 2010). Η REBT διαβεβαιώνει ότι οι παράλογες σκέψεις, η έκφραση των συναισθημάτων και η συμπεριφορά, σχετίζονται με συναισθηματικές δυσκολίες, όπως η χαμηλή ανοχή της απογοήτευσης και η κατάθλιψη. Με πρόωμη εκπαίδευση τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν από τις παρεμβάσεις της REBT και να αντικαταστήσουν τις παράλογες σκέψεις με χρήσιμες (Flanagan et al., 2010). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα έχουν προ-κοινωνικά κέρδη μέσω της ανάπτυξης κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών και της μείωσης των επιθετικών συμπεριφορών (Flanagan et al., 2010).

Τέλος, σημαντικές είναι και οι έρευνες για τη συμβολή της REBT στη μείωση του θυμού στους ενήλικες. Τα θετικά αποτελέσματα της REBT σχετικά με το θυμό, περιλαμβάνουν μείωση της έντασης του άγχους (Block, 1976. McVey, 2000. Tafrate & Kassino, 1998, όπ. ανάφ. στο Sharp, 2003), ύστερα από καταστάσεις με θυμό, γενικά λιγότερα συναισθήματα θυμού (McDermott, 1998. McVey, 2000. Ruth & DiGiuseppe, 1989. Tafrate & Kassino, 1998. Warren, McLellarn, & Ponzoha, 1988. Woods, 1987, όπ. ανάφ. στο Sharp, 2003), μείωση συναισθηματικού άγχους (Hamberger & Lohr, 1980, όπ. ανάφ. στο Sharp, 2003) και μείωση πίεσης του αίματος (McDermott, 1998, όπ. ανάφ. στο Sharp, 2003).

1.7. ΣΥΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΘΥΜΟΥ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

1.7.1. Θυμός και άγχος

Ο θυμός έχει συνδεθεί με ένα σύνολο δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Begley, 1994. Diamond, 1982. Friedman & Roseman, 1974. Gibson & Barsade, 1999. Neuman & Baron, 1997, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008).

Το άγχος ορίζεται ως ένα ερέθισμα, μια αντίδραση ή μια διαδικασία όπου ένα άτομο ανταποκρίνεται σε μια δύσκολη και απαιτητική κατάσταση, απειλητική για την ευημερία του (Baum, Fleming, & Singer, 1985, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008). Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον περιστασιακό θυμό (state anger) και στο περιστασιακό άγχος (state anxiety) (Spielberger, 1996, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008). Σε μια μελέτη των Passman & Mulhern (1977, όπ. ανάφ. στο Berkowitz & Harmon-Jones, 2004), μητέρες κλήθηκαν να επιτελέσουν ένα έργο, ενώ παράλληλα τα παιδιά τους έφτιαχναν ένα πάζλ και εκείνες παρακολουθούσαν την επίδοσή τους. Οι μητέρες βίωναν άγχος καθώς τους είχαν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες από τους ερευνητές. Υπό αυτές τις συνθήκες οι μητέρες αναδείχθηκαν πιο αυστηρές και τιμωρητικές με τα παιδιά τους για τυχόν λάθη που έκαναν κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του πάζλ.

Παρόλα αυτά η σχέση μεταξύ θυμού και άγχους δεν είναι ιδιαίτερα σαφής. Ένα σύνολο ερευνών έχει οδηγήσει σε διττά ευρήματα για την σχέση θυμού και άγχους. Από την μία αποδεικνύεται ότι το άγχος μπορεί να αποτελέσει πρόδρομο εμφάνισης θυμού (Kweon et al., 2008). Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι αγχωτικές θέσεις εργασίας δημιουργούν αύξηση της αρτηριακής πίεσης και του συναισθήματος της απογοήτευσης (Bongard & al' Absi, 2003, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008). Από την άλλη πάλι, έρευνες καταδεικνύουν ότι ο θυμός ίσως να αποτελεί πρόδρομο εμφάνισης του άγχους, καθώς η έκφραση του θυμού είναι μια ιδιαίτερη κατάσταση

που προκαλεί έντονο άγχος (Tavris, 1989, όπ. ανάφ. στο Kweon et al., 2008). Κατανοούμε λοιπόν ότι η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ θυμού και άγχους δεν έχει καθοριστεί πλήρως και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Kweon et al., 2008).

Αξιολογήθηκε επίσης και η σχέση θυμού και κοινωνικού άγχους και αναδείχθηκε ότι το κοινωνικό άγχος προάγει την εμφάνιση θυμού και επιθετικών τάσεων (Berkowitz, 2003, όπ. ανάφ. στο Berkowitz & Harmon-Jones, 2004). Ο Straus (1980, όπ. ανάφ. στο Berkowitz & Harmon-Jones, 2004), πραγματοποίησε μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν ενήλικες οι οποίοι είχαν βιώσει στρεσογόνες καταστάσεις, όπως ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου ή η μετάβαση σε μια άλλη πόλη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα που ανέφεραν ότι είχαν βιώσει πολλά στρεσογόνα γεγονότα, ήταν αυτά που εμφάνιζαν είτε θυμό είτε είχαν υποστεί κάποιας μορφής κακοποίηση την ίδια χρονική περίοδο.

1.7.2. Θυμός και κατάθλιψη

Η κατάθλιψη ανήκει στις διαταραχές διάθεσης και τα κύρια συμπτώματά της είναι η βαθιά θλίψη και η ανικανότητα του ατόμου να βιώσει ευχαρίστηση (Kring, Davison, Neale, & Johnson, 2010, σ. 352).

Οι κοινωνιολόγοι έχουν μελετήσει διεξοδικά την σχέση θυμού και κατάθλιψης και προσπαθούν να εξηγήσουν τον λόγο για τον οποίο τα έντονα και επίμονα συναισθήματα θυμού είναι αυτά που ενισχύουν την πιθανότητα εκδήλωσης κατάθλιψης (Simon & Lively, 2010). Η θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Kemper (1978, όπ. ανάφ. στο Simon & Lively, 2010), αναφέρει ότι οι άνθρωποι βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, για πράξεις που αντιλαμβάνονται ως άδικες. Η συνεχής αλληλεπίδραση με τις εν λόγω πράξεις καθιστά τα θυμωμένα άτομα πιο ανθεκτικά στην εκδήλωση αρνητικών συναισθηματικών διαθέσεων, όπως η κατάθλιψη.

Η σχέση ωστόσο μεταξύ θυμού και κατάθλιψης θα μπορούσε εύκολα να χαρακτηριστεί διττή. Ακριβώς όπως τα άτομα που εμφανίζουν έντονο θυμό οδηγούνται στην εκδήλωση μειωμένης συναισθηματικής ενέργειας (κατάθλιψη), με τον ίδιο τρόπο και τα άτομα με χαμηλή συναισθηματική ενέργεια μπορεί να εμπλακούν σε άδικες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που προκαλούν έντονο και διαρκή θυμό (Simon & Lively, 2010).

Πλήθος ερευνών έχει εξετάσει την σχέση θυμού και κατάθλιψης. Ο Goodwin's (2006, όπ. ανάφ. στο Holter, Magnuson, Knutson, Enright, & Enright, 2008) επισήμανε την συνοσηρότητα της εμφάνισης των δύο αυτών συναισθηματικών διεγέρσεων, στηριζόμενος στο γεγονός ότι ορισμένες στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν το θυμό τους, όπως το κάπνισμα και η χρήση αλκοόλ, σχετίζονται σημαντικά και με το συναίσθημα της κατάθλιψης. Επιπλέον, οι Jacobsen et al. (1983, όπ. ανάφ. στο Flanagan et al., 2010) αναφέρουν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να εμφανίζουν κατάθλιψη με τον ίδιο τρόπο όπως και οι ενήλικες και ότι η κατάθλιψη ανάμεσα στο σύνολο των συμπτωμάτων που εμφανίζει περιλαμβάνει θυμό και επιθετικότητα. Στην ίδια έρευνα, αξιολόγησαν ένα δείγμα φυσιολογικών παιδιών επτά έως δώδεκα ετών και βρήκαν ότι η κατάθλιψη συνδεόταν άμεσα με προβλήματα συμπεριφοράς και έλλειψη δημοτικότητας μεταξύ των παιδιών και των συνομηλίκων τους (Jacobsen et al., 1983, όπ. ανάφ. στο Flanagan et al., 2010). Τα παιδιά που έχουν μειωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι συχνά επιρρεπή σε συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης τα οποία τείνουν να εσωτερικεύουν. Η εσωτερίκευση οδηγεί με την σειρά της στην εκδήλωση καταθλιπτικών συναισθημάτων, όπως το άγχος και η κοινωνική απόσυρση (Flanagan et al., 2010).

Την θεωρία της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στην εσωτερίκευση του θυμού και στην εκδήλωση κατάθλιψης εξηγεί άριστα η ψυχοδυναμική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι η κατάθλιψη είναι «ο θυμός που στρέφεται προς τα μέσα» (Freud, 1934. Gershon, et al. 1968. Friedman, 1970. Arieti & Bemporad, 1978, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 1995). Ο Rosenzweig (1976, 1978, όπ. ανάφ. στο Fernandez & Turk, 1995) επισημαίνει ότι τα άτομα που δεν εκφράζουν τον θυμό τους αλλά

αντίθετα τον στρέφουν στον εαυτό τους μέσω της αυτοενοχοποίησης, είναι και αυτά που έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν κατάθλιψη. Είναι εμπειρικά αποδεδειγμένο ότι ο θυμός εμφανίζεται πιο συχνά στους άνδρες από ότι στις γυναίκες, δεδομένου ότι οι γυναίκες μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται μαθαίνοντας να καταστέλλουν και όχι να εκφράζουν τον θυμό τους (Campbell, 1991. Hochschild, 1979, όπ. ανάφ. στο Simon & Lively, 2010). Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει ότι η κυριότερη αιτία της κατάθλιψης των γυναικών έγκειται στην τάση τους να εσωτερικεύουν το συναίσθημα του θυμού τους και όχι να το εκφράζουν όπως συνηθίζουν οι άνδρες (Frankel, 1991. Tavris, 1982. Weissman & Paykel, 1974, όπ. ανάφ. στο Simon & Lively, 2010). Η έκφραση του θυμού λειτουργεί σαν κάθαρση και είναι ζωτικής σημασίας για την εξασφάλιση της συναισθηματικής ευημερίας, ενώ αντίθετα η καταστολή και παρεμπόδισή του στρέφει το συναίσθημα προς τα μέσα και δημιουργεί έντονα καταθλιπτικά συμπτώματα (Simon & Lively, 2010).

1.8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΘΥΜΟΥ

Η αξιολόγηση πρέπει να καλύπτει ένα σύνολο πληροφοριών και να χρησιμοποιεί τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα. Διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τον σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων, αφού παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της προσωπικότητας και του πολιτιστικού υποβάθρου του ατόμου καθώς και του τρόπου με τον οποίο βιώνεται και εκφράζεται το συναίσθημα του θυμού (Kelly, 2007).

Στις μέρες μας, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του θυμού είναι πολλές, με πρώτη στην κατάταξη την χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς. Καθώς ο θυμός είναι μια υποκειμενική εμπειρία, η χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς φαντάζει τουλάχιστον λογική. Επί το πλείστον, οι ερευνητές χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια κρίνονται κατάλληλα για εφαρμογή τόσο σε φυσιολογικούς όσο και σε κλινικούς πληθυσμούς και μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε σαν διαγνωστικά εργαλεία είτε σαν εργαλεία μέτρησης της αποτελεσματικότητας (Feindler, 1990).

Πολλά ερωτηματολόγια έχουν σχεδιαστεί για την αξιολόγηση του θυμού με πρώτο χρονικά το ερωτηματολόγιο πρόκλησης θυμού (Anger Provocation Inventory) που δημιουργήθηκε από τον Novaco (1985, όπ. ανάφ. στο Feindler, 1990). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 90 προτάσεις οι οποίες αναφέρονται σε περιστατικά πρόκλησης θυμού. Το άτομο συμπληρώνει σε μια κλίμακα likert πέντε βαθμίδων κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με τα περιστατικά αυτά και κατά πόσο συνέβησαν ή όχι στην πραγματικότητα.

Το πιο γνωστό και πολυχρησιμοποιημένο ωστόσο ερωτηματολόγιο θυμού είναι το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του περιστασιακού και του ιδιοσυγκρασιακού θυμού (State-Trait Anger Inventoty-STAXI), που δημιούργησε ο Spielberger και οι συνεργάτες του (1988, όπ. ανάφ. στο Feindler, 1990). Το STAXI χορηγείται σε άτομα από 13 ετών και πάνω (Kelly, 2007) και αποτελείται από 44 προτάσεις οι οποίες συνδυάζονται για να σχηματίσουν έξι κλίμακες και δύο υποκλίμακες. Οι προτάσεις αναφέρονται: στον θυμό ως κατάσταση (κλίμακα 10 στοιχείων που μετρά την ένταση με την οποία εμφανίζεται το συναίσθημα του θυμού μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή), τον θυμό ως χαρακτηριστικό (κλίμακα 10 στοιχείων που μετρά τις ατομικές διαφορές στην αντιμετώπιση του θυμού), τον έσω-θυμό (κλίμακα 8 στοιχείων που μετρά την συχνότητα με την οποία ο θυμός εκφράζεται ή καταστέλλεται), τον έξω-θυμό (κλίμακα 8 στοιχείων που μετρά πόσο συχνά ένα άτομο εκφράζει θυμό είτε προς τους άλλους ανθρώπους είτε προς το περιβάλλον), τον έλεγχο του θυμού (κλίμακα 8 στοιχείων που μετρά την συχνότητα με τη οποία ένα άτομο προσπαθεί να ελέγξει το θυμό του) και την έκφραση του θυμού (ερευνητική κλίμακα που παρέχει ένα γενικό δείκτη αξιολόγησης της συχνότητας με την οποία ο θυμός εκφράζεται, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση της έκφρασης). Οι ερωτηθέντες κλίνονται να απαντήσουν συμπληρώνοντας μια κλίμακα τύπου likert τεσσάρων διαστάσεων.

Το STAXI είναι ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε πολλές μελέτες αξιολόγησης της έκβασης της θεραπείας για τον θυμό (Herrman & McWhirter, 2003. Linch & Sonnek, 2003. Robinson et al., 2002. Tang, 2001, όπ. ανάφ. στο Kelly, 2007). Η έκδοσή του έχει αναθεωρηθεί σε STAXI-2, το οποίο σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση του θυμού των εφήβων 16 ετών και άνω (Pellegrino, 2012). Επιπλέον, έχει δημιουργηθεί και η νεότερη προσαρμογή του, το STAXI-2 C/A

για παιδιά και εφήβους 9-18 ετών. Η έκδοση αυτή δημιουργήθηκε στο πλαίσιο μιας γενικότερης ανάγκης συνολικής αξιολόγησης του θυμού που να είναι αναπτυξιακά κατάλληλη για παιδιά και εφήβους (Brunner & Spielberger, 2009, όπ. ανάφ. στο Pellegrino, 2012).

Πέραν από τα εργαλεία αυτοαναφοράς, σε περιπτώσεις που απαιτείται μια αμεσότερη εκτίμηση των ελλειμμάτων, χρησιμοποιούνται αναλογικές στρατηγικές αξιολόγησης. Στις εν λόγω στρατηγικές συγκεκριμένες συμπεριφορές προκαλούνται στο πλαίσιο μιας σκηνοθετημένης κατάστασης. Έχει αποδειχθεί ότι οι αναλογικές μετρήσεις αποτελούν οικονομικά αποδοτικότερες και κοινωνικά εγκυρότερες μεθόδους αξιολόγησης. Η πιο συχνή αναλογική μέθοδος είναι τα παιχνίδια ρόλων (role playing), μια στρατηγική η οποία αντανάκλα διάφορες διαπροσωπικές καταστάσεις (Feindler, 1990). Μια άλλη στρατηγική αξιολόγησης είναι η πρόκληση μιας κατάστασης μέσα από την έκθεση στην φαντασία, όπου οι συμμετέχοντες κλίνονται να φανταστούν μια συγκεκριμένη κατάσταση. Ο Deffenbacher και οι συνεργάτες του (Deffenbacher, Demm, & Brandon, 1986. Deffenbacher, Story, Brandon, Hogg, & Hazaleus, 1988, όπ. ανάφ. στο Feindler, 1990) ζήτησαν από φοιτητές πανεπιστημίου να φανταστούν μια κοινωνική κατάσταση σύμφωνα με την οποία κατά την διάρκεια ενός πάρτι, συζητούν με κάποιον ο οποίος αρνείται να ακούσει την άποψή τους και τους προσβάλλει. Μετά την διαδικασία της έκθεσης, μέτρησαν τον σφυγμό των συμμετεχόντων και τους ζήτησαν να συμπληρώσουν και το ερωτηματολόγιο STAXI (Spielberger, 1988, όπ. ανάφ. στο Feindler, 1990). Αν και οι καρδιαγγειακές μετρήσεις δεν έδειξαν καμία αλλαγή όσον αφορά στην μείωση του θυμού, επισημαίνεται ότι ο συνδυασμός της έκθεσης στην φαντασία και των εργαλείων αυτοαναφοράς μπορεί να αναδειχθεί ως ένα πολλά υποσχόμενο αναλογικό μέτρο αξιολόγησης.

Μια ακόμη μέθοδος αξιολόγησης του θυμού αποτελεί η διαδικασία της αυτοπαρατήρησης, η οποία κρίνεται κατάλληλη να συλλέξει πληροφορίες για προγενέστερες εκδηλώσεις θυμού, ανταποκρίσεις στις διάφορες προκλήσεις και συνέπειες της έκφρασης του. Η αυτοπαρατήρηση είναι μια άκρως ατομική διαδικασία. Στις περισσότερες περιπτώσεις το παιδί συμπληρώνει ένα φύλλο χαρτί, το οποίο μετά αξιολογεί ο κλινικός ιατρός (Feindler, 1990). Οι απαντήσεις του παιδιού

δίνουν την δυνατότητα στον ιατρό να αναγνωρίσει το μεμονωμένο μοτίβο έκφρασης του παιδιού, να εκτιμήσει την συχνότητα και την ένταση εμφάνισης του θυμού και τις αλλαγές στην συμπεριφορά του παιδιού μετά από την θεραπεία. Ωστόσο, η χρήση της αυτοπαρατήρησης ενέχει και κάποιους περιορισμούς. Τα παιδιά μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα ακριβή στην καταγραφή της συμπεριφοράς τους. Επιπλέον, οι γνωστικές προκαταλήψεις (Dodge, 1985, όπ. ανάφ. στο Feindler, 1990) και η περιορισμένη συναισθηματική εμπειρία (Garrison & Stolberg, 1983, όπ. ανάφ. στο Feindler, 1990) των παιδιών μπορούν να καταστήσουν δύσκολη την όλη διαδικασία. Έτσι, η διαδικασία της αυτοπαρατήρησης θα πρέπει να αξιολογείται κυρίως ως εκπαιδευτικό εργαλείο ανάλυσης του θυμού και έπειτα ως πηγή συλλογής δεδομένων.

Μετά την αυτοπαρατήρηση, σημαντικό είναι να αναφέρουμε μια ακόμη μέθοδο αξιολόγησης θυμού, την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς στο φυσικό περιβάλλον, η οποία αποτελεί την ισχυρότερη και πιο επιθυμητή από τους ερευνητές στρατηγική αξιολόγησης. Ωστόσο, καθώς ο θυμός ορίζεται ως μια υποκειμενική, φυσιολογική και γνωστική εμπειρία και τα όρια του με την επιθετικότητα συγχέονται, η χρήση της μεθόδου άμεσης παρατήρησης κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη (Feindler, 1990). Ένας λόγος που καθιστά δύσκολο το έργο του προσδιορισμού της καταλληλότητας της παρατήρησης είναι ότι η πλειοψηφία των ερευνών χρησιμοποιούν ως δείγμα τα μικρά παιδιά τα οποία είναι λιγότερο αντιδραστικά σε μεθόδους αξιολόγησης. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις ο θυμός και η επιθετική συμπεριφορά εμφανίζονται συγκεκαλυμμένα, με αποτέλεσμα η μέθοδος της παρατήρησης να μην μπορεί να εντοπίσει ούτε να ποσοτικοποιήσει τις συγκεκαλυμμένες αυτές μορφές συμπεριφοράς (Feindler, 1990). Η Feindler (1979, όπ. ανάφ. στο Feindler, 1990) ωστόσο, σε έρευνά της εφάρμοσε ένα λεπτομερές σύστημα άμεσης παρατήρησης με τίτλο ABOS (Aggressive Behavior Observation System), σύμφωνα με το οποίο η ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς παρατηρήθηκε στην τάξη και σε περιβάλλοντα εξοχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν μείωση των έντονων μορφών επιθετικότητας (σωματική βία), αλλά μικρή αλλαγή σημειώθηκε σε ηπιότερες μορφές (πειράγματα). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης μέσα από την επανάληψη της έρευνας σε άλλο κλινικό πληθυσμό και κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

Τέλος, στις έγκυρες μεθόδους αξιολόγησης του θυμού ανήκει και η συνέντευξη, η οποία μπορεί να είναι συνέντευξη με το ίδιο το άτομο ή συνέντευξη με άλλα άτομα που γνωρίζουν και έρχονται σε επαφή με τον ενδιαφερόμενο (Kelly, 2007) και οι προβολικές τεχνικές, όπως το τεστ κηλίδων του Rorschach και το τεστ T.A.T (Thematic Apperception Test). Οι εν λόγω τεχνικές είναι πολύ χρήσιμες, τα τελευταία 50 χρόνια, ωστόσο η χρησιμοποίηση εργαλείων αυτοαναφοράς κρίνεται πιο απαραίτητη για την διάγνωση και την αξιολόγηση προβλημάτων θυμού (Spielberger, Reheiser & Sydeman, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

2.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε καθημερινή βάση τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με μια πληθώρα κοινωνικών καταστάσεων, για την αντιμετώπιση των οποίων απαιτείται η ύπαρξη και η κατάρτιση κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Spence, 2003). Η μελέτη των ιστορικών εξελίξεων της κατάρτισης των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της επιστημονικής έρευνας τα τελευταία 30 χρόνια (Spence, 2003). Τόσο η εκπαίδευση όσο και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί πανάκεια για την αντιμετώπιση πολλών και διαφορετικών ψυχολογικών διαταραχών (Spence, 2003).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο, την ανταπόκριση των άλλων ατόμων και το κοινωνικό περιβάλλον (Spence, 2003). Οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν να κάνουν με την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόσει τις κατάλληλες συμπεριφορές έτσι ώστε να αποκτήσει κοινωνική επάρκεια (McFall, 1982. Spence, 1995, όπ. ανάφ. στο Spence, 2003). Οι δεξιότητες αυτές καλύπτουν διάφορους τομείς όπως η αυτογνωσία και η αυτοδιαχείριση (αυτοέλεγχος και αυτοαποτελεσματικότητα), η κοινωνική ευαισθητοποίηση και οι κοινωνικές σχέσεις (επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων) και η διαδικασία λήψης υπεύθυνων αποφάσεων (Durlak & Weissberg, 2007).

Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών συνδέονται άμεσα και με το είδος της ανατροφής που παρέχεται από τους γονείς (Webster-Stratton & Reid, 2004). Έρευνα έχει δείξει ότι παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που οι γονείς είναι επιθετικοί, συγκρούονται συνεχώς με τα παιδιά και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις αρνητικές από ότι στις θετικές συμπεριφορές των παιδιών τους, αναπτύσσουν λιγότερες κοινωνικές αλλά και συναισθηματικές δεξιότητες (Cummings, 1994. Webster-Stratton & Hammond, 1999, όπ. ανάφ. στο Webster-Stratton & Reid, 2004). Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

των παιδιών είναι οι σχέσεις τους με τους δασκάλους. Ο τρόπος που αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τους δασκάλους τους επηρεάζει την συναισθηματική και κοινωνική τους επάρκεια (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Πολύ σημαντική για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η εκπαίδευση των παιδιών σε συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες διαχείρισης, όπως η σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους και η ενίσχυση της επικοινωνίας, η επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων και η διαχείριση του θυμού (Coie & Dodge, 1998. Dodge & Price, 1994, όπ. ανάφ. στο Webster-Stratton & Reid, 2004). Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα θεραπευτικών παρεμβάσεων για την απόκτηση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Beelman, Pflingsten, & Lösel, 1994. Cartledge & Milburn, 1980. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003. Commission on Positive Youth Development, 2005. L'Abate & Milan, 1985. Lösel & Beelman, 2003. Greenberg et al., 2003, όπ. ανάφ στο Durlak & Weissberg, 2007). Πολλά προγράμματα στοχεύουν στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την άμεση διδασκαλία, το παιχνίδι ρόλων και την πρακτική εξάσκηση. Τα εν λόγω προγράμματα χρησιμοποιούνται εκτεταμένα τόσο για την πρόληψη όσο και για την θεραπεία διάφορων προβλημάτων (Spence, 2003). Η κύρια πεποίθηση των υποστηρικτών της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών έγκειται στο ότι τα παιδιά που θα αποκτήσουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, θα είναι σε θέση να τις γενικεύσουν και στην καθημερινή τους ζωή (Mathur, Kavale, Quinn, Forness, & Rutherford, 1998).

Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων δημιουργεί δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, την οικογένεια και τους δασκάλους και συνδέεται με διάφορες μορφές ψυχοπαθολογίας, όπως η κατάθλιψη (Segrin, 2000, όπ. ανάφ. στο Spence, 2003), οι διαταραχές συμπεριφοράς (Gaffney & McFall, 1981. Spence, 1981, όπ. ανάφ. στο Spence, 2003), η κοινωνική φοβία (Spence, Donovan, & Brechman-Toussaint, 1999, όπ. ανάφ. στο Spence, 2003), ο αυτισμός, το σύνδρομο Asperger (Harris, 1998, όπ. ανάφ. στο Spence, 2003) και η πρώιμη έναρξη της σχιζοφρένειας (Schulz & Koller, 1989, όπ. ανάφ. στο Spence, 2003). Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει σε απόρριψη από τους συνομηλίκους, απόσυρση, κοινωνική απομόνωση και μοναξιά (Mathur et al., 1998).

2.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Είναι σημαντικό λοιπόν να εξετάσουμε την έννοια της «κοινωνικής επάρκειας», η οποία είναι αλληλένδετη με την κοινωνική ζωή των παιδιών, καθώς καλούνται συχνά να χρησιμοποιήσουν ένα εκλεπτυσμένο ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, στοιχεία τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην απόκτηση και ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας (Spence, 2003).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διαφορετικοί ορισμοί προκειμένου να προσδιοριστεί ο όρος της «κοινωνικής επάρκειας», οι οποίοι ωστόσο χαρακτηρίζονται από σχετικότητα και υποκειμενικότητα, αφού ο κάθε ορισμός περιλαμβάνει και μια ξεχωριστή παράμετρο. Σύμφωνα λοιπόν με τους Goldfried & D' Zurilla, (1969, όπ. ανάφ. στο Nangle, Grover, Holleb, Cassano, & Fales, 2010), η κοινωνική επάρκεια είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά, προβληματικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος.

Αργότερα οι Conger & Conger (1982, όπ. ανάφ. στο Nangle et al., 2010) τονίζουν πως η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα για αποτελεσματική ανταπόκριση στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, ορισμό με τον οποίο συμφωνούν αρκετά αργότερα και οι Canino, Costello & Angold (1999, όπ. ανάφ. στο Nangle et al., 2010). Σε αντίθεση λοιπόν με τον ορισμό των Goldfield & D' Zurilla, οι Conger & Conger εισάγουν το στοιχείο των κοινωνικών σχέσεων.

Σημαντική είναι και η συμβολή του Ford (1982, όπ. ανάφ. στο Nangle et al., 2010), στην προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της συγκεκριμένης έννοιας, ο οποίος την ίδια περίοδο με τους Conger & Conger έρχεται να εισάγει στον ορισμό την έννοια του «μέσου». Κατά τον Ford (1982) λοιπόν, η κοινωνική επάρκεια συνίσταται στην *«επίτευξη σχετικών κοινωνικών στόχων σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα με τη χρήση κατάλληλων μέσων και καταλήγοντας σε θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα»* (σ. 323).

Οι Rose-Krasnor (1997, όπ. ανάφ. στο Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001), υποστήριξαν πως η κοινωνική επάρκεια ορίζεται βάσει τεσσάρων παραμέτρων:

κοινωνικές δεξιότητες, θέση συνομήλικων, επιτυχία στις φιλικές σχέσεις και αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων. Οι συγκεκριμένοι μάλιστα τονίζουν, πως σε αυτές τις παραμέτρους δεν υπάρχει καθόλου η έννοια του συναισθήματος.

Οχτώ χρόνια αργότερα, οι Bierman & Welsh (2000, όπ. ανάφ. στο Spence, 2003) έρχονται να προσθέσουν νέους παράγοντες και αναφέρονται στην κοινωνική επάρκεια λέγοντας πως πρόκειται για μια κατασκευή που αντικατοπτρίζει την ικανότητα του παιδιού να ενσωματώνει συμπεριφοριστικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, προκειμένου να έχει ευελιξία στην αντιμετώπιση των περιστάσεων και απαιτήσεων της καθημερινότητας. Πρόκειται για έναν καινοτόμο θα λέγαμε ορισμό αφού έρχεται να προσθέσει και τα στοιχεία της συμπεριφοράς, της σκέψης και του συναισθήματος.

Η κοινωνική επάρκεια λοιπόν στις διαπροσωπικές σχέσεις παίζει καθοριστικό ρόλο και επηρεάζει την ψυχολογική, ακαδημαϊκή και προσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού (Coie et al., 1995. Elliott, Malecki, & Demaray, 2001. Roff, Sells, & Golden, 1972, όπ. ανάφ. στο Spence, 2003), αφού τυχόν δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες και τις διαπροσωπικές σχέσεις, μπορούν να επιφέρουν σημαντικά προβλήματα στη ζωή του παιδιού. Εξάλλου τα παιδιά με ανεπτυγμένη κοινωνική επάρκεια μαθαίνουν πιο εύκολα τεχνικές και δεξιότητες προκειμένου να συναναστρέφονται ομαλά με τους γύρω τους τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, όσο και στο πλαίσιο της οικογένειας (Websler-Stratton & Reid, 2003).

Ωστόσο, το κατά πόσο θα έχει επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η κοινωνική επάρκεια εξαρτάται από σημαντικούς συμπεριφοριστικούς, γνωστικούς, συναισθηματικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Spence, 2003). Με άλλα λόγια, όταν ένα άτομο δέχεται ερεθίσματα από άλλους ανθρώπους, θα πρέπει να είναι σε θέση να τα επεξεργαστεί (ακριβής επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών) και έπειτα να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις περιστάσεις (συνάφεια περιβάλλοντος-κοινωνικής ανταπόκρισης). Βέβαια, η ικανότητα επεξεργασίας και αξιολόγησης των ερεθισμάτων προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνική αντίληψη), οι οποίες θα συμβάλλουν στην κατανόηση και ερμηνεία των κοινωνικών στοιχείων των άλλων. Αν υπάρχει έλλειμμα στην ερμηνεία των κοινωνικών δεξιοτήτων, τότε αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανακριβή ερμηνεία των

κοινωνικών στοιχείων και ανεπιθύμητη ανταπόκριση στα κοινωνικά καλέσματα των άλλων. Με αυτά τα βήματα επιτυγχάνεται λοιπόν, μια κοινωνικά αποδεκτή αντίδραση, η οποία κατ' επέκταση οδηγεί σε κοινωνική επάρκεια.

Προκειμένου λοιπόν να αποφευχθεί κάποιο λάθος σχετικά με την ανταπόκριση στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, είναι σημαντική η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει σε κατάλληλες παρεμβάσεις. Η αξιολόγησή της μπορεί να λάβει χώρα μέσω ερωτηματολογίων (για νέους, γονείς ή δασκάλους), συνεντεύξεις, παρατήρηση και κοινωνιομετρικά εργαλεία. Η επιλογή του κάθε εργαλείου εξαρτάται από το σκοπό της αξιολόγησης, αν δηλαδή στοχεύει στην εύρεση παιδιών με κοινωνικές δυσκολίες, αν παρέχει πληροφορίες για τη φύση των προβλημάτων της κοινωνικής επάρκειας ή αν αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Μόλις εντοπιστούν τυχόν ελλείμματα στην κοινωνική επάρκεια συνίσταται η χρήση κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωσή της, με την κυριότερη παρέμβαση να είναι η Εκπαίδευση Κοινωνικών Δεξιοτήτων, μέσω της οποίας διδάσκονται συμπεριφοριστικές τεχνικές για ομαλή ανταπόκριση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, γνωστική αναδόμηση, αυτορρύθμιση, τροποποίηση περιβαλλοντικών περιστάσεων και μεθόδους συναισθηματικής χαλάρωσης. Όλα αυτά με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας (Spence, 2003).

2.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Ο Cavell (1990, *οπ. ανάφ.* στο Nagle et al., 2010) όρισε τις κοινωνικές δεξιότητες ως ένα σύνολο ικανοτήτων που χρησιμοποιεί το άτομο για να ανταπεξέλθει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση. Γενικότερα, ο όρος κοινωνικές δεξιότητες αναφέρεται σε ορισμένες μαθημένες συμπεριφορές οι οποίες μοιράζονται έναν κοινό στόχο: να αποκτήσει το άτομο τα απαραίτητα εφόδια έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί κατάλληλα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Nagle et al., 2010).

Οι Hargie, Saunders και Dickson, (1994, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2010) επισημαίνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούνται από έξι βασικά συστατικά στοιχεία. Σε ένα πρώτο επίπεδο οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που βοηθούν το άτομο να εκπληρώσει ένα συγκεκριμένο στόχο. Οι εν λόγω συμπεριφορές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αντίθετα χρησιμοποιούνται συνδυαστικά και αλληλένδετα για την επίτευξη του στόχου. Ένα τρίτο χαρακτηριστικό των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ότι είναι κατάλληλες συμπεριφορές, δηλαδή απόλυτα συνυφασμένες και ανταποκρινόμενες στο πλαίσιο και στην συνθήκη που εξυπηρετούν. Επιπλέον, οι συμπεριφορές αυτές γίνονται εμφανείς μέσα από την συμπεριφορική επίδοση του ατόμου (Βασιλόπουλος και συν., 2010, σ.216) και μπορούν να αποκτηθούν μέσα από διάφορες διαδικασίες μάθησης. Τέλος, το άτομο θα πρέπει να αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διεργασίες για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει κατάλληλα τις κοινωνικές δεξιότητες στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (Hargie et al., 1994, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).

Η ικανότητα να μοιράζεσαι, η παροχή και η αναζήτηση βοήθειας, η δημιουργία σχέσεων καθώς και η ικανότητα να λες ευχαριστώ, παρακαλώ και να συγχαίρεις τους άλλους αποτελούν ορισμένα παραδείγματα κοινωνικών δεξιοτήτων (Nagle et al., 2010). Οι εν λόγω δεξιότητες είναι αναγκαίες για την διεκπεραίωση διαφόρων κοινωνικών, συναισθηματικών και διαπροσωπικών καταστάσεων όπως π.χ συνεντεύξεις για εύρεση εργασίας, διαχείριση του στρες και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Kelly & Hansen, 1987. Tsang & Cheung, 2005, όπ. ανάφ. στο Nagle et al., 2010).

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών και είναι αναγκαίες για την επιτυχή αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους ανθρώπους (Gresham & Elliott, 1990, όπ. ανάφ. στο Nagle et al., 2010). Η οικογένεια είναι το πρώτο πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθαίνονται οι κοινωνικές δεξιότητες. Έπειτα ακολουθούν το σχολείο και η κοινότητα. Η μίμηση προτύπου και η παρατήρηση είναι συχνά εφαρμοσμένες μέθοδοι εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, αν και δεν αποτελούν τις μοναδικές καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν με ποικίλους τρόπους όπως η

διδασκαλία, η θέσπιση νορμών κ.α (Patrick, 2008, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).

2.3. ΔΙΑΦΟΡΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Οι Dodge & Murphy (1984, όπ. ανάφ. στο Nagle et al., 2010) επισήμαναν την διαφορά μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας. Τόνισαν λοιπόν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στις ειδικές ικανότητες ή συμπεριφορές που επιτρέπουν στο άτομο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Cavell, 1990. Gambrell & Ritchey, 1986, όπ. ανάφ. στο Nagle et al., 2010). Αντίθετα, ο όρος κοινωνική επάρκεια συχνά αναφέρεται στην αξιολογική κρίση εξωτερικών παρατηρητών ως προς την επάρκεια της απόδοσης σε ένα κοινωνικό έργο (McFall, 1982, όπ. ανάφ. στο Nagle et al., 2010, σ.28).

2.4. ΕΙΔΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Οι κοινωνικές δεξιότητες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα πολλών και διαφορετικών ικανοτήτων ή συμπεριφορών. Ωστόσο είναι προτιμότερο να εστιάσουμε την προσοχή μας στις δεξιότητες αυτές που προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων. Η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα ασφαλές πλαίσιο εξάσκησης και ενίσχυσης των εν λόγω δεξιοτήτων (Βασιλόπουλος και συν., 2010).

Παρακάτω παραθέτουμε σε συντομία τις κυριότερες κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων που μπορούν να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.

- Δεξιότητες έναρξης αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας: Οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες για την επίτευξη κοινωνικών επαφών. Ωστόσο, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι μια διαδικασία που προκαλεί έντονα συναισθήματα ειδικά στα παιδιά. Πέρα από τον αρχικό ενθουσιασμό, τα παιδιά αισθάνονται και άγχος για την αποδοχή ή την απόρριψή τους από τους άλλους. Στο πλαίσιο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με τα συναισθήματα που βιώνουν, κατανοούν ότι είναι φυσιολογικά και έτσι προχωρούν πιο εύκολα στην γνωριμία με τους άλλους και στην σύναψη κοινωνικών επαφών (Βασιλόπουλος και συν., 2010).
- Δεξιότητες καθορισμού κανόνων: Οι κανόνες είναι απαραίτητοι για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι ενήλικες μπορούν εύκολα να τους κατανοήσουν και να τους εφαρμόσουν. Η διαδικασία αυτή δεν είναι όμως το ίδιο εύκολη για τα παιδιά. Μέσα στην ομάδα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν την σημασία των κανόνων, οι οποίοι αποσκοπούν στην προσωπική προστασία του παιδιού αλλά και των υπολοίπων μελών (Βασιλόπουλος και συν., 2010). Οι κανόνες διαμορφώνουν τα όρια και έτσι δημιουργείται ένα κλίμα ασφάλειας, προωθούν την επικοινωνία και ενισχύουν την συνεργασία και την προσωπική επαφή (O'Rourke & Worzbyt, 1996, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).
- Δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων: Οι δεξιότητες αυτές είναι απόλυτα συνυφασμένες με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ικανότητα δηλαδή του ανθρώπου να κατανοεί και να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων (Goleman, 1998, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010). Στην κατηγορία αυτή λοιπόν περιλαμβάνονται δεξιότητες επίγνωσης των συναισθημάτων, που βοηθούν το παιδί να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που βιώνει. Η ικανότητα αυτή του δίνει την δυνατότητα να κατανοεί τον εαυτό του και να είναι σίγουρο γι' αυτόν, να έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων του και να μην διακατέχεται από ανασφάλεια (Βασιλόπουλος και συν., 2010). Ακόμη, εδώ ενυπάρχουν δεξιότητες ελέγχου των συναισθημάτων, που βοηθούν το

παιδί στην διαχείριση των συναισθημάτων και στην έκφρασή τους με κατάλληλο και αποδεκτό τρόπο, καθώς και δεξιότητες εξεύρεσης κινήτρων, η θέσπιση δηλαδή κινήτρων και στόχων που ενισχύει την αποδοτικότητα και την δημιουργικότητα των παιδιών και τα γεμίζει με αισιοδοξία, πείσμα και ελπίδα (Βασιλόπουλος και συν., 2010). Τέλος, η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει ακόμη δεξιότητες αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, η λεγόμενη δηλαδή ενσυναίσθηση (empathy) που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ουσιαστικότερες κοινωνικές σχέσεις, καθώς επίσης και δεξιότητες διαχείρισης των σχέσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν την υγιή διαχείριση των σχέσεων που συνάπτουν τα παιδιά με τους άλλους ανθρώπους, μέσα από την οποία μπορούν να τους επηρεάζουν με τρόπο που προωθεί τον σεβασμό της προσωπικότητάς τους. Τα παιδιά αυτά είναι πιο κοινωνικά σε σχέση με εκείνα που δεν έχουν μάθει τον σωστό τρόπο διαχείρισης με αποτέλεσμα να απομακρύνονται και να απομονώνονται (Βασιλόπουλος και συν., 2010).

- Δεξιότητες επικοινωνίας: Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν τις πλέον απαραίτητες για την εξασφάλιση της επικοινωνίας και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Απαρτίζονται από ένα σύνολο ικανοτήτων, όπως η ικανότητα έναρξης μιας συζήτησης, συνέχισής της και διακοπής της με ομαλό τρόπο. Επιπλέον, εδώ περιλαμβάνεται και η ικανότητα κατανόησης του συνομιλητή, ανάπτυξης λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, μεταλαμπάδευσης των προσωπικών απόψεων και ενίσχυσης της ανατροφοδότησης (O'Rourke & Worzbyt, 1996, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010). Με την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών τα παιδιά εκφράζονται πιο εύκολα, ακούν τους άλλους και συνάπτουν ευκολότερα σχέσεις μαζί τους. Έτσι μειώνουν το συναίσθημα της ντροπής και αποφεύγουν την κοινωνική απομόνωση (O'Rourke & Worzbyt, 1996, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).

- Δεξιότητες αυτοεκτίμησης: Η αυτοεκτίμηση αποτελεί την αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας και σχετίζεται με το πώς τον αξιολογούμε κάθε φορά (Akin et al., 1990, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν. 2010). Οι δεξιότητες αυτοεκτίμησης προωθούν την ενίσχυση της αυτοεικόνας και την συνειδητοποίηση των προσωπικών δυνατοτήτων. Τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζουν την προσωπική τους αξία και έτσι ενισχύουν τα θετικά τους συναισθήματα. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα την ευκολότερη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους και την αντιμετώπιση δυσοίωνων συναισθηματικών καταστάσεων (Berne & Savary, 1981, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).
- Διαπροσωπικές δεξιότητες: Οι συγκεκριμένες δεξιότητες έχουν να κάνουν με την ικανότητα των παιδιών να συνάπτουν πιο στενές και πιο ποιοτικές σχέσεις με τους άλλους (Βασιλόπουλος και συν., 2010, σ.228). Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται η σύναψη και η διατήρηση φιλικών σχέσεων βασισμένων στην εμπιστοσύνη, η ανάπτυξη της οικειότητας και η συναισθηματική σύνδεση με τους άλλους (Βασιλόπουλος και συν., 2010).
- Δεξιότητες συνεργασίας: Οι δεξιότητες συνεργασίας αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την σύναψη υγιών σχέσεων καθώς και για την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων. Βασίζονται στον σεβασμό και στην ενσυναίσθηση και ενισχύουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις και την παραγωγικότητα των παιδιών (Orlick, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).
- Δεξιότητες αυτοδιαχείρισης: Σε ένα πρώτο επίπεδο, οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης είναι αναγκαίες για την επίλυση δύσκολων καταστάσεων κατά τα τελευταία στάδια της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας (όπως π.χ ο αποχωρισμός). Εκεί μαθαίνονται οι συγκεκριμένες δεξιότητες, έτσι ώστε να γενικευθούν και έξω από το πλαίσιο της ομάδας και να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις διάφορες καταστάσεις. Επιπλέον τα παιδιά μαθαίνουν να υποστηρίξουν τον εαυτό τους και να είναι υπεύθυνα για τις πράξεις τους (Βασιλόπουλος και συν., 2010).

- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων: Με τις δεξιότητες αυτές τα παιδιά καταφέρνουν να εντοπίσουν το πρόβλημα ή την πηγή των συγκρούσεων και να τα αντιμετωπίσουν με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο. Συνήθως τα παιδιά μαθαίνουν να εφαρμόζουν τρία βήματα για την επίλυση προβλημάτων. Πρώτα εντοπίζουν το πρόβλημα, έπειτα σκέφτονται πιθανές λύσεις γι' αυτό και τέλος επιλέγουν την καταλληλότερη λύση και την εφαρμόζουν (Βασιλόπουλος και συν., 2010).
- Δεξιότητες υπευθυνότητας: Από πολύ νωρίς τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν να είναι υπεύθυνα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τις πράξεις και τις επιλογές τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά συμπεριφέρονται λειτουργικά στην κοινωνία. Η υπευθυνότητα είναι μια ικανότητα που απαιτεί εξάσκηση καθώς δεν επέρχεται αυτόματα. Η εξάσκηση της υπευθυνότητας μπορεί να γίνει μέσα στο πλαίσιο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Τα παιδιά μέσα στην ομάδα γίνονται υπεύθυνα, στηρίζονται στον εαυτό τους και ενισχύουν την αυτοεικόνα τους (Smead, 1994, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).
- Δεξιότητες οριοθέτησης, διεκδίκησης και άρνησης: Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την θέσπιση ορίων, την προστασία των προσωπικών δικαιωμάτων και τον σεβασμό στην διαφορετικότητα του παιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα δικαιώματά τους ώστε να διεκδικούν τον σεβασμό από τους άλλους και να θέτουν τα όρια τους ώστε να μην παραβιάζονται από τρίτους. Έτσι, καταφέρνουν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να δρουν σύμφωνα με τις δικές τους επιθυμίες (O' Rourke & Worzbyt, 1996, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010, σ.230).

2.5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αποτελεί βασικό στοιχείο για την μετέπειτα εφαρμογή προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην ενίσχυσή τους. Πριν όμως από την αξιολόγηση, οι ενδιαφερόμενοι οφείλουν να θέσουν δύο στόχους: την αναγνώριση των ατόμων που χρειάζονται παρέμβαση και τον καθορισμό των επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων στις οποίες πρέπει να δώσει έμφαση η παρέμβαση (Nangle et al., 2010). Πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική επάρκεια των παιδιών, μπορούν να συλλεγούν μέσω διαφόρων πηγών, όπως οι συνομηλικοί, οι δάσκαλοι, οι γονείς, εξωτερικοί παρατηρητές, το ίδιο το άτομο (Nangle et al., 2010), καθώς και από άλλους τύπους αξιολόγησης, όπως τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις (Spence, 2003).

Η αξιολόγηση από την πλευρά των συνομηλίκων μπορεί να καταστεί σημαντική πηγή πληροφοριών, αφού τα παιδιά αξιολογούν τους συνομηλίκους τους μέσα από μια παιδική προοπτική, ενώ και οι δάσκαλοι μπορούν να παρέχουν ακριβείς πληροφορίες, αφού βλέπουν τη συμπεριφορά των παιδιών σε αρκετά πλαίσια μέσα στο χώρο του σχολείου (Nangle et al., 2010) και έτσι τείνουν να έχουν καλύτερη γνώμη για τις συμπεριφορές των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους (Pakaslachti & Keltikangas-Jarvinen, 2000, όπ. ανάφ. στο Nangle et al., 2010). Οι γονείς με τη σειρά τους καλούνται αρκετές φορές να δώσουν πληροφορίες για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους, οι οποίες όμως δεν είναι πάντα ακριβείς αφού ενδεχομένως να είναι και συναισθηματικά φορτισμένες. Εκτός όμως από τα άτομα που έρχονται σε άμεση επαφή με τα παιδιά, υπάρχει και η περίπτωση να χρησιμοποιηθούν εξωτερικοί παρατηρητές, άτομα δηλαδή άγνωστα των παιδιών, τα οποία έχουν εκπαιδευτεί να παρακολουθούν τη συμπεριφορά των παιδιών και δεν διακατέχονται από συναισθήματα προσκόλλησης, ενώ και το ίδιο το άτομο μπορεί να δώσει σαφείς πληροφορίες (Nangle et al., 2010).

Όσον αφορά τώρα στη χρήση των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων, η επιλογή τους κάθε φορά εξαρτάται από το σκοπό που εξυπηρετούν: διάγνωση παιδιών που έχουν κοινωνικές δυσκολίες, πληροφορίες σχετικά με τη φύση του προβλήματος για την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης και αξιολόγηση της παρέμβασης. Και οι συνεντεύξεις αλλά και τα ερωτηματολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε στο ίδιο το άτομο, είτε στους γονείς και τους δασκάλους τους (Spence, 2003).

2.6. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την εύρεση τυχόν ελλειμμάτων ακολουθούν οι παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων πρωτίτως και κατ' επέκταση της κοινωνικής επάρκειας. Οι παρεμβάσεις εξάσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά στα παιδιά (Cox & Schopler, 1991, όπ. ανάφ. στο Nangle et al., 2010) και μπορεί να ποικίλουν με βάση τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού (Nangle et al., 2010). Η προσχολική και σχολική περίοδος ενδείκνυται για τέτοιου είδους παρεμβάσεις, καθώς μπορεί να προληφθεί τυχόν έξαρση των ελλειμμάτων των κοινωνικών δεξιοτήτων, μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (θυμός, επιθετικότητα), βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της σχολικής επίδοσης (Nagle et al., 2010). Τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε ατομικά, είτε σε ομάδες, με την ένταση και τη διάρκεια τους να ποικίλουν (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Μέσα από τις διάφορες παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται μπορεί να βελτιωθεί ένας μεγάλος αριθμός κοινωνικών δεξιοτήτων όπως, η επικοινωνία, η αυτοπεποίθηση, το χτίσιμο υγιούς σχέσης και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Σε κάθε περίπτωση ακολουθούνται συγκεκριμένα βήματα για την απόκτηση της εκάστοτε δεξιότητας (Webster-Stratton & Reid, 2004). Το πρώτο βήμα *-οδηγίες και αιτιολογία-* είναι η περιγραφή και η κατανόηση της κάθε συμπεριφοράς, προκειμένου να κατανοήσει ο συμμετέχων τη λειτουργία και τα οφέλη της (Bourke & VanHasselt, 2001, όπ. ανάφ. στο Webster-Stratton & Reid, 2004). Έπειτα ακολουθεί η *επίδειξη* (συνήθως με προβολή βίντεο), προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα οφέλη της νέας

συμπεριφοράς και ακολουθεί η *δοκιμή*, με τη συμμετοχή των ίδιων των μελών, ώστε να θυμούνται καλύτερα την κάθε δεξιότητα και να μπορούν να την εφαρμόζουν πιο εύκολα. Τέλος, με την *ανατροφοδότηση* και την *ενίσχυση* επιτυγχάνεται η επιβεβαίωση για την μεταγενέστερη χρήση της αποκτημένης κοινωνικής δεξιότητας (Webster-Stratton & Reid, 2004).

2.7. ΘΥΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ο εκφραζόμενος θυμός πολλές φορές εκτός από τη μειωμένη ικανότητα διαχείρισής του, συνυπάρχει και με ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού η ύπαρξη των κατάλληλων δεξιοτήτων υποδηλώνει και την επάρκεια στη διαχείριση του θυμού (Flanagan et al., 2010). Θα λέγαμε ωστόσο ότι οι πληροφορίες σχετικά με τη σχέση μεταξύ «αντίδρασης στο θυμό» και «κοινωνικής λειτουργίας» είναι ελάχιστες, όμως αρχικές ενδείξεις έχουν εστιάσει στο γεγονός ότι πολλές αντιδράσεις θυμού σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το φάσμα των σύγχρονων κοινωνικών δεξιοτήτων (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith, & Karbon, 1995). Σε έρευνα των Putallaz και Sheppard (1992, όπ. ανάφ. στο Eisenberg et al., 1995), οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση των μεταβλητών «σχέση με συνομήλικους» και «διαμάχες», κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι τεχνικές των παιδιών απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις σχετίζονται με τη σχέση που έχουν με τους συνομήλικούς τους. Αυτό δηλαδή σημαίνει ότι τα παιδιά που αντιδρούν σε μια διένεξη με επιθετικό τρόπο, τείνουν να δέχονται την απόρριψη από τους συνομήλικούς τους. Επίσης, σε υποθετικές καταστάσεις διαμάχης, τα παιδιά που δεν έχουν καλές σχέσεις με τους συνομήλικούς τους τείνουν να έχουν πιο επιθετική συμπεριφορά και έλλειψη θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης.

Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται είναι το εάν η ποιότητα των αντιδράσεων θυμού, μπορεί με κάποιο τρόπο να προβλέψει και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων. Κατά τους Eisenberg και Fabes (1992, όπ. ανάφ. στο Eisenberg et al., 1995), οι ατομικές διαφορές των παιδιών σχετικά με τις ρυθμιστικές ικανότητες, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με διάφορες οπτικές της κοινωνικής λειτουργίας, όπως

η κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά και οι σχέσεις με τους συνομήλικους. Αν αυτή η υπόθεση ισχύει τότε αναμένεται πως οι ατομικές διαφορές στις αντιδράσεις όταν κάποιος είναι θυμωμένος, θα έχουν επίδραση και στην εκδήλωση σωστής συμπεριφοράς. Αυτό λοιπόν σημαίνει ότι τα παιδιά που αντιδρούν με κοινωνικά επικοινωνιακό τρόπο απέναντι σε καταστάσεις θυμού, είναι και αυτά τα οποία δίνουν στους άλλους την εικόνα κοινωνικά καταξιωμένων παιδιών χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τα παιδιά που απέναντι σε καταστάσεις θυμού αντιδρούν με βίαιο τρόπο και τα οποία αναμένεται σε όλες τις δύσκολες καταστάσεις να εκδηλώνουν ακατάλληλες και προβληματικές συμπεριφορές (Eisenberg et al., 1995).

Επιπλέον, ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που αξίζει να αναφερθεί, είναι η εξέλιξη της επίδρασης που θα έχουν οι αντιδράσεις θυμού των παιδιών στη μετέπειτα κοινωνική ζωή τους. Αρκετές έρευνες πάνω σε αυτό το πεδίο έχουν δείξει ότι οι κοινωνικά ακατάλληλες και προβληματικές εκδηλώσεις θυμού είναι αυθόρμητες, ωστόσο αυτή η παρορμητικότητα συνδέεται με μετέπειτα προβλήματα συμπεριφοράς (Gaspi, Henry, McGee, Moffitt, & Silva, 1995. Rothbart, Ahadi, & Hershey, 1994. White et al., 1994. White, Moffitt, Earls, Robins, & Silva, 1990, όπ. ανάφ. στο Eisenberg et al., 1995). Η ένταση του θυμού στις αντιδράσεις των παιδιών, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, αφού παιδιά τα οποία εκδηλώνουν ακατάλληλες και επικίνδυνες αντιδράσεις θυμού βιώνουν την απόρριψη των συνομηλίκων και στερούνται της ικανότητας για μάθηση και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Eisenberg et al., 1995).

Καταληκτικά, θα λέγαμε πως ο θυμός και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι διαδικασίες αλληλένδετες, καθώς όπως ειπώθηκε η θυμωμένη αντίδραση, που πολλές φορές εκδηλώνεται και με επιθετικό τρόπο, υποδηλώνει την έλλειψη κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων και μπορεί να οδηγήσει στη ρήξη των κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους (Nangle et al., 2010). Τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη για παρεμβάσεις, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι οποίες θα έχουν ως κύρια συστατικά τις κοινωνικές δεξιότητες, τη διαχείριση θυμού και τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων (Nangle et al., 2010). Εξάλλου, τα άτομα που μπορούν και ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις είναι και αυτά που έχουν αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες

και που μπορούν με αποτελεσματικές μεθόδους να διαχειριστούν καταστάσεις θυμού, κάτι το οποίο δε συμβαίνει με άτομα με μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες (Flanagan et al., 2010).

Όταν γίνεται αναφορά στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, εννοείται η ανάπτυξη της ικανότητας για κοινωνική έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με τους άλλους (Flanagan et al., 2010). Τρεις έρευνες μάλιστα (Christopher et al., 1993. Elliot & Gresham, 1993. Stern & Fodor, 1989, όπ. ανάφ. στο Flanagan et al., 2010), έχουν φτάσει στο συμπέρασμα πως τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν καλύτερα μέσα από συναντήσεις μικρών ομάδων, στις οποίες να συμπεριλαμβάνονται αλληλεπίδραση με συνομήλικους, επίδειξη, εξάσκηση και ανατροφοδότηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

3. ΟΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία ορίζει τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ως ομάδες που έχουν ως 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 και συν., 2010).

Κύριος λοιπόν σκοπός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η πρωτογενής πρόληψη διαφόρων προβλημάτων. Η διαδικασία της πρόληψης ενισχύεται μέσα από την συζήτηση, την επεξεργασία του κατάλληλου πληροφοριακού υλικού, την εξάσκηση σε νέες δεξιότητες και την ενημέρωση των μελών για ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες επεξεργάζονται θέματα ψυχολογικού κυρίως ενδιαφέροντος, πράγμα που μαρτυρεί και η ονομασία τους (Correy & Correy, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι ομάδες που έχουν συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένους στόχους (Delucia-Waack, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος, Μπρούζος & Μπαούρδα, 2016), είναι μικρής χρονικής διάρκειας και ο αριθμός των μελών τους είναι ανάλογος με τους στόχους τους. Έτσι μπορεί να αποτελούνται από 5 έως 100 μέλη (Brown, 2011, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2016). Επιπλέον, απαρτίζονται από έναν συντονιστή, ο οποίος επιλέγει τους στόχους, εφαρμόζει τις δραστηριότητες που έχουν επιλεγεί και προσφέρει πληροφορίες στα μέλη (Brown, 2011, Delucia-Waack, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2016).

Όσον αφορά τώρα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, αυτές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για παιδιά που αντιμετωπίζουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, για την πρόληψη εμφάνισης προβλημάτων ή απλά για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Βασιλόπουλος και συν., 2010). Σύμφωνα με τους Thompson & Randolph (1983, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010), υπάρχουν τέσσερα είδη ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά. Αρχικά, οι ομάδες με ένα κοινό πρόβλημα, οι οποίες απαρτίζονται από παιδιά που αντιμετωπίζουν το ίδιο θέμα και στοχεύουν στην επίλυσή του. Έπειτα υπάρχουν οι ομάδες που επικεντρώνονται σε κάθε παιδί χωριστά, οι οποίες αποτελούνται από παιδιά με διαφορετικά προβλήματα τα οποία καταφέρνουν ωστόσο να αλληλοϋποστηρίζονται και οι ομάδες ανάπτυξης ανθρωπίνου δυναμικού, που στοχεύουν στην ενίσχυση των δυνατοτήτων των παιδιών. Τέλος, οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων, που όπως λέει και το όνομά τους στόχος τους είναι η ανάπτυξη και η εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Thompson & Randolph, 1983, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).

Οι εν λόγω ομάδες δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά να έρχονται σε επαφή με άλλα μέλη, να αλληλοϋποστηρίζονται, να δίνουν και να λαμβάνουν βοήθεια, να διδάσκονται νέα πράγματα και να μην απομονώνονται. Όλα αυτά πραγματοποιούνται μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον (Delucia-Waack, 2006. Thompson, 2011, όπ. ανάφ στο Βασιλόπουλος και συν., 2016).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά διαφέρουν αρκετά από αυτές των ενηλίκων, διαφορά που γίνεται εύκολα κατανοητή εάν αναλογιστούμε και το διαφορετικό αναπτυξιακό επίπεδο των δυο αυτών ηλικιακών ομάδων (Βασιλόπουλος και συν., 2010). Οι ομάδες για παιδιά είναι μικρότερες τόσο σε μέγεθος όσο και σε διάρκεια. Τα παιδιά θα πρέπει να είναι λίγα ώστε να μπορέσουν όλα να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία (Brown, 2011. Shechtman, 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2016). Επιπλέον, η διάρκεια των ομάδων θα πρέπει να είναι πιο σύντομη για τα παιδιά παρότι για τους ενήλικες, καθώς τα παιδιά διαθέτουν μικρότερο εύρος προσοχής (Brown, 2011. Corey et al., 2014. Delucia-Waack, 2006. Shechtman, 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2016). Οι ομάδες για παιδιά έχουν περισσότερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα καθώς στοχεύουν στο να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους ικανότητες για να μπορέσουν να

εξελιχθούν ή να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα (Delucia-Waack, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010). Επιπλέον, είναι περισσότερο δομημένες συγκριτικά με αυτές των ενηλίκων, έχουν σαφείς στόχους και συγκεκριμένες δραστηριότητες (Delucia-Waack, 2006. Brown, 2011, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2016), οι οποίες απαρτίζονται από παιχνίδια και ενεργό δράση (Brown, 2011, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2016), παρά από λεκτικές δραστηριότητες και συζήτηση όπως αυτές των ενηλίκων (Shechtman, 2004, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010). Επιπλέον, και ο ρόλος του συντονιστή διαφέρει σε αυτές τις δύο ομάδες. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά ο συντονιστής οφείλει να είναι πιο κατευθυντικός, να δίνει οδηγίες, να κινητοποιεί αλλά και να παρέχει φροντίδα στα μέλη και να συντηρεί την δομή της ομάδας (Delucia-Waack, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010). Τέλος, ένα στοιχείο που υπάρχει μόνο στις ομάδες για παιδιά είναι η παροχή της γονικής συναίνεσης. Κρίνεται απαραίτητο οι γονείς να γνωρίζουν και να συναινούν για την συμμετοχή του παιδιού τους στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα (Brown, 2011. Corey et. al., 2014. Falco & Bauman, 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

4. ΕΡΕΥΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ

Στην βιβλιογραφία αναφέρονται δύο μέθοδοι μελέτης των ομαδικών παρεμβάσεων, η έρευνα αποτελέσματος και η έρευνα διαδικασίας. Η έρευνα αποτελέσματος εξετάζει την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης, ενώ η έρευνα διαδικασίας μελετά όλα τα συμβάντα που λαμβάνουν χώρα κατά την διάρκειά της (Brown, 2011. Delucia-Waack, 2006. Furr, 2000, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν.,2016).

Την τελευταία δεκαετία, το ενδιαφέρον για την παροχή τεκμηρίων στην ψυχοθεραπεία έχει αυξηθεί σημαντικά (Shechtman, 2007). Γενικά, οι έρευνες αποτελέσματος είναι πιο συχνά εφαρμοσμένες από τις έρευνες διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, στο πεδίο της ομαδικής θεραπείας παιδιών η απουσία της έρευνας διαδικασίας είναι εμφανής (Kazdin, 1995. Kendall & Morris, 1991, όπ. ανάφ. στο Leichtentritt & Shechtman, 1998), με μια πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Dagley, Gazda, Eppinger, & Stewart, 1994, όπ. ανάφ. στο Leichtentritt & Shechtman, 1998) να δείχνει ότι οι έρευνες αποτελέσματος κάλυπταν το 85% του συνολικού ποσοστού των ερευνών.

Η έρευνα αποτελέσματος αποσκοπεί στην υλοποίηση των στόχων έκβασης. Οι εν λόγω στόχοι συνδέονται άμεσα με τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκε η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010, σ.204). Η αξιολόγηση των στόχων έκβασης γίνεται τις περισσότερες φορές μέσα από μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση (Βασιλόπουλος και συν.,2010).

4.1.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ένας από τους απώτερους στόχους του σχεδιασμού ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζουμε κατά πόσο η εμπειρία της ομάδας ήταν επιτυχημένη για τους συμμετέχοντες. Η αποτελεσματικότητα σχετίζεται και με την αύξηση της γνώσης των συμμετεχόντων. Με απλά λόγια, αξιολογούμε κατά πόσο οι συμμετέχοντες γνωρίζουν περισσότερα για το θέμα που διαπραγματεύονταν η ομάδα στο τέλος της από ότι γνώριζαν στην αρχή της (Brown, 2011).

Στους στόχους της πλειονότητας των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων συγκαταλέγεται η αλλαγή συμπεριφορών και στάσεων των μελών. Η αξιολόγηση των συγκεκριμένων στόχων γίνεται μέσα από τις αυτοαναφορές των συμμετεχόντων, από αντικειμενικά τεστ ή από την άμεση παρατήρηση. Όλες αυτές οι πηγές πληροφοριών συγκρίνονται με μία ή περισσότερες ομάδες ελέγχου. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μπορεί να δείξει πέρα από την ύπαρξη σημαντικών αλλαγών, ότι δεν σημειώθηκαν αλλαγές ή ότι έγινε κάποιου είδους παλινδρόμηση. Γι' αυτό λοιπόν τον λόγο ο συντονιστής πρέπει να είναι ανοιχτός σε κάθε ενδεχόμενο (Brown, 2011).

Η αξιολόγηση δίνει πληροφορίες και για την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού του προγράμματος. Ο συντονιστής μέσα από αυτήν την διαδικασία μπορεί να εντοπίσει τυχόν αδυναμίες τις οποίες πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα. Στις περιπτώσεις που οι αδυναμίες αυτές αφορούν στους συμμετέχοντες, ο συντονιστής μπορεί να προσπαθήσει να καταλάβει καλύτερα τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των συμμετεχόντων. Η αξιολόγηση δίνει την δυνατότητα στον συντονιστή να κατανοήσει τι πρέπει να αποφύγει την επόμενη φορά που θα σχεδιάσει ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα (Brown, 2011).

Οι περισσότερες αξιολογήσεις αποτελεσματικότητας γίνονται μέσα από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Η επιλογή των ερωτηματολογίων κρίνει απαραίτητο τα ερωτηματολόγια να έχουν υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Τα ερωτηματολόγια θα πρέπει να είναι στην πιο απλή δυνατή μορφή. Το απλό και σύντομο ερωτηματολόγιο δεν δυσκολεύει τους συμμετέχοντες καθώς είναι ευκολότερο να το κατανοήσουν και να το συμπληρώσουν (Brown, 2011). Η αποτελεσματική αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει ερωτηματολόγια πριν την έναρξη της ομάδας (pre-tests), ερωτηματολόγια μετά την λήξη της ομάδας (post tests) καθώς και επαναληπτική αξιολόγηση λίγες εβδομάδες, λίγους μήνες ακόμα και μερικά χρόνια μετά για να αξιολογηθεί κατά πόσο τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν (follow-up tests) (Brown, 2011). Τις περισσότερες φορές, οι follow-up αξιολογήσεις γίνονται 3 με 6 μήνες μετά την λήψη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος (Delucia-Waack, 2006). Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης θα πρέπει να αναφέρονται σε στάσεις, σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που άλλαξαν ή όχι μετά το τέλος της ομάδας. Η σύγκριση των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν πριν από την έναρξη της ομάδας με τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν μετά από την λήξη της, δείχνει κατά πόσο η ομάδα λειτούργησε αποτελεσματικά για τα μέλη της (Delucia-Waack, 2006).

Β' ΜΕΡΟΣ
Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

5.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας περιγράφονται τα βασικά σημεία της διαδικασίας της παρέμβασης. Αρχικά αναφέρεται ο σκοπός της παρέμβασης και οι ειδικότεροι στόχοι της. Έπειτα διατυπώνονται οι υποθέσεις οι οποίες τείνουν να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στην συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος και των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας καθώς και η αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων που απάρτιζαν το πρόγραμμα όπως αυτές εκτυλίχθηκαν σε κάθε συνάντηση.

5.1.ΣΚΟΠΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας προέκυψε ότι ως επί το πλείστον για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων εφαρμόζονται ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης που στηρίζονται στην γνωστική συμπεριφοριστική προσέγγιση και τα οποία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά. Ωστόσο, σε κανένα από αυτά δεν είχε συνδυαστεί η διαχείριση του θυμού με την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών, χρησιμοποιώντας ως κύριο μέσο την τέχνη. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το κενό αυτό διερευνώντας την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσω της τέχνης. Ο απώτερος σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ήταν η δημιουργία ενός χρήσιμου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης μέσα από το οποίο επιδιώκεται η παροχή πληροφοριών για το συναίσθημα του θυμού και η διδασκαλία τεχνικών διαχείρισης, ελέγχου του θυμού και ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

5.2.ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ο παρακάτω πίνακας περιέχει τους επιμέρους στόχους του προγράμματος παρέμβασης όπως αυτοί διαμορφώθηκαν για κάθε συνάντηση.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ
1 ^η	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να γνωριστούν μεταξύ τους τα παιδιά και η συντονίστρια. ➤ Να αναπτύξουν τα παιδιά κοινωνικές δεξιότητες. ➤ Να θεσπιστούν οι στόχοι και οι κανόνες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το σκοπό των συναντήσεων.
2 ^η	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα συναισθήματα. ➤ Να έρθουν σε πρώτη επαφή με το συναίσθημα του θυμού.
3 ^η	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να κατανοήσουν τα παιδιά βαθύτερα το συναίσθημα του θυμού. ➤ Να γίνει αντιδιαστολή μεταξύ θυμού και ηρεμίας.
4 ^η	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι ο θυμός σχετίζεται με μη αποδεκτές συμπεριφορές. ➤ Να έρθουν σε επαφή με εναλλακτικές τεχνικές διαχείρισης του θυμού.
5 ^η	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να μάθουν τα παιδιά να διαχειρίζονται το θυμό (εμπέδωση δεξιότητας διαχείρισης).
6 ^η	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να ενισχυθεί η κατανόηση του συναισθήματος του θυμού μέσα από την αμεσότερη επαφή των παιδιών με αυτό μέσω της αφήγησης παραμυθιού. ➤ Να «αναπαραστήσουν» τα παιδιά τον θυμό.
7 ^η	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να γενικεύσουν τα παιδιά την ικανότητα διαχείρισης του θυμού μέσω δραματοποίησης. ➤ Να ενισχυθεί η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
8 ^η	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να εκφράσουν τα παιδιά όσα αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. ➤ Να αποχαιρετήσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και την συντονίστρια.

5.3. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Με βάση τα ευρήματα των ερευνών που έχουμε ήδη παρουσιάσει, τα οποία τεκμηριώνουν την άποψη ότι τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα είναι αποτελεσματικά για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την διαχείριση του συναισθήματος του θυμού στα παιδιά, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας:

Πρώτη Υπόθεση

Αναμένεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες θα ενισχυθούν μετά την λήξη του προγράμματος για την ομάδα παρέμβασης, ενώ δεν θα υπάρξουν αλλαγές στην ομάδα ελέγχου.

Δεύτερη Υπόθεση

Αναμένεται ότι αναφορικά με το συναίσθημα του θυμού θα αυξηθούν τα επίπεδα του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης, του συλλογισμού, της αποφυγής και της εξάπλωσης για την ομάδα παρέμβασης και δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου.

Τρίτη Υπόθεση

Αναμένεται ότι το επίπεδο των έντονων εκφράσεων θυμού θα μειωθεί μετά την λήξη του προγράμματος για την ομάδα παρέμβασης και δεν θα αλλάξει για την ομάδα ελέγχου.

Τέταρτη υπόθεση

Αναμένεται ότι τα αποτελέσματα των μετρήσεων όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και στο συναίσθημα του θυμού θα διατηρηθούν για την ομάδα παρέμβασης μετά την πάροδο πέντε μηνών από την λήξη του προγράμματος, ενώ δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου.

Πέμπτη υπόθεση

Αναμένεται ότι θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που διερευνήθηκαν τόσο πριν από την έναρξη όσο και μετά την λήξη του προγράμματος και στην ομάδα παρέμβασης αλλά και στην ομάδα ελέγχου.

5.4.ΔΕΙΓΜΑ

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα διαχείρισης θυμού και ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων εφαρμόστηκε σε δύο δημοτικά σχολεία, ένα δωδεκαθέσιο στην περιοχή της Θεσπρωτίας και ένα εξαθέσιο στην περιοχή των Ιωαννίνων. Για την υλοποίηση του προγράμματος επιλέχθηκαν η Β' και η Γ' τάξη (παιδιά ηλικίας 7, 8 και 9 ετών). Η ενημέρωση των διευθυντών και των δασκάλων έγινε από την ίδια την συντονίστρια αρκετούς μήνες πριν την έναρξη του προγράμματος. Κατόπιν ενημέρωσης από τους διευθυντές, λήφθηκε γραπτή συναίνεση από τους γονείς για την συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο δείγμα, το σύνολο των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν 117. Από αυτούς, οι 56 αποτελούσαν την ομάδα παρέμβασης (η ομάδα η οποία συμμετείχε στο πρόγραμμα) και οι υπόλοιποι 61 την ομάδα ελέγχου (η ομάδα που συμπλήρωσε μόνο τα ερωτηματολόγια χωρίς να συμμετέχει στο πρόγραμμα). Όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης από τους 56 μαθητές, οι 31 ανήκαν στην Γ' δημοτικού και οι 25 στην Β' δημοτικού. Οι ομάδες παρέμβασης ήταν στο σύνολο έξι, καθώς τα τμήματα χωρίζονταν στην μέση και κάθε συντονίστρια αναλάμβανε από μία ομάδα. Από αυτές τις έξι ομάδες, οι τέσσερις απαρτιζόνταν από μαθητές της Γ' και οι άλλες δύο από μαθητές της Β' τάξης. Στην ομάδα ελέγχου από τους 61 μαθητές, οι 36 προέρχονταν από την Β' τάξη και οι 25 από την Γ' τάξη.

Η κατάταξη των παιδιών στις ομάδες έγινε τυχαία. Υπήρχε ωστόσο ομοιομορφία ως προς τον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών στην κάθε ομάδα. Ο αριθμός των μελών στην κάθε ομάδα επιδιώχθηκε να είναι μικρός, έτσι ώστε το πρόγραμμα να εφαρμόζεται με μεγαλύτερη ευελιξία και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά ενεργά στις δραστηριότητες (Βασιλόπουλος και συν., 2016). Έτσι, οι ομάδες παρέμβασης δεν ξεπερνούσαν τα 7 με 8 μέλη, με εξαίρεση δύο ομάδες που αποτελούνταν από 12 και 13 μέλη αντίστοιχα.

5.5. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες: η Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) η οποία χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, και η Κλίμακα Συμπεριφοριστικών Απαντήσεων στον Θυμό (Behavioral Anger and Response Questionnaire, BARQ) που αξιολόγησε την έκφραση του συναισθήματος του θυμού. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν και στις δύο ομάδες, πριν την έναρξη του προγράμματος και αμέσως μετά την λήξη του. Επιπλέον, υπήρξε και follow up μέτρηση, 5 μήνες μετά το πέρας της παρέμβασης. Η follow up μέτρηση πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διαπιστωθεί εάν τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν ή όχι για την ομάδα παρέμβασης.

5.5.1.Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ)

Ο Goodman (1997, όπ. ανάφ. στο Mellor, 2005), ανέπτυξε ένα εργαλείο για την ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων στα παιδιά που μετράει τη συμπτωματολογία και τη βλάβη σε διάφορα επίπεδα ηλικίας. Πρόκειται για το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Strengths and Difficulties Questionnaire), το οποίο υπάρχει σε δύο εκδόσεις: την εκτεταμένη

(Strine, Okoro, McGuire, & Balluz, 2005) και τη σύντομη (Mellor, 2005). Υπάρχουν διάφορες φόρμες χορήγησης. Μπορεί να χορηγηθεί για παιδιά ηλικίας 4-17 ετών, για να το συμπληρώσουν οι γονείς, ο δάσκαλός τους ή και τα ίδια τα παιδιά και σε παιδιά ηλικίας 11-17 (ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς) (Goodman, 1997, 1999. Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998, όπ. ανάφ. στο Goodman, Ford, Corbin, & Meltzer, 2004).

Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών στην εκτεταμένη του έκδοση αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο μέρος, το οποίο αποτελεί ένα σύντομο ερωτηματολόγιο εξέτασης της συμπεριφοράς, απαρτίζεται από 25 ερωτήσεις (άλλες θετικές και άλλες αρνητικές) τις οποίες καλείται να απαντήσει ένας ενήλικας σχετικά με τα συμπτώματα του παιδιού και τα θετικά χαρακτηριστικά του σε διάστημα 6 μηνών. Στην περίπτωση της αυτοαναφοράς, τις ερωτήσεις τις απαντάει το ίδιο το παιδί. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από πέντε υποκλίμακες: συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, υπερδραστηριότητα-έλλειψη προσοχής, προβλήματα με συνομήλικους και θετική κοινωνική συμπεριφορά (Goodman, 1997, 1999, όπ. ανάφ. στο Strine et al., 2005). Η κάθε υποκλίμακα συμπεριλαμβάνει πέντε ερωτήσεις. Οι απαντήσεις μετρώνται σε μία κλίμακα τύπου Likert τριών βαθμών (1=δεν ισχύει, 2=ισχύει κάπως, 3=ισχύει σίγουρα). Για κάθε υποκλίμακα, το σκορ κυμαίνεται από 0-10. Ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνει το κάθε παιδί και οι οποίες συνοψίζονται, βγαίνει και το αντίστοιχο ατομικό σκορ, το οποίο κατηγοριοποιείται ως εξής: χαμηλές δυσκολίες, μεσαίες δυσκολίες και υψηλές δυσκολίες.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τις επιπτώσεις και περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις, στις οποίες πρέπει να απαντήσει ένας πεπειραμένος ενήλικας σχετικά με το αν αντιλαμβάνεται το παιδί του να έχει συναισθηματικές ή συμπεριφοριστικές δυσκολίες. Αν ισχύει κάτι τέτοιο, τότε απαντώνται ερωτήσεις για τη χρονιότητα του προβλήματος, την απελπισία και την κοινωνική δυσλειτουργία. Η πρώτη ερώτηση στοχεύει στην ανίχνευση συναισθηματικών δυσκολιών, δυσκολιών συγκέντρωσης και συμπεριφοράς, ενώ εξετάζει και τη σχέση του παιδιού με τους άλλους, ενώ η δεύτερη εξετάζει το διάστημα ύπαρξης αυτών των δυσκολιών. Αν το παιδί είχε δυσκολίες για πάνω από ένα μήνα, τότε ο ενήλικας καλείται να απαντήσει τις άλλες δύο ερωτήσεις σχετικά με το αν αυτές οι δυσκολίες αγχώνουν το παιδί και σε ποιες περιοχές της καθημερινής

του ζωής εμφανίζονται (σπίτι, φίλιες, τάξη, δραστηριότητες). Οι απαντήσεις και εδώ είναι σε κλίμακα Likert τριών βαθμών (καθόλου/λίγο=0, μέτρια=1, εξαιρετικά=2). Το δεύτερο μέρος απαντάται μόλις καλυφθούν οι περιοχές συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων του πρώτου μέρους. Αν το σκορ στο πρώτο μέρος είναι μηδέν τότε εννοείται πως και για το δεύτερο μέρος είναι μηδέν (Strine et al., 2004).

Στην σύντομη έκδοσή του ερωτηματολογίου, συμπεριλαμβάνονται μόνο οι 25 ερωτήσεις με την ίδια κατηγοριοποίησή τους σε πέντε υποκλίμακες και την ίδια βαθμολόγηση. Αυτή αποτελεί και την πιο πολυχρησιμοποιημένη μορφή χορήγησης. Αρκετές έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την ύπαρξη αυτών των πέντε διαστάσεων, στη Βρετανία (Goodman, 2001, όπ. ανάφ. στο Bourdon, Goodman, Rae, Simpson, & Koretz, 2005), στη Σουηδία (Smedje et al., 1999, όπ. ανάφ. στο Bourdon et al., 2005) και στη Γερμανία (Klasen et al., 2003, όπ. ανάφ. στο Bourdon et al., 2005). Αντίθετα, στην Αμερική (Dickey & Blumberg, 2004, όπ. ανάφ. στο Bourdon et al., 2005) και τη Φιλανδία (Koskelainen et al., 2001, όπ. ανάφ. στο Bourdon et al., 2005) υποστηρίχτηκε σαν καλύτερη λύση η ύπαρξη τριών διαστάσεων: εξωτερίκευση, εσωτερίκευση και κοινωνική διάσταση.

Καθώς δίνεται ένα σκορ για καθεμία από τις πέντε κατηγορίες, το σύστημα παρέχει και ένα συνολικό σκορ δυσκολιών. Εν συντομία και με βάση αγγλικά δεδομένα οι κατηγορίες για τα σκορ είναι: κανονικό, στο όριο και ασυνήθιστο (Mellor, 2005). Εδώ να πούμε ότι οι τέσσερις από τις κλίμακες συνθέτουν την κλίμακα των «Συνολικών δυσκολιών» και βγάζουν ένα δικό τους σκορ. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα συναισθηματικά προβλήματα, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η υπερδραστηριότητα και οι σχέσεις με συνομήλικους (He, Burstein, Schmitz, & Merikangas, 2012).

Κατά τους Nunnaly & Bernstein (1994, όπ. ανάφ. στο He et al., 2012) ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας για τις συνολικές δυσκολίες βρέθηκε να είναι πολύ καλός ($\alpha=0.77$), ενώ σημαντική ήταν και η αξιοπιστία για όλες τις υποκλίμακες ($\alpha=0.72-0.76$), με εξαίρεση την υποκλίμακα της σχέσης με τους συνομήλικους, όπου η αξιοπιστία βρέθηκε χαμηλή ($\alpha=0.58$). Σύμφωνα με αυτούς τους βαθμούς

αξιοπιστίας είναι και η έρευνα των Goodman et al., 2001, στη Βρετανία (He et al., 2012).

Κλείνοντας, το SDQ προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα έναντι άλλων εργαλείων για παιδιά και εφήβους και για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση για την ανίχνευση των προβλημάτων των παιδιών και των εφήβων. Αυτά είναι η συντομία, η ελεύθερη πρόσβαση, η επικέντρωση τόσο σε δυσκολίες όσο και σε δυνατότητες των παιδιών, καθώς και η πρόσβαση σε πολλές μορφές του για να παρέχει πληροφορίες από διάφορες οπτικές, όπως η εκδήλωση δυσφορίας των παιδιών και αρνητικής συμπεριφοράς στο σπίτι, που συμπληρώνονται από γονείς ή δασκάλους (στην εκτεταμένη μορφή του) (Mellor, 2005).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των 25 ερωτήσεων, το οποίο έπρεπε να απαντήσουν μόνοι τους οι μαθητές. Αν και η αυτοαναφορά ενδείκνυται για τις ηλικίες 11-17, ωστόσο θεωρήθηκε στην παρούσα έρευνα ότι οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές προκειμένου να απαντηθούν από το δείγμα μας. Από τις πέντε ωστόσο υποκλίμακες του, η μία αυτή της υπερδραστηριότητας-έλλειψης προσοχής αποκλείστηκε, καθώς βρέθηκε να έχει χαμηλή αξιοπιστία.

5.5.2.Κλίμακα συμπεριφοριστικών απαντήσεων στο θυμό (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ)

Η κλίμακα συμπεριφοριστικών απαντήσεων στο θυμό (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ), σχεδιάστηκε από τον Linden και του συνεργάτες του (Linden et al., 2003, όπ. ανάφ. στο Miers, Rieffe, Terwog, Cowan, & Linden, 2007), με στόχο την παροχή μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για την αντιμετώπιση του θυμού. Συνολικά απαρτίζεται από έξι κλίμακες: Πιο, συγκεκριμένα, η κλίμακα του ισχυρισμού (assertion) αναφέρεται στην ικανότητα εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού και επίλυσης μιας έντονης κατάστασης, η κλίμακας της εξάπλωσης (diffusion), περιλαμβάνει την μετατόπιση του θυμού σε ένα άλλο ερέθισμα ή σε

κάποια δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα μουσική και άσκηση, η κλίμακα της κοινωνικής υποστήριξης (social support-seeking) έχει να κάνει με την αναζήτηση υποστήριξης από το συγγενικό ή φιλικό περιβάλλον και την συζήτηση της βίωσης του συναισθήματος του θυμού, η κλίμακα του συλλογισμού (rumination) αναφέρεται στην τάση να αντιμετωπίζει κανείς τον θυμό που προέρχεται από κάποιον άλλον σκεπτόμενος ξανά και ξανά τις αιτίες που τον προκαλούν (Linden et al., 2003, όπ. ανάφ. στο Miers et al., 2007), η κλίμακα έντονων εκφράσεων θυμού (direct anger out) περιλαμβάνει την εξωτερίκευση του θυμού με λεκτικό ή σωματικό τρόπο και τέλος, η κλίμακα της αποφυγής (avoidance) αναφέρεται στην καταστολή ή την ήπια έκφραση του συναισθήματος του θυμού (Martin & Dahlen, 2007).

Οι τέσσερις πρώτες κλίμακες του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν μέτριες και προσαρμοστικές μεθόδους αντίδρασης στον θυμό, ενώ οι δύο τελευταίες κλίμακες του, η κλίμακα έντονων εκφράσεων θυμού (direct anger-out) και η κλίμακα της αποφυγής (avoidance), είναι παρόμοιες με τις στρατηγικές εξωτερίκευσης (anger out) και εσωτερίκευσης του θυμού (anger in) και καλύπτουν ένα συνεχές, η μεν πρώτη ακραίων επιθετικών στρατηγικών, η δε δεύτερη στρατηγικών καταστολής και αποφυγής.

Η τελική μορφή της κλίμακας BARQ περιλαμβάνει 37 ερωτήσεις τις οποίες τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν συμπληρώνοντας μια κλίμακα τύπου likert τριών βαθμίδων. Οι απαντήσεις τους είναι ανάλογες του βαθμού στον οποίο οι καταστάσεις που περιγράφουν οι 37 προτάσεις του ερωτηματολογίου αληθεύουν ή όχι όταν τα παιδιά είναι θυμωμένα. Τα παιδιά λοιπόν κλείνονται να συμπληρώσουν 1=δεν ισχύει, 2=ισχύει κάπως, 3= ισχύει σίγουρα (Miers et al.,2007).

Έχει βρεθεί ότι η κλίμακα έχει υψηλή αξιοπιστία (από 0,61-0,85 για την κάθε υποκλίμακα) (Lawler-Row, Karremans, Scott, Edlis-Matityahou, & Edwards, 2008) και εγκυρότητα (Linden et al., 2003, όπ. ανάφ. στο Miers et al., 2007). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η κλίμακα BARQ δεν προορίζεται για την μέτρηση της τάσης των εξεταζόμενων να βιώνουν το θυμό (δηλαδή το θυμό ως χαρακτηριστικό), αλλά ούτε και για την μέτρηση των επιπέδων οξείας έκφρασης του θυμού (δηλαδή τον θυμό ως κατάσταση). Αντίθετα, χρησιμοποιείται για την παροχή

συμπληρωματικών πληροφοριών σχετικά με την έκφραση του θυμού (Martin & Dahlen, 2007).

Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα συμπεριφοριστικών απαντήσεων στο θυμό (BARQ), σε μια έκδοση των 50 ερωτήσεων. Οι προτάσεις προσαρμόστηκαν με τρόπο ο οποίος να ανταποκρίνεται στο ηλικιακό επίπεδο των παιδιών, για παράδειγμα η πρωτότυπη πρόταση «Υψώνω τη φωνή μου» μετατράπηκε σε «Φωνάζω», έκφραση η οποία είναι πιο οικεία στα παιδιά. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το ερωτηματολόγιο της έρευνας είχε 13 επιπλέον ερωτήσεις από το αρχικό, πολλές από τις οποίες είχαν την μορφή των «ψευδοερωτήσεων». Οι ψευδοερωτήσεις έχουν παρόμοια διατύπωση με μία ήδη διατυπωμένη ερώτηση και χρησιμοποιούνται για να μπορεί να ελέγξει ο ερευνητής κατά πόσο είναι διαφορετικές οι απαντήσεις των παιδιών.

5.6.ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε και στα δύο σχολεία από τον Οκτώβριο του 2015 έως τον Ιανουάριο του 2016. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο της Θεσπρωτίας οι συναντήσεις ξεκίνησαν στις 22/10/2015 και τελείωσαν στις 10/12/2015, ενώ στο σχολείο των Ιωαννίνων ξεκίνησαν στις 20/11/2015 και τελείωσαν στις 27/01/2016. Οι συναντήσεις ήταν εβδομαδιαίες σε κάθε σχολείο. Η ημέρα και η ώρα της συνάντησης ορίζονταν κάθε φορά κατόπιν συνεννόησης με τις δασκάλες των τάξεων.

Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν στο χώρο του σχολείου και καθεμία από αυτές κάλυπτε μία διδακτική ώρα. Συνήθως επιλέγονταν οι ώρες της ευέλικτης ζώνης ή της πληροφορικής. Το τμήμα χωρίζονταν στη μέση και οι συντονίστριες έπαιρναν από μία ομάδα. Στο σχολείο της Θεσπρωτίας, η μία ομάδα παρέμενε στην αίθουσα διδασκαλίας και η άλλη μεταφέρονταν στην αίθουσα εικαστικών. Καθώς τα τμήματα εδώ ήταν δύο (τέσσερις δηλαδή ομάδες παρέμβασης), κάθε εβδομαδιαία συνάντηση απαιτούσε δύο διδακτικές ώρες, μία για κάθε τμήμα. Στον σχολείο των Ιωαννίνων

αντίθετα, το τμήμα της Β' τάξης που χρησιμοποιήθηκε ως ομάδας παρέμβασης ήταν ένα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν δύο ομάδες παρέμβασης. Η μία ομάδα πραγματοποιούσε το πρόγραμμα στην αίθουσα διδασκαλίας ενώ η άλλη συνήθως μεταφέρονταν στην αίθουσα της πληροφορικής.

Για την υλοποίηση του προγράμματος οι αίθουσες κάθε φορά διαμορφώνονταν κατάλληλα. Τα θρανία απομακρύνονταν και στο κέντρο της αίθουσας τοποθετούνταν καρέκλες σε σχήμα κύκλου. Η συντονίστρια καθόταν και αυτή σε μια καρέκλα στην μέση του κύκλου.

Η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε από τις συντονίστριες και ακολούθησε η έγκρισή τους από τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας. Κάποιες από αυτές αποτέλεσαν έμπνευση των συντονιστριών, όπως οι δραστηριότητες των δύο τελευταίων συναντήσεων, ενώ κάποιες άλλες αντλήθηκαν αυτούσια ή με κάποια επεξεργασία από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003. Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Σε όλες τις συναντήσεις, το άνοιγμα περιελάμβανε το καλωσόρισμα των μαθητών στην ομάδα, μια σύντομη συζήτηση σχετικά με αυτά που θυμούνται από την προηγούμενη συνάντηση και μια εισαγωγή για το περιεχόμενο της παρούσας συνάντησης. Μετά την λήξη των δραστηριοτήτων, τα παιδιά συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο θεραπευτικής συμμαχίας. Στο τέλος, η συντονίστρια και τα παιδιά σχηματίζουν ένα κύκλο και τα παιδιά καλούνταν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη συνάντηση και να δηλώσουν τι τους άρεσε περισσότερο και τι όχι. Η συνάντηση ολοκληρώνονταν με τον αποχαιρετισμό μεταξύ των μελών και της συντονίστριας. Στην προτελευταία συνάντηση, η συντονίστρια ενημέρωσε τα παιδιά ότι η επόμενη συνάντηση που ακλουθεί θα είναι και η τελευταία, έτσι ώστε να είναι προετοιμασμένα.

Παρακάτω ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων όπως, αυτές εκτυλίχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

1^η Συνάντηση: «Ας γνωριστούμε λοιπόν!»

1^η Δραστηριότητα: «Γνωρίζω ότι....., φαντάζομαι ότι...»(20'+5')

Η πρώτη δραστηριότητα έχει διάρκεια 25 λεπτά και αποτελεί το κύριο μέσο επίτευξης της γνωριμίας τόσο των παιδιών μεταξύ τους όσο και των παιδιών με την συντονίστρια. Τα παιδιά παίρνουν τις καρτέκλες τους και σχηματίζουν έναν κύκλο. Στο πρώτο στάδιο (20') η συντονίστρια, αφού παρουσιάσει τον εαυτό της, προτρέπει ένα παιδί να ξεκινήσει και να διαλέξει ένα άλλο παιδί στην ομάδα που το γνωρίζει πολύ καλά και να το παρουσιάσει λέγοντας τι ξέρει γι' αυτό. Το άλλο παιδί ακούει και στο τέλος διορθώνει και συμπληρώνει αν θέλει. Με τη σειρά του διαλέγει κάποιον άλλον τον οποίο μας παρουσιάζει με τον ίδιο τρόπο. Έτσι συνεχίζουν και τα υπόλοιπα παιδιά μέχρι να παρουσιαστούν όλα. Στο δεύτερο στάδιο (5') η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά εάν έμαθαν κάτι καινούριο για κάποιο συμμαθητή τους ή ένα θέλουν να προσθέσουν κάτι επιπλέον.

2^η Δραστηριότητα: «Το δέντρο των κανόνων» (10'+10')

Η δεύτερη δραστηριότητα, βοηθάει τα παιδιά να σκεφτούν και να συμφωνήσουν τους κανόνες που θα πρέπει να τηρούν στη διάρκεια των συναντήσεων. Η συντονίστρια χωρίζει τα παιδιά τυχαία σε δύο υπό-ομάδες. Έπειτα σε ένα μεγάλο χαρτόνι ζωγραφίζει ένα δέντρο με μεγάλα κλαδιά (ο αριθμός των κλαδιών ισοδυναμεί με αυτόν των παιδιών). Η κάθε υπό-ομάδα σκέφτεται ορισμένους κανόνες. Στη συνέχεια, ένα ένα τα μέλη των υποομάδων καλούνται να γράψουν σε ένα κλαδί του δέντρου έναν κανόνα. Κάθε παιδί γράφει λοιπόν τον κανόνα του ώσπου τα κλαδιά του δέντρου των κανόνων να «γεμίσουν». Έπειτα τα παιδιά επιστρέφουν στις αρχικές τους θέσεις στον κύκλο και ένα ένα διαβάζει τους κανόνες που έγραψε. Στη συνέχεια συζητήσουν όλα τα μέλη μαζί με την συντονίστρια την αξία των κανόνων αυτών, αν θα ήθελαν να προσθέσουν κάποιο κανόνα και τι θα μπορούσε να γίνει αν κάποιο μέλος παραβιάσει τους κανόνες

μελλοντικά. Αφού αποσαφηνιστούν αυτά τα θέματα, το «δέντρο των κανόνων» είναι έτοιμο και η συντονίστρια μπορεί να το κολλήσει σε ένα εμφανές σημείο στο χώρο για να μπορούν τα παιδιά να θυμούνται εύκολα τους κανόνες της ομάδας.

Υλικά: Χαρτόνι, χρωματιστοί μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, μολύβια, κόλλα.

2^η Συνάντηση: « Γνωρίζουμε τα συναισθήματα!»

1^η Δραστηριότητα: «Γνωριμία με τα συναισθήματα» (10'+5')

Η πρώτη δραστηριότητα είναι διάρκειας δεκαπέντε λεπτών και βοηθάει τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τα συναισθήματα. Τα παιδιά μαζί με την συντονίστρια κάθονται σε κύκλο και η συντονίστρια ξεκινά μια συζήτηση για τα συναισθήματα, τονίζοντας πως όλα τα συναισθήματα είναι καλό να τα έχουμε. Η συντονίστρια δείχνει στα παιδιά εικόνες με μάσκες και πρόσωπα συναισθημάτων και ζητούν από τα παιδιά να τα κατονομάσουν. Οι εικόνες αντιπροσωπεύουν τα εξής συναισθήματα: χαρούμενος, στεναχωρημένος, έκπληκτος, λυπημένος και θυμωμένος. Οι εικόνες με το συναίσθημα του θυμού δείχνονται τελευταίες για να γίνει η εισαγωγή στο συναίσθημα του θυμού, ρωτώντας τα παιδιά από ποιο στοιχείο της εικόνας κατάλαβαν ότι πρόκειται για το θυμό (εκφράσεις, χρώμα προσώπου, σωματικές ενδείξεις).

Ακολουθεί η επεξεργασία της δραστηριότητας κατά την οποία τα παιδιά συζητούν με την συντονίστρια αν τους δυσκόλεψε η αναγνώριση κάποιου συναισθήματος και αν μπορούν να αναγνωρίζουν εύκολα τα συναισθήματα των φίλων, των συμμαθητών ή των γονιών τους (και ειδικότερα αν αναγνωρίζουν εύκολα το συναίσθημα του θυμού).

Υλικά: Κάρτες με μάσκες και πρόσωπα συναισθημάτων.

2^η Δραστηριότητα: «Καν' το όπως εγώ» (7' + 5')

Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά καλούνται να σχηματίζουν ζευγαράκια και να καθίσουν το ένα απέναντι από το άλλο. Η συντονίστρια ζητά από κάθε παιδί να φανταστεί μια κατάσταση που του προκαλεί θυμό και παράλληλα να φαίνεται θυμωμένο. Το άλλο παιδί, καλείται να παρατηρήσει και να μιμηθεί αυτές τις εκφράσεις θυμού (το κάθε παιδί αποτελεί «καθρέφτη» του άλλου παιδιού).

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, τα παιδιά συζητούν κατά πόσο έχουν ίδιες ή διαφορετικές αντιδράσεις με τους συμμαθητές τους σε καταστάσεις θυμού και πώς τους φαίνεται ο εαυτός τους και οι αντιδράσεις τους όταν είναι θυμωμένοι.

3^η Δραστηριότητα: «Η αλυσίδα του θυμού» (10' + 7')

Η τελευταία δραστηριότητα στοχεύει κυρίως στην κατανόηση της διαφορετικότητας. Σηκώνεται ένα παιδί όρθιο και λέει τι το θυμώνει πάρα πολύ. Όποιο παιδί θυμώνει πάρα πολύ για τον ίδιο λόγο, σηκώνεται και πιάνει το πρώτο παιδί από το χέρι. Στη συνέχεια το δεύτερο παιδί λέει έναν άλλο λόγο που τον θυμώνει πάρα πολύ. Όποιο παιδί έχει τον ίδιο λόγο να θυμώνει, σηκώνεται και πιάνει το προηγούμενο παιδί από το χέρι. Σε περίπτωση που είναι πολλά τα παιδιά που θυμώνουν για τον ίδιο λόγο που αναφέρθηκε, τότε σχηματίζουν αλυσίδα και ο τελευταίος λέει τον επόμενο λόγο θυμού. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρις ότου όλοι έχουν γίνει κρίκοι στην αλυσίδα. Παράλληλα, καθώς τα παιδιά αναφέρουν τους λόγους που τους θυμώνουν, η συντονίστρια τους γράφει στον πίνακα, κάτω από την πρόταση: ΘΥΜΩΝΩ ΟΤΑΝ.....

Μόλις ολοκληρωθεί η δραστηριότητα και όλα τα παιδιά γίνουν κρίκοι στην αλυσίδα, επιστρέφουν στο κύκλο και συζητούν τους λόγους που τους θυμώνουν, προκειμένου να παρατηρήσουν αν θυμώνουν όλοι με τον ίδιο λόγο. Σε περίπτωση που οι λόγοι διαφέρουν μεταξύ τους, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι τον

καθένα μας τον νευριάζει κάτι διαφορετικό και ότι είναι σημαντικό να σεβόμαστε αυτή τη διαφορετικότητα.

Υλικά: Πίνακας, κιμωλία.

3^η Συνάντηση: « Ο θυμός και η ηρεμία»

1^η Δραστηριότητα: «Το θυμωμένο μακαρόνι» (7' + 5')

Τα παιδιά σηκώνονται όρθια και στέκονται «θυμωμένα», με σφιγμένο το σώμα τους, όπως ένα άβραστο μακαρόνι. Τους λέμε να φανταστούνε πως είναι σε μια μεγάλη κατσαρόλα (τα παιδιά πρέπει να είναι σε απόσταση μεταξύ τους για να μπορούν να ξαπλώσουν μετά στο πάτωμα). Στη συνέχεια τους ζητάμε να φανταστούν πως πέφτει πάνω τους «το νερό της ηρεμίας» και να γυρίσουν γύρω-γύρω, σαν να τους ανακατεύει μια κουτάλα. Μαλακώνουν. Γίνονται τόσο μαλακοί που δεν μπορούν πια να σταθούν όρθιοι και πέφτουν σιγά-σιγά κάτω και μετά ξαπλώνουν στον πάτο της κατσαρόλας. Το σώμα τους είναι χαλαρωμένο. Ο θυμός έχει φύγει. Η συντονίστρια για να βεβαιωθεί ότι έχει φύγει ο θυμός, περνάει πάνω από τα παιδιά, για να ελέγξει αν έχουν «βράσει τα μακαρόνια». Αν είναι «έτοιμα για σεβίρισμα», πρέπει σηκώνοντας το χέρι τους και αφήνοντάς το, να πέφτει απαλά. Τα παιδιά πρέπει να είναι πραγματικά χαλαρωμένα.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν πως ένιωσαν στην αρχή (θυμωμένα) και πως στο τέλος (ήρεμα) και αν όντως ένιωθαν να έχουν ηρεμήσει, μόλις έπεσε πάνω τους το «νερό της ηρεμίας».

2^η Δραστηριότητα: «Η χώρα του θυμού και της ηρεμίας» (7' + 7')

Σε αυτή τη δραστηριότητα, τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν τις χώρες του θυμού και της ηρεμίας, όπως αυτά τις φαντάζονται. Η συντονίστρια δίνει στα παιδιά κόλλες Α4, διπλωμένες στη μέση και τους ζητά στη μια μεριά να ζωγραφίσουν τη χώρα της ηρεμίας και στην άλλη μεριά τη χώρα του θυμού. Σε κάθε χώρα, τους λέμε να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους, πως τον φαντάζονται, και να γράψουν ένα γεγονός που τους ηρεμεί και ένα που τους θυμώνει.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους στη χώρα του θυμού και στη χώρα της ηρεμίας, μιλώντας για αυτό που τα ηρεμεί και αυτό που τα θυμώνει, συζητώντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους λόγους που ηρεμούν και στους λόγους που θυμώνουν.

Υλικά: Κόλλες Α4, μαρκαδόροι, μολύβια, γόμες, ξυλομπογιές.

3^η Δραστηριότητα: «Η τρικυμιώδης θάλασσα» (7' + 7)

Τα παιδιά σηκώνονται όρθια και σχηματίζουν μεταξύ τους έναν κύκλο. Η συντονίστρια δίνει στα παιδιά ένα γαλάζιο πανί, το οποίο παριστάνει τη θάλασσα. Τα παιδιά κρατούν το πανί από τις άκρες, με τέτοιο τρόπο όμως ώστε να μην είναι τεντωμένο, αλλά να μπορεί να κινηθεί. Τα παιδιά καλούνται να φανταστούν και να παρουσιάσουν μια τρικυμιώδη θάλασσα, από όλα τα στάδια που περνάει (αφρίζει, μικρά κύματα, μεγάλα άγρια κύματα). Αμέσως μετά ζητείται από τα παιδιά, να παρουσιάσουν την ήρεμη, γαληνεμένη θάλασσα και καθώς η θάλασσα ηρεμεί, ηρεμούν και τα παιδιά μαζί, πέφτοντας στο έδαφος πάνω στο πανί.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν τις κλιμακωτές καταστάσεις της θάλασσας, και το πώς ένιωθαν τα ίδια κάθε στιγμή. Θα πρέπει να κατανοήσουν ότι ο θυμός βρίσκεται και στο περιβάλλον και όπως αυξάνεται κλιμακωτά στο περιβάλλον, έτσι μπορεί να αυξηθεί κλιμακωτά και στον άνθρωπο.

Υλικά: Γαλάζιο πανί.

4^η Συνάντηση: «Πως μπορώ να «διώξω» το θυμό μου;»

1^η Δραστηριότητα: « Είναι σωστό ή λάθος;» (10' + 15')

Η πρώτη δραστηριότητα έχει διάρκεια 25 λεπτά και βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν ότι ο θυμός πολλές φορές μας οδηγεί να κάνουμε πράγματα που μετά μπορεί να μην μας αρέσουν καθόλου. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αξιολογήσουν τις εν λόγω συμπεριφορές ως καλές ή μη επιλογές. Στο πρώτο στάδιο, η συντονίστρια λέει στα παιδιά ότι θα ακολουθήσει μια σειρά από εικόνες από θυμωμένα παιδάκια που κάνουν διαφορετικά πράγματα το καθένα. Ζητά από τα παιδιά να κοιτάξουν προσεκτικά τις εικόνες, να σκεφτούν και μετά να αποφασίσουν αν η συμπεριφορά του κάθε παιδιού είναι καλή επιλογή ή όχι. Στην συνέχεια η συντονίστρια δείχνει τις κάρτες στα παιδιά. Στην πρώτη κάρτα απεικονίζεται ένα θυμωμένο κορίτσι που έχει τα χέρια του στη μέση της και λέει στη μητέρα της ότι είναι θυμωμένη. Στην δεύτερη κάρτα απεικονίζεται ένα θυμωμένο κορίτσι που χτυπάει την αδερφή της επειδή εκείνη της χάλασε το ηλεκτρονικό της παιχνίδι. Η τρίτη κάρτα δείχνει ένα θυμωμένο κορίτσι που σχίζει τη ζωγραφιά του διπλανού της επειδή την κορόιδεψε. Η τέταρτη κάρτα δείχνει ένα θυμωμένο κορίτσι που σπρώχνει τη φίλη της επειδή της έχυσε καταλάθος την πορτοκαλάδα. Η πέμπτη κάρτα δείχνει ένα θυμωμένο αγόρι που για να ξεχάσει το θυμό του κλωτσάει με δύναμη μια μπάλα. Η έκτη και τελευταία κάρτα δείχνει ένα θυμωμένο αγόρι που για να ξεχάσει το θυμό του μετράει.

Στο δεύτερο στάδιο, η συντονίστρια και τα παιδιά συζητούν τις παραπάνω συμπεριφορές. Η συντονίστρια μπορεί στο πίνακα να κάνει δύο λίστες, μια λίστα με τις αποδεκτές συμπεριφορές και μια λίστα με τις μη αποδεκτές. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συζήτησης μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να σκεφτούν και άλλες συμπεριφορές, αποδεκτές και μη, και να τις κατατάξουν στις λίστες.

Υλικά: Κάρτες με αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές, πίνακας, κιμωλία.

2^η Δραστηριότητα: «Καν' το όπως στην κάρτα» (10'+5')

Η δεύτερη δραστηριότητα έχει ως στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά ότι υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορούν να κάνουν για να διαχειριστούν το θυμό τους. Στο πρώτο στάδιο η συντονίστρια δείχνει στα παιδιά 10 κάρτες, καθεμιά από τις οποίες απεικονίζει μια συμπεριφορά διαχείρισης θυμού. Οι κάρτες έχουν ως εξής:

1^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... χόρεψε!

2^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... χτίσε ένα κάστρο!

3^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... κλάψε!

4^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... διάβασε ένα βιβλίο!

5^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... παίξε με ένα παιχνίδι!

6^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... συζήτησε με κάποιον τις ανησυχίες σου!

7^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... πάρε βαθιά ανάσα και μέτρα μέχρι το 10!

8^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... άκου μουσική!

9^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... πήγαινε μια βόλτα!

10^η κάρτα: Όταν θυμώνεις... ζωγράφισε!

Στο δεύτερο στάδιο, μετά την προβολή των καρτών τα παιδιά συζητούν με την συντονίστρια για τις παραπάνω εναλλακτικές. Η συντονίστρια μπορεί επίσης να ρωτήσει τα παιδιά ποια είναι η αγαπημένη τους εναλλακτική λύση από τις παραπάνω ή ακόμα να τα ρωτήσει αν έχουν κάποιες επιπλέον ιδέες για το τι μπορούν να κάνουν για να αποφύγουν και να καταστείλουν το θυμό τους.

Υλικά: Κάρτες απεικόνισης μικρών παιδιών σε διάφορες καταστάσεις αντιμετώπισης θυμού.

5^η Συνάντηση: «Και τώρα τι κάνω;»

1^η Δραστηριότητα: « Η θυμωμένη χελωνίτσα» (10' + 5')

Η συντονίστρια διαβάζει στα παιδιά την ιστορία «Η χελώνα στην κρυψώνα» και συζητούν. Η ιστορία είναι η εξής: *«Ζούσε κάποτε μια Χελωνίτσα όμορφη και παιχνιδιάρικη. Είχε φίλους καλούς, την Πάπια, τον Κροκόδειλο, τη Χήνα και το Βατραχάκι και έπαιζε μαζί τους όλη μέρα κοντά στη λίμνη.*

Όμως η Χελωνίτσα είχε ένα ελάττωμα: ήταν πολύ ευέξαπτη, δηλαδή, θύμωνε εύκολα, τσακωνόταν, νευρίαζε με το παραμικρό, γινόταν έξαλλη! Αγαπούσε το παιχνίδι, αγαπούσε και τους φίλους της, αλλά όταν την έπιαναν τα νεύρα της, κοκκίνιζε, φούντωνε, γούρλωνε τα μάτια της και έβγαζε κάτι φωνές που ξεσήκωναν τις κοιμισμένες λιμπελούλες της λίμνης, και τα φλαμίγκος και, φυσικά, έφερνε τους φίλους της σε πολύ δύσκολη θέση. Μα κι η ίδια υπόφερε: πονούσε το κεφάλι της, ανακατευόταν το στομάχι της και η καρδιά της κόντευε να σπάσει!

Μια μέρα το παράκανε! Έπαιζαν βόλεϊ με ένα βαλανίδι. Το πετούσε ο ένας στον άλλο και έκαναν γέλια και χαρές, ώσπου κάποια στιγμή ο Κροκόδειλος πέταξε πολύ ψηλά το βαλανίδι και πέρασε από την άλλη μεριά της λίμνης. Η Χελώνα έχασε – δεν της άρεσε καθόλου να χάνει- και έγινε έξω φρενών! Άρχισε να φωνάζει και να μιλά πολύ άσχημα στον Κροκόδειλο και όταν οι άλλοι φίλοι προσπάθησαν να την ηρεμήσουν άρχισε να φωνάζει και αυτούς. Είχε σηκωθεί όρθια, στα δυο της πόδια και ήταν έτοιμη να ορμήσει πάνω στον Κροκόδειλο και να τον γδάρει με τα νύχια της. Ωσπου ξαφνικά κατάλαβε ότι ... ο Κροκόδειλος δεν υπήρχε, ούτε αυτός ούτε κανείς άλλος από τους φίλους της. Είχαν όλοι εξαφανιστεί. Ήταν μόνη της.

Ήταν μόνη της και την άλλη μέρα. Και την επόμενη. Και τη μεθεπόμενη. Οι φίλοι της δεν ξανάρθαν να παίξουν μαζί της. Αυτή έφταιγε. Αυτή, με τα ξεσπάσματα του θυμού

της έχασε τους φίλους της. Καθισμένη στην άκρη της λίμνης θυμόταν τότε που ο Κροκόδειλος είχε βρει ένα ωραίο φύλλο μπανανιάς κι αυτή το ήθελε για δικό της και του το άρπαξε τόσο άγρια που το φύλλο σχίστηκε. Κι ακόμα θυμόταν τότε που όλοι ήθελαν να παίζουν με το βαλανίδι, ενώ αυτή ήθελε να παίζουν με την άμμο και νευρίασε τόσο επειδή δεν γινόταν το δικό της, που πέταξε άμμο στο πρόσωπο της Πάπιας. Ω, είχε φερθεί πολύ άσχημα...

Ξάφνου άκουσε ένα θόρυβο. Γύρισε με χαρά, νομίζοντας πως θα είναι κάποιος φίλος της, αλλά, μπα, ήταν ο γερο-Σκαντζόχοιρος.

- Γεια σου Χελωνίτσα, πώς κι έτσι μόνη σου; Πού είναι οι φίλοι σου; τη ρώτησε

- Δεν έχω πια φίλους. Τους έχασα γιατί είμαι πολύ ευέξαπτη, θυμώνω και τσακώνομαι με το παραμικρό. Δεν μπορώ να κρατήσω τα νεύρα μου, φουντώνω και φέρομαι απαίσια, είπε θλιμμένη η Χελωνίτσα.

- Α, μη στενοχωριέσαι, υπάρχει τρόπος να συγκρατήσεις το θυμό σου. Δεν είναι εύκολο, χρειάζεται πολλή προσπάθεια, αλλά, αν θες να έχεις πάλι τους φίλους σου, αξίζει, έτσι δεν είναι;

- Θα κάνω ότι μου πεις γερο-Σκαντζόχοιρε, είπε η Χελώνα με αποφασιστικότητα.

Εκείνη την ώρα ξέσπασε μια τρομερή μπόρα. Κερανοί, αστραπές και δυνατή βροχή. Ο Σκαντζόχοιρος και η Χελωνίτσα αμέσως χώθηκαν στις...κρυψώνες τους. Ο Σκαντζόχοιρος έγινε ένα αγκάθινο μπαλάκι και η Χελωνίτσα μπήκε μέσα στο καβούκι της.

Όταν η μπόρα πέρασε, βγήκαν και οι δυο έξω και τίναζαν τη βροχή από πάνω τους.

- Αυτό ακριβώς θα κάνεις και με το θυμό Χελωνίτσα! είπε ο γερο-Σκαντζόχοιρος. Αυτό που κάναμε τώρα με τη μπόρα! Όταν νιώθεις να έρχεται ο θυμός, θα λες: « Έρχεται η ΜΠΟΡΑ!» Θα χώνεσαι μέσα στην κρυψώνα σου. Θα παίρνεις τρεις βαθιές ανάσες. Θα σκέφτεσαι μια λογική λύση και θα βγαίνεις έξω όταν πια η μπόρα έχει περάσει!

-Τέλειο κόλπο, αυτό θα κάνω! Ευχαριστώ γερο-Σκαντζόχοιρε, πάω να βρω τους φίλους μου, είπε ενθουσιασμένη η μικρή Χελώνα.

- Στάσου, πού πας; τη σταμάτησε ο Σκαντζόχοιρος. Δεν είναι τόσο απλό. Χρειάζεσαι προπόνηση. Υπομονή και επιμονή. Εγώ θα σου κάνω πράγματα που σε νευριάζουν για να εξασκηθείς. Κι όταν είσαι έτοιμη, τότε να πας στους φίλους σου. Λοιπόν, αρχίζουμε; Έχουμε και λέμε:

1. *Νιώθεις τη μπόρα του θυμού να έρχεται*
2. *Δε μιλάς, χώνεσαι μέσα*
3. *Παίρνεις 3 βαθιές ανάσες*
4. *Βγαίνεις έξω όταν ο θυμός έχει περάσει, κι έχεις μια λογική λύση*

Πραγματικά, δεν ήταν καθόλου απλό. Χρειάστηκαν πολλές μέρες, πολλές προσπάθειες, πολλά μαθήματα για να συνηθίσει η Χελώνα να περιμένει τη μπόρα του θυμού της να περάσει. Μα κάθε φορά σκεφτόταν τους φίλους της. Θα έκανε τα πάντα για να τους έχει πάλι κοντά της.

Κι έτσι, τελικά, τα κατάφερε!

Όταν πια πήγε και βρήκε τους φίλους της, δε χρειάστηκε να τους πει τίποτα. Το κατάλαβαν αμέσως μόλις την είδαν. Είχε αλλάξει! Ήταν πιο όμορφη, τα μάτια της ήταν λαμπερά και χαρούμενα, το πρόσωπό της ήρεμο και η φωνή της τρυφερή!

Οι μικροί φίλοι αγκαλιάστηκαν και άρχισαν χαρούμενοι να παίζουν. Τίποτε δε θα σταματούσε πια το παιχνίδι τους στη μικρή λίμνη. Ήταν ευτυχισμένοι και αγαπημένοι!»

Μετά την ανάγνωση της ιστορίας η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να εξηγήσουν για ποιο λόγο θύμωσε η χελώνα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο την βοήθησε ο σκαντζόχοιρος να βρει τη λύση. Καθώς τα παιδιά περιγράφουν τα τέσσερα βήματα ηρεμίας της χελώνας, η συντονίστρια τους δείχνει κάρτες με τη χελώνα να πραγματοποιεί αυτά τα βήματα. Έπειτα, ζητά από τα παιδιά να κάνουν τα βήματα αυτά: 1) μαζεύουν κοντά στο σώμα τους, τα χέρια και τα πόδια 2) αγκαλιάζουν με τα χέρια τους το κεφάλι τους 3) φαντάζονται πως είναι χελωνάκι που κρύβεται στο καβούκι του και να σκεπάζουν το κεφάλι τους με τους βραχίονες ή τις παλάμες τους 4) χαλαρώνουν τους μύες τους σώματός τους και παραμένουν στη θέση τους για λίγο.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν αν ήταν σωστός ο τρόπος που αντέδρασε η χελωνίτσα με τους φίλους της. Επίσης, συζητούν μεταξύ τους και περιγράφουν πως ένιωθαν τη στιγμή που ακολούθησαν την

τεχνική της χελώνας και αν πιστεύουν ότι μπορεί να τους βοηθήσει όταν είναι θυμωμένοι.

Υλικά: Κάρτες με την τεχνική της χελώνας.

2^η Δραστηριότητα: «Κάνε τρία βήματα» (7' + 5')

Η συντονίστρια παρουσιάζει στα παιδιά μια άλλη τεχνική διαχείρισης του θυμού τους. Πρόκειται για την τεχνική «τα τρία βήματα». Η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να φανταστούν ποια μπορεί να είναι αυτά τα τρία βήματα. Αφού τα παιδιά πουν τις απαντήσεις τους, η συντονίστρια με λίγη βοήθεια προσπαθεί να τους κατατοπίσει. Τα βήματα λοιπόν είναι τα εξής (η συντονίστρια τα γράφει στον πίνακα):

- 1) Στάσου (μην κάνεις βιαστικές κινήσεις πάνω στο θυμό σου)
- 2) Σκέψου (Ποιος θα είναι ο καλύτερος τρόπος για να ηρεμήσεις και να σου φύγει ο θυμός)
- 3) Πράξε (κάνε αυτό που σκέφτηκες πως θα σε ηρεμήσει)

Η επεξεργασία της δραστηριότητας έχει στόχο να παρακινήσει τα παιδιά να προβαίνουν σε αυτή την τεχνική κάθε φορά που νευριάζουν και θέλουν να ξεσπάσουν. Τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν για τον τρόπο που αντιδρούν κάθε φορά όταν νευριάζουν, αλλά είναι σημαντικό να κατανοήσουν ότι η ήρεμη αντιμετώπιση των γεγονότων είναι σίγουρα πιο αποτελεσματική.

3^η Δραστηριότητα: «Παίζουμε με τα στεφάνια;»

Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί προέκταση και εφαρμογή των τριών βημάτων. Η συντονίστρια τοποθετεί στο πάτωμα τρία στεφάνια, ένα κόκκινο, ένα κίτρινο και ένα πράσινο, το ένα δίπλα στο άλλο (με τη σειρά που αναφέρονται). Όλα

τα παιδιά πρέπει να περάσουν και από τα τρία στεφάνια. Ξεκινάνε με το κόκκινο στεφάνι. Μπαίνουν μέσα, σκέφτονται κάτι που τα θυμώνει και παίρνουν εκφράσεις θυμού (πρόσωπο και σώμα). Στη συνέχεια πηδάνε στο κίτρινο στεφάνι, όπου πρέπει να σκεφτούν ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να ηρεμήσουν από το θυμό τους (μπορούν να ανακαλέσουν στο μυαλό τους και τις εικόνες διαχείρισης θυμού). Τέλος, στο πράσινο στεφάνι, κλείνουν τα μάτια τους και σκέφτονται την εφαρμογή του τρόπου ηρεμίας. Μόλις ανοίξουν τα μάτια τους, είναι πλέον ήρεμα.

Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, η οποία αποτελεί πρακτική εφαρμογή των βημάτων διαχείρισης του θυμού, η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά, αν ηρέμησαν, από τον φανταστικό θυμό τους ακολουθώντας αυτά τα βήματα και αν πιστεύουν πως μπορούν να τα εφαρμόσουν και σε πραγματικές καταστάσεις.

Υλικά: Τρία στεφάνια (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο).

6^η συνάντηση: «Να σου πω ένα παραμύθι;»

1^η Δραστηριότητα: «Ο μεγάλος θυμός» (15'+5')

Η δραστηριότητα αυτή έχει ως κύριο στόχο την αμεσότερη επαφή των παιδιών με το συναίσθημα του θυμού, μέσα από την αφήγηση ενός παραμυθιού. Το παραμύθι που επιλέχτηκε για την συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι «Ο Μεγάλος Θυμός» της Mireilled'Allance. Το βιβλίο περιέχει 32 σελίδες με ζωντανές εικόνες και προτείνεται για ηλικίες 3-6 ετών. Συνοπτικά, το παραμύθι παρουσιάζει την ιστορία του μικρού Μάριου ο οποίος επιστρέφει σπίτι του μετά από μία άσχημη μέρα. Είναι πολύ θυμωμένος και ξεσπάει σε ότι και όποιο βρει μπροστά του. Ο πατέρας του τον στέλνει στο δωμάτιό του μέχρι να ηρεμήσει. Εκεί, ο Μάριος βιώνει τον θυμό του, που αναπαρίσταται οπτικά με ένα μαλλιαρό κόκκινο θηρίο, να αποκτά οντότητα και να σαρώνει τα πάντα. Καταφέρνοντας να δώσει στα συναισθήματά του τις πραγματικές τους διαστάσεις, ο μικρός Μάριος τα αντιμετωπίζει κλείνοντας τελικά το "θηρίο" σ' ένα κουτάκι. Έτσι, γαληνεμένος πια, επιστέφει στο σαλόνι. Η συντονίστρια λοιπόν διαβάζει το παραμύθι στα παιδιά με παραστατικό τρόπο. Μετά την λήξη της

[99]

αφήγησης ακολουθεί μια μικρή συζήτηση μεταξύ παιδιών και συντονίστριας. Η συντονίστρια ρωτάει τα παιδιά αν τους άρεσε το παραμύθι, ποια σκηνή τους άρεσε περισσότερο καθώς και τι αποκόμισαν από αυτό.

Υλικά: Εικονογραφημένο παραμύθι.

2^η Δραστηριότητα: «Ας ζωγραφίσουμε τον «Μεγάλο Θυμό!»» (15'+5')

Η δεύτερη δραστηριότητα περιέχει την εικονογράφηση του παραμυθιού «Ο Μεγάλος Θυμός». Η συντονίστρια δίνει στα παιδιά κόλλες Α4, μαρκαδόρους, μολύβια και ξυλομπογιές και τους ζητάει να αναπαραστήσουν την εικόνα του παραμυθιού που τους έκανε την μεγαλύτερη εντύπωση. Αφού τα παιδιά τελειώσουν τις ζωγραφιές τους, ένα ένα τις παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά και στην συντονίστρια και όλοι μαζί συζητούν για ποιο λόγο επέλεξαν να ζωγραφίσουν τη συγκεκριμένη σκηνή.

Υλικά: κόλλες Α4, μαρκαδόροι, μολύβια, ξυλομπογιές.

7^η συνάντηση: «Έλα να παίξουμε!»

1^η Δραστηριότητα: «Διάλεξε έναν ρόλο!» (45')

Η δραστηριότητα αυτή έχει ως κύριο στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να γενικεύσουν την ικανότητα διαχείρισης του θυμού τους μέσω role playing. Η συντονίστρια έχει ετοιμάσει πέντε μικρά σενάρια, ιστορίες δηλαδή θυμωμένων παιδιών σε διαφορετικές καταστάσεις. Στο τέλος της ιστορίας ο θυμός πάντα έχει αρνητικές συνέπειες. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες. Σε κάθε δυάδα αντιστοιχεί και ένα σενάριο/ιστορία, το οποίο διαλέγουν τα παιδιά τυχαία. Τα παιδιά με την βοήθεια της συντονίστριας επιλέγουν έναν από τους δύο ρόλους της ιστορίας και «παίζουν». Στο τέλος κάθε role playing η συντονίστρια εστιάζοντας στην αρνητική αντίδραση

του πρωταγωνιστή στο κάθε σενάριο, ρωτάει τα υπόλοιπα παιδιά αν ήταν σωστή αυτή η αντίδραση. Μόλις τα παιδιά αναγνωρίσουν την λανθασμένη αντίδραση, η συντονίστρια ρωτάει τα παιδιά πια άλλη εναλλακτική και αποδεκτή αντίδραση υπάρχει για την κάθε ιστορία. Αφού καταλήξουν σε μια κοινή αποδεκτή αντίδραση, το σενάριο ξαναπαίζεται από την αρχή, αντικαθιστώντας την αρχική μη αποδεκτή αντίδραση με την αποδεκτή αντίδραση που επέλεξαν τα παιδιά.

Σενάριο 1^ο: Ο Γιάννης παίζει με την μπάλα του στο διάλειμα. Ύστερα από λίγο Φώτης ο συμμαθητής του έρχεται και του παίρνει τη μπάλα χωρίς να τον ρωτήσει. Ο Γιάννης θυμώνει τόσο πολύ με τον Φώτη, τρέχει και τον χτυπάει.

Σενάριο 2^ο: Η Σοφία κάθεται στο θρανίο της και κάνει μια ζωγραφιά έχοντας ξοδέψει πολύ κόπο και πολύ ώρα. Μια συμμαθήτριά της καθώς περνάει και τη βλέπει παίρνει την ζωγραφιά της και την σχίζει. Η Σοφία θυμώνει πολύ και σπρώχνει έντονα την συμμαθήτριά της.

Σενάριο 3^ο: Ο Γιώργος έχοντας τελειώσει τα μαθήματά του τρέχει χαρούμενος στην γειτονιά για να παίξει με τα άλλα παιδιά. Καθώς έχει αργήσει λίγο, τα παιδιά έχουν ήδη χωριστεί σε ομάδες και παίζουν το παιχνίδι και δεν θέλουν να παίξουν μαζί του, ούτε να τον βάλουν στην ομάδα. Ο Γιώργος θυμώνει πάρα πολύ και ψάχνει τρόπους να χαλάσει το παιχνίδι τους. Και τα καταφέρνει.

Σενάριο 4^ο: Η Ελένη κάθεται στο δωμάτιο της και η μαμά της μπαίνει μέσα και της φωνάζει που δεν διαβάζει τα μαθήματά της. Της λέει μάλιστα να διαβάσει αμέσως αλλιώς δεν θα βγει βόλτα να παίξει με τις φίλες της. Η Ελένη θυμώνει τόσο πολύ. Αρχίζει να κλαίει ασταμάτητα. Δεν φτάνει μόνο αυτό όμως. Ο θυμός της είναι τόσο μεγάλος που αρχίζει να διαλύει όλα τα πράγματα που υπάρχουν στο δωμάτιό της.

Σενάριο 5^ο: Στη γειτονιά του Παύλου έχει έρθει ένα Λούνα Παρκ με απίστευτα παιχνίδια. Ο Παύλος τρέχει όλο χαρά και περιμένει τη σειρά του για να μπει στο γρήγορο τρενάκι. Ξαφνικά ένα παιδί έρχεται, σπρώχνει τον Παύλο και παίρνει τη σειρά του για το τρενάκι. Ο Παύλος θυμώνει πάρα πολύ και μιλάει πάρα πολύ άσχημα στο άλλο παιδί.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά εάν τους συνέβη ποτέ κάτι παρόμοιο και τι έκαναν στη συγκεκριμένη περίπτωση.

8^η Συνάντηση: «Ας αποχαιρετιστούμε λοιπόν»

1^η Δραστηριότητα: «Ταξίδι στο παρελθόν» (10 + 15)

Στη δραστηριότητα αυτή το κάθε παιδί ζωγραφίζει σε μια κόλλα Α4 αυτό που θυμάται και έμαθε από την πορεία του στην ομάδα. Ενθαρρύνονται να βάλουν στη ζωγραφιά σχέδια, σύμβολα ή λόγια και να φανταστούν πως θα είναι η συμπεριφορά τους από εδώ και πέρα, όταν έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις θυμού.

Στη συνέχεια καλούνται να παρουσιάσουν τα έργα τους στην ομάδα, συζητώντας για κάθε ζωγραφιά. Επιπλέον, η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά τι τους άρεσε περισσότερο ή λιγότερο από το πρόγραμμα και με τι συναισθήματα έχουν τώρα που τελείωσε. Η συντονίστρια δίνει στα παιδιά από ένα αναμνηστικό δίπλωμα, ευχαριστώντας τα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Υλικά: Κόλλες Α4, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, γόμες, μολύβια και αναμνηστικά διπλώματα.

2^η Δραστηριότητα: «Λέμε αντίο στο θυμό»

Μία τελευταία δραστηριότητα πριν αποχωρίσουν τα παιδιά από την τάξη. Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και η συντονίστρια βρίσκεται έξω από τον κύκλο, κρατώντας ένα μπαλόνι. Καθώς η συντονίστρια φυσάει σιγά-σιγά το μπαλόνι και αυτό φουσκώνει, ζητάει από τα παιδιά να αρχίσουν και αυτά να φουσκώνουν ή να τεντώνουν τα χέρια τους, σαν να θυμώνουν. Φουσκώνει η συντονίστρια το μπαλόνι,

φουσκώνουν και τα παιδιά, μέχρι το μπαλόνι να είναι έτοιμο να σκάσει. Το ίδιο και τα παιδιά, είναι έτοιμα να σκάσουν από το θυμό τους. Αμέσως, τότε η συντονίστρια αφήνει το μπαλόνι σιγά σιγά να ξεφουσκώσει και όπως το μπαλόνι ξεφούσκωσε και ηρέμησε, έτσι ζήτησε και από τα παιδιά να ηρεμήσουν και να χαλαρώσουν και αυτά, φωνάζοντας: «Λέμε αντίο στο θυμό».

Υλικά: Μπαλόνι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις και τα αποτελέσματα αυτών με σκοπό την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των αρχικών υποθέσεων της έρευνας. Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 23.0. Οι διαφορές μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης τόσο για την ομάδα παρέμβασης όσο και για την ομάδα ελέγχου εντοπίστηκαν μέσα από την χρήση του t-κριτηρίου για εξαρτημένα δείγματα (paired sample t-test). Επιπλέον, έγιναν αναλύσεις με την χρήση της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA «GLM: Repeated Measures) προκειμένου να διαπιστωθούν διαφορές ανάμεσα στις τιμές των τριών μετρήσεων (πριν-μετά-follow up) τόσο για την ομάδα παρέμβασης όσο και για την ομάδα ελέγχου. Με την ίδια τεχνική, εισήχθησαν ως επιπλέον μεταβλητές το φύλο και το σχολείο για να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και ανάμεσα στα δύο σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Οι τιμές επιπέδου σημαντικότητας p ελέγχθησαν με το κριτήριο Bonferroni. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Έγιναν έτσι αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν πριν από την έναρξη του προγράμματος και μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν μετά την λήξη του προγράμματος και στην ομάδα παρέμβασης αλλά και στην ομάδα ελέγχου.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων.

6.1.ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η κλίμακα της υπερδραστηριότητας σημείωσε χαμηλή αξιοπιστία και αποκλείστηκε από τους ελέγχους.

Πίνακας 1: Αξιοπιστία των υποκλιμάκων της κλίμακας δυνατοτήτων και δυσκολιών με τον δείκτη alpha του Cronbach

	Μέτρηση 1	Μέτρηση 2
Συναισθηματικά προβλήματα	0,675	0,824
Προβλήματα συμπεριφοράς	0,564	0,603
Προβλήματα με συνομήλικους	0,504	0,619
Κοινωνική συμπεριφορά	0,448	0,636

6.1.1.Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της κλίμακας Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τη βοήθεια του t-κριτηρίου για εξαρτημένα δείγματα προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις τιμές κάθε υποκλίμακας τόσο για την ομάδα παρέμβασης, όσο και για την ομάδα ελέγχου, στις δύο μετρήσεις (πριν-μετά).

Πίνακας 2: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου

		Πριν	Μετά	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		(<i>M.O/T.A</i>)	(<i>M.O/T.A</i>)			
Συναισθ. Προβλ.	Ομάδα παρέμβασης	7 (±1,76)	5,56 (±0,90)	6,755	50	0,000
	Ομάδα ελέγχου	8,23 (±2,84)	8,51(±2,93)	-1,131	50	0,263
Προβλ. συμπερ.	Ομάδα παρέμβασης	5,29 (±1,41)	4,27 (±0,56)	5,283	50	0,000
	Ομάδα ελέγχου	5,77 (±1,90)	6,27 (±1,87)	-2,670	51	0,010
Προβλ. με συνομ.	Ομάδα παρέμβασης	4,70 (±1,35)	4,01 (±1,13)	4,473	52	0,000
	Ομάδα ελέγχου	5,53 (±1,81)	5,35 (±1,84)	0,904	53	0,370
Κοινων. Συμπερ.	Ομάδα παρέμβασης	13,52 (±1,48)	14,14 (±1,10)	-3,072	49	0,003
	Ομάδα ελέγχου	13,61 (±1,64)	13,19 (±2,03)	1,467	51	0,149

- Με βάση το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα, στην κλίμακα «**συναισθηματικά προβλήματα**» βρέθηκε ότι στην ομάδα παρέμβασης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των δύο μετρήσεων ($p < 0,05$).
Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των δύο μετρήσεων ($p > 0,05$).
- Στην υποκλίμακα «**προβλήματα συμπεριφοράς**», στην ομάδα παρέμβασης υπήρχε διαφορά, με το μέσο όρο της δεύτερης μέτρησης να μειώνεται κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο από το μέσο όρο της πρώτης (4,27 και 5,29 αντίστοιχα, $p < 0,05$)
Στην ομάδα ελέγχου, υπήρχε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά με το μέσο όρο όμως της δεύτερης μέτρησης να αυξάνεται, συγκριτικά με το μέσο όρο της πρώτης (6,27 και 5,77 αντίστοιχα, $p < 0,05$).
- Ο έλεγχος *t* για εξαρτημένα δείγματα, έδειξε ότι στην ομάδα παρέμβασης για την υποκλίμακα «**προβλήματα με συνομήλικους**» ο μέσος όρος μειώθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στη δεύτερη μέτρηση ($p < 0,05$)

Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο μετρήσεων ($p>0,05$).

- Στην υποκλίμακα της «κοινωνικής συμπεριφοράς», υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο της πειραματικής ομάδας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης (13,52 και 14,14 αντίστοιχα, $p<0,05$), ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν σημειώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων (13,61 και 13,19 αντίστοιχα, $p>0,05$).

6.2. ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΣΤΟ ΘΥΜΟ

Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Ο παρακάτω πίνακας δίνει την αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου, όπως αυτές σημειώθηκαν τόσο στην πριν όσο και στην μετά μέτρηση.

Πίνακας 3: Αξιοπιστία των υποκλιμάκων των συμπεριφοριστικών απαντήσεων στο θυμό με τον δείκτη alpha του Cronbach

	Μέτρηση 1	Μέτρηση 2
Ισχυρισμός	0,733	0,853
Έντονες εκφράσεις θυμού	0,667	0,839
Αναζήτηση κοιν.υποστήριξης	0,696	0,785
Συλλογισμός	0,401	0,524
Αποφυγή	0,563	0,623
Εξάπλωση θυμού	0,597	0,749

6.2.1. Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της κλίμακας συμπεριφοριστικών απαντήσεων στο θυμό

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τη βοήθεια του t-κριτηρίου για εξαρτημένα δείγματα προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις τιμές κάθε υποκλίμακας του ερωτηματολογίου διερεύνησης των συμπεριφοριστικών απαντήσεων στο θυμό, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης-ομάδα ελέγχου).

Πίνακας 4: Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της κλίμακας συμπεριφοριστικών απαντήσεων στο θυμό

		Πριν	Μετά	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		(<i>M.O/T.A</i>)	(<i>M.O/T.A</i>)			
Ισχυρισμός	Ομάδα παρέμβασης	12,86 (±3,20)	16,30 (±1,91)	-10,153	51	0,000
	Ομάδα ελέγχου	13,05 (±2,53)	10,55 (±2,42)	6,146	53	0,000
Έντονες εκφράσεις θυμού	Ομάδα παρέμβασης	15,08 (±2,53)	7,46 (±0,85)	19,889	46	0,000
	Ομάδα ελέγχου	15,33 (±2,62)	13,37 (±2,74)	4,323	52	0,000
Κοιν. υποστήριξη	Ομάδα παρέμβασης	12,55 (±3,02)	14,90 (±2,73)	-9,051	46	0,000
	Ομάδα ελέγχου	12,94 (±3,04)	11,75 (±2,64)	3,374	52	0,001
Συλλογισμός	Ομάδα παρέμβασης	12,06 (±2,26)	14,00 (±2,06)	-5,743	47	0,000
	Ομάδα ελέγχου	13,31 (±2,30)	11,63 (±2,35)	5,609	54	0,000
Αποφυγή	Ομάδα παρέμβασης	12,10 (±2,13)	13,82 (±1,32)	-6,241	49	0,000
	Ομάδα ελέγχου	11,48 (±2,63)	11,27 (±2,52)	0,626	51	0,534
Εξάπλωση θυμού	Ομάδα παρέμβασης	11,36 (±3,27)	16,90 (±1,22)	-11,174	48	0,000
	Ομάδα ελέγχου	11,51 (±2,86)	12,77 (±3,02)	-2,209	52	0,032

- Ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης, όπως αυτός προέκυψε από το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, στην υποκλίμακα του «**ισχυρισμού**» διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ της μέτρησης πριν την παρέμβαση και της μέτρησης μετά την παρέμβαση (12,86 και 16,30 αντίστοιχα, $p<0,05$). Παρατηρούμε ότι στην μέτρηση μετά την παρέμβαση ο μέσος όρος της ομάδας αυξήθηκε σημαντικά.

Αντίστοιχα, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου διέφερε επίσης με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης (13,05 και 10,55 αντίστοιχα, $p<0,005$). Ωστόσο, εδώ παρατηρείται μια σχετική μείωση του μέσου όρου.
- Ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης στην υποκλίμακα των «**έντονων εκφράσεων θυμού**» ήταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μικρότερος στην μέτρηση μετά το τέλος του προγράμματος (7,46), συγκριτικά με την τιμή στην μέτρηση πριν την έναρξη του προγράμματος (15,08), ($p<0,05$).

Αντίστοιχα, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ήταν επίσης κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μικρότερος στην μετά μέτρηση (13,37) συγκριτικά με την τιμή στην πριν μέτρηση (15,33), ($p<0,05$). Εδώ ωστόσο η μείωση δεν είναι τόσο μεγάλη.
- Με βάση το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα βρέθηκε ότι ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης, στην υποκλίμακα της «**κοινωνικής υποστήριξης**» διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ της μέτρησης πριν την παρέμβαση και της μέτρησης μετά την παρέμβαση (12,55 και 14,90 αντίστοιχα, $p<0,05$). Παρατηρούμε ότι στην μέτρηση μετά την παρέμβαση ο μέσος όρος της ομάδας αυξήθηκε σημαντικά.

Αντίστοιχα, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου διέφερε επίσης με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης (12,94 και 11,75 αντίστοιχα, $p<0,005$). Ωστόσο, εδώ παρατηρείται μια σχετική μείωση του μέσου όρου.
- Ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης, στην υποκλίμακα του «**συλλογισμού**» διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ της μέτρησης πριν την παρέμβαση και της μέτρησης μετά την παρέμβαση (12,06 και 14,00 αντίστοιχα, $p<0,05$). Παρατηρούμε ότι στην μέτρηση μετά την παρέμβαση ο μέσος όρος της ομάδας αυξήθηκε σημαντικά.

Αντίστοιχα, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου διέφερε επίσης με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης (13,31 και 11,63 αντίστοιχα, $p < 0,005$). Ωστόσο, εδώ παρατηρείται μια σχετική μείωση του μέσου όρου.

- Στην κλίμακα της «**αποφυγής**» και όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων της πριν μέτρησης και της μετά μέτρησης ($p < 0,05$).

Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της πριν μέτρησης και της μετά μέτρησης ($p > 0,05$).

- Με βάση το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα βρέθηκε ότι ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης, στην υποκλίμακα της «**εξάπλωσης θυμού**» διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ της μέτρησης πριν την παρέμβαση και της μέτρησης μετά την παρέμβαση (11,36 και 16,90 αντίστοιχα, $p < 0,05$). Παρατηρούμε ότι στην μέτρηση μετά την παρέμβαση ο μέσος όρος της ομάδας αυξήθηκε σημαντικά.

Αντίστοιχα, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου διέφερε επίσης με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης (11,51 και 12,77 αντίστοιχα, $p < 0,005$). Και εδώ παρατηρείται αύξηση του μέσου όρου στην μετά μέτρηση αλλά όχι τόσο μεγάλη.

6.3. ΟΙ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στο μέσο όρο των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, μεταξύ των τριών μετρήσεων (πριν, μετά, follow-up) στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Παράλληλα, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων εισάγοντας ως μεταβλητή μεταξύ των ομάδων το φύλο και το σχολείο για να ελεγχθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και ανάμεσα στα δύο σχολεία της παρέμβασης.

Για τα συναισθηματικά προβλήματα, στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=6,908$, $p=0,032$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,909$). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.818, 85.443)=20.425$, $p=0,000$. Πιο συγκεκριμένα τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης, της πριν και της follow up μέτρησης καθώς και μεταξύ της μετά και της follow up μέτρησης ($p<0,05$). Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=9,106$, $p=0,011$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,864$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.729, 72.599)=1.086$, $p=0,335$.

Όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς, στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=1,817$, $p=0,403$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,963$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.927, 92.492)=14.052$, $p=0,000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης καθώς και μεταξύ της μετά και της follow up μέτρησης ($p<0,05$). Για την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,746$, $p=0,154$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,923$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.846, 81.224)=3.018$, $p=0,058$.

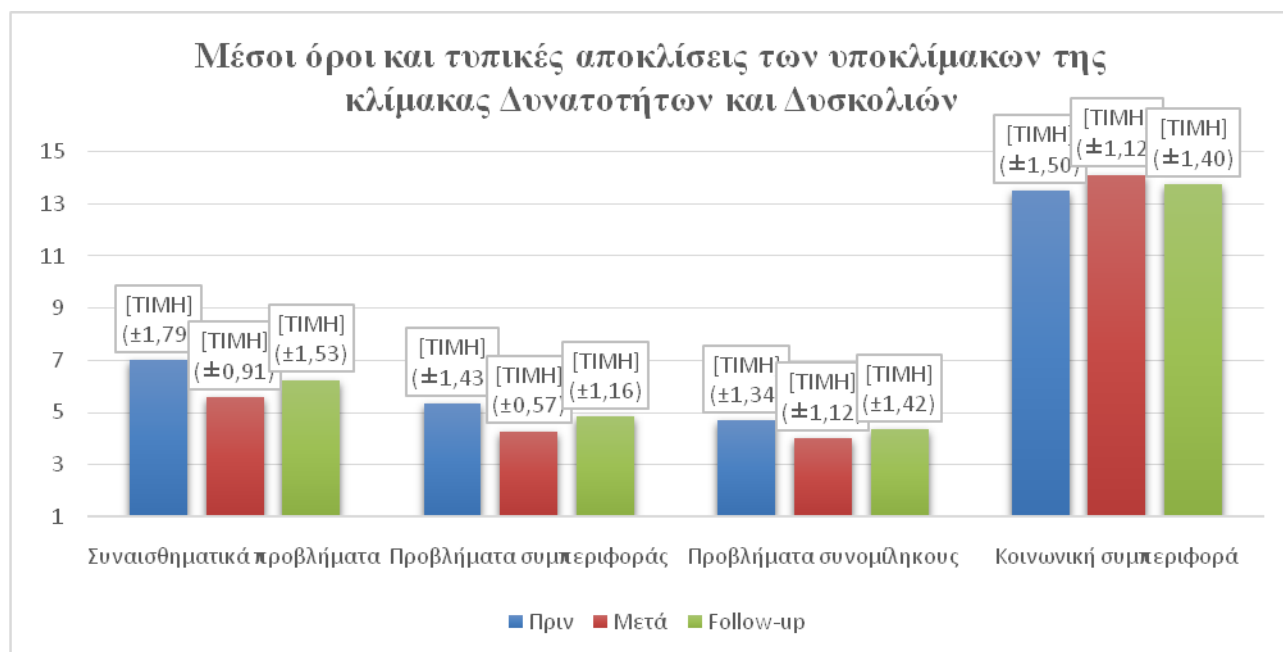
Σχετικά με την υποκλίμακα των προβλημάτων με συνομήλικους και όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=5,755$, $p=0,056$. Οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,898$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.797, 88.051)=6.871$, $p=0,002$. Πιο συγκεκριμένα, τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης ($p<0,05$). Στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=1,735$, $p=0,420$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,963$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.926, 86.650)=2.694$, $p=0,075$.

Για την κοινωνική συμπεριφορά στην ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=4,742$, $p=0,093$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,911$). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.822, 85.613)=3.530$, $p=0,038$, και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης ($p<0,05$). Αναφορικά τώρα με την ομάδα ελέγχου, και εδώ το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=5,326$, $p=0,070$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,896$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.791, 78.818)=1.034$, $p=0,354$.

Πίνακας 5: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

		Πριν	Μετά	Follow-up
		<i>(M.O/T.A)</i>	<i>(M.O/T.A)</i>	<i>(M.O/T.A)</i>
Συναισθ. Προβλ.	Ομάδα παρέμβασης	7,02 (±1,79)	5,58 (±0,91)	6,25 (±1,53)
	Ομάδα ελέγχου	8,41 (±2,91)	8,72(±2,96)	8,25 (±2,39)
Προβλ. συμπερ.	Ομάδα παρέμβασης	5,32 (±1,43)	4,28 (±0,57)	4,83 (±1,16)
	Ομάδα ελέγχου	5,77 (±1,88)	6,17 (±1,86)	6,22 (±1,70)
Προβλ. με συνομ.	Ομάδα παρέμβασης	4,68 (±1,34)	4 (±1,12)	4,34 (±1,42)
	Ομάδα ελέγχου	5,52 (±1,79)	5,36 (±1,81)	4,95 (±1,54)
Κοινων. Συμπερ.	Ομάδα παρέμβασης	13,5 (±1,50)	14,12 (±1,12)	13,75 (±1,40)
	Ομάδα ελέγχου	13,46 (±1,70)	13,06 (±2,12)	13,22 (±1,71)

Διάγραμμα 1.



6.3.1. Διαφορές φύλου

Στην υποκλίμακα των συναισθηματικών προβλημάτων και όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=7,371$, $p=0,025$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,920$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα $F(1.839, 84.595)=3.012$, $p=0,059$. Για την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=8,803$, $p=0,012$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,888$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα $F(1.775, 72.778)=0.169$, $p=0,820$.

Για τα προβλήματα συμπεριφοράς, εδώ το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly για την ομάδα παρέμβασης έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=1,993$, $p=0,369$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,959$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια $F(1.919, 90.177)=0.491$, $p=0,606$. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly και εδώ έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,688$, $p=0,158$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,922$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα $F(1.845, 79.331)=0.052$, $p=0,939$.

Όσον αφορά στην υποκλίμακα των προβλημάτων με συνομήλικους για την ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=5,984$, $p=0,050$. Οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,945$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα $F(1.890, 90.697)=0.350$, $p=0,694$. Στην ομάδα ελέγχου, εδώ το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=1,783$, $p=0,410$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,961$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα $F(1.922, 84.564)=0.261$, $p=0,762$.

Τέλος, για την κοινωνική συμπεριφορά το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly για την ομάδα παρέμβασης έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,873$, $p=0,144$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,924$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα

αγόρια και τα κορίτσια $F(1.848, 84.992)=2.246, p=0,116$. Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε και εδώ ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=4,725, p=0,094$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,904$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1.808, 77.729)=1.242, p=0,292$.

6.3.2. Διαφορές σχολείων

Όσον αφορά στα συναισθηματικά προβλήματα, για την ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=12,692, p=0,002$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,845$). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία που χρησιμοποιήθηκαν για την παρέμβαση $F(1.691, 77.776)=4.098, p=0,026$. Πιο συγκεκριμένα τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στην πριν μέτρηση, όσο και στην μετά και την follow up μέτρηση, με το Πειραματικό σχολείο Ιωαννίνων να έχει μεγαλύτερο μέσο όρο από το σχολείο της Θεσπρωτίας και στις τρεις μετρήσεις ($p<0,005$). Για την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,717, p=0,156$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,919$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.837, 75.317)=11.405, p=0,000$. Πιο συγκεκριμένα τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην follow up μέτρηση, με το σχολείο της Θεσπρωτίας να παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο από το σχολείο των Ιωαννίνων ($p<0,05$).

Στην υποκλίμακα που αναφέρεται στα προβλήματα συμπεριφοράς, για την ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,627$, $p=0,163$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,930$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.859, 87.376)=3.682$, $p=0,032$. Πιο συγκεκριμένα τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην follow up μέτρηση με το σχολείο των Ιωαννίνων να έχει μεγαλύτερο μέσο όρο από το σχολείο της Θεσπρωτίας ($p<0,005$). Στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=2,503$, $p=0,286$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,945$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.891, 81.296)=2.973$, $p=0,060$.

Για τα προβλήματα με συνομήλικους και όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=5,553$, $p=0,062$. Οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,900$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.799, 86.375)=1.247$, $p=0,290$. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=1,003$, $p=0,606$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,977$). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων στα δύο σχολεία $F(1.955, 86.017)=4.968$, $p=0,010$. Πιο συγκεκριμένα τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην μετά μέτρηση αλλά και στην follow up μέτρηση με το σχολείο της Θεσπρωτίας να εμφανίζει μεγαλύτερο μέσο όρο και στις δύο μετρήσεις συγκριτικά με το σχολείο των Ιωαννίνων ($p<0,005$).

Τέλος, στην κοινωνική συμπεριφορά, στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=5,870$, $p=0,053$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,891$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.782, 81.976)=1.976$, $p=0,150$. Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=6,215$, $p=0,045$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,935$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.870, 80.405)=3.666$, $p=0,033$. Πιο συγκεκριμένα τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πριν μέτρηση, με το σχολείο της Θεσπρωτίας να εμφανίζει υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με το σχολείο των Ιωαννίνων.

6.4.ΟΙ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΣΤΟ ΘΥΜΟ

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στο μέσο όρο των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Συμπεριφορικών Απαντήσεων στο Θυμό, μεταξύ των τριών μετρήσεων (πριν, μετά, follow-up), τόσο στην ομάδα παρέμβασης όσο και στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Παράλληλα, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων εισάγοντας ως μεταβλητή μεταξύ των ομάδων το φύλο και το σχολείο για να ελεγχθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και ανάμεσα στα δύο σχολεία της παρέμβασης.

Στην υποκλίμακα του ισχυρισμού και όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=29,174$, $p=0,000$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,694$). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.387, 65.210)=77.691$, $p=0,000$. Πιο συγκεκριμένα τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης καθώς και μεταξύ της πριν και της follow up μέτρησης ($p<0,05$). Για την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=14,388$, $p=0,001$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,799$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.597, 68.691)=13.366$, $p=0.000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης και μεταξύ της μετά και της follow up μέτρησης ($p<0.05$).

Για τις έντονες εκφράσεις θυμού, στην ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=43,110$, $p=0,000$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,624$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.248, 56.166)=374.860$, $p=0,000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης καθώς και μεταξύ της πριν και της follow up μέτρησης ($p<0,05$). Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=0,213$ $p=0,899$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,995$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.990, 87.568)=17.465$, $p=0.000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης καθώς και μεταξύ της πριν και της follow up μέτρησης ($p<0.05$).

Σχετικά με την υποκλίμακα της κοινωνικής υποστήριξης για την ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=13,006$ $p=0,001$. Οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,815$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.629, 70.067)=31.750$, $p=0,000$. Πιο συγκεκριμένα, τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης και μεταξύ της πριν και της follow up μέτρησης ($p<0,05$). Στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=4,898$ $p=0,086$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,897$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.793, 73.526)=6.809$, $p=0.003$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης καθώς και μεταξύ της μετά και της follow up μέτρησης ($p<0.05$).

Όσον αφορά στην υποκλίμακα του συλλογισμού, στην ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,711$ $p=0,156$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,913$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.826, 69.380)=18.144$, $p=0,000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης καθώς και μεταξύ της πριν και της follow up μέτρησης ($p<0,05$). Στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,936$ $p=0,140$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,920$). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.839, 80.922)=15.930$, $p=0,000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης

καθώς και μεταξύ της πριν και της follow up μέτρησης ($p < 0,05$).

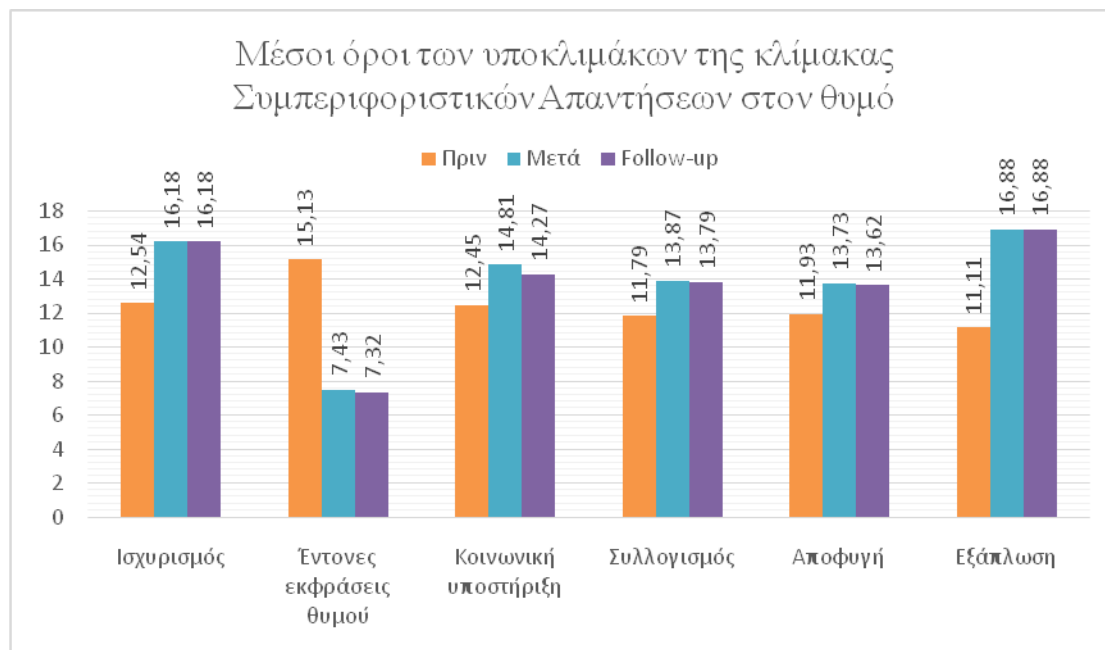
Στην υποκλίμακα της αποφυγής, στην ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=14,181$, $p=0,001$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,804$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.608, 70.773)=23.827$, $p=0,000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης καθώς και μεταξύ της πριν και της follow up μέτρησης ($p < 0,05$). Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=6,547$, $p=0,038$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,908$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.816, 78.073)=2.429$, $p=0,100$.

Τέλος, στην εξάπλωση θυμού το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=29,603$, $p=0,000$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,681$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.362, 59.913)=108.932$, $p=0,000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης καθώς και μεταξύ της πριν και της follow up μέτρησης ($p < 0,05$). Στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=4,730$, $p=0,094$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,902$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων $F(1.803, 75.746)=5.115$, $p=0,010$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν και της follow up μέτρησης ($p < 0,05$).

Πίνακας 6: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Συμπεριφορικών απαντήσεων στο Θυμό

		Πριν	Μετά	Follow-up
		<i>(M.O/T.A)</i>	<i>(M.O/T.A)</i>	<i>(M.O/T.A)</i>
Ισχυρισμός	Ομάδα παρέμβασης	12,54 (±3,05)	16,18 (±1,94)	16,18 (±1,80)
	Ομάδα ελέγχου	13,13 (±2,59)	10,47(±2,36)	12,15 (±3,18)
Έντονες έκφρ. θυμού	Ομάδα παρέμβασης	15,13 (±2,54)	7,43 (±0,83)	7,32 (±0,66)
	Ομάδα ελέγχου	15,37 (±2,48)	13,35 (±2,46)	12,51 (±2,92)
Κοινων. υποστ.	Ομάδα παρέμβασης	12,45 (±3,07)	14,81 (±2,80)	14,27 (±2,46)
	Ομάδα ελέγχου	12,83 (±2,97)	11,47 (±2,50)	12,95 (±2,62)
Συλλογισμός	Ομάδα παρέμβασης	11,79 (±2,17)	13,87 (±2,14)	13,79 (±2,16)
	Ομάδα ελέγχου	13,06 (±2,41)	11,26 (±2,21)	11,75 (±2,28)
Αποφυγή	Ομάδα παρέμβασης	11,93 (±2,08)	13,73 (±1,35)	13,62 (±1,36)
	Ομάδα ελέγχου	11,54 (±2,57)	11,18 (±2,58)	11,95 (±2,15)
Εξάπλωση θυμού	Ομάδα παρέμβασης	11,11 (±3,22)	16,88 (±1,22)	16,88 (±1,36)
	Ομάδα ελέγχου	11,44 (±2,63)	12,46 (±2,97)	13,23 (±2,71)

Διάγραμμα 2.



6.4.1. Διαφορές φύλου

Στην υποκλίμακα του ισχυρισμού και όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=34,874$, $p=0,000$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,675$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια $F(1.350, 62.121)=1.461$, $p=0,238$. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=14,811$, $p=0,001$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,810$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια $F(1.619, 68.012)=1.112$, $p=0,325$.

Στις έντονες εκφράσεις θυμού, για την ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=41,128$, $p=0,000$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,642$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1.285, 56.530)=1.346$, $p=0,260$. Για την ομάδα ελέγχου, ο τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=0,204$, $p=0,903$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,995$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια $F(1.990, 85.585)=0.049$, $p=0,952$.

Όσον αφορά στην υποκλίμακα της κοινωνικής υποστήριξης, στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=9,943$, $p=0,007$. Οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,872$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1.745, 73.279)=4.521$, $p=0,018$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην follow up μέτρηση, με τα κορίτσια να εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τα αγόρια ($p<0,05$). Στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=4,917$, $p=0,086$. Οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,894$). Ωστόσο, εδώ δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1.788, 71.527)= 0.878$, $p=0,410$.

Για την υποκλίμακα του συλλογισμού στην ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,792$, $p=0,150$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,909$). Δεν υπήρχαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα τα αγόρια και τα κορίτσια $F(1.818, 62.274)=0.212, p=0,789$. Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=5,238, p=0,073$. Οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,895$). Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1.790, 76.975)=1.795, p=0,177$.

Σχετικά με την αποφυγή και όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=13,922, p=0,001$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,823$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα $F(1.646, 70.763)=0.439, p=0,608$. Για την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=6,351, p=0,042$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,931$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1.862, 78.213)=0,097, p=0,895$.

Τέλος, στην εξάπλωση θυμού για την ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=29,185, p=0,000$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,696$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα $F(1.391, 59.819)=0.147, p=0,785$. Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=5,420, p=0,067$. Οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,888$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα $F(1.775, 72.778)=0.955, p=0,380$.

6.4.2. Διαφορές σχολείων

Για τον ισχυρισμό και όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=26,317$, $p=0,000$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,723$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.447, 66.543)=9.606$, $p=0,001$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πριν μέτρηση και στην μετά μέτρηση, με το σχολείο των Ιωαννίνων να εμφανίζει μεγαλύτερο μέσο όρο συγκριτικά με το σχολείο της Θεσπρωτίας ($p<0,05$). Στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=7,568$, $p=0,023$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,910$). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.820, 76.421)=14.778$, $p=0,000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πριν μέτρηση, με το σχολείο της Θεσπρωτίας να εμφανίζει υψηλότερο μέσο όρο από το σχολείο των Ιωαννίνων ($p<0,005$) καθώς και στην follow up μέτρηση με το σχολείο των Ιωαννίνων να εμφανίζει εδώ μεγαλύτερο μέσο όρο από αυτό της Θεσπρωτίας ($p<0,005$).

Για την υποκλίμακα των έντονων εκφράσεων θυμού, στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=37,965$, $p=0,000$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,655$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.310, 57.644)=5.158$, $p=0,019$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πριν μέτρηση με το σχολείο της Θεσπρωτίας να έχει μεγαλύτερο μέσο όρο από αυτό των Ιωαννίνων ($p<0,005$). Αναφορικά με την ομάδα

ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,891$, $p=0,143$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,919$). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.837, 79.010)=12.499$, $p=0,000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στην πριν μέτρηση όσο και στην follow up μέτρηση με το σχολείο της Θεσπρωτίας να εμφανίζει μεγαλύτερο μέσο όρο από το σχολείο των Ιωαννίνων και στις δύο προαναφερθείσες μετρήσεις ($p<0,005$).

Όσον αφορά στην υποκλίμακα της κοινωνικής υποστήριξης, για την ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=12,954$ $p=0,002$. Οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,832$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.663, 69.860)=1.326$, $p=0,269$. Για την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=1,723$, $p=0,422$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,959$). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.917, 76.685)=8.627$, $p=0,001$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πριν μέτρηση με το σχολείο της Θεσπρωτίας να εμφανίζει μεγαλύτερο μέσο όρο από αυτό των Ιωαννίνων ($p<0,005$).

Αναφορικά με την υποκλίμακα του συλλογισμού για την ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,690$, $p=0,158$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,911$). Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα τα δύο σχολεία $F(1.822, 67.431)=0.932$, $p=0,391$. Όσον αφορά τώρα στην ομάδα ελέγχου, και εδώ το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται

η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=2,190$, $p=0,335$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,952$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.903, 81.842)=6.545$, $p=0,003$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πριν μέτρηση με το σχολείο της Θεσπρωτίας να εμφανίζει μεγαλύτερο μέσο όρο από αυτό των Ιωαννίνων ($p<0,005$).

Για την αποφυγή, στην ομάδα παρέμβασης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=15,287$, $p=0,000$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,807$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.615, 69.435)=0.985$, $p=0,363$. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=5,563$, $p=0,062$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon=0,887$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.775, 74.542)=7.070$, $p=0,002$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πριν μέτρηση και στην μετά μέτρηση, με το σχολείο της Θεσπρωτίας να εμφανίζει μεγαλύτερο μέσο όρο συγκριτικά με το σχολείο των Ιωαννίνων και στις δύο προαναφερθείσες μετρήσεις ($p<0,005$).

Τέλος, στην εξάπλωση θυμού, για την ομάδα παρέμβασης το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=10,325$, $p=0,006$, οπότε οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,869$). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1.738, 74.750)=45.236$, $p=0,000$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πριν μέτρηση με το σχολείο των Ιωαννίνων να εμφανίζει

μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με αυτό της Θεσπρωτίας ($p < 0,005$). Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 5,168$, $p = 0,075$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Greenhouse-Geisser ($\epsilon = 0,892$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία $F(1,784, 73.136) = 8.018$, $p = 0,001$ και τα post hoc χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην μετά μέτρηση με το σχολείο της Θεσπρωτίας να εμφανίζει μεγαλύτερο μέσο όρο από αυτό των Ιωαννίνων ($p < 0,005$).

6.5.ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΜΕΛΕΤΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης για τις μεταβλητές πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά τη λήξη του προγράμματος τόσο για την ομάδα παρέμβασης όσο και για την ομάδα ελέγχου.

6.5.1.Πριν την έναρξη του προγράμματος

6.5.1.1.Ομάδα παρέμβασης

Η υποκλίμακα «συναισθηματικά προβλήματα» εμφάνισε στατιστικώς σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με την υποκλίμακα «προβλήματα με συνομήλικους» και στατιστικώς σημαντική, μικρή, θετική συσχέτιση με τις

υποκλίμακες «προβλήματα συμπεριφοράς» και «συλλογισμός». Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα ήταν τα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών πριν από την έναρξη του προγράμματος τόσο αυξάνονταν τα προβλήματα με συνομηλίκους, τα προβλήματα συμπεριφοράς και το επίπεδο του συλλογισμού τους.

Τα «προβλήματα συμπεριφοράς» είχαν στατιστικά σημαντική, μικρή, αρνητική συσχέτιση με την κοινωνική συμπεριφορά. Δηλαδή, όσο περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς εμφάνιζαν τα παιδιά πριν από την έναρξη του προγράμματος, τόσο μειωνόταν το επίπεδο της κοινωνικής συμπεριφοράς που επιδείκνυαν.

Για την υποκλίμακα «προβλήματα με συνομηλίκους» βρέθηκε μικρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα προβλήματα εμφάνιζαν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους πριν την παρέμβαση τόσο αυξάνονταν τα επίπεδα του συλλογισμού τους.

Όσον αφορά στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτή βρέθηκε να εμφανίζει μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την κοινωνική υποστήριξη και μικρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την αποφυγή. Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερη ήταν η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών πριν την παρέμβαση, τόσο αυξάνονταν τα επίπεδα της κοινωνικής υποστήριξης και της αποφυγής τους.

Η υποκλίμακα του ισχυρισμού βρέθηκε να εμφανίζει, ισχυρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την κοινωνική υποστήριξη, μέτρια στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό, την αποφυγή και την εξάπλωση θυμού και μέτρια, στατιστικώς σημαντική, αρνητική συσχέτιση με τις έντονες εκφράσεις θυμού. Δηλαδή, όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο του ισχυρισμού των παιδιών πριν την έναρξη του προγράμματος, τόσο αυξάνονταν τα επίπεδα της κοινωνικής υποστήριξης, του συλλογισμού, της αποφυγής, της εξάπλωσης θυμού και τόσο μειώνονταν οι έντονες εκφράσεις θυμού τους.

Οι έντονες εκφράσεις θυμού εμφάνισαν μικρή, στατιστικώς σημαντική, αρνητική συσχέτιση με την κοινωνική υποστήριξη και την εξάπλωση θυμού. Δηλαδή, όσο περισσότερες έντονες εκφράσεις θυμού εκδήλωναν τα παιδιά πριν το πρόγραμμα, τόσο λιγότερη ήταν η κοινωνική υποστήριξη που δέχονταν και η δυνατότητα εξάπλωσης του θυμού τους.

Για την κοινωνική υποστήριξη βρέθηκε μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την αποφυγή και μικρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την εξάπλωση θυμού. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο της κοινωνικής υποστήριξης των παιδιών πριν την παρέμβαση, τόσο αυξάνονταν και τα επίπεδα της αποφυγής και της εξάπλωσης θυμού.

Αναφορικά με την υποκλίμακα του συλλογισμού, αυτή βρέθηκε να εμφανίζει μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την αποφυγή και μικρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την εξάπλωση θυμού. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο του συλλογισμού των παιδιών πριν την παρέμβαση, τόσο αυξάνονταν και τα επίπεδα της αποφυγής και της εξάπλωσης θυμού τους.

Τέλος, η αποφυγή βρέθηκε να εμφανίζει μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την εξάπλωση θυμού. Δηλαδή, όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο της αποφυγής των παιδιών πριν από την έναρξη του προγράμματος, τόσο υψηλότερο ήταν και το επίπεδο της εξάπλωσης θυμού.

Σημειώνεται ότι η υποκλίμακα της εξάπλωσης θυμού δεν αναλύεται περαιτέρω καθώς ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω.

Πίνακας 7: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος πριν την έναρξη του προγράμματος

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Συναισθημ. προβλήματα	1	0,356	0,463	-0,067	0,124	-0,217	0,138	0,345	0,098	0,202
2 Προβλ. συμπερ.		1	0,094	-0,370	-0,124	0,197	-0,189	0,119	-0,087	-0,119
3 Προβλ. με συνομήλ.			1	0,155	-0,009	-0,041	0,007	0,302	0,030	0,151
4 Κοινων. συμπ.				1	0,203	-0,018	0,444	0,187	0,361	0,200
5 Ισχυρισμός					1	-0,436	0,650	0,404	0,513	0,565
6 Έντ. εκφ.θυμού						1	-0,273	-0,212	-0,256	-0,363
7 Κοινων. υποστ.							1	0,390	0,613	0,474
8 Συλλογισμός								1	0,549	0,354
9 Αποφυγή									1	0,426
10 Εξάπλωση θυμού										1

6.5.1.2. Ομάδα ελέγχου

Η υποκλίμακα «συναισθηματικά προβλήματα» εμφάνισε στατιστικώς σημαντική, ισχυρή, θετική συσχέτιση με την υποκλίμακα «προβλήματα συμπεριφοράς» και στατιστικώς σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με τα «προβλήματα με συνομηλίκους». Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα ήταν τα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών στην πρώτη μέτρηση τόσο αυξάνονταν τα προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και τα προβλήματα που εκδήλωναν στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Τα «προβλήματα συμπεριφοράς» είχαν στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με τα «προβλήματα με συνομηλίκους» και μικρή, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με τις «έντονες εκφράσεις θυμού». Δηλαδή, όσο περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς εμφάνιζαν τα παιδιά στην πρώτη μέτρηση, τόσο περισσότερα προβλήματα εκδήλωσαν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και τόσες περισσότερες έντονες εκφράσεις θυμού χρησιμοποιούσαν στις αντιδράσεις τους.

Για την υποκλίμακα «προβλήματα με συνομηλίκους» δεν βρέθηκε καμιά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις άλλες μεταβλητές που διερευνήθηκαν.

Η κοινωνική συμπεριφορά βρέθηκε να εμφανίζει μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό, την κοινωνική υποστήριξη και την αποφυγή, και μικρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό. Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερη ήταν η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στην πρώτη μέτρηση, τόσο αυξάνονταν τα επίπεδα του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης, της αποφυγής και του συλλογισμού τους.

Η υποκλίμακα του ισχυρισμού βρέθηκε να εμφανίζει, μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την κοινωνική υποστήριξη και μικρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό, την αποφυγή και την εξάπλωση θυμού. Δηλαδή, όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο του ισχυρισμού των παιδιών, τόσο

αυξάνονταν τα επίπεδα της κοινωνικής υποστήριξης, του συλλογισμού, της αποφυγής και της εξάπλωσης θυμού.

Οι έντονες εκφράσεις θυμού εμφάνισαν μικρή, στατιστικώς σημαντική, αρνητική συσχέτιση με την εξάπλωση θυμού. Δηλαδή, όσο περισσότερες έντονες εκφράσεις θυμού εκδήλωναν τα παιδιά, τόσο λιγότερη ήταν η δυνατότητα εξάπλωσης του θυμού τους.

Για την κοινωνική υποστήριξη βρέθηκε ισχυρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την αποφυγή, μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό και μικρή, στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την εξάπλωση θυμού. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο της κοινωνικής υποστήριξης των παιδιών στην πρώτη μέτρηση, τόσο αυξάνονταν και τα επίπεδα της αποφυγής, του συλλογισμού και της εξάπλωσης θυμού.

Αναφορικά με την υποκλίμακα του συλλογισμού, αυτή βρέθηκε να εμφανίζει μικρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την αποφυγή. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο του συλλογισμού των παιδιών, τόσο αυξάνονταν και τα επίπεδα της αποφυγής.

Τέλος, η αποφυγή δεν βρέθηκε να εμφανίζει καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές που μελετήθηκαν. Επιπλέον, σημειώνεται ότι η υποκλίμακα της εξάπλωσης θυμού δεν αναλύεται περαιτέρω καθώς ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω

Πίνακας 8: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος πριν την έναρξη του προγράμματος

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Συναισθημ. προβλήματα	1	0,665	0,448	0,033	0,020	0,106	-0,022	0,037	-0,206	-0,258
2 Προβλ. συμπερ.		1	0,446	-0,024	0,052	0,318	0,108	0,101	-0,025	-0,219
3 Προβλ. με συνομήλ.			1	0,135	0,138	0,252	0,137	0,192	-0,124	0,050
4 Κοινων. συμπ.				1	0,436	-0,003	0,447	0,399	0,425	0,161
5 Ισχυρισμός					1	0,050	0,458	0,261	0,369	0,264
6 Έντ. εκφ.θυμού						1	0,206	0,035	0,223	-0,271
7 Κοινων. υποστ.							1	0,470	0,676	0,294
8 Συλλογισμός								1	0,268	0,141
9 Αποφυγή									1	0,197
10 Εξάπλωση θυμού										1

6.5.2.Μετά την λήξη του προγράμματος

6.5.2.1.Ομάδα παρέμβασης

Τα συναισθηματικά προβλήματα εμφάνισαν μέτρια, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα προβλήματα με συνομιλήκους και μικρή, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα προβλήματα συμπεριφοράς και την αποφυγή. Δηλαδή, όσο αυξάνονταν τα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών μετά την λήξη του προγράμματος τόσο αυξάνονταν τα προβλήματα με συνομιλήκους, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η αποφυγή.

Για τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές μετά την λήξη της παρέμβασης, κάτι που σημειώθηκε επίσης και για την υποκλίμακα προβλήματα με συνομιλήκους.

Η κοινωνική συμπεριφορά παρουσίασε μέτρια, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον ισχυρισμό, την κοινωνική υποστήριξη, το συλλογισμό και την αποφυγή. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερα τα επίπεδα κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών μετά το πέρας της παρέμβασης, τόσο μεγαλύτερα και τα επίπεδα του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης, του συλλογισμού και της αποφυγής τους.

Για τον ισχυρισμό, βλέπουμε ότι εμφάνισε ισχυρή, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τον συλλογισμό, μέτρια, θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την κοινωνική υποστήριξη και μικρή, θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την αποφυγή. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξανόταν το επίπεδο του ισχυρισμού, τόσο αυξάνονταν και τα επίπεδα του συλλογισμού, της κοινωνικής υποστήριξης και της αποφυγής.

Σχετικά με τις έντονες εκφράσεις θυμού, παρουσίασαν μικρή, στατιστικώς σημαντική, αρνητική συσχέτιση με την αποφυγή. Όσο αυξάνονταν τα επίπεδα των έντονων εκφράσεων θυμού των παιδιών, τόσο μειώνονταν τα επίπεδα της αποφυγής τους.

Η κοινωνική υποστήριξη εμφάνισε μέτρια, θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με το συλλογισμό και την αποφυγή. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη η κοινωνική υποστήριξη που δέχονταν τα παιδιά μετά την λήξη του προγράμματος, τόσο μεγαλύτερα ήταν τα επίπεδα συλλογισμού και της αποφυγής τους.

Για το συλλογισμό, βλέπουμε ότι παρουσίασε μικρή θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αποφυγή. Υψηλότερα επίπεδα συλλογισμού σημαίνουν και υψηλότερα επίπεδα αποφυγής.

Η αποφυγή εμφάνισε μικρή, θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την εξάπλωση θυμού, δηλαδή όσο αυξανόταν η αποφυγή, τόσο αυξανόταν και η εξάπλωση θυμού.

Τέλος, όπως και στις συσχετίσεις πριν την έναρξη του προγράμματος, έτσι και εδώ δεν αναφέρεται η εξάπλωση θυμού, γιατί οι συσχετίσεις της έχουν ήδη αναφερθεί.

Πίνακας 9: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος μετά την λήξη του προγράμματος

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Συναισθημ. προβλήματα	1	0,284	0,539	0,113	-0,015	0,084	0,238	-0,094	0,332	0,152
2 Προβλ. συμπερ.		1	0,168	-0,163	-0,119	0,026	0,128	-0,037	-0,131	-0,139
3 Προβλ. με συνομήλ.			1	0,171	-0,017	0,080	0,189	-0,024	0,249	-0,037
4 Κοινων. συμπ.				1	0,416	-0,257	0,568	0,505	0,436	0,120
5 Ισχυρισμός					1	-0,138	0,580	0,620	0,375	0,094
6 Έντ. εκφ.θυμού						1	-0,136	-0,087	-0,289	-0,011
7 Κοινων. υποστ.							1	0,499	0,453	0,099
8 Συλλογισμός								1	0,340	-0,032
9 Αποφυγή									1	0,341
10 Εξάπλωση θυμού										1

6.5.2.2. Ομάδα ελέγχου

Η υποκλίμακα «συναισθηματικά προβλήματα» εμφάνισε στατιστικώς σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με τις υποκλίμακες «προβλήματα συμπεριφοράς» και «προβλήματα με συνομηλίκους» και στατιστικώς σημαντική, μικρή, θετική συσχέτιση με τις έντονες εκφράσεις θυμού. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα ήταν τα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών στην δεύτερη μέτρηση τόσο αυξάνονταν τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα προβλήματα που εκδήλωναν στις σχέσεις με τους συνομηλίκους αλλά και τα επίπεδα των έντονων εκφράσεων θυμού.

Τα «προβλήματα συμπεριφοράς» είχαν στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με τα «προβλήματα με συνομηλίκους» και μικρή, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με τις «έντονες εκφράσεις θυμού». Δηλαδή, όσο περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς εμφάνιζαν τα παιδιά στην δεύτερη μέτρηση, τόσο περισσότερα προβλήματα εκδήλωσαν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και τόσες περισσότερες έντονες εκφράσεις θυμού χρησιμοποιούσαν στις αντιδράσεις τους.

Για την υποκλίμακα «προβλήματα με συνομηλίκους» βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, μικρή, θετική συσχέτιση με την εξάπλωση θυμού. Όσο περισσότερα ήταν τα προβλήματα των παιδιών στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, τόσο υψηλότερα ήταν και τα επίπεδα της εξάπλωσης θυμού τους.

Η κοινωνική συμπεριφορά βρέθηκε να εμφανίζει μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την αποφυγή, και μικρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό και την κοινωνική υποστήριξη. Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερη ήταν η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στην δεύτερη μέτρηση, τόσο αυξάνονταν τα επίπεδα της αποφυγής, του συλλογισμού τους και της κοινωνικής υποστήριξης.

Η υποκλίμακα του ισχυρισμού βρέθηκε να εμφανίζει μικρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό. Δηλαδή, όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο του ισχυρισμού των παιδιών, τόσο υψηλότερο ήταν και το επίπεδο τους

συλλογισμού τους.

Οι έντονες εκφράσεις θυμού δεν εμφάνισαν καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές που μελετήθηκαν.

Για την κοινωνική υποστήριξη βρέθηκε μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό, την αποφυγή και την εξάπλωση θυμού. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο της κοινωνικής υποστήριξης των παιδιών κατά την δεύτερη μέτρηση, τόσο αυξάνονταν και τα επίπεδα του συλλογισμού, της αποφυγής και της εξάπλωσης θυμού τους.

Αναφορικά με την υποκλίμακα του συλλογισμού, αυτή βρέθηκε να εμφανίζει μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την αποφυγή. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο του συλλογισμού των παιδιών, τόσο αυξάνονταν και τα επίπεδα της αποφυγής.

Τέλος, η αποφυγή βρέθηκε να εμφανίζει μέτρια, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με την εξάπλωση θυμού. Όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο της αποφυγής, τόσο υψηλότερο ήταν και το επίπεδο της εξάπλωσης θυμού.

Σημειώνεται ότι η υποκλίμακα της εξάπλωσης θυμού δεν αναλύεται περαιτέρω καθώς ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω.

Πίνακας 10: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος μετά την λήξη του προγράμματος

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Συναισθημ. προβλήματα	1	0,597	0,499	-0,061	-0,147	0,344	0,006	-0,083	-0,094	0,117
2 Προβλ. συμπερ.		1	0,448	-0,155	-0,105	0,266	0,049	0,063	-0,018	0,229
3 Προβλ. με συνομήλ.			1	-0,035	-0,128	0,157	0,205	0,176	0,159	0,326
4 Κοινων. συμπ.				1	0,222	-0,013	0,373	0,391	0,417	0,038
5 Ισχυρισμός					1	0,066	0,177	0,388	0,224	-0,014
6 Έντ. εκφ.θυμού						1	-0,064	0,117	-0,261	-0,188
7 Κοινων. υποστ.							1	0,541	0,551	0,420
8 Συλλογισμός								1	0,436	0,151
9 Αποφυγή									1	0,588
10 Εξάπλωση θυμού										1

Γ' ΜΕΡΟΣ
ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας, διατυπώνονται οι περιορισμοί της και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, και δίνονται τα συμπεράσματα των ευρημάτων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης του συναισθήματος του θυμού μαθητών δημοτικού, μέσα από την εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων που χρησιμοποιεί ως κύριο μέσο την τέχνη.

7.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1.1. Ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (πρώτη υπόθεση)

Από την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται εν μέρει η πρώτη υπόθεση της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με αυτή, οι κοινωνικές δεξιότητες θα ενισχυθούν για την ομάδα παρέμβασης μετά την λήξη του προγράμματος ενώ δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου. Βλέπουμε λοιπόν ότι, σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων η ομάδα παρέμβασης σημείωσε στατιστικά σημαντικές αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, στις υποκλίμακες «συναισθηματικά προβλήματα», «προβλήματα συμπεριφοράς» και «προβλήματα με συνομηλίκους» ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης μειώθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο από την πρώτη στην δεύτερη μέτρηση, ενώ στην υποκλίμακα «κοινωνική συμπεριφορά» ο μέσος όρος αυξήθηκε στατιστικά σημαντικά. Αυτό σημαίνει ότι τα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, όπως και τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα προβλήματα που είχαν στις μεταξύ τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους μειώθηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης. Αντίθετα,

η κοινωνική τους συμπεριφορά βελτιώθηκε μετά από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Μπορούμε λοιπόν εύλογα να συμπεράνουμε ότι το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό όσον αφορά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών της ομάδας παρέμβασης, και μπορεί να αποτελέσει μια από τις εξαιρέσεις στην γενικότερη πεποίθηση ότι οι ομαδικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι χαμηλής ως μέτριας αποτελεσματικότητας (Cerrity & Delucia-Waack, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2016). Τα παιδιά απέκτησαν δεξιότητες που ενίσχυσαν την κοινωνική τους συμπεριφορά και μείωσαν τα προβλήματα ή τις τυχόν συγκρούσεις. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με προγενέστερες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με ενισχυμένες κοινωνικές δεξιότητες εμφανίζουν λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα, έχουν επιτυχημένες σχέσεις με τους συνομιλήκους τους, είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και κοινωνικά (O'Rourke & Wortzbyt, 1996, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010). Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων ερχόμενη και αυτή σε πλήρη συμφωνία με προγενέστερα ευρήματα που αναφέρουν ότι η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την χρήση ελκυστικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις και ενισχύουν την αίσθηση αυτοελέγχου τους (Dowd & Tierney, 2005, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2010).

Όσον αφορά τώρα στην ομάδα ελέγχου, στις υποκλίμακες «συναισθηματικά προβλήματα», «προβλήματα με συνομιλήκους» και «κοινωνική συμπεριφορά» τα παιδιά που απάρτιζαν την ομάδα ελέγχου δεν επέδειξαν καμιά αλλαγή ανάμεσα στην πρώτη μέτρηση και στην δεύτερη μέτρηση. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα και συμπλήρωσε απλά τα ερωτηματολόγια ώστε να μπορέσει να συγκριθεί με την ομάδα παρέμβασης. Οπότε είναι εύλογο να μην σημειώθηκαν αλλαγές καθώς τα παιδιά δεν ήρθαν σε επαφή με δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Τα προβλήματα λοιπόν που είχαν στους παραπάνω τομείς παρέμειναν άλυτα όλο το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στις δύο μετρήσεις. Παρατηρούμε ακόμα ότι στην υποκλίμακα «προβλήματα συμπεριφοράς» ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου όχι μόνο δεν έμεινε σταθερός στην δεύτερη μέτρηση, αλλά αυξήθηκε στατιστικά σημαντικά. Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα ελέγχου βρέθηκε να σημειώνει περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς στην δεύτερη

μέτρηση συγκριτικά με την πρώτη μέτρηση. Μια πιθανή ερμηνεία για αυτό, είναι η επιρροή διαφόρων περιβαλλοντικών παραγόντων στα παιδιά. Τα παιδιά δηλαδή μπορεί να ήρθαν αντιμέτωπα με προβλήματα και καταστάσεις που όξυναν τα προβλήματα συμπεριφοράς τους και έτσι σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό στην δεύτερη μέτρηση.

7.1.2.Μεταβολή των επιπέδων «ισχυρισμού», «κοινωνικής υποστήριξης», «συλλογισμού», «αποφυγής» και «εξάπλωσης θυμού» (δεύτερη υπόθεση)

Όσον αναφορά τώρα στην δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας, η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε να επιβεβαιώνεται εν μέρει. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση έλεγε ότι στην ομάδα παρέμβασης και μετά την λήξη του προγράμματος θα αυξηθούν τα επίπεδα του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης, του συλλογισμού, της αποφυγής και της εξάπλωσης θυμού ενώ δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου. Βλέπουμε λοιπόν ότι όντως όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης οι μέσοι όροι του «ισχυρισμού», της «κοινωνικής υποστήριξης», του «συλλογισμού», της «αποφυγής» και της «εξάπλωσης θυμού» αυξήθηκαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο. Τα παιδιά λοιπόν βελτίωσαν τα επίπεδα του ισχυρισμού και του συλλογισμού τους, απέκτησαν ικανότητες που βοήθησαν στην ενίσχυση της κοινωνικής υποστήριξης που δέχονται και βελτίωσαν την ικανότητα αποφυγής και εξάπλωσης του θυμού τους. Μέσα από το πρόγραμμα έμαθαν δηλαδή να εκφράζουν εποικοδομητικά τον θυμό τους και να επιλύουν έντονες καταστάσεις (ισχυρισμός), να αντιμετωπίζουν τον θυμό που προκαλείται από κάποιον άλλον σκεπτόμενα τις αιτίες που τον προκαλούν (συλλογισμός), να αναζητούν υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον (κοινωνική υποστήριξη), να καταστέλλουν τον θυμό τους ή να τον εκφράζουν σχετικά ήπια (αποφυγή) και να μετατοπίζουν τον θυμό τους μέσα από άλλες εποικοδομητικές δραστηριότητες (εξάπλωση) (Martin & Dahlen, 2007). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το πρόγραμμα κάλυψε και τον δεύτερο βασικό σκοπό του, ο οποίος έχει να κάνει με την εκμάθηση της διαχείρισης του συναισθήματος του θυμού. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν φαίνεται να είναι κατάλληλες, βοηθώντας τα παιδιά να καλύψουν διάφορους τομείς σχετικά με το θυμό. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει και την

αποτελεσματική χρήση της θεραπείας μέσω τέχνης στην διαχείριση του θυμού και έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα τους.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνά της η Liebmann (2014), αναφέρει τα οφέλη που θα έχει ένα παιδί από τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα διαχείρισης θυμού που χρησιμοποιεί την τέχνη. Αρχικά, η τέχνη παρέχει έναν εναλλακτικό τρόπο για έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων που ενδείκνυται ιδιαίτερα στα παιδιά που έχουν θυμό παρέχοντάς τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα να απεικονίσουν περισσότερα στοιχεία συγκριτικά με αυτά που θα εξέφραζαν. Επιπλέον, η μη ύπαρξη σωστού και λάθος τρόπου σχετικά με τη δημιουργία του σχεδίου, ανακουφίζει από την πίεση που ενδεχομένως νιώθουν τα παιδιά και τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να εκφραστούν με μεγαλύτερη ευκολία μέσω του σχεδίου και να αποτυπώσουν περισσότερες και πιο δύσκολες σκέψεις. Αυτή η ελευθερία παρέχει έτσι ένα κίνητρο για την αναπαράσταση ενδεχομένως αντιφατικών σκέψεων από την επεξεργασία των οποίων το άτομο βλέπει καλύτερα τον εαυτό του (Liebmann, 2014). Κατά τη Malchiodi (2003), η έκφραση μέσω τέχνης βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα που ήταν καταπιεσμένα λόγω άγχους, πίεσης ή φόβου. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί για παράδειγμα κάποιο παιδί να τραβήξει κατά μήκος του χαρτιού μια κόκκινη γραμμή νιώθοντας έτσι ανακούφιση. Μπορεί επίσης να ενθαρρυνθεί να δοκιμάσει και άλλους τρόπους όπως το σουρλιαχτό ή οι φωνές (Malchiodi, 2003).

Η αποτελεσματικότητα όμως της συμβολής της τέχνης στη διαχείριση του θυμού δεν περιορίζεται μόνο στην αναφορά της Liebmann, αλλά έχει εξακριβωθεί και από άλλες έρευνες (Carolan, 2001. Douglass 2001. Gilroy, 2006. Snyder, 1997. Waller, 2006, όπ. ανάφ. στο Alavinezhad, Mousavi, & Sohrabi, 2014). Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα του Alavinezhad και των συνεργατών του που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές ηλικίας 7-11 σχετικά με την ικανότητα μείωσης του θυμού και την αύξηση της αυτοεκτίμησης μέσω της τέχνης, βρέθηκε ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό, εύρημα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες, ενδεικτικές των οποίων είναι η έρευνα της Harvey, των Argyle & Bolton και των Freilich & Shechtman (1989, 2005, 2010, όπ. ανάφ. στο Alavinezhad et al., 2014).

Αναφορικά τώρα με την ομάδα ελέγχου, η αρχική μας υπόθεση ήταν ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές στο επίπεδα του «ισχυρισμού», της «κοινωνικής υποστήριξης», του «συλλογισμού», της «αποφυγής» και της «εξάπλωσης θυμού». Αν εξαιρέσουμε την υποκλίμακα της αποφυγής που όντως τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές στους μέσους όρους των δύο μετρήσεων, σε όλες τις άλλες υποκλίμακες σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές και για την ομάδα ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, με τις υποκλίμακες του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης και του συλλογισμού να σημειώνουν ωστόσο μια σημαντική μείωση στον μέσο όρο τους. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου λοιπόν, στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση, μείωσαν το επίπεδο επικοινωνιακής έκφρασης του θυμού τους, διαχείρισης του θυμού που προκαλείται από τρίτους και αναζήτησης υποστήριξης στο άμεσο περιβάλλον τους. Τα εν λόγω αποτελέσματα μπορούν να εξηγηθούν λογικά, καθώς η ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχε στην παρέμβαση. Στο διάστημα αυτό λοιπόν στρεσογόνοι παράγοντες μπορεί να μεσολάβησαν. Η επιρροή των στρεσογόνων παραγόντων σε συνδυασμό με το έλλειμμα που επέδειξαν τα παιδιά στην εκμάθηση και εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης θυμού, η οποία είναι απόρροια της μη συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, οδήγησε στην μείωση των επιπέδων των παραπάνω υποκλιμάκων και ενισχύει την επιτυχία της αποτελεσματικότητας του προγράμματος για την ομάδα παρέμβασης.

Τέλος, για την υποκλίμακα της «εξάπλωσης θυμού», εδώ υπήρχε και πάλι στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα ελέγχου, αλλά ο μέσος όρος αυξήθηκε σημαντικά στην δεύτερη μέτρηση σε αντίθεση με τις άλλες υποκλίμακες. Αυτό το αποτέλεσμα συμπίπτει με αυτό της ομάδας παρέμβασης αν και η αύξηση για την ομάδα ελέγχου δεν ήταν τόσο μεγάλη. Το αποτέλεσμα αυτό δηλώνει ότι τα παιδιά και της ομάδας ελέγχου μπόρεσαν να μετατοπίσουν τον θυμό τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες όπως η μουσική ή η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και μέσα από αυτές να τον καταστείλουν. Μια πιθανή εξήγηση που μπορεί να δοθεί εδώ είναι ότι το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών (7 με 9 ετών) στις μέρες μας ως επί το πλείστον επιδίδεται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Τα παιδιά ασχολούνται πολύ με παιχνίδια στον υπολογιστή ή ακούνε μουσική στον ελεύθερο χρόνο τους. Οπότε είναι πολύ πιθανό, από μόνα τους όταν ήρθαν αντιμέτωπα με καταστάσεις που προκάλεσαν έντονο θυμό να επιδόθηκαν στις γνώριμες δραστηριότητες που τους προκαλούν ευχαρίστηση και έτσι να

μείωσαν και τον θυμό τους. Για την ομάδα ελέγχου λοιπόν δεν χρειάστηκε η εκπαίδευση σε εναλλακτικές δραστηριότητες για αύξηση του επιπέδου εξάπλωσης του θυμού. Αντίθετα στην ομάδα παρέμβασης, ο συνδυασμός του ηλικιακού επιπέδου των παιδιών και οι δραστηριότητες που ενυπάρχουν σε αυτό με την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και την εξάσκηση σε πολλές επιπλέον εναλλακτικές λύσεις διαχείρισης, αύξησε σε μεγαλύτερο βαθμό τον μέσο όρο της εξάπλωσης θυμού τους συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

7.1.3.Μεταβολή του επιπέδου των «έντονων εκφράσεων θυμού» (τρίτη υπόθεση)

Η τρίτη υπόθεση, αναφέρεται στην υποκλίμακα των έντονων εκφράσεων θυμού. Όπως διατυπώθηκε λοιπόν αναμένεται ότι το επίπεδο των έντονων εκφράσεων θυμού θα μειωθεί μετά την λήξη του προγράμματος στην ομάδα παρέμβασης και δεν θα αλλάξει για την ομάδα ελέγχου. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε εν μέρει, με την ομάδα παρέμβασης να μειώνει το επίπεδο των έντονων εκφράσεων θυμού της στατιστικά σημαντικά. Μάλιστα, ο μέσος όρος της μέτρησης μετά την λήξη του προγράμματος μειώθηκε σχεδόν κατά το ήμισυ σε σχέση με τον μέσο όρο της μέτρησης πριν την έναρξη του προγράμματος. Αυτό σημαίνει, ότι το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην μείωση της εξωτερίκευσης του θυμού με λεκτικό ή σωματικό τρόπο. Τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες κατάφεραν να ελέγξουν την μη επικοινωνιακή έκφραση του θυμού τους και παρόλο που μία από τις βασικές πεποιθήσεις του προγράμματος ήταν ότι ο θυμός είναι ένα φυσιολογικό συναίσθημα το οποίο πρέπει να εκφράζεται και όχι να καταστέλλεται καθώς η καταστολή του μπορεί να έχει επιβλαβείς συνέπειες, φάνηκαν ικανά να ξεχωρίσουν την επικοινωνιακή από την μη επικοινωνιακή έκφρασή του.

Επιπλέον, το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί και πάλι στην χρήση της θεραπείας μέσω τέχνης. Αρκετά αποτελέσματα από έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των θεραπειών τέχνης έχουν εστιάσει στη μείωση του θυμού και της επιθετικότητας (Smeijsters, Kil, Kurstjens, Welten, & Willemars, 2011, όπ. ανάφ. στο Alavinezhad et al., 2014). Σχετικά με την έμφαση στη μείωση του θυμού, αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με διάφορες εξηγήσεις. Αρχικά, μέσω της τέχνης παρέχονται ασφαλείς τρόποι στην έκφραση του θυμού όπως η ζωγραφική ή η βιβλιοθεραπεία, και

κατά τον Baljon (2011, όπ. ανάφ. στο Alavinezhad et al., 2014) ο συνδυασμός φαντασίας και τέχνης βοηθά στη μετατροπή του καταστροφικού θυμού και της επιθετικότητας σε δημιουργικότητα. Παράλληλα, μέσω της τέχνης βελτιώνεται η ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν νέες δεξιότητες και τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, αυξάνεται το αίσθημα του «ανήκειν» και επικοινωνούν με πιο αποτελεσματικούς τρόπους, με όλα αυτά να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του θυμού (Alavinezhad et al., 2014).

Ωστόσο, όπως αναφέραμε και παραπάνω η τρίτη υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε εν μέρει. Στο δεύτερο σκέλος της αναφέραμε ότι η ομάδα ελέγχου δεν θα σημειώσει αλλαγές στην υποκλίμακα των έντονων εκφράσεων θυμού μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης. Ωστόσο, η ομάδα ελέγχου σημείωσε και αυτή σημαντική αλλαγή στους μέσους όρους, με τον μέσο όρο της μετά μέτρησης να μειώνεται στατιστικά σημαντικά συγκριτικά με τον μέσο όρο της πριν μέτρησης. Παρόλα αυτά η μείωση δεν ήταν τόσο μεγάλη όσο στην ομάδα παρέμβασης. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η υποκλίμακα των έντονων εκφράσεων θυμού αναφέρεται στην εξωτερικότητά του με λεκτικό ή σωματικό τρόπο. Ένα παράδειγμα από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που απαρτίζουν την υποκλίμακα είναι «Χτυπώ ή σπρώχνω το άτομο που με έκανε να θυμώσω». Καθώς η ομάδα ελέγχου δε συμμετείχε στο πρόγραμμα για να μπορέσει να συμμετέχει σε δραστηριότητες εκμάθησης ελεγχόμενης και εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού, το αποτέλεσμα θα μπορούσε να αποδοθεί σε τυχαία συμβάντα. Αυτό σημαίνει ότι κατά την πρώτη μέτρηση τα παιδιά μπορεί να ήρθαν αντιμέτωπα με μεμονωμένα περιστατικά που τα οδήγησαν στην ακραία έκφραση του θυμού τους, πράγμα που μπορεί να μην συνέβη στην δεύτερη μέτρηση. Με άλλα λόγια, αστάθμητοι και τυχαίοι περιβαλλοντικοί παράγοντες ίσως τα οδήγησαν στην συμπλήρωση ακραίων απαντήσεων κατά την διάρκεια της πρώτης μέτρησης. Η απουσία των εν λόγω παραγόντων μετά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στις δύο μετρήσεις, οδήγησε στην απόρριψη των ακραίων απαντήσεων και μείωσε το επίπεδο των έντονων εκφράσεων θυμού και για την ομάδα ελέγχου.

7.1.4. Διατήρηση των αποτελεσμάτων μετά το πέρας της παρέμβασης (τέταρτη υπόθεση)

Η τέταρτη υπόθεση της παρούσας έρευνας έχει να κάνει με την επαναληπτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (follow-up μέτρηση). Όπως διατυπώσαμε, αναμένεται ότι τα αποτελέσματα των μετρήσεων όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και στο συναίσθημα του θυμού θα διατηρηθούν για την ομάδα παρέμβασης μετά την πάροδο πέντε μηνών από την λήξη του προγράμματος, ενώ δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου. Ξεκινώντας από τις κοινωνικές δεξιότητες, και αναφορικά με την ομάδα παρέμβασης, βλέπουμε την υπόθεση να επιβεβαιώνεται εν μέρει. Πιο συγκεκριμένα, στις υποκλίμακες «προβλήματα με συνομιλήκους» και «κοινωνική συμπεριφορά» τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων έδειξαν ότι ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις (πριν, μετά και follow-up μέτρηση) υπήρχε διαφορά μόνο στην πριν και τη μετά μέτρηση. Την διαφορά ανάμεσα στην πριν και τη μετά μέτρηση την έχουμε αναλύσει παραπάνω. Καθώς λοιπόν δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην μετά και την επαναληπτική μέτρηση, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διατήρησαν στα ίδια περίπου επίπεδα τις δύο προαναφερθείσες υποκλίμακες. Αυτό υποδηλώνει την διατήρηση των αποτελεσμάτων μετά το πέρας του χρονικού διαστήματος των πέντε μηνών από την λήξη της παρέμβασης. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων κρίνονται για άλλη μια φορά κατάλληλες, αφού εφοδίασαν τα παιδιά με ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, το αποτέλεσμα αυτό δηλώνει την επίτευξη ενός επιμέρους στόχου των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων γενικά αλλά και του συγκεκριμένου ειδικότερα. Ο στόχος αυτός αναφέρεται στην εκμάθηση δεξιοτήτων και τεχνικών τις οποίες τα παιδιά να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν και μετά το πέρας της παρέμβασης σε διάφορες πτυχές της καθημερινής τους ζωής (Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010).

Όπως προαναφέρθηκε ωστόσο η τέταρτη υπόθεση επιβεβαιώθηκε εν μέρει. Βλέπουμε λοιπόν ότι στις υποκλίμακες «συναισθηματικά προβλήματα» και «προβλήματα συμπεριφοράς» οι στατιστικές αναλύσεις για την ομάδα παρέμβασης έδειξαν ότι υπήρχαν διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων (πριν, μετά και follow-

up), με κύρια διαφορά ανάμεσα στη πριν και μετά μέτρηση (κάτι που έχουμε ήδη αναλύσει) αλλά και στην μετά και τη follow-up μέτρηση. Από την σύγκριση των μέσων όρων της μετά και της επαναληπτικής μέτρησης, φαίνεται ότι μετά το πέρας πέντε μηνών τα παιδιά αύξησαν το επίπεδο τόσο των συναισθηματικών τους προβλημάτων όσο και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Τα συναισθηματικά προβλήματα είχαν μεγαλύτερη αύξηση συγκριτικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν εύκολα να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα της επίδρασης νέων περιβαλλοντικών παραγόντων. Καθώς οι πέντε μήνες είναι ένα αρκετό χρονικό διάστημα, δεν είναι καθόλου παράξενο το ενδεχόμενο αυτούς τους μήνες που μεσολάβησαν ανάμεσα στην λήξη του προγράμματος και την πραγματοποίηση της επαναληπτικής μέτρησης τα παιδιά να αντιμετωπίσαν νέα και αυξημένα συναισθηματικά προβλήματα είτε να ήρθαν αντιμέτωπα με καταστάσεις που όξυναν τα προβλήματα συμπεριφοράς τους. Παρότι είχαν εκπαιδευτεί στις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες για μείωση τυχόν προβλημάτων, ίσως η φύση των συγκεκριμένων καταστάσεων δεν τα βοήθησε να τις χρησιμοποιήσουν.

Όσον αφορά τώρα στην ομάδα ελέγχου, η αρχική υπόθεση επιβεβαιώθηκε καθώς και στις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα με συνομιλήκους, κοινωνική συμπεριφορά) οι αναλύσεις έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων. Πιο συγκεκριμένα, και αναφορικά κυρίως με την μετά και την επαναληπτική μέτρηση μπορούμε να αναφέρουμε ότι η μη συμμετοχή της ομάδας ελέγχου στο πρόγραμμα καθώς και η απουσία εξωτερικών παραγόντων στο διάστημα των πέντε μηνών κράτησε τους μέσους όρους των δύο μετρήσεων σε παρόμοια επίπεδα.

Περνώντας τώρα στο συναίσθημα του θυμού και όσον αφορά στην τέταρτη υπόθεση, όπως αναφέραμε και παραπάνω αναμένεται η επαναληπτική μέτρηση να δείξει ότι διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα για την ομάδα παρέμβασης ενώ δεν θα υπάρχουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων η υπόθεση επιβεβαιώνεται. Η ομάδα παρέμβασης και στις έξι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του θυμού (ισχυρισμός, έντονες εκφράσεις θυμού, κοινωνική υποστήριξη, συλλογισμός, αποφυγή και εξάπλωση θυμού) παρουσίασε διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων, μεταξύ της πριν και της μετά μέτρησης (διαφορά την οποία έχουμε ήδη αναλύσει) και μεταξύ της πριν και της επαναληπτικής μέτρησης. Τα συγκεκριμένα

αποτελέσματα δηλώνουν ότι εφόσον οι διαφορές που βρέθηκαν για την ομάδα παρέμβασης αφορούν μόνο στην διαφορά που σημειώνει η πρώτη μέτρηση με τις άλλες δύο και δεν σημειώνεται διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν για τα παιδιά πέντε μήνες μετά την λήξη του προγράμματος, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την Delucia- Waack (2006) που επισημαίνει ότι το καταλληλότερο διάστημα πραγματοποίησης επαναληπτικής αξιολόγησης είναι τρεις έως έξι μήνες μετά την λήξη του προγράμματος. Παρατηρώντας και την εναλλαγή στους μέσους όρους, οι μέσοι όροι της μετά και της follow up μέτρησης κυμαίνονται σχεδόν ακριβώς στα ίδια επίπεδα. Τα παιδιά λοιπόν αφομοίωσαν πλήρως τις τεχνικές που διδάχθηκαν στην διάρκεια του προγράμματος, και μπόρεσαν όπως και στην περίπτωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, να τις χρησιμοποιήσουν και έξω από το πλαίσιο του προγράμματος, στην καθημερινή τους ζωή.

Αν συγκρίνουμε τώρα την διατήρηση των αποτελεσμάτων για τον θυμό και τις κοινωνικές δεξιότητες στο διάστημα των πέντε αυτών μηνών μετά το πέρας του προγράμματος, βλέπουμε ότι τα παιδιά κατάφεραν να διατηρήσουν όλα τα αποτελέσματα για το θυμό ενώ δε συνέβη το ίδιο με τις κοινωνικές δεξιότητες. Μια πιθανή εξήγηση που θα μπορούσε εδώ να δοθεί είναι ότι το πρόγραμμα κάλυπτε μεν και τους δύο τομείς αλλά η πλειονότητα των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά είχαν να κάνουν με το συναίσθημα του θυμού. Τα παιδιά λοιπόν ήρθαν σε αμεσότερη επαφή με αυτό, εκπαιδεύτηκαν σε τεχνικές αναγνώρισης, διαχείρισης και ελέγχου και έτσι μπόρεσαν ευκολότερα να διατηρήσουν τα αποτελέσματα συγκριτικά με τις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, έχει γενικότερα βρεθεί ότι τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης θυμού είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά για τα μικρά παιδιά και τα αποτελέσματά τους μπορούν να διατηρηθούν ή και ακόμα να ενισχυθούν με την πάροδο του χρόνου (Cerrity & Delucia-Waack, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος και συν.,2016).

Για την ομάδα ελέγχου τώρα, η υπόθεση υποστήριζε ότι δεν θα σημειωθούν αλλαγές ανάμεσα στις τιμές των τριών μετρήσεων. Το κομμάτι αυτό της υπόθεσης δεν επιβεβαιώθηκε καθώς αν εξαιρέσουμε την υποκλίμακα της αποφυγής που όντως δεν σημείωσε καμιά στατιστικά σημαντική αλλαγή, οι υπόλοιπες υποκλίμακες παρουσίασαν διαφορές ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις. Στην υποκλίμακα του ισχυρισμού σημειώθηκαν αλλαγές στην πριν και τη μετά μέτρηση και στην μετά και την επαναληπτική μέτρηση, κάτι που σημειώθηκε και στην υποκλίμακα της κοινωνικής υποστήριξης. Στις

υποκλίμακες «έντονες εκφράσεις θυμού» και «συλλογισμός» η ομάδα ελέγχου σημείωσε αλλαγές στην πριν και τη μετά μέτρηση καθώς και στην πριν με την επαναληπτική μέτρηση. Και στην υποκλίμακα της εξάπλωσης θυμού παρατηρήθηκαν αλλαγές μόνο στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση. Το γεγονός ότι σημειώνονται διαφορές στις τιμές των μέσων όρων για την ομάδα ελέγχου μπορεί να αποδοθεί μόνο στην επίδραση μεμονωμένων περιστατικών που εκτυλίχθηκαν την συγκεκριμένη χρονική περίοδο στο οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον των παιδιών και που οδήγησαν τα παιδιά να αντιδράσουν διαφορετικά πέντε μήνες μετά την τελευταία μέτρηση.

7.1.5. Διαφυλικές διαφορές

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε, ότι πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις εισάγοντας ως μεταβλητή το φύλο για να διαπιστωθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Όσον αφορά λοιπόν στις κοινωνικές δεξιότητες, δεν σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σε καμιά από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου τόσο για την ομάδα παρέμβασης όσο και για την ομάδα ελέγχου. Για τον θυμό τώρα, στις πέντε από τις έξι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου δεν σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα τόσο για την ομάδα παρέμβασης όσο και για την ομάδα ελέγχου, με εξαίρεση την υποκλίμακα της κοινωνικής υποστήριξης όπου τα κορίτσια της ομάδας παρέμβασης βρέθηκαν να εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα αγόρια στην επαναληπτική μέτρηση. Φαίνεται λοιπόν ότι σε γενικές γραμμές το φύλο δεν επηρεάζει την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την διαχείριση του θυμού. Το μεμονωμένο περιστατικό στην υποκλίμακα της κοινωνικής υποστήριξης δηλώνει απλά ότι τα κορίτσια στο χρονικό διάστημα των πέντε μηνών που μεσολάβησε μετά τη λήξη της παρέμβασης αναζήτησαν περισσότερη κοινωνική υποστήριξη σε σχέση με τα αγόρια. Η καλύτερη αφομοίωση των τεχνικών του προγράμματος σε συνδυασμό με την συναισθηματική φύση των κοριτσιών που είναι πιο επιρρεπείς στην αναζήτηση στήριξης και παροχής βοήθειας μπορούν κάλλιστα να εξηγήσουν το παραπάνω αποτέλεσμα. Η παραπάνω εξήγηση, περί συναισθηματικής φύσης των κοριτσιών μπορεί να επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα,

οι Birnbaum, Nosanchuk και Croll (1980, όπ. ανάφ. στο Fabes & Martin, 1991) υποστηρίζουν ότι η πεποίθηση ότι το γυναικείο φύλο είναι πολύ πιο συναισθηματικό από το αντρικό αποτελεί ένα από τα συνηθέστερα ευρήματα ερευνών για τα διαφυλικά στερεότυπα. Σύμφωνα με το στερεότυπο αυτό, οι γυναίκες εκφράζουν πιο πολύ συναίσθημα, πολύ πιο συχνά και χωρίς αίσθηση αυτοελέγχου σε σχέση με τους άνδρες (Fabes & Martin, 1991). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες εκφράζουν περισσότερη ενοχή (Buss & Brock, 1963, όπ. ανάφ. στο Allen & Haccoun, 1976), κατάθλιψη (Gentry, 1970, όπ. ανάφ. στο Allen & Haccoun, 1976), αμηχανία (Ryckman, Stone & Elam, 1971, όπ. ανάφ. στο Allen & Haccoun, 1976) και φόβο (Hannah, Storm & Caird, 1965, όπ. ανάφ. στο Allen & Haccoun, 1976).

7.1.6. Διαφορές μεταξύ των δύο σχολείων

Επιπλέον και εκτός της μεταβλητής του φύλου εισήχθηκε σαν μεταβλητή το σχολείο για να διαπιστωθούν οι διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων ανάμεσα στα δύο σχολεία όπου πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα. Αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, στις υποκλίμακες «προβλήματα με συνομιλήκους» και «κοινωνική συμπεριφορά» δεν σημειώθηκε καμιά διαφορά ανάμεσα στα δύο σχολεία όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης. Αντίθετα, στις υποκλίμακες «συναισθηματικά προβλήματα» και «προβλήματα συμπεριφοράς» βρέθηκαν διαφορές στις τιμές των τριών μετρήσεων (πριν, μετά και follow up μέτρηση) με το σχολείο των Ιωαννίνων να σημειώνει μεγαλύτερο μέσο όρο από το σχολείο της Θεσπρωτίας και στις δύο υποκλίμακες. Μια πιθανή εξήγηση που θα μπορούσε εδώ να δοθεί είναι ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά σχολεία, με το ένα να είναι σχολείο σε μια μεγάλη πόλη και το άλλο στην επαρχία. Τα παιδιά του σχολείου των Ιωαννίνων είναι λοιπόν λογικό να εμφανίζουν υψηλότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς καθώς οι καθημερινές συνθήκες διαβίωσης σε μια μεγάλη πόλη είναι πιθανόν να οδηγήσουν στην δημιουργία αγχογόνων καταστάσεων, με αποτέλεσμα να ευνοείται η εκδήλωση των παραπάνω προβλημάτων. Η ένταση και η διάρκεια των εν λόγω προβλημάτων μπορεί να μην

επέτρεψε στους μαθητές του σχολείου των Ιωαννίνων να χρησιμοποιήσουν ότι αποκόμισαν από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα για την καταστολή τους.

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, μόνο στην υποκλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς δεν υπήρχαν καθόλου διαφορές ανάμεσα στα δύο σχολεία. Αντίθετα, στις υπόλοιπες τρεις υποκλίμακες, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις. Εδώ όμως το σχολείο της Θεσπρωτίας ήταν αυτό που σημείωσε μεγαλύτερο μέσο όρο. Ίσως αυτό που μπορούμε να δώσουμε σαν ερμηνεία στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι το σχολείο μπορεί να μην είναι στην επαρχία αλλά στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου πρέπει να αξιολογήσουμε μέσα σε όλους τους παράγοντες και την απουσία συμμετοχής στο πρόγραμμα. Ο συνδυασμός της εκδήλωσης μεμονωμένων προβλημάτων και η απουσία της ειδίκευσης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες επίλυσης τους απέδωσε το συγκεκριμένο αποτέλεσμα για την ομάδα ελέγχου του σχολείου της Θεσπρωτίας.

Για την αξιολόγηση του συναισθήματος του θυμού και αναφορικά με τις διαφορές που εμφάνισε η ομάδα παρέμβασης ανάμεσα στα δύο σχολεία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τις έξι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου οι τρεις, αυτή της «κοινωνικής υποστήριξης», του «συλλογισμού» και της «αποφυγής» δεν σημείωσαν καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο σχολεία με το σχολείο των Ιωαννίνων να παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο στις υποκλίμακες του «ισχυρισμού» και της «εξάπλωσης θυμού», ενώ αντίθετα στις «έντονες εκφράσεις θυμού» το σχολείο της Θεσπρωτίας ήταν αυτό που είχε το μεγαλύτερο μέσο όρο. Με λίγα λόγια, το σχολείο των Ιωαννίνων είχε υψηλότερα επίπεδα ισχυρισμού και εξάπλωσης θυμού και χαμηλότερα επίπεδα έντονων εκφράσεων θυμού από το σχολείο της Θεσπρωτίας. Το γεγονός ότι στο σχολείο των Ιωαννίνων τα παιδιά δεν συμμετείχαν για πρώτη φορά σε ένα πρόγραμμα με δραστηριότητες για την διαχείριση συναισθημάτων, είχε ως αποτέλεσμα να είναι περισσότερο εξοικειωμένα με αυτές και να αφομοιώνουν καλύτερα τις τεχνικές που η συντονίστρια προσπαθούσε να τους μεταλαμπαδεύσει. Έτσι σημείωσαν καλύτερα επίπεδα επικοινωνιακής έκφρασης θυμού και ενασχόλησης με άλλες δραστηριότητες για την καταστολή του και μικρότερα επίπεδα μη αποδεκτής έκφρασής του από το σχολείο της Θεσπρωτίας.

Στην ομάδα ελέγχου, οι διαφορές ανάμεσα στα δύο σχολεία σημειώθηκαν σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Και στις έξι λοιπόν υποκλίμακες το σχολείο της

Θεσπρωτίας ήταν αυτό που σημείωσε το μεγαλύτερο μέσο όρο (με εξαίρεση την υποκλίμακα του ισχυρισμού, στην οποία το σχολείο της Θεσπρωτίας σημείωσε μεγαλύτερο μέσο όρο στην πριν μέτρηση ενώ το σχολείο των Ιωαννίνων στην επαναληπτική μέτρηση). Καθώς η ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα, δεν μπορούμε να έχουμε σαφή εικόνα για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

7.1.7.Οι συσχετίσεις των μεταβλητών που διερευνήθηκαν

7.1.7.1.Συσχετίσεις των μεταβλητών της ομάδας παρέμβασης

Για την διερεύνηση της πέμπτης υπόθεσης, η οποία υποστηρίζει ότι θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που διερευνήθηκαν τόσο πριν από την έναρξη όσο και μετά την λήξη του προγράμματος και στην ομάδα παρέμβασης αλλά και στην ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις που την επιβεβαίωσαν στο έπακρον. Οι συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα εμφάνισαν διάφορα είδη σχέσεων.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, για την ομάδα παρέμβασης, βρέθηκαν συσχετίσεις τόσο μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών του, όσο και μεταξύ των μεταβλητών αυτών με τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του θυμού, και στις δύο μετρήσεις. Ωστόσο, στην δεύτερη μέτρηση οι δύο από τις τέσσερις μεταβλητές του ερωτηματολογίου, δεν εμφάνισαν καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμιά από τις υπόλοιπες μεταβλητές («προβλήματα συμπεριφοράς» και «προβλήματα με συνομηλίκους»). Επιπλέον, ανάμεσα στις δύο μετρήσεις παρουσιάζονται και εναλλαγές στην ένταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Το ίδιο παρατηρείται και για το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των συμπεριφοριστικών απαντήσεων στο θυμό. Και σε αυτήν την περίπτωση και όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης, οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου συσχετίστηκαν μεταξύ τους αλλά και με τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου αξιολόγησης των κοινωνικών

δεξιότητων. Εδώ, παρατηρήθηκαν μόνο αλλαγές στην ένταση των σχέσεων ανάμεσα στις δύο μετρήσεις.

Ίσως το πιο ενδιαφέρον εύρημα των εν λόγω συσχετίσεων που αξίζει να αναλυθεί είναι οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που παρουσίασαν οι μεταβλητές των δύο ερωτηματολογίων μεταξύ τους, και όχι αυτές του κάθε ερωτηματολογίου χωριστά. Τα συναισθηματικά προβλήματα, στην μέτρηση πριν από την έναρξη του προγράμματος, εμφάνισαν μικρή, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα ήταν τα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών, τόσο αυξανόταν το επίπεδο της εποικοδομητικής αντιμετώπισης του θυμού που προκαλεί κάποιος άλλος, μέσα από την επεξεργασία των αιτιών του. Ωστόσο, στην μέτρηση μετά την λήξη του προγράμματος, οι συσχετίσεις έδειξαν ότι όσο περισσότερα ήταν τα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών τόσο αυξανόταν το επίπεδο της αποφυγής, της καταστολής δηλαδή ή της ήπιας έκφρασης του θυμού. Είναι λοιπόν φανερό ότι μέσα από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης απέκτησαν τις κατάλληλες τεχνικές εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού τους, και παρά την επιρροή έντονων συναισθηματικών προβλημάτων μπόρεσαν να τις χρησιμοποιήσουν.

Τα «προβλήματα με συνομηλίκους» εμφάνισαν στην πρώτη μέτρηση, μικρή, θετική συσχέτιση με τον συλλογισμό. Όσο περισσότερα προβλήματα εμφάνιζαν τα παιδιά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους πριν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τόσο αυξανόταν το επίπεδο του συλλογισμού τους. Καθώς έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι η ένταση του θυμού στις αντιδράσεις των παιδιών, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, αφού παιδιά τα οποία εκδηλώνουν ακατάλληλες και επικίνδυνες αντιδράσεις θυμού βιώνουν την απόρριψη των συνομηλίκων (Eisenberg et al., 1995), εύλογα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά με περισσότερα προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, είχαν και αυξημένα επίπεδα μείωσης του θυμού μέσα από το συλλογισμό των αιτιών που τον προκαλούν. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως οφείλεται στην γενικότερη προσπάθεια που κατέβαλαν τα παιδιά να εκφράσουν κατάλληλα τον θυμό τους, αποτρέποντας έτσι το ενδεχόμενο να έρθουν σε ρήξη με τους συνομηλίκους τους.

Τέλος, όσον αφορά στην ομάδα παρέμβασης, η υποκλίμακα της κοινωνικής συμπεριφοράς, βρέθηκε στην πρώτη μέτρηση να εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με την κοινωνική υποστήριξη και μικρή, θετική, με την αποφυγή. Αντίθετα, στην μέτρηση

που ακολούθησε μετά την λήξη του προγράμματος, εμφάνισε μέτρια, θετική, συσχέτιση με τον ισχυρισμό, τον συλλογισμό, την κοινωνική υποστήριξη και την αποφυγή. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες, που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που πρεσβεύουν τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές και δίνουν στους άλλους την εικόνα κοινωνικά καταξιωμένων παιδιών χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς, είναι και αυτά που αντιδρούν με κοινωνικά εποικοδομητικό τρόπο απέναντι σε καταστάσεις θυμού (Eisenberg et al., 1995).

7.1.7.2. Συσχετίσεις των μεταβλητών της ομάδας ελέγχου

Όσον αφορά τώρα στην ομάδα ελέγχου, και εδώ παρατηρήθηκαν συσχετίσεις και μεταξύ των μεταβλητών του κάθε ερωτηματολογίου χωριστά και μεταξύ των μεταβλητών και των δύο ερωτηματολογίων μεταξύ τους και στις δύο μετρήσεις. Σε όλες τις μεταβλητές σημειώθηκαν αυξομειώσεις στην ένταση της σχέσης από την πρώτη στην δεύτερη μέτρηση. Επιπλέον, και όπως συνέβη και στην ομάδα παρέμβασης ορισμένες μεταβλητές δεν παρουσίασαν καμιά συσχέτιση με κάποια από τις υπόλοιπες, κατά την διάρκεια των δύο μετρήσεων («προβλήματα με συνομιλήκους», «έντονες εκφράσεις θυμού» και «αποφυγή»).

Όπως και παραπάνω, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων συσχέτισης για την ομάδα παρέμβασης, έτσι και εδώ θα δώσουμε έμφαση στις συσχετίσεις που παρουσίασαν οι μεταβλητές των δύο ερωτηματολογίων μεταξύ τους. Έτσι, τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς βλέπουμε ότι εμφάνισαν μικρή, θετική συσχέτιση με τις έντονες εκφράσεις θυμού.. Τα παιδιά λοιπόν της ομάδας ελέγχου που παρουσίαζαν αυξημένα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, αύξησαν τα επίπεδα μη αποδεκτής έκφρασης του θυμού τους. Η απουσία της συμμετοχής της ομάδας ελέγχου από το πρόγραμμα οδήγησε στην απουσία και των κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης του θυμού. Έτσι, οι στρεσογόνοι παράγοντες που επηρέασαν τα παιδιά την συγκεκριμένη χρονική περίοδο, σε συνδυασμό με την έλλειψη γνώσης εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού οδήγησαν στο παραπάνω αποτέλεσμα.

Τα «προβλήματα με συνομιλήκους» εμφάνισαν μικρή, θετική συσχέτιση με την εξάπλωση θυμού. Τα πολλά προβλήματα που παρουσίαζε η ομάδα ελέγχου στην σχέση της με τους συνομιλήκους, οδήγησαν στην αύξηση αναζήτησης αποτελεσματικών ασχολιών που μειώνουν το θυμό, όπως π.χ η χρήση του υπολογιστή. Η πιθανή ερμηνεία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εδώ έχει δοθεί και σε παραπάνω συζήτηση αποτελεσμάτων. Τα παιδιά ίσως από μόνα τους αναζήτησαν την λύση στην μείωση τόσο της έντασης που δημιουργούσαν τα προβλήματα με τους συνομιλήκους όσο και η αναποτελεσματική διαχείριση θυμού, σε ασχολίες απόλυτα συνυφασμένες με το ηλικιακό τους επίπεδο και την κάλυψη του ελεύθερου χρόνου τους.

Τέλος, η κοινωνική συμπεριφορά βρέθηκε να εμφανίζει θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό, τον συλλογισμό, την κοινωνική υποστήριξη και την αποφυγή. Όσο καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά επιδείκνυαν τα παιδιά, τόσο αυξάνονταν τα επίπεδα του ισχυρισμού, του συλλογισμού, της κοινωνικής υποστήριξης και της αποφυγής τους. Όπως και στην περίπτωση της ομάδας παρέμβασης, το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Eisenberg και των συνεργατών του (Eisenberg et al., 1995), όπου παιδιά με κατάλληλες συμπεριφορές αντιδρούν και εποικοδομητικά στο συναίσθημα του θυμού τους. Το γεγονός ότι το εν λόγω αποτέλεσμα βρέθηκε και στην ομάδα ελέγχου μπορεί να αποδοθεί μόνο σε αστάθμητους και τυχαίους παράγοντες.

7.2.ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Παρά τα θετικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και στην διαχείριση του θυμού τους, υπάρχουν και κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί που είναι καλό να αναφερθούν. Στο πλαίσιο των περιορισμών αυτών διατυπώνονται και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Ο πρώτος βασικός περιορισμός αφορά στο δείγμα. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα αρκετά μικρό και ομοιογενές δείγμα, παιδιών ηλικίας επτά έως εννέα ετών, σε δύο σχολεία της Ελλάδας. Έτσι, τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό των παιδιών της ίδιας ηλικίας άλλων εθνοτήτων ή πολιτισμικών ομάδων. Επομένως, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερο δείγμα παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας και με ποικίλα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. εθνικότητα, περιοχή διαμονής, κ.ά.).

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας έχει να κάνει με το ότι αυτή στηρίχθηκε αποκλειστικά και μόνο στις αυτοαναφορές των παιδιών και δεν έλαβε υπόψη άλλες πιθανές πηγές αξιολόγησης. Μελλοντικές έρευνες λοιπόν, είναι καλό να χρησιμοποιήσουν ένα σύνολο διαφορετικών πηγών αξιολόγησης, όπως είναι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ή η διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους γονείς και τους δασκάλους ή η άμεση παρατήρηση διαχείρισης θυμού μέσα στην σχολική τάξη.

Ακόμη, στην παρούσα έρευνα έγιναν αναλύσεις χρησιμοποιώντας ως μεταβλητές το «φύλο» και το «σχολείο», για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν ή όχι διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια ή στα δύο σχολεία όπου πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα. Επόμενες έρευνες μπορούν να πραγματοποιήσουν αναλύσεις χρησιμοποιώντας κι άλλες μεταβλητές, όπως π.χ ηλικία ή ομάδες.

Επιπρόσθετα, αν και η παρούσα παρέμβαση μπορεί να συμβάλλει στην διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο διάστημα των οκτώ εβδομαδιαίων συναντήσεων, ωστόσο οι δραστηριότητες επί το πλείστον αναφέρονταν στην διαχείριση του θυμού. Έτσι, θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται επιπλέον συναντήσεις, με σκοπό την εφαρμογή περισσότερων δραστηριοτήτων

ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι επόμενες έρευνες λοιπόν μπορεί να εφαρμόσουν ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα με δύο τουλάχιστον επιπλέον συναντήσεις, οι οποίες να καλύπτουν πλήρως και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τέλος, παρότι πραγματοποιήθηκε επαναληπτική (follow-up) μέτρηση που επιβεβαίωσε την διατήρηση των αποτελεσμάτων πέντε μήνες μετά την λήξη του προγράμματος, ίσως θα ήταν ενδιαφέρον οι μελλοντικές έρευνες να πραγματοποιήσουν επαναληπτική αξιολόγηση μετά το πέρας μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος, όπως π.χ ένα έτος.

7.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την πλειονότητα της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται για την διαχείριση προβλημάτων θυμού έχουν σχετικά παραμεληθεί σε σύγκριση με εκείνες που χρησιμοποιούνται για άλλες συναισθηματικές διαταραχές (DiGiuseppe, 1999. Howells, 1998. Kassinoe, 1995, όπ. ανάφ. στο Howells & Day, 2003). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της εφαρμογής προγραμμάτων διαχείρισης θυμού είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς παράγουν ένα ευρύ φάσμα αλλαγών σε ορισμένους κλινικούς πληθυσμούς (Deffenbacher, 1995. DiGiuseppe, 1999. Novaco, 1997. Tafrate, 1995. Beck & Fernandez, 1998. Edmondson & Conger, 1996, όπ. ανάφ. στο Howells & Day, 2003).

Η παρούσα έρευνα αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων που είχε ως στόχο την διαχείριση του συναισθήματος του θυμού αλλά και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από την χρήση της τέχνης. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βρέθηκαν να εμφανίζουν βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες (λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομιλήκους και αυξημένη κοινωνική συμπεριφορά) και αυξημένες ικανότητες διαχείρισης του θυμού τους μειώνοντας πολύ την μη εποικοδομητική έκφραση του εν λόγω συναισθήματος. Τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν και μετά από την λήξη του προγράμματος όπως προέκυψε από την επαναληπτική (follow-up) αξιολόγηση. Τα εν λόγω ευρήματα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων στο σχολικό πλαίσιο (Delucia-Waack, 2006. Βασιλόπουλος και συν., 2010. Βασιλόπουλος και συν., 2016) και συμφωνούν με προγενέστερα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η προσχολική και σχολική περίοδος ενδείκνυται για τέτοιου είδους παρεμβάσεις, καθώς μπορεί να προληφθεί τυχόν έξαρση των ελλειμμάτων των κοινωνικών δεξιοτήτων και μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών όπως ο θυμός και η επιθετικότητα (Nagle et al., 2010).

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την καταλληλότητα της χρήσης της θεραπείας μέσω τέχνης στην διαχείριση του συναισθήματος του θυμού (Liebmann, 2014. Malchiodi, 2003. Alavinezhad et al., 2014) και επισημαίνουν ότι το φύλο δεν είναι καθοριστικός παράγοντας επιρροής της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και της διαχείρισης του θυμού, με εξαίρεση μια μόνο περίπτωση, την υποκλίμακα της «κοινωνικής υποστήριξης», στην οποία τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο από τα αγόρια. Το εν λόγω εύρημα, συμφωνεί με προγενέστερα ευρήματα τα οποία επισημαίνουν ότι το γυναικείο φύλο είναι ανέκαθεν πιο συναισθηματικό από το αντρικό (Fabes & Martin, 1991). Παράλληλα, επισημάνθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο σχολεία της παρέμβασης, με το σχολείο της αστικής πόλης των Ιωαννίνων να εμφανίζει από την μια αυξημένα προβλήματα, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στις συνθήκες διαβίωσης της πόλης σε σχέση με την επαρχία. Από την άλλη όμως, εμφάνισε αυξημένες ικανότητες στην διαχείριση του συναισθήματος του θυμού σε σχέση με το σχολείο της Θεσπρωτίας, αποτέλεσμα που ίσως έχει να κάνει με το ότι τα παιδιά του σχολείου των Ιωαννίνων είχαν εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα διαχείρισης συναισθημάτων.

Συνολικά, ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η χρήση ομαδικών ψυχοθεραπευτικών προγραμμάτων στο σχολικό περιβάλλον ενδείκνυται για την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την διαχείριση του θυμού παιδιών ηλικίας επτά έως εννέα ετών. Τα ομαδικά προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα ανίχνευσης νέων ατόμων με έντονο πρόβλημα στη διαχείριση του θυμού και ενισχύουν την αρχή της καθολικότητας, αποτρέποντας έτσι το αίσθημα της απομόνωσης των νέων όσον αφορά στο θυμό (O' Lenic & Arman, 2005). Επιπλέον, μέσα από τις ομαδικές παρεμβάσεις μπορεί να βελτιωθεί ένας μεγάλος αριθμός κοινωνικών δεξιοτήτων όπως, η επικοινωνία, η αυτοπεποίθηση, το χτίσιμο υγιούς σχέσης και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Webster-Stratton & Reid, 2004).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alavinezhad, R., & Mousavi, M., & Sohrabi, N. (2014). Effects of Art Therapy on Anger and Self-esteem in Aggressive Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 113*, 111 – 117.

Allen, J.G., & Haccoun, D.M. (1976). Sex Differences in Emotionality: A Multidimensional Approach. *Human Relations, 19*, 711-722.

Berkowitz, L., & Harmon-Jones, E. (2004). Toward an understanding of the determinants of anger. *Emotion, 4*(2), 107-130.

Bourdon, K. H., Goodman, R., Rae, D. S., Simpson, G., & Koretz, D. S. (2005). The Strengths and Difficulties Questionnaire: U.S. Normative Data and Psychometric Properties. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44*(6).

Brown, N.W. (2011). *Psychoeducational groups: process and practice* (3rd ed.). London: Routledge

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children And Adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

De Villiers, B. (2009). *Psycho-educational guidelines for the use of music in a group anger management programme for children in residential care in Gauteng* (master thesis). University of South Africa.

Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2007). The impact of after- school programs that promote personal and social skills. Chicago IL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: a longitudinal study. *Child Development, 66*, 1360-1384.

Ellis, A.L. (2008). *The effectiveness of psycho-educational group counseling on Sixth Grade male student's anger* (master thesis). State University of New York.

Fabes, R.A., & Martin, C.L. (1991). Gender and Age Stereotypes of Emotionality. *Society for Personality and Social Psychology, 17*, 532-540.

Feindler, E.L. (1990). Adolescent anger control: review and critique.

Fernandez, E., & Turk, D.C. (1995). The scope and significance of anger in the experience of chronic pain. *Elsevier Science, 61*, 165-175.

Flanagan, R., Allen, K., & Henry, D. J. (2010). The impact of anger management treatment and Rational Emotive Behavior Therapy in a public school setting on social skills, anger management, and depression. *Rational- Emotive Cognitive-Behavior Therapy, 28*, 87-99.

Furlong, M.J., Smith, D.C., & Bates, M.P. (2002). Further development of the multidimensional School Anger Inventory: construct, validation, extension to female adolescents, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment, 1-39*.

Gail, E.J., & Strain, P.S. (2003). Helping young children control anger and handling disappointment. *The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, 1-5*.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Goodman, R., Ford, T., Corbin, T., & Meltzer, H. (2004). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) multi-informant algorithm to screen looked-after children for psychiatric disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2(13), 11-31.

Halberstadt, A.G., Denham, S.A., & Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.

Haseltine, K., Howells, K., & Day, A. (2010). Brief anger interventions with offenders may be ineffective: a replication and extension. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 246-250.

He, J. P., Burstein, M., Schmitz, A., & Merikangas, K. R. (2013). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): the Factor Structure and Scale Validation in U.S. Adolescents. *Journal Abnorm Child Psychology*, 41, 583–595.

Holter, A.C., Magnuson, C., Knutson, C., Enright, K.J., & Enright, R.D. (2008). The forgiving child: The Impact of Forgiveness Education on Excessive Anger for Elementary-Aged Children in Milwaukee's Central City. *Journal of Research in Education*.

Howells, K., & Day, A. (2003). Readiness for anger management: clinical and theoretical issues. *Clinical Psychology Review*, 23, 319-337.

Hoy, L. J., & Griffin, T. (2010). What's Good About Anger? Putting Your Anger to Work for Good. *Counsel Care Connection Publications*.

Kelly, J.R. (2007). Mindfulness-based and cognitive-behavior therapy for anger management: an integrated approach. *PCOM Psychology Dissertations*, 68, 1-316.

Kendall, P. C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 235.

Kendall, P. C., Haaga, D. A., Ellis, A., Bernard, M., DiGiuseppe, R., & Kassirer, H. (1995). Rational-emotive therapy in the 1990s and beyond: Current status, recent revisions, and research questions. *Clinical Psychology Review*, 15(3), 169-185.

Kring, A.M, Davison, G.C, Neale, J.M & Johnson, S.L (2010). *Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Kweon, B.S., Ulrich, R.S., Walker, V.D., & Tassinary, L.G. (2008). Anger and stress: The role of landscape posters in an office setting. *Environment and Behavior*, 40(3), 355-381.

Lawler-Row, K. A., Karremans, J.C., Scott, C., Edlis- Maitityahou, M., & Edwards, L. (2008). Forgiveness, physiological reactivity and health: The role of anger. *International Journal of Psychophysiology*, 68, 51-58.

Liebmann, M. (2014). Anger Management with Art in Northern Uganda. *Art Therapy OnLine*, 5 (1).

Liechtentritt J., & Shechtman, Z. (1998). Therapist, trainee, and child verbal response modes in child group therapy. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 2(1), 36-47.

Malchiodi, C.A. (2003). Handbook of Art Therapy. *The Guilford Press*.

Marion, M. (1997). Guiding young children's understanding and management of anger. *Young children*, 52(7), 62-67.

Martin, R.C., & Dahlen, E. R. (2007). Anger response styles and reaction to provocation. *Personality and Individual Differences*, 43, 2083–2094.

Mathur, S.R., Kavale, K.A., Quinn, M.M., Forness, S.R., & Rutherford, R.B. (1998). Social skills interventions with students with emotional and behavioral problems: a quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders*, 23(3), 193-201.

Mellor, D. (2005). Normative data for the Strengths and Difficulties Questionnaire in Australia. *Australian Psychologist*, 40(3), 215 – 222.

Miers, A.C., Rieffe, C., Terwogt, M.M., Cowan, R., & Linden, W. (2007). The relation between anger coping strategies, anger mood and somatic complaints in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 653-664.

Nagle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M. & Fales, J. (2010). Defining Competence and Identifying Target Skills. In Norton, J.P. & Grills, A. (Ed.), *Assessing Adults*. Association for Behavioral and Cognitive Therapies.

O' Lenic, C., & Arman, J.F. (2005). Anger management for adolescents: A creative group counseling approach. In G.R. Walz & R.K. Yep (Eds.), *VISTAS: Compelling perspectives on counseling, 2005*, 55-58. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Pellegrino, B. (2012). Evaluating the Mindfulness-Based and Cognitive-Behavior Therapy for anger management program. *PCOM Psychology Dissertations*, 235, 1-110.

Puskar, K., Ren, D., Bernardo, L.M., Haley, T., & Stark, K.H. (2008). Anger correlate with psychosocial variables in rural youth. *National Institute of Health*, 31(2), 71-87.

Seehaver, M.A. (2004). *Bibliotherapy and anger management: an examination of children's books recommended by mister Rogers' neighborhood childcare partnership* (master thesis). University of Wisconsin-Stout.

Sharp., S.R. (2003). *Effectiveness of an anger management training program based on Rational Emotive Behavior Theory (REBT) for middle school students with behavior problems* (master thesis). Doctoral dissertation, University of Tennessee.

Shechtman, Z. (2007). How does group process research inform leaders of counseling and psychotherapy groups? *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 11(4), 293-304.

Shokoohi-Yekta, M., Behpajoo, A., Ghobari-Bonab, B., Zamani, N., & Parand, A. (2010). Instructing anger management skills for mothers of mentally retarded children: effects on mother-child relationship. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 5, 1428-1441.

Shokoohi-Yekta, M., Parand, A., & Zamani, N. (2010). Anger management instruction for mothers: a cognitive behavioural approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1371-1375.

Simon, R.W., & Lilevy, K. (2010). Sex, Anger and Dipression. *Social Forces*, 88(4), 1543-1568.

Smith, M., Hubbard, J.A., & Laurenceau, J.P. (2011). Profiles of anger control in second grade children: examination of self-report, odservational, and psysiological components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 213-226.

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.

Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., & Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 18(3), 207-232.

Sportsman, E.L., Carlson, J.S., & Guthrie, K.M. (2010). Lesson learned from leading an anger management group using the ‘‘Seeing Red’’ curriculum within an elementary school. *Journal of Applied School Psychology*, 26(4), 339-350.

Strine, T. W., Okoro, C. A., McGuire, L. C., & Balluz, L. S. (2005). The Associations Among Childhood Headaches, Emotional and Behavioral Difficulties, and Health Care Use. *American Academy of Pediatrics*.

Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 247-269.

Taft, C. T., Creech, S. K., & Kachadourian, L. (2012). Assessment and treatment of posttraumatic anger and aggression: A review. *JRRD, 777-788*.

Tarantino, S., De Ranieri, C., Dionisi, C., Citti, M., Capuano, A., Galli, Federica, G., Guidetti, V., Vigevano, F., Gentile, S., Presaghi, F., & Valeriani, M. (2013). Clinical features, anger management and anxiety: a possible correlation in migraine children. *The Journal of Headache and Pain, 14* (39), 1-8.

Thomas, S .P. (2001). Teaching healthy anger management. *Perspectives in Psychiatric Care, 37*(2), 41-48.

Von Salisch, M., & Saarni, C. (2010). The development and function of anger in childhood and adolescence. In F. Pahlavan (Ed.), *Multiple facets of anger: Getting mad or restoring justice?* 1-21, New York: Nova Science Publishers.

Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-the foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children, 17*(2), 96-113.

Weinrach, S. G., Ellis, A., DiGiuseppe, R., Bernard, M. E., Dryden, W., Kassinove, H., ... & Wolfe, J. (2006). Rational emotive behavior therapy after Ellis: Predictions for the future. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 24*(4), 199-215.

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

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

Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (Επιμ.) (2013). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη.

Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας με σχόλια για την σωστή χρήση των λέξεων*. (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

.Όνομα: _____

A. Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθήσετε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστειό! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στο πως ήταν τα πράγματα για σας κατά τους τελευταίους έξι μήνες

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
1.Προσπαθώ να είμαι αρεστός/ή στους άλλους. Νοιάζομαι για τα αισθήματά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Είμαι ανήσυχος/η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, στυλό).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Συνήθως είμαι μόνος/η. Γενικά παίζω μόνος/η ή μένω με τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.Ανησυχώ πολύ.

9.Βοηθώ κάποιον/α που είναι πληγωμένος/η, αναστατωμένος/η ή αισθάνεται άρρωστος/η.

10.Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι.

11.Έχω ένα/μία ή περισσότερους/ες καλούς/ές φίλους/ες.

12.Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου.

13.Αισθάνομαι συχνά δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίω.

14.Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν.

15.Είμαι συχνά αφηρημένος/η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ.

16.Είμαι νευρικός/ή σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου.

17.Είμαι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά.

18. Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ.

19. Τα άλλα παιδιά ή οι νέοι/ες με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν.

20. Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (γονείς, καθηγητές, παιδιά).

21. Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.

22. Παίρνω πράγματα που δεν μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού.

23. Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με άτομα της ηλικίας μου.

24. Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα.

25. Τελειώνω τη δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή.

B.Μήπως είσαι θυμωμένος/-η;

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
1. Περιμένω μέχρι να ηρεμήσω ξανά και έπειτα συζητάω με το άτομο που με έκανε να θυμώσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Με θυμωμένο τρόπο λέω στο άτομο που με έκανε να θυμώσω, ακριβώς πως αισθάνομαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Δεν δείχνω το θυμό μου, αλλά μιλάω με κάποιον για ό,τι συνέβη αργότερα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Προσπαθώ να καταλάβω για ποιο λόγο ταραχτήκα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Λέω στον εαυτό μου ότι αυτό που συνέβη δεν είναι σημαντικό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ξεφορτώνομαι το θυμό μου παίζοντας μουσική, γράφοντας ή ζωγραφίζοντας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Συνήθως δεν θυμώνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Πιστεύω ότι δεν είναι καλό να θυμώνει κάποιος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Σκέφτομαι προσεκτικά αυτό που συνέβη και έπειτα λέω στο άτομο που με έκανε να θυμώσω πως αισθάνομαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Λέω κάτι άσχημο στο άτομο που με έκανε να θυμώσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Εγκαταλείπω το γεγονός και ψάχνω για κάποιον που θα συμφωνεί μαζί μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Φαντάζομαι πως θα μπορούσα να τα πάω καλά με το άτομο που με έκανε να θυμώσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

13. Προσπαθώ να ξεχάσω αυτό που συνέβη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. Προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι άλλο, μέχρι να σταματήσω να αισθάνομαι θυμωμένος/-η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

15. Ακόμα και όταν το άλλο άτομο θυμώνει μαζί μου, παραμένω ήρεμος/-η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------

16. Εκπλήσσομαι όταν άλλα άτομα συμπεριφέρονται με θυμωμένο τρόπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------

17. Με ήρεμο τόνο λέω στο άτομο που με έκανε να θυμώσω, ειλικρινά πως αισθάνομαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

18. Χρησιμοποιώ έντονες χειρονομίες (για παράδειγμα, μια γροθιά, κουνάω τα χέρια μου ή δείχνω ένα σημάδι με το χέρι).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

19. Εγκαταλείπω το γεγονός, βρίσκω κάποιον να ακούσει την ιστορία μου και ζητάω συμβουλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

20. Συνεχίζω να σκέφτομαι για αυτό που ευχόμουν να είχα κάνει, αλλά δεν έκανα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------

21. Βγάζω από το μυαλό μου αυτό που συνέβη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

22. Διαχειρίζομαι το θυμό μου κάνοντας κάποιο άθλημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

23. Δεν θυμώνω όταν άλλα άτομα κάνουν άσχημα πράγματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------

24.Μπορώ να τρομάξω από το δικό μου θυμό.

25.Προσπαθώ να καταλάβω τι συνέβη, έτσι ώστε να μπορώ να εξηγήσω κάποια πράγματα στο άτομο που με έκανε να θυμώσω.

26.Βρίζω ή καταριέμαι το άτομο που με έκανε να θυμώσω.

27.Σκέφτομαι πρώτα το πρόβλημα και ύστερα μιλάω γι' αυτό με κάποιον.

28.Το βρίσκω δύσκολο να σταματήσω να σκέφτομαι αυτό που συνέβη.

29.Δεν θέλω να μπω σε μπελάδες, γι' αυτό κρατάω τα συναισθήματά μου για μένα.

30.Μένω μόνος/-η μου για να ηρεμήσω από το θυμό μου.

31.Πράγματα που κάνουν άλλα άτομα να θυμώνουν εμένα δεν με θυμώνουν.

32.Προσπαθώ να αποφύγω τσακωμούς ή διαφωνίες.

33.Ηρεμώ και προσπαθώ να μιλήσω για το πρόβλημα με το άτομο που με έκανε να θυμώσω.

34.Χτυπώ ή σπρώχνω το άτομο που με έκανε να θυμώσω.

35.Εγκαταλείπω το γεγονός και καλώ ένα φίλο ή ένα μέλος της οικογένειάς μου για να του πω πως αισθάνομαι.

36. Είμαι αναστατωμένος/-η για πολλή ώρα μετά από μια τέτοιου είδους κατάσταση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Απλά περιμένω να νιώσω καλύτερα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Εύκολα απασχολούμαι με άλλα πράγματα για να ηρεμήσω από τον θυμό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Άλλα άτομα θυμώνουν αλλά όχι εγώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Δεν συμπεριφερόμαστε με θυμό στην οικογένειά μας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Εγκαταλείπω το γεγονός προκειμένου να ηρεμήσω και έπειτα προσπαθώ να λύσω το πρόβλημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Εκφράζω το θυμό μου χτυπώντας μια πόρτα ή κάτι άλλο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Ακόμα και χωρίς να το προγραμματίσω, συνήθως καταλήγω να μιλάω για τα συναισθήματά μου με κάποιον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Στο μυαλό μου αναλύω το γεγονός που με έκανε να θυμώσω ξανά και ξανά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Προσπαθώ να είμαι απασχολημένος/-η ώστε να μπορέσω να ξεχάσω αυτό που μου συνέβη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Ξεφορτώνομαι το θυμό μου κάνοντας κάτι άλλο, όπως το να παίζω στον υπολογιστή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Όταν θυμώνω όλα είναι εκτός ελέγχου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Φωνάζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49.Όταν είμαι θυμωμένος/-η μου έρχεται να κλάψω.

50.Είναι δύσκολο να μην κλάψω όταν είμαι θυμωμένος/η.

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

1. Φύλο

- Αγόρι
 Κορίτσι

2. Ηλικία:

3. Τάξη:

4. Πόσα αδέρφια έχεις:

5. *Μορφωτικό επίπεδο γονιών (σημείωσε στο κουτάκι τι έχουν τελειώσει οι γονείς σου, για παράδειγμα αν έχουν τελειώσει το Πανεπιστήμιο σημείωσε μόνο αυτό το κουτάκι, αν έχουν τελειώσει το Λύκειο σημείωσε μόνο αυτό):*

	Πατέρας	Μητέρα
Πανεπιστήμιο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λύκειο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δημοτικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κανένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια!!!