

Τίτλος μεταπτυχιακής εργασίας:

**Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού
προγράμματος για την καλλιέργεια της
συγχωρητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών**

υπό

την Σουρτζίνου Αγγελική

Μεταπτυχιακή Εργασία υποβληθείσα για την
εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής του τίτλου
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2018

© Σουρτζίνου Αγγελική

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Κατεύθυνση: «Συμβουλευτική Εφαρμοσμένη σε
εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια»**

Σουρτζίνου Αγγελική

**Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού
προγράμματος για την καλλιέργεια της
συγχωρητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών**

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

1. Ανδρέας Μπούζος (επιβλέπων), 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

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2018

«Η ικανότητα να συγχωρείς είναι προσόν του δυνατού.

Οι αδύναμοι ποτέ δεν συγχωρούν»

Μαχάτμα Γκάντι

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής στην κατεύθυνση «Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια» θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα κάποιους ανθρώπους που συνέβαλαν καθοριστικά στην εκπόνηση της εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα της παρούσας εργασίας, κ. Ανδρέα Μπρούζο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την συνεχή καθοδήγηση και στήριξη του σε όλες τις φάσεις της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και για τις πολύτιμες συμβουλές τους σε περιόδους σύγχυσης.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για την πολύτιμη συνεισφορά του στο ερευνητικό μέρος της συγκεκριμένης εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κυρία Πλουσία Μισαηλίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την άμεση στήριξη που προσέφερε στο ξεκίνημα του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδίου και για τις πολύτιμες συμβουλές και προτάσεις της.

Ευχαριστώ, επίσης, την κυρία Βασιλική Μπαούρδα, υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την καθοδήγηση και τη συνεχή προσφορά συμβουλών τόσο στον σχεδιασμό του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος όσο και στην επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω στην κυρία Αθηνά Κώστα, συνεργάτιδα και συμφοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, για την άριστη συνεργασία που είχαμε και για την συνεχή

στήριξη και συμπαράσταση σε όλες τις φάσεις εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου για όλη την ψυχολογική υποστήριξη που μου προσέφεραν και για την διαρκή πίστη στις δυνατότητές μου που μου έδωσε το κουράγιο να συνεχίσω παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....σ. 13

ABSTRACT.....σ. 14

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σ. 16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΥΓΧΩΡΕΣΗ

1.1. Εισαγωγικές επισημάνσεις.....σ. 18

1.2. Ορισμός της συγχώρεσης.....σ. 20

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση της συγχώρεσης.....σ. 25

1.3.1. Η ηλικία ως παράγοντας που επηρεάζει τη συγχώρεση.....σ. 26

1.3.1.1. Τα κοινωνικοσυναισθηματικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....σ. 29

1.3.1.2. Τα κοινωνικοσυναισθηματικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας.....σ. 30

1.3.2. Οι διαφυλικές διαφορές στη συγχώρεση.....σ. 32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

- 2.1. Ο ορισμός της ενσυναίσθησης.....σ. 34
- 2.2. Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης.....σ. 35
- 2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.....σ. 36
- 2.4. Σχέση συγχώρεσης- ενσυναίσθησης.....σ. 37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΘΥΜΟΣ

- 3.1. Η εννοιολογική προσέγγιση του θυμού.....σ.42
- 3.2. Τύποι έκφρασης θυμού.....σ. 43
- 3.3. Ο θυμός σε παιδιά και εφήβους.....σ. 45
- 3.4. Σχέση συγχώρεσης- θυμού.....σ. 46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- 4.1. Ο ορισμός της κοινωνικής επάρκειας.....σ. 51
- 4.2. Ο ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων.....σ. 52
 - 4.2.1. Τα είδη των κοινωνικών δεξιοτήτων.....σ. 54
- 4.3. Σχέση συγχώρεσης- κοινωνικών κινήτρων.....σ. 58
- 4.4. Σχέση συγχώρεσης - κοινωνικών δεξιοτήτων.....σ. 59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

- 5.1. Ο ορισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....σ. 63
- 5.2. Η δομή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....σ. 64
- 5.3. Η δομή των συναντήσεων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά και εφήβους.....σ. 66
- 5.4. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά και οι διαφορές τους από εκείνες των ενηλίκων.....σ. 68
- 5.5. Τα οφέλη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών....σ. 70
- 5.6. Τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....σ. 71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΩΡΕΣΗΣ

- 6.1. Ομαδικά προγράμματα παρέμβασης για τη συγχώρεση.....σ. 75
 - 6.1.1. Το μοντέλο συγχώρεσης του Enright.....σ. 75
 - 6.1.2. Το μοντέλο REACH του Worthington.....σ. 77
 - 6.1.3. Το μοντέλο του Luskin.....σ. 78
- 6.2. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης για τη συγχώρεση.....σ. 80

Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

7.1. Η έρευνα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....σ. 85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

8. Εισαγωγή.....σ. 88

8.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....σ. 88

8.2. Ερευνητικές Υποθέσεις.....σ. 91

8.3. Συμμετέχοντες.....σ. 92

8.4. Ερευνητικά εργαλεία.....σ. 93

8.4.1. Το Ερωτηματολόγιο Συγχωρητικότητας του Enright για Παιδιά (Enright Forgiveness Inventory for Children, EFI-C).....σ. 94

8.4.2. Η Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Behavioral Anger Response Questionnaire).....σ. 96

8.4.3. Το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Bryant για Παιδιά και Εφήβους (Bryant Empathy Index for Children and Adolescents).....σ. 99

8.4.4. Αυτοαναφορική Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για παιδιά (Children's Self-report Social Skills Scale, CS4).....	σ. 103
8.5. Η δομή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.....	σ. 105
8.6. Η τεχνική της αφήγησης ιστοριών (Storytelling).....	σ. 107
8.7. Η περιγραφή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.....	σ. 109
8.8. Η αναλυτική παρουσίαση των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.....	σ. 111

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

9. Εισαγωγή.....	σ. 139
9.1. Σύγκριση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση.....	σ. 139
9.2. Διαφορές των μεταβλητών του προγράμματος μεταξύ των δύο μετρήσεων.....	σ. 142
9.2.1. Το Ερωτηματολόγιο Συγχωρητικότητας του Enright για Παιδιά (Enright Forgiveness Inventory for Children, EFI-C).....	σ. 142
9.2.2. Η Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ).....	σ. 144
9.2.3. Το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Bryant για Παιδιά και Εφήβους (Bryant Empathy Index for Children and adolescents).....	σ. 146

9.2.4. Αυτοαναφορική Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για παιδιά (Children's Self-report Social Skills Scale, CS4).....	σ. 147
9.3. Έλεγχοι συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.....	σ. 148
9.3.1. Έλεγχοι συσχέτισης πριν την έναρξη του προγράμματος στην πειραματική ομάδα.....	σ. 149
9.3.2. Έλεγχοι συσχέτισης πριν την έναρξη του προγράμματος στην ομάδα ελέγχου.....	σ. 151
9.3.3. Έλεγχοι συσχέτισης μετά τη λήξη του προγράμματος στην πειραματική ομάδα.....	σ. 155
9.3.4. Έλεγχοι συσχέτισης μετά τη λήξη του προγράμματος στην ομάδα ελέγχου.....	σ. 157
9.4. Ποιοτική ανάλυση των ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου Συγχωρητικότητας του Enright (EFI-C).....	σ. 161

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

10. Εισαγωγή.....	σ. 169
10.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	σ. 170
10.1.1. Διαφορές στα επίπεδα συγχωρητικότητας και στα επίπεδα κατανόησής της μεταξύ των δύο μετρήσεων.....	σ. 170
10.1.2. Διαφορές στα επίπεδα θυμού μεταξύ των δύο μετρήσεων.....	σ. 173

10.1.3. Διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ των δύο μετρήσεων.....	σ. 175
10.1.4. Διαφορές στα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο μετρήσεων.....	σ. 177
10.1.5. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.....	σ. 179
10.1.5.1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών στην πειραματική ομάδα.....	σ. 179
10.1.5.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών στην ομάδα ελέγχου.....	σ. 182
10.2. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	σ. 185
10.3. Συμπεράσματα.....	σ. 187
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σ. 189
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	σ. 201
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	σ. 215

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η εφαρμογή και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο αποσκοπούσε στην ενίσχυση της συγχωρητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ($N = 67$) ταξινομήθηκαν με τυχαίο τρόπο σε δύο ομάδες, την ομάδα παρέμβασης ($n = 30$) και την ομάδα ελέγχου ($n = 37$). Οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν πριν από την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος: (α) το Ερωτηματολόγιο Συγχωρητικότητας του Enright για Παιδιά (Enright, 1993), (β) την Κλίμακα Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant, 1982), (γ) την Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Linden et al., 2003), και (δ) την Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Παιδιά (Danielson & Phelps, 2003). Η παρέμβαση είχε διάρκεια έξι συναντήσεων και ο σχεδιασμός της έγινε με βάση τα τέσσερα στάδια (αποκάλυψη, απόφαση, δουλειά και εμβάθυνση) του μοντέλου συγχώρεσης του Enright (1994) αξιοποιώντας κατά κύριο λόγο αφηγήσεις για θέματα που ήταν σχετικά με τη συγχώρεση αλλά και δραστηριότητες έκφρασης συναισθημάτων, παιχνίδια ρόλων και ομαδικά παιχνίδια. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα διάθεσης για συγχώρεση προς κάποιο άτομο που τους πλήγωσε, καθώς και καλύτερη κατανόηση της έννοιας της συγχώρεσης. Σημειώθηκε, ακόμη, στα παιδιά της πειραματικής ομάδας αύξηση της ικανότητάς τους για εποικοδομητική έκφραση του θυμού τους, υψηλότερα επίπεδα συναισθημάτων λύπης προς κάποιο άτομο που βιώνει μια δύσκολη κατάσταση (ενσυναίσθηση) και υψηλότερα επίπεδα συμμόρφωσης με τους κοινωνικούς κανόνες. Οι παραπάνω αλλαγές δεν σημειώθηκαν στα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου, γεγονός που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος όσον αφορά την καλλιέργεια τόσο της συγχωρητικότητας, όσο και συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδιά, συναισθηματική ανάπτυξη, συγχωρητικότητα, ψυχοεκπαιδευτική ομάδα

ABSTRACT

This paper describes the implementation and the investigation of the effectiveness of a psychoeducational program that aimed to promote forgiveness in children aged 9 to 12 years. Children ($N = 67$) participated in this research, were randomly assigned to the intervention ($n = 37$) or the control ($n = 30$) group. Participants in both groups completed both before and after participation in the program the following self-report measures: (a) Enright Forgiveness Inventory for Children (Enright, 1993), (b) the Index of Empathy for Children and Adolescents (Bryant, 1982), (c) the Behavioral Anger Response Questionnaire (Linden et al., 2003), and (d) the Children's Self-Report Social Skills Scale (Danielson & Phelps, 2003). The intervention lasted six sessions and was designed on the basis of the four stages (uncovering, decision, work, deepening) of Enright's process model of forgiveness (1994), using mainly narratives about forgiveness in conjunction with activities of emotional expression, role playing and group games. The analysis of the data revealed that the children of the intervention group showed higher levels of forgiveness and a better understanding of its meaning, compared with the control group. In addition, they showed an increased ability of constructive expression of anger, higher levels of empathy and an increase of their compliance with the social rules. The absence of the above findings in the control group supports the effectiveness of the program in promoting forgiveness and improving the emotional and social skills of children.

Key-words. Children, emotional development, forgiveness, psychoeducational group

Α' ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα παρακάτω κεφάλαια του θεωρητικού μέρους περιγράφονται αναλυτικά οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνονται κάποιες εισαγωγικές επισημάνσεις για τη μεταβλητή της συγχώρεσης και παρουσιάζονται διεξοδικά οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί γύρω από την έννοιά της. Παρατίθενται, ακόμη κάποιои παράγοντες που δείχνουν να επηρεάζουν την απόφαση για συγχώρεση, όπως είναι η ηλικία και το φύλο. Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους περιγράφεται η μεταβλητή της ενσυναίσθησης μαζί με τον ορισμό της και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της. Όπως και στην περίπτωση της συγχώρεσης, έτσι και στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς και σε έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση μεταξύ συγχώρεσης και ενσυναίσθησης.

Προχωρώντας στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση του συναισθήματος του θυμού μέσα από την εννοιολογική προσέγγισή του και την περιγραφή των τύπων έκφρασής του. Πραγματοποιείται, ακόμη, μια περιγραφή του τρόπου έκφραση του συγκεκριμένου συναισθήματος στην παιδική και εφηβική ηλικία. Όπως και παραπάνω, έτσι και στο τέλος του συγκεκριμένου κεφαλαίου παρατίθενται προηγούμενες έρευνες που έχουν μελετήσει τη συσχέτιση της μεταβλητής της συγχώρεσης με τον θυμό, καθώς και τα πορίσματα αυτών των συσχετίσεων.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη μεταβλητή των κοινωνικών δεξιοτήτων και αρχίζει με μια αναφορά στους ορισμούς τόσο της κοινωνικής επάρκειας όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, μετά την παρουσίαση των βασικών ειδών κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρονται τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη της σχέσης της συγχώρεσης με τα κοινωνικά κίνητρα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Ειδικότερα, παρουσιάζεται ο επικρατέστερος ορισμός τους, η δομή τους, και εφόσον η συγκεκριμένη έρευνα απευθύνεται σε παιδικό και

εφηβικό πληθυσμό το συγκεκριμένο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη δομή των συναντήσεων ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και εφήβους. Πραγματοποιείται, επίσης, μια σύντομη αναφορά στα οφέλη αυτών των ομάδων, καθώς και στα στάδια μέσα από τα οποία εξελίσσεται μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζονται τα ομαδικά προγράμματα παρέμβασης που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας και η αποτελεσματικότητά τους. Γίνεται, ακόμη, αναφορά σε τρία διαδεδομένα μοντέλα συγχώρεσης, με βάση τα οποία έχουν δομηθεί τα περισσότερα προγράμματα για τη συγχώρεση. Με την παρουσίαση των ομαδικών προγραμμάτων παρέμβασης για τη συγχώρεση που έχουν πραγματοποιηθεί ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος και γίνεται μια εισαγωγή στην παρουσίαση του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΥΓΧΩΡΕΣΗ

1.1. Εισαγωγικές επισημάνσεις

Οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και η ανάπτυξη οικογενειακών, φιλικών ή συζυγικών σχέσεων καθιστούν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και τις συναισθηματικές πληγές αναπόφευκτες καταστάσεις. Σε πολλές περιπτώσεις οδυνηρές πληγές, άδικες πράξεις και σοβαρές επιθέσεις έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία δυσάρεστων συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφορών (Allemand, 2008). Οι άνθρωποι μπορεί να αντιδράσουν σε αυτές τις διαπροσωπικές τους συγκρούσεις με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, κάποιοι μπορεί να αναζητήσουν την εκδίκηση, άλλοι να αποφύγουν αυτόν που τους πλήγωσε και κάποιοι άλλοι να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης εκείνου που τους έχει πληγώσει. Ένας πιθανός τρόπος διαχείρισης αυτών των καταστάσεων και των αρνητικών συνεπειών που συνεπάγονται είναι η συγχώρεση (Allemand, 2008).

Η συγχώρεση συνεπάγεται την απελευθέρωση από τα αρνητικά συναισθήματα και από τις σκέψεις προς αυτόν που διέπραξε την άδικη πράξη, καθώς και την υιοθέτηση θετικών αντιδράσεων και συμπεριφορών (Allemand, 2008). Έτσι, λοιπόν, η συγχώρεση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις ανθρώπινες σχέσεις και αποτελεί μια σημαντική αξία στην κοινωνία.

Ιστορικά, η έννοια της συγχώρεσης είχε παραμεληθεί για πολλά χρόνια από τους κοινωνικούς ψυχολόγους εξαιτίας της σύνδεσής της με τη θρησκεία και συγκεκριμένα με το Χριστιανισμό (Scobie & Scobie, 2000). Ωστόσο, από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα αυτό άρχισε να αλλάζει και ιδιαίτερα στον τομέα της ψυχοθεραπείας, καθώς πολλοί πελάτες αντιμετώπιζαν ψυχολογικά προβλήματα σχετικά με την αποτυχία τους να συγχωρήσουν

κάποιον για λάθη του παρελθόντος (Worthington & DiBlasio, 1990, όπ. αναφ. στο Scobie & Scobie, 2000). Η εμφάνιση της θεραπείας της συγχώρεσης έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον, το οποίο έχει επεκταθεί και στην κοινωνική ψυχολογία γενικά, και αρχίζει να θεωρείται ως μια άλλη πτυχή της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία σχετίζεται με την ενσυναίσθηση και τον αλτρουισμό (Scobie & Scobie, 2000).

Τα παιδιά, όπωσ ακριβώς και οι ενήλικες, αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, ενώ αισθάνονται κάποιες φορές πληγωμένα όταν εμπλέκονται σε συγκρούσεις και διαφωνίες με αδέρφια, γονείς ή συνομηλίκους (Denham, Neal, Wilson, Pickering, & Boyatzis, 2005). Στις περιπτώσεις αυτές η χρήση της εκδίκησης ως στρατηγικής επίλυσης των συγκρούσεων μόνο αρνητικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει, δημιουργώντας δυσκολίες στην διατήρηση στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Rose & Asher, 1999). Η συγχώρεση, από την άλλη πλευρά, έχει θετικά αποτελέσματα συμβάλλοντας στην διαχείριση των επιθέσεων που δέχεται ένα άτομο, στην προώθηση θετικών χαρακτήρων και στη μείωση των δυσκολιών ψυχικής υγείας που προκύπτουν από τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (Hui & Chau, 2009).

Η παιδική ηλικία, γενικά, έχει αναγνωριστεί ως μια πολύ σημαντική περίοδος για την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους σημαντικούς άλλους θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη αυτή (Denham et al., 2005). Η ικανότητα των παιδιών να διατηρούν τις κοινωνικές τους σχέσεις μέσω της συγχώρεσης είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας. Συνεπώς, η συγχώρεση στα παιδιά δεν είναι σημαντική μόνο για την ευζωία τους, αλλά και για την εξέλιξη τους σε κοινωνικά επαρκείς ενήλικες (Kemp, 2014).

Ωστόσο, παρά την μεγάλη αξία της συγχώρεσης στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, υπάρχει έλλειψη ερευνών που μελετούν την παιδική συγχώρεση συγκριτικά με την συγχώρεση στους ενηλίκους. Σύμφωνα με την Kemp (2014) ένας λόγος για τον οποίο επικρατεί αυτός ο περιορισμένος αριθμός ερευνών είναι η έλλειψη των κατάλληλων αναπτυξιακά εργαλείων για την μέτρηση της συγχώρεσης στα παιδιά. Έχει υποστηριχθεί ότι τα ήδη διαθέσιμα εργαλεία για τη συγχώρεση στην

προεφηβεία αντιμετωπίζουν πολλούς περιορισμούς, όπως μεθοδολογικά σφάλματα, αναπτυξιακές δυσκολίες των παιδιών να ανταποκριθούν σε αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια, και αμφιβολία σχετικά με την κατανόηση του όρου «συγχωρώ» από τα παιδιά (Kemp, 2014).

Συνεπώς, δεδομένης της περιορισμένης ερευνητικής δραστηριότητας, η συγχώρεση όπως την αντιλαμβάνονται και την κατανοούν τα παιδιά, αποτελεί ένα θέμα που χρειάζεται μεγαλύτερη διερεύνηση, καθώς αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για τις αρμονικές κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Ωστόσο, πριν την διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος χρειάζεται να διατυπωθεί ένας ολοκληρωμένος και πλήρης ορισμός της έννοιας της συγχώρεσης.

1.2. Ορισμός της συγχώρεσης

Η έννοια της συγχώρεσης έχει προκαλέσει μια συνεχή προσπάθεια αναζήτησης ενός ολοκληρωμένου ορισμού της (Denham et al., 2005). Μερικοί ερευνητές θεωρούν την συγχώρεση ένα μονοδιάστατο φαινόμενο (Rokeach, 1973. Strong, 1976. Williams, 1974, όπ. αναφ. στο Scobie & Scobie, 2000), ενώ άλλοι τη θεωρούν μια πολυδιάστατη έννοια. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Scobie και Scobie (2000) δείχνει ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές πτυχές της συγχώρεσης και για αυτό αναφέρονται σε αυτήν περισσότερο ως θεωρία, παρά ως έννοια. Αναγνωρίζουν, επίσης, επτά χαρακτηριστικά της συγχώρεσης: την θεραπεία, την αποδοχή, τις σχέσεις, τις θρησκευτικές και νομικές διαστάσεις, το νέο ξεκίνημα και την απελευθέρωση από τις ενοχές (Scobie & Scobie, 2000).

Σύμφωνα με τον North (1987, όπ. αναφ. στο Enright, Gassin, & Wu, 1992) ως συγχώρεση ορίζεται η εγκατάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων και κρίσεων απέναντι σε αυτόν που διέπραξε την άδικη

πράξη και η προσπάθεια μεταχείρισής του με συμπόνια, καλοσύνη και αγάπη.

Έχουν γενικά εξεταστεί πολλοί ορισμοί της συγχώρεσης και έχουν εντοπιστεί αρκετά σημεία διαφωνίας μεταξύ αυτών (Denham et al., 2005). Κάποιοι αναφέρουν τη συμπεριφορά ή το κίνητρο για προκοινωνική συμπεριφορά ως τμήμα της συγχώρεσης. Σύμφωνα με τον McCullough (2001) η συγχώρεση ορίζεται ως ο αναπροσδιορισμός των αρνητικών κινήτρων με πιο θετικά κίνητρα συμφιλίωσης. Πιο συγκεκριμένα, στη διαδικασία της συγχώρεσης το θύμα δεν κινητοποιείται πια σε πράξεις που έχουν ως στόχο να βλάψουν, αλλά σε πράξεις που έχουν ως στόχο να ωφελήσουν αυτόν που τον πλήγωσε. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται και οι Scobie και Scobie (1998, 2000) οι οποίοι θεωρούν ότι η συγχώρεση είναι μια συνειδητή απόφαση να τεθεί κατά μέρος η επιλογή για αντίποινα ή για τιμωρία ενός σημαντικού άλλου εξαιτίας μιας προσβολής ή επίθεσης του τελευταίου. Η απόφαση αυτή παίρνεται με σκοπό να συμβούν τα εξής:

- α) να αποκατασταθεί η σχέση μεταξύ των δύο προσώπων,
- β) να περιοριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις που σχετίζονται με την καταστροφική πράξη,
- γ) αυτός που συγχωρεί να πάψει να παίζει τον ρόλο του θύματος και αυτός που συγχωρείται να εκμεταλλευτεί την ευκαιρία που του δίνεται, ώστε να κάνει αλλαγές,
- δ) να απελευθερωθούν και οι δύο πλευρές από την κυρίαρχη επίδραση της καταστροφικής πράξης.

Κατά παρόμοιο τρόπο με τον McCullough (2001), ο Worthington (1998) δίνει κι εκείνος έμφαση στα κίνητρα και προχωράει ένα βήμα παραπέρα συνδέοντας τις αλλαγές κινήτρων με τους συναισθηματικούς μετασχηματισμούς που συμβαίνουν κατά τη διαδικασία της συγχώρεσης. Διακρίνει, λοιπόν, δύο τύπους συγχώρεσης (Worthington & Scherer, 2004). Ο πρώτος τύπος περιλαμβάνει την πρόθεση αυτού που συγχωρεί να αφήσει πίσω την εκδικητικότητα, να αλλάξει τα κίνητρά του και να αρχίσει να συμπεριφέρεται σε αυτόν που τον πλήγωσε όπως συμπεριφερόταν πριν

πληγωθεί από εκείνον. Ο δεύτερος τύπος συγχώρεσης, η συναισθηματική συγχώρεση, αφορά την αντικατάσταση των αρνητικών συναισθημάτων με πιο θετικά συναισθήματα, όπως ενσυναίσθηση, συμπάθεια, συμπόνια και αλτρουιστική αγάπη (Hui & Chau, 2009).

Άλλοι ερευνητές, όπως ο Gamlund (2009), εστιάζουν περισσότερο στους συναισθηματικούς μετασχηματισμούς που συμβαίνουν κατά τη διαδικασία της συγχώρεσης και λιγότερο στα κίνητρα. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή η συγχώρεση είναι μια πράξη ή μια διαδικασία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα το «θύμα» να πάψει να τρέφει αισθήματα θυμού ή μνησικακίας προς αυτόν που του συμπεριφέρθηκε άσχημα για την πληγή που του προκάλεσε.

Τέλος υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι προκειμένου να διαμορφώσουν έναν ολοκληρωμένο ορισμό της συγχώρεσης εξετάζουν έναν συνδυασμό των συναισθηματικών, γνωστικών και συμπεριφορικών στοιχείων που είναι εγγενή στην έννοια της συγχώρεσης και σχετίζονται με αυτή (Denham et al., 2005. Enright & Coyle, 1998).

Σύμφωνα με τους Denham κ. συν. (2005), λοιπόν, έχει προκύψει ο εξής ορισμός για τη συγχώρεση: Συγχώρεση είναι ένας μετασχηματισμός των συναισθημάτων, των γνωστικών κρίσεων και των κινήτρων ενός ατόμου απέναντι σε κάποιον που τον έχει πληγώσει. Το πληγωμένο άτομο σε αυτή την περίπτωση κάνει μια αξιολόγηση της πληγής που έχει υποστεί και παρόλο που αναγνωρίζει την ευθύνη αυτού που τον πλήγωσε επιλέγει εκούσια να παραμερίσει την ανάγκη του για εκδίκηση, τιμωρία ή ανταπόδοση. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο που συγχωρεί αφήνει πίσω του όλα τα αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν την πληγή αυτή. Με το πέρας του χρόνου πραγματοποιείται στο άτομο αυτό ένας κινητήριος μετασχηματισμός, ο οποίος περιλαμβάνει μια μείωση των αρνητικών κινήτρων και μια ενίσχυση των εποικοδομητικών κινήτρων προς αυτόν που τον πλήγωσε με αποτέλεσμα να κινητοποιείται προς θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Denham et al., 2005).

Ο παραπάνω ορισμός δίνει έμφαση στην συναισθηματική επάρκεια του ατόμου που συγχωρεί, τονίζοντας ως βασικό στοιχείο της συγχώρεσης την ικανότητα κατανόησης της οπτικής αυτού που έχει πληγώσει. Η αναγνώριση της διαφορετικής οπτικής που βλέπει ο άλλος τα πράγματα

τονίζει τη σημασία της ενσυναίσθησης στη συγχώρεση (Shewark, 2012). Επιπλέον, ο συγκεκριμένος ορισμός των Denham κ. συν. (2005) για τη συγχώρεση αναφέρεται στην εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων και στην προώθηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Τέλος, επισημαίνει ότι τα παιδιά, τα οποία βρίσκονται ακόμη σε διαδικασία ανάπτυξης των κοινωνικο- συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, είναι πολύ πιθανό να μάθουν να συγχωρούν.

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί φαίνεται να εστιάζουν στη διαδικασία που αφορά το «θύμα», το οποίο με την επιλογή της συγχώρεσης παύει να τρέφει αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό ή κακία, απέναντι σε αυτόν που τον πλήγωσε (Gunnestad, Mørreaunet, & Onyango, 2015). Η συγχώρεση, ωστόσο, είναι στην ουσία δύο διαδικασίες που διαδραματίζονται ταυτόχρονα και αφορούν τόσο αυτόν που έχει πληγωθεί όσο και εκείνον που έχει πληγώσει. Αρχικά, λοιπόν, η διαδικασία της συγχώρεσης μπορεί να ξεκινήσει με τον θύτη να συνειδητοποιεί ότι έχει διαπράξει μια αδικία απέναντι σε κάποιον και να νιώθει αισθήματα ενοχής και μετάνοιας. Τα συναισθήματα αυτά στη συνέχεια τον βοηθούν να συνειδητοποιήσει ότι υπάρχει η ανάγκη της αλλαγής, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αίτηση για συγχώρεση. Το τέλος της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι η πράξη της αίτησης συγχώρεσης. Το θύμα, από την άλλη πλευρά, το οποίο αισθάνεται πληγωμένο, μόλις ο θύτης αιτηθεί μετανιωμένος συγχώρεση είναι πιθανό να αισθανθεί ότι τον σέβεται και ότι τα πληγωμένα του συναισθήματα αναγνωρίζονται. Σε αυτό το σημείο αποφασίζει ή όχι να συγχωρέσει προσφέροντας σε αυτόν που τον πλήγωσε το δώρο της συγχώρεσης. Οι παραπάνω διαδικασίες της συγχώρεσης μπορεί να συνεπάγονται απελευθέρωση και για τις δύο πλευρές. Από τη μία πλευρά το θύμα θα απελευθερωθεί από τα συναισθήματα πικρίας και εκδίκησης, ενώ από την άλλη πλευρά ο θύτης θα απελευθερωθεί από τα αισθήματα ενοχής και ντροπής όσον αφορά τη συμπεριφορά του. Τότε και οι δύο πλευρές μπορούν να προχωρήσουν στη ζωή τους (Enright & Fitzgibbons, 2000. Enright, 2001, όπ. αναφ. στο Gunnestad et al., 2015).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η συγχώρεση δεν μετατρέπει αυτόν που την προσφέρει σε αδύναμο ή ευάλωτο, αλλά αντίθετα αποτελεί ένδειξη

δύναμης. Στην πραγματικότητα το να προσφέρει κάποιος το δώρο της συγχώρεσης σε εκείνον που του έχει συμπεριφερθεί άδικα αποτελεί μια πλούσια πράξη αγάπης και ευσπλαχνίας (Enright & Enright, 2008).

Γενικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ορισμός της συγχώρεσης είναι ιδιαίτερα δύσκολος, καθώς η συγχώρεση αποτελεί μια ευρεία έννοια. Για αυτό το λόγο είναι συνήθως ευκολότερο να προσδιοριστεί τι δεν είναι συγχώρεση από το τι είναι (Zembylas & Michaelidou, 2013). Υπό αυτή την έννοια, λοιπόν, συγχώρεση δεν σημαίνει αποδοχή ή δικαιολόγηση μιας άδικης πράξης. Όταν συγχωρεί κάποιος αναγνωρίζει τα λάθη στις άδικες πράξεις του άλλου και δεν προσπαθεί να τις δικαιολογήσει ή να τις αποδεχτεί. Η συγχώρεση, επίσης, δεν θα πρέπει να συγχέεται με την λήθη. Αυτός που αποφασίζει να συγχωρέσει δεν ξεχνά την πληγή που ένιωσε από κάποιον που του συμπεριφέρθηκε άδικα. Οι άνθρωποι, βέβαια, μπορούν να θυμηθούν μια πράξη με διαφορετικούς τρόπους, αλλά δεν μπορούν να αναπτύξουν κατά την διαδικασία της συγχώρεσης ένα είδος «ηθικής αμνησίας» διαγράφοντας οριστικά αυτό το οποίο συνέβη (Enright & Enright, 2008. Gassin, Enright, & Knutson, 2005).

Επιπροσθέτως, η συγχώρεση δεν θα πρέπει να συγχέεται με την συμφιλίωση. Όταν ένα άτομο συγχωρεί, τότε βάζει το ίδιο από τη μεριά του ένα τέλος στη μνησικακία, την οποία αντικαθιστά με αισθήματα αγάπης και συμπόνιας. Το άλλο άτομο μπορεί να απορρίψει το δώρο της συγχώρεσης, αλλά αυτός που επιλέγει την συγχώρεση είναι εκείνος που θα αποφασίσει αν θα την προσφέρει ή όχι. Από την άλλη πλευρά όταν δύο ή περισσότεροι άνθρωποι συμφιλιώνονται, τότε επαναφέρουν μια αμοιβαία εμπιστοσύνη που αποφασίζεται και από τις δύο πλευρές. Η συμφιλίωση συνεπάγεται ότι το άτομο αρχίζει να εμπιστεύεται ξανά τον άλλον. Στην συγχώρεση, από την άλλη πλευρά, το άτομο μπορεί να προσφέρει αγάπη προς τον άλλον, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι τον εμπιστεύεται κιόλας, εκτός αν το άλλο άτομο μετανοήσει και επανορθώσει πραγματικά για την άδικη πράξη του. Έτσι, λοιπόν, είναι πιθανό κάποιος να συγχωρέσει κάποιον που τον έχει πληγώσει, αλλά να μην φτάσει στο σημείο να συμφιλιωθεί μαζί του από τη στιγμή που ο άλλος εξακολουθεί να συμπεριφέρεται άδικα (Enright & Enright, 2008).

Συνολικά, η συγχώρεση σαν επιλογή περιλαμβάνει συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφοριστικές αλλαγές στο άτομο. Στον συναισθηματικό τομέα τα δυσάρεστα συναισθήματα, όπως είναι ο θυμός, το μίσος, η δυσαρέσκεια, η λύπη, αντικαθίστώνται από πιο ουδέτερα συναισθήματα, τα οποία σταδιακά δίνουν την θέση τους σε ευχάριστα, όπως είναι η συμπόνια. Στον γνωστικό τομέα το άτομο αρχίζει να κάνει θετικές σκέψεις για εκείνον που τον πλήγωσε παύοντας να φτιάχνει σχέδια εκδίκησης εναντίον του και να κάνει σκέψεις που τον καταδικάζουν σαν άνθρωπο (Enright, Gassin, & Wu, 1992). Τέλος, στον συμπεριφοριστικό τομέα, το άτομο δεν συμπεριφέρεται εκδικητικά, αλλά αντίθετα κάνει προσπάθειες ώστε να ενωθεί με τον άλλο σε μια «κοινότητα αγάπης» (Augsburger, 1981, όπ. αναφ. στο Enright et al., 1992).

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση της συγχώρεσης

Γενικά, η κατανόηση και η απόφαση της συγχώρεσης επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Ένας τέτοιος παράγοντας μπορεί να είναι η συμπεριφορά και η συναισθηματική κατάσταση του «θύτη», η οποία κάνει την συγχώρεση ένα ευκολότερο ή δυσκολότερο έργο. Για παράδειγμα, το πρόσωπο που πιστεύει ότι δεν έχει προκαλέσει καμιά πληγή στον άλλον είναι πολύ πιθανό να καταστήσει την διαδικασία της συγχώρεσης αδύνατη (Scobie & Scobie, 2000).

Στην έρευνα των Neal, Bassett και Denham (2004, όπ. αναφ. στο Denham κ. συν., 2005) διαπιστώθηκε ότι οι αποφάσεις για συγχώρεση των παιδιών διέφεραν ανάλογα με τη συμπεριφορά αυτού που τα πλήγωσε, την αντιληπτή του πρόθεση και τα συναισθήματά του. Τα παιδιά σκέφτονταν την επιλογή της συγχώρεσης πιο συχνά όταν η προσβολή γινόταν κατά λάθος ή όταν αυτός που τα πλήγωσε απολογούνταν για την συμπεριφορά του και αισθανόταν πραγματικά άσχημα για αυτή. Από την άλλη μεριά η

σιωπή εκ μέρους αυτού που πλήγωσε, η σκόπιμη προσβολή και η χρήση δικαιολογιών δείχνει έλλειψη μετάνοιας και ειλικρίνειας και στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά ανέφεραν ότι η συγχώρεση είναι λιγότερο πιθανό να λάβει χώρα.

Άλλος παράγοντας που έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την συγχώρεση είναι η ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου. Για τον συγκεκριμένο παράγοντα έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η κατανόηση της συγχώρεσης επηρεάζεται από την ηλικία. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν το αντίθετο, ότι δηλαδή τα παιδιά και κυρίως οι έφηβοι δεν διαφέρουν από τους ενήλικες όσον αφορά την κατανόηση και τις αποφάσεις τους για συγχώρεση (Chiaromello, Mesnil, Muñoz Sastre, & Mullet, 2008. Denham et al., 2005). Τέλος, έχουν διαπιστωθεί και κάποιες διαφυλικές διαφορές αναφορικά με την επιλογή της συγχώρεσης, οι οποίες όμως δεν είναι ακόμη τόσο ξεκάθαρες και τεκμηριωμένες εμπειρικά.

1.3.1. Η ηλικία ως παράγοντας που επηρεάζει την συγχώρεση

Ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τις πράξεις της συγχώρεσης και τα κίνητρά της είναι η ηλικία. Υπάρχουν πολλές θεωρίες που επιχειρούν να εξηγήσουν τις ηλικιακές διαφορές που παρατηρούνται όσον αφορά τη συγχώρεση. Σύμφωνα με τον Enright και την Ομάδα μελέτης της ανθρώπινης ανάπτυξης (1994), η ανάπτυξη της συγχώρεσης συνδέεται με θεωρίες της γνωστικής και ηθικής λογικής και ακολουθεί ένα μοντέλο εξέλιξης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τα πρώιμα στάδια της ηθικής λογικής αναφορικά με τη συγχώρεση, τα οποία κατακτώνται στην παιδική ηλικία, συνδέονται με την εκδίκηση και την συγχώρεση υπό όρους. Στα συγκεκριμένα στάδια η συγχώρεση επιτυγχάνεται μέσω της

εκδίκησης αυτού που έχει πληγώσει και της αποκατάστασης της πληγής (Enright & the Human Development Study Group, 1994).

Στα επόμενα στάδια, στα οποία προχωρούν τα άτομα μόλις φτάσουν στην εφηβική ηλικία, η ηθική λογική αναπτύσσεται έτσι ώστε να ενσωματώσει τις προσδοκίες των άλλων και της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο θα αποφασίσει να συγχωρέσει λόγω των κοινωνικών, θρησκευτικών ή ηθικών προσδοκιών και όχι επειδή το ίδιο το αισθάνεται. Στο τελικό στάδιο, το οποίο κατακτούν κάποιοι ενήλικες, η συγχώρεση αναγνωρίζεται από το άτομο ως δώρο που προσφέρεται με ανεπιφύλακτη αγάπη και φροντίδα σε κάποιον (Enright & the Human Development Study Group, 1994).

Το μοντέλο αυτό των σταδίων της συγχώρεσης απέδειξαν ο Enright και οι συνεργάτες του (1989) σε μια έρευνά τους σε μαθητές, φοιτητές πανεπιστημίου και σε ενήλικες όσον αφορά ηθικά διλήμματα. Στη συγκεκριμένη έρευνα μόνο ένα μικρό ποσοστό ενηλίκων επέδειξε το υψηλότερο επίπεδο λογικής, ενώ οι περισσότερες περιγραφές συγχώρεσης επικεντρώνονταν σε θρησκευτικές ή νομικές προσδοκίες. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο της ηθικής λογικής και συνεπώς η συγχώρεση εξαρτάται από το αν θα καταφέρουν να αντιστρέψουν τις αρνητικές συνέπειες. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι έχοντας κατακτήσει ένα πιο προχωρημένο στάδιο ηθικής λογικής επηρεάζονται περισσότερο από τις προσδοκίες των άλλων. Συνεπώς, βρέθηκε ότι η κατανόηση της συγχώρεσης σχετίζεται με την ηλικία.

Μια άλλη θεωρία που επιχειρεί να εξηγήσει τις ηλικιακές διαφορές αναφορικά με την συγχώρεση είναι η Κοινωνικο-συναισθηματική Θεωρία της Επιλεκτικότητας, η οποία εστιάζει στην διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων διαμέσου της συγχώρεσης (Allemand, 2008). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, τα μικρότερα σε ηλικία άτομα είναι λιγότερο πιθανό να διακρίνουν την ανάγκη της συγχώρεσης εξαιτίας της πεποίθησής τους ότι έχουν περισσότερο χρόνο να αναπτύξουν καινούριες σχέσεις. Αντιθέτως, τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα θεωρούν ότι είναι περιορισμένος ο χρόνος που έχουν για να αναπτύξουν καινούριες σχέσεις και για αυτόν ακριβώς το λόγο σπαταλούν περισσότερο χρόνο

προσπαθώντας να διατηρήσουν τις παροντικές τους σχέσεις (Allemand, 2008).

Μια άλλη θεωρία είναι η Υπόθεση της Συναισθηματικής Ρύθμισης. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν γίνονται ολοένα και πιο ικανά να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, γεγονός που τους επιτρέπει να εμπλέκονται στη διαδικασία της συγχώρεσης (Allemand, 2008). Τέλος, υπάρχει και η Θεωρία της Επεξεργασίας των Κοινωνικών Πληροφοριών, η οποία ισχυρίζεται ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά δεν είναι ικανά να επεξεργάζονται όλες τις κοινωνικά σημαντικές πληροφορίες και συνεπώς είναι λιγότερο πιθανό να καταφέρουν να συγχωρήσουν συγκριτικά με τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα (Darby & Schlenker, 1982).

Έρευνες, γενικά, έχουν δείξει ότι οι πράξεις της συγχώρεσης και τα κίνητρά της διαφοροποιούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Girard & Mullet, 1997). Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ενήλικες είναι πιο πιθανό να συγχωρήσουν από τους μικρότερους σε ηλικία ενήλικες και από τους εφήβους (Allemand, 2008. Girard & Mullet, 1997).

Όπως έχουν διαπιστωθεί ηλικιακές διαφορές στις ομάδες των ενηλίκων αναφορικά με την συγχώρεση, έτσι ακριβώς διαπιστώνονται διαφορές και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των παιδιών (Darby & Schlenker, 1982. Girard & Mullet, 1997). Τα μικρότερης ηλικίας παιδιά (κάτω των 8 ετών) έχει διαπιστωθεί ότι τείνουν να εστιάζουν περισσότερο στις καταστάσεις και λιγότερο στη συμπεριφορά αυτού που τα πλήγωσε μετά την πράξη του. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συγκριτικά με τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν υπόψη τους την απολογητική συμπεριφορά κάποιου όταν έχουν αποφασίσει ως λύση την τιμωρία (Darby & Schlenker, 1982). Από την άλλη πλευρά οι νεαροί έφηβοι εστιάζουν στη συμπεριφορά εκείνου που τους πλήγωσε μετά την πράξη του και είναι περισσότερο πιθανό να αποφασίσουν να συγχωρήσουν κάποιον αν απολογηθεί για την πράξη του (Darby & Schlenker, 1982). Τα ευρήματα αυτών των ερευνών στηρίζουν την θεωρία περί έλλειψης των ικανοτήτων επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών που παρατηρείται στα μικρότερης ηλικίας παιδιά (Shewark, 2012). Προκειμένου να γίνουν πιο σαφή τα παραπάνω ευρήματα ακολουθεί μια ανάλυση των κοινωνικών

και συναισθηματικών γνωρισμάτων των παιδιών σε δύο διαφορετικές ηλικιακές φάσεις.

1.3.1.1. Τα κοινωνικοσυναισθηματικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Τα παιδιά καθώς κατευθύνονται προς τις τάξεις του δημοτικού σχολείου γίνονται ολοένα και πιο επαρκή στην επικοινωνία τους με τους συνομηλίκους. Οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις επικεντρώνονται στον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων και στην διατήρηση του θετικού συναισθήματος κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με ταυτόχρονη επίλυση των τυχόν συγκρούσεών τους. Αρχίζουν, επίσης, να κατανοούν καλύτερα τους ηθικούς κανόνες, να εκτιμούν το πώς η πρόθεση, τα κίνητρα και η απολογητική συμπεριφορά κάποιου μπορούν να μετριάσουν τις πράξεις του και να βιώνουν σύνθετα συναισθήματα, όπως είναι η ενοχή, η ντροπή και η ενσυναίσθηση. Όλα τα παραπάνω θέτουν τα θεμέλια της συγχώρεσης. Ωστόσο, παρόλο που τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν ότι είναι ηθικά και κοινωνικά σημαντικό να συγχωρούν, είναι πολύ πιθανό να μην κατανοήσουν την συγχώρεση εννοιολογικά. Συχνά αποτυγχάνουν να ενσωματώσουν πηγές κοινωνικών πληροφοριών και να εκτιμήσουν τις συνέπειες των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Darby & Schlenker, 1982)

Σύμφωνα με τους Scobie και Scobie (2000) τα παιδιά θα πρέπει να έχουν φτάσει σε ένα κατάλληλο αναπτυξιακό στάδιο ώστε να μπορούν να συγχωρούν. Θα πρέπει, δηλαδή, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ένα ερέθισμα ως γεγονός, να αναγνωρίζουν σε ποιο βαθμό αυτό το γεγονός έχει πληγώσει τα ίδια ή τους άλλους και ποιος ευθύνεται για αυτό και τέλος να αναγνωρίζουν κατά πόσο το γεγονός έγινε τυχαία ή εκ προθέσεως. Το επόμενο στάδιο είναι να επιλέξουν την πιο κατάλληλη

στρατηγική για να διαχειριστούν το καταστροφικό γεγονός και τις συνέπειές του. Εάν επιλέξουν να συγχωρήσουν τότε θα πρέπει να ακολουθήσουν μια μακρά διαδικασία.

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά διδάσκονται το πώς και το πότε να ζητούν συγγνώμη, βιώνουν συχνά την εμπειρία του να συγχωρούνται, ενώ παράλληλα βλέπουν σενάρια συγχώρεσης να διαδραματίζονται μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτές οι εμπειρίες θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για να μάθουν τα παιδιά τη συγχώρεση και πώς πρέπει να τη χρησιμοποιούν (Scobie & Scobie, 2000).

Οι Darby και Schlenker (1982) αναφέρουν ότι ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να κάνουν ώριμες ηθικές κρίσεις αναλογιζόμενοι τη σοβαρότητα της προσβολής που δέχτηκαν. Οι Smetana, Schlagman και Adams (1993) διαπίστωσαν ότι παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών αξιολόγησαν τις ηθικές παραβάσεις ως πιο σοβαρές και πιο επιθετικές από τις κοινωνικές. Αν, λοιπόν, τα μικρότερα παιδιά είχαν μια καλύτερη κατανόηση των προθέσεων και της σοβαρότητας των ηθικών παραπτωμάτων θα ήταν πολύ πιθανό να κατανοούσαν καλύτερα την αξία της συγχώρεσης (Denham et al., 2005).

1.3.1.2. Τα κοινωνικοσυναισθηματικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας

Κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας τα νέα χαρακτηριστικά που αναπτύσσουν τα παιδιά καθορίζουν και την εμφάνιση της αξίας της συγχώρεσης. Ειδικότερα, ο κόσμος των συνομηλίκων είναι κεντρικός στη ζωή των παιδιών αυτής της ηλικίας. Τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας έχουν αναπτύξει την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους με σκοπό τις ομαλότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενώ ταυτόχρονα έχουν αναπτύξει μια καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Οι σύνθετες πλέον αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους συμπληρώνονται

από μια ενισχυμένη κοινωνικο-γνωστική ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν και να βρίσκουν λύσεις σε κοινωνικά τους προβλήματα (Crick & Dodge, 1994).

Ωστόσο, πολλά παιδιά εξακολουθούν να συμπεριφέρονται στην προκλητική συμπεριφορά των άλλων με τρόπους που οδηγούν στη χειρότερη δυνατή κατάληξη: την κοινωνική απόρριψη. Τέτοιοι τρόποι είναι η επιθετική και αντιδραστική συμπεριφορά που υιοθετούν προκειμένου να χειραγωγήσουν ή να βλάψουν εκείνον που τα πλήγωσε (Crick & Grotpeter, 1995. Dodge & Coie, 1987, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005). Έτσι, τα μεγαλύτερα παιδιά είναι «εξοπλισμένα» με την επιλογή να συγχωρούν, ωστόσο πιο συχνά έχουν τα ίδια την ανάγκη της συγχώρεσης από τους άλλους.

Επίσης, οι Darby και Schlenker (1982) σε μια έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αποδέχονταν περισσότερο από τα μικρότερης ηλικίας παιδιά τις λεπτομερείς απολογίες των άλλων, ενώ αναλογίζονταν την πρόθεση, τα κίνητρα και την απολογητική συμπεριφορά εκείνου που τα πλήγωσε προκειμένου να πάρουν αποφάσεις για το πώς θα του συμπεριφερθούν.

Ταυτόχρονα με τις παρέες των συνομηλίκων υπάρχουν και οι δυαδικές φιλίες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η φιλία, συγκεκριμένα, έχει περιγραφεί ως μια στενή, δυαδική διαπροσωπική σχέση μεταξύ δύο ατόμων με κοινή ιστορία (Rose & Asher, 1999). Διαφέρει από τις μεγαλύτερες παρέες συνομηλίκων στο γεγονός ότι είναι αμοιβαία, αλληλεξαρτώμενη και αναγνωρισμένη και από τους δύο εταίρους. Αντίθετα με τους ρόλους που αναλαμβάνουν στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους ενηλίκους, τα παιδιά στις φιλίες τους μαθαίνουν να διαπραγματεύονται, να συμβιβάζονται και να μοιράζονται, ενώ ταυτόχρονα παραμένουν δυναμικά και γεμάτα αυτοπεποίθηση (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005).

Τέλος, οι φιλικές σχέσεις των μεγαλύτερων παιδιών γίνονται πιο στενές παρέχοντας μεγαλύτερη αυτοεπιβεβαίωση και υποστήριξη. Η ανάπτυξη και η διατήρηση ώριμων φιλικών σχέσεων υπογραμμίζουν και την ικανότητα των μεγαλύτερων παιδιών για συγχώρεση. Συγκεκριμένα, οι

φίλοι είναι πιο πιθανό από τους απλούς συνομηλίκους να επιλύσουν τις συγκρούσεις τους θετικά (Rubin et al., 1998, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005) και στην περίπτωση αυτή η συγχώρεση μπορεί να αποτελέσει ένα τμήμα του τρόπου επίλυσης των συγκρούσεων που συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω η ηλικία με τα κοινωνικά και συναισθηματικά της χαρακτηριστικά αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει την τάση των παιδιών για συγχώρεση και κατ'επέκταση την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών.

1.3.2. Οι διαφυλικές διαφορές στη συγχώρεση

Εκτός από τις ηλικιακές διαφορές που έχουν παρατηρηθεί στην πρόθεση για συγχώρεση έχουν διαπιστωθεί και διαφορές μεταξύ των δυο φύλων. Μια από τις βασικές θεωρίες που αφορούν την επίδραση του φύλου στην συγχώρεση προβάλλει την τάση των γυναικών να εστιάζουν στη διατήρηση μιας σχέσης, σε αντίθεση με την τάση των αντρών να εστιάζουν περισσότερο στην απόδοση δικαιοσύνης (Root & Exline, 2011). Έρευνα έχει δείξει ότι γενικά το γυναικείο φύλο είναι πιο επιρρεπές στη συγχώρεση από το αντρικό (Root & Exline, 2011). Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη έρευνα οι γυναίκες είχαν την τάση να συγχωρούν κάποιον για ένα παράπτωμα, χωρίς να χρειάζονται κάποιου είδους υπενθύμιση ότι η συγχώρεση είναι ηθικά σωστή. Αντίθετα, οι άντρες ήταν λιγότερο πιθανό να συγχωρήσουν όταν δεν δέχονταν κάποιου είδους υπενθύμιση αναφορικά με την ηθική ευθύνη του να συγχωρείς (Root & Exline, 2011).

Μια άλλη θεωρία που επιχειρεί να εξηγήσει τις διαφυλικές διαφορές στην πρόθεση για συγχώρεση όχι μόνο στον ενήλικο πληθυσμό αλλά και στα παιδιά αφορά τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια από μικρή ηλικία δέχονται πίεση, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να ενσυναισθάνονται τους άλλους και να

βλέπουν τα πράγματα και από την οπτική των άλλων. Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει τις πράξεις της συγχώρεσης στα μικρότερης ηλικίας παιδιά (Root & Exline, 2011). Δεδομένου, λοιπόν, ότι οι κοινωνικοί ρόλοι των δυο φύλων ξεκινούν από τη γέννηση ενός ατόμου, η συγκεκριμένη θεωρία υποδηλώνει ότι διαφυλικές διαφορές που είναι παρούσες στον ενήλικο πληθυσμό εντοπίζονται εξίσου και στα μικρότερα παιδιά (Shewark, 2012).

Γενικά, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας αναφορικά με τις διαφυλικές διαφορές στη συγχώρεση αφορά τον πληθυσμό των ενηλίκων και των εφήβων. Ωστόσο, τα ευρήματα θα μπορούσαν να αφορούν και τις πιθανές διαφυλικές διαφορές των παιδιών στην τάση τους για συγχώρεση (Shewark, 2012). Στην έρευνα της Shewark (2012) η οποία έγινε σε παιδιά δημοτικού παρατηρήθηκαν μικρές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην τάση τους για συγχώρεση, με τα κορίτσια να βρίσκονται σε ελαφρώς υψηλότερο επίπεδο όσον αφορά τις κρίσεις τους για συγχώρεση συγκριτικά με τα αγόρια.

Υπάρχουν και έρευνες (Enright et al., 1989. Girard & Mullet, 1997) στις οποίες το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την απόφαση για συγχώρεση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Girard και Mullet (1997) η επίδραση του φύλου στην απόφαση της συγχώρεσης ήταν αμελητέα και μη σημαντική. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο μοναδικός παράγοντας στον οποίο παρατηρήθηκε μια διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ήταν η στάση των άλλων. Οι άντρες ήταν πιο ευαίσθητοι από ότι οι γυναίκες στην πίεση για συγχώρεση που δέχονταν από τους φίλους ή την οικογένειά τους.

Γενικά, η διαφορά μεταξύ των φύλων αναφορικά με την συγχώρεση είναι λιγότερο ξεκάθαρη στον πληθυσμό των παιδιών από ότι στον πληθυσμό των ενηλίκων. Έτσι καθίσταται αναγκαία η συλλογή περισσότερων στοιχείων μέσα από έρευνες όσον αφορά τις διαφυλικές διαφορές που αφορούν τα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

2.1. Ο ορισμός της ενσυναίσθησης

Επικρατεί γενικά πολλή συζήτηση αναφορικά με τη φύση της ενσυναίσθησης και τον ορισμό της και έχουν επικρατήσει πολλές απόψεις για αυτήν. Οι Cohen και Strayer (1996) θεωρούν την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα κάποιου να κατανοεί και να μοιράζεται την συναισθηματική κατάσταση ή το γενικό πλαίσιο κάποιου άλλου.

Σύμφωνα με τον Barrett-Lennard (1993), όμως, η ενσυναίσθηση είναι κάτι παραπάνω από την ικανότητα ακριβούς πρόβλεψης των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου. Όπως έχει αναφέρει και ο Carl Rogers (1975) περιλαμβάνει και την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί με ακρίβεια το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου μαζί με τα συναισθηματικά συστατικά και νοήματα που περιέχει, σαν να ήταν το άλλο πρόσωπο, αλλά χωρίς να ξεφεύγει από την «σαν να ήταν» κατάσταση. Αν το άτομο ξεφύγει από την «σαν να ήταν» κατάσταση, τότε επέρχεται η ενσυναισθητική ταύτιση με το άλλο πρόσωπο (Μπρούζος, 2004).

Οι MacKay, Hughes και Carver (1990, όπ. αναφ. στο Scobie & Scobie, 2000) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια συμπεριφορά, ένα βιωμένο συναίσθημα ή μια διάσταση της προσωπικότητας. Γενικά, επικρατεί η άποψη ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Cohen & Strayer, 1996. Jolliffe & Farrington, 2004). Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η ενσυναίσθηση αποτελεί μια γνωστική διεργασία, καθώς περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και μια συναισθηματική διεργασία καθώς περιλαμβάνει την

συναισθηματική αντίδραση κάποιου που πηγάζει από την συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου (Feshbach, 1975).

Σύμφωνα με την Feshbach (1975) υπάρχει μια συνύπαρξη του γνωστικού και του συναισθηματικού χαρακτήρα της ενσυναίσθησης, με αποτέλεσμα το άτομο να βιώνει ενσυναίσθηση μόνο όταν διαθέτει και γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες. Έτσι, η γνωστική ικανότητα κάποιου να μπορεί να κατανοήσει την συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάποιος άλλος είναι μεν απαραίτητη, αλλά δεν επαρκεί, ώστε να μπορεί να βιώσει ακριβώς και το πώς νιώθει ο άλλος (Feshbach, 1975).

2.2. Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση σε ένα άτομο εμφανίζεται ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και φαίνεται σε ένα αρχικό στάδιο να σχετίζεται με την αλληλεπίδραση παιδιού-γονέα (Scobie & Scobie, 2000). Ο Stern, σύμφωνα με τον Goleman (1996), περιγράφει μια διαδικασία «συντονισμού» που αναπτύσσεται μέσω των συναισθηματικών συναλλαγών γονέα- παιδιού, έτσι ώστε ο ένας από τους δύο όχι μόνο να γνωρίζει τα συναισθήματα του άλλου, αλλά και να τον ενημερώνει για τα συναισθήματα που αντιλαμβάνεται κάθε φορά.

Την ικανότητα να μοιράζεται κάποιος τα συναισθήματά του φαίνεται να την αποκτά ήδη από μικρή ηλικία. Ο Goleman (1996) αναφέρει τον όρο «συμπονετική δυσφορία» για να υποδηλώσει την αντίδραση των βρεφών στο άγχος των άλλων σαν να ήταν δικό τους. Στην ηλικία περίπου του ενός έτους αρχίζουν τα βρέφη να αντιλαμβάνονται ότι η δυσφορία μπορεί να μην είναι δική τους, ενώ στην ηλικία των δύο-μισι περίπου ετών φαίνεται να κατανοούν ότι η δυσφορία κάποιου άλλου δεν είναι δική τους, να κατανοούν τις αλλαγές στη συμπεριφορά τους και να αρχίζουν να δοκιμάζουν και να προσφέρουν παρηγοριά σε κάποιον που τη χρειάζεται.

Την ίδια περίπου περίοδο, όμως, προκύπτουν και ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών και τότε η ενσυναίσθηση στα παιδιά φαίνεται να διαμορφώνεται από την συνειδητοποίηση ότι κάποιος αισθάνθηκε λυπημένος εξαιτίας της συμπεριφοράς τους. Με άλλα λόγια, η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (Goleman, 1996).

Λαμβάνοντας υπόψη την γνωστική θεωρία του Piaget (1956, όπ. αναφ. στο Feshbach, 1978) η αντίληψη και η κατανόηση του παιδιού όσον αφορά το κοινωνικό του περιβάλλον, αν και είναι αρχικά ανώριμη και εγωκεντρική, εξελίσσεται σε μια πιο ώριμη γνωστική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από την ικανότητα αντίληψης της προοπτικής των άλλων ατόμων. Τότε, αρχίζει να αναπτύσσεται στο παιδί η ενσυναίσθηση.

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Οι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι ποικίλοι. Ένας παράγοντας μπορεί να είναι οι προσωπικές εμπειρίες ενός ατόμου, οι οποίες χρησιμεύουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου (Gallup, 1998). Έτσι, για παράδειγμα ένα άτομο μπορεί να έχει υπάρξει στο παρελθόν στην θέση του άλλου και να έχει βιώσει τα ίδια συναισθήματα. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί πιο εύκολα να κατανοήσει την συναισθηματική κατάσταση του άλλου και να εξάγει συμπεράσματα για αυτήν.

Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται, επίσης, να παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Ma και Leung (1995, όπ. αναφ. στο Scobie & Scobie, 2000) βρέθηκε ότι όσα παιδιά είχαν υψηλά επίπεδα αλτρουισμού και ενσυναίσθησης

προέρχονταν συνήθως από αρμονικές και συνεκτικές οικογένειες, όπου επικρατούσαν χαμηλά επίπεδα θυμού και συγκρούσεων.

Γενικά, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παίζουν και οι αρχικοί δεσμοί προσκόλλησης που έχει συνάψει ένα παιδί με έναν σημαντικό άλλο. Οι πρώιμες διαταραχές σχεσιακής προσκόλλησης των παιδιών μπορούν να δημιουργήσουν διάφορα επίπεδα άγχους με τα οποία τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν άμυνες προκειμένου να προστατεύσουν τους εαυτούς τους, γεγονός που τα εμποδίζει να κατανοήσουν τόσο τις προσωπικές τους ανάγκες όσο και τις ανάγκες των άλλων (Hill, 2010).

Χωρίς την ικανότητα κατανόησης ή αναγνώρισης των συναισθηματικών αναγκών των άλλων, που αποτελεί και την ουσία της ενσυναίσθησης και της ασφαλούς προσκόλλησης, η φροντίδα και η συμπόνια είναι μάταιες. Η ενσυναίσθηση απαιτεί και διαμορφώνει την αυτογνωσία. Όσο πιο συνειδητοποιημένος και παρατηρητικός είναι κάποιος προς τα προσωπικά του συναισθήματα, τόσο πιο ικανός θα είναι στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης κάποιου άλλου ατόμου. Ο Goleman (1995) αναφέρει ότι «η αποτυχία αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων είναι ένα μεγάλο ελάττωμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και μια τραγική αποτυχία σε αυτό που σημαίνει το να είσαι άνθρωπος. Σε όλες τις σχέσεις η «ρίζα» της φροντίδας προέρχεται από τον συναισθηματικό συντονισμό, δηλαδή από την ικανότητα για ενσυναίσθηση» (Goleman, 1995, σελ. 96).

2.4. Σχέση συγχώρεσης - ενσυναίσθησης

Έχει διαπιστωθεί για τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού ότι η ενσυναίσθηση και η συγχώρεση σχετίζονται μεταξύ τους (Wilson, 2004, όπ. αναφ. στο Denham, Neal, Wilson, Pickering, & Boyatzis, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η συγχώρεση είναι ουσιαστικά μια διαπροσωπική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτόν που συγχωρεί και σε αυτόν που

συγχωρείται (Scobie & Scobie, 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι ορισμοί της συγχώρεσης είναι ανεπαρκείς, καθώς αναφέρονται μόνο στο ένα πρόσωπο της αλληλεπίδρασης και συνήθως σε αυτόν που συγχωρεί. Η ενσυναίσθηση, ωστόσο, φαίνεται να αφορά και τα δύο πρόσωπα. Σε αυτή την περίπτωση τόσο αυτός που έχει πληγώσει όσο και αυτός που έχει πληγωθεί θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν ο ένας τα συναισθήματα του άλλου (Scobie & Scobie, 2000).

Οι McCullough κ. συν. (1997, 1998) διατύπωσαν ένα μοντέλο της συγχώρεσης βασισμένο στην ενσυναίσθηση, το οποίο στηρίχθηκε στην κοινωνική ψυχολογία. Το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να προάγει αλτρουιστικά και προ-κοινωνικά κίνητρα, όπως ακριβώς και η συγχώρεση, μέσω του εξανθρωπισμού αυτών που έχουν συμπεριφερθεί άδικα. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς ένα άτομο που έχει συμπεριφερθεί άδικα μπορεί να εξανθρωπίσει αυτό το άτομο χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα το δικαιώσει ολοκληρωτικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το «θύμα» της άδικης πράξης να αρχίσει να πιστεύει ότι ο «θύτης» δεν είναι ένας απόλυτα κακός άνθρωπος (McCullough et al., 1997). Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, μπορεί να αντιπροσωπεύει τον κατευνασμό των εχθρικών και αυτοπροστατευτικών αντιδράσεων ενός ατόμου προς εκείνον που το πλήγωσε, κάτι που σύμφωνα με κάποιους ερευνητές σχετίζεται με την συγχώρεση (Makinen & Johnson, 2006, όπ. αναφ. στο Sandage & Worthington, 2010).

Η ενσυναίσθηση μπορεί, επίσης, να κινητοποιήσει αντιδράσεις συμπόνιας και αλτρουισμού βοηθώντας το άτομο να δει αυτόν που τον πλήγωσε μέσα από την οπτική ενός ατόμου που βρίσκεται σε ανάγκη και χρειάζεται βοήθεια. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο παύει πια να τον βλέπει ως μια απειλή για εκείνο (Mikulincer & Shaver, 2007, όπ. αναφ. στο Sandage & Worthington, 2010).

Ένα άλλο μοντέλο συγχώρεσης βασισμένο στην ενσυναίσθηση έχει στηριχθεί τόσο στο έργο του McCullough όσο και στην θεωρία της προσκόλλησης και στην σχεσιακή ψυχάνάλυση (Sandage, 2003, 2005, όπ. αναφ. στο Sandage & Worthington, 2010). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο η ενσυναίσθηση διευκολύνει την διαδικασία της συγχώρεσης δημιουργώντας νοητικές αναπαραστάσεις θετικών εικόνων του εαυτού και

των άλλων, οι οποίες απειλούνται ή τραυματίζονται από τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (Sandage & Worthington, 2010).

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μπορούν να προκαλέσουν στο άτομο άγχος και άλλα δυσάρεστα συναισθήματα, όταν η προσωπική του ασφάλεια απειλείται. Οι απειλές αυτές ενεργοποιούν τα εσωτερικά συστήματα του εαυτού και των άλλων. Η θεωρία της προσκόλλησης αναφέρει ότι οι παρεμβάσεις για την συγχώρεση πρέπει να στοχεύουν τόσο στην διαμόρφωση εσωτερικών μοντέλων του εαυτού και των άλλων που προσφέρουν στο άτομο την ασφάλεια της προσκόλλησης όσο και στην ενεργοποίηση ενός συμπεριφορικού συστήματος παροχής φροντίδας. Έτσι, το άτομο βοηθιέται ώστε να υιοθετήσει μια ενσυναισθητική αντίδραση και όχι μια αυτοπροστατευτική ή επιθετική αντίδραση απέναντι στις εσωτερικές αναπαραστάσεις του άλλου (Sandage & Worthington, 2010). Τα άτομα που είναι ασφαλώς προσκολλημένα έχουν πιθανώς ενσωματώσει ασφαλείς ενσυναισθητικές σχεσιακές εμπειρίες που έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους ρύθμισης, της ενσυναίσθησης και της συγχώρεσης μετά από επώδυνα γεγονότα (Sandage & Worthington, 2010).

Το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο που αφορά τη σημασία της ενσυναίσθησης στη συγχώρεση, σύμφωνα με τους Scobie και Scobie (2000), είναι εκείνο που αναπτύχθηκε από τον Worthington (1998) ο οποίος περιγράφει ένα μοντέλο ενσυναίσθησης- ταπεινοφροσύνης και δέσμευσης. Στο μοντέλο αυτό η συγχώρεση αρχίζει με την ενσυναίσθηση προς αυτόν που έχει πληγώσει, ενισχύεται από την ταπεινότητα του προσώπου που έχει πληγωθεί, το οποίο βλέπει τον εαυτό του ως ένα άτομο που κάνει κι εκείνο λάθη και βρίσκεται πολλές φορές σε ανάγκη, όπως ακριβώς και εκείνος που το πλήγωσε. Τέλος, η κατάσταση αυτή παγιώνεται μέσω της δημόσιας δέσμευσης για συγχώρεση (Worthington, 1998). Τον πυρήνα του μοντέλου της συγχώρεσης αποτελεί η ενσυναίσθηση. Ο Worthington (1998, σελ. 63) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«χωρίς ενσυναίσθηση για το άτομο που μας πλήγωσε, είναι αδύνατον να συγχωρήσουμε»*. Για τον Worthington (1998), λοιπόν, η ενσυναίσθηση είναι το πιο βασικό στάδιο, το οποίο πρέπει να ακολουθείται από

ταπεινοφροσύνη και δέσμευση για συγχώρεση, προκειμένου να υλοποιηθεί η διαδικασία της συγχώρεσης.

Επίσης, οι Enright, Freedman και Rique (1998, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009) θεωρούν την ενσυναίσθηση ως έναν βασικό παράγοντα στην φάση της εργασίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, στην φάση της εργασίας (Work phase) στο μοντέλο του Enright για την συγχώρεση το πλήρωμένο άτομο αρχίζει να βλέπει αυτόν που τον έχει πληγώσει μέσα από διαφορετικά μάτια και κατευθύνεται προς την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια και την αποδοχή.

Σε δύο έρευνες, των McCullough και Worthington (1995) και McCullough κ. συν. (1997), φάνηκε ότι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης έχει θετικά αποτελέσματα στη συγχώρεση. Το εύρημα αυτό έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες που δείχνουν ότι τα άτομα που σημειώνουν θετικά αποτελέσματα στη συγχώρεση, είναι και εκείνα που βιώνουν την μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς αυτόν που τα πλήγωσε, ακόμη και στην περίπτωση που δεν έχουν λάβει συγκεκριμένη παρέμβαση για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης (McCullough et al., 1997. Sandage & Worthington, 2010).

Η ενσυναίσθηση παίζει, επίσης, πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της συγχώρεσης στα παιδιά (Hui & Chau, 2009). Στην έρευνα των Zembylas και Michaelidou (2013) σε Κύπριους μαθητές φάνηκε ότι τα παιδιά έδειχναν ενσυναίσθηση προς αυτούς που τα πλήγωσαν και έβλεπαν τα πράγματα και από την οπτική εκείνου που έχει συμπεριφερθεί άδικα. Οι αποφάσεις συγχώρεσης φάνηκε να σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, καθώς τα παιδιά σκέφτονταν τις δικές τους εμπειρίες ως παραβάτες που είχαν κι εκείνα στο παρελθόν την ανάγκη της συγχώρεσης από τους άλλους. Έτσι, δεδομένου ότι στην παιδική ηλικία οι ρόλοι του θύματος και του παραβάτη συχνά εναλλάσσονται είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την ενσυναισθητική κατανόηση των παιδιών (Denham et al., 2005. Hui & Chau, 2009).

Στην έρευνα των Hui και Chau (2009), που έγινε σε μαθητές ηλικίας 11- 12 ετών μέσα από την συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων, οι μαθητές ανέφεραν ότι το κλειδί της συγχώρεσης ήταν η ενσυναίσθηση και η συμπόνια προς εκείνον που τους πλήγωσε. Πιο συγκεκριμένα, στις

συνεντεύξεις κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι προσπάθησαν να μπουν στη θέση εκείνου που τους πλήγωσε και να καταλάβουν τον λόγο της επίθεσης που δέχτηκαν, προσπαθώντας παράλληλα να δουν και εκείνον που τους συμπεριφέρθηκε άσχημα και την ίδια την πληγή από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Στο τέλος κατέληξαν στην συνειδητοποίηση ότι η πληγή δεν ήταν τόσο σοβαρή, όπως θεωρούσαν στην αρχή, ενώ ξεκίνησαν να αποδέχονται την αντίθετη πλευρά και την πληγή που βίωσαν (Hui & Chau, 2009).

Σύμφωνα με την θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget τα παιδιά ηλικίας 11- 12 ετών έχουν φτάσει στο τελικό στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, που σημαίνει ότι είναι σε θέση να λάβουν υπόψη τις απόψεις των άλλων και να κρίνουν περισσότερες από μια οπτικές των πραγμάτων. Άρα, στις παρεμβάσεις για παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας θα πρέπει να ενισχυθούν στοιχεία, όπως η ενσυναισθητική κατανόηση και η γνωστική αναπλαισίωση ώστε να φτάσουν τα παιδιά στην συναισθηματική συγχώρεση (Hui & Chau, 2009).

Συνεπώς, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η πιο σημαντική φάση στην διαδικασία της συγχώρεσης, για αυτό και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις παρεμβάσεις συγχώρεσης, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των παιδιών (Hui & Chau, 2009. Zembylas & Michaelidou, 2013). Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης προς κάποιον που έχει συμπεριφερθεί άδικο είναι, βέβαια, μια διαδικασία που απαιτεί αρκετό χρόνο. Ωστόσο, χρειάζεται λίγος χρόνος για να πειστούν οι άνθρωποι ότι η συγχώρεση και η ενσυναίσθηση κρύβουν πολλά οφέλη για την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική τους ζωή (Sandage & Worthington, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΘΥΜΟΣ

3.1. Η εννοιολογική προσέγγιση του θυμού

Ο θυμός αποτελεί ένα από τα βασικά ανθρώπινα συναισθήματα που περιλαμβάνει συμπεριφορικά, γνωστικά και σωματικά χαρακτηριστικά. Όσον αφορά τον εννοιολογικό ορισμό του συναισθήματος του θυμού δεν έχει επικρατήσει ένας ενιαίος ορισμός για αυτόν. Ο θυμός, γενικά, είναι μια φυσιολογική και ανθρώπινη αντίδραση όταν εμφανίζεται περιστασιακά. Ο έντονος, όμως, και συχνός θυμός μπορεί να αποβεί μια καταστροφική συναισθηματική αντίδραση (Averill, 1983, όπ. αναφ. στο Linden, Hogan, Rutledge et al., 2003). Ως θυμός, σύμφωνα με τον Arnold (1960, όπ. αναφ. στο Linden et al., 2003), ορίζεται η οξεία συναισθηματική αντίδραση που εξαρτάται από την εκτίμηση των γεγονότων και απαιτεί ένα στοιχείο πρόκλησης που ενεργοποιεί τις αντιδράσεις του ατόμου.

Υπάρχουν, γενικά, πολλοί διαφορετικοί ορισμοί, οι οποίοι εστιάζουν τόσο στην γνωστική όσο και στην συμπεριφορική του διάσταση. Οι Ortony κ. συν. (1988, όπ. αναφ. στο Fernandez & Turk, 1995) εστιάζοντας στην γνωστική του διάσταση αναφέρουν ότι ο θυμός είναι ένα σύνθετο συναίσθημα που περιλαμβάνει την απόδοση για δράση σε κάποιον σε συνδυασμό με την ευημερία του εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, ο θυμός περιλαμβάνει την αποδοκιμασία ενός ατόμου που κατηγορείται για μια δυσάρεστη πράξη και τα συναισθήματα δυσαρέσκειας που προκαλεί το συγκεκριμένο ανεπιθύμητο γεγονός (Fernandez & Turk, 1995).

Από την άλλη πλευρά η Frijda (1986, όπ. αναφ. στο Fernandez & Turk, 1995), εστιάζει στην συμπεριφορική διάσταση του θυμού. Θεωρεί ότι ο θυμός περιλαμβάνει επιθετικές ή ανταγωνιστικές τάσεις που έχουν σχεδιαστεί για να επαναφέρουν τον έλεγχο, να αποκαταστήσουν ή να

αναστείλουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που έχουν προκύψει από μια πράξη.

Στο σημείο αυτό ο Smedslund (1992, όπ. αναφ. στο Fernandez & Turk, 1995) επιχείρησε μια σύνδεση και των δύο διαστάσεων του θυμού, της γνωστικής και της συμπεριφορικής, υπογραμμίζοντας τη σημασία ενός κλασικού ορισμού του θυμού, όπου ο σκοπός του θα είναι να εξηγηθεί ο πυρήνας κι όχι τα χαρακτηριστικά αυτού του φαινομένου. Έτσι, προέκυψε ο εξής ορισμός του θυμού: Ο θυμός είναι ένα συναίσθημα που νιώθει κάποιος όταν πιστεύει ότι ο ίδιος έχει μεταχειριστεί από κάποιον, σκόπιμα ή μη, χωρίς σεβασμό. Το συναίσθημα αυτό περιλαμβάνει την επιθυμία για αποκατάσταση αυτού του σεβασμού. Η αποκατάσταση του σεβασμού είναι μια προσπάθεια αναίρεσης της επίδρασης της άδικης πράξης (Smedslund, 1992, όπ. αναφ. στο Fernandez & Turk, 1995).

3.2. Τύποι έκφρασης θυμού

Αναφορικά με την έκφραση του θυμού, έχουν εντοπιστεί δύο βασικές κατηγορίες τύπων έκφρασής του. Στην πρώτη κατηγορία υπάρχουν δύο τύποι έκφρασης θυμού, ο περιστασιακός και ο ιδιοσυγκρασιακός, ενώ στην δεύτερη εντοπίζονται τρεις τύποι, που είναι ο έσω-θυμός, ο έξω-θυμός και ο έλεγχος θυμού. Οι κατηγορίες αυτές παρατίθενται διεξοδικά παρακάτω.

Ο θυμός είναι μια κατάσταση διέγερσης που προκύπτει από κοινωνικές περιστάσεις που περιλαμβάνουν απειλή ή απογοήτευση και είναι συνήθως μια παροδική εμπειρία (Averill, 1982, όπ. αναφ. στο Kerr & Schneider, 2008. Linden et al., 2003.). Η κατάσταση αυτή είναι γνωστή ως περιστασιακός θυμός (state anger) και περιλαμβάνει το συναισθηματικό κομμάτι του θυμού (Kerr & Schneider, 2008).

Εκτός όμως από τα συναισθήματα, σημαντικό ρόλο στην εμπειρία του θυμού διαδραματίζουν και τα γνωστικά και συμπεριφορικά του στοιχεία (Spielberger et al., 1985). Η γνωστική διάσταση του θυμού αποτελείται

από σκέψεις και στάσεις με τις οποίες κάποιος αξιολογεί το περιβάλλον γύρω του. Αυτές οι σκέψεις και οι στάσεις τείνουν να διατηρούνται σχετικά σταθερές με την πάροδο του χρόνου και για αυτό το λόγο ο θυμός αυτός που τις περιλαμβάνει έχει οριστεί ως ιδιοσυγκρασιακός θυμός (*trait anger*) (Spielberger et al., 1985). Όταν ο θυμός ενεργοποιείται στο άτομο, τότε ο ιδιοσυγκρασιακός θυμός και οι άμεσοι στρεσογόνοι παράγοντες κατευθύνουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο θα επιλέξει να αντιδράσει. Η έκφραση του θυμού είναι η αντίδραση στην συναισθηματική διέγερση που βιώνει ένα άτομο (Kerr & Schneider, 2008).

Σύμφωνα με την δεύτερη κατηγορία τύπων έκφρασης του θυμού, η έκφραση του θυμού μπορεί είτε να κατευθύνεται προς τα μέσα (έσω-θυμός), είτε να κατευθύνεται μακριά από τον εαυτό (έξω-θυμός). Ο έσω-θυμός, από την μία πλευρά, περιλαμβάνει την προσπάθεια καταστολής ή άρνησης του συναισθήματος του θυμού και αποτροπής της εξωτερικής του έκφρασης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο θυμός να εσωτερικεύεται στο άτομο και να κατευθύνεται προς τον εαυτό του. Από την άλλη πλευρά ο έξω- θυμός μπορεί να περιλαμβάνει λόγια ή θορύβους, εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες ή επιθετικές κινήσεις (Kerr & Schneider, 2008).

Τέλος, το άτομο όταν βιώνει θυμό μπορεί να κινητοποιήσει και προσπάθειες επεξεργασίας ή επίλυσης της σύγκρουσης και της απογοήτευσης με έναν πιο γνωστικό και λιγότερο παρορμητικό τρόπο, ελέγχοντας τα συναισθήματά του. Αυτή η αντίδραση ορίζεται ως έλεγχος θυμού (*anger control*) (Harburg, Blakelock, & Roeper, 1979, όπ. αναφ. στο Kerr & Schneider, 2008).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί κι ένας τελευταίος τρόπος έκφρασης του θυμού, η «παθητική επιθετικότητα». Ως τρόπος έκφρασης, η παθητική ενεργητικότητα βρίσκεται μεταξύ του έσω-θυμού και του έξω-θυμού και περιλαμβάνει την συμπεριφοριστική έκφραση του θυμού με έναν συγκεκαλυμμένο τρόπο που συνεπάγεται έλλειψη συνεργασίας και μη φανερή επιθετικότητα. Έτσι, μπορεί να πάρει την μορφή αναβλητικότητας, μη επικοινωνίας και αποδέσμευσης. Η «παθητική ενεργητικότητα» μπορεί να μην είναι τόσο εύκολα αναγνωρίσιμη, ωστόσο αυτό δεν την καθιστά λιγότερο σημαντική από τους άλλους τύπους έκφρασης του θυμού (Fernandez & Turk, 1995).

3.3. Ο θυμός σε παιδιά και εφήβους

Ο θυμός είναι ένα ισχυρό και καθολικό συναίσθημα που συνοδεύει τον άνθρωπο από την βρεφική του ηλικία και καθ'όλη την διάρκεια της ζωής του (Ellis, 2008). Στην διάρκεια των πρώιμων εξελικτικών τους σταδίων τα παιδιά είναι εγωκεντρικά, που σημαίνει ότι επικεντρώνονται στην ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών και θυμώνουν, όταν οι ανάγκες τους αυτές μένουν ανικανοποίητες. Στον ίδιο εγωκεντρισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας επιστρέφουν οι νέοι στην διάρκεια της εφηβείας (Hankins & Hankins, 1988, όπ. αναφ. στο Ellis, 2008).

Σύμφωνα με τον Carter (1995, όπ. αναφ. στο Ellis, 2008) τα παιδιά και οι έφηβοι μαθαίνουν συχνά ότι ο θυμός τους μπορεί να επιβραβευτεί και να ενισχυθεί, όταν οι άλλοι ενδίδουν στα παράπονά τους. Άλλες φορές τα παιδιά μπορεί να μην είναι ικανά να διαχειριστούν τις ανικανοποίητες ανάγκες και τα συναισθήματά τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εξωτερική και η εσωτερική έκφραση του θυμού λειτουργούν ως ένα μέσο για να απελευθερώσουν τα συναισθήματα και την σύγχυσή τους. Έτσι, ο θυμός αναγνωρίζεται ως μια μορφή επικοινωνίας, ως ένα είδος μηνύματος που μεταφέρει συναισθήματα και συμπεριφορές των παιδιών (Carter 1995, όπ. αναφ. στο Ellis, 2008).

Πολλές φορές τα παιδιά δεν γνωρίζουν πώς να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τον θυμό τους, με αποτέλεσμα ο θυμός τους να λαμβάνει αρνητικές διαστάσεις (Messer et al., 1993, όπ. αναφ. στο Ellis, 2008). Η έκφραση του θυμού στα παιδιά και στους εφήβους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία και από αυτόν που έχουν απέναντί τους. Γενικά, τα μικρότερης ηλικίας παιδιά είναι πιο πιθανό από τα μεγαλύτερα να εκφράσουν εξωτερικά το θυμό τους (Denham et al., 2002. Zeman & Garber, 1996). Μεγαλώνοντας τα παιδιά μπορεί να μάθουν να καταστέλλουν τον θυμό τους πιο αποτελεσματικά, καθώς δεν πιστεύουν πλέον ότι πρέπει να εκφράζουν περισσότερο συναίσθημα (Zeman & Shipman, 1996).

Η έκφραση του θυμού προς τους συνομηλίκους αυξάνεται με την ηλικία (Underwood, Coie, & Herbsman, 1992). Όταν τα μικρότερης ηλικίας παιδιά εξωτερικεύουν θυμό, είναι πιο πιθανό να το κάνουν αυτό με τους γονείς τους παρά με τους συνομηλίκους τους (Zeman & Garber, 1996). Γενικά, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν η έκφραση του θυμού θεωρείται λιγότερο αποδεκτή και ειδικά με τα άτομα που βρίσκονται εκτός της ομάδας των συνομηλίκων (Shipman et al., 2003, όπ. αναφ. στο Kerr & Schneider, 2008).

Οι έφηβοι προκειμένου να διαχειριστούν το θυμό τους χρησιμοποιούν πιο συχνά τον συμβιβασμό από τα παιδιά. Συνεπώς, η έκφραση και η διαχείριση του θυμού σχετίζεται με την ηλικία, καθώς στα μεγαλύτερα και πιο επαρκή συναισθηματικά παιδιά είναι πιο εύκολο να καταφέρουν να διαχειριστούν τον θυμό τους (Miers, Rieffe, Terwogt et al., 2007).

3.4. Σχέση συγχώρεσης- θυμού

Ο θυμός είναι μια συνηθισμένη συναισθηματική αντίδραση, όταν κάποιο άτομο δέχεται μια άδικη μεταχείριση από άλλους. Ο Schimmel (1979, όπ. αναφ. στο Huang & Enright, 2000) έχει επισημάνει ότι τα υποκειμενικά συναισθήματα του θυμού περιλαμβάνουν τόσο τον πόνο της πληγής, όσο και την ευχαρίστηση που πηγάζει από την αναζήτηση εκδίκησης για την εκτόνωση του θυμού. Αν αυτά τα δυσάρεστα συναισθήματα δεν αναγνωριστούν και δεν διαχειριστούν συνειδητά, τότε το συναίσθημα του θυμού μπορεί να μετατοπιστεί ή να ξεσπάσει εκείνη τη στιγμή ή ακόμη και χρόνια αργότερα (Fitzgibbons, 1986, 1998, όπ. αναφ. στο Huang & Enright, 2000). Η συγχώρεση, συνεπώς, μπορεί να είναι ένας τρόπος συνειδητής διαχείρισης του θυμού (Huang & Enright, 2000).

Ο επικρατέστερος ορισμός της συγχώρεσης αναφέρει ότι η συγχώρεση περιλαμβάνει την απομάκρυνση αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι ο θυμός, και την αντικατάστασή τους από θετικά συναισθήματα, όπως είναι

η συμπόνια και η αγάπη (Holter, Magnuson, Knutson, Knutson-Enright, & Enright, 2008). Όπως, φαίνεται, λοιπόν και από τον παραπάνω ορισμό η σχέση μεταξύ της συγχώρεσης και του θυμού είναι προφανής.

Κάποιοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η συγχώρεση μπορεί να περιορίσει την ένταση του θυμού που νιώθει το άτομο που έχει πληγωθεί από κάποιον (Fitzgibbons, 1998. Hope, 1987. Kaufman, 1984, όπ. αναφ. στο Huang & Enright, 2000). Για το λόγο αυτό η συμβουλευτική της συγχώρεσης περιγράφεται από πολλούς ερευνητές ως μια πολλά υποσχόμενη νέα προσέγγιση για τον περιορισμό του θυμού και την αποκατάσταση της συναισθηματικής υγείας (Baskin & Enright, 2004. Enright & Fitzgibbons, 2000. Ripley & Worthington, 2002. Rye et al., 2005, όπ. αναφ. στο Gambaro, Enright, Baskin, & Klatt, 2008).

Προγράμματα συγχώρεσης που έχουν εφαρμοστεί σε ενήλικες έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα στον περιορισμό του συναισθήματος του θυμού. Καθώς οι συμμετέχοντες στην συμβουλευτική ή την θεραπεία της συγχώρεσης συγχωρούν, τείνουν να εμφανίζουν μια γενική βελτίωση της συναισθηματικής τους υγείας (Reed & Enright, 2006). Παρατηρείται, έτσι, στα άτομα ενίσχυση των θετικών τους συναισθημάτων και περιορισμός του θυμού τους όχι μόνο προς το άτομο που συγχωρείται αλλά και προς τους άλλους (Gambaro et al., 2008).

Σύμφωνα με τον Enright (2001, όπ. αναφ. στο Gambaro et al., 2008) η συγχώρεση είναι κατάλληλη στο να βοηθήσει τα άτομα να ρυθμίσουν τα συναισθήματα θυμού τους. Ειδικότερα, η συγχώρεση μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να διαχειριστούν αποτελεσματικά την άδικη μεταχείριση που έχουν υποστεί σε συνδυασμό με τον θυμό και την δυσαρέσκειά τους που συχνά υποκρύπτονται.

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί γενικά με την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συγχώρεσης και του θυμού στους ενήλικες με θετικά και ανάμεικτα αποτελέσματα. Στην έρευνα των Weiner κ. συν. (1991, όπ. αναφ. στο Lawler-Row, Karremans, Scott et al., 2008) βρέθηκε ότι η ομολογία της άδικης πράξης εκ μέρους αυτού που την διέπραξε σχετίστηκε τόσο με την συγχώρεση όσο και με τον περιορισμό των συναισθημάτων θυμού προς τον υπεύθυνο της άδικης πράξης.

Επίσης, σε μια άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι ομάδες που διέφεραν στα επίπεδα συγχώρεσης διέφεραν και στα επίπεδα θυμού (Huang, 1995, όπ. αναφ. στο Lawler-Row, Karremans, Scott et al., 2008). Σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι υψηλότερα επίπεδα συγχώρεσης προς τους άλλους έχουν συσχετιστεί με χαμηλότερα επίπεδα ιδιοσυγκρασιακού θυμού (Berry & Worthington, 2001. Berry et al., 2005. Seybold et al., 2001, όπ. αναφ. στο Lawler-Row et al., 2008). Στην έρευνα των Lawler-Row κ. συν. (2008) διαπιστώθηκε αρνητική σχέση της συγχώρεσης με τον έξω-θυμό (anger out). Ειδικότερα, τα άτομα με υψηλά επίπεδα συγχώρεσης ήταν λιγότερο πιθανό να εκφράσουν τον θυμό τους με σαρκασμό, υψώνοντας την φωνή τους ή χρησιμοποιώντας απρεπή γλώσσα. Έχει παρατηρηθεί, συνεπώς, μια αντίστροφη σχέση μεταξύ της συγχώρεσης και του θυμού.

Όσον αφορά τα παιδιά, ο περιορισμός του θυμού είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή ανταπόκρισή τους στα κατάλληλα αναπτυξιακά έργα, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Η διαπίστωση ότι η μέση παιδική ηλικία φαίνεται να αποτελεί μια σημαντική περίοδο για την εκμάθηση τρόπων διαχείρισης του θυμού (Brown, Covell, & Abramovitch, 1991, όπ. αναφ. στο Gassin, Enright & Knutson, 2005) καθιστά την εκπαίδευση της συγχώρεσης στα σχολεία ιδιαίτερος κατάλληλη (Gassin, Enright & Knutson, 2005).

Βασιζόμενοι στην παραπάνω άποψη οι Enright κ. συν. (2007) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα συγχώρεσης στο σχολικό περιβάλλον της Νότιας Ιρλανδίας σε μαθητές ηλικίας 6-7 ετών και 8-9 ετών. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές και των δύο ηλικιακών ομάδων όχι μόνο έμαθαν για την αξία της συγχώρεσης και εφάρμοσαν αυτή την γνώση σε κάποιον που τους πλήγωσε, αλλά είχαν και την τάση να περιορίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Παρατηρήθηκε μια γενική μείωση του συναισθήματος του θυμού των μαθητών τόσο προς το άτομο που τους πλήγωσε όσο και προς τους γύρω τους (Enright et al., 2007).

Στην συγκεκριμένη έρευνα των Enright κ. συν. (2007) η μείωση του θυμού, που παρατηρήθηκε στα παιδιά μέσα από την εκμάθηση της συγχώρεσης, οφειλόταν στο γεγονός ότι η παρέμβαση ζητούσε από τα παιδιά να αλλάξουν την γνωστική τους οπτική για αυτούς που διέπραξαν

την αδικία εναντίον τους. Ένα βασικό σημείο του προγράμματος παρέμβασης ήταν η ένταξη των μαθητών στις αρχές της ανεπιφύλακτης σκέψης και συμπεριφοράς (unconditionality) και στην επανεξέταση της πλευράς του παραβάτη. Οι Enright κ. συν. (2007) αναφέρουν ότι οι μαθητές μέσα από την παρέμβαση δεν μαθαίνουν να παραβλέπουν, να δικαιολογούν ή να συμβιβάζονται με την άδικη πράξη, αλλά αντίθετα μαθαίνουν να βλέπουν αυτούς που τους έχουν πληγώσει σε ευρύτερα πλαίσια που εκτείνονται πέρα από την άδικη πράξη αυτή καθαυτή.

Σε μια άλλη έρευνα των Holter, Magnuson, Knutson, Knutson Enright και Enright (2008) εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα για την συγχώρεση σε μαθητές ηλικίας 5-12 ετών στην οικονομικά και κοινωνικά εξαθλιωμένη πόλη του Μιλγουόκι στο Ουισκόνσιν. Οι μαθητές των σχολείων της περιοχής αυτής βρίσκονταν σε υψηλά επίπεδα φτώχειας, βίας και θυμού. Στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε μια σημαντική μείωση των επιπέδων θυμού για όλες τις ηλικιακές ομάδες, όπως και στην έρευνα των Enright κ. συν. (2007).

Ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος εκπαίδευσης για την συγχώρεση των Holter κ. συν. (2008) αποτελεί το να μάθει το παιδί τι είναι συγχώρεση, τότε η συγχώρεση είναι η κατάλληλη αντίδραση και γιατί αποτελεί μια αξιόλογη αντίδραση σε μια βαθιά πληγή. Βασικό στοιχείο στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας είναι η αναγνώριση των προσωπικών αντιδράσεων σε μια βαθιά πληγή. Οι ιστορίες και οι ερωτήσεις που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα προκαλούν τους μαθητές να φανταστούν πώς συγκεκριμένες αντιδράσεις, όπως ο θυμός, μπορεί να φαίνονται ως οι κατάλληλες αντιδράσεις, αλλά μπορούν στην ουσία να προκαλέσουν μεγαλύτερο κακό. Οι μαθητές έχουν μέσα από το πρόγραμμα χρόνο, ώστε να αναγνωρίσουν στις πληγές τους τις αρνητικές αντιδράσεις, όπως είναι ο θυμός, η απογοήτευση, η ντροπή και η ενοχή και κατ'επέκταση να μειώσουν και τα γενικά επίπεδα θυμού τους (Holter et al., 2008).

Η συγχώρεση, γενικά, περιορίζει τα συναισθήματα δυσaráσκειας που νιώθει ένα άτομο προς κάποιον που τον έχει πληγώσει και μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο αντιστροφής του φαινομένου που βιώνουν πολλοί μαθητές, οι οποίοι θυμώνουν εξαιτίας μιας άδικης μεταχείρισης τους,

γίνονται μνησίκακοι και υιοθετούν ένα πρότυπο διαταραγμένης συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής αποτυχίας στο σχολείο (Gambaro et al., 2008).

Στην έρευνα των Gambaro κ. συν. (2008) σε εφήβους με υψηλά επίπεδα ιδιοσυγκρασιακού θυμού εφαρμόστηκε ένα μοντέλο συγχώρεσης που εισάγει τους συμμετέχοντες σε μια καθορισμένη διαδικασία συγχώρεσης, η οποία εξετάζει τις αρνητικές επιπτώσεις του θυμού και της επιθετικότητας, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την συμπόνια και βοηθάει τα άτομα να ανακαλύψουν νέο νόημα στις παλιές πληγές τους.

Άτομα με υψηλά επίπεδα ιδιοσυγκρασιακού θυμού έχουν ελάχιστο έλεγχο του θυμού τους, αντιδρούν παρορμητικά στην κριτική και αναπτύσσουν φτωχούς κοινωνικούς δεσμούς που οδηγούν σε καταστροφικές συμπεριφορές και κακές μεταβάσεις στην ενηλικίωσή τους (Ensminger & Juon, 1998, όπ. αναφ. στο Gambaro et al., 2008). Η συμβουλευτική της συγχώρεσης, λοιπόν, στην έρευνα των Gambaro κ. συν. (2008), αποδείχθηκε ως ένα αποτελεσματικό μέσο στην βελτίωση της ψυχοκοινωνικής και ακαδημαϊκής λειτουργικότητας των εφήβων με υψηλά επίπεδα ιδιοσυγκρασιακού θυμού.

Συνεπώς, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω η συμβουλευτική και η εκπαίδευση πάνω στην αξία της συγχώρεσης, ανεξαρτήτως της ηλικιακής ομάδας στην οποία απευθύνεται, φαίνεται να συμβάλλει γενικά στην βελτίωση της συναισθηματικής υγείας των συμμετεχόντων και στον περιορισμό των αντιδράσεων θυμού, ειδικότερα. Η ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων που βιώνουν τα άτομα μέσα από την συγχώρεση και ο περιορισμός του θυμού τους δεν περιορίζεται μόνο προς το άτομο που συγχωρείται, αλλά επεκτείνεται και προς τους άλλους ανθρώπους, βοηθώντας το άτομο να υιοθετήσει μια γενική θετική στάση απέναντι στους γύρω του (Gambaro et al., 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

4.1. Ο ορισμός της κοινωνικής επάρκειας

Τα παιδιά καλούνται σε καθημερινή βάση να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών καταστάσεων. Η επιτυχής διαχείριση του κοινωνικού κόσμου απαιτεί μια ποικιλία εξειδικευμένων κοινωνικών δεξιοτήτων (Spence, 2003).

Η κοινωνική επάρκεια έχει κατά καιρούς οριστεί με ποικίλους τρόπους. Οι Spence και Donovan (1998, όπ. αναφ. στο Spence, 2003) ορίζουν την κοινωνική επάρκεια ως την ικανότητα αποκόμισης θετικών αποτελεσμάτων μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Από την άλλη πλευρά, οι Bierman και Welsh (2000, όπ. αναφ. στο Spence, 2003) θεωρούν την κοινωνική επάρκεια ως μια οργανωτική δομή που αντανακλά την ικανότητα του παιδιού να ενσωματώνει συμπεριφοριστικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες από το περιβάλλον του, προκειμένου να προσαρμόζεται με ευελιξία στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Ο παραπάνω ορισμός τονίζει τους πολλαπλούς παράγοντες που καθορίζουν την κοινωνική επάρκεια (Spence, 2003).

Η κοινωνική επάρκεια στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού ασκεί σημαντική επίδραση στην ψυχολογική, ακαδημαϊκή και κοινωνική λειτουργικότητά του (Coie et al., 1995, όπ. αναφ. στο Spence, 2003). Για το λόγο αυτό, φτωχές κοινωνικές δεξιότητες και δυσκολίες του παιδιού στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους, την οικογένειά του και τους δασκάλους του μπορούν ακόμη και να σχετίζονται με διάφορες μορφές ψυχοπαθολογίας. Συνεπώς, η ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών είναι πολύ σημαντική στην θεραπεία και στην πρόληψη πολλών προβλημάτων ψυχικής υγείας (Spence, 2003).

Η επιτυχής κοινωνική επάρκεια ενός παιδιού εξαρτάται από ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που καθορίζουν το πώς ένα άτομο θα συμπεριφερθεί σε μια κοινωνική κατάσταση. Το νεαρό άτομο χρειάζεται να είναι ικανό να επεξεργάζεται τις αντιδράσεις των άλλων ατόμων σε μια αλληλεπίδραση και να προσαρμόζει κατάλληλα τη δική του συμπεριφορά, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε περίπτωσης. Για να το επιτύχει αυτό ένα άτομο χρειάζεται να διαθέτει ένα εύρος δεξιοτήτων κοινωνικής αντίληψης, με τη βοήθεια των οποίων μπορεί να ερμηνεύσει τα κοινωνικά σημάδια και την γλώσσα του σώματος ενός άλλου ατόμου. Ελλείμματα στις δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης και στην κοινωνική γνώση μπορούν να συμβάλλουν σε ανακριβή ερμηνεία των κοινωνικών στοιχείων και σε ακατάλληλη αντίδραση στις κοινωνικές περιστάσεις (Spence, 2003).

4.2. Ο ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν την ικανότητα εκτέλεσης εκείνων των συμπεριφορών που είναι σημαντικές για να επιτύχει το άτομο κοινωνική επάρκεια. (McFall, 1982. Spence, 1995, όπ. αναφ. στο Spence, 2003). Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν ένα εύρος λεκτικών και μη λεκτικών αντιδράσεων που επηρεάζουν την αντίληψη και την ανταπόκριση των άλλων ανθρώπων κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Spence, 2003).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το άτομο να είσαι σε θέση να προσαρμόζει την ποσότητα και την ποιότητα των μη λεκτικών αντιδράσεων, όπως είναι η οπτική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος, η κοινωνική απόσταση και η χρήση της χειρονομίας, ανάλογα με τις απαιτήσεις των εκάστοτε κοινωνικών περιστάσεων. Κατά παρόμοιο τρόπο και τα λεκτικά χαρακτηριστικά που υιοθετεί ένα άτομο, όπως είναι ο τόνος και η ένταση της φωνής, ο ρυθμός και η καθαρότητα

της ομιλίας επηρεάζουν σημαντικά την εντύπωση που σχηματίζουν οι άλλοι για εκείνο και τις αντιδράσεις τους. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντικά και καθορίζουν την επιτυχία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Spence, 2003).

Οι Hargie και οι συνεργάτες του (1994, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) σε μια επισκόπηση των ορισμών των κοινωνικών δεξιοτήτων κατέληξαν σε έξι βασικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το πρώτο στοιχείο που ανέφεραν είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν στοχευμένες συμπεριφορές, συμπεριφορές, δηλαδή, που επιλέγει το άτομο, ώστε να ικανοποιήσει έναν συγκεκριμένο στόχο. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ότι οι συμπεριφορές αυτές αλληλοσυνδέονται και κατευθύνονται όλες προς τον ίδιο στόχο. Ένα τρίτο στοιχείο είναι η καταλληλότητα των συμπεριφορών αυτών, που σημαίνει ότι ανταποκρίνονται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και σε ένα ορισμένο πλαίσιο. Ως ένα τέταρτο στοιχείο αναφέρεται η εκδήλωση των συμπεριφορών αυτών μέσα από την συμπεριφορική επίδοση του ατόμου (Hargie et al., 1994, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Το πέμπτο χαρακτηριστικό των κοινωνικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τους Hargie κ. συν. (1994, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), είναι η κατάκτηση των συγκεκριμένων συμπεριφορών μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες μάθησης. Έκτο και τελευταίο στοιχείο τους είναι ότι οι δεξιότητες αυτές προϋποθέτουν τον γνωστικό έλεγχο του ατόμου. Δηλαδή, το άτομο θα πρέπει να έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διεργασίες, ώστε να επιλέγει στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις εκείνες τις δεξιότητες που ανταποκρίνονται καλύτερα σε κάθε περίπτωση και ικανοποιούν παράλληλα τους στόχους του (Hargie et al., 1994, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

4.2.1 Τα είδη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και συμπεριφορών. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη εργασία ασχολείται με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών θα αναφερθούν παρακάτω οι πιο βασικές κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν τον εσωτερικό τους κόσμο και να βελτιώνουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Δεξιότητες έναρξης αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας: Οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και για την σύναψη των κοινωνικών τους σχέσεων. Το παιδί κατά την αρχική του επαφή με ένα νέο άτομο νιώθει ανάμεικτα συναισθήματα. Από τη μία πλευρά αισθάνεται τον ενθουσιασμό της επαφής με ένα καινούριο πρόσωπο, από την άλλη όμως αισθάνεται το άγχος της αποδοχής. Μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιβοηθητική στο συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς βοηθάει τα παιδιά να αποδεχτούν ως φυσιολογικά τα συναισθήματα που νιώθουν κατά την κοινωνική τους επαφή, να διαχειριστούν το άγχος της αποδοχής τους και να αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση και αυτοπεποίθηση στην γνωριμία με τους άλλους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Δεξιότητες καθορισμού και σεβασμού κανόνων: Οι δεξιότητες αυτές βοηθούν το παιδί ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γύρω του μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης. Οι κανόνες διασφαλίζουν τα όρια που υπάρχουν σε μια κοινωνική σχέση. Η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για να γνωρίσουν τα παιδιά την αξία των κανόνων, να μάθουν να διεκδικούν τα δικά τους όρια και να σέβονται τα όρια των άλλων (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων: Οι συγκεκριμένες δεξιότητες αναφέρονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ικανότητας δηλαδή του ατόμου να κατανοεί και να ρυθμίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων (Goleman, 1998, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει άμεσα τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Goleman, (1998, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) στα παιδιά εντοπίζονται πέντε βασικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρώτον, υπάρχουν οι δεξιότητες επίγνωσης των συναισθημάτων, οι οποίες αφορούν την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει άμεσα τα προσωπικά του συναισθήματα. Δεύτερον, υπάρχουν οι δεξιότητες ελέγχου των συναισθημάτων, που περιλαμβάνουν την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και έκφρασής τους με τρόπο κατάλληλο για κάθε περίπτωση. Τρίτη κατηγορία δεξιοτήτων είναι οι δεξιότητες εξεύρεσης κινήτρων που αναφέρονται στην ικανότητα του παιδιού να προσπαθεί με επιμονή, αισιοδοξία και ελπίδα να επιτύχει τους στόχους του. Τέταρτον, υπάρχουν οι δεξιότητες αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, οι οποίες περιλαμβάνουν την βασική ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, ή αλλιώς ενσυναίσθηση. Τέλος, αναφέρονται οι δεξιότητες διαχείρισης των σχέσεων, οι οποίες αφορούν την ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις και να επηρεάζει τους άλλους με θετικό τρόπο, χτίζοντας με τον τρόπο αυτό υγιείς σχέσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Δεξιότητες επικοινωνίας: Οι δεξιότητες επικοινωνίας διασφαλίζουν την επιτυχή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Περιλαμβάνουν τις δεξιότητες έναρξης μιας συζήτησης, συμμετοχής σε αυτή μέσω της ανταλλαγής ιδεών και τερματισμού της με ομαλό τρόπο. Οι παραπάνω δεξιότητες απαιτούν από το παιδί την ανάπτυξη επιμέρους ικανοτήτων, όπως είναι η ικανότητα ακρόασης και κατανόησης ενός συνομιλητή, η ικανότητα κοινοποίησης των προσωπικών σκέψεων, η ικανότητα προσφοράς της κατάλληλης ανατροφοδότησης και ανάπτυξης της μη λεκτικής επικοινωνίας (Ο’

Rourke & Worzbyt, 1996, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Αναπτύσσοντας αυτές τις δεξιότητες τα παιδιά γίνονται πιο αποτελεσματικά στην επικοινωνία τους με τους άλλους και συνάπτουν πιο εύκολα κοινωνικές σχέσεις και φιλίες.

- Δεξιότητες αυτοεκτίμησης: Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα ενός παιδιού να βλέπει τον εαυτό του ως ένα ικανό και επιτυχημένο άτομο και να διαμορφώνει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του. Παιδιά που έχουν αναπτυγμένες τις δεξιότητες αυτοεκτίμησής τους αρχίζουν να αισθάνονται πιο αποτελεσματικά στις διαπροσωπικές του σχέσεις και πιο ικανά ώστε να αντιμετωπίζουν δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις. Ακόμη, οι συγκεκριμένες δεξιότητες βοηθούν το παιδί ώστε να αναγνωρίζει τις δυνατότητές του και τις αδυναμίες του και να προσπαθεί να διορθώσει τις τελευταίες. Συνεπώς, οι δεξιότητες αυτοεκτίμησης παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική, συναισθηματική και ψυχική υγεία του παιδιού (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Διαπροσωπικές δεξιότητες: Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν στενές και ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις. Στη συγκεκριμένη κατηγορία δεξιοτήτων περιλαμβάνεται η δημιουργία και η διατήρηση φιλικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, οικειότητα και συναισθηματικό δέσιμο με τους άλλους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Δεξιότητες συνεργασίας: Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας βοηθούν το παιδί να αναπτύξει υγιείς και θετικές σχέσεις με τους άλλους μέσα σε ένα κλίμα ενσυναίσθησης και σεβασμού. Τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένες τις συγκεκριμένες δεξιότητες είναι πιο παραγωγικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και μπορούν πιο εύκολα να επιλύουν τυχόν συγκρούσεις που προκύπτουν στις σχέσεις τους (Orlick, 2006, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Δεξιότητες αυτοδιαχείρισης: Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την ικανότητα των παιδιών να αντιμετωπίζουν μόνα τους τα προβλήματά τους,

να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις με υπευθυνότητα και να θέτουν τα δικά τους όρια. Σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να υποστηρίζουν τον εαυτό τους και έξω από την ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων: Στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών προκύπτουν συχνά συγκρούσεις, τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Με τις δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων τα παιδιά είναι ικανά να εντοπίζουν το πρόβλημα αυτό καθαυτό και να προσπαθούν να βρουν μια λύση σε αυτό. Στην περίπτωση αυτή ακολουθούν συνήθως κάποιες στρατηγικές, όπως είναι η αναγνώριση του προβλήματος, η εύρεση των πιθανών λύσεων του και η επιλογή της κατάλληλης για την περίπτωση λύσης (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Δεξιότητες υπευθυνότητας: Οι συγκεκριμένες δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα των παιδιών για λήψη αποφάσεων και στήριξη στις δικές τους δυνάμεις. Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες υπευθυνότητας έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, νιώθουν υπεύθυνα για τον εαυτό τους και πιο λειτουργικά στον κοινωνικό τομέα. Ένα κατάλληλο πλαίσιο εξάσκησης των δεξιοτήτων αυτών είναι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Δεξιότητες οριοθέτησης, διεκδίκησης και άρνησης: Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται στην ικανότητα των παιδιών για θέσπιση ορίων και για υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους. Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα δικαιώματά τους, να θέτουν τα δικά τους όρια και να διεκδικούν το σεβασμό των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο υπερασπίζονται αποτελεσματικά τις επιλογές τους και αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Συμπερασματικά, οι κατηγορίες δεξιοτήτων που παρατέθηκαν παραπάνω είναι πολύ σημαντικές για την υγιή ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς της ζωής του. Ένα πλαίσιο που θεωρείται κατάλληλο για την καλλιέργεια και την ενίσχυση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι οι

ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, καθώς παρέχουν ποικίλες ευκαιρίες κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

4.3. Σχέση συγχώρεσης- κοινωνικών κινήτρων

Η έννοια της συγχώρεσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου. Συγκεκριμένα, όταν ένα άτομο συγχωρεί πέραν του ότι απελευθερώνεται από τα αρνητικά συναισθήματα και τις σκέψεις προς αυτόν που διέπραξε την άδικη πράξη υιοθετεί συνήθως και θετικές κοινωνικές αντιδράσεις (Allemand, 2008). Σύμφωνα με τον McCullough (2001) η συγχώρεση ορίζεται ως ο αναπροσδιορισμός των αρνητικών κινήτρων με πιο θετικά κίνητρα συμφιλίωσης. Πιο συγκεκριμένα, στη διαδικασία της συγχώρεσης το θύμα δεν κινητοποιείται πια σε πράξεις που έχουν ως στόχο να βλάψουν, αλλά σε πράξεις που έχουν ως στόχο να ωφελήσουν αυτόν που τον πλήγωσε.

Όταν ένα άτομο συγχωρεί αυτόν που τον έχει πληγώσει, τότε περιορίζονται τα κίνητρά του για αποφυγή και εκδίκηση αυτού του προσώπου. Ταυτόχρονα με τον περιορισμό των κινήτρων αποφυγής και εκδίκησης, το άτομο αρχίζει να έχει καλοπροαίρετα κίνητρα, ενώ παράλληλα μειώνεται η επιθετικότητά του (McCullough, 2000).

Όσον αφορά τα παιδιά η συγχώρεση σχετίζεται θετικά με τον ρόλο που κατέχει ένα παιδί στην παρέα των συνομηλίκων και με την προκοινωνική του συμπεριφορά, ενώ σχετίζεται αρνητικά με την επιθετικότητα και τη μνησικακία (Pickering & Wilson, 2004, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005). Οι Pickering και Wilson (2003, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005) θεώρησαν σημαντικό να διερευνηθεί η διάσταση της συγχώρεσης που αφορά τα κίνητρα, καθώς τα κοινωνικά κίνητρα έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν ένα μέτρο της συγχώρεσης για τους ενήλικες (McCullough et al., 1998), ενώ για τα παιδιά αποτελούν ένδειξη επιθετικών/ εκδικητικών ή προκοινωνικών/ κοινωνικών στόχων (Erdley & Asher, 1996, όπ. αναφ. στο

Denham et al., 2005). Οι προκοινωνικοί και κοινωνικοί στόχοι έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, καθώς και με την ποσότητα και ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων (Rose & Asher, 1999).

Στην έρευνα των Pickering και Wilson (2004, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που έθεταν προκοινωνικούς στόχους σε καταστάσεις που είχαν πληγωθεί από φίλους τους ήταν λιγότερο πιθανό να θεωρηθούν επιθετικά από εκείνους. Αντίθετα, τα παιδιά που έθεταν επιθετικούς στόχους ή στόχους αποφυγής και είχαν συναισθήματα μνησικακίας ήταν λιγότερο αρεστά από τους συνομηλίκους και θεωρούνταν πιο επιθετικά από εκείνους. Στη συγκεκριμένη έρευνα η πλειοψηφία των παιδιών υιοθέτησαν συμπεριφορές καρτερικότητας και συγχώρεσης. Συνεπώς, η αξιολόγηση των κινήτρων των παιδιών παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη συγχώρεση (Denham et al., 2005).

4.4. Σχέση συγχώρεσης- κοινωνικών δεξιοτήτων

Η συγχώρεση αποτελεί βασικό συστατικό της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών (Denham et al., 2005) και θεωρείται ένα σημαντικό μέσο διατήρησης της κοινωνικής αρμονίας (McCullough, 2000. Newberg et al., 2000, όπ. αναφ. στο Lawler, Younger, Piferi et al., 2005). Στις διαπροσωπικές σχέσεις η διαχείριση των συγκρούσεων και η ανάληψη ευθυνών έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ισχύ και στην διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων. Η συγχώρεση προσφέρει ένα αποτελεσματικό μέσο διατήρησης των σχέσεων που απειλούνται, συμβάλλοντας στην γνωστική ευελιξία και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης του ατόμου (Lawler et al., 2005).

Στην έρευνα των Lawler κ. συν. (2005) διαπιστώθηκε ότι οι δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων, που αποτελούν έναν από τους τύπους κοινωνικών δεξιοτήτων, λειτουργούν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας

στη σχέση μεταξύ της συγχώρεσης και της υγείας. Αυτό σημαίνει ότι η συγχώρεση μπορεί να επηρεάσει θετικά την υγεία κάποιου μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης κοινωνικών συγκρούσεων εκ μέρους του ατόμου (Lawler et al., 2005).

Σύμφωνα με τους Scobie και Scobie (2000) η συγχώρεση ορίζεται ως μια συνειδητή απόφαση να τεθεί κατά μέρος η επιλογή για αντίποινα ή για τιμωρία ενός σημαντικού άλλου εξαιτίας μιας προσβολής ή επίθεσης του τελευταίου. Αυτό συνεπάγεται την υιοθέτηση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων που σχετίζονται με την καταστροφική πράξη, την απελευθέρωση και των δύο πλευρών από την κυρίαρχη επίδραση της καταστροφικής πράξης και τέλος την αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ των δύο προσώπων (Scobie & Scobie, 2000).

Σε μια διαπροσωπική σύγκρουση οι αποφάσεις σχετικά με τη συγχώρεση ακολουθούνται συνήθως από συμπεριφορές συμβιβασμού εκ μέρους αυτού που έχει πληγωθεί (Denham et al., 2005). Το «θύμα» της άδικης πράξης είναι εκείνο που θα επιλέξει αν θα αντιδράσει με έναν τρόπο που προστατεύει τη σχέση παρά με έναν καταστροφικό για τη σχέση τρόπο (Rusbult, Verette, Whitney, Slovik, & Lipkus, 1991, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005). Καθώς μεγάλο μέρος του εσωτερικού κόσμου των παιδιών εξωτερικεύεται, οι σχέσεις μεταξύ της συγχώρεσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς αξίζει να διερευνηθούν διεξοδικά (Denham et al., 2005).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν γίνονται ολοένα και πιο επιδέξια στην επικοινωνία τους και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Οι αλληλεπιδράσεις τους στη διάρκεια του παιχνιδιού τους επικεντρώνονται στον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων και στην διατήρηση των θετικών, καθώς και στην αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεών τους (Denham et al., 2005). Αρχίζουν ολοένα και περισσότερο να κατανοούν τους ηθικούς κανόνες, να εκτιμούν τις προθέσεις και τα κίνητρα των άλλων και να βιώνουν σύνθετα συναισθήματα, όπως είναι η ντροπή, η ενοχή, η ενσυναίσθηση. Ωστόσο, παρόλο που μπορεί να μάθουν ότι η συγχώρεση είναι σημαντική τόσο ηθικά όσο και κοινωνικά, συνήθως αποτυγχάνουν να ενσωματώσουν τις

κοινωνικές πληροφορίες και να εκτιμήσουν τις επιπτώσεις των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων (Darby & Schlenker, 1982, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δυσκολία κατανόησης και εφαρμογής της συγχώρεσης στη ζωή τους (Denham et al., 2005).

Από την άλλη πλευρά, στην περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ωριμότητα. Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων τους και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων. Επιπλέον, στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις τα παιδιά αυτής της περιόδου έχουν αναπτύξει την λογική της συγχώρεσης, καθώς και την κοινωνικο-γνωστική ικανότητα της αναγνώρισης, εκτίμησης και υιοθέτησης λύσεων στα διαπροσωπικά τους προβλήματα (Crick & Dodge, 1994, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005).

Εξίσου σημαντικές με την ομάδα συνομηλίκων είναι και οι δυαδικές φιλικές σχέσεις των παιδιών. Οι σχέσεις αυτές αποτελούν ένα βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται και ενισχύονται κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τις οποίες μπορεί να υιοθετήσει το παιδί για όλη του τη ζωή (Denham et al., 2005). Οι φίλοι είναι πιο πιθανό από τους απλούς γνωστούς να επιλύσουν τις συγκρούσεις με θετικό τρόπο και η συγχώρεση μπορεί να αποτελέσει έναν εποικοδομητικό τρόπο επίλυσής τους (Rubin et al., 1998. Laursen, Hartup, & Koplas, 1996, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005). Κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, όπως είναι ο προσδιορισμός των κινήτρων και των προθέσεων του άλλου και η επιλογή προκοινωνικών στόχων και στρατηγικών σχετίζονται με την συγχώρεση, καθώς και με την αποδοχή από τους συνομηλίκους και την ποιότητα των φιλικών σχέσεων (Rose & Asher, 1999).

Ειδικότερα, οι Rose και Asher (1999) μελέτησαν την σχέση μεταξύ των κοινωνικών στρατηγικών που ακολουθούν τα παιδιά σε μια διαπροσωπική τους σύγκρουση με την ποσότητα και την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα παιδιά που υιοθέτησαν στρατηγικές συμβιβασμού σε μια διαπροσωπική σύγκρουση με έναν φίλο τους βρέθηκε ότι είχαν και περισσότερους φίλους, συγκριτικά με τα παιδιά που υιοθέτησαν στρατηγικές που χαρακτηρίζονταν από λεκτική επιθετικότητα και στρατηγικές τερματισμού της φιλικής σχέσης. Ο στόχος για απόδοση

αντίποινων ήταν ο μόνος στόχος που μπορούσε να προβλέψει τον αριθμό των φίλων στη συγκεκριμένη έρευνα. Έτσι, τα παιδιά που υιοθετούσαν αυτόν τον επιθετικό στόχο της ανταπόδοσης σε μια συγκρουσιακή κατάσταση είχαν λιγότερους φίλους (Rose & Asher, 1999).

Η συγκεκριμένη, λοιπόν, έρευνα σε συνδυασμό με άλλες έρευνες (Chung & Asher, 1995, 1996. Erdley & Asher, 1996. Lochman, Wayland, & White, 1993, όπ. αναφ. στο Rose & Asher, 1999) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που θέτουν στόχους ανταπόδοσης είναι πιθανό να υιοθετήσουν δυσπροσαρμοστικές κοινωνικές στρατηγικές, οι οποίες έχουν καταστροφικά αποτελέσματα στις φιλικές τους σχέσεις. Συνεπώς, μια λύση στο ζήτημα αυτό θα μπορούσε να είναι η καλλιέργεια της αξίας της συγχώρεσης, η οποία θα είχε ως αποτέλεσμα το παιδί να πάψει να θέτει στόχους ανταπόδοσης και τιμωρίας σε μια διαπροσωπική του σύγκρουση και να υιοθετήσει θετικές κοινωνικές δεξιότητες και στρατηγικές.

Σύμφωνα με τους Scobie και Scobie (2000) εξαιτίας της πολύπλοκης φύσης της συγχώρεσης, τα παιδιά θα πρέπει πρώτα να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων για να καταφέρουν να υιοθετήσουν την επιλογή της συγχώρεσης. Η ανάπτυξη προ-κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ενσυναίσθηση και ο αλτρουισμός σχετίζονται θετικά με την υιοθέτηση της συγχώρεσης. Ωστόσο, παρότι η ενσυναίσθηση και ο αλτρουισμός μπορεί να αναπτυχθούν στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, η εφαρμογή τους σε σενάρια συγχώρεσης απαιτεί χρόνο (Scobie & Scobie, 2000).

Γενικά, υπάρχει έλλειψη ερευνών που να εξετάζουν άμεσα την σχέση της συγχώρεσης με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Για αυτό το λόγο η μελέτη της σχέσης αυτής κρίνεται ως ένα ζήτημα που αξίζει περαιτέρω διερεύνηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

5.1. Ο ορισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Assosiation for Specialists in Group Work, ASGW, 2000, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) αναφέρει τέσσερις τύπους ομάδων ανάλογα με τους σκοπούς και τη διαδικασία που ακολουθούν. Έναν πρώτο τύπο αποτελούν οι ομάδες έργου. Έναν δεύτερο τύπο αποτελούν οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/οδηγητικής. Τρίτος τύπος ομάδων είναι οι ομάδες συμβουλευτικής και τέταρτος τύπος οι ομάδες ψυχοθεραπείας.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία, είναι οι 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*» (Assosiation for Specialists in Group Work, 2000, σελ. 330, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Πρωταρχικός στόχος των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, όπως δηλώνει και η ονομασία τους, είναι η εκπαίδευση των μελών αναφορικά με ένα θέμα ψυχολογικού περιεχομένου (Gladding, 1995, όπ. αναφ. στο Brown, Edd, & Brown, 2011).

Ο συγκεκριμένος τύπος ομάδων, λοιπόν, έχει τόσο εκπαιδευτικό όσο και ψυχολογικό χαρακτήρα και στοχεύει στην πρωτογενή πρόληψη. Αυτό σημαίνει ότι σκοπός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η πρόληψη προβλημάτων εκπαιδευτικού και ψυχοκοινωνικού περιεχομένου μέσω της επεξεργασίας πληροφοριακού υλικού σχετικού με το θέμα της κάθε ομάδας, καθώς και μέσω της εξάσκησης των μελών σε διάφορες

δεξιότητες και τρόπους συμπεριφοράς (Corey & Corey, 2006, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Στον τομέα της πρόληψης, λοιπόν, οι ομάδες αυτές επικεντρώνονται κυρίως στην διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, τρόπων διαχείρισης δυσάρεστων για το παιδί καταστάσεων και προβλημάτων, αλλά και στην εκμάθηση πιο λειτουργικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016).

5.2. Η δομή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Κάθε ψυχοεκπαιδευτική ομάδα έχει συγκεκριμένη δομή και στόχους που καθορίζονται εκ των προτέρων από τον συντονιστή της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, 2016). Με βάση τον βασικό σκοπό τους οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) στις εκπαιδευτικές ομάδες, β) στις ομάδες εξάσκησης δεξιοτήτων, και γ) στις ομάδες αυτοκατανόησης και αυτογνωσίας (Brown, Edd, & Brown, 2011).

Στην πρώτη κατηγορία ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων υπάρχουν εκείνες που έχουν την εκπαίδευση ως βασικό σκοπό τους. Η ικανοποίηση του συγκεκριμένου σκοπού περιλαμβάνει την μετάδοση νέου πληροφοριακού υλικού, ιδεών και εννοιών μέσω διαλέξεων, συζητήσεων και παρατηρήσεων. Η παρουσίαση του υλικού πραγματοποιείται κυρίως από τον συντονιστή της ομάδας (Brown, Edd, & Brown, 2011).

Στη δεύτερη κατηγορία ομάδων ανήκουν οι ομάδες που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στις ομάδες αυτές ο συντονιστής υποδεικνύει στα μέλη τις επιθυμητές δεξιότητες και τα βοηθάει μέσα από δομημένες δραστηριότητες να εξασκηθούν σε αυτές. Βασικό τους στοιχείο είναι η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον συντονιστή (Brown, Edd, & Brown, 2011).

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι ομάδες που έχουν ως βασικό τους σκοπό την ανάπτυξη της αυτοκατανόησης και της αυτογνωσίας των μελών. Οι συγκεκριμένοι στόχοι μπορεί να υπάρχουν και σε συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες, ωστόσο υπάρχουν αρκετά σημεία που κάνουν τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες να διαφέρουν. Συγκεκριμένα, η κατανόηση και η γνώση του εαυτού γίνεται σε πιο επιφανειακό επίπεδο με την αυτοαποκάλυψη να μην συνιστά απαραίτητο στοιχείο τους. Επίσης, οι αντιστάσεις δεν αναγνωρίζονται και δεν εξερευνώνται οι προηγούμενες σχέσεις των μελών, όπως γίνεται σε μια θεραπευτική ομάδα. Η αυτοκατανόηση και η αυτογνωσία που αποκτούν τα μέλη μετά το πέρας των ομάδων αυτών προσφέρουν σε εκείνα ανατροφοδότηση για τον αντίκτυπο που έχουν οι συμπεριφορές τους στους άλλους, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Brown, Edd, & Brown, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω κατηγορίες δεν είναι απόλυτες και μπορεί να αλληλοεπικαλύπτονται. Έτσι, κάποιες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορεί να παρουσιάζουν παραπάνω από έναν σκοπό. Ωστόσο, ο συντονιστής της ομάδας θα πρέπει πάντα να έχει στο νου του τον βασικό σκοπό της ομάδας, προκειμένου να μην χαθεί η εστίαση της ομάδας (Brown, Edd, & Brown, 2011).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ως δομημένες ομάδες έχουν και περιορισμένο χρόνο διάρκειας. Αυτό σημαίνει ότι περιλαμβάνουν έναν προκαθορισμένο αριθμό συναντήσεων με συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες ικανοποιούν στόχους ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Κάθε συνάντηση έχει ως κεντρικό της άξονα μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα γύρω από την οποία δομούνται όλες οι δραστηριότητες. Σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα η διάρκεια των συναντήσεων κυμαίνεται συνήθως από 35-40 λεπτά, ενώ ο συνολικός αριθμός των συναντήσεων φτάνει μέχρι τις 15-20 συναντήσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Αναφορικά με την επιλογή των μελών σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα αξίζει να αναφερθεί ότι απευθύνεται κυρίως σε μη κλινικό πληθυσμό, ο οποίος επιλέγεται συνήθως με τυχαίο τρόπο. Επιπλέον, δεν υπάρχει κάποιος περιορισμός ως προς τον αριθμό των μελών με κάποιες ομάδες να

φτάνουν μέχρι και τα 100 μέλη και να δέχονται και νέα μέλη σε κάθε φάση της διαδικασίας τους. Βέβαια, στις περιπτώσεις του αυξημένου αριθμού μελών και της εισόδου νέων μελών στη διάρκεια των συναντήσεων προκύπτουν προβλήματα συντονισμού και συνοχής της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

5.3. Η δομή των συναντήσεων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά και εφήβους

Είναι πολύ σημαντικό μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα να έχει συγκεκριμένη δομή και να είναι καλά σχεδιασμένη. Η δομή της ομάδας είναι απαραίτητη, καθώς παρέχει στα μέλη ασφάλεια και συνοχή, συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και στην εστίαση της προσοχής σε συγκεκριμένα θέματα (Delucia-Waack, 2006). Η ηλικία των μελών καθορίζει και την δομή της ομάδας. Έτσι, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που απευθύνονται σε παιδιά είναι περισσότερο δομημένες (Delucia-Waack, 2006).

Οι συναντήσεις των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αποτελούνται συνήθως από τέσσερα μέρη: το άνοιγμα, το στάδιο εργασίας, το στάδιο επεξεργασίας και το κλείσιμο (Delucia-Waack, 2006). Αρχικά στο άνοιγμα κάθε συνάντησης η εστίαση της προσοχής τοποθετείται στα θέματα που έχουν τα μέλη ανάγκη να συζητήσουν, είτε αυτά βασίζονται σε θέματα της προηγούμενης συνάντησης είτε στα νέα θέματα της συνάντησης. Γίνεται, λοιπόν, μια είδους ανασκόπηση των θεμάτων της προηγούμενης συνάντησης και των προβληματισμών των μελών σχετικά με αυτά και μια εισαγωγή στο καινούριο θέμα της παρούσας συνάντησης (Delucia-Waack, 2006).

Προχωρώντας στο στάδιο της εργασίας, που αποτελεί και το κύριο μέρος της συνάντησης, εμφανίζεται η εκπαίδευση και η εξάσκηση των μελών σε συγκεκριμένες δεξιότητες ανάλογες με το θέμα της εκάστοτε

ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Κάποιες χρήσιμες δεξιότητες στις περισσότερες ομάδες είναι η έκφραση των συναισθημάτων και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που συμβάλλουν στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών (Delucia-Waack, 2006). Στο συγκεκριμένο στάδιο, λοιπόν, τα μέλη συμμετέχουν σε δραστηριότητες σχεδιασμένες ώστε να ικανοποιούν τους στόχους της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και να συμβάλλουν στην εξάσκηση νέων δεξιοτήτων (Delucia-Waack, 2006).

Στη συνέχεια ακολουθεί το στάδιο της επεξεργασίας, το οποίο αν και είναι ίσως το πιο παραμελημένο μέρος μιας συνάντησης, είναι πολύ βασικό για την αποτελεσματικότητα όλων των ομάδων ανεξαρτήτως ηλικίας, στόχων ή δείγματος. Σύμφωνα με τους Stockton, Morran και Nitza (2000, όπ. αναφ. στο Delucia-Waack, 2006) η επεξεργασία περιγράφεται ως η αξιοποίηση των σημαντικών συμβάντων στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας που βοηθάει τα μέλη να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα της εμπειρίας τους, τις προσωπικές τους σκέψεις, πράξεις και συναισθήματα και να γενικεύσουν στην ζωή τους έξω από την ομάδα αυτά τα οποία έχουν μάθει. Η επεξεργασία, αν και διαρκεί μικρό χρονικό διάστημα (3-8 λεπτά), είναι ένα σημαντικό κομμάτι της κάθε συνάντησης που βοηθάει τα μέλη να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν τι έχουν αποκομίσει από τη συνάντηση και πώς μπορούν να εφαρμόσουν αυτά τα οποία έμαθαν στην καθημερινότητά τους (Delucia-Waack, 2006).

Τελευταίο μέρος μιας συνάντησης αποτελεί το κλείσιμό της. Στο στάδιο αυτό τα μέλη συνειδητοποιούν ό,τι έμαθαν στην συνάντηση της ομάδας και κάνουν σχέδια για να τα εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους μέχρι την επόμενη συνάντηση. Αυτή η εφαρμογή των δεξιοτήτων και των γνώσεων που διδάχτηκαν γίνεται μέσα από κατ'οίκον εργασίες που ανατίθενται από τον συντονιστή. Μια τέτοια εργασία, για παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι να αναγνωρίσουν τα μέλη συγκεκριμένες καταστάσεις στην διάρκεια της εβδομάδας όπου εφάρμοσαν την νέα δεξιότητα που έμαθαν στην συνάντησή τους (Delucia-Waack, 2006).

Στο κλείσιμο της κάθε συνάντησης είναι, επίσης, πολύ πιθανό να προκύψουν άβολα συναισθήματα και σκέψεις. Για την αποφόρτιση των

μελών από αυτά τα συναισθήματα προτείνονται κάποιες δημιουργικές δραστηριότητες κλεισίματος που έχουν ως στόχο να διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση των μελών πίσω στην καθημερινή τους ζωή. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι η ανάγνωση ενός ποιήματος ή η ακρόαση χαλαρωτικών ή χαρούμενων μουσικών κομματιών (Delucia-Waack, 2006).

5.4. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά και οι διαφορές τους από εκείνες των ενηλίκων

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που απευθύνονται σε παιδιά στοχεύουν είτε στην αντιμετώπιση προβλημάτων ανάπτυξης ή συμπεριφοράς των παιδιών, είτε στην πρόληψη τέτοιου είδους προβλημάτων και στην ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Brown, 2004, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Σύμφωνα με τους Thompson και Randolph (1983, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) διακρίνονται τέσσερις τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά. Στον πρώτο τύπο ανήκουν ομάδες των οποίων τα μέλη αντιμετωπίζουν ένα κοινό πρόβλημα. Για παράδειγμα, υπάρχουν ομάδες στις οποίες τα μέλη είναι παιδιά χωρισμένων οικογενειών ή αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης του θυμού τους. Οι ομάδες αυτές στοχεύουν στην από κοινού επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος και χαρακτηρίζονται από σχετική ευκολία στον σχεδιασμό τους. Η δομή των συγκεκριμένων ομάδων θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να προωθείται ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, 2016).

Ένας δεύτερος τύπος ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αποτελούν οι ομάδες που εστιάζουν στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Τα μέλη των συγκεκριμένων ομάδων αντιμετωπίζουν διαφορετικά θέματα το καθένα, όμως καταφέρνουν να έρθουν κοντά στο πλαίσιο της ομάδας διαμορφώνοντας ένα κλίμα αλληλοϋποστήριξης. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι ομάδες ανάπτυξης ανθρωπίνου δυναμικού. Οι ομάδες αυτές έχουν ως στόχο να

ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες δυνατότητες των παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν απαραίτητα κάποιο πρόβλημα. Τέλος, υπάρχουν και οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Thompson & Randolph, 1983, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά παρουσιάζουν αρκετές διαφορές από εκείνες των ενηλίκων. Μια σημαντική διαφορά έχει να κάνει με το αναπτυξιακό επίπεδο των δύο διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Τα παιδιά, από τη μια πλευρά, βρίσκονται σε μια διαδικασία γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής εξέλιξης ανάλογης με το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Κατ'επέκταση ο συντονιστής της κάθε ομάδας θα πρέπει να προσαρμόζει τους στόχους και τις δραστηριότητές της, σύμφωνα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών- μελών της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο χαρακτήρας της ομάδας να είναι περισσότερο εκπαιδευτικός, καθώς στο πλαίσιο της τα παιδιά μαθαίνουν να αναπτύσσουν κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες. Οι ενήλικες, από την άλλη πλευρά, έχουν ήδη κατακτήσει βασικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν την αποτελεσματική αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο μιας ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Μια δεύτερη διαφορά αναφέρεται στη δομή των δύο ομάδων. Σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά τα μέλη της δυσκολεύονται να ελέγξουν την συμπεριφορά τους, να επικεντρωθούν κάπου για μεγάλο χρονικό διάστημα και να εκφραστούν με λεκτικό τρόπο. Για το λόγο αυτό οι συναντήσεις σε μια τέτοια ομάδα είναι εστιασμένες, πιο σύντομες από εκείνες των ενηλίκων και περιέχουν μια ποικιλία τεχνικών και δραστηριοτήτων που είναι συνήθως ενεργητικές και παιγνιώδεις, ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών (Delucia-Waack, 2006).

Μια τελευταία διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων αφορά τον ρόλο του συντονιστή, ο οποίος στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά είναι περισσότερο κατευθυντικός. Συγκεκριμένα, λόγω της ανυπομονησίας και της αδυναμίας των παιδιών να εστιάσουν την προσοχή τους κάπου για πολλή ώρα, ο συντονιστής θα πρέπει να δίνει πολύ συγκεκριμένες οδηγίες και να τα καθοδηγεί, με σκοπό να παραμένουν συγκεντρωμένα στην κάθε δραστηριότητα (Delucia-Waack, 2006). Επίσης, ο ρόλος του συντονιστή

μιας ομάδας παιδιών χαρακτηρίζεται ως πιο περίπλοκος, καθώς θα πρέπει να υπολογίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού, να κατανοεί ότι η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δεν έχει αναπτύξει ακόμη πλήρως τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και τα μέλη της δεν είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη του εαυτού τους, όπως συμβαίνει με την ομάδα των ενηλίκων (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

5.5. Τα οφέλη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών

Η ένταξη και η συμμετοχή των παιδιών σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Ένα πρώτο θετικό στοιχείο των ομάδων αυτών αποτελεί το γεγονός ότι το πλαίσιο της ομάδας δημιουργεί ένα φυσικό και γνώριμο για τα παιδιά περιβάλλον. Τα παιδιά, ήδη από πολύ μικρή ηλικία, έχουν μάθει να λειτουργούν στο πλαίσιο μικρών ομάδων, όπως είναι η οικογένεια ή οι παρέες των συνομηλίκων. Συνεπώς, μέσα στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα αισθάνονται οικεία, καθώς βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που έχουν συνηθίσει να συναντούν στη ζωή τους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, 2016).

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα των ομάδων αυτών είναι ότι στο πλαίσιό τους τα παιδιά εισέρχονται σε μια συνεχή διαδικασία αλλαγής και βελτίωσης του εαυτού τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, βοηθούν και παρέχουν ανατροφοδότηση το ένα στο άλλο. Μέσω των αλληλεπιδράσεών τους μαθαίνουν να υιοθετούν τις συμπεριφορές εκείνες που είναι κατάλληλες στο πλαίσιο μιας ομάδας, καθώς και εποικοδομητικούς τρόπους σκέψης που τους βοηθούν στην προσωπική τους εξέλιξη (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Ένα επιπλέον θετικό στοιχείο των ομάδων αυτών είναι το γεγονός ότι παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες ενισχύουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Τα παιδιά στο

πλαίσιο μιας τέτοιας ομάδας εξασκούνται σε κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και αισθάνονται σταδιακά μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια, με αποτέλεσμα να εκφράζονται συναισθηματικά. Ταυτόχρονα, δοκιμάζουν νέες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς και συνάπτουν σχέσεις με νέα άτομα (Geldard & Geldard, 2001, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Στις περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν κοινωνικά ελλείμματα και προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα είναι ιδιαίτερα επιβοηθητική στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης τους.

Ένα τελευταίο πλεονέκτημα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά αποκτούν μέσα στις ομάδες το «αίσθημα του ανήκειν». Τα παιδιά αισθάνονται σταδιακά ότι αποτελούν μέρος ενός συνόλου και ότι συνεισφέρουν και τα ίδια στην διατήρηση της ομάδας και στην επίτευξη των κοινών της στόχων. Έτσι, ενισχύεται η συνοχή της ομάδας και τα παιδιά αποκτούν την αίσθηση ότι είναι χρήσιμα κάπου, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, 2016).

5.6. Τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Κάθε ψυχοεκπαιδευτική ομάδα έχει μια πορεία ανάπτυξης, η οποία περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια. Τα στάδια μέσα από τα οποία αναπτύσσεται μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα είναι: το αρχικό, το μεσαίο και το τελικό στάδιο. Σε κάθε ένα από αυτά τα στάδια τα παιδιά εμφανίζουν συνήθως συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες θα περιγραφούν παρακάτω (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, 2016).

Το αρχικό στάδιο μιας ομάδας ξεκινάει με την πρώτη επαφή των παιδιών με την ομάδα και διαρκεί συνήθως 1-2 συναντήσεις. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά διακρίνονται από μια επιφυλακτική στάση, η οποία

συνοδεύεται από αισθήματα άγχους και ανησυχίας απέναντι στη νέα κατάσταση. Η επαφή με καινούρια άτομα δημιουργεί τον φόβο της αποκάλυψης και της πιθανής απόρριψης από τους άλλους (Corey, 2008, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Παράλληλα, όμως, με τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα, το παιδί αισθάνεται στο στάδιο αυτό ενθουσιασμό και περιέργεια για τη νέα κατάσταση στην οποία έχει αρχίσει να εμπλέκεται (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Αναφορικά με την επικοινωνία, τα μέλη της ομάδας στο αρχικό στάδιο αποφεύγουν να επικοινωνούν άμεσα μεταξύ τους και να εκφράζουν την γνώμη τους. Το κέντρο της προσοχής και της επικοινωνίας τους είναι ο συντονιστής από τον οποίο αναμένουν καθοδήγηση, υποστήριξη και αποδοχή. Έτσι, οι σχέσεις μεταξύ των μελών χαρακτηρίζονται από δισταγμό και επιφυλακτικότητα. Επιπλέον, στο στάδιο αυτό η ομάδα διαμορφώνει τους κανόνες και τους στόχους της, όπου καλούνται τα παιδιά να συμμετέχουν εκφράζοντας τις απόψεις τους. Και σε αυτό το σημείο, λοιπόν, κυριαρχεί η ανασφάλεια και η διστακτικότητα των παιδιών να απελευθερωθούν και να εκφραστούν, με αποτέλεσμα την συνεχή διατύπωση ερωτήσεων και την επικράτηση ενός κλίματος σύγχυσης (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Το αρχικό στάδιο ολοκληρώνεται με την σταδιακή ενίσχυση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης στην ομάδα. Τα παιδιά αρχίζουν στο τέλος του αρχικού σταδίου να νιώθουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα (Lampel, 1985, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Προχωρώντας στο μεσαίο στάδιο ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας υπάρχουν δύο διαδοχικές φάσεις, η φάση της αμφισβήτησης-σύγκρουσης και η φάση της συνοχής της ομάδας. Αρχικά, στο στάδιο αυτό το κάθε μέλος αρχίζει να νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, γεγονός που διευκολύνει την ελεύθερη έκφρασή του. Τα μέλη περνούν, έτσι, σε μια πρώτη φάση του σταδίου αυτού, στην φάση της σύγκρουσης. Πιο συγκεκριμένα, αρχίζουν να υιοθετούν μια προκλητική συμπεριφορά απέναντι στους άλλους σε μια προσπάθεια να δοκιμάσουν τα όριά τους μέσα στην ομάδα. Συμμετέχουν πιο ενεργά, συγκριτικά με το αρχικό στάδιο, στις δραστηριότητες της ομάδας, ενώ χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη κινητικότητα και ελευθερία ως προς την εκδήλωση αντιπαραγωγικών συμπεριφορών, αλλά και ως προς την υιοθέτηση νέων

συμπεριφορών που προωθούνται στο πλαίσιο της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Στην φάση της σύγκρουσης ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών. Τα παιδιά εκφράζουν ανοιχτά την γνώμη τους, η οποία μπορεί και να είναι αντίθετη από εκείνη της ομάδας, καθώς και τα συναισθήματα θυμού τους σε περιπτώσεις που κάτι τα ενοχλήσει. Επίσης, συχνά προκαλούν το ένα το άλλο και διατυπώνουν αρνητικά σχόλια, γεγονός που τα οδηγεί πολλές φορές σε σύγκρουση μεταξύ τους. Τέλος, ο συντονιστής στην συγκεκριμένη φάση αντιμετωπίζεται από τα παιδιά ως μια μορφή εξουσίας, για αυτό και τα μέλη εκφράζουν συχνά αισθήματα δυσαρέσκειας και επιθετικότητας προς το πρόσωπό του (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, 2016).

Αφού τα παιδιά ξεπεράσουν την φάση της σύγκρουσης προχωρούν στην φάση της συνοχής. Στη συγκεκριμένη φάση τα μέλη παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνοχή σαν ομάδα και έχουν μεγαλύτερη διάθεση εξερεύνησης των συναισθημάτων και των αναγκών τους (Jones & Robinson, 2000, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Όσον αφορά τις κοινωνικές τους σχέσεις, τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, ενώ μαθαίνουν να επιλύουν τις τυχόν συγκρούσεις τους με παραγωγικό τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται το αίσθημα της ασφάλειας και της αποδοχής μέσα στην ομάδα. Στην φάση αυτή όλα τα μέλη εργάζονται προς την ίδια κατεύθυνση που είναι η επίτευξη των κοινών στόχων της ομάδας και η από κοινού τήρηση των κανόνων μέσα σε ένα κλίμα αλληλοϋποστήριξης και αλληλοκατανόησης. Επιπλέον, παρατηρείται αύξηση της αυτοαποκάλυψης, καθώς τα παιδιά, νιώθοντας μεγαλύτερη ασφάλεια και εμπιστοσύνη, συμμετέχουν πιο ενεργά και εκφράζουν πιο εύκολα τα προσωπικά τους βιώματα. Τέλος, ο συντονιστής παύει να αντιμετωπίζεται πλέον ως ειδικός σε κάθε περίπτωση και λαμβάνει τον ρόλο του οδηγού και του συμβούλου (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Η διαδικασία ολοκλήρωσης του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί το τελικό στάδιο της ομάδας. Στο στάδιο αυτό τα μέλη αποχαιρετιούνται βιώνοντας ταυτόχρονα ανάμεικτα συναισθήματα. Από τη μια πλευρά αισθάνονται πένθος και θλίψη για την ολοκλήρωση της

ομάδας, ενώ από την άλλη πλευρά νιώθουν ευχαρίστηση και ανακούφιση λόγω της θεραπευτικής αλλαγής που τους προσέφερε. Οι συμπεριφορές των μελών ποικίλουν από μείωση ή αύξηση της συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της ομάδας μέχρι άρνηση να δεχτούν τον επικείμενο αποχωρισμό και τον τερματισμό των μεταξύ τους σχέσεων. Όσον αφορά την σχέση των μελών με το συντονιστή, τα μέλη μπορεί να συνειδητοποιήσουν τη σημαντική συνεισφορά του στην ομάδα, αλλά και να νιώσουν αισθήματα θυμού ή λύπης λόγω του αποχωρισμού τους από εκείνον (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Όλα αυτά συχνά σηματοδοτούν μια «φάση πένθους» για τα παιδιά, καθώς στο στάδιο αυτό μπορεί να προκύψουν αισθήματα θλίψης και άγχους αποχωρισμού (Kernberg & Rosenberg, 1991, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΩΡΕΣΗΣ

6.1. Ομαδικά προγράμματα παρέμβασης για τη συγχώρεση

Σύμφωνα με τους Hebl και Enright (1993) οι παρεμβάσεις για τη συγχώρεση πρωτοεμφανίστηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990 αρχικά ως ένα μοντέλο βοήθειας των ενηλίκων πελατών που στόχευαν στην συναισθηματική τους ανάκαμψη από βαθιές πληγές και αδικίες. Σε σύντομο χρονικό διάστημα τα προγράμματα συγχώρεσης προκάλεσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θεωρήθηκαν ένα αποτελεσματικό μέσο για την μείωση του θυμού και τη βελτίωση της συναισθηματικής υγείας (Reed & Enright, 2006). Τα θεραπευτικά προγράμματα συγχώρεσης έχουν βοηθήσει στη μείωση του θυμού, του άγχους και της κατάθλιψης μια μεγάλη ποικιλία κοινωνικών ομάδων, όπως είναι οι ηλικιωμένες γυναίκες που έχουν πληγωθεί από την οικογένειά τους και από άλλους, οι έφηβοι που έχουν στερηθεί τη γονική αγάπη, τα ζευγάρια που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο γάμο τους, φοιτητές, ασθενείς που βρίσκονται σε διαδικασία αποτοξίνωσης, διαζευγμένοι ενήλικες, συναισθηματικά κακοποιημένες γυναίκες και μαθητές (Enright & Enright, 2008).

6.1.1. Το μοντέλο συγχώρεσης του Enright

Η πιο διαδεδομένη παρέμβαση έχει βασιστεί στο μοντέλο διαδικασίας για τη συγχώρεση του Enright (Enright & Fitzgibbons, 2000, όπ. αναφ. στο

Worthington, Wade, & Hoyt, 2014). Ο Enright και οι συνεργάτες του έχουν εφαρμόσει αυτό το μοντέλο για τη θεραπεία ατόμων που αντιμετωπίζουν σοβαρά σωματικά και ψυχικά προβλήματα υγείας, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν έχουν καταφέρει ακόμη να συγχωρέσουν. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει αξιοποιηθεί για τη θεραπεία ποικίλων πληθυσμών συμπεριλαμβανομένων ατόμων με εξάρτηση από το αλκοόλ (Lin, Mack, Enright, Krahn, & Baskin, 2004, όπ. αναφ. στο Worthington et al., 2014), ατόμων που έχουν υποστεί συναισθηματική κακοποίηση (Reed & Enright, 2006), καθώς και παιδιών και εφήβων (Worthington, Jennings, & DiBlasio, 2010). Τα στοιχεία των σχετικών ερευνών υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών όσον αφορά την προώθηση της αξίας της συγχώρεσης κυρίως σε εφήβους και λιγότερο σε παιδιά (Worthington et al., 2014).

Το πρόγραμμα παρέμβασης του Enright αποτελείται από 20 στάδια, τα οποία ομαδοποιούνται σε 4 φάσεις. Τα στάδια 1-8 αντιπροσωπεύουν την πρώτη φάση, την φάση της αποκάλυψης. Αυτά τα 8 πρώτα στάδια βοηθούν το πληγωμένο άτομο να βιώσει τον πόνο της πληγής που δέχτηκε, καθώς και να συνειδητοποιήσει το πώς το γεγονός αυτό τον έχει επηρεάσει στη ζωή του. Η αναβίωση του πόνου από την ανάκληση του ψυχολογικού ή σωματικού τραυματισμού κινητοποιεί κάποιους ανθρώπους προς τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή και συγχώρεση. Στη συνέχεια τα στάδια 9-11 αντιπροσωπεύουν την φάση της απόφασης, την οποία ο Enright αντιμετωπίζει ως το κρίσιμο μέρος της διαδικασίας της συγχώρεσης. Στην φάση της απόφασης το άτομο σκέφτεται την επιλογή της συγχώρεσης πριν την υιοθετήσει. Το άτομο μπορεί να αποφασίσει να συγχωρέσει ακόμη κι αν δεν το αισθάνεται τόσο εκείνη τη στιγμή (Worthington et al., 2014).

Προχωρώντας στα στάδια 12-15 που αποτελούν την φάση της εργασίας το πληγωμένο άτομο αρχίζει να βλέπει αυτόν που τον έχει πληγώσει μέσα από διαφορετικά μάτια και κατευθύνεται προς την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια και την αποδοχή. Τέλος, η φάση της εμβάθυνσης περιλαμβάνει τα πέντε τελευταία στάδια του μοντέλου, όπου το άτομο ανακαλύπτει μέσα από την επιλογή της συγχώρεσης το νόημα που κρύβεται πίσω από την πληγή που έχει υποστεί. Επίσης, συνειδητοποιεί ότι και το ίδιο το άτομο

είχε στο παρελθόν ανάγκη τη συγχώρεση των άλλων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μέσα του η αντίληψη ότι δεν είναι μόνο του. Ταυτόχρονα βιώνει τα θετικά της συγχώρεσης και υιοθετεί έναν καινούριο σκοπό στη ζωή του βιώνοντας περισσότερο θετικά και λιγότερο αρνητικά συναισθήματα (Worthington et al., 2014).

6.1.2. Το μοντέλο REACH του Worthington

Ένα άλλο μοντέλο συγχώρεσης για ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι το πρόγραμμα REACH του Worthington. Το μοντέλο REACH βασίζεται στην πεποίθηση ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης για τη συγχώρεση πρέπει να επιτυγχάνει τρεις στόχους. Αρχικά, θα πρέπει να παρακινεί τα άτομα να συγχωρούν. Δεύτερον, θα πρέπει να βοηθάει τους ανθρώπους να ενσωματώνουν τη συγχώρεση στις ζωές τους και τρίτον θα πρέπει να παρέχει έναν βήμα-προς-βήμα οδηγό για τη συγχώρεση. Όλοι οι παραπάνω στόχοι είναι ιδιαίτερα σημαντικοί. Η συγκεκριμένη παρέμβαση βασίζεται στην ιδέα ότι η συγχώρεση συχνά περιλαμβάνει τόσο μια απόφαση όσο και μια συναισθηματική μεταμόρφωση, η οποία απαιτεί έντονη και συνεχή προσπάθεια (Worthington et al., 2014).

Το πρόγραμμα παρέμβασης REACH παρέχει ένα μοντέλο πέντε βημάτων που οδηγεί τα άτομα στην απόφαση για συγχώρεση και στην αντικατάσταση των αρνητικών συναισθημάτων με θετικά συναισθήματα. Κάθε βήμα συμπίπτει με ένα γράμμα του ακρωνυμίου REACH. Στο πρώτο στάδιο οι συμμετέχοντες ανακαλούν την πληγή (Recall) παύοντας να αισθάνονται οι ίδιοι υπεύθυνοι για την κατάστασή τους. Σε ένα δεύτερο στάδιο οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ενσυναισθάνονται (Empathize) με αυτόν που τους πλήγωσε και αρχίζουν να νιώθουν πιο θετικά συναισθήματα για αυτόν, όπως συμπάθεια, συμπόνια ή ακόμη και αγάπη. Σε ένα επόμενο στάδιο οι συμμετέχοντες προσφέρουν ένα αλτρουιστικό (Altruistic) δώρο προς αυτόν που τους πλήγωσε. Με την προσφορά ενός

τέτοιου δώρου το άτομο αναπτύσσει ενσυναίσθηση, ταπεινοφροσύνη και ευγνωμοσύνη για το γεγονός ότι και το ίδιο έχει συγχωρεθεί στο παρελθόν από άλλους ανθρώπους, όπως γονείς, δασκάλους ή φίλους (Worthington et al., 2014).

Στο αμέσως επόμενο στάδιο οι συμμετέχοντες δεσμεύονται (Commitment) στη συναισθηματική συγχώρεση κοινοποιώντας την εμπειρία τους. Για παράδειγμα, μπορεί να συντάξουν μια βεβαίωση συγχώρεσης, ένα γράμμα σε αυτόν που τους πλήγωσε ή να προβούν σε μια συμβολική πράξη (π.χ. να γράψουν την πληγή τους σε ένα κομμάτι χαρτί και να το κάψουν). Στο τελευταίο στάδιο το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης βοηθάει τους συμμετέχοντες να παραμείνουν (Hold) στην απόφαση της συγχώρεσης και να περιορίσουν τις αμφιβολίες τους μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών που έχουν ως στόχο να καταπολεμήσουν τους παραγόντες που ενεργοποιούν τις αρνητικές τους σκέψεις, τα αρνητικά συναισθήματα και τις συμπεριφορές (Worthington et al., 2014).

6.1.3. Το μοντέλο του Luskin

Άλλο ομαδικό μοντέλο παρέμβασης για την καλλιέργεια της συγχώρεσης αποτελεί το μοντέλο «forgive- for- good» του Luskin (2001, όπ. αναφ. στο Worthington et al., 2014). Το συγκεκριμένο μοντέλο ενσωματώνει στην προσέγγιση για την συγχώρεση γνωστικο-συμπεριφορικές θεραπευτικές μεθόδους και αποτελείται από 9 βήματα. Στο πρώτο βήμα το μοντέλο καλεί τον συμμετέχοντα να διερευνήσει τα συναισθήματά του αναφορικά με το αδίκημα. Στο δεύτερο βήμα τον καλεί να δεσμευτεί στο γεγονός ότι από εδώ και πέρα θα βιώνει πιο θετικά συναισθήματα. Σε ένα τρίτο βήμα ο συμμετέχοντας στο πρόγραμμα παρέμβασης κατανοεί ότι η συγχώρεση δεν συγχέεται με την συμφιλίωση. Στο τέταρτο βήμα το άτομο αναγνωρίζει το γεγονός ότι η πρωταρχική του δυσφορία πηγάζει από τα πληγωμένα συναισθήματά του, τις σκέψεις και

την σωματική αναστάτωση και όχι από την ίδια την πληγή (Worthington et al., 2014).

Σε ένα πέμπτο στάδιο το άτομο μαθαίνει να εφαρμόζει σε περιπτώσεις κατά τις οποίες αισθάνεται αναστάτωση τεχνικές διαχείρισης του άγχους του, οι οποίες καταπραΰνουν την ενεργοποίηση του νευρικού συστήματος. Στο έκτο στάδιο το άτομο παύει να περιμένει από τους άλλους ότι θα ικανοποιήσουν τις δικές του ανάγκες. Μαθαίνει να ελπίζει για υγεία, αγάπη, φιλία και ευημερία και να εργάζεται σκληρά για να τα αποκτήσει, χωρίς όμως να τα απαιτεί. Στο έβδομο στάδιο ο συμμετέχοντας στο πρόγραμμα βάζει όλη του την ενέργεια στην αναζήτηση ενός άλλου τρόπου για να επιτύχει τους θετικούς του στόχους πέραν της εμπειρίας που τον πλήγωσε. Στο όγδοο στάδιο συνειδητοποιεί ότι μια καλή ζωή είναι η καλύτερη εκδίκηση. Παύει, λοιπόν, να εστιάζει πια στα πληγωμένα συναισθήματά του και να ενδυναμώνει έτσι αυτόν που τον πλήγωσε. Αντιθέτως, μαθαίνει να ψάχνει πλέον για αγάπη, ομορφιά και καλοσύνη και να εκτιμά αυτά που έχει κάποιος κι όχι αυτά που δεν έχει. Φτάνοντας στο τελικό στάδιο το άτομο υπενθυμίζει στον εαυτό του την ηρωική επιλογή της συγχώρεσης (Worthington et al., 2014).

Τα παραπάνω προγράμματα παρέμβασης για τη συγχώρεση είναι εστιασμένα στην διαδικασία. Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλες παρεμβάσεις για τη συγχώρεση οι οποίες δεν εστιάζουν στην διαδικασία αλλά στην λήψη αποφάσεων. Τέτοια παρέμβαση είναι η σύντομη θεραπεία των McCullough και Worthington (1995, όπ. αναφ. στο Worthington et al., 2014) η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια της αξίας της συγχώρεσης σε μια ωριαία συνεδρία. Περιλαμβάνει μια εισαγωγή στην έννοια της συγχώρεσης, την ενσυναισθητική εστίαση σε αυτόν που έχει πληγώσει και την επίδειξη της δέσμευσης για συγχώρεση μέσω γραπτής επιστολής.

Μετά την αναφορά στις πιο διαδεδομένες παρεμβάσεις για την καλλιέργεια της αξίας της συγχώρεσης αξίζει να συζητηθεί κατά πόσο οι παρεμβάσεις αυτές είναι αποτελεσματικές τόσο στον ενήλικο όσο και στον παιδικό και εφηβικό πληθυσμό.

6.2. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης για τη συγχώρεση

Σύμφωνα με έρευνες οι παρεμβάσεις που είναι εστιασμένες στη λήψη αποφάσεων, όπως η σύντομη θεραπεία των McCullough και Worthington (1995), παρουσιάζουν μικρότερη αποτελεσματικότητα από εκείνες που είναι εστιασμένες στη διαδικασία, όπως είναι το μοντέλο του Enright και το REACH (McCullough et al., 1997). Οι Baskin και Enright (2004) στην μετα-ανάλυση που έκαναν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το μέγεθος αποτελέσματος των παρεμβάσεων που βασίζονται στη λήψη απόφασης ήταν χαμηλό συγκριτικά με τις παρεμβάσεις εστιασμένες στη διαδικασία που γίνονταν σε επίπεδο ομάδας ή ατομικά. Ειδικότερα, δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφορά μεταξύ μιας ομάδας που συμμετείχε στην παρέμβαση εστιασμένη στην απόφαση και μιας ομάδας ελέγχου που δεν έλαβε καμία παρέμβαση. (Baskin & Enright, 2004).

Αντιθέτως, στην ίδια μετα-ανάλυση οι Baskin και Enright (2004) αποκάλυψαν θετικά αποτελέσματα για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης που εστιάζουν στην διαδικασία. Βρήκαν, λοιπόν, ότι οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνταν σε επίπεδο ομάδας και αφορούσαν όλες τις μεταβλητές της ψυχικής υγείας, είχαν μέγεθος αποτελέσματος ίσο με 0.59. Παρομοίως, οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονταν σε ατομικό επίπεδο έδειξαν κι αυτές μέγεθος αποτελέσματος της τάξεως του 1,42. Σύμφωνα με τον Lipsey (1990, όπ. αναφ. στο Enright & Enright, 2008) και τα δύο παραπάνω μεγέθη αποτελέσματος μπορούν να θεωρηθούν μεγάλα. Τα συγκεκριμένα, λοιπόν, ευρήματα υποστηρίζουν τη χρήση του μοντέλου διαδικασίας τόσο στην εκπαιδευτική συμβουλευτική όσο και στα προγράμματα παρέμβασης (Hui & Chau, 2009).

Από τα προγράμματα παρέμβασης που εστιάζουν στη διαδικασία έχουν αποδειχθεί ως πιο αποτελεσματικά για την καλλιέργεια της συγχώρεσης το μοντέλο διαδικασίας του Enright και το μοντέλο REACH του Worthington (Worthington et al., 2014). Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έχει

δείξει ότι οι περισσότερες έρευνες παρέμβασης έχουν γίνει σε ενήλικες ή φοιτητές σε κλινικά ή πανεπιστημιακά περιβάλλοντα (Hui & Chau, 2009). Κατ'επέκταση τα στοιχεία των σχετικών ερευνών υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών όσον αφορά την προώθηση της αξίας της συγχώρεσης κυρίως σε ενήλικες και εφήβους και λιγότερο σε παιδιά (Worthington et al., 2014).

Συγκεκριμένα, έρευνες σε εφηβικό και παιδικό πληθυσμό, οι οποίες έχουν εφαρμόσει το μοντέλο διαδικασίας του Enright παρουσιάζουν ανάμεικτα αποτελέσματα (Hui & Chau, 2009). Για παράδειγμα, θετικά αποτελέσματα παρουσίασε η έρευνα που εφάρμοσε ο Herpp-Dax (1996) σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών που είχαν πληγωθεί από τους συνομηλίκους τους. Αποκάλυψε, λοιπόν, μια σημαντική βελτίωση στην συγχώρεση, αλλά όχι στην αυτοεκτίμηση και στην μείωση του άγχους.

Σε συνάφεια με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας βρίσκονται και τα αποτελέσματα της έρευνας των Hui και Chau (2009) που έγινε σε μαθητές ηλικίας 11- 12 ετών και αποκάλυψε θετικά αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης για τη συγχώρεση στην στάση των παιδιών απέναντι σε αυτούς που τα πλήγωσαν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που έλαβαν την παρέμβαση για τη συγχώρεση σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα συγχώρεσης από την ομάδα ελέγχου, είχαν καλύτερη κατανόηση του τι είναι συγχώρεση και τι δεν είναι και ήταν πιο συνειδητοποιημένα για τα προσωπικά και κοινωνικά οφέλη της συγχώρεσης (Hui & Chau, 2009).

Μια άλλη έρευνα σε εφήβους ηλικίας 12-14 ετών αποκάλυψε μια σημαντική μείωση του θυμού, καθώς και βελτίωση της σχολικής επίδοσης, των στάσεων και των σχέσεων με το φιλικό και το οικογενειακό περιβάλλον (Gambaro, 2002, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009).

Εκτός από προγράμματα παρέμβασης η συγχώρεση έχει εφαρμοστεί και ως πρόγραμμα καθοδήγησης σε επίπεδο τάξης σε εφήβους ηλικίας 16 ετών με θετικά αποτελέσματα στην στάση των μαθητών απέναντι στη συγχώρεση (Hui & Ho, 2004). Στη συγκεκριμένη έρευνα, ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική βελτίωση στην αυτοεκτίμηση και στην ελπίδα, ενώ ένα από τα μειονεκτήματά της αποτελούσε το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δεν είχαν βιώσει κάποια σοβαρή συναισθηματική πληγή.

Πέραν όμως των θετικών αποτελεσμάτων που παρουσιάζουν κάποιες έρευνες, υπάρχουν και άλλες οι οποίες δεν κατάφεραν να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης για την συγχώρεση σε παιδιά και σε εφήβους. Συγκεκριμένα, σε μια έρευνα σε εφήβους των οποίων οι γονείς είχαν χωρίσει δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου όσον αφορά την συγχώρεση, το άγχος, την κατάθλιψη και την αυτοεκτίμηση (Freedman & Knapp, 2003).

Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση ερευνών για προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά και εφήβους οι Worthington κ. συν. (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κανένα από αυτά δεν ήταν αποτελεσματικό στην προώθηση της συγχώρεσης στα παιδιά. Ωστόσο, από την ανασκόπηση εκείνη υπήρξε μια έρευνα των Enright, Enright, Holter, Baskin και Knutson (2007), η οποία έχει παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα με παιδιά σε σχολικό περιβάλλον. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές ηλικίας 6-9 ετών όχι μόνο έμαθαν για την αξία της συγχώρεσης και εφάρμοσαν αυτή την γνώση σε κάποιον που τους πλήγωσε, αλλά είχαν και την τάση να περιορίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα (Worthington et al., 2010).

Ο λόγος που η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης είναι περιορισμένη σε παιδιά πιθανόν να είναι το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμη πλήρως τις γνωστικές δεξιότητες, ώστε να κάνουν κάτι παραπάνω από μια απλή αντιγραφή της απολογητικής και συγχωρητικής συμπεριφοράς. (Worthington et al., 2014). Οι γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη συγχώρεση δεν φαίνεται να αναπτύσσονται μέχρι την πρώιμη εφηβεία. Οι Worthington κ. συν. (2010) στην ανασκόπησή τους συμπεριέλαβαν τρεις έρευνες με εφήβους τάξεων του γυμνασίου και οχτώ με εφήβους λυκείου οι περισσότερες εκ των οποίων κατάφεραν να προωθήσουν αποτελεσματικά τη συγχώρεση στους συμμετέχοντες, καθώς και να βελτιώσουν την ψυχική τους υγεία (Worthington et al., 2014).

Συνεπώς, τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης για τη συγχώρεση έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στον εφηβικό πληθυσμό, ωστόσο στον πληθυσμό των παιδιών τα αποτελέσματα είναι αρκετά αμφιλεγόμενα. Αυτό

μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Ένας παράγοντας μπορεί να είναι ο περιορισμένος αριθμός των παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί σε παιδιά. Τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης αφορούν ενήλικο ή εφηβικό πληθυσμό. Ένας άλλος παράγοντας πιθανόν να είναι το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται για την συγχώρεση. Τέλος, η μειωμένη αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων σε παιδιά μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη των κατάλληλων αναπτυξιακά εργαλείων για την μέτρηση της συγχώρεσης στα παιδιά (Worthington et al., 2014).

Β' ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

7.1. Η έρευνα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Ένα πολύ σημαντικό στάδιο σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα είναι η αξιολόγησή της, η οποία προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, παρέχει προοπτικές βελτίωσής της και εξυπηρετεί κάποιους αναγκαίους σκοπούς (Brown, 2011).

Αρχικά, προσφέρει πληροφορίες για το αν τα μέλη της ομάδας απέκτησαν γνώσεις επί του θέματος, ανέπτυξαν νέες δεξιότητες και άλλαξαν προηγούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους. Δεύτερον, εξετάζει την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας εντοπίζοντας τυχόν αδυναμίες ή ελλείψεις του πληροφοριακού υλικού που παρουσιάστηκε ή των στρατηγικών που ακολουθήθηκαν. Τρίτον, ελέγχει την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το περιεχόμενο των συναντήσεων και τέλος παρέχει πληροφορίες για τα μη προσδοκώμενα αποτελέσματα που προκύπτουν μετά το πέρας της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας (Brown, 2011).

Υπάρχουν δύο μέθοδοι αξιολόγησης των ομαδικών παρεμβάσεων: 1) η αξιολόγηση της διαδικασίας (process evaluation) και 2) η αξιολόγηση του αποτελέσματος (outcome evaluation) (Furr, 2000).

Η αξιολόγηση της διαδικασίας αφορά την εξέταση των διαδικασιών που συμβαίνουν στις συναντήσεις μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας εστιάζοντας στην αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων της. Είναι μια συνεχής διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και εξετάζει τις αντιλήψεις των μελών αναφορικά με την σύνδεσή

τους με την ομάδα. Έτσι, είναι πολύ σημαντική, καθώς μέσα από τις απόψεις των μελών μπορεί να προβλεφθεί ποιοι θεωρούν την ομάδα αποτελεσματική και ποιοι όχι (DeLucia-Waack, 1997, όπ. αναφ. στο Furr, 2000).

Η δεύτερη μέθοδος αξιολόγησης, η αξιολόγηση του αποτελέσματος, αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης όσον αφορά το επίπεδο της αλλαγής που προκάλεσε στα μέλη (Furr, 2000). Καθώς η μάθηση είναι από τους πιο βασικούς σκοπούς μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, είναι απαραίτητη η εξέταση της αποτελεσματικότητας της ομάδας όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων και την κατανόηση του υλικού από τα μέλη της (Brown, 2011).

Για την αξιολόγηση, λοιπόν, της μάθησης που απέκτησαν τα μέλη της ομάδας και που οφειλόταν αποκλειστικά και μόνο στις ομαδικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν δεν αρκεί μια απλή μέτρηση μετά την ολοκλήρωση της ομάδας. Χρειάζεται να γίνει μια μέτρηση του επιπέδου των γνώσεων ή των δεξιοτήτων των μελών πριν την ένταξή τους στην ομάδα (pre-test) και μια μέτρηση μετά την ολοκλήρωσή της (post-test). Στην ιδανική περίπτωση καλό θα είναι να γίνεται και μια επαναληπτική (follow-up) μέτρηση μετά από ένα διάστημα αρκετών εβδομάδων, μηνών ή και χρόνων, προκειμένου να ελεγχθεί η διατήρηση των αποτελεσμάτων (Brown, 2011).

Η έρευνα του αποτελέσματος ακολουθεί συνήθως έναν πειραματικό σχεδιασμό. Αυτό σημαίνει ότι εκτός από την ομάδα παρέμβασης, στην οποία εφαρμόζεται το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, υπάρχει και μια ομάδα ελέγχου, η οποία είτε δεν λαμβάνει καμία θεραπεία είτε συμμετέχει σε δραστηριότητες που δεν έχουν σχέση με το θέμα της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Και στις δύο ομάδες πραγματοποιούνται οι δύο μετρήσεις, πριν και μετά, και από την σύγκρισή τους προκύπτουν στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Kulic, Dagley & Horne, 2001).

Οι παραπάνω μετρήσεις γίνονται με τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων. Παρόλο που στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα εργαλείων για τη μέτρηση συγκεκριμένων εννοιών, χρειάζεται μεγάλη προσοχή όσον αφορά την επιλογή τους. Αυτό ισχύει, καθώς η έννοια που εξετάζεται κάθε

φορά μπορεί να μην αλλάξει δραματικά μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα μιας δομημένης παρέμβασης (Baldwin, Collins, Kostenbauer, & Murphy, 1988, όπ. αναφ. στο Furr, 2000). Ως αποτέλεσμα αυτού τα μέλη μπορεί να μάθουν κάποιες καινούριες δεξιότητες ή να αλλάξουν τα γνωστικά τους πλαίσια, αλλά η έννοια ή η αξία αυτή καθεαυτή μπορεί να χρειαστεί περισσότερο χρόνο για να οικοδομηθεί μέσα τους (Furr, 2000).

Επίσης, το είδος του ερευνητικού εργαλείου ή των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του αποτελέσματος μιας ομάδας μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματά της. Για αυτό το λόγο προτείνεται η χρήση εργαλείων με καλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας που θα προσφέρουν και αξιόπιστα αποτελέσματα (Kulic et al., 2001). Ο πιο συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης είναι η χρήση αυτοαναφορικών εργαλείων. Άλλες πηγές πληροφόρησης μπορεί να είναι η παρατήρηση ή ετεροαναφορικά εργαλεία που απευθύνονται σε άτομα του άμεσου περιβάλλοντος των μελών (Furr, 2000).

Η αξιολόγηση προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη θα πρέπει να προέρχεται από πολλαπλές πηγές (Kulic et al., 2001). Τα αυτοαναφορικά εργαλεία από μόνα τους, αν και θεωρούνται μια όχι και τόσο αξιόπιστη πηγή λόγω της τάσης των παιδιών να παρερμηνεύουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, αποτελούν γενικά μια πρωτογενή πηγή πληροφοριών. Οι αναφορές γονέων και δασκάλων, αλλά και αντικειμενικά στοιχεία, όπως είναι π.χ. οι βαθμοί σχολικής επίδοσης, μπορούν να λειτουργήσουν ως ιδιαίτερα σημαντικές και επιβοηθητικές πηγές για την συλλογή επιπρόσθετων πληροφοριών (Kulic et al., 2001).

Η παρούσα λοιπόν εργασία αποτελεί μια έρευνα αποτελέσματος που εξετάζει την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στην καλλιέργεια της συγχωρητικότητας στα παιδιά. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μέρος ενός ερευνητικού σχεδίου που υλοποιήθηκε από δύο μεταπτυχιακές φοιτήτριες στο πλαίσιο της διπλωματικής τους εργασίας. Σύμφωνα με το παρόν ερευνητικό σχέδιο η μία φοιτήτρια ανέλαβε την έρευνα της διαδικασίας και η δεύτερη την έρευνα αποτελέσματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

8. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά τα βασικά στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας. Παρουσιάζεται, έτσι, αρχικά ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ξεχωριστά για κάθε συνάντηση του προγράμματος. Ακολουθούν οι ερευνητικές υποθέσεις, καθώς και η περιγραφή του δείγματος και των ερευνητικών εργαλείων που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες. Τέλος, γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας και των συναντήσεων από τις οποίες απαρτιζόταν το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα.

8.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η δημιουργία ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος έξι συναντήσεων που θα απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών και θα στοχεύει στην καλλιέργεια της συγχωρητικότητας, καθώς και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς του. Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος σκοπός επιδιώχθηκε μέσω της εξάσκησης των παιδιών τόσο σε συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι οι δεξιότητες διαχείρισης θυμού και ενσυναίσθησης, όσο και σε κοινωνικές δεξιότητες.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος όσον αφορά:

- 1) Την καλλιέργεια της αξίας της συγχωρητικότητας στα παιδιά και την εφαρμογή της σε κάποιο άτομο που τα έχει πληγώσει στο παρελθόν.
- 2) Την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης θυμού
- 3) Την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και
- 4) Την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται αναλυτικά οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν για κάθε συνάντηση του προγράμματος.

<i>Συναντήσεις</i>	<i>Στόχοι</i>
1^η «Ελάτε να γνωριστούμε» (Γνωριμία + Κανόνες)	❖ Να ενημερωθούν τα παιδιά για το σκοπό και τη δομή της ομάδας. ❖ Να γνωριστούν μεταξύ τους και με τις συντονίστριες της ομάδας. ❖ Να ορίσουν τους κανόνες της ομάδας και να αναγνωρίσουν την αξία τους.
2^η «Ζω με συναίσθημα και νικώ τον θυμό» (Συναισθήματα)	❖ Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματα. ❖ Να μάθουν τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται μη λεκτικά τα συναισθήματα. ❖ Να κατανοήσουν ότι όλα τα συναισθήματα, τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα, είναι φυσιολογικά και αποδεκτά. ❖ Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν το λόγο που τα θυμώνει κάτι. ❖ Να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης θυμού. ❖ Να κατανοήσουν ότι ο θυμός είναι ένα αποδεκτό συναίσθημα.

3^η «Ανακαλύπτω τι με πλήγωσε και μαθαίνω να το αντιμετωπίζω» (Φάση της αποκάλυψης- «Uncovering phase»)	❖ Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που βίωσαν σε ένα περιστατικό κατά το οποίο αισθάνθηκαν πληγωμένα. ❖ Να γνωρίσουν τα παιδιά τους εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων.
4^η «Μαθαίνω να συγχωρώ» (Φάση της απόφασης- «Decision phase»)	❖ Να μάθουν τα παιδιά την έννοια της συγχώρεσης. ❖ Να γνωρίσουν τα πλεονεκτήματα της συγχώρεσης. ❖ Να μάθουν τη συγχώρεση ως μια επιλογή για να διαχειρίζονται τις εσωτερικές πληγές τους.
5^η «Μαθαίνω να βλέπω και την άλλη πλευρά» (Φάση της εργασίας- «Work phase» + Φάση της εμβάθυνσης- «Deepening phase»)	❖ Να κατανοήσουν τα παιδιά πως όταν συγχωρούμε νιώθουμε πιο ευχάριστα συναισθήματα για αυτόν που μας πλήγωσε. ❖ Να κατανοήσουν ότι ο καθένας έχει τη δική του υποκειμενική σκοπιά των πραγμάτων. ❖ Να καταφέρουν τα παιδιά να μπουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και ειδικότερα αυτού που τα πλήγωσε. ❖ Να καταφέρουν να δουν με νέα μάτια αυτόν που τους έχει πληγώσει.
6^η «Ο χάρτης θησαυρού της ομάδας μας» (Κλείσιμο)	❖ Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι η ομάδα ολοκληρώθηκε. ❖ Να αποχαιρετίσουν την ομάδα και τα μέλη της. ❖ Να εκφράσουν ό,τι αποκόμισαν από το πρόγραμμα.

8.2. Ερευνητικές Υποθέσεις

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση και που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα ορισμένων προγραμμάτων παρέμβασης ως προς την μεταβολή των υπό μελέτη μεταβλητών διατυπώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας:

- 1) Αναμένεται ότι μετά τη λήξη του προγράμματος θα αυξηθούν τα επίπεδα συγχωρητικότητας και τα επίπεδα κατανόησής της για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα αλλάξουν για την ομάδα ελέγχου.
- 2) Αναμένεται ότι μετά τη λήξη του προγράμματος θα μειωθούν τα επίπεδα των έντονων εκφράσεων του θυμού και θα ενισχυθούν τα επίπεδα του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης, του συλλογισμού, της αποφυγής και της εξάπλωσης στα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα αλλάξουν για την ομάδα ελέγχου.
- 3) Αναμένεται ότι μετά τη λήξη του προγράμματος θα αυξηθούν τα επίπεδα ενσυναίσθησης για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα αλλάξουν για την ομάδα ελέγχου.
- 4) Αναμένεται ότι μετά τη λήξη του προγράμματος θα ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου.
- 5) Αναμένεται ότι μετά τη λήξη του προγράμματος θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών (συγχωρητικότητα, θυμός, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες) που διερευνήθηκαν πριν από

την έναρξη και μετά τη λήξη του προγράμματος για την ομάδα παρέμβασης και για την ομάδα ελέγχου.

8.3. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες σε όλες τις φάσεις της συγκεκριμένης έρευνας ήταν συνολικά 87 μαθητές ηλικίας 9-12 ετών. Αρχικά, στην πρώτη φάση της έρευνας έγινε μια πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν προβλήματα κατανόησης από τους μαθητές. Στην πιλοτική εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν συνολικά 20 μαθητές (10 αγόρια και 10 κορίτσια) της Γ' και Δ' τάξης του 1^{ου} Δημοτικού σχολείου Ανατολής του νομού Ιωαννίνων.

Στην δεύτερη φάση της έρευνας εφαρμόστηκε στην ομάδα παρέμβασης το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε στο χώρο της Ζωσιμαίας βιβλιοθήκης Ιωαννίνων κατά την καλοκαιρινή περίοδο και συγκεκριμένα από τις 20/06/2017 μέχρι τις 27/07/2017. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης ήταν 30 μαθητές (11 αγόρια και 19 κορίτσια, *M.O.* ηλικίας= 9,63 χρόνια, *T.A.*= 0,700), από τους οποίους 13 παιδιά είχαν ολοκληρώσει την Γ' τάξη, 14 παιδιά είχαν ολοκληρώσει την Δ' τάξη, 2 παιδιά είχαν ολοκληρώσει την Ε' τάξη και ένα παιδί είχε ολοκληρώσει την Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης προέρχονταν από διαφορετικά δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Στην ομάδα παρέμβασης τα παιδιά χωρίστηκαν σε 5 ομάδες, καθεμία από τις οποίες ανέλαβε μια από τις δύο συντονίστριες.

Στην τρίτη φάση της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε έναν μήνα περίπου μετά την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς στις 20/10/2017, επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο η ομάδα ελέγχου στην οποία χορηγήθηκαν απλώς τα εργαλεία αποτελεσματικότητας, χωρίς την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Στην ομάδα ελέγχου, όπως και στην ομάδα παρέμβασης, πραγματοποιήθηκαν δύο μετρήσεις, με την δεύτερη μέτρηση να γίνεται

μετά από διάστημα ενάμιση μήνα, όση ήταν και η διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την ομάδα παρέμβασης. Τα παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου ήταν συνολικά 37 μαθητές (20 αγόρια και 17 κορίτσια, *M.O.* ηλικίας= 9,90 χρόνια, *T.A.*= 0,540) και ήταν μαθητές της Δ' τάξης (*n*=19) και Ε' τάξης (*n*=18) του 1^{ου} Δημοτικού σχολείου Ανατολής στα Ιωάννινα.

8.4. Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στην καλλιέργεια της αξίας της συγχώρεσης χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες κάποιες αυτοαναφορικές κλίμακες και ερωτηματολόγια που εξέταζαν τις υπό μελέτη μεταβλητές της συγχωρητικότητας, της ενσυναίσθησης, του θυμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κλίμακες και τα ερωτηματολόγια αυτά χορηγήθηκαν στην ομάδα παρέμβασης σε δύο χρονικές περιόδους, πριν την έναρξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και μετά τη λήξη του. Χορηγήθηκαν, επίσης, και στην ομάδα ελέγχου σε δύο χρονικές φάσεις, με την μετά-μέτρηση να πραγματοποιείται μετά από διάστημα ενάμιση μήνα, όση δηλαδή ήταν η διάρκεια του προγράμματος στην πειραματική ομάδα. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

8.4.1. Το Ερωτηματολόγιο Συγχωρητικότητας του Enright για Παιδιά (Enright Forgiveness Inventory for Children, EFI-C)

Το ερωτηματολόγιο συγχωρητικότητας του Enright για παιδιά (Enright Forgiveness Inventory for Children, EFI-C) δημιουργήθηκε από τον Enright (1993) και αποτελεί την παιδική εκδοχή του ερωτηματολογίου συγχωρητικότητας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο διαγνωστικό εργαλείο για τη συγχώρεση (Enright, 2000, όπ. αναφ. στο Enright et al., 2007). Θεωρείται κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 6-12 ετών κι έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως σε προ-εφηβικό πληθυσμό σε αρκετές έρευνες (Enright et al., 2007. Gambaro et al., 2008. Magnuson, Enright, Fulmer, & Magnuson, 2009, όπ. αναφ. στο Kemp, 2014).

Το ερωτηματολόγιο «EFI-C» αποτελείται από 30 προτάσεις (15 θετικές και 15 αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις). Σε αυτό τα παιδιά περιγράφουν ένα περιστατικό κατά το οποίο αισθάνθηκαν πληγωμένα από κάποιον και απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν τις συναισθηματικές (10 προτάσεις), τις συμπεριφορικές (10 προτάσεις) και τις γνωστικές (10 προτάσεις) τους αντιδράσεις απέναντι σε αυτόν που τους πλήγωσε (Gambaro et al., 2008). Έτσι, λοιπόν, εξετάζονται οι αντιδράσεις κάθε παιδιού απέναντι σε αυτόν που το πλήγωσε σε τρεις διαφορετικούς τομείς: στον συναισθηματικό, στον συμπεριφορικό και στον γνωστικό τομέα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια τετράβαθμη κλίμακα (1= Ναι / «yes», 2= Λίγο ναι/ «a little bit yes», 3= Λίγο όχι/ «a little bit no», 4=Όχι/ «No»). Η συνολική βαθμολογία κυμαίνεται από 30 έως 120. Υψηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο υποδηλώνει και υψηλό βαθμό συγχωρητικότητας (Enright et al., 2007. Gambaro et al., 2008).

Αναφορικά με τον τρόπο χορήγησής του, το ερωτηματολόγιο μπορεί να χορηγηθεί είτε με τη μορφή προφορικής συνέντευξης από έναν ενήλικα, στην περίπτωση κατά την οποία τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει το κατάλληλο αναγνωστικό επίπεδο, ή με την μορφή ενός γραπτού

αυτοαναφορικού εργαλείου που συμπληρώνεται άμεσα από τα ίδια τα παιδιά (Kemp, 2014). Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει κριθεί ως απλό και κατανοητό για τα παιδιά, γι' αυτό και θεωρείται κατάλληλο για τις ηλικίες των 6-12 ετών (Enright, 1993, όπ. αναφ. στο Kemp, 2014).

Όσον αφορά τις ψυχομετρικές του ιδιότητες, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο παρουσιάζει επαρκή βαθμό εγκυρότητας σε σχολικές παρεμβάσεις για την συγχώρεση (Baskin & Enright, 2004; Enright et al., 2007) και υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής σε παιδιά δημοτικού που κυμαίνεται από Cronbach's $\alpha = .91$ (Taysi, Curun, & Orcan, 2015) μέχρι $\alpha = .96$ (Magnuson et al., 2009, όπ. αναφ. στο Kemp, 2014).

Από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών που χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο εργαλείο δεν βρέθηκε κάποια έρευνα που να έχει χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο συγχωρητικότητας του Enright σε ελληνικό πληθυσμό. Για αυτό το λόγο στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε από τις ίδιες τις ερευνήτριες η διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης («backward translation») προκειμένου να μεταφραστεί το ερωτηματολόγιο επαρκώς από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα.

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας πραγματοποιήθηκαν οι αναλύσεις αξιοπιστίας με τον δείκτη alpha του Cronbach, τόσο για την συνολική κλίμακα όσο και για τις υποκλίμακές του (συναισθηματική, συμπεριφορική και γνωστική). Οι αναλύσεις αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκαν για την πρώτη μέτρηση και για την δεύτερη μέτρηση και για τους δύο πληθυσμούς (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου). Οι δείκτες αξιοπιστίας, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1, είναι υψηλές τόσο για την συνολική κλίμακα όσο και για τις υποκλίμακές της.

Πίνακας 1: Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου συγχώρεσης του Enright και των υποκλιμάκων του

	Πριν-μέτρηση	Μετά- μέτρηση
Κλίμακα Συγχωρητικότητας	0,959	0,969
Συναισθήματα	0,920	0,948
Συμπεριφορές	0,827	0,859
Σκέψεις	0,924	0,933

8.4.2. Η Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ-C)

Η Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ) σχεδιάστηκε αρχικά για ενήλικο πληθυσμό από τους Linden κ. συν. (2003), οι οποίοι είχαν ως στόχο τη δημιουργία μιας πιο πλήρους εικόνας για τη διαχείριση του θυμού (Miers, Rieffe, Terwogt, Cowan, & Linden, 2007).

Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 6 υποκλίμακες που αντιπροσωπεύουν 6 διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης του θυμού. Η πρώτη υποκλίμακα είναι ο ισχυρισμός («assertion»), που αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου για εποικοδομητική έκφραση του θυμού του ή επίλυση του συμβάντος που του προκαλεί θυμό. Η δεύτερη υποκλίμακα του BARQ είναι οι έντονες εκφράσεις του θυμού («direct anger out»), οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις ακραίες εκδηλώσεις θυμού και επιθετικότητας και γενικά την έντονη εξωτερίκευση του θυμού (Linden et al. 2003, όπ. αναφ. στο Miers et al., 2007).

Μια τρίτη υποκλίμακα είναι η κοινωνική υποστήριξη («social support-seeking»). Περιλαμβάνει την τάση του ατόμου να αναζητά βοήθεια και υποστήριξη σε ένα οικείο του πρόσωπο, όπως είναι ένας φίλος ή ένας συγγενής. Μια τέταρτη υποκλίμακα αποτελεί ο συλλογισμός

(«rumination»), που αναφέρεται στην τάση κάποιου να διαχειρίζεται τον θυμό του αναλύοντας ξανά και ξανά την αιτία που τον προκαλεί. Η πέμπτη υποκλίμακα του BARQ, η αποφυγή («avoidance»), αναφέρεται στην παθητικότητα και την καταστολή της εξωτερικής έκφρασης του θυμού. Τέλος, η έκτη υποκλίμακά του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η εξάπλωση («diffusion»). Η εξάπλωση περιλαμβάνει την μετατόπιση του θυμού σε κάποιο άλλο ερέθισμα ή δραστηριότητα (Linden et al. 2003, όπ. αναφ. στο Miers et al., 2007).

Η προσαρμοσμένη έκδοση της κλίμακας για παιδιά και εφήβους (BARQ-C) σχεδιάστηκε από τους Miers κ. συν. (2007). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει προσαρμοστεί σε δύο γλώσσες: στα αγγλικά και στα γερμανικά. Περιλαμβάνει ένα σύνολο 37 προτάσεων σε μια τρίβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=δεν ισχύει, 2=ισχύει κάπως, 3=ισχύει σίγουρα). Στην παρούσα έρευνα, που αξιοποιήθηκε η συγκεκριμένη έκδοση της κλίμακας, οι συγκεκριμένες επιλογές επειδή δεν γίνονταν εύκολα κατανοητές από τα παιδιά, όπως διαπιστώθηκε από την πιλοτική έρευνα, μετατράπηκαν στις εξής: 1= Όχι, 2=Κάποιες φορές, 3=Ναι.

Στις 37 προτάσεις του εργαλείου περιγράφονται διαφορετικές αντιδράσεις σε καταστάσεις θυμού και τα παιδιά καλούνται να αναφέρουν τον βαθμό που ισχύει στον εαυτό τους καθεμία από αυτές τις αντιδράσεις όταν είναι θυμωμένα (Miers et al., 2007).

Το BARQ-C, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί την προσαρμοσμένη αυτή έκδοση του BARQ και απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους. Ως εκ τούτου πραγματοποιήθηκαν τροποποιήσεις σε κάποιες προτάσεις ώστε να είναι σύμφωνες με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών (Miers et al., 2007). Για παράδειγμα, η πρόταση «Υψώνω τη φωνή μου» που υπήρχε στην αρχική κλίμακα των ενηλίκων μετατράπηκε σε «Φωνάζω» και η πρόταση «Ξεφορτώνομαι το θυμό μου καθαρίζοντας το σπίτι, οργανώνοντας το γραφείο ή κάνοντας δουλειά στον κήπο» μετατράπηκε σε «Ξεφορτώνομαι το θυμό μου κάνοντας κάτι άλλο, όπως το να παίζω με τον υπολογιστή μου» (Miers et al., 2007). Η συγκεκριμένη έκδοση για παιδιά και εφήβους ελέγχθηκε από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θεωρήθηκε ότι είναι κατάλληλη για το αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών ηλικίας 9 ετών και άνω (Miers et al., 2007).

Αναφορικά με τις ψυχομετρικές του ιδιότητες το αρχικό BARQ έχει παρουσιάσει καλή εσωτερική συνοχή, με τιμές του δείκτη Cronbach's alpha να κυμαίνονται από $\alpha=0,65$ έως $\alpha=0,85$ (Linden et al. 2003, όπ. αναφ. στο Miers et al., 2007). Στην έρευνα των Lawler-Row, Karremans, Scott, Edlis-Matityahou και Edwards (2008) βρέθηκε ότι η συγκεκριμένη κλίμακα παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου που κυμαίνεται από $\alpha=0,61$ έως $\alpha=0,85$ για όλες τις υποκλίμακες και βαθμούς εσωτερικής συνοχής που κυμαίνονται από $\alpha=0,70$ έως $\alpha=0,85$. Όσον αφορά την εγκυρότητά του, το BARQ παρουσιάζει ικανοποιητική εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (Linden et al. 2003, όπ. αναφ. στο Miers et al., 2007). Συνολικά, η σειρά ερευνών των Linden κ. συν. (2003) δείχνουν ότι το BARQ είναι ένα ψυχομετρικά καλό εργαλείο με ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας (ταυτόχρονης και εννοιολογικής κατασκευής).

Οι έξι υποκλίμακες από τις οποίες αποτελείται η κλίμακα συμπεριφοριστικών αντιδράσεων θυμού δείχνουν την πολυπλοκότητα των γνωστικών και συμπεριφοριστικών αντιδράσεων του θυμού και υποδηλώνουν ότι ένα διχοτομημένο μοντέλο «έσω θυμού- έξω θυμού» δεν είναι επαρκές για να εξηγήσει όλες τις φυσικές διεργασίες διαχείρισης θυμού (Linden et al. 2003).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη στα ελληνικά εκδοχή του BARQ-C από την Καλύβα (2017). Στην ελληνική αυτή εκδοχή ύστερα από την πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκαν κάποιες απλοποιήσεις στην έκφραση ορισμένων προτάσεων, στις οποίες παρατηρήθηκε δυσκολία κατανόησής τους από τα παιδιά. Για παράδειγμα, η πρόταση «Εγκαταλείπω το γεγονός και ψάχνω για κάποιον που θα συμφωνεί μαζί μου» μετατράπηκε σε «Αφήνω πίσω αυτό που έγινε και ψάχνω για κάποιον να συμφωνεί μαζί μου», η πρόταση «Με ήρεμο τόνο λέω στο άτομο που με έκανε να θυμώσω, ειλικρινά πως αισθάνομαι» μετατράπηκε σε «Με ήρεμη φωνή λέω στο άτομο που με θύμωσε, ειλικρινά πώς νιώθω» και η πρόταση «Στο μυαλό μου αναλύω το γεγονός που με έκανε να θυμώσω ξανά και ξανά» μετατράπηκε σε «Στο μυαλό μου σκέφτομαι αυτό που θύμωσε ξανά και ξανά». Μια άλλη αλλαγή που πραγματοποιήθηκε ήταν η παραλλαγή των απαντήσεων από «1=δεν ισχύει,

2=ισχύει κάπως, 3=ισχύει σίγουρα» σε «1= Όχι, 2=Κάποιες φορές, 3=Ναι» για την καλύτερη κατανόησή τους από τα παιδιά των μικρότερων τάξεων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι αξιοπιστίας με τον δείκτη α του Cronbach τόσο για την πειραματική όσο και για την ομάδα ελέγχου. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικοί για τις υποκλίμακες του «Ισχυρισμού» ($\alpha=0,833/0,901$), των «Έντονων εκφράσεων θυμού» ($\alpha=0,758/0,719$), της «Κοινωνικής υποστήριξης» ($\alpha=0,645/0,676$), της «Αποφυγής» ($\alpha=0,611/0,700$) και της «Εξάπλωσης» ($\alpha=0,500/0,660$). Στην υποκλίμακα του «Συλλογισμού» παρατηρήθηκε πολύ χαμηλή αξιοπιστία ($\alpha=0,393/0,285$), για αυτό και η συγκεκριμένη υποκλίμακα αφαιρέθηκε από τις μετέπειτα αναλύσεις.

Πίνακας 2: Δείκτες αξιοπιστίας για την Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού

	Πριν-μέτρηση	Μετά- μέτρηση
Ισχυρισμός	0,833	0,901
Έντονες εκφράσεις θυμού	0,758	0,719
Κοινωνική υποστήριξη	0,645	0,676
Συλλογισμός	0,393	0,285
Αποφυγή	0,611	0,700
Εξάπλωση	0,500	0,660

8.4.3. Το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Bryant για Παιδιά και Εφήβους (Bryant Empathy Index for Children and Adolescents)

Το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης του Bryant για παιδιά και εφήβους (BEI, Bryant, 1982, όπ. αναφ. στο Aristu, Tello, Ortiz, & del Barrio, 2008)

είναι ένα από τα πιο δημοφιλή αυτοαναφορικά εργαλεία για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Βασίζεται στο ερωτηματολόγιο συναισθηματικής ενσυναίσθησης για ενήλικες των Mehrabian και Epstein (1972, όπ. αναφ. στο Aristu et al., 2008). Στην ανασκόπηση ερευνών των Rose και Rudolph (2006) το ερωτηματολόγιο «BEI» έχει χρησιμοποιηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σε πολλές έρευνες με παιδιά και εφήβους που αφορούν τόσο την ενσυναίσθηση όσο και θέματα που σχετίζονται με αυτή (Cohen & Strayer, 1996, όπ. αναφ. στο De Wied et al., 2007. Eisenberg et al., 1988, όπ. αναφ. στο De Wied et al., 2007. Strayer & Roberts, 1997). Η συγκεκριμένη ανασκόπηση επιβεβαιώνει το γεγονός ότι στις περισσότερες έρευνες φαίνονται τα κορίτσια ως πιο ενσυναισθητικά από τα αγόρια (Rose & Rudolph, 2006).

Το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Bryant απευθύνεται σε παιδιά 6 ετών και άνω (De Wied et al., 2007). Αποτελείται από 22 διχοτομικές προτάσεις, όπου οι απαντήσεις είναι τύπου ναι-όχι και περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών αντιδράσεων. Οι συναισθηματικές αυτές αντιδράσεις περιλαμβάνουν ενσυναίσθηση (π.χ. «Ένα αγόρι ή κορίτσι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ»), συμπόνια (π.χ. «Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι ή κορίτσι δεν βρίσκει κανένα να παίξει») και προσωπική αγωνία (π.χ. «Αναστατώνομαι όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι ή αγόρι»). Οι ενσυναισθητικές απαντήσεις βαθμολογούνται με 1 βαθμό, ενώ οι μη ενσυναισθητικές με βαθμό 0 (Mitsopoulou & Giovazolias, 2013).

Οι Del Barrio, Aluja και García (2004) διεξήγαγαν μια μελέτη με την ισπανική εκδοχή του ερωτηματολογίου προκειμένου να καθοριστεί η εσωτερική του δομή και να εντοπιστούν τυχόν περιττές ή δυσλειτουργικές προτάσεις. Η ισπανική εκδοχή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 22 προτάσεις που αφορούν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση και αποτελείται από μια τριβάθμη κλίμακα (1= Διαφωνώ απόλυτα - 3= Συμφωνώ απόλυτα). Στην έρευνα των Del Barrio, Aluja και Garcia (2004), ύστερα από διερευνητικές και επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις, διαπιστώθηκε ως πιο κατάλληλο το μοντέλο των τριών παραγόντων, το οποίο περιλαμβάνει έναν γνωστικό και δύο συναισθηματικούς παράγοντες:

1) Κατανόηση συναισθημάτων (γνωστικός παράγοντας), 2) Συναισθήματα λύπης (συναισθηματικός παράγοντας), 3) Αντιδράσεις δακρύων (συναισθηματικός παράγοντας).

Η δομή των τριών παραγόντων φαίνεται να είναι κατάλληλη για παιδιά και εφήβους και ενισχύει την εγκυρότητα των γνωστικών και συναισθηματικών στοιχείων της κλίμακας, αλλά και της ίδιας της έννοιας της ενσυναίσθησης (Bryant, 1982. Hogan, 1969. Jolliffe & Farrington, 2004, όπ. αναφ. στο Aristu et al., 2008). Συνολικά, η δομή των τριών παραγόντων υποστηρίζει μια ολοκληρωμένη έννοια της ενσυναίσθησης, η οποία περιλαμβάνει ένα γνωστικό παράγοντα («Κατανόηση συναισθημάτων») και δύο συναισθηματικούς («Συναισθήματα λύπης»/«Αντιδράσεις δακρύων») (Aristu et al., 2008).

Ο γνωστικός παράγοντας («Κατανόηση συναισθημάτων») αναφέρεται σε καταστάσεις στις οποίες το παιδί καταφέρνει να κατανοήσει την συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν άλλα παιδιά (Aristu et al., 2008). Οι δύο συναισθηματικοί παράγοντες περιλαμβάνουν δύο διαφορετικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, από τη μια πλευρά, ο παράγοντας των «Συναισθημάτων λύπης» αναφέρεται σε καταστάσεις στις οποίες το άτομο έχει μια παρόμοια συναισθηματική κατάσταση με κάποιο άλλο άτομο και αντιλαμβάνεται με την οπτική εκείνου την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άλλο άτομο. Από την άλλη πλευρά ο παράγοντας των «Αντιδράσεων δακρύων» σχετίζεται με την συναισθηματική ταύτιση και την συμπόνια, όπου το άτομο μπαίνει ολοκληρωτικά στη θέση του άλλου ατόμου και βιώνει τη δυσφορία του άλλου ατόμου ως δική του (Aristu et al., 2008).

Όσον αφορά τα ψυχομετρικές ιδιότητες του συγκεκριμένου εργαλείου έχει διαπιστωθεί ότι διαθέτει ικανοποιητική αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου, εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, καθώς και επαρκή διακριτική και συγκλίνουσα εγκυρότητα (Bryant, 1982, όπ. αναφ. στο Strayer & Roberts, 1997). Οι παράγοντες παρουσιάζουν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια στην έρευνα των Mitsopoulou και Gionazolias (2013) με $\alpha = .52$ για τον παράγοντα της κατανόηση των συναισθημάτων, $\alpha = .56$ για τον παράγοντα των συναισθημάτων λύπης και $\alpha = .65$ για τις Αντιδράσεις δακρύων. Στην έρευνα των Aristu κ. συν. (2008)

αξιοποιήθηκε η ισπανική εκδοχή του ερωτηματολογίου και η τρίβαθμη κλίμακα παρουσίασε δείκτη εσωτερικής συνέπειας $\alpha=.72$.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του Ερωτηματολογίου Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους του Bryant που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε σε ελληνικό πληθυσμό από τους Mitsopoulou και Giovazolias (2013). Στην ελληνική αυτή εκδοχή του ερωτηματολογίου οι 22 προτάσεις του μεταφράστηκαν από δύο δίγλωσσους ερευνητές που ήταν εξοικειωμένοι με την έννοια της ενσυναίσθησης μέσω των διαδικασιών της ορθής και της αντίστροφης μετάφρασης (Mitsopoulou & Giovazolias, 2013). Επίσης, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το μοντέλο των τριών παραγόντων που πρότειναν οι Del Barrio, Aluja και Garcia (2004), σύμφωνα με το οποίο το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρεις υποκλίμακες: 1) «Κατανόηση συναισθημάτων», 2) «Συναισθήματα λύπης», 3) «Αντιδράσεις δακρύων».

Στο ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης του Bryant πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's alpha τόσο για την πρώτη μέτρηση, όσο και για την δεύτερη μέτρηση και για τις τρεις υποκλίμακες. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα οι δείκτες αξιοπιστίας α του Cronbach βρέθηκαν να είναι ικανοποιητικοί για όλες τις υποκλίμακες. Αναφορικά με την υποκλίμακα των «Αντιδράσεων δακρύων» ο δείκτης αξιοπιστίας βρέθηκε αρχικά να είναι μη αποδεκτός ($\alpha=0,447$). Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η αφαίρεση της πρότασης 15: «Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι». Η συγκεκριμένη πρόταση φάνηκε να μην κατανοήθηκε επαρκώς από τα παιδιά και για το λόγο αυτό περιόριζε την αξιοπιστία της συγκεκριμένης υποκλίμακας.

Πίνακας 3: Δείκτες αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους του Bryant

	Πριν-μέτρηση	Μετά- μέτρηση
Κατανόηση συναισθημάτων	0,580	0,600
Συναισθήματα λύπης	0,756	0,845
Αντιδράσεις δακρύων	0,572	0,525

8.4.4. Αυτοαναφορική Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Παιδιά (Children's Self- report Social Skills Scale, CS4)

Η Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (CS4) είναι ένα αυτοαναφορικό εργαλείο για παιδιά που σχεδιάστηκε από τους Danielson και Phelps (2003) με σκοπό να μετράει τις αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013). Το CS4 είναι ένα σύντομο και εύχρηστο ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 21 προτάσεις, κάθε μια από τις οποίες βαθμολογείται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που περιλαμβάνει τις εξής επιλογές: 1= Ποτέ, 2= Σχεδόν ποτέ, 3= Κάποιες φορές, 4= Τις περισσότερες φορές, 5= Πάντα. Από τις 21 προτάσεις του ερωτηματολογίου οι 14 μετρούν προ-κοινωνικές δεξιότητες και οι υπόλοιπες 7 μετρούν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες. Στις 7 αυτές προτάσεις πραγματοποιείται αντιστροφή της βαθμολογίας. Υψηλή βαθμολογία στη συγκεκριμένη κλίμακα υποδηλώνει και υψηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι συνολικές βαθμολογίες κυμαίνονται από 21 έως 105 (Danielson & Phelps, 2003. Vassilopoulos et al., 2013). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου από τους Vassilopoulos κ. συν. (2013).

Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από τρεις υποκλίμακες: 1) Κοινωνικοί κανόνες («Social rules»), 2) Δημοφιλία («Likeability») και 3)

Κοινωνική αφέλεια («Social ingenuousness»). Η πρώτη υποκλίμακα (Κοινωνικοί κανόνες) περιλαμβάνει προτάσεις που μετρούν την τήρηση των κοινωνικών κανόνων και την ευγένεια (π.χ. «Περιμένω να έρθει η σειρά μου για να μιλήσω ή να παίξω όταν είμαι με παρέα»). Η υποκλίμακα της «Δημοφιλίας» περιλαμβάνει προτάσεις που αναφέρονται στο πώς αντιλαμβάνεται το ίδιο το παιδί την δημοτικότητά του ή την έλλειψη δημοτικότητας σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (π.χ. «Αρέσω στα άλλα παιδιά και περνούν ευχάριστα μαζί μου»). Τέλος, η τρίτη υποκλίμακα που είναι η «Κοινωνική αφέλεια» αποτελείται από προτάσεις που αξιολογούν την ελλιπή αναγνώριση και κατανόηση των λεπτών χαρακτηριστικών των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από τα παιδιά (π.χ. «Όταν πλησιάζω άλλα παιδιά μού λένε να κάνω στην άκρη ή να τους αφήσω κι άλλο χώρο») (Danielson & Phelps, 2003).

Αναφορικά με τις ψυχομετρικές του ιδιότητες το συγκεκριμένο εργαλείο παρουσιάζει επαρκή έως καλή αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου ($\alpha=0,74$), καθώς και εξαιρετική εσωτερική συνοχή (Cronbach's $\alpha = .96$) (Danielson & Phelps, 2003, όπ. αναφ. στο Vassilopoulos et al., 2013). Στην έρευνα των Vassilopoulos κ. συν. (2013) οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για τις υποκλίμακες των κοινωνικών κανόνων και της δημοφιλίας ήταν ικανοποιητικοί και κυμαίνονταν από $\alpha=0,62$ μέχρι $\alpha=0,83$. Όσον αφορά την υποκλίμακα της κοινωνικής αφέλειας στην έρευνα των Vassilopoulos κ. συν. (2013) παρουσίασε μη αποδεκτά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's $\alpha < .30$).

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι αξιοπιστίας με τον δείκτη α του Cronbach τόσο για την συνολική κλίμακα όσο και για τις υποκλίμακές της: 1) Κοινωνικοί κανόνες, 2) Δημοφιλία, 3) Κοινωνική αφέλεια. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 4, οι δείκτες αξιοπιστίας για την υποκλίμακα της «Κοινωνικής αφέλειας» στην πριν-μέτρηση ήταν ιδιαίτερα χαμηλοί ($\alpha=0,387$) και για αυτό το λόγο η συγκεκριμένη υποκλίμακα αποκλείστηκε από τις μετέπειτα αναλύσεις. Για τις υποκλίμακες των «Κοινωνικών κανόνων» και της «Δημοφιλίας» οι δείκτες αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν αποδεκτοί (Κοινωνικοί κανόνες: $\alpha=0,721/0,699$) (Δημοφιλία: $\alpha=0,579/0,572$).

Πίνακας 4: Δείκτες αξιοπιστίας στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (CS4)

	Πριν-μέτρηση	Μετά- μέτρηση
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων	0,618	0,638
Κοινωνικοί κανόνες	0,721	0,699
Δημοφιλία	0,579	0,572
Κοινωνική αφέλεια	0,387	0,300

8.5. Η δομή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος

Το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη συγχωρητικότητα βασίζεται στο μοντέλου του Enright και στις τέσσερις φάσεις του που περιλαμβάνουν συνολικά 20 στάδια. Η πρώτη φάση του μοντέλου, σύμφωνα με την οποία δομήθηκε το πρόγραμμα, είναι η φάση της αποκάλυψης («Uncovering Phase») που περιλαμβάνει τα στάδια 1-8. Στην φάση αυτή το πληγωμένο άτομο βιώνει τον πόνο της πληγής που δέχτηκε και συνειδητοποιεί το πώς το γεγονός αυτό τον έχει επηρεάσει στη ζωή του (Worthington et al., 2014).

Η δεύτερη φάση είναι η φάση της απόφασης («Decision Phase»), την οποία ο Enright αντιμετωπίζει ως το κρίσιμο μέρος της διαδικασίας της συγχώρεσης. Περιλαμβάνει τα στάδια 9-11 και στην φάση αυτή το άτομο αρχίζει να σκέφτεται την επιλογή της συγχώρεσης πριν την υιοθετήσει. Προχωρώντας στην τρίτη φάση (στάδια 12-15) που είναι η φάση της εργασίας («Work Phase») το πληγωμένο άτομο αρχίζει να βλέπει αυτόν που τον έχει πληγώσει μέσα από διαφορετικά μάτια και κατευθύνεται προς την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια και την αποδοχή. Τέλος, στην φάση της εμβάθυνσης («Deepening Phase») και στα στάδια 15-20 το άτομο ανακαλύπτει μέσα από την επιλογή της συγχώρεσης το νόημα που κρύβεται πίσω από την πληγή που έχει υποστεί και βλέπει την συγχώρεση

ως μια επιλογή που έχει πολλά θετικά να του προσφέρει (Worthington et al., 2014).

Από αυτά τα στάδια, λόγω του χρονικού περιορισμού της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, επιλέχθηκαν εκείνα που θεωρήθηκαν ως πιο σημαντικά για να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα. Έτσι, στην φάση της αποκάλυψης («Uncovering phase»), σύμφωνα με την οποία δομήθηκε το πρώτο μισό της δεύτερης και η τρίτη συνάντηση, επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν τα στάδια 1,2,4,5. Σύμφωνα με τα στάδια αυτά τα παιδιά φέρνουν στην επιφάνεια τα «απωθημένα» δυσάρεστα συναισθήματα που τους είχε προκαλέσει το γεγονός που τα πλήγωσε, γνωρίζουν τις αντιδράσεις θυμού τους και γενικά αποκτούν γνώση των δυσάρεστων συναισθημάτων που βίωσαν. Τέλος, αποκτούν επίγνωση του τρόπου σκέψης τους την περίοδο που συνέβη το γεγονός.

Στην φάση της απόφασης που καλύπτει την τέταρτη συνάντηση επιλέχθηκαν ως πιο σημαντικά τα στάδια 9 και 10. Σύμφωνα με τα στάδια αυτά σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που είχαν ως στόχο τα παιδιά να μάθουν ότι οι παλιές στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεών τους δεν λειτουργούν με θετικό τρόπο και να εισαχθούν στην επιλογή της συγχώρεσης με όλα τα θετικά που μπορεί να τους προσφέρει.

Η πέμπτη συνάντηση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος δομήθηκε με βάση τις δύο τελευταίες φάσεις του μοντέλου του Enright. Στην φάση της εργασίας οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση τα στάδια 12 και 13 του μοντέλου του Enright. Συγκεκριμένα, στόχευαν α) στο να μπορέσουν τα παιδιά να μουν στη θέση εκείνου που πληγώνει και να δουν την δική του οπτική των πραγμάτων και β) στο να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και συμπόνια προς εκείνον που τα είχε πληγώσει στο παρελθόν. Τέλος, αναφορικά με την φάση της εμβάθυνσης σχεδιάστηκε μια δραστηριότητα («Το παράθυρο της συγχώρεσης»), η οποία στόχευε στο να καταφέρουν τα παιδιά να κατακτήσουν το στάδιο 20 της διαδικασίας της συγχώρεσης, σύμφωνα με το οποίο τα άτομα συνειδητοποιούν τον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων και την σταδιακή εμφάνιση πιο ευχάριστων συναισθημάτων για εκείνον που τους πλήγωσε.

Αξιίζει να επισημανθεί ότι όλο το πρόγραμμα και οι δραστηριότητές τους σχεδιάστηκαν με βάση την αντίληψη ότι η συγχώρεση είναι μια επιλογή για τον καθένα που μπορεί να την υιοθετήσει, μπορεί και όχι. Για αυτό γίνονταν απόλυτα αποδεκτές από την εκάστοτε συντονίστρια και οι περιπτώσεις παιδιών που δεν είχαν την πρόθεση να συγχωρέσουν αυτόν που τους πλήγωσε.

Για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, εκτός από το μοντέλο του Enright, αξιοποιήθηκαν και κάποιες ιδέες δραστηριοτήτων από το μοντέλο «REACH» για τη συγχώρεση, όπως περιγράφεται από τον Worthington (2006), καθώς και από άλλες πηγές (Akos, 2000. Plummer, 2009. Γεωργιάδου, 2010).

8.6. Η τεχνική της αφήγησης ιστοριών (Storytelling)

Στο συγκεκριμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε η αφηγηματική τεχνική (storytelling). Σε κάθε συνάντηση του προγράμματος πραγματοποιούνταν η αφήγηση μιας ή περισσότερων ιστοριών σχετικών με το θέμα της κάθε συνάντησης. Οι ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν περιγράφονται στην αναλυτική παρουσίαση των συναντήσεων που γίνεται παρακάτω (βλ. ενότητα 8.8).

Η αφήγηση ιστοριών είναι η βασική τεχνική της αφηγηματικής προσέγγισης και χρησιμοποιείται συχνά στη θεραπευτική διαδικασία με σκοπό να καθοδηγήσει τους πελάτες ή να τους προσφέρει την εσωτερική εμπειρία ενός θέματος που δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν (Divinyi, 1995, όπ. αναφ. στο Brouzos, Vassilopoulos, & Moschou, 2016). Στην περίπτωση των παιδιών οι ιστορίες μπορεί να έχουν πολλαπλά θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, ένα από τα πλεονεκτήματα των ιστοριών είναι ότι τα παιδιά μπορούν να αφομοιώσουν ευκολότερα μια ιστορία που αφορά έναν χαρακτήρα από ότι κάτι που σχετίζεται άμεσα με τη δική τους τη ζωή. Επίσης, οι ιστορίες πολλές φορές αποσαφηνίζουν ένα πρόβλημα που τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν από μόνα τους (Gunnestad,

Mørreaunet, & Onyango, 2015. Divinyi, 1995, όπ. αναφ. στο Brouzos et al., 2016.).

Ένα άλλο θετικό στοιχείο των ιστοριών είναι το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι αντίληψης και ερμηνείας τους, κάτι που επιτρέπει στο κάθε παιδί να κατασκευάσει μόνο του το νόημα της κάθε ιστορίας από τη δική του οπτική και σύμφωνα με τη δική του εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο οι ιστορίες βοηθούν το παιδί να αντλήσει εκείνα τα στοιχεία που συμβάλλουν στην προσωπική του ανάπτυξη και να επιλύσει τα προβλήματά του με εποικοδομητικό τρόπο (Divinyi, 1995, όπ. αναφ. στο Brouzos et al., 2016).

Η θεραπευτική αξία των ιστοριών είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά. Καθώς τα παιδιά ταυτίζονται με τους κεντρικούς ήρωες της κάθε ιστορίας, επεξεργάζονται τα κρυμμένα νοήματα της ιστορίας σύμφωνα με τις δικές τους εσωτερικές συγκρούσεις ή σκέφτονται πώς θα αντιδρούσαν τα ίδια αν βρίσκονταν στη θέση των ηρώων (Divinyi, 1995, όπ. αναφ. στο Brouzos et al., 2016). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται και η αυτο-αποκάλυψη των παιδιών, καθώς αισθάνονται πιο άνετα να εκφράσουν και να μοιραστούν τις δικές τους προσωπικές ιστορίες και εμπειρίες (Gunnestad et al., 2015). Οι ιστορίες, συνεπώς, συμβάλλουν στην μετάδοση μηνυμάτων, στην ενίσχυση της διορατικότητας των παιδιών και στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους, καθώς και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους για εξωτερίκευση και επίλυση των εσωτερικών τους συγκρούσεων (Divinyi, 1995, όπ. αναφ. στο Brouzos, Vassilopoulos, & Moschou, 2016).

Στην έρευνα των Gunnestad κ. συν. (2015) αξιοποιήθηκε η τεχνική της αφήγησης ιστοριών για την διδασκαλία της αξίας της συγχώρεσης σε παιδιά νηπιαγωγείου με πολύ θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση της έννοιας της συγχώρεσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ακούγοντας το περιεχόμενο των ιστοριών το συσχέτιζαν με το δικό τους περιβάλλον και τις προσωπικές τους καταστάσεις. Μέσα από τις ιστορίες τα παιδιά παρουσίασαν την διάθεση να διηγηθούν τις δικές τους ιστορίες για τη συγχώρεση, τη συνεργασία, την φιλία. Έτσι, προέκυψαν ευκαιρίες για βαθύτερη κατανόηση της αξίας της συγχώρεσης (Gunnestad et al., 2015).

Δεδομένων, λοιπόν, των πολλαπλών οφελών που προσφέρουν οι ιστορίες στα παιδιά, στο συγκεκριμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα αξιοποιήθηκε η συγκεκριμένη τεχνική με σκοπό να αποκτήσουν τα παιδιά μια βαθύτερη κατανόηση για ορισμένα θέματα που αφορούν τα συναισθήματα και τη συγχώρεση και να τα παρακινήσει προς πιο θετικές συμπεριφορές και πιο ευχάριστα συναισθήματα για εκείνον που τα πλήγωσε.

8.7. Η περιγραφή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος

Το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας πραγματοποιήθηκε από τις 20/06/2017 μέχρι τις 27/07/2017 στον χώρο της Ζωσιμαίας Βιβλιοθήκης Ιωαννίνων. Περιελάμβανε συνολικά 6 εβδομαδιαίες συναντήσεις, καθεμία από τις οποίες είχε χρονική διάρκεια 90 λεπτών. Στην πρώτη και στην έκτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε και η χορήγηση των ερωτηματολογίων αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, στην πρώτη συνάντηση η χορήγηση των ερωτηματολογίων για την πρώτη μέτρηση έγινε πριν την έναρξη της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και την γνωριμία των μελών, ενώ στην έκτη συνάντηση η χορήγηση πραγματοποιήθηκε προς στο τέλος της συνάντησης και πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων διαδικασίας.

Η συγκέντρωση των παιδιών που αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης και παρακολούθησαν τις συναντήσεις του προγράμματος έγινε με την βοήθεια του προσωπικού της Ζωσιμαίας Βιβλιοθήκης Ιωαννίνων, η οποία παραχώρησε τον χώρο και βοήθησε στην όλη διαδικασία της συγκέντρωσης του δείγματος. Σε ένα πρώτο στάδιο αναρτήθηκε τόσο στον χώρο της βιβλιοθήκης όσο και ηλεκτρονικά μια αφίσα που περιέγραφε το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα πραγματοποιούταν το καλοκαίρι, καθώς και τηλέφωνα επικοινωνίας για περαιτέρω πληροφορίες. Σε ένα δεύτερο στάδιο οι συντονίστριες ήρθαν σε τηλεφωνική επαφή με τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών που ενδιαφέρονταν για το πρόγραμμα

και τους ενημέρωσαν για το έντυπο συναίνεσης που χρειαζόταν να υπογράψουν πριν την έναρξη του προγράμματος.

Μετά τη συμπλήρωση του εντύπου συναίνεσης από τους γονείς και τους κηδεμόνες των παιδιών και την συγκέντρωση του συνολικού αριθμού των παιδιών που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα ακολουθήθηκε η διαδικασία χωρισμού των παιδιών σε ομάδες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά χωρίστηκαν ανάλογα με την ηλικία τους σε 5 ομάδες των 8-11 ατόμων.

Αναφορικά με τον συντονισμό των ομάδων, ύστερα από κλήρωση που πραγματοποιήθηκε, η μια μεταπτυχιακή φοιτήτρια ανέλαβε να είναι η συντονίστρια στις τρεις ομάδες και η άλλη στις υπόλοιπες δύο. Και οι δύο φοιτήτριες παρευρίσκονταν στις συναντήσεις όλων των ομάδων, αλλά ο ρόλος της μη συντονίστριας ήταν διακριτικός και επιβοηθητικός όπου υπήρχε ανάγκη. Οι συναντήσεις των ομάδων πραγματοποιούνταν πρωινές ώρες τις ημέρες Τρίτη-Τετάρτη-Πέμπτη και είχαν καθοριστεί εκ των προτέρων από τις συντονίστριες να γίνονται συγκεκριμένη ημέρα και ώρα κάθε εβδομάδα.

Ο χώρος όπου πραγματοποιούνταν οι συναντήσεις των ομάδων περιελάμβανε ένα μεγάλο κυκλικό τραπέζι γύρω από το οποίο κάθονταν τα μέλη και η συντονίστρια. Τριγύρω υπήρχε ένας μεγάλος ελεύθερος χώρος στον οποίο πραγματοποιούνταν οι δραστηριότητές μας.

Όλες οι συναντήσεις του προγράμματος είχαν μια συγκεκριμένη δομή. Ξεκινούσαν με το καλωσόρισμα όλων των μελών στην ομάδα από την συντονίστρια. Στη συνέχεια ακολουθούσε μια συζήτηση αναφορικά με εκείνα που θυμούνταν από την προηγούμενη συνάντηση και γινόταν η εισαγωγή στο θέμα της καινούριας συνάντησης. Ακολουθούσαν οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί με βάση τους στόχους της συγκεκριμένης συνάντησης και η επεξεργασία αυτών μέσω συζήτησης με τα παιδιά. Μετά τη λήξη των δραστηριοτήτων ακολουθούσε η χορήγηση των ερωτηματολογίων διαδικασίας και ο αποχαιρετισμός όλων των μελών της ομάδας με μια δραστηριότητα που είχε ως στόχο να τα χαλαρώσει ή να τα διασκεδάσει.

Παρακάτω ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή όλων των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

8.8. Η αναλυτική παρουσίαση των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος

1^η Συνάντηση: «Ελάτε να γνωριστούμε!»

(20/06/2017-22/06/2017)

Θεματική ενότητα: Γνωριμία + Κανόνες

Υλικά:

- αυτοκόλλητες ετικέτες
- χαρτόνια
- χρωματιστοί μαρκαδόροι
- μολύβια
- χρωματιστά χαρτιά
- χάρτινο κουτί

Στόχοι:

- 1) Να ενημερωθούν τα παιδιά για το σκοπό και τη δομή της ομάδας.
- 2) Να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και με τις συντονίστριες της ομάδας.
- 3) Να ορίσουν τους κανόνες της ομάδας και να αναγνωρίσουν την αξία τους.

Άνοιγμα

(διάρκεια: 5')

Κατά το άνοιγμα της συνάντησης καλωσορίζουμε τα παιδιά και συστηνόμαστε. Η φοιτήτρια που συντονίζει την ομάδα συστήνεται ως συντονίστρια και η άλλη ως βοηθός. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη

εισαγωγή για το σκοπό της ομάδας μας, για τη χρονική διάρκεια των συναντήσεών μας, καθώς και για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν.

Χορήγηση των εργαλείων αποτελεσματικότητας (Διάρκεια: 40')

Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων της πρώτης συνάντησης και την γνωριμία των μελών πραγματοποιείται η χορήγηση των εργαλείων αποτελεσματικότητας και η συμπλήρωσή τους από τα παιδιά.

Κύριο μέρος

(διάρκεια: 35')

Δραστηριότητα για τον 2^ο στόχο: «Πώς με λένε;»

Οι συντονίστριες μοιράζουν στο κάθε παιδί από μια αυτοκόλλητη ετικέτα πάνω στην οποία τα παιδιά γράφουν το όνομά τους. Στη συνέχεια τα παιδιά διασκορπίζονται στο χώρο, ώστε να βρουν ένα σημείο όπου δεν θα τους βλέπει κανένας άλλος και κρύβουν την ετικέτα μέσα στα ρούχα τους ή κάπου πάνω τους. Για παράδειγμα, μπορούν να κρύψουν την ετικέτα μέσα στην κάλτσα τους, σε μία τσέπη, κάτω από τον γιακά ή στο παπούτσι τους. Στη συνέχεια όλα τα παιδιά στέκονται όρθια σε έναν κύκλο. Η συντονίστρια πάει πίσω από κάθε παιδί, το ακουμπάει στην πλάτη και αυτό τότε μπαίνει στο κέντρο του κύκλου. Τότε τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν με τη σειρά ερωτήσεις για το πού μπορεί να βρίσκεται η ετικέτα με το όνομά του. Μπορούν μόνο να κάνουν ερωτήσεις, όπως «Μήπως είναι στο παπούτσι σου;» ή «Μπορείς να μου δείξεις τη σόλα του δεξιού παπουτσιού σου;» Μόλις βρεθεί η ετικέτα με το όνομα, το παιδί παρουσιάζεται και κολλάει την ετικέτα με το όνομά του πάνω του, έτσι ώστε να την βλέπουν όλοι. **(Διάρκεια 20')**

(Πηγή: «Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά»- Plummer, 2009)

Δραστηριότητα για τον 3^ο στόχο: «Ο χρυσός κανόνας»

Η συντονίστρια αρχικά εξηγεί στα παιδιά την σημασία των κανόνων σε μια ομάδα. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και γράφουν σε χρωματιστά χαρτάκια έναν ή δύο κανόνες που θα ήθελαν να υπάρχουν στην ομάδα. Κατόπιν τα ρίχνουν μέσα σε ένα κουτί. Η συντονίστρια ανοίγει το κουτί και διαβάζει τους κανόνες. Έπειτα, τους κολλά σε ένα μεγάλο χαρτόνι που έχει το σχήμα πάπυρου ώστε να μοιάζει με ένα συμβόλαιο. Οι κανόνες διαβάζονται φωναχτά από όλα τα παιδιά της ομάδας. Η συντονίστρια απευθύνει στο σημείο αυτό το λόγο στα παιδιά και τα ρωτάει τι είναι αυτό που λείπει από μια ομάδα μετά τους κανόνες της. Τα παιδιά απαντούν ότι λείπει το όνομα της ομάδας το οποίο αποφασίζεται ύστερα από ψηφοφορία από όλους. Αφού αποφασιστεί το όνομα της ομάδας και αναγραφεί στο συμβόλαιο πάνω από τους κανόνες, όλα τα παιδιά της ομάδας και οι συντονίστριες βάζουν την υπογραφή τους και δεσμεύονται όλοι ότι οι κανόνες θα τηρούνται σε κάθε συνάντηση. Αναφέρεται από την συντονίστρια ότι το συμβόλαιο της ομάδας θα βρίσκεται σε κάθε συνάντηση κρεμασμένο σε τέτοιο σημείο ώστε να είναι ορατό από όλους **(Διάρκεια: 15')**

Κλείσιμο

(διάρκεια: 20')

Τα παιδιά συμπληρώνουν τα εργαλεία διαδικασίας εκφράζοντας τις εντυπώσεις τους για την πρώτη συνάντηση της ομάδας. **(Διάρκεια: 15')**

Δραστηριότητα αποχαιρετισμού (Διάρκεια: 5')

Τα παιδιά μαζί με τις συντονίστριες συγκεντρώνονται σε έναν κύκλο και με τη συνοδεία παιχνιδιάρικης-αστείας μουσικής αρχίζει ένας-ένας να χαιρετάει την ομάδα με έναν περίεργο τρόπο που επιλέγει ο ίδιος (π.χ. τρίβοντας τους αγκώνες του με τα υπόλοιπα μέλη). Στο κλείσιμο όλα τα παιδιά δίνουν τα χέρια και φωνάζουν το όνομα της ομάδας τους.

2^η Συνάντηση: «Ζω με συναίσθημα και νικώ τον θυμό!»

(27/06/2017-29/06/2017)

Θεματική ενότητα: Συναισθήματα

Υλικά:

- εικόνες προσώπων που αποτυπώνουν ένα συναίσθημα
- κουτί
- κόλλες A4
- χρωματιστοί μαρκαδόροι
- μολύβια
- πολύχρωμα χαρτάκια για χωρισμό ομάδων
- μικρά χαρτάκια
- γυάλινο βάζο με καπάκι
- άμμο θαλάσσης
- κομφετί
- νερό
- λάδι

Στόχοι:

- 1) Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματα.
- 2) Να μάθουν τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται μη λεκτικά τα συναισθήματα.
- 3) Να κατανοήσουν ότι όλα τα συναισθήματα, τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα είναι φυσιολογικά και αποδεκτά.
- 4) Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν το λόγο που τα θυμώνει κάτι.
- 5) Να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης θυμού.
- 6) Να κατανοήσουν ότι ο θυμός είναι ένα αποδεκτό συναίσθημα.

Άνοιγμα

(διάρκεια: 5')

Κατά το άνοιγμα της συνάντησης η συντονίστρια καλωσορίζει τα μέλη της ομάδας στην δεύτερη συνάντηση. Γίνεται μια συζήτηση αναφορικά με όσα συνέβησαν στην προηγούμενη συνάντηση και μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα της συνάντησης. Συγκεκριμένα, η συντονίστρια ρωτάει τα παιδιά αν γνωρίζουν τι είναι τα συναισθήματα και αν μπορούν να αναφέρουν κάποια από αυτά. Μετά την έκθεση ιδεών των παιδιών αναφορικά με τα συναισθήματα ακολουθούν οι παρακάτω δραστηριότητες.

Κύριο μέρος

(διάρκεια: 75')

Δραστηριότητα για τον 1^ο στόχο: «Το κουτί των συναισθημάτων»

Οι συντονίστριες αφήνουν στο κέντρο του τραπεζιού ένα κουτί μέσα στο οποίο υπάρχουν καρτέλες με εικόνες προσώπων που δηλώνουν τα εξής συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, έκπληξη, ντροπή, απογοήτευση, ζήλια, βαρεμάρα, αηδία. Κάθε παιδί τραβάει από μια καρτέλα. Προσπαθεί να αναγνωρίσει το συναίσθημα που του έτυχε και παράλληλα με βάση αυτό το συναίσθημα να συμπληρώσει ένα φύλλο εργασίας ζητώντας του να γράψει τι χρώμα και τι γεύση μπορεί να έχει αυτό το συναίσθημα και ποιο φαγητό του θυμίζει. Στη συνέχεια το κάθε παιδί παρουσιάζει την εικόνα που του έτυχε και τις απαντήσεις του προφορικά στους υπόλοιπους. Η συντονίστρια παρακινεί τα παιδιά να παρατηρήσουν τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματος σε κάθε εικόνα και να περιγράψουν τι παρατηρούν. Τα παιδιά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν πολλά και διαφορετικά συναισθήματα που μπορούμε όλοι να νιώσουμε και που εκφράζονται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. **(Διάρκεια: 15')**

Δραστηριότητα για τον 2^ο στόχο: «Αγαλματάκια ακούνητα»

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ισάριθμες ομάδες με τη βοήθεια πολύχρωμων χαρτιών (Τα παιδιά που έχουν το ίδιο χρώμα πάνε στην ίδια ομάδα). Η μια ομάδα είναι η ομάδα των παρατηρητών και η δεύτερη η ομάδα των αγαλμάτων. Η μία ομάδα κάθεται απέναντι από την άλλη. Η συντονίστρια διαβάζει φράσεις από γνωστά παραμύθια που περιγράφουν ένα συγκεκριμένο συναίσθημα η καθεμία. Κάθε φορά που τελειώνει την ανάγνωση μιας φράσης τα παιδιά της ομάδας των αγαλμάτων «παγώνουν» και αναπαριστούν σωματικά το συναίσθημα που περιγράφηκε. Τότε τα παιδιά της ομάδας των παρατηρητών λένε ένα- ένα τι παρατηρούν στο παιδί που βρίσκεται απέναντί τους. Οι δύο ομάδες αλλάζουν ρόλους εναλλάξ μετά από κάθε φράση. (Συναισθήματα που περιγράφονται: χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη, περηφάνια) **(Διάρκεια: 20’)**.

Διάλειμμα

(διάρκεια: 5’)

Ακολουθεί μια σύντομη συζήτηση για το συναίσθημα του θυμού και τις σωματικές του εκφράσεις που παρουσιάστηκαν πριν. Στη συνέχεια γίνεται η ανάγνωση του παραμυθιού: «Ο Πράσινος δράκος και το μαγικό κουτί» **(Διάρκεια: 10’)**.

«Κάποτε σε ένα πανέμορφο δάσος ζούσε ένας πράσινος, μεγάλος δράκος. Κάθε πρωί που ξυπνούσε έβλεπε τα δέντρα του δάσους, έπαιρνε βαθιές αναπνοές και ένιωθε ευτυχισμένος! Το δάσος ήταν τόσο όμορφο που γρήγορα απέκτησε τεράστια φήμη, με αποτέλεσμα να έρχονται από παντού ζώα να μείνουν εκεί. Από τότε ο δράκος έχασε την ησυχία του. Και όχι τίποτα άλλο, άρχισε να νευριάζει εύκολα και να θυμώνει. Την πρώτη φορά που θύμωσε ήταν επειδή τα σκιουράκια μάζεψαν βελανίδια και τα αφήσανε παντού στο έδαφος. Πήγε ο δράκος να κάνει τον περίπατό του, τα πάτησε και άρχισε να χοροπηδά από τον πόνο. Θύμωσε τόσο πολύ που από το στόμα

του βγήκε φωτιά. Το αποτέλεσμα ήταν να καεί το δέντρο δίπλα του, αλλά και η γλώσσα του. Για μέρες δεν μπορούσε ούτε να μιλήσει ούτε να φάει. Μόλις συνήλθε, συνέβη κάτι άλλο που τον έκανε να θυμώσει. Ένας λαγός έφαγε καρότα και πέταξε τα κοτσάνια έξω από την σπηλιά του δράκου. Ξαναθύμωσε ο πράσινος δράκος, έβγαλε φωτιά από το στόμα του, έκαψε δυο δέντρα αυτή την φορά και έκανε μεγαλύτερη ζημιά στην γλώσσα του. Όσο για την γλώσσα του, είχε γεμίσει φουσκάλες και τον έκανε να τρώει μόνο γιαούρτι και να μιλάει ...πθεβδά! Μια μέρα ήρθε στο δάσος ένα ζωτικό που μόλις είδε την μεγάλη καταστροφή, έψαξε να βρει τι έφταιγε. Δεν άργησε να βρει τον δράκο να θυμώνει και να βγάζει φωτιά από το στόμα του, όταν ένας τυφλοπόντικας είχε γεμίσει τον τόπο με τρύπες. Τότε το ζωτικό πήγε κοντά και του έδωσε το «μαγικό κουτί». Από εκείνη την ημέρα ο δράκος όχι μόνο δεν θύμωνε, αλλά και σταμάτησε να βγάζει φωτιές και να καίει τα δέντρα. Σήμερα το δάσος έχει γίνει καταπράσινο, όπως παλιά. Τι ήταν όμως το μαγικό κουτί; Ήταν ένα χρωματιστό κουτί που μέσα σε αυτό ο δράκος έγραφε ό,τι τον θύμωνε».

(Πηγή: Γεωργιάδου, Ν., (2010). *Θεραπευτικά Παιχνίδια*. Αθήνα: Εκδόσεις Οξυγόνο)

Δραστηριότητα για στόχους 4, 5, 6: «Το μαγικό κουτί του θυμού»

Μετά την επεξεργασία του παραπάνω παραμυθιού η συντονίστρια τοποθετεί ένα κουτί ανάλογο με το μαγικό κουτί του πράσινου δράκου στη μέση του τραπεζιού και ζητά από τα παιδιά να γράψουν σε ένα χαρτάκι έναν λόγο που τα θυμώνει και να το ρίξουν μέσα στο κουτί.

Αφού όλα τα παιδιά γράψουν σε ένα χαρτάκι τι τα θυμώνει και το ρίξουν στο μαγικό κουτί παίζεται το παιχνίδι «Ζωντανοί σύνδεσμοι». Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο. Ο συντονιστής καλεί ένα από τα παιδιά να πάρει ένα χαρτάκι από το μαγικό κουτί. Στη συνέχεια διαβάζει σε όλη την ομάδα τι γράφει το χαρτάκι, το οποίο αναφέρει έναν λόγο που έχει θυμώσει κάποιο από τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς όμως να πει το παιδί που το έγραψε ότι ήταν αυτό. Στη συνέχεια, ο συντονιστής απευθύνεται στα

υπόλοιπα παιδιά και τα καλεί να πουν αν έχουν θυμώσει κι εκείνα για τον λόγο που μόλις αναφέρθηκε. Όποιος έχει θυμώσει με τον ίδιο λόγο πιάνει το χέρι του πρώτου παίκτη και αναφέρει πώς αντέδρασε στη συγκεκριμένη περίπτωση. Στη συνέχεια διαλέγει από το μαγικό κουτί ένα άλλο χαρτάκι με έναν άλλο λόγο που θυμώνει κάποιος. Κατά παρόμοιο τρόπο όποιος έχει θυμώσει με τον ίδιο λόγο συνδέεται και σχηματίζεται μια αλυσίδα, η αλυσίδα του θυμού. Ακολουθεί συζήτηση για τους τρόπους που διαχειριζόμαστε το θυμό μας. Τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι όλοι μας θυμώνουμε με κάτι, κάποιος μάλιστα μπορεί να θυμώνουμε με τους ίδιους λόγους. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο θυμός είναι γενικά ένα αποδεκτό και φυσιολογικό συναίσθημα, όμως ο τρόπος έκφρασής του μπορεί να αποβεί κάποιες φορές πολύ καταστροφικός. Τα παιδιά μέσα από την ιστορία του πράσινου δράκου μαθαίνουν έναν εποικοδομητικό τρόπο να εκφράζουν το θυμό τους, γράφοντάς τον σε ένα χαρτί **(Διάρκεια: 15')**

(Πηγές: -Γεωργιάδου, Ν., (2010). *Θεραπευτικά Παιχνίδια*. Αθήνα: Εκδόσεις Οξυγόνο

-Plummer, D. M. (2009). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης)

Δραστηριότητα για 5^ο στόχο: «Η ηρεμία θα βοηθήσει»

Οι συντονίστριες έχουν ετοιμάσει από πριν ένα βάζο μέσα στο οποίο έχουν τοποθετήσει νερό, άμμο θαλάσσης, κομφετί και δύο κουταλιές λάδι. Η βασική συντονίστρια δείχνει το βάζο στα παιδιά και αρχίζει να αφηγείται το ακόλουθο παραμύθι:

«Ας φανταστούμε, παιδιά, πως ένας άνθρωπος ζει σε ένα καταπράσινο δάσος. Παντού ακούγονται πουλιά να τραγουδάνε και ο αέρας μυρίζει θυμάρι και χόρτο. Ο άνθρωπος αυτός (δείτε ξανά το βάζο) ζούσε σε ένα σπίτι φτιαγμένο από ξύλα και κλαδιά δέντρων. Κάθε μέρα έβγαινε από το σπίτι του και πήγαινε να μαζέψει χόρτα και φρούτα για να φάει. Τα βράδια

έπαιρνε ένα μικρό μαχαίρι και σκάλιζε πάνω ξύλινα αγάλματα, που τα πουλούσε στην πόλη. Μια μέρα έγινε κάτι τρομερό! Την ώρα που μάζευε φράουλες ξέσπασε η δυνατότερη καταιγίδα του κόσμου. Αμέσως άρχισε να τρέχει προς το σπίτι του για να κρυφτεί. Όταν έφτασε εκεί, όμως, ανακάλυψε πως το σπίτι του δεν υπήρχε πια. Η δυνατή καταιγίδα είχε καταστρέψει τα πάντα και στην θέση του σπιτιού υπήρχε τώρα ένας σωρός από ξύλα και κλαδιά.

Ο άνθρωπος στενοχωρήθηκε πάρα πολύ. Τόσο πολύ αναστατώθηκε που δεν ήξερε τι να κάνει (ανακατέψτε το βάζο δυνατά έτσι ώστε να αναμειχθούν όλα τα υλικά). Όλα τα έβλεπε θολά. Από την θολούρα ξέχασε πως μπορούσε να σκαλίζει όμορφα αγάλματα και κρύφτηκε σε μια σπηλιά και δεν ξαναέβγαινε. Όταν περάσανε, όμως, μερικές μέρες θυμήθηκε πως μπορούσε να φτιάχνει αγάλματα, έψαξε και βρήκε τα καλύτερα κούτσουρα και άρχισε να τα σκαλίζει. Έβαλε τα δυνατά του και έφτιαξε τα πιο όμορφα γλυπτά, τα οποία και πούλησε και σύντομα έφτιαξε ένα σπίτι από πέτρες που δεν το χαλούσε καμιά καταιγίδα. Τώρα (στο βάζο), το χιόνι είχε κάτσει στον πάτο και όλα είναι καθαρά και ξάστερα».

Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού η συντονίστρια ζητάει από τα παιδιά να πουν τι κατάλαβαν από την παραπάνω ιστορία. Στη συνέχεια εξηγεί στα παιδιά πως όταν ζούμε κάτι άσχημο, όταν κάτι μας ταρακουνάει μέσα μας, τα βλέπουμε όλα θολά και δεν αναγνωρίζουμε τις δυνατότητές μας. Όταν όμως ηρεμήσουμε, μπορούμε εύκολα να δούμε τα προτερήματά μας και τα καλά που συμβαίνουν γύρω μας. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν πως όταν θυμώνουν πρέπει πρώτα να προσπαθούν να ηρεμήσουν (π.χ. μετρώντας μέχρι το 10) και μετά να αντιδρούν (**Διάρκεια: 10'**)

(Πηγή: www.anaptyxikaikinisi.gr.)

Κλείσιμο
(διάρκεια: 15')

Τα παιδιά συμπληρώνουν τα εργαλεία διαδικασίας για την δεύτερη συνάντηση (**Διάρκεια: 10'**).

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ακολουθεί μια δραστηριότητα χαλάρωσης με συνοδεία χαλαρωτικής μουσικής από το βιβλίο «Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά» σελ. 147 (**Διάρκεια: 5'**)

3^η Συνάντηση: «Ανακαλύπτω τι με πλήγωσε και μαθαίνω να το αντιμετωπίζω»

(4/07/2017-6/07/2017)

Θεματική ενότητα: Φάση της αποκάλυψης («Uncovering Phase»)

Υλικά:

- χρωματιστοί μαρκαδόροι
- μολύβια
- κόλλες A4 με σχέδιο ενός κήπου
- βιβλίο «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε»
- χαρτάκια με σενάριο
- χαρτονένιες καρδιές

Στόχοι:

- 1) Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που βίωσαν σε ένα περιστατικό κατά το οποίο αισθάνθηκαν πληγωμένα.
- 2) Να γνωρίσουν τα παιδιά τους εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων.

Άνοιγμα

(διάρκεια: 5')

Κατά το άνοιγμα της συνάντησης η συντονίστρια καλωσορίζει τα μέλη της ομάδας στην τρίτη συνάντηση και τους ζητά να θυμηθούν όσα συνέβησαν στην προηγούμενη συνάντηση. Ακολουθεί μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα της συνάντησης.

Κύριο μέρος

(διάρκεια: 70')

Δραστηριότητα για τον 1^ο στόχο: «Ο κήπος των συναισθημάτων»

Η συντονίστρια πριν την επεξήγηση της δραστηριότητας αναφέρει στα παιδιά ότι αφού στην προηγούμενη συνάντηση μίλησαν για τα συναισθήματα σε αυτή τη δραστηριότητα θα ζωγραφίσουν τα συναισθήματά τους. Καλεί, λοιπόν όλα τα παιδιά να σκεφτούν ένα περιστατικό κατά το οποίο αισθάνθηκαν πληγωμένα. Στη συνέχεια η συντονίστρια μοιράζει στα παιδιά φύλλα Α4 που έχουν σχεδιασμένα πάνω τους έναν κήπο. Το κάθε παιδί ατομικά θα πρέπει να φτιάξει τον δικό του κήπο των συναισθημάτων, στον οποίο θα δείχνει τα συναισθήματά του για το συγκεκριμένο περιστατικό. Ο κήπος μπορεί να περιλαμβάνει λουλούδια, φρούτα ή λαχανικά τα οποία θα χρωματίσουν τα παιδιά με τα κατάλληλα χρώματα ανάλογα με το πώς αισθάνονται. Η συντονίστρια εξηγεί στα

παιδιά ότι τα σκούρα χρώματα χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν συναισθήματα λύπης, σύγχυσης ή θυμού, ενώ τα φωτεινά χρώματα για να δηλώσουν συναισθήματα χαράς, γαλήνης και ζωντάνιας. Καθώς πραγματοποιείται η συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά ακούν χαλαρωτική μουσική. Μετά τη δραστηριότητα ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματα που νιώθει το κάθε παιδί χωρίς όμως να αναφέρει το περιστατικό που είχε στο μυαλό του **(Διάρκεια: 15')**.

(Πηγή: Discovering Forgiveness: A Guided Curriculum for Children Ages 6–8, σελ. 392. Enright & Enright, 2008).

Ανάγνωση του βιβλίου: «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε»

Η συντονίστρια διαβάζει στα παιδιά το βιβλίο «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε» της Verdick (2007) και γίνεται συζήτηση πάνω στο περιεχόμενο του βιβλίου. Μετά την ανάγνωση του βιβλίου η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν μόνο τους λέξεις που πληγώνουν και λέξεις που στηρίζουν τους άλλους. Οι ιδέες των παιδιών αναγράφονται σε έναν πίνακα σε δύο στήλες. Στη μία είναι οι λέξεις που πληγώνουν τους άλλους και στην άλλη οι λέξεις που τους στηρίζουν. **(Διάρκεια: 15')**

Δραστηριότητα για τον 2ο στόχο : «Η πληγωμένη καρδιά»

Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες των 3 ή 4 ατόμων. Σε κάθε ομάδα δίνεται από ένα μικρό σενάριο που περιγράφει μια κατάσταση κατά την οποία ο πρωταγωνιστής έχει πληγωθεί από τους άλλους. Αφού οριστεί από τη συντονίστρια με τυχαίο τρόπο ο πρωταγωνιστής σε κάθε ομάδα δίνεται σε αυτόν μια χάρτινη καρδιά την οποία κρεμά από το λαιμό του. Στη συνέχεια δίνονται σε κάθε ομάδα τα σενάρια τα οποία προετοιμάζουν τα παιδιά σε ένα παιχνίδι ρόλων για να τα δείξουν στην ολομέλεια της ομάδας. Στη διάρκεια της αναπαράστασης των σεναρίων ο πρωταγωνιστής κάθε φορά που αισθάνεται πληγωμένος και βιώνει δυσάρεστα

συναισθήματα τσαλακώνει και ένα κομμάτι από την καρδιά που του έχει δοθεί. Στο τέλος κάθε σεναρίου συζητάμε με όλα τα παιδιά τι θα μπορούσε να κάνει ο πρωταγωνιστής ώστε να επανέλθει η καρδιά στην πρότερή της κατάσταση (**Διάρκεια: 40'**).

Σενάρια:

1) Ο καλύτερός σου φίλος κράτησε κάτι μυστικό από εσένα και το μοιράστηκε με κάποιον άλλον (ομάδα 3 ατόμων).

2) Η μητέρα και ο πατέρας σου, παρ' όλο που σου το υποσχέθηκαν, δε σε άφησαν να πας στο πάρτι μιας συμμαθήτριάς σου γιατί προηγουμένως μάλωσες με τον αδερφό σου που σου πείραξε τα πράγματα (ομάδα 4 ατόμων).

3) Κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε ενοχλούσε ένας συμμαθητής σου και του είπες να σταματήσει. Εκείνη τη στιγμή όμως γύρισε η δασκάλα που έγραφε στον πίνακα, έπιασε εσένα να μιλάς και σε μάλωσε για αυτό. Τότε ο φίλος σου δεν σε υπερασπίστηκε (ομάδα 3 ατόμων).

Κλείσιμο

(διάρκεια: 15')

Τα παιδιά συμπληρώνουν τα εργαλεία διαδικασίας για την τρίτη συνάντηση (**Διάρκεια: 10'**).

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ακολουθούν κάποιες ασκήσεις μουσικής χαλάρωσης με συνοδεία χαλαρωτικής μουσικής, προκειμένου να αποφορτιστούν τα παιδιά και να χαλαρώσουν (**Διάρκεια: 5'**)

«Κλείσε τα μάτια και χαλάρωσε..... Φαντάσου πως είσαι μια μικρή χελώνα που λιάζεται σε μία πέτρα σε μια μικρή ήσυχη λιμνούλα....

Ξαφνικά, αισθάνεσαι κίνδυνο.... κάποιος εχθρός πλησιάζει. Κρύψε το

κεφάλι σου βαθιά-βαθιά μέσα στο καβούκι σου. Τράβηξε ψηλά τους ώμους σου και κρύψε μέσα τους καλά το κεφάλι σου.... Κράτα το σφιχτά. Δεν είναι πολύ εύκολο να είσαι μία χελώνα μέσα σε ένα καβούκι...

Ωραία.... Τώρα ο κίνδυνος πέρασε. Ξαναβγαίνεις στον ζεστό ήλιο πάλι και χαλαρώνεις, με τα μάτια κλειστά. Απολαμβάνεις τον ήλιο....

Ωχ! Πάλι κάποιος έρχεται..... Κρύψου πάλι καλά. βάλε βαθιά μέσα στο καβούκι σου το κεφάλι σου και κράτα το εκεί σφιχτά..... (η άσκηση επαναλαμβάνεται 2-3 φορές)

Τελειώνοντας λέμε: Πολύ καλά Τώρα νοιώσε πόσο πιο ωραίο είναι να είσαι έτσι χαλαρός –ή αντί να είσαι σφιγμένος-η»

(Πηγή: <https://lenahealth.blogspot.gr/2010/07/2.html>)

4^η Συνάντηση: «Μαθαίνω να συγχωρώ»

(11/07/2017-13/07/2017)

Θεματική ενότητα: Φάση της απόφασης («Decision Phase»)

Υλικά:

- χαρτόνια χρωματιστά
- μικρά χαρτάκια
- μαρκαδόροι
- μολύβια
- γόμες

Στόχοι:

- 1) Να μάθουν τα παιδιά την έννοια της συγχώρεσης.
- 2) Να γνωρίσουν τα πλεονεκτήματά της συγχώρεσης.
- 3) Να μάθουν τη συγχώρεση ως μια επιλογή για να διαχειρίζονται τις εσωτερικές πληγές τους.

Άνοιγμα

(διάρκεια: 5')

Κατά το άνοιγμα της συνάντησης η συντονίστρια καλωσορίζει τα μέλη της ομάδας στην τέταρτη συνάντηση και τούς ζητά να θυμηθούν όσα συνέβησαν στην προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια η συντονίστρια κάνει μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα της συνάντησης, τη συγχώρεση. Ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν τι είναι συγχώρεση και ακολουθεί μια σύντομη συζήτηση, όπου το καθένα εκφράζει την άποψή του.

Κύριο μέρος

(διάρκεια:55')

Δραστηριότητα για στόχο 1: «Το μπίνγκο της συγχώρεσης»

Οι συντονίστριες έχουν κατασκευάσει σε ένα μεγάλο χαρτόνι παραθυράκια που πάνω τους έχουν αριθμούς και από κάτω κρύβουν κόκκινες και πράσινες έννοιες της συγχώρεσης. Οι πράσινες έννοιες δείχνουν τι είναι συγχώρεση και οι κόκκινες δείχνουν τι δεν είναι συγχώρεση. Τα παιδιά διαλέγουν αριθμούς από ένα κουτί που υπάρχει στο τραπέζι. Η συντονίστρια λέει αριθμούς στην τύχη κι όποιο παιδί έχει τον αντίστοιχο αριθμό σηκώνει το χέρι. Τότε η συντονίστρια ανοίγει το παραθυράκι με τον αντίστοιχο αριθμό στον πίνακα «Bingo». Αν πίσω από

τον αριθμό κρύβεται πράσινη έννοια, τότε το παιδί φωνάζει «Bingo». Στη συνέχεια αφού διαβαστούν όλες οι έννοιες που κρύβονται στο «Bingo» τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα αναλαμβάνει να γράψει σε ένα πράσινο χαρτόνι τους ορισμούς της συγχώρεσης και η άλλη ομάδα αναλαμβάνει να γράψει σε ένα κόκκινο χαρτόνι τους ορισμούς που δεν αντιστοιχούν στην έννοια της συγχώρεσης. Στο τέλος της δραστηριότητας γίνεται συζήτηση για το τι είναι συγχώρεση και για τις έννοιες που συχνά τις μπερδεύουμε με τη συγχώρεση. Παρακάτω παρουσιάζονται οι ορισμοί που αναγράφονταν στο «bingo» **(Διάρκεια: 20')**.

Τι δεν είναι συγχώρεση:

- (1) Το να μην δείχνεις πόσο σε πλήγωσε ο άλλος και να συνεχίζεις να κάνεις παρέα μαζί του.
- (2) Το να σου ζητάει κάποιος απλά συγγνώμη για το ότι σε πλήγωσε.
- (3) Το να ρίχνεις το φταίξιμο σε εσένα ή να δέχεσαι μια δικαιολογία από κάποιον που σε έχει πληγώσει.
- (4) Το να αρνείσαι ότι κάποιος σου έκανε κάτι κακό και σε πλήγωσε.
- (5) Το να ξεχνάς ότι κάποιος σε έχει πληγώσει και να προσποιείσαι ότι όλα είναι εντάξει.

Τι είναι συγχώρεση:

- (6) Η συγχώρεση σημαίνει ότι αλλάζεις τα συναισθήματα σου και τον τρόπο που σκέφτεσαι γι' αυτόν που σε πλήγωσε προς το καλύτερο.
- (7) Η συγχώρεση σημαίνει ότι δεν εκδικείσαι, δεν ανταποδίδεις και δεν τιμωρείς με άσχημη πράξη αυτόν που σε πλήγωσε.
- (8) Η συγχώρεση σημαίνει ότι συμπεριφέρεσαι όμορφα σε αυτόν που σε πλήγωσε.
- (9) Η συγχώρεση σημαίνει ότι δεν έχεις πια δυσάρεστα συναισθήματα γι' αυτόν που σε πλήγωσε.
- (10) Η συγχώρεση είναι να προσφέρεις αγάπη και συμπόνια σε αυτόν που σε

πλήγωσε.

(Πηγή: Discovering Forgiveness: A Guided Curriculum for Children Ages 6–8, σελ. 392. Enright & Enright, 2008).

Δραστηριότητα για τον 2^ο στόχο: «Τα θετικά της συγχώρεσης»

Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Η μία ομάδα αναλαμβάνει να καταγράψει σε χρωματιστά χαρτάκια τα θετικά της συγχώρεσης στα συναισθήματα των ανθρώπων και η άλλη ομάδα στις σχέσεις με τους άλλους. Αφού και οι δύο ομάδες καταγράψουν στα χαρτάκια τα θετικά της συγχώρεσης στις δύο θεματικές περιοχές τα κολλάνε σε ένα χαρτόνι σε σχήμα ανθρώπου. Στην δραστηριότητα αυτή τις δύο ομάδες τις βοηθούν οι δύο συντονίστριες. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. **(Διάρκεια: 15')**

(Πηγή: The path to forgiveness: Six practical sessions for becoming a more forgiving person. Worthington, 2006).

Δραστηριότητα για τον 3^ο στόχο: «Η ιστορία ενός μολυβιού»

Στην παρακάτω δραστηριότητα η συντονίστρια διαβάζει πρώτα στα παιδιά μια παραλλαγή της ιστορίας του Paulo Coelho «Η ιστορία ενός μολυβιού» και ακολουθεί μια συζήτηση για το περιεχόμενο της ιστορίας **(Διάρκεια : 10')**

«Ας μάθουμε όλοι μαζί τώρα παιδιά την ιστορία που έχει να μας αφηγηθεί ένα μολύβι:

Ένα παιδί κοιτούσε τη γιαγιά του που έγραφε ένα γράμμα. Κάποια στιγμή τη ρώτησε:

– Γράφεις μια ιστορία που συνέβη σε εμάς; Και μήπως είναι μια ιστορία για μένα;

Η γιαγιά σταμάτησε να γράφει, χαμογέλασε και είπε στον εγγονό της:

- Όντως γράφω για σένα. Ωστόσο, αυτό που είναι πιο σημαντικό κι από τις λέξεις είναι το μολύβι που χρησιμοποιώ. Θα ήθελα, όταν μεγαλώσεις, να γίνεις σαν κι αυτό.

Το παιδί, περίεργο, κοίταζε το μολύβι και δεν είδε τίποτα το ιδιαίτερο.

– Αφού είναι το ίδιο με όλα τα μολύβια που έχω δει στη ζωή μου!

Τότε, μεμιάς το μολύβι πήρε ανθρώπινη μορφή και άρχισε να αφηγείται την ιστορία του:

- Όσο κι αν σου φαίνεται περίεργο παιδί μου εγώ κι εσείς οι άνθρωποι έχουμε πιο πολλά κοινά από όσα νομίζεις. Κατ'αρχάς δεν ζω για πάντα, όπως ακριβώς κι εσείς, αλλά είμαι ικανό να αφήσω σημαντικά σημάδια που μένουν για πάντα. Έτσι κι εσύ θα πρέπει να γνωρίζεις πώς ό,τι κάνεις στη ζωή σου θα αφήσει ίχνη και θα πρέπει πάντα να σκέφτεσαι την κάθε σου πράξη.*
- Δεύτερον, δεν είμαι όπως το στυλό που σημαίνει ότι τα λάθη μου μπορούν να διορθωθούν με επιμονή και προσπάθεια χρησιμοποιώντας τη γόμα. Έτσι κι εσύ θα πρέπει πάντα να θυμάσαι ότι μπορείς να διορθώσεις τα λάθη σου αρκεί να το προσπαθήσεις, αλλά και να δίνεις κι εσύ την ευκαιρία στους γύρω σου να διορθώνουν τα δικά τους λάθη προσφέροντάς τους αυτό το τόσο μεγάλο δώρο της συγχώρεσης.*
- Τρίτον, αυτό που έχει μεγαλύτερη αξία σε μένα δεν είναι το ξύλο μου ή το εξωτερικό μου σχήμα, αλλά ο γραφίτης που βρίσκεται μέσα μου και που αφήνει το σημάδι του στο χαρτί. Έτσι κι εσύ θα πρέπει να γνωρίζεις ότι αυτό που κρύβεται μέσα σου είναι πιο σημαντικό από την εξωτερική σου εμφάνιση. Έτσι, να φροντίζεις πάντα αυτό που βρίσκεται μέσα σου και να βλέπεις το μέσα των άλλων ανθρώπων.*
- Τελευταίο μου χαρακτηριστικό είναι ότι πότε- πότε χρειάζεται να*

σταματάω να γράφω και να χρησιμοποιώ την ξύστρα. Αυτό με κάνει να υποφέρω λίγο αλλά στο τέλος με κάνει πιο μυτερό και δυνατό να αντέχω. Έτσι κι εσύ στη ζωή σου θα χρειαστεί να υπομείνεις ορισμένες δοκιμασίες, δυσκολίες και πληγές οι οποίες θα σε κάνουν όμως στο τέλος πιο δυνατό άνθρωπο.

Αυτή είναι η ιστορία μου που ήθελα να μοιραστώ μαζί σου και να σου πω αυτά τα πράγματα που αν τα έχεις κι εσύ στο μυαλό σου θα σε κάνουν έναν καλύτερο και πιο ευτυχισμένο άνθρωπο.

Μετά την ανάγνωση της ιστορίας οι συντονίστριες μοιράζουν στο κάθε παιδί μολύβι, γόμα και χαρτί και τα παιδιά γράφουν το καθένα ατομικά ένα περιστατικό κατά το οποίο αισθάνθηκαν πληγωμένα. Χωρίς να το δείξουν στην υπόλοιπη ομάδα αρχίζουν να σβήνουν το περιστατικό με τη γόμα της συγχώρεσης που τους έχει δοθεί. Τα παιδιά βλέπουν ότι δεν διαγράφονται τελείως όλα τα δυσάρεστα συναισθήματα που προκλήθηκαν, αλλά απαλύνεται ο πόνος και τα συναισθήματα αρχίζουν και γίνονται λίγο πιο ευχάριστα. Συμπεραίνουν ότι θέλει επιμονή και προσπάθεια για να συγχωρήσεις πραγματικά κάποιον που σε πλήγωσε, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι κάτι ακατόρθωτο **(Διάρκεια: 10')**

(Πηγή: The path to forgiveness: Six practical sessions for becoming a more forgiving person. Worthington, 2006).

Κλείσιμο

(διάρκεια: 15')

Τα παιδιά συμπληρώνουν τα εργαλεία διαδικασίας για την τέταρτη συνάντηση **(Διάρκεια: 10')**.

Δραστηριότητα αποχαιρετισμού (Διάρκεια: 5')

Τα παιδιά μαζί με τις συντονίστριες συγκεντρώνονται σε έναν κύκλο και με τη συνοδεία παιγνιδιάρικης-αστείας μουσικής αρχίζει ένας-ένας να

χαιρετάει την ομάδα με έναν περίεργο τρόπο που επιλέγει ο ίδιος (π.χ. τρίβοντας τους αγκώνες του με τα υπόλοιπα μέλη). Στο κλείσιμο όλα τα παιδιά δίνουν τα χέρια και φωνάζουν το όνομα της ομάδας τους.

5^η Συνάντηση: «Μαθαίνω να βλέπω και την άλλη πλευρά!»
(18-20/07/2017)

Θεματική ενότητα: Φάση της εργασίας («Work Phase»)

Υλικά:

- λεκάνη με νερό
- πιπέρι
- σαπούνι
- κόλλες Α4
- μολύβια
- χρωματιστοί μαρκαδόροι
- υλικά χειροτεχνίας

Στόχοι:

- 1) Να κατανοήσουν πως όταν συγχωρούμε νιώθουμε πιο θετικά συναισθήματα για αυτόν που μας πλήγωσε.
- 2) Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι ο καθένας έχει τη δική του υποκειμενική σκοπιά των πραγμάτων.
- 3) Να καταφέρουν τα παιδιά να μπουκ στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και ειδικότερα αυτού που τα πλήγωσε.

Άνοιγμα

(διάρκεια: 5')

Κατά το άνοιγμα της συνάντησης η συντονίστρια καλωσορίζει τα μέλη της ομάδας στην πέμπτη συνάντηση και τούς ζητά να θυμηθούν όσα συνέβησαν στην προηγούμενη συνάντηση. Αφού θυμηθούν όλοι μαζί τι έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση ακολουθεί η παρακάτω δραστηριότητα που έχει ως στόχο να κατανοήσουν ακόμη περισσότερο τα παιδιά την έννοια της συγχώρεσης.

Κύριο μέρος

(διάρκεια: 65')

Δραστηριότητα για τον 1^ο στόχο: «Το σαπούνι της συγχώρεσης»

Πραγματοποιείται μαζί με τα παιδιά ένα πείραμα που δείχνει τη δύναμη της συγχώρεσης. Στο συγκεκριμένο πείραμα χρησιμοποιείται ένα μπολ με νερό μέσα στο οποίο η συντονίστρια ρίχνει πιπέρι. Το πιπέρι, όπως παρατηρούν όλα τα παιδιά, κάθεται στην επιφάνεια του νερού και συμβολίζει όλα τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουμε όταν κάποιος μας πληγώνει. Στη συνέχεια ρίχνεται μέσα στο μπολ υγρό σαπούνι το οποίο απομακρύνει το πιπέρι. Το σαπούνι συμβολίζει τη συγχώρεση που όταν την επιλέξει κάποιος «διώχνει μακριά» όλα τα αρνητικά του συναισθήματα για αυτόν που τον έχει πληγώσει και αρχίζει να νιώθει πιο θετικά συναισθήματα όπως αγάπη, χαρά, στοργή για τον άλλον. Με αυτό το σύντομο πείραμα και τη συζήτηση που ακολουθεί τα παιδιά συνειδητοποιούν τη δύναμη της συγχώρεσης (**Διάρκεια: 5'**)

(Πηγή: <http://www.christianitycove.com/mixing-soap-and-pepper-science-experiment/7252/>)

Δραστηριότητα για τον 2^ο στόχο: «Το ζουζούνι»

Η συντονίστρια της ομάδας αφού μοιράσει στα παιδιά χαρτί και μολύβι αρχίζει να δίνει οδηγίες για τον σχεδιασμό ενός ζουζουνιού. Οι οδηγίες είναι οι εξής: Σχεδιάστε όλοι ένα στρογγυλό σώμα, με τέσσερα μάτια, έξι πόδια, δύο κεραίες, δύο φτερά, τέσσερα μυτερά δόντια και μια ουρά. Αφού σχεδιάσουν όλα τα παιδιά το ζουζούνι τους, τοποθετούν τις ζωγραφιές τους στο κέντρο του τραπεζιού. Η συντονίστρια καλεί τα παιδιά να πουν τι είναι αυτό που παρατηρούν. Τότε τα παιδιά διαπιστώνουν ότι όλα τα ζουζούνια είναι διαφορετικά και κανένα δε μοιάζει με το άλλο. Μέσα από συζήτηση καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο καθένας εκλαμβάνει και σχεδιάζει διαφορετικά την ίδια πληροφορία και βλέπει τον κόσμο με τα δικά του μάτια (Διάρκεια:10')

Αφήγηση του παραμυθιού της Σταχτοπούτας από την πλευρά της μητριάς της (Διάρκεια: 10')

Αρχικά γίνεται μια συζήτηση για το αν μπορεί ο καθένας από εμάς να καταλάβει τι σκέφτεται ο άλλος και να μπει στη θέση του. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι δύσκολο πολλές φορές να καταλάβουμε τον άλλο γιατί σκεφτόμαστε τα πράγματα από τη δική μας πλευρά. Αν όμως προσπαθήσουμε να μπούμε για λίγο στη θέση ενός άλλου θα μπορέσουμε να δούμε πώς νιώθει. Πριν την έναρξη της αφήγησης η συντονίστρια κάνει μια αναφορά στα παραμύθια και στους «κακούς» ήρωες των παραμυθιών καλώντας τα παιδιά να σκεφτούν και τα ίδια «κακούς» ήρωες από γνωστά παραμύθια. Αφού εκφράσουν τα παιδιά τις ιδέες τους, η συντονίστρια τα προετοιμάζει για μια ιστορία που είχε γραφτεί πριν χρόνια και είναι ένα γράμμα που είχε γράψει η μητριά της Σταχτοπούτας και που περιέγραφε την θέση της. Το γράμμα αυτό λέει τα εξής:

Αγαπητέ Charles Perrault,

Θα σας παρακαλούσα αν μπορείτε να μπείτε για μια φορά στη θέση της

γυναίκας που αγάπησε έναν άντρα χήρο με ένα παιδί.

Ζούσα με το άντρα μου σε ένα χωριό του Παρισιού. Η μόνη μας περιουσία ήταν ένα χωράφι που καλλιεργούσαμε αμπέλια και μια αγελάδα. Ζούσαμε φτωχικά αλλά ευτυχισμένα. Η ευτυχία μας ολοκληρώθηκε με την γέννηση των κοριτσιών μας.

Δεν πρόλαβαμε όμως να χαρούμε την ευτυχία μας και να μεγαλώσουμε τις κόρες μας, γιατί ο άντρας μου πέθανε μετά από μια σοβαρή ασθένεια.

Αναγκάστηκα να δουλεύω σκληρά για να μεγαλώσω τα κορίτσια μου με τιμιότητα, παρ' όλο ότι με ζήτησαν σε γάμο πολλοί συγχωριανοί μου. Ήμουν νέα και όμορφη. Εγώ όμως δεν είχα μάτια για κανέναν μέχρι να κτυπήσει η καρδιά μου και να αγαπήσω άλλον εκτός του άντρα μου.

Όταν μεγάλωσαν τα κορίτσια μου γνώρισα τον πλούσιο έμπορο και τον παντρεύτηκα. Ο έμπορος είχε δικό του σπίτι και μαγαζιά σε γειτονική πόλη του Παρισιού κι έτσι μετακόμισα εγώ και τα κορίτσια μου στο σπίτι του νέου μου συζύγου. Δεν είναι εύκολο να ξεριζωθείς. Να αφήσεις σπίτι, χωράφι, αγελάδα και συγγενείς. Ο έμπορος είχε μια κόρη από την πρώτη του γυναίκα με την οποία χώρισαν και του άφησε την κόρη τους.

Τον αγάπησα τον έμπορο θα μπορούσαμε να ζήσουμε ευτυχισμένοι και με τα λεφτά που έβγαζε μπορούσαμε να περάσουμε σαν πλούσιοι και να βρω πλούσιους γαμπρούς για τις κόρες μου.

Ο σύζυγός μου όμως δούλευε πολλές ώρες και δεν μπορούσαμε να πηγαίνουμε σε δεξιώσεις και να μπούμε στον κύκλο των πλούσιων γαμπρών. Το μεγαλύτερο εμπόδιο όμως ήταν η κόρη του. Όσο μεγάλωνε -να πούμε και του στραβού το δίκιο-, γινόταν μια πανέμορφη κοπέλα σε αντίθεση από τις κόρες μου που δεν ήταν όμορφες και παρ' όλο που ξόδευα πολλά χρήματα για τα ρούχα τους, τα κοσμήματα, τις γούνες τους, κανέναν γαμπρό δεν τις πλησίαζε.

Τα κορίτσια ζήλευαν αφόρητα τη Σταχτοπούτα, για την ομορφιά της και γιατί είχε όλη την φροντίδα και την αγάπη του πατέρα της.

Να σου πω την αλήθεια, ούτε εγώ τον χαιρόμουν τον άντρα μου. Συνέχεια με την κόρη του όταν γύριζε στο σπίτι. Να την αγκαλιάζει, να μιλούν με τις ώρες και σε εμάς τίποτα. Αδιαφορία μόνο εισέπραττα.

Άνθρωπος είμαι κι εγώ και ήθελα αγάπη και νοιάξιμο. Τα κορίτσια μου δεν είχαν πατέρα. Αυτός μου είχε υποσχεθεί ότι, θα μας φροντίζει και θα μας

αγαπάει και έτσι αποφάσισα να τον παντρευτώ. Αλλά μόνο λόγια ήταν.

Η Σταχτοπούτα δεν μου έφταιγε σε τίποτα, αλλά δεν την συμπαθούσαμε και όσο έλειπε ο πατέρας της δεν της δίνουμε σημασία και την βάζαμε να κάνει όλες τις δουλειές και να καθαρίζει τις στάχτες. Ο πατέρας της έφταιγε για όλα αυτά. Ήθελα να τον κάνω να καταλάβει τα ψέματά του και την αδιαφορία του σε μένα και στα κορίτσια μου.

Αν δεν ήταν η κόρη του μαζί μας και την έστελνε στην μητέρα της δεν θα είχε πάει στη δεξίωση του πρίγκιπα, ούτε θα έχανε το γοβάκι της, ούτε θα την παντρευόταν ο πρίγκιπας. Δεν μπορώ να καταλάβω πως μετά από τόσα χρόνια που είχε να φανεί η νονά της, εμφανίστηκε εκείνη τη βραδιά της δεξίωσης και την μεταμόρφωσε σε σωστή πριγκίπισσα. Αν δεν ήταν η Σταχτοπούτα στη δεξίωση και δεν την ερωτευόταν ο πρίγκιπας, σίγουρα μια από τις κόρες μου θα είχε παντρευτεί τον πρίγκιπα και θα γινόμασταν πλούσιοι.

Να τα γράψεις όλα αυτά κύριε Charles, για να αποκαταστήσεις τη φήμη της μητριάς και να καταλάβει ο κόσμος και την δική μου πλευρά. Αυτό είναι ενσυναίσθηση να ακούσεις και να κατανοήσεις τα συναισθήματα και τις ανάγκες του άλλου, ανεξάρτητα αν συμφωνείς με την συμπεριφορά του.

Σ' ευχαριστώ Charles Perrault

Με τιμή

Η πρώην μητριά της Σταχτοπούτας

Ακολουθεί συζήτηση για το περιεχόμενο της παραπάνω ιστορίας μέσα από την οποία τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η μητριά της Σταχτοπούτας δεν ήταν τελικά τόσο κακιά όσο φαινόταν. Όλος ο κόσμος τη θεωρούσε κακιά γιατί δεν είχε ακούσει ποτέ την δική της την πλευρά. Έτσι καλούμε τα παιδιά να σκεφτούν ότι εκείνοι που φαίνονται κακοί στην αρχή, τελικά αν κοιτάξουμε λίγο πιο βαθιά μέσα τους μπορεί να μην είναι έτσι και να είναι απλά άνθρωποι που έχουν περάσει πολλά στη ζωή τους και συμπεριφέρονται πολλές φορές με «κακό» τρόπο πληγώνοντας τους γύρω τους.

Δραστηριότητα 1 για τον 3^ο στόχο: «Δες τον ήρωα με άλλη ματιά!»

Με αφορμή την παραπάνω ιστορία χωρίζουμε τα παιδιά σε 3 ομάδες και τους ζητάμε να αναλάβουν μετά από κλήρωση έναν γνωστό «κακό» ήρωα των παραμυθιών. Οι ήρωες είναι οι εξής: ο Κάπτεν Χουκ από τον Πήτερ Παν, ο κακός λύκος, η Κρουέλα από τα 101 σκυλιά της Δαλματίας και ο Σκαρ από τον Βασιλιά των λιονταριών. Καθεμιά ομάδα γράφει την ιστορία από την πλευρά του «κακού» ήρωα προσπαθώντας να τον δικαιολογήσει για τις κακές πράξεις τους. Οι δύο συντονίστριες λειτουργούν βοηθητικά στις ομάδες. Αφού τελειώσουν όλες οι ομάδες τις ιστορίες τους τις διαβάζουν στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση. Τέλος, η συντονίστρια καλεί τα παιδιά να μουν στη θέση αυτού που τους πλήγωσε και να σκεφτούν ότι κι εκείνος μπορεί να έχει περάσει πολλά και γι' αυτό να συμπεριφέρθηκε με αυτό τον τρόπο **(Διάρκεια: 30')**

Δραστηριότητα 2 για τον 3^ο στόχο: « Το παράθυρο της συγχώρεσης»

Δίνουμε σε κάθε παιδί από ένα φύλλο χαρτί και του ζητάμε να κατασκευάσει ένα παράθυρο μέσα από το οποίο θα μπορεί τώρα να δει με νέα μάτια αυτόν που τον πλήγωσε και να τον ζωγραφίσει χρησιμοποιώντας φωτεινά χρώματα αν νιώθει τώρα πια ευχάριστα συναισθήματα για αυτόν και τον έχει συγχωρέσει και σκούρα χρώματα αν εξακολουθεί να νιώθει δυσάρεστα συναισθήματα για εκείνον. Δίνονται ακόμη στα παιδιά υλικά χειροτεχνίας για να στολίσουν την κατασκευή τους. **(Διάρκεια: 15')**

Κλείσιμο

(διάρκεια: 20')

Τα παιδιά συμπληρώνουν τα εργαλεία διαδικασίας για την πέμπτη συνάντηση. **(Διάρκεια: 15')**.

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων η συντονίστρια αναφέρει στα παιδιά ότι η επόμενη συνάντηση θα είναι και η τελευταία της ομάδας και ότι θα τους περιμένουν πολλές εκπλήξεις. Η συνάντηση κλείνει με μια

δραστηριότητα χαλάρωσης με συνοδεία χαλαρωτικής μουσικής από το βιβλίο «Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά» σελ. 147 (Διάρκεια: 5')

6^η Συνάντηση: «Ο χάρτης θησαυρού της ομάδας μας!»

(25-27/07/2017)

Θεματική ενότητα: Το κλείσιμο

Υλικά:

- χάρτης θησαυρού
- χαρτάκια post-it
- μολύβια
- γλυκά
- αναμνηστικά διπλώματα
- μπαλόνια

Στόχοι:

- 1) Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι η ομάδα ολοκληρώθηκε.
- 2) Να αποχαιρετίσουν την ομάδα και τα μέλη της.
- 3) Να εκφράσουν ό,τι αποκόμισαν από το πρόγραμμα.

Ανοιγμα

(διάρκεια: 5')

Πριν την προσέλευση των παιδιών στο χώρο οι συντονίστριες έχουν τοποθετήσει σε καρέκλες δίπλα από το τραπέζι των συναντήσεων όλες

τις κατασκευές και τα υλικά που αξιοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οργανωμένα κατά συναντήσεις. Κατά το άνοιγμα της συνάντησης η συντονίστρια καλωσορίζει τα μέλη της ομάδας στην τελευταία συνάντηση. Αφού ανακοινώσει στα παιδιά ότι είναι η τελευταία συνάντηση της ομάδας τους, τούς παραπέμπει να παρατηρήσουν προσεκτικά τα πράγματα που έχουν τοποθετηθεί δίπλα τους. Τα παιδιά αφού παρατηρήσουν αναφέρουν ότι είναι όσα έχουν κάνει στο πρόγραμμα αυτό.

Κύριο μέρος

(διάρκεια: 25')

Δραστηριότητα για στόχο 1+3: «Το κυνήγι του θησαυρού»

Δίνεται στα παιδιά ένα χαρτόνι πάνω στο οποίο έχει σχεδιαστεί ένας χάρτης θησαυρού που δείχνει μια διαδρομή στην οποία είναι αποτυπωμένες όλες μας οι συναντήσεις. Τα παιδιά στη συνέχεια καλούνται να αναζητήσουν στο χώρο της βιβλιοθήκης χαρτάκια post-it που έχουν κρύψει οι συντονίστριες. Πάνω σε κάθε χαρτάκι αναγράφεται ένας γρίφος τον οποίο καλούνται να λύσουν τα παιδιά για να καταλάβουν σε ποια συνάντηση αντιστοιχεί. Αφού λυθούν όλοι οι γρίφοι και αποκαλυφθούν όλες οι συναντήσεις του προγράμματος δίνονται στα παιδιά χαρτάκια post-it πάνω στα οποία καλούνται να ζωγραφίσουν, να γράψουν με λόγια ή λέξεις ό,τι τους έμειναν από κάθε συνάντηση και να τα κολλήσουν πάνω στο χαρτόνι. Αφού ολοκληρωθεί ο χάρτης του θησαυρού συζητάμε όλοι μαζί για τις ζωγραφιές και τα σχέδιά και για το τι μας άρεσε και μας έμεινε περισσότερο από όλο το πρόγραμμα.

(Διάρκεια: 20')

Ακολουθεί ένα ευχάριστο διάλειμμα με γλυκά και μοιράζονται στα παιδιά οι καραμέλες της συγχώρεσης. Δίνονται δηλαδή στα παιδιά καραμέλες μέσα στις οποίες είναι κρυμμένο ένα μικρό χαρτάκι που γράφει το εξής μήνυμα: «Μέσα σου κρύβεις έναν θησαυρό, την επιλογή να συγχωρείς». **(Διάρκεια: 5')**

Κλείσιμο

(διάρκεια: 65')

Πραγματοποιείται η χορήγηση των εργαλείων αποτελεσματικότητας για την μετά-μέτρηση. **(Διάρκεια: 35')**

Διάλειμμα

(διάρκεια: 5')

Ακολουθεί η χορήγηση των ερωτηματολογίων διαδικασίας για την τελευταία συνάντηση του προγράμματος **(Διάρκεια: 15')**

Τέλος, τα παιδιά διαλέγουν ένα παιχνίδι που θα ήθελαν να παίξουμε για να αποχαιρετιστούμε και απονέμεται σε κάθε μέλος της ομάδας ένα αναμνηστικό δίπλωμα και μπαλόνια σε σχήμα καρδιάς πάνω στα οποία αναγράφονται τα ονόματα των παιδιών **(Διάρκεια: 10')**.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

9. Εισαγωγή

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 21.0. Αρχικά, λοιπόν, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ομοιομορφία μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματική, ελέγχου) ως προς τα χαρακτηριστικά τους πριν την έναρξη του προγράμματος. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα. Οι έλεγχοι αυτοί στόχευαν στην διαπίστωση στατιστικά σημαντικών διαφορών των μέσων όρων των μεταβλητών της έρευνας μεταξύ των δύο μετρήσεων και αφορούσαν τόσο την πειραματική ομάδα όσο και την ομάδα ελέγχου.

Βάσει των ερευνητικών υποθέσεων που έχουν παρουσιαστεί παραπάνω πραγματοποιήθηκαν, ακόμη, έλεγχοι συσχέτισης με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r , με σκοπό να εντοπιστούν όλες οι πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονται στη συγκεκριμένη έρευνα και στις δύο ομάδες. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν και κάποιες ποιοτικές αναλύσεις ερωτήσεων ανοικτού τύπου που περιλαμβάνονταν στο Ερωτηματολόγιο Συγχωρητικότητας του Enright.

9.1. Σύγκριση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν

την εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το φύλο ($p=0,16$), την ηλικία ($p=0,08$), το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ($p=0,74$) και της μητέρας ($p=0,06$).

Επίσης, οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τις μεταβλητές της έρευνας (Συναισθήματα συγχώρεσης, Συμπεριφορές συγχώρεσης, Σκέψεις συγχώρεσης, Ισχυρισμός, Έντονες εκφράσεις θυμού, Κοινωνική υποστήριξη, Συλλογισμός, Αποφυγή, Εξάπλωση, Συναισθήματα λύπης, Αντιδράσεις δακρύων, Κοινωνικοί κανόνες, Δημοφιλία). Στην μόνη υποκλίμακα που παρατηρήθηκε μια μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν στην «Κατανόηση συναισθημάτων» ($p<0,05$) με την πειραματική ομάδα να παρουσιάζει ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα κατανόησης συναισθημάτων. Άρα, οι δύο ομάδες (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου) ήταν γενικά ισοδύναμες στην πρώτη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε πριν την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Πίνακας 5: Έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος για τις δύο ομάδες

	Ομάδα	Πριν-μέτρηση (M.O./T.A.)	t	Df	p
Φύλο	Παρέμβασης Ελέγχου	1,63 (0,49) 1,46 (0,50)	1,420	65	0,16
Ηλικία	Παρέμβασης Ελέγχου	9,63 (0,69) 9,90 (0,53)	-1,761	65	0,08
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Παρέμβασης Ελέγχου	3,67 (0,54) 3,62 (0,54)	0,336	65	0,74
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Παρέμβασης Ελέγχου	3,83 (0,37) 3,62 (0,54)	1,870	65	0,06

<i>Συναισθηματική κλίμακα συγχώρεσης</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	3,02 (0,79) 2,94 (0,97)	0,385	65	0,70
<i>Συμπεριφοριστική κλίμακα συγχώρεσης</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	3,31 (0,58) 3,15 (0,74)	0,989	65	0,32
<i>Γνωστική κλίμακα συγχώρεσης</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	3,25 (0,72) 3,11 (0,92)	0,641	65	0,52
<i>Ισχυρισμός</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	1,44 (0,46) 1,30 (0,62)	1,013	65	0,31
<i>Έντονες εκφράσεις θυμού</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	0,24 (0,18) 0,40 (0,45)	-1,891	65	0,06
<i>Κοινωνική υποστήριξη</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	1,24 (0,43) 1,17 (0,45)	0,613	65	0,54
<i>Συλλογισμός</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	1,09 (0,42) 1,03 (0,37)	0,583	65	0,56
<i>Αποφυγή</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	1,41 (0,39) 1,41 (0,38)	-0,021	65	0,98
<i>Εξάπλωση</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	1,38 (0,39) 1,21 (0,36)	1,833	65	0,07
<i>Κατανόηση συναισθημάτων</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	0,73 (0,16) 0,61 (0,23)	2,293	65	0,02
<i>Συναισθήματα λύπης</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	0,82 (0,25) 0,77 (0,28)	0,716	65	0,47
<i>Αντιδράσεις δακρύων</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	0,89 (0,20) 0,79 (0,31)	1,606	65	0,11
<i>Κοινωνικοί κανόνες</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	4,54 (0,35) 4,45 (0,49)	0,842	65	0,40
<i>Δημοφιλία</i>	Παρέμβασης Ελέγχου	4,08 (0,61) 4,18 (0,70)	-0,556	65	0,58

9.2. Διαφορές των μεταβλητών του προγράμματος μεταξύ των δύο μετρήσεων

Στις παρακάτω υποενότητες περιγράφονται τα αποτελέσματα των ελέγχων t για εξαρτημένα δείγματα που έγιναν με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου.

9.2.1. Το Ερωτηματολόγιο Συγχωρητικότητας του Enright για Παιδιά (Enright Forgiveness Inventory for Children, EFI-C)

Προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στην Κλίμακα Συγχωρητικότητας μεταξύ των δύο μετρήσεων (πριν, μετά) τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα.

Πίνακας 6: Διαφορές των μέσων όρων στην Κλίμακα της Συγχωρητικότητας και στις υποκλίμακές της

	Ομάδα	Πριν- μέτρηση (M.O./T.A.)	Μετά- μέτρηση (M.O./T.A.)	T	df	p
Κλίμακα Συγχωρητικότητας	Παρέμβασης	3,19 ($\pm 0,65$)	3,58 ($\pm 0,40$)	-3,134	29	0,00
	Ελέγχου	3,07 ($\pm 0,81$)	3,03 ($\pm 0,83$)	0,329	36	0,74
Συναισθηματική υποκλίμακα	Παρέμβασης	3,02 ($\pm 0,79$)	3,50 ($\pm 0,57$)	-2,895	29	0,00
	Ελέγχου	2,94 ($\pm 0,97$)	2,86 ($\pm 1,02$)	0,493	36	0,62

<i>Συμπεριφορική υποκλίμακα</i>	Παρέμβασης	3,31 ($\pm 0,58$)	3,62 ($\pm 0,32$)	-2,869	29	0,00
	Ελέγχου	3,15 ($\pm 0,74$)	3,10 ($\pm 0,74$)	0,424	36	0,67
<i>Γνωστική υποκλίμακα</i>	Παρέμβασης	3,25 ($\pm 0,72$)	3,63 ($\pm 0,53$)	-2,864	29	0,00
	Ελέγχου	3,11 ($\pm 0,92$)	3,12 ($\pm 0,84$)	-0,060	36	0,95

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6 από τα αποτελέσματα του ελέγχου t για εξαρτημένα δείγματα στη συνολική κλίμακα της συγχώρεσης βρέθηκε ότι η ομάδα παρέμβασης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο μετρήσεων ($p < 0,05$). Συγκεκριμένα, υπάρχει βελτίωση του μέσου όρου της συγχωρητικότητας στην μέτρηση μετά την παρέμβαση. Από την άλλη πλευρά, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις ($p > 0,05$).

Αναφορικά με την υποκλίμακα που μετρά τις συναισθηματικές αντιδράσεις της συγχωρητικότητας βρέθηκε, επίσης, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) μεταξύ των μέσων όρων στην πριν και στην μετά μέτρηση, με αύξηση του μέσου όρου των συναισθηματικών αντιδράσεων μετά την παρέμβαση. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων ($p > 0,05$).

Το ίδιο παρατηρήθηκε και στην υποκλίμακα που μετρά τις συμπεριφορικές αντιδράσεις, καθώς και στην υποκλίμακα των γνωστικών αντιδράσεων. Έτσι, στην ομάδα παρέμβασης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση των μέσων όρων των συμπεριφορικών και των γνωστικών αντιδράσεων της συγχωρητικότητας στην μέτρηση μετά την παρέμβαση ($p < 0,05$). Αντιθέτως, δεν παρατηρήθηκε αυτή η στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων στην ομάδα ελέγχου και για τις δύο υποκλίμακες ($p > 0,05$).

9.2.2. Η Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ-C)

Στην Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, προκειμένου να διαπιστωθούν διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των δύο διαφορετικών μετρήσεων στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 7: Διαφορές των μέσων όρων στην Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού

	Ομάδα	Πριν-μέτρηση (<i>M.O./T.A.</i>)	Μετά- μέτρηση (<i>M.O./T.A.</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>Ισχυρισμός</i>	Παρέμβασης	1,44 ($\pm 0,46$)	1,73 ($\pm 0,41$)	-3,812	29	0,00
	Ελέγχου	1,30 ($\pm 0,62$)	1,20 ($\pm 0,63$)	2,168	36	0,04
<i>Έντονες εκφράσεις θυμού</i>	Παρέμβασης	0,24 ($\pm 0,18$)	0,17 ($\pm 0,16$)	2,054	29	0,05
	Ελέγχου	0,40 ($\pm 0,45$)	0,34 ($\pm 0,34$)	1,171	36	0,04
<i>Κοινωνική υποστήριξη</i>	Παρέμβασης	1,24 ($\pm 0,43$)	1,43 ($\pm 0,31$)	-2,539	29	0,02
	Ελέγχου	1,17 ($\pm 0,45$)	1,03 ($\pm 0,46$)	2,173	36	0,04
<i>Αποφυγή</i>	Παρέμβασης	1,41 ($\pm 0,39$)	1,50 ($\pm 0,39$)	-1,188	29	0,24
	Ελέγχου	1,41 ($\pm 0,38$)	1,35 ($\pm 0,43$)	0,983	36	0,33
<i>Εξάπλωση</i>	Παρέμβασης	1,38 ($\pm 0,39$)	1,55 ($\pm 0,35$)	-2,890	29	0,00
	Ελέγχου	1,21 ($\pm 0,36$)	1,19 ($\pm 0,42$)	0,459	36	0,65

Στην υποκλίμακα του «**Ισχυρισμού**» παρατηρήθηκε μια μεταβολή στους μέσους όρους τόσο για την ομάδα παρέμβασης, όσο και για την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την πειραματική ομάδα διαπιστώθηκε αύξηση του μέσου όρου ($M.O.$ α' μέτρησης= 1,44/ $M.O.$ β' μέτρησης= 1,73), η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,001$). Στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους παρατηρήθηκε και στην ομάδα

ελέγχου, μόνο που στη συγκεκριμένη περίπτωση υπήρχε μείωση του μέσου όρου στη δεύτερη μέτρηση ($p=0,03$).

Στην υποκλίμακα των «**Έντονων εκφράσεων θυμού**» παρατηρήθηκε μια σχετική μείωση του μέσου όρου στην δεύτερη μέτρηση τόσο στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας ($M.O.$ α' μέτρησης= 0,24/ $M.O.$ β' μέτρησης= 0,17), όσο και στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου ($M.O.$ α' μέτρησης= 0,30/ $M.O.$ β' μέτρησης= 0,20). Η διαφορά αυτή των μέσων όρων μεταξύ των δύο μετρήσεων ήταν στατιστικά σημαντική και για τις δύο ομάδες ($p<0,05$).

Όσον αφορά την υποκλίμακα της «**Κοινωνικής υποστήριξης**» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο μετρήσεων και στις δύο ομάδες ($p<0,05$). Ωστόσο, στην περίπτωση της ομάδας που έλαβε την παρέμβαση υπήρξε μια σημαντική αύξηση του μέσου όρου ($M.O.$ α' μέτρησης= 1,24/ $M.O.$ β' μέτρησης= 1,43). Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε μια στατιστικά σημαντική μείωση του μέσου όρου ($M.O.$ α' μέτρησης= 1,17/ $M.O.$ β' μέτρησης= 1,03).

Αναφορικά με την υποκλίμακα της «**Αποφυγής**» παρατηρήθηκε μια αύξηση του μέσου όρου στην δεύτερη μέτρηση όσον αφορά την πειραματική ομάδα και μια μείωση του μέσου όρου στην ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές στους μέσους όρους δεν ήταν στατιστικά σημαντικές για καμία από τις δύο ομάδες ($p>0,05$).

Τέλος στην υποκλίμακα της «**Εξάπλωσης**» παρατηρήθηκε μια διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της πρώτης μέτρησης ($M.O.=1,33$) αυξήθηκε στην μέτρηση μετά την παρέμβαση ($M.O.=1,55$). Η διαφορά αυτή διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,007$). Στην ομάδα ελέγχου, από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκε μια πολύ μικρή μείωση του μέσου όρου στην δεύτερη μέτρηση ($M.O.$ α' μέτρησης=1,21/ $M.O.$ β' μέτρησης= 1,19), η οποία δεν βρέθηκε όμως να είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,65$).

9.2.3. Το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Bryant για Παιδιά και Εφήβους (Bryant Empathy Index for Children and adolescents)

Όπως και στις παραπάνω κλίμακες, έτσι και στο ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης ελέγχθηκε η διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα και στις τρεις υποκλίμακές του. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, στην υποκλίμακα της «Κατανόησης συναισθημάτων» παρατηρήθηκε και στις δύο ομάδες μια μικρή αύξηση του μέσου όρου στην δεύτερη μέτρηση, η οποία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική ούτε για την πειραματική ούτε για την ομάδα ελέγχου ($p=0,13/$ $p=0,34$).

Στην υποκλίμακα των συναισθημάτων λύπης παρατηρήθηκε μια αύξηση του μέσου όρου στην δεύτερη μέτρηση και για τις δύο ομάδες, η οποία όμως αύξηση ήταν μεγαλύτερη στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας, καθώς και στατιστικά σημαντική ($p=0,00$). Αυτό σημαίνει ότι μετά τη λήξη του προγράμματος οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθημάτων λύπης προς εκείνους που αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση και ικανότητας αντίληψης αυτής της κατάστασης με βάση την οπτική του άλλου. Υψηλότερα επίπεδα παρατηρήθηκαν και στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου, χωρίς όμως να πρόκειται στη συγκεκριμένη περίπτωση για μια στατιστικά σημαντική αύξηση.

Τέλος, στην υποκλίμακα των «Αντιδράσεων δακρύων» διαπιστώθηκε μια στατιστικά σημαντική μείωση των μέσων όρων και για τις δύο ομάδες ($p=0,00$). Δηλαδή, μετά τη λήξη του προγράμματος παρατηρήθηκε και στις δύο ομάδες μια στατιστικά σημαντική μείωση των επιπέδων συναισθηματικής ταύτισης και συμπόνιας απέναντι στους άλλους.

Πίνακας 8: Διαφορές στους μέσους όρους στο Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης για τις δύο ομάδες

	Ομάδα	Πριν- μέτρηση (M.O./T.A.)	Μετά- μέτρηση (M.O./T.A.)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Κατανόηση συναισθημάτων	Παρέμβασης	0,73 (±0,16)	0,78 (±0,16)	-1,544	29	0,13
	Ελέγχου	0,61 (±0,23)	0,64 (±0,21)	-0,967	36	0,34
Συναισθήματα λύπης	Παρέμβασης	0,82 (±0,25)	0,89 (±0,20)	-3,074	29	0,00
	Ελέγχου	0,77 (±0,28)	0,79 (±0,31)	-0,446	36	0,65
Αντιδράσεις δακρύων	Παρέμβασης	0,89 (±0,20)	0,31 (±0,27)	11,223	29	0,00
	Ελέγχου	0,79 (±0,31)	0,43 (±0,24)	6,401	36	0,00

9.2.4. Αυτοαναφορική Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για παιδιά (Children's Self- report Social Skills Scale, CS4)

Στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Παιδιά (Children's Self-report Social Skills Scale, CS4) πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα, με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων μεταξύ της «πριν» και της «μετά» μέτρησης. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 9, στην υποκλίμακα των «Κοινωνικών κανόνων» βρέθηκε μια διαφορά μεταξύ των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις, τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στην δεύτερη μέτρηση μια αύξηση του μέσου όρου, η οποία ήταν μεγαλύτερη στην ομάδα που έλαβε την παρέμβαση. Η διαφορά αυτή βρέθηκε στατιστικά σημαντική με $p=0,001$. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και στην ομάδα ελέγχου, ωστόσο η διαφορά αυτή των μέσων όρων ήταν αρκετά μικρότερη ($p=0,003$).

Στην περίπτωση της υποκλίμακας της «Δημοφιλίας» δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε για την πειραματική ομάδα, ούτε για την ομάδα ελέγχου ($p>0,05$).

Πίνακας 9: Διαφορές στους μέσους όρους της Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων

	Ομάδα	Πριν- μέτρηση (M.O./T.A.)	Μετά- μέτρηση (M.O./T.A.)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Κοινωνικοί κανόνες	Παρέμβασης	4,54 (±0,35)	4,73(±0,29)	-3,866	29	0,00
	Ελέγχου	4,45 (±0,49)	4,58(±0,35)	-3,134	36	0,00
Δημοφιλία	Παρέμβασης	4,08 (± 0,61)	4,27 (±0,54)	-1,910	29	0,07
	Ελέγχου	4,18 (±0,70)	4,18 (±0,55)	-0,122	36	0,90

9.3. Έλεγχοι συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα ελέγχθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης *r* του Pearson. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών τόσο πριν την έναρξη του προγράμματος όσο και μετά τη λήξη του και αφορούσαν και τις δύο ομάδες (πειραματική, ελέγχου).

9.3.1. Έλεγχοι συσχέτισης πριν την έναρξη του προγράμματος στην πειραματική ομάδα

Στην πειραματική ομάδα αναφορικά με την μεταβλητή της συγχωρητικότητας παρατηρήθηκαν από τους ελέγχους συσχέτισης πολύ ισχυρές και στατιστικά σημαντικές θετικές σχέσεις μεταξύ όλων των υποκλιμάκων της (συναισθηματική, συμπεριφορική, γνωστική) και της κλίμακας συνολικά. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερος/χαμηλότερος ο συνολικός βαθμός συγχωρητικότητας των παιδιών τόσο θετικότερα/αρνητικότερα ήταν και τα συναισθήματά τους, οι συμπεριφορές και οι κρίσεις τους για το άτομο που έχουν συγχωρέσει. Αντίστοιχα, πολύ ισχυρή σχέση παρατηρήθηκε και μεταξύ των υποκλιμάκων. Διαπιστώθηκε ακόμη στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής υποκλίμακας της συγχωρητικότητας και της υποκλίμακας «Συναισθήματα λύπης» της κλίμακας ενσυναίσθησης ($r = -0,380 / p < 0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο θετικότερα είναι τα συναισθήματα ενός ατόμου προς κάποιον που το έχει πληγώσει στο παρελθόν, τόσο μειώνονται τα επίπεδα συναισθημάτων λύπης και ενσυναίσθησής του και αντίστροφα. Δεν παρατηρήθηκε κάποια άλλη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μεταβλητής της συγχωρητικότητας και των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας.

Προχωρώντας στις υποκλίμακες που μετρούν τη μεταβλητή του θυμού, παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση της υποκλίμακας του «Ισχυρισμού» με την υποκλίμακα των «Έντονων εκφράσεων θυμού» ($r = -0,509 / p < 0,01$). Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη η ικανότητα του ατόμου για εποικοδομητική έκφραση του θυμού του, τόσο χαμηλότερη η χρήση έντονων εκφράσεων του θυμού του και αντίστροφα. Συνεχίζοντας στην υποκλίμακα του «Ισχυρισμού» παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μέτριου βαθμού με την υποκλίμακα της «Κοινωνικής υποστήριξης» ($r = 0,472 / p < 0,01$), της «Αποφυγής» ($r = 0,440 / p < 0,05$) και της «Εξάπλωσης» ($r = 0,518 / p < 0,01$). Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη ή χαμηλότερη είναι η ικανότητα του ατόμου για

εποικοδομητική έκφραση του θυμού του, τόσο υψηλότερη ή χαμηλότερη είναι και η αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης από ένα συγγενικό του πρόσωπο. Επίσης, όσο πιο υψηλή ή χαμηλή η ικανότητα για εποικοδομητική έκφραση του θυμού, τόσο πιο υψηλή ή χαμηλή είναι η τάση αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού και η μετατόπιση του θυμού σε κάποιο άλλο ερέθισμα ή δραστηριότητα (εξάπλωση).

Η υποκλίμακα των «Έντονων εκφράσεων θυμού» βρέθηκε να έχει στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση με την «Αποφυγή» ($r=-0,448/ p<0,05$). Δηλαδή, όσο περισσότερες οι έντονες εκφράσεις θυμού ενός ατόμου, τόσο μικρότερη η τάση του για αποφυγή της εξωτερικής έκφρασής του θυμού του και αντίστροφα. Η ίδια στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση παρατηρήθηκε και μεταξύ των «Έντονων εκφράσεων θυμού» και της «Εξάπλωσης» ($r=-0,383/ p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο εντονότερες οι εκφράσεις θυμού ενός ατόμου, τόσο μικρότερη η τάση του για μετατόπιση του θυμού του σε κάποιο άλλο ερέθισμα και αντίστροφα.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της «Κοινωνικής υποστήριξης» παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με την «Αποφυγή» ($r=0,397/ p<0,05$) και με την υποκλίμακα των «Κοινωνικών κανόνων» ($r=0,392/ p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται η τάση του θυμωμένου ατόμου για αναζήτηση υποστήριξης σε οικεία άτομα, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται και η τάση του για αποφυγή της εξωτερικής έκφρασης του θυμού, καθώς και η συμμόρφωσή του με τους κοινωνικούς κανόνες.

Η υποκλίμακα της «Αποφυγής» παρατηρήθηκε ότι σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά και θετικά με την «Εξάπλωση» ($r=0,596/ p<0,01$) και με τους «Κοινωνικούς κανόνες» ($r=0,464/ p<0,05$). Δηλαδή, όσο αυξάνεται ή μειώνεται η τάση του θυμωμένου ατόμου για αποφυγή της εξωτερικής έκφρασης του θυμού του, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται η τάση του για μετατόπιση του θυμού του σε μια άλλη δραστηριότητα και η συμμόρφωσή του με τους κοινωνικούς κανόνες.

Τέλος, αναφορικά με την κλίμακα ενσυναίσθησης παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ των υποκλιμάκων της («Κατανόηση συναισθημάτων», «Συναισθήματα λύπης», «Αντιδράσεις δακρύων»).

Πίνακας 10: Έλεγχοι συσχέτισης (δείκτης Pearson r) μεταξύ των μεταβλητών πριν την έναρξη του προγράμματος στην πειραματική ομάδα

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Συγχώρεση	-	.92	.95*	.91*	.20	-.23	-.17	.10	.13	-.17	.10	.08	-.28	-.32
2. Συναισθηματική		*	.85*	.71*	.23	-.18	-.15	.09	.06	-.13	.25	.02	-.38*	-.35
3. Συμπεριφορική		-	-	.84*	.20	-.36	-.19	.16	.16	-.10	.13	.16	-.24	-.28
4. Γνωστική				-	.11	-.13	-.12	.03	.15	-.23	-.09	.07	-.14	-.25
5. Ισχυρισμός					-	-.50*	.47*	.44*	.51*	.35	.12	.03	-.08	.16
6. Έντονες εκφρ. θυμού						-	-.31	-.44*	-.38*	-.25	-.17	-.30	-.16	-.18
7. Κοινωνική υποστ.							-	.39*	.18	.39*	-.10	-.06	.19	.15
8. Αποφυγή								-	.59*	.46*	.20	-.10	-.10	.00
9. Εξάπλωση									-	.30	.33	.20	.00	.15
10. Κοινωνικοί κανόνες										-	.31	.14	.12	.09
11. Δημοφιλία											-	.14	-.14	-.07
12. Κατανόηση συναισθ.												-	.49*	.39*
13. Συναισθήματα λύπης													-	.85*
14. Αντιδράσεις δακρύων														-

9.3.2. Έλεγχοι συσχέτισης πριν την έναρξη του προγράμματος στην ομάδα ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου, όπως και στην πειραματική ομάδα, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Στην πρώτη μεταβλητή της συγχωρητικότητας διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική ισχυρή θετική σχέση μεταξύ της συνολικής κλίμακας και των επιμέρους υποκλιμάκων της (συναισθηματική, συμπεριφορική, γνωστική), αλλά και μεταξύ των υποκλιμάκων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της συνολικής κλίμακας συγχωρητικότητας, του «Ισχυρισμού» ($r = 0,339 / p < 0,05$), και της

«Αποφυγής» ($r=0,407/ p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται η συγχωρητικότητα ενός ατόμου για κάποιο άλλο άτομο, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται η ικανότητα του ατόμου για εποικοδομητική έκφραση του θυμού του και για αποφυγή της εξωτερικής έκφρασής του.

Η συναισθηματική διάσταση της συγχωρητικότητας σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τις άλλες διαστάσεις της, αλλά και με την «Αποφυγή» ($r=0,338/ p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται/μειώνονται τα θετικά συναισθήματα ενός ατόμου για κάποιον που τον έχει πληγώσει, τόσο αυξάνονται/ μειώνονται και τα επίπεδα αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού του.

Στην συμπεριφορική διάσταση της συγχωρητικότητας παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τον «Ισχυρισμό» ($r=0,355/ p<0,05$), την «Αποφυγή» ($r=0,451/ p<0,01$) και με τους «Κοινωνικούς κανόνες» ($r=0,328/ p=0,05$). Δηλαδή, όσο αυξάνονται ή μειώνονται οι θετικές συμπεριφορές ενός ατόμου προς κάποιον που το έχει πληγώσει, τόσο αυξάνονται ή μειώνονται τα επίπεδα εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού του και αποφυγής της εξωτερικής έκφρασής του. Επιπλέον, όσο αυξάνονται/μειώνονται οι θετικές συμπεριφορές συγχώρεσης, τόσο αυξάνεται/μειώνεται και το επίπεδο συμμόρφωσης του ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες.

Αναφορικά με τη γνωστική διάσταση της συγχωρητικότητας διαπιστώθηκε μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τον «Ισχυρισμό» ($r=0,421/ p<0,01$), την «Αποφυγή» ($r=0,367/ p<0,05$) και την «Δημοφιλία» ($r=0,345/ p<0,05$). Αυτό σημαίνει, όπως και παραπάνω, ότι όσο αυξάνονται ή μειώνονται οι θετικές σκέψεις ενός ατόμου προς κάποιον που το έχει πληγώσει, τόσο αυξάνονται ή μειώνονται τα επίπεδα εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού του και αποφυγής της εξωτερικής έκφρασής του. Επίσης, όσο αυξάνονται οι θετικές σκέψεις συγχώρεσης, τόσο αυξάνεται και το επίπεδο δημοφιλίας του ατόμου στους συνομηλίκους του.

Προχωρώντας στις μεταβλητές του θυμού διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ του «Ισχυρισμού», της «Αποφυγής» ($r=0,388/ p<0,05$) και της «Εξάπλωσης» ($r=0,431/ p<0,01$). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνονται/ μειώνονται τα επίπεδα

ισχυρισμού του ατόμου, δηλαδή τα επίπεδα επικοδομητικής έκφρασης του θυμού του, τόσο αυξάνονται/μειώνονται τα επίπεδα αποφυγής και εξάπλωσης του θυμού του. Μια άλλη στατιστικά σημαντική θετική σχέση που παρατηρήθηκε ήταν μεταξύ του «Ισχυρισμού» και των διαστάσεων της κοινωνικής κλίμακας («Κοινωνικοί κανόνες» $r=0,334/ p<0,05$, «Δημοφιλία» $r=0,418/ p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται/μειώνονται τα επίπεδα ισχυρισμού ενός ατόμου, τόσο αυξάνονται/μειώνονται τα επίπεδα συμμόρφωσής του με τους κοινωνικούς κανόνες και τα επίπεδα δημοφιλίας του ατόμου.

Η υποκλίμακα των «Έντονων εκφράσεων θυμού» βρέθηκε μέσα από τον έλεγχο συσχέτισης ότι σχετίζεται αρνητικά με την υποκλίμακα των «Κοινωνικών κανόνων» ($r=-0,583/ p<0,001$). Αυτό το εύρημα δείχνει ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο των έντονων εκφράσεων θυμού ενός ατόμου, τόσο μειώνεται και το επίπεδο συμμόρφωσής του με τους κοινωνικούς κανόνες και αντίστροφα.

Στην υποκλίμακα της «Κοινωνικής υποστήριξης» διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με την «Αποφυγή» ($r= 0,430/ p<0,01$) και με τους «Κοινωνικούς κανόνες» ($r= 0,360/ p<0,05$). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο της κοινωνικής υποστήριξης που λαμβάνει ένα άτομο όταν είναι θυμωμένο, τόσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο της αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού του και το επίπεδο συμμόρφωσής του με τους κοινωνικούς κανόνες.

Τέλος, όσον αφορά την υποκλίμακα της «Αποφυγής» βρέθηκε μια στατιστικώς σημαντική ισχυρή θετική σχέση με την «Εξάπλωση» ($r=0,693/ p<0,001$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο της αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού ενός ατόμου, τόσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο της μετατόπισης του θυμού του σε κάποιο άλλο ερέθισμα ή δραστηριότητα (εξάπλωση).

Αναφορικά με την υποκλίμακα των «Κοινωνικών κανόνων» παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με την υποκλίμακα της «Κατανόησης συναισθημάτων» ($r= 0,413/ p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο της συμμόρφωσης ενός

ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται και το επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων.

Προχωρώντας στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Ειδικότερα, η υποκλίμακα της «Κατανόησης συναισθημάτων» παρουσίασε στατιστικώς σημαντική σχέση με τα «Συναισθήματα λύπης» ($r= 0,477/ p<0,01$) και με τις «Αντιδράσεις δακρύων» ($r= 0,395/ p<0,05$). Ακολούθως, η υποκλίμακα των «Συναισθημάτων λύπης» παρουσίασε μια στατιστικώς σημαντική ισχυρή θετική σχέση με τις «Αντιδράσεις δακρύων» ($r=0,742/ p<0,001$).

Πίνακας 11: Έλεγχοι συσχέτισης (δείκτης Pearson r) μεταξύ των μεταβλητών πριν την έναρξη του προγράμματος στην ομάδα ελέγχου

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Συγχώρεση	-	.93*	.90*	.93*	.33*	-.22	.05	.40*	.14	.17	.29	.19	-.13	-.22
2. Συναισθηματική		-	.78*	.81*	.17	-.15	-.03	.33*	.04	.08	.23	.13	-.21	-.26
3. Συμπεριφορική			-	.78*	.35*	-.26	.16	.45*	.22	.32*	.24	.26	-.10	-.21
4. Γνωστική				-	.42*	-.21	.04	.36*	.16	.11	.34*	.15	-.06	-.14
5. Ισχυρισμός					-	-.28	.28	.38*	.43*	.33*	.41*	-.00	.10	-.08
6. Έντονες εκφρ. θυμού						-	.13	-.19	-.19	-.58*	-.02	-.23	-.25	-.12
7. Κοινωνική υποστήριξη							-	.43*	.32	.36*	.16	.28	.06	.01
8. Αποφυγή								-	.69*	.32	.21	.18	.05	-.03
9. Εξάπλωση									-	.28	.32	-.01	.20	.02
10. Κοινωνικοί κανόνες										-	.10	.41*	.16	-.09
11. Δημοφιλία											-	-.05	-.08	-.27
12. Κατανόηση συναισθ.												-	.47*	.39*
13. Συναισθήματα λύπης													-	.74*
14. Αντιδράσεις δακρύων														-

9.3.3. Έλεγχοι συσχέτισης μετά τη λήξη του προγράμματος στην πειραματική ομάδα

Από τους ελέγχους συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν μετά τη λήξη του προγράμματος στην πειραματική ομάδα βρέθηκε ότι η συνολική κλίμακα της συγχωρητικότητας παρουσίαζε στατιστικώς σημαντική θετική και πολύ ισχυρή σχέση με τις υποκλίμακες της (συναισθηματική, συμπεριφορική, γνωστική). Πολύ ισχυρή θετική σχέση διαπιστώθηκε και μεταξύ των υποκλιμάκων της συγχωρητικότητας. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερος/χαμηλότερος ο συνολικός βαθμός συγχωρητικότητας των παιδιών, τόσο θετικότερα/αρνητικότερα ήταν και τα συναισθήματά τους, οι συμπεριφορές και οι κρίσεις τους για το άτομο που έχουν συγχωρέσει.

Αναφορικά με την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση της υποκλίμακας των «Κοινωνικών κανόνων» με την «Δημοφιλία» ($r=0,508/ p<0,05$) και μια ισχυρή θετική σχέση με τον «Ισχυρισμό» ($r=0,673/ p<0,001$). Ειδικότερα, αυτό δείχνει ότι όσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο συμμόρφωσης ενός ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες, τόσο αυξάνονται/ μειώνονται τα επίπεδα δημοτικότητάς του μεταξύ των συνομηλίκων του, καθώς και τα επίπεδα εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού του. Επίσης, παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση των «Κοινωνικών κανόνων» με την «Αποφυγή» ($r=0,458/ p<0,05$) και μια στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση με τις «Έντονες εκφράσεις θυμού» ($r=-0,579/ p<0,01$). Από τη μία πλευρά αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο συμμόρφωσης ενός ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες, τόσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού. Από την άλλη πλευρά, όσο αυξάνεται το επίπεδο συμμόρφωσης ενός ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες, τόσο μειώνεται το επίπεδο των έντονων εκφράσεων θυμού του και αντίστροφα.

Στην υποκλίμακα της «Δημοφιλίας» διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με την υποκλίμακα του «Ισχυρισμού» ($r=0,401/ p<0,05$). Δηλαδή, όσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο της δημοφιλίας ενός

ατόμου, τόσο αυξάνονται/μειώνονται τα επίπεδα της επικοινωνιακής έκφρασης του θυμού του.

Όσον αφορά την υποκλίμακα του «Ισχυρισμού» παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με την «Κοινωνική υποστήριξη» ($r=0,579/ p<0,01$), την «Αποφυγή» ($r=0,515/ p<0,01$) και την «Εξάπλωση» ($r=0,511/ p<0,01$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο της επικοινωνιακής έκφρασης του θυμού ενός ατόμου, τόσο αυξάνονται/ μειώνονται τα επίπεδα της κοινωνικής υποστήριξης που λαμβάνει, της αποφυγής και της εξάπλωσης του θυμού του. Επιπλέον, βρέθηκε ότι ο «Ισχυρισμός» σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά και αρνητικά με τις «Έντονες εκφράσεις θυμού» ($r=-0,440/ p<0,05$). Έτσι, όσο αυξάνεται το επίπεδο του ισχυρισμού ενός ατόμου, τόσο μειώνονται οι έντονες εκφράσεις θυμού του και αντίστροφα.

Η υποκλίμακα της «Κοινωνικής υποστήριξης» διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται θετικά με την «Αποφυγή» ($r=0,516/ p<0,01$) και την «Εξάπλωση» ($r=0,627 / p<0,001$). Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο κοινωνικής υποστήριξης που λαμβάνει ένα άτομο όταν είναι θυμωμένο, τόσο αυξάνονται ή μειώνονται τα επίπεδα της αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού του και της εξάπλωσης του θυμού σε κάποια άλλη δραστηριότητα. Επίσης, διαπιστώθηκε μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την υποκλίμακα της ενσυναίσθησης «Συναισθήματα λύπης» ($r=0,422/ p=0,02$). Δηλαδή, όσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο κοινωνικής υποστήριξης που δέχεται ένα άτομο όταν βρίσκεται σε κατάσταση θυμού, τόσο αυξάνονται ή μειώνονται και τα επίπεδα των συναισθημάτων λύπης του.

Ακολούθως, παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της υποκλίμακας της «Αποφυγής» και της «Εξάπλωσης» ($r=0,578/ p<0,01$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο της αποφυγής ενός ατόμου όσον αφορά την εξωτερική έκφραση του θυμού του, τόσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο της εξάπλωσης. Τέλος, διαπιστώθηκε μια θετική στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της «Εξάπλωσης» και των «Συναισθημάτων λύπης» ($r=0,409/ p=0,02$). Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο

της μετατόπισης του θυμού ενός ατόμου προς κάποια άλλη δραστηριότητα, τόσο αυξάνονται/ μειώνονται τα επίπεδα των συναισθημάτων λύπης του.

Πίνακας 12: Έλεγχοι συσχέτισης (δείκτης Pearson r) μεταξύ των μεταβλητών μετά την λήξη του προγράμματος στην πειραματική ομάδα

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Συγχώρεση	-	.88*	.83*	.84*	-.04	.11	.02	.09	-.19	-.07	-.06	-.21	.01	.12
2. Συναισθηματική		-	.69*	.54*	-.09	.07	-.01	.12	-.26	-.10	-.17	-.05	-.11	.14
3. Συμπεριφορική			-	.56*	-.09	.09	.07	.06	-.08	-.08	.05	-.21	.07	.09
4. Γνωστική				-	.05	.10	.01	.05	-.13	-.00	-.01	-.29	.07	.07
5. Κοινωνικοί κανόνες					-	.50*	.67*	-.57*	.30	.45*	.24	.03	.31	-.24
6. Δημοφιλία						-	.40*	-.10	.28	.34	.29	-.35	.23	-.11
7. Ισχυρισμός							-	-.44*	.57*	.51*	.51*	.05	.29	-.22
8. Έντονες εκφρ. θυμού								-	-.19	-.24	.02	-.10	-.02	.12
9. Κοινωνική υποστήριξη									-	.51*	.62*	.16	.42*	.00
10. Αποφυγή										-	.57*	-.10	.17	.12
11. Εξάπλωση											-	-.04	.40*	.06
12. Κατανόηση συναισθ.												-	.26	.07
13. Συναισθήματα λύπης													-	.32
14. Αντιδράσεις δακρύων														-

9.3.4. Έλεγχοι συσχέτισης μετά τη λήξη του προγράμματος στην ομάδα ελέγχου

Όπως και στην πειραματική ομάδα, έτσι και στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης για να διαπιστωθούν οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας μετά τη λήξη του

προγράμματος. Στη μεταβλητή της συγχωρητικότητας παρατηρήθηκε, όπως και στην πειραματική ομάδα, μια ισχυρή στατιστικώς σημαντική θετική σχέση τόσο μεταξύ της συνολικής κλίμακας συγχωρητικότητας και των υποκλιμάκων της, όσο και μεταξύ των υποκλιμάκων συγχωρητικότητας (συναισθηματική, συμπεριφορική, γνωστική). Παρατηρήθηκε, ακόμη, στατιστικώς σημαντική θετική σχέση της συνολικής κλίμακας συγχωρητικότητας με την «Δημοφιλία» ($r=0,418/ p<0,05$), τον «Ισχυρισμό» ($r=0,599/ p<0,001$) και την «Αποφυγή» ($r=0,432/ p<0,01$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο συγχωρητικότητας ενός ατόμου για κάποιο άτομο που το πλήγωσε, τόσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο της δημοφιλίας αυτού του ατόμου, καθώς και το επίπεδο της επικοινωνιακής έκφρασης και αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού του.

Η συναισθηματική διάσταση της συγχωρητικότητας παρατηρήθηκε κι εκείνη ότι σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά και θετικά με την «Δημοφιλία» ($r=0,418/ p<0,05$), τον «Ισχυρισμό» ($r=0,441/ p<0,01$) και την «Αποφυγή» ($r=0,367/ p<0,05$). Έτσι, όσο θετικότερα ή αρνητικότερα συναισθήματα νιώθει ένα άτομο προς κάποιον που τον έχει πληγώσει, τόσο υψηλότερο ή χαμηλότερο θα είναι το επίπεδο της δημοφιλίας, του ισχυρισμού και της αποφυγής του ατόμου όταν είναι θυμωμένο. Ακόμη, διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση της συγκεκριμένης υποκλίμακας της συγχωρητικότητας με την υποκλίμακα της ενσυναίσθησης «Συναισθήματα λύπης». Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται τα θετικά συναισθήματα ενός ατόμου προς κάποιον που τον έχει πληγώσει, τόσο μειώνονται τα συναισθήματα λύπης και συμπόνιας προς κάποιον άλλον, και αντίστροφα.

Αναφορικά με την συμπεριφορική διάσταση της συγχωρητικότητας παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με τον «Ισχυρισμό» ($r=0,600/ p<0,001$) και την «Αποφυγή» ($r=0,393/ p<0,05$). Ειδικότερα, αυτό δείχνει ότι όσο θετικότερες ή αρνητικότερες είναι οι συμπεριφορές ενός ατόμου προς κάποιον που το έχει πληγώσει, τόσο υψηλότερο ή χαμηλότερο θα είναι το επίπεδο της επικοινωνιακής έκφρασης και αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού του.

Στην τρίτη διάσταση της συγχωρητικότητας, την γνωστική, φάνηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με τις υποκλίμακες της «Δημοφιλίας» ($r=0,459/ p<0,01$), της «Αποφυγής» ($r=0,482/ p<0,01$) και μια ισχυρή θετική σχέση με τον «Ισχυρισμό» ($r=0,710/ p<0,001$). Δηλαδή, όσο θετικότερες ή αρνητικότερες είναι οι κρίσεις ενός ατόμου που έχει πληγωθεί προς αυτόν που τον πλήγωσε, τόσο υψηλότερο ή χαμηλότερο είναι το επίπεδο της δημοφιλίας του και της αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού του. Επιπλέον, όσο θετικότερες ή αρνητικότερες είναι οι κρίσεις του ατόμου προς εκείνον που το πλήγωσε, τόσο υψηλότερο ή χαμηλότερο είναι το επίπεδο της επικοινωνιακής έκφρασης του θυμού του.

Η υποκλίμακα των «Κοινωνικών κανόνων» βρέθηκε ότι σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά και θετικά με τον «Ισχυρισμό» ($r=0,474/ p<0,01$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο συμμόρφωσης ενός ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες, τόσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο της επικοινωνιακής έκφρασης του θυμού του. Διαπιστώθηκε, επίσης, μια στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση των «Κοινωνικών κανόνων» με τις «Έντονες εκφράσεις θυμού» ($r=-0,420/ p<0,05$). Έτσι, όσο αυξάνεται το επίπεδο συμμόρφωσης ενός ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες, τόσο μειώνεται το επίπεδο των εξωτερικών εκφράσεων θυμού του και αντίστροφα.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της «Δημοφιλίας» διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική σχέση με τέσσερις υποκλίμακες της κλίμακας θυμού: τον «Ισχυρισμό» ($r=0,363/ p<0,05$), την «Κοινωνική υποστήριξη» ($r=0,441/ p<0,01$), την «Αποφυγή» ($r=0,432/ p<0,01$) και την «Εξάπλωση» ($r=0,441/ p<0,01$). Πιο συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο δημοφιλίας ενός ατόμου, τόσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο ισχυρισμού του, κοινωνικής υποστήριξης που λαμβάνει όταν είναι θυμωμένο, αποφυγής και εξάπλωσης του θυμού του.

Ο «Ισχυρισμός» παρατηρήθηκε ότι σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά και θετικά με την «Κοινωνική υποστήριξη» ($r=0,433/ p<0,01$), την «Αποφυγή» ($r=0,565/ p<0,001$) και την «Εξάπλωση» ($r=0,441/ p<0,01$). Αυτό δείχνει ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο επικοινωνιακής έκφρασης του θυμού ενός ατόμου, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο

της κοινωνικής υποστήριξης που λαμβάνει, το επίπεδο αποφυγής της εξωτερικής έκφρασης του θυμού και το επίπεδο της μετατόπισης του θυμού κάπου άλλου.

Η υποκλίμακα της «Κοινωνικής υποστήριξης» σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά και θετικά με την «Αποφυγή» ($r=0,461/ p<0,01$) και την «Εξάπλωση» ($r=0,532/ p<0,01$). Έτσι, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο κοινωνικής υποστήριξης ενός ατόμου, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο της αποφυγής και της εξάπλωσης του θυμού του.

Η υποκλίμακα της «Αποφυγής» βρέθηκε ότι εμφανίζει μια στατιστικώς σημαντική ισχυρή θετική σχέση με την «Εξάπλωση» ($r=0,685/ p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο της αποφυγής ενός ατόμου όσον αφορά την εξωτερική έκφραση του θυμού του, τόσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο της μετατόπισης του θυμού του σε κάποιο άλλο ερέθισμα ή δραστηριότητα.

Τέλος, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές θετικές σχέσεις της υποκλίμακας της «Κατανόησης συναισθημάτων» με τις άλλες υποκλίμακες της ενσυναίσθησης («Συναισθήματα λύπης», $r=0,540/ p<0,05/$ «Αντιδράσεις δακρύων», $r=0,505/ p<0,05$).

Πίνακας 13: Έλεγχοι συσχέτισης (δείκτης Pearson r) μεταξύ των μεταβλητών μετά την λήξη του προγράμματος στην ομάδα ελέγχου

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Συγχώρεση	-	.95*	.96*	.95*	.22	.41*	.59*	-.28	.27	.43*	.10	-.00	-.28	.23
2. Συναισθηματική		-	.87*	.84*	.16	.41*	.44*	-.20	.23	.36*	.06	-.10	-.35*	.16
3. Συμπεριφορική			-	.89*	.24	.30	.60*	-.32	.30	.39*	.03	.08	-.25	.23
4. Γνωστική				-	.25	.45*	.71*	-.30	.25	.48*	.19	.03	-.19	.28
5. Κοινωνικοί κανόνες					-	.20	.47*	-.42*	.31	.17	.15	.27	-.15	.19
6. Δημοφιλία						-	.36*	-.03	.44*	.43*	.44*	-.17	-.29	.09
7. Ισχυρισμός							-	-.26	.43*	.56*	.40*	.11	-.08	.20
8. Έντονες εκφρ. θυμού								-	.03	.00	.01	-.25	.19	-.26
9. Κοινωνική υποστήριξη									-	.46*	.53*	.00	-.12	.08
10. Αποφυγή										-	.68*	-.27	-.27	-.12
11. Εξάπλωση											-	-.09	-.07	-.01
12. Κατανόηση συναισθ.												-	.54*	.50*
13. Συναισθήματα λύπης													-	.27
14. Αντιδράσεις δακρύων														-

9.4. Ποιοτική ανάλυση των ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου Συγχωρητικότητας του Enright (EFI-C)

Το Ερωτηματολόγιο Συγχωρητικότητας του Enright για Παιδιά εκτός από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που έχουν επεξεργαστεί με τη διαδικασία των ποσοτικών αναλύσεων περιελάμβανε και κάποιες ανοικτές ερωτήσεις, για τις οποίες πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι εξής: «Πόσο άσχημα σε έκανε να αισθανθείς το άτομο που σε πλήγωσε;»/ «Ποιος ήταν αυτός που σε έκανε

να αισθανθείς έτσι;»/ «Συμβαίνει ακόμη αυτό;» / «Γράψε σε παρακαλώ με λίγα λόγια τι συνέβη.»/ «Γράψε με λίγα λόγια τι είναι η συγχώρεση». Στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο του Enright υπήρχε και η ερώτηση: «Γράψε μου σε παρακαλώ μια ιστορία με κάποιο άτομο που συγχωρεί κάποιο άλλο». Η συγκεκριμένη όμως ερώτηση διαπιστώθηκε από την πιλοτική έρευνα ότι απαιτεί πολύ χρόνο για να απαντηθεί και λόγω του αριθμού των ερωτηματολογίων και του περιορισμένου χρόνου συμπλήρωσής τους δεν συμπεριλήφθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

Όσον αφορά την ερώτηση «Πόσο άσχημα σε έκανε να αισθανθείς αυτό το άτομο;» η πλειοψηφία των παιδιών τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου απάντησαν στην πρώτη μέτρηση ότι τους έκανε να αισθανθούν λίγο άσχημα (Π.Ο.= 16 απαντήσεις/ Ο.Ε.=18 απαντήσεις). Η διαφορά ήταν στην πειραματική ομάδα, όπου ενώ στην πρώτη μέτρηση υπήρχαν 11 απαντήσεις παιδιών που τους έκανε το άτομο αυτό να αισθανθούν πολύ άσχημα, στην δεύτερη μέτρηση οι απαντήσεις αυτές μειώθηκαν στις 8, ενώ υπήρχαν και 3 απαντήσεις παιδιών που δεν αισθάνονταν πλέον καθόλου άσχημα για αυτό. Στην ομάδα ελέγχου, από την άλλη πλευρά, υπήρχε μια σταθερότητα στις απαντήσεις των παιδιών μεταξύ των δύο μετρήσεων. Στην απάντηση που παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη διαφορά ήταν στην επιλογή «πολύ άσχημα», όπου ο αριθμός των παιδιών που κύκλωσαν τη συγκεκριμένη επιλογή αυξήθηκε από 13 σε 17 παιδιά.

Πίνακας 14: Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση «Πόσο άσχημα σε έκανε να αισθανθείς αυτό το άτομο;» στις δύο ομάδες

<i>«Πόσο άσχημα σε έκανε να αισθανθείς αυτό το άτομο;»</i>	Πειραματική ομάδα (αριθμός παιδιών)	Ομάδα ελέγχου (αριθμός παιδιών)
Πολύ άσχημα	<i>πριν μέτρηση: 11</i> <i>μετά μέτρηση: 8</i>	<i>πριν μέτρηση: 13</i> <i>μετά μέτρηση: 17</i>
Λίγο άσχημα	<i>πριν μέτρηση: 16</i> <i>μετά μέτρηση: 16</i>	<i>πριν μέτρηση: 18</i> <i>μετά μέτρηση: 16</i>

Όχι άσχημα	<i>πριν μέτρηση: 3 μετά μέτρηση: 3</i>	<i>πριν μέτρηση: 3 μετά μέτρηση: 1</i>
Καθόλου άσχημα	<i>πριν μέτρηση: 0 μετά μέτρηση: 3</i>	<i>πριν μέτρηση: 3 μετά μέτρηση: 3</i>

Στην ερώτηση που αφορούσε το πρόσωπο που έχει πληγώσει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησαν ότι ήταν ένας φίλος τους ή συμμαθητής τους. Πιο συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα 22 άτομα και στην ομάδα ελέγχου 21 άτομα απάντησαν ότι πληγώθηκαν από ένα φιλικό τους πρόσωπο. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες απάντησαν ότι το πρόσωπο που τους πλήγωσε ήταν κάποιο συγγενικό τους πρόσωπο (μητέρα, πατέρας, αδέρφια, ξαδέρφια κ.ά.). Παρατηρήθηκαν, βέβαια, και αρκετές περιπτώσεις παιδιών, κυρίως της ομάδας ελέγχου, που στην δεύτερη μέτρηση δεν κατέγραψαν ούτε το ίδιο πρόσωπο ούτε το ίδιο περιστατικό. Αυτό, όμως, δεν επηρεάζει άμεσα τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος, το οποίο στόχευε στην γενικότερη καλλιέργεια της συγχωρητικότητας.

Η επόμενη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου συγχωρητικότητας αφορούσε την σύντομη καταγραφή του περιστατικού. Στη συγκεκριμένη, λοιπόν, ερώτηση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και στις δύο ομάδες περιέγραψαν ένα περιστατικό που είχε μορφή λεκτικής βίας (π.χ. κοροϊδευτικά – προσβλητικά σχόλια) (πειραματική ομάδα: 14 περιστατικά/ ομάδα ελέγχου: 13 περιστατικά). Σε μικρότερο ποσοστό αναφέρθηκαν περιστατικά προδοσίας είτε από φίλους είτε από πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος (πειραματική ομάδα: 7 περιστατικά/ ομάδα ελέγχου: 6 περιστατικά). Σε ακόμη μικρότερη συχνότητα αναφέρθηκαν κάποια περιστατικά εγκατάλειψης και αδιαφορίας (πειραματική ομάδα: 1 περιστατικό/ ομάδα ελέγχου: 3 περιστατικά), καθώς και περιστατικά σωματικής βίας (πειραματική ομάδα: 1 / ομάδα ελέγχου: 5). Τέλος, καταγράφηκαν και κάποια περιστατικά ενόχλησης από άλλους (πειραματική ομάδα: 2 / ομάδα ελέγχου: 5), καθώς και άλλα περιστατικά που δεν εντάσσονταν σε κάποια κατηγορία. Αξίζει να αναφερθεί, πάντως, ότι στο σύνολο τους τα περιστατικά που καταγράφηκαν δεν ήταν ιδιαίτερα

σοβαρά και σημαντικά και είχαν να κάνουν κυρίως με διαταραχές στις φιλικές σχέσεις των παιδιών.

Στην επόμενη ερώτηση, που αφορούσε το αν το συγκεκριμένο περιστατικό συνεχίζεται, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και στις δύο ομάδες δήλωσε ότι το συγκεκριμένο περιστατικό που τους είχε πληγώσει στο παρελθόν έχει σταματήσει (πειραματική ομάδα: 27 απαντήσεις/ ομάδα ελέγχου: 24 απαντήσεις).

Προχωρώντας στην ερώτηση που αφορά τον ορισμό της συγχώρεσης οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα στην πρώτη μέτρηση ήταν ποικίλες. Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν διαχωρίστηκαν σε κατηγορίες με βάση τους ορισμούς της συγχώρεσης και της μη-συγχώρεσης που προτάθηκαν από τους Enright και Enright (2008). Μια πρώτη κατηγορία απαντήσεων αφορούσε την ταύτιση της συγχώρεσης με την διατύπωση «συγγνώμης». Οι πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις αυτής της κατηγορίας ήταν οι εξής: «Η συγχώρεση είναι όταν του κάνεις κάτι κακό και του λες συγγνώμη και αυτός σου λέει σε συγχωρώ, δηλαδή τελείωσε αυτό που έγινε»/ «Συγχώρεση σημαίνει όταν κάποιος συγχωρεί έναν φίλο του, συγγενή ή γονιό του όταν έχει κάνει κάτι κακό ή άσχημο και ζητάει να συγχωρεθεί ή ζητάει συγγνώμη»/ «Όταν κάποιος σε ενοχλεί και σε πειράζει, μετά καταλαβαίνει το λάθος του και σου ζητάει συγγνώμη».

Μια δεύτερη κατηγορία απαντήσεων για την έννοια της συγχώρεσης αφορά την αντίληψη ότι αυτός που συγχωρεί ξεχνάει ό,τι κακό του έχει κάνει ο άλλος και προσποιείται ότι είναι όλα εντάξει. Οι πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις αυτής της κατηγορίας ήταν οι εξής: «Συγχώρεση σημαίνει ότι λες σε κάποιον δεν πειράζει και άμα θες του μιλάς και παίζεις μαζί του ή άμα θες δεν του μιλάς»/ «Συγχώρεση είναι όταν ο άλλος σου έκανε κάτι κακό και εσύ αντί να τον αφήσεις από φίλο τον συγχωρείς, δηλαδή του λες ότι δεν πειράζει»/ «Η συγχώρεση είναι όταν κάποιος σου έχει κάνει κάτι, αλλά εσένα δεν σε πειράζει»/ «Η συγχώρεση είναι όταν σαν να ξεχνάς τι σου έκανε ένας άνθρωπος και απλά να ξανακάνεις παρέα μαζί του»/ «Η συγχώρεση είναι όταν ξεχνάς ό,τι άσχημο σου έκανε κάποιο άτομο και νιώθεις πως μετάνιωσε για αυτά που

έκανε»/ «Όταν κάποιος κάνει κάτι άσχημο σε κάποιον άλλον και μετά ο άλλος το ξεχνάει και συνεχίζει να του φέρεται καλά».

Η τρίτη κατηγορία απαντήσεων για τη σημασία της συγχώρεσης αναφέρεται στην αποκατάσταση της φιλικής ή της οποιαδήποτε σχέσης μεταξύ των δύο ατόμων. Κάποιες από τις πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις είναι οι εξής: «Συγχώρεση είναι όταν ένας άνθρωπος σου κάνει κάτι κακό και τον έχεις πάλι φίλο»/ «Συγχώρεση είναι όταν τσακώνεσαι, χαλάς τη φιλία σου και λες εντάξει θα ξαναγίνουμε φίλοι»/ «Πιστεύω πως η συγχώρεση είναι να καταλαβαίνει το λάθος κάποιου ατόμου και να τον δέχεσαι ξανά στην παρέα σου»/ «Η συγχώρεση για μένα σημαίνει ότι σταματάω να είμαι απόμακρη με τους φίλους και την οικογένειά μου και τους συγχωρώ».

Μια άλλη κατηγορία απαντήσεων για την έννοια της συγχώρεσης περιλαμβάνει ελλιπείς ορισμούς που δίνουν λανθασμένες ή μη επαρκείς πληροφορίες για το περιεχόμενο του όρου, π.χ. «Η συγχώρεση είναι όταν κάνεις κάτι σε συγχωρώ»/ «Η συγχώρεση είναι όταν κάνει κάποιος κάτι κακό εμείς τον συγχωρούμε»/ «Όταν κάποιος σου κάνει κάτι καταλάθος»/ «Είναι όταν κάποιος σου δίνει μια ευκαιρία».

Τέλος, στην πρώτη μέτρηση στην πειραματική ομάδα υπήρξε και ένας ορισμός της συγχώρεσης που εστίασε στη συναισθηματική αλλαγή του ατόμου και διατυπώθηκε ως εξής: «Συγχώρεση είναι όταν κάποιος σε θυμώνει, αλλά μετά δεν είσαι θυμωμένος και είσαι αγαπημένος μαζί του».

Ενώ στην πρώτη μέτρηση όλοι σχεδόν οι ορισμοί της συγχώρεσης είτε ήταν ελλιπείς είτε άστοχοι, στην δεύτερη μέτρηση υπήρξαν και απαντήσεις των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα που κατάφεραν να αποδώσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη σημασία της συγχώρεσης. Όπως και παραπάνω, έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με τους ορισμούς για τη συγχώρεση των Enright και Enright (2008).

Μια πρώτη, λοιπόν, κατηγορία απαντήσεων περιελάμβανε τον ορισμό της συγχώρεσης ως μια διεργασία θετικής συναισθηματικής στάσης του ατόμου απέναντι σε εκείνον που το πλήγωσε. Κάποια παραδείγματα ορισμών της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι τα εξής: «Συγχώρεση είναι όταν ξεχνάς κάτι κακό που σου έκανε κάποιος και του δείχνεις στοργή και

αγάπη»/ «Συγχώρεση είναι να δείχνεις σε αυτόν που σε πλήγωσε αγάπη, στοργή και συμπόνια»/ «Δεν έχεις πια δυσάρεστα συναισθήματα για αυτόν που σε πλήγωσε»/ «Η συγχώρεση είναι όταν κάποιος σου έχει κάνει κάτι που σε κάνει να νιώθεις άσχημα, αλλά εσύ στο τέλος το ξεχνάς και συνεχίζεις να κάνεις παρέα μαζί του, δηλαδή αρχίζεις να νιώθεις θετικά πράγματα για αυτό το άτομο»/ «Η συγχώρεση είναι όταν κάποιος κάνει κάτι κακό και εμείς συνεχίζουμε να τον αγαπάμε».

Ένας άλλος ορισμός που καταγράφηκε στην δεύτερη μέτρηση παρουσίαζε την συγχώρεση ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της ενσυναίσθησης («Συγχώρεση είναι όταν μπορούμε να μπούμε στη θέση του άλλου, ώστε να καταλάβουμε τι τον έκανε να μας πληγώσει ή να κάνει κάτι άλλο κακό που μας ενόχλησε»).

Εκτός όμως από τις απαντήσεις που έδειχναν να έχει γίνει κατανοητή η έννοια της συγχώρεσης μετά την εφαρμογή του προγράμματος, υπήρχαν κι άλλες απαντήσεις που παρέμειναν σταθερές μεταξύ των δύο μετρήσεων. Τέτοιες απαντήσεις αναφέρονταν στην ταύτιση της συγχώρεσης με την διατύπωση «συγγνώμης» (π.χ. «Συγχώρεση είναι όταν κάποιος κάνει κάτι καταλάθος σε εσένα και σου ζητάει συγγνώμη») και την απλή αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ των δύο ατόμων (π.χ. «Συγχώρεση είναι όταν είσαι φίλος με τον άλλον μετά από αυτό που σου έχει κάνει»/ «Συγχώρεση είναι όταν κάποιος σε έχει πληγώσει και εσύ τον συγχωρείς, δηλαδή τον έχεις πάλι φίλο»).

Επιπροσθέτως, υπήρχαν και οι ορισμοί που αναφέρονταν στην αντίληψη ότι στη διαδικασία της συγχώρεσης ξεχνάμε το κακό που μας έχει κάνει ο άλλος, το οποίο δεν μας ενοχλεί πια. Παραδείγματα τέτοιων ορισμών είναι τα εξής: «Η συγχώρεση είναι μια λέξη που την λέμε σε αυτόν που μας πλήγωσε για να του πούμε ότι δεν πειράζει»/ «Η συγχώρεση είναι όταν κάποιος ξεχνάει όλα τα κακά πράγματα που του έχει κάνει κάποιος και τον συγχωρεί».

Τέλος, υπήρχαν και κάποιοι ορισμοί της συγχώρεσης που μπορεί να μην αποτύπωναν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την έννοιά της, έδειχναν όμως ότι την προσέγγιζαν σε ένα καλό σημείο. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο εξής ορισμός: «Συγχώρεση είναι το να έχεις μαλώσει με κάποιον και να του λες: «Σε συγχωρώ γι' αυτό που έκανες» αλλά όταν το λες να το εννοείς

πραγματικά!». Η συγκεκριμένη πρόταση παρουσιάζει τη συγχώρεση ως μια επιλογή που πρέπει κάποιος να την αισθάνεται πραγματικά για να έχει αξία. Τελευταίος ορισμός που έχει ενδιαφέρον να αποτυπωθεί ήταν ο εξής: «Συγχώρεση είναι όταν θες να αφήσεις όλα τα κακά που έγιναν πίσω σου σαν ένα παλιό κακό όνειρο».

Σε γενικές γραμμές και στην δεύτερη μέτρηση υπήρχαν ορισμοί της συγχώρεσης που έδειχναν ότι η συγκεκριμένη αξία δεν έχει κατανοηθεί πλήρως από τα παιδιά. Υπήρχαν, όμως, και αρκετές απαντήσεις που αποδείκνυαν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει συμβάλλει σε μια καλύτερη κατανόηση της συγχώρεσης από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται και από την ποιοτική ανάλυση της συγκεκριμένης ερώτησης στην ομάδα ελέγχου, όπου η κατανόηση της αξίας της συγχώρεσης παρέμεινε σταθερή μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Ειδικότερα, τόσο στην πρώτη μέτρηση όσο και στην δεύτερη μέτρηση της ομάδας ελέγχου υπήρχαν ορισμοί της συγχώρεσης σύμφωνα με τις κατηγορίες που αναφέρθηκαν και παραπάνω. Αρχικά, στην πρώτη μέτρηση υπήρχαν απαντήσεις που προέρχονταν από την αντίληψη ότι η διατύπωση «συγγνώμης» αποτελεί την προϋπόθεση της συγχώρεσης, π.χ. «Η συγχώρεση είναι όταν ζητάς συγγνώμη στην αγαπημένη σου φίλη»/ «Όταν του κάνεις κάτι κακό και μετά του ζητάς συγγνώμη»/ «Ότι μου ζητάει συγγνώμη και είναι όλα περασμένα ξεχασμένα»/ «Η συγχώρεση είναι όταν κάποιος σε κάνει να νιώθεις άσχημα και καταλαβαίνει το λάθος του και σου ζητάει συγγνώμη και εσύ την δέχεσαι».

Άλλοι ορισμοί αφορούν την αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ των δύο ατόμων ή την προσποίηση εκ μέρους αυτού που έχει πληγωθεί ότι είναι όλα εντάξει μεταξύ τους. Παραδείγματα τέτοιων ορισμών είναι τα εξής: «Όταν συγχωρώ κάποιον και γινόμαστε ξανά φίλοι»/ «Συγχώρεση είναι όταν είσαι νευριασμένος με κάποιον να του πεις ότι είμαι εντάξει μαζί σου»/ «Η συγχώρεση είναι άμα σου κάνει κάτι ο άλλος να το συγχωρείς και να μην του κρατάς μούτρα»/ «Η συγχώρεση είναι αν κάποιος σου κάνει κακό και μετά από λίγο καιρό λες δεν πειράζει για αυτό που μου έκανε».

Μια άλλη κατηγορία απαντήσεων στην ομάδα ελέγχου αφορά τον ορισμό της συγχώρεσης ως μιας επιλογής που προσφέρει δεύτερες

ευκαιρίες στους ανθρώπους για να επανορθώσουν για αυτό που έκαναν (π.χ. «Συγχώρεση είναι να δίνεις στον άλλον μια δεύτερη ευκαιρία»). Άλλοι ορισμοί που διατυπώθηκαν για την αξία της συγχώρεσης από τους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου τόνιζαν την σημασία της μη επανάληψης της άδικης πράξης (π.χ. «Συγχώρεση είναι κάτι που αν κάποιος κάνει κάτι κακό τον συγχωρείς, αλλά δεν το ξανακάνει»/ «Είναι να συγχωρείς τον άλλον, δηλαδή να πιστεύεις ότι δεν ήθελε να το κάνει κι ότι δεν θα το ξανακάνει»).

Τέλος, όπως και στην πειραματική ομάδα, έτσι και στην ομάδα ελέγχου υπήρχαν και οι ελλειπείς και ασαφείς ορισμοί, όπως είναι οι εξής: «Η συγχώρεση είναι ότι συγχωρώ κάποιον που μου έκανε κάτι άσχημο»/ «Συγχώρεση είναι όταν συγχωρείς κάποιον» κ.ά.

Οι απαντήσεις στην δεύτερη μέτρηση της ομάδας ελέγχου δεν διέφεραν καθόλου από εκείνες της πρώτης μέτρησης. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από αυτές: «Συγχώρεση είναι η συγνώμη που ζητάω στον άλλον»/ «Είναι όταν σου λέει κάποιος συγνώμη και εσύ την αποδέχεσαι»/ «Η συγχώρεση είναι όταν κάποιος άνθρωπος κάνει κάτι κακό και εμείς του λέμε δεν πειράζει και συνεχίζουμε μαζί αυτό που κάναμε»/ «Όταν κάνεις κάποιον ξανά φίλο σου»/ «Συγχώρεση είναι το αν σου κάνει κάποιος κάτι κακό, τον συγχωρείς, τον παίζεις, είναι όλα σαν να μην έγινε τίποτα. Είσαι ακόμα καλύτερα με την συγχώρεση»/ «Συγχώρεση σημαίνει όταν κάνω φίλο και δεν ξαναθυμώνουμε»/ «Είναι όταν με κάποιον μαλώνουμε μετά τον συγχωρούμε»/ «Συγχώρεση είναι όταν κάποιος σου έχει κάνει κακό και εσύ του δίνεις κι άλλες ευκαιρίες»/ «Η συγχώρεση είναι όταν συγχωρούμε κάποιον επειδή μας έχει κάνει κάτι».

Συμπερασματικά, από την ποιοτική ανάλυση κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου συγχώρεσης διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό για την ομάδα που συμμετείχε, καθώς οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη ομάδα μετά τη λήξη του προγράμματος διατύπωσαν πιο θετικά συναισθήματα όσον αφορά το περιστατικό που τους πλήγωσε, ενώ απέκτησαν μια καλύτερη κατανόηση της αξίας της συγχώρεσης, όπως φάνηκε από τους ορισμούς που διατύπωσαν. Το γεγονός αυτό δεν διαπιστώθηκε στην ομάδα ελέγχου, όπου υπήρχε μια σχετική σταθερότητα στις απαντήσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

10. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματοποιείται συζήτηση των πιο σημαντικών ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας, σύμφωνα με τα οποία επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται οι πέντε ερευνητικές υποθέσεις. Οι υποθέσεις αυτές, οι οποίες έχουν παρουσιαστεί και σε άλλο σημείο της εργασίας, παρατίθενται και παρακάτω.

Αναμένεται ότι μετά τη λήξη του προγράμματος: 1) θα αυξηθούν τα επίπεδα συγχωρητικότητας και τα επίπεδα κατανόησής της έννοιας της συγχώρεσης για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα αλλάξουν για την ομάδα ελέγχου, 2) θα μειωθούν τα επίπεδα των έντονων εκφράσεων του θυμού και θα ενισχυθούν τα επίπεδα του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης, του συλλογισμού, της αποφυγής και της εξάπλωσης στα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα αλλάξουν για την ομάδα ελέγχου, 3) θα αυξηθούν τα επίπεδα ενσυναίσθησης για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα αλλάξουν για την ομάδα ελέγχου, 4) θα ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου, 5) θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών (συγχωρητικότητα, θυμός, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες) που διερευνήθηκαν πριν από την έναρξη και μετά τη λήξη του προγράμματος για την ομάδα παρέμβασης και για την ομάδα ελέγχου.

Ύστερα, ακολουθεί μια παρουσίαση των περιορισμών της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και των προτάσεων για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, το συγκεκριμένο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την

διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων για τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

10.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

10.1.1. Διαφορές στα επίπεδα συγχωρητικότητας και στα επίπεδα κατανόησής της μεταξύ των δύο μετρήσεων

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας αφορούσε την αύξηση των επιπέδων συγχωρητικότητας για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης και την διατήρησή τους στην ομάδα ελέγχου. Η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Έτσι, λοιπόν, παρατηρήθηκε στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας μια στατιστικά σημαντική ενίσχυση των επιπέδων τόσο της συνολικής συγχωρητικότητας όσο και των επιμέρους διαστάσεων της (συναισθηματική, συμπεριφορική, γνωστική) που αφορούσαν ένα συγκεκριμένο άτομο που τους είχε πληγώσει στο παρελθόν. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα μετά τη λήξη του προγράμματος παρουσίασαν θετικότερα συναισθήματα, συμπεριφορές και σκέψεις απέναντι σε εκείνον που τους είχε πληγώσει, καθώς και μια πιο θετική στάση συγχώρεσης, συγκριτικά με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου.

Από την άλλη πλευρά, στην ομάδα ελέγχου τα επίπεδα συγχωρητικότητας παρέμειναν σταθερά. Αυτό συνέβη, καθώς οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου που είχαν πληγωθεί κι εκείνοι από κάποιο άτομο στο παρελθόν δεν έλαβαν κάποια συγκεκριμένη παρέμβαση με δομημένες δραστηριότητες που θα τα βοηθούσαν να αναπτύξουν την αξία της συγχωρητικότητας.

Από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το συγκεκριμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό στην καλλιέργεια της συγχωρητικότητας, εφόσον συνέβαλε στην ενίσχυση των επιπέδων της στην πειραματική ομάδα μετά την λήξη του προγράμματος. Από τη μια πλευρά, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Worthington κ. συν. (2014), τα οποία υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων συγχώρεσης κυρίως σε ενήλικες και εφήβους και λιγότερο σε παιδιά. Μάλιστα, σε μια ανασκόπηση ερευνών για προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά και εφήβους οι Worthington κ. συν. (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κανένα από αυτά δεν ήταν αποτελεσματικό στην προώθηση της συγχώρεσης στα παιδιά.

Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Ειδικότερα, στην έρευνα του Hepp-Dax (1996) σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών που είχαν πληγωθεί από τους συνομηλίκους τους εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για τη συγχώρεση βασισμένο στο μοντέλο του Enright που αποκάλυψε μια σημαντική ενίσχυση της συγχωρητικότητας των παιδιών αυτών. Θετικά αποτελέσματα στην βελτίωση της στάσης των παιδιών απέναντι σε εκείνους που τα πλήγωσαν και στη συγχωρητικότητα παρουσίασε και το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε από τους Hui και Chau (2009) σε μαθητές ηλικίας 11- 12 ετών, καθώς και η έρευνα των Enright κ. συν. (2007) σε μαθητές ηλικίας 6-9 ετών που αποκάλυψε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την κατανόηση της αξίας της συγχώρεσης και την εφαρμογή της στη ζωή τους.

Πέραν της ενίσχυσης των επιπέδων συγχωρητικότητας στα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρατηρήθηκε από τις ποιοτικές αναλύσεις και καλύτερη κατανόηση της συγχώρεσης από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Συγκρίθηκαν, με άλλα λόγια, οι ορισμοί που έδωσαν οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων για τη συγχώρεση πριν την εφαρμογή του προγράμματος με τους ορισμούς που έδωσαν μετά τη λήξη του. Ειδικότερα, οι ορισμοί που διατυπώθηκαν στην πρώτη μέτρηση από τους συμμετέχοντες και στις δύο ομάδες μπορούν να χαρακτηριστούν ως υπερβολικά απλοϊκοί, ελλιπείς, συνοπτικοί και αντιπροσωπευτικοί των

συνηθισμένων παρανοήσεων που αφορούν την έννοια της συγχώρεσης, όπως είναι παραδείγματος χάριν η σύγχυση της συγχώρεσης με την λήθη και την απλή συμφιλίωση (Enright & Enright, 2008. Gassin, Enright, & Knutson, 2005).

Μετά τη λήξη του προγράμματος παρατηρήθηκαν στην πειραματική ομάδα ορισμοί για τη συγχώρεση, οι οποίοι εστίαζαν περισσότερο στην συναισθηματική αλλαγή του ατόμου και στην βίωση θετικών συναισθημάτων και ενσυναίσθησης απέναντι σε εκείνον που το πλήγωσε. Οι παραπάνω ορισμοί έρχονται σε συμφωνία με τον ορισμό των Denham κ. συν. (2005), σύμφωνα με τον οποίο η συγχώρεση είναι ένας μετασχηματισμός των συναισθημάτων, των γνωστικών κρίσεων και των κινήτρων ενός ατόμου απέναντι σε κάποιον που το έχει πληγώσει. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο που συγχωρεί αφήνει πίσω του όλα τα αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν την πληγή αυτή. Σύμφωνα, επίσης, με τον North (1987, όπ. αναφ. στο Enright, Gassin, & Wu, 1992) ως συγχώρεση ορίζεται η εγκατάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων και κρίσεων απέναντι σε αυτόν που διέπραξε την άδικη πράξη και η προσπάθεια μεταχείρισής του με συμπόνια, καλοσύνη και αγάπη.

Στην ομάδα ελέγχου, από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκαν και στις δύο μετρήσεις ορισμοί της συγχώρεσης που ήταν αντιπροσωπευτικοί των γνωστών παρανοήσεων που έχουν δημιουργηθεί γύρω από την έννοια της συγχώρεσης. Το αποτέλεσμα αυτό είναι λογικό, καθώς οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα και έτσι δεν ήρθαν σε επαφή με τη αξία της συγχώρεσης, ώστε να καταφέρουν να την κατανοήσουν σε βάθος. Συνεπώς, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα βοήθησε τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την έννοια της συγχώρεσης από εκείνη που είχαν σχηματίσει στην αρχή, σε αντίθεση με τους μη συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, των οποίων οι αντιλήψεις για τη συγχώρεση παρέμειναν σταθερές.

10.1.2. Διαφορές στα επίπεδα θυμού μεταξύ των δύο μετρήσεων

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αφορούσε το συναίσθημα του θυμού και προέβλεπε την μείωση των επιπέδων των έντονων εκφράσεων θυμού και την αύξηση των επιπέδων του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης, του συλλογισμού, της αποφυγής και της εξάπλωσης για την πειραματική ομάδα. Η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώθηκε εν μέρει στην παρούσα έρευνα. Οι διαστάσεις του θυμού στις οποίες παρατηρήθηκαν οι σημαντικότερες αλλαγές για την πειραματική ομάδα και επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν ο ισχυρισμός, η κοινωνική υποστήριξη και η εξάπλωση του θυμού.

Αρχικά, αναφορικά με το επίπεδο των έντονων εκφράσεων θυμού παρατηρήθηκε όντως στην πειραματική ομάδα μια στατιστικά σημαντική μείωση. Η ίδια, όμως, στατιστικά σημαντική μείωση παρατηρήθηκε και στην ομάδα ελέγχου, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους περιβαλλοντικούς και αστάθμητους παράγοντες που μεσολάβησαν μεταξύ των δύο μετρήσεων. Έτσι, λοιπόν, η μείωση αυτή στις έντονες και ακραίες εκφράσεις θυμού δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι οφειλόταν στο πρόγραμμα.

Όσον αφορά τα επίπεδα ισχυρισμού των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση στην πειραματική ομάδα. Στην ομάδα ελέγχου, αντιθέτως, παρατηρήθηκε μια σημαντική μείωση των επιπέδων ισχυρισμού που μπορεί να οφείλεται σε εξωγενείς και τυχαίους παράγοντες. Αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα της συγχωρητικότητας που περιελάμβανε ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες για την μείωση των επιθετικών εκφράσεων θυμού βοήθησε τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν στρατηγικές επικοδομητικής έκφρασης του θυμού και παραγωγικής επίλυσης συμβάντων που τους προκαλούν θυμό, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου που δεν έλαβαν τη συγκεκριμένη παρέμβαση.

Όπως και παραπάνω, έτσι και στην περίπτωση των επιπέδων κοινωνικής υποστήριξης διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική αύξηση στην δεύτερη μέτρηση για την πειραματική ομάδα και μια σημαντική μείωση για την ομάδα ελέγχου. Το εύρημα αυτό συνεπάγεται την αποτελεσματικότητα του προγράμματος όσον αφορά την ενίσχυση της τάσης των συμμετεχόντων για αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης από ένα φιλικό ή συγγενικό τους πρόσωπο σε περιπτώσεις που αισθάνονταν θυμό. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου που δεν έλαβε τη συγκεκριμένη παρέμβαση παρουσίασε μείωση της τάσης αυτής για αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης από τους άλλους. Η μείωση αυτή μπορεί να οφείλεται σε αστάθμητους και τυχαίους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Τελευταία διάσταση του θυμού στην οποία παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή μεταξύ των δύο μετρήσεων ήταν το επίπεδο της εξάπλωσης θυμού. Στην συγκεκριμένη διάσταση η πειραματική ομάδα εμφάνισε μια σημαντική αύξηση των επιπέδων της. Αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα βοήθησε τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τεχνικές μετατόπισης του θυμού τους σε κάποιο άλλο ερέθισμα ή δραστηριότητα, όπως είναι η μουσική ή η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Από την άλλη πλευρά, στην ομάδα ελέγχου τα επίπεδα εξάπλωσης του θυμού παρέμειναν σταθερά.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα για την συγχώρεση ήταν, λοιπόν, αποτελεσματικό ως προς την ανάπτυξη κάποιων επικοινωνιακών τρόπων έκφρασης του συναισθήματος του θυμού (ισχυρισμός, κοινωνική υποστήριξη, εξάπλωση) από τους συμμετέχοντες σε αυτό. Το γεγονός αυτό έχει διαπιστωθεί και σε προηγούμενες έρευνες που εφάρμοσαν προγράμματα συγχώρεσης. Μια τέτοια έρευνα είναι εκείνη των Enright κ. συν. (2007), στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα συγχώρεσης σε μαθητές ηλικίας 6-9 ετών. Μετά τη λήξη του προγράμματος παρατηρήθηκε μια γενική μείωση του συναισθήματος του θυμού των μαθητών τόσο προς το άτομο που τους πλήγωσε όσο και προς τους γύρω τους.

Ένα άλλο πρόγραμμα συγχώρεσης που φάνηκε να είναι αποτελεσματικό στην μείωση των επιπέδων θυμού εφαρμόστηκε από τους Holter κ. συν. (2008) σε μαθητές ηλικίας 5-12 ετών. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος που αξιοποίησε την αφήγηση ιστοριών, οι μαθητές

κατάφεραν να αναγνωρίσουν στις πληγές τους τις αρνητικές αντιδράσεις, όπως είναι ο θυμός, η απογοήτευση, η ντροπή και η ενοχή και κατ'επέκταση να μειώσουν και τα γενικά επίπεδα θυμού τους (Holter et al., 2008). Τέλος, στην έρευνα των Gambaro κ. συν. (2008) σε εφήβους με υψηλά επίπεδα ιδιοσυγκρασιακού θυμού εφαρμόστηκε ένα μοντέλο συγχώρεσης που εισήγαγε τους συμμετέχοντες σε μια καθορισμένη διαδικασία συγχώρεσης, η οποία εξέταζε τις αρνητικές επιπτώσεις του θυμού και της επιθετικότητας και είχε ως αποτέλεσμα την μείωση των επιπέδων του ιδιοσυγκρασιακού θυμού τους.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα τόσο προγενέστερων ερευνών όσο και της παρούσας έρευνας μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ένα πρόγραμμα συγχωρητικότητας δομημένο με κατάλληλες δραστηριότητες μπορεί να συμβάλλει στον περιορισμό των αρνητικών εκφράσεων του θυμού των συμμετεχόντων και στην υιοθέτηση πιο παραγωγικών στρατηγικών έκφρασης του συγκεκριμένου συναισθήματος.

10.1.3. Διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης μεταξύ των δύο μετρήσεων

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την ενίσχυση των επιπέδων ενσυναίσθησης μετά τη λήξη του προγράμματος στην πειραματική ομάδα και την διατήρηση των επιπέδων ενσυναίσθησης στην ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων που παρουσιάστηκαν παραπάνω η συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε στις δύο από τις τρεις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, στη διάσταση των συναισθημάτων λύπης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση των επιπέδων της στην πειραματική ομάδα. Δηλαδή, μετά τη λήξη του προγράμματος οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα συναισθημάτων λύπης προς κάποιο άλλο άτομο που αντιμετώπιζε μια δύσκολη κατάσταση και υψηλότερη ικανότητα αντίληψης αυτής της

δύσκολης κατάστασης με βάση την οπτική του άλλου. Στην ομάδα ελέγχου, από την άλλη πλευρά, δεν παρατηρήθηκε μια στατιστικά σημαντική αλλαγή μεταξύ των δύο μετρήσεων. Από αυτή τη στατιστικά σημαντική αλλαγή της πειραματικής ομάδας και την έλλειψη αλλαγής για την ομάδα ελέγχου μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό όσον αφορά την ενίσχυση των συναισθημάτων λύπης και στενοχώριας που νιώθουν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας προς κάποιο άλλο παιδί που αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση.

Μια άλλη στατιστικά σημαντική αλλαγή που παρατηρήθηκε στη μεταβλητή της ενσυναίσθησης βρέθηκε στην διάσταση των «Αντιδράσεων δακρύων». Στη συγκεκριμένη διάσταση διαπιστώθηκε μια στατιστικά σημαντική μείωση των επιπέδων συναισθηματικής ταύτισης και συμπόνιας στην πειραματική ομάδα. Η διάσταση των «Αντιδράσεων δακρύων» αναφέρεται, ειδικότερα, στην κατάσταση κατά την οποία το άτομο μπαίνει ολοκληρωτικά στη θέση ενός άλλου ατόμου και βιώνει τη δυσφορία εκείνου ως δική του. Έτσι, λοιπόν, στην μέτρηση μετά τη λήξη του προγράμματος φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα παρουσίασαν μια μείωση αυτής της τάσης τους για συναισθηματική ταύτιση με ένα άλλο άτομο που βιώνει μια δυσχερή κατάσταση.

Σύμφωνα με τον ορισμό της ενσυναίσθησης, όπως έχει προταθεί από τον Carl Rogers (1975), ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί με ακρίβεια το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου μαζί με τα συναισθηματικά συστατικά και νοήματα που περιέχει, σαν να ήταν το άλλο πρόσωπο, αλλά χωρίς να ξεφεύγει από την «σαν να ήταν» κατάσταση. Αν το άτομο ξεφύγει από την «σαν να ήταν» κατάσταση, τότε επέρχεται η ενσυναισθητική ταύτιση με το άλλο πρόσωπο (Μπρούζος, 2004). Η διάσταση των «Αντιδράσεων δακρύων» περιγράφει μια τέτοια κατάσταση όπου επέρχεται η συναισθηματική ταύτιση και η βίωση των ίδιων συναισθημάτων που βιώνει το άλλο άτομο. Μια τέτοια κατάσταση ξεφεύγει από τα όρια της υγιούς ενσυναίσθησης που περιλαμβάνει την ικανότητα της ουσιαστικής κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου και της αντίληψης της οπτικής του άλλου ατόμου. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση η μείωση που σημειώθηκε στις «Αντιδράσεις δακρύων» είναι η επιθυμητή και δείχνει ότι

το πρόγραμμα συνέβαλε αποτελεσματικά στη μείωση της συναισθηματικής ταύτισης των παιδιών και στην ανάπτυξη μιας υγιούς ενσυναίσθησης, κατά την οποία το παιδί βιώνει συναισθήματα λύπης για ένα άλλο παιδί που αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση, χωρίς όμως να ταυτίζεται συναισθηματικά μαζί του.

Η ίδια στατιστική σημαντική μείωση, βέβαια, παρατηρήθηκε και στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όμως, η μείωση ήταν αρκετά μικρότερη από εκείνη της πειραματικής ομάδας και μπορεί να θεωρηθεί ότι οφειλόταν σε τυχαίους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως παραδείγματος χάριν η απουσία καταστάσεων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν συναισθηματική ταύτιση των παιδιών στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Τα παραπάνω ευρήματα που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος συγχωρητικότητας στην μερική ενίσχυση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα επιβεβαιώνουν και προγενέστερες έρευνες (Hui & Chau, 2009. Zembylas & Michaelidou, 2013). Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί από τις συγκεκριμένες έρευνες ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η πιο σημαντική φάση στην διαδικασία της συγχώρεσης, για αυτό και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις παρεμβάσεις συγχώρεσης, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των παιδιών.

10.1.4. Διαφορές στα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο μετρήσεων

Σύμφωνα με την τέταρτη υπόθεση της παρούσας έρευνας αναμενόταν ότι μετά τη λήξη του προγράμματος θα ενισχύονταν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα σημειωνόταν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου. Η συγκεκριμένη υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων, καθώς

σημειώθηκε διαφορά στα επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων στη μια μόνο υποκλίμακα, εκείνη των κοινωνικών κανόνων, και η διαφορά αυτή αφορούσε τόσο την πειραματική ομάδα όσο και την ομάδα ελέγχου.

Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι η διαφορά αυτή στην πειραματική ομάδα ήταν διπλάσια από εκείνη της ομάδας ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας συνέβαλε ως ένα βαθμό στην αύξηση των επιπέδων συμμόρφωσης των παιδιών με τους κοινωνικούς κανόνες. Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη ενίσχυση των επιπέδων συμμόρφωσης ως προς τους κοινωνικούς κανόνες των παιδιών μπορεί να μην οφείλεται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα για την ενίσχυση της συγχωρητικότητας, αλλά γενικά στη φύση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Ένα από τα οφέλη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι ότι τα παιδιά έχουν πολλαπλές ευκαιρίες κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, γεγονός που ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την κοινωνική τους συμπεριφορά, γενικότερα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, 2016). Στο πλαίσιο αυτών των αλληλεπιδράσεων τα παιδιά μαθαίνουν και δοκιμάζουν νέους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς μέσα σε μια ομάδα. Έτσι, λοιπόν, η συγκεκριμένη αλλαγή μπορεί να οφείλεται γενικά στην ίδια την ψυχοεκπαιδευτική ομάδα, ανεξαρτήτως της κατηγορίας στην οποία ανήκει. Η ίδια, αν και μικρότερη, αύξηση στα επίπεδα των «Κοινωνικών κανόνων» που σημειώθηκε και στην ομάδα ελέγχου μπορεί να δικαιολογηθεί από κάποιους τυχαίους περιβαλλοντικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρέασαν την ενίσχυση των επιπέδων αυτών.

Γενικά, υπάρχει στη διαθέσιμη βιβλιογραφία έλλειψη ερευνών που να μελετούν τη σχέση της συγχωρητικότητας με τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και έλλειψη παρεμβάσεων συγχώρεσης που να στοχεύουν άμεσα στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Τα περισσότερα προγράμματα συγχωρητικότητας εστιάζουν περισσότερο στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Ωστόσο, παρά τα αποτελέσματα του παρόντος προγράμματος αναφορικά με τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, η ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεσης μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ένα θέμα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης σε μελλοντικές έρευνες.

10.1.5. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Η πέμπτη και τελευταία υπόθεση της παρούσας έρευνας αναφερόταν στην ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν (συγχωρητικότητα, θυμός, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες) στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου.

10.1.5.1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών στην πειραματική ομάδα

Ξεκινώντας από την πειραματική ομάδα η παραπάνω υπόθεση επιβεβαιώθηκε για κάποιες μεταβλητές. Αρχικά, στην κλίμακα της συγχωρητικότητας παρατηρήθηκαν πολύ ισχυρές στατιστικά σημαντικές θετικές σχέσεις μεταξύ των επιμέρους υποκλιμάκων της (συναισθηματική, συμπεριφορική, γνωστική). Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερος/χαμηλότερος ο συνολικός βαθμός συγχωρητικότητας των παιδιών τόσο θετικότερα/αρνητικότερα ήταν και τα συναισθήματά τους, οι συμπεριφορές και οι σκέψεις τους για το άτομο που έχουν συγχωρέσει. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από την μέτρηση πριν την έναρξη του προγράμματος όσο και από την μέτρηση μετά την λήξη του.

Όσον αφορά τη σχέση της συγχωρητικότητας με τις άλλες μεταβλητές εκείνο που παρατηρήθηκε στην πρώτη μέτρηση είναι η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αρνητικής σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής υποκλίμακας της συγχωρητικότητας και της υποκλίμακας «Συναισθήματα λύπης» της κλίμακας ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με το αποτέλεσμα αυτό, όσο θετικότερα είναι τα συναισθήματα ενός ατόμου προς κάποιον που το έχει πληγώσει στο παρελθόν, τόσο μειώνονται τα επίπεδα συναισθημάτων λύπης που αισθάνεται το άτομο προς κάποιο άλλο που αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα ανέμενε κάποιος μάλλον ένα αντίθετο αποτέλεσμα. Δηλαδή, όσο υψηλότερα τα επίπεδα των

θετικών συναισθημάτων κάποιου προς εκείνον που το έχει πληγώσει τόσο υψηλότερα να είναι και τα επίπεδα των συναισθημάτων λύπης και στενοχώριας απέναντι σε κάποιον που βρίσκεται σε μια δύσκολη θέση.

Στην μεταβλητή του θυμού, πέραν από τις συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των επιμέρους υποκλιμάκων του θυμού που είναι προφανείς, αξίζει περισσότερο να αναφερθούν οι σχέσεις που διαπιστώθηκαν με τις άλλες μεταβλητές της έρευνας. Ειδικότερα, οι υποκλίμακες της «Κοινωνικής υποστήριξης» και της «Αποφυγής» εμφάνισαν μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με την υποκλίμακα των «Κοινωνικών κανόνων». Στην περίπτωση της κοινωνικής υποστήριξης, αυτό συνεπάγεται ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται η τάση του θυμωμένου ατόμου για αναζήτηση υποστήριξης σε οικεία άτομα, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται και το επίπεδο της συμμόρφωσής του με τους κοινωνικούς κανόνες. Στην περίπτωση της αποφυγής, από την άλλη πλευρά, το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται η τάση του θυμωμένου ατόμου για αποφυγή της εξωτερικής έκφρασης του θυμού του, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο της συμμόρφωσής του με τους κοινωνικούς κανόνες. Η ίδια σχέση μεταξύ της αποφυγής και των κοινωνικών κανόνων παρατηρήθηκε και στην δεύτερη μέτρηση.

Στην μέτρηση μετά τη λήξη του προγράμματος, διαπιστώθηκαν επιπλέον σχέσεις μεταξύ της μεταβλητής των κοινωνικών δεξιοτήτων και κάποιων υποκλιμάκων του θυμού. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μια στατιστικώς σημαντική ισχυρή θετική σχέση της υποκλίμακας των «Κοινωνικών κανόνων» με τον «Ισχυρισμό» και μια αρνητική σχέση με τις «Έντονες εκφράσεις θυμού». Ειδικότερα, αυτό δείχνει ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο συμμόρφωσης ενός ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες, τόσο αυξάνονται τα επίπεδα εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού του και μειώνεται το επίπεδο των έντονων εκφράσεων θυμού του και αντίστροφα. Στην υποκλίμακα της «Δημοφιλίας» διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μόνο με την υποκλίμακα του «Ισχυρισμού». Έτσι, όσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο της δημοτικότητας ενός ατόμου μεταξύ των συνομηλίκων του, τόσο αυξάνονται/μειώνονται τα επίπεδα της εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού του.

Αναφορικά με την μεταβλητή της ενσυναίσθησης διαπιστώθηκαν σχέσεις με κάποιες υποκλίμακες του θυμού. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση της υποκλίμακας της ενσυναίσθησης «Συναισθήματα λύπης» με την υποκλίμακα της «Κοινωνικής υποστήριξης» και με την «Εξάπλωση». Από αυτό συνεπάγεται ότι όσο αυξάνονται ή μειώνονται τα επίπεδα των συναισθημάτων λύπης ενός ατόμου προς κάποιο άλλο άτομο που βρίσκεται σε μια δύσκολη κατάσταση, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης σε οικεία πρόσωπα όταν βρίσκεται σε κατάσταση θυμού, καθώς και το επίπεδο της μετατόπισης του θυμού ενός ατόμου προς κάποια άλλη δραστηριότητα.

Συμπερασματικά στην πειραματική ομάδα, όσον αφορά την βασική μεταβλητή του συγκεκριμένου προγράμματος που είναι η συγχωρητικότητα, δεν διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση με κάποια άλλη μεταβλητή της έρευνας. Η μόνη σχέση που διαπιστώθηκε αφορούσε μόνο την πρώτη μέτρηση και παρατηρήθηκε μεταξύ της συναισθηματικής υποκλίμακας και μιας διάστασης της ενσυναίσθησης («Συναισθήματα λύπης»). Ωστόσο, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν ήταν το αναμενόμενο, καθώς η σχέση που παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν αρνητική. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται, λοιπόν, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ της συγχώρεσης και της ενσυναίσθησης (Hui & Chau, 2009. Zembylas & Michaelidou, 2013). Άλλες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν και αναφέρονταν στις άλλες μεταβλητές αφορούσαν τις σχέσεις θυμού-ενσυναίσθησης και θυμού-κοινωνικών δεξιοτήτων.

10.1.5.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών στην ομάδα ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου, όπως και στην πειραματική ομάδα, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές ισχυρές θετικές σχέσεις μεταξύ των υποκλιμάκων της συγχωρητικότητας και στις δύο μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Εκτός όμως από τις σχέσεις μεταξύ των υποκλιμάκων της ίδιας της κλίμακας της συγχωρητικότητας παρατηρήθηκαν και συσχετίσεις της συγκεκριμένης μεταβλητής με τις μεταβλητές του θυμού, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης.

Αρχικά, αναφέρονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που παρατηρήθηκαν και στις δύο μετρήσεις της ομάδας ελέγχου. Αναφορικά, λοιπόν, με τη μεταβλητή της συγχωρητικότητας διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές θετικές σχέσεις μεταξύ των τριών υποκλιμάκων της, του «Ισχυρισμού» και της «Αποφυγής». Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται η συγχωρητικότητα ενός ατόμου, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται η ικανότητα του για εποικοδομητική έκφραση του θυμού του και για αποφυγή της εξωτερικής έκφρασής του. Στην γνωστική υποκλίμακα συγχωρητικότητας, συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε και μια επιπλέον σχέση με την μεταβλητή των κοινωνικών δεξιοτήτων που μετρά την δημοφιλία. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται οι θετικές σκέψεις συγχωρητικότητας ενός ατόμου προς κάποιον που το έχει πληγώσει, τόσο αυξάνεται και το επίπεδο δημοφιλίας-δημοτικότητας του ατόμου στους συνομηλίκους του και αντίστροφα. Στην δεύτερη μέτρηση παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική θετική σχέση όχι μόνο της γνωστικής υποκλίμακας της συγχωρητικότητας με την «Δημοφιλία», αλλά και όλων των υπόλοιπων υποκλιμάκων της.

Στην περίπτωση της πρώτης μέτρησης, αναφορικά με την υποκλίμακα των συμπεριφορών συγχώρεσης, διαπιστώθηκε και μια επιπλέον σχέση με τους «Κοινωνικούς κανόνες». Δηλαδή, όσο αυξάνονται/μειώνονται οι

θετικές συμπεριφορές συγχώρεσης, τόσο αυξάνεται/μειώνεται και το επίπεδο συμμόρφωσης του ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες.

Συγκεκριμένα για την συναισθηματική υποκλίμακα της συγχωρητικότητας διαπιστώθηκε μόνο στην δεύτερη μέτρηση μια στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση με την υποκλίμακα της ενσυναίσθησης «Συναισθήματα λύπης». Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται τα θετικά συναισθήματα ενός ατόμου προς κάποιον που το έχει πληγώσει, τόσο μειώνονται τα συναισθήματα λύπης και συμπόνιας του ατόμου αυτού προς κάποιον άλλον, και αντίστροφα.

Αναφορικά με τις μεταβλητές του θυμού παρατηρήθηκαν και στις δύο μετρήσεις στατιστικά σημαντικές θετικές σχέσεις με τις μεταβλητές των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, βρέθηκαν θετικές σχέσεις μεταξύ του «Ισχυρισμού», των «Κοινωνικών κανόνων» και της «Δημοφιλίας». Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται/ μειώνονται τα επίπεδα εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού ενός ατόμου, τόσο αυξάνονται/ μειώνονται τα επίπεδα συμμόρφωσής του με τους κοινωνικούς κανόνες και τα επίπεδα δημοφιλίας του ατόμου. Η μεταβλητή των «Έντονων εκφράσεων θυμού» βρέθηκε μέσα από τον έλεγχο συσχέτισης ότι σχετίζεται αρνητικά με την υποκλίμακα των «Κοινωνικών κανόνων». Αυτό το εύρημα δείχνει ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο των έντονων εκφράσεων θυμού ενός ατόμου, τόσο μειώνεται και το επίπεδο συμμόρφωσής του με τους κοινωνικούς κανόνες και αντίστροφα.

Προχωρώντας στις άλλες μεταβλητές θυμού διαπιστώθηκε μόνο στην πρώτη μέτρηση μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της «Κοινωνικής υποστήριξης» και των «Κοινωνικών κανόνων». Ειδικότερα, βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται/ μειώνεται το επίπεδο της κοινωνικής υποστήριξης που λαμβάνει ένα άτομο όταν είναι θυμωμένο, τόσο αυξάνεται/ μειώνεται και το επίπεδο συμμόρφωσής του με τους κοινωνικούς κανόνες.

Όσον αφορά τις μεταβλητές των κοινωνικών δεξιοτήτων παρατηρήθηκε στην πρώτη μέτρηση μια θετική σχέση με μια μεταβλητή της ενσυναίσθησης και στην δεύτερη μέτρηση θετικές σχέσεις με μεταβλητές του θυμού. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στην πρώτη μέτρηση μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση των «Κοινωνικών κανόνων» με την

υποκλίμακα της «Κατανόησης συναισθημάτων». Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται το επίπεδο της συμμόρφωσης ενός ατόμου με τους κοινωνικούς κανόνες, τόσο αυξάνεται ή μειώνεται και το επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων. Στην δεύτερη μέτρηση στην μεταβλητή της «Δημοφιλίας» διαπιστώθηκε μια στατιστικώς σημαντική σχέση με μεταβλητές του θυμού, και συγκεκριμένα με την «Κοινωνική υποστήριξη», την «Αποφυγή» και την «Εξάπλωση». Πιο αναλυτικά, όσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο δημοφιλίας ενός ατόμου τόσο αυξάνεται/μειώνεται το επίπεδο της κοινωνικής υποστήριξης που λαμβάνει όταν είναι θυμωμένο, καθώς και το επίπεδο αποφυγής και εξάπλωσης του θυμού του.

Συμπερασματικά, οι συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν και στις δύο μετρήσεις της ομάδας ελέγχου αφορούσαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών θετικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της συγχωρητικότητας και των μεταβλητών του θυμού, που αφορούν τον ισχυρισμό και την αποφυγή. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από προηγούμενες έρευνες που δείχνουν μια αρνητική σχέση μεταξύ της συγχώρεσης και του θυμού, με την μορφή της εξωτερικής έκφρασής του. Στην έρευνα των Lawler-Row κ. συν. (2008) διαπιστώθηκε αρνητική σχέση της συγχώρεσης με τον έξω-θυμό (anger out). Ειδικότερα, τα άτομα με υψηλά επίπεδα συγχώρεσης ήταν λιγότερο πιθανό να εκφράσουν τον θυμό τους με σαρκασμό, υψώνοντας την φωνή τους ή χρησιμοποιώντας απρεπή γλώσσα.

Άλλες συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν για την ομάδα ελέγχου αφορούσαν τη σχέση μεταξύ της συγχωρητικότητας και των μεταβλητών των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών δεν έχει βρεθεί κάποια έρευνα που να έχει μελετήσει άμεσα τη σχέση αυτή. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι αποφάσεις συγχώρεσης σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Lawler et al., 2005. Scobie & Scobie, 2000. Rose & Asher, 1999). Οι υπόλοιπες συσχετίσεις που βρέθηκαν και στις δύο μετρήσεις αφορούσαν την θετική σχέση μεταξύ κάποιων υποκλιμάκων του θυμού με τις υποκλίμακες των κοινωνικών δεξιοτήτων.

10.2. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη έρευνα παρά τα θετικά της αποτελέσματα όσον αφορά την ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεση και τον περιορισμό των αρνητικών αντιδράσεων θυμού στα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, είχε και κάποιους περιορισμούς.

Ένας πρώτος περιορισμός της έρευνας αποτελεί το μικρό δείγμα της. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα αρκετά μικρό και ομοιογενές δείγμα ($n=30$) παιδιών ηλικίας 9-12 ετών, που προέρχονταν από σχολεία του νομού Ιωαννίνων και που δεν διέφεραν σημαντικά ως προς τα δημογραφικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Έτσι, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό των παιδιών της Ελλάδας ή των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων.

Ακόμη, οι συμμετέχοντες τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου προέρχονταν από ελληνικά σχολεία, τα οποία περιλαμβάνουν, σύμφωνα με τις αρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μια χριστιανική παιδεία που υποστηρίζει την αξία της συγχώρεσης. Έτσι, λοιπόν, η ενίσχυση των επιπέδων συγχώρεσης μπορεί να οφείλεται στην χριστιανική τους παιδεία που καλλιεργείται μέσω του ελληνικού σχολείου. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν αυτό το πρόγραμμα σε παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών, προκειμένου να εξαχθεί ένα αποτέλεσμα που θα είναι γενικεύσιμο στον γενικό πληθυσμό των παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Επιπλέον, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια της αξίας της συγχώρεσης εφαρμόστηκε στον γενικό πληθυσμό παιδιών ηλικίας 9-12 ετών, τα οποία είχαν πληγωθεί στο παρελθόν από κάποιο άλλο άτομο. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα περιστατικά τα οποία αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα δεν ήταν ιδιαίτερα σοβαρά και οι συμμετέχοντες δεν είχαν πληγωθεί πολύ από αυτό που τους συνέβη. Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε συνεπώς να είναι η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του

συγκεκριμένου προγράμματος σε ένα επιλεγμένο δείγμα παιδιών που έχουν βιώσει στο παρελθόν μια βαθιά πληγή από κάποιο άλλο άτομο ή έχουν αυξημένα επίπεδα θυμού.

Ο δεύτερος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας αφορά την διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο αποτελούταν από 6 εβδομαδιαίες συναντήσεις. Δεδομένου ότι η τυπική διάρκεια μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας κυμαίνεται από 6-20 συναντήσεις, η διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η χαμηλότερη δυνατή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Γενικά, η συγχώρεση αποτελεί μια αξία που θέλει χρόνο για να κατανοηθεί πλήρως και να καλλιεργηθεί στα παιδιά (Worthington et al., 2000, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009). Έτσι, μια παρέμβαση σύντομης διάρκειας μπορεί, σύμφωνα με τους Freedman, Enright και Knutson (2005, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009) να οδηγήσει σε μια ψευδή αντίληψη της συγχώρεσης. Αντίθετα, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μεγαλύτερης διάρκειας θα έδινε τον απαιτούμενο χρόνο στα μέλη της, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα και ενσωματώσουν την αξία της συγχώρεσης στη ζωή τους.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι η αποκλειστική χρήση των αυτοαναφορικών εργαλείων στην αξιολόγηση της διάθεσης για συγχώρεση, του θυμού, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και διαφορετικές πηγές αξιολόγησης σε συνδυασμό με την χρήση των αυτοαναφορικών εργαλείων, όπως π.χ. η χρήση των συνεντεύξεων ή της παρατήρησης, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Τέλος, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας περιλαμβάνεται η έλλειψη επαναληπτικής (follow-up) μέτρησης, η οποία θα επιβεβαίωνε την διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων μακροπρόθεσμα. Μελλοντικές έρευνες, λοιπόν, θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μια επαναληπτική μέτρηση μερικούς μήνες μετά την λήξη του προγράμματος, προκειμένου να ελεγχθεί με τον τρόπο αυτό η διατήρηση των επιπέδων συγχώρεσης, θυμού, ενσυναίσθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων.

10.3. Συμπεράσματα

Η αξία της συγχώρεσης αποτελεί μια πολύ σημαντική αξία στη σημερινή κοινωνία και διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις ανθρώπινες σχέσεις. Ενώ η συγκεκριμένη αξία έχει μελετηθεί αρκετά στον ενήλικο πληθυσμό, έχει διαπιστωθεί μια έλλειψη ερευνών που αφορούν τον πληθυσμό των παιδιών. Δεδομένης της ικανότητας των παιδιών να διατηρούν τις κοινωνικές τους σχέσεις μέσω της συγχώρεσης, η συγχώρεση φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών (Kemp, 2014).

Από τον περιορισμένο αριθμό των προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί για την καλλιέργεια της συγχώρεσης στα παιδιά, έχει επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα ενός μικρού αριθμού αυτών στην προώθηση της αξίας της συγχώρεσης (Hepp-Dax, 1996. Hui & Chau, 2009. Gambaro, 2002, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009. Enright et al., 2007). Τα προγράμματα αυτά που διαπιστώθηκαν ότι είναι αποτελεσματικά στην καλλιέργεια της συγχώρεσης στα παιδιά βασίζονταν σε μοντέλα που εστίαζαν στη διαδικασία, όπως είναι το μοντέλο του Enright, σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε και το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα (Baskin & Enright, 2004. Worthington et al., 2014).

Η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων αφορούσαν τόσο την κατανόηση της έννοιας της συγχώρεσης όσο και την ανάπτυξη μιας στάσης συγχώρεσης εκ μέρους των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Η παρούσα έρευνα έρχεται, λοιπόν, να προστεθεί σε αυτά τα προγράμματα παρέμβασης και να επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος έξι συναντήσεων στην καλλιέργεια της συγχωρητικότητας παιδιών ηλικίας 9-12 ετών και στην ενίσχυση της κατανόησής τους όσον αφορά την έννοια της συγχώρεσης.

Η συγχώρεση, σύμφωνα με τον Allemand (2008), συνεπάγεται την απελευθέρωση από τα αρνητικά συναισθήματα και από τις σκέψεις προς αυτόν που διέπραξε την άδικη πράξη. Έτσι, λοιπόν, το συγκεκριμένο

πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό και όσον αφορά τον περιορισμό ενός δυσάρεστου συναισθήματος, του θυμού. Πέρα από την ενίσχυση της συγχωρητικότητας, το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνέβαλε στην ανάπτυξη κάποιων εποικοδομητικών τρόπων έκφρασης του συναισθήματος του θυμού (ισχυρισμός, κοινωνική υποστήριξη, εξάπλωση) από τους συμμετέχοντες σε αυτό. Το εύρημα αυτό έχει εντοπιστεί και σε προηγούμενες έρευνες που εφάρμοσαν προγράμματα συγχώρεσης (Enright et al., 2007. Holter et al., 2008. Gambaro et al., 2008).

Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε, επίσης, η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος συγχωρητικότητας στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και συγκεκριμένα στην ενίσχυση των επιπέδων συναισθημάτων λύπης προς κάποιο άλλο άτομο που βρίσκεται σε μια δύσκολη κατάσταση. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες που απέδειξαν την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων συγχώρεσης στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης (Hui & Chau, 2009. Zembylas & Michaelidou, 2013). Επιπλέον, το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας συνέβαλε στην αύξηση των επιπέδων συμμόρφωσης των παιδιών με τους κοινωνικούς κανόνες. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν έχει εντοπιστεί σε άλλα προγράμματα παρέμβασης για την καλλιέργεια της συγχώρεσης. Γενικά, στα προηγούμενα προγράμματα παρέμβασης για τη συγχώρεση εντοπίζονταν αλλαγές στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύει και την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος συγχώρεσης στην ενίσχυση τόσο των συναισθηματικών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτό.

Συμπερασματικά, από τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας και προγενέστερων ερευνών αποδεικνύεται ότι η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για τη συγχώρεση είναι μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση τόσο για την ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεση, όσο και για την βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής υγείας των παιδιών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allemand, M. (2008). Age differences in forgivingness: The role of future time perspective. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 1137-1147.
- Aristu, A. L., Tello, F. P. H., Ortiz, M. Á. C., & del Barrio Gándara, M. V. (2008). The structure of Bryant's Empathy Index for Children: A cross-validation study. *The Spanish journal of psychology*, 11(2), 670-677.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπούζος, Α., & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Baskin, T. W., & Enright, R. D. (2004). Intervention studies on forgiveness: a meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 79-90.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Moschou, K. (2016). Utilizing Storytelling to Promote Emotional Well-Being of Children With a Distinct Physical Appearance: The Case of Children Who Wear Eyeglasses. *The European Journal of Counselling Psychology*, 4(1), 62-76.

- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational Groups: Process and Practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Brown, N. W., Edd, L., & Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice*. Taylor & Francis.
- Γεωργιάδου, Ν., (2010). *Θεραπευτικά Παιχνίδια*. Αθήνα: Εκδόσεις Οξυγόνο
- Chiaromello, S., Mesnil, M., Muñoz Sastre, M. T., & Mullet E. (2008). Dispositional forgiveness among adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 326–337.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Danielson, C. K., & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(4), 218.
- Darby, B. W., & Schlenker, B. R. (1982). Children's reactions to apologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(4), 742.
- Del Barrio, M.V., Aluja, A., & García, L. (2004). Bryant's Empathy Index for children and adolescents: Psychometric properties in the Spanish language. *Psychological Reports*, 95, 257-262.

- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., et al. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901–916
- Denham, S., Neal, K., Wilson, B. J., Pickering, S., & Boyatzis, C. J. (2005). Emotional development and forgiveness in children: Emerging evidence. In *Handbook of forgiveness*, ed. E.L.Worthington Jr., 127–42. New York: Brunner-Routledge.
- De Wied, M., Maas, C., Van Goozen, S., Vermande, M., Engels, R., Meeus, W., Matthys, W., & Goudena, P. (2007). Bryant's empathy index. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(2), 99-104.
- Ellis, A. L. (2008). *The Effectiveness of Psycho-Educational Group Counseling on Sixth Grade Male Students' Anger* (master thesis). State University of New York.
- Enright, R.D., Santos, M.J.D., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as a forgiver, *Journal of adolescence*, 12, 95-110.
- Enright, R.D, Gassin, E. A. & Wu, C.R (1992). Forgiveness: a developmental view, *Journal of Moral Education*, 21:2, 99-114, DOI: 10.1080/0305724920210202

- Enright, R. D. & The Human Development Study Group (1994) Piaget on the moral development of forgiveness: identity or reciprocity? *Human Development*, 37(2), 63–80.
- Enright, R.D. & Coyle, F.T. (1998). The process model of forgiveness. Στο E.L. Worthington, Jr. (Ed.), *Dimensions of Forgiveness: Psychological Research & Theological Perspectives* (σελ. 139-164). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Enright, R. D., Knutson Enright, J. A., Holter, A. C., Baskin, T., & Knutson, C. (2007). Waging peace through forgiveness in Belfast, Northern Ireland II: Educational programs for mental health improvement of children. *Journal of Research in Education*, 17(1), 63-78.
- Enright, R. D., & Enright, J. K. (2008). Discovering Forgiveness: A Guided Curriculum for Children Ages 6–8. *Handbook of evidence-based treatment manuals for children and adolescents*, 360-400
- Fernandez, E., & Turk, D. C. (1995). The scope and significance of anger in the experience of chronic pain. *Pain*, 61(2), 165-175.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 4, 25-30.
- Freedman, S.R. & Knupp, A. (2003). The impact of forgiveness on adolescent adjustment to parental divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 39, 135-168.

- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for specialists in group work*, 25(1), 29-49.
- Gallup, G.G. (1998). Self-awareness and the evolution of social intelligence. *Behavioural Processes*, 42, 239-247.
- Gambaro, M. E., Enright, R. D., Baskin, T. A., & Klatt, J. (2008). Can school-based forgiveness counseling improve conduct and academic achievement in academically at-risk adolescents?. *Journal of Research in Education*, 18, 16-27.
- Gassin, E. A., Enright, R. D., & Knutson, J. A. (2005). Bringing peace to the central city: Forgiveness education in Milwaukee. *Theory Into Practice*, 44(4), 319-328.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Gunnestad, A., Mørreaunet, S., & Onyango, S. (2015). An international perspective on value learning in the kindergarten—exemplified by the value forgiveness. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1894-1911.
- Hepp-Dax, S.H. (1996). Forgiveness as an educational goal with fifth-grade inner-city children. (Doctoral dissertation, Fordham University, 1996). *Dissertation Abstracts International A*, 57, 4235.
- Hebl, J. H., & Enright, R. D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy*, 30, 658–667.

- Hill, E. W. (2010). Discovering forgiveness through empathy: implications for couple and family therapy. *Journal of Family Therapy*, 32(2), 169-185
- Holter, A. C., Magnuson, C., Knutson, C., Knutson Enright, J. A., & 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*, 18, 82-93.
- Huang, S. T. T., & Enright, R. D. (2000). Forgiveness and anger-related emotions in Taiwan: Implications for therapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 37(1), 71.
- Hui, E., & Ho, D. (2004). Forgiveness in the context of developmental guidance: Implementation and evaluation. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32, 477-492.
- Hui, E. & Chau, T. (2009). The impact of a forgiveness intervention with Hong Kong Chinese children hurt in interpersonal relationships. *British Journal of Guidance and Counselling*, 37(2), 141–156.
- Καλύβα, Κ. (2017). *Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε από:
<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28170>

- Kemp, E. B. (2014). *Measuring children's forgiveness: development of the children's forgiveness card set* (Doctoral dissertation, University of Adelaide). Retrieved from <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/84976/8/02whole.pdf>
- Kulic, K. R., Dagley, J. C., & Horne, A. M. (2001). Prevention groups with children and adolescents. *Journal for Specialists in Group Work*, 26(3), 211-218.
- Lawler, K. A., Younger, J. W., Piferi, R. L., Jobe, R. L., Edmondson, K. A., & Jones, W. H. (2005). The unique effects of forgiveness on health: An exploration of pathways. *Journal of behavioral medicine*, 28(2), 157-167.
- Lawler-Row, K. A., Karremans, J. C., Scott, C., Edlis-Matityahou, M., & Edwards, L. (2008). Forgiveness, physiological reactivity and health: The role of anger. *International Journal of Psychophysiology*, 68(1), 51-58.
- Linden, W., Hogan, B. E., Rutledge, T., Chawla, A., Lenz, J. W., & Leung, D. (2003). There is more to anger coping than "in" or "out". *Emotion*, 3(1), 12.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L., Jr. & Rachel, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336.

- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington Jr, E. L., Brown, S. W., & Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 75(6), 1586.
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), pp. 43-55.
- McCullough, M.E. (2001). Forgiveness: Who does it and how do they do it? *Current Directions in Psychological Sciences*, 10, 194-197.
- 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(4), 653-664.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2013). The relationship between perceived parental bonding and bullying: The mediating role of empathy. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1).
- Plummer, D. M. (2009). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (μτφ. Σ. Τρουμπέτα). Αθήνα: Πατάκης.
- Reed, G. & Enright, R. D. (2006). The effects of forgiveness therapy on depression, anxiety, and posttraumatic stress for women after spousal emotional abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 920–929.

- Root, B. L., & Exline, J. J. (2011). Gender differences in response to experimental forgiveness prompts: Do men show stronger responses than women?. *Basic and Applied Social Psychology*, 33(2), 182-193.
- Rose, A.J. & Asher, S.R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69-79.
- Rose, A., & Rudolph, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.
- Sandage, S., & Worthington Jr, E. (2010). Comparison of two group interventions to promote forgiveness: Empathy as a mediator of change. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(1), 35-57.
- Scobie, G. E., & Scobie, E. D. (2000). A Comparison of Forgiveness and Pro-social Development. *Early Child Development and Care*, 160(1), 33-45.
- Shewark, E. A. (2012). *Learning Forgiveness: The Influence of Interparental Conflict on Child Forgiveness* (Doctoral dissertation, George Mason University). Ανακτήθηκε από: http://eboot.gmu.edu/bitstream/handle/1920/7875/Shewark_thesis_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Smetana, J. G., Schlagman, N., & Adams, P. W. (1993). Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development*, 64(1), 202-214.
- 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.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1997). Children's personal distance and their empathy: Indices of interpersonal closeness. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 385-403.
- Taysi, E., Curun, F., & Orcan, F. (2015). Hope, anger, and depression as mediators for forgiveness and social behavior in Turkish children. *The Journal of psychology*, 149(4), 378-393.
- Underwood, M. K., Coie, J. D., & Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63, 366-380.
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Damer, D. E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A psychoeducational school-based group intervention for socially anxious children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38(4), 307-329.
- Verdick, E. (2007). *Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε* (μτφ. Κ. Κύρδη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Worthington, E.L., Jr. (1998). An empathy-humility commitment model of forgiveness applied within family dyad. *Journal of Family Therapy*, 20, 59-76.
- Worthington, E.L., Jr. & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology and Health*, 19, 385-405.
- Worthington, E.L., Jr. (2006). *The path to forgiveness: Six practical sessions for becoming a more forgiving person* (Αδημοσίευτο εγχειρίδιο). Διαθέσιμο στο: [http://www. people. vcu. edu/~ eworth](http://www.people.vcu.edu/~eworth)
- Worthington Jr, E. L., Jennings, I. I., David, J., & DiBlasio, F. A. (2010). Interventions to promote forgiveness in couple and family context: Conceptualization, review, and analysis. *Journal of Psychology & Theology*, 38(4).
- Worthington, E. L., Wade, N. G., & Hoyt, W. T. (2014). Positive Psychological Interventions for Promoting Forgiveness: History, Present Status, and Future Prospects. *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions*, 20-41.
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957–973.
- Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32, 842–849.

Zembylas, M., & Michaelidou, A. (2013). Exploring children's perceptions of forgiveness at the interpersonal and political levels: emerging evidence in Cyprus. *Education 3-13*, 41(3), 265-281.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

1) ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΩΔΙΚΟΣ: _____

Α. Θυμήσου κάποια στιγμή που κάποιο άτομο (φίλος, γονέας, συγγενής) σε έκανε να αισθανθείς **πάρα πολύ άσχημα**. Προσπάθησε να φέρεις στο μυαλό σου τι έκανε και να θυμηθείς τι συνέβη και να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις.

- Πόσο άσχημα σε έκανε να αισθανθείς αυτό το άτομο;

α) πολύ άσχημα β) λίγο άσχημα γ) όχι άσχημα δ) καθόλου άσχημα

- Ποιος ήταν αυτός που σε έκανε να αισθανθείς έτσι; _____

- Συμβαίνει ακόμη αυτό; α) ναι β) όχι

- Γράψε σε παρακαλώ με λίγα λόγια τι συνέβη.



➤ Προσπάθησε στις παρακάτω προτάσεις να αναφέρεις πώς πραγματικά αισθάνεσαι για αυτό το άτομο και να σημειώσεις ένα ✓ στην απάντηση που σε εκφράζει.

	Ναι	Λίγο ναι	Λίγο όχι	Όχι
1. Νιώθεις χαρούμενος/η μαζί του/της;	☐	☐	☐	☐
2. Νιώθεις άσχημα μαζί του/της;	☐	☐	☐	☐
3. Νιώθεις υπέροχα μαζί του/της;	☐	☐	☐	☐
4. Νιώθεις αναστατωμένος/η μαζί του/της;	☐	☐	☐	☐
5. Νιώθεις θυμωμένος/η μαζί του/της;	☐	☐	☐	☐
6. Νιώθεις καλά μαζί του/της;	☐	☐	☐	☐
7. Τον/Την αντιπαθείς;	☐	☐	☐	☐
8. Νιώθεις φιλικά μαζί του/της;	☐	☐	☐	☐
9. Νιώθεις λυπημένος/η μαζί του/της;	☐	☐	☐	☐
10. Νιώθεις αγάπη και στοργή για αυτόν/αυτήν;	☐	☐	☐	☐

➤ Σκέψου τώρα πώς συμπεριφέρεσαι σε αυτό το άτομο.

	Ναι	Λίγο ναι	Λίγο όχι	Όχι
11. Είσαι φίλος του/της;	☐	☐	☐	☐
12. Δεν του/της μιλάς;	☐	☐	☐	☐
13. Τον/Την βοηθάς;	☐	☐	☐	☐
14. Λες στα άλλα παιδιά ότι αυτός/αυτή έχει κάνει κάτι άσχημο;	☐	☐	☐	☐
15. Είσαι ευγενικός/ή μαζί του/της;	~ 202 ~ ☐	☐	☐	☐

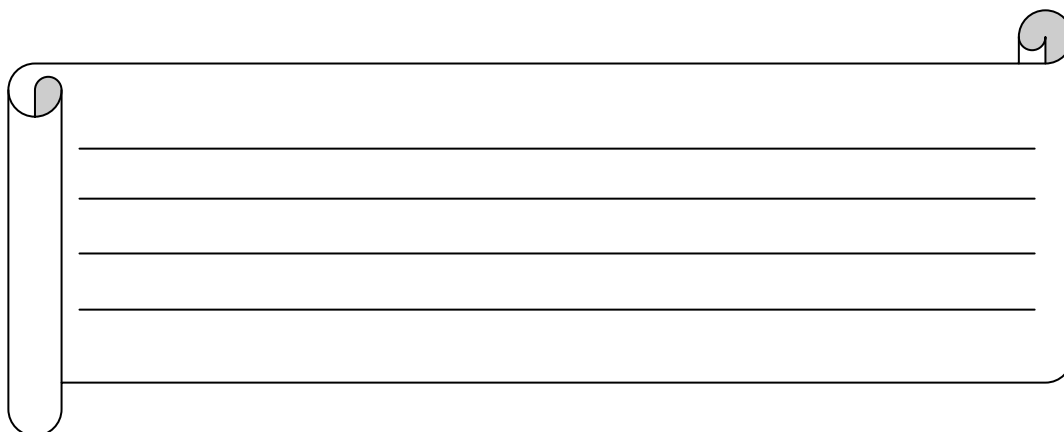
	Ναι	Λίγο ναι	Λίγο όχι	Όχι
16. Λες στο άτομο που σε πλήγωσε ότι κάνει άσχημα πράγματα;	☐	☐	☐	☐
17. Είσαι μακριά του/της;	☐	☐	☐	☐
18. Του/της κάνεις τα χατίρια;	☐	☐	☐	☐
19. Θες να τον/την εκδικηθείς;	☐	☐	☐	☐
20. Κάνεις πράγματα μαζί του/της;	☐	☐	☐	☐

➤ **Σκέψου τώρα τι πιστεύεις για αυτό το άτομο.**

	Ναι	Λίγο ναι	Λίγο όχι	Όχι
21. Πιστεύεις ότι είναι πονηρός/ή;	☐	☐	☐	☐
22. Πιστεύεις ότι είναι καλός άνθρωπος;	☐	☐	☐	☐
23. Πιστεύεις ότι είναι αντιπαθητικός/ή;	☐	☐	☐	☐
24. Πιστεύεις ότι νοιάζεται για τους άλλους ανθρώπους;	☐	☐	☐	☐
25. Πιστεύεις ότι είναι απαίσιος/α;	☐	☐	☐	☐
26. Πιστεύεις ότι είναι συμπαθητικός/ή;	☐	☐	☐	☐
27. Πιστεύεις ότι είναι κακός άνθρωπος;	☐	☐	☐	☐
28. Σκέφτεσαι καλά πράγματα για αυτόν/αυτήν;	☐	☐	☐	☐
29. Σκέφτεσαι πώς θα μπορέσεις να τον/την εκδικηθείς;	☐	☐	☐	☐
30. Ελπίζεις να είναι χαρούμενος/η;	☐	☐	☐	☐

	Ναι	Λίγο ναι	Λίγο όχι	Όχι
31. Σε ενόχλησε αυτό που συνέβη;	☐	☐	☐	☐
32. Πληγώθηκαν τα συναισθήματά σου;	☐	☐	☐	☐
33. Πιστεύεις ότι αυτό που έκανε ήταν δίκαιο;	☐	☐	☐	☐
34. Τον/Την έχεις συγχωρέσει;	☐	☐	☐	☐
35. Ξέρεις τι είναι η συγχώρεση;	☐	☐	☐	☐

➤ Γράψε με λίγα λόγια τι είναι η συγχώρεση.



Β. Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις, σκέψου λίγο για σένα και αποφάσισε αν εσύ κάνεις αυτό που περιγράφουν. Μετά κύκλωσε έναν αριθμό για κάθε πρόταση. Να θυμάσαι ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Κάποιες φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
1. Κοιτάζω τους άλλους στο πρόσωπο όταν μιλάνε.	1	2	3	4	5
2. Αρέσω στα άλλα παιδιά και περνούν ωραία μαζί μου.	1	2	3	4	5
3. Λέω «ευχαριστώ» όταν κάποιος κάνει κάτι καλό για μένα.	1	2	3	4	5
4. Αν κάποιος με νευριάζει, τον κλοτσάω ή τον χτυπάω.	1	2	3	4	5
5. Θέλω να γίνεται πάντα το δικό μου.	1	2	3	4	5
6. Όταν είμαι με παρέα περιμένω να έρθει η σειρά μου για να μιλήσω ή να παίξω.	1	2	3	4	5
7. Όταν πλησιάζω άλλα παιδιά μού λένε να κάνω στην άκρη.	1	2	3	4	5
8. Δεν ακολουθώ τους κανόνες (όταν παίζω).	1	2	3	4	5
9. Ακούω τους άλλους όταν μιλάνε.	1	2	3	4	5

	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Κάποιες φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
10. Μοιράζομαι τα παιχνίδια μου με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
11. Λέω στον άλλον πόσο λυπάμαι όταν τον χτυπώ κατά λάθος.	1	2	3	4	5
12. Όταν βλέπω άλλους να παίζουν ένα παιχνίδι που θέλω να παίξω, ρωτώ αν μπορώ να παίξω κι εγώ.	1	2	3	4	5
13. Κάνω φίλους εύκολα.	1	2	3	4	5
14. Λέω ότι λυπάμαι όταν πληγώνω κάποιον επίτηδες.	1	2	3	4	5
15. Πλησιάζω τους άλλους και αρχίζω συζητήσεις.	1	2	3	4	5
16. Οι άλλοι δεν με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
17. Όταν κάποιος άλλος μιλάει, τότε μιλάω κι εγώ ή τον/την διακόπτω.	1	2	3	4	5
18. Οι άλλοι μου ζητούν να παίξω μαζί τους.	1	2	3	4	5
19. Βοηθώ τους άλλους όταν χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4	5
20. Ρωτώ τους άλλους για να παίξω.	1	2	3	4	5
21. Όταν μιλάω η φωνή μου ακούγεται πολύ δυνατά.	1	2	3	4	5



Γ. Τι κάνεις όταν είσαι θυμωμένος-η;

	Όχι	Κάποιες φορές	Ναι
1. Περιμένω να ηρεμήσω και στη συνέχεια συζητάω με το άτομο που με θύμωσε.	☐	☐	☐
2. Λέω με θυμωμένο τρόπο στο άτομο που με θύμωσε ακριβώς πώς νιώθω.	☐	☐	☐
3. Δεν δείχνω το θυμό μου, αλλά μιλάω αργότερα με κάποιον για αυτό που συνέβη.	☐	☐	☐
4. Προσπαθώ να καταλάβω γιατί ταραχτήκα.	☐	☐	☐
5. Λέω στον εαυτό μου ότι αυτό που έγινε δεν είναι σημαντικό.	☐	☐	☐
6. Διώχνω το θυμό μου παίζοντας μουσική, γράφοντας ή ζωγραφίζοντας.	☐	☐	☐
7. Σκέφτομαι προσεκτικά αυτό που έγινε και έπειτα λέω στο άτομο που με θύμωσε πώς νιώθω.	☐	☐	☐
8. Λέω κάτι άσχημο στο άτομο που με θύμωσε.	☐	☐	☐
9. Αφήνω πίσω αυτό που έγινε και ψάχνω για κάποιον να συμφωνεί μαζί μου.	☐	☐	☐
10. Φαντάζομαι πώς θα μπορούσα να είμαι καλά με το άτομο που με θύμωσε.	☐	☐	☐
11. Προσπαθώ να ξεχάσω αυτό που συνέβη.	☐	☐	☐

	Όχι	Κάποιες φορές	Ναι
12. Προσπαθώ να κάνω κάτι άλλο, μέχρι να σταματήσω να νιώθω θυμωμένος/-η.	☐	☐	☐
13. Με ήρεμη φωνή λέω στο άτομο που με θύμωσε, ειλικρινά πώς νιώθω.	☐	☐	☐
14. Κάνω έντονες χειρονομίες (για παράδειγμα μια γροθιά, κουνάω τα χέρια μου ή δείχνω ένα σημάδι με το χέρι).	☐	☐	☐
15. Αφήνω πίσω αυτό που έγινε, βρίσκω κάποιον να ακούσει την ιστορία μου και ζητάω μια συμβουλή.	☐	☐	☐
16. Σκέφτομαι τι θα ήθελα να είχα κάνει, αλλά δεν έκανα.	☐	☐	☐
17. Βγάζω από το μυαλό μου αυτό που έγινε.	☐	☐	☐
18. Ελέγχω το θυμό μου κάνοντας κάποιο άθλημα.	☐	☐	☐
19. Προσπαθώ να καταλάβω τι συνέβη, για να μπορώ να εξηγήσω κάποια πράγματα στο άτομο που με θύμωσε.	☐	☐	☐
20. Βρίζω ή καταριέμαι το άτομο που με θύμωσε.	☐	☐	☐
21. Σκέφτομαι πρώτα το πρόβλημα και μετά μιλάω γι' αυτό με κάποιον.	☐	☐	☐
22. Δυσκολεύομαι να σταματήσω να σκέφτομαι αυτό που συνέβη.	☐	☐	☐
23. Δεν θέλω να μπω σε μπελάδες, γι' αυτό κρατάω μέσα μου τα συναισθήματά μου.	☐	☐	☐

	Όχι	Κάποιες φορές	Ναι
24. Μένω μόνος/-η μου για να διώξω το θυμό μου.	☐	☐	☐
25. Ηρεμώ και προσπαθώ να μιλήσω για το πρόβλημα με το άτομο που με θύμωσε.	☐	☐	☐
26. Χτυπώ ή σπρώχνω το άτομο που με θύμωσε.	☐	☐	☐
27. Αφήνω πίσω αυτό που έγινε και καλώ ένα φίλο ή κάποιον από την οικογένειά μου για να πω πώς νιώθω.	☐	☐	☐
28. Είμαι ταραγμένος/-η για πολλή ώρα μετά από αυτό που με θύμωσε.	☐	☐	☐
29. Απλά περιμένω να νιώσω καλύτερα.	☐	☐	☐
30. Εύκολα κάνω άλλα πράγματα για να διώξω τον θυμό μου.	☐	☐	☐
31. Αφήνω πίσω αυτό που έγινε για να ηρεμήσω και ύστερα προσπαθώ να λύσω το πρόβλημα.	☐	☐	☐
32. Εκφράζω το θυμό μου χτυπώντας μια πόρτα ή κάτι άλλο.	☐	☐	☐
33. Συνήθως καταλήγω να μιλάω για τα συναισθήματά μου με κάποιον ακόμα και χωρίς να το προγραμματίσω.	☐	☐	☐
34. Στο μυαλό μου σκέφτομαι αυτό που με θύμωσε ξανά και ξανά.	☐	☐	☐
35. Προσπαθώ να ασχολούμαι με κάτι για να ξεχάσω αυτό που συνέβη.	☐	☐	☐
36. Διώχνω το θυμό μου κάνοντας κάτι άλλο, όπως το να παίζω στον υπολογιστή.	☐	☐	☐
37. Φωνάζω.	☐	☐	☐

Δ. Σε παρακαλώ διάβασε προσεκτικά κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια κύκλωσε το ΝΑΙ εάν η πρόταση ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι ή το ΟΧΙ εάν δεν ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι.

1.	Στεναχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δε βρίσκει κανένα να παίξει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2.	Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3.	Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4.	Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5.	Ένα αγόρι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6.	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7.	Γελάω ακόμα και αν δε ξέρω γιατί γελάει κάποιος.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8.	Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
9.	Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
10.	Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11.	Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
12.	Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανένα να παίξει.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
13.	Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
14.	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι.	ΝΑΙ	ΟΧΙ

15.	Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι.	NAI	OXI
16.	Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα.	NAI	OXI
17.	Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από τη δασκάλα.	NAI	OXI
18.	Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν.	NAI	OXI
19.	Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω κι εγώ.	NAI	OXI
20.	Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι όταν βλέπουν μια λυπητερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα λυπητερό βιβλίο.	NAI	OXI
21.	Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμα και αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα.	NAI	OXI
22.	Δεν στεναχωριέμαι όταν η δασκάλα μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου.	NAI	OXI

Τέλος, 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. 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	☐	☐
Λύκειο	☐	☐
Γυμνάσιο	☐	☐
Δημοτικό	☐	☐
Κανένα	☐	☐

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια!!!

2) ΤΟ ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,
Συμβουλευτικής & Έρευνας
Διευθυντής: Καθηγητής Ανδρέας Μπρούζος
Τηλ.: 2651005695 • E-mail: abrouzos@uoi.gr

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων & κηδεμόνων

Αγαπητοί γονείς,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε για την πραγματοποίηση ενός καλοκαιρινού ψυχαγωγικού και εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Όλες οι ιστορίες κρύβουν έναν....θησαυρό!!!» για παιδιά ηλικίας 9-12 ετών το οποίο θα υλοποιηθεί στην Ζωσιμαία Κεντρική Ιστορική Βιβλιοθήκη σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Το πρόγραμμα θα έχει διάρκεια 6 εβδομάδες (20.06.2017-27.07.2017), θα εφαρμόζεται μια φορά την εβδομάδα και η διάρκεια των συναντήσεων θα είναι 90 λεπτά. Εξαιτίας της αυξημένης ζήτησης για συμμετοχή στα καλοκαιρινά προγράμματα και προκειμένου να μπορέσουν να λάβουν μέρος όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά μετά από την εγγραφή στο πρόγραμμα θα ακολουθήσει κλήρωση, όπου θα αποφασιστεί ποια παιδιά θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και σε ποια ηλικιακή ομάδα θα ενταχθούν. Ο μέγιστος αριθμός παιδιών σε κάθε ομάδα δε θα ξεπερνά τα δέκα.

Στις συναντήσεις αυτές το παιδί σας θα συμμετέχει μαζί με άλλα παιδιά της ηλικίας του σε δράσεις που έχουν σκοπό να ενθαρρύνουν την ουσιαστική επαφή των παιδιών με τα βιβλία και να εξετάσουν βαθύτερα νοήματα και τις αξίες που διδάσκουν τα παραμύθια. Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί και επιλεγεί προσεκτικά και μερικές από αυτές είναι: η αφήγηση παραμυθιών, εκπαιδευτικά παιχνίδια, εικαστικές δραστηριότητες, θεατρικά παιχνίδια και μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Τελικός στόχος είναι να μάθουν τα παιδιά πόσο σημαντική είναι η επιλογή της συγχώρεσης στη ζωή ενός ανθρώπου, πώς μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και ιδιαίτερα τον θυμό, να μπορούν να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να ενσυναισθάνονται τον συνάνθρωπό τους και γενικότερα να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.

Οι δράσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται από δύο συντονίστριες, την Αγγελική Σουρτζίνου και Αθηνά Κώστα, μεταπτυχιακές φοιτήτριες στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίες θα εποπτεύουν συνεχώς τα παιδιά και τα ροή του προγράμματος στον χώρο της Βιβλιοθήκης.

Τέλος, πέρα από τις δραστηριότητες τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος θα καλούνται να συμπληρώσουν κάποια ερωτηματολόγια που αφορούν τους στόχους του προγράμματος και τις διαδικασίες του, προκειμένου να διαπιστωθεί η βοηθητική λειτουργία του. Τα ερωτηματολόγια είναι προσαρμοσμένα για χρήση στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών χωρίς να έχουν σκοπό να ελέγξουν τις γνωστικές τους ικανότητες παρά μόνο την άποψη τους και είναι ανώνυμα ώστε να διαφυλαχθούν τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών.

Για την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος, σας παρακαλούμε να επιλέξετε:

☐

Συμφωνώ να συμμετάσχει το παιδί μου στο πρόγραμμα.

☐

Δε συμφωνώ να συμμετέχει το παιδί μου στο πρόγραμμα.

Με εκτίμηση,
Αθηνά Κώστα και Αγγελική Σουρτζίνου

Υπογραφή
γονέα/κηδεμόνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΥΛΙΚΟ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1^η συνάντηση: «Ελάτε να γνωριστούμε!»

«Τα συμβόλαια των ομάδων»



2^η συνάντηση: «Ζω με συναίσθημα και νικώ τον θυμό!»

«Εικόνες συναισθημάτων»

Εικόνα 1: *Αηδία*



Εικόνα 2: *Απογοήτευση*



Εικόνα 3: Βαρεμάρα



Εικόνα 4: Έκπληξη



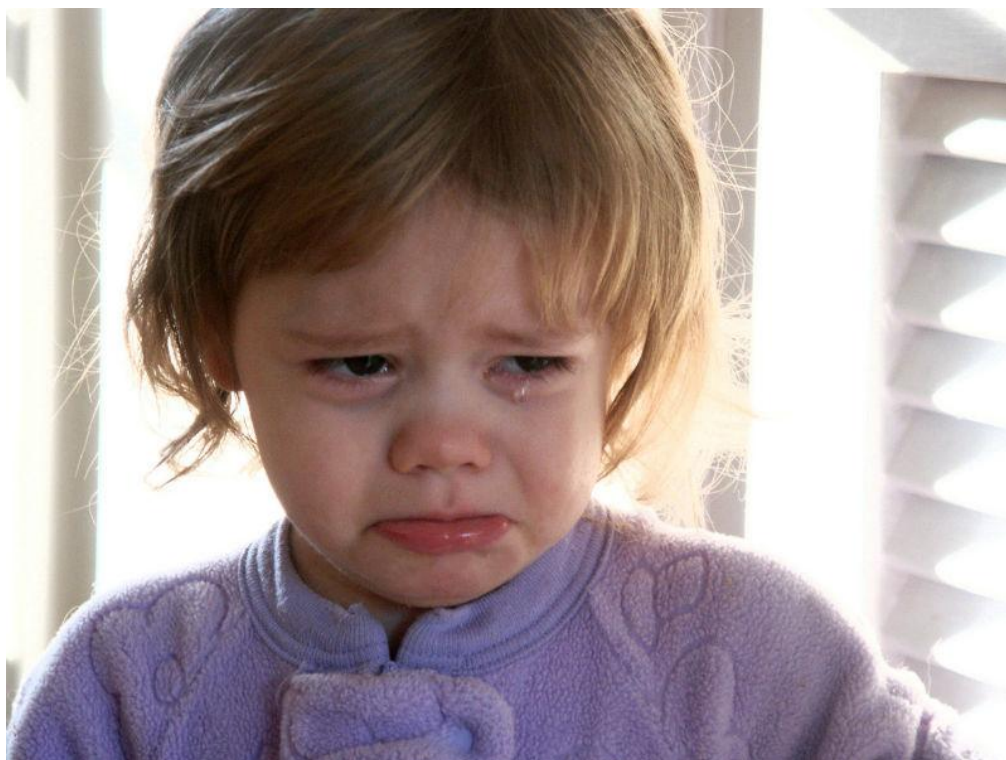
Εικόνα 5: Ζήλεια



Εικόνα 6: Θυμός



Εικόνα 7: Δύπη



Εικόνα 8: Ντροπή



Εικόνα 9: Περηφάνια



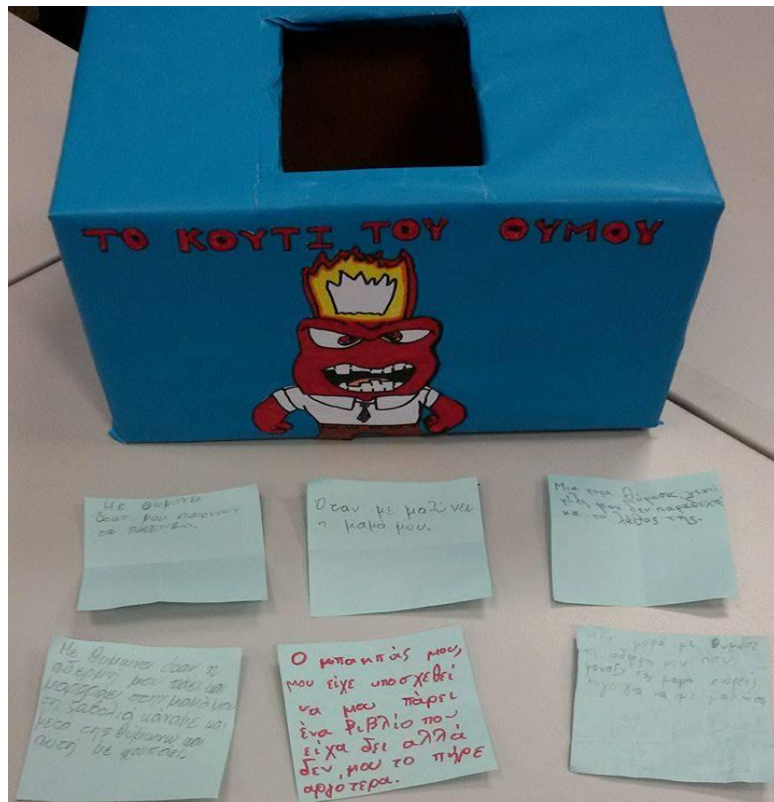
Εικόνα 10: Χαρά



Εικόνα 11: Φόβος

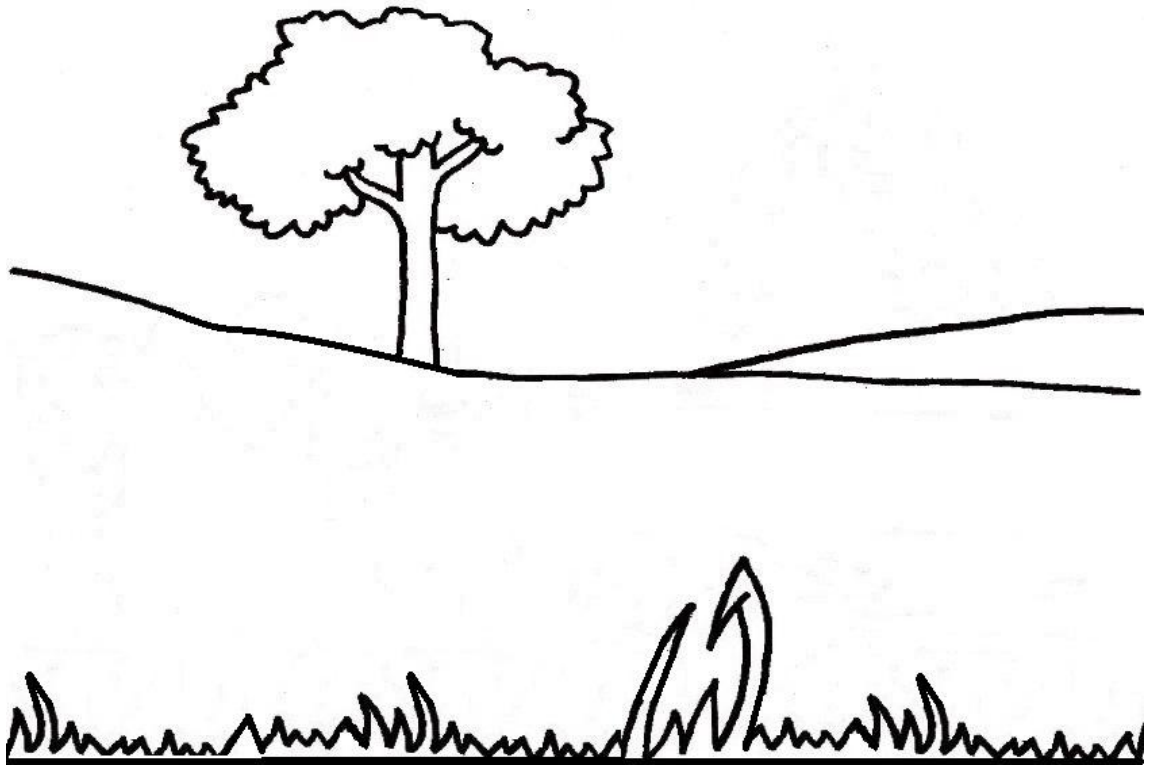


«Το κουτί του θυμού»



3^η συνάντηση: «Ανακαλύπτω τι με πλήγωσε και μαθαίνω να το αντιμετωπίζω»

Ο ΚΗΠΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

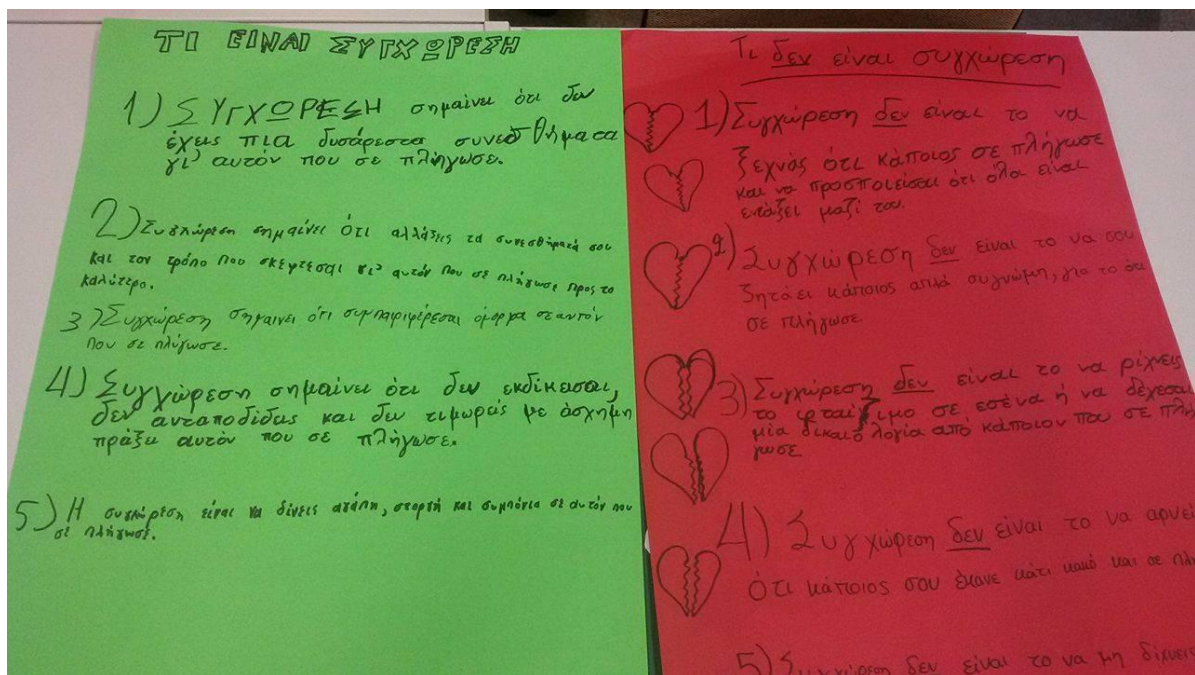
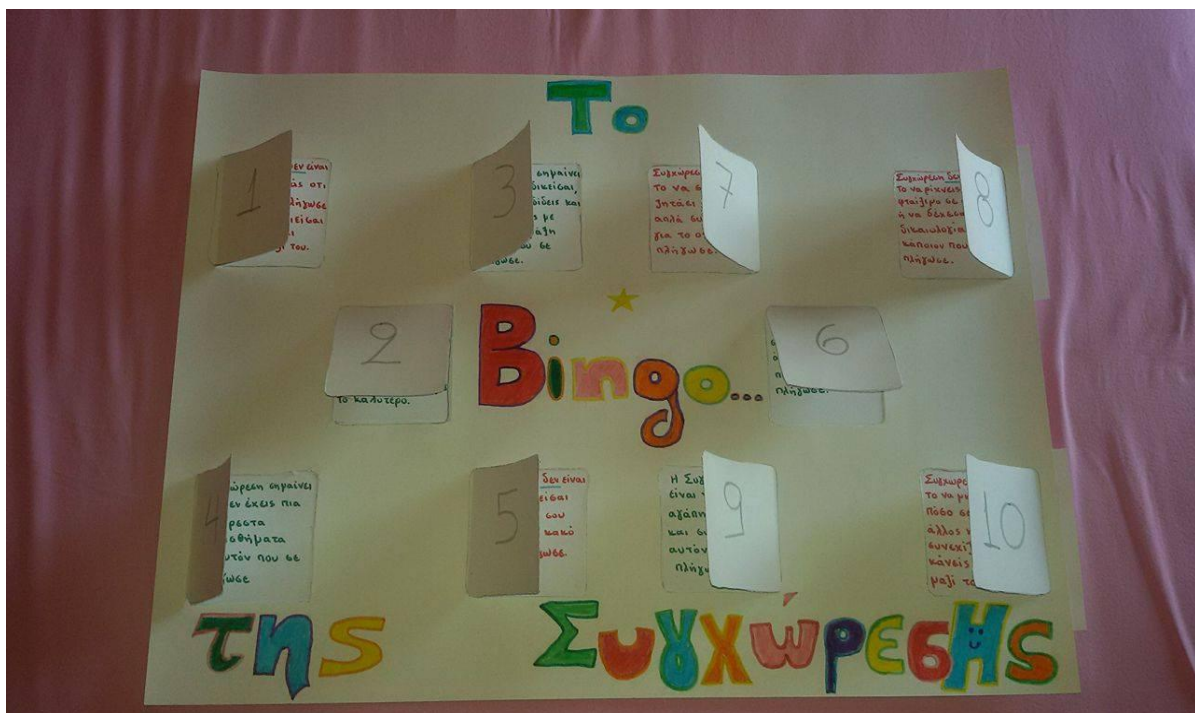


«Η πληγωμένη καρδιά»

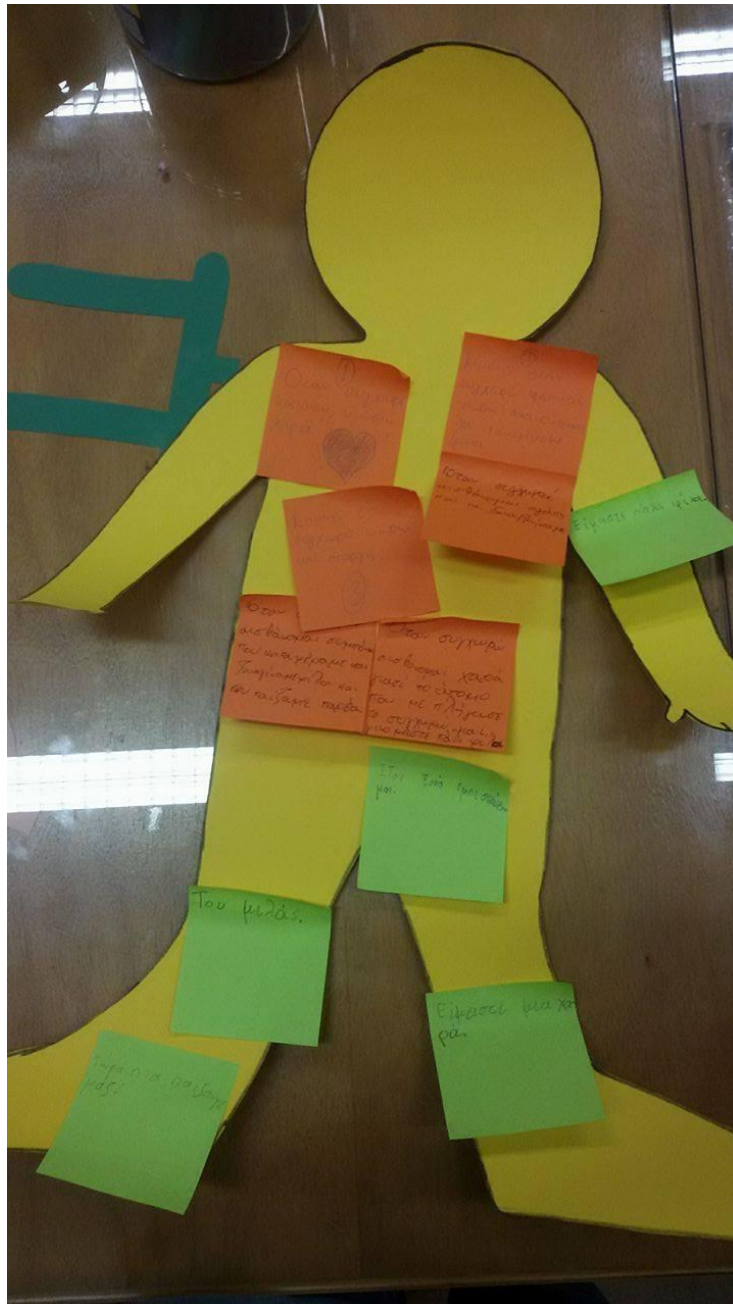


4^η συνάντηση: «**Μαθαίνω να συγχωρώ**»

«Το μπίνγκο της συγχώρεσης»



«Ο ανθρωπάκος της συγχώρεσης»



5^η συνάντηση: «Μαθαίνω να βλέπω και την άλλη πλευρά!»

Εικόνες «κακών» ηρώων παραμυθιών

Κάπτεν χουκ



Κρονέλα Ντεβίλ



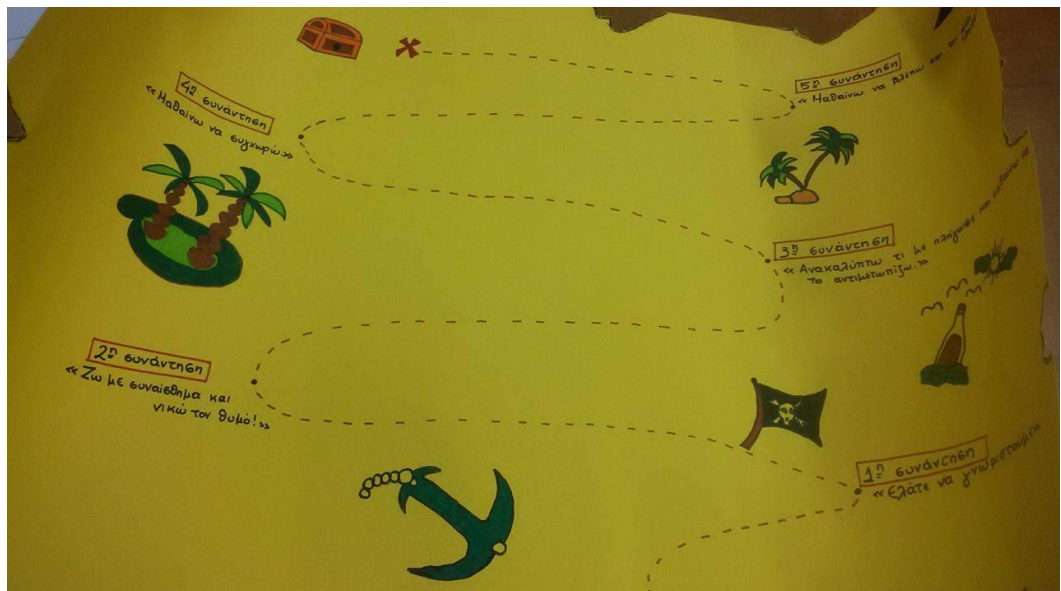
Ο Κακός Λύκος



Ο Σκαρ



6^η συνάντηση: «Ο χάρτης θησαυρού της ομάδας μας!»



«Αναμνηστικό δίπλωμα»

ΑΝΑΜΝΗΣΤΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ

Το Καλοκαίρι του 2017 ήμουν μέλος σε μια φοβερή ομάδα,
στην ομάδα των

Στις συναντήσεις μας παίξαμε, συζητήσαμε και μάθαμε
πολλά πράγματα για τα συναισθήματα μας, τη συγχώρεση,
τη συνεργασία και τη φιλία.

Όμως είναι καιρός να αποχαιρετιστούμε και να συνεχίσω τη
ζωή μου χρησιμοποιώντας όσα έμαθα, για να γίνω
καλύτερος άνθρωπος.

Οι κυρίες Άντζελα και Αθηνά από τη Ζωσιμαία Βιβλιοθήκη
Ιωαννίνων απονέμουν με χαρά και ενθουσιασμό αυτό το
Δίπλωμα στον/ην για την αποφοίτηση
του από την ομάδα των.....

