



ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ  
ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ  
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

υπό

Ιωάννη Κρομμύδα

Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα  
για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής  
Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2026

© Ιωάννης Κρομμύδας

## Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής

### ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή του Ιωάννη Κρομμύδα εγκρίθηκε από τα παρακάτω μέλη της επιτροπής, τα οποία πρότειναν την υποβολή της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής του

Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων:

Ανδρέας Μπούζος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση στην Επαγγελματική και Εκπαιδευτική Συμβουλευτική, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής Αγωγής Υγείας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος, Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση στην Επαγγελματική και Εκπαιδευτική Συμβουλευτική, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής Αγωγής Υγείας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος, Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Καθηγητής Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πλουσία Μισαηλίδη, Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.)

Λουκία Δημητρίου, Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

Ναυσικά Αντωνιάδου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του/ης συγγραφέα/έως.»

Ν. 5343/32, Άρθρο 202, Παρ. 2

*Στους γονείς μου,  
Ευάγγελο και Γεωργία,  
για τη στήριξή τους σε κάθε μου βήμα*

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Διδακτορικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό σταθμό στη ζωή μου. Η πορεία των διδακτορικών σπουδών υπήρξε απαιτητική, αλλά ταυτόχρονα ιδιαίτερος εποικοδομητική, καθώς μου προσέφερε πολύτιμες γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα, συμβάλλοντας ουσιαστικά τόσο στην προσωπική και επαγγελματική μου ανάπτυξη όσο και στην ακαδημαϊκή μου ωρίμανση.

Πρωτίστως, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στον Επιβλέποντα της διδακτορικής μου διατριβής, κ. Ανδρέα Μπούζο, Καθηγητή Παιδαγωγικής με έμφαση στην Επαγγελματική και Εκπαιδευτική Συμβουλευτική του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, δίνοντάς μου την πολύτιμη ευκαιρία να ακολουθήσω αυτή την ακαδημαϊκή διαδρομή, υπήρξε για μένα ανεκτίμητη. Από την αρχή της συνεργασίας μας πίστεψε σε μένα και στάθηκε σταθερά στο πλευρό μου, προσφέροντάς μου επιστημονική καθοδήγηση, ηθική ενθάρρυνση και ουσιαστική στήριξη. Σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, απέδειξε έμπρακτα ότι ο ρόλος του δεν περιορίστηκε απλώς σε εκείνον του επιβλέποντος της διδακτορικής διατριβής, αλλά υπήρξε ουσιαστικός καθοδηγητής, αρωγός και συμπαράστατης. Η συμβολή του υπήρξε καθοριστική όχι μόνο για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής, αλλά και για τη συνολική μου εξέλιξη, καθώς με βοήθησε να ενισχύσω την αυτοπεποίθησή μου και την πίστη στις δυνατότητές μου. Τον ευχαριστώ εγκάρδια για την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλε όλα αυτά τα χρόνια και για το γεγονός ότι υπήρξα ένα από τα πνευματικά παιδιά του.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Βασίλειο Κούτρα, Καθηγητή Αγωγής Υγείας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και κ. Στέφανο Φ. Βασιλόπουλο, Καθηγητή Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Ευχαριστώ θερμά τον κ. Βασίλειο Κούτρα για την υποστήριξη και τη σημαντική συμβολή του στην ολοκλήρωση των διδακτορικών σπουδών μου. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερος τον κ. Στέφανο Φ. Βασιλόπουλο για τις εύστοχες παρατηρήσεις του, την έμπρακτη ενθάρρυνση και τις ουσιαστικές συζητήσεις μας, οι οποίες συνέβαλαν θετικά στην ερευνητική μου πορεία.

Ειλικρινείς ευχαριστίες οφείλω και στα υπόλοιπα μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής που συμμετείχαν στην αξιολόγηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Ευχαριστώ θερμά τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή, Καθηγητή Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη στήριξη του καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου στο Τμήμα. Ιδιαίτερη μνεία οφείλω στην κ. Πλουσία Μισαηλίδη, Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, για τις πολύτιμες συζητήσεις, τις χρήσιμες παρατηρήσεις και συμβουλές της, καθώς και για την ουσιαστική συμβολή της σε επιμέρους στάδια της έρευνας. Ευχαριστώ, ακόμη, την κ. Λουκία Δημητρίου, Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Frederick, για τις ιδιαίτερα χρήσιμες παρατηρήσεις και συμβουλές της, καθώς και την κ. Ναυσικά Αντωνιάδου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις ουσιαστικές συζητήσεις και τις πολύτιμες συμβουλές της από την έναρξη των διδακτορικών σπουδών μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω προς την κ. Μαρίνα Μπέση, Περιφερειακή Διευθύντρια της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, για τη συμβολή της στις διοικητικές διαδικασίες που ήταν απαραίτητες για τη διεξαγωγή της έρευνας σε σχολικές μονάδες της Ηπείρου, καθώς και για την έμπρακτη στήριξη της κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ευχαριστώ, επίσης, τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, οι οποίοι αποδέχθηκαν τη συμμετοχή των σχολείων τους στην έρευνα και συνέβαλαν ουσιαστικά στην υλοποίησή της. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον Σπυρίδωνα Πανταζή, Διευθυντή του 2<sup>ου</sup> Δ.Σ. Φιλιατών Θεσπρωτίας, σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούσα στο παρελθόν ως εκπαιδευτικός, για τη συνεργασία, τη στήριξη και τη διευκόλυνση που μου παρείχε κατά την υλοποίηση της έρευνας.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους φίλους, εκπαιδευτικούς και συναδέλφους που συνέβαλαν στην εφαρμογή της ψηφιακής παρέμβασης στα εργαστήρια Πληροφορικής των σχολικών μονάδων της Ηπείρου. Η συνέπεια, η συνεργασία, η άμεση επικοινωνία και η πρόθυμη ανταπόκρισή τους υπήρξαν καθοριστικές για την ομαλή διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Χωρίς την ουσιαστική συμβολή τους, δεν θα ήταν εφικτό να υλοποιηθεί η παρέμβαση στις σχολικές μονάδες. Ευχαριστώ, επίσης, τους μαθητές και τις οικογένειές τους για την εμπιστοσύνη τους, καθώς και για τη συναίνεση και το έντονο ενδιαφέρον τους για τη συμμετοχή στην έρευνα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω στον κ. Κωνσταντίνο Μπαλωμένο για την πολύτιμη τεχνική υποστήριξη που μου παρείχε σε ζητήματα σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία και τη

συντήρηση της ψηφιακής πλατφόρμας, συμβάλλοντας έτσι στην απρόσκοπτη υλοποίηση της έρευνας.

Επίσης, εκφράζω θερμές ευχαριστίες σε όλους τους φίλους, συνεργάτες και συμφοιτητές μου, οι οποίοι με στήριξαν έμπρακτα σε όλη αυτή την πορεία, προσφέροντάς μου ηθική και συναισθηματική υποστήριξη και επιδεικνύοντας ειλικρινές ενδιαφέρον. Η παρουσία και η συμπαράστασή τους υπήρξαν πολύτιμες σε όλη τη διάρκεια αυτής της διαδρομής.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου και, κυρίως, στους γονείς μου, Ευάγγελο και Γεωργία, οι οποίοι βρίσκονται διαρκώς δίπλα μου και με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα και σε κάθε νέο στόχο που θέτω. Η αγάπη τους, η ηθική τους συμπαράσταση και η σταθερή τους πίστη σε μένα αποτέλεσαν πολύτιμο στήριγμα σε όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής μου πορείας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τα αδέρφια μου, Αθανάσιο και Παναγιώτη, καθώς και την Αγγέλικα, για την παρουσία τους, τη στήριξή τους και τη δύναμη που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια.

## Πίνακας Περιεχομένων

Ευρετήριο Πινάκων .....	12
Περίληψη .....	13
Abstract.....	16
Εισαγωγή .....	19
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....</b>	<b>23</b>
<b>1. Επιθετικότητα .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επιθετικότητας.....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 Μορφές επιθετικότητας.....</b>	<b>25</b>
1.2.1 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει του τρόπου απόκρισης.....	25
1.2.2 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει αμεσότητας .....	27
1.2.3 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει ορατότητας.....	27
1.2.4 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει υποκίνησης .....	28
1.2.5 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει κατεύθυνσης στόχου .....	28
<b>1.3 Ορισμός της βίας.....</b>	<b>29</b>
<b>1.4 Θυμός .....</b>	<b>30</b>
<b>1.5 Εχθρότητα.....</b>	<b>31</b>
<b>2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της επιθετικότητας.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Θεωρίες ενστίκτου και ψυχαναλυτικές θεωρίες.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Θεωρία ματαίωσης .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Θεωρίες μάθησης για την επιθετικότητα .....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 Μοντέλο γνωστικών νεοσυσχετισμών .....</b>	<b>34</b>
<b>2.5 Κοινωνικογνωστικά μοντέλα και μοντέλα επεξεργασίας της πληροφορίας .....</b>	<b>35</b>
<b>3. Παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη επιθετικότητας.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Περιστασιακοί παράγοντες .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Ατομικοί παράγοντες .....</b>	<b>38</b>
<b>3.3 Περιβαλλοντικοί παράγοντες .....</b>	<b>43</b>
<b>4. Κοινωνικογνωστικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Γνωστική Συμπεριφορική Θεραπεία (Cognitive Behavioral Therapy – CBT).....</b>	<b>46</b>
<b>4.2 Αποτελεσματικότητα της CBT για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας.....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 Παρεμβάσεις CBT για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους .....</b>	<b>48</b>

4.4 Ψηφιακές παρεμβάσεις CBT για την επιθετικότητα με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών.....	56
4.5 Παρεμβάσεις CBT για την επιθετικότητα με αξιοποίηση τεχνικών ενσυνειδητότητας (mindfulness).....	61
4.6 Παρεμβάσεις που συνδυάζουν τη CBT με τη Θετική Ψυχολογία.....	62
<b>5. Σημασία και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.....</b>	<b>65</b>
<b>6. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις.....</b>	<b>67</b>
<b>ΜΕΘΟΔΟΣ.....</b>	<b>70</b>
<b>7. Μέθοδος.....</b>	<b>71</b>
<b>7.1 Πειραματικός Σχεδιασμός.....</b>	<b>71</b>
<b>7.2 Δείγμα.....</b>	<b>71</b>
<b>7.3 Εργαλεία.....</b>	<b>73</b>
<b>7.4 Δομή της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά”.....</b>	<b>76</b>
7.4.1 Συνοπτική περιγραφή.....	76
7.4.2 Στόχοι της παρέμβασης.....	77
7.4.3 Δομή και περιεχόμενο του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά”.....	77
7.4.4 Μορφή και είδη δραστηριοτήτων.....	95
7.4.5 Ανατροφοδότηση, επιβράβευση και παρακολούθηση προόδου.....	97
<b>7.5 Διαδικασία.....</b>	<b>100</b>
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>103</b>
<b>8. Αναλύσεις.....</b>	<b>104</b>
<b>8.1 Συνολική και επιμέρους μορφές επιθετικότητας (BWAQ).....</b>	<b>104</b>
8.1.1 Συνολική επιθετικότητα.....	104
8.1.2 Φυσική επιθετικότητα.....	105
8.1.3 Λεκτική επιθετικότητα.....	106
8.1.4 Θυμός.....	107
8.1.5 Εχθρότητα.....	108
8.1.6 Έμμεση επιθετικότητα.....	108
<b>8.2 Σχεσιακή επιθετικότητα (RAS).....</b>	<b>109</b>
8.2.1 Συνολική σχεσιακή επιθετικότητα.....	110
8.2.2 Προδραστική Έμμεση Σχεσιακή Επιθετικότητα (PIRA).....	110
8.2.3 Προδραστική Άμεση Σχεσιακή Επιθετικότητα (PDRA).....	111
8.2.4 Αντιδραστική Έμμεση Σχεσιακή Επιθετικότητα (RIRA).....	112
8.2.5 Αντιδραστική Άμεση Σχεσιακή Επιθετικότητα (RDRA).....	113
<b>8.3 Αποδοχή της ψηφιακής παρέμβασης και αντιληπτή μείωση της επιθετικότητας... 114</b>	

8.3.1	Συνολική εμπειρία συμμετοχής στο πρόγραμμα .....	114
8.3.2	Ελκυστικές πτυχές της ψηφιακής παρέμβασης .....	115
8.3.3	Λιγότερο ελκυστικές πτυχές και δυσκολίες συμμετοχής.....	116
8.3.4	Αντιληπτές επιδράσεις και μαθησιακά οφέλη της παρέμβασης.....	117
8.3.5	Οπτική αποτύπωση σκέψεων και συναισθημάτων από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα .....	118
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>		<b>119</b>
<b>9.</b>	<b>Συζήτηση .....</b>	<b>120</b>
<b>9.1</b>	<b>Ευρήματα της παρούσας μελέτης αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις .....</b>	<b>123</b>
<b>9.2</b>	<b>Ερμηνεία ευρημάτων για τη συνολική και τις επιμέρους μορφές επιθετικότητας ..</b>	<b>124</b>
9.2.1	Συνολική επιθετικότητα.....	124
9.2.2	Φυσική επιθετικότητα.....	127
9.2.3	Λεκτική επιθετικότητα.....	130
9.2.4	Θυμός.....	132
9.2.5	Εχθρότητα.....	134
9.2.6	Έμμεση επιθετικότητα .....	136
<b>9.3</b>	<b>Ερμηνεία ευρημάτων για τη σχεσιακή επιθετικότητα .....</b>	<b>138</b>
9.3.1	Συνολική σχεσιακή επιθετικότητα.....	138
9.3.2	Προδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PIRA).....	140
9.3.3	Προδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PDRA).....	142
9.3.4	Αντιδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RIRA) .....	144
9.3.5	Αντιδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RDRA) .....	147
<b>9.4</b>	<b>Ερμηνεία ποιοτικών ευρημάτων για την αποδοχή της παρέμβασης και τις αντιληπτές θετικές επιδράσεις.....</b>	<b>150</b>
9.4.1	Συνολική εμπειρία συμμετοχής .....	150
9.4.2	Ελκυστικές πτυχές της παρέμβασης .....	151
9.4.3	Λιγότερο ελκυστικές πτυχές και δυσκολίες συμμετοχής.....	152
9.4.4	Αντιληπτές επιδράσεις και μαθησιακά οφέλη της παρέμβασης.....	153
9.4.5	Οπτική αποτύπωση σκέψεων και συναισθημάτων μέσω κολάζ.....	154
<b>9.5</b>	<b>Πρακτικές επιπτώσεις και προτάσεις εφαρμογής στο σχολικό πλαίσιο .....</b>	<b>155</b>
9.5.1	Ενσωμάτωση της παρέμβασης εντός του σχολικού αναλυτικού προγράμματος..	155
9.5.2	Εκπαίδευση και υποστήριξη εκπαιδευτικών.....	156
9.5.3	Ψηφιακή υλοποίηση στο σχολείο: τεχνικά ζητήματα και προσβασιμότητα.....	157
9.5.4	Προτάσεις για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων .....	157
<b>9.6</b>	<b>Συμβολή της μελέτης, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....</b>	<b>158</b>

9.6.1 Συμβολή της μελέτης.....	158
9.6.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	159
<b>10. Συμπεράσματα.....</b>	<b>161</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>164</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....</b>	<b>189</b>
<b>Παράρτημα 1 .....</b>	<b>190</b>
Έντυπο πληροφόρησης & συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα (πειραματική ομάδα).....	190
Έντυπο πληροφόρησης & συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα (ομάδα ελέγχου) .....	195
<b>Παράρτημα 2 .....</b>	<b>199</b>
Συνοπτικός οδηγός εκπαιδευτικού .....	199

## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή μαθητών ανά φύλο .....	71
Πίνακας 2. Κατανομή μαθητών ανά τάξη.....	72
Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου $\chi^2$ ανεξαρτησίας για το φύλο και την τάξη.....	73
Πίνακας 4. Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha$ ) συνολικής και επιμέρους μορφών επιθετικότητας ανά ομάδα και μέτρηση .....	74
Πίνακας 5. Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha$ ) κλίμακας σχεσιακής επιθετικότητας (RAS) και των υποκλιμάκων της ανά ομάδα και μέτρηση.....	75
Πίνακας 6. Δομή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος “Κάνε τη διαφορά” .....	78
Πίνακας 7. Διακριτικά προόδου μαθητών .....	98
Πίνακας 8. Συνολική επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση .....	104
Πίνακας 9. Φυσική επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση .....	105
Πίνακας 10. Λεκτική επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση .....	106
Πίνακας 11. Θυμός ανά ομάδα και μέτρηση .....	107
Πίνακας 12. Εχθρότητα ανά ομάδα και μέτρηση .....	108
Πίνακας 13. Έμμεση επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση .....	109
Πίνακας 14. Συνολική σχεσιακή επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση .....	110
Πίνακας 15. Προδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PIRA) ανά ομάδα και μέτρηση .....	111
Πίνακας 16. Προδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PDRA) ανά ομάδα και μέτρηση .....	112
Πίνακας 17. Αντιδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RIRA) ανά ομάδα και μέτρηση .....	112
Πίνακας 18. Αντιδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RDRA) ανά ομάδα και μέτρηση .....	113
Πίνακας 19. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τη συνολική εμπειρία συμμετοχής στο πρόγραμμα “Κάνε τη διαφορά” .....	115
Πίνακας 20. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τις ελκυστικές πτυχές του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά” .....	116
Πίνακας 21. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τις λιγότερο ελκυστικές πτυχές του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά” .....	116
Πίνακας 22. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τις αντιληπτές επιδράσεις του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά” .....	117
Πίνακας 23. Οπτική θεματική ανάλυση κολάζ μαθητών αναφορικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα “Κάνε τη διαφορά” .....	118

## Περίληψη

Η επιθετικότητα στην προεφηβική ηλικία αποτελεί ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο έχει αρνητικές συνέπειες στη σχολική προσαρμογή, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη γενικότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η επιθετική συμπεριφορά συνδέεται με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αρνητικό σχολικό κλίμα και αυξημένο κίνδυνο εδραίωσης της επιθετικότητας στην ενήλικη ζωή. Ως εκ τούτου, η έγκαιρη πρόληψη και η πρώιμη παρέμβαση είναι ζωτικής σημασίας, ιδίως λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά την περίοδο της προεφηβείας οι δεξιότητες αυτορρύθμισης εξακολουθούν να βρίσκονται υπό διαμόρφωση.

Η επιθετικότητα μπορεί να εκφράζεται με ποικίλες μορφές, όπως η φυσική, η λεκτική και η σχεσιακή επιθετικότητα. Επιπλέον, μπορεί να εκδηλώνεται άμεσα ή έμμεσα, να είναι ορατή ή συγκαλυμμένη, καθώς και να είναι εργαλειακού τύπου (προδραστική) ή να λειτουργεί ως αντίδραση σε κάποιο προκλητικό συμβάν (αντιδραστική). Οι συγκαλυμμένες μορφές συχνά δεν γίνονται εγκαίρως αντιληπτές από τους ενήλικες, παρότι επηρεάζουν σημαντικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή των παιδιών.

Βασικό θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία της επιθετικότητας αποτελεί το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας. Βάσει του μοντέλου αυτού, η επιθετικότητα συνδέεται με γνωστικές στρεβλώσεις και ελλείμματα κατά την ερμηνεία κοινωνικών ερεθισμάτων, με περιορισμένο εύρος πιθανών αποκρίσεων και με επιλογή επιθετικών λύσεων ως αποτελεσματικότερων, καθώς και με ανεπαρκή εκτίμηση των συνεπειών. Εντός του ίδιου πλαισίου, οι παρεμβάσεις γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης, οι οποίες εστιάζουν στη γνωστική αναδόμηση, στη διαχείριση θυμού, στην αυτορρύθμιση, στην ενσυναίσθηση και στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, θεωρούνται κατάλληλες για την πρόληψη και τη μείωση της επιθετικότητας.

Τα τελευταία έτη παρατηρείται αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων που αξιοποιούν τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών. Οι ψηφιακές παρεμβάσεις μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την ενεργό εμπλοκή και τη δέσμευσή τους, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη μείωση εμποδίων προσβασιμότητας και στη διεύρυνση της εφαρμογής τους σε μεγαλύτερες πληθυσμιακές ομάδες. Επιπλέον, έρευνες υποστηρίζουν ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης μπορούν να εφαρμοστούν το ίδιο αποτελεσματικά με τις παραδοσιακές μορφές παρεμβάσεων. Ωστόσο, παρά το αυξημένο ενδιαφέρον για την

αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ο αριθμός των ψηφιακών παρεμβάσεων για την επιθετικότητα, ιδίως για μαθητές ηλικίας 8 έως 12 ετών, παραμένει περιορισμένος.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της πλήρως αυτοματοποιημένης ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά” για την πρόληψη και μείωση της επιθετικότητας σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Το συνολικό δείγμα αποτέλεσαν 321 μαθητές δημοτικών σχολείων της Ηπείρου ( $M.O. \text{ ηλικίας} = 10.92, T.A. = 0.74$ ), οι οποίοι κατανεμήθηκαν στην πειραματική ομάδα ( $n = 165$ ) και στην ομάδα ελέγχου ( $n = 156$ ).

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν στην ψηφιακή παρέμβαση “Κάνε τη διαφορά”, μέσω ειδικά αναπτυγμένης ψηφιακής πλατφόρμας, και έλαβαν μέρος σε 13 ασύγχρονες διαδικτυακές συνεδρίες διάρκειας μίας διδακτικής ώρας, σε διάστημα έξι εβδομάδων. Το περιεχόμενο των συνεδριών βασίστηκε στις αρχές της Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (CBT) και σε τεχνικές της Θετικής Ψυχολογίας και της ενσυνειδητότητας, δίνοντας έμφαση στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, στον έλεγχο του θυμού, στην ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε εντός σχολικού πλαισίου, κατά κύριο λόγο στα εργαστήρια Πληροφορικής. Οι εκπαιδευτικοί διαδραμάτιζαν κυρίως εποπτικό ρόλο και παρείχαν υποστήριξη για τεχνικά ζητήματα, χωρίς να εμπλέκονται στο περιεχόμενο της παρέμβασης ή στη διαδικασία των μετρήσεων.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε τρεις χρονικές στιγμές μέσω της πλατφόρμας: α) πριν από την έναρξη της παρέμβασης, β) αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της και γ) σε επαναληπτική μέτρηση τέσσερις μήνες αργότερα. Για τη μέτρηση της επιθετικότητας χρησιμοποιήθηκαν η Κλίμακα Επιθετικότητας Buss-Warren (Buss-Warren Aggression Questionnaire, BWAQ· Buss & Warren, 2000) και η Κλίμακα Σχεσιακής Επιθετικότητας (Relational Aggression Scale, RAS· Voulgaridou & Kokkinos, 2018). Τα εργαλεία παρουσίασαν ικανοποιητική έως εξαιρετική εσωτερική συνέπεια στις τρεις μετρήσεις, ενώ η δομική εγκυρότητα των ελληνικών εκδοχών τους υποστηρίχθηκε από επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες παρουσίασαν διαφορετική πορεία στην πάροδο του χρόνου αναφορικά με τις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Ειδικότερα, στην πειραματική ομάδα καταγράφηκαν μειώσεις στη συνολική επιθετικότητα, στη φυσική, λεκτική και έμμεση επιθετικότητα, στον θυμό και στην εχθρότητα, καθώς και στις προδραστικές και αντιδραστικές μορφές σχεσιακής επιθετικότητας, με ενδείξεις διατήρησης των αποτελεσμάτων

στην επαναληπτική μέτρηση. Στην ομάδα ελέγχου δεν διαπιστώθηκαν ευνοϊκές μεταβολές, ενώ αντιθέτως καταγράφηκαν τάσεις αύξησης των επιπέδων επιθετικότητας.

Πέραν των ποσοτικών αναλύσεων, στο τέλος της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε συμπληρωματική ποιοτική διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και δημιούργησαν ψηφιακά κολάζ σχετικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Η θεματική ανάλυση των λεκτικών δεδομένων και η οπτική θεματική ανάλυση του ψηφιακού υλικού ανέδειξαν υψηλή αποδοχή της παρέμβασης, θετική εμπειρία συμμετοχής και αντιληπτά οφέλη σε δεξιότητες αυτορρύθμισης, ενσυναίσθησης, διαχείρισης θυμού και ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων.

Συνολικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η παρέμβαση “Κάνε τη διαφορά” αποτελεί μια εφαρμόσιμη ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση με θετική συμβολή στη μείωση διαφορετικών μορφών επιθετικότητας στην προεφηβική ηλικία. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη και συστηματική αξιολόγηση αντίστοιχων παρεμβάσεων, με στόχο την πρόληψη και τη μείωση της επιθετικότητας, καθώς και την ευρύτερη προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο.

*Λέξεις-κλειδιά:* Επιθετικότητα, Προεφηβεία, Ψηφιακή Ψυχοεκπαιδευτική Παρέμβαση, Γνωστική Συμπεριφορική Προσέγγιση, Θετική Ψυχολογία, Ενσυνειδητότητα, Δημοτικό Σχολείο

## Abstract

Aggression in preadolescence is a complex, multifactorial phenomenon with adverse consequences for school adjustment, interpersonal relationships, and children's overall psychosocial development. Research evidence indicates that aggressive behavior is associated with lower academic achievement, a negative school climate, and an increased risk of persistence of aggression into adulthood. Therefore, timely prevention and early intervention are of vital importance, especially given that self-regulation skills are still developing during preadolescence.

Aggression may be expressed in various forms, including physical, verbal, and relational aggression. It may also be manifested directly or indirectly, overtly or covertly, and may be instrumental (proactive) or reactive in response to a provoking event. Covert forms are often not identified early by adults, although they significantly affect children's interpersonal relationships and socio-emotional adjustment.

A key theoretical framework for understanding aggression is the Social Information Processing model. According to this model, aggression is linked to cognitive distortions and deficits in interpreting social cues, a limited repertoire of possible responses, the selection of aggressive solutions as more effective, and inadequate evaluation of consequences. Within this framework, cognitive-behavioral interventions focusing on cognitive restructuring, anger management, self-regulation, empathy, and social problem-solving are considered appropriate for preventing and reducing aggression.

In recent years, growing research interest has focused on the development of psychoeducational interventions that utilize new technologies. Digital interventions can attract participants' interest, enhance their active engagement and commitment, reduce accessibility barriers, and broaden implementation across larger populations. In addition, studies suggest that digital cognitive-behavioral interventions can achieve effectiveness comparable to that of traditional interventions. However, despite increased interest in the use of new technologies, the number of digital interventions targeting aggression, especially for students aged 8 to 12 years, remains limited.

The aim of the present study was to investigate the effectiveness of the fully automated digital psychoeducational intervention "Make a Difference" in preventing and reducing aggression among 5th- and 6th-grade primary school students. The total sample consisted of 321 students from primary schools in Epirus (mean age = 10.92,  $SD = 0.74$ ), assigned to an intervention group ( $n = 165$ ) and a control group ( $n = 156$ ).

Students in the intervention group participated in the digital intervention “Make a Difference” via a specially developed digital platform and completed 13 asynchronous online sessions, each lasting one teaching hour, over six weeks. Session content was based on principles of Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Positive Psychology, and mindfulness, with emphasis on emotion recognition and regulation, anger control, enhancement of social and communication skills, development of healthy interpersonal relationships, and cultivation of problem-solving skills. Implementation took place within the school context, primarily in computer labs. Teachers had a mainly supervisory role and provided support for technical issues, without involvement in intervention content or measurement procedures.

Intervention effectiveness was evaluated at three time points through the platform: (a) before intervention onset, (b) immediately after completion, and (c) at a four-month follow-up. Aggression was measured using the Buss-Warren Aggression Questionnaire (BWAQ; Buss & Warren, 2000) and the Relational Aggression Scale (RAS; Voulgaridou & Kokkinos, 2018). The instruments demonstrated satisfactory to excellent internal consistency across all three measurements, while the structural validity of their Greek versions was supported by confirmatory factor analyses.

Results showed that the two groups followed different trajectories over time regarding the variables under investigation. Specifically, the intervention group showed reductions in total aggression, physical, verbal, and indirect aggression, anger and hostility, as well as proactive and reactive forms of relational aggression, with indications that gains were maintained at follow-up. In the control group, no favorable changes were observed; instead, upward trends in aggression levels were recorded.

Beyond quantitative analyses, a supplementary qualitative exploration of intervention-group students’ experience was conducted at the end of the intervention. Students responded to open-ended questions and created digital collages about their participation in the program. Thematic analysis of textual data and visual thematic analysis of the digital material revealed high intervention acceptability, a positive participation experience, and perceived benefits in self-regulation, empathy, anger management, and peaceful conflict resolution skills.

Overall, findings suggest that “Make a Difference” is a feasible digital psychoeducational approach that can contribute positively to reducing multiple forms of aggression in preadolescence. Consequently, there is a need for further development and systematic evaluation of similar interventions, aiming at the prevention and reduction of aggression, as well as the broader promotion of mental health in school settings.

*Keywords:* aggression, preadolescence, digital psychoeducational intervention, cognitive-behavioral approach, positive psychology, mindfulness, primary school.

## Εισαγωγή

Η επιθετικότητα στην παιδική και προεφηβική ηλικία συνιστά σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, με σημαντικές επιπτώσεις στη σχολική ζωή και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς συνδέεται με αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή επίδοση, στις διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους και στο κλίμα της τάξης, καθώς και με αυξημένο κίνδυνο εδραίωσης της επιθετικότητας σε μεταγενέστερα στάδια της ζωής (Bushman & Huesmann, 2010· Evans et al., 2019· Healy et al., 2020· Reaves et al., 2018). Ως εκ τούτου, η πρόληψη και η έγκαιρη αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο σχολικό πλαίσιο αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, ιδίως σε αναπτυξιακά στάδια των παιδιών, κατά τα οποία κρίσιμες δεξιότητες αυτορρύθμισης βρίσκονται ακόμη υπό διαμόρφωση.

Η επιθετικότητα μπορεί να εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως, λαμβάνοντας διακριτές μορφές, όπως η φυσική, η λεκτική, η έμμεση και η σχεσιακή επιθετικότητα. Επιπλέον, μπορεί να είναι εμφανής ή συγκεκριμένη, άμεση ή έμμεση, καθώς και αντιδραστική ή προδραστική, ανάλογα με τις λειτουργίες που επιτελεί, καθώς βάσει του γενικότερου πλαισίου στο οποίο εκδηλώνεται (Krahe, 2001). Ιδιαίτερα οι πιο συγκεκριμένες μορφές, όπως η έμμεση και η σχεσιακή επιθετικότητα, συχνά δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές από τους ενήλικες, αν και έχουν ιδιαίτερα επιβαρυντικές συνέπειες για τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή των παιδιών (Archer & Coyne, 2005· Card et al., 2008· Crick & Grotpeter, 1995· Swit & Slater, 2021). Κατά συνέπεια, η συστηματική διερεύνηση των παραγόντων που ευνοούν την ανάπτυξή τους είναι ιδιαίτερα κρίσιμη τόσο για την πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου όσο και για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων.

Για την κατανόηση της επιθετικής συμπεριφοράς, ιδιαίτερη θεωρητική βαρύτητα έχει το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, σύμφωνα με το οποίο η επιθετικότητα συνδέεται με μεροληψίες και δυσλειτουργίες σε διαδοχικά στάδια επεξεργασίας της πληροφορίας που προέρχεται από το κοινωνικό περιβάλλον (Crick & Dodge, 1994). Οι συγκεκριμένες δυσλειτουργίες σχετίζονται με την απόδοση εχθρικής πρόθεσης σε αμφίσημες κοινωνικές καταστάσεις, την περιορισμένη παραγωγή εναλλακτικών, μη επιθετικών αποκρίσεων και την ανεπαρκή στάθμιση των συνεπειών κάθε απόκρισης. Επιπλέον, η διάκριση μεταξύ αντιδραστικής και προδραστικής επιθετικότητας αναδεικνύει διαφοροποιημένους μηχανισμούς, οι οποίοι καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων (Crick & Dodge, 1996· Lochman & Dodge, 1994).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, οι παρεμβάσεις γνωστικο-συμπεριφορικού προσανατολισμού (CBT) αποτελούν κατάλληλη προσέγγιση για την πρόληψη και τη μείωση της επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους. Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις CBT στοχεύουν στη γνωστική αναδόμηση, στη διαχείριση των συναισθημάτων και του θυμού, καθώς και στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Με αυτό τον τρόπο, εναρμονίζονται με τους μηχανισμούς που προτείνονται από τα κοινωνικογνωστικά μοντέλα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας (Barnes et al., 2014· Battagliese et al., 2015· Lee & DiGiuseppe, 2018· Sukhodolsky et al., 2004, 2016). Επιπλέον, η υλοποίησή τους στο σχολικό πλαίσιο προωθεί την καλλιέργεια και εφαρμογή των δεξιοτήτων σε πραγματικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στοιχείο καθοριστικό για τη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων.

Τα τελευταία έτη, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων σε ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά και εφήβους. Τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης της τεχνολογίας σχετίζονται με τη διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης, με τη δημιουργία ελκυστικού, ψηφιακά οργανωμένου περιεχομένου και με την ευρύτερη εφαρμογή σε μεγαλύτερες πληθυσμιακές ομάδες. Οι ψηφιακές παρεμβάσεις έχουν τη δυνατότητα παροχής διαδραστικού πολυμεσικού υλικού, συστηματικής εξάσκησης και μεγαλύτερης ευελιξίας στην υλοποίηση. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται νέες προκλήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την ενεργό εμπλοκή, την αποδοχή και τις συνθήκες εφαρμογής στο σχολικό πλαίσιο (Bergin et al., 2020· Hollis et al., 2017· Liverpool et al., 2020· Vigerland et al., 2016). Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα της ευρύτερης βιβλιογραφίας για τα γενικότερα οφέλη των ψηφιακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε παιδιά και εφήβους, ο αριθμός των ψηφιακών παρεμβάσεων που στοχεύουν ειδικά στη μείωση της επιθετικότητας στην προεφηβική ηλικία παραμένει σχετικά περιορισμένος (Esposito et al., 2024). Το συγκεκριμένο κενό αναδεικνύει την αναγκαιότητα και σημασία ανάπτυξης και αξιολόγησης θεωρητικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων, οι οποίες είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και εφαρμόσιμες σε πραγματικές σχολικές συνθήκες.

Στο ίδιο πλαίσιο, η αξιολόγηση μιας σχολικής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά σε ποσοτικούς δείκτες αποτελεσματικότητας. Η ποιοτική αποτύπωση δεικτών, όπως η εμπειρία των συμμετεχόντων, η αποδοχή της παρέμβασης, οι παράγοντες που ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή, καθώς και τα πιθανά εμπόδια εφαρμογής, είναι κρίσιμη για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη βελτίωση της εφαρμογής στο σχολικό πλαίσιο (Moore et al., 2015· Proctor et al., 2011· Sekhon et al., 2017). Επιπροσθέτως, στις ψηφιακές παρεμβάσεις, παράμετροι όπως η ποιότητα αλληλεπίδρασης χρήστη - πλατφόρμας μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τόσο τη δέσμευση των μαθητών όσο και τα

μαθησιακά αποτελέσματα (Christie et al., 2019· Feather et al., 2016· Ginsberg et al., 2024· Prochaska et al., 2023).

Με βάση το ανωτέρω θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά” για την πρόληψη και τη μείωση της επιθετικότητας σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού. Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιελάμβανε μετρήσεις σε τρεις χρονικές στιγμές, πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της και τέσσερις μήνες αργότερα, με στόχο την εκτίμηση τόσο της άμεσης επίδρασης όσο και της διατήρησης των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε ποιοτική διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών, ώστε να αποτυπωθούν η αποδοχή της παρέμβασης, τα αντιληπτά οφέλη και οι παράμετροι εφαρμογής που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την υλοποίησή της στο σχολικό πλαίσιο.

Η διάρθρωση της εργασίας περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και την τεκμηρίωση της παρέμβασης, τη μέθοδο και τον πειραματικό σχεδιασμό, την παρουσίαση των ευρημάτων και την ερμηνευτική προσέγγισή τους. Ειδικότερα, στην ενότητα Θεωρητικό Πλαίσιο (Κεφάλαια 1–6) παρουσιάζονται η εννοιολογική οριοθέτηση της επιθετικότητας, οι βασικές μορφές και διαστάσεις της, οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας του φαινομένου, οι παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξή της, καθώς και η σχετική βιβλιογραφία παρεμβάσεων γνωστικού συμπεριφορικού προσανατολισμού, με έμφαση στις ψηφιακές εφαρμογές και στις συμπληρωματικές τεχνικές ενσυνειδητότητας και θετικής ψυχολογίας. Η ενότητα ολοκληρώνεται με τη διατύπωση της σημασίας και της αναγκαιότητας της έρευνας, του σκοπού και των ερευνητικών υποθέσεων.

Στην ενότητα Μέθοδος (Κεφάλαιο 7) αναπτύσσονται ο πειραματικός σχεδιασμός, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Παρουσιάζονται επίσης η δομή και το περιεχόμενο της παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά”, οι επιμέρους στόχοι των συνεδριών, οι μορφές δραστηριοτήτων, καθώς και οι μηχανισμοί ανατροφοδότησης και παρακολούθησης της προόδου των μαθητών.

Στην ενότητα Αποτελέσματα (Κεφάλαιο 8) παρατίθενται οι ποσοτικές αναλύσεις για τη συνολική επιθετικότητα και τις επιμέρους διαστάσεις της, καθώς και για τις μορφές σχεσιακής επιθετικότητας. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα ποιοτικά ευρήματα που αφορούν τη συνολική εμπειρία συμμετοχής, τις ελκυστικές και τις λιγότερο ελκυστικές πτυχές της παρέμβασης, τις αντιληπτές επιδράσεις και την οπτική αποτύπωση της εμπειρίας των μαθητών.

Η ενότητα Συζήτηση (Κεφάλαιο 9) οργανώνεται σε επιμέρους άξονες που περιλαμβάνουν τη σύνοψη των ευρημάτων σε συνάρτηση με τις ερευνητικές υποθέσεις, την ερμηνεία των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων υπό το πρίσμα της διεθνούς

βιβλιογραφίας, τις πρακτικές επιπτώσεις για την εφαρμογή της παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και τη συμβολή, τους περιορισμούς και τις κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, στο Κεφάλαιο 10 (Συμπεράσματα) συντίθενται τα βασικά πορίσματα της διατριβής αναφορικά με την αποτελεσματικότητα, τη διατηρησιμότητα και την εφαρμοσιμότητα της ψηφιακής παρέμβασης, καθώς και οι προοπτικές αξιοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων για την πρόληψη και τη μείωση της επιθετικότητας στη σχολική κοινότητα.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## 1. Επιθετικότητα

Το πολυδιάστατο φαινόμενο της επιθετικότητας έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικών ερευνών για αρκετές δεκαετίες. Ο χαρακτηρισμός μίας συμπεριφοράς ως επιθετικής καθίσταται συχνά δύσκολος λόγω του ότι η επιθετικότητα οριοθετείται εντός ενός ευρέος φάσματος συμπεριφορών. Για παράδειγμα, φαινόμενα επιθετικότητας θεωρούνται από λιγότερο σοβαρά περιστατικά, όπως π.χ. εξύβριση ή σπρώξιμο, έως περισσότερο σοβαρά, όπως χτυπήματα με χέρια ή πόδια, έως και εξαιρετικά ακραία περιστατικά, όπως πυροβολισμοί ή δολοφονίες (Allen & Anderson, 2017).

### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επιθετικότητας

Αρκετοί θεωρητικοί έχουν επιχειρήσει να διατυπώσουν κατάλληλους ορισμούς προκειμένου να περιγράψουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια ποιες συμπεριφορές θεωρούνται επιθετικές, χωρίς να υπάρχει πάντα απόλυτη συμφωνία μεταξύ τους. Παρόλο που ο επιστημονικός ορισμός της επιθετικότητας έχει τροποποιηθεί με την πάροδο των ετών, οι περισσότεροι ερευνητές φαίνεται να συγκλίνουν στην αποδοχή ενός κοινού ορισμού (Allen & Anderson, 2017).

Ένας παραδοσιακός ορισμός που έχει προταθεί από τον Buss (1961, σελ. 1) περιγράφει την επιθετικότητα ως «μια απόκριση που μεταφέρει επιζήμια ερεθίσματα σε έναν άλλο οργανισμό». Ωστόσο, ο συγκεκριμένος ορισμός, ο οποίος προέκυψε υπό το πρίσμα της συμπεριφορικής προσέγγισης, είναι ιδιαίτερα ευρύς και δεν συμπεριλαμβάνει μη συμπεριφορικές διεργασίες που αφορούν στα συναισθήματα ή στις σκέψεις. Επιπλέον, από τον ανωτέρω ορισμό απουσιάζει η έννοια της πρόθεσης για την πρόκληση βλάβης στο άτομο που υφίσταται τα αποτελέσματα της επιθετικής συμπεριφοράς (Krahé, 2001).

Οι Baron και Richardson (1994, σελ. 7), επιχειρώντας να διατυπώσουν έναν ακόμα πιο ακριβή ορισμό, περιγράφουν την επιθετικότητα ως «οποιαδήποτε μορφή συμπεριφοράς κατευθυνόμενης με στόχο την πρόκληση βλάβης ή τραυματισμού σε κάποιο άλλο ανθρώπινο ον, το οποίο έχει κίνητρο να αποφύγει τέτοιου είδους μεταχείριση».

Έναν παρόμοιο ορισμό διατυπώνουν και οι Anderson και Bushman (2002, σελ. 28) ορίζοντας την επιθετικότητα ως «οποιαδήποτε συμπεριφορά κατευθυνόμενη σε κάποιο άλλο άτομο, η οποία διενεργείται με άμεση πρόθεση να βλάψει». Συμπληρώνουν ότι ο θύτης πρέπει να πιστεύει ότι αυτή η συμπεριφορά θα βλάψει το θύμα, ενώ το θύμα θα πρέπει να έχει κίνητρο να την αποφύγει.

Οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι η επιθετικότητα αποτελεί μία λεκτική ή φυσική συμπεριφορά που είναι δυνατόν να βλάψει τους άλλους προκαλώντας τους θλίψη, πόνο, ζημία, καταστροφή της περιουσίας ή της υπόληψής τους (Marcus, 2017· Megargee, 2009).

## 1.2 Μορφές επιθετικότητας

Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να γίνει αντιληπτή είτε βάσει της μορφής με την οποία εκδηλώνεται είτε βάσει των λειτουργιών της (Evans et al., 2018).

Ως μορφή επιθετικότητας θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η επιθετική συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα φυσικά ή λεκτικά, άμεσα ή έμμεσα. Αντιθέτως, επιθετικές ενέργειες που εκφράζονται με την ίδια μορφή μπορεί να διαφοροποιούνται όσον αφορά τη λειτουργία τους, καθώς αυτή συνδέεται με το κίνητρο που τις πυροδοτεί. Παραδείγματος χάρη, τα κίνητρα κάποιου που πυροβολεί εν βρασμό διαφέρουν από αυτά κάποιου που πυροβολεί κατά τη διάρκεια μιας ληστείας. Στην πρώτη περίπτωση η ενέργεια οφείλεται στον θυμό, ενώ στη δεύτερη το κίνητρο είναι τα χρήματα (Bushman & Huesmann, 2010).

Διερευνώντας την ποικιλομορφία της επιθετικότητας, οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει πολλές διαφορετικές μορφές επιθετικότητας, τις οποίες ταξινομούν βάσει ενός συνόλου διαφορετικών κριτηρίων, όπως: α) ο τρόπος απόκρισης, β) η αμεσότητα, γ) η ορατότητα, δ) η υποκίνηση και ε) η κατεύθυνση στόχου (Krahe, 2001). Στις επόμενες παραγράφους ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των διαφορετικών μορφών επιθετικότητας ταξινομημένων βάσει των ανωτέρω κριτηρίων.

### 1.2.1 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει του τρόπου απόκρισης

Η ταξινόμηση των μορφών της επιθετικότητας βάσει του τρόπου απόκρισης είναι από τις πιο κοινές στη βιβλιογραφία, καθώς η επιθετικότητα κατά κύριο λόγο διακρίνεται σε φυσική, λεκτική και σχεσιακή (Bushman & Huesmann, 2010). Οι τρεις μορφές επιθετικότητας περιγράφονται ακολούθως.

#### *Φυσική επιθετικότητα*

Η φυσική επιθετικότητα εκδηλώνεται με πρόκληση φυσικής βλάβης στο άλλο άτομο, με ενέργειες όπως γροθιές, λακτίσματα, τραυματισμός με μαχαίρι ή πυροβολισμός. Αντιθέτως, ως μη φυσική επιθετικότητα ορίζεται οποιαδήποτε μορφή επιθετικότητας δεν περιλαμβάνει

φυσική βλάβη (Allen & Anderson, 2017). Πρόκειται για ένα ανεπιθύμητο χαρακτηριστικό καταστροφικής φύσης που σχετίζεται με ελλειπείς δεξιότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (Taylor & Jose, 2014). Πιο αναλυτικά, οι De Wein και Miller (2009) χαρακτηρίζουν ως φυσική επιθετικότητα ενέργειες, όπως χτυπήματα με τα χέρια ή τους αγκώνες, λακτίσματα, πτύσματα, δήγματα, σπρώξιμο, χτυπήματα με σωματική επαφή ή από απόσταση, ρίψη ή καταστροφή αντικειμένων.

#### *Λεκτική επιθετικότητα*

Η εννοιολογική οριοθέτηση της λεκτικής επιθετικότητας έχει επιχειρηθεί από αρκετούς ερευνητές, χωρίς να υπάρχει ωστόσο απόλυτη συμφωνία μεταξύ τους. Ο ορισμός που υιοθετούν οι Vissing et al. (1991) περιγράφει τη λεκτική επιθετικότητα ως μία μορφή επικοινωνίας που είτε αποσκοπεί στην πρόκληση ψυχολογικού πόνου στους άλλους είτε γίνεται αντιληπτή ως τέτοια.

Οι Bushman και Huesmann (2010) παραθέτουν έναν πιο λεπτομερή ορισμό, καθώς περιγράφουν τη λεκτική βία ως το σύνολο των ενεργειών που στοχεύουν στην πρόκληση βλάβης με τη χρήση προφορικού λόγου, όπως φωνές, ουρλιαχτά, κατάρες ή ύβρεις. Οι De Wein και Miller (2009), στον ορισμό που προτείνουν, συμπληρώνουν ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να εκφράζεται με τη μορφή απειλών συνοδευόμενων από την αντίστοιχη απειλητική γλώσσα του σώματος.

#### *Σχεσιακή επιθετικότητα*

Οποιαδήποτε ενέργεια έχει ως στόχο την πρόκληση βλάβης στους άλλους μέσα από την εσκεμμένη χειραγώγηση και την καταστροφή των διαπροσωπικών σχέσεων με τους ομηλικούς χαρακτηρίζεται ως σχεσιακή επιθετικότητα (Crick & Grotpeter, 1995).

Παρόλο που συνήθως πρόκειται για μία συγκεκριμένη μορφή επιθετικότητας, ωστόσο είναι ιδιαίτερος επιζήμιος για τα θύματα (Voulgaridou & Kokkinos, 2018, 2019), καθώς πλήττεται το κοινωνικό στάτους και η υπόληψη του θύματος (Daily et al., 2015· Low et al., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η σχεσιακή επιθετικότητα αφορά σε ενέργειες όπως η διάδοση φημών, ψευδών πληροφοριών ή συκοφαντιών, ο κακοπροαίρετος σχολιασμός, η αποκάλυψη μυστικών, οι απειλές για τον τερματισμό μίας κοινωνικής σχέσης, ο κοινωνικός αποκλεισμός ομηλικών με τη χρήση λεκτικών ή μη τρόπων, όπως η σιωπηρή τιμωρία (Crick & Grotpeter,

1995· Murray-Close et al., 2016· Swit & Slater, 2021· Voulgaridou & Kokkinos, 2015, 2018, 2019).

### 1.2.2 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει αμεσότητας

Λαμβάνοντας υπ' όψιν ως κριτήριο την αμεσότητα με την οποία εκφράζονται, όλες οι μορφές επιθετικότητας μπορούν να ταξινομηθούν σε άμεσες και έμμεσες (Buss, 1961· Krahe, 2001· Lagerspetz et al., 1988).

Απαραίτητη προϋπόθεση στα περιστατικά άμεσης επιθετικότητας αποτελεί η φυσική παρουσία του θύματος. Αντιθέτως, σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η επιθετικότητα εκφράζεται έμμεσα, το θύμα απουσιάζει. Η έμμεση επιθετικότητα μπορεί να εκφραστεί τόσο φυσικά όσο και λεκτικά. Παραδείγματος χάριν, το χτύπημα στο πρόσωπο αποτελεί μία άμεση μορφή φυσικής επιθετικότητας, ενώ η καταστροφή με εμπρησμό της περιουσίας του θύματος εν αγνοία του αποτελεί έμμεση μορφή φυσικής επιθετικότητας. Αντίστοιχα, οι φωνές κατά πρόσωπο αποτελούν μορφή άμεσης λεκτικής επιθετικότητας, ενώ η διάδοση φημών εν αγνοία του θύματος αφορά σε έμμεση μορφή λεκτικής επιθετικότητας (Bushman & Huesmann, 2010· Buss, 1961).

Σημαντικό χαρακτηριστικό της έμμεσης επιθετικότητας είναι ότι εισάγει έναν διαχωρισμό αναφορικά με τη φυσική παρουσία ή απουσία του θύματος κατά τη διάρκεια του περιστατικού (Archer, 2001). Επιπροσθέτως, σε περιστατικά έμμεσης επιθετικότητας, ο θύτης είναι δυνατόν να παραμένει άγνωστος. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της έμμεσης επιθετικότητας μειώνουν σημαντικά τις πιθανότητες αντεκδίκησης εκ μέρους του θύματος αλλά και της πρόκλησης αποδοκιμασίας από τρίτα πρόσωπα (Lagerspetz et al., 1988).

### 1.2.3 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει ορατότητας

Με βάση το κριτήριο της ορατότητας, η επιθετικότητα ταξινομείται σε εμφανή και συγκαλυμμένη (Krahe, 2001). Η εμφανής επιθετικότητα αναφέρεται σε οποιαδήποτε μορφή επιθετικότητας, η οποία είναι ιδιαίτερος έκδηλη. Παραδείγματος χάριν, τα κακοπροαίρετα αστεία σε κάποιον ή η άσκηση φυσικής επιθετικότητας εναντίον του, παρουσία άλλων ανθρώπων, αποτελούν παραδείγματα εμφανούς επιθετικότητας. Αντιθέτως, σε περιπτώσεις συγκαλυμμένης επιθετικότητας, οι επιθετικές ενέργειες δεν είναι ιδιαίτερος εμφανείς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η διάδοση φημών εν αγνοία των θυμάτων, καθώς και τα κακόβουλα σημειώματα (Allen & Anderson, 2017).

#### 1.2.4 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει υποκίνησης

Η επιθετικότητα, βάσει του κριτηρίου της υποκίνησης, διακρίνεται σε προδραστική/απρόκλητη και σε αντιδραστική/ανταποδοτική (Dodge & Coie, 1987). Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός λαμβάνει υπ' όψιν εάν η δράση έγινε ύστερα από πρόκληση. Η αντιδραστική/ανταποδοτική επιθετικότητα πυροδοτείται από κάποιο προκλητικό συμβάν σε αντίθεση με την προδραστική/απρόκλητη επιθετικότητα, η οποία εκδηλώνεται χωρίς να υπάρχει κάποια αρχική πρόκληση. Η αρπαγή του παιχνιδιού ενός άλλου παιδιού αποτελεί παράδειγμα προδραστικής/απρόκλητης επιθετικότητας, ενώ οι φωνές του ατόμου ως αντίδραση σε κάποια επιθετική ενέργεια εναντίον του αποτελεί παράδειγμα αντιδραστικής/ανταποδοτικής επιθετικότητας (Allen & Anderson, 2017).

Συνεπώς, η αντιδραστική/ανταποδοτική επιθετικότητα υφίσταται ως η οργισμένη απόκριση σε κάποια ενέργεια που γίνεται αντιληπτή ως πρόκληση ή απειλή. Συνήθως, επιθετικές ενέργειες αντιδραστικού τύπου εκδηλώνονται σε πλαίσιο έντονης συναισθηματικής διέγερσης, όπως κατά τη διάρκεια ενός διαπληκτισμού είτε μιας διαφωνίας, και κατά κύριο λόγο δεν είναι προσχεδιασμένες. Αντιθέτως, η προδραστική επιθετικότητα είναι προμελετημένη και προϋποθέτει σχεδιασμό εκ των προτέρων. Ωστόσο, ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της είναι ότι συνήθως είναι εργαλειακού τύπου και μπορεί να στοχεύει στην απόκτηση αγαθών, την επιβολή έναντι των άλλων ή την κοινωνική ανέλιξη (Dodge & Pettit, 2003· Marsee & Frick, 2010).

Συνοψίζοντας, η προδραστική επιθετικότητα έχει εργαλειακή, επιθετική και ψυχρή μορφή και δεν προϋποθέτει την ύπαρξη πρόκλησης ή θυμού. Σε αντιδιαστολή, η αντιδραστική επιθετικότητα βασίζεται στο συναίσθημα, είναι θερμόαιμη κι έχει υπερασπιστικό χαρακτήρα. Περιλαμβάνει ξεσπάσματα θυμού ως αντίδραση σε ενέργειες, οι οποίες είναι προκλητικές ή απειλητικές είτε γίνονται αντιληπτές ως τέτοιες (Brendgen et al., 2001).

#### 1.2.5 Ταξινόμηση μορφών επιθετικότητας βάσει κατεύθυνσης στόχου

Μία από τις πιο συχνές διακρίσεις της επιθετικότητας, η οποία έχει εδραιωθεί για αρκετές δεκαετίες, βασίζεται στην κατεύθυνση του στόχου και κατηγοριοποιεί την επιθετικότητα είτε ως εχθρική είτε ως εργαλειακή (Allen & Anderson, 2017).

Ως εχθρική επιθετικότητα ορίζεται η παρορμητική και οργισμένη συμπεριφορά, η οποία υποκινείται από την επιθυμία να πληγωθεί κάποιο άτομο. Αντιθέτως, η εργαλειακή επιθετικότητα αποτελεί μία προμελετημένη, υπολογισμένη συμπεριφορά, της οποίας το

κίνητρο διαφέρει και μπορεί να σχετίζεται με άλλους στόχους, όπως η απόκτηση χρημάτων ή η αποκατάσταση της εικόνας των άλλων για ένα άτομο (Bushman & Anderson, 2001).

Ένα παράδειγμα εχθρικής επιθετικότητας αποτελεί η χρήση σωματικής βίας από ένα άτομο, το οποίο αισθάνθηκε προσβεβλημένο από τη συμπεριφορά κάποιου άλλου. Αντιθέτως, σε περιπτώσεις εργαλειακής επιθετικότητας, η βλάβη που υφίσταται το θύμα είναι το μέσο για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Παραδείγματος χάρη, οι πυροβολισμοί στην προσπάθεια διαφυγής από την αστυνομία, κατά τη διάρκεια μιας ληστείας, αποτελούν περιστατικό εργαλειακής επιθετικότητας (Allen & Anderson, 2017).

Στη βιβλιογραφία, τα ζεύγη διάκρισης της επιθετικότητας εχθρική-εργαλειακή και αντιδραστική-προδραστική χρησιμοποιούνται συνήθως ως ταυτόσημα. Ωστόσο, υπάρχει μία σαφής διαφοροποίηση μεταξύ τους, καθώς στην πρώτη περίπτωση δίνεται έμφαση στον σκοπό της επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ στη δεύτερη εξετάζεται εάν η επιθετική συμπεριφορά προκλήθηκε ως απόκριση σε κάποια προκλητική ενέργεια (Allen & Anderson, 2017).

### 1.3 Ορισμός της βίας

Μέσα από την προσπάθεια των θεωρητικών να οριοθετήσουν εννοιολογικά την έννοια της επιθετικότητας, αναδεικνύεται το μεγάλο φάσμα των συμπεριφορών που μπορούν να χαρακτηριστούν ως επιθετικές.

Η βία βρίσκεται στο υψηλότερο άκρο του φάσματος της επιθετικότητας, καθώς περιλαμβάνει ακραίες μορφές έκφρασής της, όπως η δολοφονία ή οι σοβαρές επιθέσεις. Συνεπώς, κάθε βίαια πράξη αποτελεί μία επιθετική συμπεριφορά. Ωστόσο, δεν ισχύει το αντίστροφο, διότι κάθε επιθετική συμπεριφορά δεν είναι απαραίτητα και βίαιη (Anderson & Huesmann, 2003).

Ως εκ τούτου, η βία αποτελεί ένα υποσύνολο της επιθετικότητας. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις παρουσιάζεται ως ξεχωριστή έννοια, όπως στα πεδία της εγκληματολογίας ή της πολιτικής επιστήμης. Στην επιστήμη της ψυχολογίας, ως βία ορίζεται ως μία ακραία έκφανση της επιθετικότητας που έχει ως στόχο τη σοβαρή πρόκληση φυσικής βλάβης. Για παράδειγμα, η απόπειρα δολοφονίας αποτελεί τόσο βίαια όσο και επιθετική συμπεριφορά, με τη λέξη «βίαια» να τη χαρακτηρίζει ακριβέστερα. Αντιθέτως, όταν ένα παιδί σπρώχνει κάποιο άλλο παιδί από το αγαπημένο του παιχνίδι, πρόκειται για μια επιθετική ενέργεια, η οποία ωστόσο δεν είναι βίαια (Allen & Anderson, 2017).

Ως εκ τούτου, η ακραία μορφή φυσικής επιθετικότητας, η οποία είναι πιθανό να προκαλέσει σοβαρές βλάβες ή τραυματισμούς, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα

εκδήλωσης βίας (Megargee, 2009). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετηθεί η χρήση του όρου «βία» ακόμα και σε περιπτώσεις, κατά τις οποίες δεν υπάρχει φυσική βλάβη του θύματος, αλλά οι συνέπειες παραμένουν πολύ σοβαρές για αυτό. Παραδείγματος χάρη, συγκεκριμένες μορφές λεκτικής επιθετικότητας που στοχεύουν να βλάψουν τη συναισθηματική ή κοινωνική ευημερία του θύματος ορισμένες φορές χαρακτηρίζονται ως συναισθηματική βία (Allen & Anderson, 2017).

#### 1.4 Θυμός

Από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι ο θυμός γίνεται αντιληπτός με διαφορετικούς τρόπους. Οι ερευνητές μπορεί να αναφέρονται στον θυμό ως συναίσθημα, σύνολο φυσιολογικών αντιδράσεων, πλήθος συμπεριφορών είτε ως συνδυασμό αυτών (Berkowitz, 1990).

Το εννοιολογικό πλαίσιο, για παράδειγμα, που προτείνει ο Novaco (1975) περιλαμβάνει στις συνιστώσες του θυμού την υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση, τη φυσιολογική διέγερση, τις επιρροές από το περιβάλλον, τα γνωστικά σχήματα που αφορούν στον ανταγωνισμό και τις αντίστοιχες αποκρίσεις στη συμπεριφορά. Η συγκεκριμένη κατάσταση χαρακτηρίζεται από την τάση για σύγκρουση με την πηγή που προκάλεσε τον θυμό. Η εν λόγω παρόρμηση ρυθμίζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες ελέγχου, οι οποίοι ωστόσο μπορεί να παρακαμφθούν ανάλογα με την ένταση των επιμέρους συνιστωσών του θυμού (Sukhodolsky et al., 2004).

Σύμφωνα με τους Berkowitz και Harmon-Jones (2004), «ο θυμός αποτελεί μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλή διέγερση, σκέψεις για απόδοση ευθυνών και προδιάθεση για επιθετική συμπεριφορά» (Sukhodolsky et al., 2016, σελ. 1). Η ένταση της συναισθηματικής εμπειρίας ποικίλλει, καθώς ο θυμός λαμβάνει ένα εύρος μορφών από ήπια ενόχληση έως και την ακραία οργή (Martin et al., 2000).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αναδεικνύεται ο διαχωρισμός μεταξύ του θυμού ως κατάστασης κι ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας. Ο θυμός ως κατάσταση αναφέρεται στην υποκειμενική μη ευχάριστη ψυχοβιολογική εμπειρία, η ένταση της οποίας ποικίλλει. Η συγκεκριμένη εσωτερική κατάσταση είναι ρευστή κι επηρεάζεται από παράγοντες του περιβάλλοντος, όπως η ύπαρξη αδικίας, η καταπάτηση των δικαιωμάτων ή η παραβίαση των κανόνων. Συνοδεύεται από διέγερση του αυτόνομου κεντρικού νευρικού συστήματος, αύξηση του καρδιακού παλμού, εφίδρωση και γνωστικές στρεβλώσεις και να οδηγεί σε συμπεριφορές, όπως η κοινωνική απομόνωση ή χρήση φυσικής βίας. Αντιθέτως, ο θυμός ως

χαρακτηριστικό προσωπικότητας αποτελεί στοιχείο της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου. Αφορά στην εμπειρία του θυμού ως αντίδραση σε διάφορα ερεθίσματα, τα οποία μπορεί να είναι από ασήμαντα γεγονότα της καθημερινότητας έως πιο συγκεκριμένες συνθήκες, όπως η απόρριψη, η ύπαρξη ανταγωνισμού ή του αισθήματος της αδικίας (Ramirez & Andreu, 2006· Sukhodolsky, 2004).

Ο θυμός συνήθως συνυπάρχει με διάφορες μορφές επιθετικότητας. Παραδείγματος χάρη, η εχθρική ή η αντιδραστική επιθετικότητα προϋποθέτουν την ύπαρξη του θυμού, σε αντίθεση με άλλες μορφές επιθετικότητας, όπως η εργαλειακή ή η προδραστική, οι οποίες δεν πυροδοτούνται από τον θυμό (Sukhodolsky & Scahill, 2012).

Σε πλήθος ερευνών καταδεικνύεται η θετική συσχέτιση μεταξύ επιθετικότητας και θυμού ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας. Τα άτομα που είναι περισσότερο επιρρεπή στον θυμό φαίνεται να εκφράζουν συχνότερα επιθετικές συμπεριφορές, καθώς είναι περισσότερο ευέξαπτα και συνεπώς λιγότερο ικανά να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους (Ramirez & Andreu, 2006).

## **1.5 Εχθρότητα**

Στο εννοιολογικό πλαίσιο των διαθέσιμων ορισμών για την επιθετικότητα, συνήθως ενσωματώνεται τόσο το συναίσθημα του θυμού όσο και η ύπαρξη εχθρικών στάσεων.

Η έννοια του θυμού αναφέρεται σε μία συναισθηματική εμπειρία κλιμακούμενης έντασης, ενώ η επιθετικότητα κυρίως περιγράφει συμπεριφορές. Αντιθέτως, η εχθρότητα αναπαριστά τη γνωστική συνιστώσα της επιθετικότητας και αφορά σε γνωστικές δομές, όπως οι στάσεις και αντιλήψεις. Συγκεκριμένα, η εχθρότητα, αποτελούμενη από κακές προθέσεις και αδικία, περιγράφει την τάση του ατόμου να αντιμετωπίζει τον κόσμο με αρνητισμό και κυνικότητα. Ενώ ο θυμός είναι μία εσωτερική συναισθηματική κατάσταση, η εχθρότητα είναι κατευθυνόμενη προς άλλα άτομα (Martin et al., 2000).

Ο Barefoot (1992) χαρακτηρίζει την εχθρότητα ως μια στάση απέναντι σε άλλους που περιγράφεται από κυνισμό, καχυποψία, ένταση, θυμό, επιθετικότητα, καθώς και από την τάση να βλέπει τους άλλους ως ανταγωνιστικούς και κακόβουλους. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τους ορισμούς των εννοιών της επιθετικότητας, του θυμού και της εχθρότητας, γίνεται αντιληπτό ότι παρόλο που αλληλοσυνδέονται, ωστόσο αναφέρονται σε διακριτές εννοιολογικές κατασκευές. Ο θυμός αντιστοιχεί κυρίως σε συναίσθημα, η επιθετικότητα σε συμπεριφορά, ενώ η εχθρότητα σε γνωστική δομή (Martin et al., 2000).

## **2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της επιθετικότητας**

Από τις απαρχές της ύπαρξης του φαινομένου της επιθετικότητας, οι άνθρωποι επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα αίτια της επιθετικότητας. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων αιώνων έχουν προταθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία της επιθετικότητας. Στις επόμενες παραγράφους περιγράφονται συνοπτικά οι κυριότερες από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί.

### **2.1 Θεωρίες ενστίκτου και ψυχαναλυτικές θεωρίες**

Μία από τις επικρατέστερες θεωρίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα υποστήριζε ότι η επιθετικότητα αποτελεί βασικό ένστικτο των ανθρώπων, όπως ακριβώς και των υπολοίπων ζώων. Σύμφωνα με τη θεωρία ενστίκτου για την επιθετικότητα του Δαρβίνου (1871), η επιθετική συμπεριφορά δεν έχει ως κίνητρο την αναζήτηση ευχαρίστησης ούτε και την αποφυγή του πόνου. Αντιθέτως, αποτελεί μια προσαρμογή στην εξελικτική πορεία των ανθρώπων προκειμένου να επιβιώνουν ευκολότερα. Ερευνητές, έχοντας πραγματοποιήσει σχετικά πειράματα, συνηγορούν στο ότι οι περισσότεροι άνθρωποι αντλούν ευχαρίστηση, όταν πληγώνουν ανθρώπους, οι οποίοι τους προκάλεσαν θυμό ή τους επιτέθηκαν. Επιπλέον, διαπιστώνουν ότι όσοι άνθρωποι διακατέχονται από θυμό επιθυμούν να προκαλέσουν ακόμα μεγαλύτερο πόνο, όταν διαπιστώνουν ότι το θύμα τους υποφέρει. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν είναι σε θέση να αποδείξει ότι η επιθετικότητα αποτελεί μία αυτοματοποιημένη ενστικτώδη απόκριση σε περίπτωση ύπαρξης κάποιας προκλητικής ενέργειας (Bushman & Huesmann, 2010).

Αντίστοιχα, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο Freud, στο πλαίσιο της ερμηνείας της ανθρώπινης επιθετικότητας ως προϊόντος ανθρώπινου ενστίκτου, διατύπωσε ένα πιο σύνθετο θεωρητικό μοντέλο. Βάσει της θεωρίας του, οι άνθρωποι διακατέχονται τόσο από το ένστικτο της επιβίωσης όσο και από το ένστικτο του θανάτου. Το ένστικτο της επιβίωσης αντιπαλεύει το ένστικτο του θανάτου προκειμένου να διατηρηθεί η ζωή κι ως εκ τούτου προβαίνει σε επιθετικές ενέργειες εναντίον των άλλων (Bushman & Huesmann, 2010).

Η θεωρία του Freud επηρέασε και τον Lorenz (1966), ο οποίος πρότεινε το «υδραυλικό» μοντέλο για την επιθετικότητα. Σύμφωνα με τον Lorenz, η επιθετικότητα προκαλείται από μια εσωτερική παρόρμηση, η οποία έχει την τάση να απελευθερωθεί, όπως ακριβώς η υδραυλική πίεση μέσα σε ένα κλειστό περιβάλλον. Σε περίπτωση μη εκτόνωσης της με οποιαδήποτε άλλη ενέργεια, αναπόφευκτα καταλήγει να εκδηλωθεί με τη μορφή επιθετικότητας.

## 2.2 Θεωρία ματαίωσης

Η θεωρία της ματαίωσης, η οποία προτάθηκε ως αντίλογος στη θεωρία του Freud, υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα οφείλεται στη ματαίωση, δηλαδή σε εκείνο το δυσάρεστο συναίσθημα που βιώνει ένα άτομο, όταν αποκλείεται από την επίτευξη ενός στόχου. Η θεωρία βασίζεται στις εξής δύο βασικές παραδοχές: 1) η ύπαρξη επιθετικότητας προϋποθέτει την ύπαρξη ματαίωσης και 2) η ύπαρξη ματαίωσης πάντα οδηγεί σε κάποιο είδος επιθετικότητας. Ειδικότερα, η ματαίωση προκαλείται όχι όταν απλά δεν επιτυγχάνεται κάποιος προσδοκώμενος στόχος, ο οποίος αναμένεται να προκαλέσει ευχαρίστηση στο άτομο, αλλά όταν αποτρέπεται η επίτευξή του. Η συγκεκριμένη θεωρία ήταν σε θέση να ερμηνεύσει αρκετά περιστατικά επιθετικών συμπεριφορών. Ωστόσο, σύντομα έγινε αντιληπτό ότι κάθε περιστατικό ματαίωσης δεν οδηγούσε απαραίτητα σε εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Κατά συνέπεια, ο Miller (1941) αναδιατύπωσε τη θεωρία εξηγώντας πως η ματαίωση μπορεί να οδηγεί είτε σε επιθετικότητα είτε σε οποιαδήποτε άλλη ενέργεια για την αποφυγή του εμποδίου που δυσχεραίνει την επίτευξη του στόχου. Οι άνθρωποι, μέσα από τις εμπειρίες που βιώνουν, μαθαίνουν να αντιδρούν με επιθετικό ή με μη επιθετικό τρόπο ως αντίδραση στη ματαίωση που βιώνουν. Η συγκεκριμένη ιδέα αποτέλεσε και την αφετηρία για τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης (Benjamin, 2016· Bushman & Huesmann, 2010).

## 2.3 Θεωρίες μάθησης για την επιθετικότητα

Η κλασική και η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση αποτελούν δύο από τις βασικές θεωρίες μάθησης που επιχειρούν να ερμηνεύσουν την επιθετικότητα. Σύμφωνα με τη συντελεστική εξαρτημένη μάθηση, η οποία προτάθηκε από τους εκπροσώπους του συμπεριφορισμού, όπως ο Skinner, οι άνθρωποι συνηθίζουν να επαναλαμβάνουν συμπεριφορές για τις οποίες επιβραβεύονται, σε αντίθεση με συμπεριφορές για τις οποίες έχουν τιμωρηθεί. Αντίστοιχα, σύμφωνα με το μοντέλο της κλασικής εξαρτημένης μάθησης του Pavlov, τα ερεθίσματα διαχωρίζονται σε ανεξάρτητα και εξαρτημένα, δηλαδή σε αυτά που προκαλούν κάποια φυσική αντίδραση και αντίστοιχα σε αυτά που από μόνα τους δεν προκαλούν κάποια αντίδραση. Ύστερα από τον επαναλαμβανόμενο συνδυασμό ενός εξαρτημένου με ένα ανεξάρτητο ερέθισμα, η αντίδραση που προκαλείται από το ανεξάρτητο ερέθισμα μπορεί εν τέλει να είναι η ίδια με αυτή του εξαρτημένου. Από τα πορίσματα ερευνών διαπιστώθηκε τα παιδιά εκπαιδεύονται να συμπεριφέρονται επιθετικά ύστερα από θετική ή αρνητική ενίσχυση, όπως παραδείγματος χάρι παροχή ικανοποίησης ή απαλοιφή πόνου αντίστοιχα. Επιπλέον, τα ίδια

είναι σε θέση να διακρίνουν σε ποιες περιστάσεις η χρήση επιθετικότητας αποδίδει μέσα από τη γενίκευση του ερεθίσματος σε νέες καταστάσεις (Bushman & Huesmann, 2010).

Το μοντέλο της εξαρτημένης μάθησης δεν ήταν αρκετό να ερμηνεύσει ολόπλευρα την επιθετικότητα. Ο Bandura, στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, υποστηρίζει ότι η κοινωνική συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένης και της επιθετικότητας, βασίζεται στη μάθηση βάσει παρατήρησης ή μίμησης (Bandura, 1977). Ως εκ τούτου, οι άνθρωποι μαθαίνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά μέσω της παρατήρησης ή μίμησης επιθετικών προτύπων. Ειδικότερα, τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά, όταν μιμούνται επιθετικές συμπεριφορές, οι οποίες ανταμείβονται. Σύμφωνα με τον Bandura, η μίμηση αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής μάθησης. Επιπλέον, οι γνωστικές διεργασίες που συντελούνται μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων αποτελούν τη βάση τόσο για τη γενίκευση συμπεριφορών όσο και για την καλλιέργεια συγκεκριμένων πεποιθήσεων γύρω από αυτές. Παραδείγματος χάρη, όταν ένα παιδί παρατηρεί μια επιθετική συμπεριφορά από τον γονέα του, είναι ιδιαίτερα πιθανό αφενός να αναπτύξει και το ίδιο επιθετική συμπεριφορά και αφετέρου να καλλιεργήσει την εντύπωση ότι η χρήση της βίας αποτελεί φυσιολογική αντίδραση σε ένα προκλητικό συμβάν (Bushman & Huesmann, 2010). Το θεωρητικό μοντέλο της κοινωνικής μάθησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμο προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος, με τον οποίο υιοθετούνται επιθετικές συμπεριφορές, καθώς και να δοθεί ερμηνεία σχετικά με τα αίτια της εργαλειακής επιθετικότητας (Anderson & Bushman, 2002).

#### **2.4 Μοντέλο γνωστικών νεοσυσχετισμών**

Βασιζόμενος στις ιδέες της θεωρίας ματαίωσης, των θεωριών μάθησης και της γνωστικής ψυχολογίας, ο Berkowitz (1990, 1993) πρότεινε το μοντέλο της γνωστικών νεοσυσχετισμών. Η θεωρία που βασίζεται στο συγκεκριμένο μοντέλο επιχειρεί να ερμηνεύσει τον μηχανισμό αιτιότητας που βρίσκεται πίσω από την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών που προέρχονται από αρνητικά γεγονότα. Η θεωρία βασίζεται στην κεντρική ιδέα πως οτιδήποτε προκαλεί άσχημα συναισθήματα είναι η αιτία για την πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς. Αρνητικά γεγονότα όπως η ματαίωση, οι προκλήσεις, οι δυνατοί θόρυβοι, οι υπερβολικές θερμοκρασίες και δυσάρεστες οσμές προκαλούν αντίστοιχα αρνητικά συναισθήματα. Τέτοιου είδους συναισθήματα πυροδοτούν με τη σειρά τους ποικίλες σκέψεις και αντιδράσεις, ανακαλούν μνήμες και είναι άμεσα συνδεδεμένα με την τάση του ατόμου είτε για σύγκρουση είτε για διαφυγή. Συγκεκριμένα, όταν το άτομο βιώνει μια δυσάρεστη κατάσταση, είτε επιθυμεί να τη σταματήσει με χρήση επιθετικότητας (σύγκρουση) είτε να την αποφύγει (διαφυγή). Οι

επιθετικές σκέψεις και συναισθήματα, όπως και η τάση για εκδήλωση επιθετικότητας, συνδέονται άμεσα με τη μνήμη του ατόμου, καθώς έχουν εδραιωθεί ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ νοητικών κατασκευών και σεναρίων επιθετικής απόκρισης (Anderson & Bushman, 2002· Benjamin, 2016· Bushman & Huesmann, 2010).

## **2.5 Κοινωνικογνωστικά μοντέλα και μοντέλα επεξεργασίας της πληροφορίας**

Το θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία της επιθετικότητας εμπλουτίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980, καθώς προτάθηκαν δύο νέα γνωστικά μοντέλα επεξεργασίας της πληροφορίας.

Το πρώτο μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Huesmann (1982, 1986, 1988, 1998) επικεντρώνεται στα σενάρια, στις πεποιθήσεις και τη μάθηση μέσω παρατήρησης. Τα σενάρια αποτελούν τις καταστάσεις, οι οποίες καθοδηγούν τη συμπεριφορά του ατόμου. Βάσει του μοντέλου, το άτομο αφού επιλέξει αρχικά το σενάριο που αντιστοιχεί στην εκάστοτε κατάσταση, στη συνέχεια επιλέγει να αναλάβει να υποδυθεί και τον αντίστοιχο ρόλο σε αυτό. Η εκμάθηση των σεναρίων πραγματοποιείται μέσω είτε της άμεσης εμπειρίας είτε της παρατήρησης των άλλων. Το δεύτερο μοντέλο που αναπτύχθηκε από την ομάδα του Dodge (1980, 1986, 1993) βασίζεται κατά κύριο λόγο στις αντιλήψεις του ατόμου, καθώς και στις αιτιακές αποδόσεις, οι οποίες αφορούν στην αιτιολόγηση της συμπεριφοράς των άλλων και στην αξιολόγηση μίας συμπεριφοράς ως εχθρικής ή μη.

Τα ανωτέρω δύο μοντέλα ενσωματώθηκαν από τους Anderson και Bushman (2002) στο συνθετικό μοντέλο που πρότειναν με τίτλο *Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας (General Aggression Model)*. Βασική τους επιδίωξη ήταν η παροχή ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού πλαισίου για την ερμηνεία ενός μεγάλου εύρους επιθετικών συμπεριφορών, όπως αυτές που βασίζονται σε πολλαπλά κίνητρα, και κατ' επέκταση να συνεισφέρουν στη δημιουργία πιο αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας.

Και τα τρία ανωτέρω μοντέλα προσεγγίζουν την επιθετικότητα ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας επίλυσης προβλήματος, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη και αξιολογούνται παράγοντες που έχουν να κάνουν με την περίσταση και γίνεται επιλογή ενός κατάλληλου σεναρίου, το οποίο καθοδηγεί τη συμπεριφορά του ατόμου.

Οι Huesmann και Kirwil (2007) επιχείρησαν να συνδυάσουν και τα τρία μοντέλα προτείνοντας ένα νέο συνθετικό πλαίσιο. Βάσει του μοντέλου που προτείνουν, πρώτο στάδιο της επεξεργασίας της πληροφορίας αποτελεί η αποτίμηση της κοινωνικής περιστασης, ενώ ολοκληρώνεται με τη λήψη απόφασης και την επιλογή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς,

συνυπολογίζοντας τις συνέπειες αυτής. Το σενάριο που θα επιλεγεί αναμένεται ότι θα έχει θετικές συνέπειες για το άτομο.

Το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνεται σε τέσσερις βασικούς ατομικούς παράγοντες: i) τα σενάρια, ii) τα γνωστικά σχήματα του κόσμου, iii) οι κανονιστικές πεποιθήσεις και iv) συναισθηματικής προδιάθεσης. Σε αντίθεση με τα σενάρια, τα οποία περιγράφηκαν προηγουμένως, τα γνωστικά σχήματα του κόσμου αντικατοπτρίζουν τις απόψεις του ατόμου σχετικά με το πώς είναι ο κόσμος, επηρεάζοντας άμεσα τις αντιλήψεις του για τις προθέσεις των άλλων. Παραδείγματος χάρη, ένα άτομο που θεωρεί ότι ο κόσμος αποτελεί ένα κακόβουλο μέρος είναι πολύ πιθανό να ερμηνεύει τις πράξεις των άλλων ως εχθρικές και να έχει την τάση να επιλέγει επιθετικά σενάρια σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Οι κανονιστικές πεποιθήσεις σχετίζονται με το ποιες συμπεριφορές θεωρεί το άτομο φυσιολογικές κι αποτελούν τη βάση για να τις αξιολογήσει ως επιθετικές ή μη. Παραδείγματος χάριν, ένα άτομο που θεωρεί ότι είναι λανθασμένη η άσκηση σωματικής βίας, είναι πολύ πιθανό να αποφύγει την επιλογή ενός τέτοιου σεναρίου και κατ' επέκταση της ανάλογης συμπεριφοράς. Τέλος, οι συναισθηματικές προδιαθέσεις σχετίζονται με ατομικές συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες διαφέρουν από άτομο σε άτομο τόσο στον τρόπο όσο και στον βαθμό έκφρασής τους. Δεδομένης μίας κοινωνικής περίπτωσης, τα χαρακτηριστικά αυτής αλληλεπιδρούν με τους ανωτέρω παράγοντες και καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου (Bushman & Huesmann, 2010).

### 3. Παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη επιθετικότητας

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες ενότητες, το φαινόμενο της επιθετικότητας είναι σύνθετο και μπορεί να προσεγγιστεί ποικιλοτρόπως. Οι παράγοντες που την ευνοούν κατατάσσονται σε περιστασιακούς, ατομικούς και περιβαλλοντικούς.

#### 3.1 Περιστασιακοί παράγοντες

##### *Δυσάρεστα ερεθίσματα*

Οποιοδήποτε δυσάρεστο ερέθισμα από το περιβάλλον του ατόμου μπορεί να αποτελέσει αιτία εκδήλωσης επιθετικότητας. Ορισμένα από τα δυσάρεστα ερεθίσματα δεν είναι κοινωνικής φύσεως, όπως για παράδειγμα η υψηλή θερμοκρασία. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι υψηλές θερμοκρασίες συνδέονται με υψηλότερα ποσοστά επιθετικότητας και βίας (Anderson et al., 2000). Κατά συνέπεια, σε θερμότερες περιοχές καταγράφονται υψηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας σε σχέση με ψυχρότερες (Bushman & Huesmann, 2010). Επίσης, μέσω ερευνών διαπιστώνεται ότι δυσάρεστα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, όπως δυνατοί ήχοι ή δυσάρεστες μυρωδιές μπορούν επίσης να αυξήσουν την επιθετικότητα (Geen, 1978· Rotton, 1979).

Ωστόσο, δυσάρεστα ερεθίσματα που ευνοούν την έκφραση θυμού και επιθετικότητας είναι δυνατόν να προέρχονται και από το κοινωνικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το κοινωνικό άγχος που βιώνει ένα άτομο μέσα σε ένα συνωστισμένο δυσάρεστο περιβάλλον, καθώς και η κοινωνική απόρριψη (Bushman & Huesmann, 2010).

Είναι γεγονός ότι τα δυσάρεστα ερεθίσματα επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση του ατόμου, με συνέπεια να ευνοούν συχνά την εμφάνιση επιθετικότητας. Έρευνες καταδεικνύουν ότι αρκετά άτομα επιλέγουν να ενεργήσουν επιθετικά θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν να βελτιώσουν τη διάθεσή τους (Berkowitz, 1983). Εντούτοις, η ύπαρξη κακής διάθεσης δεν σημαίνει ότι οδηγεί πάντα σε επιθετικές συμπεριφορές, αλλά ούτε και ότι όσοι ενεργούν επιθετικά είναι απαραίτητα σε κακή διάθεση (Bushman & Huesmann, 2010).

##### *Προκλητικά συμβάντα*

Ένα συμβάν, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως κακοπροαίρετο, είναι πιθανό να έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από το άτομο που θίγεται. Παραδείγματος χάριν, συμβάντα, όπως λεκτικές ή φυσικές επιθέσεις, απειλές ή ματαίωση της

επίτευξης ενός στόχου, είναι δυνατόν να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά ως αντίδραση σε αυτά (Berkowitz, 1993· Geen, 2001· Huesmann, 1998).

### *Παρουσία όπλων*

Τα ευρήματα σχετικών ερευνών συνηγορούν στο ότι η παρουσία όπλων, ακόμα και όταν αυτά δεν χρησιμοποιούνται, καθώς και οι εικόνες αυτών, είναι δυνατόν να εντείνουν την επιθετικότητα, ειδικά σε συνθήκες υψηλής πρόκλησης (Berkowitz & LePage, 1967). Η απλή θέαση ενός όπλου αποτελεί ένα ερέθισμα που μπορεί να πυροδοτήσει επιθετικές σκέψεις ωθώντας το άτομο να επιλέξει περισσότερο επιθετικούς τρόπους συμπεριφοράς από ότι συνήθως (Carlson et al., 1990).

### *Ανωνυμία*

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να ευνοήσει την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών είναι η ύπαρξη ανωνυμίας, καθώς ο θύτης πιστεύει ότι έχει λιγότερες πιθανότητες να εντοπιστεί και να του αποδοθούν ευθύνες για τις επιθετικές του ενέργειες. Η ανωνυμία, η οποία ορισμένες φορές επιτυγχάνεται με τη χρήση μάσκας ή μεταμφίεσης, αυξάνει την ένταση της επιθετικότητας σύμφωνα με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Anderson & Bushman, 1997· Silke, 2003).

## **3.2 Ατομικοί παράγοντες**

Οι περιστασιακοί παράγοντες που περιγράφηκαν συνοπτικά προηγουμένως σε συνδυασμό με τους προδιαθεσικούς ατομικούς παράγοντες ευνοούν την πρόκληση επιθετικών συμπεριφορών. Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζονται οι βασικοί προδιαθεσικοί ατομικοί παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της επιθετικότητας.

### *Προσωπικότητα*

Αρκετοί από τους προδιαθεσικούς παράγοντες για την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς αποδίδονται στην προσωπικότητα του ατόμου. Ορισμένοι από αυτούς προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον από μικρή ηλικία, ενώ άλλοι είναι εγγενείς (Bushman & Huesmann, 2010).

Βάσει της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης, η προσωπικότητα ενός ατόμου αποτελείται από τις γνωστικές δομές που διαθέτει καθώς και τις συναισθηματικές του τάσεις. Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο νοηματοδοτεί τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, βάσει των υποκείμενων γνωστικών δομών, καθώς και ο τρόπος συναισθηματικής απόκρισής του σε αυτά, σχετίζονται άμεσα με την προσωπικότητά του (Bushman & Huesmann, 2010).

Παραδείγματος χάριν, στην έρευνά τους, οι Lochman και Dodge (1994) διαπιστώνουν ότι τα επιθετικά παιδιά παρουσιάζουν γνωστικά ελλείμματα σε διάφορα στάδια επεξεργασίας της πληροφορίας που προέρχεται από το κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, έχουν την τάση να ερμηνεύουν ως εχθρική ή προκλητική τη στάση των άλλων απέναντί τους. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διαδικασία επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, καθώς δεν είναι σε θέση να επιλέξουν λειτουργικές λύσεις, αλλά ούτε και να εκτιμήσουν τη χρησιμότητα αυτών. Αντιθέτως, επιλέγουν περισσότερο επιθετικές στρατηγικές θεωρώντας ότι θα οδηγηθούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Αρκετές έρευνες έχουν συσχετίσει επιμέρους διαστάσεις της προσωπικότητας με την τάση για ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς του ατόμου, τόσο σε προκλητικές όσο και σε ουδέτερες καταστάσεις. Συγκεκριμένα, η επιθετικότητα και η ευερεθιστότητα ως χαρακτηριστικά προσωπικότητας πυροδοτούν επιθετικές συμπεριφορές ανεξαρτήτως πρόκλησης, σε αντίθεση με τον θυμό ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, ο οποίος οδηγεί σε επιθετικότητα μόνο σε περίπτωση ύπαρξης κάποιου προκλητικού συμβάντος (Bettencourt et al., 2006).

### *Συναισθήματα*

Τα συναισθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διαχείρισή τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εκδήλωση προβλημάτων εξωτερίκευσης. Ειδικότερα, από τα πορίσματα σχετικών ερευνών, διαφαίνεται ότι τα άτομα με δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων τους εμφανίζουν υψηλά ποσοστά αντιδραστικής επιθετικότητας (Bookhout et al., 2017· Kokkinos et al., 2019).

Παρόλο που η πλειονότητα των ερευνών αναδεικνύει τη θετική συσχέτιση μεταξύ αρνητικών συναισθημάτων και μορφών αντιδραστικής επιθετικότητας ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ορισμένες έρευνες αναδεικνύουν τον ρόλο που διαδραματίζουν επίσης τα θετικά συναισθήματα. Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι όταν ορισμένοι μαθητές εκδηλώνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, βιώνουν θετικά συναισθήματα, τα οποία

ενισχύονται τόσο από προδιαθεσικούς ατομικούς παράγοντες όσο και από ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος (Moore et al., 2024).

### *Στάσεις για την επιθετικότητα*

Οι στάσεις του ατόμου για την επιθετικότητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη διαφόρων μορφών επιθετικότητας (Benjamin, 2016). Παραδείγματος χάριν, οι αρνητικές στάσεις απέναντι σε ομάδες με συγκεκριμένα φυλετικά χαρακτηριστικά έχουν συσχετιστεί με υψηλά ποσοστά επιθετικότητας έναντι των συγκεκριμένων ομάδων. Άλλωστε, μέσα από τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν προταθεί για την επιθετικότητα, όπως το *Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας* (Anderson & Bushman, 2002), οι στάσεις για την επιθετικότητα αποτελούν μία διακριτή ατομική μεταβλητή, η οποία επηρεάζει τόσο την αξιολόγηση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος όσο και τον τρόπο απόκρισης του ατόμου σε αυτά (Anderson et al., 2006).

### *Πεποιθήσεις για την επιθετικότητα*

Τα παιδιά σχηματίζουν κανονιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την αποδοχή της επιθετικότητας μέσα από την παρατήρηση άλλων ατόμων που εφαρμόζουν αποτελεσματικά επιθετικές πρακτικές για την επίλυση προβλημάτων στο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις που αφορούν στην αποδοχή της επιθετικότητας ενισχύονται από τυχόν θετική ανατροφοδότηση που εισπράττουν οι μαθητές, όταν οι ίδιοι εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές. Ως εκ τούτου, οι κανονιστικές πεποιθήσεις για την επιθετικότητα, οι οποίες διαμορφώνονται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αυξάνουν την πιθανότητα για την υιοθέτηση προτύπων επιθετικής συμπεριφοράς (Pittman, 2023).

### *Φύλο*

Έρευνες αναδεικνύουν ότι το φύλο ενδεχομένως συσχετίζεται με τη μορφή επιθετικότητας που αναπτύσσει το άτομο. Συνήθως, οι άνδρες εκδηλώνουν συχνότερα συμπεριφορές εμφανούς φυσικής επιθετικότητας σε σχέση με τις γυναίκες (Eagly & Steffen, 1986), ενώ άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν κυρίως υψηλότερα ποσοστά έμμεσης επιθετικότητας σε αντίθεση με τους άνδρες (Baron & Richardson, 1994· Crick, 1995). Αντίστοιχα, στο σχολικό περιβάλλον, τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά φυσικής επιθετικότητας και θεωρούνται από πιο επιρρεπή στον θυμό σε σχέση με τα κορίτσια.

Επίσης, τα ποσοστά μαθητών με διαταραχή συμπεριφοράς είναι υψηλότερα για τα αγόρια (Sukhodolsky & Scahill, 2012).

### *Ψυχοπάθεια*

Η ψυχοπάθεια ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας συνοδεύεται από έλλειψη ευαισθησίας και ενσυναίσθησης και συνδέεται με την εκδήλωση επιθετικότητας και βίας. Έρευνες τη συνδέουν περισσότερο με μορφές προδραστικής παρά αντιδραστικής επιθετικότητας (Nouvion et al., 2007). Ωστόσο, παρά την έλλειψη ενσυναίσθησης, όταν το άτομο με ψυχοπαθητικά χαρακτηριστικά αναγκάζεται να υιοθετήσει την προοπτική του άλλου, η ένταση της επιθετικότητάς του είναι δυνατόν να μειωθεί (Van Baardewijk et al., 2009).

### *Ναρκισσισμός*

Έρευνες αποκαλύπτουν ότι άτομα με επιθετική συμπεριφορά συνήθως χαρακτηρίζονται από ναρκισσιστικά στοιχεία προσωπικότητας. Διακατέχονται από το αίσθημα της ανωτερότητας έναντι των άλλων, διακρίνονται για την έλλειψη ενσυναίσθησης και την εκμετάλλευση των άλλων και θεωρούν τον εαυτό τους ένα πολύ σημαντικό άτομο (Morf & Rhodewalt, 2001). Όταν αμφισβητείται η ανωτερότητά τους ή θίγεται η αξιοπρέπειά τους, τότε οι αντιδράσεις τους είναι εξαιρετικά επιθετικές (Bushman & Baumeister, 1998· Bushman & Huesmann, 2010).

### *Χαμηλός αυτοέλεγχος*

Ο χαμηλός αυτοέλεγχος θεωρείται βασικός παράγοντας για την πρόκληση εγκληματικών ενεργειών. Ειδικότερα, άτομα με εγκληματικές συμπεριφορές φαίνεται να μην υπακούν σε κανόνες ή νόμους και εμπλέκονται σε διάφορων ειδών εγκληματικές δράσεις ή παρανομίες (Bushman & Huesmann, 2010).

### *Βιολογικοί παράγοντες*

Ένα σύνολο ατομικών βιολογικών παραγόντων σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες είναι δυνατόν να επηρεάσει την προδιάθεση του ατόμου για έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς (Bushman & Huesmann, 2010).

Παραδείγματος χάρη, χαμηλά ποσοστά φυσιολογικής διέγερσης, όπως ο καρδιακός παλμός και η αρτηριακή πίεση, έχουν συσχετιστεί με την τάση για επιθετική συμπεριφορά. Έρευνες αναφέρουν ότι νέοι με χαμηλά επίπεδα φυσιολογικής διέγερσης είναι πιθανόν να εμπλακούν σε εγκληματικές δράσεις στο μέλλον (Raine et al., 1995). Κάτι τέτοιο αποδίδεται στο γεγονός ότι τα άτομα με χαμηλά ποσοστά φυσιολογικής διέγερσης πιθανόν να μην αισθάνονται έντονα αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς (Huesmann, 1997). Αντιθέτως, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι με την επιλογή τους να εμπλακούν σε επιθετικές και αντικοινωνικές ενέργειες, τα άτομα αυξάνουν τα επίπεδα φυσιολογικής διέγερσης σε περισσότερο επιθυμητά επίπεδα (Bushman & Huesmann, 2010).

Ένας επιπλέον βιολογικός παράγοντας που έχει συσχετιστεί με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι τα επίπεδα σεροτονίνης, η οποία αποτελεί έναν νευροδιαβιβαστή του ανθρώπινου οργανισμού που σχετίζεται με το συναίσθημα της ευτυχίας και της ευεξίας. Από ευρήματα σχετικών ερευνών, διαπιστώνεται ότι άτομα με χαμηλά επίπεδα σεροτονίνης εκφράζουν πολύ συχνά επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές (Miczek et al., 1994).

Πλήθος ερευνών έχει συσχετίσει την εμφάνιση επιθετικότητας με τα υψηλά ορμονικά επίπεδα της τεστοστερόνης, τα οποία μεγιστοποιούνται κατά τη διάρκεια της εφηβείας κυρίως στους άρρενες. Τα επίπεδα τεστοστερόνης φαίνεται ότι εντείνουν την επιθετικότητα τόσο μακροπρόθεσμα, μέσω της επίδρασης στα εγκεφαλικά κύτταρα και τη σωματική διάπλαση, όσο και βραχυπρόθεσμα, καθώς διαμορφώνουν συναισθήματα υπεροχής έναντι των άλλων (Archer, 1991· Bushman & Huesmann, 2010).

Επιθετικές συμπεριφορές μπορεί να εμφανίσουν σε πρώιμο στάδιο, επίσης, και άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.). Ως εκ τούτου, κατά τη διάρκεια της εφηβείας άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. είναι πιθανόν να παρουσιάσουν επιθετική συμπεριφορά (Hinsaw, 1987). Η φαρμακευτική αντιμετώπιση της εν λόγω διαταραχής έχει θετικό αντίκτυπο στην επιθετικότητα κυρίως βραχυπρόθεσμα και όχι μακροπρόθεσμα (Hinsaw et al., 1992).

Τέλος, παρόλο που η επιθετικότητα δεν φαίνεται να είναι κληρονομική, ωστόσο επιστήμονες έχουν απομονώσει γονίδια, η έκφραση των οποίων είναι δυνατόν να σχετίζεται με την προδιάθεση για επιθετική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, στην έρευνά τους, οι Caspi et al. (2002) υποστηρίζουν ότι άτομα που έχουν δεχθεί κακομεταχείριση στην παιδική τους ηλικία και στα οποία εκφράζεται σε υψηλό βαθμό το συγκεκριμένο γονίδιο (MAOA) είναι λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά στην ενήλικη τους ζωή.

### 3.3 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Σύμφωνα με το κοινωνικογνωστικό μοντέλο επεξεργασίας της πληροφορίας, η ανάπτυξη επιθετικότητας επηρεάζεται από ένα σύνολο περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τα γνωστικά σχήματα, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα του ατόμου. Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, οι ομάδες ομηλίκων, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και η έκθεση στη βία αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα περιβαλλοντικών παραγόντων που επιδρούν στην ανάπτυξη της επιθετικότητας. Όλοι οι ανωτέρω παράγοντες σχετίζονται με τη μάθηση μέσω παρατήρησης, η οποία είναι δυνατόν να οδηγήσει στην ανάπτυξη γνωστικών στοιχείων που ευνοούν την επιθετικότητα (Bushman & Huesmann, 2010).

#### *Οικογενειακό περιβάλλον*

Η ανάπτυξη επιθετικότητας στην παιδική ηλικία συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επιθετικότητα που βιώνουν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα παιδιά, μέσω της παρατήρησης των επιθετικών συμπεριφορών των γονέων τους, είναι πιθανό να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά, η οποία διαιώνίζεται μέχρι και την ενηλικίωσή τους.

Επιπλέον, ένα σύνολο παραγόντων που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, όπως η ασυνέπεια στην επιβολή πειθαρχίας, η ελλιπής επίβλεψη, η έλλειψη γονεϊκής θέρμης, η απόρριψη και η σκληρή τιμωρία, τα υψηλά επίπεδα οικογενειακού στρες, η ανέχεια, οι οικογενειακές συγκρούσεις, η εγκληματικότητα και χρήση ουσιών από τους γονείς έχει αποδειχθεί ότι σχετίζονται με τη διαίωση της επιθετικότητας κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Eron et al., 1991· Bushman & Huesmann, 2010· Lochman et al. 2020· Sukhodolsky, 2016).

Παραδείγματος χάρη, στην έρευνα τους οι Brendgen et al. (2001) εξήγαγαν το συμπέρασμα ότι η γονεϊκή επίβλεψη συσχετίζεται με την πρόληψη μελλοντικών εγκληματικών συμπεριφορών σε αγόρια που εκδηλώνουν από νωρίς μορφές προδραστικής επιθετικότητας. Αντίστοιχα, διαπίστωσαν ότι υψηλά ποσοστά γονεϊκής θέρμης και φροντίδας είναι δυνατόν να αποτρέψουν τη μελλοντική ανάπτυξη φυσικής επιθετικότητας σε άτομα με πρώιμες τάσεις αντιδραστικής επιθετικότητας.

### *Περιβάλλον ομηλίκων*

Η αλληλεπίδραση με τους ομηλικούς κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι ιδιαίτερος σημαντική. Παιδιά που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζουν δυσκολίες στις σχέσεις με τους ομηλικούς τους. Συχνά περιθωριοποιούνται από τους ομηλικούς τους, διότι θεωρούνται επικίνδυνοι, με συνέπεια είτε να ζουν απομονωμένοι είτε να συναναστρέφονται με επιθετικούς ομηλικούς τους, οι οποίοι επίσης έχουν δεχτεί την απόρριψη (Bushman & Huesmann, 2010).

### *Σχολικό περιβάλλον*

Παράγοντες που αφορούν στο σχολικό περιβάλλον είναι δυνατόν να επηρεάσουν την ανάπτυξη επιθετικότητας. Για παράδειγμα, ο τρόπος διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς έχει συσχετιστεί άμεσα με την ύπαρξη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (Roland & Galloway, 2002). Επίσης, παράγοντες που σχετίζονται με την έλλειψη σαφήνειας στους σχολικούς κανόνες, καθώς και η αδυναμία εξασφάλισης της πειθαρχίας των μαθητών από το προσωπικό του σχολείου συνδέονται με την εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών, όπως ο βανδαλισμός (Mayer, 1995).

### *Μέσα μαζικής ενημέρωσης*

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Πολύ συχνά παρακολουθούν τηλεοπτικά προγράμματα και ταινίες είτε παίζουν βιντεοπαιχνίδια, τα οποία συνδέονται με την ανάπτυξη επιθετικότητας (Paik & Comstock, 1994· Anderson et al., 2004). Τα πρότυπα επιθετικότητας που προβάλλονται από τα μέσα πυροδοτούν επιθετικές συμπεριφορές τόσο βραχυπρόθεσμα, μέσω της μίμησης όσων προβάλλονται, όσο και μακροπρόθεσμα μέσω της διαμόρφωσης στάσεων και πεποιθήσεων σχετικά με την επιθετικότητα (Bushman & Huesmann, 2006· Huesmann & Kirwil, 2007).

#### **4. Κοινωνικογνωστικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους**

Οι παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας λαμβάνουν υπ' όψιν το σύνολο των παραγόντων που ευνοούν την ανάπτυξή της, τόσο των ατομικών όσο και των περιβαλλοντικών.

Μολονότι υπάρχει πληθώρα παρεμβάσεων για την επιθετικότητα σε παιδιά και εφήβους, η παρούσα εργασία εστιάζει στις παρεμβάσεις που υιοθετούν το κοινωνικογνωστικό μοντέλο πρόληψης της επιθετικότητας. Το συγκεκριμένο μοντέλο παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την αναγνώριση των παραγόντων που ευνοούν την επιθετικότητα, καθώς και την αιτιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η εν λόγω θεωρία υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και ελλειμμάτων στην επεξεργασία της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον οδηγεί σε προβλήματα συμπεριφοράς στους νέους (Lochman et., 2020). Οι κοινωνικογνωστικές παρεμβάσεις, των οποίων η αποτελεσματικότητα καταδεικνύεται σε πλήθος ερευνών, στοχεύουν κυρίως σε παράγοντες που αφορούν τόσο στο παιδί, όπως τα κοινωνικογνωστικά ελλείμματα, όσο και στους γονείς, όπως η ελλιπής επίβλεψη και πειθαρχία (Stromeyer et al., 2020).

Το κοινωνικογνωστικό μοντέλο πρόληψης της επιθετικότητας βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας (Cricks & Dodge, 1994) και αποτελεί ένα γνωστικό συμπεριφορικό πλαίσιο για την ερμηνεία της επιθετικότητας και της ανάπτυξης αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Lochman et al., 2007). Υποστηρίζει ότι παιδιά με αυξημένα ποσοστά επιθετικότητας παρουσιάζουν ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον. Παρουσιάζουν γνωστικές στρεβλώσεις και δυσκολία στην ερμηνεία κοινωνικών συμβάντων, καθώς και στην αναγνώριση των προθέσεων των άλλων, τις οποίες εκλαμβάνουν συχνά ως εχθρικές. Επιπλέον, επιλέγουν κατά κύριο λόγο να ενεργήσουν επιθετικά για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, παρά να εφαρμόσουν προφορικούς τρόπους για την επίλυσή τους (Lochman & Dodge, 1994· Stromeyer et al., 2020).

Οι παρεμβάσεις για την επιθετικότητα που υιοθετούν το κοινωνικογνωστικό μοντέλο πρόληψης λαμβάνουν αντίστοιχα υπόψη και τους παράγοντες που αφορούν στους γονείς. Όπως περιγράφηκε και σε προηγούμενη ενότητα, αυτοί σχετίζονται κυρίως με τη σκληρή πειθαρχία, την έλλειψη επίβλεψης, θετικής εμπλοκής και γονεϊκής θέρμης, καθώς και με τα ελλείμματα σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συναισθημάτων (Stromeyer et al., 2020).

Η σχέση μεταξύ των παραγόντων που αφορούν στο παιδί και των παραγόντων που αφορούν στους γονείς είναι αμφίδρομη. Οι ελλείψεις γονεϊκές δεξιότητες οξύνουν τα προβλήματα εξωτερίκευσης των παιδιών, τα οποία με τη σειρά τους επιδεινώνουν τις πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους (Pardini, 2008).

Μέσω της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι κοινωνικογνωστικές παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί στα σχολεία για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τα παιδιά (Healy et al., 2020· Shen et al., 2025).

Για την καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων, σε πλήθος παρεμβάσεων αξιοποιούνται τεχνικές γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας (CBT). Πορίσματα ερευνών υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητά της CBT στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας των νέων, μέσω της μείωσης της εχθρότητας, του θυμού και της παρορμητικότητας που οδηγούν στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών (Chen et al., 2014).

#### **4.1 Γνωστική Συμπεριφορική Θεραπεία (Cognitive Behavioral Therapy – CBT)**

Η Γνωστική Συμπεριφορική Θεραπεία (CBT) αποτελεί μία ιδιαίτερος αποτελεσματική ψυχοκοινωνική μέθοδο για την αντιμετώπιση ποικίλων συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι, όπως η κατάθλιψη, το άγχος, το μετατραυματικό στρες και οι διαταραχές εξωτερίκευσης. Στηρίζεται στην υπόθεση ότι η δημιουργία και διαίωξη των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των νέων βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των γνωστικών σχημάτων, συναισθημάτων και συμπεριφορών τους. Εξαιτίας της συγκεκριμένης σύνδεσης, η μεταβολή ενός εκ των τριών αξόνων επηρεάζει και τους υπόλοιπους. Ως εκ τούτου, οι στρατηγικές που αξιοποιεί η CBT στοχεύουν στη μεταβολή των γνωστικών σχημάτων και συμπεριφορών του ατόμου, προκειμένου το ίδιο να υιοθετήσει πιο θετικές συμπεριφορές και να μειώσει τα αρνητικά του συναισθήματα (McLeod et al., 2020).

Στην πράξη η CBT αξιοποιεί ένα σύνολο συγκεκριμένων συμπεριφορικών και γνωστικών τεχνικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των νέων. Οι συμπεριφορικές τεχνικές βασίζονται στις θεωρίες της κλασικής και συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης, καθώς και της κοινωνικής μάθησης. Συμπεριλαμβάνουν τεχνικές χαλάρωσης, όπως διαφραγματική αναπνοή και σταδιακή μυϊκή χαλάρωση, προγραμματισμό δραστηριοτήτων και πλάνα επιβράβευσης για τους στόχους που επιτυγχάνονται. Αντιθέτως, οι γνωστικές τεχνικές

στοχεύουν στη μεταβολή των προτύπων σκέψης που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των νέων και χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στην ανάπτυξη νέων γνωστικών διεργασιών, ώστε οι νέοι να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις στον πραγματικό κόσμο. Η δεύτερη αφορά στην παροχή βοήθειας για την αντιμετώπιση των γνωστικών στρεβλώσεων των νέων. Έχει ως στόχο την επίτευξη της γνωστικής αναδόμησης μέσω της αντικατάστασης των μη λειτουργικών τρόπων σκέψης. Γνωστικές τεχνικές αποτελούν η επίλυση προβλήματος, οι ψυχοεκπαιδευτικές τεχνικές για την αναγνώριση των γνωστικών σχημάτων, συναισθημάτων και δυσλειτουργικών συμπεριφορών του ατόμου, η αυτο-παρακολούθηση, καθώς και οι τεχνικές ρύθμισης των συναισθημάτων. Η CBT μπορεί να παρέχεται ατομικά, ομαδικά, σε οικογενειακό πλαίσιο, καθώς και με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (McLeod et al., 2020).

#### **4.2 Αποτελεσματικότητα της CBT για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας**

Η αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του θυμού έχει αποτελέσει αντικείμενο πλήθους παρεμβάσεων. Από τα πορίσματα ερευνών καταδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας στην αποτελεσματική μείωση της επιθετικότητας και του θυμού. Συγκεκριμένα, μετα-αναλυτικές μελέτες φανερώνουν ότι οι γνωστικές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις εμφανίζουν μεσαία έως μεγάλη επίδραση στη μείωση των επιπέδων επιθετικότητας και θυμού (McCloskey, 2019).

Οι Lee και DiGiuseppe (2018) πραγματοποίησαν συστηματική ανασκόπηση σε όλες τις διαθέσιμες μετα-αναλυτικές μελέτες των ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για την επιθετικότητα και τον θυμό. Συμπεραίνουν ότι την πιο διαδεδομένη μορφή παρέμβασης αποτελεί η CBT τόσο για την επιθετικότητα όσο και για τον θυμό. Από τα ευρήματα της ανασκόπησης, διαπιστώνεται ότι τα εμπειρικά δεδομένα ερευνών επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της CBT στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του θυμού. Ειδικότερα, διαπιστώνουν την υψηλή αποτελεσματικότητα της CBT για την αντιμετώπιση του θυμού, αξιοποιώντας τα πορίσματα 13 μετα-αναλύσεων, όπως των Beck και Fernandez (1998) και των Sukhodolsky et al. (2004).

Οι παρεμβάσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του γνωστικού συμπεριφορικού μοντέλου είναι ιδιαίτερες αποτελεσματικές για την αποκατάσταση ελλειμμάτων συμπεριφοράς, ειδικά για παιδιά που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά επιθετικότητας (Smith, 2005). Ειδικότερα, τα αποτελέσματα των μετα-αναλύσεων φανερώνουν ότι τα μεγαλύτερα

παιδιά και οι έφηβοι επωφελούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από παρεμβάσεις CBT, εν αντιθέσει με τα μικρότερα παιδιά που τείνουν να επωφελούνται από παρεμβάσεις καθαρά συμπεριφορικού τύπου. Εξάγεται το συμπέρασμα ότι η επιλογή του κατάλληλου τύπου της παρέμβασης εξαρτάται από το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών (Fossum et al., 2008).

Οι Smeets et al. (2015) πραγματοποίησαν μετα-αναλυτική μελέτη σε 25 έρευνες με αντικείμενο την αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους και συνολικό δείγμα 2.302 συμμετεχόντων. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της CBT στη μείωση της επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους. Από τα ευρήματα της μελέτης, διαπιστώθηκε ότι η CBT αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας, επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα αντίστοιχων μελετών. Επιπλέον, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι το περιβάλλον και η διάρκεια της παρέμβασης δεν αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ωστόσο, αναφέρουν ότι η περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση των προβλεπτικών παραγόντων θεωρείται αναγκαία.

Στη μετα-αναλυτική τους έρευνα, οι Hoogsteder et al. (2015) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της CBT σε εφήβους με πολύ σοβαρά προβλήματα επιθετικότητας. Εξέτασαν 13 έρευνες με συνολικό δείγμα 164 εφήβων και εστίασαν σε παρεμβάσεις που περιελάμβαναν ένα τουλάχιστον εξατομικευμένο στοιχείο. Από τα πορίσματα της μελέτης τους, διαπιστώνεται ότι η CBT είχε ισχυρή συνολική επίδραση και τα αποτελέσματα ήταν ομοιογενή σε όλες τις έρευνες. Ωστόσο, αναδεικνύουν την ανάγκη για την ανάπτυξη περισσότερο εξατομικευμένων παρεμβάσεων ειδικά για τα παιδιά που αδυνατούν να συμμετάσχουν σε ομαδικές παρεμβάσεις.

Ωστόσο, η CBT φαίνεται να είναι αποτελεσματική και στην αντιμετώπιση διαταραχών εξωτερίκευσης. Στη μετα-αναλυτική τους έρευνα οι Battagliese et al. (2015) διερεύνησαν τον βαθμό επίδρασης της CBT σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.Υ.) και Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (Ε.Π.Δ.). Διαπίστωσαν ότι η CBT είχε ιδιαίτερα θετική επίδραση στα παιδιά, βελτιώνοντας τα προβλήματα εξωτερίκευσης, καθώς και στους γονείς, μέσω της μείωσης των επιπέδων στρες και κατάθλιψης που βιώνουν αλλά και της ανάπτυξης γονεϊκών δεξιοτήτων.

#### **4.3 Παρεμβάσεις CBT για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους**

Για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του θυμού στους νέους έχει αναπτυχθεί ένα σύνολο παρεμβάσεων CBT, η αποτελεσματικότητα των οποίων αναφορικά με τη μείωση της

επιθετικότητας σε παιδιά και εφήβους καταδεικνύεται σε πλήθος ερευνών (Lochman et al., 2020). Η έγκαιρη αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών των παιδιών μέσω της υλοποίησης παρεμβάσεων είναι επιβεβλημένη, πριν επιδεινωθούν και καταστούν μη διαχειρίσιμες (Lochman et al., 2011). Οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν κοινά στοιχεία που αφορούν στην αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων, καθώς και στην καλλιέργεια άλλων δεξιοτήτων και πρακτικών (Stromeyer et al., 2020). Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζονται οι κυριότερες παρεμβάσεις CBT που έχουν αναπτυχθεί για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας, η αποτελεσματικότητα των οποίων αναδεικνύεται από τα ευρήματα πλήθους ερευνών.

### *Anger Coping Program*

Το Anger Coping Program αποτελεί ένα από τα πιο επιτυχημένα προγράμματα παρέμβασης για την επιθετικότητα στην παιδική ηλικία. Πρόκειται για μια παρέμβαση CBT 18 συνεδριών που στηρίζεται στο μοντέλο επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας του Dodge (1993). Βάσει του συγκεκριμένου μοντέλου, τα επιθετικά παιδιά συναντούν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον, στην παραγωγή εναλλακτικών λύσεων για τα προβλήματα που συναντούν, στην επιλογή της καταλληλότερης λύσης και στην αξιολόγηση των συνεπειών μιας πράξης. Επιπλέον, σε αμφιλεγόμενες καταστάσεις, τείνουν να αξιολογούν τις προθέσεις των άλλων κυρίως ως εχθρικές (Lochman et al., 2001).

Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί προκειμένου τα επιθετικά παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν στην ανάληψη της προοπτικής του άλλου, στην επίλυση προβλημάτων και στην αναγνώριση του θυμού, με σκοπό να τις εφαρμόσουν στην πραγματική ζωή. Προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη δέσμευση των μαθητών με το πρόγραμμα, δίνεται έμφαση στην ενεργό τους συμμετοχή, σε συζητήσεις και σε παιχνίδια ρόλων. Το πρόγραμμα παρέχεται συνήθως σε ομάδες με τη βοήθεια δύο θεραπευτών (Lochman et al., 2001).

Οι δύο πρώτες συνεδρίες αφορούν στην εξοικείωση των μαθητών με την ομάδα και τους κανόνες, ενώ τίθενται βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι, η επίτευξη των οποίων θα καταγράφεται καθημερινά. Η τρίτη και τέταρτη συνεδρία σχετίζονται με την αυτορρύθμιση, ενώ η πέμπτη και η έκτη με την ανάληψη της προοπτικής του άλλου. Η έβδομη συνεδρία αφορά στην αναγνώριση των φυσιολογικών αποκρίσεων του σώματος που

φανερώνουν θυμό, ενώ οι τρεις επόμενες συνεδρίες στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων συνεδριών, οι μαθητές αξιοποιούν την αποκτηθείσα γνώση από το πρόγραμμα παράγοντας εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή ταινίας, στο οποίο παρουσιάζονται σενάρια επίλυσης προβλημάτων από περιστατικά της σχολικής ζωής (Lochman et al., 2001).

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος καταδεικνύεται από τα πορίσματα αρκετών ερευνών, στις οποίες αποτυπώνεται σημαντική μείωση των ποσοστών επιθετικότητας των συμμετεχόντων, η οποία διατηρείται στον χρόνο. Επιπλέον, τα ευρήματα των ερευνών φανερώνουν ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν δεξιότητες αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και βελτίωσαν την αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι περιορίστηκε η χρήση ουσιών και άλλες παραβατικές συμπεριφορές συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (Lochman et al., 2001).

### *Coping Power Program*

Οι Lochman και Wells (2004), στο πλαίσιο του κοινωνικογνωστικού μοντέλου, ανέπτυξαν το πρόγραμμα παρέμβασης CBT με τίτλο Coping Power Program για την πρόληψη της επιθετικότητας σε παιδιά, ως εξέλιξη του Anger Coping Program. Το εν λόγω πρόγραμμα στοχεύει στην αντιμετώπιση των γνωστικών στρεβλώσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια της αποκωδικοποίησης της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και των δυσκολιών που παρουσιάζουν κατά την ερμηνεία των προθέσεων των άλλων και την αξιολόγηση κοινωνικών συμβάντων. Επιπλέον, προσανατολίζεται στην αντιμετώπιση των γνωστικών ελλειμμάτων κατά τη διαδικασία επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο επιμέρους συνιστώσες, η μία εκ των οποίων αφορά στα παιδιά και η άλλη στους γονείς. Η συνιστώσα για τα παιδιά αποτελείται από 34 ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες και εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στον ορισμό ατομικών στόχων συμπεριφοράς, στην αναγνώριση των συναισθημάτων και των αντίστοιχων αποκρίσεων του σώματος, στη χρήση ατομικών δηλώσεων και τεχνικών χαλάρωσης για την αντιμετώπιση προκλητικών συμβάντων, στη λήψη προοπτικής του άλλου, στην επίλυση προβλημάτων και στην αντιμετώπιση της πίεσης από ομηλικούς. Αντίστοιχα, η συμπληρωματική συνιστώσα για τους γονείς αποτελείται από 16 συνεδρίες και στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν στην αναγνώριση προκοινωνικών και διασπαστικών συμπεριφορών των παιδιών, στην ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών των παιδιών μέσω

επιβράβευσης και στην αποτελεσματική εφαρμογή συνεπειών για τις μη επιθυμητές συμπεριφορές, στην επικοινωνία και στην αποδοτική παροχή συμβουλών και οδηγιών.

Η συνιστώσα για τα παιδιά της αρχικής εκδοχής του Coping Power Program περιλαμβάνει εβδομαδιαίες ομαδικές συνεδρίες στο σχολείο και μηνιαίες ατομικές συναντήσεις με θεραπευτή, οι οποίες ακολουθούν συγκεκριμένη δομή για την υλοποίηση καθορισμένων δραστηριοτήτων και την επίτευξη των αντίστοιχων στόχων για εκάστοτε συνεδρία. Οι αρχικές συνεδρίες εστιάζουν στον καθορισμό κατάλληλων μακροχρόνιων και βραχυχρόνιων συμπεριφορικών στόχων, η επίτευξη των οποίων παρακολουθείται και καταγράφεται με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ή των γονέων. Σε κάθε συνεδρία, ανάλογα με την επίτευξη των επιμέρους στόχων, το παιδί επιβραβεύεται με σύστημα πόντων. Οι υπόλοιπες συνεδρίες αφορούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων: α) οργάνωσης και μελέτης, β) συναισθηματικής επίγνωσης, γ) διαχείρισης θυμού και αυτορρύθμισης, δ) ανάληψης προοπτικής του άλλου για την αντιμετώπιση εσφαλμένων ερμηνειών συμπεριφορών άλλων ατόμων ως εχθρικών, ε) επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και αναγνώρισης των συνεπειών, στ) αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με ομηλικούς και ζ) διαχείρισης της πίεσης από τους ομηλικούς (Stromeyer et al., 2020).

Οι κυριότεροι άξονες του Coping Power Program σχετίζονται με την αντιμετώπιση των γνωστικών ελλειμμάτων των παιδιών στη συναισθηματική επίγνωση, την αυτορρύθμιση, την ανάληψη προοπτικής των άλλων και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Για την επίτευξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες περιγράφονται συνοπτικά στη συνέχεια.

Προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, αρχικά γίνεται εστίαση στα συμπεριφορικά (π.χ. σπρωξίματα, φωνές), γνωστικά (π.χ. υποθέσεις για την πρόθεση των άλλων) και φυσιολογικά χαρακτηριστικά των συναισθημάτων (π.χ. εκφράσεις προσώπου), δίνοντας έμφαση στον θυμό και τη φυσική απόκριση σε αυτόν. Οι μαθητές εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν τις διαβαθμίσεις των επιπέδων του θυμού, χρησιμοποιώντας τεχνικές, όπως ο παραλληλισμός με το θερμόμετρο του θυμού, και να αναπτύσσουν μεθόδους αποτελεσματικής διαχείρισής του. Εξασκούνται στην αναγνώριση των συμβάντων που προκάλεσαν τον θυμό, καθώς και στην καταγραφή της έντασης του θυμού που βίωσαν. Επίσης, συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων, στη διάρκεια των οποίων εξασκούν στρατηγικές διαχείρισης του θυμού (Stromeyer et al., 2020).

Το παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιείται, επίσης, σε συνδυασμό με συζήτηση, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ανάληψης προοπτικής των άλλων. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες στοχεύουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές, ώστε να αντιληφθούν ότι υπάρχουν

διαφορετικές οπτικές γωνίες σε κάθε κοινωνική περίσταση. Οι επιθετικοί μαθητές συχνά παρερμηνεύουν τις προθέσεις τόσο των ομηλίκων τους όσο και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης (Stromeyer et al., 2020).

Επίσης, το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στην επίλυση προβλημάτων ακολουθώντας συγκεκριμένο μοντέλο αντιμετώπισης, το οποίο αποτελείται από τα εξής στάδια: α) αναγνώριση του προβλήματος, β) εύρεση πιθανών λύσεων και γ) αξιολόγηση των συνεπειών της κάθε λύσης και επιλογή της καλύτερης (Stromeyer et al., 2020).

Η συνιστώσα του Coping Power Program που αφορά στους γονείς των μαθητών αποτελείται από συνεδρίες που αφορούν στην ακαδημαϊκή υποστήριξη των μαθητών στο σπίτι, στη διαχείριση του γονεϊκού άγχους, στην αναγνώριση θετικών και αρνητικών συμπεριφορών, στην ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών και αγνόηση αρνητικών συμπεριφορών ελάσσονος σημασίας, στην αποτελεσματική παροχή εντολών, ορισμό κατάλληλων κανόνων και επιβολή συνεπειών, καθώς στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στο οικογενειακό περιβάλλον, οι γονείς καλλιεργούν οι ίδιοι και προωθούν στα παιδιά τους τις κατάλληλες κοινωνικογνωστικές δεξιότητες στο συνολικό πλαίσιο του προγράμματος. Βασικός σκοπός της συνιστώσας του προγράμματος για τους γονείς είναι η εξοικειώσή τους με τις βασικές αρχές της κοινωνικής μάθησης. Συγκεκριμένα, εξοικειώνονται με την τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα από την εφαρμογή θετικών συνεπειών και τη χρήση κατάλληλων προφορικών δηλώσεων ως ανταμοιβή στις επιθυμητές συμπεριφορές. (Stromeyer et al., 2020).

Από τα πορίσματα πλήθους ερευνών προκύπτει ότι το Coping Power Program αποτελεί μία αποτελεσματική κοινωνικογνωστική παρέμβαση για την αντιμετώπιση του θυμού και της επιθετικότητας σε παιδιά, η οποία συμβάλλει στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών, μέσω της βελτίωσης των κοινωνικογνωστικών ελλειμμάτων και στρεβλώσεων, καθώς και στην πρόληψη μελλοντικών παραβατικών συμπεριφορών (Lochman & Wells, 2004· Stromeyer et al., 2020),

### *Aggression Replacement training (ART)*

Το πρόγραμμα παρέμβασης ART (Goldstein et al., 1987) έχει αναπτυχθεί με σκοπό την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και αντικοινωνικών συμπεριφορών, μέσω της αντικατάστασής του με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα

παρέμβασης 30 ωρών και συνολικής διάρκειας σε 10 εβδομάδων, το οποίο παρέχεται ομάδες των 8 έως 12 ατόμων τρεις φορές την εβδομάδα.

Οι δημιουργοί του προγράμματος αναλύουν την επιθετικότητα στις τρεις βασικές συνιστώσες: α) συμπεριφορική, β) συναισθηματική και γ) αξιακή. Η συμπεριφορική συνιστώσα αφορά στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, οι οποίοι παρουσιάζουν έλλειμμα σε προ-κοινωνικές συμπεριφορές. Το θεωρητικό της υπόβαθρο βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977). Κύριο στόχο αποτελεί η αντικατάσταση των ανεξέλεγκτων συμπεριφορών με επιθυμητές προ-κοινωνικές συμπεριφορές. Η συνιστώσα που αφορά στο συναίσθημα περιλαμβάνει κυρίως δεξιότητες διαχείρισης του θυμού και στηρίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο του Novaco (1975) για τον θυμό. Έχει σχεδιαστεί με στόχο τη μείωση της συχνότητας των περιστατικών θυμού, μέσα από την παροχή πλήθους εναλλακτικών μέσων για την αντιμετώπισή του, καθώς και την υιοθέτηση περισσότερο αποτελεσματικών προτύπων συμπεριφοράς. Τέλος, η αξιακή συνιστώσα σχετίζεται με την ηθική και τη λήψη ώριμων αποφάσεων σε ηθικά διλήμματα και κοινωνικές περιστάσεις και θεμελιώνεται στις αρχές του μοντέλου του Kohlberg (1973) σχετικά με την ηθική ανάπτυξη του ατόμου.

Το πρόγραμμα ART ανήκει στην κατηγορία των παρεμβάσεων CBT, τα αποτελέσματα της εφαρμογής των οποίων είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικά αναφορικά με την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και την τροποποίηση των αντικοινωνικών συμπεριφορών. Πορίσματα εμπειρικών μελετών και μετα-αναλύσεων καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ART ως παρέμβασης σε νέους και ενήλικες και την αξιολογούν ως μία πολλά υποσχόμενη μέθοδο για τη μείωση της επιθετικότητας στους νέους, μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης του θυμού, κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της ηθικής συλλογιστικής (Brännström, 2016).

### *Promoting Alternative THinking Strategies (PATHS)*

Το Promoting Alternative THinking Strategies (PATHS) (Greenberg et al., 1998) αποτελεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης που στοχεύει στην καλλιέργεια κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων για τη μείωση της επιθετικότητας και των προκλητικών συμπεριφορών μαθητών δημοτικού (5 έως 12 ετών), ενισχύοντας ταυτόχρονα τη διαδικασία της μάθησης στο σχολικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα ακολουθεί μια συστηματική διαδικασία προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικοσυναισθηματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες που αφορούν

σε: α) εγκαθίδρυση κανόνων στην τάξη, β) αυτοέλεγχο και αυτοεκτίμηση, γ) ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και θετικών σχέσεων με τους ομηλικούς, δ) αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, ε) καλλιέργεια ενσυναίσθησης και της ανάληψης προοπτικής του άλλου, στ) επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων και συγκρούσεων στο κοινωνικό περιβάλλον (Kusché et al., 2011).

Το PATHS βασίζεται στα εξής 5 θεωρητικά μοντέλα:

- ABCD (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic) μοντέλο ατομικής ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω της κατανόησης της σύνδεσης μεταξύ συναισθημάτων, συμπεριφοράς και γνωστικών σχημάτων του ατόμου.
- Μοντέλο Eco-Behavioral Systems, το οποίο στοχεύει στη σύνδεση των δραστηριοτήτων του σχολικού προγράμματος με την πραγματική ζωή, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα εφαρμογής σε πραγματικά περιστατικά που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές.
- Θεωρία Νευροβιολογίας και Οργάνωσης του εγκεφάλου, η οποία αναδεικνύει, μέσω της επιστήμης της βιολογίας, τη σημασία της λεκτικής επικοινωνίας για τη διαχείριση της παρορμητικότητας και την προώθηση του αυτοελέγχου.
- Θεωρία της Ψυχοαναλυτικής εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στη γνωστικοκοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς κι όχι εξειδικευμένους θεραπευτές. Οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν θετικό μαθησιακό κλίμα σεβόμενοι τις απόψεις των μαθητών, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα συναισθήματά τους και αναπτύσσοντας θετικές σχέσεις μαζί τους.
- Θεωρία Συναισθηματικής Νοημοσύνης, βάσει της οποίας η δυνατότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του όσο και τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά, οδηγεί σε πιο επιτυχημένα μοντέλα συμπεριφοράς με λιγότερες συναισθηματικές εντάσεις και λήψη αποτελεσματικότερων αποφάσεων (Kusché et al., 2011).

Από την ερευνητική εφαρμογή του PATHS σε ομάδες μαθητών προκύπτουν εμπειρικά δεδομένα που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά του προγράμματος. Συγκεκριμένα, από πορίσματα ερευνών διαφαίνεται ότι οι μαθητές βελτιώνουν την ικανότητα αυτοελέγχου, τη συναισθηματική επίγνωση, την ανεκτικότητα στη ματαίωση, καθώς και αναπτύσσουν δεξιότητες αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, μέσα από αποδοτικότερους τρόπους σκέψης. Επιπλέον, στις έρευνες αποτυπώνεται η μείωση των

επιπέδων άγχους και κατάθλιψης των μαθητών και σημειώνεται μείωση του ποσοστού επιθετικών συμπεριφορών (Kusché et al., 2011).

### *Second Step*

Το πρόγραμμα Second Step (Committee for Children, 1997a, 1997b) έχει σχεδιαστεί με στόχο τη μείωση της επιθετικότητας σε παιδιά δημοτικού και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς μέσω: α) καλλιέργειας γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συμπεριφοράς, β) αντιμετώπισης δυσπροσαρμοστικών πεποιθήσεων για την επιθετικότητα και γ) την προώθηση θετικών κοινωνικών αξιών και στόχων.

Η κοινωνικοσυναισθηματική παρέμβαση που υλοποιείται στο πλαίσιο του Second Step υλοποιείται στο σχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικούς της τάξης, οι οποίοι έχουν στη διάθεσή τους το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος που βασίζεται στη θεωρία της γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας (CBT). Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν τις βασικές έννοιες στους μαθητές, αξιοποιώντας βίντεο και εικόνες, στα οποία παρουσιάζονται πρότυπα ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων, καθώς και τεχνικές δραματοποίησης για την υιοθέτηση των επιθυμητών προτύπων συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα αποτελείται από τρεις βασικές ενότητες:

- Καλλιέργεια Ενσυναίσθησης, η οποία στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με την παρατήρηση και ορθή ερμηνεία των μηνυμάτων που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους, μέσω ανάπτυξης της κατανόησης των συναισθημάτων, της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της πρόβλεψης των συνεπειών.
- Διαχείριση Παρορμητικότητας και Επίλυση Προβλημάτων, στην οποία οι μαθητές εκπαιδεύονται στην εύρεση λύσεων και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.
- Διαχείριση Θυμού, η οποία αφορά σε τεχνικές CBT, όπως ο διάλογος με τον εαυτό και η επικέντρωση στον έλεγχο, οι οποίες στοχεύουν στη διαχείριση του θυμού και την υιοθέτηση αποτελεσματικών προτύπων συμπεριφοράς για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του Second Step σε μαθητές δημοτικού είναι ενθαρρυντικά, καθώς στους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση παρατηρήθηκε μείωση των ποσοστών επιθετικότητας και αντικοινωνικών συμπεριφορών, ενώ οι μαθητές ανέπτυξαν προκοινωνικές δεξιότητες και πνεύμα συνεργασίας (Frey et al., 2005).

#### 4.4 Ψηφιακές παρεμβάσεις CBT για την επιθετικότητα με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

Η CBT παραδοσιακά παρέχεται με δια ζώσης συνεδρίες μεταξύ του συμβουλευόμενου και του θεραπευτή. Επιπλέον, μπορεί να παρέχεται ομαδικά, σε εργαστήρια, ακόμα και τηλεφωνικά. Με τη χρήση της τεχνολογίας μπορεί να διευρυνθεί σημαντικά ο αριθμός των ατόμων που μπορούν να συμμετάσχουν σε παρεμβάσεις CBT, υπερνικώντας σημαντικά προβλήματα προσβασιμότητας (Luik et al., 2017). Αντίστοιχα, οι παρεμβάσεις για την επιθετικότητα που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες παρέχουν μεγάλο εύρος δυνατοτήτων αναφορικά με την προσέγγιση μεγαλύτερων πληθυσμών, όπως παιδιά και εφήβους που προσελκύνονται από τις νέες τεχνολογίες ή άτομα με περιορισμένη πρόσβαση σε δια ζώσης συνεδρίες (Willard et al., 2024).

Οι πιο συνήθεις ψηφιακές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν θεραπείες και προγράμματα που παρέχονται διαδικτυακά, ψηφιακά παιχνίδια και εφαρμογές εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας (Reynard et al, 2022). Η παρέμβαση CBT που αξιοποιεί τεχνολογικά μέσα περιγράφεται με διάφορους ορισμούς, όπως διαδικτυακή CBT (iCBT – Internet CBT ή oCBT – online CBT), CBT με χρήση υπολογιστή (cCBT – computerized CBT) είτε ηλεκτρονική CBT (eCBT – electronic CBT). Ωστόσο, αρκετές έρευνες έχουν υιοθετήσει τον ευρύτερο όρο ψηφιακή CBT (dCBT – digital CBT), ο οποίος δεν εστιάζει σε μία συγκεκριμένη τεχνολογία. Η dCBT, λαμβάνοντας υπ' όψιν χαρακτηριστικά όπως τα επίπεδα αυτοματισμού, ο χρόνος συμμετοχής του θεραπευτή και το κόστος, ταξινομείται στις εξής κατηγορίες:

α) *Υποστηρικτική ψηφιακή CBT*, η οποία λειτουργεί υποστηρικτικά στη θεραπεία, διευκολύνοντας τον θεραπευτή μέσω της παροχής συγκεκριμένων ψηφιακών μέσων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι εφαρμογές κινητών που ενσωματώνουν ημερολόγια, ασκήσεις χαλάρωσης και άλλες δραστηριότητες, καθώς και λογισμικό σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας.

β) *Καθοδηγούμενη ψηφιακή CBT*, η οποία συνδυάζει αυτοματοποιημένα προγράμματα με την καθοδήγηση του θεραπευτή. Οι συμμετέχοντες παρακολουθούν συγκεκριμένες συνεδρίες με έτοιμο ψηφιακό υλικό υπό την επίβλεψη του θεραπευτή, ο οποίος καθορίζει την πορεία της παρέμβασης και τους παρέχει γραπτή ανατροφοδότηση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή υπηρεσιών σύγχρονης ανταλλαγής μηνυμάτων (chat). Η καθοδηγούμενη dCBT απαιτεί από τον θεραπευτή να αφιερώσει χρόνο κατά τη διάρκεια των συνεδριών, ο οποίος ωστόσο είναι αισθητά λιγότερος συγκριτικά με την παραδοσιακή CBT

γ) *Πλήρως αυτοματοποιημένη ψηφιακή CBT*, η οποία παρέχεται χωρίς να είναι αναγκαία η παρουσία κάποιου θεραπευτή. Πλήρως αυτοματοποιημένα προγράμματα dCBT

μπορεί να περιλαμβάνουν εύρος διαδραστικών στοιχείων, όπως υπερσυνδέσμους, διαδραστικά βίντεο και εικονικούς θεραπευτές. Τα προγράμματα επιχειρούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενό τους στις ανάγκες των συμμετεχόντων, αξιοποιώντας πληροφορίες που αντλούν από τα ημερολόγια δραστηριοτήτων και τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι ίδιοι. Βασικός στόχος τους είναι η προσομοίωση της αλληλεπίδρασης του συμμετέχοντα με τον θεραπευτή.

Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών παρεμβάσεων CBT για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας και τις αξιολογούν ως το ίδιο αποτελεσματικές με τις δια ζώσης παρεμβάσεις (Calaboiça et al., 2023), καθώς διαπιστώνεται η δυνατότητά τους να καλλιεργούν δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, να ευαισθητοποιούν και να διαμορφώνουν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και ηθικές αξίες, καθώς και να προωθούν την ψυχική ευημερία (Wierzbicki, 2018).

Παραδείγματος χάριν, η εφαρμογή για κινητά τηλέφωνα *Quest – Te Whitianga* (Christie et al., 2019) σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο ψηφιακής παρέμβασης CBT για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στους νέους. Μέσα από μία σειρά ψηφιακών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, στην έμφαση στην ευγνωμοσύνη, καθώς και στην εξοικείωση με τεχνικές χαλάρωσης, ενσυνειδητότητας και προγραμματισμού δραστηριοτήτων. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στηρίζονται κυρίως σε CBT προσεγγίσεις, καθώς και στη θετική ψυχολογία, την ενσυνειδητότητα και τις διαπροσωπικές δεξιότητες. Σημαντικό στοιχείο της εφαρμογής αποτελεί η χρήση στοιχείων παιχνιδοποίησης (gamification), όπως πόντοι, επιβραβεύσεις, μπάρα προόδου κ.ά., προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον των νέων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Αντίστοιχα, οι Stallard et al. (2011) ανέπτυξαν την παρέμβαση cCBT με τίτλο *Think, Feel, Do*, η οποία στοχεύει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής επίγνωσης, διαχείρισης των σκέψεων και των συναισθημάτων, καθώς και επίλυσης προβλημάτων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης σε παιδιά και εφήβους. Η παρέμβαση πραγματοποιείται με την παρουσία ενήλικα, ο οποίος δεν είναι απαραίτητος ειδικός στη CBT, αλλά ο ρόλος του είναι η παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης στους συμμετέχοντες, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος είναι διαδραστικό και αποτελείται από κουίζ και άλλες δραστηριότητες, οι οποίες αξιοποιούν πολυμέσα, όπως κινούμενα σχέδια, ήχους και βίντεο. Στο τέλος της κάθε συνεδρίας ανατίθενται μικρές εργασίες, οι οποίες πρέπει να υλοποιηθούν

από τους συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αποθηκεύονται και μπορούν να αναθεωρηθούν σε επόμενες συνεδρίες. Από την εφαρμογή της παρέμβασης σε παιδιά και εφήβους ηλικίας από 11 έως 14 ετών, διαπίστωσαν σημαντικές βελτιώσεις στις υπό διερεύνηση μεταβλητές σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, γεγονός που συνηγορεί στην αποτελεσματικότητα της cCBT στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Οι Goertz-Dortzen et al. (2019) διαπίστωσαν, επίσης, την αποτελεσματικότητα της υποβοηθούμενης από υπολογιστή παρέμβασης CBT με τίτλο *ScouT*, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων παιδιών ηλικίας 6 έως 12 ετών, τα οποία παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά. Τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, προκειμένου να επιλύουν τις συγκρούσεις με τους ομηλικούς χωρίς να καταφεύγουν σε επιθετικές λύσεις. Η παρέμβαση βασίζεται κυρίως στο μοντέλο της επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας και ενσωματώνει τεχνικές της γνωστικής συμπεριφορικής μεθόδου, με τη χρήση βίντεο και χαρακτήρων καρτούν σε ταινίες κινουμένων σχεδίων. Οι ταινίες πραγματεύονται καταστάσεις, στις οποίες ο πρωταγωνιστής έρχεται αντιμέτωπος με περιστατικά λεκτικής και φυσικής βίας, μη ανάληψης ευθύνης, υποτίμησης και απογοήτευσης. Επιπλέον, με τη βοήθεια θεραπευτή, τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων με κούκλες, λαμβάνοντας σχετική ανατροφοδότηση και επιχειρώντας να συνδέσουν τις δραστηριότητες με πραγματικές καταστάσεις της ζωής τους. Από την εφαρμογή της παρέμβασης, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι εξατομικευμένη υποβοηθούμενη από υπολογιστή παρέμβαση CBT, η οποία στοχεύει στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας μεταξύ ομηλικών, είναι το ίδιο αποτελεσματική σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο, ενώ ταυτόχρονα απαιτεί λιγότερη προσπάθεια και χρόνο εκ μέρους του θεραπευτή. Επιπροσθέτως, η αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για συμμετοχή και ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων, οδηγώντας σε καλύτερα αποτελέσματα.

Τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο αξιοποίησαν, επίσης, οι Mathes Winnicki και Schmidt (2023), με σκοπό να αναπτύξουν διαδικτυακή παρέμβαση για την αντιμετώπιση της εχθρότητας. Οι ερευνητές προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της διαρροής των συμμετεχόντων που παρατηρήθηκε σε αντίστοιχες παρεμβάσεις, σχεδίασαν παρέμβαση CBT μίας συνεδρίας διάρκειας 40 λεπτών, κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με τεχνικές διαχείρισης του θυμού. Κατά την εφαρμογή της παρέμβασης διατηρούνται υψηλά ποσοστά δέσμευσης των συμμετεχόντων μέσω της χρήσης διαδραστικών στοιχείων, όπως κουίζ, μελέτες περίπτωσης και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η παρέμβαση ήταν ιδιαιτέρως αποτελεσματική αναφορικά με την άμεση μείωση των εχθρικών

ερμηνειών των συμμετεχόντων. Επιπλέον, από την επαναληπτική μέτρηση ενός μήνα μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, παρατηρήθηκε διατήρηση των αποτελεσμάτων, καθώς και έμμεσες μειώσεις στον θυμό και την επιθετικότητα των συμμετεχόντων.

Οι Lochman et al. (2017) επιχείρησαν να μετασχηματίσουν το *Coping Power Program* μετατρέποντάς το σε μία συντομότερη υβριδική παρέμβαση, η οποία αξιοποιεί διαδικτυακές δραστηριότητες και κινούμενα σχέδια για παιδιά και γονείς. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η υλοποίηση του προγράμματος στα σχολεία, καθώς απαιτούνται λιγότερες δια ζώσης συνεδρίες με τους θεραπευτές. Επιπλέον, το διαδικτυακό περιεχόμενο της παρέμβασης παρουσιάζεται με ελκυστικό τρόπο ώστε τα παιδιά να συγκρατούν ευκολότερα τις έννοιες και τις δεξιότητες που περιγράφονται, καθώς και να είναι σε θέση τόσο τα ίδια όσο και οι γονείς να συσχετίζουν την εφαρμογή τους σε καταστάσεις του πραγματικού κόσμου. Διαδικτυακά παρέχονται επίσης και δραστηριότητες του προγράμματος, όπως φύλλα στοχοθεσίας, καθώς και σειρά κινουμένων σχεδίων, της οποίας ο ήρωας εφαρμόζει σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις τις δεξιότητες που πραγματεύεται το πρόγραμμα. Η παρέμβαση αποτελείται από 12 συνεδρίες για τα παιδιά που πραγματοποιούνται κάθε δεύτερη εβδομάδα και 7 συνεδρίες για τους γονείς. Οι συμμετέχοντες στο χρονικό διάστημα μεταξύ των συνεδριών αξιοποιούν το διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό. Από την εφαρμογή του προγράμματος οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η συντομότερη εκδοχή του προγράμματος είχε την ίδια αποτελεσματικότητα συγκριτικά με την παραδοσιακή παρέμβαση όσον αφορά την πρόληψη της επιθετικότητας. Επιπλέον, το διαδικτυακό υλικό φαίνεται ότι προσέλκυσε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και διατήρησε τη δέσμευσή τους με την παρέμβαση.

Πρόσφατες έρευνες διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων CBT, οι οποίες αξιοποιούν εξελιγμένες μορφές τεχνολογίας, όπως η εικονική πραγματικότητα. Οι Alsem et al. (2021, 2024) σχεδίασαν την ατομική παρέμβαση CBT με τίτλο *YourSkills*, η οποία στοχεύει στη μείωση της επιθετικότητας μέσα από την αντιμετώπιση ελλειμμάτων στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην επεξεργασία της πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον. Η προστιθέμενη αξία από τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας έχει τρία βασικά προτερήματα έναντι της παραδοσιακής παρέμβασης. Αρχικά, η εικονική πραγματικότητα βελτιώνει τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών, καθώς και την εμπύθισή τους στα σενάρια που προσομοιώνονται στον εικονικό κόσμο. Κατά συνέπεια, μέσω εικονικής πραγματικότητας, τα παιδιά μπορούν να βιώσουν προσομοιώσεις σεναρίων από την πραγματική ζωή που διεγείρουν το συναίσθημα του θυμού και να εξασκηθούν στη διαχείρισή του. Επίσης, η χρήση της εικονικής πραγματικότητας μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή των παιδιών στην παρέμβαση, και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά της. Μαθητές με

επιθετική συμπεριφορά, που συνήθως είναι απρόθυμοι να συμμετάσχουν σε παρεμβάσεις, φαίνεται να εκτιμούν περισσότερο τις παρεμβάσεις που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και την εικονική πραγματικότητα. Τέλος, η χρήση της εικονικής πραγματικότητας μπορεί να αξιοποιηθεί για την υλοποίηση ατομικών παρεμβάσεων, οι οποίες φαίνεται ότι έχουν καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τις ομαδικές, καθώς είναι προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες του παιδιού.

Η ομάδα των Alsem et al. (2021, 2024) ανέπτυξε δύο παρεμβάσεις CBT με πανομοιότυπο περιεχόμενο, εκ των οποίων η μία εφαρμόζεται με τη χρήση παιχνιδιού ρόλων, ενώ η δεύτερη με την αξιοποίηση της εικονικής πραγματικότητας. Από την εφαρμογή των δύο παρεμβάσεων και τη σύγκρισή τους με ομάδα ελέγχου σε δείγμα 115 μαθητών ηλικίας 8 έως 13 ετών, διαπίστωσαν ότι και οι δύο παρεμβάσεις μείωσαν την επιθετικότητα στις πειραματικές ομάδες συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, συγκρίνοντας την παρέμβαση που αξιοποιεί την εικονική πραγματικότητα σε σχέση με την παρέμβαση που βασίζεται στο παιχνίδι ρόλων, διαπίστωσαν ότι η πρώτη υπερτερεί της δεύτερης, καθώς τα παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή και εμπύθιση σε αντίθεση με τα παιχνίδια ρόλων. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εικονική πραγματικότητα μπορεί να βελτιώσει τα αποτελέσματα της παρέμβασης CBT για την επιθετικότητα, καθώς οι μαθητές φαίνεται να εκτιμούν περισσότερο αυτό το είδος της παρέμβασης σε σχέση με την παραδοσιακή.

Παρόλο που απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για την πλήρη κατανόηση των δυνατοτήτων που παρέχει η τεχνολογία προς όφελος της CBT, οι πρώτες ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής CBT είναι ιδιαίτερες ενθαρρυντικές (Luik et al., 2017). Συγκεκριμένα, οι νέες τεχνολογίες αναδεικνύονται ως ένα σημαντικό εργαλείο για την απόκτηση γνώσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων και τροποποίηση συμπεριφοράς των εφήβων. Οι διαδικτυακές δραστηριότητες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα παρέχουν στον χρήστη τη δυνατότητα ρεαλιστικών εμπειριών προκειμένου να αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες και στρατηγικές για την πρόληψη της επιθετικότητας. Συνεπώς, οι ψηφιακές παρεμβάσεις αποτελούν ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε νέους, μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, συναισθηματικής επίγνωσης, ενσυναίσθησης και αυτορρύθμισης (Esposito et al., 2024).

#### **4.5 Παρεμβάσεις CBT για την επιθετικότητα με αξιοποίηση τεχνικών ενσυνειδητότητας (mindfulness)**

Η αποτελεσματικότητα της CBT για την αντιμετώπιση του θυμού και της επιθετικότητας αναδεικνύεται σε πλήθος πορισμάτων σχετικών ερευνών. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να βελτιστοποιήσουν τα αποτελέσματα των CBT παρεμβάσεων, μέσω της αξιοποίησης της ενσυνειδητότητας (mindfulness) (Richard et al., 2022).

Ως ενσυνειδητότητα ορίζεται η πρακτική της εστίασης στο παρόν με μη κριτικό τρόπο. Το άτομο μαθαίνει να μην κρίνει και να αποστασιοποιείται από τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, αντιλαμβάνοντας την παροδικότητά τους. Με αυτό τον τρόπο, τα συναισθήματα και οι σκέψεις γίνονται αντιληπτά όχι απαραίτητα ως αληθή, καθώς μπορούν να εναλλάσσονται στιγμιαία. Το άτομο, μέσω της ενσυνειδητότητας, εκπαιδεύεται να είναι ανοιχτό στις σκέψεις και τα συναισθήματά του, αναγνωρίζοντάς τα εγκαίρως και κατ' επέκταση βελτιώνοντας τα μοτίβα αντίδρασής του σε αυτά (Miller et al., 2020).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ενσυνειδητότητα μπορεί να συνεισφέρει στην αντιμετώπιση της αντιδραστικής επιθετικότητας, καθώς το άτομο εκπαιδεύεται να παρατηρεί καλύτερα τα συναισθήματά του και να ελέγχει την παρορμητικότητά του. Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση της ενσυνειδητότητας σε παρεμβάσεις CBT για την επιθετικότητα, μπορεί να ενισχύσει δυνητικά την αποτελεσματικότητά τους, μέσα από τη βελτίωση της συναισθηματικής και γνωστικής αυτορρύθμισης του ατόμου (Miller et al., 2020· Richard et al., 2022).

Οι Boxmeyer et al. (2021, 2023) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος Mindful Coping Power, το οποίο αποτελεί μία καινοτόμο προσαρμογή του Coping Power που ενσωματώνει τεχνικές ενσυνειδητότητας στο αρχικό πρόγραμμα και στοχεύει τόσο στη μείωση της αντιδραστικής επιθετικότητας όσο και στη βελτίωση της αυτορρύθμισης των παιδιών που δέχονται την παρέμβαση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται στην αντιδραστική επιθετικότητα αφορούν σε: α) διέγερση θυμού και συναισθηματική απορρύθμιση, β) παρορμητικότητα και απορρύθμιση συμπεριφοράς, γ) γνωστική απορρύθμιση και εσφαλμένη αντίληψη των προθέσεων των άλλων ως εχθρικών και δ) έλλειψη συγκέντρωσης. Οι τεχνικές ενσυνειδητότητας φαίνεται ότι επιδρούν θετικά στους ενεργούς μηχανισμούς της αντιδραστικής επιθετικότητας με βάση τα πορίσματα σχετικών ερευνών (Boxmeyer et al., 2021, 2023).

Το Mindful Coping Power αποτελείται από 25 συνεδρίες για τα παιδιά και 10 συνεδρίες για τους γονείς, οι οποίες ενσωματώνουν την ενσυνειδητότητα στην αρχική παρέμβαση μέσω: α) προσθήκης νέων δραστηριοτήτων ενσυνειδητότητας σε κάθε συνεδρία, β) εισαγωγής συνεδριών αποκλειστικά για την καλλιέργεια της ενσυνειδητότητας και γ) τροποποίησης παλαιότερων δραστηριοτήτων ενσωματώνοντας τεχνικές ενσυνειδητότητας. Από την εφαρμογή του προγράμματος σε μαθητές ηλικίας 10 ετών, οι ερευνητές παρατήρησαν βελτίωση στα επίπεδα του θυμού, καθώς και στη συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική απορρύθμιση των μαθητών στο πέρας της παρέμβασης. Επίσης, από την επαναληπτική μέτρηση ύστερα από ένα έτος, διαπιστώθηκε ότι η νέα παρέμβαση υπερτερούσε της παραδοσιακής συγκριτικά με τη μακροπρόθεσμη μείωση των προβλημάτων εξωτερίκευσης των μαθητών. Ως εκ τούτου, οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη CBT σε συνδυασμό με την ενσυνειδητότητα διαφαίνονται ως μία μεθοδολογική προσέγγιση με ιδιαίτερες προοπτικές για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε παιδιά.

#### **4.6 Παρεμβάσεις που συνδυάζουν τη CBT με τη Θετική Ψυχολογία**

Η Θετική Ψυχολογία αποτελεί ένα διακριτό ερευνητικό πεδίο, το οποίο επιδιώκει να μετατοπίσει την εστίαση της ψυχολογίας, ώστε να μην αφορά μόνο την αντιμετώπιση των δυσκολιών, αλλά και την καλλιέργεια θετικών χαρακτηριστικών (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Σε υποκειμενικό επίπεδο, εστιάζει σε πολύτιμες εμπειρίες όπως η ευημερία, η ικανοποίηση, η αισιοδοξία και η ελπίδα. Σε ατομικό επίπεδο, συνδέεται με θετικά ατομικά γνωρίσματα, όπως η ικανότητα για αγάπη, η συγχώρεση και η πνευματικότητα, ενώ σε ομαδικό επίπεδο αφορά σε κοινωνικές αρετές, όπως η υπευθυνότητα και ο αλτρουισμός (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Οι αρχές της θετικής ψυχολογίας αξιοποιούνται σε πλήθος παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ενίσχυση της ευημερίας, στη μείωση της ψυχικής δυσφορίας και στην αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως η κατάθλιψη. Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί προσεγγίσεις που επιχειρούν να συνδυάσουν συστηματικά στοιχεία της θετικής ψυχολογίας με το γνωστικό συμπεριφορικό πλαίσιο. Η ενσωμάτωση στοιχείων θετικής ψυχολογίας στη δομή της CBT περιγράφεται ως Positive CBT (P-CBT). Η P-CBT διατηρεί τις βασικές διαδικασίες της CBT και μετατοπίζει μέρος της θεραπευτικής προσέγγισης προς τις δυνάμεις, τους διαθέσιμους πόρους και τους επιδιωκόμενους στόχους του ατόμου (Bannink, 2017). Ο συνδυασμός της CBT με στοιχεία θετικής ψυχολογίας επιδιώκει να μην περιορίζεται η παρέμβαση μόνο στη μείωση δυσλειτουργικών σκέψεων και συμπεριφορών, αλλά να ενισχύονται παράλληλα

θετικοί ψυχολογικοί πόροι και εμπειρίες. Η έμφαση στα θετικά συναισθήματα και τα δυνατά σημεία του ατόμου μπορεί να ενισχύσει τη γνωστική ευελιξία, την προσαρμογή και τη διαπροσωπική λειτουργικότητα (Bannink, 2017· Fredrickson, 2001· Peterson & Seligman, 2004).

Από την εφαρμογή της P-CBT, κυρίως σε άτομα με συμπτώματα κατάθλιψης, διαπιστώνονται θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, σε σχετικές μελέτες οι συμμετέχοντες ανέφεραν ευνοϊκότερη εμπειρία σε σύγκριση με την παραδοσιακή CBT, αποδίδοντας τη διαφορά κυρίως στη συστηματικότερη εστίαση σε θετικές στιγμές και θετικά συναισθήματα (Geschwind et al., 2019· Geschwind et al., 2020).

Ενδεικτικό παράδειγμα παρέμβασης CBT που αξιοποιεί στοιχεία θετικής ψυχολογίας σε μαθητές ηλικίας 9 έως 15 ετών αποτελεί το πρόγραμμα το Universal Unified Prevention Program for Diverse Disorders (Up2-D2). Πρόκειται για ένα καθολικό πρόγραμμα πρόληψης που έχει σχεδιαστεί για την πρόληψη προβλημάτων τόσο εσωτερίκευσης όσο και εξωτερίκευσης μαθητών και εφήβων. Υλοποιείται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν λάβει σύντομη επιμόρφωση, εντός του σχολικού πλαισίου σε δώδεκα συνεδρίες διάρκειας 45 λεπτών που αξιοποιούν κυρίως τη CBT, καθώς και στοιχεία από τη Θετική Ψυχολογία. Παραδείγματος χάρη, το πρόγραμμα περιλαμβάνει συνεδρία, η οποία δίνει έμφαση στην αναγνώριση και αξιοποίηση ατομικών δυνατών σημείων, καθώς και στα δυνατά σημεία των άλλων εντοπίζοντας τη διαφορετικότητα μεταξύ των ατόμων (Ishikawa et al., 2019· Kishida et al., 2022). Από την εφαρμογή του προγράμματος σε παιδιά 9–11 ετών, διαπιστώθηκαν ενδείξεις βελτίωσης σε προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης σε ορισμένες περιπτώσεις. Ωστόσο, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι απαιτούνται περαιτέρω μελέτες σε μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα, ώστε να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα των ευρημάτων (Kishida et al., 2022).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκαν παρεμβάσεις που στοχεύουν στην προώθηση της ψυχικής υγείας, συνδυάζοντας πρακτικές θετικής ψυχολογίας, τεχνικές ενσυνειδητότητας, καθώς και αρχές της CBT, και παράλληλα αξιοποιούν διαδικτυακά ή ψηφιακά μέσα για την εφαρμογή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα Thrive, το οποίο αποτελεί διαδικτυακή παρέμβαση πρόληψης για νέους, η οποία έχει στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ευημερίας. Περιγράφεται ως μία προσέγγιση που ενσωματώνει στοιχεία από τη Θετική Ψυχολογία, τη CBT και την ενσυνειδητότητα, η διάρκεια της οποίας είναι έξι εβδομάδες και ο τρόπος εφαρμογής της πραγματοποιείται μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας Zoom (Diener et al., 2025).

Αντίστοιχα, έχουν αναπτυχθεί μεμονωμένες εφαρμογές που προωθούν την ψυχική υγεία, αντλώντας στοιχεία από τη Θετική Ψυχολογία και τη CBT. Ενδεικτικά, το BeMe απευθύνεται σε εφήβους και νέους 13–20 ετών και έχει αξιολογηθεί κυρίως ως προς την αποδοχή, τη χρησιμότητα και την εμπλοκή των χρηστών (Prochaska et al., 2023). Επίσης, το SuperBetter αποτελεί ψηφιακό εργαλείο αυτοβοήθειας που έχει σχεδιαστεί με βάση τη γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση και τη Θετική Ψυχολογία. Από τη χρήση του εργαλείου διαπιστώθηκε μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των χρηστών (Roerke et al., 2015).

Συνοψίζοντας, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δεν εντοπίστηκαν ψηφιακές παρεμβάσεις για παιδιά και εφήβους που συνδυάζουν τη CBT και τη Θετική Ψυχολογία και έχουν ως βασικό στόχο την αντιμετώπιση ή πρόληψη της επιθετικότητας.

## 5. Σημασία και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Σημαντικό πλήθος παιδιών παγκοσμίως διατρέχει σοβαρούς κινδύνους από παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ψυχική υγεία και ανάπτυξη. Τα παιδιά ηλικίας 5 έως 12 ετών βιώνουν κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές αλλαγές που έχουν επιπτώσεις στην ενήλικη ζωή τους. Στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, το άτομο οφείλει να αναπτύξει τις κατάλληλες κοινωνικοσυναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες θα συντελέσουν στη σύναψη υγιών κοινωνικών σχέσεων, στην αποδοτικότητα στο σχολείο ή την εργασία και γενικότερα στη συνολική ψυχική ευεξία. Αρκετές επιτυχημένες παρεμβάσεις σε άτομα αυτής της ηλικίας ομάδας αξιοποιούν γνωστικές-συμπεριφορικές τεχνικές για παιδιά σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Brown et al., 2024).

Η αποτελεσματικότητα και η αξία της εφαρμογής παρεμβάσεων CBT για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και άλλων διαταραχών, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές και η χρήση ουσιών, καταδεικνύεται σε πολυάριθμες έρευνες. Η CBT φαίνεται να είναι ιδιαιτέρως αποτελεσματική σε ένα μεγάλο εύρος ηλικιών, περιλαμβάνοντας παιδιά και εφήβους, σε πληθυσμούς διαφορετικών εθνικοτήτων, καθώς και να διατηρεί την αποτελεσματικότητά της ακόμα κι όταν εφαρμόζεται με διαφορετικές μορφές (ατομικά, ομαδικά ή διαδικτυακά) σε μη παραδοσιακά περιβάλλοντα για την ψυχική υγεία, όπως σχολεία, κέντρα νεότητας και άλλους χώρους (Stewart & Christner, 2024).

Κατά την υλοποίηση των συγκεκριμένων παρεμβάσεων, ωστόσο, παρατηρούνται αρκετές φορές δυσκολίες και περιορισμοί, όπως ζητήματα ιδιωτικότητας, προβλήματα πρόσβασης και διαθεσιμότητας, υψηλά κόστη μετακινήσεων και συμμετοχής στις παρεμβάσεις (Ebert et al., 2015). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του Διαδικτύου προσφέρει τη δυνατότητα αντιμετώπισης αυτών των περιορισμών (Luik et al., 2017).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα οφέλη της διαδραστικότητας και της ελκυστικότητας του διαδικτυακού/ψηφιακού περιεχομένου, κυρίως για τις νεότερες γενιές, αρκετές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν αξιοποιώντας τις δυνατότητες διαδικτυακών εφαρμογών και λογισμικού, όπως οι προσομοιώσεις, οι εικονικοί κόσμοι και τα ψηφιακά παιχνίδια (Ebert et al., 2015). Αρκετές έρευνες αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα υβριδικών CBT παρεμβάσεων (με συνδυασμό δια ζώσης και διαδικτυακών στοιχείων) ή CBT παρεμβάσεων που υλοποιούνται αμιγώς διαδικτυακά και αξιοποιούν ψηφιακούς πόρους (Calaboiça et al., 2023· Carlbring et al., 2018· Kiluk, 2019).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι δεν έχει αναπτυχθεί σημαντικό πλήθος παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση και πρόληψη της επιθετικότητας που αξιοποιούν

τις νέες τεχνολογίες. Οι παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί είναι κυρίως υβριδικής μορφής (συνδυασμός παραδοσιακής και διαδικτυακής μορφής) (Lochman et al., 2017) ή εστιάζουν σε επιμέρους διαστάσεις του φαινομένου, όπως η διαχείριση των συναισθημάτων (Vara et al., 2016). Ειδικότερα, η διαθεσιμότητα πλήρως αυτοματοποιημένων ψηφιακών παρεμβάσεων Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας είναι εξαιρετικά περιορισμένη (Luik et al., 2017).

Επιπλέον, όπως αναφέρουν οι Esposito et al. (2024), η πλειονότητα των ψηφιακών παρεμβάσεων που αποσκοπούν στη διαχείριση της επιθετικότητας έχει αναπτυχθεί για εφήβους που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, μόνο δύο καταγεγραμμένα προγράμματα έχουν αναπτυχθεί ειδικά για παιδιά ηλικίας 8–12 ετών, μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, κατά την οποία η έγκαιρη πρόληψη μπορεί να αποτρέψει την εδραίωση επιθετικών συμπεριφορών.

Λαμβάνοντας υπόψη τους ανωτέρω περιορισμούς, την έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού σχετικών ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και τη δυσκολία υλοποίησης παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον λόγω χρονικών περιορισμών, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ευέλικτων και υλοποιήσιμων παρεμβάσεων, οι οποίες αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και το Διαδίκτυο.

Με δεδομένο το υφιστάμενο κενό στη βιβλιογραφία, η παρούσα εργασία εστιάζει στον σχεδιασμό ενός ψηφιακού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας και στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς του σε παιδιά που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

## 6. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα “Κάνε τη διαφορά” αποτελεί μία καινοτόμο ψηφιακή παρέμβαση για την πρόληψη/αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας, η οποία σχεδιάστηκε από τον συγγραφέα και τον Διευθυντή του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Μπούζο Ανδρέα.

Η υλοποίηση της παρέμβασης ακολουθεί καινοτόμο προσέγγιση, συνδυάζοντας τις αρχές της Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (CBT) με τεχνικές της Θετικής Ψυχολογίας που αφορούν κυρίως στην καλλιέργεια της ενσυνειδητότητας, της ευζωίας, της ευγνωμοσύνης και της προσωπικής ενδυνάμωσης. Η παρέμβαση εφαρμόζεται χωρίς την παρουσία ειδικού και πραγματοποιείται αποκλειστικά διαδικτυακά, μέσα από 13 ασύγχρονες ατομικές συνεδρίες, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών. Για την υποστήριξη της εφαρμογής της παρέμβασης, αναπτύχθηκε ειδική διαδικτυακή πλατφόρμα που περιλαμβάνει διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και εφαρμόζει στοιχεία παιχνιδοποίησης (gamification), προσαρμοσμένα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών προεφηβικής ηλικίας και να προσελκύουν το ενδιαφέρον τους. Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί κατάλληλα, προκειμένου να μπορεί να υλοποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα σε αίθουσες με τον βασικό τεχνολογικό εξοπλισμό, όπως οι τα εργαστήρια Πληροφορικής. Ειδικότερα, για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα απαιτείται ηλεκτρονικός υπολογιστής (σταθερός ή φορητός) ή τάμπλετ με δυνατότητα πρόσβασης στο Διαδίκτυο.

Εντός αυτού του πλαισίου, σκοπό της παρούσας διατριβής αποτελεί η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά” στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού. Ειδικότερα, εξετάζεται κατά πόσο η παρέμβαση συμβάλλει σημαντικά στη μείωση τόσο της εκδήλωσης διαφόρων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς όσο και της αποδοχής της επιθετικότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, διατυπώνονται οι εξής ειδικοί στόχοι:

### *1) Μείωση διαφορετικών μορφών επιθετικότητας*

Η πρώτη διάσταση της παρέμβασης επικεντρώνεται στη μείωση των διαφόρων μορφών επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση στοχεύει στη μείωση της φυσικής, λεκτικής, σχεσιακής επιθετικότητας, του θυμού, της εχθρότητας, καθώς και των άμεσων και έμμεσων μορφών επιθετικότητας. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων

αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης φιλικών σχέσεων, αξιοποιώντας τις αρχές της CBT και της Θετικής Ψυχολογίας, αναμένεται να επιδράσει θετικά στους μαθητές, προσανατολίζοντάς τους να υιοθετήσουν λιγότερο επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς στην καθημερινή τους ζωή.

## *2) Διατήρηση των θετικών επιδράσεων στον χρόνο*

Η δεύτερη διάσταση της παρέμβασης αφορά στη διασφάλιση της μακροχρόνιας αποτελεσματικότητάς της. Αναμένεται ότι η παρέμβαση θα έχει σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές, εξασφαλίζοντας τη διατήρηση των αποτελεσμάτων τουλάχιστον τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωσή της. Η διατήρηση αλλά και η περαιτέρω ενίσχυση των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση του προγράμματος αποτελούν παράγοντα καθοριστικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητά του. Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων που καλλιέργησαν οι μαθητές αναμένεται να συμβάλει στη μείωση της επιθετικότητας στην καθημερινή τους ζωή και στην υιοθέτηση πιο κοινωνικά αποδεκτών τρόπων αλληλεπίδρασης με τους ομηλίκους τους. Παράλληλα, τα μακροπρόθεσμα οφέλη της παρέμβασης αναμένεται να λειτουργήσουν ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στην ανάπτυξη προτύπων επιθετικής συμπεριφοράς τόσο κατά την εφηβεία όσο και στην ενήλικη ζωή των μαθητών.

## *3) Ανάδειξη παραγόντων της ψηφιακής παρέμβασης που συνδέονται με τη μαθητική αποδοχή, την εφικτότητα εφαρμογής και την αντιληπτή μείωση της επιθετικότητας, βάσει της εμπειρίας των μαθητών*

Μία επιπλέον σημαντική διάσταση της παρέμβασης σχετίζεται με την εμπειρία από τη συμμετοχή των μαθητών στο ψηφιακό πρόγραμμα. Αναμένεται ότι η εμπειρία της συμμετοχής στο πρόγραμμα θα είναι κατά κύριο λόγο θετική και θα αναδειχθούν: (α) ουσιαστικά και ενδιαφέροντα στοιχεία της ψηφιακής παρέμβασης, (β) πιθανές δυσκολίες και προκλήσεις που αναδύονται κατά την εφαρμογή και (γ) αντιληπτές αλλαγές στη σκέψη και στη συμπεριφορά αναφορικά με την επιθετικότητα.

Με βάση τους παραπάνω ειδικούς στόχους, διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- 1) Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα παρουσιάσουν, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, στατιστικά σημαντική μείωση σε πολλαπλές μορφές επιθετικότητας, περιλαμβανομένης της σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας,

του θυμού, της εχθρότητας, της έμμεσης επιθετικότητας και σχεσιακής επιθετικότητας.

- 2) Οι θετικές επιδράσεις της παρέμβασης θα διατηρηθούν στην πειραματική ομάδα τουλάχιστον για τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωσή της.
- 3) Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα παρουσιάσουν υψηλή αποδοχή της ψηφιακής παρέμβασης και αντιληπτή μείωση της επιθετικότητας, παρέχοντας ενδείξεις για την εφικτότητα της εφαρμογής του προγράμματος στο σχολικό πλαίσιο.

## **ΜΕΘΟΔΟΣ**

## 7. Μέθοδος

### 7.1 Πειραματικός Σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε ημι-πειραματικό σχεδιασμό μεταξύ ομάδων (between-group quasi-experimental design) με μη τυχαία κατανομή των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental group), η οποία συμμετείχε στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, και στην ομάδα ελέγχου (control group), τα μέλη της οποίας δεν δέχθηκαν καμία παρέμβαση (Creswell, 2012· Shadish et al., 2002).

Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές (pre-test, post-test και follow-up μέτρηση). Η αρχική μέτρηση (pre-test) πραγματοποιήθηκε πριν από την έναρξη της παρέμβασης, προκειμένου να καθοριστούν οι αρχικές μετρήσεις στις υπό μελέτη μεταβλητές. Η δεύτερη μέτρηση (post-test) πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης για την εκτίμηση των άμεσων αποτελεσμάτων της παρέμβασης, ενώ η επαναληπτική μέτρηση (follow-up) πραγματοποιήθηκε τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, προκειμένου να αξιολογηθεί η διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στον χρόνο.

Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός επιλέχθηκε καθώς παρέχει τη δυνατότητα αξιολόγησης των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιδράσεων της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, επιτρέποντας τη σύγκριση με τα δεδομένα της ομάδας ελέγχου.

### 7.2 Δείγμα

Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 321 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Ηπείρου με μέσο όρο ηλικίας τα 10.92 έτη ( $T.A. = 0.74$ , εύρος = 10 - 13), εκ των οποίων οι 156 ήταν αγόρια (48.6%). Η κατανομή των μαθητών ανά φύλο στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου περιγράφεται στον Πίνακα 1 και η κατανομή ανά τάξη στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 1. Κατανομή μαθητών ανά φύλο**

	<b>Ομάδα ελέγχου</b>	<b>Πειραματική ομάδα</b>	<b>Σύνολο</b>
Αγόρια	81	75	156
Κορίτσια	75	90	165
Σύνολο	156	165	321

**Πίνακας 2. Κατανομή μαθητών ανά τάξη**

	<b>Ομάδα ελέγχου</b>	<b>Πειραματική ομάδα</b>	<b>Σύνολο</b>
Ε΄	89	79	168
ΣΤ΄	67	86	153
Σύνολο	156	165	321

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα πραγματοποιήθηκε κατόπιν απόφασης Συνέλευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και ύστερα από την έκδοση της σχετικής άδειας διεξαγωγής έρευνας από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου σε σχολικές μονάδες αρμοδιότητάς της.

Τα σχολεία επιλέχθηκαν με βάση την προθυμία τους να υλοποιήσουν το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, πριν την έναρξη του προγράμματος προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία του συγγραφέα με Διευθυντές σχολικών μονάδων της Ηπείρου, προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με το πρόγραμμα και το περιεχόμενο της έρευνας. Οι Διευθυντές αντίστοιχα ενημέρωσαν τους εκπαιδευτικούς της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης των σχολικών μονάδων τους και ζήτησαν την προφορική συγκατάθεσή τους για την υλοποίηση του προγράμματος στους μαθητές της τάξης τους. Ακολούθησε προφορική ενημέρωση των μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών που συναίνεσαν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα, επίλυση αποριών και απαντήσεις σε ερωτήματα μαθητών και εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των μαθητών πραγματοποιήθηκε ύστερα από την γραπτή ενημέρωση και ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων τους. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν με τη θέλησή τους ανά πάσα στιγμή από το ερευνητικό πρόγραμμα, δίχως να απαιτείται οποιαδήποτε αιτιολογία και χωρίς να υπάρχει ουδεμία συνέπεια. Όσοι μαθητές δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, λόγω μη συναίνεσης των ίδιων ή των γονέων/κηδεμόνων τους, απασχολούνταν με διαφορετικές δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό της τάξης, οι οποίες επίσης πραγματοποιούνταν στο εργαστήριο Πληροφορικής της σχολικής μονάδας.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι δύο ομάδες δεν παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο και την τάξη, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$ . Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και ομάδας ούτε και μεταξύ σχολικής τάξης και ομάδας (Πίνακας 3). Ως εκ τούτου, οι δύο

ομάδες κρίθηκαν ισοδύναμες ως προς τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, δηλαδή το φύλο και την τάξη.

**Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου  $\chi^2$  ανεξαρτησίας για το φύλο και την τάξη**

<b>Μεταβλητή</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b><i>df</i></b>	<b><i>p</i></b>
φύλο × ομάδα	1.343	1	.246
τάξη × ομάδα	2.705	1	.100

### **7.3 Εργαλεία**

Κατά τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας του προγράμματος σε τρεις χρονικές στιγμές: πριν από την έναρξη της παρέμβασης, αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της και τέσσερις μήνες μετά τη λήξη της. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τρεις κλίμακες αυτοαναφοράς, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στις επόμενες παραγράφους. Η διαδικασία συμπλήρωσης διήρκεσε περίπου μία διδακτική ώρα και πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά διαδικτυακά. Για την πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο, οι μαθητές χρησιμοποίησαν μοναδικούς ατομικούς κωδικούς χρήστη, οι οποίοι δεν συσχετιζόνταν με τα προσωπικά τους στοιχεία, διασφαλίζοντας πλήρως την ανωνυμία τους.

Οι κλίμακες που δεν είχαν χορηγηθεί στο παρελθόν σε ελληνικό δείγμα, μεταφράστηκαν από τον συγγραφέα στα ελληνικά και ακολούθως πιστοποιημένη μεταφράστρια ανέλαβε την αντίστροφη μετάφρασή τους στα αγγλικά. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των δύο εκδοχών των ερωτηματολογίων στα αγγλικά και, αφού δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο νόημα των δηλώσεων, ο συγγραφέας με τη μεταφράστρια κατέληξαν στην τελική εκδοχή των ερωτηματολογίων στα ελληνικά.

### **Δημογραφικά στοιχεία**

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δώσουν πληροφορίες όπως φύλο, ηλικία, όνομα σχολείου και τάξη φοίτησης.

### Κλίμακα Επιθετικότητας Buss-Warren (BWAQ)

Για τη μέτρηση της συνολικής και των επιμέρους μορφών επιθετικότητας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας Buss-Warren (Buss-Warren Aggression Questionnaire, BWAQ· Buss & Warren, 2000). Το εργαλείο αποτελεί αυτοαναφορική κλίμακα 34 δηλώσεων, η οποία αποτιμά πέντε διαστάσεις της επιθετικότητας: (α) φυσική επιθετικότητα, (β) λεκτική επιθετικότητα, (γ) θυμός, (δ) εχθρότητα και (ε) έμμεση επιθετικότητα. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε κάθε θέμα σε κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμίδων (1 = καθόλου ακριβές έως 5 = πολύ ακριβές), με υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας. Το εργαλείο BWAQ αποτελεί αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη μορφή του Aggression Questionnaire των Buss και Perry (1992). Παρουσιάζει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες τόσο στην πλήρη εκδοχή του (34 δηλώσεις) όσο και στη σύντομη (15 δηλώσεις). Οι αντίστοιχες υποκλίμακες της πλήρους και της σύντομης μορφής συσχετίζονται ισχυρά ( $r = .86 - .93$ ), υποστηρίζοντας τη συγκλίνουσα εγκυρότητα του εργαλείου (Maxwell, 2008). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι τιμές του συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach για τις πέντε υποκλίμακες κυμάνθηκαν σε επίπεδα που υποδηλώνουν αποδεκτή έως εξαιρετική εσωτερική συνέπεια σε όλες τις χρονικές μετρήσεις (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4. Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) συνολικής και επιμέρους μορφών επιθετικότητας ανά ομάδα και μέτρηση**

Ομάδα	Μέτρηση	Συνολική επιθετικότητα					
		PA ( $\alpha$ )	VA ( $\alpha$ )	ANG ( $\alpha$ )	HOS ( $\alpha$ )	IA ( $\alpha$ )	
Πειραματική	ΠΡΙΝ	.921	.897	.574	.762	.707	.718
Πειραματική	ΜΕΤΑ	.926	.889	.570	.756	.815	.661
Πειραματική	ΕΠΑΝ	.940	.895	.701	.773	.825	.741
Ελέγχου	ΠΡΙΝ	.917	.848	.565	.792	.724	.675
Ελέγχου	ΜΕΤΑ	.931	.850	.676	.814	.794	.713
Ελέγχου	ΕΠΑΝ	.948	.880	.714	.836	.839	.789

Σημ. ΠΡΙΝ: μέτρηση πριν την παρέμβαση, ΜΕΤΑ: μέτρηση μετά την παρέμβαση, ΕΠΑΝ: επαναληπτική μέτρηση (follow-up), PA: φυσική επιθετικότητα, VA: λεκτική επιθετικότητα, ANG: θυμός, HOS: εχθρότητα, IA: έμμεση επιθετικότητα.

Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας της ελληνικής μετάφρασης του εργαλείου πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) σε δείγμα 664 μαθητών

ηλικίας 10–12 ετών που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία της Ηπείρου. Εξετάστηκε η προτεινόμενη δομή πέντε παραγόντων του εργαλείου, με χρήση του εκτιμητή WLSMV, και τα αποτελέσματα κατέδειξαν πολύ καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα (CFI = .986, TLI = .985, RMSEA = .040, SRMR = .064). Τα ευρήματα της CFA επιβεβαιώνουν την αναμενόμενη παραγοντική δομή και τεκμηριώνουν τη δομική εγκυρότητα της ελληνικής εκδοχής του BWAQ που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

### **Κλίμακα Σχεσιακής Επιθετικότητας (Relational Aggression Scale - RAS)**

Για τη μέτρηση της σχεσιακής επιθετικότητας αξιοποιήθηκε η κλίμακα Σχεσιακής Επιθετικότητας (Relational Aggression Scale, RAS) που αναπτύχθηκε από τους Voulgaridou και Kokkinos (2018) για την αξιολόγηση επιμέρους διαστάσεων της σχεσιακής επιθετικότητας (RA) στους εφήβους. Το εργαλείο αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες που προκύπτουν από τον συνδυασμό τύπου (άμεση ή έμμεση) και λειτουργίας (προδραστική ή αντιδραστική): (α) προδραστική άμεση (PDRA), (β) προδραστική έμμεση (PIRA), (γ) αντιδραστική άμεση (RDRA) και (δ) αντιδραστική έμμεση (RIRA). Στην πρωτότυπη μελέτη, η κλίμακα χορηγήθηκε σε δείγμα 1.231 εφήβων ηλικίας 10 έως 16 ετών. Οι ψυχομετρικές αναλύσεις τεκμηρίωσαν υψηλή εσωτερική συνέπεια, ικανοποιητική αξιοπιστία επανελέγχου και ισοδυναμία μέτρησης ως προς το φύλο και την τάξη. Οι συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) για τις υποκλίμακες ήταν: PDRA = .84, PIRA = .91, RDRA = .84, RIRA = .87. Στην παρούσα μελέτη, οι τιμές του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach έδειξαν ικανοποιητική έως εξαιρετική εσωτερική συνέπεια και στις τρεις χρονικές μετρήσεις (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5. Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) κλίμακας σχεσιακής επιθετικότητας (RAS) και των υποκλιμάκων της ανά ομάδα και μέτρηση**

<b>Ομάδα</b>	<b>Μέτρηση</b>	<b>RAS (<math>\alpha</math>)</b>	<b>PIRA (<math>\alpha</math>)</b>	<b>PDRA (<math>\alpha</math>)</b>	<b>RIRA (<math>\alpha</math>)</b>	<b>RDRA (<math>\alpha</math>)</b>
<i>Πειραματική</i>	ΠΡΙΝ	.931	.896	.769	.799	.791
<i>Πειραματική</i>	ΜΕΤΑ	.940	.896	.790	.854	.825
<i>Πειραματική</i>	ΕΠΑΝ	.947	.899	.790	.872	.839
<i>Ελέγχου</i>	ΠΡΙΝ	.897	.816	.667	.705	.795
<i>Ελέγχου</i>	ΜΕΤΑ	.943	.888	.798	.803	.851
<i>Ελέγχου</i>	ΕΠΑΝ	.959	.912	.830	.889	.892

Σημ. ΠΡΙΝ: μέτρηση πριν την παρέμβαση, ΜΕΤΑ: μέτρηση μετά την παρέμβαση, ΕΠΑΝ: επαναληπτική μέτρηση (follow-up), RAS: συνολική σχεσιακή επιθετικότητα, PIRA: προδραστική έμμεση, PDRA: προδραστική άμεση, RIRA: αντιδραστική έμμεση, RDRA: αντιδραστική άμεση.

Παράλληλα με την εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας, ελέγχθηκε και η δομική εγκυρότητα της τετραπαραγοντικής δομής της κλίμακας (*προδραστική άμεση, προδραστική έμμεση, αντιδραστική άμεση, αντιδραστική έμμεση*) σε ανεξάρτητο δείγμα 664 μαθητών ηλικίας 10–12 ετών που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία της Ηπείρου. Πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) με χρήση του εκτιμητή WLSMV, η οποία κατέδειξε πολύ καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα (CFI = .984, TLI = .983, RMSEA = .053, SRMR = .069), υποστηρίζοντας περαιτέρω τη σταθερότητα και την καταλληλότητα της προτεινόμενης δομής σε ελληνικό δείγμα προεφήβων. Συνολικά, τα ευρήματα στηρίζουν την αξιόπιστη και δομικά έγκυρη χρήση της κλίμακας RAS σε Έλληνες προεφήβους.

#### **7.4 Δομή της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά”**

Ακολουθεί η παρουσίαση της δομής και του περιεχομένου της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης “Κάνε τη Διαφορά”, η οποία εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

##### 7.4.1 Συνοπτική περιγραφή

Η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση “Κάνε τη Διαφορά” αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης επιθετικών συμπεριφορών μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από τον συγγραφέα στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπό την επιστημονική καθοδήγηση και εποπτεία του επιβλέποντος Καθηγητή και Διευθυντή του Εργαστηρίου, στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής (Κρομμύδας & Μπρούζος, 2026).

Η παρέμβαση έχει σχεδιαστεί ώστε να υλοποιείται αποκλειστικά διαδικτυακά, με τη μορφή ασύγχρονης, ατομικής ψηφιακής παρέμβασης, η οποία περιλαμβάνει 13 συνεδρίες. Οι συνεδρίες πραγματοποιούνται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή υπολογιστή τύπου τάμπλετ, μέσα από την ειδικά αναπτυγμένη ψηφιακή πλατφόρμα του προγράμματος.

Σε κάθε συνεδρία, οι μαθητές συμμετέχουν σε διαδραστικές ψηφιακές δραστηριότητες, οι οποίες βασίζονται στις αρχές της Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (Cognitive Behavioral Therapy - CBT) και σε τεχνικές της Θετικής Ψυχολογίας, όπως η ενσυνειδητότητα (mindfulness) και η ευγνωμοσύνη, με στόχο την προώθηση της ευζωίας (well-being).

Το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με τα εργαστήρια Πληροφορικής να αποτελούν τον καταλληλότερο χώρο

εφαρμογής. Κάθε μαθητής συνδέεται ατομικά στην πλατφόρμα, χρησιμοποιώντας προσωπικούς κωδικούς πρόσβασης, και έχει στη διάθεσή του ατομικό λογαριασμό, στον οποίο καταγράφεται η πρόοδος και τα επιτεύγματά του.

Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί του τμήματος έχουν επιμορφωθεί στη χρήση της πλατφόρμας πριν την έναρξη της παρέμβασης. Ο ρόλος τους είναι αποκλειστικά εποπτικός, καθώς διασφαλίζουν την ομαλή διεξαγωγή της παρέμβασης και υποστηρίζουν τους μαθητές σε τεχνικά ζητήματα, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, χωρίς να εμπλέκονται στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων.

#### 7.4.2 Στόχοι της παρέμβασης

Η παρέμβαση στοχεύει στην ενίσχυση συναισθηματικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, που σχετίζονται με τη μείωση και πρόληψη επιθετικών συμπεριφορών. Οι γενικοί στόχοι περιλαμβάνουν: (α) αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, καθώς και έλεγχο του θυμού, (β) ενίσχυση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, (γ) ανάπτυξη υγιών φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων και (δ) καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, ορισμένες ενότητες εστιάζουν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, στην ενίσχυση θετικής αυτοεικόνας, καθώς και στην καλλιέργεια της ευγνωμοσύνης, της ενσυνειδητότητας και της ευζωίας.

#### 7.4.3 Δομή και περιεχόμενο του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά”

Το πρόγραμμα “Κάνε τη Διαφορά” περιλαμβάνει 13 συνεδρίες, εκ των οποίων η πρώτη είναι εισαγωγική. Στην εισαγωγική συνεδρία, οι μαθητές ενημερώνονται για τη στοχοθεσία και τη δομή της παρέμβασης και εξοικειώνονται με το ψηφιακό περιβάλλον της πλατφόρμας. Οι επόμενες συνεδρίες εστιάζουν σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 6.

**Πίνακας 6. Δομή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος “Κάνε τη διαφορά”**

<b>Τίτλος συνεδρίας</b>	<b>Στόχοι</b>
1. <i>Εισαγωγή</i>	Εισαγωγή στο πρόγραμμα, Επισκόπηση, Στοχοθεσία
2. <i>Τα συναισθήματα</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αναγνώριση διαφορετικών συναισθημάτων.</li> <li>2. Ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων βάσει της όψης τους.</li> <li>3. Αναγνώριση της μεταβλητότητας των συναισθημάτων</li> <li>4. Σύνδεση των συναισθημάτων με τις σκέψεις και τις πράξεις.</li> </ol>
3. <i>Σκέψεις – Συναισθήματα – Πράξεις</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Σύνδεση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς.</li> <li>2. Αναγνώριση αυτόματων σκέψεων.</li> <li>3. Ταξινόμηση θετικών και αρνητικών σκέψεων.</li> <li>4. Αναγνώριση των “παγίδων της σκέψης” (thinking traps).</li> </ol>
4. <i>Ελέγχο τα συναισθήματα και τις σκέψεις μου</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αναγνώριση των ενδείξεων του θυμού.</li> <li>2. Αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων έντασης θυμού.</li> <li>3. Αναγνώριση των αποκρίσεων του σώματος στο συναίσθημα του θυμού.</li> <li>4. Εξοικείωση με τεχνικές διαχείρισης του θυμού.</li> </ol>
5. <i>Πώς απαντάω στον θυμό</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αναγνώριση του προσωπικού στιλ επικοινωνίας.</li> <li>2. Εξοικείωση με τρόπους απόκρισης στον θυμό.</li> <li>3. Εξοικείωση με τεχνικές διαχείρισης στρεσογόνων συζητήσεων.</li> <li>4. Αναγνώριση ευγενικών και μη τρόπων έκφρασης.</li> </ol>
6. <i>Εγώ και οι άλλοι</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αναγνώριση του επιπέδου του κοινωνικού άγχους και ντροπαλότητας ανά περίπτωση.</li> <li>2. Αναγνώριση περιστάσεων που προκαλούν κοινωνικό άγχος.</li> <li>3. Διαμόρφωση θετικών σκέψεων για την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους.</li> <li>4. Επιλογή αποτελεσματικών τρόπων για την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους/ φόβου κοινωνικών σχέσεων.</li> </ol>

Τίτλος συνεδρίας	Στόχοι
	5. Υιοθέτηση τρόπων σκέψης που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση.
7. <i>Είμαι ευγενικός/ή με τον εαυτό μου</i>	1. Αποδοχή του εαυτού μας. 2. Αναγνώριση των δυνατών μας σημείων. 3. Αντιμετώπιση του εαυτού μας με ευγένεια. 4. Χρήση τεχνικών ενσυνειδητότητας για εστίαση στο παρόν.
8. <i>Νιώθω ευγνωμοσύνη</i>	1. Εντοπισμός των θετικών σχέσεων στο κοινωνικό περιβάλλον. 2. Υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων για την ανάπτυξη νέων σχέσεων. 3. Χρήση αποτελεσματικών τεχνικών επικοινωνίας με έμφαση στη συναισθηματική κατάσταση του συνομιλητή. 4. Αναγνώριση του καλού στις σχέσεις και τους ανθρώπους.
9. <i>Οι καλοί φίλοι</i>	1. Αναγνώριση των λόγων διασύνδεσης με τους άλλους. 2. Αναγνώριση των θετικών ιδιοτήτων του εαυτού μας και των άλλων. 3. Προσδιορισμός των βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων. 4. Προσδιορισμός των δικαιωμάτων σε μία σχέση. 5. Προσδιορισμός αποτελεσματικών τρόπων για την αντιμετώπιση άσχημων καταστάσεων σε μια σχέση.
10. <i>Αλλάζω τη συμπεριφορά μου</i>	1. Υιοθέτηση αποτελεσματικών τεχνικών χαλάρωσης και αυτοελέγχου. 2. Υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς. 3. Υιοθέτηση νέων καθημερινών συνηθειών.
11. <i>Βλέπω με τα μάτια των άλλων</i>	1. Ανακάλυψη ύπαρξης διαφορετικών οπτικών σε μία κοινωνική περίσταση. 2. Αναγνώριση των «τυφλών σημείων» (καταστάσεων όπου αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος εμποδίζουν τις σχέσεις μας με τους άλλους).

Τίτλος συνεδρίας	Στόχοι
	3. Προσδιορισμός διαφορετικών ερμηνειών σχετικά με τις προθέσεις και τη συμπεριφορά των άλλων.
12. <i>Βρίσκω λύση στο πρόβλημα (I)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εντοπισμός του προβλήματος και πιθανών λύσεων</li> <li>2. Κατηγοριοποίηση των πιθανών λύσεων.</li> <li>3. Αναγνώριση και αξιολόγηση των συνεπειών μιας επιλογής.</li> <li>4. Αναγνώριση των σταδίων επίλυσης ενός προβλήματος.</li> </ol>
13. <i>Βρίσκω λύση στο πρόβλημα (II)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εντοπισμός πιθανών λύσεων σε προβλήματα σχεσιακής επιθετικότητας – εκφοβισμού.</li> <li>2. Διατύπωση σταδίων επίλυσης ενός προβλήματος.</li> </ol>

Ακολουθεί σύντομη περιγραφή του περιεχομένου κάθε συνεδρίας, με έμφαση στους επιμέρους στόχους και στις δεξιότητες που καλλιεργούνται.

#### *Συνεδρία 1: Εισαγωγή*

Η εισαγωγική συνεδρία ανοίγει τον κύκλο της παρέμβασης, παρουσιάζοντας το πλαίσιο, τους κανόνες και τον τρόπο χρήσης της ψηφιακής πλατφόρμας. Οι μαθητές εισέρχονται στην πλατφόρμα χρησιμοποιώντας τους προσωπικούς τους κωδικούς. Στη συνέχεια, εξοικειώνονται με το ψηφιακό περιβάλλον του προγράμματος υπό την καθοδήγηση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσιάζουν τις βασικές λειτουργίες της πλατφόρμας και παρέχουν τεχνική υποστήριξη, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Στην εισαγωγική συνεδρία περιλαμβάνεται διαδραστικό βίντεο, στο οποίο παρουσιάζονται οι κεντρικοί ήρωες του προγράμματος, ο Φοίβος και η Ζέτα. Πρόκειται για φιγούρες κινουμένων σχεδίων, οι οποίες συνοδεύουν τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και πρωταγωνιστούν τόσο στα διαδραστικά βίντεο, τα οποία παρουσιάζουν τις κεντρικές έννοιες της κάθε συνεδρίας, όσο και στις επιμέρους ψηφιακές δραστηριότητες, παρακινώντας τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά σε αυτές.

Ο Φοίβος και η Ζέτα, στο αρχικό βίντεο, προετοιμάζουν τους μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος, ενημερώνοντάς τους ότι από κοινού θα εκπαιδευτούν: (α) να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, (β) να επικοινωνούν καλύτερα ακόμα κι όταν διακατέχονται από θυμό, (γ) να λύνουν αποτελεσματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι ή οι άλλοι. Επίσης, πραγματοποιούν σύντομη αναφορά στις δραστηριότητες που θα κληθούν να υλοποιήσουν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τέλος,

ενθαρρύνουν τους μαθητές για την επιτυχή έκβαση τους προγράμματος, σημειώνοντας ότι όλοι μαζί μπορούν να “κάνουν τη διαφορά”.

### *Συνεδρία 2: Τα συναισθήματα*

Η δεύτερη συνεδρία επικεντρώνεται στην αναγνώριση και κατανόηση των βασικών συναισθημάτων, καθώς και στη σύνδεσή τους με σκέψεις και καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Μέσα από μια σειρά διαδραστικών δραστηριοτήτων στην ψηφιακή πλατφόρμα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν, να ονομάσουν και να περιγράψουν συναισθήματα τόσο δικά τους όσο και άλλων ανθρώπων.

Η συνεδρία ξεκινά με ένα κουίζ αναγνώρισης συναισθημάτων (“*Μπορείς να βρεις ποιοι είναι χαρούμενοι;*”), στο οποίο οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τη χαρά στα πρόσωπα και τις εκφράσεις προσώπων. Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί ως εισαγωγική άσκηση παρατήρησης και ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια, μέσω της διαδραστικής παρουσίασης “*Ας μιλήσουμε για τα συναισθήματα*”, παρουσιάζονται διαφορετικά συναισθήματα, ο τρόπος έκφρασης και οι ενδείξεις για την αναγνώρισή τους στην καθημερινή επικοινωνία.

Ακολουθούν δραστηριότητες αντιστοίχισης (“*Μπορείς να βρεις τα συναισθήματα; Κάνε την αντιστοίχιση*”), στις οποίες οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν πρόσωπα ή καταστάσεις με το αντίστοιχο συναίσθημα. Μέσω της δραστηριότητας ενισχύεται η ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν λεπτές διαφορές ανάμεσα σε συναισθήματα όπως η χαρά, η λύπη, ο φόβος ή ο θυμός.

Στις επόμενες ψηφιακές δραστηριότητες ανοιχτού τύπου οι μαθητές συνδέουν τα συναισθήματα με προσωπικές εμπειρίες (π.χ. *Αισθάνομαι χαρά όταν...*, *Αισθάνομαι θυμό όταν...*). Για κάθε περίπτωση καταγράφουν σε ποιες περιστάσεις νιώθουν τα συγκεκριμένα συναισθήματα, πώς επηρεάζουν την όψη τους (εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος), σε ποιες ενέργειες προέβησαν και ποια ήταν τα συναισθήματά τους. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες καλλιεργούν τη συναισθηματική επίγνωση και τον αναστοχασμό, βοηθώντας τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις εσωτερικές ενδείξεις κάθε συναισθήματος και τη σύνδεσή του με σκέψεις και συμπεριφορά.

Η συνεδρία ολοκληρώνεται με μια προαιρετική συμπληρωματική δραστηριότητα, μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν περαιτέρω στην αντιστοίχιση συναισθημάτων, εφόσον τους απομένει χρόνος. Με τη συνοδεία των ηρώων του προγράμματος Φοίβου και Ζέτας, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα εκδηλώνονται, γίνονται αντιληπτά και συνδέονται με σκέψεις και πράξεις.

Η συνεδρία αυτή θέτει τις βάσεις για την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων και προετοιμάζει το έδαφος για τη συνέχεια του προγράμματος, όπου η εστίαση μετατοπίζεται στη σύνδεση των συναισθημάτων με τις σκέψεις και τις συμπεριφορές.

### *Συνεδρία 3: Σκέψεις – Συναισθήματα - Πράξεις*

Η τρίτη συνεδρία εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις, εισάγοντας με κατανοητό τρόπο τις αρχές της Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο τρόπος που ερμηνεύουν μια κατάσταση επηρεάζει το πώς νιώθουν και κατ' επέκταση πώς αντιδρούν. Μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες στην ψηφιακή πλατφόρμα, οι μαθητές μαθαίνουν να εντοπίζουν αυτή τη διασύνδεση και να υιοθετούν πιο λειτουργικούς τρόπους σκέψης.

Η συνεδρία ανοίγει με την παρουσίαση *“Πώς μας επηρεάζουν οι σκέψεις μας”*. Με σύντομα σενάρια και οπτικές αναπαραστάσεις, οι ήρωες Φοίβος και Ζέτα δείχνουν ότι η ερμηνεία ενός γεγονότος διαμορφώνει τα συναισθήματα του ατόμου. Ακολουθεί η βιωματική άσκηση *“Πώς ήταν ο Φοίβος όταν δεν ήρθε κανένας στο πάρτι του;”*, στην οποία τα παιδιά εξοικειώνονται με τη μεταβλητότητα των συναισθημάτων. Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν μέσω διαγράμματος τη διασύνδεση των σκέψεων, συναισθημάτων, αντιδράσεων του σώματος και ενεργειών του Φοίβου, όπως αυτά παρουσιάζονται στο σενάριο της δραστηριότητας.

Στη συνέχεια, οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα αντιστοίχισης *“Μπορείς να ξεχωρίσεις τις σκέψεις από τα συναισθήματα και τις ενέργειες;”*, η οποία καλλιεργεί τη διάκριση ανάμεσα σε σκέψεις, συναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορικές αποκρίσεις. Ακολουθεί η παρουσίαση *“Το γνώριζες ότι κάνεις αυτόματες σκέψεις;”*, που εισάγει την έννοια των αυτόματων σκέψεων και αναδεικνύει τον συσχετισμό ερμηνειών, συναισθημάτων και συμπεριφορικών αποκρίσεων.

Ακολουθούν δραστηριότητες αναγνώρισης και ταξινόμησης θετικών και αρνητικών σκέψεων (*“Ποιες GO σκέψεις κάνει ο Φοίβος;”*), όπου τα παιδιά εντοπίζουν ενισχυτικές, αισιόδοξες σκέψεις που διευκολύνουν τη δράση και τη θετική διάθεση. Στο τέλος της συνεδρίας υπάρχει η προαιρετική δραστηριότητα *“Βρες στο κρυπτόλεξο 10 θετικές σκέψεις”* για όσους μαθητές έχουν ολοκληρώσει τις δραστηριότητες της συνεδρίας πριν τη λήξη του χρόνου της συνεδρίας.

Μέσω της συνεδρίας, οι μαθητές εξοικειώνονται με βασικές αρχές της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης, μαθαίνοντας να παρατηρούν τις αυτόματες σκέψεις τους και να αναγνωρίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις. Μέσα από

αυτή τη διαδικασία καλλιεργούν πιο ρεαλιστικούς και λειτουργικούς τρόπους σκέψης, ενισχύοντας τη γνωστική αναδόμηση, την αυτορρύθμιση και τη συναισθηματική επίγνωση που θα αξιοποιηθούν στις επόμενες ενότητες του προγράμματος.

#### *Συνεδρία 4: Ελέγχω τα συναισθήματα και τις σκέψεις μου*

Η τέταρτη συνεδρία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης και διαχείρισης του θυμού, καθώς και στον έλεγχο των σκέψεων και των αντιδράσεων που τον συνοδεύουν. Μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες και βιωματικές προσεγγίσεις, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ότι ο θυμός είναι ένα φυσιολογικό συναίσθημα, το οποίο ωστόσο μπορεί να ελεγχθεί και να εκφραστεί με υγιή τρόπο.

Η συνεδρία ξεκινά με την παρουσίαση *“Ελέγχω τα συναισθήματα και τις σκέψεις μου”*, η οποία επικεντρώνεται σε τρόπους χαλάρωσης και αυτορρύθμισης, όπως τεχνικές αναπνοής, απλές καθημερινές δραστηριότητες που μειώνουν την ένταση, καθώς και στρατηγικές πρόληψης του θυμού πριν αυτός κλιμακωθεί. Μέσα από τα παραδείγματα των ηρώων, οι μαθητές κατανοούν ότι ο έλεγχος των συναισθημάτων συνίσταται στην επίγνωση και τη ρύθμιση της εσωτερικής τους κατάστασης.

Ακολουθεί η βιωματική δραστηριότητα *“Το θερμόμετρο του θυμού”*, μέσω της οποίας οι μαθητές εξοικειώνονται με την έννοια των επιπέδων έντασης του θυμού. Καλούνται να εντοπίσουν τα διαφορετικά επίπεδα θυμού και να τα αναγνωρίζουν οπτικά στους άλλους από τον τρόπο έκφρασης και την όψη τους.

Στη συνέχεια, οι μαθητές επεξεργάζονται το σενάριο *“Η Ζέτα θύμωσε πολύ στο λεωφορείο”* και καλούνται να αντιστοιχίσουν ένα σύνολο προτάσεων, σχετικών με το σενάριο, σε μία από τις κατηγορίες: (α) γεγονότα, (β) σκέψεις, (γ) συναισθήματα και (δ) υποθέσεις της ηρωίδας. Η δραστηριότητα στοχεύει στην ενίσχυση δεξιοτήτων διάκρισης μεταξύ γεγονότων, σκέψεων, συναισθημάτων και υποθέσεων.

Μέσα από την επόμενη δραστηριότητα με τίτλο *“Ο Φοίβος έχει θυμώσει πάρα πολύ! Τι τον συμβουλεύεις να κάνει;”*, οι μαθητές εντοπίζουν πιθανούς τρόπους διαχείρισης του θυμού, όπως η βαθιά αναπνοή, η απομάκρυνση από το ερέθισμα ή η χρήση θετικών σκέψεων. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται να καταστρώσουν στρατηγικές αντιμετώπισης που μπορούν να εφαρμόσουν οι ίδιοι σε παρόμοιες καταστάσεις. Επιπλέον, η δραστηριότητα *“Μπορείς να καταλάβεις πόσο θυμωμένα είναι τα παρακάτω άτομα;”* τους βοηθά να αναγνωρίζουν διαφορετικούς βαθμούς θυμού σε άλλους ανθρώπους, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την αντίληψη των ενδείξεων του θυμού.

Στη συνέχεια, οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα ανοιχτού τύπου *“Πώς αντιδρά το σώμα σου όταν θυμώνεις πολύ;”*, στην οποία καλούνται να καταγράψουν τις σωματικές ενδείξεις του θυμού είτε και να τις αποδώσουν γραφικά με τη χρήση ζωγραφικής.

Η συνεδρία ολοκληρώνεται με μια δημιουργική δραστηριότητα κολάζ (*“Τι με ηρεμεί όταν έχω θυμώσει πολύ”*), κατά την οποία οι μαθητές απεικονίζουν με εικόνες ή λέξεις τρόπους χαλάρωσης και αυτοελέγχου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές ενισχύουν τη μεταγνωστική τους ικανότητα να αναγνωρίζουν τους προσωπικούς τους μηχανισμούς διαχείρισης του θυμού και να αναπτύσσουν πιο λειτουργικές συμπεριφορές.

Η συνεδρία συμβάλλει καθοριστικά στη συναισθηματική αυτορρύθμιση, προάγοντας την επίγνωση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις σωματικές αντιδράσεις. Παράλληλα, εισάγει με φυσικό τρόπο τη θεματική της επικοινωνίας σε συνθήκες ύπαρξης θυμού, η οποία αποτελεί το αντικείμενο της επόμενης συνεδρίας.

#### *Συνεδρία 5: Πώς απαντώ στον θυμό*

Η πέμπτη συνεδρία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με στόχο την αναγνώριση και τη διαχείριση του θυμού τόσο των ίδιων όσο και των άλλων. Οι μαθητές μαθαίνουν να αντιδρούν με τρόπο ήρεμο και ευγενικό, αναπτύσσοντας παράλληλα την ικανότητα ενσυναίσθησης και σεβασμού απέναντι στα συναισθήματα των άλλων.

Η συνεδρία ξεκινά με την παρουσίαση *“Εγώ και τα συναισθήματα των άλλων”*, μέσω της οποίας οι μαθητές εξασκούνται περαιτέρω στην αναγνώριση των συναισθημάτων και εισάγονται σε στρατηγικές απόκρισης στον θυμό. Οι κεντρικοί χαρακτήρες, Φοίβος και Ζέτα, λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς, επιδεικνύοντας εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης και αποκλιμάκωσης σε επικοινωνιακές καταστάσεις υψηλής έντασης, όπως οι εκρήξεις θυμού.

Στη συνέχεια, μέσα από τη δραστηριότητα *“Πες αυτό που θες ευγενικά ξεκινώντας με τη λέξη Εγώ”*, οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν προτάσεις με επίκεντρο τον εαυτό (π.χ. «Εγώ αισθάνομαι...»), ώστε να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με τρόπο που δεν προκαλεί αντιπαράθεση. Η δραστηριότητα αυτή βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διεκδικητικής επικοινωνίας και ενισχύει τη συναισθηματική αυτορρύθμιση.

Ακολουθεί η δραστηριότητα *“Υπάρχουν ευγενικές και όχι ευγενικές λέξεις”*, στην οποία οι μαθητές ανακαλούν ένα πρόσφατο περιστατικό επικοινωνιακής έντασης και καταγράφουν τις όχι ευγενικές λεκτικές επιλογές τους. Στη συνέχεια αναδιατυπώνουν το ίδιο μήνυμα με ευγενικές εκφράσεις, οι οποίες στοχεύουν στη διευθέτηση της έντασης. Η ανοιχτού τύπου

δραστηριότητα αποσκοπεί στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης και της διεκδικητικής επικοινωνίας, αποφεύγοντας εκφράσεις που οξύνουν την αντιπαράθεση και χρησιμοποιώντας επικοινωνιακά μοτίβα που προάγουν τον σεβασμό και την επίλυση του προβλήματος.

Η βιωματική άσκηση “*Ο Φοίβος θύμωσε με τη Ζέτα!*” αξιοποιεί σύντομο σενάριο ως μελέτη περίπτωσης για στοχευμένο αναστοχασμό. Οι μαθητές καλούνται, μέσω ανοιχτών ερωτημάτων, να αναγνωρίσουν τα αίτια και τα σημεία κλιμάκωσης της σύγκρουσης, να προτείνουν εναλλακτικές αποκλιμάκωσης. Για παράδειγμα, ενθαρρύνονται να συντάξουν προτάσεις που ξεκινούν με τη λέξη «Εγώ», να χρησιμοποιήσουν ευγενικές εκφράσεις, καθώς και να διατυπώσουν συγκεκριμένες ενέργειες για την επίτευξη πιο ήρεμης και αποτελεσματικής επικοινωνίας, μέσα από την οπτική και των δύο πλευρών. Η άσκηση στοχεύει στην καλλιέργεια αναστοχασμού, λήψης προοπτικής του άλλου και ενσυναίσθησης, αναδεικνύοντας ότι οι διαφωνίες μπορούν να επιλύονται μέσω διαλόγου και κατανόησης.

Ακολουθεί η δραστηριότητα “*Πώς να καταλάβεις τι νιώθουν οι άλλοι!*”, η οποία εξοικειώνει τους μαθητές με μια δομημένη στρατηγική κατανόησης των συναισθημάτων τρίτων. Μέσω ταξινόμησης καρτών, οργανώνουν διακριτά βήματα, όπως παρατήρηση, ενεργητική ακρόαση, λήψη προοπτικής και ανατροφοδότηση που εκφράζει κατανόηση.

Η συνεδρία ολοκληρώνεται με προαιρετική δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης “*Τα 4 βήματα που ακολουθούμε όταν κάποιος άλλος είναι θυμωμένος*”. Οι μαθητές ταξινομούν και αναπαριστούν τα τέσσερα βασικά βήματα: (α) προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή, (β) αίτημα διευκρίνισης των λόγων του θυμού, (γ) έκφραση κατανόησης, και (4) διατύπωση προσωπικής άποψης, εφόσον κρίνεται υποστηρικτική.

Μέσω της συνεδρίας, οι μαθητές ενισχύουν δεξιότητες συναισθηματικής κατανόησης, ενεργητικής ακρόασης και θετικής επικοινωνίας, μαθαίνοντας να διαχειρίζονται αποτελεσματικά δύσκολες συζητήσεις και να προάγουν σχέσεις σεβασμού και συνεργασίας.

#### *Συνεδρία 6: Εγώ και οι άλλοι*

Η έκτη συνεδρία στοχεύει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, δίνοντας έμφαση στη διαχείριση του κοινωνικού άγχους και της ντροπαλότητας. Μέσα από μια σειρά βιωματικών και διαδραστικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε κοινωνικές περιστάσεις, να εντοπίσουν τους φόβους που τους εμποδίζουν να εκφραστούν ελεύθερα και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης τους.

Η συνεδρία ξεκινά με την παρουσίαση “*Χρησιμοποιώ τη σκάλα του θάρρους*”, όπου μέσα από οπτικά παραδείγματα, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν την πρόοδο προς την

κοινωνική εξοικείωση ως μια «σκάλα», της οποίας κάθε σκαλοπάτι αντιπροσωπεύει ένα μικρό, ρεαλιστικό βήμα προς τη μείωση του φόβου και την αύξηση της αυτοπεποίθησης. Η δραστηριότητα αυτή τους ενθαρρύνει να αναγνωρίσουν ότι η κοινωνική αυτοπεποίθηση καλλιεργείται σταδιακά, μέσα από διαρκή προσπάθεια και θετικές εμπειρίες.

Στη συνέχεια, μέσω της παρουσίας της *“Μην αδικείς τον εαυτό σου!”*, οι μαθητές εισάγονται στην έννοια της αυτοαποδοχής και της αυτοεκτίμησης, συζητώντας τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους με καλοσύνη και σεβασμό. Στις επόμενες δραστηριότητες, όπως *“Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζεις μια κατάσταση που σε αγχώνει;”* και *“Μπορείς να κάνεις σκέψεις που σε βοηθούν; Τι θα σκεφτόσουν στις παρακάτω περιπτώσεις”*, οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω σε αγχώδεις εμπειρίες, εντοπίζουν δυσλειτουργικές σκέψεις και τις αντικαθιστούν με θετικές, υποστηρικτικές εναλλακτικές. Οι ασκήσεις αυτές ενισχύουν τη γνωστική ευελιξία και την ικανότητα διαχείρισης του κοινωνικού στρες.

Η δραστηριότητα *“Τι θα ήθελες να αλλάξεις στη συμπεριφορά σου όταν βρίσκεσαι σε μια μεγάλη παρέα; Κάνε τις 3 ευχές σου”* δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν προσωπικούς στόχους κοινωνικής βελτίωσης, συνδέοντας το περιεχόμενο της συνεδρίας με τη θετική ψυχολογία και τη θεωρία της αυτορρύθμισης. Αντίστοιχα, η δραστηριότητα *“Η Ζέτα διστάζει να πάει στο πάρτι μιας φίλης της γιατί ντρέπεται. Τι θα τη συμβούλευες;”* αξιοποιεί τη δύναμη των ρόλων και της ενσυναίσθησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να σκεφτούν πρακτικούς τρόπους υποστήριξης και ενδυνάμωσης σε κοινωνικά αγχώδεις καταστάσεις.

Η συνεδρία ολοκληρώνεται με την προαιρετική δραστηριότητα κρυπτόλεξου *“Βρίσκω 10 λέξεις με θετικό νόημα”*, η οποία λειτουργεί ως ευχάριστο επαναληπτικό παιχνίδι και ενισχύει το λεξιλόγιο της θετικής σκέψης.

Μέσα από τη δομή και τη ροή αυτής της συνεδρίας, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που συνδέονται με κοινωνικές περιστάσεις, να τα ελέγχουν αποτελεσματικά και να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Η συγκεκριμένη ενότητα συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής αυτορρύθμισης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ προετοιμάζει το έδαφος για την επόμενη συνεδρία, η οποία επικεντρώνεται στην αποδοχή και την ευγένεια προς τον εαυτό.

#### *Συνεδρία 7: Είμαι ευγενικός/ή με τον εαυτό μου*

Η έβδομη συνεδρία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της αυτοαποδοχής, στοχεύοντας να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα θετικά τους χαρακτηριστικά και να μάθουν να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους με καλοσύνη και σεβασμό. Μέσα από βιωματικές ασκήσεις

και παραδείγματα, ενθαρρύνονται να αναπτύξουν μια πιο υποστηρικτική εσωτερική φωνή και να εξασκηθούν στην παρουσία και επίγνωση της στιγμής.

Η συνεδρία ξεκινά με την παρουσίαση *“Να είσαι ευγενικός/ή με τον εαυτό σου!”*. Ο Φοίβος καλεί τους μαθητές να εξετάσουν την αυτοομιλία τους σε στιγμές λάθους ή αποτυχίας και εισάγει την έννοια της αυτοευγένειας. Τονίζονται πρακτικές, όπως η αποφυγή συγκρίσεων, η μείωση αυτομομφής, η αναγνώριση της προσπάθειας ανεξαρτήτως αποτελέσματος και η αξία των θετικών συναισθημάτων. Στόχος είναι η μείωση της δυσλειτουργικής αυτοκριτικής και η ενίσχυση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης.

Ακολουθεί η δραστηριότητα *“Μπορείς να μιλήσεις ευγενικά στον εαυτό σου; Τι θα του έλεγες;”*, οι μαθητές καλούνται να διατυπώνουν γραπτώς υποστηρικτικές φράσεις προς τον εαυτό τους, όπως ακριβώς θα τις απηύθυναν σε κάποιον φίλο τους που βρίσκεται σε δύσκολη θέση. Η άσκηση ενισχύει την ικανότητα εσωτερικού διαλόγου με θετικό τόνο, προάγοντας την ψυχική ανθεκτικότητα.

Η επόμενη δραστηριότητα, *“Όλοι πρέπει να αποδεχόμαστε τον εαυτό μας”*, εστιάζει στην αναγνώριση των δυνατών σημείων. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη μοναδικότητά τους, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση προσωπικής αξίας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση *“Παρατήρησε τι συμβαίνει εδώ και τώρα!”*, που εισάγει τους μαθητές στην έννοια της ενσυνειδητότητας (mindfulness). Μέσα από σύντομες δραστηριότητες προσοχής και συγκέντρωσης, οι μαθητές μαθαίνουν να εστιάζουν στο παρόν, να αναγνωρίζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους χωρίς να τα κρίνουν και να αντιδρούν πιο ήρεμα στις προκλήσεις της καθημερινότητας.

Η συνεδρία περιλαμβάνει επίσης τη δραστηριότητα *“Πόσο παρατηρητικός/ή είσαι αλήθεια;”*, που βοηθά τους μαθητές να εξασκήσουν την προσοχή και την παρατηρητικότητά τους ως μέρος της πρακτικής της ενσυνειδητότητας.

Η συνάντηση ολοκληρώνεται με παιγνιώδεις δραστηριότητες παρατηρητικότητας, οι οποίες λειτουργούν ως παιχνίδι εξάσκησης προσοχής και ταυτόχρονα ενδυναμώνει τη συγκέντρωση και τη χαλάρωση των μαθητών.

Μέσα από τη συγκεκριμένη συνεδρία, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν μια θετική και υποστηρικτική σχέση με τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τα δυνατά τους στοιχεία και να εφαρμόζουν τεχνικές ενσυνειδητότητας για να εστιάζουν στο παρόν. Η θεματική αυτή λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη διαχείριση των εσωτερικών συναισθημάτων και την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη συνεδρία που ακολουθεί σχετικά με την ευγνωμοσύνη και τις θετικές σχέσεις.

### *Συνεδρία 8: Νιώθω ευγνωμοσύνη*

Η όγδοη συνεδρία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια του συναισθήματος της ευγνωμοσύνης και στην ενίσχυση των θετικών κοινωνικών σχέσεων. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και ασκήσεις ενσυναίσθησης, οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία του να εκτιμούν τα θετικά στοιχεία στη ζωή τους και να εκφράζουν ευγνωμοσύνη προς τους άλλους. Στόχος είναι να ενισχυθεί η συναισθηματική τους ευημερία, η αίσθηση σύνδεσης με τους γύρω τους και η θετική τους στάση απέναντι στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Η συνεδρία ξεκινά με την παρουσίαση “*Η σχέση μας με τους γύρω μας*”, η οποία εισάγει τους μαθητές στη θεματική των κοινωνικών σχέσεων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συνεργασίας, της κατανόησης και της αποδοχής των διαφορών με τους άλλους.

Στην πρώτη δραστηριότητα της συνεδρίας με τίτλο “*Ο Κώστας ήταν πολύ αναστατωμένος σήμερα!*”, οι μαθητές παρακολουθούν ένα σενάριο, το οποίο περιγράφει την ιστορία ενός ατόμου που βιώνει έντονα συναισθήματα. Στόχος είναι να αναγνωρίσουν πώς μπορούν να ανταποκριθούν με ενσυναίσθηση και να εκφράσουν λόγια που θα ηρεμήσουν και θα ενισχύσουν τη σχέση με το άτομο που δυσκολεύεται. Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα καλλιεργείται η ενσυναισθητική επικοινωνία και η συναισθηματική νοημοσύνη.

Στη συνέχεια, η δραστηριότητα “*Σκέψου πώς νιώθουν οι άλλοι όταν τους μιλάς. Μην τους προσβάλλεις!*” βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον αντίκτυπο του λόγου και της στάσης τους στους άλλους. Οι μαθητές αναλύουν λεκτικές διατυπώσεις με πιθανό προσβλητικό φορτίο, διερευνούν το πώς ενδέχεται να βιώνεται το μήνυμα από τον αποδέκτη και αναδιατυπώνουν το αίτημά τους με ευγενικό και σαφές τρόπο, ξεκινώντας με τη φράση “*Εγώ θα ήθελα...*”. Η άσκηση προάγει τη λήψη προοπτικής του άλλου και την ικανότητα ρύθμισης της λεκτικής απόκρισης, ενισχύοντας δεξιότητες ενσυναισθητικής και αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Ακολουθεί η παρουσίαση “*Νιώθω ευγνωμοσύνη*”, όπου οι μαθητές καλούνται να αναλογιστούν τι σημαίνει ευγνωμοσύνη και να εντοπίσουν περιστάσεις στις οποίες τη βιώνουν. Μέσα από παραδείγματα και ερωτήσεις, ενθαρρύνονται να συνδέσουν το συγκεκριμένο συναίσθημα με θετικές συμπεριφορές, όπως η προσφορά βοήθειας, η καλοσύνη και η αναγνώριση των καλών πράξεων των άλλων.

Η δραστηριότητα “*Σκέψου τρία πρόσωπα για τα οποία αισθάνεσαι ευγνωμοσύνη*” ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν ευγνωμοσύνη για σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους, καλλιεργώντας θετική συναισθηματική σύνδεση και αναστοχαστική σκέψη. Ακολούθως, στη δημιουργική εργασία “*Με ποιους τρόπους μπορείς να βοηθήσεις τους άλλους; Δημιούργησε το*

*δικό σου κολάζ!*”, οι μαθητές αποτυπώνουν με πολυμεσικό περιεχόμενο τρόπους βοήθειας, συνεργασίας και αλληλεγγύης, μεταφέροντας τις ιδέες τους σε οπτική, δημιουργική μορφή.

Η συνεδρία ολοκληρώνεται με προαιρετική δραστηριότητα *“Εντόπισε τα 10 οφέλη που αποκομίζουμε όταν είμαστε ευγνώμονες”*, η οποία συνοψίζει τη θεματική, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιληφθούν τις θετικές συνέπειες της ευγνωμοσύνης στη διάθεση, στις σχέσεις και στην ψυχική υγεία.

Η συνεδρία αναδεικνύει την ευγνωμοσύνη ως στάση ζωής που σχετίζεται με θετικές σχέσεις, ανθεκτικότητα και αίσθηση πληρότητας, συμβάλλοντας στη συναισθηματική ανάπτυξη και στη συνοχή της τάξης.

### *Συνεδρία 9: Οι καλοί φίλοι*

Η ένατη συνεδρία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της ικανότητας σύναψης και διατήρησης υγιών φιλικών σχέσεων. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά ενός καλού φίλου, να κατανοούν τη σημασία της ενσυναίσθησης και του σεβασμού στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να αναπτύσσουν στρατηγικές για τη διαχείριση των διαφορών και των συγκρούσεων.

Η συνεδρία ξεκινά με την παρουσίαση *“Οι καλοί φίλοι”*, η οποία εισάγει τους μαθητές στην έννοια της φιλίας, τα βασικά χαρακτηριστικά της, όπως εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ειλικρίνεια, σεβασμός, καθώς και στη σημασία της για τη συναισθηματική ευημερία. Μέσα από οπτικά ερεθίσματα και συζήτηση, οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους εμπειρίες, αναγνωρίζοντας την αυθεντική φιλία και κατάλληλους τρόπους ώστε να είναι και οι ίδιοι υποστηρικτικοί και ευγενικοί στις σχέσεις τους.

Στη δραστηριότητα *“Με διαφορετικούς ανθρώπους κάνουμε διαφορετικά πράγματα!”*, τα παιδιά καλούνται να αναλογιστούν τις ποικίλες κοινωνικές σχέσεις που διατηρούν (π.χ. φίλοι, συμμαθητές, μέλη της οικογένειας) και να εντοπίσουν τις διαφορετικές μορφές αλληλεπίδρασης με τον καθένα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσουν την κοινωνική επίγνωση και τη δεξιότητα της προσαρμογής σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια.

Ακολουθεί η δραστηριότητα *“Τι σε ενοχλεί στη συμπεριφορά των άλλων;”*, όπου οι μαθητές αρχικά καταγράφουν συμπεριφορές που μπορεί να προκαλέσουν δυσαρέσκεια ή απογοήτευση και στη συνέχεια συνοψίζουν σε σαφείς, θετικούς κανόνες συμπεριφοράς προς τους άλλους (π.χ. σεβασμός, ευγένεια, τήρηση ορίων, συνεργασία). Η δραστηριότητα αποσκοπεί στην αποσαφήνιση προσωπικών ορίων και στην καλλιέργεια διεκδικητικής, μη επιθετικής επικοινωνίας και δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων.

Η επόμενη ενότητα, *“Πώς μπορώ να αντιμετωπίσω πιο αποτελεσματικά όσα με στενοχωρούν;”*, εστιάζει στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και στη διαχείριση αρνητικών εμπειριών μέσα στις σχέσεις. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τυπικές αντιδράσεις σε γεγονότα που προκαλούν λύπη ή θυμό και να αναπτύξουν εναλλακτικές, περισσότερο λειτουργικές στρατηγικές. Η δραστηριότητα στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και στη βελτίωση διαχείρισης δυσάρεστων εμπειριών στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενισχύοντας πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η δραστηριότητα *“Κάποια στιγμή κάποιο άτομο μας έχει πληγώσει. Τι θα ήθελες να αλλάξει αυτό το άτομο;”* εισάγει τους μαθητές στη διαδικασία της συγχώρεσης και της συναισθηματικής αποδέσμευσης. Μέσα από την αναστοχαστική αυτή προσέγγιση, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα δικά τους όρια, να εκφράζουν τις ανάγκες τους με σεβασμό και να επιλέγουν εποικοδομητικούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

Η συνεδρία ολοκληρώνεται με προαιρετική δραστηριότητα υπό τη μορφή παιχνιδιού μνήμης, με τίτλο *“Τα χαρακτηριστικά του καλού φίλου”*, όπου οι μαθητές εξασκούνται στην αναγνώριση θετικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που ενισχύουν τις φιλικές σχέσεις, όπως η εμπιστοσύνη, η βοήθεια, η κατανόηση και η ευγένεια.

Μέσα από τη συνεδρία, ενισχύονται δεξιότητες που υποστηρίζουν τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων, με έμφαση στην αποδοχή, την καθαρή επικοινωνία και τον αμοιβαίο σεβασμό. Οι δραστηριότητες της συνεδρίας αναμένεται να ενισχύσουν θετικά τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών.

#### *Συνεδρία 10: Αλλάζω τη συμπεριφορά μου*

Η δέκατη συνεδρία του προγράμματος επικεντρώνεται στη συνειδητοποίηση, επιλογή και υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών, που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική ευεξία. Οι μαθητές ενισχύουν την αυτορρύθμιση, δοκιμάζουν νέους τρόπους συμπεριφοράς και εντάσσουν μικρές σταθερές αλλαγές στην καθημερινότητά τους, ώστε να υποστηρίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα και η συναισθηματική ευεξία. Στόχος είναι η συνειδητή επιλογή και υιοθέτηση θετικών πρακτικών που μπορούν να διατηρηθούν στον χρόνο.

Η συνεδρία επικεντρώνεται στη στοχευμένη τροποποίηση καθημερινών συνηθειών ως κεντρική παράμετρο της συμπεριφορικής αλλαγής και της αυτορρύθμισης. Σε πρακτικό επίπεδο, δίνεται έμφαση στη συμπεριφορική ενεργοποίηση με σταθερή ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ευχαρίστησης, τήρησης ημερολογίου, στοχοθεσίας μικρών διαδοχικών βημάτων, σταδιακής έκθεσης σε στρεσογόνες καταστάσεις και εφαρμογή τεχνικών

αυτοενίσχυσης. Στόχος της παρέμβασης η υιοθέτηση νέων συνηθειών που ενισχύουν την ευεξία.

Στις εναρκτήριες δραστηριότητες, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και να καταγράψουν καταστάσεις, αντικείμενα ή εμπειρίες που τους προκαλούν ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα, μέσω των ενοτήτων *“Ποια πράγματα σε κάνουν να αισθάνεσαι όμορφα;”* και *“Ποια πράγματα σε κάνουν να αισθάνεσαι δυσάρεστα;”*. Η διαδικασία αποσκοπεί στη συστηματική κατηγοριοποίηση θετικών και αρνητικών εμπειριών και στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των εσωτερικών συναισθηματικών αντιδράσεων και εξωτερικών ερεθισμάτων ή συμπεριφορών των άλλων. Με τον τρόπο αυτό ενισχύονται η συναισθηματική επίγνωση και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης.

Στη συνέχεια, στη δραστηριότητα *“Καταγράφω τις δραστηριότητες που θα ήθελα να κάνω για να αισθάνομαι όμορφα”*, οι μαθητές ενθαρρύνονται να καταγράψουν ή να προτείνουν δραστηριότητες που τους κάνουν να νιώθουν χαρούμενοι, ήρεμοι ή περήφανοι για τον εαυτό τους. Η δραστηριότητα αυτή συνδέει την κατανόηση των συναισθημάτων με τη στοχευμένη αλλαγή συμπεριφοράς και εισάγει την ιδέα της προσωπικής ενδυνάμωσης και της πρόληψης αρνητικών συναισθημάτων μέσω θετικών δραστηριοτήτων.

Η συνεδρία ολοκληρώνεται με το προαιρετικό σταυρόλεξο *“Αλλάζω την καθημερινότητά μου”*, μέσω του οποίου οι μαθητές επαναλαμβάνουν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο βασικές έννοιες που διδάχθηκαν στη συγκεκριμένη συνεδρία.

Μέσω της συνεδρίας, οι μαθητές μαθαίνουν να παρατηρούν και να αξιολογούν τον εαυτό τους, να επιλέγουν πιο θετικές συμπεριφορές και να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση προσωπικής ευθύνης. Κατανοούν επίσης ότι η αλλαγή είναι σταδιακή αλλά εφικτή και ξεκινά από τη συνειδητή απόφαση να βελτιώσουν τον τρόπο που δρουν και αντιδρούν.

### *Συνεδρία II: Βλέπω με τα μάτια των άλλων*

Η ενδέκατη συνεδρία του προγράμματος εστιάζει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κατανόησης διαφορετικών οπτικών και της διαχείρισης της διαφωνίας μέσα από βιωματικές και αναστοχαστικές δραστηριότητες. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι κάθε άτομο βλέπει τον κόσμο από διαφορετική οπτική γωνία, γεγονός που μπορεί να προκαλεί παρεξηγήσεις, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και την αφετηρία για αμοιβαίο σεβασμό και συνεργασία.

Η συνεδρία ξεκινά με την παρουσίαση *“Τα τυφλά σημεία”*, η οποία εισάγει την έννοια της υποκειμενικότητας στην ανθρώπινη αντίληψη και σκέψη. Μέσω παραδειγμάτων και οπτικών μεταφορών, οι μαθητές προσεγγίζουν τα «τυφλά σημεία» ως δυσπρόσιτες πτυχές της

αυτοαντίληψης και της κοινωνικής αντίληψης. Στόχος είναι η ενδυνάμωση της μεταγνωστικής επίγνωσης και της δεκτικότητας σε εναλλακτικές προοπτικές.

Στη συνέχεια, με την παρουσίαση “*Η διαφωνία*” δίνεται έμφαση στις διαφορετικές οπτικές που αναδύονται στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και στον τρόπο με τον οποίο αυτές συχνά οδηγούν σε διαφωνίες. Η παραβολή των έξι τυφλών σοφών αναδεικνύει την αξία της λήψης προοπτικής, καθώς και την ύπαρξη ορίων στην ατομική αντίληψη. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με την παρουσίαση, καθώς καλούνται να αναγνωρίσουν το αντικείμενο που περιγράφεται στην παραβολή. Η παρουσίαση λειτουργεί ως αφετηρία για εποικοδομητική διαπραγμάτευση των διαφορετικών οπτικών.

Ακολουθεί η δραστηριότητα “*τι βλέπει ο Φοίβος στην εικόνα*”, η οποία αξιοποιεί σειρά αμφίσημων εικόνων ζητώντας από τους μαθητές να διατυπώσουν υπόθεση για το τι βλέπει ο ήρωας. Η συχνή διάψευση της προφανούς ερμηνείας, καθώς ο ήρωας αντιλαμβάνεται διαφορετικά το ίδιο ερέθισμα, προκαλεί ανατροπή προσδοκίας και αναδεικνύει τα όρια της ατομικής αντίληψης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργείται η λήψη προοπτικής, ο αναστοχασμός και η δεκτικότητα σε εναλλακτικές οπτικές.

Στις επόμενες ενότητες, όπως “*Μπορείς να καταλάβεις τι έχει γίνει στην παρακάτω περίπτωση;*” και “*Μπορείς να καταλάβεις τι έχει γίνει στα δύο παρακάτω περιστατικά;*” παρουσιάζονται εικονογραφημένα σενάρια κοινωνικών καταστάσεων, η προφανής ερμηνεία των οποίων ανατρέπεται. Οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις και τις αντιπαραβάλλουν με μια μη αναμενόμενη έκβαση, αναγνωρίζοντας ότι το ίδιο γεγονός μπορεί να ερμηνευθεί από διαφορετικές οπτικές. Η διαδικασία καλλιεργεί δεξιότητες, όπως λήψη προοπτικής, ανάλυση κοινωνικών καταστάσεων και πρόβλεψη συνεπειών.

Η συνεδρία ολοκληρώνεται με τη δραστηριότητα “*Λύνω μια παρεξήγηση με τον φίλο/τη φίλη μου*”, στην οποία οι μαθητές δημιουργούν κολάζ και σχεδιάζουν βήματα επίλυσης μιας διαφωνίας μέσω διαλόγου, σεβασμού και συνεργατικής διάθεσης. Η δραστηριότητα αποβλέπει στη συνθετική αξιοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης, μέσω δημιουργικής έκφρασης, εστιάζοντας στην αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, η οποία αποτελεί βασικό θεματικό άξονα της παρέμβασης.

#### *Συνεδρία 12: Βρίσκω λύση στο πρόβλημα (I)*

Η δωδέκατη συνεδρία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και στη διαχείριση δυσκολιών που ανακύπτουν στις σχέσεις των μαθητών, τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην καθημερινότητα. Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, οι μαθητές εξοικειώνονται με τα βήματα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων

και διαπιστώνουν ότι κάθε πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά όταν ακολουθούνται με συστηματικό τρόπο συγκεκριμένα στάδια σκέψης και επικοινωνίας.

Η συνεδρία ξεκινά με την παρουσίαση *“Πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για να μιλήσω”*, που εισάγει την έννοια του κατάλληλου χρονισμού και της συναισθηματικής ετοιμότητας για την επίλυση διαφορών με τους άλλους. Αναδεικνύονται οι ενδείξεις εντοπισμού της κατάλληλης στιγμής, καθώς και οι συνθήκες που δεν προσφέρονται για την πραγματοποίηση εποικοδομητικού διαλόγου. Οι μαθητές μαθαίνουν να επιλέγουν την κατάλληλη στιγμή για διάλογο και να αποφεύγουν πρακτικές που κλιμακώνουν τη σύγκρουση, υιοθετώντας πρότυπα ήρεμης και συνεργατικής επικοινωνίας.

Ακολουθεί η δραστηριότητα *“Μπορείς να βρεις το πρόβλημα και να προτείνεις λύσεις;”*, στην οποία οι μαθητές εξασκούνται στην ανάλυση κοινωνικών καταστάσεων και στην εφαρμογή τεχνικών επίλυσης προβλημάτων σε διαδοχικά βήματα (αναγνώριση προβλήματος, στόχος, πιθανοί τρόποι επίλυσης, αξιολόγηση, επιλογή και δράση, αναστοχασμός). Μέσα από σύντομα σενάρια και εικόνες, εντοπίζουν το βασικό πρόβλημα, ορίζουν στόχο, παράγουν εναλλακτικές λύσεις, αξιολογούν συνέπειες και επιλέγουν σχέδιο δράσης, με αναστοχαστική τελική αποτίμηση. Η δραστηριότητα ενισχύει τη μεταγνωστική σκέψη και εξοικειώνει τους μαθητές με τα βήματα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, τονίζοντας ότι η αναζήτηση λύσης προϋποθέτει κριτική σκέψη, ψυχραιμία και ενσυναίσθηση.

Το κουίζ *“Με ποια σειρά πέταξαν τα αντικείμενα από το καράβι;”* λειτουργεί ως προσομοίωση λήψης αποφάσεων με ιεράρχηση προτεραιοτήτων, διαδικασία συχνά απαιτητική στην πράξη. Οι μαθητές αναλύουν τα δεδομένα, προτείνουν σειρά ενεργειών και τεκμηριώνουν την επιλογή τους, ενώ τονίζεται το ενδεχόμενο διαφορετικών επιλογών. Η δραστηριότητα καθοδηγεί τους μαθητές στη στάθμιση των συνεπειών κάθε επιλογής και στην επιλογή της καταλληλότερης λύσης, καλλιεργώντας οργάνωση, ανάλυση, προτεραιοποίηση και πρόβλεψη συνεπειών.

Στις επόμενες δραστηριότητες οι μαθητές τοποθετούνται σε ρεαλιστικές κοινωνικές καταστάσεις. Στην άσκηση *“Τα παιδιά της τάξης κατηγορούν τον Πάνο! Πώς θα αντιδράσεις;”* εργάζονται σε διακλαδωμένο σενάριο (δέντρο λήψης αποφάσεων), στο οποίο κάθε επιλογή οδηγεί σε διαφορετική έκβαση και καταλήγει σε επίλυση ή μη του προβλήματος. Η άσκηση είναι επανεκτελέσιμη και παρέχει διαμορφωτική ανατροφοδότηση, ώστε οι μαθητές να αναθεωρούν επιλογές και να επανέρχονται μέχρι να καταλήξουν στη λύση. Στη δραστηριότητα που ακολουθεί με τίτλο *“Τα παιδιά της τάξης φέρονται άσχημα στον Γιώργο! Πώς θα τον βοηθούσες;”*, οι μαθητές εξασκούνται στην επίλυση προβλήματος σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, αναλαμβάνοντας ρόλο τρίτου προσώπου που παρεμβαίνει ενεργά. Καλούνται να

εφαρμόσουν στην πράξη τα στάδια επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και να σχεδιάσουν στρατηγικές αποτελεσματικής επίλυσης.

Η συνεδρία ολοκληρώνεται με τη δημιουργική δραστηριότητα *“Πώς λύνω τα προβλήματα που έχω με τους φίλους μου”*, στην οποία μαθητές δημιουργούν κολάζ που αποτυπώνει ιδέες και στάσεις συμφιλίωσης. Η δραστηριότητα συνδυάζει συμβολική αναπαράσταση και συναισθηματική έκφραση, οδηγώντας σε ουσιαστική εμπέδωση δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας και ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων.

Μέσα από τις δραστηριότητες της συνεδρίας, οι μαθητές εξοικειώνονται με τα βασικά βήματα επίλυσης ενός προβλήματος, αναγνωρίζουν τις κατάλληλες συνθήκες για την αποτελεσματική επικοινωνία, εξασκούνται στην αναγνώριση και διαχείριση κοινωνικών συγκρούσεων, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και υιοθετούν στάσεις ευθύνης και ενεργού συμμετοχής.

Η δωδέκατη συνεδρία θέτει τις βάσεις για αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, προετοιμάζοντας το έδαφος για την ολοκλήρωση της παρέμβασης στην επόμενη συνεδρία, στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ακόμα πιο σύνθετα σενάρια κοινωνικών περιστάσεων.

### *Συνεδρία 13: Βρίσκω λύση στο πρόβλημα (II) & Ανατροφοδότηση*

Με τη δέκατη τρίτη και τελευταία συνεδρία ολοκληρώνεται η παρέμβαση, δίνοντας έμφαση σε πιο σύνθετα κοινωνικά προβλήματα. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν λύσεις σε σενάρια σχεσιακής επιθετικότητας και σχολικού εκφοβισμού, αξιοποιώντας τις δεξιότητες που καλλιέργησαν μέσω του προγράμματος, όπως η λήψη προοπτικής, η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματική επικοινωνία και οι τεχνικές επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων.

Η συνεδρία ξεκινά με δραστηριότητες μελέτης περίπτωσης, όπου οι μαθητές καλούνται να διαδραματίσουν ρόλο υποστηρικτή. Στην άσκηση *“Τι θα συμβούλευες τη Νικολέττα;”*, τα παιδιά επιχειρούν να εντοπίσουν λύσεις σε περιστατικό σχεσιακής επιθετικότητας, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που βιώνει το θύμα και προτείνοντας δράσεις υποστήριξής του.

Στη δραστηριότητα *“Θα βοηθήσεις τον Λάμπρο να βρει λύση;”* οι μαθητές εφαρμόζουν εκ νέου τεχνικές επίλυσης προβλήματος για την αντιμετώπιση περιστατικού σχολικού εκφοβισμού, ενισχύοντας τη μεταγνωστική σκέψη και τον ενεργό ρόλο τους στην επίλυση κοινωνικών ζητημάτων. Ακολουθεί η δραστηριότητα *“Τι θα πρότεινες στον Βασίλη να κάνει;”*, ένα σενάριο με πολλαπλές εκβάσεις που περιγράφει την ιστορία ενός θύματος σχολικού εκφοβισμού που δεν αποκαλύπτει σε τρίτους τα περιστατικά που βιώνει. Οι μαθητές λαμβάνουν αποφάσεις με κοινωνικό και ηθικό συλλογισμό, αναλύοντας τα δεδομένα,

εξετάζοντας εναλλακτικές και σταθμίζοντας συνέπειες, αναδεικνύοντας τη σημασία της ασφάλειας, της υπευθυνότητας και της έγκαιρης αναζήτησης βοήθειας.

Η συνεδρία κορυφώνεται με την παρουσίαση “Κάνε τη διαφορά!”, η οποία σηματοδοτεί συμβολικά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι ήρωες, Φοίβος και Ζέτα, συνοψίζουν τα βασικά στοιχεία της παρέμβασης και αποχαιρετούν με συγκίνηση τους μαθητές, παροτρύνοντάς τους να αξιοποιούν στην καθημερινότητά τους όσα έμαθαν. Τονίζεται ότι μικρές, σταθερές πράξεις καλοσύνης, συνεργασίας και υπευθυνότητας μπορούν να αλλάξουν θετικά το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το κεντρικό μήνυμα είναι ότι ο κάθε μαθητής μπορεί “να κάνει τη διαφορά”, μέσα από τις επιλογές του και τη συμπεριφορά του στην καθημερινότητα.

Η τελευταία δραστηριότητα “*Πώς σου φάνηκε το πρόγραμμα ‘Κάνε τη διαφορά’;*”, παρέχει πλαίσιο αναστοχασμού και αξιολόγησης. Οι μαθητές καταγράφουν τα ελκυστικά και τα λιγότερο ελκυστικά σημεία του προγράμματος, αναφέρουν τα κυριότερα μαθησιακά οφέλη από την παρέμβαση και εκφράζουν με δημιουργική δραστηριότητα (κολάζ) τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το πρόγραμμα.

Κατά τη διάρκεια της 13ης συνεδρίας, οι μαθητές εξασκούνται στην επίλυση πολύπλοκων κοινωνικών προβλημάτων, ενισχύουν την ενσυναίσθηση και τη λήψη ηθικών αποφάσεων, αντιλαμβάνονται τη σημασία της συνεργασίας και της βοήθειας προς τους άλλους, κατανοώντας ότι η αλλαγή ξεκινά από τις προσωπικές επιλογές τους. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με την ενοποίηση δεξιοτήτων αυτογνωσίας, αυτορρύθμισης, ενσυναίσθησης, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων και με την παρότρυνση στους μαθητές να τις αξιοποιήσουν στην καθημερινότητά τους “κάνοντας τη διαφορά”.

#### 7.4.4 Μορφή και είδη δραστηριοτήτων

Σε κάθε συνεδρία αξιοποιούνται διαφορετικά είδη ψηφιακών δραστηριοτήτων, τα οποία είναι πλήρως εναρμονισμένα με τους στόχους της εκάστοτε ενότητας. Συγκεκριμένα, οι ψηφιακές δραστηριότητες του προγράμματος διακρίνονται σε:

**(α) Διαδραστικές παρουσιάσεις/μικρομαθήματα.** Σύντομες, εστιασμένες διαδραστικές πολυμεσικές ενότητες που παρουσιάζονται από τους ψηφιακούς ήρωες του προγράμματος. Εισάγουν τις βασικές έννοιες, μοντελοποιούν στρατηγικές και θέτουν το πλαίσιο της συνεδρίας. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι παρουσιάσεις “*Ας μιλήσουμε για τα συναισθήματα*” (Συνεδρία 2), “*Το γνώριζες ότι κάνεις αυτόματες σκέψεις;*” (Συνεδρία 3), “*Ελέγγω τα συναισθήματα και τις σκέψεις μου*” (Συνεδρία 4).

**(β) Δραστηριότητες κλειστού τύπου.** Δομημένες ασκήσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις για ταχεία αποτίμηση κατανόησης και άμεση διαμορφωτική ανατροφοδότηση, όπως ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, ταξινόμησης, συμπλήρωσης κενού. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν το κουίζ αναγνώρισης συναισθημάτων (Συνεδρία 2) και η δραστηριότητα αντιστοίχισης *“Μπορείς να καταλάβεις πόσο θυμωμένα είναι τα παρακάτω άτομα;”* (Συνεδρία 4).

**(γ) Δραστηριότητες ανοικτού τύπου.** Δραστηριότητες που απαιτούν ελεύθερη απάντηση από τους μαθητές σε μορφή κειμένου ή σχεδίου, όπως σκίτσων ή διαγραμμάτων, συνδέοντας τις έννοιες της συνεδρίας με δικές τους εμπειρίες από καθημερινές καταστάσεις είτε με υποθετικά σενάρια. Στοχεύουν στην εμπάθυνση και εφαρμογή γνώσεων, στην καλλιέργεια μεταγνωστικής επίγνωσης, δεξιοτήτων αναστοχασμού και σταδιακής εφαρμογής των δεξιοτήτων στην καθημερινότητά των μαθητών. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελεί η δραστηριότητα *“Μπορείς να κάνεις σκέψεις που σε βοηθούν; Τι θα σκεφτόσουν στις παρακάτω περιπτώσεις”* (Συνεδρία 6), *“Πες αυτό που θες ευγενικά ξεκινώντας με τη λέξη Εγώ”* (Συνεδρία 5), *“Πώς αντιδρά το σώμα σου όταν θυμώνεις πολύ;”* (Συνεδρία 4).

**(δ) Προσομοιώσεις και μελέτες περίπτωσης.** Ρεαλιστικά σενάρια με σταθερή ή διακλαδωμένη ροή που επιτρέπουν ασφαλή εξάσκηση στη λήψη αποφάσεων και καλλιεργούν δεξιότητες λήψης προοπτικής και διευκολύνουν την αιτιολόγηση των επιλογών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η δραστηριότητα *“Η Ζέτα θύμωσε στο λεωφορείο”* (Συνεδρία 4) και οι δραστηριότητες διακλαδωμένης ροής *“Τα παιδιά της τάξης κατηγορούν τον Πάνο! Πώς θα αντιδράσεις;”* (Συνεδρία 12) και *“Τι θα πρότεινες στον Βασίλη να κάνει;”* (Συνεδρία 13).

**(ε) Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης.** Υλοποίηση δημιουργικών έργων, συνθέσεων και κολάζ για οπτική αναπαράσταση ιδεών και συναισθημάτων. Στοχεύουν σε βαθύτερη κατανόηση και προσωπική νοηματοδότηση των εννοιών, στην ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των μαθητών και σε οπτική αποτύπωση ιδεών και στρατηγικών που αναπτύσσουν οι μαθητές. Ενδεικτικές δραστηριότητες αποτελούν: *“Πράγματα που με κάνουν να αισθάνομαι όμορφα”* (Συνεδρία 10), *“Με ποιους τρόπους μπορείς να βοηθήσεις τους άλλους; Δημιούργησε το δικό σου κολάζ!”* (Συνεδρία 8), *“Λύνω μια παρεξήγηση με τον φίλο/τη φίλη μου”* (Συνεδρία 11).

**(στ) Ασκήσεις αυτορρύθμισης και ενσυνειδητότητας.** Καθοδηγούμενες πρακτικές αναπνοής, εστίασης προσοχής και σύντομες ασκήσεις αυτορρύθμισης που υποστηρίζουν την άμεση διαχείριση της διέγερσης και την αναγνώριση σωματικών ενδείξεων. Ενδεικτικά

παραδείγματα αποτελούν οι πρακτικές αποφόρτισης της Συνεδρίας 4 και η δραστηριότητα “Παρατήρησε τι συμβαίνει εδώ και τώρα!” (Συνεδρία 7).

**(ζ) Δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων και ρόλων.** Δομημένη εξάσκηση σε λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία που καλλιεργεί την υιοθέτηση λειτουργικών προτύπων συμπεριφοράς, όπως ευγενική, διεκδικητική έκφραση και ενεργητική ακρόαση. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα “Εγώ θα ήθελα...” (Συνεδρία 8).

**(η) Ημερολόγια και εργαλεία καταγραφών/αυτοπαρακολούθησης.** Κλίμακες και πίνακες που αποτυπώνουν την πρόοδο των μαθητών και συνεισφέρουν στη σταδιακή εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων στην καθημερινή τους ζωή. Ενδεικτική δραστηριότητα αποτελεί το θερμόμετρο του θυμού (Συνεδρία 4) και το πλάνο καταγραφής ευχάριστων συνηθειών (Συνεδρία 10).

**(θ) Σχέδια δράσης για επίλυση σύνθετων κοινωνικών προβλημάτων.** Διατυπώνονται συγκεκριμένα και εφαρμόσιμα βήματα (π.χ. κανόνες τύπου “αν...τότε”), συνοδευόμενα από προτεινόμενες παρεμβάσεις για περιστατικά που συνδέονται με την καθημερινή ζωή, ώστε να εξασφαλίζεται η έμπρακτη αξιοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι δραστηριότητες επίλυσης σύνθετων προβλημάτων σε περιστατικά που συνδέονται με την πραγματική ζωή των μαθητών (Συνεδρίες 12–13).

**(ι) Παιγνιώδεις δραστηριότητες ανακεφαλαίωσης βασικών εννοιών και ολοκλήρωσης της ενότητας.** Κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα και παιχνίδια μνήμης που διευκολύνουν την ανάκληση πληροφορίας με παιγνιώδη τρόπο, προσφέρουν ήπια αποφόρτιση και ολοκληρώνουν τη συνεδρία, διατηρώντας φιλικό και θετικό συναισθηματικό κλίμα. Παράδειγμα αποτελεί το κρυπτόλεξο των λέξεων με θετικό νόημα (Συνεδρία 6) και το σταυρόλεξο της αλλαγής της καθημερινότητας των μαθητών (Συνεδρία 10).

#### 7.4.5 Ανατροφοδότηση, επιβράβευση και παρακολούθηση προόδου

**(α) Ανατροφοδότηση.** Οι δραστηριότητες που εκτελούνται εντός της πλατφόρμας του προγράμματος παρέχουν άμεση, αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση ανάλογα με τις απαντήσεις των μαθητών, μέσω μηνύματος επιβράβευσης ή επεξήγησης της ορθής επιλογής, και υποστηρίζουν επαναπροσπάθεια. Για τις δημιουργικές εργασίες και τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που υλοποιούνται στο διασυνδεδεμένο με την πλατφόρμα εξωτερικό εργαλείο *Canva for Education*, ο συντονιστής της πλατφόρμας αποστέλλει στους μαθητές εξατομικευμένα

ενθαρρυντικά σχόλια ως ανατροφοδότηση. Ο χρόνος της ανατροφοδότησης δεν υπερβαίνει τις τρεις ημέρες από την υποβολή των δραστηριοτήτων.

**(β) Επιβράβευση.** Η πλοήγηση στις δραστηριότητες των συνεδριών είναι σειριακή, καθώς η πρόσβαση στην επόμενη δραστηριότητα δίνεται μόνο ύστερα από ολοκλήρωση της προηγούμενης. Με τη λήξη της συνεδρίας, η πλατφόρμα απονέμει αυτόματα διακριτικά και εμφανίζει σχετική ειδοποίηση στους μαθητές. Κάθε απονομή καταγράφεται στο προφίλ με χρονοσφραγίδα και απεικονίζεται τόσο ως εικονίδιο στο προφίλ όσο και στη ενότητα “Διακριτικά”, όπου οι μαθητές ενημερώνονται για τα επιτεύγματά τους. Παράλληλα, οι μαθητές συγκεντρώνουν πόντους εμπειρίας (XP) ανάλογα με την πρόοδό τους, βάσει των οποίων ενεργοποιούνται τα αντίστοιχα διακριτικά (βλ. Πίνακα 7). Διατηρείται επίσης συνολικός πίνακας κατάταξης με ανωνυμοποιημένες εγγραφές μαθητών, ο οποίος αποτυπώνει συνοπτικά την πρόοδο βάσει πόντων, χωρίς εμφάνιση προσωπικών στοιχείων, ώστε να διατηρείται μη ανταγωνιστικό και υποστηρικτικό κλίμα.

**Πίνακας 7. Διακριτικά προόδου μαθητών**

<b>Επίπεδο</b>	<b>Τίτλος διακριτικού</b>	<b>XP</b>	<b>Μήνυμα απονομής</b>
0	<i>Μόλις ξεκίνησες!</i>	0	<i>Είσαι έτοιμος/η να ξεκινήσεις το πρόγραμμα “Κάνε τη διαφορά!”</i>
1	<i>Ειδικός αναγνώρισης συναισθημάτων</i>	120	<i>Συγχαρητήρια! Πλέον μπορείς να διαχειρίζεσαι τα συναισθήματά σου αποτελεσματικά!</i>
2	<i>Ειδικός αναγνώρισης σκέψεων - πράξεων</i>	240	<i>Συγχαρητήρια! Μπορείς πλέον να αναγνωρίζεις πώς οι σκέψεις επηρεάζουν τις πράξεις σου!</i>
3	<i>Ειδικός ελέγχου συναισθημάτων</i>	360	<i>Συγχαρητήρια! Πλέον μπορείς να διαχειρίζεσαι τα συναισθήματά σου αποτελεσματικά!</i>
4	<i>Ειδικός αντιμετώπισης του θυμού</i>	480	<i>Συγχαρητήρια! Μπορείς να αντιμετωπίζεις αποτελεσματικά τον θυμό!</i>
5	<i>Ειδικός στην επικοινωνία</i>	600	<i>Συγχαρητήρια! Πλέον μπορείς να επικοινωνείς αποτελεσματικά με τους γύρω σου!</i>

6	<i>Ειδικός ευγένειας με τον εαυτό σου</i>	720	<i>Συγχαρητήρια! Έμαθες να είσαι ευγενικός/ή με τον εαυτό σου!</i>
7	<i>Ειδικός ευγνωμοσύνης</i>	840	<i>Πολλά συγχαρητήρια! Έμαθες να είσαι ευγνώμων για όλα τα καλά που σου συμβαίνουν!</i>
8	<i>Ειδικός στις καλές φιλίες</i>	960	<i>Συγχαρητήρια! Έμαθες πώς να είσαι ένας καλός φίλος/μία καλή φίλη!</i>
9	<i>Ειδικός στη σωστή συμπεριφορά</i>	1080	<i>Συγχαρητήρια! Έμαθες πώς να συμπεριφέρεσαι για να είναι η καθημερινότητά σου καλύτερη!</i>
10	<i>Ειδικός στην οπτική των άλλων</i>	1200	<i>Συγχαρητήρια! Έμαθες να βλέπεις με τα μάτια των άλλων!</i>
11	<i>Ειδικός στην επίλυση προβλημάτων</i>	1320	<i>Συγχαρητήρια! Έμαθες πώς να λύνεις αποτελεσματικά προβλήματα!</i>
12	<i>Σпеσιαλίστας στην επίλυση προβλημάτων</i>	1440	<i>Συγχαρητήρια! Έχεις γίνει σπεσιαλίστας στην επίλυση προβλημάτων!</i>

**(γ) Παρακολούθηση προόδου.** Οι μαθητές διαθέτουν προσωπικό πίνακα προόδου που παρουσιάζει ποσοστά ολοκλήρωσης ανά συνεδρία, ποσοστό συνολικής προόδου, το συνολικό άθροισμα πόντων εμπειρίας (XP), τα πρόσφατα διακριτικά ως εικονίδια, καθώς και χρονογραμμή υποβολών με το αντίστοιχο ιστορικό ανατροφοδότησης. Η πλατφόρμα προβάλλει εξατομικευμένες ειδοποιήσεις κατά την απονομή διακριτικών και κατά τη λήψη ανατροφοδότησης για δραστηριότητες που έχουν υποβληθεί στο Canva for Education. Ο διαχειριστής της πλατφόρμας έχει πρόσβαση σε συγκεντρωτικές αναφορές τάξης με δείκτες εμπλοκής, ποσοστά ολοκλήρωσης και επιτυχίας δραστηριοτήτων, οι οποίες υποστηρίζουν τη διαμορφωτική παρακολούθηση και την τεκμηρίωση της υλοποίησης. Η ορατότητα της προόδου είναι αυστηρά εξατομικευμένη, ενώ ο συνολικός πίνακας κατάταξης εμφανίζει μόνο ανωνυμοποιημένες εγγραφές. Τα δεδομένα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για παιδαγωγικούς και ερευνητικούς σκοπούς σύμφωνα με την πολιτική προστασίας δεδομένων του προγράμματος.

## 7.5 Διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στις σχολικές μονάδες της Ηπείρου, εξασφαλίστηκε η έκδοση των προβλεπόμενων εγκρίσεων. Αρχικά, εγκρίθηκε η ερευνητική διαδικασία από την Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (απόφαση Συνέλευσης υπ' αριθ. 788/18-10-2023). Στη συνέχεια, χορηγήθηκε άδεια διεξαγωγής της έρευνας από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) Ηπείρου για το σχολικό έτος 2023–2024 (αρ. πρωτ. Φ.31.2/8431/17-11-2023).

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά” προηγήθηκε φάση πιλοτικής εφαρμογής (Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2023). Τα ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής ανέδειξαν μεταβολές με την πάροδο του χρόνου στις υπό διερεύνηση μεταβλητές, παρέχοντας προκαταρκτικές ενδείξεις για τη θετική επίδραση της παρέμβασης στους μαθητές (Krommydas & Brouzos, 2026). Επιπλέον, οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν ουσιώδεις δυσκολίες στη χρήση της πλατφόρμας, ενώ το πολυμεσικό ψηφιακό περιεχόμενο κρίθηκε ιδιαίτερα ελκυστικό για τους ίδιους. Η κύρια εφαρμογή του προγράμματος υλοποιήθηκε στις αρχές του 2024 και η επαναληπτική μέτρηση πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους.

Όπως αναλύεται στην ενότητα 7.2, για την εξασφάλιση συμμετοχής μαθητών στην έρευνα, προηγήθηκε επίσημη επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες και ενημέρωση των υπευθύνων εκπαιδευτικών. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των μαθητών ήταν η γραπτή συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων και προφορική συγκατάθεση από τους ίδιους πριν την έναρξη του προγράμματος. Πριν την έναρξη του προγράμματος, οι σχολικές μονάδες διένειμαν έντυπο πληροφόρησης και συγκατάθεσης, στο οποίο οι γονείς/κηδεμόνες ενημερώνονται σχετικά με: (α) τον σκοπό του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά” και το πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας, (β) την εθελοντική συμμετοχή και το δικαίωμα απόσυρσης χωρίς συνέπειες, (γ) την περιγραφή της παρέμβασης και των υποχρεώσεων των μαθητών (συμπλήρωση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και παρακολούθηση της διαδικτυακής παρέμβασης στην πλατφόρμα), (δ) τη διασφάλιση της ανωνυμίας μέσω χρήσης κωδικών και συμμόρφωσης με το GDPR, (ε) τα αναμενόμενα οφέλη και την έλλειψη κινδύνων, (στ) στοιχεία επικοινωνίας για διευκρινίσεις και απορίες.

Η διαμόρφωση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πραγματοποιήθηκε με βάση τη δυνατότητα των σχολικών μονάδων να υλοποιήσουν το πρόγραμμα στο σχολικό περιβάλλον. Παραδείγματος χάρη, ορισμένα σχολεία είτε δεν διέθεταν τις απαραίτητες

τεχνολογικές υποδομές για την υποστήριξη της υλοποίησης του προγράμματος, π.χ. αργή σύνδεση στο Διαδίκτυο, ελλιπής αριθμός Η/Υ ή παλαιάς τεχνολογίας κ.ά., είτε δεν είχαν τη δυνατότητα να αφιερώσουν το σύνολο των διδακτικών ωρών που απαιτούνταν για την υλοποίηση του προγράμματος. Αρκετές σχολικές μονάδες της πειραματικής ομάδας ενέταξαν την παρέμβαση στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στον θεματικό άξονα «Αγωγή Υγείας» είτε στα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων».

Η παρέμβαση εφαρμόστηκε εντός ωρολογίου προγράμματος σε 13 διαδοχικές συνεδρίες διάρκειας μίας διδακτικής ώρας (45 λεπτά) σε διάστημα έξι εβδομάδων. Η χορήγηση των εργαλείων πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου ψηφιακά μέσω της πλατφόρμας σε τρεις χρονικές στιγμές: (α) αρχική μέτρηση (ακριβώς πριν την παρέμβαση), (β) τελική μέτρηση (ακριβώς μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης) και (γ) επαναληπτική μέτρηση ύστερα από τέσσερις μήνες. Οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν σε κανένα στάδιο των μετρήσεων (π.χ. χορήγηση εργαλείων, βαθμολόγηση ή ερμηνεία των μετρήσεων) και ο ρόλος τους ήταν καθαρά εποπτικός.

Επίσης, κατά την τελευταία συνεδρία της παρέμβασης και πριν από τη συμπλήρωση του τελικού ερωτηματολογίου, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κλήθηκαν να συμμετάσχουν προαιρετικά σε συμπληρωματική ποιοτική διαδικασία αξιολόγησης της εμπειρίας τους από το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, μέσω της πλατφόρμας και με τη χρήση του ψηφιακού περιβάλλοντος Canva for Education, οι μαθητές απάντησαν σε τρεις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αφορούσαν: (α) τα στοιχεία του προγράμματος που τους άρεσαν περισσότερο, (β) τα στοιχεία που τους άρεσαν λιγότερο και (γ) όσα έκριναν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους. Παράλληλα, ζητήθηκε από τους μαθητές να αποτυπώσουν σκέψεις και συναισθήματα που συνδέονταν με την εμπειρία τους από το πρόγραμμα μέσα από τη δημιουργία ψηφιακού οπτικού υλικού υπό μορφή κολάζ. Ο συνδυασμός γραπτής έκφρασης και οπτικού υλικού επέτρεψε την πληρέστερη αποτύπωση της μαθητικής εμπειρίας και αξιοποιήθηκε συμπληρωματικά για την παρουσίαση των ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στη χρήση της πλατφόρμας πριν την έναρξη του προγράμματος αξιοποιώντας τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού». Όπως περιγράφεται και στον Οδηγό, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει αποκλειστικά εποπτικό ρόλο, επιβλέποντας τη ροή και παρέχοντας βοήθεια μόνο σε ζητήματα χειρισμού Η/Υ. Φροντίζει για την είσοδο των μαθητών στην πλατφόρμα, διαθέτοντας τους ατομικούς κωδικούς που έχουν αποδοθεί από τον διαχειριστή, χωρίς ωστόσο να υπάρχει δυνατότητα ταυτοποίησης με πραγματικά στοιχεία των μαθητών. Στην πλατφόρμα δεν καταχωρούνται προσωπικά στοιχεία μαθητών, όπως

ονοματεπώνυμο ή e-mail, ούτε άλλα δεδομένα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίηση. Η πλατφόρμα αποθηκεύει αποκλειστικά στοιχεία που σχετίζονται με τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών στο πρόγραμμα. Η επεξεργασία δεδομένων έγινε μόνο για παιδαγωγικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων κι εφαρμόζοντας τη νομοθεσία που ισχύει στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τις 28 Μαΐου 2018.

Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων της ομάδας ελέγχου χορήγησαν στους μαθητές ατομικούς κωδικούς πρόσβασης που οδηγούσαν αποκλειστικά στα διαδικτυακά ερωτηματολόγια, χωρίς να παρέχεται πρόσβαση στο περιεχόμενο της παρέμβασης. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί επέβλεπαν την ορθή είσοδο στην πλατφόρμα σε κάθε μέτρηση, επαληθεύοντας ότι όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τον ορθό ατομικό κωδικό. Όπως και στην πειραματική ομάδα, η πλατφόρμα δεν διατηρούσε προσωπικά ή άλλα ταυτοποιήσιμα δεδομένα για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Οι μετρήσεις διενεργήθηκαν στις ίδιες χρονικές στιγμές με εκείνες της πειραματικής ομάδας, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν συμμετείχαν στην παρέμβαση ούτε παρακολούθησαν άλλο συναφές πρόγραμμα κατά τη διάρκειά της.

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

## 8. Αναλύσεις

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 25. Η ισοδυναμία των ομάδων κατά την αρχική μέτρηση εξετάστηκε με ελέγχους  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων. Οι μεταβολές εντός της ίδιας ομάδας μεταξύ των χρονικών μετρήσεων εξετάστηκαν με ελέγχους  $t$  εξαρτημένων δειγμάτων.

Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης αξιολογήθηκε με ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού, με τον χρόνο ως ενδοϋποκειμενικό παράγοντα (αρχική, δεύτερη, επαναληπτική μέτρηση) και την ομάδα ως μεταξύ-υποκειμένων παράγοντα (πειραματική - ελέγχου). Ελέγχθηκε η παραβίαση της σφαιρικότητας με το κριτήριο Mauchly και, όπου απαιτούνταν, εφαρμόστηκαν οι διορθώσεις Greenhouse-Geisser.

Παράλληλα, εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση δεδομένων με στόχο τη διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών από τη συμμετοχή τους στην ψηφιακή παρέμβαση. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση και παρουσιάζονται στην ενότητα 8.4.

### 8.1 Συνολική και επιμέρους μορφές επιθετικότητας (BWAQ)

Η συνολική και οι επιμέρους μορφές επιθετικότητας εξετάστηκαν στις τρεις χρονικές μετρήσεις (αρχική, δεύτερη και επαναληπτική), μέσω του συνολικού δείκτη και των υποκλιμάκων φυσικής, λεκτικής και έμμεσης επιθετικότητας, θυμού και εχθρότητας.

#### 8.1.1 Συνολική επιθετικότητα

Οι μέσες τιμές της συνολικής επιθετικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

**Πίνακας 8. Συνολική επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση**

Μέτρηση	Πειραματική $M$ ( $SD$ )	Ελέγχου $M$ ( $SD$ )
αρχική	82.52 (23.01)	80.03 (22.10)
δεύτερη	75.84 (22.78)	81.10 (24.97)
επαναληπτική	73.95 (24.32)	79.23 (27.67)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 82.52$ ,  $SD = 23.01$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 80.03$ ,  $SD =$

22.10),  $t(309.19) = 0.99, p = .324$ , γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από παρόμοια επίπεδα συνολικής επιθετικότητας.

Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση της συνολικής επιθετικότητας από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 6.22, p < .001$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(164) = 1.44, p = .15$ . Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των τριών μετρήσεων ( $p > .05$ ).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου  $\times$  ομάδας,  $F(2, 318) = 11.47, p < .001, \eta^2_p = .067$ , γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής της συνολικής επιθετικότητας διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων, με την πειραματική ομάδα να εμφανίζει μείωση διαχρονικά, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές.

### 8.1.2 Φυσική επιθετικότητα

Οι μέσες τιμές της φυσικής επιθετικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

**Πίνακας 9. Φυσική επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση**

Μέτρηση	Πειραματική $M (SD)$	Ελέγχου $M (SD)$
αρχική	15.25 (7.54)	14.78 (6.64)
δεύτερη	14.32 (7.02)	15.57 (7.06)
επαναληπτική	14.17 (6.91)	15.53 (7.54)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα φυσικής επιθετικότητας μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 15.25, SD = 7.54$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 14.78, SD = 6.64$ ),  $t(319) = 0.587, p = .56$ . Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από αντίστοιχα επίπεδα, επιβεβαιώνοντας την αρχική ισοδυναμία τους.

Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση της φυσικής επιθετικότητας από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 2.80, p < .01$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(164) = 0.378, p = .71$ . Στην ομάδα ελέγχου, αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση από την

αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(155) = -2.060$ ,  $p = .04$ , ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης ( $p > .05$ ).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου × ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 6.439$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .039$ , γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής της φυσικής επιθετικότητας διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα εμφάνισε μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, ενώ στην ομάδα ελέγχου καταγράφηκε μικρή αλλά στατιστικά σημαντική αύξηση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, καθώς και μη στατιστικά σημαντικές περαιτέρω μεταβολές.

### 8.1.3 Λεκτική επιθετικότητα

Οι μέσες τιμές της λεκτικής επιθετικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

**Πίνακας 10. Λεκτική επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση**

Μέτρηση	Πειραματική $M$ ( $SD$ )	Ελέγχου $M$ ( $SD$ )
αρχική	12.69 (3.71)	12.03 (3.49)
δεύτερη	11.56 (3.64)	11.86 (4.03)
επαναληπτική	11.28 (4.19)	11.69 (4.40)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη λεκτική επιθετικότητα μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 12.69$ ,  $SD = 3.71$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 12.03$ ,  $SD = 3.49$ ),  $t(319) = 1.65$ ,  $p = .10$ . Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ότι οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από παρόμοια επίπεδα λεκτικής επιθετικότητας.

Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση της λεκτικής επιθετικότητας από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 4.04$ ,  $p < .001$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(164) = 1.01$ ,  $p = .31$ . Στην ομάδα ελέγχου, αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των τριών χρονικών μετρήσεων ( $p > .05$  σε όλες τις συγκρίσεις).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου × ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 4.05$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2_p = .022$ , γεγονός που

υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής της λεκτικής επιθετικότητας διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα παρουσίασε μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, ενώ η ομάδα ελέγχου διατηρήθηκε σε σχετικά σταθερά επίπεδα.

#### 8.1.4 Θυμός

Οι μέσες τιμές του θυμού για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 11.

**Πίνακας 11. Θυμός ανά ομάδα και μέτρηση**

<b>Μέτρηση</b>	<b>Πειραματική <math>M (SD)</math></b>	<b>Ελέγχου <math>M (SD)</math></b>
<i>αρχική</i>	17.80 (5.76)	17.38 (5.99)
<i>δεύτερη</i>	16.25 (5.60)	17.22 (6.52)
<i>επαναληπτική</i>	16.09 (5.70)	16.97 (6.68)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα θυμού μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 17.80, SD = 5.76$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 17.38, SD = 5.99$ ),  $t(319) = 0.643, p = .52$ , επιβεβαιώνοντας ότι οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από παρόμοια επίπεδα.

Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση του θυμού από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 5.319, p < .001$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(164) = 0.418, p = .68$ . Στην ομάδα ελέγχου, αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των τριών χρονικών μετρήσεων ( $p > .05$  σε όλες τις συγκρίσεις).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου  $\times$  ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 4.72, p < .01$ ,  $\eta^2_p = .033$  γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής του θυμού διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Η πειραματική ομάδα εμφάνισε μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, η οποία διατηρήθηκε στην επαναληπτική, ενώ η ομάδα ελέγχου παρέμεινε σε σταθερά επίπεδα.

### 8.1.5 Εχθρότητα

Οι μέσες τιμές της εχθρότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

**Πίνακας 12. Εχθρότητα ανά ομάδα και μέτρηση**

Μέτρηση	Πειραματική $M$ ( $SD$ )	Ελέγχου $M$ ( $SD$ )
αρχική	22.18 (6.14)	22.08 (6.23)
δεύτερη	21.08 (7.08)	22.35 (7.19)
επαναληπτική	19.88 (7.07)	21.58 (7.90)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα εχθρότητας μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 22.18$ ,  $SD = 6.14$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 22.08$ ,  $SD = 6.23$ ),  $t(319) = 0.15$ ,  $p = .88$ , γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από παρόμοια επίπεδα.

Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση της εχθρότητας τόσο μεταξύ της αρχικής και της δεύτερης μέτρησης,  $t(164) = 2.691$ ,  $p < .01$ , όσο και μεταξύ δεύτερης και επαναληπτικής μέτρησης,  $t(164) = 2.934$ ,  $p < .01$ . Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των χρονικών μετρήσεων ( $p > .05$ ).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου  $\times$  ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 3.885$ ,  $p = .022$ ,  $\eta^2_p = .024$ . Το συγκεκριμένο εύρημα καταδεικνύει ότι η πορεία μεταβολής της εχθρότητας διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα εμφάνισε διαδοχικές μειώσεις μεταξύ των μετρήσεων, ενώ η ομάδα ελέγχου παρέμεινε σε σχετικά σταθερά επίπεδα.

### 8.1.6 Έμμεση επιθετικότητα

Οι μέσες τιμές της έμμεσης επιθετικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

**Πίνακας 13. Έμμεση επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση**

<b>Μέτρηση</b>	<b>Πειραματική <math>M (SD)</math></b>	<b>Ελέγχου <math>M (SD)</math></b>
<i>αρχική</i>	14.60 (5.09)	13.77 (4.75)
<i>δεύτερη</i>	12.63 (4.45)	14.10 (5.22)
<i>επαναληπτική</i>	12.53 (4.77)	13.46 (5.61)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα έμμεσης επιθετικότητας μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 14.60, SD = 5.09$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 13.77, SD = 4.75$ ),  $t(319) = 1.51, p = .13$ , επιβεβαιώνοντας ότι οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από παρόμοια επίπεδα.

Στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της έμμεσης επιθετικότητας από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 6.537, p < .001$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(164) = 0.329, p = .74$ . Στην ομάδα ελέγχου δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση ( $p > .05$ ), ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση,  $t(155) = 2.04, p = .04$ .

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου  $\times$  ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 12.902, p < .001, \eta^2_p = .075$ , γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής της έμμεσης επιθετικότητας διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα παρουσίασε μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, ενώ στην ομάδα ελέγχου τα επίπεδα έμμεσης επιθετικότητας παρουσίασαν μικρές διακυμάνσεις, με στατιστικά σημαντική μείωση από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση.

## **8.2 Σχεσιακή επιθετικότητα (RAS)**

Η συνολική και οι επιμέρους μορφές σχεσιακής επιθετικότητας εξετάστηκαν στις τρεις χρονικές μετρήσεις (αρχική, δεύτερη και επαναληπτική), μέσω του συνολικού δείκτη σχεσιακής επιθετικότητας, καθώς και των τεσσάρων υποκλιμάκων: προδραστικής έμμεσης (PIRA), προδραστικής άμεσης (PDRA), αντιδραστικής έμμεσης (RIRA) και αντιδραστικής άμεσης σχεσιακής επιθετικότητας (RDRA).

### 8.2.1 Συνολική σχεσιακή επιθετικότητα

Οι μέσες τιμές της συνολικής σχεσιακής επιθετικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.

**Πίνακας 14. Συνολική σχεσιακή επιθετικότητα ανά ομάδα και μέτρηση**

Μέτρηση	Πειραματική $M (SD)$	Ελέγχου $M (SD)$
αρχική	19.82 (17.09)	17.33 (13.47)
δεύτερη	15.34 (16.14)	18.01 (16.35)
επαναληπτική	14.19 (16.66)	19.79 (21.33)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα συνολικής σχεσιακής επιθετικότητας μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 19.82$ ,  $SD = 17.09$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 17.33$ ,  $SD = 13.47$ ),  $t(309.09) = 1.46$ ,  $p = .146$ , υποδηλώνοντας την απουσία αρχικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων.

Στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της συνολικής σχεσιακής επιθετικότητας από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 5.00$ ,  $p < .001$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(164) = 1.25$ ,  $p = .21$ . Στην ομάδα ελέγχου δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή ούτε από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(155) = -0.86$ ,  $p = .39$ , ούτε από τη δεύτερη στην επαναληπτική,  $t(155) = -1.31$ ,  $p = .19$ .

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου  $\times$  ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 13.07$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .076$ , γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής της συνολικής σχεσιακής επιθετικότητας διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα παρουσίασε σαφή μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, η οποία διατηρήθηκε στην επαναληπτική, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των μετρήσεων.

### 8.2.2 Προδραστική Έμμεση Σχεσιακή Επιθετικότητα (PIRA)

Οι μέσες τιμές της προδραστικής έμμεσης σχεσιακής επιθετικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 15.

**Πίνακας 15. Προδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PIRA) ανά ομάδα και μέτρηση**

Μέτρηση	Πειραματική $M$ ( $SD$ )	Ελέγχου $M$ ( $SD$ )
αρχική	3.02 (4.97)	2.06 (3.37)
δεύτερη	2.33 (4.54)	2.71 (4.26)
επαναληπτική	2.17 (4.22)	3.19 (5.44)

Στην αρχική μέτρηση διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην προδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 3.02$ ,  $SD = 4.97$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 2.06$ ,  $SD = 3.37$ ),  $t(289.814) = 2.023$ ,  $p = .044$ , καθώς η πειραματική ομάδα παρουσίαζε υψηλότερα επίπεδα.

Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση της προδραστικής έμμεσης σχεσιακής επιθετικότητας από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 2.53$ ,  $p = .013$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(164) = 0.60$ ,  $p = .548$ . Στην ομάδα ελέγχου, αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(155) = -2.52$ ,  $p = .013$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(155) = -1.21$ ,  $p = .229$ .

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου  $\times$  ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 8.533$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .051$ , γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής της προδραστικής έμμεσης σχεσιακής επιθετικότητας διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα εμφάνισε μείωση μετά την παρέμβαση, ενώ η ομάδα ελέγχου παρουσίασε αντίστροφη τάση.

### 8.2.3 Προδραστική Άμεση Σχεσιακή Επιθετικότητα (PDRA)

Οι μέσες τιμές της προδραστικής άμεσης σχεσιακής επιθετικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 16.

**Πίνακας 16. Προδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PDRA) ανά ομάδα και μέτρηση**

Μέτρηση	Πειραματική $M (SD)$	Ελέγχου $M (SD)$
αρχική	3.79 (4.40)	3.82 (3.81)
δεύτερη	3.01 (3.81)	3.78 (4.09)
επαναληπτική	2.94 (3.96)	4.27 (5.28)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην προδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 3.79, SD = 4.40$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 3.82, SD = 3.81$ ),  $t(319) = -0.06, p = .95$ .

Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση της προδραστικής άμεσης σχεσιακής επιθετικότητας από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 3.01, p = .003$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(164) = 0.31, p = .76$ . Στην ομάδα ελέγχου, αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των τριών χρονικών μετρήσεων ( $p > .05$ ).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου  $\times$  ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 4.095, p = .02, \eta^2_p = .025$ , γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής της προδραστικής άμεσης σχεσιακής επιθετικότητας διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα εμφάνισε μείωση μετά την παρέμβαση, ενώ η ομάδα ελέγχου παρέμεινε σε σχετικά σταθερά επίπεδα.

#### 8.2.4 Αντιδραστική Έμμεση Σχεσιακή Επιθετικότητα (RIRA)

Οι μέσες τιμές της αντιδραστικής έμμεσης σχεσιακής επιθετικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 17.

**Πίνακας 17. Αντιδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RIRA) ανά ομάδα και μέτρηση**

Μέτρηση	Πειραματική $M (SD)$	Ελέγχου $M (SD)$
αρχική	3.41 (4.27)	2.73 (3.26)
δεύτερη	2.47 (4.03)	3.31 (3.93)
επαναληπτική	2.42 (4.23)	3.56 (5.15)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντιδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 3.41$ ,  $SD = 4.27$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 2.73$ ,  $SD = 3.26$ ),  $t(305.763) = 1.597$ ,  $p = .111$ .

Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αντιδραστικής έμμεσης σχεσιακής επιθετικότητας από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 3.617$ ,  $p < .001$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(164) = 0.216$ ,  $p = .829$ . Στην ομάδα ελέγχου, αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(155) = -2.650$ ,  $p = .009$ , ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(155) = -0.679$ ,  $p = .498$ .

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου  $\times$  ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 11.633$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .068$ , γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής της αντιδραστικής έμμεσης σχεσιακής επιθετικότητας διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα εμφάνισε μείωση μετά την παρέμβαση, ενώ η ομάδα ελέγχου παρουσίασε αύξηση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση.

#### 8.2.5 Αντιδραστική Άμεση Σχεσιακή Επιθετικότητα (RDRA)

Οι μέσες τιμές της αντιδραστικής άμεσης σχεσιακής επιθετικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 18.

**Πίνακας 18. Αντιδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RDRA) ανά ομάδα και μέτρηση**

Μέτρηση	Πειραματική $M (SD)$	Ελέγχου $M (SD)$
αρχική	9.61 (6.64)	8.71 (5.72)
δεύτερη	7.53 (6.18)	8.21 (5.93)
επαναληπτική	6.66 (6.02)	8.78 (6.53)

Στην αρχική μέτρηση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντιδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $M = 9.61$ ,  $SD = 6.64$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $M = 8.71$ ,  $SD = 5.72$ ),  $t(319) = 1.32$ ,  $p = .19$ .

Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση της αντιδραστικής άμεσης σχεσιακής επιθετικότητας από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(164) = 4.88, p < .001$ , καθώς και από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση,  $t(164) = 2.00, p = .047$ . Στην ομάδα ελέγχου, αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές ούτε από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση,  $t(155) = 1.65, p = .10$ , ούτε από τη δεύτερη στην επαναληπτική μέτρηση,  $t(155) = -1.26, p = .21$ .

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού έδειξε ότι η αλληλεπίδραση χρόνου × ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(2, 318) = 10.369, p < .001, \eta^2_p = .061$ , γεγονός που υποδηλώνει ότι η πορεία μεταβολής της αντιδραστικής άμεσης σχεσιακής επιθετικότητας διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα εμφάνισε σταδιακή μείωση μετά την παρέμβαση, ενώ η ομάδα ελέγχου παρέμεινε σε σχετικά σταθερά επίπεδα.

### **8.3 Αποδοχή της ψηφιακής παρέμβασης και αντιληπτή μείωση της επιθετικότητας**

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ποιοτικά ευρήματα που αφορούν στην εμπειρία των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο ψηφιακό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα “Κάνε τη διαφορά”. Η ανάλυση βασίστηκε σε απαντήσεις ανοικτού τύπου και σε δημιουργικό οπτικό υλικό (κολάζ), τα οποία συλλέχθηκαν στο τέλος της τελευταίας συνεδρίας της παρέμβασης μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση και αποσκοπούν στη διερεύνηση της υποκειμενικής εμπειρίας, της αποδοχής του προγράμματος και των αντιληπτών αλλαγών, όπως αυτές εκφράστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές (Κρομμύδας & Μπρούζος, 2025).

#### **8.3.1 Συνολική εμπειρία συμμετοχής στο πρόγραμμα**

Οι μαθητές περιέγραψαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως μια συνολικά θετική και ουσιαστική εμπειρία. Από την ανάλυση των απαντήσεων αναδείχθηκαν θεματικές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξία του προγράμματος, τη συναισθηματική ενδυνάμωση και αυτοαποδοχή, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, καθώς και τη βιωματική και ευχάριστη φύση της μαθησιακής διαδικασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τους μαθητές στη γνώση και στις δεξιότητες που αποκόμισαν, όπως η κατανόηση της σωστής συμπεριφοράς, η επίλυση προβλημάτων και η ενίσχυση των φιλικών σχέσεων.

Παράλληλα, οι αναφορές σε θετικά συναισθήματα και στην ευχάριστη εμπειρία συμμετοχής υποδηλώνουν υψηλό βαθμό αποδοχής του προγράμματος. Οι βασικές θεματικές κατηγορίες και ενδεικτικά αποσπάσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 19.

**Πίνακας 19. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τη συνολική εμπειρία συμμετοχής στο πρόγραμμα “Κάνε τη διαφορά”**

<b>Θεματική κατηγορία</b>	<b>Ενδεικτικά αποσπάσματα μαθητών</b>
Εκπαιδευτική αξία	«μπόρεσα να μάθω πράγματα που δεν ήξερα», «από αυτό το πρόγραμμα έμαθα πώς πρέπει να συμπεριφέρομαι», «έμαθα να λύνω προβλήματα», «έμαθα και κάτι πολύ σημαντικό... τι είναι οι αληθινοί φίλοι».
Συναισθηματική ενδυνάμωση και αυτοαποδοχή	«έμαθα να αγαπάω περισσότερο τον εαυτό μου», «να αποδέχομαι τον εαυτό μου έτσι όπως είμαι», «έμαθα να μην κρατάω όλα μέσα μου», «έμαθα να είμαι ευγενική με τον εαυτό μου».
Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	«έμαθα να αναγνωρίζω τι αισθάνονται οι άλλοι», «έμαθα να νιώθω τους άλλους».
Ευχάριστη εμπειρία και διασκεδαστικό περιεχόμενο	«ήταν διασκεδαστικό», «είναι το καλύτερο πρόγραμμα του κόσμου», «ήταν το καλύτερο πρόγραμμα-ταξίδι που έχω κάνει ποτέ».

### 8.3.2 Ελκυστικές πτυχές της ψηφιακής παρέμβασης

Οι μαθητές ανέδειξαν ως ιδιαίτερα ελκυστικά τα ψηφιακά και διαδραστικά στοιχεία του προγράμματος. Οι δραστηριότητες τύπου κουίζ και παιχνιδιών, τα βίντεο και οι δημιουργικές εφαρμογές φαίνεται να ενίσχυσαν την εμπλοκή και το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, σημαντικό μέρος των αναφορών αφορούσε την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση συναισθημάτων, η επίλυση προβλημάτων και η αντιμετώπιση διαπροσωπικών δυσκολιών.

Ιδιαίτερη μνεία έγινε στις δημιουργικές δραστηριότητες και στη χρήση του εργαλείου *Canva*, οι οποίες φαίνεται να λειτούργησαν ενισχυτικά τόσο ως προς τη συμμετοχή όσο και ως προς την έκφραση των μαθητών. Οι θεματικές κατηγορίες και ενδεικτικά αποσπάσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 20.

**Πίνακας 20. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τις ελκυστικές πτυχές του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά”**

Θεματική κατηγορία	Ενδεικτικά αποσπάσματα μαθητών
Ψηφιακές δραστηριότητες και παιχνίδια	«τα κουίζ», «τα παιχνίδια», «τα σταυρόλεξα», «τα κρυπτόλεξα».
Βίντεο	«μου άρεσαν τα βίντεο».
Καλλιέργεια δεξιοτήτων	«μου άρεσε όταν λύναμε προβλήματα των άλλων», «έμαθα να ελέγχω τα συναισθήματά μου», «έμαθα να αντιμετωπίζω σωστά έναν τσακωμό».
Δημιουργικές δραστηριότητες και Canva	«μου άρεσαν τα κολάζ», «το Canva».
Ερωτήσεις και αναστοχασμός	«μου άρεσαν οι ερωτήσεις που έκανε».

### 8.3.3 Λιγότερο ελκυστικές πτυχές και δυσκολίες συμμετοχής

Παρά τη συνολικά θετική αποτίμηση, ορισμένοι μαθητές αναφέρθηκαν και σε κάποιες λιγότερο ελκυστικές πτυχές του προγράμματος. Οι δυσκολίες που καταγράφηκαν αφορούσαν κυρίως στην έκταση και στη διάρκεια ορισμένων δραστηριοτήτων, στην απαίτηση για εκτεταμένη γραπτή εργασία, καθώς και στην αίσθηση απώλειας διδακτικού χρόνου από άλλα μαθήματα.

Οι αναφορές αυτές δεν φαίνεται να αναιρούν τη συνολική αποδοχή του προγράμματος, αλλά προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις για σημεία βελτίωσης του σχεδιασμού και εφαρμογής της παρέμβασης. Οι σχετικές θεματικές κατηγορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 21.

**Πίνακας 21. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τις λιγότερο ελκυστικές πτυχές του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά”**

Θεματική κατηγορία	Ενδεικτικά αποσπάσματα μαθητών
Παράπονα για βίντεο	«είχε πολλά βίντεο», «τα βίντεο ήταν πολύ αργά».
Δύσκολες ή απαιτητικές δραστηριότητες	«οι ασκήσεις που έπρεπε να γράψουμε», «οι εργασίες με πολύ γράψιμο», «οι δύσκολες δραστηριότητες».
Μεγάλη διάρκεια και πλήθος δραστηριοτήτων	«κρατάει πολλή ώρα», «ήταν πολλά», «οι πολλές ασκήσεις».
Απώλεια διδακτικού χρόνου	«γιατί χάνω λίγο μάθημα».

#### 8.3.4 Αντιληπτές επιδράσεις και μαθησιακά οφέλη της παρέμβασης

Οι μαθητές περιέγραψαν ποικίλα οφέλη που απέδωσαν στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Οι αναφορές τους επικεντρώθηκαν στη βελτίωση της συμπεριφοράς, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων φιλίας, καθώς και στην ανάπτυξη συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαχείριση του θυμού, στην αυτοσυγκράτηση και ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, καθώς και στην αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού.

Ωστόσο, οι αντιληπτές αυτές επιδράσεις αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές νοηματοδότησαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και δεν συνιστούν αντικειμενική μέτρηση αλλαγής συμπεριφοράς. Οι θεματικές κατηγορίες και τα ενδεικτικά αποσπάσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 22.

**Πίνακας 22. Θεματική ανάλυση απαντήσεων μαθητών σχετικά με τις αντιληπτές επιδράσεις του προγράμματος “Κάνε τη διαφορά”**

<b>Θεματική κατηγορία</b>	<b>Ενδεικτικά αποσπάσματα μαθητών</b>
Βελτίωση συμπεριφοράς	«να συμπεριφέρομαι καλύτερα στους άλλους», «να συμπεριφέρομαι όμορφα».
Ενσυναίσθηση και δεξιότητες φιλίας	«να βοηθάω τους άλλους», «πώς να είμαι καλύτερη φίλη», «να μπορώ να νιώθω αν θυμώνουν οι φίλοι μου».
Συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες	«έμαθα να ελέγχω τα συναισθήματά μου», «να κάνω θετικές σκέψεις», «να πιστεύω στα δυνατά μου σημεία».
Σεβασμός και ευγένεια προς τον εαυτό και τους άλλους	«να είμαι ευγενική με τον εαυτό μου», «να σέβομαι τους άλλους», «να νιώθω ευγνωμοσύνη».
Διαχείριση θυμού και αυτοσυγκράτηση	«έμαθα να συγκρατώ τον θυμό μου», «να μην νευριάζω εύκολα».
Επίλυση συγκρούσεων	«να μη χτυπάμε, να μιλάμε», «να λύνω ήρεμα τα προβλήματά μου».
Αντιμετώπιση εκφοβισμού	«έμαθα πώς να αντιμετωπίζω το bullying», «να μην κοροϊδεύουμε κανέναν».

### 8.3.5 Οπτική αποτύπωση σκέψεων και συναισθημάτων από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα

Η ανάλυση των κολάζ που δημιούργησαν οι μαθητές παρείχε συμπληρωματική εικόνα της εμπειρίας τους από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Μέσα από το οπτικό υλικό αναδείχθηκαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, όπως η χρήση ζεστών και ψυχρών χρωμάτων, σύμβολα φιλίας, αποδοχής και μη βίας, καθώς και λέξεις ή φράσεις με θετικό και ενδυναμωτικό περιεχόμενο. Παράλληλα, απεικονίστηκαν σκηνές ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων, στοιχείο που συνάδει με τους παιδαγωγικούς στόχους της παρέμβασης.

Τα κολάζ λειτούργησαν ως οπτικά τεκμήρια της μαθητικής εμπειρίας και ενίσχυσαν την κατανόηση των ποιοτικών ευρημάτων μέσω της σύγκλισης λεκτικών και οπτικών δεδομένων. Οι θεματικές κατηγορίες της οπτικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 23.

**Πίνακας 23. Οπτική θεματική ανάλυση κολάζ μαθητών αναφορικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα “Κάνε τη διαφορά”**

<b>Θεματική κατηγορία</b>	<b>Ενδεικτικές περιγραφές οπτικών μοτίβων</b>
Ζεστά χρώματα και θετικά συναισθήματα	Χαρούμενοι ήλιοι, πορτοκαλί και κόκκινα λουλούδια, φωτεινά τοπία με ανθρώπινες φιγούρες.
Σύμβολα φιλίας και αποδοχής	Καρδιές, παιδιά που αγκαλιάζονται ή χαμογελούν.
Λέξεις και φράσεις με ενδυναμωτικό μήνυμα	“ <i>smile</i> ”, “ <i>be brave</i> ”, “ <i>joy</i> ”, “ <i>thank you</i> ”, “ <i>I can help</i> ”, μηνύματα κατά του εκφοβισμού.
Ψυχρά χρώματα και ηρεμία	Γαλήνια φυσικά τοπία, γαλάζιοι ουρανοί, εικόνες ηρεμίας.
Ειρηνική επίλυση συγκρούσεων	Παιδιά που δίνουν το χέρι, σκηνές συμφιλίωσης ή συγγνώμης.
Σύμβολα μη βίας	Περιστέρια, σύμβολα ειρήνης, μηνύματα « <i>STOP bullying</i> ».

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

## 9. Συζήτηση

Η επιθετικότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία αποτελεί ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών (Anderson & Bushman, 2002· Crick & Dodge, 1994). Τα υψηλά ποσοστά επιθετικότητας παιδιών και εφήβων συσχετίζονται με αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πρόοδο, στις διαπροσωπικές σχέσεις με ομηλικούς, στη γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, καθώς και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Anderson & Bushman, 2002· Bushman & Huesmann, 2010). Σημαντικό άξονα πρόληψης και μείωσης της επιθετικότητας στην παιδική και εφηβική ηλικία αποτελούν οι ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, οι οποίες έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί εντός του σχολικού πλαισίου (Healy et al., 2020· Wilson et al., 2003).

Η επιθετικότητα, ανάλογα με τον τρόπο που εκδηλώνεται, λαμβάνει διαφορετικές μορφές, όπως η φυσική, η λεκτική, η έμμεση και η σχεσιακή επιθετικότητα (Card et al., 2008· Evans et al., 2019). Ανάλογα με το εάν είναι ορατή ή μη, η επιθετικότητα ταξινομείται σε εμφανή και συγκεκαλυμμένη (Archer & Coyne, 2005· Krahé, 2001). Παρόλο που δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές, οι μορφές συγκεκαλυμμένης επιθετικότητας, όπως η σχεσιακή και η έμμεση επιθετικότητα (π.χ. αποκλεισμός, διάδοση φημών), έχουν αναγνωριστεί ως διακριτές και σημαντικές διαστάσεις της επιθετικής συμπεριφοράς (Swit & Slater, 2021). Παρότι είναι συχνά λιγότερο ορατές στους ενήλικες, έχουν ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων (Archer & Coyne, 2005· Crick & Grotpeter, 1995).

Κεντρική θέση στη σύγχρονη ερμηνεία και πρόληψη της επιθετικότητας κατέχει το θεωρητικό μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, το οποίο αποτελεί ένα κοινωνικογνωστικό πλαίσιο για την ερμηνεία της επιθετικότητας και της ανάπτυξης αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Crick & Dodge, 1994). Το μοντέλο υποστηρίζει ότι παιδιά με υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας τείνουν να παρουσιάζουν μεροληψίες και δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση πληροφορίας από το κοινωνικό περιβάλλον (Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019). Ειδικότερα, εντοπίζονται δυσκολίες στην ερμηνεία των προθέσεων των άλλων, στην παραγωγή λειτουργικών εναλλακτικών αποκρίσεων και στην αξιολόγηση των πιθανών συνεπειών κάθε επιλογής. Το μοντέλο περιγράφει διαδοχικά στάδια επεξεργασίας, όπως κωδικοποίηση ενδείξεων, ερμηνεία και απόδοση πρόθεσης, παραγωγή εναλλακτικών αποκρίσεων, αξιολόγηση και επιλογή απόκρισης, κατά τη διάρκεια των οποίων μπορεί να εμφανίζονται μεροληψίες που ευνοούν την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών (Crick &

Dodge, 1994, 1996). Επιπλέον, τονίζεται η ύπαρξη σαφούς διάκρισης μεταξύ αντιδραστικής και προδραστικής επιθετικότητας, αποκαλύπτοντας την ύπαρξη διαφορετικών υποκείμενων μηχανισμών (π.χ. παρορμητική αντίδραση σε κάποιο προκλητικό συμβάν, η οποία έρχεται σε αντιδιαστολή με την εργαλειακή και στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά) (Brendgen et al., 2001· Crick & Dodge, 1994, 1996· Lochman & Dodge, 1994· Polman et al., 2007).

Με βάση τα παραπάνω, οι παρεμβάσεις που ενσωματώνουν τεχνικές Γνωστικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (CBT), όπως η γνωστική αναδόμηση, η εκπαίδευση στη διαχείριση των συναισθημάτων (π.χ. διαχείριση του θυμού) και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων βάσει συγκεκριμένων βημάτων, θεωρούνται κατάλληλες για την πρόληψη και μείωση της επιθετικότητας και των επιμέρους διαστάσεων αυτής (Barnes et al., 2014· Battagliese et al., 2015· Beck & Fernandez, 1998). Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων CBT υποστηρίζεται από πλήθος ανασκοπήσεων και μετα-ανάλυσεων σχετικά με παρεμβάσεις για την επιθετικότητα σε παιδιά και εφήβους (Lee & DiGiuseppe, 2018· Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2004, 2016).

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για ψηφιακές παρεμβάσεις προαγωγής ψυχικής υγείας σε παιδιά και εφήβους, οι οποίες αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες (Bergin et al., 2020· Clarke et al., 2015· Hollis et al., 2017). Ειδικότερα, οι ψηφιακές παρεμβάσεις παρέχουν στους συμμετέχοντες δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, υποστηρίζουν τη δυνατότητα αυτοκαθοδηγούμενης εξάσκησης, καθώς και διευκολύνουν την εφαρμογή σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες (Liverpool et al., 2020). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι οι ψηφιακές παρεμβάσεις, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών παρεμβάσεων CBT, έχουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα σε παιδιά και εφήβους, επισημαίνοντας παράλληλα και την ανάγκη περαιτέρω τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητάς τους, λαμβάνοντας υπόψη κρίσιμες παραμέτρους κατά την εφαρμογή (Ebert et al., 2015· Hollis et al., 2017· Vigerland et al., 2016).

Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ότι δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ψηφιακών παρεμβάσεων που στοχεύουν ειδικά στη μείωση της επιθετικότητας, και ιδιαίτερα σε ηλικίες 8-12 ετών (Esposito et al., 2024). Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης και αξιολόγησης αποτελεσματικών ψηφιακών παρεμβάσεων για την επιθετικότητα σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας, μίας αναπτυξιακά ευαίσθητης περιόδου που σχετίζεται με σημαντικές αλλαγές στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Στο συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, διαχείρισης παρορμητικών αποκρίσεων και συναισθημάτων, καθώς και η γενικότερη ικανότητα ρύθμισης

της συμπεριφοράς σε κοινωνικές καταστάσεις, βρίσκονται ακόμη υπό ωρίμανση (Brown et al., 2024).

Εντούτοις, η πληρέστερη αξιολόγηση και τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας μιας σύνθετης ψηφιακής παρέμβασης εντός του σχολικού πλαισίου δεν περιορίζεται στα αποτελέσματα που προκύπτουν από ποσοτικές αναλύσεις. Η διερεύνηση της εμπειρίας και αποδοχής των συμμετεχόντων, καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της υλοποίησης, όπως τα στοιχεία που λειτούργησαν με ελκυστικό τρόπο ή τα εμπόδια συμμετοχής, θεωρείται κρίσιμη για την ολοκληρωμένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τη βελτίωση του περιεχομένου και τη βιωσιμότητα του προγράμματος (Ginsberg et al., 2024· Moore et al., 2015). Ειδικότερα, στις ψηφιακές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, η αξιολόγηση της εμπειρίας είναι ακόμη πιο σημαντική, καθώς η αλληλεπίδραση του χρήστη με την τεχνολογία μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά τόσο τη δέσμευση των συμμετεχόντων όσο και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Bergin et al., 2020· Liverpool et al., 2020). Παρότι η εμπειρία συμμετεχόντων σε δια ζώσης ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις έχει μελετηθεί εκτενώς, η αντίστοιχη διερεύνηση σε διαδικτυακές παρεμβάσεις παραμένει σχετικά περιορισμένη, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ειδικά σχεδιασμένες μεθόδους αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στη φύση των ψηφιακών περιβαλλόντων (Feather et al., 2016· Ginsberg et al., 2024).

Βάσει των ανωτέρω, σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά” για την πρόληψη και μείωση της επιθετικότητας σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού. Προκειμένου να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις σε τρεις χρονικές στιγμές: (α) αρχική μέτρηση πριν από την παρέμβαση, (β) τελική μέτρηση ακριβώς μετά την ολοκλήρωσή της και (γ) επαναληπτική μέτρηση τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης. Επιπροσθέτως, διενεργήθηκε ποιοτική διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών, με στόχο την αποτύπωση τόσο των αντιληπτών μεταβολών σε δείκτες επιθετικότητας όσο και του βαθμού αποδοχής της παρέμβασης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, προκειμένου να εκτιμηθεί η πρακτική εφικτότητα και η εφαρμοσιμότητά της εντός του σχολικού πλαισίου.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ευνοϊκή μεταβολή για την πειραματική ομάδα σε δείκτες επιθετικότητας συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, καθώς και ενδείξεις διατήρησης των επιδράσεων στην επαναληπτική μέτρηση. Παράλληλα, τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανατροφοδότηση των μαθητών καταδεικνύουν υψηλό βαθμό αποδοχής του προγράμματος και συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης αντιληπτών μαθησιακών οφελών.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις. Ακολουθεί η ερμηνεία των ποσοτικών αποτελεσμάτων για τη συνολική και τις επιμέρους διαστάσεις της επιθετικότητας, καθώς και η ερμηνεία των ποιοτικών ευρημάτων σχετικά με την εμπειρία συμμετοχής, την αποδοχή της παρέμβασης και τις αντιληπτές επιδράσεις. Ακολούθως, περιγράφονται οι πρακτικές επιπτώσεις της παρέμβασης και προτάσεις εφαρμογής της στο σχολικό πλαίσιο. Η ενότητα ολοκληρώνεται με τη συμβολή της παρούσας μελέτης, τους περιορισμούς, καθώς και τις κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

### **9.1 Ευρήματα της παρούσας μελέτης αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις**

Στην παρούσα ενότητα συνοψίζονται τα ευρήματα της μελέτης συναρτήσει των τριών ερευνητικών υποθέσεων. Εξετάζεται (α) κατά πόσο η παρέμβαση συνδέθηκε με μείωση πολλαπλών μορφών επιθετικότητας συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, (β) κατά πόσο οι μεταβολές αυτές διατηρήθηκαν στην επαναληπτική μέτρηση τεσσάρων μηνών και (γ) κατά πόσο, μέσα από την εμπειρία των μαθητών, προκύπτουν ενδείξεις αποδοχής και εφικτότητας εφαρμογής του προγράμματος στο σχολικό πλαίσιο.

#### *1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση: Επίδραση της παρέμβασης στη μείωση της επιθετικότητας*

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση υποστηρίζεται συνολικά, καθώς η πειραματική ομάδα παρουσίασε ευνοϊκότερη πορεία μεταβολής στον χρόνο στους δείκτες επιθετικότητας που εξετάστηκαν σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Το εύρημα συνάδει με τα πορίσματα των ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις CBT είναι αποτελεσματικές αναφορικά με τη μείωση της επιθετικότητας, ιδίως όταν στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης του θυμού, στη γνωστική αναδόμηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Lee & DiGiuseppe, 2018· Smeets et al., 2015· Sukhodolsky et al., 2004, 2016).

#### *2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση: Διατήρηση της θετικής επίδρασης στον χρόνο*

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επίσης υποστηρίζεται, καθώς η θετική επίδραση της παρέμβασης φαίνεται να διατηρείται με την πάροδο του χρόνου. Ειδικότερα, η μείωση στις τιμές των διαφόρων μορφών επιθετικότητας, η οποία καταγράφηκε στην πειραματική ομάδα αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, διατηρήθηκε και στην επαναληπτική μέτρηση. Τέσσερις μήνες μετά το πέρας της παρέμβασης δεν προέκυψαν ενδείξεις ουσιαστικής επιδείνωσης ούτε τάσεις επαναφοράς στα αρχικά επίπεδα. Το εύρημα ευθυγραμμίζεται με τα

αποτελέσματα σχολικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, για τις οποίες έχει επίσης αναφερθεί διατήρηση των αποτελεσμάτων σε επαναληπτικές μετρήσεις (Lochman & Wells, 2004· Taylor et al., 2017).

### *3η ερευνητική υπόθεση: Αποδοχή της παρέμβασης και αντιληπτή μείωση της επιθετικότητας*

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση υποστηρίζεται από τα ευρήματα της θεματικής ανάλυσης της ανατροφοδότησης των μαθητών, η οποία βασίστηκε σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και σε δημιουργικές δραστηριότητες που αφορούσαν στην εμπειρία τους από την παρέμβαση. Τα ποιοτικά δεδομένα κατέδειξαν υψηλή αποδοχή της ψηφιακής παρέμβασης, καθώς και ύπαρξη αντιληπτών οφελών που σχετίζονται με τη μείωση και τη διαχείριση της επιθετικότητας. Παράλληλα, οι αναφορές σε επιμέρους δυσκολίες κατά τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση προσφέρουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις βελτίωσης, χωρίς να αναιρούν τη συνολική εφικτότητα εφαρμογής της στο σχολικό πλαίσιο. Η ενσωμάτωση δεικτών αποδοχής, ποιοτικών δεδομένων για την εμπειρία των συμμετεχόντων, καθώς και πληροφοριών για τις παραμέτρους εφαρμογής της παρέμβασης, είναι σημαντική τόσο για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων όσο και για τη βελτίωση της εφαρμογής του προγράμματος (Proctor et al., 2011· Sekhon et al., 2017). Επιπλέον, στις ψηφιακές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις η διερεύνηση της εμπειρίας χρήστη αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η αλληλεπίδραση με την τεχνολογία μπορεί να επηρεάζει την εμπλοκή και, κατ' επέκταση, τα αναμενόμενα οφέλη (Feather et al., 2016· Ginsberg et al., 2024).

## **9.2 Ερμηνεία ευρημάτων για τη συνολική και τις επιμέρους μορφές επιθετικότητας**

### **9.2.1 Συνολική επιθετικότητα**

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ως προς τη συνολική επιθετικότητα υποδεικνύουν ότι παρόλο που οι δύο ομάδες παρουσίαζαν παρόμοια επίπεδα συνολικής επιθετικότητας στην αρχική μέτρηση, στη συνέχεια ακολούθησαν διαφορετική πορεία. Ειδικότερα, στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση της συνολικής επιθετικότητας αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, η οποία διατηρήθηκε στην επαναληπτική μέτρηση ύστερα από τέσσερις μήνες. Αντιθέτως, στην ομάδα ελέγχου δεν καταγράφηκαν αντίστοιχες μεταβολές. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας υποδεικνύει ότι οι δύο ομάδες ακολούθησαν διαφορετική πορεία ως προς τη συνολική

επιθετικότητα με την πάροδο του χρόνου. Η εικόνα αυτή είναι περισσότερο συμβατή με επίδραση της παρέμβασης παρά με γενικές μεταβολές στον χρόνο.

Η παραπάνω εικόνα συμβαδίζει με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας, βάσει των οποίων οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο μπορούν να μειώσουν την επιθετικότητα και τα προβλήματα εξωτερίκευσης, ιδίως όταν είναι σαφώς δομημένες και στοχεύουν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων (Fossum et al., 2008· Gansle, 2005). Ευρήματα μετα-αναλύσεων δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις που εστιάζουν στην επιθετικότητα επιφέρουν, κατά μέσο όρο, στατιστικά σημαντικές και συστηματικές επιδράσεις, οι οποίες παρότι συχνά είναι μικρού ή μεσαίου μεγέθους, μπορούν να έχουν ουσιαστική πρακτική σημασία στο σχολικό περιβάλλον, ιδίως όταν η εφαρμογή είναι συνεπής και βασίζεται σε σαφώς προσδιορισμένους μηχανισμούς αλλαγής (Wilson et al., 2003· Wilson & Lipsey, 2007). Η πρακτική αξία των αποτελεσμάτων ενισχύεται όταν η εφαρμογή των παρεμβάσεων πραγματοποιείται με υψηλή ποιότητα και συνέπεια, καθώς η πιστότητα της υλοποίησης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή έκβαση της παρέμβασης (Durlak & DuPre, 2008). Πέραν της στατιστικής σημαντικότητας, η μεταβολή έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία, καθώς ακόμη και μικρές ή μέτριες μειώσεις σε επιθετικές συμπεριφορές μπορούν να μεταφραστούν σε πιο θετικό κλίμα τάξης, λιγότερες συγκρούσεις υψηλής έντασης, αυξημένη ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και βελτίωση της καθημερινής αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων (Behrhorst et al., 2020· Reaves et al., 2018). Αντίστοιχα, μετα-αναλυτικά δεδομένα από την εφαρμογή καθολικών σχολικών παρεμβάσεων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης τεκμηριώνουν τη διατήρηση των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου, αναδεικνύοντας τη σημασία της συστηματικής καλλιέργειας δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και κοινωνικής επίγνωσης (Durlak et al., 2011· Taylor et al., 2017).

Αναφορικά με τους υποκείμενους μηχανισμούς, τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευτούν στο πλαίσιο του μοντέλου επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, σύμφωνα με το οποίο η επιθετική συμπεριφορά συνδέεται με μεροληψίες σε κρίσιμα στάδια επεξεργασίας, όπως η απόδοση εχθρικής πρόθεσης, η περιορισμένη παραγωγή εναλλακτικών αποκρίσεων και η υπερεκτίμηση της χρησιμότητας της επιθετικής αντίδρασης (Crick & Dodge, 1994). Συνεπώς, παρεμβάσεις που καλλιεργούν δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την αναγνώριση συναισθημάτων, τον αναστοχασμό πριν την αντίδραση, την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα και την αξιολόγηση των συνεπειών των επιλογών, αναμένεται να συμβάλλουν στη μείωση της συνολικής επιθετικότητας, καθώς είναι δυνατό να περιορίζουν διεργασίες που τροφοδοτούν και συντηρούν διαφορετικές μορφές επιθετικών συμπεριφορών (Crick & Dodge, 1994· Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019).

Επιπλέον, από τη σκοπιά της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης (CBT), η μείωση της συνολικής επιθετικότητας μπορεί να αποδοθεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω της παρέμβασης, όπως ο εντοπισμός αυτόματων σκέψεων και γνωστικών στρεβλώσεων, η εξοικείωση με το τρίγωνο σκέψεις - συναισθήματα - συμπεριφορά, καθώς και η διερεύνηση εναλλακτικών αποκρίσεων, η αποτελεσματική επικοινωνία και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2004). Η CBT αποσκοπεί στην ενίσχυση της γνωστικής αναδόμησης και των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, διεργασίες που είναι δυνατό να οδηγήσουν σε σταδιακή υποχώρηση των προβλημάτων εξωτερίκευσης (Lochman et al., 2011· Sukhodolsky & Scahill, 2012).

Στο πλαίσιο της παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά”, οι μαθητές εξασκήθηκαν σε προσομοιώσεις σχολικών περιστατικών επιθετικότητας, επιλέγοντας και εφαρμόζοντας αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης (π.χ. επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, διεκδικητική επικοινωνία), ενισχύοντας την επιλογή λειτουργικότερων αποκρίσεων έναντι επιθετικών αντιδράσεων. Το παρόν εύρημα συνάδει με πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων CBT στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας και των προβλημάτων εξωτερίκευσης σε παιδιά και εφήβους (Battagliese et al., 2015· Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2004, 2016· Sukhodolsky & Scahill, 2012).

Πέραν των κεντρικών γνωστικών συμπεριφορικών τεχνικών, η παρέμβαση ενσωμάτωσε επιπλέον και στοιχεία ενσυνειδητότητας και θετικής ψυχολογίας, με στόχο τη συμπληρωματική ενίσχυση διαδικασιών που επιδρούν στη ρύθμιση της επιθετικότητας. Η ενσυνειδητότητα διευκολύνει την εστίαση στο παρόν, την έγκαιρη αναγνώριση πρώιμων ενδείξεων συναισθηματικής κλιμάκωσης, καθώς και τη ρύθμιση παρορμητικών αντιδράσεων, υποστηρίζοντας μια πιο ψύχραιμη επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών (Dunning et al., 2019· Lemerise & Arsenio, 2000). Παράλληλα, τεχνικές θετικής ψυχολογίας, όπως η εστίαση στα δυνατά σημεία, η ευγνωμοσύνη και η αυτοευγένεια, ενδέχεται να λειτουργούν προστατευτικά, ενισχύοντας θετικές συναισθηματικές καταστάσεις, προκοινωνικές στάσεις και πιο λειτουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης διαπροσωπικών δυσκολιών, παράγοντες που ενδέχεται να μειώνουν τη συχνότητα ή και την ένταση επιθετικών αποκρίσεων (Fredrickson, 2001· Waters, 2011). Επιπλέον, μετα-αναλυτικά δεδομένα σε ευρύτερους πληθυσμούς δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα θυμού και επιθετικότητας, στοιχείο που στηρίζει τη συμπληρωματική τους συμβολή στη συνολική επίδραση της παρέμβασης (Dunning et al., 2019· O’Dean et al., 2025· Zenner et al., 2014).

Η εικόνα στην επαναληπτική μέτρηση είναι ενδεικτική της διατήρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, καθώς η συνολική επιθετικότητα παρέμεινε στα χαμηλότερα

επίπεδα που καταγράφηκαν μετά την παρέμβαση. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με την υπόθεση ότι οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν δεν είχαν πρόσκαιρο χαρακτήρα, αλλά φαίνεται ότι ενσωματώθηκαν λειτουργικά στις καθημερινές σχολικές αλληλεπιδράσεις, μέσω της αξιοποίησης τεχνικών αυτοελέγχου, αποκλιμάκωσης συγκρούσεων και αποτελεσματικότερης διαχείρισης διαπροσωπικών προκλήσεων. Παρόμοια εικόνα παρατηρείται σε σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι παρεμβάσεις CBT για την επιθετικότητα φαίνεται να οδηγούν σε αλλαγές που διατηρούνται στον χρόνο, ιδιαίτερα όταν η εκπαίδευση δεξιοτήτων είναι συστηματική και συνδέεται με πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις (Lochman & Wells, 2004· Sukhodolsky et al., 2004).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης στηρίζουν την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων που στοχεύουν στην καλλιέργεια κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων, όπως η αυτορρύθμιση, η γνωστική αναδόμηση και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Οι παρεμβάσεις αυτού του είδους φαίνεται να συμβάλλουν τόσο στη μείωση της συνολικής επιθετικότητας όσο και στη διατήρηση των αποτελεσμάτων στον χρόνο (Lee & DiGiuseppe, 2018· Lochman & Wells, 2004· Sukhodolsky et al., 2004, 2016).

### 9.2.2 Φυσική επιθετικότητα

Τα ευρήματα αναφορικά με τη φυσική επιθετικότητα δείχνουν ότι ενώ οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από παρόμοια επίπεδα στην αρχική μέτρηση, στη συνέχεια παρουσίασαν διαφορετική πορεία στον χρόνο. Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, η οποία διατηρήθηκε στην επαναληπτική μέτρηση. Στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, με σταθεροποίηση στη συνέχεια. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας υποδηλώνει ότι η παρέμβαση συνδέθηκε με διαφορετική κατεύθυνση μεταβολής στη φυσική επιθετικότητα μεταξύ των ομάδων.

Η φυσική επιθετικότητα αποτελεί εμφανή και συχνά υψηλής έντασης μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία σχετίζεται με παρορμητικές αντιδράσεις, δυσκολίες αυτορρύθμισης και περιορισμένες δεξιότητες αποκλιμάκωσης συγκρούσεων (Crick & Dodge, 1994, 1996· Sukhodolsky et al., 2016). Σύμφωνα με το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, τέτοιου είδους αντιδράσεις ενισχύονται όταν τα παιδιά αποδίδουν εχθρική πρόθεση σε αμφίσημες κοινωνικές ενδείξεις, αναπτύσσουν περιορισμένο εύρος εναλλακτικών αποκρίσεων και επιλέγουν συχνά επιθετικές λύσεις χωρίς επαρκή αξιολόγηση των συνεπειών (Crick & Dodge, 1994, 1996). Ως εκ τούτου, παρεμβάσεις που ενισχύουν δεξιότητες, όπως η αναστολή

της άμεσης αντίδρασης, η αναγνώριση πρώιμων ενδείξεων κλιμάκωσης, η γνωστική αναδόμηση και η επίλυση προβλημάτων, είναι πιθανό να αναστέλλουν συμπεριφορές που εντείνονται γρήγορα και οδηγούν σε σωματική σύγκρουση (Barnes et al., 2014· Sukhodolsky et al., 2004). Η παρατηρούμενη μείωση της φυσικής επιθετικότητας στην πειραματική ομάδα συνάδει, επίσης, με ευρήματα μετα-αναλύσεων που υποδεικνύουν ότι σχολικές παρεμβάσεις για την επιθετικότητα έχουν θετική επίδραση, ιδιαίτερα όταν είναι δομημένες και εστιάζουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (Wilson et al., 2003· Wilson & Lipsey, 2007).

Η άμεση μείωση της φυσικής επιθετικότητας μετά την παρέμβαση ενδέχεται να συνδέεται με ανάπτυξη δεξιοτήτων που καλλιεργούν οι παρεμβάσεις CBT, όπως η αναγνώριση προειδοποιητικών ενδείξεων, επιπέδων έντασης και σωματικών αποκρίσεων του θυμού, καθώς και με τεχνικές αποκλιμάκωσης, χαλάρωσης και αυτοελέγχου, οι οποίες μειώνουν σημαντικά την πιθανότητα κλιμάκωσης της έντασης υπό τη μορφή φυσικής επιθετικότητας. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της παρέμβασης, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων του θυμού, στον εντοπισμό των σωματικών ενδείξεών του, καθώς και στην εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισής του, κατά τη διάρκεια ενός προκλητικού συμβάντος. Το εύρημα ευθυγραμμίζεται με μετα-αναλυτικά ευρήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων CBT για την επιθετικότητα σε παιδιά και εφήβους (Lochman et al., 2001· Lochman & Wells, 2004· Smith et al., 2005· Sukhodolsky et al., 2004, 2016).

Εντούτοις, οι μεταβολές στη φυσική επιθετικότητα ενισχύονται όταν η εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη συμμόρφωση προς εξωτερικούς κανόνες συμπεριφοράς, αλλά προάγει ουσιαστικά την αυτορρύθμιση και την έγκαιρη αναγνώριση πρώιμων ενδείξεων κλιμακούμενης έντασης (Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, η ενσωμάτωση τεχνικών ενσυνειδητότητας μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά, καθώς ενισχύει την εστίαση στο παρόν, την επίγνωση ενδείξεων αυξημένης σωματικής και συναισθηματικής διέγερσης και την ικανότητα αναστολής της άμεσης αντίδρασης. Οι διεργασίες αυτές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε περιστάσεις κατά τις οποίες η φυσική επιθετικότητα εκδηλώνεται παρορμητικά (Dunning et al., 2019· Lemerise & Arsenio, 2000). Στο πλαίσιο της παρέμβασης, οι συγκεκριμένες δεξιότητες καλλιεργήθηκαν μέσω δραστηριοτήτων, όπως καθοδηγούμενες ασκήσεις εστίασης της προσοχής, κατά τις οποίες οι μαθητές εξασκούνταν στην προσεκτική αναγνώριση σωματικών και συναισθηματικών ενδείξεων έντασης, καθώς και στην αυτοσυγκράτηση πριν από την επιλογή αντίδρασης σε προκλητικά συμβάντα. Το εν λόγω εύρημα συνάδει με τα πορίσματα ερευνών, τα οποία υποστηρίζουν τη συσχέτιση της ενσυνειδητότητας με χαμηλότερα επίπεδα θυμού και επιθετικότητας, συνηγορώντας υπέρ της συμβολής της στην αποτελεσματικότητα των

ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων (O'Dean et al., 2025). Παράλληλα, το εύρημα συμβαδίζει με τα στοιχεία που προκύπτουν από προσαρμογές σχολικών προγραμμάτων με ενσωμάτωση τεχνικών ενσυνειδητότητας, τα οποία έχουν καταδείξει ευνοϊκές μεταβολές σε δείκτες αντιδραστικής επιθετικότητας και αυτορρύθμισης (Boxmeyer et al., 2021).

Επιπροσθέτως, η αξιοποίηση στοιχείων θετικής ψυχολογίας μπορεί να ενισχύει προστατευτικούς παράγοντες, όπως η ενσυναίσθηση, η προκοινωνική στάση και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων στις συγκρούσεις, οι οποίοι μειώνουν την πιθανότητα κλιμάκωσης της έντασης σε σωματική αντιπαράθεση (Durlak et al., 2011· Fredrickson, 2001· Taylor et al., 2017). Συνεπώς, η επίδραση της παρέμβασης στη φυσική επιθετικότητα μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της ενίσχυσης δεξιοτήτων αυτοελέγχου και λειτουργικής διαχείρισης των συγκρούσεων, οι οποίες περιορίζουν την παρορμητική αντίδραση και την κλιμάκωση. Μέσω της παρέμβασης, οι μαθητές υλοποίησαν δραστηριότητες, όπως προσομοιώσεις περιστατικών σύγκρουσης στο σχολείο, στις οποίες κλήθηκαν να εφαρμόσουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, έναντι επιθετικών αποκρίσεων.

Συνολικά, η παρατηρούμενη διατήρηση της μείωσης στην επαναληπτική μέτρηση παραπέμπει σε πιθανή αξιοποίηση των δεξιοτήτων αυτοελέγχου και αποκλιμάκωσης πέραν του άμεσου πλαισίου της παρέμβασης. Επίσης, η αντίθετη πορεία των ομάδων στην πάροδο του χρόνου έχει ιδιαίτερη σημασία για το σχολικό πλαίσιο, καθώς αφορά σε συμπεριφορές που επηρεάζουν άμεσα το αίσθημα της ασφάλειας, το σχολικό κλίμα και την πιθανότητα κλιμάκωσης συγκρούσεων εντός του σχολείου (Behrhorst et al., 2020· Reaves et al., 2018).

Τέλος, η αύξηση που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου στην ενδιάμεση μέτρηση είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, διότι υποδηλώνει ότι η πορεία της επιθετικότητας δεν είναι κατ' ανάγκη στατική στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς (Reaves et al., 2018). Πιθανές μεταβολές στη δυναμική των σχέσεων των συνομηλίκων, στη συχνότητα συγκρούσεων ή περίοδοι αυξημένης έντασης ενδέχεται να ευνοούν κλιμάκωση επιθετικών αντιδράσεων, όταν δεν υπάρχει συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και επίλυσης συγκρούσεων (Behrhorst et al., 2020· Durlak et al., 2011). Η διαφοροποίηση της πορείας των δύο ομάδων στον χρόνο αποτελεί ένδειξη του προληπτικού ρόλου της παρέμβασης έναντι επιβαρυντικών κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων, οι οποίοι ενδέχεται να ενισχύουν την επιθετικότητα σε μαθητές που δεν καλλιεργούν τις κατάλληλες κοινωνικογνωστικές δεξιότητες (Taylor et al., 2017).

### 9.2.3 Λεκτική επιθετικότητα

Το μοτίβο μεταβολής της λεκτικής επιθετικότητας διαφοροποιείται μεταξύ των δύο ομάδων. Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, η οποία διατηρήθηκε στην επαναληπτική χωρίς περαιτέρω στατιστικά σημαντική μεταβολή, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των μετρήσεων. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας υποδηλώνει ότι η μεταβολή της λεκτικής επιθετικότητας συνδέεται με τη συμμετοχή στην παρέμβαση.

Η λεκτική επιθετικότητα, που εκδηλώνεται συνήθως με τη μορφή λεκτικών προσβολών, απειλών, ειρωνικών και υποτιμητικών σχολίων, αναφέρεται συχνά ως μορφή επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Card et al., 2008· Evans et al., 2019· Vissing et al., 1991). Μπορεί να λειτουργεί ως τρόπος έκφρασης θυμού, διεκδίκησης ή ελέγχου, καθώς και ως επιθετική στρατηγική στο πλαίσιο συγκρούσεων με συνομηλίκους. Βάσει του μοντέλου επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, η λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατό να ενισχύεται όταν τα παιδιά ερμηνεύουν αμφίσημα κοινωνικά ερεθίσματα ως εχθρικά, δυσκολεύονται να εντοπίσουν εναλλακτικές αποκρίσεις (π.χ. διεκδικητική και λειτουργική επικοινωνία) και καταφεύγουν σε επιθετική λεκτική αντίδραση χωρίς να σταθμίσουν επαρκώς τις συνέπειες στις σχέσεις ή στο κλίμα της τάξης (Crick & Dodge, 1994, 1996). Επομένως, η μείωση που καταγράφηκε στην πειραματική ομάδα μπορεί να ερμηνευθεί ως πιθανή ένδειξη ενίσχυσης δεξιοτήτων αποκλιμάκωσης σε στιγμές έντασης και επιλογής πιο λειτουργικών λεκτικών στρατηγικών για την επίλυση διαπροσωπικών προκλήσεων (Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2004, 2016).

Στο πλαίσιο της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης, η μείωση της λεκτικής επιθετικότητας ενδεχομένως να συνδέεται με τις δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης στρεσογόνων συζητήσεων, όπου η επιθετική λεκτική αντίδραση αντικαθίσταται από πιο λειτουργικές μορφές έκφρασης, όπως η διεκδικητική και ευγενική επικοινωνία (Lochman et al., 2011· Smith et al., 2005· Sukhodolsky et al., 2004). Οι παρεμβάσεις CBT θεωρούνται κατάλληλες για τη λεκτική επιθετικότητα, καθώς δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση δεξιοτήτων, στη δοκιμή εναλλακτικών αποκρίσεων και στη γνωστική αναδόμηση αυτόματων σκέψεων που πυροδοτούν επιθετική λεκτική επικοινωνία (Lochman et al., 2011· Smith et al., 2005· Sukhodolsky et al., 2004). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά”, οι μαθητές καλλιέργησαν σχετικές δεξιότητες, καθώς εξασκήθηκαν σε επικοινωνιακά σενάρια, στα οποία καλούνταν να αναδιατυπώσουν επιθετικές φράσεις, υιοθετώντας διεκδικητικούς και

ευγενικούς τρόπους επικοινωνίας, διατηρώντας ήρεμο τόνο και αναστέλλοντας την άμεση αντίδραση.

Η ανωτέρω ερμηνεία ενισχύεται από τη σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι σχολικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μπορούν να μειώσουν δείκτες επιθετικής και διαταρακτικής συμπεριφοράς (Wilson et al., 2003· Wilson & Lipsey, 2007). Επιπλέον, ανασκοπήσεις αξιολόγησης κοινωνικοσυναισθηματικών προγραμμάτων πρόληψης βίας έχουν δείξει ότι, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, μπορούν να παρατηρηθούν μειώσεις τόσο σε φυσικές όσο και σε λεκτικές εκδηλώσεις επιθετικότητας, ιδίως όταν η παρέμβαση στοχεύει συστηματικά στην ενσυναίσθηση, στον έλεγχο παρόρμησης και στην αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων (Healy et al., 2020· Schick & Cierpka, 2013).

Επίσης, αξίζει να ληφθεί υπόψη ότι η μείωση της λεκτικής επιθετικότητας ενδέχεται να ευνοείται όταν η παρέμβαση δεν ενισχύει μόνο γνωστικές συμπεριφορικές δεξιότητες, αλλά και διεργασίες εστίασης στο παρόν και αυτορρύθμισης που συνδέονται με την ενσυνειδητότητα. Η ενσυνειδητότητα μπορεί να υποστηρίζει την αναστολή της άμεσης απάντησης, την έγκαιρη αναγνώριση της συναισθηματικής κλιμάκωσης και τη μετατόπιση από αυτόματες, επιθετικές λεκτικές αντιδράσεις σε διαχειρίσιμες επιλογές επικοινωνίας (Dunning et al., 2019· Lemerise & Arsenio, 2000). Έρευνες σε μαθητές δημοτικού υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας μπορούν να ενισχύσουν τον αυτοέλεγχο και να μειώσουν εμμέσως δείκτες επιθετικότητας, συμβάλλοντας περαιτέρω στη μείωση λεκτικών επιθετικών συμπεριφορών (Suárez-García et al., 2020). Επιπλέον, μετα-αναλύσεις υποστηρίζουν ότι η ενσυνειδητότητα σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα θυμού και επιθετικότητας, γεγονός που ενδέχεται να συμβάλλει στην αποφυγή λεκτικών επιθετικών εκδηλώσεων (Dunning et al., 2019· O'Dean et al., 2025· Zenner et al., 2014).

Παράλληλα, στοιχεία της θετικής ψυχολογίας ενδέχεται να συμβάλλουν στη μείωση της λεκτικής επιθετικότητας, ενισχύοντας προκοινωνικές στάσεις και πιο λειτουργικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως η ευγνωμοσύνη, η αυτοευγένεια και ο σεβασμός προς τους άλλους, οι οποίοι συμβάλλουν στον περιορισμό μορφών καθημερινής λεκτικής εχθρότητας (Durlak et al., 2011· Fredrickson, 2001· Taylor et al., 2017). Στην παρέμβαση, οι μαθητές ανέπτυξαν τις αντίστοιχες δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες, όπως ο αναστοχασμός σχετικά με πρόσωπα για τα οποία αισθάνονται ευγνωμοσύνη και η διατύπωση δηλώσεων εκτίμησης και αναγνώρισης, συνδέοντας την ευγνωμοσύνη με θετικότερα επικοινωνιακά μοτίβα, στο πλαίσιο των σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Τέλος, η διατήρηση της μείωσης στην επαναληπτική μέτρηση έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η λεκτική επιθετικότητα αποτελεί συχνό υπόβαθρο της καθημερινής έντασης και

επηρεάζει άμεσα το κλίμα στην τάξη και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων (Behrhorst et al., 2020· Reaves et al., 2018). Συνολικά, τα ευρήματα συνηγορούν ότι μια ψηφιακή, σχολικά εφαρμόσιμη παρέμβαση για την καλλιέργεια δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει στη μείωση της λεκτικής επιθετικότητας και στη διαμόρφωση πιο λειτουργικών τρόπων επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον (Lochman & Wells, 2004· Taylor et al., 2017).

#### 9.2.4 Θυμός

Τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τον θυμό υποδεικνύουν ότι οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από παρόμοια επίπεδα στην αρχική μέτρηση, αλλά ακολούθησαν διαφορετική πορεία στον χρόνο. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική μείωση του θυμού άμεσα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, η οποία διατηρήθηκε και στην επαναληπτική μέτρηση, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν καταγράφηκαν αντίστοιχες μεταβολές. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας υποδεικνύει ότι η παρατηρούμενη μεταβολή πιθανώς συνδέεται με τη συμμετοχή στην παρέμβαση και δεν αφορά σε γενικές μεταβολές στον χρόνο.

Η παρατηρούμενη μείωση του θυμού μπορεί να ερμηνευθεί στο πλαίσιο του μοντέλου επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, σύμφωνα με το οποίο οι συναισθηματικές διεργασίες αλληλεπιδρούν δυναμικά με την ερμηνεία των κοινωνικών ενδείξεων και την επιλογή συμπεριφορικής απόκρισης. Ειδικότερα, αυξημένα επίπεδα θυμού τείνουν να ευνοούν την απόδοση εχθρικής πρόθεσης και την εκδήλωση παρορμητικών αντιδράσεων. Ωστόσο, η ενίσχυση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αναστολής της αντίδρασης μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά, περιορίζοντας την πιθανότητα κλιμάκωσης συγκρούσεων εντός του σχολικού πλαισίου (Crick & Dodge, 1994· Lemerise & Arsenio, 2000· Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019).

Ως προς την αποτελεσματικότητά τους, η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι γνωστικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις για παιδιά και εφήβους συνδέονται με σημαντικές βελτιώσεις στη μείωση του θυμού, ιδίως όταν στοχεύουν σε δεξιότητες που σχετίζονται με αναγνώριση προειδοποιητικών ενδείξεων, τεχνικές γνωστικής αναδόμησης, επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και στρατηγικές διαχείρισης θυμού (Lee & DiGiuseppe, 2018· Sukhodolsky et al., 2004, 2016). Μετα-αναλυτικά δεδομένα από την εφαρμογή σχολικών παρεμβάσεων διαχείρισης θυμού υποστηρίζουν ότι μπορούν να επιτευχθούν ουσιαστικές βελτιώσεις, ιδιαίτερες όταν οι παρεμβάσεις είναι δομημένες, αναπτυξιακά κατάλληλες και στοχεύουν στην καλλιέργεια κατάλληλων δεξιοτήτων (Gansle, 2005).

Στο πλαίσιο της παρούσας ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης, η μείωση του θυμού μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της συνδυαστικής ενίσχυσης δεξιοτήτων αυτοπαρατήρησης, αυτοελέγχου και λειτουργικής διαχείρισης προκλητικών συμβάντων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην αναγνώριση των επιπέδων έντασης και των σωματικών ενδείξεων του θυμού, καθώς και στην εφαρμογή στρατηγικών αυτορρύθμισης, μέσα από σενάρια προσομοίωσης. Παράλληλα, μέσα από σύντομες καθοδηγούμενες ασκήσεις εστίασης προσοχής, εκπαιδεύτηκαν στο να παρατηρούν την εσωτερική τους κατάσταση και να αναστέλλουν την άμεση αντίδραση πριν επιλέξουν απόκριση. Η ενσωμάτωση στοιχείων ενσυνειδητότητας ενδέχεται να συνέβαλε στην καλλιέργεια επίγνωσης των σωματικών και συναισθηματικών ενδείξεων του θυμού και στην εφαρμογή παύσης πριν από την αντίδραση, ενισχύοντας την επιλογή σκόπιμων και λιγότερο παρορμητικών αποκρίσεων (Lemerise & Arsenio, 2000). Μελέτες για παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας σε παιδιά και εφήβους δείχνουν θετική επίδραση σε δείκτες αυτορρύθμισης και ψυχικής υγείας (Dunning et al., 2019). Επίσης, ύστερα από παρεμβάσεις ενσυνειδητότητας σε σχολικούς πληθυσμούς, έχουν αναφερθεί βελτιώσεις στην προσοχή και τον αυτοέλεγχο, καθώς και μείωση δεικτών επιθετικότητας (Suárez-García et al., 2020). Επιπλέον, πρόσφατα μετα-αναλυτικά δεδομένα δείχνουν ότι η ενσυνειδητότητα συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα θυμού και επιθετικότητας, στοιχείο που είναι συμβατό με το εν λόγω εύρημα (O'Dean et al., 2025).

Παράλληλα, οι τεχνικές θετικής ψυχολογίας που ενσωματώθηκαν στην παρέμβαση ενδέχεται να λειτούργησαν συμπληρωματικά, ενισχύοντας θετικά συναισθήματα, την αυτοαποτελεσματικότητα και ένα ευρύτερο φάσμα προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης (Waters, 2011). Από θεωρητική σκοπιά, έχει υποστηριχθεί ότι η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και η αναγνώριση των δυνατών σημείων ενδέχεται να διευρύνουν το φάσμα των γνωστικών και συμπεριφορικών επιλογών σε στρεσογόνες κοινωνικές καταστάσεις, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και μειώνοντας την πιθανότητα παρορμητικών αντιδράσεων που συχνά συνοδεύουν τον θυμό (Fredrickson, 2001).

Τέλος, η διατήρηση της μείωσης του θυμού κατά την επαναληπτική μέτρηση αποτελεί σημαντικό εύρημα, καθώς ο θυμός συνιστά κρίσιμο υπόβαθρο παρορμητικών αντιδράσεων και κλιμάκωσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Lemerise & Arsenio, 2000· Reaves et al., 2018). Το εν λόγω εύρημα συνάδει με την υπόθεση ότι, μέσω της παρέμβασης, ενισχύθηκαν δεξιότητες έγκαιρης αναγνώρισης προειδοποιητικών ενδείξεων, αναστολής της άμεσης αντίδρασης και λειτουργικής διαχείρισης της ματαίωσης. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης φαίνεται ότι εδραιώθηκαν σε βάθος χρόνου, συμβάλλοντας στη

διατήρηση ευνοϊκού σχολικού κλίματος και θετικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων (Behrhorst et al., 2020· Lochman & Wells, 2004· Sukhodolsky et al., 2004).

### 9.2.5 Εχθρότητα

Η εχθρότητα παρουσίασε ένα διακριτό μοτίβο σταδιακής μείωσης στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση τόσο από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση όσο και από τη δεύτερη στην επαναληπτική, γεγονός που παραπέμπει σε αλλαγή που εξελίχθηκε προοδευτικά και διατηρήθηκε στον χρόνο. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των μετρήσεων. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας υποδηλώνει ότι η μείωση της εχθρότητας συνδέεται με τη συμμετοχή στην παρέμβαση.

Η εχθρότητα αντανακλά κυρίως γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες, όπως αρνητικές πεποιθήσεις για τους άλλους, καχυποψία, εχθρικές ερμηνείες και τάση απόδοσης κακόβουλης πρόθεσης (Bushman & Anderson, 2001· Ramirez & Andreu, 2006). Σε αντίθεση με πιο συμπεριφορικές μορφές επιθετικότητας, η εχθρότητα συνδέεται με το πώς το παιδί νοηματοδοτεί τις κοινωνικές καταστάσεις. Ως εκ τούτου, είναι εύλογο να επηρεάζεται περισσότερο από παρεμβάσεις που στοχεύουν στη γνωστική επεξεργασία και στην ερμηνεία κοινωνικών ενδείξεων (Ramirez & Andreu, 2006). Βάσει του μοντέλου επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, η εχθρότητα σχετίζεται άμεσα με μεροληψίες στο στάδιο της ερμηνείας και της απόδοσης πρόθεσης, όπου τα παιδιά τείνουν να αντιλαμβάνονται αμφίσημες κοινωνικές συμπεριφορές ως εχθρικές, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα επιθετικής απόκρισης (Crick & Dodge, 1994, 1996). Ευρήματα μετα-αναλύσεων υποστηρίζουν ότι η απόδοση εχθρικής πρόθεσης σχετίζεται συστηματικά με επιθετικές συμπεριφορές στην παιδική ηλικία, γεγονός που ενισχύει τη θεωρητική σύνδεση ανάμεσα στη μείωση της εχθρότητας και στη μείωση ευρύτερων δεικτών επιθετικότητας (Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019).

Η σταδιακή μείωση της εχθρότητας στην πειραματική ομάδα, η οποία παρατηρήθηκε μεταξύ των μετρήσεων, ενδέχεται να συνδέεται με την προοδευτική ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η διαμόρφωση εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς, η ανάληψη προοπτικής του άλλου και η αξιολόγηση συνεπειών πριν από την απόκριση (Crick & Dodge, 1994, 1996· Lemerise & Arsenio, 2000). Σύμφωνα με το πλαίσιο κοινωνικής επεξεργασίας, η αποτελεσματικότερη ρύθμιση της συναισθηματικής διέγερσης μπορεί να ενισχύσει λιγότερο μεροληπτικές ερμηνείες της συμπεριφοράς, περιορίζοντας την αυτόματη ερμηνεία αμφίσημων κοινωνικών ενδείξεων ως εχθρικών (Lemerise & Arsenio, 2000). Κατά

τη διάρκεια της παρέμβασης, οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες με αμφίσημα κοινωνικά σενάρια, στα οποία καλούνταν να διαχωρίσουν το γεγονός από τις υποθέσεις τους, να εντοπίσουν την πρώτη αυτόματη ερμηνεία και να διατυπώσουν εναλλακτικές ερμηνείες πριν επιλέξουν την αντίδρασή τους. Παράλληλα, μέσω ασκήσεων λήψης προοπτικής των άλλων, ενίσχυσαν δεξιότητες γνωστικής ενσυναίσθησης, συμβάλλοντας στον περιορισμό της απόδοσης εχθρικής πρόθεσης σε αμφίσημες κοινωνικές ενδείξεις. Συνεπώς, η παρατηρούμενη μείωση της εχθρότητας μπορεί επομένως να συνδέεται με πιο λειτουργικούς τρόπους κοινωνικής ερμηνείας, μέσω αξιοποίησης τεχνικών CBT, όπως ο εντοπισμός αυτόματων σκέψεων, η αναγνώριση γνωστικών στρεβλώσεων και η συστηματική παραγωγή εναλλακτικών ερμηνειών, σε πραγματικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Mathes Winnicki & Schmidt, 2023· Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019).

Παράλληλα, η ενσυνειδητότητα δύναται να συμβάλει στη μείωση της εχθρότητας, ενισχύοντας τη μεταγνωστική επίγνωση, διευκολύνοντας την αποστασιοποίηση από αυτόματες ή καχύποπτες γνωστικές διεργασίες και επιτρέποντας την παραγωγή εναλλακτικών ερμηνειών (Dunning et al., 2019· O'Dean et al., 2025). Επιπροσθέτως, τα στοιχεία θετικής ψυχολογίας που ενσωματώθηκαν στην παρέμβαση ενδέχεται να λειτούργησαν συμπληρωματικά, ενισχύοντας θετικά συναισθήματα και γνωστική ευελιξία σε κοινωνικά φορτισμένες αλληλεπιδράσεις, γεγονός που μπορεί να περιορίζει την τάση ερμηνείας των προθέσεων των άλλων ως απειλητικών (Fredrickson, 2001· Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019).

Συνολικά, η στατιστικά σημαντική και διατηρούμενη μείωση της εχθρότητας στην πειραματική ομάδα πιθανώς υποδηλώνει ότι η παρέμβαση δεν επηρέασε μόνο την ορατή εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, αλλά και τις βασικές γνωστικές διεργασίες που τις υποστηρίζουν (Crick & Dodge, 1994, 1996· Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019). Η διατήρηση των αποτελεσμάτων, και ειδικότερα η περαιτέρω μείωση της εχθρότητας που παρατηρήθηκε κατά την επαναληπτική μέτρηση, ενισχύουν την ερμηνεία ότι τα αποτελέσματα δεν είχαν πρόσκαιρο χαρακτήρα. Οι μαθητές φαίνεται ότι ανέπτυξαν πιο λειτουργικούς τρόπους επεξεργασίας της κοινωνικής πληροφορίας και καλλιέργησαν δεξιότητες αυτορρύθμισης, οι οποίες φαίνεται να σταθεροποιήθηκαν μέσω της καθημερινής εφαρμογής τους στο σχολικό πλαίσιο (Lochman & Wells, 2004· Sukhodolsky et al., 2004).

### 9.2.6 Έμμεση επιθετικότητα

Τα ευρήματα για την έμμεση επιθετικότητα υποδηλώνουν διαφορετική διαχρονική εξέλιξη μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Ειδικότερα, στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, η οποία διατηρήθηκε και στην επαναληπτική μέτρηση. Αντιθέτως, στην ομάδα ελέγχου δεν διαπιστώθηκε μεταβολή μεταξύ της αρχικής και της δεύτερης μέτρησης, ενώ καταγράφηκε μείωση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση. Παρότι και στην ομάδα ελέγχου εμφανίστηκε μείωση σε μεταγενέστερο στάδιο, η συνολική εικόνα παραμένει σαφώς διαφοροποιημένη, δεδομένου ότι οι δύο ομάδες παρουσιάζουν διαφορετική διαχρονική πορεία. Στην ίδια κατεύθυνση συνηγορούν τόσο η άμεση μεταβολή μετά την παρέμβαση που καταγράφεται στην πειραματική ομάδα όσο και η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας. Συνολικά, τα ευρήματα είναι συμβατά με την εκτίμηση ότι η παρέμβαση σχετίζεται με μείωση της έμμεσης επιθετικότητας, η οποία διατηρήθηκε στον χρόνο.

Η έμμεση επιθετικότητα αναφέρεται σε συμπεριφορές που στοχεύουν στην πρόκληση βλάβης με έμμεσο και συχνά συγκεκαλυμμένο τρόπο, όπως η διάδοση φημών, η υπονόμηση και ο έμμεσος αποκλεισμός (Archer & Coyne, 2005· Björkqvist et al., 1992). Επειδή εκδηλώνεται με τρόπους λιγότερο ορατούς στους ενήλικες, είναι πιθανό να διαφεύγει της έγκαιρης αναγνώρισης και της αποτελεσματικής διαχείρισης, παρότι μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες για τα θύματα και τις σχέσεις τους με συνομηλίκους (Archer & Coyne, 2005· Owens et al., 2000). Επιπλέον, μετα-αναλυτικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η έμμεση και η άμεση επιθετικότητα αποτελούν διακριτές αλλά αλληλένδετες διαστάσεις, οι οποίες είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται συστηματικά στο πλαίσιο σχολικών παρεμβάσεων (Archer & Coyne, 2005· Card et al., 2008).

Σε επίπεδο υποκείμενων μηχανισμών, η έμμεση επιθετικότητα μπορεί επίσης να ερμηνευθεί στο πλαίσιο του μοντέλου επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, καθώς συνδέεται με μεροληψίες στην ερμηνεία κοινωνικών ενδείξεων, περιορισμένες εναλλακτικές αποκρίσεις και ανεπαρκή στάθμιση συνεπειών σε βάθος χρόνου (Crick & Dodge, 1994, 1996). Παράλληλα, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι άμεσες μορφές επιθετικότητας, η έμμεση επιθετικότητα συναρτάται με σύνθετες διεργασίες ρύθμισης διαπροσωπικών σχέσεων και διαπραγμάτευσης κοινωνικής θέσης, όπως ο ανταγωνισμός και η ανάγκη ένταξης ή αποδοχής (Archer & Coyne, 2005· Murray-Close et al., 2016). Κατά συνέπεια, είναι αναμενόμενο να επηρεάζεται τόσο από γνωστικές δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων όσο και από δεξιότητες ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης και λειτουργικής διαχείρισης συγκρούσεων (Card

et al., 2008· Lemerise & Arsenio, 2000). Βάσει των ανωτέρω, η άμεση μείωση που παρατηρήθηκε στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση ενδέχεται να συνδέεται με μετατόπιση σε πιο λειτουργικούς τρόπους αντιμετώπισης κοινωνικών εντάσεων, όπως η ανοιχτή επικοινωνία και η αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, έναντι συγκαλυμμένων στρατηγικών υπονόμησης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι μαθητές υλοποίησαν δραστηριότητες που αφορούσαν σε λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών εντάσεων, εφαρμόζοντας διεκδικητική και ευγενική επικοινωνία, καθώς και δραστηριότητες, οι οποίες στόχευαν στην παραγωγή εναλλακτικών ερμηνειών σε αμφίσημες κοινωνικές περιστάσεις. Παράλληλα, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, δόθηκε έμφαση στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και σε αρχές της φιλίας, όπως ο σεβασμός, η αλληλοεκτίμηση και η υποστήριξη, συμβάλλοντας στον περιορισμό επιλογής συγκεκριμένων στρατηγικών ως μέσου κοινωνικού ελέγχου.

Η ενσωμάτωση στοιχείων ενσυνειδητότητας και τεχνικών θετικής ψυχολογίας στην παρέμβαση είναι δυνατόν να συνέβαλε συμπληρωματικά στην αντιμετώπιση της έμμεσης επιθετικότητας, μέσω ενίσχυσης της επίγνωσης των αυτόματων σκέψεων και συναισθημάτων, του ελέγχου της παρορμητικότητας και της καλλιέργειας προκοινωνικής στάσης (Dunning et al., 2019· Fredrickson, 2001). Ως εκ τούτου, ενισχύθηκε η επιλογή πιο λειτουργικών τρόπων διαχείρισης εντάσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις, έναντι συγκεκριμένων επιθετικών συμπεριφορών (Dunning et al., 2019· Lemerise & Arsenio, 2000). Το εύρημα συμβαδίζει με τα πορίσματα ερευνών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι το άγχος και η χαμηλή ενσυναίσθηση συνδέονται με την έμμεση επιθετικότητα, γεγονός που αναδεικνύει τη χρησιμότητα παρεμβάσεων με έμφαση στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της υγιούς αυτοπεποίθησης (Farrell & Vaillancourt, 2023).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, αναφορικά με τη συνολική και τις επιμέρους μορφές επιθετικότητας, έδειξαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές σε όλες τις υπό διερεύνηση μεταβλητές μεταξύ της αρχικής και της δεύτερης μέτρησης. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα φαίνεται ότι επηρέασε τόσο στις έκδηλες συμπεριφορικές διαστάσεις της επιθετικότητας όσο και στις υποκείμενες συναισθηματικές και γνωστικές διεργασίες (Crick & Dodge, 1994, 1996· Sukhodolsky et al., 2004, 2016). Ωστόσο, μέσα από την παρατήρηση της διαχρονικότητας των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, παρατηρείται διαφοροποίηση στον ρυθμό μεταβολής των επιμέρους διαστάσεων της επιθετικότητας. Συγκεκριμένα, ορισμένες μεταβλητές εμφανίζουν άμεση μεταβολή με την εφαρμογή της παρέμβασης, ενώ άλλες παρουσιάζουν πιο σταδιακή πορεία έως την επαναληπτική μέτρηση. Η τάση αυτή είναι θεωρητικά συνεπής με την υπόθεση ότι οι συμπεριφορικές αποκρίσεις τροποποιούνται

ταχύτερα μέσω άμεσης εξάσκησης δεξιοτήτων, ενώ οι βαθύτερες γνωστικές διεργασίες απαιτούν συστηματικότερη και χρονικά εκτενέστερη αναδόμηση μέσα από επαναλαμβανόμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολικό πλαίσιο (Lochman & Wells, 2004· Verhoef et al., 2019).

### **9.3 Ερμηνεία ευρημάτων για τη σχεσιακή επιθετικότητα**

#### **9.3.1 Συνολική σχεσιακή επιθετικότητα**

Τα ευρήματα για τη συνολική σχεσιακή επιθετικότητα δείχνουν ότι, παρότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά στην αρχική μέτρηση, στη συνέχεια παρουσίασαν διαφορετική πορεία μεταβολής. Η πειραματική ομάδα εμφάνισε στατιστικά σημαντική μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, η οποία διατηρήθηκε στην επαναληπτική, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας υποδηλώνει ότι οι μεταβολές εξελίχθηκαν διαφορετικά στις δύο ομάδες, με την πειραματική ομάδα να εμφανίζει μείωση μετά την παρέμβαση και διατήρηση στη συνέχεια.

Η σχεσιακή επιθετικότητα αφορά συμπεριφορές που στοχεύουν στη βλάβη των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής θέσης των άλλων (π.χ. αποκλεισμός, υπονόμηση, διάδοση φημών) και έχει αναγνωριστεί ως διακριτή μορφή επιθετικότητας με σημαντικές συνέπειες στην κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή του ατόμου (Archer & Coyne, 2005· Crick & Grotpeter, 1995· Murray-Close et al., 2016· Voulgaridou & Kokkinos, 2015). Επειδή εκδηλώνεται συχνά με συγκεκριμένο τρόπο, μπορεί να είναι λιγότερο ορατή στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα συνδέεται με δυσκολίες στις σχέσεις με συνομηλίκους και με προβλήματα εσωτερικής και εξωτερικής (Archer & Coyne, 2005· Crick & Grotpeter, 1995). Συνεπώς, η διαπίστωση της μείωσης της σχεσιακής επιθετικότητας στην πειραματική ομάδα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς αφορά σε μια μορφή επιθετικότητας που συχνά δεν εντοπίζεται εγκαίρως και δεν αντιμετωπίζεται πάντα αποτελεσματικά από παρεμβάσεις που εστιάζουν κυρίως σε εμφανείς συμπεριφορές (Dailey et al., 2015· Swit & Slater, 2021).

Το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας προσφέρει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την εν λόγω μεταβολή. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακριβέστερη ερμηνεία των κοινωνικών ενδείξεων, τη μείωση αποδόσεων εχθρικής πρόθεσης και την παραγωγή εναλλακτικών αποκρίσεων αναμένεται να περιορίζει την επιλογή επιθετικών στρατηγικών, συμπεριλαμβανομένων και των σχεσιακών (Crick & Dodge, 1994,

1996). Από πορίσματα ερευνών τεκμηριώνεται ότι η απόδοση εχθρικής πρόθεσης συνδέεται σταθερά με την ανάπτυξη επιθετικών συμπεριφορών (Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019). Ως εκ τούτου, παρεμβάσεις που εστιάζουν σε κοινωνικογνωστικές διεργασίες είναι πιθανό να συνδέονται με θετικές επιπτώσεις και στη σχεσιακή επιθετικότητα.

Επιπλέον, βάσει του γνωστικού συμπεριφορικού πλαισίου, η μείωση της σχεσιακής επιθετικότητας είναι θεωρητικά αναμενόμενη, καθώς το πρόγραμμα δεν περιορίζεται απλώς σε κανόνες συμπεριφοράς, αλλά στοχεύει συστηματικά στους γνωστικούς και συμπεριφορικούς μηχανισμούς που τη συντηρούν (Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2004). Ειδικότερα, η CBT εστιάζει (α) στον εντοπισμό αυτόματων σκέψεων και ερμηνειών που προηγούνται επιθετικών επιλογών σχεσιακού τύπου, (β) στη γνωστική αναδόμηση μέσω παραγωγής εναλλακτικών ερμηνειών σε αμφίσημες κοινωνικές καταστάσεις, (γ) στην τροποποίηση πεποιθήσεων και προσδοκιών σχετικά με τα οφέλη της επιθετικότητας και (δ) στην καλλιέργεια εναλλακτικών κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. διεκδικητική επικοινωνία, διαπραγμάτευση, οριοθέτηση, επίλυση προβλήματος), ώστε να ενισχύονται πιο λειτουργικές στρατηγικές στις σχέσεις με συνομηλίκους (Smith et al., 2005· Sukhodolsky & Scahill, 2012). Το συγκεκριμένο πλαίσιο εναρμονίζεται με ευρήματα ερευνών που καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα σχολικών παρεμβάσεων CBT στη μείωση επιθετικών και διαταρακτικών συμπεριφορών, ιδίως όταν είναι δομημένες και περιλαμβάνουν ενεργή εξάσκηση δεξιοτήτων (Lochman & Wells, 2004· Wilson et al., 2003· Wilson & Lipsey, 2007).

Επιπροσθέτως, εξαιτίας του ότι η σχεσιακή επιθετικότητα συχνά τροφοδοτείται από παράγοντες, όπως η συναισθηματική ένταση, το αίσθημα απειλής, η ζήλια ή ανάγκη κοινωνικού ελέγχου, η ενσυνειδητότητα θα μπορούσε να λειτουργήσει ανασταλτικά, περιορίζοντας τη συχνότητα υιοθέτησης χειριστικών στρατηγικών (Dunning et al., 2019· Farrell & Vaillancourt, 2023· Murray-Close et al., 2016). Παράλληλα, η ενσωμάτωση τεχνικών θετικής ψυχολογίας με στόχο την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων, της αυτοαποτελεσματικότητας και των προκοινωνικών δεξιοτήτων, θα μπορούσε να διευρύνει σημαντικά το εύρος των λειτουργικών συμπεριφορών στις σχέσεις με συνομηλίκους (Fredrickson, 2001). Συνεπώς, η μείωση της σχεσιακής επιθετικότητας ενδέχεται να συνδέεται με την ενίσχυση πιο συνεργατικών και υποστηρικτικών τρόπων αλληλεπίδρασης μεταξύ των συνομηλίκων, και όχι απλώς περιορισμό των επιλογών επιθετικής συμπεριφοράς.

Συνολικά, η καταγεγραμμένη μείωση στη σχεσιακή επιθετικότητα έχει ιδιαίτερη σημασία στο σχολικό πλαίσιο, καθώς αφορά σε συμπεριφορές που υπονομεύουν τη συναισθηματική ασφάλεια και ένταξη των μαθητών σε ομάδες συνομηλίκων (Crick & Grotpeter, 1995· Murray-Close et al., 2016· Voulgaridou & Kokkinos, 2015). Συνεπώς, τα

ευρήματα υποδεικνύουν ότι η παρέμβαση συνδέεται όχι μόνο με μείωση επιθετικών στρατηγικών, αλλά και με υιοθέτηση πιο λειτουργικών προτύπων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Dailey et al., 2015· Reaves et al., 2018).

### 9.3.2 Προδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PIRA)

Τα ευρήματα για την προδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PIRA) δείχνουν ότι υπήρχε αρχική διαφορά μεταξύ των ομάδων, με υψηλότερα επίπεδα στην πειραματική ομάδα. Η πειραματική ομάδα σημείωσε στατιστικά σημαντική μείωση της PIRA έως τη δεύτερη μέτρηση, η οποία διατηρήθηκε στην επαναληπτική. Αντιθέτως, στην ομάδα ελέγχου καταγράφηκε αύξηση κατά τη δεύτερη μέτρηση και στη συνέχεια σταθεροποίηση. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας δείχνει ότι οι δύο ομάδες ακολούθησαν διαφορετική πορεία στον χρόνο, με την πειραματική ομάδα να παρουσιάζει ευνοϊκή μεταβολή. Η αύξηση που καταγράφηκε στην ομάδα ελέγχου κατά τη δεύτερη μέτρηση ενδέχεται να συνδέεται τόσο με συγκυριακές μεταβολές όσο και με ενδο-ομαδικές διεργασίες στην ομάδα συνομηλίκων, οι οποίες, χωρίς στοχευμένη παρέμβαση, μπορεί να ενισχύουν πιο στρατηγικές μορφές έμμεσης σχεσιακής επιθετικότητας.

Η προδραστική επιθετικότητα αποτελεί μορφή εργαλειακής, στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς που εκδηλώνεται με σκοπό την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος, σε αντιδιαστολή με την αντιδραστική επιθετικότητα, η οποία συνδέεται περισσότερο με θυμό και άμεση αντίδραση σε κάποιο προκλητικό συμβάν (Crick & Dodge, 1996· Dodge & Coie, 1987· Polman et al., 2007). Όταν η προδραστική σχεσιακή επιθετικότητα εκδηλώνεται με έμμεσο τρόπο, ενδέχεται να λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής επιρροής μέσα στην ομάδα συνομηλίκων (π.χ. χειρισμός της ένταξης άλλων, διάδοση φημών, συστηματικός αποκλεισμός), το οποίο χαρακτηρίζεται από μικρότερο άμεσο κόστος ή κίνδυνο κυρώσεων συγκριτικά με πιο εμφανείς μορφές επιθετικότητας (Archer & Coyne, 2005· Murray-Close et al., 2016). Συνεπώς, η μείωση της PIRA στην πειραματική ομάδα έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αφορά σε συμπεριφορές που εξυπηρετούν κοινωνικούς στόχους, οι οποίες λόγω του έμμεσου χαρακτήρα τους, δυσχεραίνουν την έγκαιρη αντίληψη και διαχείρισή τους στο σχολείο (Dailey et al., 2015· Swit & Slater, 2021).

Στο πλαίσιο του μοντέλου επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, η προδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα ερμηνεύεται κυρίως μέσω των σταδίων επιλογής απόκρισης και αξιολόγησης συνεπειών, όπου η επιθετική στρατηγική μπορεί να εκλαμβάνεται ως αποτελεσματική για την επίτευξη κοινωνικών στόχων (Crick & Dodge, 1994, 1996). Παρότι η

προδραστική και η αντιδραστική επιθετικότητα αλληλοσυνδέονται, διαφοροποιούνται ωστόσο ως προς τα πρότυπα σχέσης τους με δείκτες συναισθηματικής, κοινωνικής και συμπεριφορικής λειτουργικότητας (Card & Little, 2006· Polman et al., 2007). Στο πλαίσιο αυτό, η μείωση της προδραστικής σχεσιακής επιθετικότητας μπορεί να ερμηνευθεί ως πιθανή μετατόπιση σε πιο λειτουργικές μορφές κοινωνικής διεκδίκησης. Η μετατόπιση αυτή πιθανώς ενισχύθηκε από την ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιολόγησης κινήτρων και συνεπειών, καθώς και από τη διαμόρφωση εναλλακτικών, κοινωνικά αποδεκτών στρατηγικών εντός της ομάδας συνομηλίκων (Card & Little, 2006· Crick & Dodge, 1996).

Για την αντιμετώπιση της προδραστικής σχεσιακής επιθετικότητας κρίσιμος στόχος δεν είναι μόνο η ρύθμιση θυμού, αλλά και η τροποποίηση των γνωστικών παραμέτρων που καθιστούν την έμμεση υπονόμηση ελκυστική ή αποτελεσματική στρατηγική, όπως προσδοκίες αποτελέσματος, κανονιστικές πεποιθήσεις για την επιθετικότητα και στάσεις που τη νομιμοποιούν ως μέσο κοινωνικού κέρδους (Anderson et al., 2006· Huesmann & Guerra, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, τεχνικές CBT, όπως καθορισμός στόχων, ανάλυση συνεπειών, διερεύνηση εναλλακτικών στρατηγικών επίτευξης κοινωνικών στόχων, παύση και αυτο-παρατήρηση σκέψεων πριν τη λήψη απόφασης, θα μπορούσαν ενδεχομένως να μειώσουν την πιθανότητα επιλογής προδραστικών έμμεσων πρακτικών, καθώς αναπλαισιώνουν την επιθετική επιλογή ως λιγότερο λειτουργική για την επίτευξη κοινωνικών στόχων (Smith et al., 2005). Η εστίαση στις πεποιθήσεις και στάσεις αναφορικά με την επιθετικότητα συνδέεται με τη συστηματική διερεύνηση και αναδόμηση των γνωστικών παραγόντων που διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ κοινωνικών εμπειριών και επιθετικής συμπεριφοράς (Pittman, 2023).

Με βάση τα παραπάνω, μια παρέμβαση που ενισχύει τη διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων επίτευξης κοινωνικών στόχων ενδέχεται να περιορίζει την επιλογή προδραστικών έμμεσων πρακτικών. Παράλληλα, η καλλιέργεια της στάθμισης άμεσων και μακροπρόθεσμων συνεπειών στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και η ενδυνάμωση της κατανόησης της επίδρασης της συμπεριφοράς στους άλλους, πιθανώς ενισχύουν πιο λειτουργικές επιλογές μέσα στην ομάδα συνομηλίκων (Crick & Grotpeter, 1995· Murray-Close et al., 2016). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά” επιδιώχθηκε ο αναπροσδιορισμός της έμμεσης υπονόμησης ως λιγότερο λειτουργικής επιλογής. Ειδικότερα, οι μαθητές κλήθηκαν να σταθμίσουν τις συνέπειες εναλλακτικών κοινωνικών επιλογών, επιλέγοντας λειτουργικότερους τρόπους διεκδίκησης και ένταξης, με σεβασμό, σαφή όρια και υποστήριξη στις σχέσεις με συνομηλίκους.

Το εν λόγω εύρημα συνάδει με τα πορίσματα σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι στοχευμένες κοινωνικογνωστικές παρεμβάσεις για τη σχεσιακή επιθετικότητα συνδέονται

με τη μείωση σχεσιακά επιθετικών συμπεριφορών και την ενίσχυση συναφών δεξιοτήτων κοινωνικής επεξεργασίας (Dailey et al., 2015· Waasdorp et al., 2022). Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με την PIRA δείχνουν ότι μια δομημένη παρέμβαση που στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μπορεί να επηρεάζει όχι μόνο τις ορατές, αλλά και τις συγκεκαλυμμένες, στοχοκατευθυνόμενες μορφές σχεσιακής επιθετικότητας, οι οποίες συχνά παγιώνονται, καθώς υποστηρίζονται από κοινωνικούς μηχανισμούς ενίσχυσης (Archer & Coyne, 2005· Card & Little, 2006· Murray-Close et al., 2016). Τα ευρήματα συμβαδίζουν με την υπόθεση ότι οι μαθητές πιθανώς καλλιέργησαν πιο λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης κοινωνικών στόχων και διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη αξία για την πρόληψη δυσλειτουργικών δυναμικών στην ομάδα συνομηλίκων στο σχολικό πλαίσιο (Polman et al., 2007· Waasdorp et al., 2022).

### 9.3.3 Προδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PDRA)

Τα ευρήματα για την προδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (PDRA) υποδηλώνουν ότι, παρότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά κατά την αρχική μέτρηση, στη συνέχεια ακολούθησαν διακριτές διαχρονικές πορείες. Ειδικότερα, στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, η οποία διατηρήθηκε και κατά την επαναληπτική μέτρηση, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των τριών χρονικών σημείων. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας υποδηλώνει ότι η εξέλιξη της PDRA διαφοροποιήθηκε μεταξύ των ομάδων, με ευνοϊότερη πορεία στην πειραματική ομάδα.

Η προδραστική επιθετικότητα αναφέρεται σε σκόπιμες, εργαλειακού τύπου συμπεριφορές που υιοθετούνται ως μέσο επίτευξης ενός επιθυμητού αποτελέσματος, σε αντίθεση με την αντιδραστική επιθετικότητα, η οποία συνδέεται περισσότερο με θυμό και με άμεση απάντηση σε αντιλαμβανόμενη πρόκληση (Crick & Dodge, 1996· Dodge & Coie, 1987). Όταν η προδραστική σχεσιακή επιθετικότητα εκδηλώνεται άμεσα, περιλαμβάνει εμφανείς πρακτικές χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως απειλές διακοπής φιλίας, άμεση πίεση για αποκλεισμό τρίτων και εκβιαστικού τύπου κοινωνικές πρακτικές (Archer & Coyne, 2005· Murray-Close et al., 2016). Παρότι δεν αποτελεί μορφή φυσικής επιθετικότητας, είναι σαφώς αναγνωρίσιμη από τους συνομηλίκους και μπορεί να λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής επιρροής, ιδίως σε περιβάλλοντα όπου η κοινωνική θέση και η αποδοχή αποκτούν αυξημένη σημασία (Murray-Close et al., 2016· Voulgaridou & Kokkinos, 2015).

Από τη σκοπιά του μοντέλου επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας, οι προδραστικές μορφές σχεσιακής επιθετικότητας θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ως το αποτέλεσμα επιλογών κατά τα στάδια παραγωγής εναλλακτικών αποκρίσεων και εκτίμησης των συνεπειών. Τέτοιου είδους επιλογές ευνοούνται όταν η επιθετική στρατηγική αξιολογείται ως αποτελεσματικό μέσο επίτευξης κοινωνικών στόχων (Crick & Dodge, 1994, 1996). Συνεπώς, η μείωση της PDRA στην πειραματική ομάδα ενδέχεται να συνδέεται με καλλιέργεια δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, ευνοώντας την αποφυγή χειριστικών πρακτικών και την ανάπτυξη πιο λειτουργικών εναλλακτικών επιλογών (π.χ. διεκδικητική επικοινωνία, διαπραγμάτευση, οριοθέτηση). Παράλληλα, ενδέχεται να αντανακλά αποτελεσματικότερη στάθμιση των συνεπειών που συνδέονται με την άμεση υπονόμηση των διαπροσωπικών σχέσεων των άλλων, μέσω ενεργειών όπως η υπονόμηση της εμπιστοσύνης, η διατάραξη των φιλικών δεσμών και η κοινωνική απόρριψη (Lochman et al., 2011· Smith et al., 2005). Στο πλαίσιο της παρέμβασης, οι μαθητές καλλιέργησαν τις σχετικές δεξιότητες, καθώς εξασκήθηκαν στη διερεύνηση εναλλακτικών αποκρίσεων και στην αιτιολόγηση της επιλογής τους βάσει των πιθανών συνεπειών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συνομηλίκους.

Η μείωση της PDRA έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς οι προδραστικές μορφές επιθετικότητας εργαλειακού τύπου είναι πιθανό να διατηρούνται όταν ενισχύονται από αντιληπτά κοινωνικά οφέλη, όπως ο έλεγχος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Card & Little, 2006). Επιπλέον, η διάκριση προδραστικής και αντιδραστικής επιθετικότητας και οι διαφορετικοί μηχανισμοί που τις στηρίζουν αναδεικνύουν την ανάγκη για διαφοροποιημένους στόχους παρέμβασης και για έμφαση σε κοινωνικές δεξιότητες λήψης αποφάσεων και στάθμισης συνεπειών, ιδίως σε νεαρές ηλικίες (Crick & Dodge, 1996· Polman et al., 2007· Smith et al., 2005).

Από τη σκοπιά της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης, η μείωση της PDRA πιθανώς αποδίδεται σε ενίσχυση μη επιθετικών στρατηγικών κοινωνικής επιρροής μεταξύ των συνομηλίκων (Lochman & Wells, 2004· Smith et al., 2005). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων διεκδικητικής επικοινωνίας, απαλλαγμένης από χειριστικά στοιχεία, φαίνεται να περιορίζει την προσφυγή σε άμεσες μορφές πίεσης ή εκβιασμού. Παράλληλα, η ενίσχυση δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, οριοθέτησης και επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων πιθανώς συνδέεται με επιλογή πιο λειτουργικών στρατηγικών στις συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων. Συνεπώς, η επίτευξη κοινωνικών στόχων που προηγουμένως επιδιώκονταν με επιθετικό τρόπο, όπως οι απειλές διακοπής φιλίας, είναι δυνατόν να επιτυγχάνονται με εναλλακτικούς τρόπους που έχουν μικρότερο κόστος στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η συστηματική εξάσκηση σχετικών

δεξιότητων σε ρεαλιστικά σενάρια αποτελεί βασικό γνώρισμα αποτελεσματικών σχολικών παρεμβάσεων CBT για την επιθετική συμπεριφορά (Lochman & Wells, 2004· Smith et al., 2005· Stewart & Christner, 2024). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά”, και ειδικότερα στις τελευταίες συνεδρίες, οι μαθητές συμμετείχαν σε σχετικές δραστηριότητες προσομοίωσης ρεαλιστικών σεναρίων, κατά τη διάρκεια των οποίων κλήθηκαν να εντοπίσουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων.

Η ενσωμάτωση τεχνικών ενσυνειδητότητας στην παρέμβαση ενδεχομένως συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιότητων αυτοελέγχου σε κοινωνικές περιστάσεις που απαιτούν πιο συνειδητή επιλογή συμπεριφοράς. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι ιδιαίτερες σημαντικές, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν παύση πριν από την επιλογή μιας χειριστικής ή επιθετικής απόκρισης, παρατηρώντας τις αυτόματες σκέψεις και την εσωτερική τους κατάσταση πριν αντιδράσουν (Dunning et al., 2019· O’Dean et al., 2025). Αντίστοιχα, στοιχεία που ενισχύουν τις θετικές σχέσεις, τον σεβασμό και την αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο θα μπορούσαν να περιορίζουν την ανάγκη προσφυγής στην επιβολή για την εξασφάλιση αποδοχής, ενισχύοντας παράλληλα εναλλακτικούς, πιο λειτουργικούς και μη επιθετικούς τρόπους διαπροσωπικής επιρροής (Durlak et al., 2011· Fredrickson, 2001).

Τέλος, η διατήρηση της παρατηρούμενης μείωσης στην επαναληπτική μέτρηση υποδηλώνει ότι η αλλαγή δεν περιορίστηκε στη διάρκεια της παρέμβασης, αλλά συνεχίστηκε και ύστερα από την ολοκλήρωσή της. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της άμεσης προδραστικής σχεσιακής επιθετικότητας, καθώς οι σχετικές διαπροσωπικές συμπεριφορές επηρεάζονται έντονα από τις δυναμικές της ομάδας συνομηλίκων (Murray-Close et al., 2016· Voulgaridou & Kokkinos, 2015). Επομένως, η διατήρηση PDRA σε χαμηλότερα επίπεδα μπορεί να υποδηλώνει την υιοθέτηση πιο λειτουργικών τρόπων επίτευξης κοινωνικών στόχων και αποτελεσματικότερη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον (Behrhorst et al., 2020· Reaves et al., 2018).

#### 9.3.4 Αντιδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RIRA)

Τα αποτελέσματα για την αντιδραστική έμμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RIRA) δείχνουν ότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά στην αρχική μέτρηση, ωστόσο στη συνέχεια παρουσίασαν διακριτή πορεία μεταβολής. Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, η οποία διατηρήθηκε στην επαναληπτική. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, ενώ η μεταβολή από τη δεύτερη στην επαναληπτική δεν

ήταν στατιστικά σημαντική. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας υποδεικνύει ότι οι δύο ομάδες κινήθηκαν σε αντίθετες κατευθύνσεις. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε μείωση και στη συνέχεια σταθεροποίηση σε χαμηλότερα επίπεδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου καταγράφηκε αύξηση στη δεύτερη μέτρηση.

Η αντιδραστική μορφή επιθετικότητας αποδίδεται συνήθως σε αυξημένη συναισθηματική διέγερση και σε αντίδραση απέναντι σε αντιλαμβανόμενη πρόκληση ή αδικία, σε αντίθεση με τις προδραστικές μορφές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από περισσότερο εργαλειακό προσανατολισμό (Crick & Dodge, 1996· Dodge & Coie, 1987). Όταν η αντιδραστική σχεσιακή επιθετικότητα εκδηλώνεται έμμεσα, με συμπεριφορές όπως ο ανταποδοτικός αποκλεισμός, η διάδοση φημών μετά από προσβολή ή η υπονόμηση σχέσεων έπειτα από σύγκρουση, λειτουργεί ως μορφή έμμεσης ανταπόδοσης μεταξύ των συνομηλίκων (Archer & Coyne, 2005· Murray-Close et al., 2016). Παρότι η άμεση αντιπαράθεση αποφεύγεται, ωστόσο η κοινωνική βλάβη παραμένει ουσιαστική (Owens et al., 2000). Υπό αυτή την έννοια, η RIRA διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο, όπου οι παρεξηγήσεις και οι αμφίσημες κοινωνικές ενδείξεις μπορούν να πυροδοτήσουν αντιδραστικές αποκρίσεις, ιδιαίτερα όταν συνυπάρχουν τάσεις απόδοσης εχθρικής πρόθεσης ή αυξημένη ευαισθησία στην απόρριψη (Crick & Dodge, 1994· Downey & Feldman, 1996· Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019).

Η αντιδραστική επιθετικότητα συνδέεται με μεροληψίες στην ερμηνεία κοινωνικών ενδείξεων, ιδίως με την απόδοση εχθρικής πρόθεσης σε αμφίσημες κοινωνικές καταστάσεις (Crick & Dodge, 1994, 1996). Η απόδοση εχθρικής πρόθεσης έχει συσχετιστεί συστηματικά με την επιθετική συμπεριφορά στην παιδική ηλικία (Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019). Ειδικότερα για τις σχεσιακές μορφές επιθετικότητας, έρευνες υποστηρίζουν ότι η ερμηνεία των προθέσεων των άλλων και η συναισθηματική ευαισθησία μπορούν να αυξάνουν την πιθανότητα αντιδραστικών, σχεσιακά επιθετικών αντιδράσεων, ιδίως όταν το παιδί βιώνει τη συμπεριφορά του άλλου ως υποτιμητική ή απειλητική για την κοινωνική του θέση (Mathieson et al., 2011· Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019). Στο πλαίσιο αυτό, η μείωση της RIRA στην πειραματική ομάδα μπορεί να συνδέεται με ενίσχυση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και κοινωνικογνωστικής επεξεργασίας, οι οποίες περιορίζουν την πιθανότητα μιας άμεσης, αντιδραστικής απάντησης. Ειδικότερα, μπορεί να αφορά σε δεξιότητες αναγνώρισης και ρύθμισης συναισθημάτων, αναστολής πριν από την αντίδραση, επιλογής εναλλακτικών τρόπων απόκρισης και στάθμισης των συνεπειών στις διαπροσωπικές σχέσεις (Bookhout et al., 2017· Lemerise & Arsenio, 2000).

Η ανωτέρω ερμηνεία ενισχύεται και από τη γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η μείωση της RIRA μπορεί να συνδέεται αφενός με τον περιορισμό της εχθρικής απόδοσης πρόθεσης, μέσω γνωστικής αναδόμησης και παραγωγής εναλλακτικών ερμηνειών σε αμφίσημες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, και αφετέρου με τη ρύθμιση της συναισθηματικής διέγερσης πριν από την ανταπόδοση, μέσω τεχνικών όπως η παύση πριν από την απόκριση, η αυτοομιλία και η επίλυση προβλήματος (Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2004· Sukhodolsky & Scahill, 2012). Στην ίδια κατεύθυνση, η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι CBT παρεμβάσεις για την επιθετικότητα σε παιδιά και εφήβους εμφανίζουν καλύτερα αποτελέσματα όταν συνδυάζουν την τροποποίηση γνωστικών διεργασιών με την εκπαίδευση δεξιοτήτων (Smith et al., 2005· Sukhodolsky et al., 2004· Sukhodolsky & Scahill, 2012).

Η μείωση της RIRA στην πειραματική ομάδα συνάδει με ευρήματα παρεμβάσεων που εστιάζουν στη διαχείριση συναισθημάτων, στην αναγνώριση και αναδόμηση δυσλειτουργικών σκέψεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2004· Sukhodolsky & Scahill, 2012). Η ενσυνειδητότητα μπορεί επίσης να λειτουργήσει συμπληρωματικά, διευκολύνοντας τη ρύθμιση της διέγερσης και την αναγνώριση της παρόρμησης πριν από την αντίδραση, γεγονός που ενδεχομένως μειώνει την πιθανότητα άμεσης ανταποδοτικής απόκρισης. Με αυτό τον τρόπο μειώνεται η πιθανότητα έμμεσης ανταπόδοσης σε ένα προκλητικό συμβάν (Dunning et al., 2019· O’Dean et al., 2025). Παράλληλα, παρεμβάσεις κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, μέσω της ενίσχυσης προκοινωνικών αξιών και θετικών σχέσεων, είναι πιθανό να μειώνουν την τάση ανταπόδοσης και να ενθαρρύνουν τη χρήση πιο λειτουργικών στρατηγικών αποκατάστασης μιας σχέσης ή διαχείρισης μιας σύγκρουσης, αντί της κοινωνικής υπονόμησης (Fredrickson, 2001· Taylor et al., 2017). Συνεπώς, από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση “Κάνε τη διαφορά” ενδέχεται να επηρεάζει τόσο συναισθηματικές όσο και κοινωνικογνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με την αντιδραστικότητα.

Χωρίς συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και κοινωνικής επίλυσης προβλημάτων, οι αμφίσημες κοινωνικές καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να ευνοούν την εκδήλωση αντιδραστικών και συγκεκριμένων μορφών επιθετικότητας (Crick & Dodge, 1994, 1996· Orobio de Castro et al., 2002). Η αύξηση της RIRA στην ομάδα ελέγχου από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση φαίνεται να συνάδει με αυτή την εικόνα. Αντιθέτως, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φαίνεται ότι καλλιέργησαν δεξιότητες αυτορρύθμισης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Αυτό πιθανώς συνδέεται με τις δομημένες δραστηριότητες επιλογής εναλλακτικών αποκρίσεων και εφαρμογής βημάτων επίλυσης προβλήματος πριν από την αντίδραση, στις οποίες εξασκήθηκαν κατά τη διάρκεια της

παρέμβασης. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η RIRA συνδυάζει τη συναισθηματική αντίδραση με επιλογή έμμεσων επιθετικών πρακτικών, οι οποίες είναι δυνατόν να εδραιώνονται, σε περίπτωση που δεν γίνονται αντιληπτές εγκαίρως από τους ενήλικες (Archer & Coyne, 2005· Owens et al., 2000). Στην ίδια κατεύθυνση, ευρήματα για το σχολικό κλίμα υποδεικνύουν ότι όταν το κλίμα στην τάξη είναι λιγότερο υποστηρικτικό ή πιο συγκρουσιακό, αυξάνεται η πιθανότητα εκδήλωσης επιθετικών και διαταρακτικών συμπεριφορών, δημιουργώντας συνθήκες που ευνοούν την κλιμάκωση συγκεκριμένων, αντιδραστικών πρακτικών (Behrhorst et al., 2020· Reaves et al., 2018).

Συνολικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αυτορρύθμιση, στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών και στη λειτουργική επίλυση συγκρούσεων μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση αντιδραστικών, έμμεσων σχεσιακών μορφών επιθετικότητας, οι οποίες συνδέονται στενά με εχθρικές ερμηνείες κοινωνικών ενδείξεων και κλιμάκωση της επιθετικότητας (Crick & Dodge, 1994, 1996· Orobio de Castro et al., 2002· Verhoef et al., 2019). Επιπλέον, η διατήρηση των χαμηλότερων επιπέδων στην επαναληπτική μέτρηση υποδηλώνει ότι η αλλαγή διατηρήθηκε και μετά το τέλος της παρέμβασης. Το συγκεκριμένο στοιχείο είναι ιδιαίτερος σημαντικό για την αντιμετώπιση μορφών επιθετικότητας, οι οποίες τροφοδοτούνται από καθημερινές και επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους (Murray-Close et al., 2016· Voulgaridou & Kokkinos, 2015).

### 9.3.5 Αντιδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RDRA)

Τα αποτελέσματα αναφορικά με την αντιδραστική άμεση σχεσιακή επιθετικότητα (RDRA) δείχνουν ότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά στην αρχική μέτρηση. Ωστόσο, στη συνέχεια παρουσίασαν διαφορετική πορεία μεταβολής με την πάροδο του χρόνου. Στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μείωση από την αρχική στη δεύτερη μέτρηση, καθώς και περαιτέρω μείωση από τη δεύτερη στην επαναληπτική. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των μετρήσεων. Η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου × Ομάδας υποδηλώνει ότι η μείωση της RDRA συνδέεται με τη συμμετοχή στην παρέμβαση, καθώς στην ομάδα ελέγχου τα επίπεδα παρέμειναν σχετικώς σταθερά.

Η αντιδραστική επιθετικότητα χαρακτηρίζεται από άμεση ανταπόκριση σε αντιλαμβανόμενη πρόκληση, αδικία ή απόρριψη και συνδέεται στενά με θυμό και αυξημένη συναισθηματική διέγερση (Dodge & Coie, 1987· Crick & Dodge, 1996). Όταν εκδηλώνεται

ως άμεση σχεσιακή επιθετικότητα, είναι δυνατόν να εκφράζεται μέσω άμεσων κοινωνικών επιθέσεων, όπως απειλές απομάκρυνσης από μια φιλική σχέση, δημόσια ταπείνωση ή επιθετικές δηλώσεις που υπονομεύουν την κοινωνική ένταξη του άλλου, λειτουργώντας ως μορφή άμεσης ανταπόδοσης στο πεδίο των σχέσεων των συνομηλίκων (Archer & Coyne, 2005· Crick & Grotpeter, 1995· Murray-Close et al., 2016). Ως εκ τούτου, η RDRA είναι πιθανό να επηρεάζεται ιδιαίτερος από παρεμβάσεις που στοχεύουν σε δεξιότητες διαχείρισης του θυμού και της παρόρμησης, καθώς στην αποκλιμάκωση των συγκρούσεων με αποτελεσματικό τρόπο (Lochman et al., 2011· Sukhodolsky et al., 2004· Sukhodolsky & Scahill, 2012).

Οι αντιδραστικές μορφές επιθετικότητας ενισχύονται από μεροληψίες στην ερμηνεία κοινωνικών ενδείξεων, ιδίως από την απόδοση εχθρικής πρόθεσης σε αμφίσημες κοινωνικές καταστάσεις (Crick & Dodge, 1994, 1996). Η ερμηνεία αυτή αυξάνει την πιθανότητα επιθετικής απόκρισης πριν υπάρξει επαρκής αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών και των συνεπειών τους. Επιπλέον, όταν συνυπάρχει αυξημένη συναισθηματική ευαισθησία ή προηγούμενη εμπειρία θυματοποίησης, η σύνδεση μεταξύ αποδόσεων εχθρικής πρόθεσης και σχεσιακής επιθετικότητας μπορεί να ενισχύεται. Συνεπώς, η καλλιέργεια τόσο των κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων όσο και δεξιοτήτων συναισθηματικής διαχείρισης καθίσταται ιδιαίτερος σημαντική (Mathieson et al., 2011).

Στο πλαίσιο της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης, η μείωση της RDRA είναι δυνατόν να συνδέεται με παρεμβάσεις που εστιάζουν στον εντοπισμό αυτόματων σκέψεων συνδεόμενων με απειλή ή απόρριψη, οι οποίες πυροδοτούν άμεσες, σχεσιακά επιθετικές αντιδράσεις. Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο πιθανώς διαδραματίζει η ενίσχυση εναλλακτικών μορφών απόκρισης, όπως η διευκρίνιση πρόθεσης, η οριοθέτηση και η λειτουργική έκφραση συναισθήματος. Το γεγονός ότι η ευαισθησία στην απόρριψη συνδέεται με δυσλειτουργικές ερμηνείες και επιθετικές αντιδράσεις αναδεικνύει τη σημασία της γνωστικής αναδόμησης κατά τη διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων (Downey & Feldman, 1996). Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα των CBT προγραμμάτων για την επιθετικότητα σε παιδιά και εφήβους ενισχύει την ερμηνεία ότι η παρατηρούμενη μεταβολή συνδέεται με αλλαγές τόσο στις γνωστικές διεργασίες όσο και στις δεξιότητες επικοινωνίας και αυτορρύθμισης (Smith et al., 2005· Sukhodolsky et al., 2004· Sukhodolsky & Scahill, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ενσυνειδητότητα μπορεί να ενισχύει την άμεση αυτορρύθμιση συμβάλλοντας στην αναγνώριση προειδοποιητικών ενδείξεων και στη δημιουργία ψυχολογικής απόστασης ανάμεσα στο ερέθισμα και στην αντίδραση (Dunning et al., 2019). Παράλληλα, τεχνικές της θετικής ψυχολογίας φαίνεται να ενισχύουν έναν πιο προκοινωνικό προσανατολισμό στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και πιο λειτουργικούς τρόπους επίλυσης

συγκρούσεων, περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο την προσφυγή σε άμεση σχεσιακή επίθεση (Fredrickson, 2001). Συνολικά, η εικόνα εναρμονίζεται με τη βιβλιογραφία σχολικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και έχουν συνδεθεί τόσο με βελτιώσεις σε δείκτες προβλημάτων συμπεριφοράς όσο και με διατήρηση των αποτελεσμάτων σε επαναληπτικές μετρήσεις (Durlak et al., 2011· Taylor et al., 2017), καθώς και με κοινωνικογνωστικές παρεμβάσεις που στοχεύουν ειδικά τη σχεσιακή επιθετικότητα (Waasdorp et al., 2022).

Η σταδιακή μείωση της RDRA στην πειραματική ομάδα, τόσο αμέσως μετά το τέλος του προγράμματος όσο και έως την επαναληπτική μέτρηση, μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη βελτίωσης σε υποκείμενες διεργασίες. Η βελτίωση αυτή αφορά στην έγκαιρη αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων, στην αναστολή της παρορμητικής αντίδρασης και στην αντικειμενικότερη επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών, ώστε αμφίσημες κοινωνικές καταστάσεις να μην ερμηνεύονται κατά κύριο λόγο ως εχθρικές. Οι διεργασίες αυτές καλλιεργήθηκαν μέσα από δραστηριότητες της παρέμβασης, στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν πρώιμα σημάδια συναισθηματικής έντασης, να διερευνήσουν στρατηγικές αυτορρύθμισης πριν την αντίδραση και να παράγουν εναλλακτικές ερμηνείες σε αμφίσημες κοινωνικές καταστάσεις. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία η αποτελεσματικότερη ρύθμιση της συναισθηματικής διέγερσης διευκολύνει την επεξεργασία κοινωνικών ενδείξεων και ευνοεί λιγότερο επιθετικές αποκρίσεις (Lemerise & Arsenio, 2000).

Παράλληλα, η RDRA μπορεί να συνδέεται με τρωτά σημεία, όπως η ευαισθησία στην απόρριψη, κατά την οποία η προσδοκία ή η αντίληψη απόρριψης πυροδοτεί έντονα αρνητικά συναισθήματα και αυξάνει την πιθανότητα εχθρικών ή επιθετικών αποκρίσεων (Downey & Feldman, 1996). Συνεπώς, η ανάπτυξη κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων, όπως η ακριβέστερη ερμηνεία των κοινωνικών ενδείξεων και η ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων διεκδικητικής και αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι πιθανό να μειώνουν τις άμεσες επιθετικές αντιδράσεις σχεσιακής μορφής που εκδηλώνονται σε συνθήκες έντονης φόρτισης (Smith et al., 2005· Sukhodolsky et al., 2004· Sukhodolsky & Scahill, 2012).

Συνολικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η παρέμβαση επηρέασε ουσιαστικά τα επίπεδα της αντιδραστικής άμεσης σχεσιακής επιθετικότητας, με προοδευτική ενίσχυση της μείωσης σε βάθος χρόνου. Το συγκεκριμένο εύρημα συνδέεται ενδεχομένως με σταδιακή εδραίωση των αποκτηθεισών δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και κοινωνικογνωστικής επεξεργασίας, οι οποίες αξιοποιούνται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με συνομηλίκους (Lochman & Wells, 2004· Taylor et al., 2017).

## 9.4 Ερμηνεία ποιοτικών ευρημάτων για την αποδοχή της παρέμβασης και τις αντιληπτές θετικές επιδράσεις

Τα ποιοτικά ευρήματα της παρούσας μελέτης συμπληρώνουν τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας για την αξιολόγηση της παρέμβασης, καθώς επιχειρούν να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσέλαβαν το περιεχόμενο της παρέμβασης, βίωσαν τη διαδικασία συμμετοχής και νοηματοδότησαν τις αλλαγές που αντιλήφθηκαν σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο (Creswell, 2012). Η ενσωμάτωση ποιοτικών δεδομένων στην αξιολόγηση σύνθετων παρεμβάσεων θεωρείται κρίσιμη, διότι επιτρέπει την κατανόηση μηχανισμών επίδρασης, παραμέτρων εφαρμογής και συνθηκών που διευκολύνουν ή αναστέλλουν τη δέσμευση των συμμετεχόντων, στοιχεία τα οποία δεν αποτυπώνονται πλήρως μέσω ποσοτικών δεικτών (Durlak & DuPre, 2008· Moore et al., 2015· Proctor et al., 2011).

Επιπλέον, η αποδοχή μιας παρέμβασης συνιστά πολυδιάστατη έννοια και δεν περιορίζεται στη γενικότερη ικανοποίηση. Περιλαμβάνει διαστάσεις όπως η συναισθηματική στάση απέναντι στην παρέμβαση, η αντιληπτή αποτελεσματικότητα, η κατανόηση και συνοχή του σκοπού της, καθώς και το αντιλαμβανόμενο κόστος συμμετοχής υπό τη μορφή επιβάρυνσης, οι οποίες επηρεάζουν τη βιωσιμότητα και την πιθανή εφαρμογή σε πραγματικές σχολικές συνθήκες (Sekhon et al., 2017). Η σύγκλιση μεταξύ των ποιοτικών αναφορών των μαθητών και της ευνοϊκής πορείας που προκύπτει από τους ποσοτικούς δείκτες συνηγορεί στο ότι οι μεταβολές δεν αφορούν μόνο σε αυτοαναφερόμενες εντυπώσεις, αλλά ενδέχεται να συνδέονται με πιο σταθερή εφαρμογή δεξιοτήτων στην καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση (Creswell, 2012· Shadish et al., 2002).

Βάσει του ανωτέρω πλαισίου, ακολουθεί ερμηνεία των ποιοτικών ευρημάτων αναφορικά με τη συνολική εμπειρία συμμετοχής, τις ελκυστικές και λιγότερο ελκυστικές πτυχές της παρέμβασης, καθώς και τις αντιληπτές επιδράσεις.

### 9.4.1 Συνολική εμπειρία συμμετοχής

Οι μαθητές αποτίμησαν τη συμμετοχή τους συνολικά ως θετική και ουσιαστική, αποδίδοντας αξία στη γνώση και στις δεξιότητες που ανέφεραν ότι ανέπτυξαν. Οι αναφορές τους εστίασαν σε συμπεριφορές αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων, επίλυσης προβλημάτων και βελτίωσης σχέσεων με συνομηλίκους, καθώς και σε στοιχεία συναισθηματικής ενδυνάμωσης, αυτοαποδοχής και ενσυναίσθησης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι στόχοι της παρέμβασης

έγιναν αντιληπτοί από τους συμμετέχοντες ως συναφείς, κατανοητοί και σε σημαντικό βαθμό εφαρμόσιμοι στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (Durlak & DuPre, 2008· Sekhon et al., 2017). Παράλληλα, η θετική αποτίμηση της συναισθηματική εμπειρίας συμμετοχής μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ευνοϊκής στάσης των συμμετεχόντων απέναντι στο πρόγραμμα, παράγοντας που συνδέεται με τη δέσμευση και την ενεργό εμπλοκή σε παρεμβάσεις που στοχεύουν σε ανάπτυξη δεξιοτήτων (Moore et al., 2015· Proctor et al., 2011· Sekhon et al., 2017).

Από τις περιγραφές των μαθητών προκύπτει μια εικόνα συμβατή με το πλαίσιο της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, σύμφωνα με το οποίο η ενίσχυση της αυτοεπίγνωσης, της αυτορρύθμισης, της κοινωνικής επίγνωσης και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων συνδέεται με βελτιώσεις στη σχολική προσαρμογή και τη συμπεριφορά των μαθητών (Durlak et al., 2011· Kusché & Greenberg, 2011· Taylor et al., 2017). Επιπλέον, οι αναφορές στην αυτοαποδοχή, στην αυτοευγένεια, στην ευγνωμοσύνη και στην εστίαση σε προσωπικούς πόρους εναρμονίζονται με βασικές αρχές της θετικής ψυχολογίας, σύμφωνα με τις οποίες η ενίσχυση θετικών συναισθημάτων και προσωπικών πόρων διευρύνει τις δυνατότητες σκέψης και δράσης σε κοινωνικά φορτισμένες συνθήκες και ενδέχεται να αναστέλλει την εμφάνιση δυσλειτουργικών αντιδράσεων (Fredrickson, 2001· Waters, 2011).

Παράλληλα, τα ποιοτικά ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν και υπό το πρίσμα της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης, καθώς αποτυπώνουν βασικούς στόχους της. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνεται η κατανόηση της σχέσης σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς, η αναγνώριση αυτόματων σκέψεων σε κοινωνικά συμβάντα, η γνωστική αναδόμηση, καθώς και η εξάσκηση εναλλακτικών αποκρίσεων μέσω δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και αποτελεσματικής επικοινωνίας (Lochman & Wells, 2004· Sukhodolsky et al., 2004· Sukhodolsky & Scahill, 2012). Εξάγεται το συμπέρασμα ότι η θετική εμπειρία από συμμετοχή στην παρέμβαση δεν περιορίζεται στη συναισθηματική αποτίμηση, αλλά αφορά και στην αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα δεξιοτήτων που συνδέονται με τεκμηριωμένους μηχανισμούς αλλαγής σε παρεμβάσεις για προβλήματα εξωτερίκευσης (Battagliese et al., 2015· Lochman et al., 2011).

#### 9.4.2 Ελκυστικές πτυχές της παρέμβασης

Οι μαθητές ανέδειξαν ως ιδιαίτερα ελκυστικά τα ψηφιακά και διαδραστικά στοιχεία της παρέμβασης, όπως τα κουίζ, παιχνίδια, βίντεο και τις δημιουργικές δραστηριότητες, καθώς και τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου *Canva for Education* (Feather et al., 2016· Ginsberg et al.,

2024). Επιπλέον, τόνισαν τη συμβολή δραστηριοτήτων που συνέδεαν τον αναστοχασμό με πρακτική εξάσκηση, ιδίως σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης συγκρούσεων. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο ψηφιακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπου η δέσμευση των χρηστών αποτελεί συχνά προϋπόθεση τόσο για τη συστηματική αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο όσο και για την επαρκή καλλιέργεια δεξιοτήτων, παράγοντες οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Bergin et al., 2020· Liverpool et al., 2020· Moore et al., 2015).

Η ελκυστικότητα των διαδραστικών στοιχείων μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη αυξημένης εμπλοκής, η οποία στις ψηφιακές προσεγγίσεις διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της συνέπειας συμμετοχής και της ενεργητικής μάθησης (Liverpool et al., 2020). Μελέτες υποστηρίζουν ότι ο σχεδιασμός που ενσωματώνει στοιχεία διαδραστικότητας και παιχνιδοποίησης είναι δυνατόν να διευκολύνει την ενεργό εμπλοκή και να υποστηρίξει την πρόσληψη ψυχοεκπαιδευτικού περιεχομένου, ιδίως σε παρεμβάσεις CBT για νεότερους πληθυσμούς (Christie et al., 2019). Επιπλέον, πορίσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι η διερεύνηση της εμπειρίας των χρηστών διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη βελτιστοποίηση ψηφιακών παρεμβάσεων και στην ενίσχυση της αποδοχής τους, καθώς αναδεικνύει παράγοντες σχεδιασμού που επηρεάζουν τόσο την εμπλοκή όσο και την αντιληπτή χρησιμότητα (Feather et al., 2016· Ginsberg et al., 2024).

#### 9.4.3 Λιγότερο ελκυστικές πτυχές και δυσκολίες συμμετοχής

Παρά τη συνολικά θετική αποτίμηση, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν συγκεκριμένες δυσκολίες, οι οποίες αφορούσαν κυρίως στη διάρκεια και στο πλήθος των δραστηριοτήτων, καθώς και στην απαίτηση για γραπτές απαντήσεις σε ορισμένες από αυτές. Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα δημιουργούσε την αίσθηση μείωσης του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για άλλα μαθήματα. Οι αναφορές αυτές μπορούν να ερμηνευθούν ως ενδείξεις αντιλαμβανόμενης επιβάρυνσης και κόστους συμμετοχής, διαστάσεις που επηρεάζουν την αποδοχή και τη βιωσιμότητα της εφαρμογής σε φυσικά πλαίσια, όπως το σχολείο (Moore et al., 2015· Sekhon et al., 2017). Σε διαδικασίες αξιολόγησης σύνθετων παρεμβάσεων, τέτοια ευρήματα θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς μπορούν να κατευθύνουν στοχευμένες προσαρμογές που βελτιώνουν την εφαρμοσιμότητα χωρίς να αναιρούν την εφικτότητα του προγράμματος (Moore et al., 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, οι ενέργειες για περαιτέρω βελτίωση της παρέμβασης θα μπορούσαν να εστιάσουν στην καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου, καθώς και στη διαφοροποίηση των τρόπων απόκρισης των μαθητών, με τη μείωση των απαιτήσεων γραπτού λόγου ή με την παροχή δυνατότητας εναλλακτικών μορφών απόκρισης. Επιπλέον, θα μπορούσε να δοθεί έμφαση σε πιο ομαλή διασύνδεση με το σχολικό πρόγραμμα, ώστε να περιορίζεται η αίσθηση απώλειας διδακτικού χρόνου (Moore et al., 2015· Sekhon et al., 2017). Επιπλέον, θα μπορούσε να ενισχυθεί η χρήση σύντομων, εύχρηστων ψηφιακών δραστηριοτήτων για ενεργητική εξάσκηση δεξιοτήτων, όπως δομημένα σενάρια, επιλογές απόκρισης και μικρές ασκήσεις ρόλων. Τέτοιου είδους δραστηριότητες εναρμονίζονται με την έμφαση της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης στην ενεργητική εξάσκηση δεξιοτήτων (Stewart & Christner, 2024).

#### 9.4.4 Αντιληπτές επιδράσεις και μαθησιακά οφέλη της παρέμβασης

Τα ποιοτικά δεδομένα έδειξαν ότι οι μαθητές δεν αποτίμησαν τη συμμετοχή τους μόνο ως ευχάριστη εμπειρία, αλλά αναγνώρισαν και συγκεκριμένα μαθησιακά οφέλη που αποκόμισαν από αυτή. Οι αναφορές τους συγκλίνουν σε αλλαγές που σχετίζονται με τη διαχείριση συγκρούσεων, τη βελτίωση των σχέσεων με συνομηλίκους, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο (Durlak et al., 2011· Lemerise & Arsenio, 2000· Taylor et al., 2017).

Δεδομένου ότι η παρέμβαση αντλεί βασικά στοιχεία από τη γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση, τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν ως ενδείξεις ενίσχυσης δεξιοτήτων, τις οποίες η CBT στοχεύει συστηματικά. Σε αυτές περιλαμβάνονται η ενδυνάμωση της επίγνωσης της σχέσης μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς, η βελτιωμένη αναγνώριση των εσωτερικών ενδείξεων πριν από την εκδήλωση της αντίδρασης, καθώς και η ανάπτυξη εναλλακτικών, περισσότερο λειτουργικών τρόπων απόκρισης (Beck, 2021· Stewart & Christner, 2024· Sukhodolsky et al., 2004). Ειδικότερα, οι αναφορές των μαθητών σχετικά με τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την αποτελεσματικότερη διαχείριση συναισθημάτων σε προκλητικές κοινωνικές περιστάσεις, καθώς και την αξιοποίηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, συνάδουν με διεργασίες που ενισχύονται μέσω της εξάσκησης δεξιοτήτων και της συστηματικής καθοδήγησης. Οι διεργασίες αυτές έχουν συνδεθεί με τη μείωση δυσλειτουργικών μοτίβων στις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους (Lochman & Wells, 2004· Sukhodolsky et al., 2004· Sukhodolsky & Scahill, 2012).

Παράλληλα, η ενσωμάτωση στοιχείων της θετικής ψυχολογίας στην παρέμβαση προσφέρει ένα συμπληρωματικό ερμηνευτικό πλαίσιο για τα μαθησιακά οφέλη που φαίνεται να αποκόμισαν οι μαθητές. Η καλλιέργεια της αυτοαποδοχής, της αυτοευγένειας και της ευγνωμοσύνης, σε συνδυασμό με την εστίαση στους προσωπικούς πόρους, ενδέχεται να ενίσχυσαν τα θετικά συναισθήματα και τους προστατευτικούς παράγοντες, διευκολύνοντας μια πιο ευέλικτη και προσαρμοστική αντιμετώπιση των διαπροσωπικών δυσκολιών (Fredrickson, 2001). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οι περιγραφές των μαθητών παραπέμπουν όχι μόνο σε αποδυνάμωση δυσλειτουργικών αντιδράσεων, αλλά και σε ενίσχυση δεξιοτήτων που υποστηρίζουν πιο σταθερή κοινωνική προσαρμογή (Fredrickson, 2001· Waters, 2011).

Συνολικά, οι αλλαγές που περιγράφονται φαίνεται να ευθυγραμμίζονται και με τους στόχους της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, καθώς σχετίζονται με δεξιότητες αυτορρύθμισης, κοινωνικής επίγνωσης και υπεύθυνης λήψης αποφάσεων. Οι δεξιότητες αυτές έχουν συνδεθεί με θετικότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς και με μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο (Durlak et al., 2011· Taylor et al., 2017). Λαμβάνοντας υπόψιν τα ανωτέρω, τα ποιοτικά ευρήματα υποδηλώνουν ότι μια παρέμβαση CBT, εμπλουτισμένη με στοιχεία θετικής ψυχολογίας, μπορεί να συμβάλει τόσο σε θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά όσο και στην ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων, οι οποίες ενισχύουν τη θετική ένταξη και αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Durlak et al., 2011· Fredrickson, 2001· Taylor et al., 2017· Waters, 2011).

#### 9.4.5 Οπτική αποτύπωση σκέψεων και συναισθημάτων μέσω κολάζ

Η οπτική αποτύπωση μέσω κολάζ αποτέλεσε μια πρόσθετη, μη λεκτική πηγή δεδομένων για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές νοηματοδότησαν τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση. Τα μοτίβα που αναδείχθηκαν, όπως σύμβολα φιλίας και μη βίας, εικόνες συμφιλίωσης, χρήση θερμών χρωμάτων και επιλογή ενδυναμωτικών λέξεων, συγκλίνουν με τις γραπτές αναφορές των μαθητών σχετικά με την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, την ενσυναίσθηση και ένα συνολικά θετικό συναισθηματικό αποτύπωμα. Η αξιοποίηση δημιουργικών και οπτικών μεθόδων αξιολόγησης θεωρείται ιδιαίτερα πρόσφορη στη διερεύνηση εμπειριών παιδιών, καθώς μπορεί να διευκολύνει την έκφραση νοημάτων και συναισθημάτων που δεν αποδίδονται πάντοτε επαρκώς μέσω του γραπτού λόγου, λειτουργώντας συμπληρωματικά στην ερμηνεία ποιοτικών δεδομένων (Culshaw, 2019).

Από άποψη μεθοδολογίας, ο συνδυασμός οπτικών δεδομένων και ανοικτών απαντήσεων μπορεί να ενισχύσει την ερμηνεία των ευρημάτων, καθώς διευκολύνει τη

σύγκλιση και τη διασταύρωση των συμπερασμάτων ως προς τα στοιχεία της παρέμβασης που αναδείχθηκαν ως περισσότερο σημαντικά και διακριτά για τους συμμετέχοντες (Creswell, 2012). Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τη λογική της αξιολόγησης σύνθετων παρεμβάσεων, όπου η κατανόηση της εμπειρίας συμμετοχής και των πιθανών μηχανισμών επίδρασης ενισχύεται από την αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων (Moore et al., 2015).

Ερμηνευτικά, τα οπτικά μοτίβα μπορούν να συσχετιστούν με διεργασίες που στοχεύουν τα βασικά συστατικά της παρέμβασης. Η έμφαση στις θετικές σχέσεις, στη συνεργασία και στη συμφιλίωση συνάδει με την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονται με βελτίωση των αλληλεπιδράσεων στο σχολικό πλαίσιο (Durlak et al., 2011· Taylor et al., 2017). Επιπλέον, η παρουσία ενδυναμωτικών λέξεων και θετικών συμβόλων πιθανώς αποτυπώνει την ενίσχυση θετικών συναισθημάτων και προσωπικών πόρων των συμμετεχόντων, όπως περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία της θετικής ψυχολογίας (Fredrickson, 2001· Waters, 2011). Τέλος, η οπτική ανάδειξη στάσεων αυτορρύθμισης και μη βίαιης ανταπόκρισης συνάδει με γνωστικούς συμπεριφορικούς στόχους της παρέμβασης, όπως η επιλογή εναλλακτικών αποκρίσεων και η λειτουργική διαχείριση κοινωνικών επεισοδίων μέσω δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβλήματος (Lochman & Wells, 2004· Sukhodolsky et al., 2004· Sukhodolsky & Scahill, 2012).

## **9.5 Πρακτικές επιπτώσεις και προτάσεις εφαρμογής στο σχολικό πλαίσιο**

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν ότι μια ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση με γνωστικό συμπεριφορικό προσανατολισμό μπορεί να εφαρμοστεί εντός του σχολικού πλαισίου και να συνδεθεί με ευνοϊκές μεταβολές σε δείκτες επιθετικότητας, οι οποίες είναι δυνατό να διατηρηθούν στον χρόνο (Healy et al., 2020· Krommydas & Brouzos, 2026· Lochman & Wells, 2004· Lochman et al., 2017). Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την προοπτική αξιοποίησης ψηφιακών ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για την πρόληψη ή μείωση της επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον (Battagliese et al., 2015· Barnes et al., 2014· Esposito et al., 2024).

### **9.5.1 Ενσωμάτωση της παρέμβασης εντός του σχολικού αναλυτικού προγράμματος**

Η εφαρμογή ενός ψηφιακού προγράμματος είναι σκόπιμο να εντάσσεται σε ώρες που σχετίζονται με δράσεις πρόληψης, ενίσχυσης δεξιοτήτων ζωής ή διαθεματικές δραστηριότητες, ώστε να περιορίζεται το αίσθημα της απώλειας διδακτικού χρόνου που αναφέρθηκε από μερίδα

μαθητών. Ενδεικτικά, η κάθε συνεδρία θα μπορούσε να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ή, κατά περίπτωση, στο μάθημα της Πληροφορικής. Η επιλογή αυτή έχει προστιθέμενη αξία, καθώς κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι μαθητές καλλιεργούν παράλληλα ψηφιακές δεξιότητες, όπως η δημιουργική έκφραση μέσω του εργαλείου *Canva*, η χρήση πολυμεσικού υλικού και η παραγωγή γραπτού λόγου μέσω του ηλεκτρολογίου. Η ομαλή ενσωμάτωση των συνεδριών στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι κρίσιμη, δεδομένου ότι η αποδοχή και η εμπλοκή συνδέονται με τον αντιλαμβανόμενο φόρτο και το κόστος ευκαιρίας της συμμετοχής (Moore et al., 2015· Proctor et al., 2011· Sekhon et al., 2017).

Παράλληλα, η σύνδεση των δεξιοτήτων της παρέμβασης με ρουτίνες της τάξης μπορεί να ενισχύσει τη μεταφορά της μάθησης στην καθημερινή σχολική ζωή. Για παράδειγμα, σύντομες εβδομαδιαίες υπενθυμίσεις, η χρήση κοινού λεξιλογίου για τον θυμό και την αυτορρύθμιση, καθώς και σαφή βήματα επίλυσης διαφωνίας, μπορούν να λειτουργούν υποστηρικτικά, ώστε οι μαθητές να αξιοποιούν την αποκτηθείσα γνώση και να εφαρμόζουν τις δεξιότητες πέραν του πλαισίου της παρέμβασης (Durlak & DuPre, 2008).

#### 9.5.2 Εκπαίδευση και υποστήριξη εκπαιδευτικών

Μια πλήρως αυτοματοποιημένη ψηφιακή παρέμβαση ελαχιστοποιεί τις απαιτήσεις συμμετοχής εξειδικευμένου προσωπικού. Ωστόσο, η ποιότητα εφαρμογής στο σχολείο ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί αφενός έχουν επιμορφωθεί στη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας και αφετέρου γνωρίζουν το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της παρέμβασης (Durlak & DuPre, 2008· Moore et al., 2015). Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να ενισχύουν συστηματικά την αξιοποίηση των δεξιοτήτων στην καθημερινότητα, υπενθυμίζοντας στρατηγικές, ενθαρρύνοντας την εφαρμογή τους σε πραγματικά περιστατικά και παρέχοντας θετική ενίσχυση, όταν οι μαθητές επιλέγουν πιο λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων (Durlak & DuPre, 2008· Proctor et al., 2011).

Στη βιβλιογραφία των σχολικών προγραμμάτων γνωστικού συμπεριφορικού προσανατολισμού, η αποτελεσματικότητα συνδέεται με τη συνεπή υλοποίηση, καθώς και με την παροχή ευκαιριών για πρακτική εφαρμογή και καθοδήγηση, ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται η σημασία υποστηρικτικών μηχανισμών για τη διατήρηση της πιστότητας εφαρμογής της παρέμβασης (Barnes et al., 2014· Durlak & DuPre, 2008· Wilson & Lipsey, 2007). Με τον τρόπο αυτό, το ψηφιακό περιεχόμενο της παρέμβασης λειτουργεί ως βασικός πυρήνας, με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να διαμορφώνουν τις αναγκαίες

προϋποθέσεις, ώστε οι δεξιότητες να εξασκούνται σε πραγματικές συνθήκες της σχολικής ζωής, όπως συγκρούσεις στο διάλειμμα, παρεξηγήσεις ή εμπειρίες αποκλεισμού, μέσα από τις οποίες αναδεικνύεται η πρακτική τους αξία (Durlak & DuPre, 2008).

### 9.5.3 Ψηφιακή υλοποίηση στο σχολείο: τεχνικά ζητήματα και προσβασιμότητα

Η ψηφιακή μορφή της παρέμβασης προσφέρει πλεονεκτήματα τυποποίησης και δυνατότητας εφαρμογής σε μεγαλύτερη κλίμακα. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της σε πραγματικές σχολικές συνθήκες εξαρτάται από συγκεκριμένες τεχνικές και οργανωτικές προϋποθέσεις (Hollis et al., 2017· Liverpool et al., 2020). Σε πρακτικό επίπεδο, είναι σημαντικό να διασφαλίζεται η βασική τεχνική υποστήριξη, όπως πρόσβαση σε συσκευές, διαδίκτυο, σταθερή πρόσβαση στην πλατφόρμα, προκειμένου να περιορίζονται διακοπές που μειώνουν τη ροή και την εμπλοκή των μαθητών (Hollis et al., 2017· Liverpool et al., 2020).

Παράλληλα, για να διευκολυνθεί η συστηματική συμμετοχή όλων των μαθητών, η υλοποίηση μπορεί να οργανώνεται με τρόπο που περιορίζει την κόπωση, υποστηρίζοντας τον ατομικό ρυθμό εργασίας κάθε μαθητή (Hollis et al., 2017· Liverpool et al., 2020). Παρότι αρκετές δραστηριότητες των συνεδριών επιτρέπουν διαφοροποιημένους τρόπους απόκρισης μέσω υπολογιστή (π.χ. σύντομο κείμενο, σχέδιο, ζωγραφιά ή δημιουργική οπτική αποτύπωση), είναι σκόπιμο να προβλέπεται πρόσθετη ευελιξία για περιπτώσεις στις οποίες κάποιος μαθητής προτιμά ή χρειάζεται να υλοποιήσει τη δραστηριότητα σε έντυπη μορφή. Σε περιόδους κόπωσης, όπως σε δραστηριότητες με αυξημένες απαιτήσεις γραπτού λόγου ή σε περιπτώσεις δυσκολιών στη χρήση του υπολογιστή, μπορεί να προσφέρεται η δυνατότητα έντυπης απόκρισης (π.χ. σε φύλλο εργασίας) ή προφορικής διατύπωσης σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η ενεργός εμπλοκή και η εξάσκηση των δεξιοτήτων, περιορίζοντας τον κίνδυνο μειωμένης συμμετοχής στην παρέμβαση (Hollis et al., 2017· Liverpool et al., 2020· Moore et al., 2015).

### 9.5.4 Προτάσεις για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων

Παρότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα της παρέμβασης μπορούν να διατηρηθούν σε ορίζοντα τεσσάρων μηνών, στο σχολικό πλαίσιο είναι σκόπιμο να ενσωματώνονται και απλές πρακτικές που ενισχύουν τη συνέχιση και τη γενίκευση των δεξιοτήτων (Taylor et al., 2017).

Σε μεταγενέστερο χρόνο, είναι χρήσιμο να υλοποιούνται σύντομες επαναληπτικές δραστηριότητες, ώστε οι δεξιότητες να ενισχύονται μέσω της συστηματικής αξιοποίησής τους στην καθημερινότητα των μαθητών. Οι δράσεις αυτές μπορούν να είναι μικρής διάρκειας και να εστιάζουν σε καταστάσεις που συχνά δυσκολεύουν τους μαθητές, όπως οι συγκρούσεις, οι παρερμηνείες της πρόθεσης των άλλων και η πίεση από συνομηλίκους. Παράλληλα, η περιοδική υπενθύμιση βασικών στρατηγικών γνωστικής συμπεριφορικής στόχευσης, καθώς και επιλεγμένων πρακτικών θετικής ψυχολογίας, μπορεί να διευκολύνει την ανάκληση των σχετικών δεξιοτήτων και την εφαρμογή τους σε πραγματικά περιστατικά (Durlak et al., 2011· Moore et al., 2015· Taylor et al., 2017).

Τέλος, η διατήρηση των αλλαγών διευκολύνεται όταν το σχολικό περιβάλλον διέπεται από σαφείς κανόνες και πρακτικές που ενισχύουν την προκοινωνική συμπεριφορά. Ενδεικτικά, η αναγνώριση λειτουργικών τρόπων επίλυσης συγκρούσεων και οι συμφωνημένες διαδικασίες αποκατάστασης σχέσεων μετά από μια σύγκρουση διαμορφώνουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι δεξιότητες εφαρμόζονται συστηματικά και ενδέχεται να μειώνεται η πιθανότητα κλιμάκωσης επιθετικών αντιδράσεων (Durlak et al., 2011· Korpershoek et al., 2016· Taylor et al., 2017).

## **9.6 Συμβολή της μελέτης, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

### **9.6.1 Συμβολή της μελέτης**

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στη βιβλιογραφία σε πολλαπλές κατευθύνσεις, γεφυρώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο της επιθετικότητας με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση μιας ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης εφαρμόσιμης στο σχολικό πλαίσιο.

Αφενός, η μελέτη εστιάζει στην προεφηβική ηλικία, μια αναπτυξιακά ευαίσθητη περίοδο κατά την οποία οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, η διαχείριση παρορμητικών αντιδράσεων και η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων βρίσκονται ακόμη υπό διαμόρφωση (Brown et al., 2024· Marcus, 2017). Παράλληλα, οι μορφές που μπορεί να λάβει η επιθετικότητα στην προεφηβεία, τόσο εμφανείς όσο και συγκεκαλυμμένες, είναι δυνατόν να επηρεάσουν ουσιαστικά τις σχέσεις με συνομηλίκους, το κλίμα της τάξης και τη σχολική προσαρμογή (Card et al., 2008). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνηγορούν ότι παρεμβάσεις με στοιχεία γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης (CBT) μπορούν να συνδεθούν με ευνοϊκές μεταβολές στη μείωση της επιθετικότητας, όταν υλοποιούνται με

δομημένο και αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο στο σχολικό περιβάλλον (Lee & DiGiuseppe, 2018· Sukhodolsky et al., 2004, 2016).

Παράλληλα, η μελέτη συμβάλλει με νέα εμπειρικά στοιχεία στη σχετικά περιορισμένη βιβλιογραφία για ψηφιακές παρεμβάσεις που στοχεύουν τη μείωση της επιθετικότητας στην προεφηβική ηλικία (Esposito et al., 2024· Healy et al., 2020). Η συμβολή δεν αφορά μόνο στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, αλλά και στη δυνατότητα εφαρμογής της σε πραγματικές σχολικές συνθήκες, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από την εμπειρία των μαθητών, την αποδοχή, την εμπλοκή και τα πρακτικά σημεία που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την υλοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο, η διατριβή συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των προϋποθέσεων υπό τις οποίες μια ψηφιακή παρέμβαση μπορεί να υλοποιηθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο σχολικό πλαίσιο (Hollis et al., 2017· Moore et al., 2015).

Τέλος, η συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των μεταβολών που συνδέονται με την παρέμβαση (Creswell, 2012). Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας συμπληρώνουν αυτά της ποσοτικής, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της παρέμβασης, ιδιαίτερα ως προς την καλλιέργεια κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, αναδεικνύονται παράμετροι υλοποίησης που επηρεάζουν την εφαρμογή, όπως η ελκυστικότητα των ψηφιακών στοιχείων, ο αντιλαμβανόμενος φόρτος και πιθανά εμπόδια συμμετοχής (Moore et al., 2015· Proctor et al., 2011· Sekhon et al., 2017).

#### 9.6.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα, η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που είναι απαραίτητο να συνεκτιμηθούν κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, οι ποσοτικοί δείκτες προέρχονται από εργαλεία αυτοαναφοράς, γεγονός που τους καθιστά ευάλωτους σε κοινωνικά επιθυμητές αποκρίσεις, καθώς και σε περιορισμούς που σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν με ακρίβεια τη συμπεριφορά τους (Shadish et al., 2002). Μελλοντικές μελέτες είναι σκόπιμο να ενσωματώσουν αξιολόγηση από πολλαπλές πηγές, όπως συστηματική παρατήρηση και αναφορές εκπαιδευτικών και γονέων, ώστε να αποτυπώνονται οι μεταβολές και σε άλλα πλαίσια και να ενισχύεται η ισχύς των συμπερασμάτων (Moore et al., 2015· Shadish et al., 2002).

Επιπλέον, η επιλογή των σχολείων και των συμμετεχόντων στην παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό με βάση τη διαθεσιμότητα, την προθυμία συμμετοχής,

αλλά και την ύπαρξη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για την υλοποίηση της ψηφιακής παρέμβασης, όπως διαθεσιμότητα υπολογιστών, κατάλληλος χώρος ή εργαστήριο πληροφορικής και ικανοποιητική σύνδεση στο διαδίκτυο. Η επιλογή αυτή συνδέεται με πρακτικές προϋποθέσεις της υλοποίησης της ψηφιακής παρέμβασης. Ωστόσο, ενδέχεται να περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε σχολικές μονάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά ή με περιορισμένους διαθέσιμους πόρους. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει την εφαρμογή σε ευρύτερο δείγμα σχολείων, εφαρμόζοντας διαδικασίες τυχαίας επιλογής και τυχαιοποιημένο σχεδιασμό ομάδων (Shadish et al., 2002).

Επίσης, παρότι πραγματοποιήθηκε επαναληπτική μέτρηση τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης, ένας μεγαλύτερος ορίζοντας παρακολούθησης θα επέτρεπε καλύτερη εκτίμηση της διατήρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, το σχολικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάζει την εφαρμογή της παρέμβασης, καθώς παράγοντες όπως οι ιδιαιτερότητες της τάξης, η κουλτούρα του σχολείου και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί τη στηρίζουν ενδέχεται να διαφοροποιούν τη συνεπή εφαρμογή της παρέμβασης, καθώς και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η μελλοντική έρευνα είναι σκόπιμο να συμπληρώνει τα δεδομένα που αντλούνται από την πλατφόρμα με σύντομη καταγραφή παραμέτρων που δεν αποτυπώνονται ψηφιακά, όπως ο τρόπος οργάνωσης και καθοδήγησης μέσα στην τάξη, τυχόν απώλειες χρόνου ή τεχνικά προβλήματα, καθώς και ο βαθμός τήρησης των βασικών οδηγιών υλοποίησης. Με αυτό τον τρόπο θα αποσαφηνίζεται καλύτερα το πλαίσιο εφαρμογής και η σχέση του με τα αποτελέσματα (Durlak & DuPre, 2008· Hoffmann et al., 2014· Moore et al., 2015).

Τέλος, μελλοντικές μελέτες μπορούν να εστιάσουν σε μηχανισμούς και συνθήκες αποτελεσματικότητας, εξετάζοντας, για παράδειγμα, αν η μείωση της επιθετικότητας συνδέεται άμεσα με βελτίωση δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, ρύθμισης του θυμού ή μείωση της απόδοσης εχθρικής πρόθεσης, όπως προβλέπεται από τις αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις (Crick & Dodge, 1994· Moore et al., 2015· Sukhodolsky et al., 2004). Παράλληλα, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί αν η επίδραση διαφοροποιείται ανάλογα με τα αρχικά επίπεδα επιθετικότητας, το φύλο ή τα χαρακτηριστικά της τάξης και του σχολείου, καθώς και αν η συμμετοχή και η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων σχετίζονται με μεγαλύτερα οφέλη (Hollis et al., 2017· Liverpool et al., 2020). Δεδομένου ότι η επιθετικότητα και ο εκφοβισμός αποτελούν αλληλεπιδραστικά φαινόμενα στο σχολικό πλαίσιο, μελλοντικές εργασίες μπορούν επίσης να εξετάσουν συνέργειες με τεκμηριωμένα προγράμματα πρόληψης και μείωσης του εκφοβισμού και να συγκρίνουν παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης με προσεγγίσεις πιο ολιστικού χαρακτήρα σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Gaffney et al., 2021).

## 10. Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εξέτασε την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης “Κάνε τη διαφορά” για την πρόληψη και τη μείωση της επιθετικότητας σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού.

Για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις σε τρεις χρονικές στιγμές, πριν από την παρέμβαση, αμέσως μετά και τέσσερις μήνες αργότερα. Επιπλέον, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης διερευνήθηκαν, μέσω ποιοτικών δεδομένων, η εμπειρία των μαθητών και η αποδοχή του προγράμματος. Στόχος ήταν αφενός η ποσοτική εκτίμηση των μεταβολών στους δείκτες επιθετικότητας και αφετέρου η κατανόηση τόσο του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές νοηματοδότησαν τη συμμετοχή τους όσο και των παραμέτρων εφαρμογής που ενισχύουν την εφικτότητα της παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο (Moore et al., 2015).

Σε επίπεδο ποσοτικών ευρημάτων, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε ευνοϊκότερη διαχρονική πορεία από την ομάδα ελέγχου, τόσο στη συνολική επιθετικότητα όσο και σε επιμέρους διαστάσεις της, καθώς και στους δείκτες σχεσιακής επιθετικότητας. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι μεταβολές που καταγράφηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος διατηρήθηκαν στην επαναληπτική μέτρηση τεσσάρων μηνών, χωρίς τάσεις επιστροφής στα αρχικά επίπεδα (Taylor et al., 2017). Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με την άποψη ότι σχολικές παρεμβάσεις με έμφαση στην αυτορρύθμιση και στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων μπορούν να αποφέρουν πιο σταθερά οφέλη, όταν οι δεξιότητες γενικεύονται στην καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση και υποστηρίζονται από συστηματική εξάσκηση (Durlak & DuPre, 2008· Sukhodolsky et al., 2004, 2016).

Η ερμηνεία των ευρημάτων υποστηρίζεται θεωρητικά από το γνωστικό συμπεριφορικό πλαίσιο, καθώς η CBT στοχεύει σε μηχανισμούς που συνδέονται άμεσα με τη μείωση επιθετικών αντιδράσεων, όπως η διαχείριση του θυμού, η γνωστική αναδόμηση, η αυτορρύθμιση, η παραγωγή εναλλακτικών αποκρίσεων και η δομημένη επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Beck, 2021· Stewart & Christner, 2024). Η αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων CBT για τον θυμό και την επιθετικότητα σε παιδιά και εφήβους υποστηρίζεται από πλήθος μετα-αναλύσεων (Lee & DiGiuseppe, 2018· Sukhodolsky et al., 2004). Παράλληλα, το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας προσφέρει συμπληρωματική ερμηνεία των υποκείμενων μηχανισμών, δείχνοντας πώς αλλαγές στην ερμηνεία προθέσεων, στην παραγωγή αποκρίσεων και στην αξιολόγηση συνεπειών μπορούν να μειώσουν την πιθανότητα επιθετικής αντίδρασης σε αμφίσημες κοινωνικές καταστάσεις (Crick & Dodge, 1994, 1996). Συνεπώς, τα

ποσοτικά ευρήματα συνηγορούν υπέρ της ενίσχυσης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και κοινωνικογνωστικής επεξεργασίας, επιτρέποντας μια συνεκτική ερμηνεία της παρατηρούμενης μείωσης της επιθετικότητας.

Τα ποιοτικά ευρήματα ενίσχυσαν ουσιαστικά την κατανόηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, καταδεικνύοντας υψηλή αποδοχή και αντιληπτές αλλαγές στη συμπεριφορά και στις δεξιότητες των μαθητών (Proctor et al., 2011· Sekhon et al., 2017). Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν την εμπειρία ως θετική και χρήσιμη, αναδεικνύοντας ως ιδιαίτερα ελκυστικά τα διαδραστικά ψηφιακά στοιχεία (Hollis et al., 2017· Liverpool et al., 2020). Παράλληλα, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν δυσκολίες που σχετίζονταν με τη διάρκεια, το πλήθος δραστηριοτήτων και την απαίτηση για γραπτές απαντήσεις σε ορισμένες δραστηριότητες, παράγοντες που συνδέονται με την επιβάρυνση και το κόστος ευκαιρίας της συμμετοχής και, κατ' επέκταση, με κρίσιμες παραμέτρους βελτιστοποίησης της εφαρμογής (Sekhon et al., 2017). Οι αντιληπτές επιδράσεις που ανέφεραν οι μαθητές, όπως η αυτοσυγκράτηση, η διαχείριση θυμού, η ειρηνική επίλυση συγκρούσεων και η ενσυναίσθηση, συγκλίνουν με δεξιότητες, στις οποίες στοχεύει η CBT, ενισχύοντας τη συνέπεια μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας (Creswell, 2012· Moore et al., 2015).

Σημαντικό στοιχείο της παρέμβασης αποτελεί η ενσωμάτωση πρακτικών ενσυνειδητότητας και θετικής ψυχολογίας, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά ως προς τις βασικές γνωστικές συμπεριφορικές τεχνικές (Dunning et al., 2019· Waters, 2011). Η ενσυνειδητότητα ενδεχομένως συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτεπίγνωσης και της αυτοσυγκράτησης πριν από την αντίδραση, διευκολύνοντας την εφαρμογή δεξιοτήτων σε συνθήκες έντασης (Dunning et al., 2019· Zenner et al., 2014). Αντίστοιχα, οι τεχνικές θετικής ψυχολογίας που ενσωματώθηκαν πιθανόν ενίσχυσαν τα θετικά συναισθήματα και τους ψυχολογικούς πόρους, υποστηρίζοντας πιο ευέλικτες και προκοινωνικές επιλογές στις σχέσεις με συνομηλίκους (Fredrickson, 2001· Waters, 2011). Επομένως, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα δεν συνδέεται μόνο με το ψηφιακό μέσο, αλλά και με τον παιδαγωγικό σχεδιασμό που υποστηρίζει συμπληρωματικούς μηχανισμούς αλλαγής.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι ψηφιακές παρεμβάσεις μπορούν να αποτελέσουν ρεαλιστική επιλογή για σχολικές δράσεις πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας, υπό βασικές προϋποθέσεις, όπως: (α) ηλικιακά κατάλληλος σχεδιασμός που διατηρεί την εμπλοκή (Hollis et al., 2017· Liverpool et al., 2020), (β) λειτουργική ένταξη στο ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε να περιορίζεται η αντίληψη απώλειας διδακτικού χρόνου (Sekhon et al., 2017), (γ) υποστήριξη εκπαιδευτικών για συνέπεια στην υλοποίηση και ενίσχυση γενίκευσης

δεξιοτήτων (Durlak & DuPre, 2008), και (δ) διαδικαστική αξιολόγηση με δείκτες εφαρμογής, σύμφωνα με τις αρχές αξιολόγησης σύνθετων παρεμβάσεων (Moore et al., 2015· Proctor et al., 2011). Στην ίδια κατεύθυνση, η αξιολόγηση χρειάζεται να περιλαμβάνει, πέρα από την αποτελεσματικότητα, διαστάσεις όπως η αποδοχή, η εφικτότητα, η πιστότητα και η διατηρησιμότητα, ώστε να υποστηρίζεται η ευρύτερη εφαρμογή της παρέμβασης σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα (Glasgow et al., 1999).

Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα, κατά την ερμηνεία των συμπερασμάτων χρειάζεται να ληφθούν υπόψη ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι αφορούν κυρίως στα εργαλεία και τις συνθήκες υλοποίησης της παρέμβασης. Ειδικότερα, η χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς, παρότι είναι κατάλληλη για την αποτύπωση εμπειριών και στάσεων, ενδέχεται να επηρεάζεται από κοινωνικά επιθυμητές αποκρίσεις (Shadish et al., 2002). Επιπλέον, η περίοδος αξιολόγησης της παρέμβασης περιορίστηκε σε τέσσερις μήνες, γεγονός που αφήνει ανοικτό το ζήτημα της μακροπρόθεσμης διατηρησιμότητας των αποτελεσμάτων, καθώς και της πιθανής ανάγκης ενισχυτικών συνεδριών (Taylor et al., 2017). Ως εκ τούτου, η μελλοντική έρευνα θα ήταν σκόπιμο να αξιοποιήσει αξιολόγηση από πολλαπλές πηγές, συνδυάζοντας δεδομένα από εκπαιδευτικούς, γονείς και συστηματική παρατήρηση, καθώς και να περιλάβει μεγαλύτερη χρονική παρακολούθηση και διερεύνηση διαμεσολαβητικών και ρυθμιστικών παραγόντων της επίδρασης (Moore et al., 2015· Shadish et al., 2002). Με τον τρόπο αυτό θα καταστεί δυνατός ο ακριβέστερος προσδιορισμός των μαθητών που ωφελούνται περισσότερο και των μηχανισμών μέσω των οποίων η παρέμβαση επιδρά (Crick & Dodge, 1994· Sukhodolsky et al., 2004).

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας διατριβής δείχνουν ότι η ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση “Κάνε τη διαφορά” μπορεί να συνδεθεί με μείωση πολλαπλών μορφών επιθετικότητας, συμπεριλαμβανομένων τόσο των εμφανών όσο και των συγκεκαλυμμένων ή σχεσιακών εκδηλώσεών της, με ενδείξεις διατήρησης των αποτελεσμάτων στον χρόνο (Sukhodolsky et al., 2004· Taylor et al., 2017). Η αποδοχή της παρέμβασης από τους μαθητές και η αντιληπτή χρησιμότητά της ενισχύουν την εφαρμοσιμότητά της στο σχολικό πλαίσιο (Moore et al., 2015· Sekhon et al., 2017). Τα ανωτέρω αναδεικνύουν τη σημασία της περαιτέρω ανάπτυξης και συστηματικής αξιολόγησης αντίστοιχων παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωση της επιθετικότητας και, ευρύτερα, για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα (Durlak et al., 2011).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. In P. Sturmeijer (Ed.), *The Wiley handbook of violence and aggression*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva001>
- Alsem, S. C., van Dijk, A., Verhulp, E. E., & de Castro, B. O. (2021). Using virtual reality to treat aggressive behavior problems in children: A feasibility study. *Clinical child psychology and psychiatry*, 26(4), 1062–1075. <https://doi.org/10.1177/13591045211026160>
- Alsem, S. C., van Dijk, A., Verhulp, E. E., Dekkers, T. J., & de Castro, B. O. (2023). Treating children's aggressive behavior problems using cognitive behavior therapy with virtual reality: A multicenter randomized controlled trial. *Child development*, 94(6), e344–e361. <https://doi.org/10.1111/cdev.13966>
- Anderson, C. A., Anderson, K. B., Dorr, N., DeNeve, K. M., & Flanagan, M. (2000). Temperament and aggression. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 63–133). Academic Press.
- Anderson, C. A., Benjamin, A. J., Jr., Wood, P. K., & Bonacci, A. M. (2006). Development and testing of the velicer attitudes toward violence scale: Evidence for a four-factor model. *Aggressive Behavior*, 32(2), 122–136. <https://doi.org/10.1002/ab.20112>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (1997). External validity of “trivial” experiments: The case of laboratory aggression. *Review of General Psychology*, 1, 19–41.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27–51.
- Anderson, C. A., Carnagey, N. L., Flanagan, M., Benjamin, A. J., Jr., Eubanks, J., & Valentine, J. C. (2004). Violent video games: Specific effects of violent content on aggressive thoughts and behavior. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 36, pp. 199–249). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(04\)36004-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(04)36004-1)
- Anderson, C. A., & Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *The Sage handbook of social psychology* (pp. 296–323). Sage.

- Archer, J. (1991). The influence of testosterone on human aggression. *British Journal of Psychology*, 82, 1–28.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10, 267–271.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212–230. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903_2)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bannink, F. (2017). Positive CBT in practice. In C. Proctor (Ed.), *Positive psychology interventions in practice* (pp. 15–28). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-51787-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51787-2_2)
- Barefoot, J. C. (1992). Developments in the measurement of hostility. In H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping, and health* (pp. 13–31). American Psychological Association.
- Barnes, T. N., Smith, S. W., & Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 311–321. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.013>
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression (2nd ed.)*. Plenum Press.
- Battagliese, G., Caccetta, M., Luppino, O. I., Baglioni, C., Cardi, V., Mancini, F., & Buonanno, C. (2015). Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders: A meta-analysis of treatment effectiveness. *Behaviour research and therapy*, 75, 60–71. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.10.008>
- Beck, J. S. (2021). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Beck, R., & Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 22(1), 63–74. <https://doi.org/10.1023/A:1018763902991>
- Behrhorst, K. L., Sullivan, T. N., & Sutherland, K. S. (2020). The impact of classroom climate on aggression and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 40(5), 689–711. <https://doi.org/10.1177/0272431619870616>

- Benjamin, A. J. (2016). Aggression. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (2nd ed., pp. 33–39). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00198-1>
- Bergin, A. D., Vallejos, E. P., Davies, E. B., Daley, D., Ford, T., Harold, G., Hetrick, S., Kidner, M., Long, Y., Merry, S., Morriss, R., Sayal, K., Sonuga-Barke, E., Robinson, J., Torous, J., & Hollis, C. (2020). Preventive digital mental health interventions for children and young people: A review of the design and reporting of research. *npj Digital Medicine*, 3(1), Article 133. <https://doi.org/10.1038/s41746-020-00339-7>
- Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38, 1135–1144.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494–503.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Academic Press.
- Berkowitz, L., & LePage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(2), 202–207. <https://doi.org/10.1037/h0025008>
- Bettencourt, B. A., Talley, A., Benjamin, A. J., & Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132(5), 751–777.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Bookhout, M. K., Hubbard, J. A., & Moore, C. C. (2017). Emotion regulation. In J. E. Lochman & W. Matthys (Eds.), *The Wiley handbook of disruptive and impulse-control disorders* (pp. 221–236). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119092254.ch14>
- Boumpouli, C., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2021). Conceptualizing parenting wisdom: Scale development and validation. *Marriage & Family Review*, 58(4), 329–361. <https://doi.org/10.1080/01494929.2021.1974642>
- Boxmeyer, C. L., Miller, S., Lochman, J. E., Romero, D. E., & Jones, S. (2023). Features of reactive aggression and use of mindful coping power. In C. R. Martin, V. R. Preedy, &

- V. B. Patel (Eds.), *Handbook of anger, aggression, and violence* (pp. 1859–1882). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-31547-3\\_102](https://doi.org/10.1007/978-3-031-31547-3_102)
- Boxmeyer, C. L., Miller, S., Romero, D. E., Powell, N. P., Jones, S., Qu, L., Tueller, S., & Lochman, J. E. (2021). Mindful Coping Power: Comparative effects on children's reactive aggression and self-regulation. *Brain sciences, 11*(9), 1119. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091119>
- Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A.-K., South, S., & Smedslund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 27*, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.02.006>
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*(4), 293–304. <https://doi.org/10.1023/A:1010305828208>
- Brown, F. L., Lee, C., Servili, C., Willhoite, A., Van Ommeren, M., Hijazi, Z., Kieselbach, B., & Skeen, S. (2024). Psychological interventions for children with emotional and behavioral difficulties aged 5–12 years: An evidence review. *Cambridge Prisms: Global Mental Health, 11*, e75, 1-20. <https://doi.org/10.1017/gmh.2024.57>
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review, 108*(1), 273–279. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.273>
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 219–229.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 160*, 348–352.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th ed., Vol. 2, pp. 833–863). Hoboken, John Wiley & Sons.

- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 452–459.
- Calaboïça, C., Moreira, D., Araújo, E., Grangeia, H., Oliveira, C., Barros, S., & Santos, A. (2023). A systematic review on psychological interventions for individuals with a history of offending behavior delivered by digital means. *Aggression and Violent Behavior*, *72*, 101855. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101855>
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, *30*(5), 466–480. <https://doi.org/10.1177/0165025406071904>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carlbring, P., Andersson, G., Cuijpers, P., Riper, H., & Hedman-Lagerlöf, E. (2018). Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: an updated systematic review and meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, *47*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1401115>
- Carlson, M., Marcus-Newhall, A., & Miller, N. (1990). Effects of situational aggression cues: A quantitative review. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 622–633.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., Taylor, A., & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, *297*(5582), 851–854. <https://doi.org/10.1126/science.1072290>
- Chen, C., Li, C., Wang, H., Ou, J. J., Zhou, J. S., & Wang, X. P. (2014). Cognitive behavioral therapy to reduce overt aggression behavior in Chinese young male violent offenders. *Aggressive behavior*, *40*(4), 329–336.
- Christie, G. I., Shepherd, M., Merry, S. N., Hopkins, S., Knightly, S., & Stasiak, K. (2019). Gamifying CBT to deliver emotional health treatment to young people on smartphones. *Internet interventions*, *18*, 100286.

<https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100286>

- Clarke, A. M., Kuosmanen, T., & Barry, M. M. (2015). A systematic review of online youth mental health promotion and prevention interventions. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(1), 90–113. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0165-0>
- Committee for Children. (1997a). *Second Step: A violence prevention curriculum, grades 1–3* (2nd ed.). Committee for Children.
- Committee for Children. (1997b). *Second Step: A violence prevention curriculum, grades 4–5* (2nd ed.). Committee for Children.
- Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of “Second Step” on elementary school students’ prosocial and aggressive behaviors. *Journal of Primary Prevention, 28*(2), 93–115. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0080-1>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710–722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- 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), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social-information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*(3), 993–1002.
- Culshaw, S. (2019). The unspoken power of collage? Using an innovative arts-based research method to explore the experience of struggling as a teacher. *London Review of Education, 17*(3), 268–283. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.03>
- Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M., & Behrens, C. B. (2005). *Measuring violence-related attitudes, behaviors, and influences among youths: A compendium of assessment tools* (2nd ed.). Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

- Dailey, A. L., Frey, A. J., & Walker, H. M. (2015). Relational aggression in school settings: Definition, development, strategies, and implications. *Children & Schools, 37*(2), 79–88. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv003>
- De Wein, M., & Miller, L. K. (2009). The teaching-family model: A program description and its effects on the aggressive behaviors and quality of life of two adults with intellectual disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(4), 235–251. <https://doi.org/10.1177/1098300709332344>
- DeWall, C. N., & Anderson, C. A. (2011). The general aggression model. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (pp. 15–33). American Psychological Association.
- DeWall, C. N., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2012). Aggression. In H. Tennen, J. Suls, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology* (2nd ed., Vol. 5, pp. 449–466). John Wiley & Sons.
- Diener, M. L., Sartor, S., Becraft, A., & Oh, Y. J. (2025). Assessing the feasibility, effectiveness, and acceptability of a multicomponent mental health and wellbeing prevention program adapted for youth. *International Journal of Applied Positive Psychology, 10*, Article 36. <https://doi.org/10.1007/s41042-025-00231-3>
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51*, 620–635. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1980.tb02713.x>
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77–125). Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology, 44*, 559–584. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.003023>
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146–1158. Medline <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1146>
- Dodge, K. A., Godwin, J., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2013). Social-information-processing patterns mediate the impact of preventive intervention on

- adolescent antisocial behavior. *Psychological Science*, 24(4), 456–465.  
<https://doi.org/10.1177/0956797612457394>
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349–371. Medline  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.349>
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1327–1343.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1327>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents—A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244–258.  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 309–330. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.3.309>
- Ebert, D. D., Zarski, A. C., Christensen, H., Stikkelbroek, Y., Cuijpers, P., Berking, M., & Riper, H. (2015). Internet and computer-based cognitive behavioral therapy for anxiety and depression in youth: A meta-analysis of randomized controlled outcome trials. *PLoS one*, 10(3), e0119895. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119895>

- Eron, L. D., Huesmann, L. R., & Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 169–188). Erlbaum.
- Esposito, C., De Masi, F., Dragone, M., & Bacchini, D. (2024). Technology-based interventions for preventing youth violence: A systematic review of programs, tools, and evidence. *Adolescent Research Review*, *9*(2), 165–192.  
<https://doi.org/10.1007/s40894-023-00222-y>
- Evans, S. C., Frazer, A. L., Blossom, J. B., & Fite, P. J. (2019). Forms and functions of aggression in early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *48*(5), 790–798. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1485104>
- Farrell, A. H., & Vaillancourt, T. (2023). Indirect aggression, anxiety, and empathy: Disaggregating between and within person longitudinal associations during childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, *35*(1), 228–240.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579421001450>
- Feather, J. S., Howson, M., Ritchie, L., Carter, P. D., Parry, D. T., & Koziol-McLain, J. (2016). Evaluation methods for assessing users' psychological experiences of web-based psychosocial interventions: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, *18*(6), e181. <https://doi.org/10.2196/jmir.5455>
- Fossum, S., Handegård, B. H., Martinussen, M., & Mørch, W. T. (2008). Psychosocial interventions for disruptive and aggressive behaviour in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *17*(7), 438–451.  
<https://doi.org/10.1007/s00787-008-0686-8>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–226.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *26*(2), 171–200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.002>

- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1143.  
<https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 43(4), 321–341.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.002>
- Geen, R. G. (1978). Effects of attack and uncontrollable noise on aggression. *Journal of Research in Personality*, 12(1), 15–29.
- Geen, R.G., 2001. *Human aggression* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Geschwind, N., Arntz, A., Bannink, F., & Peeters, F. (2019). Positive cognitive behavior therapy in the treatment of depression: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 116, 119–130. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.03.005>
- Geschwind, N., Arntz, A., Bannink, F., & Peeters, F. (2020). Positivity pays off: Clients' perspectives on positive compared with traditional cognitive behavioral therapy for depression. *Psychotherapy*, 57(3), 366–378. <https://doi.org/10.1037/pst0000288>
- Ginsberg, K. H., Babbott, K., & Serlachius, A. (2024). *Exploring participants' experiences of digital health interventions with qualitative methods: Guidance for researchers*. *Journal of Medical Internet Research*, 26, e62761. <https://doi.org/10.2196/62761>
- Glasgow, R. E., Vogt, T. M., & Boles, S. M. (1999). Evaluating the public health impact of health promotion interventions: The RE-AIM framework. *American Journal of Public Health*, 89(9), 1322–1327. <https://doi.org/10.2105/AJPH.89.9.1322>
- Goertz-Dorten, A., Groth, M., Detering, K., Hellmann, A., Stadler, L., Petri, B., & Doepfner, M. (2019). Efficacy of an individualized computer-assisted social competence training program for children with oppositional defiant disorders/conduct disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 682. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00682>
- Goldstein, A.P., Glick, B., & Reiner, S. (1987). *Aggression replacement training*. Research Press.

- Greenberg, M. T.; Kusché, C.; and Mihalic, S. F. (1998). *Blueprints for Violence Prevention, Book Ten: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. Center for the Study and Prevention of Violence.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P.-Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *JAMA*, *277*(20), 1605–1611. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03540440039030>
- Healy, O., Lydon, S., & Murray, C. (2014). Aggressive behavior. In P. Sturmey & R. Didden (Eds.), *Evidence-based practice and intellectual disabilities*, (pp. 103–132). Wiley Blackwell.
- Healy, S., Valente, J.Y., Caetano, S.C., Martins, S.S., & Sanchez, Z.M. (2020). Worldwide school-based psychosocial interventions and their effect on aggression among elementary school children: A systematic review 2010–2019. *Aggression and Violent Behavior*, *55*, 101486. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101486>
- Heilman, M., Lochman, J., Bui, C., & White, B. A. (2025). Investigation of a novel internet-based aggression prevention program for children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *101*, 101882. doi:10.1016/j.appdev.2025.101882
- Hinshaw, S. P. (1987). On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*, *101*, 443–463.
- Hinshaw, S. P., Heller, T., & McHale, J. P. (1992). Covert antisocial behavior in boys with attention - deficit hyperactivity disorder: External validation and effects of methylphenidate. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*, 274–281.
- Hoffmann, T. C., Glasziou, P. P., Boutron, I., Milne, R., Perera, R., Moher, D., Altman, D. G., Barbour, V., Macdonald, H., Johnston, M., Lamb, S. E., Dixon-Woods, M., McCulloch, P., Wyatt, J. C., Chan, A.-W., & Michie, S. (2014). Better reporting of interventions: Template for intervention description and replication (TIDieR) checklist and guide. *BMJ*, *348*, g1687. <https://doi.org/10.1136/bmj.g1687>
- Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual research review: Digital health interventions for children

and young people with mental health problems - A systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.12663>

Hoogsteder, L. M., Stams, G. J. J. M., Figge, M. A., Changoe, K., van Horn, J. E., Hendriks, J., & Wissink, I. B. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of individually oriented Cognitive Behavioral Treatment (CBT) for severe aggressive behavior in adolescents. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 26(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/14789949.2014.971851>

Huesmann, L. R. (1982). Information processing models of behavior. In N. Hirschberg & L. Humphreys (Eds.), *Multivariate applications in the social sciences* (pp. 261–288). Erlbaum.

Huesmann, L. R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42 (3), 125–139.

Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13–24.

Huesmann, L. R. (1997). Observational learning of violent behavior: Social and biosocial processes. In A. Raine, D. P. Farrington, P. O. Brennan, & S. A. Mednick (Eds.), *The biosocial basis of violence* (pp. 69–88). Plenum Press.

Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). *Normative Beliefs About Aggression Scale (NOBAGS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01135-000>

Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schemas in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for policy* (pp. 73–109). Academic Press.

Huesmann, L. R., & Kirwil, L. (2007). Why observing violence increases the risk of violent behavior in the observer. In D. J. Flannery, A. T. Vaxsonyi, & I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 545–570). Cambridge University Press.

- Ishikawa, S. I., Kishida, K., Oka, T., Saito, A., Shimotsu, S., Watanabe, N., Sasamori, H., & Kamio, Y. (2019). Developing the universal unified prevention program for diverse disorders for school-aged children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 13*, Article 44. <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0303-2>
- Kiluk B. D. (2019). Computerized cognitive behavioral therapy for substance use disorders: A summary of the evidence and potential mechanisms of behavior change. *Perspectives on Behavior Science, 42*(3), 465–478. <https://doi.org/10.1007/s40614-019-00205-2>
- Kishida, K., Hida, M., Ishikawa, S. I., Oka, T., Saito, A., Shimotsu, S., Watanabe, N., Sasamori, H., & Kamio, Y. (2022). Evaluating the effectiveness of a transdiagnostic universal prevention program for both internalizing and externalizing problems in children: Two feasibility studies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 16*, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00445-2>
- Kohlberg, L. (Ed.). (1973). *Collected papers on moral development and moral education*. Harvard University, Center for Moral Education.
- Kokkinos, C. M., Algiovanoglou, I., & Voulgaridou, I. (2019). Emotion regulation and relational aggression in adolescents: Parental attachment as moderator. *Journal of Child and Family Studies, 28*(11), 3146–3160. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01491-9>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kozina, A. (2015). Aggression in primary schools: The predictive power of the school and home environment. *Educational Studies, 41*(1–2), 109–121. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955736>
- Krahé, B. (2001). *The social psychology of aggression (1st ed.)*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315804521>
- Krommydas, I., & Brouzos, A. (2026). Preliminary outcomes of the “Make the Difference” digital psychoeducational intervention for reducing aggression in preadolescents: A pilot study. *Hellenic Journal of Psychology, 23*(1), 110–133. <https://doi.org/10.26262/hjp.v23i1.10677>

- Κρομμύδας, Ι., & Μπρούζος, Α. (2025). Η εμπειρία μαθητών από την ψηφιακή ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση “Κάνε τη διαφορά” για την επιθετικότητα: Μια ποιοτική μελέτη. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 4(1), 72-92. <https://doi.org/10.12681/thea.42448>
- Κρομμύδας, Ι., & Μπρούζος, Α. (2026). Ανάπτυξη ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για τη διαχείριση της επιθετικότητας και του θυμού σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές* (Τόμ. Α΄, σσ. 538–554). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2011). *PATHS: An introduction to the curriculum*. PATHS Program LLC.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 – to 12 - year - old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403–414.
- Lee, A. H., & DiGiuseppe, R. (2018). Anger and aggression treatments: A review of meta-analyses. *Current Opinion in Psychology*, 19, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.004>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Liverpool, S., Mota, C. P., Sales, C. M. D., Čuš, A., Carletto, S., Hancheva, C., Stoyanov, D., Stoyanova, M., Papamichail, A., Sousa, S., Cerón, S. C., Moreno-Peral, P., Pietrabissa, G., Moltrecht, B., & Edbrooke-Childs, J. (2020). Engaging children and young people in digital mental health interventions: Systematic review of modes of delivery, facilitators, and barriers. *Journal of Medical Internet Research*, 22(6), e16317. <https://doi.org/10.2196/16317>
- Lochman, J. E., Boxmeyer, C. L., Jones, S., Qu, L., Ewoldsen, D., & Nelson, W. M., 3rd (2017). Testing the feasibility of a briefer school-based preventive intervention with aggressive children: A hybrid intervention with face-to-face and internet components. *Journal of school psychology*, 62, 33–50. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.010>
- Lochman, J. E., Boxmeyer, C. L., Jones, S., Kassing, F., Powell, N. P., & Stromeyer, S. (2020). Cognitive-behavioral, rational-emotive treatment of childhood anger and conduct

- problems. In M. Bernard & M. D. Terjesen (Eds.), *Rational-emotive and cognitive-behavioral approaches to child and adolescent mental health: Theory, practice, research, applications* (pp. 267–284). Springer Nature Switzerland.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-53901-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-53901-6_13)
- Lochman, J. E., Curry, J. F., Dane, H., & Ellis, M. (2001). The Anger Coping Program: An empirically-supported treatment for aggressive children. *Residential Treatment For Children & Youth, 18*(3), 63–73. [https://doi.org/10.1300/J007v18n03\\_06](https://doi.org/10.1300/J007v18n03_06)
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 366–374.
- Lochman, J. E., Palardy, N. R., McElroy, H. K., Phillips, N., & Holmes, K. J. (2004). Anger management interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 1*(1), 47–56. <https://doi.org/10.1037/h0100283>
- Lochman, J. E., Powell, N. P., Boxmeyer, C. L., & Jimenez-Camargo, L. (2011). Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders in children and adolescents. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 20*(2), 305–318.  
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.01.005>
- Lochman, J. E., Powell, N., Boxmeyer, C., Deming, A. M., & Young, L. (2007). Cognitive-behavior group therapy for angry and aggressive youth. In R. W. Christner, J. L. Stewart, & A. Freeman (Eds.), *Handbook of cognitive-behavior group therapy with children and adolescents: Specific settings and presenting problems* (pp. 333–348). Routledge.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). The Coping Power program for preadolescent aggressive boys and their parents: Outcome effects at the 1-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(4), 571–578.  
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.4.571>
- Lorenz, K. (1966). *On aggression* (M. K. Wilson, trans.). Harcourt, Brace
- Low, S., Frey, K. S., & Brockman, C. J. (2010). Gossip on the playground: Changes associated with universal intervention, retaliation beliefs, and supportive friends. *School Psychology Review, 39*, 536–551.

- Luik, A. I., Kyle, S. D., & Espie, C. A. (2017). Digital cognitive behavioral therapy (dCBT) for insomnia: A state-of-the-science review. *Current Sleep Medicine Reports*, 3(2), 48–56. <https://doi.org/10.1007/s40675-017-0065-4>
- Marcus, R. F. (2017). *The development of aggression and violence in adolescence*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54563-3>
- Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2010). Callous-unemotional traits and aggression in youth. In W. F. Arsenio & E. A. Lemerise (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (pp. 137–156). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12129-007>
- Martin, R., Watson, D., & Wan, C. K. (2000). A three-factor model of trait anger: Dimensions of affect, behavior, and cognition. *Journal of Personality*, 68(5), 869–897. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00119>
- Mathes Winnicki, B. M., & Schmidt, N. B. (2023). Development and evaluation of an online intervention for reducing hostile interpretation bias: A randomized controlled trial. *Behavior therapy*, 54(3), 496–509. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2022.12.005>
- Mathieson, L. C., & Crick, N. R. (2010). Reactive and proactive subtypes of relational and physical aggression in middle childhood: Links to concurrent and longitudinal adjustment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(5), 695–708. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087745>
- Mathieson, L. C., Murray-Close, D., Crick, N. R., Woods, K. E., Zimmer-Gembeck, M., Geiger, T. C., & Morales, J. R. (2011). Hostile intent attributions and relational aggression: The moderating roles of emotional sensitivity, gender, and victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 977–987. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9515-5>
- Maxwell, J. P. (2008). Psychometric properties of a Chinese version of the Buss-Warren Aggression Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 44(4), 943–953. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.037>
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467–478. <https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-467>

- Megargee, E. I. (2009). Understanding and assessing aggression and violence. In J. Butcher (Ed.), *Oxford handbook of personality assessment* (pp. 542–566). Oxford University Press.
- McCloskey, M. S. (2019). Psychosocial interventions for treatment of intermittent explosive disorder. In E. F. Coccaro & M. S. McCloskey (Eds.), *Intermittent explosive disorder: Etiology, assessment and treatment* (pp. 235–248). Elsevier.
- McLeod, B. D., Fjermestad, K. W., Liber, J. M., & Violante, S. (2020). Overview of CBT spectrum approaches. In R. Friedberg & B. Nakamura (Eds.), *Cognitive behavioral therapy in youth: Tradition and innovation* (pp. 1–17). Humana Press.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-0716-5134-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-0716-5134-6_1)
- Miller, N. E. (1941). The frustration - aggression hypothesis. *Psychological Review*, *48*, 337–342.
- Miller, S., Boxmeyer, C., Romero, D., Powell, N., Jones, S., & Lochman, J. (2020). Theoretical model of Mindful Coping Power: Optimizing a cognitive behavioral program for high-risk children and their parents by integrating mindfulness. *Clinical child and family psychology review*, *23*(3), 393–406.  
<https://doi.org/10.1007/s10567-020-00312-6>
- Miczek, K. A., Mirsky, A. F., Carey, G., DeBold, J., & Raine, A. (1994). An overview of biological influences on violent behavior. In *National Research Council, Understanding and preventing violence* (Vol. 2, pp. 1–20). National Academies Press.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive - affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, *102*, 246–268
- Moore, J., Tam, L., & Allen, J. (2024). When being bad feels good: A systematic review of the relationship between positive emotion and antisocial behavior in children and adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *27*(4), 832–862.  
<https://doi.org/10.1007/s10567-024-00493-4>
- Moore, G. F., Audrey, S., Barker, M., Bond, L., Bonell, C., Hardeman, W., Moore, L., O’Cathain, A., Tinati, T., Wight, D., & Baird, J. (2015). Process evaluation of complex

- interventions: Medical Research Council guidance. *BMJ*, 350, h1258.  
<https://doi.org/10.1136/bmj.h1258>
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12, 177–196.
- Μπουμπούλη, Χ. (2021). *Γονεϊκή σοφία: Διερεύνηση των διαστάσεων της και εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυσή της* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/50419>
- Murray-Close, D., Nelson, D. A., Ostrov, J. M., Casas, J. F., & Crick, N. R. (2016). Relational aggression: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti (Ed.). *Developmental psychopathology* (3rd ed., pp. 660–722). Wiley.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of experimental treatment*. Lexington, D.C. Heath.
- Nouvion, S. O., Cherek, D. R., Lane, S. D., Tcheremissine, O. V., & Lieving, L. F. (2007). Human proactive aggression: Association with personality disorders and psychopathy. *Aggressive Behavior*, 33(6), 552–562.
- O’Dean, S. M., Summerell, E., Harmon-Jones, E., Creswell, J. D., & Denson, T. F. (2025). The associations and effects of mindfulness on anger and aggression: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 118, 102584.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2025.102584>
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73(3), 916–934. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00447>
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). “It hurts a hell of a lot...”: The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21(4), 359–376.  
<https://doi.org/10.1177/0143034300214002>
- Paik, H., & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21(4), 516–546.  
<https://doi.org/10.1177/009365094021004004>

- Pardini, D. A. (2008). Novel insights into longstanding theories of bidirectional parent-child influences: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 627–631. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9231-y>
- Pittman, S. K. (2023). Beliefs about aggression as mediators of relations between community violence exposure and aggressive behavior among adolescents: Review and recommendations. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(1), 242–258. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00417-0>
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., van Boxtel, H. W., & Merk, W. W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(4), 522–535. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9109-4>
- Prochaska, J. J., Wang, Y., Bowdring, M. A., Chieng, A., Chaudhary, N. P., & Ramo, D. E. (2023). Acceptability and utility of a smartphone app to support adolescent mental health (BeMe): Program evaluation study. *JMIR mHealth and uHealth*, 11, e47183. <https://doi.org/10.2196/47183>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Raine, A., Venables, P. H., & Williams, M. (1995). High autonomic arousal and electrodermal orienting at age 15 years as protective factors against criminal behavior at age 29 years. *American Journal of Psychiatry*, 152, 1595–1600.
- Ramirez, J. M., & Andreu, J. M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity): Some comments from a research project. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30, 276–291. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.04.015>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>

- Reynard, S., Dias, J., Mitic, M., Schrank, B., & Woodcock, K. A. (2022). Digital Interventions for Emotion Regulation in Children and Early Adolescents: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR serious games, 10*(3), e31456. <https://doi.org/10.2196/31456>
- Richard, Y., Tazi, N., Frydecka, D., Hamid, M. S., & Moustafa, A. A. (2022). A systematic review of neural, cognitive, and clinical studies of anger and aggression. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1–13. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03143-6>
- Roepke, A. M., Jaffee, S. R., Riffle, O. M., McGonigal, J., Broome, R., & Maxwell, B. (2015). Randomized controlled trial of SuperBetter, a smartphone-based/internet-based self-help tool to reduce depressive symptoms. *Games for Health Journal, 4*(3), 235–246. <https://doi.org/10.1089/g4h.2014.0046>
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Rotton, J. (1979). The air pollution experience and physical aggression. *Journal of Applied Social Psychology, 9*, 397–412.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: A review. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(3), 241–247. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.819250>
- Sekhon, M., Cartwright, M., & Francis, J. J. (2017). Acceptability of healthcare interventions: An overview of reviews and development of a theoretical framework. *BMC Health Services Research, 17*, Article 88. <https://doi.org/10.1186/s12913-017-2031-8>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Mifflin and Company.
- Shechtman, Z. (2009). *Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09745-9>

- Shen, L., Jiang, S., & Tan, S. (2025). The effectiveness of school-based programs on aggressive behaviors among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 35*(2), 149-169.  
<https://doi.org/10.1177/10497315241227147>
- Silke, A. (2003). Deindividuation, anonymity, and violence: Findings from Northern Ireland. *Journal of Social Psychology, 143*(4), 493–499
- Smeets, K. C., Leeijen, A. A., van der Molen, M. J., Scheepers, F. E., Buitelaar, J. K., & Rommelse, N. N. (2015). Treatment moderators of cognitive behavior therapy to reduce aggressive behavior: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry, 24*(3), 255–264. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0592-1>
- Smith, S. W., Lochman, J. E., & Daunic, A. P. (2005). Managing aggression using cognitive-behavioral interventions: State of the practice and future directions. *Behavioral Disorders, 30*(3), 227–240. <http://www.jstor.org/stable/43153783>
- Stallard, P., Richardson, T., Velleman, S., & Attwood, M. (2011). Computerized CBT (Think, Feel, Do) for depression and anxiety in children and adolescents: outcomes and feedback from a pilot randomized controlled trial. *Behavioural and cognitive psychotherapy, 39*(3), 273–284. <https://doi.org/10.1017/S135246581000086X>
- Stewart, J. L., & Christner, R. W. (2024). Finding strength in numbers: An introduction to cognitive behavior group therapy (CBGT) with youth. In R. W. Christner, J. L. Stewart, & C. A. Mulligan (Eds.), *Handbook of cognitive-behavior group therapy with children and adolescents: Specific settings and presenting problems* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351213073>
- Stromeyer, S., Lochman, J., Kassing, F., & Romero, D. (2020). Cognitive behavioral therapy with angry and aggressive youth: The Coping Power Program. In R. Friedberg & B. Nakamura (Eds.), *Cognitive behavioral therapy in youth: Tradition and innovation* (pp. 109–124). Humana Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-0716-0700-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-0716-0700-8_6)
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., García-Redondo, P., & Rodríguez, C. (2020). The effect of a mindfulness-based intervention on attention, self-control, and aggressiveness in primary school pupils. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(7), 2447. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072447>

- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*(3), 247–269. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.08.005>
- Sukhodolsky, D. G., & Scahill, L. (2012). *Cognitive-behavioral therapy for anger and aggression in children*. Guilford Press.
- Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K., & Piasecka, J. B. (2016). Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 26*(1), 58–64. <https://doi.org/10.1089/cap.2015.0120>
- Swit, C. S., & Slater, N. M. (2021). Relational aggression during early childhood: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 58*, 101556. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101556>
- Taylor, A. J. M., & Jose, M. (2014). Physical aggression and facial expression identification. *Europe's Journal of Psychology, 10*(4), 650–659. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i4.816>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Van Baardewijk, Y., Stegge, H., Bushman, B. J., & Vermeiren, R. (2009). Psychopathic traits, victim distress and aggression in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50* (6), 718–725.
- Verhoef, R. E. J., Alsem, S. C., Verhulp, E. E., & de Castro, B. O. (2019). Hostile intent attribution and aggressive behavior in children revisited: A meta-analysis. *Child Development, 90*(5), e525–e543. <https://doi.org/10.1111/cdev.13255>
- Vigerland, S., Lenhard, F., Bonnert, M., Lalouni, M., Hedman, E., Ahlen, J., Olén, O., Serlachius, E., Ljótsson, B., & Svirsky, L. (2016). Internet-delivered cognitive behavior

- therapy for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 50, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.09.005>
- Vissing, Y. M., Straus, M. A., Gelles, R. J., & Harrop, J. W. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child Abuse & Neglect*, 15(3), 223–238. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(91\)90067-N](https://doi.org/10.1016/0145-2134(91)90067-N)
- Voulgaridou, I., & Kokkinos, C. M. (2015). Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 87–97.
- Voulgaridou, I., & Kokkinos, C. M. (2018). The relational aggression scale (RAS): Psychometric properties of a newly developed measure of relational aggression. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 68, 11–22.
- Voulgaridou, I., & Kokkinos, C. M. (2019). Measuring relational aggression in children and adolescents: A systematic review of the available instruments. *Aggression and Violent Behavior*, 46, 82–97.
- Waasdorp, T. E., Paskewich, B. S., Waanders, C., Fu, R., & Leff, S. S. (2022). The Preventing Relational Aggression in Schools Everyday (PRAISE) program: Adaptations to overcome subgroup differences in program benefits. *Prevention Science*, 23(4), 552–562. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01348-6>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Wierzbicki, R. J. (2018). Digital therapies. In E. Clua, L. Roque, A. Lugmayr, & P. Tuomi (Eds.), *Entertainment computing – ICEC 2018: 17th IFIP TC 14 International Conference, Held at the 24th IFIP World Computer Congress, WCC 2018, Poznan, Poland, September 17–20, 2018, Proceedings* (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 11112, pp. 266–273). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-99426-0\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-319-99426-0_28)
- Willard, J., Mennicke, A., & Coker, A. L. (2024). Lessons learned in developing online violence prevention trainings. *Journal of Family Violence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10896-024-00722-y>

- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(1), 136–149.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(2 Suppl), S130–S143.
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, Article 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## Παράρτημα 1

Έντυπο πληροφόρησης & συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα (πειραματική ομάδα)

### ΕΝΤΥΠΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ & ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

#### Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη διαχείριση της επιθετικότητας

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Με την παρούσα επιστολή ζητούμε τη συγκατάθεσή σας, προκειμένου το παιδί σας να συμμετάσχει στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας με τίτλο «**Κάνε τη διαφορά**», το οποίο αποτελεί μέρος διδακτορικής έρευνας με τίτλο «Διερεύνηση αποτελεσματικότητας ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας» του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Προτού αποφασίσετε αν θα δώσετε τη συγκατάθεσή σας να συμμετάσχει το παιδί σας στο πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά», είναι σημαντικό να κατανοήσετε τους λόγους πραγματοποίησής του, καθώς και τι περιλαμβάνει. Για το λόγο αυτό, σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τις πληροφορίες που παρέχονται στη συνέχεια, και να μας ζητήσετε περαιτέρω διευκρινίσεις για ό,τι δεν είναι ξεκάθαρο σε σχέση με το εν λόγω πρόγραμμα.

#### 1. Στόχος του προγράμματος

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής του εκπαιδευτικού Ιωάννη Κρομμύδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη/αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας (Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού), η οποία θα αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και θα ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση εμπλέκοντας μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

## **2. Γιατί έχει επιλεγεί το παιδί μου να λάβει μέρος;**

Στο ερευνητικό πρόγραμμα θα συμμετάσχουν μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της χώρας.

## **3. Είναι υποχρεωτικό να συμμετάσχει το παιδί μου στο ερευνητικό πρόγραμμα – μπορεί να διακόψει τη συμμετοχή του;**

Το αν θα λάβει μέρος το παιδί σας στο ερευνητικό πρόγραμμα είναι καταρχήν δική σας απόφαση και έπειτα του παιδιού σας. Η συμμετοχή του παιδιού σας είναι εθελοντική και επιπλέον το παιδί σας μπορεί να μη συμμετάσχει σε κάποιο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας εάν το επιθυμεί.

Εάν αποφασίσετε να δώσετε τη συγκατάθεσή σας για να συμμετάσχει το παιδί σας στο ερευνητικό πρόγραμμα, θα πρέπει να συμπληρώσετε και να υπογράψετε το έντυπο συγκατάθεσης που ακολουθεί και να το επιστρέψετε στο σχολείο του παιδιού σας. Σε περίπτωση που, αφού δώσατε τη συγκατάθεσή σας, αλλάξετε γνώμη, μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να αποχωρήσει το παιδί σας από το ερευνητικό πρόγραμμα, χωρίς καμία αιτιολογία ή/και συνέπεια.

## **4. Τι θα χρειαστεί να κάνει το παιδί μου;**

Εφόσον αποφασίσετε να συμμετάσχει το παιδί σας στο πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά», θα κληθεί να συμπληρώσει ψηφιακά ερωτηματολόγια μέσα στη σχολική τάξη σε τρεις (3) χρονικές στιγμές, μία φορά στην αρχή του προγράμματος, μία φορά στο τέλος και σε μία επαναληπτική ύστερα από 3 μήνες από τη λήξη του προγράμματος. Συγκεκριμένα θα κληθεί να συμπληρώσει κάποια ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου, τα οποία εξετάζουν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την επιθετικότητα και τις διάφορες μορφές επιθετικότητας που αναπτύσσουν οι ίδιοι οι μαθητές κατά καιρούς (συνολική διάρκεια: περίπου 30 λεπτά). Οι απαντήσεις των μαθητών είναι πολύ σημαντικές, ώστε να μπορέσει να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι μαθητές θα παραλάβουν κωδικούς πρόσβασης σε ηλεκτρονική πλατφόρμα (moodle), η οποία έχει σχεδιαστεί για τις ανάγκες του προγράμματος. Στη συγκεκριμένη πλατφόρμα, θα υπάρχει το απαραίτητο υλικό της παρέμβασης, όπως παρουσιάσεις, κουίζ και διάφορες γραπτές δραστηριότητες που θα πραγματοποιούνται με τη χρήση της ιστοσελίδας <https://www.canva.com/education/>. Η παρέμβαση θα αποτελείται από 12 συνεδρίες διάρκειας μιας διδακτικής ώρας η καθεμία.

*\*Επισημαίνεται, ότι για τη δημιουργία των κωδικών της ηλεκτρονικής πλατφόρμας δεν θα απαιτείται κανένα προσωπικό στοιχείο του/της μαθητή/τριας, όπως επίσης και δεν θα διατηρείται στην πλατφόρμα οποιαδήποτε πληροφορία που θα σχετίζεται με τον/τη μαθητή/τρια. Η χρήση της ιστοσελίδας [canva.com](http://canva.com) θα γίνεται μέσω της πλατφόρμας, διατηρώντας με αυτό τον τρόπο την ανωνυμία του/της μαθητή/τριας.*

#### **5. Θα ωφεληθεί το παιδί μου από το ερευνητικό πρόγραμμα;**

Το παιδί σας θα ωφεληθεί από το ερευνητικό πρόγραμμα, καθώς αναμένεται να καλλιεργήσει τις απαραίτητες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης θυμού και επίλυσης προβλήματος που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της επιθετικότητας. Επίσης, το πρόγραμμα στοχεύει στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της συμπόνιας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, καθώς και στην καλλιέργεια θετικών σχέσεων με τους άλλους.

#### **6. Σε περίπτωση που λάβει το παιδί μου μέρος, υπάρχουν κάποιες αρνητικές συνέπειες ή πιθανοί κίνδυνοι;**

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα δεν αναμένεται να προκαλέσει καμία απολύτως δυσφορία ή να εκθέσει σε κανένα κίνδυνο τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτό. Επίσης, δεν πρόκειται να συλλεχθούν, και επομένως να κοινοποιηθούν, προσωποποιημένες πληροφορίες αυτών.

#### **7. Τι θα γίνει με τις πληροφορίες που θα σας παρέχει το παιδί μου και πώς θα προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα του;**

Οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη συγγραφή ακαδημαϊκών μελετών, δημοσιεύσεων και της διδακτορικής διατριβής. Δεν θα ζητηθεί στο παιδί σας να γράψει πουθενά το όνομά του ή να παραχωρήσει οποιοδήποτε ταυτοποιήσιμο στοιχείο. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας του μάλιστα θα χρησιμοποιηθεί στη θέση του ονόματός του ένας κωδικός. Επομένως, δε θα είναι δυνατόν να αναγνωρίσει κάποιος την ταυτότητα του παιδιού σας με βάση τα δεδομένα που θα συλλεχθούν. Πρόσβαση στα ανώνυμα (μη ταυτοποιήσιμα) δεδομένα του παιδιού σας θα έχουν μόνο ο κ. Κρομμύδας Ιωάννης και ο επιστημονικά υπεύθυνος του Προγράμματος Καθηγητής Συμβουλευτικής κ. Μπούζος Ανδρέας.

Τα μόνα ταυτοποιήσιμα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που θα συγκεντρωθούν είναι όσα απαιτείται να συμπληρωθούν στο έντυπο συγκατάθεσης που υπάρχει στο τέλος αυτής της επιστολής, δηλαδή το ονοματεπώνυμο γονέα, το ονοματεπώνυμο παιδιού, η τάξη και το σχολείο φοίτησής του. Για αυτά τα δεδομένα, θα πρέπει να σας ενημερώσουμε ότι

εφαρμόζουμε τη νομοθεσία που ισχύει στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τις 28 Μαΐου 2018 για τα προσωπικά δεδομένα και η οποία ορίζει ότι η χρήση αυτών των δεδομένων επιτρέπεται για σκοπούς επιστημονικής έρευνας. Κάθε επεξεργασία προσωπικών δεδομένων γίνεται σε συμμόρφωση με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων λαμβάνοντας τα κατάλληλα τεχνικά και οργανωτικά μέτρα.

**8. Με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω για περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα;**

Σε περίπτωση που επιθυμείτε να λάβετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα ή έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον ερευνητή μέσω email.

Email επικοινωνίας: [ioanniskrommedas@yahoo.gr](mailto:ioanniskrommedas@yahoo.gr)

Σας ευχαριστούμε πολύ.

Ιωάννης Κρομμύδας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ΠΕ86, MSc Informatics, MSc Education

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ανδρέας Μπρούζος

Καθηγητής Συμβουλευτικής, Διευθυντής Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παρακαλούμε δηλώστε τη συγκατάθεσή σας να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα, συμπληρώνοντας τα παρακάτω στοιχεία:

Παρακαλούμε επιλέξτε ένα από τα κουτάκια (Ναι, Όχι) ΝΑΙ ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Διάβασα προσεκτικά και κατανόησα το περιεχόμενο του εντύπου πληροφόρησης που αφορά στο πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Το θέμα και οι στόχοι του προγράμματος έχουν εξηγηθεί με σαφήνεια και κατανοώ τους λόγους συμμετοχής του παιδιού μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Δίνω τη συγκατάθεσή μου να συμμετάσχει το παιδί μου στο ερευνητικό πρόγραμμα. Κατανοώ ότι στο πλαίσιο της συμμετοχής του/της, το παιδί μου θα πρέπει σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους (διάρκειας έως 30 λεπτών η καθεμία) να συμπληρώσει ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια και να συμμετάσχει σε πρόγραμμα παρέμβασης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου είναι εθελοντική και είναι ελεύθερος/η να μη συμμετάσχει σε κάποιο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας εάν το επιθυμεί ή ακόμα και να αποσυρθεί σε οποιαδήποτε φάση του ερευνητικού προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση, δε θα υπάρξουν συνέπειες και δεν θα ζητηθεί από εμένα ή το παιδί μου να την αιτιολογήσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Κατανοώ ότι το πραγματικό όνομα του παιδιού μου δεν θα χρειαστεί, αλλά θα χρησιμοποιηθεί ένας αναγνωριστικός κωδικός, από τον οποίο δεν θα μπορεί να εντοπιστεί η ταυτότητά του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Δίνω τη συγκατάθεσή μου τα ανώνυμα δεδομένα της έρευνας να χρησιμοποιηθούν σε επιστημονικές δημοσιεύσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Έχω κατανοήσει τους περιορισμούς που ισχύουν σχετικά με την δυνατότητα πρόσβασης στα δεδομένα που θα συνεισφέρει το παιδί μου στην έρευνα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Δίνω τη συγκατάθεση μου το παιδί μου να χρησιμοποιήσει την ιστοσελίδα «Canva for Education» για να υλοποιήσει ψηφιακά έργα, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της παρέμβασης, χωρίς να παρέχεται οποιοδήποτε προσωπικό ή ταυτοποιήσιμο στοιχείο του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Γνωρίζω με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω εάν επιθυμώ περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα ή θέλω να εκφράσω κάποια ανησυχία/προβληματισμό σχετικά με την ερευνητική διαδικασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας δίνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά» του/της μαθητή/τριας:

.....

[Παρακαλούμε συμπληρώστε το ονοματεπώνυμο του παιδιού]

που φοιτά στην ..... τάξη

[Παρακαλούμε συμπληρώστε την τάξη]

του.....Δημοτικού σχολείου.....

[Παρακαλούμε συμπληρώστε το σχολείο – όνομα σχολείου και περιοχή (π.χ., Ιωαννίνων)]

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email):.....

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή

Ημερομηνία

.....

.....

...../...../.....

Έντυπο πληροφόρησης & συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα (ομάδα ελέγχου)

## ΕΝΤΥΠΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ & ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

### Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη διαχείριση της επιθετικότητας

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Με την παρούσα επιστολή ζητούμε τη συγκατάθεσή σας, προκειμένου το παιδί σας να συμμετάσχει στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας με τίτλο «**Κάνε τη διαφορά**», το οποίο αποτελεί μέρος διδακτορικής έρευνας με τίτλο «Διερεύνηση αποτελεσματικότητας ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας» του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Προτού αποφασίσετε αν θα δώσετε τη συγκατάθεσή σας να συμμετάσχει το παιδί σας στο πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά», είναι σημαντικό να κατανοήσετε τους λόγους πραγματοποίησής του, καθώς και τι περιλαμβάνει. Για το λόγο αυτό, σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τις πληροφορίες που παρέχονται στη συνέχεια, και να μας ζητήσετε περαιτέρω διευκρινίσεις για ό,τι δεν είναι ξεκάθαρο σε σχέση με το εν λόγω πρόγραμμα.

#### 1. Στόχος του προγράμματος

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής του εκπαιδευτικού Ιωάννη Κρομμύδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ψηφιακής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την πρόληψη/αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας (Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού), η οποία θα αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και θα ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση εμπλέκοντας μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

#### 2. Γιατί έχει επιλεγεί το παιδί μου να λάβει μέρος;

Στο ερευνητικό πρόγραμμα θα συμμετάσχουν μαθητές/τριες της Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων της χώρας.

**3. Είναι υποχρεωτικό να συμμετάσχει το παιδί μου στο ερευνητικό πρόγραμμα – μπορεί να διακόψει τη συμμετοχή του;**

Το αν θα λάβει μέρος το παιδί σας στο ερευνητικό πρόγραμμα είναι καταρχήν δική σας απόφαση και έπειτα του παιδιού σας. Η συμμετοχή του παιδιού σας είναι εθελοντική και επιπλέον το παιδί σας μπορεί να μη συμμετάσχει σε κάποιο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας εάν το επιθυμεί. Εάν αποφασίσετε να δώσετε τη συγκατάθεσή σας για να συμμετάσχει το παιδί σας στο ερευνητικό πρόγραμμα, θα πρέπει να συμπληρώσετε και να υπογράψετε το έντυπο συγκατάθεσης που ακολουθεί και να το επιστρέψετε στο σχολείο του παιδιού σας. Σε περίπτωση που, αφού δώσατε τη συγκατάθεσή σας, αλλάξετε γνώμη, μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να αποχωρήσει το παιδί σας από το ερευνητικό πρόγραμμα, χωρίς καμία αιτιολογία ή/και συνέπεια.

**4. Τι θα χρειαστεί να κάνει το παιδί μου;**

Εφόσον αποφασίσετε να συμμετάσχει το παιδί σας στο πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά», θα κληθεί να συμπληρώσει ψηφιακά ερωτηματολόγια μέσα στη σχολική τάξη σε τρεις 3 χρονικές στιγμές, μία φορά στην αρχή του προγράμματος, μία φορά στο τέλος και σε μία επαναληπτική ύστερα από 3 μήνες από τη λήξη του προγράμματος. Συγκεκριμένα θα κληθεί να συμπληρώσει κάποια ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου, τα οποία εξετάζουν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την επιθετικότητα και τις διάφορες μορφές επιθετικότητας που αναπτύσσουν οι ίδιοι οι μαθητές κατά καιρούς (συνολική διάρκεια: περίπου 30 λεπτά). Οι απαντήσεις των μαθητών είναι πολύ σημαντικές, ώστε να μπορέσει να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

**5. Σε περίπτωση που λάβει το παιδί μου μέρος, υπάρχουν κάποιες αρνητικές συνέπειες ή πιθανοί κίνδυνοι;**

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα δεν αναμένεται να προκαλέσει καμία απολύτως δυσφορία ή να εκθέσει σε κανένα κίνδυνο τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτό. Επίσης, δεν πρόκειται να συλλεχθούν, και επομένως να κοινοποιηθούν, προσωποποιημένες πληροφορίες αυτών.

**6. Τι θα γίνει με τις πληροφορίες που θα σας παρέχει το παιδί μου και πώς θα προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα του;**

Οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη συγγραφή ακαδημαϊκών μελετών, δημοσιεύσεων και της διδακτορικής διατριβής. Δεν θα ζητηθεί στο παιδί σας να γράψει πουθενά το όνομά του ή

να παραχωρήσει οποιοδήποτε ταυτοποιήσιμο στοιχείο. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας του μάλιστα θα χρησιμοποιηθεί στη θέση του ονόματός του ένας κωδικός. Επομένως, δε θα είναι δυνατόν να αναγνωρίσει κάποιος την ταυτότητα του παιδιού σας με βάση τα δεδομένα που θα συλλεχθούν. Πρόσβαση στα ανώνυμα (μη ταυτοποιήσιμα) δεδομένα του παιδιού σας θα έχουν μόνο ο κ. Κρομμύδας Ιωάννης και ο επιστημονικά υπεύθυνος του Προγράμματος Καθηγητής Συμβουλευτικής κ. Μπρούζος Ανδρέας.

Τα μόνα ταυτοποιήσιμα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που θα συγκεντρωθούν είναι όσα απαιτείται να συμπληρωθούν στο έντυπο συγκατάθεσης που υπάρχει στο τέλος αυτής της επιστολής, δηλαδή το ονοματεπώνυμο γονέα, το ονοματεπώνυμο παιδιού, η τάξη και το σχολείο φοίτησής του. Για αυτά τα δεδομένα, θα πρέπει να σας ενημερώσουμε ότι εφαρμόζουμε τη νομοθεσία που ισχύει στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τις 28 Μαΐου 2018 για τα προσωπικά δεδομένα και η οποία ορίζει ότι η χρήση αυτών των δεδομένων επιτρέπεται για σκοπούς επιστημονικής έρευνας. Κάθε επεξεργασία προσωπικών δεδομένων γίνεται σε συμμόρφωση με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων λαμβάνοντας τα κατάλληλα τεχνικά και οργανωτικά μέτρα.

#### **7. Με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω για περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα;**

Σε περίπτωση που επιθυμείτε να λάβετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα ή έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον ερευνητή μέσω email.

Email επικοινωνίας: [ioanniskrommedas@yahoo.gr](mailto:ioanniskrommedas@yahoo.gr)

Σας ευχαριστούμε πολύ.

Ιωάννης Κρομμύδας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ΠΕ86, MSc Informatics, MSc Education

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ανδρέας Μπρούζος

Καθηγητής Συμβουλευτικής, Διευθυντής Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,  
Συμβουλευτικής και Έρευνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων

Παρακαλούμε δηλώστε τη συγκατάθεσή σας να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα, συμπληρώνοντας τα παρακάτω στοιχεία:

Παρακαλούμε επιλέξτε ένα από τα κουτάκια (Ναι, Όχι) ΝΑΙ ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Διάβασα προσεκτικά και κατανόησα το περιεχόμενο του εντύπου πληροφόρησης που αφορά στο πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Το θέμα και οι στόχοι του προγράμματος έχουν εξηγηθεί με σαφήνεια και κατανοώ τους λόγους συμμετοχής του παιδιού μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Δίνω τη συγκατάθεσή μου να συμμετάσχει το παιδί μου στο ερευνητικό πρόγραμμα. Κατανοώ ότι στο πλαίσιο της συμμετοχής του/της, το παιδί μου θα πρέπει σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους (διάρκειας έως 30 λεπτών η καθεμία) να συμπληρώσει ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου είναι εθελοντική και είναι ελεύθερος/η να μη συμμετάσχει σε κάποιο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας εάν το επιθυμεί ή ακόμα και να αποσυρθεί σε οποιαδήποτε φάση του ερευνητικού προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση, δε θα υπάρξουν συνέπειες και δεν θα ζητηθεί από εμένα ή το παιδί μου να την αιτιολογήσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Κατανοώ ότι το πραγματικό όνομα του παιδιού μου δεν θα χρειαστεί, αλλά θα χρησιμοποιηθεί ένας αναγνωριστικός κωδικός, από τον οποίο δεν θα μπορεί να εντοπιστεί η ταυτότητά του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Δίνω τη συγκατάθεσή μου τα ανώνυμα δεδομένα της έρευνας να χρησιμοποιηθούν σε επιστημονικές δημοσιεύσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Έχω κατανοήσει τους περιορισμούς που ισχύουν σχετικά με την δυνατότητα πρόσβασης στα δεδομένα που θα συνεισφέρει το παιδί μου στην έρευνα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Γνωρίζω με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω εάν επιθυμώ περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα ή θέλω να εκφράσω κάποια ανησυχία/προβληματισμό σχετικά με την ερευνητική διαδικασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας δίνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα «Κάνε τη διαφορά» του/της μαθητή/τριας:

.....

[Παρακαλούμε συμπληρώστε το ονοματεπώνυμο του παιδιού]

που φοιτά στην ..... τάξη

[Παρακαλούμε συμπληρώστε την τάξη]

του.....Δημοτικού σχολείου.....

[Παρακαλούμε συμπληρώστε το σχολείο – όνομα σχολείου και περιοχή (π.χ., Ιωαννίνων)]

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email):.....

Όνοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή

Ημερομηνία

.....

.....

...../...../.....

## Παράρτημα 2

### Συνοπτικός οδηγός εκπαιδευτικού



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας

### Συνοπτικός οδηγός εκπαιδευτικού

Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα

**«Κάνε τη διαφορά»**



*Σχεδιασμός προγράμματος*

**Ιωάννης Κρομμύδας**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ΠΕ86, MSc Informatics, MSc Education

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

*Επιστημονικά υπεύθυνος*

**Ανδρέας Μπρούζος**

Καθηγητής Συμβουλευτικής, Διευθυντής Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

## Περιεχόμενα

<a href="#">1. Εισαγωγή</a> .....	201
<a href="#">2. Χαρακτηριστικά της παρέμβασης</a> .....	201
<a href="#">2.1 Διάρκεια</a> .....	201
<a href="#">2.2 Τύπος παρέμβασης</a> .....	201
<a href="#">3. Ρόλος του εκπαιδευτικού</a> .....	202
<a href="#">4. Είσοδος στο σύστημα</a> .....	202
<a href="#">5. Αρχικό ερωτηματολόγιο και Τελικό ερωτηματολόγιο</a> .....	204
<a href="#">6. Δραστηριότητες</a> .....	205
<a href="#">7. Πρόοδος μαθητών</a> .....	212
<a href="#">8. Τεχνική υποστήριξη</a> .....	213

## **1. Εισαγωγή**

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα «**Κάνε τη διαφορά**» έχει σχεδιαστεί από το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στοχεύει στην **πρόληψη/αντιμετώπιση της επιθετικότητας σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας**.

Στο πλαίσιο του προγράμματος, εφαρμόζεται διαδικτυακή παρέμβαση μέσω υπολογιστή, στην μπορούν να συμμετέχουν μόνο μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της χώρας.

## **2. Χαρακτηριστικά της παρέμβασης**

### **2.1 Διάρκεια**

Η παρέμβαση είναι **συνολικής διάρκειας 6 εβδομάδων** και αποτελείται από **12 συνεδρίες** (μίας διδακτικής ώρας η καθεμία).

Οι μαθητές θα συμμετέχουν σε **2 συνεδρίες ανά εβδομάδα**, οι οποίες θα πρέπει να πραγματοποιούνται διαφορετικές ημέρες με κενό μεταξύ τους τουλάχιστον 2-3 ημερών.

### **2.2 Τύπος παρέμβασης**

Η συγκεκριμένη παρέμβαση χαρακτηρίζεται ως **ασύγχρονη διαδικτυακή**. Έχει σχεδιαστεί ώστε **οι μαθητές να συμμετέχουν ατομικά στις συνεδρίες αποκλειστικά με τη χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας**.

Στην αρχή της παρέμβασης, οι μαθητές παραλαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους κωδικούς για την εισαγωγή τους στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του προγράμματος. Το ατομικό όνομα χρήστη και ο κωδικός πρόσβασης για τους μαθητές αποδίδονται από τον διαχειριστή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και δεν υπάρχει δυνατότητα ταυτοποίησης με τα πραγματικά στοιχεία των μαθητών.

Σε κάθε συνεδρία χρησιμοποιούν τους ατομικούς κωδικούς τους για την εισαγωγή στην πλατφόρμα και υλοποιούν τις δραστηριότητες της συνεδρίας μέσω υπολογιστή, ο οποίος πρέπει να είναι συνδεδεμένος στο Διαδίκτυο.

Σε περίπτωση που δεν αρκεί το πλήθος των υπολογιστών για να εργάζονται όλοι οι μαθητές ατομικά, **υπάρχει η δυνατότητα να εργάζονται σε ομάδες των δύο ατόμων** χρησιμοποιώντας τον κωδικό του ενός.

### **3. Ρόλος του εκπαιδευτικού**

**Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτικών** που συμμετέχουν στο πρόγραμμα είναι **αποκλειστικά εποπτικός**. Κυρίως επικεντρώνεται στην επίβλεψη της υλοποίησης των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, καθώς και στην παροχή βοήθειας σε όσους μαθητές αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα χειρισμού του Η/Υ.

Στην αρχή του προγράμματος, οι μαθητές ενημερώνονται ότι πρόκειται να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα, μέσω του οποίου θα καλλιεργήσουν διαφορετικές δεξιότητες, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες στην καθημερινότητά τους, όπως π.χ. τρόπους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, αλλά και τη σχέση τους με τους άλλους ανθρώπους γύρω τους.

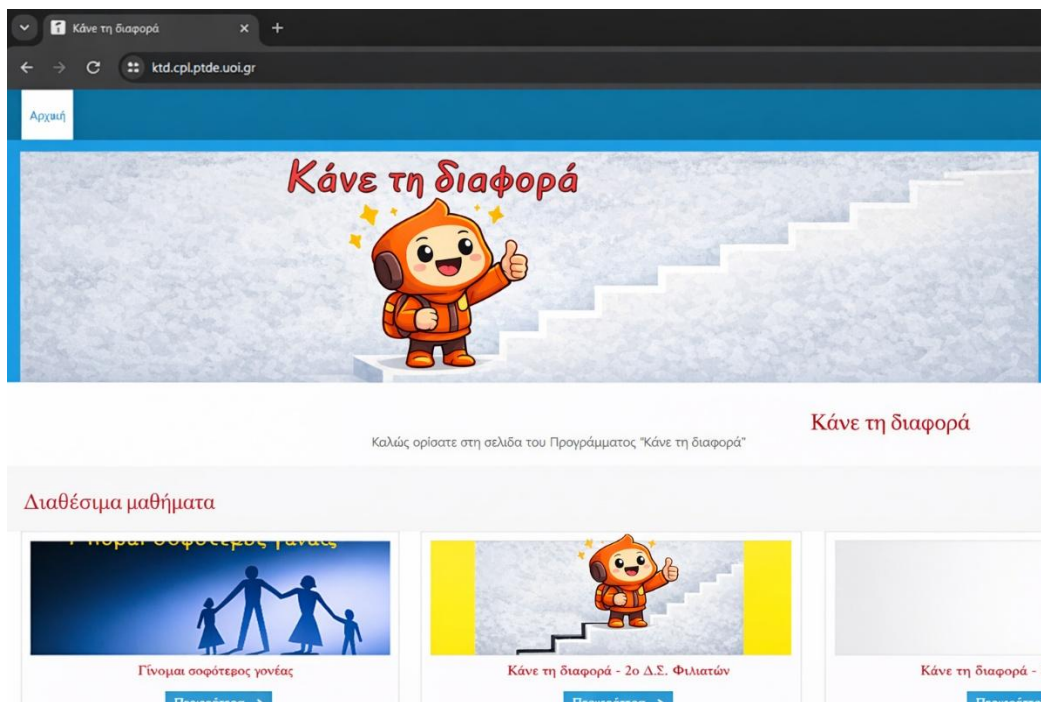
Λόγω του ότι διερευνάται η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος με τη μορφή μίας **ασύγχρονης παρέμβασης**, **οι μαθητές θα πρέπει να υλοποιούν τις δραστηριότητες αποκλειστικά μόνοι τους και χωρίς να δέχονται υποδείξεις ή κατευθύνσεις στις απαντήσεις τους**. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει σπάνια, μόνο όταν κρίνει ότι **κάποιος μαθητής/τρια αντιμετωπίζει πρόβλημα στην κατανόηση της εκφώνησης δραστηριότητας** ή στον χειρισμό του Η/Υ.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών, είναι πολύ σημαντικό να επισημαίνεται στους μαθητές ότι θα πρέπει να εργάζονται σε ένα ήρεμο περιβάλλον, ούτως ώστε να μην αποσπάται η προσοχή τους, καθώς και **να αφιερώνουν τον κατάλληλο χρόνο που απαιτείται για την πραγματοποίηση της κάθε δραστηριότητας**, απαντώντας ολοκληρωμένα σε όσες δραστηριότητες απαιτούν ανάπτυξη γραπτού λόγου.

### **4. Είσοδος στο σύστημα**

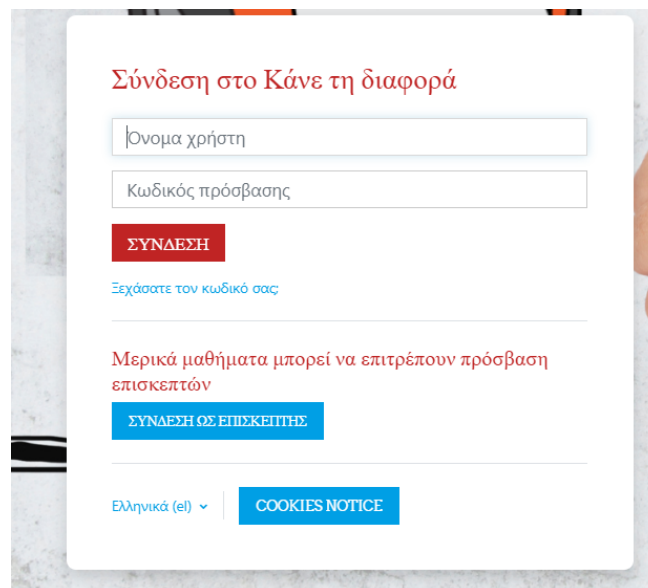
Για την είσοδο στην ηλεκτρονική πλατφόρμα οι μαθητές πρέπει να επισκεφθούν την ιστοσελίδα: <https://ktd.cpl.ptde.uoi.gr/> και να επιλέξουν το μάθημα «**Κάνε τη διαφορά**» που περιέχει στον τίτλο το όνομα της σχολικής μονάδας, στην οποία ανήκουν

(Εικόνα 1). Προτείνεται η χρήση του **Google Chrome** στα Windows και του **Chromium** στα Linux.



Εικόνα 1. Επιλογή μαθήματος

Στη συνέχεια πληκτρολογούν το όνομα χρήστη και τον κωδικό πρόσβασης (λατινικοί χαρακτήρες) και επιλέγουν το πλήκτρο «ΣΥΝΔΕΣΗ» (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Είσοδος στο μάθημα

Ανάλογα με τον αριθμό των συνεδριών που έχουν ολοκληρώσει, στη σελίδα του μαθήματος εμφανίζονται και τα αντίστοιχα πλακίδια. Ο μαθητής προκειμένου να

υλοποιήσει τις δραστηριότητες της νέας συνεδρίας, πρέπει να επιλέξει το τελευταίο «ενεργό» πλακίδιο.



Εικόνα 3. Συνεδρίες που έχει ολοκληρώσει ο μαθητής

## 5. Αρχικό ερωτηματολόγιο και Τελικό ερωτηματολόγιο

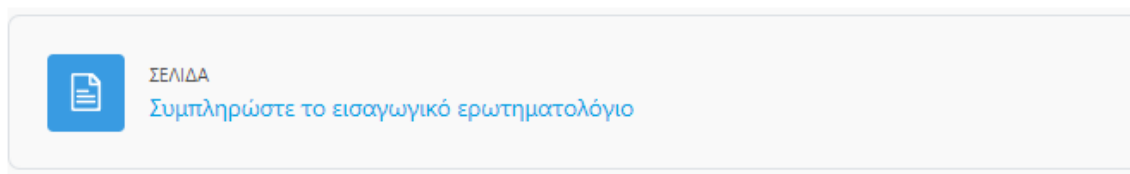
Οι μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα πρέπει τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του προγράμματος να συμπληρώσουν ένα ηλεκτρονικό **ερωτηματολόγιο**, η συμπλήρωση του οποίου απαιτεί περίπου 30-40 λεπτά.

Το συγκεκριμένο στάδιο είναι **εξαιρετικά σημαντικό**, καθώς στις απαντήσεις των μαθητών θα αποτυπωθεί η επιτυχία της συγκεκριμένης παρέμβασης. **Εφιστάται η προσοχή ώστε όλοι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό ερωτηματολόγιο τον σωστό κωδικό που τους έχει αποδοθεί στην αρχή του προγράμματος** (και χρησιμοποιείται ως όνομα χρήστη). Σε αντίθετη περίπτωση δεν θα μπορούν να διασταυρωθούν οι αρχικές και οι τελικές απαντήσεις του ίδιου μαθητή, με συνέπεια να μην είναι δυνατή η αξιοποίησή τους για ερευνητικούς σκοπούς.

Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, **πρέπει να γίνει σαφές στους μαθητές ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα είναι εξαιρετικά σημαντική για την πορεία της έρευνας**. Ως εκ τούτου, **επισημαίνεται στους μαθητές ότι οι απαντήσεις τους είναι πάρα πολύ σημαντικές, ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις κι ότι οι ίδιοι πρέπει να απαντήσουν με απόλυτη ειλικρίνεια**. Επίσης, διευκρινίζεται ότι οι

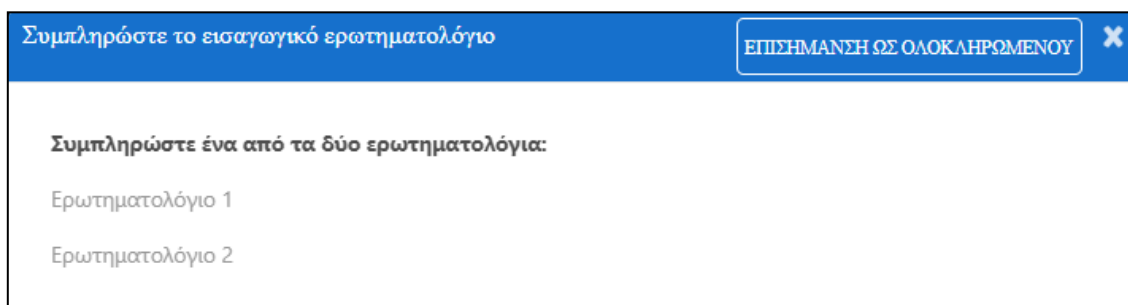
**απαντήσεις είναι ανώνυμες και δεν μπορεί να διαπιστωθεί ποιες απαντήσεις ανήκουν σε κάποιον μαθητή.**

Την πρώτη φορά που θα εισέλθουν οι μαθητές στην ηλεκτρονική πλατφόρμα θα είναι ενεργοποιημένος ο σύνδεσμος του αρχικού ερωτηματολογίου (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Αρχικό ερωτηματολόγιο

Οι μαθητές επιλέγοντας τον σύνδεσμο «Συμπληρώστε το εισαγωγικό ερωτηματολόγιο» μεταφέρονται σε μία σελίδα, όπου πρέπει να επιλέξουν μεταξύ 2 ερωτηματολογίων (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Επιλογή αρχικού ερωτηματολογίου

Ο εκπαιδευτικός της τάξης αποδίδει εναλλάξ στους μαθητές τους αριθμούς 1 και 2. Όποιος μαθητής έχει τον αριθμό 1 συμπληρώνει το Ερωτηματολόγιο 1 και αντίστοιχα όποιος έχει τον αριθμό 2 συμπληρώνει το Ερωτηματολόγιο 2.

Στο τέλος των συνεδριών, οι μαθητές θα συμπληρώσουν το τελικό ερωτηματολόγιο, ενώ ύστερα από 3 μήνες θα κληθούν να συμπληρώσουν ένα επαναληπτικό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διαπιστωθεί η διάρκεια των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

## **6. Δραστηριότητες**

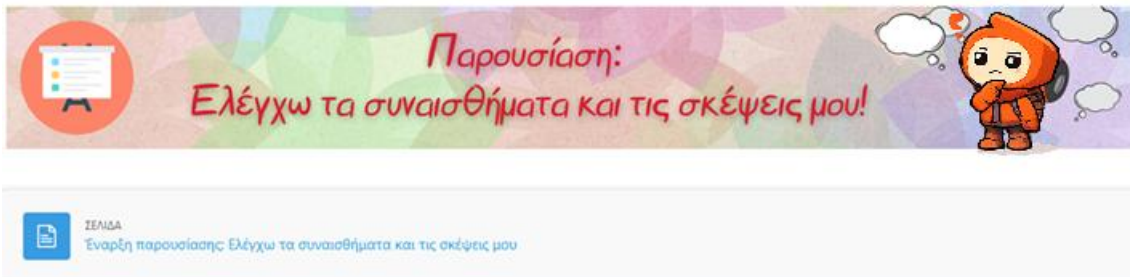
Οι δραστηριότητες που θα κληθούν να υλοποιήσουν οι μαθητές σε κάθε συνεδρία ανήκουν σε κάποια από τις παρακάτω τρεις κατηγορίες:

### (α) Παρακολούθηση διαδραστικών παρουσιάσεων

Σε κάθε παρουσίαση υπάρχει εικόνα με τον τίτλο της παρουσίασης και το σύμβολο

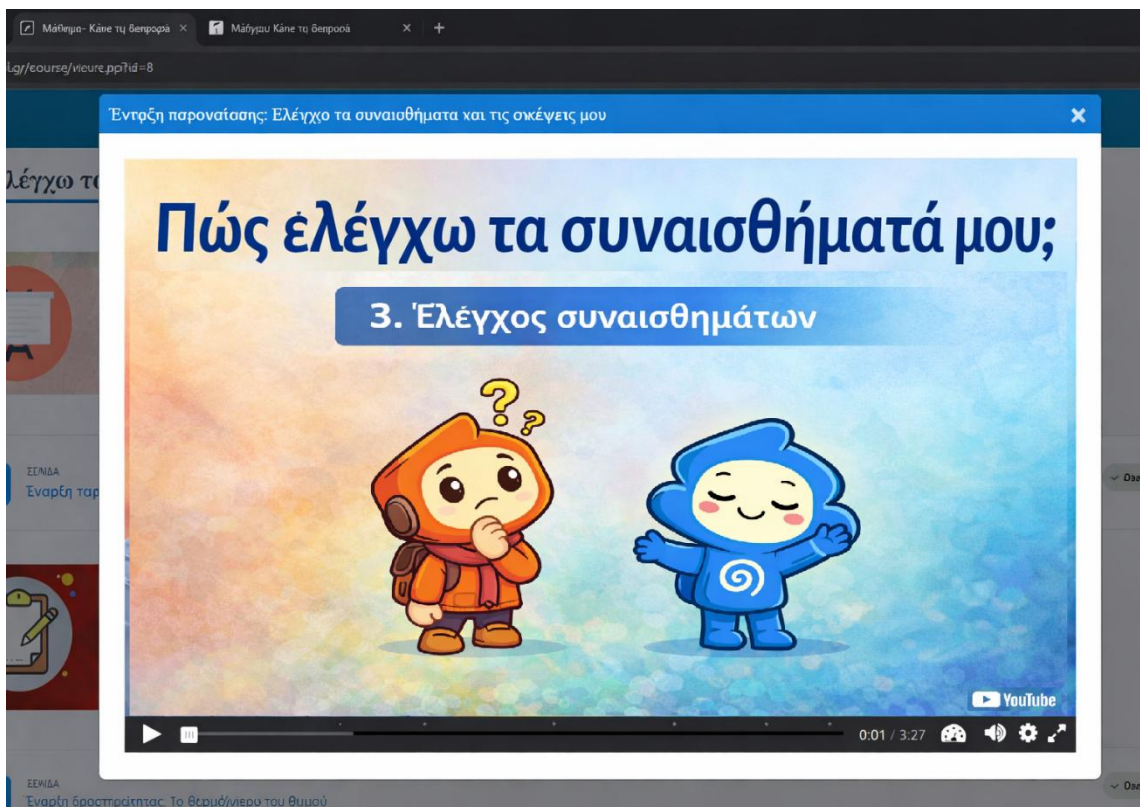


. Κάτω από την εικόνα του τίτλου υπάρχει η ένδειξη ΣΕΛΙΔΑ κι ένας ενεργός σύνδεσμος με το κείμενο: «Έναρξη παρουσίασης:.....» (Εικόνα 6).




Εικόνα 6. Επιλογή Διαδραστικής Παρουσίασης


Όταν οι μαθητές επιλέξουν τον σύνδεσμο της παρουσίασης, αναδύεται παράθυρο και η παρουσίαση είναι έτοιμη να αναπαραχθεί σε μορφή video του Youtube (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Παράθυρο παρουσίασης


Οι μαθητές/ριες έχουν τη δυνατότητα προβολής σε πλήρη οθόνη πατώντας το πλήκτρο  που βρίσκεται στη δεξιά κάτω γωνία. Για να τερματίσουν την προβολή σε πλήρη οθόνη χρησιμοποιούν το πλήκτρο **Esc**.

Κατά τη διάρκεια της προβολής, ανά τακτά χρονικά διαστήματα εμφανίζονται πλήκτρα πλοήγησης (π.χ. «Συνέχεια») ή ερωτήσεις προς τον μαθητή, προκειμένου να ενισχύεται η αλληλεπίδραση, αλλά και για να είναι προσαρμοσμένη η προβολή στον ρυθμό ανάγνωσης του μαθητή.

Μόλις ολοκληρώσουν την προβολή της παρουσίασης, κλείνουν το παράθυρο με το πλήκτρο  στη δεξιά πάνω γωνία του παραθύρου.

**(β) Δραστηριότητες** όπως **κουίζ, αντιστοίχισης, σωστό-λάθος** κ.ά.:

Στις συνεδρίες οι μαθητές θα χρειαστεί να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες, οι οποίες εκτελούνται σε αναδυόμενα παράθυρα μέσα στο περιβάλλον της πλατφόρμας. Όλες οι

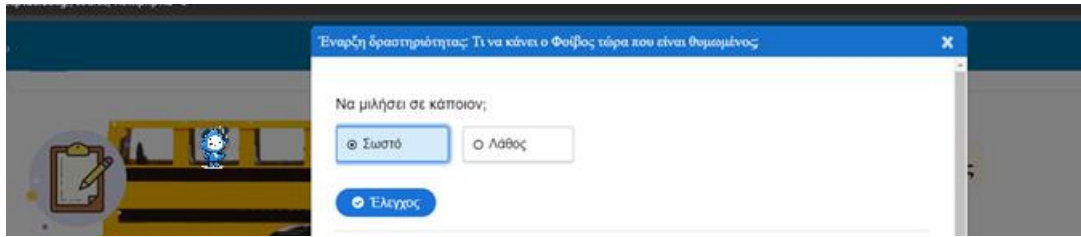
δραστηριότητες έχουν εικόνα τίτλου και περιέχουν το σύμβολο 

Κάτω από την εικόνα του τίτλου υπάρχει η ένδειξη ΣΕΛΙΔΑ κι ένας ενεργός σύνδεσμος με το κείμενο: «**Έναρξη δραστηριότητας:.....**» (Εικόνα 8).

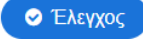



Εικόνα 8. Επιλογή Δραστηριότητας

Όταν οι μαθητές επιλέξουν τον σύνδεσμο της δραστηριότητας, αναδύεται παράθυρο, στο οποίο μπορούν να εκτελέσουν τη δραστηριότητα (Εικόνα 9).



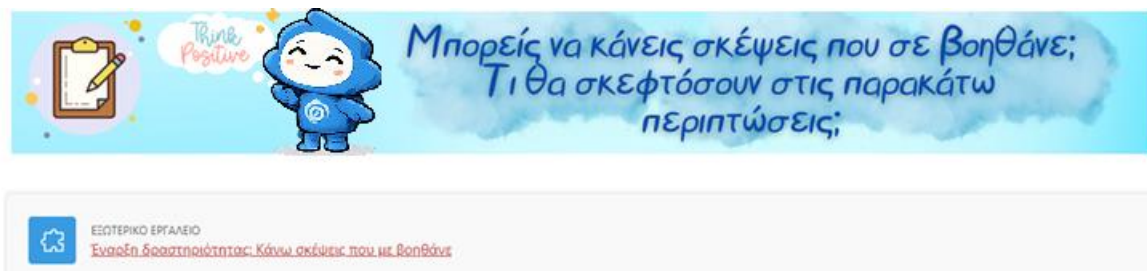
Εικόνα 9. Παράθυρο Δραστηριότητας

Οι μαθητές για να ολοκληρώσουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και να ελέγξουν τις απαντήσεις τους πρέπει να επιλέξουν το πλήκτρο . Οι απαντήσεις τους καταγράφονται στην πλατφόρμα και είναι δυνατή η παρατήρηση της προόδου τους. Μόλις ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, κλείνουν το παράθυρο με το πλήκτρο  στη δεξιά πάνω γωνία του παραθύρου.

(γ) **δραστηριότητες ανοιχτού τύπου** που πραγματοποιούνται μέσω της ιστοσελίδας **Canva**:

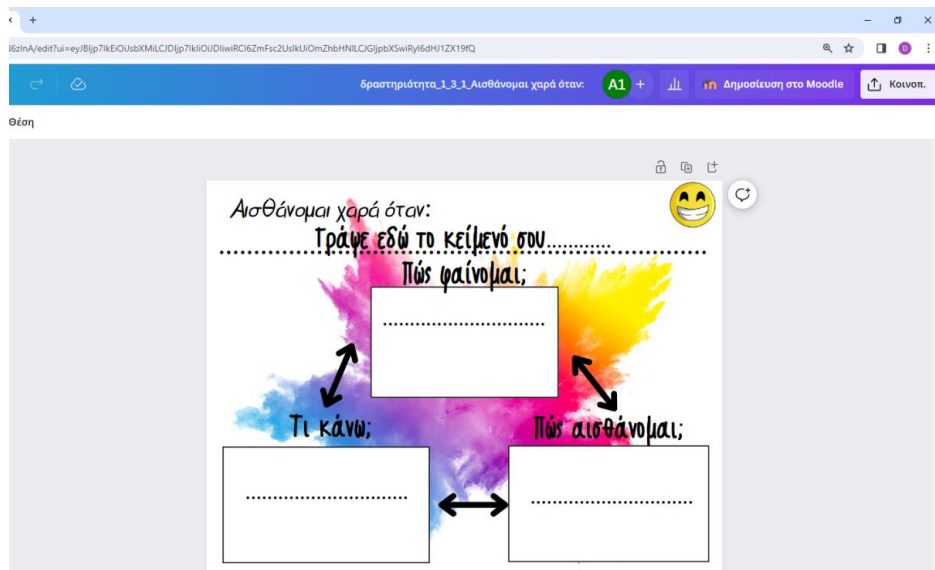
Σε κάθε συνεδρία υπάρχουν δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εκτός της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, με τη χρήση της ιστοσελίδας Canva.

Κάτω από την εικόνα του τίτλου της δραστηριότητας που υλοποιείται στο Canva υπάρχει η ένδειξη ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ, καθώς κι ένας ενεργός σύνδεσμος με το κείμενο: «[Εναρξη δραστηριότητας:.....](#)» (Εικόνα 10).



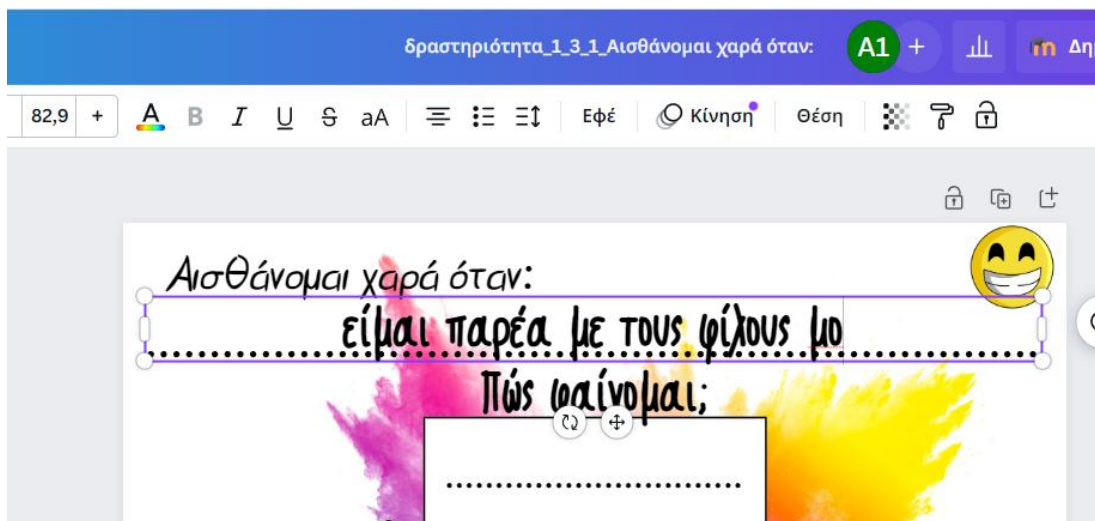
Εικόνα 10. Επιλογή Δραστηριότητας στο Canva

Όταν οι μαθητές επιλέξουν τον σύνδεσμο της δραστηριότητας, ανοίγει σε νέα καρτέλα του φυλλομετρητή η δραστηριότητα στη σελίδα canva (Εικόνα 11).




Εικόνα 11. Καρτέλα δραστηριότητας στο Canva

Οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν τα πεδία κειμένου της δραστηριότητας κάνοντας κλικ με το ποντίκι σε αυτά και πληκτρολογώντας το κείμενό τους (Εικόνα 12).



Εικόνα 12. Πληκτρολόγηση κειμένου στα έτοιμα πεδία κειμένου

Φυσικά, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προσθέσουν το δικό τους πλαίσιο κειμένου

επιλέγοντας το εργαλείο κειμένου από την αριστερή πλευρική εργαλειοθήκη . Οι μαθητές εκτός από το κείμενο, μπορούν να σχεδιάσουν πάνω στη δραστηριότητα με εικονικό στυλό ή μαρκαδόρο χρησιμοποιώντας το εργαλείο σχεδίασης στην αριστερή πλευρική εργαλειοθήκη (Εικόνα 13).



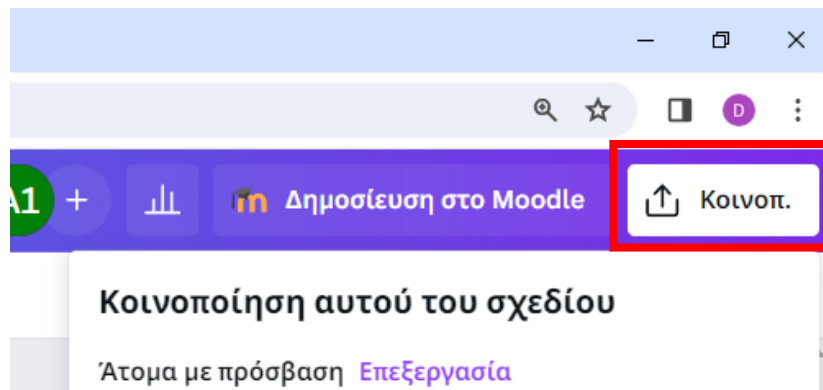
Εικόνα 13. Εργαλείο σχεδίασης

Τέλος, οι μαθητές μπορούν να εισάγουν εικόνες, γραφικά και βίντεο χρησιμοποιώντας το εργαλείο «Στοιχεία» της εργαλειοθήκης. Έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν σχετικό υλικό πληκτρολογώντας στο πεδίο αναζήτησης την αντίστοιχη λέξη κλειδί (Εικόνα 14).



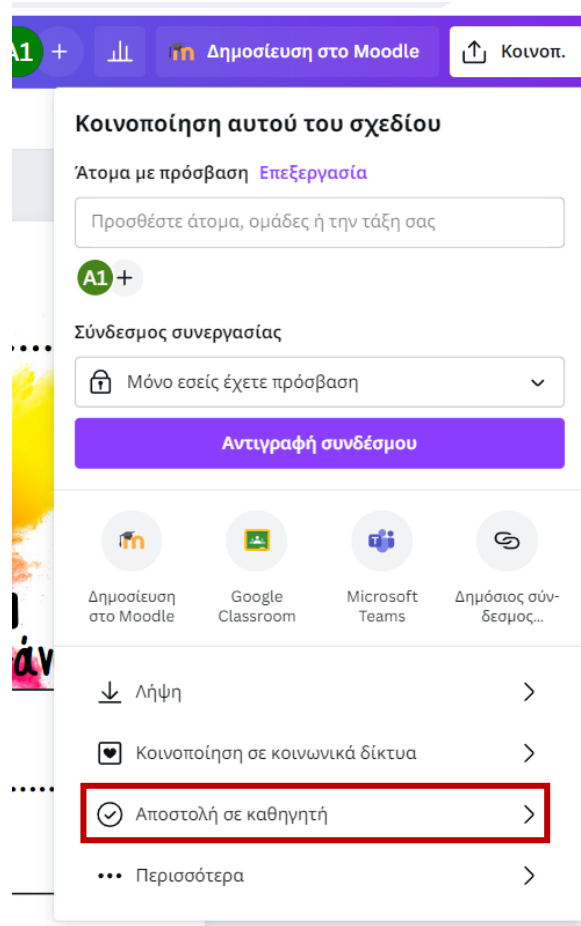
Εικόνα 14. Εργαλείο εισαγωγής στοιχείων

Όταν οι μαθητές ολοκληρώνουν τη δραστηριότητα, την αποστέλλουν στον διαχειριστή της πλατφόρμας επιλέγοντας στην πάνω δεξιά γωνία το πλήκτρο «Κοινοπ.» (Εικόνα 15)



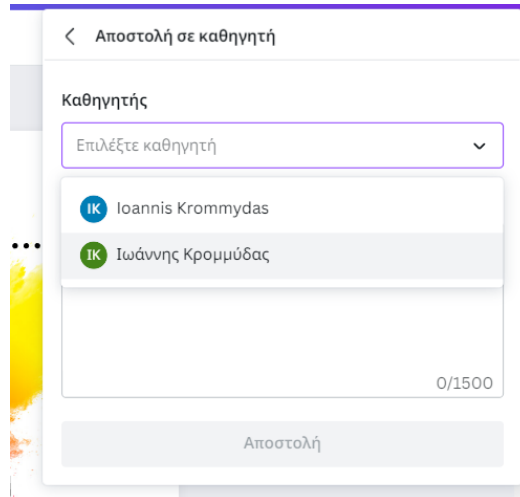
Εικόνα 15. Εργαλείο αποστολής εργασίας

Στο αναδυόμενο μενού επιλέγουν «Αποστολή σε καθηγητή» (Εικόνα 16).



Εικόνα 16. Αποστολή σε καθηγητή

Στη συνέχεια, επιλέγουν έναν από τους δύο καθηγητές (ενδείκνυται η 2<sup>η</sup> επιλογή *Ιωάννης Κρομμύδας*) και κάνουν κλικ στο πλήκτρο «Αποστολή» προκειμένου να αποστείλουν την εργασία (Εικόνα 17).



Εικόνα 17. Επιλογή καθηγητή για την αποστολή της δραστηριότητας

Για να επιστρέψουν στο μάθημα, κλείνουν τη συγκεκριμένη καρτέλα κι επιστρέφουν στην καρτέλα του μηνύματος. Από τη στιγμή που έχουν αποστείλει τη δραστηριότητα, δεν υπάρχει τρόπος να την επαναφέρουν ή να την τροποποιήσουν.

Ενδείκνυται οι μαθητές να αποστέλλουν όσες δραστηριότητες ολοκληρώνουν σε κάθε συνεδρία, προκειμένου να δέχονται την αντίστοιχη ανατροφοδότηση από τον διαχειριστή της πλατφόρμας μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος.




## 7. Πρόοδος μαθητών

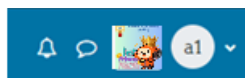
Οι μαθητές ανάλογα με την πρόοδο που σημειώνουν σε κάθε συνεδρία, παραλαμβάνουν και την αντίστοιχη επιβράβευση. Στο τέλος της κάθε συνεδρίας, εμφανίζεται η απόκτηση ενός διακριτικού σε όσους μαθητές ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες. Στον αντίστοιχο σύνδεσμο μπορούν να ενημερωθούν σχετικά με τα διακριτικά που έχουν αποκτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή (Εικόνα 18)

### Διακριτικά

Εικόνα	Όνομα	Περιγραφή	Κριτήρια
	Ειδικός στις καλές φιλίες	Συγχαρητήρια!!! Έμαθες πώς να είσαι ένας καλός φίλος/μία καλή φίλη!	<ul style="list-style-type: none"> <li>Πρέπει να έχει ολοκ                             <ul style="list-style-type: none"> <li>"Έξωτερικό εργι συμπεριφέρθηκ"</li> </ul> </li> </ul>
	Ειδικός στην οπτική των άλλων	Συγχαρητήρια! Έμαθες να βλέπεις με τα μάτια των άλλων!	<ul style="list-style-type: none"> <li>Πρέπει να έχει ολοκ                             <ul style="list-style-type: none"> <li>"Σελίδα - Έναρξ περιπτώσεις"</li> </ul> </li> </ul>
	Ειδικός στην επίλυση προβλημάτων	Συγχαρητήρια! Έμαθες πώς να λύνεις αποτελεσματικά προβλήματα!	<ul style="list-style-type: none"> <li>Πρέπει να έχει ολοκ                             <ul style="list-style-type: none"> <li>"Σελίδα - Έναρξ"</li> </ul> </li> </ul>

Εικόνα 18. Διακριτικά προόδου

Η εικόνα του αντίστοιχου διακριτικού εμφανίζεται και στην πάνω δεξιά γωνία του παραθύρου (Εικόνα 19), μαζί με τις ειδοποιήσεις , τα μηνύματα ανατροφοδότησης  και το όνομα χρήστη, το οποίο τους έχει ανατεθεί . Πατώντας στο όνομα χρήστη και επιλέγοντας «Αποσύνδεση», οι μαθητές εξέρχονται από την πλατφόρμα.



Εικόνα 19. Πλήκτρα ειδοποιήσεων και έξοδος χρήστη

## 8. Τεχνική υποστήριξη

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να απευθύνονται στον κ. Ιωάννη Κρομμύδα για ζητήματα τεχνικής φύσεως, καθώς και για απορίες ή για οποιοδήποτε άλλο πρόβλημα αντιμετωπίζουν, αποστέλλοντας μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη διεύθυνση email: [ioanniskrommedas@yahoo.gr](mailto:ioanniskrommedas@yahoo.gr).