



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**  
**Σχολή Επιστημών Αγωγής**

**Εφαρμογή και Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Διαχείριση  
του Θυμού σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Γεωργία Τσιλιγιάννη**

**A.M 165**

**Εξεταστική Επιτροπή**

**Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Στέφανος Βασιλόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών**

**Πλουσία Μισαηλίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Ιούλιος, 2014**

**Εγκρίθηκε στη συνεδρία αριθμ. .... / ..... του Τμήματος**

.....

Η έγκριση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(Ν., 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2).

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, νοιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν με το δικό τους μοναδικό τρόπο στην περαίωσή της.

Καταρχήν, ευχαριστώ τους επιβλέποντες της εργασίας μου, τον κύριο Ανδρέα Μπούζο, Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κύριο Στέφανο Βασιλόπουλο, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών. Το αμέριστο ενδιαφέρον και η καθοδήγησή τους αποτέλεσαν καταλυτικά στοιχεία σε όλη τη πορεία της διεξαγωγής της παρούσας εργασίας. Τους ευχαριστώ για τον σπάνιο επαγγελματισμό τους και τη γόνιμη συνεργασία που είχαμε σε όλο αυτό το διάστημα.

Ευχαριστώ, θερμά, όλους τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που είτε ως μέλη της πειραματικής ομάδας είτε ως μέλη της ομάδας ελέγχου έλαβαν μέρος στην έρευνα, προσφέροντας, αφιλοκερδώς, τον προσωπικό τους χρόνο. Χωρίς την συμβολή τους η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας θα ήταν αδύνατη.

Κλείνοντας, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την ηθική υποστήριξη και τη συνεχή συμπαράσταση κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

### ABSTRACT

## Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΘΥΜΟΣ

|  |    |
|--|----|
| 1.1. Εισαγωγή.....   | 8  |
| 1.2. Εννοιολογική προσέγγιση θυμού.....  | 9  |
| 1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τον θυμό.....                                   | 13 |
| 1.3.1. Η επιρροή των σκέψεων στην εκδήλωση του θυμού.....                      | 14 |
| 1.3.2. Θυμός και κατάθλιψη: ο ρόλος του ελέγχου και της αιτιακής απόδοσης..... | 15 |
| 1.3.3. Θυμός και άγχος.....  | 16 |
| 1.3.4. Θυμός ντροπή και αυτοεκτίμηση.....                                      | 18 |
| 1.3.5. Θυμός και φύλο.....   | 20 |
| 1.4. Τύποι Θυμού.....  | 22 |
| 1.5. Τρόποι έκφρασης θυμού.....  | 23 |
| 1.6. Διαχείριση Θυμού.....   | 25 |
| 1.6.1. Το μοντέλο του Ellis και η Λογικο-θυμική θεραπεία.....                  | 27 |
| 1.6.2. Η Γνωστική Συμπεριφορική Θεραπεία.....                                  | 31 |
| 1.7. Θυμός και εκπαιδευτικός.....  | 34 |

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

|  |    |
|--|----|
| 2.1. Εισαγωγή.....   | 41 |
| 2.2. Η θέση της ειδικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα..... | 41 |
| 2.3. Εκπαίδευση και προσόντα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....             | 45 |
| 2.4. Εμπόδια και δυσκολίες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....               | 47 |

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

|  |    |
|--|----|
| 3.1. Εισαγωγή.....   | 50 |
| 3.2. Εννοιολογική προσέγγιση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων..... | 52 |
| 3.3. Κατηγορίες Ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....              | 53 |
| 3.4. Θεραπευτικοί παράγοντες.....                          | 57 |
| 3.5. Στάδια ανάπτυξης της ομάδας.....                      | 61 |
| 3.6. Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του συντονιστή.....     | 64 |

|  |    |
|--|----|
| 3.7. Σχεδιασμός Ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....  | 65 |
| 3.8. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για την διαχείριση του θυμού σε ενηλίκους και η αποτελεσματικότητά τους..... | 70 |

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΈΡΕΥΝΑ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

|   |    |
|---|----|
| 1.1. Εισαγωγή.....                                    | 78 |
| 1.2. Σκοπός παρέμβασης.....                           | 78 |
| 1.3. Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης ανά συνάντηση..... | 79 |
| 1.4. Υποθέσεις παρέμβασης.....                        | 80 |
| 1.5. Μεθοδολογία παρέμβασης.....                      | 81 |
| 1.5.1. Περιγραφή δείγματος.....                       | 81 |
| 1.5.2. Ερωτηματολόγια συλλογής δεδομένων.....         | 82 |
| 1.6. Η διαδικασία της έρευνας.....                    | 87 |
| 1.7. Παρουσίαση συναντήσεων παρέμβασης.....           | 88 |

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

|   |    |
|---|----|
| 2.1. Εισαγωγή.....  | 91 |
| 2.2. Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση και δημογραφικά στοιχεία.....                   | 91 |
| 2.3. Αποτελεσματικότητα παρέμβασης σχετικά με την ερμηνεία των υποθετικών σεναρίων..... | 93 |
| 2.4. Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση του θυμού ως κατάσταση.....        | 94 |
| 2.5. Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση του θυμού ως χαρακτηριστικό.....   | 95 |
| 2.6. Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς την έκφραση του θυμού.....                   | 96 |
| 2.7. Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση του άγχους.....                    | 97 |
| 2.8. Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση του κοινωνικού άγχους.....         | 98 |
| 2.9. Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση της αυτοεκτίμησης.....             | 98 |

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

|   |     |
|---|-----|
| 3.1. Εισαγωγή.....  | 100 |
| 3.2. Περιγραφή, ανάλυση και σύνθεση αποτελεσμάτων.....    | 100 |
| 3.3. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... | 103 |

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

#### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι**

#### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση και τον έλεγχο του θυμού σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που όλοι πλην ενός ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν το θυμό μέσα στην τάξη. Το πρόγραμμα διαχείρισης θυμού, που σχεδιάστηκε, περιλάμβανε μια σύντομη παρέμβαση τεσσάρων συναντήσεων που πραγματοποιήθηκαν μέσα σε δύο εβδομάδες. Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων πριν και μετά την παρέμβαση στις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην ομάδα (πειραματική ομάδα) αποκάλυψαν μείωση στον θυμό ως γνώρισμα της προσωπικότητας (trait anger) και στις δυσλειτουργικές αποδόσεις σε σύγκριση με ένα δείγμα εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχαν στην παρέμβαση (ομάδα ελέγχου). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική, παρόλο που ήταν σύντομη.

*Λέξεις-κλειδιά:* γνωστική-συμπεριφοριστική, ομαδική συμβουλευτική, ψυχοεκπαίδευση, διαχείριση θυμού, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αποδόσεις

## ABSTRACT

This study investigated the efficacy of a psychoeducational group for special education teachers who all but one reported experiencing anger in class. An anger management program was designed, which included a short, 4-session package to be given within two weeks. The results of a pre/posttest comparison revealed reductions in participant-reported indicators of trait anger and hostile interpretations when compared to a control sample of teachers not receiving the intervention. Mediation analyses also showed that change in hostile attributions mediated change in emotions. These results suggested that the intervention was effective even though it was brief.

*Keywords:* cognitive-behavioral; group counseling; psychoeducation; anger management; special education teachers, attributions

**Α΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης έχουν κάνει μια σημαντική και ευρέως αναγνωρισμένη πρόοδο ως σύντομες και οικονομικές παρεμβάσεις για τη μείωση συναισθηματικών προβλημάτων σε ένα μεγάλο σύνολο πληθυσμών. Μερικά από τα θέματα που καλύπτουν, περιλαμβάνουν την εκπαίδευση σε κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, την διαχείριση του θυμού και του άγχους και την κατάχρηση ουσιών (Furr, 2000. Holmes & Sprenkle, 1996). Παρά τον πολλαπλασιασμό τους κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι παρεμβάσεις σε ομάδα για τα προβλήματα του θυμού, έχουν σχετικά παραμεληθεί σε σύγκριση με εκείνες που στοχεύουν σε άλλες συναισθηματικές διαταραχές (Howells & Day, 2003). Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να περιγράψει μια μικρή, ομάδα διαχείρισης θυμού για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που βιώνουν θυμό στην τάξη και να προσφέρει προκαταρκτικά στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητά της.

Στο πρώτο κεφάλαιο, διαπραγματεύεται ο θυμός ως ένα φυσιολογικό συναίσθημα που διαχωρίζεται από την επιθετικότητα, αποδελτιώνονται οι παράγοντες που τον επηρεάζουν, ενώ ταυτόχρονα αναφέρονται οι διάφοροι τύποι και τρόποι έκφρασής του. Ακόμα, γίνεται λόγος για την διαχείριση του θυμού, δίνοντας έμφαση στη Λογικο-θυμική θεραπεία και στη Γνωστική Συμπεριφορική Θεραπεία (Cognitive Behavioral Therapy, CBT). Στο τέλος του κεφαλαίου πραγματοποιείται η σύνδεση του συναισθήματος του θυμού σε σχέση με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρονται λίγα λόγια για την θέση της ειδικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την εκπαίδευση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ενώ στο τέλος, αποδελτιώνονται οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, είναι αφιερωμένο στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης. Αναφέρονται οι διάφορες κατηγορίες τους, οι θεραπευτικοί παράγοντες που τις διέπουν και τα στάδια ανάπτυξής τους. Παράλληλα, γίνεται λόγος για τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά των συντονιστών και τα βήματα που αυτοί πρέπει να ακολουθήσουν κατά τον σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Τέλος, αναφέρονται διάφορες αποτελεσματικές ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, από την διεθνή βιβλιογραφία, για την διαχείριση του θυμού σε ενηλίκους.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΘΥΜΟΣ

## 1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πιο συχνό από τα αρνητικά εκφραζόμενα συναισθήματα, στην καθημερινή ζωή, είναι ο θυμός, ενώ τα αμέσως επόμενα είναι το άγχος και η λύπη (Deffenbacher, 2002. DiGiuseppe & Tarfate, 2007). Ο θυμός ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας σχετίζεται με πλήθος αρνητικών παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι τα προβλήματα υγείας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυσκολίες και οι εξασθενημένες διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις (Deffenbacher, 1992. Deffenbacher, Lynch, Oetting, & Kemper, 1996. Eckhardt, & Deffenbacher, 1995). Επίσης, όταν ο θυμός εγείρεται, συμπεριλαμβάνει μια σειρά από άλλα αρνητικά συναισθήματα, όπως: απογοήτευση, φόβο, ανησυχία, απελπισία, αμηχανία, απαισιοδοξία, ανασφάλεια, ζήλια, απόρριψη, θλίψη (Wilhelm, Schoebi, & Perrez, 2004, στο Αγγελοπούλου, 2012).

Το να καταλάβουμε, όμως, και να διαχειριστούμε το θυμό δεν είναι ένα εύκολο έργο, καθώς προκύπτει από μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών. Το τελικό αποτέλεσμα είναι μια συμπεριφορά που δημιουργεί πρόβλημα στον εαυτό μας και τους άλλους, και γι' αυτό είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τι προκαλεί και τι επηρεάζει αυτή τη συμπεριφορά.

Ο θυμός έχει αποδειχθεί ότι ως συναίσθημα βιώνεται πιο συχνά στην καθημερινή ζωή (Scherer et al., 2004, στο Frenzel, Goetz, Stephens, & Jacob, 2009) και γενικά υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία ότι ο θυμός παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία (Sutton & Wheatley, 2003. Sutton, 2007). Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, αναφέρουν ότι ο θυμός που βιώνουν μέσα στην τάξη, συχνά, προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις διαχείρισης και πειθαρχίας με τους μαθητές, και ότι, συχνά, προσπαθούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματα θυμού επειδή πιστεύουν ότι τους βοηθά να επιτύχουν τους στόχους τους (Sutton, 2004). Μια μελέτη, μάλιστα, έδειξε ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματα του θυμού παρά την απογοήτευση, ή την θλίψη (Sutton & Harper, 2009). Για αυτό τον λόγο, ο θυμός επιλέχθηκε από όλα τα υπόλοιπα αρνητικά συναισθήματα να αποτελέσει το επίκεντρο της παρούσας μελέτης.

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά, επιχειρείται η περιγραφή της έννοιας του θυμού, ερευνώνται οι παράγοντες που τον επηρεάζουν και καταγράφονται οι διαφορετικοί τύποι εκδήλωσης και τρόποι έκφρασής του. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι τρόποι διαχείρισής του, εστιάζοντας στην λογικοθυμική προσέγγιση του Ellis (Rational Emotive Behavior Therapy, REBT) και την γνωστική συμπεριφορική θεραπεία (Cognitive Behavioral Treatment, CBT), ενώ μετά, ερευνάται το αίσθημα του θυμού σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

## 1.2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΘΥΜΟΥ

Εννοιολογικά, η λέξη θυμός, η οποία είναι παράγωγη του ρήματος θύω (=θυσιάζω, σπεύδω ορμητικώς), σημαίνει πνοή, πνεύμα, ψυχή, ζωή, καρδιά, διάθεση, θέληση, φρόνημα, θάρρος, οργή, θυμός. Σύμφωνα με τους αρχαίους Έλληνες, «θυμός και θυμικόν» ήταν ο καρδιακός τόπος ως πηγή των συναισθημάτων, κινήτρων και φρονημάτων. Επομένως, με την έννοια αυτή δηλώνονταν ουδέτερα το ψυχικό κέντρο και ανάλογα το πρόσφυμα που υπήρχε εμπρός ευ- ή δυσ-, έπαιρνε την αντίστοιχη έννοια (Λεξικό Δορμπαράκη, 1993).

Ο θυμός, έτσι, θεωρείται ως ένα αναπνευστικό κομμάτι της ανθρώπινης φύσης. Έχει μια εξελικτική και προσαρμοστική παρουσία και αναγνωρίζουμε ότι μπορεί να είναι, είτε χριστικός και θετικός, είτε βλαβερός και αρνητικός. Η ακλόουθη πράξη του Αριστοτέλη περιγράφει ορίστα αυτών την πολυπλοκή και διττή του φύση. «Καθώς μπορεί να είναι θυμωμένος – αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να είναι θυμωμένος με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για το σωστό λόγο και με το σωστό τρόπο – αυτό δεν είναι εύκολο» (Ηθικά Νικομάχεια, 1103a 14-26).

Αρχικά, θα πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ της συναισθηματικής εμπειρίας του θυμού και της τάσης για επιθετικότητα, που προσδιορίζει τους χαρακτηριστικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι εκφράζουν το θυμό τους (Spielberger, Johnson, Russell, & Crane, 1985, στο Αγγελούπουλου, 2012). Ανάμεσα στις έννοιες του θυμού και της επιθετικότητας υπάρχει μια οξεία διαφορά, αν και η μια έννοια επηρεάζει την άλλη. Ενώ ο θυμός είναι συναίσθημα, μπορεί να ενεργοποιήσει επιθετικότητα, που είναι συμπεριφορά. Δηλαδή, η επιθετικότητα είναι η επιβλαβής απάντηση που αναφέρεται σε άλλο οργανισμό, με σκοπό να προκαλέσει ζημία (Baron & Richardson,

2004. Buss, Feshbach, & Green, 2001, στο Αγγελουπούλου, 2012). Έτσι, ενώ ο θυμός μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της επιθετικότητας, δεν θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση της, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ένα άτομο δεν χρειάζεται να είναι θυμωμένο με κάποιο άλλο για να του επιτεθεί (Baron & Richardson, 2004, Spielberger, 1999).

Ο Spielberger και οι συνεργάτες του (1985, στο Αγγελουπούλου, 2012: 60) στις πρόσφατες εννοιολογικές έρευνές τους κατέληξαν στους εξής τρεις ορισμούς του θυμού, της εχθρότητας και της επιθετικότητας, που συναποτελούν το «σύνδρομο ΑΗΑ» (Anger Hostility Aggression Syndrome). Ο θυμός είναι το βασικό συναίσθημα, που εκδηλώνεται στα πρώτα στάδια της εχθρότητας και επιθετικότητας. Η εχθρότητα εμπεριέχει γνωστικά στοιχεία, όπως στάσεις, πεποιθήσεις και αναφέρεται στην προδιάθεση κάποιου που βλέπει τον κόσμο αρνητικά. Συνοδεύεται από την επιθυμία πρόκλησης βλάβης, καθώς και από άλλα αρνητικά συναισθήματα, όπως φθόνο, καχυποψία, ανταγωνισμό κ.λπ. (βλ. Berkowitz, 2000. Buss & Perry, 1992, στο Αγγελουπούλου, 2012: 60). Η επιθετικότητα περιγράφει συμπεριφορά, είναι ένα στάδιο πιο προχωρημένο από το θυμό και προχωρά σε καταστροφικές εκδηλώσεις. Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, ο θυμός συνδέεται με συναισθηματικά στοιχεία, η εχθρότητα με γνωστικά και η επιθετικότητα με στοιχεία συμπεριφοράς (βλ. Barefoot, 1992. Green, 2001, στο Αγγελουπούλου, 2012: 60).

Αν εστιάσουμε, όμως, εξ' ολοκλήρου στον θυμό, οι Spielberger, Reheiser, & Sydeman (1995: 52) ορίζουν αυτόν ως «μια κατάσταση που περιλαμβάνει συναισθήματα, τα οποία ποικίλουν σε ένταση, από την ήπια ενόχληση ή τον εκνευρισμό μέχρι την έντονη οργή και το μένος». Σύμφωνα με τους συγγραφείς, «ο θυμός ως κατάσταση» (state anger) αλλάζει με την πάροδο του χρόνου ως συνάρτηση των αντιληπτών προσβολών, αδικιών ή επιθέσεων. Ο «θυμός ως γνώρισμα» (trait anger) ωστόσο, είναι πιο σταθερός και αξιολογεί την έκταση της εμπειρίας του θυμού συνεχώς» (Spielberger et al., 1995: 52).

Οι Deffenbacher, Oetting, και οι συνεργάτες (1996, στο Suter & Byrne, 2000: 2) προσθέτουν ότι «ο θυμός είναι ένα κοινό, παγκόσμιο συναίσθημα, που εμφανίζεται σε ένα συνεχές από την ήπια ενόχληση στην οργή ή την μανία». Σύμφωνα με αυτούς τους συγγραφείς, ο θυμός είναι πιθανό να συμβεί όταν ένα άτομο πιστεύει ότι τα προσωπικά του δικαιώματα έχουν παραβιαστεί. Ομοίως, ο θυμός μπορεί να συμβεί

όταν ένα άτομο αισθάνεται αδύναμο ή απειλούμενο (Horn & Towl, 1997, στο Suter & Byrne, 2000: 2).

Οι Novaco (1978, 1997, στο Day, Howells, Mohr, Schall, & Gerace, 2008) και Howells (1998, στο Day et al., 2008) εξετάζουν τον θυμό πιο ολιστικά σε σχέση με τον Spielberg. Για αυτούς τους θεωρητικούς, ο θυμός θεωρείται ως ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα που αποτελείται από φυσιολογικές (βιολογικές διεγέρσεις), γνωστικές (αυτόματες σκέψεις, πεποιθήσεις, εικόνες), φαινομενολογικές (υποκειμενική γνώση και κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων θυμού), καθώς και συμπεριφορικές (γλώσσα του σώματος, εκφράσεις του προσώπου) διαστάσεις. Κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις θεωρείται ότι αλληλεπιδρά με τις άλλες, και επηρεάζει την εμπειρία (ή την έλλειψή τους από μια εμπειρία) θυμού που βιώνει το άτομο (Day et al., 2008: 300-301).

Σε νεότερες έρευνες, ο Novaco (1995, στο Αγγελουπούλου, 2012: 60) υποστήριξε ότι ο θυμός αποτελεί: 1) μια υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση προσδιορισμένη από ψυχοσωματική έγερση και σκέψεις ανταγωνισμού, 2) μια συναισθηματική αντίδραση σε μια πρόκληση με γνωστικά στοιχεία και 3) μια αποτελεσματική αγχώδη αντίδραση, που εκδηλώνεται με απεχθή γεγονότα. Αυτή η κατάσταση δεν φαίνεται να είναι κληρονομικά δυσλειτουργική, αλλά είναι βέβαιο πως, αν δεν εκφράζεται κατάλληλα ή δεν ελέγχεται, ενεργοποιεί την επιθετικότητα. Παρατήρησε, ακόμα, ότι η εμπειρία του θυμού προσδιορίζεται κάθε φορά από τους περιορισμούς του περιβάλλοντος και την ικανότητα του κάθε ατόμου για διαπραγμάτευση.

Πιο πρόσφατα, ο Feindler (2006, στο Shokoohi-Yekta, Zamani, & Parand, 2010: 1434) περιγράφει το θυμό ως μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση, με μια μεταβλητή ένταση (από άσχημα αισθήματα έως την οργή), και με διάρκεια (μικρής διάρκειας συναισθήματα που πληγώνουν έως πολύ άσχημα επίμονα συναισθήματα). Αυτή η κατάσταση, συνήθως, συνοδεύεται από μια εχθρική κατανόηση των πραγμάτων και μια παραδοχή προκατειλημμένη, στοιχεία που αποτελούν το αποτέλεσμα κάποιων προηγούμενων δυσάρεστων εμπειριών, κάνοντας τους ανθρώπους πιο επιρρεπείς στο συναίσθημα του θυμού (βλ. MacMahan, Jahoda, Espie, & Broomfield, 2006, στο Shokoohi-Yekta et al., 2010: 1434).

Οι μελέτες, όμως, που μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί για το θυμό, είναι περιορισμένες, οι θεραπευτικές τεχνικές ελλιπείς και στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών- τέταρτη έκδοση (DSM-IV) δεν παρουσιάζει δική του κατηγορία (American Psychiatric Association, 2000, στο Fuller, DiGiuseppe, O'Leary, Fountain, & Lang, 2010), αν και ο θυμός επιταχύνει τη βία (Terjesen, DiGiuseppe, & Naidich, 1997, στο Αγγελοπούλου, 2012: 61). Αν αποδειχθεί ότι είναι ένα ξεχωριστό σύνδρομο, τότε θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει ξεχωριστή κατηγορία, να ενθαρρύνεται η αυξημένη μελέτη και η ανάπτυξη θεραπειών. Για να αποδειχθεί όμως αυτή η μελέτη ως μοναδικό κλινικό σύμπτωμα, θα πρέπει να αποδειχτεί ότι ο θυμός είναι ποιοτικά διαφορετικός από άνθρωπο σε άνθρωπο (Lench, 2004, στο Αγγελοπούλου, 2012: 61).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, επίσης, δεν υπάρχουν διαγνωστικές κατηγορίες, όπου ο θυμός είναι το κεντρικό θέμα, όπως δεν υπάρχει και ένας κλινικός πρακτικός οδηγός. Ενώ υπάρχει διάκριση μεταξύ της κατάστασης του φόβου και της ανησυχίας ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και μεταξύ της κατάστασης της λύπης και της κατάθλιψης, όμως δεν υπάρχει αντίστοιχη διάκριση για τη λέξη του θυμού. Με τη λέξη «θυμός» προσδιορίζεται ο θυμός ως κατάσταση, αλλά και ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (DiGiuseppe & Tafrate, 2007).

Επιπλέον, τα περισσότερα ψυχομετρικά εργαλεία αξιολογούν τον θυμό ως βασική διάσταση της προσωπικότητας και όχι ως ένα ανεξάρτητο κλινικό τομέα έρευνας, γεγονός που καθιστά δύσκολη την μετατόπιση της ερευνητικής προοπτικής από τον θυμό ως βασική διάσταση της προσωπικότητας στο θυμό ως μια ξεχωριστή μεταβλητή κλινικής σημασίας (Eckhardt & Deffenbacher, 1995, στο Eckhardt, Norlander, & Deffenbacher, 2004).

Οι περισσότεροι θεωρητικοί, ωστόσο, δεν υποδηλώνουν ότι όλες οι εμπειρίες του θυμού είναι αναγκαστικά δυσλειτουργικές (π.χ., Averill, 1983. Deffenbacher, 1994. Novaco, 1985. Rothenberg, 1971, στο Lachmund, DiGiuseppe, & Fuller, 2005). Για την επιβεβαίωση μιας διαταραχής, η συχνότητα, η ένταση, ή η διάρκειά της πρέπει να προκαλεί επιβλαβείς ή οδυνηρές συνέπειες. Αυτές περιλαμβάνουν επιδράσεις που δεν είναι παρατηρήσιμες, όπως διαταραχή των γνωστικών διαδικασιών, παρατεταμένη συναισθηματική ένταση και προβλήματα υγείας, ή μπορεί να περιλαμβάνει παρατηρήσιμες ή επιθετικές συμπεριφορές, όπως σωματικό

τραυματισμό στον εαυτό ή τους άλλους, ή ζημιά σε περιουσία ή σχέσεις (βλ. Deffenbacher, 1994. Novaco, 1985, στο Lachmund et al., 2004).

Ο DiGiuseppe, (Lachmund et al., 2004) είναι από τους λίγους που έχει προσπαθήσει να θέσει κριτήρια διάγνωσης του θυμού και να προσαρμόσει την κατάλληλη αντιμετώπιση. Όμως, ο ίδιος συμπέρανε ότι δεν υπάρχει καμία διάκριση στις ψυχικές διαταραχές για τον θυμό, ο οποίος πάντα εμφανίζεται ως ένα δεύτερο και μικρότερης σημασίας σύμπτωμα, με αποτέλεσμα να συγχέονται τόσο οι διαγνώσεις, όσο και οι θεραπείες. Κάποιοι άλλοι ερευνητές πιστεύουν ότι ο θυμός είναι σύμπτωμα άλλης διαταραχής (Lachmund et al., 2004). Πράγματι, ο θυμός, ίσως, συνυπάρχει με την ανησυχία και την κατάθλιψη, γιατί τα δύο τελευταία εγείρονται μαζί με το θυμό. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μελέτη για το θυμό γίνεται πιο εντατική την τελευταία δεκαετία.

### **1.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟΝ ΘΥΜΟ**

Αν και πολλά είναι γνωστά για τα αρνητικά αποτελέσματα του θυμού και της επιθετικότητας, γνωρίζουμε ελάχιστα για τις μεταβλητές που προκαλούν τον θυμό. Το πιο σίγουρο είναι ότι διεργασίες ιδιοσυγκρασίας, νευρολογικές, ενδοκρινικές, και άλλες φυσιολογικές διεργασίες, επηρεάζουν την ανάπτυξη, την εμπειρία και την έκφραση του θυμού (Deffenbacher, 1999).

Ωστόσο, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, ο θυμός μπορεί να θεωρηθεί ότι προκύπτει από αλληλεπιδράσεις μεταξύ (α) ενός ή περισσότερων γεγονότων, (β) την πριν του θυμού κατάσταση του ατόμου, συμπεριλαμβανομένων τόσο των στιγμιαίων, όσο και των μόνιμων χαρακτηριστικών του, και (γ) τις εκτιμήσεις του ατόμου, όχι μόνο σε σχέση με το συμβάν αλλά και σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που διαθέτει. (βλ. Deffenbacher, 1994, 1995, στο Deffenbacher, 1999: 295).

Ο θυμός είναι μια βιωματική κατάσταση που αποτελείται από συναισθηματικά, γνωστικά και φυσιολογικά στοιχεία που συμβαίνουν ταυτόχρονα, και αλληλοεπηρεάζονται με τέτοιο τρόπο που τείνουν να βιώνεται ως ένα μοναδικό φαινόμενο. Συναισθηματικά, ο θυμός βιώνεται ως μια συναισθηματική κατάσταση, που κυμαίνεται σε ένταση από την ήπια ενόχληση και τον εκνευρισμό, την απογοήτευση και το θυμό, έως την μανία και την οργή. Βιολογικά, ο θυμός εκδηλώνεται με διέγερση του συμπαθητικού νευρικού συστήματος, με αυξημένη μυϊκή τάση, απελευθέρωση των ορμονών των επινεφριδίων και άλλα στοιχεία.

Γνωστικά, ο κλινικός θυμός περιλαμβάνει την μεροληπτική επεξεργασία πληροφοριών, που περιλαμβάνουν σκέψεις, εικόνες και αποδόσεις που αφορούν σε (α) υπερβολική αίσθηση παραβίασης και αδικίας (β) επίθεση, εκδίκηση και τιμωρία (γ) φταίξιμο (δ) εξωτερική απόδοση (ε) δυσφήμιση και υποτίμηση της πηγής του θυμού και (στ) υπερβολική γενίκευση (Deffenbacher, 1999).

Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια αποδελτίωσης της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με τους βασικούς παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν το συναίσθημα του θυμού.

### **1.3.1. Η επιρροή των σκέψεων στην εκδήλωση του θυμού**

Γνωστικοί θεωρητικοί του θυμού και της επιθετικότητας, όπως ο Ellis (1977, στο Αγγελοπούλου, 2012) ο Bandura (1986, στο Αγγελοπούλου, 2012), ο Beck (1999, στο Αγγελοπούλου, 2012), οι Crick και Dodge (1994 στο Αγγελοπούλου, 2012) και οι DiGiuseppe και Tafrate (2007) έχουν προτείνει ότι οι σκέψεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην έναρξη του θυμού και της επιθετικότητας. Σημαντική έρευνα, επίσης, υποστηρίζει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των γνωστικών λειτουργιών, του θυμού και της επιθετικής συμπεριφοράς (βλ. Boldizar et al., 1989. Crick & Dodge, 1989. Dodge et al., 1990. Dodge, 1980. Joffe et al., 1990. Keltikangas-Jorvinen & Kangas, 1988. Lochman & Dodge, 1994. Matthys et al., 1999. Richard & Dodge, 1982. Slaby & Guerra, 1988. Steinberg & Dodge, 1983. Webster-Stratton & Lindsay, 1999, στο Fives, Kong, Fuller, & DiGiuseppe, 2011).

Οι σκέψεις και γενικότερα η διανοητικότητα κάθε ατόμου, με οδηγό το συναίσθημα καθορίζει τις αξίες του και οι αξίες με τη σειρά τους θέτουν τα αποφασιστικά κριτήρια για το τι χρειάζεται να επιλεγεί. Κατά τη διαμόρφωση των αξιών, το συναίσθημα και η διανοητικότητα σχηματίζουν τις πεποιθήσεις, δηλαδή, τι θεωρείται απαραίτητο, απίθανο, αληθινό ή αναπόφευκτο.

Οι πεποιθήσεις μπορεί να είναι αληθινές, είτε γιατί κάποιο άτομο τις πιστεύει, είτε γιατί έχουν βοηθήσει στην πραγματοποίηση στόχων. Όμως, υπάρχουν και οι λανθασμένες πεποιθήσεις, που οδηγούν σε αδιέξοδα και σε ένα πλέγμα γενικεύσεων, διαγραφών και στρεβλώσεων. Οι λανθασμένες πεποιθήσεις είναι περιοριστικές και τεμαχίζουν την ολότητα από το ευρύτερο σύνολο (Wycza, 2001, στο Αγγελοπούλου, 2012). Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά στοιχεία ότι οι παράλογες

πεποιθήσεις και οι γνωστικές στρεβλώσεις συσχετίζονται θετικά με τον θυμό στους ενήλικες (βλ. Azoulay, 2000. Eckhardt et al., 1998. DiGiuseppe & Froh, 2002, στο Fives et al., 2011).

### **1.3.2. Θυμός και κατάθλιψη: ο ρόλος του ελέγχου και της αιτιακής απόδοσης**

Τα αίτια και οι παράγοντες που επηρεάζουν τα αρνητικά συναισθήματα έχουν αποτελέσει βασικούς τομείς ενδιαφέροντος στην ψυχολογία για δεκαετίες. Παρά το μεγάλο ενδιαφέρον για τα αρνητικά συναισθήματα, όπως η κατάθλιψη και το άγχος, η μελέτη του θυμού έχει σχετικά παραμεληθεί. Ωστόσο, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι μια ποικιλία αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός και η κατάθλιψη σχετίζονται (βλ. Boergers, Spirito, & Donaldson, 1998. Fava, 1998. Frankel, 1992. Sperberg & Stabb, 1998, Stein, Apter, Ratzoni, Har-Even, & Avidan, 1998. Thomas, 1989, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003).

Η έρευνα έχει, επίσης, επισημάνει την αποτελεσματικότητα ορισμένων θεραπευτικών μεθόδων που ταυτόχρονα μειώνουν τα επίπεδα τόσο του θυμού όσο και της κατάθλιψης (βλ. Fava, 1998. March, Amaya-Jackson, Murray, & Schulte, 1998. Morand, Thomas, Bungener, Ferreri, & Jouvent, 1998. Robinson, Berman, & Neimeyer, 1990. Wexler & Cicchetti, 1992, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Carmony και DiGiuseppe (2003), οι οποίοι ερευνήσαν τις επιδράσεις της ισχύος και του ελέγχου και της αιτιακής απόδοσης σε εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα όσον αφορά στο θυμό και την κατάθλιψη σε 120 προπτυχιακούς φοιτητές, βρέθηκε μια μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της απόδοσης σε εξωτερικά κίνητρα και συνθηκών χαμηλής ισχύος και χαμηλού ελέγχου με τον θυμό. Σε αντίθεση, η κατάθλιψη συνδέθηκε περισσότερο με καταστάσεις στις οποίες επικρατούσε η απόδοση σε εσωτερικά κίνητρα. Επιπλέον, ο θυμός έρχεται ως μία απάντηση ισχύος και ελέγχου επί των παραπτωμάτων των άλλων, αφού με την έκφρασή του επιδιώκεται η συμμόρφωσή τους (Lazarus, 1991, στο Αγγελοπούλου, 2012).

Τα ευρήματα των Carmony και DiGiuseppe (2003) υποστηρίζουν, εκείνα των Strachan και Dutton (1992, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι χαμηλής ισχύος και χαμηλού ελέγχου καταστάσεις οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα θυμού στα άτομα σε σχέση με τις υψηλής ισχύος και υψηλού



ελέγχου καταστάσεις. Ισχυρίστηκαν, ακόμη, ότι η αντίληψη της απειλής (απόδοση σε εξωτερικό κίνητρο) ήταν βασικός συντελεστής στην ανάπτυξη του θυμού για τα άτομα στις χαμηλής εξουσίας καταστάσεις. Αναμφισβήτητα, όπως προσθέτουν οι DiGiuseppe και Tafrate (2004), η απειλή κατά των φυσικών αγαθών, της ευημερίας και της αυτοεκτίμησης του ατόμου διεγείρει θυμό.

Οι Smith και Ellsworth (1985, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003) πρότειναν ότι οι σκέψεις για το ότι υπάρχει περιορισμένος έλεγχος (π.χ. ένα άτομο πιστεύει ότι αυτός ή αυτή έχει λίγο ή καθόλου έλεγχο πάνω σε κάποιες καταστάσεις) είναι βασικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του θυμού.

Τα ευρήματα της μελέτης είναι, επίσης, σε συμφωνία με προηγούμενες εργασίες επικαλούμενες μια εσωτερική σχέση μεταξύ θυμού και κατάθλιψης, με τον θυμό να αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην αύξηση της κατάθλιψης (βλ. Abramson et al., 1978. Flett, Blankstein, & Kleinfeldt, 1991, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003).

Ο Averill (1983, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003), από την άλλη, υποστήριξε ότι ο θυμός μπορεί να διαφοροποιηθεί από την κατάθλιψη στο μέτρο που αφορά τον καταλογισμό των ευθυνών σε άλλους (απόδοση σε εξωτερικά κίνητρα) πιο συχνά από ό, τι συμβαίνει στην κατάθλιψη. Μάλιστα, σε πρόσφατες εργασίες από τον Neumann (2000, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003), στις οποίες οι συμμετέχοντες εκτέθηκαν σε αρνητικά γεγονότα με ασαφή αίτια, αποδείχθηκε ότι οι συμμετέχοντες, οι οποίοι απέδιδαν το συμβάν σε εξωτερικά αίτια έτειναν να αντιδρούν στα σενάρια με θυμό, ενώ εκείνοι που είχαν συνήθως ένα εσωτερικό στυλ απόδοσης βίωναν περισσότερο ενοχή.

### **1.3.3. Θυμός και άγχος**

Μελετητές έχουν τεκμηριώσει την άποψη ότι άτομα με αυξημένο άγχος είναι περισσότερο επιρρεπή στην εμπειρία του θυμού. Το άγχος μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ερέθισμα, μια απάντηση, ή μια διαδικασία που περιλαμβάνει μια αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου και του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με το διαδραστικό μοντέλο του στρες (Lazarus & Folkman, 1984, στο Cary & Dua, 1999), οι άνθρωποι αγχώνονται όταν αξιολογούν γνωστικά περιβαλλοντικές απαιτήσεις ή γεγονότα. Με αυτό τον τρόπο, θεωρούν ότι τα γεγονότα ξεπερνούν τις ικανότητές τους και απειλούν ή έχουν τη δυνατότητα να βλάψουν την ευημερία τους.

Η εμπειρία του στρες θεωρείται ότι οδηγεί σε μια ποικιλία από αρνητικά συναισθήματα (Kagan, 1975, στο Cary & Dua, 1999) όπως η κατάθλιψη, η ανησυχία, και ο θυμός. Μάλιστα, οι Thomas και Ataken (1993, στο Cary & Dua, 1999) βρήκαν ότι μέσης ηλικίας γυναίκες με άγχος πάσχουν, παράλληλα και από θυμό ενώ, οι De Anda, Darroch, Davidson και Gilly (1992, στο Cary & Dua, 1999) ανέφεραν θυμό σε έγκυες εφήβους.

Οι περισσότερες από τις μελέτες για τη σχέση μεταξύ άγχους και θυμού έχουν επικεντρωθεί στον καθορισμό της σχέσης του άγχους με τον θυμό ως γνώρισμα (trait anger). Ο θυμός ως γνώρισμα (trait anger) έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με το άγχος σε αμερικανίδες και τουρκάλες γυναίκες μέσης ηλικίας (Thomas & Ataken, 1993, στο Cary & Dua, 1999), και σε φοιτήτριες (Thomas & Williams, 1991, στο Cary & Dua, 1999). Οι Hart, Turner, Hittner, Cardazo και Paras (1991, στο Cary & Dua, 1999) βρήκαν ότι το άγχος από ένα σημαντικό γεγονός της ζωής σχετίζεται με τον θυμό ως γνώρισμα (trait anger) σε ένα δείγμα φοιτητών κολεγίου.

Επιπλέον, όπως ισχύει και στην περίπτωση της κατάθλιψης, οι ερευνητές έχουν διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός αριθμού τεχνικών στη μείωση του στρες, οι οποίες έχουν, επίσης, αποδειχθεί ότι μειώνουν τις αρνητικές ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις του στρες, όπως τον θυμό (Bernstein & Borkovec, 1973, στο Cary & Dua, 1999).

Ο Hains (1992, στο Cary & Dua, 1999), σε μια μελέτη με εφήβους, διαπίστωσε ότι η εκπαίδευση στην μείωση του άγχους, που σχεδιάστηκε με στόχο τη μείωση του καθημερινού άγχους και του άγχους από τα σημαντικά γεγονότα της ζωής σε εφήβους, δεν μείωσε, ουσιαστικά το άγχος, αλλά παρήγαγε μια μείωση του θυμού ως γνώρισμα (trait anger), αλλά όχι του θυμού ως κατάσταση (state anger). Οι Hains και Szyjakowski (1990, στο Cary & Dua, 1999), σε μια μελέτη καθημερινών και σημαντικών στρεσογόνων γεγονότων ζωής σε εφήβους, έδειξαν ότι η γνωστική ανακατασκευή ήταν αποτελεσματική στη μείωση τόσο του άγχους όσο και του θυμού ως γνώρισμα.

Σύμφωνα με κάποιες μελέτες, έχει βρεθεί ότι διαδικασίες διαχείρισης του στρες που χρησιμοποιούν, σε μεγάλο βαθμό, τη γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση, είναι αποτελεσματικές στη μείωση του στρες ή του θυμού σε άτομα που φροντίζουν άτομα με αναπηρία (Cary & Dua, 1999).

Σε μια έρευνα, ακόμα, σε άτομα που φροντίζουν ηλικιωμένους με ειδικές ανάγκες, ο Jacob (1991, στο Cary & Dua, 1999) ανέφερε ότι οι συμμετέχοντες δήλωναν ότι βίωναν θυμό, ενοχή, και δυσαρέσκεια ως απάντηση στο καθημερινό άγχος της φροντίδας των ηλικιωμένων. Επιπλέον, ο Seligman (1993) και ο Upshur (1991, στο Seligman, 1993), σε έρευνα με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, προσδιόρισαν ότι η συχνότητα του θυμού τους οφείλεται στο άγχος της φροντίδας των παιδιών τους. Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των Cary και Dua (1999) σε οικογένειες και επαγγελματίες που φροντίζουν άτομα με αναπηρία, ο θυμός τόσο ως γνώρισμα (trait anger) όσο και ως κατάσταση (state anger) βρέθηκε να συνδέεται με το προηγούμενο άγχος.

Συμπερασματικά, λόγω των εκτεταμένων αναφορών της εμπειρίας του θυμού από οικογένειες και φροντιστές ατόμων με αναπηρία και των θεωρητικών και πειραματικών μελετών, που δείχνουν μια σχέση μεταξύ άγχους και θυμού (βλ. Hains & Szyjakowski, 1990. Lazarus & Folkman, 1984. Novaco, 1979. Thomas & Ataken, 1993, στο Cary & Dua, 1999), φαίνεται ότι ένας τρόπος για να μειωθεί ο θυμός σε φροντιστές ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι να μειώσουν το άγχος τους.

#### **1.3.4. Θυμός, ντροπή και αυτοεκτίμηση**

Δύο ακόμη στοιχεία, που συγκαταλέγονται στις αιτίες του θυμού, είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η ντροπή. Ο Feshbach (1971, στο Gilligan, 2003: 1159), για παράδειγμα, αφού έκανε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα αυτό, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «οι παραβιάσεις στην αυτοεκτίμηση μέσα από την προσβολή, την ταπείνωση ή τον καταναγκασμό είναι, ίσως, η πιο σημαντική πηγή του θυμού στους ανθρώπους». Συχνά, οι θυμωμένοι νιώθουν ότι δεν είναι αρκετά καλοί ή έξυπνοι, δεν είναι αξιαγάπητοι και δεν ανήκουν πουθενά. Η ντροπή συνδέεται με το θυμό και αυτό παρατηρείται σε κάποιους, που ντρέπονται για το θυμό τους, ενώ φαινομενικά τον αγνοούν. Η ζωή αυτών των ανθρώπων είναι περιπλεγμένη και συχνά ξεσπούν στους άλλους.

Η σχέση μεταξύ της ντροπής και του θυμού έχει αναγνωριστεί από καιρό από τους κλινικούς γιατρούς. Ο Lewis (1971, στο Lawrence & Taft, 2013: 12) επινόησε τον όρο «ταπεινωμένη οργή» για να περιγράψει την έκφραση της οργής μετά την εμπειρία της ντροπής. Αντλώντας από την κλινική εμπειρία του με βίαιους παραβάτες, ο Gilligan (2003) διατύπωσε τη θεωρία ότι οι πράξεις βίας είναι κακές

προσπάθειες να ξεφύγει κανείς από την ντροπή και από τα συναφή συναισθήματα της αδυναμίας, της κατωτερότητας και της αναξιοσύνης. Ισχυρίζεται ότι η ντροπή είναι πιθανό να οδηγήσει στη βία άτομα που δεν αισθάνονται σε επαρκή επίπεδα ενοχές και τύψεις, στα οποία η εμπειρία της ντροπής είναι τόσο ισχυρή ώστε να απειλεί την αίσθηση του εαυτού και άτομα τα οποία στερούνται εκείνα τα μη βίαια μέσα που είναι αναγκαία για την αποκατάσταση της αυτοεκτίμησης. Εμπειρικές μελέτες επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα των Lewis και Gilligan αποδεικνύοντας τη σχέση μεταξύ ντροπής και καταστροφικών εκφράσεων του θυμού (βλ. Andrews, Brewin, Rose, & Kirk, 2000. Harper & Arias, 2004. Tangney & Dearing, 2002, στο Lawrence & Taft, 2013).

Επιπλέον, η σημασία της αυτοεκτίμησης για την ψυχική υγεία του ατόμου έχει επανειλημμένα και ποικιλότροπα τονιστεί από πολλούς ερευνητές (βλ. Jahoda, 1958. Markus & Nurius, 1987. Wigfield & Karpathian, 1991, στο Αργυρακούλη, 2000). Τα άτομα που έχουν θετική εικόνα του εαυτού τους διαθέτουν μεγάλη αυτοπεποίθηση και εκδηλώνουν λιγότερο άγχος και θυμό (Marcia, 1980, στο Αργυρακούλη, 2000), έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις προσωπικές κρίσεις και απόψεις τους, τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν ακόμα και σε αντίξοες καταστάσεις, έχουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και δημιουργικότητα, ισχυρά κίνητρα για επιτυχία, είναι περισσότερο ειλικρινή και χρησιμοποιούν σπανιότερα μηχανισμούς άμυνας (Coopersmith, 1967, στο Αργυρακούλη, 2000). Αντίθετα, άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση εκδηλώνουν δειλία, έλλειψη προσωπικής αποδοχής, θυμό και άγχος, υιοθετούν μία στάση άμυνας απέναντι στους άλλους, υποτιμούν τις πραγματικές τους δυνατότητες και φοβούνται την αποτυχία (Devai, 1990, στο Αργυρακούλη, 2000). Εξαιτίας όλων αυτών, συνήθως ζουν στη σκιά των κοινωνικών γεγονότων και στην απομόνωση.

Σε μια πρόσφατη μελέτη, μάλιστα, που ερευνά το μίσος, την οργή και τον θυμό σε σχέση με την αυτοκριτική του ατόμου, βρέθηκε ότι οι αυτό-επικρίσεις είναι μια αντανάκλαση των προσωπικών αξιών που ενσωματώνονται σε συναισθηματικά σχήματα, που λειτουργούν σε ένα αυτόματο επίπεδο (Greenberg & Watson, 2006, στο Pascual-Leone, Gilles, Singh, & Andreescu, 2013) και ενεργοποιούνται όταν προκύπτει μια διαπροσωπική ή υπαρξιακή ανάγκη. Όταν, για παράδειγμα, συμβαίνουν στρεσογόνες συγκρούσεις, τα άτομα είναι πιθανό να κατηγορήσουν τον εαυτό τους και μερικές φορές, ακόμη, να ντρέπονται για τις ανάγκες τους. Επομένως,

το μίσος ενάντια στον εαυτό, ο θυμός και η οργή μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως μια καυστική, συναισθηματική έκφραση της αυτοκριτικής, κατά την οποία οι ίδιοι οι άνθρωποι μισούν τα ελαττώματα και τα λάθη τους (Pascual-Leone et al., 2013).

Έτσι, σύμφωνα με τον Pascual-Leone και τους συνεργάτες (2013), καταστάσεις που παράγουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, στην ουσία, το κάνουν αυτό, ενεργοποιώντας μια αίσθηση του εαυτού ως ελαττωματικό, μια αίσθηση ντροπής που αποτελεί μια πρωτογενή δυσπροσαρμοστική συναισθηματική εμπειρία. Ελλείψει επαρκούς προσωπικής ανθεκτικότητας, ορισμένα άτομα αντιδρούν σε αυτήν την βαθύτερη πρωτογενή εμπειρία τους με θυμό και αυτοτιμωρητικά συναισθήματα, στοιχεία που αποτελούν μια δευτερογενή απάντηση στην βαθύτερη πρωτογενή εμπειρία.

### **1.3.5. Θυμός και φύλο**

Μέσα στη γενική ερευνητική βιβλιογραφία, η προσοχή εγείρεται γύρω από τον θυμό στις γυναίκες και αυτό έχει προκαλέσει εικασίες σχετικά με τις διαφορές των δύο φύλων όσον αφορά στο θυμό. Από διάφορα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι τυπικοί πληθυσμοί ή φοιτητές τείνουν να μην διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά στο θυμό ή στην έκφραση θυμού (βλ. Kopper & Epperson, 1996. Kopper & Epperson, 1991, Kopper, 1993, στο Suter & Byrne, 2000). Αντίθετα, σύμφωνα με άλλους συγγραφείς φαίνεται ότι ειδικές ομάδες πληθυσμού (όπως κλινικά δείγματα), μπορεί να επιδείξουν στην πραγματικότητα διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (βλ. Novaco, 1994. Sharkin, 1993. Funabiki, Bologna, Pepping, & FitzGerald, 1980, στο Suter & Byrne, 2000).

Για παράδειγμα, σύμφωνα με την έρευνα των Suter και Byrne (2000) σε γυναίκες και άνδρες που βρίσκονταν σε διάφορα σωφρονιστικά ιδρύματα, υπήρχαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τον θυμό μεταξύ των δύο ομάδων, με τις γυναίκες να εμφανίζουν σταθερά υψηλότερο θυμό από τους άντρες. Οι άντρες, επιπλέον, ασκούσαν περισσότερο έλεγχο πάνω στην έκφραση του θυμού τους. Ως εκ τούτου, το δείγμα των γυναικών κρατουμένων παρουσίαζε υψηλότερα επίπεδα θυμού με λιγότερες προσπάθειες ελέγχου του σε σχέση με τους άνδρες κρατούμενους. Αυτό, βέβαια, μπορεί να οφειλόταν, όπως σημείωσαν και οι ερευνητές, στο ότι το δείγμα των γυναικών είχε βιώσει κάποιου είδους κακοποίησης (σωματική/ σεξουαλική) κατά την παιδική ηλικία.

Το ίδιο αποτέλεσμα βρέθηκε και από την έρευνα του Hargreaves (2000) σε δείγμα δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την οποία οι δασκάλες δεν ήταν λιγότερο πιθανό από τους δασκάλους να εκφράσουν τον θυμό τους απέναντι στους μαθητές τους. Αυτή η μικρή έκπληξη, σύμφωνα με τον ερευνητή, μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι γυναίκες, συνήθως, καταλαμβάνουν υποδεέστερες θέσεις σε σχέση με τους άντρες μέσα στην κοινωνία, κάτι το οποίο, όμως, δεν ισχύει στις σχολικές αίθουσες του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι άνδρες βιώνουν και εκφράζουν τον θυμό, γενικά, πιο συχνά από τις γυναίκες (βλ. Plant, Hide, Keltner, & Devine, 2000. Plant, Kling, & Smith, 2004, στο Trnka & Stuchlíková, 2011). Οι Iqbal και Ahmad (1993, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003) βρήκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά στις μορφές που παίρνει ο θυμός. Οι άνδρες βρέθηκαν να σκοράρουν σημαντικά υψηλότερα στις κλίμακες της έκφρασης του θυμού (anger expression), ενώ οι γυναίκες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στις κλίμακες για τον εσωτερικευμένο θυμό (anger in).

Οι Strachan και Dutton (1992, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003) βρήκαν στοιχεία για φυλετικές διαφορές όσον αφορά στο θυμό σε σχέση με το φύλο ενός ανταγωνιστή σε ένα πειραματικό πλαίσιο. Οι βαθμολογίες του θυμού ήταν υψηλότερες σε συνθήκες στις οποίες το φύλο του ανταγωνιστή ήταν αντίθετο από εκείνο του συμμετέχοντα. Σε μια παρόμοια πειραματική έρευνα, ο Schnake και οι συνεργάτες διαπίστωσαν ότι ο θυμός και η αποκάλυπτη επιθετικότητα σχετίζονται με άνδρες-στόχους και όχι γυναίκες-στόχους (Schnake, Ruscher, Gratz, & O'Neal, 1997, στο Carmony & DiGiuseppe, 2003).

Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι η σωματική επιθετικότητα παρουσιάζεται με διαφορετικό τρόπο στους άνδρες και διαφορετικά στις γυναίκες. Τα αρσενικά είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν όπλα, να αυτοκτονήσουν και να συμμετάσχουν σε επικίνδυνες μορφές σωματικής επίθεσης (βλ. Cornell & Loper 1998. Singer & Flannery, 2000, στο Fives et al., 2011, Deffenbacher, Oetting et al., 1996). Μια παλιά εξήγηση για τη διαφορά των δύο φύλων στη φυσική επιθετικότητα είναι ότι ο θυμός οδηγεί στην επιθετικότητα, και τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν την τάση να βιώνουν τον θυμό με διαφορετικό τρόπο. Ωστόσο, η μετα-ανάλυση του Archer (2004, στο Fives et al., 2011) απέτυχε να βρει διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο θυμό.

Σύμφωνα με την έρευνα των Fives, Kong, Fuller και DiGiuseppe (2011), ενώ τα αγόρια είναι πιο πιθανό να επιτεθούν σωματικά και τα κορίτσια τείνουν να υιοθετούν πιο έμμεσες (μη συγκρουσιακές) μορφές επίθεσης, το επίπεδο του θυμού δεν διαφέρει για τα αγόρια και τα κορίτσια. Οι συγγραφείς προσθέτουν ότι, αν τα αρσενικά και τα θηλυκά δεν διαφέρουν σε επίπεδο θυμού, αλλά οι άνδρες είναι πιο επιρρεπείς στο να συμμετάσχουν σε επικίνδυνες μορφές σωματικής επιθετικότητας, ίσως, οι διαφορετικές σκέψεις (γνωστικά στοιχεία) μπορούν να εξηγήσουν αυτές τις διαφορές.

#### **1.4. ΤΥΠΟΙ ΘΥΜΟΥ**

Οι Ellis & Tafrate (1995, στο Αγγελουπούλου, 2012: 82-83) κατατάσσουν το θυμό σε δύο κατηγορίες: 1) στο μη ενοχλητικό θυμό (non- disturbed anger) ή όπως τον αποκαλούν *ενόχληση*, που είναι μια μέτρια συναισθηματική έγερση, η οποία προήλθε από μια προσβολή και 2) στον ενοχλητικό θυμό (dysfunctional anger), που είναι μια έντονη, δυσάρεστη και εχθρική εμπειρία, η οποία ίσως προκαλέσει μακροπρόθεσμα.

Ο έσω-θυμός και ο έξω-θυμός (Anger-In/ Anger-Out) ή ο καταπιεσμένος και εξωτερικευμένος θυμός ανήκουν, επίσης, στις πιο πολυσυζητημένες κατηγοριοποιήσεις του θυμού. Ο έξω-θυμός (anger-out) ορίζεται ως «η τάση για ανοικτή έκφραση του θυμού, συνήθως, με αρνητικούς, επιθετικούς τρόπους» και ο έσω-θυμός (anger-in), ως «η τάση να βιώνει κάποιος, αλλά να καταστέλλει την ανοικτή έκφραση του θυμού» (Spielberger, 1988, στο Trnka & Stuchlíková, 2011: 91). Σύμφωνα με τον Spielberger (1988, στο Trnka & Stuchlíková, 2011: 91), υπάρχει και μια άλλη κατηγορία, ο έλεγχος θυμού (Anger-Control) που ορίζεται ως «η τάση να είναι κάποιος υπομονετικός, ήρεμος, και να διαμορφώνει συναισθηματικά και συμπεριφορικά την έκφραση του θυμού του».

Ο θυμός ενδέχεται να παρουσιάζεται και με άλλες μορφές, όπως καθημερινός θυμός, θυμός που προέρχεται από δύσκολες καταστάσεις, θυμός από ψυχολογική διαταραχή, θυμός από καταπίεση, θυμός που εγείρεται από αρνητικές σκέψεις ή ενδέχεται να παρουσιάζεται με ήπιους τόνους (αποστροφή, δυσαρέσκεια, ενόχληση) ή να καταλήγει σε οργή (Αγγελουπούλου, 2012). Ξέχωρα από την έντασή του, υπάρχει διάκριση σε εσωτερικό θυμό, που κατευθύνεται στον ίδιο τον εαυτό για κάτι, που έχει

γίνει ή που έχει παραληφθεί και σε εξωτερικό θυμό, που είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με άλλο άτομο.

Οι Spielberg, Reheiser, και Sydeman (1995) επιπλέον, διακρίνουν το θυμό σε περιστασιακό και σε ιδιοσυγκρασιακό θυμό. Ο περιστασιακός θυμός (state anger) ή ο θυμός ως κατάσταση είναι ο τύπος, που συνδέεται με ένα παροδικό φαινόμενο και με περιβαλλοντικά ερεθίσματα ή καταστάσεις, που μπορεί να ενεργοποιήσουν ένα αντίστοιχο συναίσθημα. Επαναλαμβανόμενος αυτός ο θυμός οδηγεί στο θυμό ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Ο ιδιοσυγκρασιακός θυμός (trait anger) ή ο θυμός ως χαρακτηριστικό/γνώρισμα προσωπικότητας χαρακτηρίζει τους ανθρώπους, που έχουν μια προδιάθεση στο θυμό και το συναίσθημα αυτό αποτελεί κομμάτι της προσωπικότητάς τους. Το παραπάνω μοντέλο για το θυμό προσφέρει μεγάλη εμπειρική υποστήριξη για κλινική εργασία και έρευνα (Spielberger, et al., 1995).

## **1.5. ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΘΥΜΟΥ**

Πώς οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν ή εκφράζουν το θυμό τους αποτελεί, επίσης, ένα κρίσιμο ερώτημα. Όταν εξοργίζονται, οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν το θυμό τους με μια ποικιλία προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών τρόπων (π.χ. αυτοπεποίθηση και επίλυση προβλημάτων ή σωματική και/ή λεκτική επίθεση). Γνωρίζοντας το πώς οι άνθρωποι εκφράζουν το θυμό τους είναι σημαντικό όχι μόνο όσον αφορά στην κατανόηση της φύσης του θυμού, αλλά, επίσης, και κλινικά όσον αφορά στα προβλήματα και τις ανησυχίες ενός πιθανού πελάτη/συμβουλευόμενου.

Ο Spielberg (1988, στο Deffenbacher, Oetting et al., 1996: 576), κατηγοριοποίησε τα προβλήματα που δημιουργεί ο θυμός ανάλογα με την έκφρασή του, δηλώνοντας τρεις τύπους θυμού: (α) τον έσω- θυμό (anger-in) που αναφέρεται σε άτομα που καταπιέζουν την έκφραση θυμού τους, (β) τον έξω- θυμό (anger-out) που αναφέρεται σε άτομα που εμπλέκονται συχνά σε λεκτική ή φυσική έκφραση του θυμού και (γ) τον ελεγχόμενο θυμό (anger-control) που αναφέρεται σε άτομα με δυνατές εμπειρίες θυμού, αλλά και διαρκή έλεγχο της έκφρασής του.

Από τη μελέτη της Guerrero (1994), προέκυψαν τέσσερις τρόποι έκφρασης του θυμού σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίοι αφορούν 1) στην επιθετικότητα που διανέμεται (distributive aggression) που περιλαμβάνει την άμεση και απειλητική επιθετικότητα, 2) στην εκδικητικότητα (assertion) που περιλαμβάνει συναισθήματα εμπάθειας, 3) στην παθητική επιθετικότητα (passive-aggression) που



περιλαμβάνει την έμμεση επιθετικότητα που δεν παύει να είναι απειλητική, όπως τα έντονα ψυχρά βλέμματα και 4) στη μη διεκδικητική-άρνηση (non assertive-denial) που περιλαμβάνει, επίσης, μια έμμεση επιθετικότητα που, όμως, δεν είναι καθόλου απειλητική, αφού το άτομο κρύβει το έντονο αίσθημα του θυμού σε μια προσπάθεια ελέγχου του.

Σύμφωνα με την έρευνα των Deffenbacher, Oetting και των συνεργατών (1996), μετά από επεξεργασία των παραπάνω τρόπων έκφρασης θυμού του μέσα από τις κλίμακες του Spielberger (State-Trait Anger Expression Inventory, 1988) αποκαλύφθηκαν επτά πρόσθετες μορφές έκφρασης του θυμού: 1) ο θορυβώδης τσακωμός (Noisy Arguing), 2) η λεκτική επίθεση (Verbal Assault), 3) η σωματική επίθεση σε ανθρώπους (Physical Assault-People), 4) η σωματική επίθεση σε αντικείμενα (Physical Assault-Objects), 5) η αμφίδρομη επικοινωνία (Reciprocal Communication), 6) το διάλλειμα ή απόσταση (Time Out), και 7) η άμεση έκφραση (Direct Expression).

Η έκφραση του θυμού μπορεί να λάβει πολλές μορφές, που κυμαίνονται από ένα σκληρό βλέμμα και το χτύπημα μιας πόρτας έως ένα ξέσπασμα νεύρων. Όπως σημείωσαν οι Burrowes και Halberstadt (1987, στο Guerrero, 1994), ο θυμός δεν συνεπάγεται πάντα τη σωματική βία ή την σύγκρουση. Αντίθετα, ο θυμός μπορεί να εκφραστεί διακριτικά, μέσα από μια οργισμένη ματιά, ένα σαρκαστικό ύφος ή διάφορους αμυντικούς χειρισμούς (βλ. Burrowes & Halberstadt, 1987. Siegman, 1985, στο Guerrero, 1994). Πολλές μη λεκτικές συμπεριφορές έχουν βρεθεί να συνδέονται με το θυμό. Άτομα που εκφράζουν θυμό τείνουν να αυξάνουν το ρυθμό και την ένταση της ομιλίας τους, να σφίγγουν το στόμα τους, να συνοφρυώνουν το μέτωπο, να σφίγγουν τις γροθιές τους, και να εντείνουν την βλεμματική επαφή (βλ. Ekman, Friesen, & Tomkins, 1971. Siegman, 1985, στο Guerrero, 1994).

Ο τρόπος που τα άτομα επικοινωνούν τον θυμό τους έχει συνέπειες τόσο στην υγεία και την ευτυχία τους, όσο και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Όσοι διατηρούν τον θυμό στοιβαγμένο μέσα τους, μπορεί να παρουσιάσουν αύξηση της αρτηριακής πίεσης και του καρδιακού ρυθμού, ενώ παράλληλα, επιτρέπουν να παραμένει άλυτη η πηγή του προβλήματος, με αποτέλεσμα να υποφέρουν. Αντίθετα, εκείνοι που εκφράζουν τον θυμό μέσα από την επιθετικότητα ή την βία μπορεί, από τη μια, οι ίδιοι να αισθάνονται ένοχοι και από την άλλη να κάνουν τους άλλους να αισθάνονται τους αποξενωμένοι και κακοποιημένοι (βλ. Averill, 1982. Rimm, Hill, Brown, & Stuart, 1974. Tavris, 1982, 1984, στο Guerrero, 1994).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν το θυμό τους και με ακατάλληλους και ζημιογόνους τρόπους, όπως, εκρήξεις θυμού, οι οποίες οδηγούν σε ύβρεις και βίαιη συμπεριφορά ή απώθηση θυμού που συμβαίνει επειδή κάποιοι θεωρούν ότι ο θυμός είναι ένα απρεπές συναίσθημα και επιλέγουν να τον καταπνίξουν ή τον απωθούν, με αποτέλεσμα ο θυμός τους να καταλήγει σε κατάθλιψη και ανησυχία (Αγγελοπούλου, 2012).

Έτσι, οι τελευταίες μελέτες στη νευροεπιστήμη και ψυχολογία επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η έκφραση του θυμού καταφέρει μόνο να προκαλέσει περισσότερο θυμό (Newberg, 2009, στο Αγγελοπούλου, 2012). Ερευνητές με βάση αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι η έκφραση του θυμού και της επιθετικότητας οδηγεί όχι στη μείωση αλλά στην αύξησή του (Biaggio, 1987, στο Αγγελοπούλου, 2012) και συσχετίζεται άμεσα με την επιθετικότητα και τη βία, όπως για παράδειγμα η βία στα σχολεία, που έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια και έχει επισύρει το ενδιαφέρον των ερευνητών (βλ. Dwyer, 1998. Loeber & Farrington, 2000. Patterson, 1999. Smith & Furlong, 1998, στο Αγγελοπούλου, 2012).

## **1.6. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΘΥΜΟΥ**

Πολλές θεραπείες έχουν προταθεί για την διαχείριση του δυσλειτουργικού θυμού σε δομές ψυχικής υγείας. Τέτοιες θεραπείες περιλαμβάνουν – χωρίς να περιορίζονται σε αυτές- χαλάρωση, προοδευτική μυϊκή χαλάρωση, συστηματική απευαισθητοποίηση, διαλογισμό, βιοανάδραση, αυτό-εκπαίδευση (self-instructing), γνωστική αναδόμηση, εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, επίλυση προβλημάτων, δεξιότητες αυτοπεποίθησης και μοντέλα μείωσης του άγχους (DiGiuseppe & Tafrate, 2003, στο Valizadeh, Davaji, & Nikamal, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, ο θυμός ως γνώρισμα (trait anger) έχει βρεθεί ότι μειώνεται με την ελαχιστοποίηση των αρνητικών σκέψεων (Dua & Swinden, 1992, στο Cary & Dua, 1999), και με παρεμβάσεις που συνδυάζουν την εκμάθηση γνωστικών δεξιοτήτων και τεχνικών χαλάρωσης (Deffenbacher & Stark, 1992, στο Cary & Dua, 1999, Deffenbacher, 1996). Οι Sukhodolsky, Golub, Stone και Orban (2005, στο Shokoohi-Yekta, Zamani, & Parand, 2010), από την άλλη, μελέτησαν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης του ελέγχου του θυμού και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκπαίδευση στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ήταν αποτελεσματικά στοιχεία στη μείωση της

επιθετικότητας, δυσλειτουργικών συμπεριφορών και στη συχνότητα της έκφρασης του θυμού.

Σύμφωνα με τον Spielberg και τους συνεργάτες (1985, στο Πολυχρονόπουλος, 2008: 74), οι τρεις κύριοι τρόποι διαχείρισης του θυμού είναι η *έκφραση*, η *απόθηση*, και η *χαλάρωση*. Όταν καμιά από αυτές τις τεχνικές δεν αποδίδει, τότε σίγουρα κάποιος ή κάτι βρίσκεται σε κίνδυνο (Spielberger et al., 1985 στο Πολυχρονόπουλος, 2008: 74-75. Deffenbacher, 1999):

α. *Έκφραση*: Η έκφραση του θυμού, με θετικό και όχι επιθετικό τρόπο, είναι η καλύτερη λύση στη διαχείριση και εκδήλωση αυτού του συναισθήματος. Για να επιτευχθεί, το άτομο θα πρέπει να μάθει να ξεκαθαρίζει τις ανάγκες και τους τρόπους ικανοποίησής του, χωρίς την πρόκληση βλάβης σε τρίτους. Το να εκφράζει το θυμό του θετικά δε σημαίνει ότι πρέπει να γίνει πειστικό ή απαιτητικό. Αντίθετα, σημαίνει ότι δείχνει σεβασμό στον εαυτό του και τους άλλους.

β. *Απόθηση*: Ο θυμός μπορεί, επίσης, είτε να καταπιεστεί είτε να αλλάξει μορφή ή κατεύθυνση. Αυτό συμβαίνει όταν το άτομο συγκρατεί το θυμό του, σταματάει να σκέφτεται για αυτόν και επικεντρώνεται σε κάτι θετικό. Στόχος του στην περίπτωση αυτή είναι ο περιορισμός ή η απόθηση του θυμού και η μετατροπή του σε πιο δημιουργική συμπεριφορά. Αν, όμως, ο θυμός του δεν εκφραστεί εξωτερικά, μπορεί να στραφεί εσωτερικά προς τον εαυτό του και να οδηγήσει σε υπέρταση, υψηλή αρτηριακή πίεση, ή κατάθλιψη. Θυμός που δεν εκφράζεται μπορεί να δημιουργήσει και άλλου τύπου προβλήματα. Μπορεί να οδηγήσει σε παθολογικές εκδηλώσεις, όπως είναι η παθητική-επιθετική συμπεριφορά (η έμμεση επίθεση σε άτομα, χωρίς αυτά να γνωρίζουν το λόγο, και όχι η άμεση πρόσωπο με πρόσωπο αντιμετώπιση) ή μια προσωπικότητα διαρκώς κυνική και επιθετική. Τα άτομα που συνεχώς ταπεινώνουν τους άλλους, κριτικάρουν τα πάντα και κάνουν κυνικά σχόλια είναι τα άτομα που δεν έχουν μάθει να εκφράζουν το θυμό τους εποικοδομητικά. Είναι, επίσης, αναμενόμενο να μην έχουν συνάψει πολλές υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις.

γ. *Χαλάρωση*: Η χαλάρωση δεν αφορά τον έλεγχο της εξωτερικής συμπεριφοράς αλλά τον έλεγχο των εσωτερικών αντιδράσεων του οργανισμού, τη μείωση των καρδιακών παλμών και την απομάκρυνση των άσχημων συναισθημάτων.

Η έρευνα, ακόμα, έχει δείξει ότι η έντονη εκδήλωση του θυμού τις περισσότερες φορές προκαλεί κλιμακωτή αύξηση του θυμού και της επιθετικότητας. Αυτό δε βοηθάει ούτε το άτομο που αισθάνεται θυμό ούτε αυτό στο οποίο

απευθύνεται, ώστε να υπάρξει εκτόνωση της κατάστασης. Είναι καλύτερο το θυμωμένο άτομο να βρει τι είναι αυτό που του προκαλεί το θυμό και έπειτα να αναπτύξει στρατηγικές, ώστε να κρατήσει το θυμό του σε επίπεδο τέτοιο που να μην το οδηγήσει σε ακραίες αντιδράσεις (ΚΕ.ΣΥ.Ψ.Υ., 2001).

Παρακάτω παρουσιάζονται δύο πολυσυζητημένες θεραπείες που χρησιμοποιούνται αδρά στα προγράμματα διαχείρισης και έκφρασης του θυμού παγκοσμίως και που αποτέλεσαν τη βάση και στην παρούσα έρευνα.

### **1.6.1. Το μοντέλο του Ellis και η Λογικο-θυμική θεραπεία**

Η Λογικο-θυμική θεωρία (Rational and Emotional Therapy, RET) προέρχεται από τη δεκαετία του 1950 από τον Albert Ellis, ο οποίος είχε δυσανεχθεί από την έλλειψη της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της ψυχανάλυσης, στην οποία είχε αρχικά εκπαιδευτεί (Ellis, 1957, 1962, στο Kendall, Haaga, Ellis, Bernard, DiGiuseppe, & Kassonov, 1995). Από το σχεδιασμό της, η RET είχε μια βαθιά επίδραση στην επαγγελματική πρακτική της ψυχοθεραπείας, με τον Ellis να αξιολογείται από τους κλινικούς γιατρούς ως ένας από τους δέκα πιο σημαίνοντες του συνόλου των ψυχοθεραπευτών (βλ. Smith, 1982. Warner, 1991, στο Kendall et al., 1995). Τον Ιούνιο του 1993, το όνομα της Λογικο-θυμικής θεραπείας (RET) μετονομάστηκε σε Λογικο-θυμική, συμπεριφορική θεραπεία (Rational Emotive Behavior Therapy, REBT), επειδή, όπως τόνισε ο Ellis, η θεωρία «ήταν πάντοτε ιδιαίτερα γνωστική, πολύ συναισθηματική και συγκεκριμένα συμπεριφορική» (Ellis, 1993a, στο Weinrach et al., 2006: 200).

Σύμφωνα με την REBT, κάθε φορά που ένα δυσάρεστο συμβάν προκύπτει, οι άνθρωποι μπορεί να αισθάνονται, όπως είναι το αρμόζον, λυπημένοι, απογοητευμένοι, μπερδεμένοι και ενοχλημένοι ή να αισθάνονται, επιπλέον, πιο ανάρμοστα, αυτοεκδίκηση, τρομοκρατημένοι, πανικόβλητοι, καταθλιπτικοί, μίσος ή και λύπηση προς τον εαυτό. Αν και είναι αναγνωρισμένο ότι μη εμπειρικά συμπεράσματα (π.χ., γενικευμένα συμπεράσματα όπως «κανένας δε με συμπαθεί») που κάνουν οι άνθρωποι για την πραγματικότητα συμβάλλουν στη συναισθηματική διαταραχή (βλ. Beck, 1976, στο Kendall et al., 1995), θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι το πιο κρίσιμο στοιχείο για τον καθορισμό των συναισθηματικών και συμπεριφορικών επιπτώσεων των αρνητικών γεγονότων είναι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με αυτές τις αντιλήψεις και τα συμπεράσματα.

Σύμφωνα με την REBT, οι άνθρωποι, κάποιες φορές, δημιουργούν τα κατάλληλα συναισθήματα, δημιουργώντας ορθολογικές ή λειτουργικές πεποιθήσεις και, κάποιες άλλες φορές, δημιουργούν αυτοκαταστροφικά συναισθήματα και συμπεριφορές με την κατασκευή παράλογων ή δυσλειτουργικών πεποιθήσεων. Με άλλα λόγια, η REBT υποστηρίζει ότι, όταν οι άνθρωποι λαμβάνουν τις ισχυρές τους προτιμήσεις και επιθυμίες για επιτυχία, αγάπη, ή άνεση και τις ερμηνεύουν ως υποχρεωτικές εντολές, τείνουν να δημιουργούν στον εαυτό τους άγχος, κατάθλιψη, θυμό, και αξιολύπηση (Kendall et al., 1995).

Οι άνθρωποι δημιουργούν αρκετά ενδιαφέρουσες μορφές γλωσσικών συνδυασμών που επιτρέπουν όχι μόνο να σκεφτούν για τα συναισθήματά τους και τις ενέργειές τους και τα αποτελέσματα που θα έχουν από το να κάνουν ή να μην κάνουν ορισμένα πράγματα, αλλά επιτρέπουν και να σκεφτούν τον τρόπο σκέψης τους ή να σκεφτούν για το ότι σκέφτονται για το πώς σκέφτονται (μεταγνώση). Λόγω της ικανότητας για αυτοσυνείδηση και μεταγνώση, οι άνθρωποι μπορούν να διαταράξουν εύκολα τον εαυτό τους για τις διαταραχές που αισθάνονται καθώς και για τις αναποτελεσματικές προσπάθειές τους να ξεπεράσουν τους συναισθηματικές αυτές διαταραχές. Η REBT, δηλαδή, υποθέτει ότι οι άνθρωποι μπορούν να πάθουν κατάθλιψη λόγω της κατάθλιψής τους, θυμό για το θυμό τους, ή άγχος για το άγχος τους.

Ο Ellis (1962, στο Kendall et al., 1995: 172), πιο συγκεκριμένα, έχει εντάξει όλες τις ειδικές παράλογες πεποιθήσεις μέσα σε τρεις μεγάλες κατηγορίες από «πρέπει», καθεμιά από τις οποίες έχει συγκεκριμένες υποτιθέμενες συνέπειες:

1. «Πρέπει να είμαι πλήρως ικανός, επαρκής, επιτυχημένος και αξιαγάπητος, ανά πάσα στιγμή, αλλιώς θα είμαι ένα ανίκανο και άχρηστο άτομο». Ο Ellis υπέθεσε ότι αυτή η πεποίθηση οδηγεί σε αισθήματα άγχους, πανικού, κατάθλιψης, απελπισίας και αναξιότητας.
2. «Οι άλλοι σημαντικοί άνθρωποι στη ζωή μου, πρέπει να μου φέρονται ευγενικά και δίκαια, ανά πάσα στιγμή, αλλιώς δεν μπορώ να το αντέξω και είναι κακοί, σάπιοι και σατανικά άτομα που θα πρέπει, αυστηρώς, να κατηγορήσω, να αναθεματίσω και να τιμωρήσω εκδικητικά για το φρικτό φέρσιμό τους». Αυτό οδηγεί, υποθετικά, σε

αισθήματα θυμού, οργής, μανίας και εκδικητικότητας και σε πράξεις όπως η λεκτική και σωματική επιθετικότητα.

3. «Τα πράγματα και οι συνθήκες πρέπει, οπωσδήποτε, να είναι έτσι όπως θέλω να είναι και ποτέ δεν πρέπει να είναι πάρα πολύ δύσκολα ή απογοητευτικά. Διαφορετικά, η ζωή είναι φοβερή, τρομερή, φρικτή, καταστροφική και ανυπόφορη». Αυτή η πεποίθηση, πιστεύει ο Ellis, ότι οδηγεί σε αυτολύπηση, θυμό, κατάθλιψη, και σε συμπεριφορές όπως η αναβλητικότητα και η αδράνεια.

Η REBT είναι μια ενεργή, άμεση μορφή ψυχοθεραπείας. Ο κύριος μηχανισμός δράσης της για τη μείωση της συναισθηματική διαταραχής είναι η αλλαγή των σιωπηρών, λανθανουσών πεποιθήσεων των ατόμων μέσω μεθόδων διαλεκτικής. Οι τελευταίες περιλαμβάνουν τη διδασκαλία στα άτομα να συνειδητοποιήσουν τις μη ρεαλιστικές, αυτοκαταστροφικές, παράλογες και δυσλειτουργικές σκέψεις τους και να αναπτύξουν εναλλακτικές λογικές και λειτουργικές πεποιθήσεις.

Όπως ισχύει και σε άλλες μορφές της γνωστικής θεραπείας, όπως την γνωστικο-συμπεριφορική (Cognitive-Behavioral-Treatment, CBT) - που θα αναλύσουμε παρακάτω - (βλ. Kendall, Vitousek, & Bane, 1991, στο Kendall et al., 1995), στόχος τους είναι η αλλαγή των μη εμπειρικών αυτόματων πεποιθήσεων. Ωστόσο, η REBT θεωρεί τις παράλογες αξιολογήσεις των αυτόματων σκέψεων ως την κύρια αιτία της διαταραχής και, συνεπώς, την κύρια εστίαση της παρέμβασης

Η REBT, στην προσπάθειά της να καθορίσει το πρόβλημα του ατόμου, όπως τον θυμό, το άγχος και την κατάθλιψη, δίνει ιδιαίτερη σημασία στη δευτερεύουσα συναισθηματική διαταραχή που αφορά στις παράλογες πεποιθήσεις σχετικά με τη συναισθηματική διαταραχή. Η REBT, λοιπόν, συχνά, στοχεύει, πρώτα, στην αλλαγή των δευτερευόντων συμπτωμάτων και, μετά, στην αντιμετώπιση των πρωτογενών διαταραχών.

Η διαλεκτική αμφισβήτηση και λογομαχία, που χρησιμοποιείται ως τεχνική, περιλαμβάνει τον εντοπισμό των παράλογων πεποιθήσεων, την κατάρριψή τους μέσω της συζήτησης με τον πελάτη, αποδεικνύοντάς του γιατί είναι παράλογες και την μετατροπή τους σε ορθολογικές πεποιθήσεις. Οι κύριες στρατηγικές για τη λογομαχία περιλαμβάνουν τα λογικά, εμπειρικά και ευρηματικά ερωτήματα/απορίες για την

παράλογη παραδοχή. Η θεραπεία γίνεται, συνήθως, μέσω της διαλεκτικής μεθόδου του Σωκράτη. Ωστόσο, ο θεραπευτής θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει, επίσης, μεταφορές, αλληγορίες, παραβολές, ή χιουμοριστικές ιστορίες που να εκφράζουν την πρόκληση απέναντι στις παράλογες πεποιθήσεις.

Ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας αυτής είναι η ανάπτυξη των εναλλακτικών ορθολογικών πεποιθήσεων. Ο θεραπευτής συζητά μαζί με τον πελάτη την αλήθεια αυτών των πεποιθήσεων, με σκοπό να εμβαθύνει την πίστη του σε αυτές. Επίσης, η REBT χρησιμοποιεί συγκεκριμένες τεχνικές που κάνουν της σκέψεις των πελατών πιο ζωντανές. Οι κύριες μέθοδοι περιλαμβάνουν τη δημιουργία λογικο-συναισθηματικών εικόνων (rationale motive imagery) (Maultsby, 1975, στο Kendall et al., 1995), ασκήσεις ντροπής, παιχνίδια ρόλων, ανεπιφύλακτη αποδοχή (Ellis, 1973, στο Kendall et al., 1995) και ισχυρές αυτο-δηλώσεις και αυτο-διαλόγους (Ellis, 1979, στο Kendall et al., 1995). Η REBT χρησιμοποιεί, επίσης πολλές συμπεριφορικές μεθόδους, όπως την ενίσχυση και την βιωματική υποβολή σε αρνητικά ερεθίσματα. (Ellis & Bernard. 1985, στο Kendall et al., 1995). Έτσι, όταν οι άνθρωποι καταλάβουν πώς άσκοπα ενοχλούν τους εαυτούς τους, αυτή η διορατικότητα θα τους βοηθήσει να αλλάξουν.

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

Χρησιμοποιώντας μελέτες περίπτωσης, οι Oliver και Bock (1990, στο Cary & Dua, 1999) πρότειναν ότι η λογική-θυμική θεραπεία ήταν αποτελεσματική στη

μείωση του θυμού που οφειλόταν στο άγχος της φροντίδας μελών οικογενειών που φρόντιζαν συγγενείς τους με τη νόσο του Alzheimer. Ακόμα, σε ένα άλλο δείγμα 100 ατόμων προσωπικού που φρόντιζε αναπήρους, η διέγερση του θυμού από τις προκλητικές συμπεριφορές των ατόμων με νοητική υστέρηση, φαινόταν να μειώνεται αποτελεσματικά με την εκπαίδευση στη διαχείριση του άγχους (Keyes & Dean, 1988, στο Cary & Dua, 1999).

Συμπερασματικά, οι λογικο-θυμικοί θεραπευτές δεν διδάσκουν μόνο τους πελάτες τους πώς να σκέφτονται λογικά, εμπειρικά, και με τρόπο που να βοηθά τον εαυτό, αλλά τείνουν, επίσης να ενθαρρύνουν μια υπαρξιακή και ανθρωπιστική άποψη. Πιστεύουν ότι οι ίδιοι οι άνθρωποι παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην επιλογή των σκέψεών τους, αλλά, συμπληρώνουν ότι χρειάζονται μια μεγάλη προσπάθεια, πολύ πρακτική και επιστημονικής γνώση για να επιτύχουν κάποια ατομική ελευθερία και κοινωνική δημοκρατία.

### **1.6.2. Η Γνωστική Συμπεριφορική Θεραπεία (CBT)**

Η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία (Cognitive Behavioral Therapy, CBT) που συνδυάζει τεχνικές γνωστικής αναδόμησης και χαλάρωσης έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά σε προγράμματα διαχείρισης θυμού. Ωστόσο, στην μετα-ανάλυση των Beck και Fernandez (1998, στο Day et al., 2008), για την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων, που αφορούσε 50 μελέτες στις οποίες συμμετείχαν συνολικά 1640 συμμετέχοντες, που περιελάμβαναν φυλακισμένους, γονείς που κακοποιούσαν τα παιδιά τους και τους συζύγους τους, ανήλικους παραβάτες, άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς και φοιτητές με προβλήματα θυμού, βρέθηκαν μέτρια θεραπευτικά κέρδη. Σε γενικές γραμμές, όμως, τα αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία είναι μια αποτελεσματική θεραπεία για να αλλάξει τον τρόπο, με τον οποίον κάποιο άτομο σκέφτεται και ανταποκρίνεται σε συναισθήματα όπως η ανησυχία, η λύπη και ο θυμός (βλ. Beck & Fernandez, 1998. Del Vecchio & O'Leary, 2004. DiGiuseppe & Tafrate, 2003. Edmondson & Conger, 1996. Sukhodolsky, Kassinove, & Gorman, 2004, στο Day et al., 2008).

Η σύγχρονη CBT έχει δύο κύριες επιρροές. Πρώτον, έχει επηρεαστεί από τη συμπεριφορική προσέγγιση, όπως αναπτύχθηκε από τον Wolpe στη δεκαετία του 1950 και του 1960 (Wolpe, 1958, στο Kendall, 1993) και δεύτερον, έχει επηρεαστεί



από τη γνωστική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τον Beck (1985, στο Kendall, 1993) στις αρχές της δεκαετίας του 1960, που έφτασε στο ζενίθ της, κατά την «γνωστική επανάσταση» της δεκαετίας του 1970 .

Συνοπτικά, οι βασικές αρχές στο επίκεντρο της CBT είναι οι εξής (Kendall, 1993):

- Η γνωστική αρχή: οι ερμηνείες των γεγονότων και όχι τα ίδια τα γεγονότα είναι ζωτικής σημασίας.
- Η συμπεριφοριστική αρχή: οι πράξεις μας έχουν ισχυρή επιρροή στις σκέψεις και τα συναισθήματά μας.
- Η αρχή της συνέχειας: τα προβλήματα ψυχικής υγείας γίνονται καλύτερα αντιληπτά ως υπερβολές των φυσιολογικών διεργασιών.
- Η εδώ και τώρα αρχή: είναι, συνήθως, πιο καρποφόρο να επικεντρώνεται κάποιος στις τρέχουσες διαδικασίες και όχι στο παρελθόν.
- Η αρχή των αλληλεπιδρώντων συστημάτων: είναι χρήσιμο να βλέπει κανείς τα προβλήματα ως αλληλεπιδράσεις μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφοράς και περιβάλλοντος.
- Η εμπειρική αρχή: είναι σημαντικό να αξιολογούνται τόσο οι θεωρίες όσο και οι θεραπείες εμπειρικά.

Η CBT προτείνει ότι μέσα από την εμπειρία (συνήθως, κατά την παιδική ηλικία, αλλά μερικές φορές και αργότερα), αναπτύσσουμε βασικές πεποιθήσεις και παραδοχές που είναι σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό λειτουργικές και οι οποίες μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τον κόσμο. Οι περισσότεροι από εμάς έχουν ένα ρεπερτόριο από λειτουργικές και δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, με τις λειτουργικές να μας επιτρέπουν να αντιμετωπίσουμε τις καταστάσεις λογικά, τις περισσότερες φορές. Ακόμα και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δεν μπορούν να προκαλέσουν ιδιαίτερα προβλήματα για πολλά χρόνια.

Ωστόσο, αν συμβεί ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων που παραβιάζουν μια βασική πεποίθηση και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με τις πιο θετικές πεποιθήσεις μας, τότε οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις γίνονται πιο ενεργές, οι αρνητικές αυτόματες σκέψεις (negative automatic thoughts, NATs) έρχονται στην επιφάνεια και προκαλούνται δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως άγχος, θυμός ή

κατάθλιψη (Kendall, 1993). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αρνητικών σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφοράς και φυσιολογικών/βιολογικών αλλαγών μπορούν, στη συνέχεια, να οδηγήσουν στην εμμονή των δυσλειτουργικών προτύπων και να δημιουργηθεί ένας φαύλος κύκλος που διατηρεί το πρόβλημα.

Στο θυμό, για παράδειγμα, οι αρνητικές αυτόματες σκέψεις (Negative Automatic Thoughts, NATs) αφορούν, συνήθως, στους άλλους, εκτιμώντας τη συμπεριφορά τους ως άδικη ή εχθρική, η οποία σπάει κάποιους ρητούς ή σιωπηρούς κανόνες (π.χ. «Θα έπρεπε να μην το κάνουν αυτό, δεν είναι δίκαιο, προσπαθούν να μου κάνουν κακό») (Kendall, 1993).

Έτσι, η θεραπεία CBT βοηθά το άτομο να διορθώσει τις εσφαλμένες αντιλήψεις του, να βελτιώσει το αίσθημα αυτοπεποίθησης και να λογικοποιήσει τα γεγονότα, αποδίδοντάς τα σε αιτίες. Μπορεί να ερμηνεύσει τα γεγονότα βάζοντάς τα σε προοπτική, να βρει εναλλακτικές εξηγήσεις και απαντήσεις, να αποκτήσει περισσότερη ευελιξία στη σκέψη και να επιδιώξει διευκρινίσεις, χρησιμοποιώντας ερωτήσεις όπως: «αστειεύεσαι;» ή «είμαι μπερδεμένος για το τι είπες μόλις πριν» (Sofronoff et al., 2006, στο Αγγελούπουλου, 2012).

Σε μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της γνωστικής θεραπείας του Beck από τον Deffenbacher και τους συνεργάτες (2000) στην μείωση του θυμού σε φοιτητές, βρέθηκε ότι αυτή μείωσε τον θυμό ως γνώρισμα (trait anger), τον θυμό ως απάντηση σε διάφορες πιθανές προκλήσεις, τον καθημερινό θυμό, τον θυμό που σχετίζεται με τη φυσιολογική διέγερση, την καταπίεση του θυμού, και την αρνητική έκφρασή του. Η παρέμβαση ενίσχυσε, επίσης, θετικές μορφές έκφρασης του θυμού και μείωσε το άγχος ως γνώρισμα (trait anxiety) και την κατάθλιψη. Οι μειώσεις του θυμού και του άγχους διατηρήθηκαν μετά από 15 μήνες παρακολούθηση (follow-up). Με αυτό τον τρόπο, η γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση κρίθηκε μια αποτελεσματική, πολλά υποσχόμενη θεραπεία για τη μείωση του θυμού.

Σύμφωνα με τον Deffenbacher (1999), όταν τα άτομα αναγνωρίζουν το θυμό ως ένα προσωπικό πρόβλημα και ζητούν βοήθεια, οι γνωσιακές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις (CBT) μπορεί να αποδειχθούν ευεργετικές. Ωστόσο, πολλά άτομα με θυμό δεν είναι έτοιμα για τη μείωση του θυμού, και τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους κάνουν τη θεραπεία, τουλάχιστον, ενδιαφέρουσα και προκλητική. Οι στρατηγικές πρέπει να είναι ευέλικτες και να προσαρμόζονται στο στάδιο ετοιμότητας του κάθε πελάτη.

Ακόμα και όταν οι πελάτες αναγνωρίζουν το θυμό ως ένα προσωπικό πρόβλημα, οι γνωστικές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις δεν θα πρέπει να εφαρμόζονται μηχανιστικά και κατά γράμμα. Αντίθετα, ο θεραπευτής και ο πελάτης θα πρέπει να εργαστούν από κοινού, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό του πελάτη και τα χαρακτηριστικά του, αναπτύσσοντας ένα σύνολο παρεμβάσεων μοναδικά προσαρμοσμένο στις πηγές και τη φύση του θυμού του πελάτη (Deffenbacher, 1999). Το γεγονός αυτό, είναι η τέχνη και η επιστήμη της εργασίας με μια δύσκολη ομάδα πελατών που είτε έχουν συνειδητοποιήσει ή όχι τα προβλήματα θυμού τους.

## **1.7. ΘΥΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ**

Ο θυμός έχει αποδειχθεί ότι ως συναίσθημα βιώνεται πιο συχνά στην καθημερινή ζωή (Scherer et al., 2004, στο Frenzel, Goetz, Stephens, & Jacob, 2009) και γενικά υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία ότι ο θυμός παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία (βλ. Sutton & Wheatley 2003. Sutton 2007). Μια μελέτη, μάλιστα, έδειξε ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί πιο αποτελεσματικό στην διδασκαλία το συναίσθημα του θυμού παρά την απογοήτευση, ή την θλίψη (Sutton & Harper, 2009).

Αυτή η εκτίμηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την έκφραση του θυμού, ο οποίος βιώνεται τυπικά στην περίπτωση της μη επίτευξης ενός διδακτικού στόχου (βλ. Averill, 1983. Kuppens et al., 2003. Parkinson, 1999. Smith & Lazarus, 1993. Weiner, 2007, στο Frenzel et al., 2009). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αντιδράσουν με θυμό όταν ένας επιθυμητός διδακτικός στόχος δεν επιτυγχάνεται και αυτή η μη-επίτευξη ενός διδακτικού στόχου εκτιμάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ότι οφείλεται στους άλλους (βλ. Averill 1983. Kuppens et al. 2003. Parkinson 1999. Smith and Lazarus 1993. Weiner 2007, στο Frenzel et al., 2009).

Σύμφωνα με διάφορα εμπειρικά ευρήματα, επιβεβαιώνεται η σχέση μεταξύ επίτευξης των διδακτικών στόχων των δασκάλων και των συναισθηματικών εμπειριών τους. Στις συνεντεύξεις που έκανε με ένα δείγμα 53 εκπαιδευτικών ο Hargreaves (2000: 818) δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως πηγές ευχάριστων συναισθημάτων καταστάσεις κατά τις οποίες εντόπιζαν, για παράδειγμα, έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και στη συνέχεια με επιτυχία τροποποιούσαν τη διδασκαλία τους ή όταν κατάφεραν να κάνουν ένα παιδί να γράψει το όνομά του ή όταν κινητοποιούσαν ένα λιγότερο ικανό μαθητή να πετύχει στα μαθηματικά. Σε περίπτωση, όμως, που δεν πετυχαίνει η εκμάθηση αυτών των στόχων και αυτό

εκτιμάται ότι προκαλείται από εσκεμμένη συμπεριφορά εκ μέρους των μαθητών, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι καθηγητές αντιδρούν με θυμό.

Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιέγραψαν περισσότερα περιστατικά θυμού με τους μαθητές τους σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ένιωθαν πιο συχνά απογοητευμένοι με τους μαθητές τους, σε σχέση με τους καθηγητές (Hargreaves, 2000). Σε σύγκριση με τους δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς, οι δάσκαλοι, ιδιαίτερα, οι πιο ηλικιωμένοι, ήταν ακόμη πιο πιθανό να εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

Ακόμα, οι δασκάλες δεν ήταν λιγότερο πιθανό από τους δασκάλους να εκφράσουν τον θυμό τους απέναντι στους μαθητές τους. Αυτή η μικρή έκπληξη, σύμφωνα με τον ερευνητή, μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι γυναίκες, συνήθως, καταλαμβάνουν υποδεέστερες θέσεις σε σχέση με τους άντρες μέσα στην κοινωνία, κάτι το οποίο, όμως, δεν ισχύει στις σχολικές αίθουσες του δημοτικού σχολείου (Hargreaves, 2000). Στην έρευνά του, μάλιστα, σχετικά με τα συναισθήματα και την εξουσία, ο Kemper (1995, στο Hargreaves, 2000: 819) αποδεικνύει ότι ο θυμός στους ανθρώπους είναι πιο πιθανός όταν ο στόχος δεν είναι σε θέση να τους απειλήσει, να ανταποδώσει ή να τους προκαλέσει βλάβη, να ανταποκριθεί, δηλαδή, στην οργή με εκδίκηση.

Οι δάσκαλοι/-ες, στο σύνολό τους, θύμωναν με μαθητές τους οποίους προσπαθούσαν να βοηθήσουν, αλλά αρνιόνταν να δουλέψουν σκληρά και να συνεργαστούν και των οποίων η συμπεριφορά ήταν άσχημη, με μαθητές που επιμένουν να κάνουν το δικό τους και δεν υπακούν στους κανόνες της τάξης, με μαθητές που παραπονιούνται ότι το μάθημα είναι βαρετό, παρά τις προσπάθειες του δασκάλου, με μαθητές οι οποίοι ειρωνεύονται τον δάσκαλο μπροστά στα άλλα παιδιά, με δύσκολους μαθητές που αρνούνται να κάνουν την δουλειά τους, ενώ οι δάσκαλοι δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για λογαριασμό τους, με ένα μαθητή, για παράδειγμα, πέντε χρονών που μισούσε τη δασκάλα του και της ευχήθηκε να πεθάνει Hargreaves (2000: 819). Ο θυμός, με άλλα λόγια, προκύπτει όταν οι μαθητές αμφισβητούν τους δασκάλους τους, τους ειρωνεύονται μπροστά στους άλλους, ή αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν ή να ανταποκριθούν στις προσπάθειές τους.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επίσης, οι Graham και Weiner (1986, στο Frenzel et al., 2009) και οι Reyna και Weiner (2001, στο Frenzel et al., 2009) επιβεβαιώνουν ότι ο θυμός των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη προκαλείται από την απόδοση της ακαδημαϊκής αποτυχίας των μαθητών σε ανεπαρκή προσπάθεια από την πλευρά των ίδιων των μαθητών.

Η Sutton (2007: 263) έχει συνοψίσει στην ολοκληρωμένη δουλειά της για την απογοήτευση και το θυμό των εκπαιδευτικών ότι οι εκπαιδευτικοί «πιο συχνά θυμώνουν όταν οι ακαδημαϊκοί τους στόχοι έχουν αποκλειστεί από την κακή συμπεριφορά, την έλλειψη προσοχής ή την έλλειψη κινήτρων από την μεριά των μαθητών» Ο θυμός, με άλλα λόγια, προκύπτει όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν ή να ανταποκριθούν στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν οι τελευταίοι έχουν καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για το αντίθετο (Hargreaves, 2000).

Στην έρευνα των Frenzel, Goetz, Stephens και Jacob (2009), οι εκπαιδευτικοί που χαρακτήρισαν τις τάξεις τους ως πειθαρχημένες και ότι διακρίνονται από υψηλό κίνητρο ανέφεραν λιγότερο θυμό και άγχος από ό, τι οι συνάδελφοί τους που, γενικά, αξιολογούσαν τις τάξεις τους αντίθετα. Ομοίως, ο θυμός και το άγχος των εκπαιδευτικών ήταν μεγαλύτερα στα μαθήματα στα οποία οι μαθητές κρίθηκαν ότι έχουν υψηλό κίνητρο και μεγαλύτερη πειθαρχία από ό, τι στα μαθήματα στα οποία οι μαθητές είχαν βαθμολογηθεί με μικρότερο κίνητρο και λιγότερη πειθαρχία. Τέλος, δεν βρήκαν καμία διαφορά σε σχέση με την έκφραση του θυμού στους δασκάλους και τους καθηγητές σε αντίθεση με τον Hargreaves (2000).

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, ενώ έχουν την τάση να αντιδρούν με θυμό όταν αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν επειδή δεν προσπαθούν, αισθάνονται οίκτο όταν αποδίδουν την αποτυχία στην χαμηλή ικανότητα (βλ. Stough, Palmer, & Leyva, 1998. Weiner & Graham, 1984, στο Emmer & Stough, 2001). Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπερήφανοι όταν οι μαθητές πετυχαίνουν μέσα από την προσπάθεια, αλλά αισθάνονται ενοχή, όταν οι μαθητές τα παρατάνε (Emmer & Stough, 2001).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η επιθετικότητα και η συμπεριφορά των μαθητών που διακόπτει τις δραστηριότητες της τάξης είναι οι πιο κοινοί παράγοντες που τους προκαλούν θυμό (Emmer & Stough, 2001). Σύμφωνα με μια μελέτη (Emmer, 1994, στο Emmer & Stough, 2001), τα αρνητικά συναισθήματα, συμπεριλαμβανομένου και του θυμού, σε εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης ήταν

πιο έντονα λόγω των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών παρά λόγω των κακών επιδόσεών τους. Η πιθανή αιτία για αυτό ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η προβληματική συμπεριφορά ήταν περισσότερο ελεγχόμενη, ενώ η κακή επίδοση μπορεί να οφείλονταν σε πολλαπλές πηγές και θεωρούνταν ως λιγότερο ελέγξιμη από τους ίδιους.

Οι Stough και Emmer (1998, στο Emmer & Stough, 2001) βρήκαν ότι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν στην αρχή της καριέρας τους, των οποίων οι μαθητές αντέδρασαν με εχθρότητα κατά τη διάρκεια ενός τεστ, βίωσαν αρνητικά συναισθήματα, όπως απογοήτευση και θυμό. Συνεπώς, κάποιοι καθηγητές άλλαξαν τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, υιοθετώντας πιο αυστηρές, με σκοπό τον έλεγχο των αλληλεπιδράσεων των μαθητών, ακόμη και αν αυτές οι στρατηγικές σημαντικά περιορίζαν τις ευκαιρίες για συζήτηση παρόλο που οι δάσκαλοι γενικά δήλωναν ότι η συζήτηση βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση των μαθημάτων.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να αισθάνονται θυμό και να εγκρίνουν στρατηγικές τιμωρίας και απόρριψης όταν η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών θεωρείται σκόπιμη και ελεγχόμενη (Brophy & McCaslin, 1992, στο Emmer & Stough, 2001). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν, συνεχώς, άγχος και θυμό στην τάξη μπορεί να δυσκολεύονται να αποκλίνουν από τα προγραμματισμένα σχέδια διδασκαλίας και να είναι επιρρεπείς στη χρήση άκαμπτων στρατηγικών διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων τη χρήση των επαναλαμβανόμενων ασκήσεων.

Η απάντηση για το πώς θα περιορίσει ένας εκπαιδευτικός το αίσθημα του θυμού του βρίσκεται στο ότι όλα τα συναισθήματα περιλαμβάνουν γνωστικές διαδικασίες. Για παράδειγμα, οι έρευνες δείχνουν ότι ο θυμός, συνήθως, συνδέεται με την κρίση ή την εκτίμηση ότι κάποιος πρόκειται να κατηγορηθεί για μια αποτυχία ή ότι κάποιος έχει αδικηθεί (βλ. Kuppens, Van Mechelen, Smits, & De Boreck 2003. Roseman, 2001, στο Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009). Η τροποποίηση των γνωστικών διαδικασιών (π.χ., η προσπάθεια ενός ατόμου να μειώσει τις αποδόσεις των ευθυνών σε εξωτερικά ερεθίσματα όταν είναι θυμωμένο) είναι μια στρατηγική ρύθμισης του θυμού (Sutton et al., 2009). Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος μπορεί να προσπαθήσει να μειώσει την έντονη οργή του απέναντι σε ένα παιδί, εάν υπενθυμίσει στον εαυτό του ότι ο πατέρας του μπήκε, πρόσφατα, στη φυλακή (Sutton & Harper, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να ρυθμίζουν το θυμό τους, συνήθως, το κάνουν αυτό μέσω της επανεκτίμησης των πραγμάτων, της διακοπής της διδασκαλίας και της σκέψης, ή όταν οι ίδιοι υπενθυμίζουν στον εαυτό τους ότι διδάσκουν παιδιά (Sutton & Harper, 2009). Ωστόσο, αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιδιώκουν να ρυθμίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, προκειμένου να συνεχιστούν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες στην τάξη και να δημιουργηθούν ή να διατηρηθούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές (Sutton & Harper, 2009), ο θυμός στους δασκάλους μπορεί να χρησιμεύσει για την επιβολή αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς στην τάξη και έτσι να θεωρείται αποτελεσματικός (Sutton et al., 2009). Παρόλ' αυτά, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται πολύ θυμό και λίγη χαρά δηλώνουν ότι βιώνουν μια διαφορετική, προς το καλύτερο, διδακτική εμπειρία σε σύγκριση με όσους αισθάνονται λίγο θυμό και πολλή χαρά (Sutton et al., 2009).

Η πιο συχνή στρατηγική που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του θυμού είναι η καταπίεσή του με το να προσπαθούν να κρατήσουν το πρόσωπό τους παθητικό και να μην πουν τίποτα ακατάλληλο (Sutton & Harper, 2009). Η τρέχουσα έρευνα δείχνει ότι αυτή είναι μια αναποτελεσματική τεχνική, αλλά οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μένουν, συχνά, έκπληκτοι από τις καταστάσεις στην τάξη, μπορεί να μην βρουν καμία άλλη άμεση εναλλακτική λύση.

Η μείωση της έντασης του θυμού, χρησιμοποιώντας παύσεις και παίρνοντας βαθιές αναπνοές φαίνεται να υιοθετείται ως άμεση λύση από τους ενήλικους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών. Το να μετρά κανείς ως το 10, ενώ παίρνει βαθιές αναπνοές μπορεί, επίσης, να βοηθήσει στην αλλαγή των γνωστικών σκέψεων που σχετίζονται με τα έντονα αρνητικά συναισθήματα (Sutton & Harper, 2009). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, επίσης, την απομάκρυνση από τον χώρο κατά τη διάρκεια του επεισοδίου και την άσκηση ή την χαλάρωση στο τέλος μιας δύσκολης ημέρας. Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιούνται και έξω από την τάξη από πολλούς ενήλικες.

Επιπλέον, μερικές φορές εξαιτίας της καθημερινής έντασης, της έλλειψης εμπιστοσύνης, του ανταγωνισμού, της υποτίμησης αλλά και των εργασιακών διαφωνιών που προκύπτουν μέσα από την άσκηση των ρόλων στην εκπαιδευτική κοινότητα (συναδέλφων – διευθυντή – γονέων – προϊσταμένων, κ.ά.) αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλέγμα δράσης, μπορούν να παρουσιαστούν φαινόμενα εκδήλωσης θυμού ή έντασης τα οποία επεκτείνονται στο λειτουργικό πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ψυχρής και απόμακρης

ατμόσφαιρας όπου μερικοί εκπαιδευτικοί τίθενται στο περιθώριο (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Η Nias (1996, στο Πολυχρονόπουλος, 2008) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν μιλούν για συναδέλφους τους, εκφράζουν έναν έντονο, εχθρικό, ανησυχητικό και μερικές φορές ακραίο αρνητικό συναισθηματισμό, ενώ επιπλέον περιγράφουν συγκρούσεις και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς φορείς (διευθυντές, προϊσταμένους, γονείς, κ.ά.). Εκτός αυτού οι εντάσεις αυτές μεταφέρονται από τον εργασιακό χώρο στην οικογένεια με διαφορετικούς αποδέκτες και διαφορετικές συνέπειες. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο αυτό μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα, δηλαδή εκδηλώσεις θυμού σε ιδιωτικές στιγμές, ή προσωπικά προβλήματα να βρουν τρόπο εκτόνωσης στο εργασιακό περιβάλλον.

Για τους λόγους αυτούς πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η ανάπτυξη στενών σχέσεων, συναισθηματικής κατανόησης και εμπιστοσύνης όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των μελών της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, λειτουργούν προστατευτικά σε ενδεχόμενες δυσάρεστες εκδηλώσεις (Hargreaves, 1998), ενώ η έλλειψη σχέσεων μπορεί να οδηγήσει τα άτομα (στη συγκεκριμένη περίπτωση τους εκπαιδευτικούς) στη βίωση υπαρξιακών ανησυχιών και αβεβαιότητας για τη συνοχή της προσωπικότητάς τους και να τα καταστήσει ανίκανα στη δυνατότητα πρόβλεψης των καθημερινών προστριβών και δυσκολιών και ευάλωτα στην αντιμετώπιση ενδεχόμενων θυμικών αντιδράσεων (βλ. Giddens, 1990, 1991. Misztal, 1996, στο Πολυχρονόπουλος, 2008).

Η παρούσα έρευνα, ωστόσο επιλέχθηκε να επικεντρωθεί στον θυμό που βιώνουν οι καθηγητές ειδικής αγωγής για το λόγο ότι οι τελευταίοι θεωρούν ότι βρίσκονται σε ένα όλο και πιο σύνθετο και απαιτητικό πλαίσιο πρακτικής. Έρευνα σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις ατόμων που εργάζονται με άτομα με αναπηρία και προβληματικές συμπεριφορές έδειξε ότι τα άτομα αυτά δηλώνουν ότι βιώνουν συναισθηματικές αντιδράσεις όπως θυμό, απελπισία, ενόχληση, φόβο και αποστροφή όταν αντιμετωπίζουν επεισόδια που περιλαμβάνουν την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς (Bromley & Emerson, 1995, στο Cary & Dua, 1999). Πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ακόμα, εξετάζουν να εγκαταλείψουν τον χώρο του ειδικού σχολείου ή το έχουν ήδη πράξει (York-Barr, Sommerness, Duke & Ghere, 2005). Αυτές οι συνθήκες υποδηλώνουν μια μείωση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής,



με ενδεχόμενες καταστροφικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο παρακάτω κεφάλαιο διερευνώνται οι δυναμικές που δημιουργούνται στο χώρο της ειδικής αγωγής, τα προσόντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής καθώς και τα εμπόδια που συναντούν στο χώρο εργασίας τους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

### **2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους είναι συνήθως ενδεικτικός του επιπέδου ανάπτυξής της. Αν μελετήσει κανείς την ιστορία της Ειδικής Αγωγής θα παρατηρήσει ότι στην ουσία είναι μια μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις στάσεις, στην αντιμετώπιση, στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες. Μάλιστα, θα έλεγε κανείς, ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες δε συνδέονται τόσο με τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες όσο με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες.

Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν ποιος εκπαιδεύεται, πώς εκπαιδεύεται και πότε εκπαιδεύεται. Αυτοί καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το πόσο διαφέρει η ειδική από τη γενική εκπαίδευση, ποιος διδάσκει στα σχολεία, πόσο οι γονείς εμπλέκονται στη διαδικασία, τι προοπτικές και εφόδια δίνονται στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και τι εγγυήσεις για την οικονομική και κοινωνική τους σταθερότητα κ.ο.κ. Οι ίδιοι παράγοντες καθορίζουν ακόμα και την ανάπτυξη της έρευνας και την παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής.

Στο παρόν κεφάλαιο ερευνάται η θέση της ειδικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών καθώς και τα εμπόδια που συναντούν μέσα στον χώρο της ειδικής αγωγής.

### **2.2. Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

Σήμερα το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) με τον ν. 3699/2008, ως σκοπούς της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρει την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, την

επαγγελματική κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (άρ.1, παρ. 5).

Αποδέκτες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως προβλέπεται από τον ίδιο νόμο, είναι οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως τέτοιοι θεωρούνται οι μαθητές οι οποίοι έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, καθώς και συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, όσοι έχουν αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, όσοι έχουν προβλήματα λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία κ.ά, όσοι παρουσιάζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Ακόμα, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται όσοι παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης ή εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας. Για πρώτη φορά στον νόμο 3699/2008 στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται και όσοι μαθητές έχουν μία ή και περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (άρ. 3, παρ. 3)

Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο (3699/2008), ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης ή με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό της ΕΑΕ. Επίσης, ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται:

α) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως

παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων κ.λπ.

β) στο σπίτι για μαθητές με σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτησή τους στο σχολείο.

γ) σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), οι οποίες είναι νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ΕΑΕ για νήπια και παιδιά με ειδικές ανάγκες έως και δεκατεσσάρων ετών.

Όσον αφορά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι δομές ειδικής αγωγής που ορίζονται σύμφωνα με το νέο σχέδιο νόμου που ψηφίστηκε στις 10/09/2013 του 2013 για το Νέο και Επαγγελματικό Λύκειο (άρ. 28, Θέματα Ειδικής Αγωγής) είναι:

1. τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (ΕΕΓ) στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη.
2. τα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΕΛ) για τους απόφοιτους ειδικού και επαγγελματικού γυμνασίου με διάρκεια φοίτησης τα τέσσερα έτη.
3. τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) με διάρκεια φοίτησης τα έξι χρόνια.

Σε κάθε περίπτωση, την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση των μαθητών στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ εισηγείται το αρμόδιο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τα ΚΕΔΔΥ, μεταξύ άλλων, είναι αρμόδια για την ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης καθώς και για την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ωστόσο, με το νέο σχέδιο νόμου που ψηφίστηκε στις 10/09/2013 για το Νέο και Επαγγελματικό Λύκειο (άρ. 28, Θέματα Ειδικής Αγωγής) οι ΣΜΕΑΕ αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου βαθμίδας, οι οποίες μονάδες που τις συνθέτουν συνιστούν ένα Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Κάθε ΣΔΕΥ έχει σκοπό: α) την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό

του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, β) την ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους και γ) την υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται η κατ' οίκον διδασκαλία.

Σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί μία ομάδα ΕΔΕΑΥ, ως πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της και αποτελείται από τα ακόλουθα μέλη: α) το διευθυντή της σχολικής μονάδας, β) έναν εκπαιδευτικό της προσχολικής ή της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γ) έναν ψυχολόγο και δ) έναν κοινωνικό λειτουργό.

Η ΕΔΕΑΥ έχει, μεταξύ άλλων, τις εξής αρμοδιότητες: α) διενεργεί διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση των εμποδίων εκπαίδευσης και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, β) διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής, γ) πραγματοποιεί συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή μέσα στη γενική σχολική τάξη του και παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές Υπηρεσίες, δ) διαμορφώνει προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης και οργανώνει ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για γονείς, ε) παρακολουθεί την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου της και του προγράμματος υποστήριξης της οικογένειάς τους και για μαθητές με κατ' οίκον διδασκαλία, στ) συντονίζει και παρακολουθεί τις δράσεις κοινωνικής στήριξης του μαθητή και της οικογένειάς του και συνεργάζεται με τις κοινωνικές Υπηρεσίες του Δήμου και άλλους αρμόδιους Φορείς, ζ) υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες κατά τη μετεγγραφή των μαθητών, τους τελειόφοιτους με αναπηρία, καθώς και τους απόφοιτους με αναπηρία, η) παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ όταν συνεχίζουν, παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους, να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον.

Κλείνοντας, κάθε άτομο πρέπει να είναι ικανό να ενταχθεί στην κοινωνία όσο είναι δυνατό πιο ανώδυνα και αποτελεσματικά, να έχει τη δυνατότητα να ικανοποιεί

τις ατομικές του ανάγκες με αποδεκτούς κοινωνικά τρόπους και να μετέχει όσο πιο πλατιά γίνεται στις κοινωνικές και πνευματικές δραστηριότητες της κοινότητας μέσα στην οποία ζει, με άλλα λόγια να νοιώθει ότι γίνεται αποδεκτό μέλος της και να αισθάνεται ευτυχισμένο.

Ευνόητο είναι ότι για να κατορθώσει το μειονεκτικό άτομο την ενσωμάτωση του αυτή έχει ανάγκη από ειδική βοήθεια και προετοιμασία που πρέπει να αρχίζει όσο είναι δυνατό νωρίτερα, από τη μικρή παιδική ηλικία.

Γνωρίζοντας όμως τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, θα εθελotuφλούσαμε εάν είχαμε την πεποίθηση ότι η ποιοτική αναβάθμιση του γενικού σχολείου θα ήταν εφικτή μέσω της ενταξιακής πρακτικής, χωρίς την εξασφάλιση των παρακάτω βασικών προϋποθέσεων κατά την εφαρμογή της, όπως ολιγάριθμες ομάδες παιδιών σε κάθε τάξη, ύπαρξη δεύτερου, ειδικού εκπαιδευτικού στην τάξη (ενισχυτής ή «ενταξιακός» εκπαιδευτικός), διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, επιστημονική συνεργασία του σχολείου με άλλες ομάδες επιστημόνων (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές κ.ά.), κατάλληλη κτιριακή διαμόρφωση των σχολείων, εκπαιδευτικό υλικό και ειδικά μέσα εκπαίδευσης και διά βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

### **2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Τα τελευταία χρόνια, η σημαντική ανάπτυξη του χώρου της ειδικής αγωγής σε συνδυασμό με την άμεση προοπτική της ένταξής τους στην τυπική σχολική τάξη, έχει οδηγήσει στην ανάδειξη νέων αναγκών επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Η έλλειψη παροχής γνώσεων ειδικής αγωγής κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, ειδικά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, μάλιστα, οι άπειροι και χωρίς προσόντα εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εγκαταλείψουν το πεδίο της ειδικής αγωγής και αυτό οδηγεί στο να αισθάνονται ανίκανοι να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους

αποτελεσματικά (Strogilos, Nikolarazi, & Tragoulia, 2012: 186). Πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, πράγματι, εξετάζουν να εγκαταλείψουν τον χώρο του ειδικού σχολείου ή το έχουν ήδη πράξει (York-Barr et al., 2005).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, υπάρχουν αρκετοί τρόποι για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός ως ειδικός παιδαγωγός. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη εγκύκλιο πρόσληψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (117746/Γ6-27-8-2013) υπάρχουν πολλοί τρόποι πρόσληψης στην ειδική αγωγή. Αυτοί περιλαμβάνουν ένα πτυχίο στην ειδική αγωγή ή ένα μάστερ ή διδακτορικό στην ειδική αγωγή ή στην σχολική ψυχολογία ή διετή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή όσον αφορά στους μόνιμους καθηγητές της γενικής αγωγής, ή να είναι γονείς παιδιών με αναπηρία εξήντα επτά τοις εκατό (67%) και άνω ή να έχουν διδακτική προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός διδακτικού έτους (10 μηνών) σε ΣΜΕΑΕ.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εισέλθουν στο τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, με ή χωρίς διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή ή χωρίς διδακτική εμπειρία γενικά. Επιπλέον, σύμφωνα με την συγκεκριμένη εγκύκλιο, κατά τα προηγούμενα έτη και ως τον Αύγουστο του 2010, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να προσληφθούν στην ειδική αγωγή μέσω της φοίτησης σε ένα σεμινάριο τετρακοσίων ωρών στην ειδική αγωγή που προσφέρονταν από διάφορα πανεπιστήμια.

Από τα παραπάνω, φαίνεται, επίσης, ότι δίνεται η ευκαιρία σε πολλούς εκπαιδευτικούς να εισέλθουν στην σχολική ειδική τάξη είτε χωρίς να τους έχει διδαχθεί ούτε μια ώρα ειδικής αγωγής – όπως γίνεται για παράδειγμα, στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου πολλά τμήματα δεν προβλέπουν κανένα μάθημα ειδικής αγωγής- είτε με ελάχιστη και συχνά στρεβλή ενημέρωση για τις βασικές κατηγορίες ειδικών αναγκών (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000: 11).

Η ζοφερή εικόνα που διαγράφεται με αυτές τις συνθήκες για την ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, συμπληρώνεται από την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπονται χωρίς στήριξη να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα ιδιαίτερα προβλήματα των παιδιών στην τάξη τους, και δυστυχώς συχνά αποτυγχάνουν ή αρνούνται να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000: 11).

Οι προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια για την ανατροπή αυτής της ζοφερής εικόνας και τη βελτίωση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών για παροχή ποιοτικής ειδικής αγωγής, έχουν οδηγήσει σε αύξηση της παρεχόμενης σχετικής επιμόρφωσης, αλλά πρόκειται για βιαστικά προγράμματα που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και δεν συναντούν την επιδοκιμασία των εκπαιδευτικών (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

## **2.4. ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Το σημερινό πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης απαιτεί ένα πιο καταρτισμένο και εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό από ποτέ. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της ποικιλίας, της ενσωμάτωσης και των μεγάλων ευθυνών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν τους πιο φιλόδοξους στόχους τους. Για να γίνει αυτό πράξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ένα πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών για την κάλυψη των αναγκών που προκύπτουν από ένα συνεχώς αυξανόμενο και ευρύ φάσμα πολιτισμών, γλωσσών, διδακτικών στυλ, ιδιαιτεροτήτων και ταλέντων (βλ., Darling-Hammond & Sclan, 1996, στο York-Barr et al., 2005: 193).

Ο εντοπισμός, η υποστήριξη και η διατήρηση τέτοιων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, όμως, κρίνεται ως ένα αρκετά δύσκολο έργο (βλ. Carlson & Billingsley, 2001. Gersten et al., 2001. Ingersoll, 2001, Miller et al., 1999. Wald, 1998. Warger et al., 2001. Whitaker, 2000, στο York-Barr et al., 2005: 193-194). Οι τρέχουσες συνθήκες διδασκαλίας που αντιμετωπίζουν πολλοί ειδικοί παιδαγωγοί οδηγούν στην επαναξιολόγηση, από μέρους τους, της επιλογής της σταδιοδρομίας τους στην ειδική αγωγή.

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από οποιαδήποτε άλλη ομάδα εκπαιδευτικών (Ingersoll, 2001, στο York-Barr et al., 2005: 194). Επιπλέον, είναι δέκα φορές πιο πιθανό να δεχτούν μετάθεση στη γενική εκπαίδευση από ό, τι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να δεχτούν μετάθεση στην ειδική αγωγή (Boe et al., 1997, στο York-Barr et al., 2005: 194). Σαφώς, υπάρχει μια αναδυόμενη κρίση στην ειδική αγωγή που, αν δεν διευθετηθεί, θα οδηγήσει σε μειωμένη ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά.



Στις ΗΠΑ, η κορυφαία επαγγελματική οργάνωση ειδικής εκπαίδευσης, το Συμβούλιο για τα Εξαιρετικά Παιδιά (Council for Exceptional Children, CEC), μετά από έρευνα που έκανε, βρήκε ότι τα πιο επείγοντα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα ειδικά συστήματα εκπαίδευσης ήταν: οι υπέρμετρες ευθύνες και καθήκοντα, η ογκώδης γραφειοκρατία, η ανεπαρκής διοικητική υποστήριξη, η σημαντική απομόνωση των εκπαιδευτικών, η μειωμένη έμφαση στην βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών, η αυξημένη ζήτηση για εξειδικευμένους ειδικούς παιδαγωγούς, οι πλημμελώς προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και η άθλια κατάσταση των κτιριακών εγκαταστάσεων (CEC, 2001, στο York-Barr et al., 2005: 194).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, μάλιστα, που υπηρετούν τόσο στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης (τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη) με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αυτοί που εξυπηρετούν σε αυτοτελή ειδικά σχολεία με μαθητές με σοβαρές αναπηρίες είναι πιθανό να βιώσουν ακόμη πιο πολύπλοκα και δύσκολα προβλήματα στον εργασιακό τους χώρο (York-Barr et al., 2005: 194). Αυτό συμβαίνει διότι, από την μία, αλληλεπιδρούν με ένα μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές κλπ) προσωπικού και, από την άλλη, αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πολλές διοικητικές εργασίες, που αυξάνει την πολυπλοκότητα του επαγγέλματος.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκτιμώνται, κυρίως, για τη δέσμευσή τους να εκπαιδεύσουν μια τεράστια ομάδα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA), πράγμα που καθιστά το συγκεκριμένο επάγγελμα ως ένα από τα δυσκολότερα και πιο περίπλοκα στον τομέα της εκπαίδευσης (Payne, 2005, στο Feng, 2012: 331). Μάλιστα, από την έρευνα της Feng (2012), στην Κίνα, προέκυψε ότι, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τον χώρο της ειδικής αγωγής λόγω εξωτερικών κινήτρων ενώ, πολλοί ήταν αυτοί που μετάνιωσαν για την επαγγελματική τους επιλογή και θα επέλεγαν κάποιο άλλο επάγγελμα, εάν μπορούσαν. Ακόμα, η προπτυχιακή τους εκπαίδευση τους παρείχε περιορισμένες γνώσεις για την ειδική αγωγή και τέλος, παρά την υψηλή συνειδητοποίησή τους και τα εξωτερικά κίνητρα για την επαγγελματική εξέλιξη, πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έπαιρναν ενεργό πρωτοβουλία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σε άλλες έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί και δημοσιευτεί, για την υγεία του εκπαιδευτικού γίνεται συχνά λόγος για το φόβο και το άγχος που χαρακτηρίζει πολλούς εκπαιδευτικούς σαν ένα αρνητικό συναίσθημα, το οποίο έχει ποικίλους

ψυχολογικούς (π.χ. επαγγελματική ικανοποίηση), φυσιολογικούς (π.χ. υπέρταση) και μιχρεβιοριστικούς (π.χ. τάσεις για απουσία από την εργασία) παράγοντες συσχετισμού και προκαλείται από την αντίληψη των εκπαιδευτικών πως η εργασιακή τους κατάσταση συνιστά απειλή για την αυτοεκτίμησή τους και την προσωπική τους ευημερία (βλ. Kyriacou & Sutcliffe, 1978, στο Πολυχρονόπουλος, 2008: 102).

Σύμφωνα με τον Kyriacou (2001 στο Πολυχρονόπουλος, 2008: 102) το άγχος αυτό μπορεί, επίσης, να οριστεί και σαν τη βίωση από την πλευρά του εκπαιδευτικού δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι ο θυμός, η ανησυχία, η ένταση, η απογοήτευση, η κατάθλιψη που προκύπτουν από κάποια πτυχή της εργασίας του. Μακροπρόθεσμα, αυτές οι αρνητικές επιδράσεις του άγχους οδηγούν σε φυσιολογικές και βιοχημικές αλλαγές που συνοδεύονται από ψυχοσωματικά ή και χρόνια συμπτώματα όπως είναι οι καρδιοαγγειακές παθήσεις, οι γαστρικές και εντερικές διαταραχές, ο διαβήτης, ο καρκίνος κ.ά.

Από τα παραπάνω διαφαίνονται οι πολύπλοκες και δύσκολες συνιστώσες που συνθέτουν το επάγγελμα του ειδικού εκπαιδευτικού, πράγμα το οποίο κάνει πιο επιτακτική την στήριξη των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης και στο πώς αυτές συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση πολλών και διάφορων προβλημάτων.

## ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΟΜΑΔΕΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ψυχοεκπαίδευση είναι από τις πιο αποτελεσματικές και τεκμηριωμένες πρακτικές που έχουν προκύψει είτε από το κλινικό πλαίσιο ή από το πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Λόγω της ευελιξίας του μοντέλου, το οποίο ενσωματώνει την διοχέτευση πληροφοριών και τεχνικών για τη διαχείριση συγκεκριμένων περιστάσεων, η ψυχοεκπαίδευση έχει ευρείες δυνατότητες για πολλές μορφές προβλημάτων, ασθενειών και ποικίλων προκλήσεων της ζωής (Lukens & McFarlane, 2004).

Επειδή οι ψυχοπαιδαγωγικές ομάδες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια ποικιλία ατόμων, ηλικιών και θεμάτων, σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, χρησιμοποιούνται, συνέχεια, σε διάφορα πλαίσια, όπως σχολεία, νοσοκομεία, υπηρεσίες ψυχικής υγείας, κοινωνικές υπηρεσίες και πανεπιστήμια (βλ. Brown, 1998. Corey & Corey, 1992, στο Jones & Robinson, 2000).

Έτσι, οι Ψυχοπαιδαγωγικές ομάδες χρησιμοποιούνται, εδώ και πολύ καιρό, για να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προβλήματα και ζητήματα στο σχολικό σύστημα, κυρίως για τους μαθητές, (Gerrity & DeLucia-Waack, 2006, Newgent, Behrend, Lounsbery, Higgins, & Lo, 2010), όπως ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. Dennison, 2008. Pinkston, Linsk, & Young, 1988. Savidge, Christie, Brooks, Stein, & Wolpert, 2004, στο Newgent et al., 2010), προβλήματα επίλυσης προβλημάτων (π.χ. Dore, Nelson-Zlupko, & Kaufman, 1999 στο Newgent et al., 2010), για να ενισχύσουν τη μάθηση (π.χ. Carnahan, Musti-Rao, & Bailey, 2009. Dangwal & Kapur, 2009. Harris, Yuill, & Luckin, 2008, στο Newgent et al., 2010), για τη θεραπεία της κατάθλιψης και βελτίωση της αυτοεκτίμησης (π.χ. Gallagher-Thompson et al., 2000. Merrell, 2001, στο Newgent et al., 2010) και για τον σχολικό εκφοβισμό (Hall, Rushing & Khurshid, 2011, Newman Carlson & Horne, 2004, στο Newgent et al., 2010).

Εκτός σχολικού συστήματος, οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης καλύπτουν μια μυριάδα από θέματα που περιλαμβάνουν ζητήματα όπως ο θυμός και η απογοήτευση ατόμων που φροντίζουν ανάπηρους (π.χ. Gallagher-Thompson & DeVries, 1997. Steffen, 2000, στο Coon, Thompson, Steffen, Sorocco, & Gallagher Thompson,

2003), μοναξιά (π.χ. McWhirter, 1995, στο Furr, 2000), στήριξη γονέων (π.χ. Durana, 1996, στο Furr, 2000), μείωση του άγχους στο χώρο εργασίας (π.χ. Kagan, Kagan, & Watson, 1995, στο Furr, 2000), ανατροφή των παιδιών (π.χ. Sheeber & Johnson, 1994, στο Furr, 2000), στήριξη γονέων που έχουν παιδί με συναισθηματική διαταραχή (π.χ. Fristad, Gavazzi, Centolella, & Soldano, 1996, στο Furr, 2000), για τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με AIDS (π.χ. Pomeroy, Rubin, Van Laningham, & Walker, 1997, στο Furr, 2000), για παιδιά που έχουν εθισμένους γονείς (π.χ. Ćwiałka & Mordoch, 1996, στο Furr, 2000), θετούς γονείς που έχουν υιοθετήσει σεξουαλικά κακοποιημένα παιδιά (π.χ. Barth, Yeaton, & Winterfelt, 1994, στο Furr, 2000), ασθενείς με καρκίνο (π.χ. Fawzy & Fawzy, 1994, στο Furr, 2000), για τα παιδιά των ασθενών με καρκίνο (π.χ. Taylor-Brown, Acheson, & Farber, 1993, στο Furr, 2000), για την προσαρμογή στη ζωή μετά το διαζύγιο (π.χ. Zimpfer, 1990, στο Furr, 2000) και άλλα πολλά.

Τέλος, η αυξανόμενη χρήση δομημένων ομάδων, όπως η ψυχοεκπαίδευση, έχει παρατηρηθεί στην εκπαίδευση ατόμων με ψυχιατρικές διαταραχές, όπως η κατάθλιψη (π.χ. Sherrill, Frank, Geary, & Stack, 1997, στο Furr, 2000), γνωστικές διαταραχές (π.χ. Commissaris, Verhey, & Jolles, 1996, στο Furr, 2000), διπολική διαταραχή (π.χ. Bauer & McBride, 1996, στο Furr, 2000), βουλμία (π.χ. Kaminski & McNamara, 1996, στο Furr, 2000), κρίση πανικού (π.χ. Shear, 1995, στο Furr, 2000), σχιζοφρένεια (π.χ. Gallagher & Nazarian, 1995, στο Furr, 2000), και η εξάρτηση ουσιών (π.χ. La Salvia, 1993, στο Furr, 2000, Reilly, Shopshire, Durazzo, & Campbell, 2002, στο Αγγελούπουλου, 2012). Αυτή η πληθώρα ομάδων καταδεικνύει την ευρεία εφαρμογή, ελκυστικότητα και αποτελεσματικότητα της χρήσης ψυχοπαιδαγωγικών ομάδων, στα πλαίσια της ψυχικής υγείας, τόσο για προληπτικούς λόγους όσο και για την συμπλήρωση άλλων μεθόδων θεραπείας (Jones & Robinson, 2000).

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην ομαδική ψυχοεκπαίδευση ως σύγχρονος τρόπος αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, διακρίνονται οι διάφορες κατηγορίες Ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και οι θεραπευτικοί παράγοντες που τις διέπουν. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του συντονιστή, ενώ, παράλληλα, δίνεται ένα μοντέλο σχεδιασμού ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Τέλος, ερευνώνται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για την διαχείριση του θυμού σε ενήλικους και η αποτελεσματικότητά τους.

### **3.2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ**

Οι δομημένες ομάδες της ψυχοεκπαίδευσης ως θεραπευτική μέθοδο, έχουν βιώσει μια αύξηση σε δημοτικότητα, όπως και τα βραχυπρόθεσμα μοντέλα θεραπείας (Rice, 1995, στο Furr, 2000). Οι Morrill, Oetting και Hurst (1974, στο Furr, 2000: 29) δημιούργησαν το πλαίσιο για τη χρήση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με τη δημιουργία του μοντέλου τους, το οποίο δίνει έμφαση στο ρόλο της πρόληψης και της ανάπτυξης, καθώς και στην αποκατάσταση της συμβουλευτικής. Η κίνηση αυτή υποστηρίχθηκε περαιτέρω από το έργο του Ivey (1976, στο Furr, 2000: 29), ο οποίος πίστευε ότι ο ρόλος της βοήθειας θα έπρεπε να περιλαμβάνει εκπαίδευση και ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Το 1990, τα κριτήρια για την εκπαίδευση επαγγελματιών ομάδας αναθεωρήθηκαν, ώστε να συνάδουν με τους τέσσερις τύπους ομάδων που εγκρίθηκαν από την Ένωση Ειδικών στην Εργασία με Ομάδες (Association for Specialists in Group Work, ASGW) (ASGW, 1991 στο Furr, 2000: 29). Αυτοί οι τέσσερις τύποι της ομαδικής εργασίας θεωρήθηκαν ότι αντικατοπτρίζουν τις τρέχουσες και μελλοντικές απαιτήσεις της εργασίας σε ομάδες για τους συμβούλους. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης που έχουν ως στόχο την πρόληψη δυσλειτουργιών και την αύξηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης (στο Furr, 2000: 29).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι ψυχοπαιδαγωγικές ομάδες έχουν σχεδιαστεί για να βοηθούν τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες για την επιτυχή αντιμετώπιση πιθανών ή άμεσων περιβαλλοντικών προκλήσεων, αναπτυξιακών αλλαγών, και κρίσεων της ζωής (Association for Specialists in Group Work, 1992, στο Jones & Robinson, 2000: 356). Πιο πρόσφατα, η Ένωση Ειδικών στην Εργασία με Ομάδες (Association for Specialists in Group Work, 2000, στο Βασιλόπουλο, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2010: 39), ορίζει ως ψυχοεκπαιδευτικές τις ομάδες που σκοπό έχουν να «προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση, ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών, εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ και τώρα».

Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης έχουν, λοιπόν, επικεντρωθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την πρόληψη προβλημάτων και αξιοποιούν εκπαιδευτικές και

αναπτυξιακές στρατηγικές (ASGW, 2000, στο Gerrity & DeLucia-Waack, 2006: 98), όπως, κυρίως, παίξιμο ρόλων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, στρατηγικές λήψης αποφάσεων και επικοινωνίας για τη διδασκαλία ειδικών δεξιοτήτων και τεχνικών αντιμετώπισης σε μια προσπάθεια να αποτραπούν διάφορα προβλήματα (π.χ. ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για διαχείριση θυμού, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοεκτίμηση κ. ά.).

Οι συμμετέχοντες στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης θεωρούνται ότι συνεργάζονται με τον συντονιστή της ομάδας μέσα σε μια σχέση δασκάλου-μαθητών (Delucia-Waack, 2006). Για να προετοιμαστούν οι συμμετέχοντες για αυτή την ιδιαίτερη σχέση, χρησιμοποιούνται ψυχοεκπαιδευτικές τεχνικές που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων για την κατανόηση και την αφομοίωση πολύπλοκων και συναισθηματικά φορτισμένων πληροφοριών και αναπτύσσονται στρατηγικές για τη χρήση των πληροφοριών με ένα εποικοδομητικό τρόπο. Η υπόθεση είναι ότι όταν οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις ζωής ή ασθένειες, διαταράσσεται η φυσική τους λειτουργία και προσοχή (Mechanic, 1995, στο Lukens & McFarlane, 2004).

Η ψυχοεκπαίδευση, ακόμα, υιοθετεί πολλές θεωρίες και μοντέλα της κλινικής πρακτικής, όπως την οικολογική θεωρία των συστημάτων, τη γνωστική-συμπεριφοριστική θεωρία, τη θεωρία μάθησης, μοντέλα άγχους, μοντέλα κοινωνικής υποστήριξης καθώς και άλλα (βλ. Anderson, Reiss, & Hogarty, 1986. Lukens, Thorning, & Herman, 1999. McFarlane, Dixon, Lukens, & Lucksted, 2003, στο Lukens & McFarlane, 2004).

Τέλος, η ψυχοεκπαίδευση είναι μια επαγγελματική μορφή θεραπείας που ενσωματώνει ψυχοθεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αντανακλώντας μια παραδειγματική στροφή σε μια πιο ολιστική προσέγγιση που βασίζεται στις ικανότητες του ατόμου, με το να εστιάζει στο εδώ και τώρα, παρά στο παρελθόν. Παρακάτω ακολουθεί μια ανάλυση των διάφορων κατηγοριών των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων ώστε να παρουσιαστούν οι διαφορές της από τις άλλες ομάδες θεραπείας και να διασαφηνιστεί, έτσι, καλύτερα η έννοια της.

### **3.3. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ**

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Association for Specialists in Group Work, 2000, στο Delucia-Waack, 2006: 10) διακρίνει τέσσερις τύπους ομάδων

ανάλογα με τους σκοπούς που αυτές έχουν και τη διαδικασία που ακολουθούν: 1) ομάδες έργου (task/work groups), 2) ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/καθοδήγησης (psychoeducational/guidance groups), 3) ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups) και 4) ομάδες ψυχοθεραπείας (therapy groups). Ίσως, οι ομάδες έργου και οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια ενιαία κατηγορία, όπως οι ομάδες ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής αντίστοιχα. Γι' αυτό το λόγο, επιλέχθηκε παρακάτω να γίνει μια προσπάθεια σύγκρισης των ομάδων ψυχοεκπαίδευσης γενικά σε σχέση με τις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες, όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

### Πίνακας 1

*Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες.*

| Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες  | Συμβουλευτικές & Θεραπευτικές Ομάδες  |
|---|---|
| Έμφαση στη διδασκαλία και τις διδακτικές δραστηριότητες.                      | Έμφαση στο βίωμα και στα συναισθήματα   |
| Χρήση οργανωμένων και δομημένων δραστηριοτήτων.                               | Περιορισμένη χρήση οργανωμένων, δομημένων δραστηριοτήτων.                       |
| Οι σκοποί, συνήθως, τίθενται από το συντονιστή.                               | Οι σκοποί τίθενται από τα μέλη της ομάδας.                                      |
| Ο συντονιστής λειτουργεί ως δάσκαλος – διευκολυντής.                          | Ο συντονιστής καθοδηγεί, παρεμβαίνει, προστατεύει.                              |
| Εστίαση στην πρόληψη.   | Εστίαση στην αυτογνωσία, στη θεραπευτική αντιμετώπιση.                          |
| Περιορισμένες απαιτήσεις ως προς την προεπιλογή των μελών της ομάδας.         | Επιλογή και προκαταρκτική ενημέρωση των μελών (πριν την έναρξη της ομάδας).     |
| Δεν υπάρχουν όρια στον αριθμό των μελών.                                      | Τίθενται όρια στον αριθμό των μελών.  |
| Πολυμελής ομάδα (π.χ. 50 μέλη).   | Περιορισμένο το μέγεθος της ομάδας (από 5 ως 10 μέλη).                          |
| Αποδεκτή η αυτοαποκάλυψη χωρίς όμως να απαιτείται από τα μέλη της ομάδας.     | Η αυτοαποκάλυψη είναι κάτι το αναμενόμενο.                                      |
| Η μυστικότητα και η εμπιστευτικότητα δεν αποτελεί πρωτεύον μέλημα της ομάδας. | Η μυστικότητα και η εμπιστευτικότητα είναι κρίσιμα, βασικά στοιχεία της ομάδας. |
| Οι συναντήσεις μπορούν να περιοριστούν σε μία.                                | Συνήθως, οι συναντήσεις είναι αρκετές.  |
| Δίνεται έμφαση στις σχετικές με το έργο λειτουργίες.                          | Δίνεται έμφαση στις λειτουργίες της διατήρησης της ομάδας παρά στο έργο.        |

**Πηγή: N.W. Brown, 2011, σελ. 10.**

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν συγκεκριμένους στόχους ή ένα συγκεκριμένο θέμα, όπως αναλύθηκε στα προηγούμενα υποκεφάλαια. Αντίθετα, στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες ο σκοπός μπορεί να είναι πιο γενικός και συνήθως, ορίζεται από τα μέλη. Αναλυτικότερα, οι συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες επιδιώκουν, αρχικά, μέσω της διαδικασίας να εμβαθύνουν στα συναισθήματα και στα πρότυπα συμπεριφοράς και στη συνέχεια να επέμβουν σε αυτά χρησιμοποιώντας παρεμβάσεις στην ομάδα. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες πάλι, εστιάζουν στην πληροφόρηση και στη χρήση προεπιλεγμένων δραστηριοτήτων, που έχουν σχεδιαστεί για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους στόχους της ομάδας, χωρίς αυτό να σημαίνει πως αγνοείται η σπουδαιότητα της διαδικασίας, που στόχο έχει τη διδασκαλία καινούριων δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Delucia-Waack, 2006: 12).

Διαφορές ανάμεσα στους παραπάνω τύπους ομάδας παρατηρούνται κατά τον Gladding (1998, στο Delucia-Waack, 2006: 12) και ως προς τη δομή. Αν και η δομή είναι απαραίτητη σε κάθε τύπο ομάδας, επειδή προσφέρει ασφάλεια και συνοχή σ' αυτή, ωστόσο, στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες η δομή είναι αναγκαία για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και την εστίαση σε θέματα σχετικά με αυτό της ομάδας. Η δομή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι ακόμα αυστηρότερη όσον αφορά στη χρήση των παρεχόμενων δραστηριοτήτων για διδασκαλία και στην εξάσκηση δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι κάθε συνεδρίας. Από την άλλη, οι συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες δρουν πιο αυθόρμητα και, μόνο περιστασιακά, ενδέχεται να χρησιμοποιήσουν μια δραστηριότητα για να διδάξουν δεξιότητες ή να κάνουν εξάσκηση σε νέες συμπεριφορές.

Μια ακόμη σημαντική διαφορά είναι αυτή που σχετίζεται με τη χρονική διάρκεια των συγκεκριμένων τύπων ομάδας. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν περιορισμένο χρόνο ζωής σε σχέση με τις συμβουλευτικές και θεραπευτικές, επειδή ο αριθμός των συναντήσεών τους, όπως και η διάρκεια αυτών είναι μικρότερη από αυτή των αντίστοιχων ομάδων. Συνήθως, οι συναντήσεις των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων κυμαίνονται από 6 έως 20, ενώ αυτές των συμβουλευτικών και θεραπευτικών από 3 μήνες και πάνω. Η διάρκεια κάθε συνάντησης είναι από 30-45 λεπτά για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, ενώ μιάμιση ώρα, συνήθως, για τις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες (Delucia-Waack, 2006: 13). Γενικότερα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες χαρακτηρίζονται για τη βραχύτητά τους υπό την έννοια ότι οι περισσότερες



από αυτές διαθέτουν ένα πρόγραμμα λίγων συναντήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα (Brown, 2011: 13).

Το φάσμα του αριθμού των συμμετεχόντων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι ευρύ, αφού σε αυτή μπορούν να συμμετέχουν 5 έως 50 ή και 100 μέλη. Αντίθετα, στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες ο αριθμός των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 5 με 10 άτομα, ακόμη κι αν υπάρχει ένας βοηθός συντονιστή. Πάντως, ομάδες με λιγότερα από πέντε μέλη είναι δύσκολο να αναπτύξουν, έστω κι ένα στοιχειώδες αίσθημα συνοχής (Brown, 2011: 13).

Διαφορές διαπιστώνονται και στο ρόλο του συντονιστή των συγκεκριμένων τύπων ομάδας. Ο ρόλος του συντονιστή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι περισσότερο διδακτικός συγκριτικά με αυτόν στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες. Επίσης, ο συντονιστής ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων έχει το ρόλο του ειδικού ως προς το περιεχόμενο των συναντήσεων υπό την έννοια ότι διαθέτει ένα ευρύ ρεπερτόριο αρχών, μεθόδων μάθησης και διδακτικών στρατηγικών. Ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, επίσης, είναι απαραίτητο να γνωρίζει καλά το θέμα το οποίο συντονίζει, καθώς και τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων, προκειμένου να διδάξει τις σχετικές δεξιότητες (Delucia-Waack, 2006: 13).

Οι συντονιστές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων έχουν την κύρια ευθύνη για τον καθορισμό των στόχων, το σχηματισμό της ομάδας, την επιλογή δραστηριοτήτων και την προσεκτική εξέταση της λειτουργίας της ομάδας. Ωστόσο, παρατηρείται μια διαφοροποίηση στις ευθύνες του συντονιστή ανάλογα με τον τύπο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και είναι πιθανό ο συντονιστής να ζητήσει τη βοήθεια κάποιου ειδικού (π.χ. για τη στοχοθεσία ή την επιλογή δραστηριοτήτων). Ο ειδικός μπορεί είτε να κάνει προτάσεις, είτε να αναγνωρίσει τις ανάγκες των μελών της ομάδας. (Brown, 2011: 13).

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή από τους συντονιστές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων πρέπει να δίνεται στη συμμετοχή των μελών της ομάδας στις δραστηριότητες, στην επίλυση προβλημάτων, στον καταγισμό ιδεών, καθώς και στην παροχή συγκεκριμένης ανατροφοδότησης στα μέλη της ομάδας με σκοπό τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους στο θέμα αυτής, όπως και στην εκπαίδευσή τους στις επιθυμητές δεξιότητες. Αντίθετα, οι συντονιστές συμβουλευτικών και θεραπευτικών ομάδων πρέπει να παρέχουν στα μέλη της ομάδας τους ένα πολύ μεγαλύτερο εύρος επιλογής

θεμάτων για συζήτηση λόγω της εστίασης στη διαδικασία και της επιδίωξης να γίνει αυτή ο μικρόκοσμος του ευρύτερου κόσμου των μελών της ομάδας (Delucia-Waack, 2006, σελ. 13).

Τέλος, ας σημειωθεί ότι οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης είναι πολύ πιο αποτελεσματικές όταν χρησιμοποιούνται ως προληπτικό μέσο και έχουν περιορισμένη ισχύ όταν χρησιμοποιούνται για να καταστείλουν ή να τροποποιήσουν ήδη ανεπτυγμένες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (π.χ. επιθετικότητα).

### **3.4. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Σύμφωνα με το Yalom (2006) στην ομαδική ψυχοθεραπεία μπορούμε να διακρίνουμε έντεκα παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη θεραπευτική αλλαγή. Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι είναι αλληλεξαρτώμενοι, είναι η ενστάλαξη ελπίδας, η καθολικότητα, η μετάδοση πληροφοριών, ο αλτρουισμός, η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας, η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, η μιμητική συμπεριφορά, η διαπροσωπική μάθηση, η συνεκτικότητα της ομάδας, κάθαρση και υπαρξιακοί παράγοντες..

Αξίζει να σημειωθεί πως οι παραπάνω θεραπευτικοί παράγοντες επενεργούν σε κάθε τύπο ομάδας. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση και η σημασία τους διαφοροποιείται από ομάδα σε ομάδα. Ακόμα, οι ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν τα μέλη της ομάδας, έχουν ως αποτέλεσμα να μην ωφελούνται όλα τα μέλη της από τους ίδιους ακριβώς θεραπευτικούς παράγοντες. Έτσι, με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορεί να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο και στην εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων.

#### Ενστάλαξη ελπίδας

Σύμφωνα με τον Yalom (2006: 30-31), η ενστάλαξη και η διατήρηση της ελπίδας είναι καθοριστικές για τα μέλη της ομάδας. Από τη μια, η ελπίδα που διατηρούν τα μέλη της ομάδας ότι θα ωφεληθούν από αυτή, τα βοηθά να παραμένουν σε αυτή, ενώ από την άλλη, η ελπίδα από μόνη της μπορεί να είναι αποτελεσματική. Μελέτες αποδεικνύουν ότι η προσδοκία του ατόμου πως θα ωφεληθεί από τη συμμετοχή του στην ομάδα, είναι τόσο μεγάλη που αυτή και μόνο αρκεί για μια θετική έκβαση. Πέρα από τα ευεργετικά

αποτελέσματα των θετικών προσδοκιών, η ομάδα αποτελεί για τα μέλη της πηγή ελπίδας αφού αυτά έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα και με αυτό τον τρόπο σημειώνουν σημαντική βελτίωση.

### Καθολικότητα

Η καθολικότητα αναφέρεται στον εντοπισμό των ομοιοτήτων που παρουσιάζουν τα προβλήματα, με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα μέλη της ομάδας. Στα πρώιμα στάδια της ομάδας κάθε μέλος αυτής έχει την εντύπωση ότι τα αισθήματα, οι σκέψεις και τα προβλήματά του είναι μοναδικά. Όσο όμως η ομάδα εξελίσσεται, αυτά τα αισθήματα μοναδικότητας διαψεύδονται με αποτέλεσμα το άτομο να αισθάνεται ανακουφισμένο και λιγότερο απομονωμένο (Yalom, 2006: 32). Καθώς τα μέλη μιας ομάδας αντιλαμβάνονται την ομοιότητά τους με τα άλλα και μοιράζονται τις βαθύτερες ανησυχίες τους, ωφελούνται από την κάθαρση που ενεργεί συνοδευτικά αλλά και από την τελική αποδοχή τους από τα υπόλοιπα μέλη (Yalom, 2006: 35).

### Μετάδοση πληροφοριών

Ο τίτλος «μετάδοση πληροφοριών» περιλαμβάνει τις διδακτικές οδηγίες, τις συμβουλές, τις προτάσεις ή την άμεση καθοδήγηση που παρέχεται είτε από το θεραπευτή είτε από τα άλλα μέλη της ομάδας. Στην ψυχοεκπαίδευση η μετάδοση πληροφοριών στην ομάδα επιτυγχάνεται περισσότερο μέσω της ανταλλαγής άμεσων συμβουλών μεταξύ των μελών, παρά μέσω της διδακτικής καθοδήγησης από το συντονιστή. Ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, ωστόσο, χρησιμοποιεί τη διδακτική καθοδήγηση με σκοπό να διδάξει νέες ικανότητες, να μεταφέρει πληροφορίες, να εξηγήσει, να αποσαφηνίσει, να τροποποιήσει δυσλειτουργικά σχήματα σκέψης και να δομήσει την ομάδα. Επίσης, ο συντονιστής ενισχύει την ανταλλαγή συμβουλών, αρκεί αυτή να γίνεται με τρόπο βοηθητικό και όχι πιεστικό (Yalom, 2006: 35-40).

### Αλtruισμός

Ο θεραπευτικός αυτός παράγοντας είναι υπαρκτός όταν τα μέλη μιας ομάδας προσφέρουν βοήθεια στα υπόλοιπα χωρίς να προσδοκούν να κερδίσουν κάτι από αυτά (Brown, 2011: 117). Ο αλtruισμός έχει μεγάλη αξία, καθώς τα μέλη μιας ομάδας ανακαλύπτουν ότι μπορούν, στην πραγματικότητα, να είναι σημαντικά για

τους άλλους, με αποτέλεσμα να τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους και να ενισχύεται η αυτοεικόνα τους. Η ομάδα αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο ανάπτυξης του αλτρουισμού επειδή ενθαρρύνει την πολλαπλότητα των ρόλων απαιτώντας από τα μέλη της να υιοθετούν εκ περιτροπής το ρόλο του αποδέκτη και αυτού του χορηγού βοήθειας (Yalom, 2006: 41-42).

#### Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας

Η πλειοψηφία των ατόμων που μπαίνουν σε μια ομάδα, έχουν ως υπόβαθρο μια μη ικανοποιητική εμπειρία από την πρώτη ομάδα της οποίας υπήρξαν μέλη, την οικογένειά τους. Η ομάδα παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την οικογένεια, αφού και σε αυτή μπορεί κανείς να συναντήσει εξουσιαστικές/γονεϊκές μορφές, μορφές συνομηλίκων/αδελφών, βαθιές προσωπικές αποκαλύψεις, ισχυρά συναισθήματα, βαθιά οικειότητα και εχθρικά, ανταγωνιστικά αισθήματα. Τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν με το συντονιστή και τα υπόλοιπα μέλη με ένα τρόπο που θυμίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούσαν κάποτε με τους γονείς και τα αδέρφια τους. Η ομάδα παρέχει στα μέλη της μια ποικιλία δυνατοτήτων ανασύστασης με τη συνεχή εξερεύνηση και αμφισβήτηση των παγιωμένων ρόλων και την εγκατάσταση βασικών κανόνων που προωθούν τη διερεύνηση σχέσεων και τη δοκιμή νέων συμπεριφορών (Yalom, 2006: 43-45).

#### Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης

Η κοινωνική μάθηση - η ανάπτυξη των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων - είναι ένας θεραπευτικός παράγοντας που συναντάται σε όλες τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελώντας είτε τον κυρίαρχο στόχο αυτών είτε βοηθητικό στοιχείο για την πραγματοποίησή τους (Brown, 2011: 120). Η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης είναι πολύ ωφέλιμη, καθώς τα μέλη της ομάδας αναγνωρίζουν τότε υπάρχει μεγάλη ασυμφωνία ανάμεσα στην πρόθεσή τους και στην πραγματική τους επίδραση πάνω στους άλλους. Επίσης, τα μέλη της ομάδας αντλούν πληροφορίες για τη δυσπροσαρμοστική τους συμπεριφορά και μαθαίνουν καινούριες τεχνικές κοινωνικοποίησης για αποδοτικότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Yalom, 2006: 45-46).

#### Μιμητική συμπεριφορά

Ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας χρησιμοποιεί την τεχνική παροχής προτύπων συγκεκριμένων συμπεριφορών (modeling) με σκοπό τα μέλη της

να μιμούνται αυτές τις συμπεριφορές (Brown, 2011: 119). Για παράδειγμα, ένας ψύχραιμος συντονιστής γίνεται πρότυπο διαχείρισης του άγχους σε μια ομάδα με αντίστοιχο θέμα. Πέρα όμως από το συντονιστή, τα μέλη της ομάδας μπορούν να μιμηθούν κάποια γνωρίσματα των άλλων μελών της παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο αυτά χειρίζονται τα προβλήματά τους. Επίσης, η μιμητική συμπεριφορά βοηθά τα μέλη της ομάδας να πειραματιστούν με νέες συμπεριφορές επιλέγοντας στο τέλος αυτές που τους ταιριάζουν περισσότερο (Yalom, 2006: 47-48).

#### Διαπροσωπική μάθηση

Τα μέλη μιας ομάδας έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν σημαντικές πτυχές της διαπροσωπικής τους συμπεριφοράς, δηλαδή τα δυνατά τους σημεία, τους περιορισμούς τους, τις προσωπικές διαστρεβλώσεις τους, καθώς και τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά τους, η οποία προκαλεί τις ανεπιθύμητες αντιδράσεις των άλλων. Στην περίπτωση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας τα μέλη πέρα από παρατηρητές της συμπεριφοράς τους και της επίδρασης που αυτή έχει στους άλλους, έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αποδοτικότερες συμπεριφορές και στη συνέχεια να τις μεταφέρουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010: 69).

#### Συνεκτικότητα της ομάδας

Ο θεραπευτικός παράγοντας της συνεκτικότητας της ομάδας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της ομαλής λειτουργίας των υπόλοιπων παραγόντων (Yalom, 2006: 96). Ο Yalom (2006: 95), καθώς αναφέρεται στην επιτυχημένη έκβαση της θεραπείας, τονίζει τη σημασία που έχει για αυτή η θεραπευτική σχέση, η οποία στη θεραπεία της ομάδας περιλαμβάνει: α) τη σχέση του ατόμου με το θεραπευτή της ομάδας, β) τη σχέση του ατόμου με τα άλλα μέλη της ομάδας και γ) τη σχέση του ατόμου με την ομάδα ως όλον. Τα μέλη μιας ομάδας που τη χαρακτηρίζει η συνεκτικότητα, απολαμβάνουν το αίσθημα της άνεσης και της ζεστασιάς που αυτή αποπνέει, καθώς και το αίσθημα ότι ανήκουν κάπου. Επιπλέον, αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτά, ότι υποστηρίζονται από τα άλλα μέλη και ότι η αξία τους εκτιμάται ενώ και τα ίδια ταυτόχρονα εκτιμούν την αξία της ομάδας (Yalom, 2006: 95-96).

### Κάθαρση

Η κάθαρση σύμφωνα με τον Βασιλόπουλο και τους συνεργάτες (2010: 70) αναφέρεται στην ικανότητα για αναγνώριση κι έκφραση του συναισθήματος και ως εκ τούτου οδηγεί σε συναισθηματική αποφόρτιση. Η σημασία της κάθαρσης είναι μεγάλη, αν σκεφθούμε πως χωρίς αυτή η ομάδα θα εκφυλιζόταν και δε θα ήταν τίποτα άλλο παρά μια αποστειρωμένη ακαδημαϊκή άσκηση. Ωστόσο, η κάθαρση αποτελεί ένα μέρος μόνο της διαδικασίας και για αυτό είναι απαραίτητη η συμπλήρωσή της από άλλους παράγοντες. Επίσης, επειδή η ένταση της συγκινησιακής έκφρασης δε γίνεται αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο από όλους, αυτή πρέπει να αξιολογείται όχι από τη σκοπιά του συντονιστή της ομάδας αλλά σε συνάρτηση με τον τρόπο που κάθε μέλος βιώνει τον κόσμο (Yalom, 2006: 142).

Τέλος, επειδή σε κάποιες περιπτώσεις η συναισθηματική αποφόρτιση ενδέχεται να θέσει σε κίνδυνο τους στόχους της ομάδας και την ασφάλεια των μελών της, αυτή πρέπει να γίνεται από έναν ιδιαίτερα έμπειρο συντονιστή με μεγάλη προσοχή. Σε αυτή την περίπτωση η κάθαρση λειτουργεί προς όφελος των μελών της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010: 70).

### Υπαρξιακοί παράγοντες

Σε αυτή την κατηγορία παραγόντων εμπίπτουν ζητήματα με την ύπαρξη του ατόμου, όπως η θνητότητά μας, η ελευθερία και η ευθύνη μας για το σχεδιασμό της ζωής μας, η απομόνωση και οι προσπάθειες για την εύρεση νοήματος στη ζωή (Yalom, 2006: 152-153). Παρόλο που οι παράγοντες αυτοί είναι υπαρκτοί σε κάθε ομάδα, η θεραπευτική τους λειτουργία εξαρτάται από τους στόχους αυτής (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010: 70). Για παράδειγμα, σε μια ομάδα μελλοθάνατων αυτός ο θεραπευτικός παράγοντας θα έπαιζε πρωτεύοντα ρόλο, με σκοπό την αποκατάσταση των λογαριασμών των μελών με τα εγκόσμια.

## **3.5. ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

Όσον αφορά στα στάδια ανάπτυξης της ομάδας έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα. Μελετώντας κανείς προσεκτικά τα μοντέλα αυτά εύκολα

διαπιστώνει τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, κάθε ομάδα ανεξαρτήτως του τύπου της βιώνει κατά τη διάρκεια της πορείας της τα ακόλουθα αναπτυξιακά στάδια:

**Αρχικό στάδιο.** Το στάδιο αυτό ξεκινά με την πρώτη συνάντηση της ομάδας και ολοκληρώνεται στις επόμενες 1-2 συναντήσεις (Βασιλόπουλος και συν., 2010: 75). Κατά την πρώτη συνάντηση ο συντονιστής παρουσιάζει το σκοπό και τη μέθοδο της ομάδας, συζητά με τα μέλη τις προσδοκίες τους και θέτει θεμελιώδεις κανόνες, όπως η ειλικρίνεια, η εμπιστευτικότητα ή ο σεβασμός προς τους άλλους (Yalom, 2006: 423). Επειδή από την πρώτη συνάντηση της ομάδας ο συντονιστής αρχίζει να διαμορφώνει νόρμες σε αυτή, δεν επιτρέπεται να τηρεί μια αδρανή και παθητική στάση απέναντι στα μέλη της ομάδας (Yalom, 2006: 423-424).

Στο συγκεκριμένο στάδιο τα μέλη της ομάδας εξαρτώνται από το συντονιστή και δοκιμάζουν τα όρια της ομάδας (Yalom, 2006: 425). Επίσης, τα περισσότερα μέλη συμμετέχουν στις δραστηριότητες αλληλεπιδρώντας το ένα με το άλλο, όπως και με το συντονιστή χωρίς ιδιαίτερες συγκρούσεις. Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού, τα μέλη αναζητούν τους δικούς τους κανόνες και επιδιώκουν να καθιερώσουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα. Ταυτόχρονα, τα μέλη της ομάδας ασχολούνται με τις κοινωνικές τους σχέσεις αναμετρώντας το ένα το άλλο και την ομάδα. Αρκετά συχνά αναρωτιούνται αν τα υπόλοιπα μέλη θα τα συμπαθήσουν και θα τα αποδεχτούν ή θα τα αγνοήσουν και θα τα απορρίψουν. Μάλιστα, σε ορισμένα μέλη η έγκριση και η αποδοχή φαντάζει τόσο απίθανη, ώστε τα μέλη αυτά λειτουργώντας αμυντικά απορρίπτουν ή απαξιώνουν την ομάδα (Yalom, 2006, σελ. 424).

**Μεσαίο στάδιο.** Στο στάδιο αυτό τα μέλη της ομάδας περνούν από τη φάση της αμφισβήτησης και της σύγκρουσης σε αυτή, της συνοχής και της βελτίωσης των σχέσεών τους. Αν και οι δύο αυτές φάσεις επικαλύπτονται, διαφέρουν σημαντικά ως προς τα χαρακτηριστικά που τις διακρίνουν (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010: 77).

Στη φάση της σύγκρουσης η θέση και το κύρος των μελών της ομάδας γίνεται ξεκάθαρο. Σύμφωνα με τον Yalom (2006: 428), η εχθρότητα απέναντι στο θεραπευτή είναι αναπόφευκτη και πηγάζει από τις μη ρεαλιστικές ιδιότητες που του αποδίδουν τα μέλη της ομάδας, διότι τα τελευταία έχουν τόσο μεγάλες προσδοκίες που απογοητεύονται από οποιονδήποτε συντονιστή έχουν μπροστά τους όσο ικανός κι αν είναι αυτός. Η εχθρότητα αυτή όμως δε διαρκεί πολύ, καθώς τα μέλη της ομάδας

σύντομα αναγνωρίζουν τα όρια του συντονιστή και η πραγματικότητα εγκαθίσταται (Yalom, 2006: 428).

Στη φάση της συνοχής η ομάδα ύστερα από μια περίοδο συγκρούσεων αναπτύσσει, βαθμιαία, τη συνοχή της. Η συνοχή της ομάδας χτίζεται σταδιακά μέσα από τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, κάθε φορά που τα μέλη της ομάδας δοκιμάζουν τα όριά της και αντιλαμβάνονται ότι αυτά παραμένουν σταθερά, αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά μέσα στην ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010: 78).

Για την επίτευξη των στόχων του μεσαίου σταδίου της ομάδας σύμφωνα με τον Corey (1999, στο Jones & Robinson, 2000: 361) απαιτείται η επιλογή δραστηριοτήτων μεγαλύτερης έντασης σε σύγκριση με αυτές του πρώτου, αφού πρέπει να επιλέγονται δραστηριότητες οι οποίες να βοηθούν τα μέλη της ομάδας να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματά τους, να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους, να αναπτύσσουν εμπιστοσύνη και συνοχή μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό και να αυτοαποκαλύπτονται.

**Τελικό στάδιο.** Σε αυτό το στάδιο, τα μέλη της ομάδας βιώνουν θλίψη και άγχος αποχωρισμού ενώ, ανάλογα είναι και τα συναισθήματα του συντονιστή, ο οποίος νιώθει θλίψη κι ανησυχία για τη μελλοντική υγεία των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τους Βασιλόπουλο και τους συνεργάτες (2010: 80), κατά τον τερματισμό της ομάδας τα μέλη αυτής έρχονται αντιμέτωπα με το οριστικό τέλος της εμπειρίας και τον αποχωρισμό από τα πρόσωπα που συμμετείχαν σε αυτή, με αποτέλεσμα, τα συναισθήματα που ο συντονιστής και τα μέλη βιώνουν, είναι ανάμεικτα και κυμαίνονται από το πένθος και τη θλίψη για το τέλος της εμπειρίας και τον αποχωρισμό από τα μέλη ως την ευχαρίστηση, τη θετική εκτίμηση της όλης εμπειρίας και την ανακούφιση για τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στην ομάδα.

Ο Corey (1999, στο Jones & Robinson, 2000, σελ. 361) υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες του τελικού σταδίου της ομάδας είναι απαραίτητο να βοηθούν τα μέλη αυτής να διαχειρίζονται τα συναισθήματα που συνοδεύουν τον αποχωρισμό τους από τα υπόλοιπα μέλη, καθώς και την ολοκλήρωση των εργασιών της ομάδας. Επίσης, οι δραστηριότητες του σταδίου αυτού έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τα μέλη



της ομάδας να μεταφέρουν τη γνώση που απέκτησαν εντός της ομάδας στον εξωτερικό κόσμο.

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο, αξίζει να αναφερθεί πως μετά από κάθε δραστηριότητα, ανεξαρτήτως σταδίου, ακολουθεί η επεξεργασία αυτής. Οι Kees και Jacobs (1990: 23) υποστηρίζουν πως χωρίς επαρκή επεξεργασία ο συντονιστής της ομάδας δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τι έχουν αποκομίσει τα μέλη της. Στην περίπτωση όμως που αυτή γίνει ολοκληρωμένα, μπορεί να προσφέρει στα μέλη της ομάδας περαιτέρω πληροφορίες είτε για τον εαυτό τους είτε για τα υπόλοιπα μέλη. Επιπλέον, μέσω της επεξεργασίας των δραστηριοτήτων τα μέλη αναπτύσσουν ένα σχέδιο δράσης με το οποίο μεταφέρουν τα όσα έμαθαν μες στην ομάδα στην καθημερινή τους ζωή. Μάλιστα, οι συζητήσεις μες στην ομάδα για αυτό το σχέδιο δράσης, αυξάνουν τη δέσμευση των μελών να το εφαρμόσουν στην πράξη.

### **3.6. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ**

Ο ηγέτης της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας, όπως ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, πρέπει να είναι ειδικός ως προς το επιστημονικό κομμάτι που έχει να κάνει με το συγκεκριμένο περιεχόμενο της ομάδας καθώς και ειδικός ως προς το τεχνικό κομμάτι που έχει να κάνει με την επιλογή των δομημένων δραστηριοτήτων της ομάδας, τον τρόπο και τον χρόνο εισαγωγής τους (Delucia-Waack, 2009: 556). Όμως, ως ο αρχηγός της όλης διαδικασίας της ομάδας, αυτός ή αυτή πρέπει, επίσης, να επικεντρώνεται περισσότερο στο να πείσει τα μέλη να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες, καταιγισμό ιδεών, επίλυση προβλημάτων, κρατώντας, παράλληλα, αμείωτο το ενδιαφέρον τους εστιασμένο στην αποστολή της ομάδας και στις δεξιότητες που πρόκειται να μάθουν (Delucia-Waack, 2009: 557).

Οι ψυχοπαιδαγωγικές ομάδες παρουσιάζουν, έτσι, μια μοναδική πρόκληση για τον συντονιστή, ο οποίος καλείται να εξισορροπήσει τις διδακτικές δεξιότητες με την επεξεργασία και τις δεξιότητες διευκόλυνσης. Οι συντονιστές είναι, μεν, υπεύθυνοι για την παρουσίαση νέων πληροφοριών και για την εφαρμογή άμεσων δραστηριοτήτων με σκοπό τη διδασκαλία και την πρακτική των δεξιοτήτων, αλλά ταυτόχρονα, δε, θα πρέπει να βοηθούν, συνεχώς, τα μέλη της ομάδας να κατανοούν

του τι ακριβώς κάνουν και πώς να εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν στην ζωή τους έξω από την ομάδα (Delucia-Waack, 2009: 557).

Σύμφωνα με την Delucia-Waack (2009: 557), οι δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με μια ποικιλία τρόπων για να εκπαιδεύσουν τους συμμετέχοντες σε συγκεκριμένες δεξιότητες, για να αναπτύξουν ή να ενισχύσουν τους θεραπευτικούς παράγοντες της ομάδας και για να επισημάνουν τους διάφορους στόχους και τα καθήκοντα της ομάδας. Συγκεκριμένα, διάφορες δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την γνωριμία των μελών μεταξύ τους, για την διαδικασία της επεξεργασίας, για να διδάξουν και να εξασκήσουν νέες δεξιότητες, για ανατροφοδότηση, για αύξηση της αυτογνωσίας και για την διευκόλυνση και την εδραίωση της μάθησης (DeLucia-Waack, 2008b, στο Delucia-Waack, 2009: 557).

Τέλος, σύμφωνα με τον Βασιλόπουλο και συνεργάτες (2010) ο συντονιστής ή η συντονίστρια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από πίστη στην ομάδα, αυτοπεποίθηση στον εαυτό του/της και στις ικανότητές του/της, θάρρος για νέες εμπειρίες που δεν είναι στο πρόγραμμα, όπως η αυτοαποκάλυψη, προθυμία παραδοχής για τυχόν λάθη, επιθυμία για οργάνωση και σχεδιασμό, ευελιξία στην αλλαγή του σχεδιασμού της διαδικασίας, αντοχή στην αμφισβήτηση, επίγνωση του εαυτού και των προσωπικών ζητημάτων και, φυσικά, αίσθηση του χιούμορ.

### **3.7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ**

Οι Drum και Knott (1977, στο Furr, 2000: 31) ήταν αυτοί που πρώτοι περιέγραψαν το πλαίσιο σχεδιασμού δομημένων ομάδων, αφού δήλωσαν ότι οι ομάδες αυτές έχουν ένα προκαθορισμένο σχέδιο και σκοπό. Στο άρθρο, μάλιστα, της Furr (2000) περιγράφεται αναλυτικά ένα μοντέλο για το σχεδιασμό μιας ομάδας ψυχοεκπαίδευσης, το οποίο εμπνεύστηκε από τους Furr και Fulkerson (1982, στο Furr, 2000) και περιλαμβάνει δύο φάσεις ανάπτυξης. Η πρώτη φάση είναι η φάση σύλληψης, η οποία περιλαμβάνει τρία βήματα: (α) την δήλωση του θέματος, (β) τον καθορισμό των σκοπών, και (γ) τον καθορισμό των επιμέρους στόχων. Η δεύτερη φάση είναι η τεχνική φάση που, επίσης, περιλαμβάνει τρία βήματα: (δ) την επιλογή του περιεχομένου, (β) τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων και (γ) αξιολόγηση. Παρακάτω

ακολουθεί μια συνοπτική ανάλυση των έξι αυτών βημάτων σύμφωνα με την Furr (2000):

### **Βήμα 1: Δήλωση του θέματος**

Σε αυτό το σημείο, ο συντονιστής χρειάζεται να διατυπώσει το θέμα της ομάδας, μια διαδικασία σημαντική για την ύπαρξή της. Για την διατύπωση του θέματος, οι συντονιστές θα πρέπει να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα: (α) Ποιό είναι το κύριο ενδιαφέρον της ομάδας; (β) Ποιος πληθυσμός ατόμων θα επωφελείται από τη συμμετοχή σε αυτή την ομάδα; (γ) Ποιος είναι ο σκοπός της παρέμβασης (αποκατάσταση, πρόληψη, ή ανάπτυξη); (δ) Ποιο είναι το αναμενόμενο αποτέλεσμα της συμμετοχής κάποιου στην ομάδα (γνωστική αλλαγή, αλλαγή συμπεριφοράς ή αξιών);

Χωρίς μια σαφή δήλωση του θέματος, η ομάδα δεν θα έχει σαφώς προσδιορισμένη κατεύθυνση. Η δήλωση του θέματος παρέχει έναν οδηγό για την ανάπτυξη των σκοπών και των επιμέρους στόχων που με τη σειρά τους καθορίζουν το περιεχόμενο της ομάδας. Για να αναπτυχθεί το θεωρητικό υπόβαθρο του θέματος της ομάδας, είναι σημαντικό, οι συντονιστές να επανεξετάσουν την τρέχουσα βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα. Η βιβλιογραφία θα βοηθήσει στον εντοπισμό θεωρητικών μοντέλων που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων με συγκεκριμένους πληθυσμούς. Εάν ο ηγέτης μιας ομάδας έχει περιορισμένη εμπειρία με ένα συγκεκριμένο πληθυσμό ή πρόβλημα, θα πρέπει να συμβουλευεται τους πιο έμπειρους επαγγελματίες και να συμμετάσχει σε εποπτεία.

### **Βήμα 2: Καθορισμός των γενικών σκοπών**

Οι στόχοι πρέπει να είναι συνεπείς με την θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Επιπλέον, μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι απαραίτητη για την παροχή ενός ισχυρού επιστημονικού ερείσματος στην επιλογή των σκοπών και των επιμέρους στόχων. Για να είναι αποτελεσματικός ο σκοπός στην καθοδήγηση της ομάδας, χρειάζεται να ανταποκρίνεται σε διάφορα κριτήρια. Σύμφωνα με τον Βασιλόπουλο και συνεργάτες (2010), οι σκοποί δεν θα πρέπει είναι παραπάνω από ένα ή δύο. Ο κάθε σκοπός πρέπει, ακόμα να είναι λογικός, δηλαδή, ναι μεν, να

προσελκύει το ενδιαφέρον αλλά να είναι και εφικτός, για να μην απογοητευτούν οι συμμετέχοντες. Επίσης, οι σκοποί πρέπει να είναι σαφείς και με παρατηρήσιμα αποτελέσματα (Βασιλόπουλος και συν., 2010). Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες μπορούν να αυτοαξιολογούν τα επιτεύγματά τους και να αναγνωρίζουν ότι η ομάδα εστιάζει σε συγκεκριμένα θέματα. Τέλος, κατά τον καθορισμό των σκοπών, οι συντονιστές θα πρέπει να είναι ρεαλιστές ως προς το τί μπορεί να επιτευχθεί σε μία χρονικά περιορισμένη περίοδο, που θα διαρκέσει η ομάδα (Furr, 2000).

### **Βήμα 3: Καθορισμός των επιμέρους στόχων**

Οι επιμέρους στόχοι εγκαθιδρύουν τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης και καθορίζουν τα αναγκαία βήματα για την επίτευξη των γενικών σκοπών της ομάδας. Κατά τον καθορισμό των επιμέρους στόχων, οι συντονιστές κάνουν υποθέσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μια ψυχολογική έννοια εξελίσσεται. Ένα σημαντικό στοιχείο στο σχεδιασμό της ομάδας είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων βημάτων για την αλλαγή, πράγμα το οποίο πραγματοποιείται στην πράξη μέσω των επιμέρους στόχων. Η κάθε συνάντηση της ομάδας θα πρέπει, λοιπόν, να δομείται πάνω σε αυτούς τους στόχους οι οποίοι πρέπει να διατυπώνονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Οι στόχοι αναφέρουν τι πρέπει να συμβεί για να ικανοποιηθεί ένας γενικός σκοπός, παρέχοντας ένα περίγραμμα για το περιεχόμενο των συναντήσεων. Τέλος, εάν οι επιμέρους στόχοι υλοποιηθούν με επιτυχία, αυτό αυτόματα σημαίνει ότι επιτυγχάνεται και ο γενικός σκοπός της ομάδας.

### **Βήμα 4: Επιλογή του περιεχομένου**

Το περιεχόμενο της ομάδας είναι οργανωμένο σε τρία τμήματα: διδακτικό, βιωματικό και στην διαδικασία της επεξεργασίας. Το διδακτικό τμήμα επικεντρώνεται στις πληροφορίες που διδάσκονται άμεσα στους συμμετέχοντες. Μέσα από μικρές διαλέξεις, ο ηγέτης της ομάδας μπορεί να παρέχει τη γνώση που απαιτείται για την διαδικασία της αλλαγής και να ενθαρρύνει τις παρατηρήσεις και τις ερωτήσεις των μελών. Αντί, απλά, να παρουσιάζει τον ορισμό μιας έννοιας, ο ηγέτης καλεί τους συμμετέχοντες να μοιραστούν τις ιδέες τους για την έννοια και στη συνέχεια ενσωματώνει αυτά τα σχόλια στον ορισμό. Οι συμμετέχοντες, ακόμα,

μπορούν να παρέχουν προσωπικά παραδείγματα για το πώς το εν λόγω υλικό ισχύει στην δική τους ζωή, έτσι ώστε οι πληροφορίες να μην αφορούν σε μια απλή διανοητική άσκηση. Αυτές οι μικρές διαλέξεις, συνήθως, κυμαίνονται από 10 έως 15 λεπτά αλλά μπορεί να είναι και μικρότερες, ανάλογα με την ηλικία και την ικανότητα προσοχής των συμμετεχόντων. Ο ηγέτης πρέπει να είναι προσεκτικός ώστε να μην επιβαρύνει τους συμμετέχοντες με περισσότερες πληροφορίες από ό, τι είναι σε θέση να επεξεργάζονται.

Αν και το διδακτικό τμήμα είναι ένα ζωτικό μέρος της δομημένης ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, η αλλαγή εξαρτάται από την ικανότητα του συμμετέχοντα να εφαρμόσει τις έννοιες που μαθαίνει στην πραγματική ζωή. Η βιωματική μάθηση, λοιπόν, επιτρέπει στα μέλη να χρησιμοποιήσουν το υλικό σε προσωπικό επίπεδο. Η μάθηση μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και όχι μόνο μέσω διαλέξεων οδηγεί, με αυτό τον τρόπο, σε μια βαθύτερη και πιο πολύπλοκη εκπαιδευτική εμπειρία.

Επιπλέον, η διαδικασία της επεξεργασίας βοηθάει τους συμμετέχοντες να συνδέουν το διδακτικό με το βιωματικό τμήμα της ομάδας.. Μέσω της σύνδεσης της θεωρίας και της εμπειρίας, οι συμμετέχοντες μπορούν να γενικεύσουν την εμπειρία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ζωής. Έτσι, η επεξεργασία γίνεται ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του περιεχομένου της ομάδας και της ζωής των μελών έξω από αυτή. Η επεξεργασία μπορεί να περιλαμβάνει τη συζήτηση για το τι συνέβη σε μια δραστηριότητα, ποιές ήταν αντιδράσεις των συμμετεχόντων στη δραστηριότητα, ποιες είναι οι σκέψεις, τα συναισθήματα, ή οι γνώσεις που προέκυψαν και πώς αυτές οι ιδέες μπορούν να εφαρμοστούν στην ζωή των συμμετεχόντων έξω από την ομάδα. Τέλος, η επεξεργασία μπορεί να περιλαμβάνει τις παρατηρήσεις του ηγέτη σχετικά με τη δραστηριότητα. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη και να σημειώνει διάφορα ζητήματα και προβλήματα που προκύπτουν, καθώς τα μέλη συμμετέχουν σε μια βιωματική δραστηριότητα. Αυτά τα ζητήματα, στη συνέχεια, μπορούν να τα μοιραστούν και να τα εξετάσουν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας.

## **Βήμα 5: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων**

Οι δραστηριότητες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε διάφορες γενικές κατηγορίες από τις οποίες ο/η συντονιστής/-στρια μπορεί να δημιουργήσει πολλές

παραλλαγές. Πολλές εξαιρετικές ασκήσεις υπάρχουν, ήδη, στην βιβλιογραφία και μπορούν να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας. Πριν από την επιλογή μιας δραστηριότητας που έχει δημιουργηθεί από κάποιον άλλον, ο/η συντονιστής/-στρια πρέπει να καθορίσει εάν η δραστηριότητα είναι σύμφωνη με την τρέχουσα θεωρία και τους στόχους της ομάδας. Η κάθε δραστηριότητα, επίσης, πρέπει να είναι κατάλληλη για την ηλικία και την εμπειρία των συμμετεχόντων για να εξασφαλιστεί ότι συμμετέχοντες θα επωφεληθούν από αυτήν. Τέλος, είναι απαραίτητο να υπάρχει μια αντιστοιχία μεταξύ της θεωρίας που παρουσιάζεται και των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται.

Διάφορες κατηγορίες δραστηριοτήτων περιλαμβάνουν ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, με στόχο να αυξηθούν οι γνώσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με το θέμα της ομάδας, ασκήσεις γνωστικής αναδόμησης, όπως, για παράδειγμα, σε μια ομάδα που επικεντρώνεται στην διαχείριση του θυμού, οι συμμετέχοντες μπορεί να κληθούν να προσδιορίσουν αυτοδηλώσεις που αυξάνουν το θυμό τους και στη συνέχεια να τροποποιήσουν αυτές τις δηλώσεις για να γίνουν πιο ήρεμοι. Ασκήσεις που αφορούν στο παίξιμο ρόλων (role playing), που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και να λάβουν ανατροφοδότηση με ένα επικοινωνιακό τρόπο. Ασκήσεις φαντασίας/εικόνων (imagery), που επιτρέπουν στον/στην συντονιστή/-στρια να προχωρήσουν πέρα από τον χώρο της ομάδας (βλ. Heppner, O'Brien, Hinkelman, & Humphrey, 1994. Myrick & Myrick, 1993, στο Furr, 2000). Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τέχνες (βλ. Gladding, 1998, στο Furr, 2000), μουσική (βλ. Gallant, Holosko, & Siegel, 1997, στο Furr, 2000) και δράμα (βλ. Winder, 1996, στο Furr, 2000) μπορεί να είναι επωφελείς τόσο για ενήλικες όσο και τα παιδιά, με το να επιτρέπουν στα μέλη να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματα που δυσκολεύονται να μεταφέρουν σε λέξεις. Οι σωματικές ασκήσεις βοηθούν στην ερμηνεία των σωματικών αισθήσεων με τις ασκήσεις χαλάρωσης να αποτελούν το πιο δημοφιλές παράδειγμα. Τέλος, οι κατ' οίκον ασκήσεις, βοηθούν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και των εννοιών που εισάγονται κατά τη διάρκεια της ομάδας, εκτός αυτής.

## **Βήμα 6: Αξιολόγηση**

Ένα σημαντικό μέρος της ομάδας ψυχοεκπαίδευσης είναι η αξιολόγηση. Εάν μια ομάδα θέλει να είναι αποτελεσματική, ο/η συντονιστής/-στρια πρέπει να αξιολογεί τις ιδέες της ομάδας και να καθορίζει ποια συστατικά διευκολύνουν την αλλαγή. Τέλος, υπάρχουν δύο είδη αξιολόγησης: (α) η αξιολόγηση της επεξεργασίας που αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων της κάθε συνάντησης και (β) η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που αναφέρεται στην αξιολόγηση της ατομικής αλλαγής του κάθε συμμετέχοντα.

### **3.9. ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΚΑΙ Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ**

Λαμβάνοντας υπόψη τις αρνητικές και καταστροφικές συνέπειες του θυμού στο προσωπικό και κοινωνικό πλαίσιο, η διαχείριση αυτού του συναισθήματος φαίνεται ζωτικής σημασίας. Στις πιο πρόσφατες μελέτες σχετικά με το θυμό, η αξιολόγηση και η κατανόηση των συνεπειών του, καθώς και η δημιουργία ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά (βλ. Novaco et al., 2000, στο Shokoohi -Yekta, Behrajoooh, Bonab, Zamani, & Parand, 2010).

Ο κύριος στόχος των προγραμμάτων διαχείρισης θυμού είναι να ρυθμίσουν την ένταση, τη διάρκεια και τη συχνότητα της έκφρασης του θυμού και να ενισχύσουν τις μη εχθρικές αντιδράσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις (βλ. Mayne & Ambrose, 1995. Feindler & Weisner, 2006, στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010). Τα προγράμματα διαχείρισης θυμού δεν επιδιώκουν, ακριβώς, την εξάλειψη του θυμού, αλλά στόχος τους είναι η προώθηση γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών τεχνικών αυτοελέγχου (Iwanic, 2006, στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010). Γι' αυτό το λόγο, σε πολλά προγράμματα διαχείρισης θυμού, η βελτίωση γνωστικών και συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων θεωρείται ένα από τα κύρια συστατικά.

Ο Novaco ξεκίνησε να σχεδιάζει γνωστικά-συμπεριφορικά προγράμματα παρέμβασης για τη διαχείριση του θυμού, το 1975, με βάση το μοντέλο μείωσης του άγχους του Meichenbaum (1972, στο Αγγελοπούλου, 2012). Τα παραπάνω προγράμματα παρέμβασης βασίζονται, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, στη CBT

(Cognitive Behavioural Therapy), που παρουσιάζει πολύ καλά αποτελέσματα και εφαρμόζεται επιτυχώς από το 1993 (Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010).

Το CBT πρόγραμμα επιδιώκει μέσα σε 12 εβδομάδες και σε συναντήσεις 75 λεπτών, που είναι και η διάρκειά του, αλλαγές στη διάθεση των συμμετεχόντων, στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους (Αγγελοπούλου, 2012). Ακόμα, προσφέρει εκπαίδευση στις γνωστικές, συμπεριφορικές και φυσιολογικές συνιστώσες του θυμού, και επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνικές στην πραγματική ζωή. Σε κάθε πρόγραμμα είναι ζωτικής σημασίας να θεωρηθεί ο θυμός ως ένα φυσικό και φυσιολογικό συναίσθημα και με αυτόν τον τρόπο, να βοηθηθούν οι άνθρωποι να διαχειρίζονται το θυμό τους, προκειμένου να μπορούν να τον εκφράζουν με κατάλληλο και αποδεκτό τρόπο σε διαφορετικές συνθήκες (Sukhodolsky, Golub, Stone, & Orban, 2005, στο Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης θυμού έχουν, συνήθως, τρία τμήματα που καλύπτουν διαφορετικές τεχνικές. Το πρώτο βασίζεται σε τεχνικές χαλάρωσης, οι οποίες αποσκοπούν στη μείωση των σοβαρών εμπειριών του θυμού (βλ. Kassinove & Sukhodolsky, 1995. Matin, Watson, & Wan, 2000, στο Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010). Το δεύτερο τμήμα που περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων αποτελείται από ασκήσεις γνωστικής αναδόμησης. Το τρίτο τμήμα αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες που περιλαμβάνει την αναθεώρηση της συμπεριφοράς, παίξιμο ρόλων και ανατροφοδότηση για ακατάλληλες μεθόδους έκφρασης του θυμού. Αυτά τα προγράμματα παρέμβασης ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους ανθρώπους να λύσουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και να αυξήσουν τις δεξιότητες αντιμετώπισης της έκφρασης του θυμού (βλ. Sukhodolsky et al., 2005, στο Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010, 2010).

Προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης είναι το άτομο να είναι πρόθυμο να μπει στη διαδικασία εξάσκησης, να μην παρουσιάζει ψυχικές διαταραχές DSM-IV-TR (First, Frances, & Pincus, 2002) και να είναι πρόθυμο να δεχτεί αλλαγές στη ζωή του. Άτομα που πάσχουν από κατάθλιψη ή παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν μειωμένη διάθεση αλλαγής (Beck, 1979, στο Αγγελοπούλου, 2012), γιατί η αυτοεκτίμηση βελτιώνεται με την εξάσκηση ελέγχου του θυμού (Prochaska & DiClemente, 1984).

Τα προγράμματα για τη διαχείριση του θυμού, όμως, είναι λιγότερο αποτελεσματικά από αυτά του άγχους και της κατάθλιψης, γιατί ο θυμός θεωρείται



από τους κλινικούς ψυχολόγους ως δευτερογενές συναίσθημα και δεν περιλαμβάνεται στις διαταραχές της (DiGiuseppe & Tafrate, 2003). Για τον παραπάνω λόγο, τα περισσότερα από αυτά που έχουν υποστηριχτεί εμπειρικά έχουν σύνθετη δομή, αναφέρονται σε σύνθετες συναισθηματικές καταστάσεις και περιλαμβάνουν πολλές στρατηγικές.

Αναλυτικότερα, παρουσιάζουν περιεχόμενο γνωστικό-συμπεριφοριστικό, ασκήσεις χαλάρωσης, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, όπως και ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, ανατροφοδότησης, αυτο-υποστηρικτικής συμπεριφοράς και στρατηγικές που εκπαιδεύουν στην ικανότητα αποφυγής των καταστάσεων που προκαλούν θυμό, αλλαγή «θυμογόνου» περιβάλλοντος, εστίαση σε πιο θετική ενασχόληση, ασχολία με άλλες εναλλακτικές δραστηριότητες, βελτίωση επικοινωνίας, χρήση αστεϊσμών (Αγγελοπούλου, 2012).

Αρχικά, προγράμματα διαχείρισης θυμού αναπτύχθηκαν κυρίως από θεραπευτές της βορείου Αμερικής, βασισμένα πάνω στην εξατομικευμένη κλινική θεραπεία, που αναπτύχθηκε από τον Novaco (1975, στο Αγγελοπούλου, 2012), όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Τα περισσότερα, όμως, από τα πρώτα προγράμματα πραγματοποιήθηκαν μετά τη δεκαετία του '80, με σκοπό να μειώσουν την επιθετική συμπεριφορά των φυλακισμένων (Law, 1997, στο Αγγελοπούλου, 2012). Οι φυλακισμένοι παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα θυμού και παρατηρούνταν δύο επεισόδια θυμού την εβδομάδα, τα οποία αυξάνονταν όσο παρατεινόταν η διαμονή τους στη φυλακή (Zamble & Porrogrino, 1990, στο Αγγελοπούλου, 2012).

Τέτοια προγράμματα είχαν ως σκοπό τη μείωση της βίας στις φυλακές, αλλά και τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς μετά την απελευθέρωσή τους. Μετά το τέλος των συναντήσεων, οι οποίες περιελάμβαναν ασκήσεις ψυχομετρικής αξιολόγησης, καταλόγους συμπεριφοράς και αναφορές πειθαρχίας, οι φυλακισμένοι έλεγχαν το θυμό τους περισσότερο, όπως επίσης, παρορμητικότητα, κατάθλιψη, ενδοπροσωπικά προβλήματα και λεκτικές επιθέσεις προς το προσωπικό είχαν σημαντικά μειωθεί. Αυτά τα προγράμματα ήταν αρκετά αποτελεσματικά, γιατί ενθάρρυναν την επίλυση διαφορών στις ενδοπροσωπικές σχέσεις με αποτελεσματικό τρόπο (Hunter, 1993, στο Αγγελοπούλου, 2012).

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα των McWhirter και Liebman (1988) αναφέρεται στην διαχείριση του θυμού, μέσω δραστηριοτήτων γνωστικής αναδόμησης και δομημένων βιωματικών ασκήσεων, για βετεράνους του Βιετνάμ με

μετατραυματικό στρες. Περιελάμβανε έξι συνεδρίες, με διάρκεια 1 ½ ώρες η καθεμιά, δύο φορές την εβδομάδα, για 3 εβδομάδες και εφαρμόστηκε σε οκτώ συμμετέχοντες. Οι διαδικασίες της ομάδας στηρίχθηκαν στο μοντέλο άγχους των Meichenbaum και Novaco (1985, στο McWhirter & Liebman, 1988), που περιλάμβανε τις φάσεις της γνωστικής προετοιμασίας, της απόκτησης δεξιοτήτων και της δοκιμασίας τους, την εφαρμογή και την πρακτική. Το πρόγραμμα, μάλιστα, θεωρήθηκε επιτυχές όχι μόνο στους βετεράνους αλλά και στην εφαρμογή του με γενικούς πληθυσμούς, εκτός κλινικού πλαισίου, που δεν είχαν ψυχωτικά συμπτώματα.

Τα προγράμματα, γενικά, μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικούς τομείς, όπως στην ενδοοικογενειακή βία (π.χ. Anderson, 2008), στη διαχείριση θυμού στα σχολεία (π.χ. Gansle, 2005. Fiore & Novick, 2011), σε νοητικά καθυστερημένους ενήλικες (π.χ. Benson, 1986), σε τοξικομανείς (π.χ. Petry, 2001), σε εσωσυζυγικές σχέσεις (π.χ. Gerry, 2008) ή στον εργασιακό χώρο (π.χ. Clark, 2011).

Στο άρθρο των Hotelling & Reese (1983) περιγράφεται ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα οκτώ συναντήσεων για τον θυμό στις γυναίκες. Τα αποτελέσματα περιελάμβαναν αυξημένη αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και ευαισθητοποίηση. Επιπλέον, στο άρθρο των Juntunen, Cohen και Wolszon (1997), παρουσιάζεται πιο αναλυτικά, μέσα από οκτώ συναντήσεις, επίσης, με διάρκεια 1 ½ ώρες μια φορά την εβδομάδα, μια ομάδα ψυχοεκπαίδευσης για την διαχείριση του θυμού στις γυναίκες. Οι γυναίκες στο τέλος της ομάδας αξιολόγησαν το πρόγραμμα ως αποτελεσματικό όσον αφορά στην προσωπική τους ανάπτυξη και την διαχείριση του θυμού στη ζωή τους.

Οι Fuller, DiGiuseppe, O'Leary, Fountain και Lang (2010) ερεύνησαν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος παρέμβασης που βασιζόταν στην γνωστική συμπεριφορική θεραπεία, ο στόχος του οποίου ήταν η ανάπτυξη προσαρμοστικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης του θυμού. Όπως προτείνεται από τον Deffenbacher (2000, στο Fuller et al., 2010), η διάρκεια και ο αριθμός των συνεδριών αυξήθηκαν προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η θεραπευτική δόση, με την ελπίδα της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της θεραπείας. Στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν εμπειρικά αποδεδειγμένες τεχνικές ανάπτυξης δεξιοτήτων, η γνωστική αναδόμηση και τεχνικές χαλάρωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η γνωστική αναδόμηση στηρίχθηκε στη χρήση του μοντέλου ABC (Antecedent, Behavior, Consequence), με σκοπό να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες τα επεισόδια θυμού, ενώ σύμφωνα με την Λογικο-Θυμική Συμπεριφορική Θεραπεία (REBT) χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της αμφισβήτησης

των παράλογων πεποιθήσεων και η εκπαίδευση στον σχηματισμό ορθολογικών δηλώσεων/πεποιθήσεων. Ακόμα, χρησιμοποιήθηκαν και άλλες πρόσθετες γνωστικές τεχνικές, όπως η αυτό-εκπαίδευση (Self Instructional Training, SIT), δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και αυτοπεποίθησης. Οι τεχνικές χαλάρωσης περιελάμβαναν τον ρυθμό της αναπνοής ενώ παράλληλα, το πρόγραμμα περιελάμβανε εικονική έκθεση σε γεγονότα που προκαλούν θυμό και αντιμετώπισή τους καθώς και σχέδια πρόληψης πιθανών υποτροπών.

Ο Chan και οι συνεργάτες του (2003, στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διαχείρισης θυμού στη μείωση της έκφρασης θυμού σε σχιζοφρενείς ασθενείς. Στην έρευνά τους, 78 ασθενείς είχαν τοποθετηθεί σε δύο ομάδες, ελέγχου και πειραματική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκμάθηση δεξιοτήτων διαχείρισης θυμού ήταν αποτελεσματική στη μείωση της έκφρασης του θυμού και στην αύξηση της ικανότητας ελέγχου του θυμού σε όλους τους σχιζοφρενείς ασθενείς.

Οι μελέτες δείχνουν, επιπλέον, ότι τα παρεμβατικά προγράμματα που προσανατολίζονται στους γονείς έχουν θετική επίδραση στην μείωση του θυμού και της εχθρότητας. Οι During και Acton (1992, στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010) στη μελέτη τους, παρουσίασαν ένα πρόγραμμα διαχείρισης θυμού με 13 συνεδρίες για μια ομάδα 29 γονέων. Το πρόγραμμα περιελάμβανε τη διδασκαλία τεχνικών διαχείρισης θυμού, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και αύξησης του αισθήματος της συμπόνιας. Στη μελέτη τους, τα αποτελέσματα για τη μείωση της σωματικής επιθετικότητας στην πειραματική ομάδα ήταν σημαντικά.

Σε άλλη έρευνα των Shokoohi-Yekta, Parand και Zamani, (2010) αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος γνωστικής συμπεριφορικής διαχείρισης του θυμού για μητέρες. Οι 22 μητέρες που συμμετείχαν εθελοντικά σε αυτή την έρευνα πήραν μέρος στην υλοποίηση επτά συνεδριών που διαρκούσαν δύο ώρες την εβδομάδα. Τα ευρήματα έδειξαν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης της διαχείρισης του θυμού με βάση την γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση για τη μείωση του θυμού στις μητέρες.

Οι Fetsch, Schultz και Wahler (1999, στο Shokoohi-Yekta, Parand et al., 2010) ανέφεραν ότι η διδασκαλία της διαχείρισης του θυμού σε γονείς μειώνει τις οικογενειακές συγκρούσεις, τη βία, και τη λεκτική επιθετικότητα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν βελτίωση στον έλεγχο του θυμού και τη μείωση των μη ρεαλιστικών προσδοκιών από τα παιδιά.

Ακόμα, η έρευνα των Shokoohi-Yekta, Behrajoooh, Bonab, Zamani και Parand, (2010) εξέτασε τις επιπτώσεις ενός προγράμματος διαχείρισης θυμού στη σχέση των μητέρων και των νοητικά καθυστερημένων παιδιών τους. Η μελέτη διεξήχθη σε 46 μητέρες που είχαν διατεθεί ισομερώς μεταξύ πειραματικών ομάδων και ομάδων ελέγχου. Το πρόγραμμα διαχείρισης θυμού υλοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα σε επτά συνεδρίες, με διάρκεια δύο ώρες η καθεμιά. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ένταση και η συχνότητα του θυμού μειώθηκε, ενώ η χρήση των στρατηγικών ελέγχου θυμού αυξήθηκε, υποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των τεχνικών διαχείρισης θυμού.

Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι οι γονείς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν διάφορα οικογενειακά προβλήματα και συναισθηματικό στρες (βλ. Beckman, 1991. Dumas et al., 1991, στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010). Το άγχος, η κατάθλιψη και ο θυμός χαρακτηρίζουν, ως επί το πλείστον, αυτούς τους γονείς (Bigner, 1989, στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010). Η κατάθλιψη έχει αναφερθεί σε μητέρες που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες, πράγμα που επηρεάζει την αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού και την ανάπτυξη του παιδιού (βλ. Petterson & Albers, 2001, στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010). Σύμφωνα με πολλές μελέτες, ο θυμός στις γυναίκες είναι προγνωστικός δείκτης της κατάθλιψης (βλ. Perlis, et al., 2004. Mammen et al, 1999, στο Shokoohi-Yekta, Behrajoooh et al., 2010).

Το πρόγραμμα παρέμβασης για τη διαχείριση του θυμού, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία βασίστηκε σε τεχνικές γνωστικής αναδόμησης με τη χρήση υποθετικών σεναρίων, στην εκπαίδευση πάνω σε εναλλακτικές λειτουργικές σκέψεις και σε τεχνικές χαλάρωσης. Ακόμα, η έμπνευση της παρέμβασης βασίστηκε στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα των McWhirter και Liebman (1988) για την διαχείριση του θυμού σε βετεράνους του Βιετνάμ και στην ομάδα ψυχοεκπαίδευσης των Juntunen, Cohen & Wolszon (1997) για τον θυμό στις γυναίκες, που περιγράφηκαν παραπάνω. Επιπλέον η παρέμβαση στηρίχθηκε στο άρθρο των Hall, Rushing και Khurshid (2011), που περιγράφει ένα μοντέλο ομάδας για την επίλυση προβλημάτων, το Λύνοντας τα Προβλήματα Μαζί (Solving Problems Together, SPT), το οποίο εστιάζει σε μαθητές που βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό. Έχοντας υιοθετήσει την στρατηγική της επίλυσης προβλημάτων από την επιστήμη της παιδαγωγικής, το εν λόγω μοντέλο βοηθάει τους μαθητές να δουλέψουν πάνω σε θετικές λύσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ενώ ταυτόχρονα τους

βοηθάει να αυξήσουν την κριτική τους σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Τέλος, αρκετές δραστηριότητες της παρέμβασης στηρίζονται στο πρόγραμμα Anger Management for Substance Abuse and Mental Health Clients (Πρόγραμμα διαχείρισης του θυμού για χρήστες ουσιών και για επίτευξη πνευματικής υγείας), το οποίο εκπονήθηκε από τους Reilly, Shopshire, Durazzo & Campbell (2002), έτσι όπως χρησιμοποιήθηκε από την Αγγελουπούλου (2012) σε φοιτητές. Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται διεξοδικά το πρόγραμμα μέσα από τις τέσσερις συνεδρίες, με διάρκεια 1 ½ ώρες η καθεμιά.

**Β΄ ΜΕΡΟΣ**  
**Η ΈΡΕΥΝΑ**

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

## **1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

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

## **1.2. ΣΚΟΠΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας προέκυψε ότι τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης για τη διαχείριση του θυμού είναι αρκετά αποτελεσματικά. Ωστόσο, κανένα από αυτά δεν μελετά την επίδρασή τους στον θυμό εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε ένα δύσκολο χώρο με πολλές απαιτήσεις. Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να καλύψει το κενό αυτό διερευνώντας την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης για τη διαχείριση του θυμού σε εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται σε σχολεία ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο απώτερος σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ήταν η δημιουργία ενός χρήσιμου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την διαχείριση του θυμού σε επαγγελματίες εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Εκπαιδευτικούς, Ψυχολόγους, Κοινωνικούς λειτουργούς κλπ.). Το περιεχόμενο της παρέμβασης, μάλιστα, είχε διττό σκοπό. Από τη μια, η παρέμβαση στόχευε στην παροχή πληροφοριών γύρω από το αίσθημα και τη διαχείριση του θυμού και, από την άλλη, στόχευε στην διδασκαλία τεχνικών και

στρατηγικών διαχείρισης και ελέγχου του θυμού στο σχολικό πλαίσιο για προληπτικούς λόγους. Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, η ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε σε αυτή (πειραματική ομάδα), συγκρίθηκε με μια άλλη (ομάδα ελέγχου) που είχε παρόμοια χαρακτηριστικά αλλά με τη διαφορά πως τα μέλη της δεν έλαβαν μέρος στην εν λόγω ή σε άλλη αντίστοιχη παρέμβαση.

### 1.3. ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΝΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2) αναφέρονται, αναλυτικά, οι στόχοι της παρέμβασης ανά συνάντηση.

**Πίνακας 2**

| ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ      | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ   | ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ   |
|----------------|--|---|
| 1 <sup>η</sup> | «Θυμός είναι...»...<br>(Ερευνώντας τον θυμό)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Γνωριμία μελών και ομάδας.</li> <li>✓ Τήρηση κανόνων ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.</li> <li>✓ Θεωρητικό πλαίσιο έννοιας θυμού, διαχωρισμός από την επιθετικότητα, ενδείξεις και φάσεις θυμού.</li> </ul>   |
| 2 <sup>η</sup> | «Σκέφτομαι, άρα υπάρχω»...(Πρόκληση παράλογων/δυσλειτουργικών πεποιθήσεων που πυροδοτούν τον θυμό) | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Αναγνώριση καταστάσεων που πυροδοτούν τον θυμό.</li> <li>✓ Αναγνώριση λανθασμένων πεποιθήσεων που κλιμακώνουν το αίσθημα του θυμού.</li> </ul>   |
| 3 <sup>η</sup> | «Έχω τα νεύρα μου!»...(Λύσεις στο πρόβλημα του θυμού και εκμάθηση της τεχνικής χαλάρωσης)          | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Αναγνώριση προσωπικών καταστάσεων θυμού και αξιολόγησή τους.</li> <li>✓ Σχηματισμός «καλών» ερωτήσεων που οδηγούν σε «καλές» λύσεις</li> <li>✓ Τρόποι έκφρασης και διαχείρισης θυμού.</li> <li>✓ Γνωριμία με την τεχνική της χαλάρωσης.</li> </ul> |
| 4 <sup>η</sup> | «Τι κάνω τώρα;»...(γενίκευση στρατηγικών διαχείρισης θυμού)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Εξοικείωση με την τεχνική χαλάρωσης</li> <li>✓ Διοχέτευση συμβουλών διαχείρισης θυμού</li> <li>✓ Αξιολόγηση ομάδας.</li> </ul>   |

*Οι ειδικότεροι στόχοι της παρέμβασης ανά συνάντηση*



## **1.4. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Με βάση τα ευρήματα των μελετών που έχουμε ήδη παρουσιάσει, τα οποία τεκμηριώνουν τη μείωση του θυμού των ενηλίκων μετά την εφαρμογή σε αυτούς προγραμμάτων παρέμβασης για τη διαχείριση του θυμού τους, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Παρακάτω, αναφέρονται οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν ως προς την διατύπωση λειτουργικών και δυσλειτουργικών αποδόσεων που αφορούν στην ερμηνεία των σεναρίων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση, τον θυμό ως κατάσταση και ως χαρακτηριστικό, την έκφραση του θυμού (εξωτερίκευση, εσωτερίκευση και έλεγχος θυμού), το κοινωνικό άγχος, το άγχος ως χαρακτηριστικό και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην παρέμβαση:

### **Πρώτη Υπόθεση**

Αναμένεται ότι το επίπεδο των λειτουργικών αποδόσεων/σκέψεων θα αυξηθεί και το επίπεδο των δυσλειτουργικών αποδόσεων/σκέψεων θα μειωθεί μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στην ομάδα διαχείρισης θυμού, ενώ αναμένεται ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές στην ομάδα ελέγχου.

### **Δεύτερη Υπόθεση**

Αναμένεται ότι το επίπεδο του θυμού ως κατάσταση θα μειωθεί μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στην ομάδα διαχείρισης θυμού και δεν θα αλλάξει για την ομάδα ελέγχου.

### **Τρίτη Υπόθεση**

Αναμένεται ότι το επίπεδο του θυμού ως μόνιμο χαρακτηριστικό θα μειωθεί μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στην ομάδα διαχείρισης θυμού και δεν θα αλλάξει για την ομάδα ελέγχου.

### **Τέταρτη υπόθεση**

Αναμένεται ότι, αναφορικά με την έκφραση του θυμού, θα μειωθούν τα επίπεδα της εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης του θυμού και θα αυξηθεί το επίπεδο

ελέγχου του θυμού για την ομάδα διαχείρισης θυμού, ενώ δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου, μετά το πέρας της παρέμβασης.

#### **Πέμπτη Υπόθεση**

Αναμένεται ότι θα μειωθεί το επίπεδο του άγχους ως μόνιμο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών της ομάδας διαχείρισης του θυμού και ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

#### **Έκτη Υπόθεση**

Αναμένεται ότι θα μειωθεί το επίπεδο του κοινωνικού άγχους των εκπαιδευτικών της ομάδας διαχείρισης του θυμού και ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

#### **Έβδομη Υπόθεση**

Αναμένεται ότι θα αυξηθεί το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών της ομάδας διαχείρισης του θυμού και ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές για την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

## **1.5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

### **1.5.1. Περιγραφή δείγματος**

Το δείγμα των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί) που εργάζονται σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), που αποτελούν σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα συμμετείχε στην έρευνα οικειοθελώς, μετά από ειδική ενημέρωση που αφορούσε στην υλοποίηση του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η πειραματική ομάδα ενημερώθηκε αυτοπροσώπως μετά από επιτόπια επίσκεψη της συντονίστριας στο χώρο εργασίας τους, ενώ η ομάδα ελέγχου μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με την εκάστοτε κοινωνική λειτουργό του κάθε σχολείου (εκτός από το δείγμα των Ιωαννίνων, όπου συνδετικός κρίκος υπήρξε μία

εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής), που αναλάμβανε να ενημερώσει τους συμμετέχοντες στην έρευνα για την πραγματοποίηση της παρέμβασης.

Όσον αφορά στο δείγμα της πειραματικής ομάδας, ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν είκοσι ( $n=20$ ) εκ των οποίων οι δέκα (10) υπηρετούσαν στο ΕΕΕΕΚ της Βέροιας και οι υπόλοιποι δέκα (10) στο ΕΕΕΕΚ της Νάουσας. Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς τέσσερις (4) ήταν άντρες και δεκαέξι (16) γυναίκες.

Όσον αφορά στο δείγμα της ομάδας ελέγχου, ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ήταν εικοσιτέσσερα ( $n=24$ ) άτομα. Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν δύο (2) εκπαιδευτικοί από την Βέροια (ΕΕΕΕΚ Βέροιας), οκτώ (8) εκπαιδευτικοί από το Αγρίνιο (ΕΕΕΕΚ Αγρινίου) και 14 εκπαιδευτικοί από τα Ιωάννινα (ΕΕΕΕΚ Ιωαννίνων).

### **1.5.2. Ερωτηματολόγια συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II):

#### **Κύρια Ερωτηματολόγια:**

**Ερωτηματολόγια θυμού.** Ερωτηματολόγιο Έκφρασης Θυμού, State-Trait Anger Expression Inventory- STAXI-2 (βλ. Spielberger, 1988, Spielberger et al., 1995a, Spielberger et al., 1995b, στο Μπεζεβέγκη, Ντάλλα, Γκαρή, & Καραδήμα, 2008: 174). Από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν:

(α) Η Κλίμακα «του θυμού ως κατάσταση» (state anger) (Μπεζεβέγκης κ. συν., 2008: 175), που αποτελείται από 15 ερωτήσεις τετράβαθμης κλίμακας (1=καθόλου, 4=πολύ), στις οποίες τα άτομα απαντούν πώς αισθάνονται αυτή τη στιγμή. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα αυτή ελέγχει τα υποκειμενικά αισθήματα θυμού, από απλή νευρικότητα έως οργή, τα οποία ποικίλουν σε ένταση και αυξομειώνονται ανάλογα με την κατάσταση. Δεδομένου ότι η ελληνική εκδοχή της κλίμακας «Θυμού ως κατάστασης» δεν διατήρησε τους τρεις παράγοντες του αγγλικού ερωτηματολογίου (Συναισθήματα Θυμού, Λεκτικά Συστατικά Θυμού και Συμπεριφορικά Συστατικά Θυμού), χρησιμοποιείται και αξιολογείται ως μια ενιαία κλίμακα. Εξάλλου, γενικότερα στο πλαίσιο της έρευνας, η κλίμακα χρησιμοποιείται

και αξιολογείται στο σύνολό της (βλ. Spielberger, Reheiser & Sydeman, 1995a, στο Μπεζεβέγκης κ. συν., 2008: 178). Έτσι, όσο υψηλό το σκορ τόσο υψηλός και ο «θυμός ως κατάσταση».

(β) Η Κλίμακα «του θυμού ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας» (trait anger) (Μπεζεβέγκης κ. συν., 2008: 175), που αποτελείται από 10 ερωτήσεις τετράβαθμης κλίμακας (1=σχεδόν ποτέ, 4=σχεδόν πάντα), οι οποίες σχηματίζουν δύο σχετικά ανεξάρτητες υποκλίμακες. Η πρώτη είναι η «Προδιάθεση Θυμού» που αποτελείται από έξι (6) ερωτήσεις σχετικές με τη γενική προδιάθεση θυμού (π.χ. «Είμαι ευέξαπτος», «Αρπάζομαι εύκολα»). Η δεύτερη υποκλίμακα, η «Αντίδραση Θυμού» απαρτίζεται από τέσσερις ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν την τάση του ατόμου να εκφράζει θυμό όταν επικρίνεται ή απειλείται άδικα (π.χ. «Ενοχλούμαι όταν δεν μου αναγνωρίζεται η καλή δουλειά που κάνω»). Και αυτή η κλίμακα αξιολογείται στο σύνολό της. Όσο υψηλό το σκορ τόσο υψηλός και ο «θυμός ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας». Οι ερωτήσεις 1 έως 6, αφορούν στην προδιάθεση του θυμού, ενώ οι ερωτήσεις 7 έως 10, στην αντίδραση του θυμού.

(γ) Η Κλίμακα Έκφρασης Θυμού (State - Trait Anger Expression Inventory [STAXI]), που έχει προσαρμοστεί από τους Αναγνωστοπούλου και Κιοσέογλου (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2002: 285) και διατίθεται από το Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας:

Αποτελεί το τρίτο τμήμα της κλίμακας Θυμού των Spielberger, Johnson, Russell, Crane, Jacobs και Worden (1985, στο Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2002: 285) και έχει σαν σκοπό τη μέτρηση του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο αντιδρά ή συμπεριφέρεται όταν νιώθει θυμό.

Είναι μια Κλίμακα 24 αντιδράσεων στο συναίσθημα του θυμού οι οποίες ανήκουν στις υποκλίμακες της εσωτερίκευσης (anger-in), της εξωτερίκευσης (anger-out) και του ελέγχου του θυμού (anger control). Η βαθμολόγηση είναι βασισμένη σε μία κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων (1=σχεδόν ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=συχνά, 4=σχεδόν πάντα). Δεν αντιστρέφεται καμία ερώτηση. Η τελική βαθμολογία της κλίμακας βγαίνει από την εφαρμογή του τύπου: Εξωτερίκευση Θυμού + Εσωτερίκευση Θυμού – Έλεγχος Θυμού + 16. (Κλίμακα Α/εξωτερίκευση θυμού: Ερωτήσεις 2 , 7, 9, 12, 14, 19, 22, 23, Κλίμακα Β/εσωτερίκευση θυμού: Ερωτήσεις 3, 5, 6, 10, 13, 16, 17, 21, Κλίμακα Γ/έλεγχος θυμού: Ερωτήσεις 1 , 4, 8, 11, 15, 18, 20, 24).

Η προσαρμογή της κλίμακας πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο δείγμα 375 φοιτητών και δημοσίων υπαλλήλων από τους Αναγνωστοπούλου και Κιοσέογλου (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2002) και η αξιοπιστία της ως προς τους τρεις παράγοντες κυμάνθηκε για την εξωτερική του θυμού: Cronbach's  $\alpha=0.72$ , για την εσωτερική του θυμού: Cronbach's  $\alpha=0.66$  και για τον έλεγχο του θυμού: Cronbach's  $\alpha=0.85$ , ενώ η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας δεν μπορεί να διερευνηθεί λόγω του τρόπου που υπολογίζεται η συνολική βαθμολογία (εφαρμογή τύπου). Σε άλλη έρευνα των Anderson et al. (1999, στο Πολυχρονόπουλος, 2008) στο σύνολό τους οι μέσοι συντελεστές alpha για τις κλίμακες STAI κυμάνθηκαν από 0.89 έως και 0.96 επιδεικνύοντας μια πολύ καλή εσωτερική αλληλουχία.

**Ερωτηματολόγιο με υποθετικά σενάρια (vignettes)** (μέθοδος που υιοθετήθηκε από τους Vassilopoulos, Banerjee, & Prantzalou, 2009. Vassilopoulos, Brouzos, & Andreou, υπό δημοσίευση).

Συνολικά, χρησιμοποιήθηκαν 18 σενάρια, εννέα από τα οποία χορηγήθηκαν πριν την παρέμβαση και εννέα μετά την παρέμβαση. Με σκοπό τον έλεγχο ακούσιων αντιδράσεων, τα σενάρια χορηγήθηκαν με ένα αντισταθμισμένο τρόπο. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου) έλαβαν τα σενάρια 1-9 πριν την παρέμβαση και τα σενάρια 10-18 μετά την παρέμβαση, ενώ αυτή η σειρά αντιστράφηκε για το άλλο μισό των εκπαιδευτικών.

Όλα τα σενάρια περιγράφουν αρνητικές καταστάσεις για τους εκπαιδευτικούς, όπως για παράδειγμα, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων (π.χ. Ένα παιδί που πέρναγε, πατάει πάνω στις σημειώσεις σου), σωματική βλάβη (π.χ. Η μπάλα εκσφενδονίζεται και σε βρίσκει στο κεφάλι), κοινωνική γελοιοποίηση (π.χ. Ενώ δείχνεις την άσκηση, ακούς πίσω σου τα παιδιά να χαχανίζουν) και κοινωνική απόρριψη (π.χ. Κάποιοι συνάδελφοί σου κανονίζουν να πάνε για φαγητό μετά τη δουλειά και δεν σε προσκαλούν).

Μετά από κάθε σενάριο ακολουθούν δύο σκέψεις που, μερικές φορές, έρχονται στους ανθρώπους κατά τη διάρκεια αυτών των καταστάσεων. Η μια αφορά σε μια λειτουργική σκέψη και η άλλη σε μια δυσλειτουργική σκέψη. Για παράδειγμα, στο σενάριο «Πηγαίνεις στον πίνακα να δείξεις μια άσκηση στα παιδιά. Ενώ δείχνεις την άσκηση, ακούς πίσω σου τα παιδιά να χαχανίζουν», οι δύο σκέψεις θα μπορούσαν να είναι: α) Με κοροϊδεύουν για τον τρόπο που δείχνω την άσκηση (δυσλειτουργική σκέψη) και β) Κάποιος είπε ένα αστείο στη τάξη (λειτουργική σκέψη).

Οι συμμετέχοντες βαθμολόγησαν τις προτάσεις αυτές σε σχέση με το κατά πόσο θα τις σκέφτονταν αν το γεγονός αυτό συνέβαινε σε αυτούς/-ές, χρησιμοποιώντας μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert που κυμαινόταν από το 1 (δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου) έως το 5 (θα το σκεφτόμουν αμέσως). Όσον αφορά στην σειρά των λειτουργικών και δυσλειτουργικών σκέψεων ανά κατάσταση, αυτή είναι τυχαία αλλά σταθερή στα ερωτηματολόγια 1-9 και 10-18.

Οι συμμετέχοντες, ακόμα, απάντησαν το ακόλουθο ερώτημα: «Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;» Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αξιολογούσαν την συναισθηματική τους αντίδραση σε αυτήν την ερώτηση χρησιμοποιώντας μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert που κυμαινόταν από το 1 (καθόλου θυμωμένος) έως το 5 (πολύ θυμωμένος).

#### **Δευτερεύοντα Ερωτηματολόγια:**

**Η αναθεωρημένη, σύντομη κλίμακα για τον Φόβο της Αρνητικής Αξιολόγησης (Brief Fear of Evaluation Scale-Revised, BFNE-R, Carleton, McCreary, Norton, & Asmundson, 2006)** χορηγήθηκε για να προσδιοριστεί το επίπεδο του κοινωνικού άγχους των συμμετεχόντων. Πρόκειται, δηλαδή, για μια αναθεωρημένη κλίμακα με 12 δηλώσεις από την σύντομη κλίμακα για τον Φόβο της Αρνητικής Αξιολόγησης (BFNE, Leary, 1986), η οποία κατασκευάστηκε για να αξιολογήσει τον φόβο της αρνητικής αξιολόγησης. Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε μόνο η αναθεωρημένη κλίμακα που αναπτύχθηκε από τους Carleton και συνεργάτες (2006), η οποία είναι πιο απλή και δεν περιλαμβάνει αντίστροφες δηλώσεις, όπως η αρχική κλίμακα (Leary, 1986). Κάθε δήλωση βαθμολογείται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από το 0= δεν με χαρακτηρίζει καθόλου έως το 4=με χαρακτηρίζει πάρα πολύ). Τέλος, ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's  $\alpha$  έχει βρεθεί ότι είναι 0,89 ενώ, η αξιολόγηση γίνεται ενιαία αφού η κλίμακα αφορά σε ένα μόνο παράγοντα (Carleton et al., 2006).

**Το Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για Ενήλικες (Culture-free Self-esteem Inventory for Adults) του James Battle (1981, στο Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2002: 244), το οποίο έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από την Αργυρακούλη (2000),** είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο περιλαμβάνει (χωρίς την κλίμακα ψεύδους) 32 δηλώσεις. Οι δηλώσεις αυτές επιδιώκουν να μετρήσουν τη γενική, την προσωπική και την κοινωνική αντίληψη για

τον εαυτό (self-perception), και χωρίζονται σε δύο ομάδες: εκείνες που δείχνουν υψηλή και εκείνες που δείχνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η κάθε ερώτηση απαντάται είτε με «ναι» (αν περιγράφει πώς ο ερωτώμενος αισθάνεται συνήθως), είτε με «όχι» (αν δεν περιγράφει πώς αισθάνεται συνήθως). Περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες αυτοεκτίμησης: γενική (16 δηλώσεις), κοινωνική (8 δηλώσεις) και προσωπική (8 δηλώσεις). Υπάρχει επίσης μία κλίμακα ψεύδους (8 δηλώσεις).

Οι απαντήσεις που δείχνουν υψηλή αυτοεκτίμηση βαθμολογούνται με 1 και εκείνες που δείχνουν χαμηλή με 0. Υψηλή αυτοεκτίμηση δείχνουν οι ερωτήσεις που απαντώνται με «ναι» και είναι οι: 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 21, 31, 35, 37, καθώς και οι ερωτήσεις που απαντώνται με «όχι» και είναι: 1, 5, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 36, 39, 40. Το μέγιστο πιθανό σύνολο αυτοεκτίμησης είναι 32 (εξαιρείται η κλίμακα ψεύδους). Οι 30 βαθμοί και άνω δηλώνουν πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση. Οι 27 – 29 βαθμοί δηλώνουν υψηλή αυτοεκτίμηση, οι 20 – 26 βαθμοί δηλώνουν μέτρια αυτοεκτίμηση, οι 15 – 19 βαθμοί δηλώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και οι 14 βαθμοί και κάτω δηλώνουν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όσον αφορά τις υποκλίμακες, οι δηλώσεις 2, 3, 6, 8, 11, 13, 18, 20, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 37, 39 μετρούν τη γενική αυτοεκτίμηση, οι 1, 5, 7, 10, 16, 21, 31, 35 μετρούν την κοινωνική αυτοεκτίμηση και οι 12, 15, 17, 22, 27, 34, 36, 40 μετρούν την προσωπική αυτοεκτίμηση.

Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  της συνολικής κλίμακας και των τριών υποκλιμάκων κυμαίνεται από 0,50 έως 0,79. Οι συσχετίσεις (Pearson  $r$ ) ανάμεσα στη συνολική αυτοεκτίμηση και στις υποκλίμακες κυμαίνονται μεταξύ 0,59 και 0,92.

**Το Ερωτηματολόγιο Άγχους (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) του Spielberg και των συνεργατών (1983), το οποίο έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Λιάκο και Γιαννίτη (1984) αποτελείται από 40 ερωτήσεις που χωρίζονται σε 2 τμήματα: οι πρώτες 20 αφορούν σε καταστάσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων αυτή τη στιγμή (state anxiety) ενώ οι υπόλοιπες 20 αποτελούν εκφράσεις που χρησιμοποιούν συνήθως οι άνθρωποι για να περιγράψουν τον εαυτό τους (trait anxiety).**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 20 ερωτήσεις της δεύτερης υποκλίμακας, που αφορούν στο άγχος ως χαρακτηριστικό (trait anxiety) και περιγράφουν πώς αισθάνεται ο άνθρωπος συνήθως. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από

το «σχεδόν ποτέ» (βαθμός 1) έως το «σχεδόν πάντα» (βαθμός 4). Όσο υψηλό είναι το σκορ, τόσο μεγαλύτερο άγχος υπάρχει. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's α για τη δεύτερη υποκλίμακα έχει βρεθεί ότι είναι 0,89.

## **1.6. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ**

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε, τόσο στην Βέροια όσο και στην Νάουσα κατά την διάρκεια της Άνοιξης του 2013 και, πιο συγκεκριμένα, τον μήνα Απρίλιο, σε ημερομηνίες που βόλευε τους συμμετέχοντες (στην Βέροια στις 6, 7, 13 και 14 Απριλίου και στην Νάουσα στις 10, 11, 17 και 18 Απριλίου). Η κάθε συνάντηση πραγματοποιήθηκε στον οικείο χώρο του σχολείου όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί (ΕΕΕΕΚ Βέροιας και ΕΕΕΕΚ Νάουσας), πρωινές ώρες για τα σαββατοκύριακα ή λίγο μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου για τις καθημερινές, με διάρκεια 1 ½ ώρες η καθεμία.

Αναφορικά με την πειραματική ομάδα, τα ερωτηματολόγια πριν την παρέμβαση (pre-test) δόθηκαν κατά την πρώτη συνάντηση και τα ερωτηματολόγια μετά την παρέμβαση (post-test) δόθηκαν στο τέλος της τέταρτης και τελευταίας συνάντησης. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, τα ερωτηματολόγια τόσο πριν, όσο και μετά την παρέμβαση δόθηκαν αυτοπροσώπως από την συντονίστρια στους συμμετέχοντες από την Βέροια, ενώ όσον αφορά στο ΕΕΕΕΚ Αγρινίου στάλθηκαν ταχυδρομικά και μοιράστηκαν από την Κοινωνική Λειτουργό του σχολείου, με την οποία υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία και συνεργασία, την ίδια περίοδο με την πειραματική ομάδα. Για το ΕΕΕΕΚ Ιωαννίνων, αντίστοιχα, συνδετικός κρίκος υπήρξε μια εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Όσον αφορά στον συντονισμό των συναντήσεων, αυτός έγινε εξ' ολοκλήρου από την εκπαιδευτική της παρούσας έρευνας, μεταπτυχιακής φοιτήτριας του Προγράμματος Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και καθηγήτριας κοινωνικής εργασίας ειδικής αγωγής στο ΕΕΕΕΚ Βέροιας. Τέλος, οι επιβλέποντες της εν λόγω παρέμβασης παρείχαν εποπτεία ανά τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό την ομαλότερη διεξαγωγή της.



## 1.7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Για την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου των συναντήσεων ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων κάθε συνάντησης ξεχωριστά. Η αναλυτική παρουσίαση των συναντήσεων περιλαμβάνεται στο Παράρτημα II.

### **Πρώτη Συνάντηση: «Θυμός είναι ...» (Προσδιορισμός του θυμού).**

- Γνωριμία μελών ομάδας.
- Διαμόρφωση κανόνων της ομάδας.
- Εισαγωγή στην έννοια του θυμού (μέσω μιας δραστηριότητας καταγισμού ιδεών και μιας σύντομης διάλεξης).
  - ✓ Ο θυμός ως ένα φυσιολογικό συναίσθημα.
  - ✓ Ο θυμός ως μόνιμο χαρακτηριστικό και ως κατάσταση.
  - ✓ Διαφοροποίηση από την επιθετικότητα.
  - ✓ Ενδείξεις (βιολογικές, γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές) επικίνδυνης κλιμάκωσης του θυμού και στάδια θυμού.

### **Δεύτερη Συνάντηση: «Σκέφτομαι, άρα υπάρχω»... (Αμφισβήτηση παράλογων σκέψεων που πυροδοτούν τον θυμό).**

- «Η έκφραση στο πρόσωπό σας»: Τα μέλη κλείνουν τα μάτια τους και παίρνουν βαθιές ανάσες, εστιάζοντας στα μέρη του προσώπου.
- Εισαγωγή στο μοντέλο «ABC» (A=activating=ενεργοποίηση, B=belief=πεποιθήσεις, C=consequence=συνέπεια) του Ellis και την λογικοθυμική θεωρία, με σκοπό την αναγνώριση παράλογων/δυσλειτουργικών πεποιθήσεων που κλιμακώνουν το αίσθημα του θυμού.
- Τα μέλη της ομάδας διαβάζουν σε ζεύγη διάφορα υποθετικά σενάρια και προσπαθούν να αντικαταστήσουν τις παράλογες/δυσλειτουργικές σκέψεις που συνοδεύουν κάθε σενάριο με πιο λογικές/λειτουργικές σκέψεις. Σύνοψη και καταγραφή της λίστας των λειτουργικών σκέψεων από την συντονίστρια, την οποία μοιράζεται με τα μέλη της ομάδας.

- Γενική συζήτηση για την επιρροή των λειτουργικών και δυσλειτουργικών σκέψεων στο θυμό.
- Κατ'οίκον εργασία: Τα μέλη καλούνται να καταγράψουν τις σκέψεις τους για δύο περιστατικά που θα τους προκαλέσουν το αίσθημα του θυμού μέσα στην τάξη μέχρι την επόμενη συνάντηση.

### **Τρίτη Συνάντηση: «Έχω τα νεύρα μου»...(Λύσεις θυμού και τεχνική χαλάρωσης)**

- «Το αόρατο νήμα»: Τα μέλη συμμετέχουν σε μια βιωματική δραστηριότητα επικοινωνίας, με σκοπό την ομαλή τους εισαγωγή στην επόμενη δραστηριότητα αυτοαποκάλυψης.
- Τα μέλη αποκαλύπτουν μια προσωπική κατάσταση στην τάξη που τα οδήγησε σε ανεξέλεγκτο θυμό απαντώντας γραπτά στην ερώτηση «Τι συνέβη;» σε έντυπο υλικό με τίτλο «Αυτό με θύμωσε πολύ».
  - ✓ Η κλίμακα μέτρησης θυμού εισάγεται και οι συμμετέχοντες καλούνται να βαθμολογήσουν από το 1 έως το 10 το αίσθημα του θυμού τους.
  - ✓ Τα μέλη αρχίζουν να εξετάζουν τα πραγματικά γεγονότα της κατάστασης, προσπαθώντας να απαντήσουν σε «καλές» ερωτήσεις που ξεκινούν με τις λέξεις «Ποιος», «Πότε», «Πού», «Γιατί» και «Πώς», οι οποίες οδηγούν και σε «καλές» λύσεις. Για παράδειγμα, εάν κάποιος κατέγραψε ότι «Ζήτησα από τον μαθητή μου να κάνουμε μια άσκηση και είπε όχι», τότε «καλές ερωτήσεις» θα ήταν: «Γιατί είπε όχι;» ή «Γιατί θύμωσα;» ή «Πώς μπορώ να αντισταθώ στον θυμό μου;».
  - ✓ Τα μέλη της ομάδας προσπαθούν να επαναξιολογήσουν στην κλίμακα θυμού το πόσο θυμωμένοι θα μπορούσαν να είναι, εάν είχαν αναρωτηθεί για λίγα λεπτά αυτές τις ερωτήσεις. Η συντονίστρια τονίζει ότι, μερικές φορές, κάποιες «καλές» ερωτήσεις μπορούν μειώσουν την κλιμάκωση του θυμού.
  - ✓ Παρουσίαση βασικών τρόπων διαχείρισης θυμού (έκφραση, απόθεση και χαλάρωση) καθώς και των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων τους.

- ✓ Εισαγωγή στην τεχνική της χαλάρωσης: Βαθιές αναπνοές και προοδευτική μυϊκή χαλάρωση.

**Τέταρτη Συνάντηση: «Τι κάνω τώρα;»... (Γενίκευση στρατηγικών διαχείρισης θυμού).**

- Οι συμμετέχοντες καλούνται να εφαρμόσουν μια τεχνική χαλάρωσης, ενώ φαντάζονται μαθητές που, συνήθως, τους προκαλούν τον θυμό μέσα στην τάξη, με σκοπό να ελέγξουν τον θυμό τους.
- Σύνοψη συμβουλών διαχείρισης θυμού. Κάθε μέλος παίρνει ένα φυλλάδιο με απλές στρατηγικές, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διαχείριση του θυμού (μέτρημα μέχρι το δέκα, έκφραση θυμού με ήρεμο τρόπο, σκεφτόμαστε πριν μιλήσουμε, σκεφτόμαστε τις πιθανές λύσεις, χρήση χιούμορ, εξάσκηση δεξιοτήτων χαλάρωσης κλπ). Τα μέλη καλούνται να προσθέσουν τις δικές τους στρατηγικές στη λίστα.
- Συζήτηση, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση ομάδας.
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων.
- Τα μέλη προσφέρουν ανά ζεύγη το ένα στο άλλο χαλαρωτικό μασάζ πλάτης.
- Αποχαιρετισμός.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

#### **2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο αναγνώστης του παρόντος κεφαλαίου έχει την ευκαιρία να ενημερωθεί για τους στατιστικούς ελέγχους που εφαρμόστηκαν, καθώς και για τα αποτελέσματα αυτών με σκοπό είτε την επιβεβαίωση είτε την απόρριψη των αρχικών υποθέσεων της έρευνας.

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0. Οι διαφορές της πειραματικής έναντι της ομάδας ελέγχου ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές πριν τη παρέμβαση εξετάστηκαν από το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ . Διεξήχθησαν, ακόμα, επαναληπτικές μετρήσεις ANOVA («GLM: Repeated Measures») με τις ομάδες (πειραματική ομάδα έναντι ομάδας ελέγχου) τόσο για την αρχή όσο και για το τέλος των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων (pre-assessment και post-assessment). Οι τιμές επιπέδου σημαντικότητας  $p$  ελέχθησαν με το κριτήριο Bonferroni.

#### **2.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΟΜΑΔΩΝ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

Όλοι εκτός από έναν συμμετέχοντα στην ομάδα παρέμβασης ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν το συναίσθημα του θυμού μέσα στην σχολική τάξη. Οι ομάδες διαχείρισης θυμού και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν ως προς την εθνικότητα, την ηλικία, το φύλο, την εκπαίδευση, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας ή τα χρόνια εμπειρίας στην ειδική αγωγή.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία, πριν την παρέμβαση, παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3

*Δημογραφικά Στοιχεία για τις Ομάδες Διαχείρισης Θυμού και Ελέγχου (n=44)*

|  | Σύνολο | Πειραματική Ομάδα | Ομάδα Ελέγχου |
|--|--------|-------------------|---------------|
| <b>Ηλικία</b>                          |        |                   |               |
| 25 – 35                                | 59.1%  | 20.5%             | 38.6%         |
| 36 – 45                                | 25.0%  | 15.9%             | 9.1%          |
| 46 – 55                                | 15.9%  | 9.1%              | 6.8%          |
| 56 +                                   | 0%     | 0%                | 0%            |
| <b>Φύλο</b>                            |        |                   |               |
| Άνδρες                                 | 22.7%  | 9.1%              | 13.6%         |
| Γυναίκες                               | 77.3%  | 36.4%             | 40.9%         |
| <b>Εθνικότητα</b>                      |        |                   |               |
| Λευκοί Ευρωπαίοι                       | 100%   | 100%              | 100%          |
| Άλλο                                   | 0%     | 0%                | 0%            |
| <b>Οικογενειακή Κατάσταση</b>          |        |                   |               |
| Άγαμοι                                 | 34.1%  | 20.5%             | 13.6%         |
| Διαζευγμένοι                           | 2.3%   | 2.3%              | 0%            |
| Έγγαμοι                                | 61.4%  | 20.5%             | 40.9%         |
| Αρραβωνιασμένοι                        | 2.3%   | 2.3%              | 0%            |
| <b>Κατάσταση θέσης στην εκπαίδευση</b> |        |                   |               |
| Μόνιμοι                                | 31.8%  | 18.2%             | 13.6%         |
| Όχι μόνιμοι                            | 68.2%  | 27.3%             | 40.9%         |
| <b>Υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης</b>   |        |                   |               |
| Δεύτερο Πτυχίο                         | 54.5%  | 18.2%             | 36.4%         |

|                                    |       |       |       |
|------------------------------------|-------|-------|-------|
| Μεταπτυχιακό                       | 45.5% | 27.3% | 18.2% |
| Χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση   |       |       |       |
| 1 έτος                             | 11.4% | 2.3%  | 9.1%  |
| 1 - 2                              | 9.1%  | 0.0%  | 9.1%  |
| 3 - 5                              | 27.3% | 15.9% | 11.4% |
| 6 - 10                             | 34.1% | 13.6% | 20.5% |
| 11 - 15                            | 6.8%  | 6.8%  | 0.0%  |
| 16 - 20                            | 9.1%  | 4.5%  | 4.5%  |
| 20+                                | 2.3%  | 2.3%  | 0.0%  |
| Χρόνια εμπειρίας στην ειδική αγωγή |       |       |       |
| 1 έτος                             | 13.6% | 4.5%  | 9.1%  |
| 1-2                                | 22.7% | 9.1%  | 13.6% |
| 3-5                                | 45.5% | 22.7% | 22.7% |
| 6-10                               | 15.9% | 6.8%  | 9.1%  |
| 11-15                              | 2.3%  | 2.3%  | 0.0%  |
| 16-20                              | 9.1%  | 4.5%  | 4.5%  |
| Εμπειρία βίωσης θυμού στην τάξη    | 97.7% | 43.2% | 54.5% |

*Σημείωση:* Οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν διέφεραν σημαντικά ως προς την εθνικότητα, την ηλικία, το φύλο, την εκπαίδευση, την οικογενειακή κατάσταση, την θέση στην εκπαίδευση, τα χρόνια προϋπηρεσίας ή τα χρόνια εμπειρίας στην ειδική αγωγή και την εμπειρία βίωσης θυμού στην τάξη πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

### **2.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ**

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σχετικά με την ερμηνεία των 18 υποθετικών σεναρίων που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζεται στον πίνακα 4.

#### Πίνακας 4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ερμηνείας των υποθετικών σεναρίων

|                           | Ομάδα Διαχείρισης Θυμού |                         | Ομάδα Ελέγχου |            |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|------------|
|                           | (n = 20)                |                         | (n = 24)      |            |
|                           | Πριν                    | Μετά                    | Πριν          | Μετά       |
| Υποθετικά σενάρια         |                         |                         |               |            |
| Δυσλειτουργικές αποδόσεις | 2.35 (.67)              | 1.20 (.16) <sup>a</sup> | 2.25 (.76)    | 2.01 (.68) |
| Λειτουργικές αποδόσεις    | 3.78 (.63)              | 4.72 (.26) <sup>a</sup> | 3.71 (.62)    | 3.91 (.65) |

<sup>a</sup>( $p < .001$ )

*Σημείωση.* Οι μέσοι όροι μετά την παρέμβαση αποκαλύπτουν μια σημαντική μείωση στις δυσλειτουργικές αποδόσεις για την πειραματική ομάδα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .001 ( $p < .001$ ), αλλά δεν υπάρχει παρόμοια σημαντική μείωση για την ομάδα ελέγχου. Αντίστοιχα, παρατηρείται μία σημαντική αύξηση στον μέσο όρο των λειτουργικών αποδόσεων στην ομάδα διαχείρισης θυμού μετά την παρέμβαση, σε επίπεδο σημαντικότητας .001 ( $p < .001$ ), αλλά όχι στην ομάδα ελέγχου.

Από τον πίνακα 4, λοιπόν, συμπεραίνει κανείς ότι η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική για την πειραματική ομάδα όσον αφορά στην λειτουργική ερμηνεία των υποθετικών σεναρίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

## 2.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ ΩΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Ο πίνακας 5 περιγράφει τους μέσους όρους του θυμού ως κατάσταση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 5

*Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς τη Μείωση του Θυμού ως Κατάσταση*

|                                | Ομάδα Διαχείρισης Θυμού<br>(n = 20) |                           | Ομάδα Ελέγχου<br>(n = 24) |              |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------|
|                                | Πριν                                | Μετά                      | Πριν                      | Μετά         |
| Θυμός ως κατάσταση/State-ANGER | 24.90(10.66)                        | 15.70 (1.68) <sup>a</sup> | 17.92 (5.60)              | 18.46 (5.60) |

<sup>a</sup> ( $p < .001$ )

*Σημείωση.* Ο μέσος όρος του θυμού ως κατάσταση μετά την παρέμβαση είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερος για την ομάδα διαχείρισης θυμού σε σχέση με τον μέσο όρο πριν την παρέμβαση ( $p < .001$ ). Για την ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος μετά την παρέμβαση παρουσιάζεται πιο υψηλός σε σχέση με την τιμή του μέσου όρου πριν την παρέμβαση.

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι η παρέμβαση ήταν άκρως αποτελεσματική ως προς την μείωση του θυμού ως κατάσταση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

## 2.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ ΩΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ

Ο πίνακας 6 περιγράφει τους μέσους όρους του θυμού ως μόνιμου χαρακτηριστικού προσωπικότητας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 6

*Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς τη Μείωση του Θυμού ως Χαρακτηριστικό*

|                               | Ομάδα Διαχείρισης Θυμού<br>(n = 20) |                           | Ομάδα Ελέγχου<br>(n = 24) |              |
|-------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------|
|                               | Πριν                                | Μετά                      | Πριν                      | Μετά         |
| Θυμός ως γνώρισμα/Trait-ANGER | 23.30 (7.36)                        | 17.25 (5.01) <sup>a</sup> | 20.79 (6.03)              | 20.29 (6.26) |

<sup>a</sup> ( $p < .001$ )



*Σημείωση.* Ο μέσος όρος του θυμού ως γνώρισμα μετά την παρέμβαση είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερος για την ομάδα διαχείρισης θυμού σε σχέση με τον μέσο όρο πριν την παρέμβαση ( $p < .001$ ). Για την ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος μετά την παρέμβαση παρουσιάζεται σχετικά σταθερός σε σχέση με την τιμή του μέσου όρου πριν την παρέμβαση.

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι η παρέμβαση ήταν άκρως αποτελεσματική ως προς την μείωση του θυμού ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

## 2.6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΈΚΦΡΑΣΗ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ

Στον πίνακα 7 περιγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της έκφρασης του θυμού για πριν και μετά την παρέμβαση τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και την ομάδα ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται οι μέσοι όροι της εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης του θυμού καθώς και του ελέγχου του θυμού, παράγοντες που συνιστούν την έκφραση του θυμού.

### Πίνακας 7

*Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς την Έκφραση του Θυμού*

|                       | Ομάδα Διαχείρισης Θυμού<br>( $n = 20$ ) |                           | Ομάδα Ελέγχου<br>( $n = 24$ ) |              |
|-----------------------|---|---------------------------|-------------------------------|--------------|
|                       | Πριν                                    | Μετά                      | Πριν                          | Μετά         |
| Εσωτερίκευση (AX-In)  | 16.05 (3.45)                            | 11.25 (1.94) <sup>a</sup> | 17.00 (3.65)                  | 16.62 (3.76) |
| Εξωτερίκευση (AX-Out) | 16.30 (3.64)                            | 16.05 (1.82)              | 16.25 (3.56)                  | 16.29 (3.67) |
| Έλεγχος (AX/ConOut)   | 23.75 (5.07)                            | 28.25 (2.88) <sup>a</sup> | 22.70 (6.06)                  | 22.75 (5.73) |

<sup>a</sup>( $p < .001$ )

*Σημείωση.* Μείωση παρατηρείται ως προς την εσωτερίκευση του θυμού μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα (M.O. =11.25), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάτω του .001 ( $p < .001$ ) ενώ αυτό δεν ισχύει για την ομάδα ελέγχου. Οι μέσοι όροι της εξωτερίκευσης του θυμού μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου. Ο έλεγχος του θυμού φαίνεται ότι

αυξάνεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ( $p < .001$ ) για την πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Από τον πίνακα 7, συμπεραίνουμε ότι οι αναλύσεις του ερωτηματολογίου για την έκφραση του θυμού (STAXI) έδειξε μία σημαντική μείωση στην τάση των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην παρέμβαση, να καταπιέζουν το συναίσθημα του θυμού (AX-In), καθώς και μια αύξηση στην τάση να ελέγχουν το θυμό τους (AX / Con-Out). Αυτό υποδεικνύει ότι η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική ως προς την εσωτερίκευση και τον έλεγχο του θυμού. Ωστόσο, η ικανότητα των συμμετεχόντων ως προς την εξωτερίκευση του θυμού (AX-Out) φαίνεται να μειώθηκε αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

## 2.7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΩΣ ΓΝΩΡΙΣΜΑ

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το άγχος ως γνώρισμα της προσωπικότητας.

Πίνακας 8

*Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς τη Μείωση του Άγχους*

|                             | Ομάδα Διαχείρισης Θυμού<br>( $n = 20$ ) |                           | Ομάδα Ελέγχου<br>( $n = 24$ ) |               |
|-----------------------------|---|---------------------------|-------------------------------|---------------|
|                             | Πριν                                    | Μετά                      | Πριν                          | Μετά          |
| Άγχος/Trait-Anxiety (STAIT) | 41.35 (9.24)                            | 32.40 (5.75) <sup>a</sup> | 45.66 (10.98)                 | 45.20 (11.45) |

<sup>a</sup> ( $p < .001$ )

*Σημείωση.* Ο μέσος όρος του άγχους ως χαρακτηριστικό μειώνεται μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ( $p < .001$ ), ενώ παραμένει σχετικά σταθερός για την ομάδα ελέγχου.

Από τον πίνακα 8, φαίνεται ότι η παρέμβαση θυμού ήταν αποτελεσματική στην μείωση του άγχους ως γνώρισμα της προσωπικότητας για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα.

## 2.8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης σχετικά με το κοινωνικό άγχος των συμμετεχόντων.

Πίνακας 9

*Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς τη Μείωση του Κοινωνικού Άγχους.*

|                          | Ομάδα Διαχείρισης Θυμού<br>(n = 20) |                          | Ομάδα Ελέγχου<br>(n = 24) |              |
|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------|
|                          | Πριν                                | Μετά                     | Πριν                      | Μετά         |
| Κοινωνικό άγχος (BFNE-R) | 24.45 (11.63)                       | 9.60 (5.39) <sup>a</sup> | 21.70 (8.11)              | 19.95 (8.61) |

<sup>a</sup>( $p < .001$ )

*Σημείωση.* Ο μέσος όρος της ομάδας διαχείρισης θυμού μετά την παρέμβαση ως προς το κοινωνικό άγχος έχει μειωθεί σημαντικά (M.O.=9.60) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .001 ( $p < .001$ ), ενώ ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου δεν μεταβλήθηκε στατιστικά σημαντικά για την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

Αυτό το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι η παρέμβαση ήταν επιτυχής ως προς τη μείωση του κοινωνικού άγχους των συμμετεχόντων της.

## 2.9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης θυμού στο αίσθημα της αυτοεκτίμησης, ο πίνακας 10 περιγράφει τους σχετικούς μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις για πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 10

*Αποτελεσματικότητα Παρέμβασης ως προς τη Αύξηση της Αυτοεκτίμησης*

|                       | Ομάδα Διαχείρισης Θυμού |                           | Ομάδα Ελέγχου |              |
|-----------------------|-------------------------|---------------------------|---------------|--------------|
|                       | Πριν                    | Μετά                      | Πριν          | Μετά         |
| Συνολική Αυτοεκτίμηση | 27.00 (4.29)            | 30.45 (2.46) <sup>a</sup> | 26.00 (4.27)  | 25.46 (4.08) |

<sup>a</sup>( $p < .001$ )

*Σημείωση.* Ο μέσος όρος της συνολικής αυτοεκτίμησης για την πειραματική ομάδα αυξάνεται μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα (Μ.Ο.: 30.45) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .001, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων αυξήθηκε μετά την παρέμβαση.

Από τον πίνακα 10 προκύπτει η επιτυχής έκβαση της παρέμβασης θυμού ως προς την αύξηση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων.

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ**

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στο παρόν κεφάλαιο της παρούσας εργασίας δίνονται ερμηνείες των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη, αναφέρονται οι περιορισμοί καθώς και οι αδυναμίες αυτής και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

### **1.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Σύμφωνα με το προηγούμενο κεφάλαιο, η πειραματική ομάδα δεν διέφερε με την ομάδα ελέγχου αναφορικά με την εθνικότητα, την ηλικία, το φύλο, την εκπαίδευση, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα χρόνια εμπειρίας στην ειδική αγωγή. Αυτό το γεγονός εξασφάλισε την ομοιογένεια του ερευνητικού δείγματος πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

Από την στατιστική ανάλυση, επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση που αφορούσε στην μείωση των δυσλειτουργικών αποδόσεων και τη ταυτόχρονη αύξηση των λειτουργικών αποδόσεων μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Επιπλέον, η υπόθεση ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα διαχείρισης θυμού θα επιδείξουν σημαντική μείωση στο θυμό ως κατάσταση και ως χαρακτηριστικό σε σχέση με την ομάδα ελέγχου επαληθεύθηκε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Σύμφωνα με τις συγκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση, υπήρξε μια σημαντική μείωση του θυμού ως κατάσταση και ως χαρακτηριστικού μετά την παρέμβαση, αλλά τα αποτελέσματα για τα δύο αυτά χαρακτηριστικά δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά για την ομάδα ελέγχου.

Επίσης, σύμφωνα με τις συγκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση, η ομάδα διαχείρισης θυμού ανέφερε αύξηση της ικανότητας για έλεγχο του θυμού, ενώ η

ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική μεταβολή, πράγμα που επαληθεύει την αρχική υπόθεση για την μείωση του θυμού ως γνώρισμα μετά την παρέμβαση.

Παρόμοια στατιστικά σημαντική μείωση αποκάλυψαν τα αποτελέσματα στην εσωτερίκευση του θυμού μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα, ενώ για την εξωτερίκευση του θυμού δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μείωση.

Τέλος, από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η ομάδα διαχείρισης θυμού σημείωσε μια σημαντική μείωση στις βαθμολογίες του άγχους ως γνώρισμα (trait anxiety), του κοινωνικού άγχους και της αυτοεκτίμησης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που δεν επέδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Η παραπάνω περιγραφή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας επαληθεύει τις βασικές αρχικές υποθέσεις της και δείχνει ότι η εφαρμογή της ομάδας διαχείρισης θυμού σε τέσσερις μόνο συνεδρίες ήταν αποτελεσματική για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας επέδειξαν μια σημαντική μείωση στο θυμό ως κατάσταση (state anger) και ως χαρακτηριστικό (trait anger) μετά την παρέμβαση, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Αυτό το γεγονός επαληθεύει την αποτελεσματική χρήση των δύο βασικών τεχνικών που υιοθέτησε η παρούσα παρέμβαση, της γνωστικής αναδόμησης και της χαλάρωσης, ως βασικές διαδικασίες διαχείρισης του θυμού, που έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί από μια μεγάλη σειρά διεθνών ερευνών (βλ. Beck & Fernandez, 1998. Del Vecchio & O'Leary, 2004. DiGiuseppe & Tafrate, 2003. Edmondson & Conger, 1996. Sukhodolsky, Kassinove, & Gorman, 2004, στο Day et al., 2008).

Ακόμα, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα, πέτυχαν μία σημαντική μείωση στην τάση εσωτερίκευσης του θυμού (anger in), καθώς και μια αύξηση στην τάση ελέγχου του θυμού (anger control). Ωστόσο, η ομάδα διαχείρισης θυμού δεν κατάφερε να σημειώσει μια σημαντική μείωση στην τάση για εξωτερίκευση του θυμού (anger out) ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στην ομάδα παρέμβασης. Μία ερμηνεία για την αποτυχία αυτή είναι ότι η παρέμβαση στόχευε στην παρουσίαση του θυμού ως ένα φυσιολογικό συναίσθημα που δεν θα πρέπει να καταπιέζεται αλλά, αντίθετα να εκφράζεται. Για αυτό το λόγο, οι συμμετέχοντες μπορεί να θεώρησαν ότι η εξωτερίκευση του θυμού είναι μια θεμιτή, υγιής και, ίσως, σε ένα βαθμό, θεραπευτική αντίδραση στα θυμογόνα γεγονότα.

Παρόμοια, η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι οι συμμετέχοντες στην παρέμβαση μείωσαν τις δυσλειτουργικές σκέψεις/αποδόσεις και αύξησαν τις αντίστοιχες λειτουργικές σκέψεις/αποδόσεις που αφορούσαν στην ερμηνεία των υποθετικών σεναρίων με σκοπό να κατευνάσουν τον υποτιθέμενο θυμό τους. Αυτό το εύρημα έρχεται σε απόλυτη αρμονία με το ότι οι σκέψεις και οι ερμηνείες που αποδίδει κανείς στα γεγονότα επηρεάζουν το αίσθημα του θυμού του (DiGiuseppe & Tafrate, 2007. Fives, Kong, Fuller, & DiGiuseppe, 2011). Η διαδικασία της εκπαίδευσης πάνω σε εναλλακτικές, πιο λειτουργικές ερμηνείες πιθανών θυμογόνων καταστάσεων (2<sup>η</sup> συνάντηση), μέσα από την γνωστική αναδόμηση που στηρίζεται στην γνωστική συμπεριφορική θεωρία αποδείχθηκε άκρως αποτελεσματική, επιβεβαιώνοντας παρόμοιες έρευνες διαχείρισης θυμού που χρησιμοποίησαν την γνωστική αναδόμηση ως τεχνική παρέμβασης του θυμού (Deffenbacher, 1999).

Όσον αφορά στις υποθέσεις για την γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης θυμού στα επίπεδα του άγχους ως γνώρισμα, το κοινωνικό άγχος και την αυτοεκτίμηση, αυτές, όπως έχει ειπωθεί και παραπάνω, επαληθεύθηκαν από τα δεδομένα της στατιστικής ανάλυσης.

Αυτά τα ευρήματα καθίστανται πολύ σημαντικά αφού συμφωνούν με προηγούμενες παρεμβάσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν σε άτομα εκτός του σχολικού χώρου και πλαισίου και έδιναν έμφαση στην γνωστική αναδόμηση και στην εκπαίδευση πάνω σε λειτουργικές αποδόσεις, συμβάλλοντας όχι μόνο στη μείωση των επιπέδων του θυμού, αλλά και στη μεταβολή των επιπέδων του άγχους (Cary & Dua, 1999) και της αυτοεκτίμησης (Αργυρακούλη, 2000. Pascual-Leone, et al., 2013).

Σε συζητήσεις που έγιναν μετά το πέρας των συναντήσεων, οι συμμετέχοντες δήλωναν ευχαριστημένοι από την παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, για πρώτη φορά συνειδητοποίησαν και εκτίμησαν τον ρόλο που παίζουν οι σκέψεις στα συναισθήματα και πώς μια λειτουργική σκέψη μπορεί να τους βοηθήσει να αισθάνονται καλύτερα κάτω από πιεστικές συνθήκες. Επίσης, μέσα από την βιωματική διδασκαλία της τεχνικής της χαλάρωσης, έμαθαν να αισθάνονται πιο ήρεμοι, ψύχραιμοι και συγκεντρωμένοι τόσο, στο χώρο του σχολείου, όσο και έξω από αυτόν.

Ακόμα, οι συμμετέχοντες δήλωναν ικανοποιημένοι από την εφαρμογή όλων των βιωματικών δραστηριοτήτων της παρέμβασης συνολικά. Θεώρησαν, δηλαδή, ότι οι βιωματικές δραστηριότητες συνέβαλαν στο δέσιμο μεταξύ τους ως μέλη της ομάδας αλλά και ως συνάδελφοι. Μάλιστα, η συντριπτική πλειοψηφία δεν είχε συμμετάσχει σε κάτι αντίστοιχο στο παρελθόν και έτσι, εξέλαβε την παρέμβαση ως

ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική. Επιπλέον, πολλά μέλη βρήκαν χρήσιμο το υλικό που δόθηκε και που αφορούσε στις μικρές διαλέξεις που περιελάμβαναν όλες οι συναντήσεις.

Ωστόσο, κατά την τέταρτη και τελευταία συνάντηση των δύο πειραματικών ομάδων, όπου πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της ομάδας εκ μέρους των μελών, εκφράστηκαν διάφορες απόψεις βελτίωσης της παρέμβασης. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες, έδειχναν να έχουν την ανάγκη να μοιράζονται περιστατικά από την προσωπική και οικογενειακή τους ζωή, πράγμα το οποίο παραβίαζε τα χρονικά όρια που είχαν τεθεί στην αρχή της παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες, πάντως, πρότειναν ότι θα μπορούσε να υπάρξει άλλη μια συνάντηση που θα αφορούσε τις προσωπικές και οικογενειακές τους εμπειρίες θυμού.

Επιπρόσθετα, κάποια μέλη πρότειναν την προσθήκη δραστηριοτήτων που να αφορούν παίξιμο ρόλων (role playing), οι οποίες συμβάλλουν αρκετά στην βιωματική διδασκαλία των στρατηγικών ελέγχου του θυμού. Η απουσία τους, ωστόσο, ήταν εσκεμμένη, διότι απαιτούν μεγάλη εμπειρία και ευχέρεια από την πλευρά των συντονιστών, ενώ η παρέμβαση στόχευε στην δημιουργία ενός ψυχοεκπαιδευτικού εργαλείου παρέμβασης θυμού που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από επαγγελματίες ψυχολόγους κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς με ή και με χωρίς εμπειρία στον συντονισμό ομάδων.

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο προγραμματισμένος χρόνος που είχε προβλεφθεί ότι θα διαρκούσε κάθε δραστηριότητα, επαρκούσε για όλες τις δραστηριότητες, με πολύ μικρές αποκλίσεις ολίγων λεπτών στην συνολική διάρκεια των συναντήσεων. Έτσι, οι συμμετέχοντες δεν έδειχναν να κουράζονται από τις μιάμισης ώρας συναντήσεις, αφού αυτές διακρίνονταν από ποικίλες δραστηριότητες και εναλλαγές.

### **1.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ**

Παρά τα γενικά θετικά αποτελέσματα, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει μια σειρά από περιορισμούς που επηρεάζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ο πρώτος και κύριος περιορισμός της έρευνας είναι ότι αυτή στηρίχθηκε, αποκλειστικά, σε προσωπικές δηλώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, χωρίς να παίρνει υπόψη στοιχεία από άλλες πηγές όπως,



συναδέλφους, διευθυντές κλπ ή από την άμεση παρατήρηση διαχείρισης θυμού μέσα στην τάξη. Ωστόσο, η ύπαρξη μιας ομάδας ελέγχου και μιας εναλλακτικής πειραματικής ομάδας μειώνει την πιθανότητα να συνέβαλαν άλλοι παράγοντες εκτός από την παρέμβαση στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Πρέπει, επίσης, να αναφερθούν οι περιορισμοί του δείγματος. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα αρκετά ομοιογενές δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε αστικά και μεσαίας τάξης δημόσια ειδικά σχολεία. Συνεπώς, δεν υπάρχει σαφής εικόνα για το πως τα παρόντα ευρήματα αντικατοπτρίζουν τη συμπεριφορά των άλλων εθνοτήτων και πολιτιστικών ομάδων.

Τέλος, δεν πραγματοποιήθηκε μια έρευνα επαναξιολόγησης (follow up) ύστερα από ένα εύλογο διάστημα κάποιων εβδομάδων ή μηνών, ώστε να διαπιστωθεί η διάρκεια των ευρημάτων στους ίδιους συμμετέχοντες μελλοντικά. Για αυτό το λόγο, πιθανές μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να βρουν τρόπους για να αποσπάσουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη συντήρηση των δεξιοτήτων που βρέθηκαν σε σχέση με τα κύρια ερωτηματολόγια (θυμός ως γνώρισμα, έκφραση θυμού, σενάρια) και τα δευτερεύοντα ερωτηματολόγια (άγχος, κοινωνικό άγχος, αυτοεκτίμηση) στις εβδομάδες και τους μήνες που ακολουθούν το τέλος του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, αναφορικά με τα δευτερεύοντα ερωτηματολόγια, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να αποσπάσουν περαιτέρω πληροφορίες για την γενίκευση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων σε αυτές τις σχετιζόμενες αλλά ανεξάρτητες από τον θυμό περιοχές.

Επιπρόσθετα, αν και η παρούσα παρέμβαση μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση και τον έλεγχο του θυμού σε μόλις τέσσερις συναντήσεις, θα μπορούσε να περιλαμβάνονται περισσότερες, με σκοπό την κάλυψη και άλλων πτυχών του θυμού (π.χ. κατάθλιψη, ντροπή κλπ) ή την κάλυψη της βίωσης του θυμού στην προσωπική/οικογενειακή ζωή όπως πρότειναν και οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Βέβαια, η επιλογή μιας βραχυπρόθεσμης παρέμβασης υπαγορεύθηκε από καθαρά πρακτικούς λόγους, αφού με την αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών στα σχολεία και γενικά τη φύση του δύσκολου έργου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις δεν αποτελούν επιλογή.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συμπεριληφθεί μαζί με τις παρεμβάσεις για τους μαθητές στον σχεδιασμό των προγραμμάτων που εφαρμόζουν οι σχολικοί σύμβουλοι, ψυχολόγοι και κοινωνικοί

λειτουργοί, οι οποίοι φαίνεται να την παραμελούν, αν διαπιστώσει κανείς την ανυπαρξία ομάδων που στοχεύουν στην συναισθηματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη δείχνει ότι μια σύντομη παρέμβαση διαχείρισης του θυμού που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που βίωναν θυμό μέσα στην τάξη, κρίθηκε αποτελεσματική.

Τέλος, αν και η εν λόγω έρευνα θα μπορούσε να επωφεληθεί από την αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων, την πρόσθεση μιας επιπλέον συνάντησης, καθώς και από μια ψεύτικη παρέμβαση (placebo intervention), τα αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα, καθώς φαίνεται να επεκτείνουν το πεδίο εφαρμογής μιας φτωχής εμπειρικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις παρεμβάσεις θυμού σε ομάδες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (2004). *Human aggression*. Springer.
- Battle, J. (1981). *Culture-Free Self-Esteem Inventories for Children and Adults*. Seattle, Washington: Special Child Publications.
- Brown, W.N. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). N.Y: Routledge.
- Carleton, N. R., McCreary, D. R., Norton, P. J., & Asmundson, G. J. G. (2006). Brief Fear of Negative Evaluation Scale-revised. *Depression and Anxiety, 23*, 297-303.
- Carmony, T. M., & DiGiuseppe, R. (2003). Cognitive induction of anger and depression: The role of power, attribution, and gender. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy, 21*(2), 105-118.
- Cary, M., & Dua, J. (1999). Cognitive-behavioral and systematic desensitization procedures in reducing stress and anger in caregivers for the disabled. *International Journal of Stress Management, 6*(2), 75-87.
- Coon, D. W., Thompson, L., Steffen, A., Sorocco, K., & Gallagher-Thompson, D. (2003). Anger and depression management: psychoeducational skill training interventions for women caregivers of a relative with dementia. *The Gerontologist, 43*(5), 678-689.
- Day, A., Howells, K., Mohr, P., Schall, E., & Gerace, A. (2008). The development of CBT programmes for anger: The role of interventions to promote perspective-taking skills. *Behavioural and cognitive psychotherapy, 36*(3), 299.
- Deffenbacher, J. L. (2002). The driving anger expression inventory: A measure of how people express their anger on the road. *Behavior Research Therapy, 40*, 717-37.
- Deffenbacher, J. L., Dahlen, E. R., Lynch R.S., Morris, C. D., & Gowensmith, W.N. (2000). An Application of Beck's Cognitive Therapy to General Anger Reduction, *Cognitive Therapy and Research, 24*(6), 689-697.
- Deffenbacher, J. L. (1992). Trait anger: Theory, findings, and implications. *Advances in personality assessment, 9*, 177-201.
- Deffenbacher, J. L. (1996). Cognitive-behavioral approaches to anger reduction. *Advances in cognitive-behavioral therapy, 2*, 31-62.
- Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*.
- Deffenbacher, J. L., Lynch, R. S., Oetting, E. R., & Kemper, C. C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology, 43*(2), 149.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Thwaites, G. R., Lynch, R. S., Baker, D. A., Thaker, S., & Eisworth-Cox, L. (1996). State-Trait anger theory and the utility of the Trait Anger Scale. *Journal of Counselling psychology, 43*(2), 131-148.
- DeLucia-Waack, J. (2009). Helping Group Leaders Sculpt the Group Process to the Unique Needs of College Students. *International Journal of Group Psychotherapy, 59*(4), 553-562.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage.

- DiGiuseppe, R. & Tafrate, R. (2007). *Understanding Anger Disorders*. U.S.A: Oxford University Press.
- DiGiuseppe, R., & Tafrate, R. C. (2003). Anger Treatment for Adults: A Meta-Analytic Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(1), 70-84.
- DiGiuseppe, R., & Tafrate, R. C. (2004). *Anger Disorders Scale (ADS): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Eckhardt, C. I., & Deffenbacher, J. L. (1995). Diagnosis of anger disorders.
- Eckhardt, C., Norlander, B., & Deffenbacher, J. (2004). The assessment of anger and hostility: A critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 9(1), 17-43.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Feng, Y. (2012): Teacher career motivation and professional development in special and inclusive education: perspectives from Chinese teachers, *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 331-351
- First, M. B., Frances, A., & Pincus, H. A. (2002). *DSM-IV-TR handbook of differential diagnosis*. American Psychiatric Publishing, Inc..
- Fives, C. J., Kong, G., Fuller, J. R., & DiGiuseppe, R. (2011). Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. *Cognitive therapy and research*, 35(3), 199-208.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Ed.). *Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers lives* (pp. 129-151). Springer US.
- Fuller, J. R., DiGiuseppe, R., O'Leary, S., Fountain, T., & Lang, C. (2010). An open trial of a comprehensive anger treatment program on an outpatient sample. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 38(4), 485.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *The journal for specialists in group work*, 32(1), 97-106.
- Gilligan, J. (2003). Shame, guilt, and violence. *Social Research: An International Quarterly*, 70(4), 1149-1180.
- Guerrero, L. K. (1994). "I'm so mad I could scream:" The effects of anger expression on relational satisfaction and communication competence. *Southern Journal of Communication*, 59(2), 125-141.
- Hall, K. R., Rushing, J. L., & Khurshid, A. (2011). Using the Solving Problems Together psychoeducational group counseling model as an intervention for negative peer pressure. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(2), 97-110.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(4), 315-336.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hotelling, K., & Reese, K. H. (1983). Women and anger: Relearning in a group context. *Journal for Specialists in Group Work*, 8(1), 9-16.
- Jones, K. D., & Robinson III, E. M. (2000). Psychoeducational groups: A model for choosing topics and exercises appropriate to group stage. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 356-365.

- Juntunen, C. L., Cohen, B. B., & Wolszon, L. R. (1997). Women and anger: A structured group. *Journal for Specialists in Group Work, 22*(2), 97-110.
- Kees, N.L & Jacobs, E. (1990). Conducting more effective groups: How to select and process group exercises. *Journal for specialists in group work, 15* (1), 21-29.
- Kendall, P. C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(2), 235.
- Kendall, P. C., Haaga, D. A., Ellis, A., Bernard, M., DiGiuseppe, R., & Kassonove, H. (1995). Rational-emotive therapy in the 1990s and beyond: Current status, recent revisions, and research questions. *Clinical Psychology Review, 15*(3), 169-185.
- Lachmund, E., DiGiuseppe, R., & Fuller, J. R. (2005). Clinicians' diagnosis of a case with anger problems. *Journal of psychiatric research, 39*(4), 439-447.
- Lawrence, A. E., & Taft, C. T. (2013). Shame, posttraumatic stress disorder, and intimate partner violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior, 18*, 191-194.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*, 371-375.
- Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: Considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 4*(3), 205.
- McWhirter, J. J., & Liebman, P. C. (1988). A description of anger-control therapy groups to help Vietnam veterans with posttraumatic stress disorder. *Journal for Specialists in Group Work, 13*(1), 9-16.
- Newgent, R. A., Behrend, B. A., Lounsbery, K. L., Higgins, K. K., & Lo, W. J. (2010). Psychosocial Educational Groups for Students (PEGS) An Evaluation of the Treatment Effectiveness of a School-Based Behavioral Intervention Program. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 1*(2), 80-94.
- Pascual-Leone, A., Gilles, P., Singh, T., & Andreescu, C. A. (2013). Problem Anger in Psychotherapy: An Emotion-Focused Perspective on Hate, Rage, and Rejecting Anger. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 1*-10.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1984). The transtheoretical approach: Towards a systematic eclectic framework. *Homewood, IL: Dow Jones Irwin*.
- Seligman, M. (1993). Group work with parents of children with disabilities. *Journal for Specialists in Group Work, 18*(3), 115-126.
- Shokoohi-Yekta, M., Behpajoo, A., Bonab, B. G., Zamani, N., & Parand, A. (2010). Instructing anger management skills for mothers of mentally retarded children: effects on mother-child relationship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 1438-1441.
- Shokoohi-Yekta, M., Parand, A., & Zamani, N. (2010). Anger management instruction for mothers: a cognitive behavioural approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 1371-1375.
- Spielberger, C. D. (1999). *State-trait anger expression inventory-2*. Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S. F., Crane, R. J., Jacobs, G. A., & Worden, T. J. (1985). The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale. *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders, 5*-30.

- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., & Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. *Issues in comprehensive pediatric nursing, 18*(3), 207-232.
- Strogilos, V., Nikolaraizi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education, 27*(2), 185-199.
- Suter, J., & Byrne, M. (2000, October). Female offenders are different from male offenders: Anger as an example. In *Women in Corrections: Staff and Clients Conference*, Adelaide, Australia.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*(4), 379-398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. *Emotion in education, 259-274*.
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). Springer US.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327-358.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice, 48*(2), 130-137.
- Trnka, R. & Stuchlíková, I. (2011). Anger Coping Strategies and Anger Regulation. In R. Trnka, (Ed.). (2011). *Re-constructing Emotional Spaces: From Experience to Regulation*. Prague Psychosocial Press.
- Valizadeh, S., Davaji, R. B. O., & Nikamal, M. (2010). The effectiveness of anger management skills training on reduction of aggression in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 1195-1199.
- Weinrach, S. G., Ellis, A., DiGiuseppe, R., Bernard, M. E., Dryden, W., Kassinove, H., ... & Wolfe, J. (2006). Rational emotive behavior therapy after Ellis: Predictions for the future. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 24*(4), 199-215.
- Yalom, I. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής εργασίας* (Ε. Ανδριτσάνου, Μετάφρ., Γ. Ζέρβας, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education, 9*(2), 193-215.
- Αγγελοπούλου, Ε. (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης*, Διδακτορική διατριβή: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Αργυρακούλη, Ε. (2000). *Αυτοεκτίμηση οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.
- Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δορμπαράκης, Π. Χ. (1993). *Ετυμολογικό Ερμηνευτικό Λεξικό της Νεοελληνικής*, Αθήνα: Σπουδή.
- Εγκύκλιος πρόσληψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής α/βαθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης. (117746/Γ6-27-8-2013). Ανακτήθηκε από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-typoy-main/9992-27-08-13-2013-2014.html>

- Μπεζεβέγκης, Η., Ντάλλα, Μ., Γκαρή, Α., & Καραδήμα, Ε. (2008). Η προσαρμογή στα ελληνικά του ερωτηματολογίου έκφρασης του θυμού ως κατάσταση και ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας (STAXI-2). *Ψυχολογία*, 15 (2), 171-187.
- ΝΟΜΟΣ 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α’/2.10.2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ανακτήθηκε από <http://www.google.gr/url?q=http://www.disabled.gr/lib/%3Fp%3D17947&sa=U&ei=KpNkUom7FsndtAaGr4CQDQ&ved=0CBwQFjAA&usg=AFQjCNFk9Qtdo3UvCMHUv7idZzZiJtsTVw>
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, Β’ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ενέργεια 3.2.β. Έρευνα.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008). Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σχέδιο Νόμου (10/09/2013). Ανακτήθηκε από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-typou-main/10005-29-08-13-sxedio-nomou.html>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

### Έντυπο ενημέρωσης για συμμετοχή σε έρευνα

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σας ενημερώνουμε για την υλοποίηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Η έκφραση και η διαχείριση του θυμού εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής», το οποίο απευθύνεται σε ειδικούς παιδαγωγούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, σε τμήματα ένταξης ή στην παράλληλη στήριξη.

Το εν λόγω Πρόγραμμα θα εφαρμοστεί στα μέσα του Μαρτίου και θα ολοκληρωθεί στα μέσα του Απριλίου. Η διάρκειά του θα αφορά σε δύο Σαββατοκύριακα (τέσσερις συναντήσεις), ενώ η κάθε συνάντηση θα διαρκεί 1:30 ώρα. Για την ακριβή ημερομηνία της εκάστοτε συνάντησης θα φροντίσουμε να ενημερωθείτε έγκαιρα μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας ή ηλεκτρονικά, μέσω αποστολής ηλεκτρονικού μηνύματος.

Λόγω του περιορισμένου αριθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα, πριν την έναρξή του θα πραγματοποιηθεί κλήρωση. Επομένως, θα συμμετάσχουν σε αυτό μόνο όσοι εκπαιδευτικοί κληρωθούν.

Το Πρόγραμμα «Η έκφραση και η διαχείριση του θυμού εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής» υλοποιείται στα πλαίσια της συνεργασίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με το Πανεπιστήμιο Πατρών. Υπεύθυνοι του παρόντος Προγράμματος είναι ο κύριος Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του



Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και ο κύριος Βασιλόπουλος Στέφανος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Συντονίστρια του Προγράμματος είναι η Κοινωνική Λειτουργός ειδικής αγωγής και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τσιλιγιάννη Γεωργία.

Σας γνωστοποιούμε, επίσης, ότι η συμμετοχή σας σε αυτήν την παρέμβαση είναι εθελοντική και ότι δεν θα υποστείτε οποιαδήποτε συνέπεια εάν αρνηθείτε να συμμετάσχετε σε αυτήν. Θα θέλαμε, ακόμα, να σας διαβεβαιώσουμε πως κατά τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων που θα συμπληρωθούν, **τα ονόματά σας θα σβηστούν και θα αντικατασταθούν από κωδικούς, προκειμένου να διαφυλαχθούν τα προσωπικά σας δεδομένα. Τέλος, στα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν πρόκειται να δημοσιευθεί κανένα όνομα εκπαιδευτικού, που θα συμμετάσχει στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα παρά μόνο οι μέσοι όροι των μεταβλητών που θα διερευνηθούν.**

Μπορείτε να επικοινωνείτε με την κα. Τσιλιγιάννη Γεωργία στο τηλέφωνο 6945433968 ή στην ηλεκτρονική διεύθυνση [gsiliyianni@yahoo.gr](mailto:gsiliyianni@yahoo.gr) για οποιοδήποτε ζήτημα αφορά στην παρέμβαση αυτή.

Με εκτίμηση,  
η συντονίστρια του Προγράμματος,  
Γεωργία Τσιλιγιάννη

Όνομα..... Επώνυμο.....  
Σχολείο.....

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

Ακολουθεί ένας κατάλογος από φράσεις που αφορούν ψυχικές στάσεις και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Παρακαλώ, διαβάστε την κάθε φράση ξεχωριστά και κυκλώστε έναν μόνο αριθμό από το **0** έως το **4** για να δείξετε το βαθμό στον οποίο σας χαρακτηρίζει προσωπικά.

1. Ανησυχώ για το τι θα σκεφτούν οι άλλοι για μένα, ακόμα κι όταν ξέρω πως αυτό δε βοηθάει.

**0            1            2            3            4**

δε με χαρακτηρίζει καθόλου

με χαρακτηρίζει πάρα πολύ

2. Με ενοχλεί όταν οι άνθρωποι σχηματίζουν μη ευνοϊκή εντύπωση για μένα.

**0            1            2            3            4**

δε με χαρακτηρίζει καθόλου

με χαρακτηρίζει πάρα πολύ

3. Συχνά φοβάμαι πως οι άλλοι άνθρωποι θα προσέξουν τις αδυναμίες μου.

**0            1            2            3            4**

δε με χαρακτηρίζει καθόλου

με χαρακτηρίζει πάρα πολύ

4. Ανησυχώ για το τι είδους εντύπωση δίνω στους ανθρώπους.

**0            1            2            3            4**

δε με χαρακτηρίζει καθόλου

με χαρακτηρίζει πάρα πολύ

5. Φοβάμαι πως οι άλλοι δε θα με επιδοκιμάσουν.

**0            1            2            3            4**

δε με χαρακτηρίζει καθόλου

με χαρακτηρίζει πάρα πολύ

6. Φοβάμαι πως οι άνθρωποι θα με κατηγορήσουν.

**0            1            2            3            4**

δε με χαρακτηρίζει καθόλου

με χαρακτηρίζει πάρα πολύ

7. Με απασχολεί η γνώμη των άλλων ανθρώπων για μένα.  
0 1 2 3 4  
δε με χαρακτηρίζει καθόλου με χαρακτηρίζει πάρα πολύ
8. Όταν μιλάω σε κάποιον, ανησυχώ για το τι μπορεί να σκέφτονται για μένα.  
0 1 2 3 4  
δε με χαρακτηρίζει καθόλου με χαρακτηρίζει πάρα πολύ
9. Συνήθως ανησυχώ για το τι είδους εντύπωση δίνω.  
0 1 2 3 4  
δε με χαρακτηρίζει καθόλου με χαρακτηρίζει πάρα πολύ
10. Όταν ξέρω ότι κάποιος με κρίνει, αυτό έχει την τάση να με ενοχλεί.  
0 1 2 3 4  
δε με χαρακτηρίζει καθόλου με χαρακτηρίζει πάρα πολύ
11. Μερικές φορές σκέφτομαι ότι με απασχολεί το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα  
περισσότερο απ' όσο θα 'πρεπε  
0 1 2 3 4  
δε με χαρακτηρίζει καθόλου με χαρακτηρίζει πάρα πολύ
12. Συχνά ανησυχώ ότι θα κάνω ή θα πω λάθος πράγματα.  
0 1 2 3 4  
δε με χαρακτηρίζει καθόλου με χαρακτηρίζει πάρα πολύ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις με τον εξής τρόπο: Αν η ερώτηση περιγράφει πώς αισθάνεστε συνήθως, σημειώστε ένα X στη στήλη «ΝΑΙ». Αν η ερώτηση δεν περιγράφει πώς αισθάνεστε συνήθως, σημειώστε ένα X στη στήλη «ΟΧΙ». Παρακαλώ σημειώστε μόνο στη μία στήλη, ΝΑΙ ή ΟΧΙ, για καθεμιά από τις 40 ερωτήσεις. ΔΕΝ πρόκειται για εξετάσεις και ΔΕΝ υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

**ΝΑΙ ΟΧΙ**

|  |  |  |
|--|--|--|
| 1. Έχεις λίγους μόνο φίλους;   |  |  |
| 2. Είσαι χαρούμενος/-η τον περισσότερο καιρό;  |  |  |
| 3. Μπορείς να κάνεις τα περισσότερα πράγματα τόσο καλά όσο οι άλλοι;                   |  |  |
| 4. Συμπαθείς όλους όσους ξέρεις;   |  |  |
| 5. Περνάς τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο μόνος σου/ μόνη σου;                          |  |  |
| 6. Σου αρέσει που είσαι άνδρας; Σου αρέσει που είσαι γυναίκα;                          |  |  |
| 7. Οι περισσότεροι γνωστοί σου σε συμπαθούν;   |  |  |
| 8. Συνήθως πετυχαίνεις, όταν αναλαμβάνεις ένα σημαντικό έργο ή σημαντικές υποχρεώσεις; |  |  |
| 9. Πήρες ποτέ κάτι που δεν σου ανήκε;  |  |  |
| 10. Είσαι έξυπνος/-η όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;                                 |  |  |
| 11. Αισθάνεσαι τόσο σπουδαίος/-α όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;                     |  |  |
| 12. Μελαγχολείς εύκολα;  |  |  |
| 13. Θα άλλαζες πολλά πράγματα στον εαυτό σου, αν μπορούσες;                            |  |  |
| 14. Λες πάντα την αλήθεια;   |  |  |
| 15. Είσαι εμφανίσιμος/-η όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;                             |  |  |
| 16. Σε αντιπαθούν πολλοί;  |  |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 17. Νιώθεις συχνά υπερένταση ή άγχος;   |  |  |
| 18. Σου λείπει η αυτοπεποίθηση;   |  |  |
| 19. Κουτσομπολεύεις μερικές φορές;  |  |  |
| 20. Αισθάνεσαι συχνά ότι δεν είσαι καθόλου ικανός/- ή;                              |  |  |
| 21. Είσαι δυνατός και υγιής όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;                       |  |  |
| 22. Πληγώνονται εύκολα τα συναισθήματα σου;   |  |  |
| 23. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τις απόψεις ή τα συναισθήματα σου;                    |  |  |
| 24. Θυμώνεις ποτέ;  |  |  |
| 25. Ντρέπεσαι συχνά για τον εαυτό σου;  |  |  |
| 26. Είναι οι άλλοι γενικά πιο επιτυχημένοι από σένα;                                |  |  |
| 27. Διακατέχεται συχνά από άσχημα συναισθήματα χωρίς να ξέρεις γιατί;               |  |  |
| 28. Θα ήθελες να είσαι τόσο ευτυχισμένος/-η όσο φαίνονται οι περισσότεροι άνθρωποι; |  |  |
| 29. Είσαι ποτέ ντροπαλός/- ή;   |  |  |
| 30. Αισθάνεσαι ότι είσαι αποτυχημένος/-η;   |  |  |
| 31. Οι ιδέες σου αρέσουν στους άλλους;  |  |  |
| 32. Σου είναι δύσκολο να κάνεις γνωριμίες με καινούργια πρόσωπα;                    |  |  |
| 33. Λες ποτέ ψέματα;  |  |  |
| 34. Εκνευρίζεσαι συχνά με κάποια πράγματα;  |  |  |
| 35. Οι περισσότεροι άνθρωποι σέβονται τις απόψεις σου;                              |  |  |
| 36. Είσαι πιο ευαίσθητος/-η από ό, τι οι περισσότεροι άνθρωποι;                     |  |  |
| 37. Είσαι τόσο χαρούμενος/-η, όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;                     |  |  |
| 38. Αισθάνεσαι ποτέ λυπημένος/-η;   |  |  |
| 39. Σου λείπει η πρωτοβουλία;   |  |  |
| 40. Ανησυχείς πολύ;   |  |  |

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 3

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Πιο κάτω υπάρχει ένας αριθμός φράσεων που οι άνθρωποι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τον εαυτό τους. Διαβάστε κάθε φράση και μετά βάλτε σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στα δεξιά της φράσεως για να δείξετε πως αισθάνεστε *συνήθως*. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μη ξοδεύετε πολλή ώρα για κάθε φράση, αλλά δώστε την απάντηση που φαίνεται να περιγράφει πως αισθάνεστε *γενικά*.

|     |  | Σχεδόν<br>Ποτέ | Μερικές<br>φορές | Συχνά | Σχεδόν<br>πάντα |
|-----|--|----------------|------------------|-------|-----------------|
| 1.  | Αισθάνομαι ευχάριστα   | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 2.  | Κουράζομαι εύκολα  | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 3.  | Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία   | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 4.  | Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος/-η, όσο και οι άλλοι φαίνονται να είναι | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 5.  | Μένω πίσω στις δουλειές μου, γιατί δεν μπορώ να αποφασίσω αρκετά γρήγορα               | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 6.  | Αισθάνομαι αναπαυμένος/-η  | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 7.  | Είμαι ήρεμος/-η, ψύχραιμος/-η και συγκεντρωμένος/-η                                    | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 8.  | Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται ώστε να μην μπορέσω να τις ξεπεράσω          | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 9.  | Ανησυχώ πάρα πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία                    | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 10. | Βρίσκομαι σε συνεχή υπερένταση   | 1              | 2                | 3     | 4               |
| 11. | Έχω την τάση να βλέπω τα   | 1              | 2                | 3     | 4               |

|     |  |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|
|     | πράγματα δύσκολα   |   |   |   |   |
| 12. | Μου λείπει η αυτοπεποίθηση   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | Αισθάνομαι ασφαλής   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | Προσπαθώ να αποφεύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσεως δυσκολίας   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. | Είμαι ικανοποιημένος/-η  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. | Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και με ενοχλεί  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ σοβαρά ώστε δεν μπορώ να τις διώξω από την σκέψη μου                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | Είμαι ένας σταθερός χαρακτήρας   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | Έρχομαι σε μια κατάσταση εντάσεως ή αναστατώσεως όταν σκέπτομαι τις τρέχουσες ασχολίες και τα ενδιαφέροντά μου | 1 | 2 | 3 | 4 |

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 4

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Πιο κάτω υπάρχει ένας αριθμός φράσεων που οι άνθρωποι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τον εαυτό τους. Διαβάστε κάθε φράση και μετά βάλτε σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στα δεξιά της φράσεως για να δείξετε πως αισθάνεστε *τόρα*, δηλαδή, *αυτή τη στιγμή*. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μη ξοδεύετε πολλή ώρα για κάθε φράση, αλλά δώστε την απάντηση που φαίνεται να περιγράφει πως αισθάνεστε *τόρα*.

|     |   | <b>Καθόλου</b> | <b>Μέτρια</b> | <b>Κάπως</b> | <b>Πολύ</b> |
|-----|---|----------------|---------------|--------------|-------------|
| 1.  | Αισθάνομαι θυμωμένος                          | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 2.  | Αισθάνομαι ότι θέλω να φωνάξω θυμωμένος       | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 3.  | Αισθάνομαι ενοχλημένος                        | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 4.  | Είμαι οργισμένος                              | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 5.  | Αισθάνομαι ότι θέλω να φωνάξω σε κάποιον      | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 6.  | Αισθάνομαι ερεθισμένος (διαθέσιμος για καυγά) | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 7.  | Αισθάνομαι ότι θέλω να ξυλοκοπήσω κάποιον     | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 8.  | Αισθάνομαι ότι θέλω να κλοτσήσω κάποιον       | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 9.  | Αισθάνομαι ότι θέλω να χτυπήσω κάποιον        | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 10. | Αισθάνομαι ότι θέλω να ξεφωνίσω κατάρες       | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 11. | Αισθάνομαι ότι θέλω να σπάσω πράγματα         | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 12. | Αισθάνομαι ότι θέλω να βρίσω κάποιον          | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 13. | Είμαι έξαλλος                                 | 1              | 2             | 3            | 4           |
| 14. | Αισθάνομαι ότι θέλω να στριγκλίσω             | 1              | 2             | 3            | 4           |



|     |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|
| 15. | Αισθάνομαι ότι θέλω να χτυπήσω το τραπέζι | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 5

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Πιο κάτω υπάρχει ένας αριθμός φράσεων που οι άνθρωποι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τον εαυτό τους. Διαβάστε κάθε φράση και μετά βάλτε σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στα δεξιά της φράσεως για να δείξετε πως αισθάνεστε *συνήθως*. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μη ξοδεύετε πολλή ώρα για κάθε φράση, αλλά δώστε την απάντηση που φαίνεται να περιγράφει πως αισθάνεστε *γενικά*.

|     |   | Σχεδόν Ποτέ | Μερικές φορές | Συχνά | Σχεδόν πάντα |
|-----|---|-------------|---------------|-------|--------------|
| 1.  | Έχω ασυγκράτητη οργή  | 1           | 2             | 3     | 4            |
| 2.  | Είμαι εκτός ελέγχου   | 1           | 2             | 3     | 4            |
| 3.  | Όταν είμαι έξω φρενών μιλάω άσχημα                                      | 1           | 2             | 3     | 4            |
| 4.  | Αρπάζομαι εύκολα  | 1           | 2             | 3     | 4            |
| 5.  | Είμαι ευέξαπτος, ευερέθιστος  | 1           | 2             | 3     | 4            |
| 6.  | Όταν εκνευρίζομαι, αισθάνομαι ότι θέλω να χτυπήσω κάποιον               | 1           | 2             | 3     | 4            |
| 7.  | Εξαργιώνομαι όταν κάνω καλά την δουλειά μου και δεν με εκτιμούν ανάλογα | 1           | 2             | 3     | 4            |
| 8.  | Ενοχλούμαι όταν δεν μου αναγνωρίζεται η καλή δουλειά που κάνω           | 1           | 2             | 3     | 4            |
| 9.  | Εξοργίζομαι όταν με κατακρίνουν μπροστά σε άλλους                       | 1           | 2             | 3     | 4            |
| 10. | Θυμώνω όταν με καθυστερούν τα λάθη των άλλων                            | 1           | 2             | 3     | 4            |

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 6

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Καθένας νιώθει θυμωμένος ή εξοργισμένος ορισμένες φορές, αλλά οι άνθρωποι διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν, όταν είναι θυμωμένοι. Έχουμε καταρτίσει ένα κατάλογο από προτάσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί από άλλους για να περιγράψουν τις αντιδράσεις τους, όταν νιώθουν θυμωμένοι ή εξοργισμένοι. Διαβάστε κάθε πρόταση και μετά βάλτε σε κύκλο τον αριθμό στα δεξιά της πρότασης που δείχνει πόσο συχνά αντιδράτε ή συμπεριφέρεστε συνήθως με τον τρόπο που περιγράφεται. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μη διαθέσετε πολύ χρόνο σε κάθε μία από τις προτάσεις.

|     | <b>ΟΤΑΝ ΕΙΜΑΙ<br/>ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ/-Η Ή<br/>ΕΞΟΡΓΙΣΜΕΝΟΣ/Η</b> | <b>Σχεδόν<br/>Ποτέ</b> | <b>Μερικές<br/>φορές</b> | <b>Συχνά</b> | <b>Σχεδόν<br/>πάντα</b> |
|-----|---|------------------------|--------------------------|--------------|-------------------------|
| 1.  | Ελέγχω τα νεύρα μου.                                    | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 2.  | Εκφράζω το θυμό μου.                                    | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 3.  | Το κρατώ μέσα μου.                                      | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 4.  | Είμαι υπομονετικός/ή με τους άλλους.                    | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 5.  | Κάνω μούτρα ή κατσουφιάζω.                              | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 6.  | Αποτραβιέμαι συναισθηματικά από τους ανθρώπους.         | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 7.  | Κάνω σαρκαστικά σχόλια στους άλλους.                    | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 8.  | Διατηρώ την ψυχραιμία μου.                              | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 9.  | Κάνω πράγματα, όπως το να βροντοχτυπάω πόρτες.          | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 10. | Βράζω μέσα μου, αλλά δεν το δείχνω.                     | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 11. | Ελέγχω τη συμπεριφορά μου.                              | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 12. | Λογοφέρνω με τους άλλους.                               | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |
| 13. | Έχω την τάση να κρατάω                                  | 1                      | 2                        | 3            | 4                       |

|     |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|
|     | κακία που δεν τη λέω σε κανένα.                                     |   |   |   |   |
| 14. | Επιτίθεμαι σε ό, τι με εξοργίζει.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | Μπορώ να συγκρατήσω τον εαυτό μου από το να χάσω την ψυχραιμία μου. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. | Κατακρίνω αρκετά τους άλλους στα κρυφά.                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. | Είμαι πιο θυμωμένος/η απ' ό, τι θα ήθελα να παραδεχτώ.              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | Ηρεμώ πιο γρήγορα από τους περισσότερους ανθρώπους.                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | Λέω κακιές  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | Προσπαθώ να ανεχτώ και να καταλάβω.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. | Εκνευρίζομαι πολύ περισσότερο από όσο καταλαβαίνουν οι άλλοι.       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. | Χάνω την ψυχραιμία μου.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. | Εάν κάποιος με ενοχλεί, συνήθως του λέω πώς αισθάνομαι.             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. | Ελέγχω το αίσθημα του θυμού μου.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 7α

Παρακάτω θα διαβάσετε κάποιες μικρές ιστορίες. Πείτε μας τι θα σκεφτόσασταν αν οι ιστορίες αυτές σας συνέβαιναν στα αλήθεια. Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις κυκλώνοντας έναν αριθμό για κάθε ερώτηση.

**1. Καθώς πηγαίνεις στον πίνακα για να γράψεις κάτι, σκοντάφτεις στο πόδι ενός παιδιού και παραλίγο να πέσεις στο πάτωμα.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δεν το ήθελε. Είχε ξεχάσει τα πόδια του απλωμένα  
*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*  
**1      2      3      4      5**
- Μου έβαλε επίτηδες τρικλοποδιά για να με ρίξει κάτω  
*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*  
**1      2      3      4      5**

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η* *πολύ θυμωμένος/η*  
**1      2      3      4      5**

**2. Προτείνεις σε μια ομάδα παιδιών να πάτε μια εκπαιδευτική εκδρομή και αυτά σε κοιτάζουν γελώντας.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Τους αρέσει η ιδέα  
*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*  
**1      2      3      4      5**
- Με κοροϊδεύουν από μέσα τους  
*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*  
**1      2      3      4      5**

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η* *πολύ θυμωμένος/η*  
**1      2      3      4      5**

**3. Βλέπεις δύο μαθητές (-τριες) να μιλάνε και τους (τις) πλησιάζεις. Εκείνοι (-ες), με το που σε βλέπουν, σταματάνε να μιλάνε.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Έλεγαν κάτι κακό για μένα

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

- Απλώς τελείωσαν την κουβέντα τους

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1      2      3      4      5

**4. Περπατάς στο δρόμο και ένας (μία) μαθητής (-τρια) περνάει από δίπλα σου χωρίς να σε χαιρετήσει.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δε θέλει να με χαιρετήσει

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

- Δε θα με είδε

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1      2      3      4      5

**5. Ένας (μία) συνάδελφός σου δείχνει στους υπόλοιπους διδάσκοντες το υλικό που έφερες για το μάθημά σου μέσα στην τάξη, λέγοντας «Κοιτάξτε εδώ!».**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Του/Της αρέσει το υλικό μου

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

- Θέλει να κοροϊδέψει το υλικό μου

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5

**6. Καθώς ανεβαίνεις την σκάλα για να πας στην τάξη, σου πέφτουν οι σημειώσεις του μαθήματος από τα χέρια. Ένα παιδί που πέρναγε, πατάει πάνω στις σημειώσεις σου.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δεν τις είδε και τις πάτησε κατά λάθος  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Τις πάτησε σκόπιμα για να με εκνευρίσει  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5

**7. Περπατάς στο διάδρομο για να πας στην τάξη σου και ένα παιδί πέφτει πάνω σου.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Το παιδί έπεσε πάνω μου γιατί σκόνταψε  
δε θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Το παιδί έπεσε πάνω μου γιατί ήθελε να με ρίξει κάτω  
δε θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5

**8. Πηγαίνεις στον πίνακα να δείξεις μια άσκηση στα παιδιά. Ενώ δείχνεις την άσκηση, ακούς πίσω σου τα παιδιά να χαχανίζουν.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Με κοροϊδεύουν για τον τρόπο που δείχνω την άσκηση  
*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

- Κάποιος είπε ένα αστείο στη τάξη  
*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η* *πολύ θυμωμένος/η*

1      2      3      4      5

**9. Μπαίνεις μέσα στη τάξη και ένα παιδί σε χτυπάει στην πλάτη.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Ήθελε να με κάνει να πονέσω  
*δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

- Με χτύπησε φιλικά για να μου δείξει ότι με συμπαθεί  
*δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η* *πολύ θυμωμένος/η*

1      2      3      4      5

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 7β

Παρακάτω θα διαβάσετε κάποιες μικρές ιστορίες. Πείτε μας τι θα σκεφτόσασταν αν οι ιστορίες αυτές σας συνέβαιναν στα αλήθεια. Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις κυκλώνοντας έναν αριθμό για κάθε ερώτηση.

**10. Στην ώρα του μαθήματος, ένα παιδί ρίχνει νερό από το παγούρι του πάνω σε ένα κολλάζ που φτιάχνετε εδώ και καιρό και το χαλάει.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Του έπεσε κατά λάθος νερό από το παγούρι. Δεν το ήθελε.  
*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

- Το έκανε σκόπιμα για να χαλάσει το κολλάζ που φτιάχναμε  
*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η* *πολύ θυμωμένος/η*

1      2      3      4      5

**11. Έχεις αναλάβει την προετοιμασία και παρουσίαση μιας γιορτής με τους μαθητές σου. Ωστόσο, οι βασικοί πρωταγωνιστές δεν εμφανίζονται την ημέρα εκείνη.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δεν ήρθαν γιατί τους έτυχε κάτι σοβαρό  
*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

- Δεν ήρθαν γιατί δεν τους άρεσε η παράσταση που ετοίμασα

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου* *θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1      2      3      4      5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η* *πολύ θυμωμένος/η*

1      2      3      4      5



**12. Στο διάλειμμα κάποια παιδιά παίζουν με μια μπάλα. Ξαφνικά, η μπάλα εκσφενδονίζεται και σε βρίσκει στο κεφάλι.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Επίτηδες μου την έριξαν στο κεφάλι για να με κάνουν να πονέσω

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

**1      2      3      4      5**

- Έριξαν κατά λάθος τη μπάλα επάνω μου

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

**1      2      3      4      5**

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

**1      2      3      4      5**

**13. Κάποιοι συνάδελφοί σου κανονίζουν να πάνε για φαγητό μετά τη δουλειά και δεν σε προσκαλούν.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δεν θέλουν να πάω μαζί τους  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

**1      2      3      4      5**

- Θα ξέχασαν να μου το προτείνουν  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

**1      2      3      4      5**

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

**1      2      3      4      5**

**14. Μπαίνεις στην τάξη και χαιρετάς τους μαθητές σου. Ένας (Μία), όμως, δε σου μιλάει καθόλου.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Είχε αλλού το μυαλό του (της) και δε με άκουσε  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

**1      2      3      4      5**

- Δεν έχει καλή γνώμη για μένα  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

**1      2      3      4      5**

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5

**15. Στην ώρα του μαθήματος, προσπαθείς να συγκεντρωθείς για ένα λεπτό ώστε να εξηγήσεις κάτι πολύ σημαντικό. Ένα παιδί χτυπάει επίμονα το πόδι του στο πάτωμα.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Το κάνει ανεπαίσθητα

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1 2 3 4 5

- Το κάνει επίτηδες για να με εκνευρίσει

*δε θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5

**16. Στην ώρα του μαθήματος, ζητάς από ένα παιδί να σου δανείσει ένα μαρκαδόρο, αλλά δε σου το δίνει.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δε δίνει το μαρκαδόρο γιατί τον θέλει να ζωγραφίσει

*δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1 2 3 4 5

- Δε δίνει το μαρκαδόρο γιατί δε με συμπαθεί

*δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου*

*θα το σκεφτόμουν αμέσως*

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5

**17. Πάνω στην βιασύνη σου να πάς στην τάξη, περνάει ένα παιδί και πέφτει πάνω σου με δύναμη.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Επίτηδες το έκανε για να με γελοιοποιήσει γιατί δεν είχε καμιά δουλειά να είναι έξω από την τάξη  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Είχε αλλού το μυαλό του και δεν με είδε  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5

**18. Ζητάς από τους μαθητές σου να ξεκινήσουν μια δραστηριότητα αλλά ένα παιδί αρνείται να κάνει το οτιδήποτε.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Θέλει σκόπιμα να με εκνευρίσει

δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

- Είναι κουρασμένος/-η

δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου

θα το σκεφτόμουν αμέσως

1 2 3 4 5

β) Πόσο θυμωμένος/η θα ήσουν εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

*καθόλου θυμωμένος/η*

*πολύ θυμωμένος/η*

1 2 3 4 5



**8. Στο παρόν χρονικό διάστημα σπουδάζετε για την απόκτηση κάποιου τίτλου σπουδών;**

α. Ναι β. Όχι

α1. (Εάν ναι) Σε ποιο πεδίο σπουδάζετε;.....

**9. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;**

α. Αυτός είναι ο πρώτος χρόνος β. 1-2 χρόνια γ. 3-5 χρόνια δ. 6-10 χρόνια  
ε. 11-15 χρόνια ζ. 16-20 χρόνια στ. περισσότερα από 20 χρόνια

**10. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός σε σχολεία ειδικής αγωγής;**

α. Αυτός είναι ο πρώτος χρόνος β. 1-2 χρόνια γ. 3-5 χρόνια δ. 6-10 χρόνια  
ε. 11-15 χρόνια ζ. 16-20 χρόνια στ. περισσότερα από 20 χρόνια

**11. Έχετε βιώσει ποτέ το αίσθημα του θυμού μέσα στην σχολική τάξη;**

α. Ναι β. Όχι

**12. Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε ομάδα ψυχοεκπαίδευσης;**

α. Ναι β. Όχι

γ. Αν ναι, περιγράψτε τον τίτλο:

.....  
.....

**13. Γιατί θα σας ενδιέφερε να συμμετάσχετε στην ομάδα ψυχοεκπαίδευσης με τίτλο «Η έκφραση και η διαχείριση του θυμού εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής»;**

.....  
.....  
.....

**14. Ποιες οι προσδοκίες σας από αυτή την ομάδα συνοπτικά;**

.....  
.....  
.....

**Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σας!**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### «ΘΥΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

#### Α. Πρώτη Συνεδρία: «Θυμός είναι...»

##### Στόχοι:

- ✓ Γνωριμία μελών και ομάδας.
- ✓ Τήρηση κανόνων ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.
- ✓ Θεωρητικό πλαίσιο έννοιας θυμού, διαχωρισμός από την επιθετικότητα, ενδείξεις και φάσεις θυμού.

Για το λόγο ότι οι συμμετέχοντες γνωρίζονται έως κάποιο βαθμό προτείνεται η εξής εισαγωγική άσκηση (Αρχοντάκη & Φιλλίπου, 2003: 99):

##### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (20'): Γνωρίζω ότι... Φαντάζομαι ότι....

Ο καθένας επιλέγει κάποιο μέλος από την ομάδα που δεν γνωρίζει καλά και το παρουσιάζει λέγοντας πρώτα τι ξέρει γι' αυτό και στη συνέχεια τι φαντάζεται ή τι πιστεύει γι' αυτό. Το μέλος στο οποίο απευθύνεται ακούει και στο τέλος διορθώνει και συμπληρώνει, αν θέλει. Με τη σειρά του διαλέγει κάποιο άλλο μέλος και μας το παρουσιάζει με τον ίδιο τρόπο.

##### Συζήτηση-Επεξεργασία (5')

α. Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα που κάναμε;

β. Υπήρχε κάτι που σας δυσκόλεψε;

##### Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπόχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

##### 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (5'): Τήρηση κανόνων

Στη συνέχεια, μοιράζονται εκτυπωμένοι (σε κόλλες Α4) και εκφωνούνται οι κανόνες της ομάδας με σκοπό τα μέλη να συμφωνήσουν στην τήρησή τους. Αυτοί είναι:

- 1) *Βαθμός αυτό-αποκάλυψης*: το κάθε μέλος αποφασίζει το ίδιο για το βαθμό που θα εκφράσει τις προσωπικές του εμπειρίες και συναισθήματα.
- 2) *Εχεμύθεια*: ό, τι συζητείται και αναφέρεται μέσα στην ομάδα δεν διαρρέει έξω από αυτήν.
- 3) *Σεβασμός*: κάθε μέλος οφείλει να σέβεται τις απόψεις και τα συναισθήματα των υπόλοιπων μελών, υιοθετώντας μια μη-κριτική στάση.
- 4) *Ασφάλεια ομάδας*: απαγορεύεται οποιαδήποτε έκφραση βίας ή απειλής.
- 5) *Απουσίες και αναβολές*: δεν επιτρέπονται οι απουσίες ή οι αναβολές των συναντήσεων.
- 6) *Απομάκρυνση μέλους*: σε περίπτωση που ένα μέλος δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της ομάδας, απομακρύνεται από αυτήν.

### **Συζήτηση-Επεξεργασία (5΄):**

- α. Συμφωνείτε όλοι με τους κανόνες που έχουν τεθεί;
- β. Θέλετε να προσθέσετε κάποιον κανόνα που θεωρείτε, επίσης, σημαντικό;

### **3η Δραστηριότητα (20΄): Καταγιγισμός ιδεών**

Τα μέλη παίρνουν από μια κόλλα χαρτί και καλούνται να γράψουν μία πρόταση που τους έρχεται αυτόματα στο μυαλό για το τι είναι θυμός και ποια τα χαρακτηριστικά του. Ύστερα, τη διπλώνουν και την αφήνουν στο κέντρο του τραπεζιού. Κάποιος ανακατεύει τις κόλλες και μετά ένας-ένας διαβάζουν την κόλλα χαρτί που τυχαία επέλεξαν.

### **Επεξεργασία- Συζήτηση (15΄):**

- α. Τι συμπεραίνουμε, λοιπόν για το θυμό;
- β. Πώς φαντάζεστε το θυμό να παίζει θετικό ρόλο στη ζωή μας;

### **Θεωρητικό πλαίσιο:**

Στη συνέχεια ακολουθεί μια **σύντομη παρουσίαση (10΄)** για τον ορισμό του θυμού, τις ενδείξεις-σημάδια που προειδοποιούν ότι ο θυμός κλιμακώνεται επικίνδυνα και τις φάσεις του θυμού (όλες οι θεωρητικές παρουσιάσεις θα δίνονται σε έντυπη μορφή):

### **Ορισμός Θυμού:**

Ο θυμός είναι ένα φυσιολογικό, συνήθως, υγιές ανθρώπινο συναίσθημα, το οποίο αποτελεί απάντηση σε μια εξωτερική απειλή, σε ζημιά ή αδικία, ματαίωση επιθυμιών και στόχων. Ο θυμός μπορεί να κατευθύνεται προς τα έξω (τους άλλους και το περιβάλλον) ή προς τα μέσα (τον εαυτό).

Σύμφωνα με τον Spielberg και τους συνεργάτες (1995, στο Kassinove, 1995), ο θυμός είναι μια κατάσταση που περιλαμβάνει συναισθήματα, τα οποία ποικίλουν σε ένταση, από την ήπια ενόχληση ή τον εκνευρισμό μέχρι την έντονη οργή και τη μανία. Οι ίδιοι, μάλιστα, ερευνητές διακρίνουν «τον θυμό ως κατάσταση» (state anger), που αλλάζει με την πάροδο του χρόνου ως συνάρτηση των αντιληπτών προσβολών, αδικιών ή επιθέσεων, από «τον θυμό ως γνώρισμα» (trait anger) που είναι πιο σταθερός και μόνιμος.

#### **Διαχωρισμός από επιθετικότητα:**

Συχνά, υπάρχει σύγχυση μεταξύ θυμού και επιθετικότητας. Η επιθετικότητα είναι μια συμπεριφορά, που προτίθεται να προκαλέσει ζημιά σε άλλο πρόσωπο ή να καταστρέψει περιουσιακά στοιχεία και μπορεί να είναι λεκτική ή σωματική (βρισιές, απειλές, βίαιες χειρονομίες). Ο θυμός είναι συναίσθημα που δεν οδηγεί πάντα στην επίθεση διότι κάποιο άτομο μπορεί να είναι θυμωμένο αλλά να μη δρα επιθετικά.

#### **Φάσεις θυμού και ενδείξεις κλιμάκωσής του:**

Ο θυμός, ακόμα, κλιμακώνεται σε τρεις φάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν την κλιμάκωση, την έκρηξη και την μετά την έκρηξη φάση (Reilly & Shopshire, 2002, στο Αγγελοπούλου, 2012). Ο τρόπος κλιμάκωσης του θυμού διαφαίνεται από τις ενδείξεις που οικοδομούν το θυμό και αποτελούν προειδοποιητικά σημεία έκρηξής του. Οι ενδείξεις αυτές προσδιορίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:

- Φυσικές ενδείξεις: αύξηση καρδιακών παλμών, κοκκίνισμα, σφίξιμο στο στήθος κ. α.
- Συμπεριφοριστικές ενδείξεις: σφίξιμο γροθιών, φωνές, νευρικός βηματισμός, κτύπημα πόρτας.
- Συναισθηματικές ενδείξεις: εγκατάλειψη, φόβος, ζήλια, ταπείνωση, ανυπομονησία, εξευτελισμός, ενοχή.
- Γνωστικές ενδείξεις: σκέψεις που εγείρονται ως απάντηση στο θυμό. Συνήθως οι άνθρωποι όταν θυμώνουν μεταφράζουν τα γεγονότα με το δικό τους τρόπο. Ίσως, ένα σχόλιο φίλου το εκλάβουν ως κριτική, ή ως εξευτελισμό, ταπείνωση ή προσπάθεια ελέγχου. Οι σκέψεις αυτές



έχουν τη μορφή εσωτερικού μονολόγου, με κριτικό και εχθρικό περιεχόμενο.

Εάν η φάση της κλιμάκωσης συνεχίζεται, θα ακολουθήσει σίγουρα έκρηξη, που αφορά στην ανεξέλεγκτη εκφόρτωση θυμού, σε μορφή λεκτικής ή φυσικής επίθεσης. Τέλος, η φάση μετά την έκρηξη χαρακτηρίζεται από αρνητικές επιπτώσεις: απόλυση από την εργασία, απώλεια φίλων, αίσθημα ενοχής, ντροπής, λύπης, άσκηση αντιποίνων κ. ά.

Η ένταση, συχνότητα και διάρκεια του θυμού μεταξύ των ανθρώπων ποικίλει π.χ. ο θυμός κάποιου ίσως κλιμακωθεί γρήγορα, ενώ κάποιου άλλου αργά και σταθερά επί ώρες πριν την έκρηξη.

Όσον αφορά στη διαχείριση του θυμού, αυτή εφαρμόζεται πριν τη φάση της έκρηξης όπου χρησιμοποιούνται και οι κατάλληλες τεχνικές. Εάν η έκρηξη αποφευχθεί, η φάση μετά την έκρηξη δεν θα συμβεί, ο κύκλος θυμού θα σπάσει και θα ακυρωθούν όλες οι αρνητικές συνέπειες.

### **Επεξεργασία-Συζήτηση (5')**

α. Θα ήθελε να σχολιάσει κανείς κάτι πάνω σε αυτά που ειπώθηκαν;

### **Βιβλιογραφία**

- Reilly, P., & Shopshire, M. (2002). *Anger Management for substance abuse and mental health clients-A cognitive behavioral therapy manual*. Στο Ε. Αγγελουπούλου, (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης*, Διδακτορική διατριβή: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., & Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. In H. Kassirer (Ed.), *Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment* (pp. 49-67). Washington, DC: Taylor & Francis.

### **Κλείσιμο (5')**

- α. Πώς σας φάνηκε η πρώτη μας συνάντηση;
- β. Κλείστε τα μάτια σας για λίγο και αναπνεύστε βαθιά χαλαρώνοντας... Ανοίξτε τα μάτια σας. Τελειώσαμε.

## **B. Δεύτερη συνεδρία: «Σκέφτομαι, άρα υπάρχω»**

### **Στόχοι:**

- ✓ Αναγνώριση καταστάσεων που πυροδοτούν τον θυμό.
- ✓ Αναγνώριση λανθασμένων πεποιθήσεων που κλιμακώνουν το αίσθημα του θυμού.

→ Ξεκινάμε κάνοντας μια σύντομη περίληψη της πρώτης συνεδρίας (1')

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (5'): Η έκφραση του προσώπου**

Τα μέλη της ομάδας παρακινούνται να κάτσουν αναπαυτικά στη θέση τους και να κλείσουν τα μάτια. Ύστερα, καλούνται να πάρουν μερικές βαθιές αναπνοές και να χαλαρώσουν. Η συντονίστρια προτείνει στα μέλη να επικεντρώσουν την προσοχή τους στο πρόσωπό τους. Συνεχίζει λέγοντάς τους να αντιληφθούν τις εντάσεις που, ίσως, υπάρχουν στα μάτια τους... στο μέτωπο... στο στόμα και το σαγόι... Τα μέλη παρατηρούν την έκφραση που έχει το πρόσωπό τους εκείνη τη στιγμή... δε χρειάζεται να αλλάξουν κάτι... απλώς να νιώσουν την έκφρασή τους και να την αφήσουν απλά να υπάρχει... Σιγά-σιγά τα μέλη ανοίγουν τα μάτια τους.

### **Επεξεργασία-Συζήτηση (4'):**

α. Τι παρατηρήσατε, τι νιώσατε, τι σκεφτήκατε για την έκφραση και τα συναισθήματά σας;

### **Βιβλιογραφία**

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

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> (10'):**

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό Μοντέλο του Ellis (λογικο-θυμική προσέγγιση), με σκοπό τα μέλη να μπορούν να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που μπορεί να οφείλονται σε παράλογες ή λανθασμένες πεποιθήσεις και να τα αλλάζουν με τον έλεγχο της λογικής σκέψης.

### **Το μοντέλο του Ellis:**

Ο Ellis χρησιμοποίησε ένα μοντέλο συμπεριφοράς, το οποίο ονόμασε ABC (A=activating=ενεργοποίηση, B=belief=πεποιθήσεις, C=consequence=συνέπεια). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ένα γεγονός που ενεργοποιεί το άτομο, έπειτα το άτομο ερμηνεύει το γεγονός αυτό σχηματίζοντας κάποιες σκέψεις/πεποιθήσεις και στο τέλος ακολουθεί η συναισθηματική του αντίδραση.

Σύμφωνα με τον Ellis, όταν οι άνθρωποι θυμώνουν, εμπλέκονται σε έναν εσωτερικό μονόλογο (self talk) με τον εαυτό τους, που κλιμακώνει το θυμό. Δηλαδή, η κλιμάκωση του θυμού **δεν οφείλεται στο γεγονός που συμβαίνει αλλά στις ερμηνείες και στα σχόλια που λαμβάνουν χώρο στο νου κατά τη διάρκεια του εσωτερικού μονολόγου**. Γι' αυτό το λόγο, ο ίδιος υποστήριξε ότι η αλλαγή ή η αμφισβήτηση των πιθανών παράλογων πεποιθήσεων που οδηγούν σε αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, βοηθάει το άτομο να υιοθετήσει μια αποτελεσματική στάση ζωής.

Τα παρακάτω παραδείγματα παρουσιάζουν κάποιες παράλογες σκέψεις και την αντικατάστασή τους από άλλες πιο λογικές:

*-Πρέπει να έχω τα πάντα υπό έλεγχο/ Δεν έχω την δύναμη να ελέγγω τα πάντα.*

*-Ο καθένας πρέπει να με αποδέχεται/ Δεν γίνεται να είμαι αρεστός/-ή σε όλους.*

Οι άνθρωποι συνήθως ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους βασιζόμενοι στις πεποιθήσεις τους, δικαιολογώντας τη συμπεριφορά τους αυτή με γενικεύσεις, παραλείψεις και διαστρεβλώσεις. Έτσι, βγάζουν συμπεράσματα που απέχουν από την πραγματικότητα ή κάνουν παράλογους συσχετισμούς σχετικά με συμπεριφορές και γεγονότα. Έτσι, πολλές σκέψεις χρειάζονται να αντικατασταθούν από άλλες πιο ρεαλιστικές, ώστε να επέρχεται μια συναισθηματική ισορροπία και ηρεμία στο άτομο.

Το νόημα, όμως, κάθε γεγονότος εξαρτάται από το γενικότερο περιεχόμενο ή **πλαίσιο** μέσα στο οποίο ανήκει. Αν αλλάξει το πλαίσιο αναφοράς ενός γεγονότος, αλλάζει και όλη του η ερμηνεία. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται **αναπλασίωση** και βοηθά στην εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων. Για παράδειγμα, εάν κάποιος χάσει το τρένο μπορεί να σκεφτεί ότι μέχρι να έρθει το επόμενο θα έχει την ευκαιρία να χαλαρώσει ή να τακτοποιήσει κάποιες εκκρεμότητες. Με αυτόν τον τρόπο, ο καθένας, ανάλογα με τις πεποιθήσεις του οικοδομεί και την πραγματικότητά του.

### Επεξεργασία-Συζήτηση (5')

α. Θα ήθελε κάποιος να προσθέσει κάτι ή να σχολιάσει αυτά που ειπώθηκαν;

### Βιβλιογραφία

Reilly, P., & Shopshire, M. (2002). Anger Management for substance abuse and mental health clients-A cognitive behavioral therapy manual. Στο Ε. Αγγελοπούλου, (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης*, Διδακτορική διατριβή: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα (40')

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι, με τη σειρά, επιλέγει από ένα καλάθι (που βρίσκεται στο κέντρο του τραπέζιού) ένα χαρτάκι που περιλαμβάνει κάποιο πιθανό σενάριο που φανερώνει το αίσθημα του θυμού και μια δυσλειτουργική σκέψη.

Το κάθε ζευγάρι αφού διαβάσει το πιθανό σενάριο καλείται να αντικαταστήσει την υποτιθέμενη δυσλειτουργική σκέψη από μια πιο λειτουργική/ρεαλιστική. **Η συντονίστρια επισημαίνει στα μέλη να εστιάσουν στα γεγονότα που παρουσιάζονται χωρίς να προσπαθήσουν να εξάγουν προσωπικά συμπεράσματα.** Όταν τελειώσουν όλοι, η συντονίστρια καταγράφει σε μια λίστα όλες τις λειτουργικές/ρεαλιστικές σκέψεις/υποθέσεις πάνω στα σενάρια, ώστε οι συμμετέχοντες να τις έχουν ως πρότυπα κάθε φορά που βρίσκονται σε παρόμοιες καταστάσεις:

#### «ΣΕΝΑΡΙΑ»

|  |
|--|
| <p><b>1. Στην ώρα του μαθήματος, προσπαθείς να εξηγήσεις κάτι πολύ σημαντικό και δύο παιδιά μιλάνε και γελάνε μεταξύ τους.</b></p> <p>➤ Δεν τους αρέσει το μάθημά μου και με ειρωνεύονται</p> <p>➤ .....</p> |
| <p><b>2. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έχεις μια διαφωνία με έναν/μία μαθητή/-τρια πάνω σε ένα θέμα που δεν γνωρίζει πολύ καλά.</b></p> <p>➤ Μου πάει κόντρα γιατί δεν με συμπαθεί</p> <p>➤ .....</p>      |

|  |
|--|
| <p><b>3. Απαγορεύεις σε έναν/μία μαθητή/-τρια να απομακρυνθεί από το χώρο του διαλείμματος και αυτός/-ή απομακρύνεται.</b></p> <p>➤ Δεν με υπολογίζει ως δάσκαλο/-α</p> <p>➤ .....</p>                                     |
| <p><b>4. Χτυπάει το κουδούνι και μόλις σηκώνεσαι από την καρέκλα συνειδητοποιείς ότι έχει κολλήσει μια τσίχλα στο παντελόνι σου.</b></p> <p>➤ Τα παιδιά βάλανε την τσίχλα εκεί για να γελάσουν μαζί μου</p> <p>➤ .....</p> |
| <p><b>5. Παίζεις κνηγητό με ένα παιδί και αυτό σε σπρώχνει και σε ρίχνει κάτω.</b></p> <p>➤ Με έσπρωξε επίτηδες</p> <p>➤ .....</p>   |
| <p><b>6. Την ώρα του μαθήματος ένας/μία μαθητής/-τρια χτυπάει στο κεφάλι έναν/μία συμμαθητή/-τρια του/της.</b></p> <p>➤ Το έκανε επίτηδες για να δει τι θα κάνω</p> <p>➤ .....</p>   |
| <p><b>7. Ζητάς από ένα παιδί να κάνετε μαζί μια άσκηση στην τάξη, αλλά σου λέει όχι.</b></p> <p>➤ Δε θέλει να κάνει την άσκηση μαζί μου</p> <p>➤ .....</p>   |
| <p><b>8. Ζητάς από έναν (μία) μαθητή (-τρια) σου ένα μολύβι και εκείνος (-η) σου δίνει μαρκαδόρο</b></p> <p>➤ Θέλει να κάνει πλάκα μαζί μου</p> <p>➤ .....</p>   |
| <p><b>9. Τρως στο διάλειμμα και ένα παιδί πέφτει πάνω σου και σου λερώνει την καινούρια σου μπλούζα.</b></p> <p>➤ Το έκανε επίτηδες για να γελάσει</p> <p>➤ .....</p>  |

**10. Μπαίνεις μέσα στην τάξη και βλέπεις τις κηρομπογιές που είχες δανείσει στους μαθητές σου να είναι σπασμένες.**

➤ Μου τις σπάσανε επίτηδες

➤ .....

Ως ενδεικτικές λογικές υποθέσεις προτείνονται οι εξής:

1. Συζητάνε κάτι αστείο
2. Είναι καλό να υπάρχουν διαφορετικές γνώμες πάνω σε ένα θέμα
3. Δεν κατάλαβε αυτό που του/της είπα
4. Τυχαία βρέθηκε η τσίχλα εκεί
5. Δεν το ήθελε
6. Το έκανε χωρίς να το θέλει
7. Δεν μπορεί γιατί είναι κουρασμένος/-η
8. Δεν κατάλαβε τι του ζήτησα
9. Έγινε κατά λάθος
10. Θα έσπασαν κατά λάθος

Η συντονίστρια, ύστερα, **συνοψίζει** τις σκέψεις της λίστας ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να τις χρησιμοποιούν. Για παράδειγμα:

2. Έγινε κατά λάθος/τυχαία
3. Δεν το καταλαβαίνει
4. Δεν μπορεί

**Βιβλιογραφία:**

Hall, K., Rushing, J., & Khurshid, A. (2011). Using the Solving Problems Together Psychoeducational Group Counseling Model as an Intervention for Negative Peer Pressure, *The Journal for Specialists in Group Work*, 97–110 (doi: /10.1080/01933922.2011.562344).

**Επεξεργασία-Συζήτηση (15΄):**

- α. Τα σενάρια που δουλέψαμε έχουν κάποιες ομοιότητες με κάτι που έχετε βιώσει στο παρελθόν;
- β. Τι πιστεύετε θα επακολουθούσε εάν κάποιος έκανε την «λανθασμένη σκέψη» και τι εάν κάποιος έκανε την «λογική σκέψη»;

### **Κλείσιμο (10΄):**

α. Σήμερα κάναμε δύο μεγάλα βήματα: το πρώτο είναι ότι αναγνωρίσαμε κάποιες από τις καταστάσεις που μας δημιουργούν θυμό μέσα στην τάξη και το δεύτερο είναι ότι είδαμε πως οι παράλογες σκέψεις μπορούν να κλιμακώσουν το θυμό ενός ανθρώπου, ενώ η αντικατάστασή τους από άλλες πιο ρεαλιστικές να τον κατευνάσουν.

β. **Εργασία για την επόμενη συνάντηση:** τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να παρατηρήσουν, μέχρι την επόμενη συνάντηση, δύο δυσλειτουργικές σκέψεις που τους οδηγούν σε συναισθήματα θυμού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να προσπαθήσουν να τις αλλάξουν με άλλες πιο λειτουργικές.

γ. Σηκωθείτε όλοι όρθιοι και βρείτε ένα χώρο που μπορείτε να κινηθείτε άνετα. Τεντώστε όσο μπορείτε όλο σας το σώμα, δίνοντας έμφαση στα σημεία που νιώθετε κάποια ένταση. Σιγά-σιγά επανέλθετε στην αρχική σας στάση... Τελειώσαμε (Αρχοντάκη & Φιλλίπου, 2003).

### **Βιβλιογραφία:**

Reilly, P., & Shopshire, M. (2002). Anger Management for substance abuse and mental health clients-A cognitive behavioral therapy manual. Στο Ε. Αγγελοπούλου, (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης*, Διδακτορική διατριβή: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

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

### Γ. Τρίτη συνεδρία: «Έχω τα νεύρα μου!»

#### Στόχοι:

- ✓ Αναγνώριση προσωπικών καταστάσεων θυμού και αξιολόγησή τους.
- ✓ Σχηματισμός «καλών» ερωτήσεων που οδηγούν σε «καλές» λύσεις
- ✓ Τρόποι έκφρασης και διαχείρισης θυμού.
- ✓ Γνωριμία με την τεχνική της χαλάρωσης.

Πριν την έναρξη της συνάντησης, η συντονίστρια ζητά από τα μέλη να αναφέρουν τις παρατηρήσεις τους από την εργασία της εφαρμογής του μοντέλου ABC.

#### Ενδεικτικές ερωτήσεις (5΄):

- β. Υπήρξε κάτι που σας δυσκόλεψε σε αυτήν την εργασία;
- γ. Πώς νιώσατε εφαρμόζοντας όλα αυτά που είχαμε πει;

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10΄): Το αόρατο νήμα

Προτείνω να σηκωθούμε όλοι όρθιοι και να κινηθούμε ελεύθερα στο χώρο. Συναντήστε τους άλλους με το βλέμμα και μείνετε για λίγο με τον καθένα σ' αυτή την επικοινωνία. Συναντήστε όσους περισσότερους μπορείτε. Χρησιμοποιείστε μόνο το βλέμμα, χωρίς λόγια ή νεύματα... Μόλις συναντήσετε κάποιον που θέλετε να μείνετε μαζί του, κρατείστε το βλέμμα συνεχώς σαν να συνδέεστε από τα μάτια μ' ένα αόρατο νήμα. Κινηθείτε στο χώρο χωρίς να κοπεί το αόρατο νήμα που σας συνδέει. Ας συγκεντρωθούμε ξανά στο τραπέζι.

#### Επεξεργασία-Συζήτηση (5΄):

- α. Πώς βιώσατε την συγκεκριμένη δραστηριότητα;
- β. Σας δυσκόλεψε κάτι;

#### Βιβλιογραφία:

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



## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (30΄):

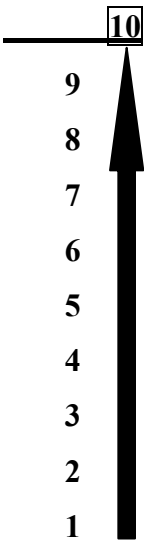
Η συντονίστρια μοιράζει σε κάθε ένα μέλος της ομάδας το φυλλάδιο με τίτλο «Αυτό με θύμωσε πολύ». Σε αυτό το φυλλάδιο ζητείται από τα μέλη, πρώτα, να καταγράψουν συνοπτικά μία περίπτωση (Τι συνέβη;) που βίωσαν το αίσθημα του θυμού με κάποιο μαθητή ή μαθήτρια και δυσκολεύτηκαν να χειριστούν και μετά, να αξιολογήσουν την ένταση του θυμού (από το 1 έως το 10) που βίωσαν στην σχηματική αναπαράσταση της κλίμακας του θυμού (Anger Meter), από το εγχειρίδιο των Reilly και Shopshire (2002, στο Αγγελούπουλου, 2012:157), όπως φαίνεται παρακάτω:

**«Αυτό με θύμωσε πολύ»**

Τι συνέβη;.....

.....

.....



The diagram shows a vertical scale from 1 to 10. A thick black arrow points upwards from the number 1 to the number 10. The number 10 is enclosed in a small square box. The numbers 1 through 9 are listed vertically to the left of the arrow.

*Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση του μέτρου του θυμού (Anger Meter) από το εγχειρίδιο των Reilly, P., & Shopshire, M. (2002). Anger Management for substance abuse and mental health clients- A cognitive behavioral therapy manual.*

Η συντονίστρια της ομάδας διευκρινίζει ότι στην συγκεκριμένη κλίμακα του θυμού, ο αριθμός 1 αντιπροσωπεύει την παντελή έλλειψη θυμού, την κατάσταση ηρεμίας, ενώ ο αριθμός 10 αντιπροσωπεύει την εκρηκτική απώλεια ελέγχου. Οι αριθμοί ανάμεσα από το 1 έως το 10 αντικατοπτρίζουν τα αισθήματα θυμού που κλιμακώνονται μεταξύ των δύο άκρων.

Το κάθε μέλος, στο τέλος, μοιράζεται με την υπόλοιπη ομάδα την εμπειρία του, συνοπτικά, εστιάζοντας μόνο στα γεγονότα και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης της έντασης του θυμού, που ένιωσε ότι βίωσε.

Στη συνέχεια η συντονίστρια εξηγεί στα μέλη ότι υπάρχουν κάποιες «καλές» ερωτήσεις που μπορεί να σκεφτεί κάποιος κατά τη διάρκεια τέτοιων καταστάσεων, οι οποίες οδηγούν σε «καλές» λύσεις του προβλήματος. Αυτές ξεκινούν με τις λέξεις «Ποιος», «Πότε», «Πού», «Γιατί» και «Πώς».

Έπειτα, η συντονίστρια παραπέμπει τα μέλη στις προσωπικές εμπειρίες που κατέγραψαν πιο πριν και τους ζητά να σκεφτούν τέτοιες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, εάν κάποιος κατέγραψε ότι «Ζήτησα από τον μαθητή μου να κάνουμε μια άσκηση και είπε όχι», τότε «καλές ερωτήσεις» θα ήταν: «Γιατί είπε όχι;» ή «Γιατί θύμωσα;» ή «Πώς μπορώ να αντισταθώ στον θυμό μου;».

Οι ερωτήσεις στο τέλος καταγράφονται σε μια λίστα και **συνοψίζονται** από την συντονίστρια στις πιο βασικές (2 ή 3), τις οποίες μπορούν οι συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν κάθε φορά που βιώνουν κάτι αντίστοιχο. Ενδεικτικά προτείνονται οι εξής:

1. Γιατί ο μαθητής συμπεριφέρθηκε έτσι;
2. Γιατί θύμωσα;
3. Πώς θα διαχειριστώ τον θυμό μου;

#### **Επεξεργασία-Συζήτηση (15΄):**

- α. Εάν αφιερώνετε λίγο χρόνο να αναρωτηθείτε αυτές τις ερωτήσεις θα αντιδρούσατε το ίδιο στις εμπειρίες που μοιραστήκατε;
- β. Ποιόν αριθμό θα σημειώνετε στην κλίμακα θυμού που σας δόθηκε στην αρχή;
- γ. Βλέπετε κάποια διαφορά;
- δ. Προτείνω ο καθένας από εσάς να πει με μια λέξη ή μια σύντομη φράση πώς νιώθει αυτή τη στιγμή, έπειτα από αυτή την άσκηση (Αρχοντάκη & Φιλλίπου, 2003).

#### **Βιβλιογραφία:**

- Hall, K., Rushing, J., & Khurshid, A. (2011). Using the Solving Problems Together Psychoeducational Group Counseling Model as an Intervention for Negative Peer Pressure, *The Journal for Specialists in Group Work*, 97–110 (doi: /10.1080/01933922.2011.562344).
- Reilly, P., & Shopshire, M. (2002). Anger Management for substance abuse and mental health clients-A cognitive behavioral therapy manual. Στο E.

Αγγελοπούλου, (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης*, Διδακτορική διατριβή: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Στη συνέχεια ακολουθεί μια **συνοπτική παρουσίαση (3')** (που μοιράζεται σε έντυπη μορφή) για τους τρόπους διαχείρισης του θυμού, ώστε οι συμμετέχοντες να πάρουν περισσότερες πληροφορίες πάνω σε αυτό το θέμα:

### «Τρόποι Διαχείρισης Θυμού»

Οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους διαχείρισης του θυμού, εκ των οποίων οι βασικότεροι είναι (Deffenbacher, 1999):

**-Η ενστικτώδης έκφρασή του**

**-Η καταπίεσή του ή απόθυσή του**

**-Η προσπάθεια διατήρησης της ψυχραιμίας μέσω της χαλάρωσης.**

Η **έκφραση** του θυμού με υγιή και θετικό τρόπο είναι η καλύτερη λύση στη διαχείριση και εκδήλωση αυτού του συναισθήματος. Για να είναι επιτυχής η προσπάθεια έκφρασης θα πρέπει το άτομο να έχει μάθει να ξεκαθαρίζει τις ανάγκες του και τους τρόπους ικανοποίησής τους, χωρίς την πρόκληση βλάβης σε τρίτους.

Η **απόθυση** του θυμού έχει να κάνει με την καταπίεσή του, την αλλαγή της μορφής ή της κατεύθυνσής του. Αυτό συμβαίνει όταν το άτομο συγκρατεί τον εαυτό του και επικεντρώνεται σε κάτι θετικό. Στόχος είναι η μετατροπή του θυμού σε μια πιο δημιουργική συμπεριφορά. Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο θυμός να στραφεί εσωτερικά και να οδηγήσει σε αρτηριακή πίεση, κατάθλιψη, σε παθητική επιθετική συμπεριφορά κ.ά.

Τέλος, η **χαλάρωση** δεν αφορά στον έλεγχο της εξωτερικής συμπεριφοράς αλλά στον έλεγχο των εσωτερικών αντιδράσεων του οργανισμού, τη μείωση των

καρδιακών παλμών και την απομάκρυνση των αρνητικών αντιδράσεων. Πρόκειται για μια απλή και άμεση τεχνική που δεν απαιτεί φαντασία ή δύναμη θέλησης.

### **Επεξεργασία-Συζήτηση (2΄):**

α. Είναι κάτι που θα θέλατε να σχολιάσετε;

### **Βιβλιογραφία**

Deffenbacher, J., L. (1999). Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment of Anger, *Journal of Clinical Psychology*, 55, 295-309.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα (15΄):**

Η συντονίστρια προτείνει στην ομάδα να κάνουνε όλοι μαζί μια άσκηση χαλάρωσης ως εξής: Καθίστε αναπαυτικά στη θέση σας. Κλείστε τα μάτια και πάρτε μια-δυο βαθιές αναπνοές. Εισπνεύστε, κρατήστε, ελευθερώστε...

Στη συνέχεια, σφίξτε όλο σας το σώμα όσο μπορείτε... σφίξτε τους γοφούς, τα πόδια και τα δάχτυλα των ποδιών.... Σφίξτε τα χέρια σας... νιώστε πώς είναι να είναι κανείς τόσο σφιγμένος. Και τώρα χαλαρώστε, χαλαρώστε εντελώς. Αφήστε την αναπνοή σας να σας γεμίσει και με την εκπνοή αφεθείτε εντελώς.

Πάρτε μια βαθιά αναπνοή ξεκινώντας από το κεφάλι, σφίξτε τους μυς του προσώπου, παίρνοντας ένα μορφασμό με το στόμα ανοιχτό... κρατήστε για πέντε δευτερόλεπτα... και χαλαρώστε.

Πάρτε μια βαθιά εισπνοή, ανασηκώστε τους ώμους σας ψηλά σφίγγοντας τους μυς στο λαιμό σας. Με την εκπνοή αφήνετε απαλά τους ώμους προς τα κάτω. Περιστρέψτε το κεφάλι προς όλες τις κατευθύνσεις.... Εισπνεύστε ξανά και σφίξτε τα χέρια σας σε γροθιές... χαλαρώστε... τινάζτε καλά τα χέρια σας.

Τώρα εισπνεύστε και σφίξτε τους μυς της κοιλιάς... χαλαρώστε και βγάλτε όλον τον αέρα από τους πνεύμονές σας...

Πάρτε μια βαθιά εισπνοή και σφίξτε τους γλουτούς..εκπνεύστε... χαλαρώστε. Κάντε το ίδιο με τα πόδια σας και τα δάχτυλα των ποδιών σας... Τώρα αναπνεύστε βαθιά και αφεθείτε... Νιώστε την ηρεμία και την γαλήνη να καταλαμβάνει όλο σας το σώμα... Όποτε είστε έτοιμοι, ανοίξτε σιγά-σιγά τα μάτια σας και τεντωθείτε.

### **Επεξεργασία-Συζήτηση (3΄):**

α. Θα ήθελε κάποιος να μιλήσει;

## **Βιβλιογραφία**

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

### **Κλείσιμο (2΄):**

α. Σήμερα πιστεύω ότι εργαστήκαμε πολύ σκληρά. Αναγνωρίσαμε προσωπικές καταστάσεις θυμού και μιλήσαμε για τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις μας και το πως πρέπει να τις διαχειριζόμαστε. Στην επόμενη συνάντηση, η οποία θα είναι και η τελευταία θα έχετε την δυνατότητα να εφαρμόσετε, πιο εκτεταμένα, την τεχνική της χαλάρωσης και θα δοθούν σημαντικές συμβουλές για την άμεση διαχείριση του θυμού μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

## Δ. Τέταρτη Συνεδρία: «Τι κάνω τώρα;»

Στόχοι:

- ✓ Εξοικείωση με την τεχνική χαλάρωσης
- ✓ Διοχέτευση συμβουλών διαχείρισης θυμού
- ✓ Αξιολόγηση ομάδας

→ Ξεκινάμε κάνοντας μια σύντομη περίληψη της προηγούμενης συνεδρίας (2')

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (25'): Προοδευτική χαλάρωση (με υπόκρουση απαλής μουσικής)

Η συντονίστρια προτείνει στα μέλη να εφαρμόσουν μια τεχνική χαλάρωσης ενώ παράλληλα, θα σκέφτονται κάτι/κάποιον/-α μαθητή/-τρια που τους θυμώνει όταν είναι στην τάξη.

Καλεί τα μέλη να καθίσουν αναπαυτικά και υπαγορεύει τα εξής: Κλείστε απαλά τα μάτια σας... στείλτε την προσοχή στα πόδια σας... τεντώστε δυνατά τα δάχτυλα και τα πέλματα... τώρα αφεθείτε, απελευθερώστε όλη την ένταση και αφήστε τα πόδια σας να πέσουνε βαριά... στείλτε την προσοχή στις γάμπες, στα γόνατα, στους μηρούς και στους γλουτούς... φανταστείτε ότι βουλιάζουν στο πάτωμα βαριά και χαλαρά...

Στείλτε την προσοχή σας στα χέρια, τους αγκώνες και στα μπράτσα... Φανταστείτε την ένταση να λειώνει και να απομακρύνεται...

Στείλτε την προσοχή σας στην κοιλιά... διώξτε την ένταση και αφήστε την αναπνοή σας να γίνει πιο απαλή και βαθιά...

Στείλτε την προσοχή σας στο στομάχι και το στήθος μέχρι το λαιμό και το σβέρκο... Συνεχίστε να αναπνέετε πιο βαθιά και φανταστείτε όλη την ένταση να απομακρύνεται... Χαλαρώστε όλο και πιο βαθιά...

Τώρα πηγαίνετε στο λαιμό το σβέρκο και το κεφάλι... νιώστε χαλαρά.... Χαλαρώστε τους μυς του προσώπου... αφήστε το σαγόι να πέσει... ξεσφίξτε τα χείλη και τα δόντια... δείτε τον εαυτό σας εντελώς χαλαρά....

Αφήστε τις σκέψεις να έρχονται και να φεύγουν χωρίς να τους δίνετε προσοχή... Μείνετε σε αυτή την κατάσταση λίγα λεπτά....

Όποτε νιώσετε έτοιμοι να σηκωθείτε, ξεκινήστε τεντώνοντας ελαφρά τα δάχτυλα των ποδιών και τα πέλματα... Τεντώστε ένα-ένα τα πόδια και μετά τα χέρια...

Ανοίξτε τα μάτια... Τεντώστε κάθε μπράτσο πάνω από το κεφάλι αργά-αργά και τεντωθείτε πάλι... Τελειώσαμε.

### **Επεξεργασία-Συζήτηση (5΄):**

α. Πώς νιώθετε τώρα;

β. Η αρχική σκέψη θυμού που κάνατε σας ανησυχεί στον ίδιο βαθμό;

### **Βιβλιογραφία**

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

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (3΄):**

Στη συνέχεια μοιράζεται σε έντυπη μορφή το φυλλάδιο «Συμβουλές διαχείρισης θυμού» :

#### **«Συμβουλές διαχείρισης θυμού»**

#### **Κάντε ένα διάλειμμα/παύση!**

Πριν αντιδράσετε σε μια τεταμένη κατάσταση, αφιερώστε λίγα λεπτά για να αναπνεύσετε βαθιά και μετρήστε μέχρι το 10, καθώς αυτό μπορεί να βοηθήσει στην εκτόνωση του θυμού σας. Εάν είναι απαραίτητο, «απομακρυνθείτε» για λίγο από το πρόσωπο ή την κατάσταση που σας εξοργίζει (πχ βγείτε από την τάξη), μέχρι τα συναισθήματά σας να υποχωρήσουν.

#### **Μόλις ηρεμήσετε, εκφράστε το θυμό σας!**

Όταν είστε σίγουροι πως σκέφτεστε καθαρά, εκφράστε την απογοήτευσή σας με σίγουρο και ήρεμο τρόπο. Δηλώστε τον προβληματισμό και τις ανάγκες σας ξεκάθαρα και ειλικρινά, χωρίς να πληγώνετε τους άλλους ή να προσπαθείτε να τους ελέγξετε.

### **Σκεφτείτε πριν μιλήσετε!**

Όταν βρίσκεστε «εν βρασμό», είναι εύκολο να πείτε κάτι που θα μετανιώσετε αργότερα. Αφήστε λίγη ώρα για να σκεφτείτε πριν πείτε οτιδήποτε και επιτρέψτε και στους άλλους που εμπλέκονται στο «πρόβλημα» να κάνουν το ίδιο.

### **Προσδιορίστε πιθανές λύσεις!**

Αντί να επικεντρωθείτε σε αυτό που σας νευρίασε, συγκεντρωθείτε στην επίλυση του ζητήματος. Υπενθυμίστε στον εαυτό σας ότι ο θυμός δε βγάζει πουθενά και μπορεί μόνο να κάνει τα πράγματα χειρότερα.

### **Μην κρατάτε κακία!**

Η συγχώρεση είναι ένα ισχυρό «όπλο». Αν επιτρέψετε στο θυμό και σε άλλα αρνητικά συναισθήματα να παραγκωνίσει τα θετικά σας συναισθήματα, μπορεί να καταλήξετε πικραμένοι και να νιώθετε αδικημένοι, χωρίς να ισχύει πάντα αυτό. Δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένουμε από τον καθένα να συμπεριφέρεται ακριβώς όπως θέλουμε ανά πάσα στιγμή, πόσο μάλλον από τους μαθητές μας που χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης.

### **Χρησιμοποιήστε το χιούμορ για να απελευθερώσετε την ένταση!**

Το να τα δείτε όλα πιο «χαλαρά» μπορεί να βοηθήσει να διώξετε την ένταση. Μην χρησιμοποιείτε όμως σαρκασμό, καθώς μπορεί να πληγώσει τον άλλο και να κάνει τα πράγματα χειρότερα.

### **Αποκτήστε δεξιότητες χαλάρωσης!**

Όταν βρίσκεστε σε ένταση, προσπαθήστε να χαλαρώσετε με μερικές απλές πρακτικές: κάντε ασκήσεις βαθιάς αναπνοής, φανταστείτε μια χαλαρωτική σκηνή ή εικόνα, ή επαναλάβετε μια ήρεμη λέξη ή φράση, όπως «χαλάρωσε». Μπορείτε, επίσης, να ακούσετε μουσική ή να κάνετε οτιδήποτε χαλαρώνει εσάς

### **Επεξεργασία-Συζήτηση (10'):**

α. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ κάποιες από αυτές τις τεχνικές στο παρελθόν;



β. Μήπως κάποιος θέλει να προτείνει και κάτι άλλο;

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα (25'): Ο βαθμός ικανοποίησης

Η συντονίστρια καλεί τα μέλη να σημειώσουν σε ένα χαρτί το βαθμό ικανοποίησης από την ομάδα με κλίμακα από το 1 έως το 5, σε σχέση με:

- Το κλίμα της ομάδας
- Την προσωπική τους συμμετοχή
- Την συντονίστρια
- Το περιεχόμενο
- Τη χρησιμότητα στην επαγγελματική ζωή

Οι απαντήσεις καταγράφονται και βαθμολογούνται από την συντονίστρια στον παρακάτω πίνακα:

|   |     | ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ |           |              |             |                     |
|---|-----|---------------------|-----------|--------------|-------------|---------------------|
|   |     | ΟΜΑΔΑ               | ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ | ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ | ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ | ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΧΡΗΣΗ |
| Σ<br>Υ<br>Μ<br>Μ<br>Ε<br>Τ<br>Ε<br>Χ<br>Ο<br>Ν<br>Τ<br>Ε<br>Σ | 1.  |                     |           |              |             |                     |
|   | 2.  |                     |           |              |             |                     |
|   | 3.  |                     |           |              |             |                     |
|   | 4.  |                     |           |              |             |                     |
|   | 5.  |                     |           |              |             |                     |
|   | 6.  |                     |           |              |             |                     |
|   | 7.  |                     |           |              |             |                     |
|   | 8.  |                     |           |              |             |                     |
|   | 9.  |                     |           |              |             |                     |
|   | 10. |                     |           |              |             |                     |
|   | 11. |                     |           |              |             |                     |
|   | 12. |                     |           |              |             |                     |
|   | 13. |                     |           |              |             |                     |
|   | 14. |                     |           |              |             |                     |
|   | 15. |                     |           |              |             |                     |
| Σύνολο  |     |                     |           |              |             |                     |

### Επεξεργασία-συζήτηση (10'):

α. Τι παρατηρείτε σχετικά με τα συνολικά αποτελέσματα;

β. Όσοι έβαλαν τους μεγαλύτερους ή τους μικρότερους βαθμούς ικανοποίησης θα ήθελαν να μας μιλήσουν περισσότερο για αυτό;

γ. Θα ήθελε να πει κάποιος κάτι άλλο;

## **Βιβλιογραφία**

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

## **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Συμπλήρωση ερωτηματολογίων (post-test)**

Εκτός από τα ερωτηματολόγια, τα μέλη απαντούν συνοπτικά και στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι σας άρεσε περισσότερο από αυτές τις συνεδρίες;
2. Τι δεν σας άρεσε καθόλου;
3. Τι διδαχθήκατε για τον θυμό μέσα στην τάξη;
4. Την επόμενη φορά που θα νιώσετε θυμό, τι θα κάνετε;

## **Κλείσιμο (10'): Μασάζ στην πλάτη**

α. Προτείνω τελειώνοντας να κάνουμε κάτι για να χαλαρώσουμε. Χωριστείτε σε ζευγάρια. Ο ένας θα σταθεί πίσω από τον άλλο και θα του κάνει μασάζ στους ώμους, στην πλάτη και στον σβέρκο. Τώρα αλλάξτε ρόλους. Τελειώσαμε!