

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΤΕΧΝΩΝ
ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ομαδικού
προγράμματος πρόληψης προς παιδιά με στόχο την
ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και
διερεύνησης της επίδρασης του στις εκφοβιστικές τους
συμπεριφορές**

Της
Κατερίνας Μιχαήλ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Γλυκερία Ρέππα

Απρίλιος, 2026

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΤΕΧΝΩΝ
ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ομαδικού
προγράμματος πρόληψης προς παιδιά με στόχο την
ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και
διερεύνησης της επίδρασης του στις εκφοβιστικές τους
συμπεριφορές**

Της
Κατερίνας Μιχαήλ

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
του Μεταπτυχιακού στην Συμβουλευτική
Ψυχολογία**

**Εξεταστική Επιτροπή: Δρ. Γλυκερία Ρέππα, Δρ Άνδρη
Χριστοδούλου, Δρ. Μαριλένα Μουσουλίδου**

Απρίλιος, 2026

Copyright ©Κατερίνα Μιχαήλ, 2026
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Σελίδα Εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή/τριας: Κατερίνα Μιχαήλ

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ομαδικού προγράμματος πρόληψης προς παιδιά με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και διερεύνησης της επίδρασης του στις εκφοβιστικές τους συμπεριφορές

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 3/4/26 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος/η επιβλέπων/ουσα: Δρ. Γλυκερία Ρέππα (Λέκτορας)

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Άνδρη Χριστοδούλου (Λέκτορας)

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Μαριλένα Μουσουλίδου (Επίκουρη Καθηγήτρια)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	
	Σελ.
Περίληψη	1
Abstract	2
Ευρετήριο Πινάκων και Διαγραμμάτων	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	8
1.1. Το πρόβλημα- Διατύπωση προβλήματος	8
1.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας	9
1.3. Αναγκαιότητα, Σπουδαιότητα και Καινοτομία Έρευνας	9
1.4. Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις	10
1.5. Επισκόπηση Μεθοδολογίας	11
1.6. Οργάνωση Διπλωματικής Εργασίας	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2- ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	14
2.1.Ψυχική ανθεκτικότητα	14
2.1.1. Ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις	14
2.1.2. Χαρακτηριστικά ψυχικά ανθεκτικών παιδιών και παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα	14
2.1.3. Ψυχική ανθεκτικότητα και προγράμματα ενίσχυσης της στο σχολείο στην Κύπρο και διεθνώς	15
2.2. Εκφοβισμός	17

2.2.1. Ορισμοί και μορφές εκφοβισμού	17
2.2.2. Επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία	17
2.2.3. Σχολικός εκφοβισμός στην Κύπρο και διεθνώς	17
2.2.4. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα για αντιμετώπιση του εκφοβισμού στην Κύπρο και διεθνώς	18
2.2.5. Ψυχική ανθεκτικότητα και Εκφοβισμός	19
2.3. Θεωρητικά Μοντέλα	21
2.3.1. Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία (ΓΣΘ)	21
2. 3.1.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο	21
2.3.1.2. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα με βάση τη ΓΣΘ	22
2.3.2. Θετική Ψυχολογία	24
2.3.2.1. Θετική Ψυχολογία και Εκπαίδευση	24
2.3.2.2. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα με βάση τη Θετική Ψυχολογία	24
2.3.3. Ενσυνειδητότητα (Mindfulness)	27
2.3.3.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο	27
2. 3.3.2. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα με βάση την Ενσυνειδητότητα	28
2.3.4. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (ΘΚΜ)	29
2.3.4.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο	29
2. 3.4.2. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα με βάση τη ΘΚΜ	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	31
3.1. Εισαγωγή	31
3.2. Ερευνητική Μέθοδος	31
3.3. Συμμετέχοντες	31
3.4. Δομή και περιεχόμενου παρεμβατικού προγράμματος	34
3.5. Αξιολόγηση προγράμματος	37
3.6. Ηθική Δεοντολογία	39
3.7. Πλάνο Ανάλυσης	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	41
4.1. Ερευνητικά ερωτήματα	41
4.2. Κοινωνιογραφικά χαρακτηριστικά και ομοιογένεια δείγματος	41
4.3. Ερευνητικό ερώτημα 1: Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών;	44
4.4. Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της θυματοποίησης τους και εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών;	49
4.5. Ερευνητικό Ερώτημα 3: Μπορεί το πιο πάνω πρόγραμμα να έχει επίδραση στα συναισθήματα των παιδιών, αυξάνοντας τα θετικά και μειώνοντας τα αρνητικά τους συναισθήματα	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	57
5.1. Ανασκόπηση αποτελεσμάτων	57

5.2. Συζήτηση για το ερευνητικό ερώτημα 1	57
5.3. Συζήτηση για το ερευνητικό ερώτημα 2	61
5.4. Συζήτηση για το ερευνητικό ερώτημα 3	63
5.5. Σύνδεση και σημασία της παρούσας έρευνας με τη συμβουλευτική ψυχολογία	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	67
6.1. Επισκόπηση Συμπερασμάτων	67
6.2. Περιορισμοί της Έρευνας	68
6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και μελέτη	69
6.4. Επίλογος	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1- Επιστολές προς τους γονείς	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Ερωτηματολόγια	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Περιεχόμενο προγράμματος	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. Μηνύματα που στάλθηκαν στους γονείς μέσω viber	105

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα των παιδιών να αξιοποιούν δεξιότητες διαχείρισης για να ρυθμίζουν τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από στρεσογόνα ή δυσμενή γεγονότα. Η έλλειψη ψυχικής ανθεκτικότητας αυξάνει την ευαλωτότητα σε ψυχολογικές και συναισθηματικές δυσκολίες, ενώ η ανάπτυξή της λειτουργεί προστατευτικά έναντι μελλοντικών κινδύνων. Παράλληλα, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη και σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά που συνδέεται με σημαντικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες στην ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών. Αν και υλοποιήθηκαν προγράμματα στην Κύπρο, όπως τα We.R.Stars για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και Δάφνη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, που έδειξαν θετικά αποτελέσματα, παραμένει περιορισμένη η ερευνητική τεκμηρίωση σχετικά με την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε μαθητές Ε΄-Στ΄ τάξης και την παράλληλη επίδρασή της στις εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός πολυδιάστατου σχολικού παρεμβατικού προγράμματος, βασισμένου στη Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία, τη Θετική Ψυχολογία, την Ενσυνειδητότητα και τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διερεύνηση της επίδρασής της στον εκφοβισμό, την αυτοεκτίμηση και τα συναισθήματα των μαθητών.

Το δείγμα αποτέλεσαν 160 μαθητές Ε΄-Στ΄ τάξης, οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε ομάδα παρέμβασης (n=82) και ομάδα ελέγχου (n=78). Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση η οποία είχε διάρκεια 4 μήνες με χρήση έγκυρων εργαλείων (Resilience Scale· Rosenberg Self-Esteem Scale· Personal Experiences Checklist· PANAS-C). Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε t-tests, χ^2 και Repeated Measures ANOVA.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση και η ψυχική ανθεκτικότητα δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ούτε εντός ούτε μεταξύ των ομάδων. Ωστόσο, στον εκφοβισμό διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου $\times$ Ομάδας, με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει χαμηλότερα επίπεδα εκφοβιστικών συμπεριφορών σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της παρέμβασης.

Όσον αφορά τα συναισθήματα, τα θετικά συναισθήματα παρέμειναν σταθερά σε όλη τη διάρκεια της μελέτης, χωρίς σημαντικές μεταβολές ούτε εντός ούτε μεταξύ των ομάδων. Αντίθετα, στα αρνητικά συναισθήματα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της ομάδας, με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει συνολικά υψηλότερα επίπεδα αρνητικών

συναισθημάτων. Παρά την οριακή αύξηση των αρνητικών συναισθημάτων στην ομάδα παρέμβασης και τη μικρή μείωση στην ομάδα ελέγχου, δεν καταγράφηκε σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου $\times$ Ομάδας, γεγονός που δείχνει ότι η πορεία μεταβολής τους δεν διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων.

Συνολικά, η παρέμβαση δεν φαίνεται να επηρέασε με στατιστικά σημαντικό τρόπο την αυτοεκτίμηση, την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, η σταθερότητα στις περισσότερες μεταβλητές και η τάση μείωσης του εκφοβισμού υποδηλώνουν ότι το πρόγραμμα μπορεί να συνέβαλε σε ήπιες μορφές ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης, οι οποίες θα μπορούσαν να ενισχυθούν μέσα από παρεμβάσεις μεγαλύτερης διάρκειας και συστηματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, σχολικός εκφοβισμός, αυτοεκτίμηση, συναισθήματα, πρωτογενής πρόληψη, ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα

ABSTRACT

Emotional resilience allows children to manage negative emotions in stressful events, serving as a protective factor against emotional issues, while lack of resilience increases vulnerability. School bullying, involving repeated aggression, affects children's mental and physical health. Programs like We.R.Stars for enhancing resilience and Daphne for reducing school bullying have shown success in Cyprus, but research on enhancing resilience among 5th–6th graders and reducing bullying is limited.

This study developed and tested a multidimensional school program based on Cognitive-Behavioral Theory, Positive Psychology, Mindfulness, and Social Learning Theory to improve resilience and its effect on bullying, self-esteem, and well-being. It involved 160 students (grades 5–6), split into intervention (82) and control (78) groups, with data collected pre- and post-4-months using validated tools (Resilience Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale, Personal Experiences Checklist, PANAS-C).

Results showed no significant changes in self-esteem or resilience between or within groups. A significant Time $\times$ Group interaction was noted for bullying, with the intervention group reporting lower levels at baseline and post-intervention. Positive emotions remained stable with no significant differences. Negative emotions slightly increased in the intervention group and decreased in the control, but no significant Time $\times$ Group interaction was seen, indicating similar change patterns.

Overall, the intervention did not produce statistically significant effects on self-esteem, resilience, or emotional well-being. Nonetheless, the reduction in bullying and the stability seen in emotional and psychological indicators suggest that the program may help moderately strengthen psychosocial skills, supporting further implementation with longer and more intensive formats.

Keywords: psychological resilience, school bullying, self-esteem, emotions, primary prevention, psychoeducational program

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Αλλαγές στην Αυτοεκτίμηση ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας	46
Διάγραμμα 2: Αλλαγές στην Ψυχική Ανθεκτικότητα ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας	48
Διάγραμμα 3: Αλλαγές στον Εκφοβισμό ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας	51
Διάγραμμα 4: Αλλαγές στα Αρνητικά Συναισθήματα ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας	54
Διάγραμμα 5: Αλλαγές στα Θετικά Συναισθήματα ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας	56

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των ομάδων στην αρχή της παρέμβασης	42
Πίνακας 2: Μέσοι Όροι (M), Τυπικές Αποκλίσεις (SD) και τιμές p από t-test Εξαρτημένων και Ανεξάρτητων Δειγμάτων για την Αυτοεκτίμηση και την Ψυχική Ανθεκτικότητα	44
Πίνακας 3: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στην Αυτοεκτίμηση	45
Πίνακας 4: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στην ψυχική ανθεκτικότητα	47
Πίνακας 5: Μέσοι Όροι (M), Τυπικές Αποκλίσεις (SD) και τιμές p από t-test Εξαρτημένων και Ανεξάρτητων Δειγμάτων για εκφοβισμό	49
Πίνακας 6: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στον εκφοβισμό	50
Πίνακας 7: Μέσοι Όροι (M), Τυπικές Αποκλίσεις (SD) και τιμές p από t-test Εξαρτημένων και Ανεξάρτητων Δειγμάτων για αρνητικά και θετικά συναισθήματα	52
Πίνακας 8: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στα αρνητικά συναισθήματα	53

Πίνακας 9: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στα θετικά συναισθήματα	55
---	----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδική ηλικία αποτελεί μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, κατά την οποία τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με ποικίλες προκλήσεις που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ο σχολικός εκφοβισμός αναδεικνύεται ως μία από τις πλέον ανησυχητικές, καθώς συνδέεται με αρνητικές συνέπειες στη συναισθηματική ευημερία, την αυτοεκτίμηση, τις κοινωνικές σχέσεις και τη σχολική επίδοση (Olweus, 2012; Smith, 2016). Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που εκφοβίζουν ή εκφοβίζονται διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης άγχους, κατάθλιψης και κοινωνικής απομόνωσης (Craig et al., 2009). Στην Κύπρο, πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν ότι τα περιστατικά εκφοβισμού εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικό πρόβλημα στα δημοτικά σχολεία, επηρεάζοντας αρνητικά το σχολικό κλίμα και την ψυχική υγεία των μαθητών (Kyriakides et al., 2012).

Η ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή η ικανότητα προσαρμογής και ανάκαμψης σε δυσμενείς συνθήκες, θεωρείται καθοριστικός προστατευτικός παράγοντας στην παιδική ηλικία (Luthar et al., 2000, Masten et al., 2006). Παιδιά με υψηλή ανθεκτικότητα επιδεικνύουν καλύτερη συναισθηματική ρύθμιση, μειωμένη πιθανότητα εμπλοκής σε εκφοβιστικές συμπεριφορές και αποτελεσματικότερη διαχείριση των δυσκολιών (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). Παράλληλα, η αυτοεκτίμηση και η συναισθηματική εμπειρία λειτουργούν ως κρίσιμες μεταβλητές που συνδέονται με την ανθεκτικότητα: η υψηλή αυτοεκτίμηση δρα προστατευτικά απέναντι στο άγχος και στη συναισθηματική δυσφορία (Mann, 2004, Rosenberg, 1965), ενώ η ενίσχυση θετικών συναισθημάτων και η μείωση των αρνητικών σχετίζονται με καλύτερη ψυχολογική ευημερία (Fredrickson, 2001; Juvonen & Graham, 2014).

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, αναγνωρίζοντας τη δυναμική της στη μείωση της ευαλωτότητας των παιδιών απέναντι στον εκφοβισμό (Gaffney et al., 2019; Menesini & Salmivalli, 2017). Αν και τα προγράμματα αυτά έχουν παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα στη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού και στη βελτίωση της συναισθηματικής προσαρμογής, η έρευνα παραμένει περιορισμένη όσον αφορά τον μηχανισμό μέσω του οποίου η ανθεκτικότητα επηρεάζει έμμεσα τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, ειδικά στο κυπριακό σχολικό πλαίσιο.

Η παρούσα μελέτη αναπτύχθηκε με βάση ένα πολυδιάστατο θεωρητικό υπόβαθρο. Η Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία παρέχει στρατηγικές αναγνώρισης και τροποποίησης δυσλειτουργικών σκέψεων και συμπεριφορών, ενισχύοντας δεξιότητες αυτορρύθμισης και επίλυσης προβλημάτων. Η Θετική Ψυχολογία προάγει την καλλιέργεια των προσωπικών

δυνάμεων, την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων και την ενδυνάμωση της αισιοδοξίας. Η Ενσυνειδητότητα (Mindfulness) προσφέρει εργαλεία βελτίωσης της προσοχής και της συναισθηματικής ρύθμισης μέσα από την επίγνωση του παρόντος. Τέλος, η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης εξηγεί πώς η συμπεριφορά των παιδιών διαμορφώνεται μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της κοινωνικής ενίσχυσης, καθιστώντας το σχολείο ιδανικό πλαίσιο για παρεμβάσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα εστιάζει στην εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πρωτογενούς πρόληψης σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικών σχολείων, με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διερεύνηση της επίδρασής της στην αυτοεκτίμηση, στα συναισθήματα και στις εκφοβιστικές συμπεριφορές. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στο κατά πόσο το πρόγραμμα μπορεί να αυξήσει την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και να διερευνήσει την επίδραση του στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών καθώς και στην αυτοεκτίμηση και τα συναισθήματα τους.

Η διατριβή οργανώνεται σε πέντε κεφάλαια: στο πρώτο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα, στο δεύτερο αναπτύσσεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την ανθεκτικότητα, τον εκφοβισμό, τα παρεμβατικά προγράμματα και τα θεωρητικά μοντέλα, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, στο τέταρτο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας· ενώ στο πέμπτο συζητούνται τα ευρήματα υπό το πρίσμα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τέλος διατυπώνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική εφαρμογή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Το πρόβλημα- Διατύπωση προβλήματος

Η συναισθηματική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν δεξιότητες αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων για να ρυθμίζουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν λόγω δυσμενών γεγονότων (Bernard, 2004). Η έλλειψη τέτοιων δεξιοτήτων καθιστά τα παιδιά πιο ευάλωτα σε ψυχολογικές και συναισθηματικές δυσκολίες, ενώ η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας λειτουργεί ως ασπίδα προστασίας έναντι μελλοντικών κινδύνων (Masten & Gewirtz, 2006).

Ο σχολικός εκφοβισμός, από την άλλη, αποτελεί τη σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά που ασκείται από έναν ή περισσότερους συνομηλίκους και περιλαμβάνει ανισορροπία δύναμης υπέρ του δράστη (Díaz-Caneja et al., 2021a). Ο εκφοβισμός σχετίζεται με σοβαρές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών, επηρεάζοντας την κοινωνική τους προσαρμογή και τη σχολική τους επίδοση (Montero-Carretero, Roldan, et al., 2021).

Αν και έχουν εφαρμοστεί σχολικά προγράμματα παρέμβασης διεθνώς και στην Κύπρο στην ίδια ηλικιακή ομάδα, όπως τα We.R.Stars (Ioannidou et al., 2024) και Δάφνη (Kyriakides et al., 2012), τα οποία έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα στη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού και στη βελτίωση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι περισσότερες παρεμβάσεις εστιάζουν είτε στην πρόληψη του εκφοβισμού είτε στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως ξεχωριστές διαστάσεις (Ttofi & Farrington, 2011, Dray et al., 2017). Παρότι η ψυχική ανθεκτικότητα έχει αναγνωριστεί ως προστατευτικός παράγοντας έναντι της εμπλοκής σε εκφοβισμό, είτε ως θύμα είτε ως θύτης (Sapouna & Wolke, 2013), λίγες εμπειρικές μελέτες εξετάζουν συνδυαστικά παρεμβάσεις που στοχεύουν ταυτόχρονα στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας και στη συστηματική, άμεση μέτρηση εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Ως εκ τούτου, παραμένει ερευνητικό κενό ως προς το κατά πόσο η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να οδηγήσει αιτιωδώς σε μείωση του εκφοβισμού, ιδιαίτερα σε παιδιά ηλικίας 10–12 ετών, μέσα από δομημένα σχολικά προγράμματα παρέμβασης (Dray et al., 2017, Moore et al., 2017b).

Συνεπώς, το βασικό πρόβλημα που αναδεικνύεται είναι η ανάγκη για ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος που θα στοχεύει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και στη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών,

συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος (Hinduja & Patchin, 2017).

1.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αναπτύξει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει ένα σχολικό παρεμβατικό πρόγραμμα έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο την Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία, τη Θετική Ψυχολογία, την Ενσυνειδητότητα και τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης στοχεύοντας στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών της Ε'- Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου και της διερεύνησής της επίδρασης του προγράμματος στις εκφοβιστικές τους συμπεριφορές.

- Επιμέρους Στόχοι Έρευνας
- Ανάπτυξη ενός σχολικού παρεμβατικού προγράμματος βασισμένου στη Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία, τη Θετική Ψυχολογία, την Ενσυνειδητότητα και τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης.
- Εφαρμογή του προγράμματος σε μαθητές Ε' - Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου.
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριων.
- Διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος στις εκφοβιστικές συμπεριφορές.
- Διερεύνηση της επίδρασης του στην αυτοεκτίμηση και τα συναισθήματα των μαθητών/τριων.

1.3. Αναγκαιότητα, Σπουδαιότητα και Καινοτομία Έρευνας

Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στην έλλειψη συστηματικών και επιστημονικά ανεπτυγμένων και αξιολογημένων παρεμβάσεων που στοχεύουν τόσο στην ψυχική ανθεκτικότητα όσο και στην διερεύνηση της επίδρασης τους στη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, ειδικά σε σχολεία στην Κύπρο, τα οποία να μπορούν να ενσωματωθούν στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα αξιοποιώντας τους υφιστάμενους πόρους και χωρίς την ανάγκη για επιπλέον χρηματοδότηση.

Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στην προσφορά νέων δεδομένων και πρακτικών που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων και να συμβάλουν στην αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και των θετικών συναισθημάτων των παιδιών και στη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου.

Η καινοτομία της έρευνας έγκειται στην πολύπλευρη θεωρητική προσέγγιση του παρεμβατικού προγράμματος αφού ενσωματώνει μια ποικιλία επιστημονικά τεκμηριωμένων προσεγγίσεων, προσφέροντας μια πολυδιάστατη και προσαρμοσμένη εμπειρία μάθησης.

Η καινοτόμος μέθοδος και προσέγγιση μαζί με τα εμπειρικά δεδομένα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα ενός προληπτικού παρεμβατικού σχολικού προγράμματος εμπλουτίζουν την υπάρχουσα γνώση και βιβλιογραφία στον τομέα της ψυχολογίας και της συμβουλευτικής ψυχολογίας ειδικότερα. Ακόμη, μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για μελλοντική ανάπτυξη παρόμοιων προγραμμάτων ευρύτερης κλίμακας, κάτι που μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κλίμα και να προάγει την ψυχική ευημερία των μαθητών αλλά και να διαφυλάξει την ψυχικής τους υγείας και την μακροπρόθεσμη ανάπτυξη της κοινωνίας.

1.4. Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός σχολικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο βασίζεται στις αρχές της Γνωστικοσυμπεριφορικής Θεωρίας, της Θετικής Ψυχολογίας και της Ενσυνειδητότητας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο η συμμετοχή στο πρόγραμμα συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών, καθώς και στη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών;
2. Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών;
3. Μπορεί το πιο πάνω πρόγραμμα να έχει επίδραση στα συναισθήματα των παιδιών;

Ερευνητικές Υποθέσεις

H1: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης θα παρουσιάσουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

H2: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης θα παρουσιάσουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα.

H3: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης θα παρουσιάσουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα εκφοβιστικών συμπεριφορών.

H4: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική βελτίωση στα συναισθήματα (αύξηση θετικών / μείωση αρνητικών).

1.5. Επισκόπηση Μεθοδολογίας

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και βασίζεται σε ημιπειραματικό σχεδιασμό με ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου, καθώς και επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (pre-test και post-test).

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται από μαθητές Ε' και Στ' τάξης δημοτικών σχολείων. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία ευκολίας, λαμβάνοντας υπόψη τη διαθεσιμότητα των σχολείων και τη συναίνεση συμμετοχής. Οι μαθητές κατανεμήθηκαν σε ομάδα παρέμβασης (συμμετοχή στο πρόγραμμα) και ομάδα ελέγχου (χωρίς παρέμβαση).

Παρέμβαση

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια τεσσάρων μηνών και περιλάμβανε ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στη Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία (γνωσιακές στρατηγικές), στη Θετική Ψυχολογία (ενίσχυση θετικών συναισθημάτων), στην Ενσυνειδητότητα (συναισθηματική επίγνωση).

Ωστόσο, η εφαρμογή του προγράμματος παρουσίασε διαφοροποιήσεις ως προς τον αριθμό συνεδριών μεταξύ των τάξεων, γεγονός που σχετίζεται με ζητήματα πιστότητας εφαρμογής.

Ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία αξιολογούν ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση, θετικά και αρνητικά συναισθήματα και εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού.

Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε δύο χρονικά σημεία. Πριν την παρέμβαση (pre-test) και μετά την παρέμβαση (post-test)

Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν:

- t-test εξαρτημένων δειγμάτων (σύγκριση πριν–μετά εντός ομάδας)
- t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (σύγκριση μεταξύ ομάδων)
- ανάλυση διακύμανσης μικτών μετρήσεων (mixed ANOVA), για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ χρόνου και ομάδας

Η επιλογή των παραπάνω αναλύσεων είναι κατάλληλη για τον συγκεκριμένο σχεδιασμό, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση τόσο ενδοομαδικών όσο και διαομαδικών διαφορών, καθώς και της εξέλιξης των μεταβλητών διαχρονικά.

1.6. Οργάνωση Διπλωματικής Εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι δομημένη σε έξι κεφάλαια, τα οποία ακολουθούν μια λογική και συνεκτική επιστημονική διάρθρωση.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την εισαγωγή της έρευνας, όπου παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο, ο σκοπός της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις, καθώς και συνοπτική επισκόπηση της μεθοδολογίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και εστιάζει στις βασικές έννοιες της μελέτης, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματα και ο σχολικός εκφοβισμός, καθώς και σε συναφή ερευνητικά δεδομένα και παρεμβάσεις.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τη μεθοδολογία της έρευνας, συμπεριλαμβανομένου του ερευνητικού σχεδιασμού, του δείγματος, των εργαλείων μέτρησης, της διαδικασίας συλλογής δεδομένων και των στατιστικών αναλύσεων.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης, με έμφαση στους ελέγχους υποθέσεων και στις συγκρίσεις μεταξύ ομάδων και χρονικών σημείων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση των ευρημάτων, σε συνάρτηση με τη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ αναλύονται οι πιθανές ερμηνείες, οι περιορισμοί της μελέτης και οι πρακτικές προεκτάσεις.

Τέλος, το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας και διατυπώνει προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Στο τέλος υπάρχουν σε μορφή παραρτήματος οι επιστολές που στάλθηκαν στους γονείς, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν, το περιεχόμενο του προγράμματος και τα μηνύματα που στέλνονταν στους γονείς της ομάδας παρέμβασης στην ομάδα viber.

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1.1. Ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις

Η έννοια της ανθεκτικότητας αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία η οποία, όταν χαρακτηρίζει τα άτομα, τα οδηγεί στην εκδήλωση προσαρμοστικών συμπεριφορών κατά την αντιμετώπιση σημαντικών δυσκολιών, τραυματικών γεγονότων, τραγωδιών, απειλών ή έντονων αγχογόνων ερεθισμάτων (Luthar et al., 2000). Η συναισθηματική ανθεκτικότητα στα παιδιά έχει οριστεί από τον Bernard (2004) ως η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (π.χ. απόσπαση προσοχής, αλλαγή σκέψεων, εξάσκηση, αναζήτηση ενισχυτών κ.ά.), οι οποίες είναι δυνατόν να τα βοηθήσουν να ρυθμίσουν την ένταση των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν εξαιτίας δυσμενών γεγονότων. Αντίξοες καταστάσεις μπορεί να είναι ένα γεγονός τόσο ασυνήθιστο, όπως είναι η πανδημία, αλλά και συνηθισμένες και συχνές μεταβατικές καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά όπως είναι η μετάβαση σε ένα νέο στάδιο ανάπτυξης (π.χ. εφηβεία), η αλλαγή σχολείου, η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα, ο τσακωμός με ένα φίλο, καθώς και η απώλεια ενός προσφιλούς προσώπου, το πένθος, το διαζύγιο των γονιών τους κ.ά.

Η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας στην παιδική ηλικία είναι πολύ σημαντική αφού αυτή την περίοδο δημιουργούνται οι ικανότητες και αναδύονται τα πιο σημαντικά προστατευτικά συστήματα της ανθρώπινης ανάπτυξης. Η προαγωγή ικανοτήτων αντιμετώπισης και διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ασπίδα προστασίας, ελαχιστοποιώντας την επίδραση μελλοντικών κινδύνων (Masten & Gewirtz, 2006).

2.1.2. Χαρακτηριστικά ανθεκτικών παιδιών και παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει συνδεθεί με ορισμένους παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται προστατευτικοί αφού βοηθούν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη ζωή μετά τις συνέπειες που φέρουν αντίξοες καταστάσεις (Zolkoskim et al. 2012).

Η Garmezy (1991) κατέταξε τους προστατευτικούς παράγοντες στις εξής κατηγορίες: 1) χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση, 2) συνοχή της οικογένειας και έλλειψη συγκρούσεων, και 3) διαθεσιμότητα εξωτερικών υποστηρικτικών συστημάτων, τα οποία ενθαρρύνουν και ενισχύουν τις προσπάθειες του παιδιού να διαχειριστεί τις αντιξοότητες.

Τα χαρακτηριστικά ενός ψυχικά ανθεκτικού παιδιού ή εφήβου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Masten & Coatsworth, 1998): 1) καλή νοητική λειτουργία και καλό ταμπεραμέντο ή εύκολος χαρακτήρας, 2) θετικός κοινωνικός προσανατολισμός, στενές σχέσεις με τους συνομήλικους, εσωτερικό κέντρο ελέγχου, ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, προσανατολισμός σε επιδόσεις και υψηλές προσδοκίες, θετική αυτοαντίληψη, πίστη, υψηλό ποσοστό εμπλοκής σε παραγωγικές δραστηριότητες, και 3) στενή, τρυφερή σχέση με τουλάχιστον ένα γονέα ή άλλο τροφό, αποτελεσματικό τρόπο γονικής ανατροφής που χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, δομή και υψηλές προσδοκίες, πρόσβαση σε συνεπή, ζεστά και θετικά πρότυπα ενηλίκων, ισχυρές συνδέσεις με άλλους προκοινωνικούς οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων.

2.1.3 Ψυχική ανθεκτικότητα και προγράμματα ενίσχυσης της στο σχολείο στην Κύπρο και διεθνώς

Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά υποστηρικτικές σχέσεις με ενήλικες οι οποίοι έχουν ψηλές προσδοκίες από αυτά και τους προσφέρουν ευκαιρίες για μια γεμάτη νόημα συμμετοχή στη σχολική ζωή, ενώ τους βοηθούν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κάτι που οδηγεί σε ένα καλό σχολικό κλίμα. Στις προσπάθειές τους αυτές μπορούν να εμπλέξουν τους γονείς ως συνεργάτες, μια προσέγγιση η οποία οδηγεί σε πολύ θετικά αποτελέσματα (Brooks, 2006). Προληπτικά παρεμβατικά προγράμματα που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν εφαρμοστεί διεθνώς σε συνθήκες τυπικής και άτυπης μάθησης εμπλέκοντας ένα ή περισσότερους φορείς, όπως είναι το σχολείο, η κοινότητα, οι γονείς και τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Booth et al (2004) κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιούνται προληπτικά παρεμβατικά προγράμματα μειώνοντας έτσι το πρόβλημα προσβασιμότητας που υπάρχει λόγω έλλειψης πόρων ή λόγω του υψηλού κόστους των θεραπειών που προσφέρονται από ειδικούς ψυχικής υγείας (Booth et al., 2004).

Η ανασκόπηση των Stewart & Wang (2012) αναφορικά με την αποτελεσματικότητα παρεμβατικών προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας δείχνουν ότι μια πιο ολιστική προσέγγιση στην οποία εμπλέκονται σχολεία που προάγουν την υγεία με τη συμμετοχή τόσο του προσωπικού όσο και των μαθητών, των γονέων, και της τοπικής κοινότητας έχουν θετικά αποτελέσματα, αφού η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών μετά το τέλος των παρεμβατικών προγραμμάτων αυξάνεται σημαντικά.

Ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων είναι το υψηλό τους κόστος (Hart & Heaver, 2013), η περιορισμένη διαθεσιμότητα πόρων, το υπερπλήρες πρόγραμμα σπουδών, οι δυσκολίες στην πρόσβαση σε πληροφορίες, παράγοντες που σχετίζονται με τους

δασκάλους και η ανεπαρκής κατάρτιση (Chodkiewicz & Boyle, 2017). Με βάση τα πιο πάνω είναι σημαντικό να εφαρμόζονται βραχυπρόθεσμες, βασισμένες σε τεκμηριωμένα προγράμματα σπουδών προσεγγίσεις που βελτιστοποιούν τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή, ενώ είναι και οικονομικά αποδοτικές (Durlak et al., 2011).

Μερικά παρεμβατικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί με θετικά αποτελέσματα σε σχολικό χώρο είναι το πρόγραμμα PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies/Προώθηση Εναλλακτικών Στρατηγικών Σκέψης) (Greenberg et al., 1998), το οποίο απευθύνεται σε παιδιά 6-11 ετών και στοχεύει στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, στην προώθηση θετικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, στον αυτοέλεγχο, στη συναισθηματική επίγνωση, καθώς και στην αυτοεκτίμηση. Ένα άλλο πρόγραμμα με παρόμοιους στόχους είναι το σχολικό προληπτικό πρόγραμμα Penn Prevention Program (Jaycox et al., 1994), το οποίο απευθύνεται σε παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας και στοχεύει στη μείωση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης.

Όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο έχει εφαρμοστεί με πολύ καλά αποτελέσματα το σχολικό παρεμβατικό πρόγραμμα «Φιλαράκια» που αποτελεί προϊόν επεξεργασίας του προγράμματος “The Coping Cat” (Kendall, 1994) και απευθύνεται σε παιδιά 7-11 ετών. Στο πρόγραμμα το οποίο διήρκεσε σχεδόν για ενάμιση χρόνο πήραν μέρος συνολικά 362 παιδιά ηλικίας 9-10 ετών. Το πρόγραμμα λάμβανε χώρα μία με δύο φορές την εβδομάδα στη διάρκεια μίας σχολικής ώρας και υλοποιούνταν στο χώρο του σχολείου, που φοιτούσαν τα παιδιά. Κάθε παρέμβαση περιελάμβανε παιγνιώδεις ασκήσεις και πρωτότυπες δημιουργικές δραστηριότητες, βασισμένες στις αρχές της γνωσιακής - συμπεριφοριστικής θεραπείας και είχαν σχεδιασθεί ειδικά για να καλύπτουν τους στόχους των συνεδριών και να είναι αντιμετωπίσιμες από τους μαθητές αναφορικά με την ηλικία τους (Hajmohammadi et al., 2021).

Όσον αφορά την Κύπρο, έχει εφαρμοστεί το πρόγραμμα We.R. Stars κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023 σε 5 δημοτικά σχολεία της Λεμεσού με 400 παιδιά Ε' και Στ' τάξεων ως συμμετέχοντες. Το πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα αφού οδήγησε στην αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτοεκτίμησης των παιδιών της παρεμβατικής ομάδας (Ioannidou et al., 2024).

2.2. ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

2.2.1. Ορισμοί και μορφές εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός ορίζεται ως η σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά που ασκείται σε ένα νεαρό άτομο από έναν ή περισσότερους συνομηλίκους του, που επαναλαμβάνεται με την πάροδο του χρόνου και περιλαμβάνει μια ανισορροπία δύναμης που ευνοεί τον/τους δράστη(-ες) (Díaz-Caneja et al., 2021). Περιλαμβάνει σωματική βία, λεκτική παρενόχληση, διάδοση φημών, κοινωνικό αποκλεισμό και διαδικτυακό εκφοβισμό (Olweus, 2012).

2.2.2. Επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία

Ο εκφοβισμός είναι ένας σημαντικός αποτρέψιμος παράγοντας κινδύνου για ψυχικές και σωματικές διαταραχές (Montero-Carretero, Pastor, et al., 2021) και η έκθεση σε εκφοβισμό στην παιδική ηλικία έχει συσχετιστεί με ένα ευρύ φάσμα δια βίου δυσμενών επιπτώσεων για την υγεία και την κοινωνία.

Τα θύματα εκφοβισμού εμφανίζουν αυξημένο κίνδυνο για άγχος, καταθλιπτικές και ψυχωσικές διαταραχές, χειρότερη σωματική υγεία και αυτοκτονία τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, μαζί με χειρότερα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή (Díaz-Caneja et al., 2021). Επίσης παρουσιάζουν δυσκολίες ύπνου, υπερκινητικότητα και συμπτώματα μετατραυματικού στρες. Ο εκφοβισμός μπορεί να έχει μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και συναισθηματική ανάπτυξη μέχρι και την ενήλικη ζωή (Han et al., 2025).

2.2.3. Σχολικός εκφοβισμός στην Κύπρο και διεθνώς

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο κοινωνικό πρόβλημα που συναντάται σε διαφορετικούς βαθμούς σοβαρότητας σε σχολεία παγκοσμίως (Han et al., 2025). Διεθνώς, οι έρευνες καταδεικνύουν ότι περίπου ένας στους τρεις μαθητές έχει υπάρξει θύμα κάποιας μορφής εκφοβισμού, γεγονός που καθιστά το ζήτημα ιδιαίτερα ανησυχητικό (UNESCO, 2017). Μετα-αναλύσεις μεγάλου εύρους δείχνουν ότι η επικράτηση του φαινομένου κυμαίνεται γύρω στο 30–36%, με τις διαφοροποιήσεις να σχετίζονται με τη μεθοδολογία μέτρησης, τον ορισμό του εκφοβισμού και την ηλικιακή ομάδα (Gaffney et al., 2019). Παράλληλα, συγκριτικές μελέτες υπογραμμίζουν ότι η παραδοσιακή μορφή εκφοβισμού (λεκτική και σωματική) παραμένει συχνότερη από τον διαδικτυακό εκφοβισμό, αν και τα δύο είδη συχνά συνυπάρχουν (Modecki et al., 2014).

Στην Κύπρο, οι εμπειρικές μελέτες καταγράφουν ποσοστά αντίστοιχα με τον διεθνή μέσο όρο. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Stavrinides et al. (2010) σε 1.645 μαθητές δημοτικού και γυμνασίου έδειξε ότι περίπου το 17% των παιδιών συμμετείχε σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, είτε με διπλό ρόλο. Από αυτούς, 5,4% ανέφεραν ότι λειτουργούν μόνο ως θύτες, 7,4% μόνο ως θύματα και 4,2% ως θύτες-θύματα. Άλλη μελέτη σε εφήβους 11–13 ετών έδειξε 6.4% μόνο θύτες, 15.3% μόνο θύματα, 10% θύτες-θύματα και 68.3% αμέτοχοι (Fanti & Henrich, 2015).

2.2.4. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα για αντιμετώπιση του εκφοβισμού στην Κύπρο και διεθνώς

Πολλά προγράμματα σχολικής παρέμβασης έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού με πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα που φτάνουν έως και το 23% της μείωσης των συμπεριφορών εκφοβισμού (Gaffney et al., 2019). Αν και οι παρεμβάσεις ήταν αποτελεσματικές μέχρι σήμερα, εξακολουθούν να είναι ανεπαρκείς για την εξάλειψη του προβλήματος από τα σχολεία. Έτσι, οι ειδικοί στον τομέα προτρέπουν τη συνεχή ανάπτυξη νέων προτάσεων που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα (Montero-Carretero, Pastor, et al., 2021). Ωστόσο, η ηλικία των 7-12 ετών για μαθητές με διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης για τουλάχιστον ένα σχολικό έτος και συχνότητα δύο φορές το μήνα φαίνεται να μεγιστοποιεί τα θετικά αποτελέσματα (PPMI, 2016). Τα συστατικά τέτοιων προγραμμάτων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους, θεωρούνται ότι είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω του αναλυτικού προγράμματος, η εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας μαζί με την οικογένεια των μαθητών (M. Ttofi & Farrington, 2009), πολιτικές κατά του εκφοβισμού, κανόνες στην τάξη, άτυπη συμμετοχή συνομηλίκων και εργασία με το θύμα (Gaffney et al., 2021).

Τα αποτελέσματα τόσο των επιδημιολογικών προγραμμάτων όσο και των προγραμμάτων παρέμβασης στην Κύπρο επιβεβαιώνουν την ύπαρξη βίαιων και εκφοβιστικών συμπεριφορών στα κυπριακά σχολεία καθώς και την επείγουσα ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισής τους (Papacosta., 2014).

Όσον αφορά την εφαρμογή προγραμμάτων στην Κύπρο για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, είχε εφαρμοστεί πριν πάνω από 10 χρόνια το παρεμβατικό πρόγραμμα «Δάφνη». Στόχος του προγράμματος ήταν η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος μέσω της εκπαίδευσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών και οδήγησε σε σημαντική μείωση των περιστατικών εκφοβισμού και αύξηση της ευαισθητοποίησης τόσο των

μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα εκφοβισμού. Επίσης, ενίσχυσε τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και βελτίωσε το σχολικό κλίμα (Kyriakides et al., 2012) . Σε επίπεδο πολιτικής, το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ) παρουσίασε το 2018 την «Εθνική Στρατηγική για την Πρόληψη και Διαχείριση της Σχολικής Βίας 2018-2022», βασισμένη στο οικολογικό μοντέλο, με στόχο τη συνεργασία φορέων και την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού. Ωστόσο, δεν εφαρμόστηκε συστηματικά σε όλες τις σχολικές μονάδες. Αντίθετα, η εφαρμογή περιορίστηκε σε εγκυκλίους που ζητούσαν από τα σχολεία την κατάρτιση ετήσιων σχεδίων δράσης, χωρίς εξωτερική εποπτεία (ΥΠΠΑΝ, 2018).

Τον Νοέμβριο του 2024 εγκρίθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο η νέα Εθνική Στρατηγική για την Πρόληψη και Διαχείριση της Βίας στο Σχολείο 2024-2028, συνοδευόμενη από σχέδιο δράσης (ΥΠΠΑΝ, 2024). Η στρατηγική είναι ανθρωποκεντρική και ολιστική, προάγοντας την ασφάλεια, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και τη συμπερίληψη στο σχολείο, κάτι όμως που παραμένει περισσότερο σε επίπεδο σχεδιασμού και δε διαφοροποιείται σε επίπεδο εφαρμογής με την προηγούμενη στρατηγική (ΥΠΠΑΝ, 2024).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μόνο παρεμβάσεις οι οποίες έχουν αξιολογηθεί ως αποτελεσματικές θα πρέπει να υιοθετούνται στα σχολεία (PPMI, 2016, ΥΠΠΑΝ, 2018). Επίσης για να είναι αποτελεσματικό ένα σχολικό πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού ή προαγωγής της υγείας, απαιτείται εξωτερική και εσωτερική εποπτεία που να διασφαλίζει τη σωστή και συνεπή εφαρμογή του (Washington-Nortey et al., 2025), η επάρκεια σε πόρους όπως χρόνος, υλικά και προσωπικό (Psarouli et al., 2022) και την υποστήριξη του οργανωτικά και οικονομικά (Ttofi & Farrington, 2011), κάτι που δεν ισχύει μέχρι τώρα στα σχολεία της Κύπρου.

2.2.5. Ψυχική ανθεκτικότητα και Εκφοβισμός

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί έναν ισχυρό προστατευτικό παράγοντα τόσο για την πρόληψη όσο και για τον μετριασμό των επιπτώσεων του εκφοβισμού (Hinduja & Patchin, 2017). Μαθητές με υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας είναι καλύτερα εξοπλισμένοι να χειριστούν τις συναισθηματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις του εκφοβισμού, παρουσιάζοντας χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης σε σύγκριση με τους λιγότερο ανθεκτικούς συνομηλίκους τους (Lin et al., 2022; Smith et al., 2019). Επιπλέον, η ψυχική ανθεκτικότητα βοηθά τους μαθητές να διατηρήσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις κοινωνικές τους σχέσεις παρά τη βίωση εκφοβισμού (Hunter et. al., 2018). Η ψυχική

ανθεκτικότητα δεν συμβάλλει μόνο στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων του εκφοβισμού αλλά και στη μείωση της πιθανότητας εμπλοκής των μαθητών σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Μαθητές με υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας είναι λιγότερο πιθανό να γίνουν θύτες, καθώς η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύει την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική ρύθμιση και τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Espelage et al., 2014). Ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές διαθέτουν καλύτερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και υψηλότερη αυτοεκτίμηση, μειώνοντας την ανάγκη κυριαρχίας ή ελέγχου μέσω του εκφοβισμού (Lereya et al., 2013). Από την άλλη, παιδιά με χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα είναι πιο πιθανό να γίνουν θύτες ή θύματα εκφοβισμού (Moore & Woodcock, 2017b).

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων καλλιεργεί την ψυχική ανθεκτικότητα και λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας στην εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών, προάγοντας την ευημερία των μαθητών (Moore & Woodcock, 2017b) ενώ υψηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνικές σχέσεις βοηθούν τα άτομα που βιώνουν εκφοβισμό να είναι πιο ανθεκτικά (Sapouna & Wolke, 2013). Παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μειώνουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού προάγοντας τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Turner et al., 2017). Επιπρόσθετα, τα προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, μετριάζουν τις αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού, ενισχύοντας ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον (Masten, 2001) ενώ προγράμματα που καλλιεργούν τη διαχείριση συναισθημάτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς οι θύτες έχουν συνήθως έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (Moore & Woodcock, 2017b).

Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι ουσιαστική για την προστασία των θυμάτων εκφοβισμού (Hunter et al., 2018), για τη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών στα σχολεία (Espelage et al., 2014), για τη μείωση των επιβλαβών συνεπειών του εκφοβισμού (Smith et al., 2019) και την υποστήριξη της συνολικής ευημερίας των μαθητών (Masten, 2001, Turner et al., 2017).

Τέτοιου είδους προγράμματα είναι καλύτερα να εφαρμόζονται σε μαθητές δημοτικού αφού οι τελευταίοι αναφέρουν χαμηλότερα ποσοστά εκφοβισμού σε σχέση με τους μαθητές μέσης εκπαίδευσης, υποδεικνύοντας την ανάγκη για προληπτικά παρεμβατικά προγράμματα από νεαρή ηλικία (Moore & Woodcock, 2017b).

2.3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

2.3.1 Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία

2.3.1.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η Γνωστική Συμπεριφορική Θεραπεία (ΓΣΘ) αποτελεί σήμερα μία από τις πιο τεκμηριωμένες και ευρέως εφαρμοζόμενες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις. Η μέθοδος προέκυψε από τη σύνθεση της συμπεριφορικής θεωρίας, που εστιάζει στη μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, και της γνωστικής θεωρίας, που αναδεικνύει τον ρόλο των σκέψεων και πεποιθήσεων στη διαμόρφωση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (Thoma et al., 2015; Watrin & Darwich, 2012). Ο Bandura, με τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, ανέδειξε τη σημασία γνωστικών παραγόντων, όπως η προσοχή και η μίμηση, στη διαμόρφωση συμπεριφοράς (Firmansyah & Saepuloh, 2022). Στη συνέχεια, ο Albert Ellis και ο Aaron Beck έθεσαν τις βάσεις της σύγχρονης ΓΣΘ, υποστηρίζοντας ότι η ψυχολογική δυσφορία πηγάζει κυρίως από δυσλειτουργικά σχήματα σκέψης και όχι από τα ίδια τα γεγονότα (Stark, 2017· Robertson, 2018).

Στη σύγχρονη μορφή της, η ΓΣΘ είναι μια βραχεία, προσανατολισμένη στο παρόν και ιδιαίτερα δομημένη θεραπεία. Επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών, με στόχο τον εντοπισμό και την τροποποίηση αρνητικών γνωστικών μοτίβων που οδηγούν σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές (Beck, 2021). Η διαδικασία είναι συνεργατική, με τον θεραπευτή να λειτουργεί ως «εκπαιδευτής» που βοηθά τον θεραπευόμενο να αναπτύξει δεξιότητες αυτοπαρατήρησης, ελέγχου και αναδόμησης σκέψεων. Η αποτελεσματικότητά της έχει αποδειχθεί σε πληθώρα ψυχιατρικών και ψυχολογικών προβλημάτων, όπως η κατάθλιψη, το άγχος και οι διαταραχές συμπεριφοράς (Beck, 2021, Thoma et al., 2015).

Με την πάροδο του χρόνου, η ΓΣΘ εξελίχθηκε στο λεγόμενο «τρίτο κύμα» θεραπευτικών προσεγγίσεων, που ενσωματώνουν έννοιες όπως η ενσυνειδητότητα, η αποδοχή και η μεταγνωστική επίγνωση. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται η Θεραπεία Αποδοχής και Δέσμευσης (ACT) και η Διαλογιστική-Γνωστική Θεραπεία (MBCT), οι οποίες επεκτείνουν το παραδοσιακό πλαίσιο της ΓΣΘ δίνοντας έμφαση στη σχέση του ατόμου με τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Hayes & Hofmann, 2017).

Η ΓΣΘ έχει προσαρμοστεί με επιτυχία για παιδιά και εφήβους, λαμβάνοντας υπόψη το αναπτυξιακό τους επίπεδο και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Στα παιδιά, χρησιμοποιούνται πιο βιωματικές και παιγνιώδεις τεχνικές (π.χ. κάρτες σκέψεων, ζωγραφική, παιχνίδι ρόλων), ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση και η αναγνώριση των σκέψεων και συναισθημάτων. Στους εφήβους, η έμφαση δίνεται στη σύνδεση των αρνητικών σκέψεων με την καθημερινή τους εμπειρία, στις κοινωνικές σχέσεις και στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Cavett, 2016; Knell & Dasari, 2016).

Η ΓΣΘ έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στη μείωση άγχους, κατάθλιψης, φοβιών, μετατραυματικό στρες και διαταραχών συμπεριφοράς σε ανήλικους πληθυσμούς (Halder & Mahato, 2019; Oar et al., 2017; Spirito et al., 2011), ενώ χρησιμοποιείται επίσης στην πρόληψη και διαχείριση προβλημάτων που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανθεκτικότητας (Halder & Mahato, 2019). Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία της ΓΣΘ την καθιστούν μία από τις πιο δημοφιλείς και τεκμηριωμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις για παιδιά και εφήβους διεθνώς.

2.3.1.2. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα με βάση τη ΓΣΘ

Η ΓΣΘ έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε παρεμβατικά σχολικά προγράμματα στο δημοτικό επιτυγχάνοντας τόσο μείωση του άγχους και της κατάθλιψης (Tse et al., 2023) όσο και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ψυχικής ανθεκτικότητας, με θετική επίδραση και στο σχολικό κλίμα (Stallard et al., 2008).

Μερικά από τα πιο γνωστά και μελετημένα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι:

FRIENDS for Life

Το πρόγραμμα FRIENDS αποτελεί ακρωνύμιο των λέξεων Feelings (Συναισθήματα), Remember to relax (Θυμήσου να χαλαρώνεις), I can try my best (Μπορώ να προσπαθήσω το καλύτερο), Explore solutions and coping step plan (Εξερεύνησε λύσεις και σχέδιο αντιμετώπισης), Now reward yourself (Τώρα επιβράβευσε τον εαυτό σου), Do it every day (Κάν' το κάθε μέρα) και Smile (Χαμογέλα). Πρόκειται για ένα καθολικό προληπτικό

πρόγραμμα παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Pahl & Barrett, 2010). Στόχος του είναι η ενίσχυση της συναισθηματικής ανθεκτικότητας, η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και η πρόληψη του άγχους και της κατάθλιψης.

Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί τεχνικές της Γνωσιακής Συμπεριφορικής Θεραπείας για να διδάξει στα παιδιά πρακτικές δεξιότητες διαχείρισης του άγχους. Περιλαμβάνει στρατηγικές όπως η αναγνώριση αγχωτικών συναισθημάτων, η εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης, η αντικατάσταση μη βοηθητικών σκέψεων και η αντιμετώπιση προβλημάτων. Τα παιδιά λαμβάνουν ένα ελκυστικό βιβλίο δραστηριοτήτων που συμπληρώνουν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 10 συνεδρίες διάρκειας μίας ώρας. Εκπαιδευμένοι σχολικοί νοσηλευτές εφαρμόζουν το πρόγραμμα FRIENDS σε μαθητές ηλικίας 9–10 ετών. Οι νοσηλευτές παρακολουθούν διήμερη εκπαίδευση και λαμβάνουν εγχειρίδιο για καθεμία από τις 10 συνεδρίες. Ένας κλινικός ψυχολόγος παρέχει μηνιαία εποπτεία και πραγματοποιείται ανασκόπηση στο τέλος κάθε κύκλου εφαρμογής.

Η εφαρμογή του FRIENDS έχει οδηγήσει σε ενίσχυση της συναισθηματικής ανθεκτικότητας, μείωση του άγχους και αύξηση της αυτοεκτίμησης (Stallard et al., 2005). Το πρόγραμμα έχει εγκριθεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ως μια τεκμηριωμένη παρέμβαση αποτελεσματική για την πρόληψη του άγχους σε παιδιά και εφήβους (Higgins & O'Sullivan, 2015).

Penn Resiliency Program (PRP-CA)

Το Penn Resiliency Programme for Children and Adolescents (PRP-CA) αποτελεί μία από τις πιο εκτενώς ερευνημένες παρεμβάσεις της Θετικής Ψυχολογίας. Πρόκειται για ένα δομημένο σχολικό πρόγραμμα που έχει στόχο την προώθηση της ανθεκτικότητας μέσω τεχνικών Γνωσιακής Συμπεριφορικής Θεραπείας, οι οποίες διδάσκουν ρεαλιστική σκέψη και προσαρμοστικές δεξιότητες αντιμετώπισης.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 18 ώρες διδασκαλίας (12 μαθήματα διάρκειας 90 λεπτών ή 18–24 μαθήματα διάρκειας 60 λεπτών) και υλοποιείται συνήθως σε ομάδες περίπου 15 μαθητών. Το σχολικό προσωπικό καλείται να ολοκληρώσει ένα διαδικτυακό μάθημα ΓΣΘ που αποτελείται από οκτώ ενότητες και να παρακολουθήσει ένα δεκαήμερο εργαστήριο για την εφαρμογή του προγράμματος (Chodkiewicz & Boyle, 2017).

Μια μετα-ανάλυση 17 μελετών κατέδειξε ότι οι νέοι που συμμετείχαν σε προγράμματα PRP-CA παρουσίασαν μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων μετά την παρέμβαση, με τα αποτελέσματα να διατηρούνται έως και σε παρακολούθηση 12 μηνών (Brunwasser et al., 2009). Αργότερα, στο πρόγραμμα προστέθηκε και ένα συστατικό γονέων, το οποίο ενίσχυσε περαιτέρω την αποτελεσματικότητά του (Pinheiro, 2015).

2.3.2 Θετική Ψυχολογία

2.3.2.1. Θετική Ψυχολογία και Εκπαίδευση

Η Θετική Ψυχολογία θεωρεί τα άτομα φορείς προσωπικής βούλησης και ελευθερίας, με δυνατότητες ανάπτυξης που βασίζονται στις μοναδικές τους δυνάμεις και αρετές. Ο Martin E. P. Seligman, ιδρυτής της Θετικής Ψυχολογίας θεωρεί ότι η Θετική Ψυχολογία μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για την ψυχική ευημερία και να συμβάλει ουσιαστικά στην εκπαίδευση (Pluskota, 2014) και τόνισε από την αρχή τη σημασία και την εφαρμοσιμότητα της στο σχολικό περιβάλλον. Πιστεύει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει στα θετικά συναισθήματα, στην κοινωνική δέσμευση, στην αναζήτηση νοήματος, στην αρμονία στις ανθρώπινες σχέσεις, καθώς και στην ανάπτυξη θετικών επιτευγμάτων, της βούλησης, της ελευθερίας και της ψυχικής υγείας της νέας γενιάς (Seligman et al., 2009) .

Με βάση αυτές τις αρχές, αναπτύχθηκε η Θετική Εκπαίδευση, μια εφαρμοσμένη επιστήμη που ενσωματώνει σύγχρονη γνώση από τη Θετική Ψυχολογία και την επιστήμη της ευημερίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Στόχος της είναι η καλλιέργεια της ευημερίας των μαθητών και η προώθηση θετικής ψυχικής υγείας σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Norris et al., 2013, Waters & Loton, 2019).

Η Θετική Εκπαίδευση προτείνει ότι τα σχολεία θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη χαρακτηριστικών όπως η ψυχολογική ανθεκτικότητα, η κοινωνική δέσμευση και η αίσθηση νοήματος, ώστε οι μαθητές να ζουν μια πιο ικανοποιητική ζωή, να μαθαίνουν καλύτερα και να αναπτύσσουν δημιουργική σκέψη (Pluskota, 2014). Ταυτόχρονα, ενισχύει δεξιότητες διαχείρισης άγχους, θετική σκέψη και ανθεκτικότητα, που αποτελούν κοινά στοιχεία και μεθόδων της Γνωσιακής Συμπεριφορικής Θεραπείας.

2.3.2.2. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα με βάση τη Θετική Ψυχολογία

Στα σχολεία εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα βασισμένα στις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας, με στόχο την ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών. Επίσης, προγράμματα όπως

το FRIENDS και το Penn Resiliency Program, αν και βασίζονται στη Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (ΓΣΘ), εντάσσονται στη Θετική Ψυχολογία επειδή έχουν προληπτικό χαρακτήρα, προάγοντας δεξιότητες ευημερίας και όχι μόνο την αντιμετώπιση προβλημάτων (Seligman et al., 2009). Παράλληλα, ενισχύουν θετικά χαρακτηριστικά όπως ανθεκτικότητα, αισιοδοξία, κοινωνική δέσμευση και προσωπικό νόημα (Pluskota, 2014) και προσφέρουν ολιστική ανάπτυξη, καλύπτοντας συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες (Waters & Loton, 2019; Gillham et al., 2007).

Κάποια προγράμματα θετικής ψυχολογίας εστιάζουν σε συγκεκριμένες πτυχές της ευημερίας, όπως το Penn Resiliency Program (PRP), που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας και στην πρόληψη καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε νέους (Brunwasser et al., 2009).

Άλλα προγράμματα έχουν πολυδιάστατο χαρακτήρα και καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα παραγόντων που συνθέτουν την ευημερία, όπως η ψυχολογική ανθεκτικότητα, τα θετικά συναισθήματα, η κοινωνική δέσμευση, η αίσθηση νοήματος, η αυτονομία, η προσωπική ανάπτυξη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και οι κοινωνικές δεξιότητες (Waters & Loton, 2019). Τέτοια προγράμματα αναφέρονται κυρίως ως μετα-πλαίσια (framework) και παρέχουν σαφή κατεύθυνση για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση των παρεμβάσεων, προσφέροντας ευέλικτες κατευθυντήριες γραμμές που αντικατοπτρίζουν μια ολιστική κατανόηση της ευημερίας των μαθητών και επιτρέπουν την προσαρμογή των προγραμμάτων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Waters & Loton, 2019).

Αυτό εναρμονίζεται με τις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας, για την αποτελεσματική προαγωγή της ευημερίας των μαθητών, σύμφωνα με τις οποίες δεν αρκεί η εφαρμογή ενός μόνο προγράμματος. Αντίθετα, απαιτείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, που να καλύπτει όλα τα επίπεδα του σχολείου και να ενσωματώνει συντονισμένες παρεμβάσεις (White & Murray, 2015).

RULER Framework: Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης στα Σχολεία

Το RULER framework είναι ένα σχολικό πρόγραμμα που στοχεύει στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, το οποίο αναπτύχθηκε από το Yale Center for Emotional Intelligence (Brackett et al., 2019). Ο κύριος στόχος του προγράμματος είναι να ενισχύσει την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν, κατανοούν, εκφράζουν, ρυθμίζουν και αξιοποιούν τα συναισθήματά τους με εποικοδομητικό τρόπο –

δεξιότητες που θεωρούνται κρίσιμες για την ψυχική ευημερία, τη μάθηση και τις κοινωνικές σχέσεις (Brackett et al., 2019).

Το όνομα RULER αποτελεί ακρωνύμιο πέντε βασικών δεξιοτήτων:

Recognizing emotions – Αναγνώριση συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους.

Understanding emotions – Κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών των συναισθημάτων.

Labeling emotions – Ονοματοδότηση και ακριβής περιγραφή των συναισθημάτων.

Expressing emotions – Έκφραση των συναισθημάτων με κατάλληλο και υγιή τρόπο.

Regulating emotions – Ρύθμιση των συναισθημάτων ώστε να διευκολύνεται η μάθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ευημερία (Brackett et al., 2012) (Brackett et al., 2012).

Το RULER συνήθως εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς, ενσωματωμένο στην καθημερινή διδασκαλία.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει workshops και online μαθήματα 8–10 ωρών, που προσφέρουν τα εργαλεία για ενσωμάτωση του framework στην τάξη (Brackett et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου εκπαιδεύονται στην ενίσχυση θετικών συναισθημάτων, στην αναγνώριση των συναισθημάτων των μαθητών και στην ολιστική διαχείριση της τάξης.

Οι δραστηριότητες με τους μαθητές διαρκούν από 20–60 λεπτά, ανάλογα με την ηλικία και τον στόχο, και επαναλαμβάνονται τακτικά καθ' όλη τη σχολική χρονιά για να ενισχύουν την εκμάθηση και την εφαρμογή των δεξιοτήτων. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες αναγνώρισης, κατανόησης, ονοματοδότησης, έκφρασης και ρύθμισης των συναισθημάτων (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating). Χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως Mood Meter για την παρακολούθηση και την αναγνώριση συναισθημάτων, καθώς και δραστηριότητες συζήτησης και αναστοχασμού (Brackett et al., 2012).

Η συνεχής εκπαίδευση και η εποπτεία είναι σημαντική για τη διατήρηση της συνέπειας και της ποιότητας εφαρμογής (Rivers et al., 2012).

Η εφαρμογή του RULER Framework στα σχολεία έχει δείξει σημαντικά θετικά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης των μαθητών. Πρώτον, παρατηρείται αύξηση της

συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οι μαθητές βελτιώνουν την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, κατανοούν, εκφράζουν και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (Brackett et al., 2019). Αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στη μείωση άγχους, επιθετικότητας και προβληματικής συμπεριφοράς, προάγοντας ένα πιο θετικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον (Rivers et al., 2013).

Παράλληλα, το RULER ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα, τα θετικά συναισθήματα και την κοινωνική δέσμευση, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους (Brackett et al., 2019, Rivers et al., 2013).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η εφαρμογή του έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή απόδοση, καθώς η βελτίωση της συγκέντρωσης, της προσοχής και της ικανότητας μάθησης οδηγεί σε καλύτερη απόδοση στα μαθήματα και μεγαλύτερη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες (Rivers et al., 2013).

2.3.3 Ενσυνειδητότητα (Mindfulness)

2.3.3.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η ενσυνειδητότητα (mindfulness) συχνά ορίζεται ως η επίγνωση που προκύπτει μέσω της σκόπιμης παρατήρησης της εμπειρίας κάποιου από στιγμή σε στιγμή με έναν μη επικριτικό και αποδεκτικό τρόπο (Kabat-Zinn, 2003). Η ενσυνειδητότητα επιδιώκει να φέρει σε επίγνωση, με έναν συγκεκριμένο τρόπο, τη σχέση ενός ατόμου με τις εμπειρίες του (σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές). Σύμφωνα με τον Bishop και τους συνεργάτες του (2004) η ενσυνειδητότητα χαρακτηρίζεται από μια προσεκτική επίγνωση στις μεταβαλλόμενες εμπειρίες του ατόμου και μια στάση περιέργειας ή στοχασμού στις διάφορες αντιδράσεις σε αυτές τις εμπειρίες. Σε αντίθεση με την ψυχοθεραπεία, η ενσυνειδητότητα δεν αφορά την αλλαγή των σκέψεων ή των εμπειριών κάποιου, αλλά μάλλον την επίγνωση και αποδοχή των σκέψεων και των συναισθημάτων καθώς ρέουν (Bishop et al., 2004).

Η ενσυνειδητότητα φαίνεται να έχει πολλαπλά οφέλη σε παιδιά και εφήβους τόσο σε κλινικό ή μη κλινικό πληθυσμό, βελτιώνοντας τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την παρορμητικότητα, την επιθετικότητα, τον ύπνο, την αυτοαποτελεσματικότητα, τα συμπτώματα ΔΕΠΥ, το άγχος, τις κοινωνικές δεξιότητες, την ακαδημαϊκή επίδοση, τη διαταραχή διαγωγής, το στρες και το άγχος. Ο μεγαλύτερος σε διάρκεια διαλογισμός συσχετίζεται με καλύτερη λειτουργικότητα και λιγότερα συμπτώματα με την πάροδο του χρόνου (Bostic et al., 2015).

2.3.3.2. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα με βάση την ενσυνειδητότητα

Διάφορες παρεμβάσεις με βάση την ενσυνειδητότητα έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία στοχεύοντας στην προαγωγή της υγείας και της ευζωίας των μαθητών (Crooks et al., 2020; Reppa & Michael, 2024). Παρόλο που το περιεχόμενο του κάθε προγράμματος διαφέρει, εντούτοις φαίνεται ότι έχουν θετικά αποτελέσματα (McKeering & Hwang, 2019). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι αυξάνουν την προκοινωνική συμπεριφορά, την ψυχική ανθεκτικότητα, την προσοχή και μειώνουν το άγχος, τις δυσκολίες συγκέντρωσης και τα προβλήματα συμπεριφοράς (McKeering & Hwang, 2019; Phan et al., 2022).

Ένα πολύ γνωστό παρεμβατικό σχολικό πρόγραμμα ενσυνειδητότητας είναι το Mind Up. Το MindUP είναι ένα καθολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL), το οποίο έχει αναπτυχθεί για μαθητές από το νηπιαγωγείο έως και τη Β΄ Γυμνασίου. Σχεδιάστηκε ώστε να εφαρμόζεται από τον ίδιο τον δάσκαλο της τάξης και περιλαμβάνει ένα σύνολο 15 μαθημάτων, που οργανώνονται σε τέσσερις θεματικούς πυλώνες: νευροεπιστήμη, θετική ψυχολογία, ενσυνείδητη επίγνωση (mindfulness) και κοινωνική-συναισθηματική μάθηση (Maloney et al., 2016).

Κάθε μάθημα είναι σύντομο (διάρκειας περίπου 10-15 λεπτών) και περιλαμβάνει πρακτικές ενσυνειδητότητας, φύλλα εργασίας και δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος, πώς οι σκέψεις και τα συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά, καθώς και πώς να αναπτύξουν στρατηγικές αυτορρύθμισης και ενσυναίσθησης (Maloney et al., 2016).

Το πρόγραμμα εστιάζει σε δεξιότητες όπως η προσοχή και συγκέντρωση, η καλλιέργεια ευγνωμοσύνης, η θετική στάση ζωής, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση και η καλοσύνη. Παράλληλα, ενσωματώνει δραστηριότητες που μπορούν να συνδεθούν με άλλα γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά, επιστήμες), επιτρέποντας την επέκταση της μάθησης σε ευρύτερα πλαίσια (Maloney et al., 2016).

Το MindUP φαίνεται να ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, να βελτιώνει την ψυχική ανθεκτικότητα και να προάγει ένα θετικότερο κλίμα στην τάξη, συμβάλλοντας παράλληλα και στη σχολική επίδοση (Crooks et al., 2020; Maloney et al., 2016).

2.3.4 Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης

2.3.4.1. Θεωρητικό Υπόβαρθο

Η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία ή Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα υιοθετούν ή τροποποιούν συνήθειες υγείας (Bandura, 2004). Οι βασικοί καθοριστικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη γνώση (σχετικά με τους κινδύνους αλλά και τα οφέλη διαφορετικών συμπεριφορών υγείας), την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα (την πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία μια πράξη που θα το οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα), τις προσδοκίες για αποτελέσματα (όφελος και κόστος), τους στόχους και τους αντιληπτούς παράγοντες διευκόλυνσης, καθώς και τα κοινωνικά και δομικά εμπόδια (τα εμπόδια και οι διευκολυντές που υπάρχουν στο κοινωνικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο του ατόμου) (Bandura, 2004).

2.3.4.2. Παρεμβατικά σχολικά προγράμματα με βάση τη ΘΚΜ

Η ΘΚΜ είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη θεωρία στην προώθηση της υγείας (Conner & Norman, 2015) και έχει εφαρμοστεί επιτυχώς σε σχολικές παρεμβάσεις προαγωγής υγείας που αφορούσαν διατροφικές συνήθειες (Bagherniya et al., 2018), σωματική δραστηριότητα (Romeo et al., 2021), στοματική υγεία (Bashirian et al., 2021), σεξουαλική υγεία (Dos Santos, 2020), κατάθλιψη (Moeini et al., 2019), και ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος (Sharma et al., 1999) τόσο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Nixon et al., 2012) όσο και σε μαθητές δημοτικού και εφήβους (Bashirian et al., 2021).

Ένα γνωστό παρεμβατικό σχολικό πρόγραμμα που εφορμόστηκε με βάση τη ΘΚΜ είναι το Roots of Empathy (ROE).

Roots of Empathy (ROE)

Το πρόγραμμα Roots of Empathy (ROE) αποτελεί μια σχολική παρέμβαση σχεδιασμένη για μαθητές δημοτικού, η οποία βασίζεται στις αρχές της Θεωρίας της Κοινωνικής Μάθησης. Δημιουργήθηκε το 1996 από τη Mary Gordon στο Τορόντο του Καναδά και έχει εξαπλωθεί σε πάνω από 11 χώρες, με στόχο την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, κοινωνικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των παιδιών (Gordon, 2012).

Το πρόγραμμα λειτουργεί μέσω τακτικών, εβδομαδιαίων συνεδριών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτή του ROE. Κάθε τρεις εβδομάδες, ένα βρέφος και οι γονείς του επισκέπτονται την τάξη, επιτρέποντας στους μαθητές να παρατηρούν και να αλληλεπιδρούν με το παιδί σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον (Gordon, 2012). Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στοιχεία που αποτελούν βασικές συνιστώσες της SCT, όπως η παρατήρηση και μίμηση (modeling), η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και η εκμάθηση κοινωνικών συμπεριφορών (Schonert-Reichl et al., 2012).

Οι αξιολογήσεις του ROE έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα με αύξηση της ενσυναίσθησης, βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς (Connolly et al., 2018). Επιπλέον, το πρόγραμμα συνέβαλε στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και στην ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας των παιδιών, ενισχύοντας παράλληλα τη συναισθηματική τους κατανόηση και την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (Gordon, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Εισαγωγή

Η έρευνα επικεντρώνεται στη δημιουργία και αξιολόγηση ενός σχολικού παρεμβατικού προγράμματος που εφαρμόστηκε σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού. Ο γενικός σκοπός αποσαφηνίζεται σε επιμέρους στόχους οι οποίοι παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Το παρόν τμήμα περιγράφει τη μεθοδολογία, το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων καθώς και τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις ηθικές αρχές που ακολουθήθηκαν και στους περιορισμούς της έρευνας.

3.2. Ερευνητική Μέθοδος

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη εντάσσεται στα πλαίσια των πειραματικών ερευνών, καθώς περιλάμβανε τόσο πειραματική όσο και ομάδα ελέγχου, με διαδικασίες μέτρησης πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Παρά ταύτα, σε έναν πλήρως πειραματικό σχεδιασμό θεωρείται απαραίτητη όχι μόνο η ύπαρξη ομάδας ελέγχου αλλά και η τυχαιοποιημένη κατανομή των συμμετεχόντων, ώστε να διασφαλίζεται ότι κάθε άτομο έχει την ίδια πιθανότητα ένταξης σε οποιαδήποτε από τις ομάδες (Golzar et al., 2022).

Στην παρούσα μελέτη η συνθήκη αυτή δεν πληρούνταν, καθώς υιοθετήθηκε δειγματοληψία ευκολίας. Συγκεκριμένα, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν μαθητές που ήταν πιο εύκολα διαθέσιμοι στην ερευνήτρια, ενώ η κατανομή στις δύο ομάδες πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο σχολείου και όχι με τυχαιοποίηση σε ατομική βάση. Ως εκ τούτου, το ερευνητικό σχέδιο ταξινομείται στην κατηγορία των οιονεί πειραματικών προσεγγίσεων, όπου η ισοδυναμία των ομάδων δεν εξασφαλίζεται μέσω τυχαίας δειγματοληψίας (Etikan, 2016; Golzar et al., 2022).

3.3. Συμμετέχοντες

Η έρευνα εφαρμόστηκε σε δύο σχολεία. Το ένα σχολείο αποτελούσε την ομάδα παρέμβασης και το άλλο την ομάδα ελέγχου. Η δειγματοληψία ήταν δειγματοληψία ευκολίας αφού τα συγκεκριμένα σχολεία ήταν τα σχολεία στα οποία διδάσκει η ερευνήτρια και υπήρχε εύκολη πρόσβαση στα παιδιά. Την ομάδα παρέμβασης αποτελούσε το Κ΄ Δημοτικό Λεμεσού και την ομάδα ελέγχου το ΚΕ΄ Δημοτικό Λεμεσού. Και στα δύο σχολεία συμμετείχαν δύο Ε΄ τάξεις και τρεις Στ τάξεις. Συνολικά τα παιδιά στην ομάδα παρέμβασης ήταν 82 και στην ομάδα ελέγχου 78.

Λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας

Η ηλικιακή ομάδα που στοχεύει το πρόγραμμα θεωρείται ιδανική γιατί αρχικά στοχεύει σε παιδιά δημοτικού που βρίσκονται σε κίνδυνο ανάπτυξης προβλημάτων συμπεριφοράς, επομένως κυρίως δρα προληπτικά προς αυτά τα παιδιά. Παράλληλα, στοχεύει σε παιδιά που βρίσκονται στο στάδιο μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο, όπου θεωρείται μια περίοδος άγχους, έντασης και πιέσεων για αυτά τα παιδιά, και επομένως διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο ανάπτυξης προβλημάτων συμπεριφοράς (Lochman et al., 2007).

Κριτήρια εισδοχής

Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά μαθητές Ε' - Στ' τάξης των δημοτικών σχολείων που προαναφέρθηκαν στα οποία δόθηκαν γραπτές συγκαταθέσεις από τους γονείς/κηδεμόνες τους για συμμετοχή.

Διαδικασία Παρεμβατικού Προγράμματος

Ομάδα Παρέμβασης

Την ομάδα παρέμβασης αποτέλεσαν τρεις Στ' τάξεις και δύο Ε' τάξεις του Κ' Δημοτικού Σχολείου Λεμεσού, στο οποίο η ερευνήτρια Κατερίνα Μιχαήλ, εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης και εκπαιδευόμενη συμβουλευτική ψυχολόγος, δίδασκε το μάθημα της Αγωγής Υγείας, μέσα στο πλαίσιο του οποίου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, κατόπιν ενημέρωσης και συνεργασίας με τη διεύθυνση και το προσωπικό των σχολείων.

Η ερευνήτρια, σε συνεννόηση με τη διεύθυνση, καθόρισε ημέρα και ώρα κατά τη διάρκεια της οποίας ενημέρωσε το προσωπικό για τον σκοπό, τους στόχους και τη διαδικασία του προγράμματος. Παράλληλα, παραδόθηκε η επιστολή προς τη διεύθυνση για τη στρατολόγηση των συμμετεχόντων, καθώς και όλα τα έντυπα και ερωτηματολόγια που θα χορηγούνταν στα παιδιά και στους γονείς, για φύλαξη στο αρχείο του σχολείου. Συμφωνήθηκε επίσης ότι οι γονείς των μαθητών Ε'–Στ' τάξης θα ενημερωθούν μέσω του σχολείου και θα παραλάβουν κλειστό φάκελο με έντυπο ενημέρωσης για τους σκοπούς της έρευνας και συγκατάθεσης για συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα.

Μετά τη λήψη γραπτών συγκαταθέσεων από τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών, ξεκίνησε η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Στην πρώτη συνάντηση με τους μαθητές στο τέλος Ιανουαρίου, παρουσιάστηκαν οι στόχοι του προγράμματος, ενώ τα παιδιά συμπλήρωσαν

τα σχετικά ερωτηματολόγια και το έντυπο δημογραφικών στοιχείων. Το πρόγραμμα περιλάμβανε συνολικά 7 συναντήσεις/μαθήματα, διάρκειας 80 λεπτών η καθεμία, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κάθε δύο εβδομάδες στο πλαίσιο του μαθήματος «Αγωγής Υγείας», που περιλαμβάνει θεματικές ενότητες προσωπικής ανάπτυξης, ενδυνάμωσης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τα παιδιά των 5 τάξεων ήταν χωρισμένα σε 10 ομάδες αφού κάθε τάξη περιλάμβανε δυο ομάδες των 10-12 παιδιών. Ο διαχωρισμός κάθε τάξης σε δύο ομάδες γίνεται αφού σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα η μια ομάδα παρακολουθεί το μάθημα της Αγωγής Υγείας και η άλλη το μάθημα του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας με αποτέλεσμα να διδάσκονται το κάθε μάθημα μια φορά κάθε δεκαπέντε μέρες. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, η οποία δίδασκε το μάθημα στα συγκεκριμένα σχολεία. Οι συναντήσεις άρχισαν στις αρχές του Φεβράρη και ολοκληρώθηκαν στα μέσα του Ιουνίου. Στην τελευταία, έβδομη συνάντηση στα μέσα του Ιουνίου, τα παιδιά συμπλήρωσαν ξανά τα ίδια ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Ομάδα Ελέγχου

Την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν δύο Ε' τάξεις και τρεις Στ' τάξεις του ΚΕ Δημοτικού σχολείου Λεμεσού στο οποίο επίσης διδάσκει η ερευνήτρια το μάθημα της Αγωγής Υγείας. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία ενημέρωσης της διεύθυνσης του σχολείου και παράδοσης όλων των σχετικών εντύπων που θα δίνονταν στα παιδιά και τους γονείς. Ακολούθως, κάθε μαθητής/τρια παρέλαβε έναν σφραγισμένο φάκελο με τα σχετικά έντυπα ενημέρωσης και συγκατάθεσης με μοναδικό κωδικό ταυτοποίησης, ο οποίος αντιστοιχούσε στα ερωτηματολόγιά του.

Αφού συλλέχθηκαν οι γραπτές συγκαταθέσεις των γονέων, τα παιδιά συμπλήρωσαν σε μια διδακτική περίοδο που καθορίστηκε από το σχολείο, τα ερωτηματολόγια και τα έντυπα δημογραφικών στοιχείων. Η διαδικασία επαναλήφθηκε μετά από περίπου 5 μήνες για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Κατά τη διάρκεια του σχολείου έτους διδάσκονταν οι θεματικές ενότητες που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος και συμπεριλαμβάνονταν στο Σχέδιο Δράσης Αγωγής Υγείας του σχολείου. Αναμένεται από κάθε σχολείο, με βάση τις οδηγίες του ΥΠΠΑΝ, να καταρτίζει ετησίως σχέδιο Αγωγής Υγείας και πρόληψης της παραβατικότητας με βάση τις ανάγκες του. Με βάση τι συγκεκριμένο σχέδιο από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Ιούνιο διδάχθηκαν οι ενότητες που αφορούσαν την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων με

ιδιαίτερη εστίαση στο συναίσθημα του θυμού και τη έννοια της φιλίας και δημιουργίας φιλικών σχέσεων.

3.4. Δομή και περιεχόμενο παρεμβατικού προγράμματος

Αρχικός σχεδιασμός ήταν η εφαρμογή του προγράμματος κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και η αίτηση για παραχώρηση άδειας από την Βιοηθική Κύπρου έγινε στις αρχές του Ιουλίου 2024. Λόγω καθυστέρησης έκδοσης των αδειών της έρευνας οι οποίες δόθηκαν στα μέσα Ιανουαρίου του 2025, η εφαρμογή του περιορίστηκε στο υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς.

Με βάση τον εναπομείναντα χρόνο που ήταν από τον Φεβρουάριο μέχρι τις αρχές Ιουνίου 2025, χρόνο στον οποίο μεσολαβούσαν και οι σχολικές διακοπές του Πάσχα, προγραμματίστηκαν και έγιναν 7 συναντήσεις διάρκειας 80 λεπτών η καθεμία με συχνότητα μια κάθε δεκαπενθήμερο μέσα στα πλαίσια του μαθήματος Αγωγής Υγείας. Σε κάθε συνεδρία υπήρχε συγκεκριμένος στόχος και θεματολογία. Μέσα από τις συνεδρίες, τα παιδιά εξασκήθηκαν σε τεχνικές και ασκήσεις με στόχο τη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας και ανθεκτικότητας. Οι ασκήσεις ήταν προσαρμοσμένες με βάση τη γνωστική τους ικανότητα και ηλικιακό επίπεδο και ήταν βασισμένες στην ΓΣΘ, τη ΘΚΜ και την ενσυνειδητότητα.

Το συγκεκριμένο μάθημα περιλαμβάνει στο αναλυτικό του πρόγραμμα όλες τις θεματικές ενότητες που αποτελούν το πρόγραμμα και εναρμονίζεται πλήρως με τους στόχους του μαθήματος. Συγκεκριμένα το μάθημα περιλαμβάνει τις ενότητες ανάπτυξη και εξέλιξη εαυτού και δημιουργία και βελτίωση κοινωνικού εαυτού, ενότητες οποίες αποτελούν και το περιεχόμενο του προγράμματος.

Το πρόγραμμα εφάρμοσε η ερευνήτρια Κατερίνα Μιχαήλ, εκπαιδευτικός, εκπαιδευόμενη συμβουλευτική ψυχολόγος, η οποία διδάσκει το μάθημα της Αγωγής Υγείας στο σχολείο της παρεμβατικής ομάδας.

Περιεχόμενο προγράμματος

Πρώτη Συνάντηση-Εκπαίδευση και αναγνώριση σκέψεων

Στόχος: Μέσα από απλές δραστηριότητες να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις σκέψεις και να τις διαχωρίζουν από τα συναισθήματα. Να κατανοήσουν πώς οι σκέψεις συνδέονται με

τα συναισθήματα, σωματικά συμπτώματα και συμπεριφορές. Εκπαίδευση στον κύκλο Σκέψη-Συναίσθημα-Αντίδραση (Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία).

Δεύτερη Συνάντηση-Διαχείριση σκέψεων – εξάσκηση σε θετικές σκέψεις

Στόχος: Μέσα από απλές δραστηριότητες, να μάθουν τα παιδιά να διαχειρίζονται και ρυθμίζουν τις σκέψεις τους. Εκπαίδευση σε τεχνικές διαχείρισης αρνητικών σκέψεων και καλλιέργειας θετικών σκέψεων (Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία).

Τρίτη Συνάντηση- Εξάσκηση σε τεχνικές χαλάρωσης

Στόχος: Τα ίδια τα παιδιά να εντοπίσουν και να καταγράψουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να χαλαρώνουν και να διαχειρίζονται αρνητικά συναισθήματα τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Εκπαίδευση στη διαφραγματική αναπνοή ως τεχνική χαλάρωσης (Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία και Ενσυνειδητότητα).

Τέταρτη Συνάντηση- Ενσυνειδητότητα

Στόχος: Τα παιδιά να εξασκηθούν σε τεχνικές ενσυνειδητότητας για εστίαση στο παρόν (τεχνική 5-4-3-2-1, οραματισμός ασφαλούς μέρους, ενσυνείδητη παρασκευή και κατανάλωση φαγητού)

Πέμπτη Συνάντηση- Αυτοεκτίμηση

Στόχος: Η ανάδειξη των θετικών στοιχείων και ταλέντων των παιδιών μέσα από βιοματικές δραστηριότητες παιδιού-γονέα (Θετική Ψυχολογία).

Έκτη συνάντηση- Ευγνωμοσύνη

Στόχος: Μέσα από διάφορες δραστηριότητες να εντοπίσουν και να αναφέρουν όλα όσα για τα οποία νιώθουν ευγνωμοσύνη. Έκφραση της ευγνωμοσύνης τους σ' ένα αγαπημένο πρόσωπο μέσα από ένα γράμμα το οποίο έγραψαν στην τάξη και έδωσαν στη συνέχεια στο πρόσωπο για το οποίο προοριζόταν (Θετική Ψυχολογία).

Έβδομη Συνάντηση- Διαχείριση συγκρούσεων

Στόχος: Μέσα από τη δραματοποίηση σεναρίων που αφορούσαν συγκρούσεις τα παιδιά να βρουν τρόπους θετικής διαχείρισης της σύγκρουσης εφαρμόζοντας τις τεχνικές που είχαν διδαχθεί στις προηγούμενες συναντήσεις (Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία).

Πιστότητα στην εφαρμογή του προγράμματος

Για να διαπιστωθεί ότι όλες οι ομάδες δέχθηκαν τον ίδιο αριθμό συναντήσεων υπήρχε ημερολόγιο καταγραφής για κάθε ομάδα παιδιών των συναντήσεων και των δραστηριοτήτων που διεξάγονταν.

Στις Ε' τάξεις έγιναν και οι 7 συναντήσεις. Στις Στ' τάξεις λόγω της τελικής γιορτής αποφοίτησης και των προβών που έκαναν τα παιδιά, ήταν αδύνατη η διεξαγωγή των τελευταίων συναντήσεων με αποτέλεσμα στις δύο Στ τάξεις να γίνουν οι 6 από τις 7 συναντήσεις και στην άλλη μόνο οι 4.

Εμπλοκή γονέων

Έγινε προσπάθεια εμπλοκής των γονέων αφού φαίνεται ότι η εμπλοκή τους μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα (Brooks, 2006). Αυτό έγινε με τη δημιουργία κοινότητας στο viber όπου ενημερώνονταν μετά από κάθε συνάντηση για το περιεχόμενο της και τρόπους με τους οποίους μπορούν και οι ίδιοι να υποστηρίξουν την προσπάθεια των παιδιών. Στην ομάδα συμμετείχαν 52 γονείς από το σύνολο των 82 παιδιών της παρεμβατικής ομάδας. Οι γονείς συμμετείχαν σε και μια από τις συναντήσεις των παιδιών. Στη συγκεκριμένη συνάντηση ήλθαν στο χώρο του σχολείου και σχηματίστηκαν ζευγάρια παιδιού- γονέα τα οποία συμμετείχαν σε διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες με στόχο την έκφραση των θετικών στοιχείων και δυνατοτήτων των παιδιών τόσο από τα ίδια τα παιδιά όσο και από τους γονείς τους. Στο εργαστήριο παρευρέθηκαν όλοι οι γονείς εκτός από τους γονείς δύο παιδιών που δεν μπορούσαν να παρευρεθούν και οι ίδιες δραστηριότητες έγιναν σε ζευγάρι με τη δασκάλα τους.

Εμπλοκή προσωπικού του σχολείου

Έγινε προσπάθεια εμπλοκής του προσωπικού του σχολείου μέσω της εφαρμογής δράσεων για τη προαγωγή ενός θετικού σχολικού κλίματος, όμως δεν υπήρξε προθυμία για συμμετοχή.

Συγκεκριμένα, καθορίστηκαν σαν στόχοι μεταξύ των παιδιών κάθε τάξης και της εκπαιδευτικού που έκανε την παρέμβαση η θετική συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών και η καλλιέργεια των σχέσεων τους. Ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό κάθε τάξης να αφιερώνει τα τελευταία 5 λεπτά της μέρας στην αξιολόγηση της προόδου των παιδιών και της δικής της θετικής επανατροφοδότησης και λεκτικής επιβράβευσης για την προσπάθεια τους αφού η εκπαιδευτικός που εφάρμοσε την παρέμβαση είχε επαφή μαζί τους μόνο κάθε 15 μέρες. Αυτό εντασσόταν μέσα στα πλαίσια της Θεωρίας της Κοινωνικής Μάθησης με στόχο την

καλλιέργεια της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών αφού θα θεωρούσαν ότι έχουν την ικανότητα να υιοθετήσουν νέους τρόπους συμπεριφοράς οι οποίοι θα επιβραβεύονταν μέσω της θετικής λεκτικής επανατροφοδότησης της εκπαιδευτικού της τάξης τους (Bandura, 2013) και τη μάθηση μέσω παρατήρησης των συνομήλικων (Bandura, 2005).

Κάποιοι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί το εφάρμοσαν για 1-2 βδομάδες ενώ μετά το σταμάτησαν αφού το ξεχνούσαν ή δεν είχαν χρόνο όπως ανέφεραν ενώ κάποιοι άλλοι για τους ίδιους λόγους δεν το εφάρμοσαν καθόλου.

3.5. Αξιολόγηση του προγράμματος

Για την αξιολόγηση του προγράμματος δόθηκε στους γονείς ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις που αφορούν μόνο τα κοινωνιογραφικά τους χαρακτηριστικά στην αρχή του προγράμματος. Στα παιδιά δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιέχει εργαλεία τα οποία αναφέρονται πιο κάτω, πριν την εφαρμογή του προγράμματος και αμέσως μετά την ολοκλήρωση του. Η πρώτη αξιολόγηση έγινε στο τέλος του Ιανουαρίου 2025 και η τελική στα μέσα Ιουνίου του 2025

Τα εργαλεία είναι τα εξής: Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας για παιδιά και εφήβους (Wagnild & Young, 1993), Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg, 1965), Personal Experiences Checklist (Hunt et al., 2012), Negative Affect Scale for Children, PANAS-C) (Laurent et al., 1999).

Ψυχική Ανθεκτικότητα Παιδιών

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών έχει χρησιμοποιηθεί η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Wagnild & Young, 1993). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιέχει 25 ερωτήματα και το παιδί καλείται να απαντήσει σε μια εφταβάθμια κλίμακα Likert (1 = διαφωνώ απόλυτα, 7 = συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα συγκροτείται από δύο υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα αποτελείται από 17 στοιχεία που συνιστούν την προσωπική επάρκεια του ατόμου και περιέχει ερωτήσεις όπως: «Όταν κάνω σχέδια τα πραγματοποιώ», ενώ η δεύτερη υποκλίμακα συγκροτείται από 8 στοιχεία που συνιστούν την αποδοχή του εαυτού και της ζωής και περιέχει ερωτήσεις όπως: «Σπάνια αναρωτιέμαι ποιο είναι το νόημα της ζωής». Η συγκεκριμένη κλίμακα προσαρμόστηκε στην Ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της μετάφρασης – επαναμετάφρασης και έχει φανεί ότι ο δείκτης αξιοπιστίας της είναι ικανοποιητικός, $\alpha = .70$ έως $\alpha = .89$ (Μαμαλίκου, 2012).

Αυτοεκτίμηση

Η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει αξιολογηθεί με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 10 ερωτήματα και αξιολογεί τη συνολική αίσθηση του ατόμου για την προσωπική του αξία και αντίληψη για εαυτό του. Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα είναι: «Αισθάνομαι ότι είμαι άτομο που αξίζω, τουλάχιστον όπως και οι άλλοι», «Κάποιες φορές σκέφτομαι ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή», «Γενικά, είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου». Οι συμμετέχοντες αξιολογούν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τα ερωτήματα σε μια τετραβάθμια κλίμακα Likert (1= συμφωνώ απόλυτα έως 4= διαφωνώ απόλυτα). Όσο πιο υψηλή είναι η τιμή, τόσο υψηλότερη είναι η αυτοεκτίμηση των παιδιών. Προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν ότι η κλίμακα του Rosenberg διαθέτει υψηλή αξιοπιστία με $\alpha=.87$ (Rowley et al., 1998).

Εκφοβιστικές συμπεριφορές

Η αξιολόγηση της βίαιης και εκφοβιστικής συμπεριφοράς έχει πραγματοποιηθεί χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο Personal Experiences Checklist (PECK) (Hunt et al., 2012). Περιέχει 32 δηλώσεις σε μια πεντάβαθμη κλίμακα με συχνότητα από ποτέ έως κάθε μέρα σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σε διάφορες βίαιες/εκφοβιστικές συμπεριφορές στο σχολείο. Τα 32 στοιχεία αντιστοιχίζονται σε τέσσερις παράγοντες: σχεσιακός-λεκτικός εκφοβισμός (11 στοιχεία) με δηλώσεις όπως «Τα άλλα παιδιά λένε στους άλλους να μην κάνουν παρέα μαζί μου», διαδικτυακός εκφοβισμός (8 στοιχεία) με δηλώσεις όπως «Τα άλλα παιδιά μου λένε άσχημα πράγματα στο διαδίκτυο ή με ανταλλαγή μηνυμάτων», σωματικός εκφοβισμός (9 στοιχεία) με δηλώσεις όπως «Τα άλλα παιδιά με χτυπούν» και εκφοβισμός με βάση την κουλτούρα (4 στοιχεία) με δηλώσεις όπως «Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν για την καταγωγή μου».

Προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν ότι το PECK διαθέτει υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα με $\alpha=.89$ (Finkelhor et al., 2007).

Συναισθηματική κατάσταση παιδιών

Η αξιολόγηση της θετικής και αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών έγινε με την Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων για Παιδιά (Positive and Negative Affect Scale for Children, PANAS-C). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 30 ερωτήματα και αξιολογεί τη συχνότητα και την ένταση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν τα παιδιά. Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα είναι: «Αισθάνομαι χαρούμενος/η», «Αισθάνομαι περήφανος/η», «Αισθάνομαι λυπημένος/η», «Αισθάνομαι νευρικός/η». Οι συμμετέχοντες αξιολογούν τη συχνότητα των συναισθημάτων αυτών σε μια πενταβάθμια

κλίμακα Likert (1= σχεδόν ποτέ έως 5= σχεδόν πάντα). Όσο πιο υψηλή είναι η τιμή στις θετικές συναισθηματικές καταστάσεις, τόσο θετικότερη είναι η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, ενώ όσο πιο υψηλή είναι η τιμή στις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, τόσο πιο αρνητική είναι η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν ότι η κλίμακα PANAS-C διαθέτει υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα ($\alpha = .92$ για την κλίμακα των θετικών συναισθημάτων και $\alpha = .87$ για την κλίμακα των αρνητικών συναισθημάτων) (Laurent et al., 1999).

Δημογραφικά και Προσωπικά Στοιχεία

Το ερωτηματολόγιο θα περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στοιχεία για το φύλο του παιδιού, το σχολείο και τάξη, την περιοχή διαμονής, το επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και το επάγγελμα και των δύο γονέων.

3.6. Ηθική Δεοντολογία

Η έρευνα εγκρίθηκε από την Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου με αριθμό έγκρισης EEBK ΕΠ 2024.01.216.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, όλα τα παιδιά και οι γονείς τους αντιμετωπίστηκαν με βάση τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας του Αμερικάνικου Ψυχολογικού Συνδέσμου. Τονίστηκε η διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων τους και το δικαίωμα απόσυρσής τους από την έρευνα όποτε το επιθυμούν. Οι δραστηριότητες του προγράμματος διασφάλιζαν την ασφάλεια, ήθος και ακεραιότητα των παιδιών. Σε περίπτωση που θα διακρινόταν ότι κάποιο από τα παιδιά είχε έρθει σε δύσκολη θέση κατά τη διάρκεια του προγράμματος, αυτό θα συζητιόταν και θα αξιολογούταν με το ίδιο το παιδί και τους γονείς του, κάτι όμως που δεν έγινε.

Προσωπικά Δεδομένα

Πρόσβαση στις προσωπικές πληροφορίες και δεδομένα είχαν μόνο οι ερευνήτριες, Δρ Γλυκερία Ρέππα και Κατερίνα Μιχαήλ. Για σκοπούς σύγκρισης και αξιολόγησης της επίδρασης του προγράμματος πριν και μετά την εφαρμογή του, σε κάθε ερωτηματολόγιο υπήρχε ένας μοναδικός κωδικός αριθμός έτσι ώστε να μπορεί να γίνει συσχέτιση με το άτομο και τις πιθανές αλλαγές που παρατηρήθηκαν. Κάθε μορφή ταυτοποίησης διαγράφηκε με το πέρας της συλλογής δεδομένων. Όλες οι πληροφορίες που πάρθηκαν ήταν εμπιστευτικές και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για το σκοπό της παρούσης έρευνας. Τα δεδομένα φυλάσσονται σε ασφαλή και κλειδωμένο χώρο σε προσωπικό γραφείο της Κατερίνας Μιχαήλ και είναι το μοναδικό άτομο που έχει πρόσβαση σε αυτά. Επίσης, υπάρχει ειδικός κωδικός για πρόσβαση

στα ηλεκτρονικά δεδομένα τον οποίο γνωρίζουν μόνο οι ερευνήτριες και είναι οι μόνες που έχουν πρόσβαση σε αυτά. Τα δεδομένα πρόκειται να φυλαχθούν μετά τη λήξη της έρευνας, επεξεργασίας και ανάλυσής τους για διάστημα 5 ετών.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, τονίστηκε στους συμμετέχοντες η πλήρη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων και ανωνυμίας τους. Τονίστηκε ότι τα προσωπικά δεδομένα προστατεύονται πλήρως και ότι θα διαφυλάσσονταν η ανωνυμία τους. Επίσης, τονίστηκε φορά το δικαίωμα ελεύθερης απόσυρσης από την έρευνα, όποτε το επιθυμούν. Στα έντυπα συγκατάθεσης και ενημέρωσης υπήρχε γραπτή ενημέρωση ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευθούν σε επιστημονικά περιοδικά, με απώτερο γνώμονα τη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων τους και της ανωνυμίας τους. Επίσης, υπήρχε και το έντυπο διαδικασίας υποβολής παραπόνων, στο οποίο περιγράφονταν πλήρως τα στοιχεία του ατόμου που θα μπορούν να υποβάλουν τα παράπονά τους.

3.7. Πλάνο Ανάλυσης

Για την στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 29.

Για την ανάλυση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές ήταν κατηγοριακές (π.χ. φύλο, ηλικιακές κατηγορίες, εκπαίδευση και εργασία γονέων), εφαρμόστηκε το κριτήριο χ^2 (Chi-square test of independence), το οποίο είναι κατάλληλο για τον έλεγχο διαφορών μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών (Field, 2018). Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση των διαφορών στις ψυχομετρικές κλίμακες μεταξύ των δύο χρονικών μετρήσεων (πριν και μετά την παρέμβαση) χρησιμοποιήθηκαν t-tests. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν paired samples t-tests για τη σύγκριση των δύο μετρήσεων μέσα στην ίδια ομάδα και independent samples t-tests για τη σύγκριση των δύο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου) σε κάθε χρονική στιγμή. Επιπλέον, για την ολοκληρωμένη εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε Repeated Measures ANOVA με μεικτό σχεδιασμό (mixed design), ώστε να εξεταστεί τόσο η επίδραση του χρόνου (ενδοομαδικό αποτέλεσμα), όσο και η αλληλεπίδραση μεταξύ χρόνου και ομάδας (intervention vs control). Η επιλογή αυτής της μεθόδου είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για πειραματικά σχέδια με δύο ή περισσότερες μετρήσεις στο χρόνο, καθώς ελέγχει ταυτόχρονα ενδοατομικές και διαομαδικές διαφορές, μειώνοντας το σφάλμα μέτρησης (Field, 2018, Girden, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 -ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1.Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η ανάπτυξη, η εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος στοχεύοντας στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών της Ε' - Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου και της διερεύνησής της επίδρασης του προγράμματος στις εκφοβιστικές τους συμπεριφορές.

Ο γενικός σκοπός υποδιαιρείται σε επιμέρους στόχους (βλέπε κεφάλαιο 1) οι οποίοι μεταφράζονται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών;
2. Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών;
3. Μπορεί το πιο πάνω πρόγραμμα να έχει επίδραση στα συναισθήματα των παιδιών, αυξάνοντας τα θετικά και μειώνοντας τα αρνητικά τους συναισθήματα;

4.2 Κοινωδημογραφικά χαρακτηριστικά και ομοιογένεια του δείγματος

Τα δύο σχολεία που επιλέχθηκαν για να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν το Κ' και ΚΕ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού. Τα δύο σχολεία βρίσκονται σε κοντινή απόσταση και η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού είναι παρόμοια.

Για να επιβεβαιωθεί το πιο πάνω έγιναν στατιστικές αναλύσεις σχετικά με την αναλογία κατά φύλο στα δύο σχολεία, τις ηλικίες των παιδιών και των γονέων τους, την καταγωγή των παιδιών και κατ' επέκταση τα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών, την οικογενειακή κατάσταση των γονέων/κηδεμόνων που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική κατάσταση των γονέων/κηδεμόνων των συμμετεχόντων. Όλες οι μεταβλητές ήταν κατηγοριακές και διερευνήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου χ^2 .

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται η μη ύπαρξη σημαντικών διαφορών στους τομείς που προαναφέρθηκαν ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τις οικογένειες των δύο σχολείων αφού το p value είναι μεγαλύτερο από 0,05 σε όλους τους τομείς που διερευνήθηκαν (βλέπε πίνακα 1).

Πίνακας 1: Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των ομάδων στην αρχή της παρέμβασης

	Ομάδα Παρέμβασης (n=82)	Ομάδα Ελέγχου (n=78)	p- value*
Φύλο			0,40
<i>Αγόρια</i>	48 (58,45%)	33 (42,3%)	
<i>Κορίτσια</i>	34 (41,5%)	45 (57,7%)	
Τάξη			0,26
<i>Ε' τάξη</i>	39 (47,6%)	30 (38,5%)	
<i>Στ' τάξη</i>	43 (52,4%)	48 (61,5%)	
Ηλικία			0,19
<i>10 χρονών</i>	31 (37,8%)	18 (23,1%)	
<i>11 χρονών</i>	45 (54,9%)	44 (56,4%)	
<i>12 χρονών</i>	6 (7,3%)	16 (20,5%)	
Καταγωγή			0,54
<i>Κύπρος</i>	79 (96,4%)	75 (96,2%)	
<i>Άλλη χώρα</i>	3 (3,6%)	3 (3,8%)	
Φύλο γονέα που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο			0,80
<i>Μητέρα</i>	66 (86,8%)	61 (88,4%)	
<i>Πατέρας</i>	10 (13,2%)	8 (11,6%)	
Ηλικία γονέα που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο			0,47
<i>31-35</i>	7 (9,3%)	3 (4,4%)	
<i>36-40</i>	22 (29,3%)	23 (33,8%)	
<i>41-45</i>	30 (40%)	28 (41,2%)	
<i>46-50</i>	10 (13,3%)	12 (17,6%)	
<i>50+</i>	6 (8%)	2 (2,9%)	
Οικογενειακή κατάσταση γονέα που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο			0,57
<i>Έγγαμος/η</i>	70 (92,1%)	59 (88,1%)	
<i>Συμβίωση</i>	0 (0%)	0 (0%)	
<i>Διαζευγμένος/η</i>	6 (7,9%)	8 (11,9%)	
<i>Άγαμος/η</i>	0 (0%)	0 (0%)	
<i>Χήρος/α</i>	0 (0%)	0 (0%)	
Μόρφωση μητέρας			0,21

<i>Δημοτικό</i>	1 (1,3%)	0 (0%)	
<i>Γυμνάσιο</i>	11 (16,5%)	6 (8,8%)	
<i>Λύκειο/Τεχνική Σχολή</i>	9 (11,8%)	8 (11,8%)	
<i>Πανεπιστήμιο-πτυχίο</i>	32 (42,1%)	20 (29,4%)	
<i>Πανεπιστήμιο-μεταπτυχιακό</i>	22 (28,9%)	33 (48,5%)	
<i>Πανεπιστήμιο-διδακτορικό</i>	1 (1,3%)	1 (1,5%)	
Μόρφωση πατέρα			0,15
<i>Δημοτικό</i>	1 (1,4%)	0 (0%)	
<i>Γυμνάσιο</i>	0 (0%)	3 (4,5%)	
<i>Λύκειο/Τεχνική Σχολή</i>	16 (21,6%)	13 (19,7%)	
<i>Κολλέγιο</i>	7 (9,5%)	6 (9,1%)	
<i>Πανεπιστήμιο-πτυχίο</i>	30 (40,5%)	17 (25,8%)	
<i>Πανεπιστήμιο-μεταπτυχιακό</i>	18 (24,3%)	26 (39,4%)	
<i>Πανεπιστήμιο-διδακτορικό</i>	2 (2,7%)	1 (1,5%)	
Επάγγελμα μητέρας			0,26
<i>Δημόσιος υπάλληλος</i>	24 (32%)	28 (40,6%)	
<i>Ιδιωτική Υπάλληλος</i>	34 (45,3%)	30 (43,5%)	
<i>Αυτοεργοδοτούμενη</i>	14 (18,7%)	6 (8,7%)	
<i>Άνεργη</i>	3 (4%)	5 (7,2%)	
Επάγγελμα πατέρα			0,83
<i>Δημόσιος υπάλληλος</i>	20 (26,7%)	22 (32,4%)	
<i>Ιδιωτικός Υπάλληλος</i>	43 (57,3%)	36 (52,9%)	
<i>Αυτοεργοδοτούμενος</i>	10 (13,1%)	9 (13,2%)	
<i>Άνεργος</i>	1 (1,3%)	1 (1,5%)	

* p value από χ^2

4.3. Ερευνητικό ερώτημα 1: Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών;

Πίνακας 2: Μέσοι Όροι (M), Τυπικές Αποκλίσεις (SD) και τιμές p από t-test Εξαρτημένων και Ανεξάρτητων Δειγμάτων για την Αυτοεκτίμηση και την Ψυχική Ανθεκτικότητα

	Ομάδα Παρέμβασης (n=82)			Ομάδα Ελέγχου (n=78)			†p-value μεταξύ των ομάδων στην έναρξη	†p- value μεταξύ των ομάδω ν στο τέλος
	έναρξη	τέλος	p-value εντός της ομάδας	έναρξη	τέλος	*p-value εντός της ομάδας		
Αυτοεκ τίμηση	2.16± 0.45	2.13 ± 0.46	0.42	2.20 ± 0.49	2.23 ±0.59	0.50	0.813	0.223
Ψυχική Ανθεκτι κότητα	5.56 ±0.59	5.56±0.5 3	0.49	5.67±0.6 4	5.56±0. 68	0.18	0.37	0.62

*p value από Paired samples t test

† p value από independent samples t test

Η ανάλυση των δεδομένων για την αυτοεκτίμηση έδειξε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η μέση τιμή αυτοεκτίμησης στην έναρξη (M = 2.16, SD = 0.45) δεν διέφερε σημαντικά από τη μέση τιμή στο τέλος (M = 2.13, SD = 0.46), $p = .42$, ενώ και στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε διαφορά μεταξύ της αρχικής (M = 2.20, SD = 0.49) και της τελικής μέτρησης (M = 2.23, SD = 0.59), $p = .50$. Επιπλέον, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ούτε

στην έναρξη ($p = .813$), ούτε στο τέλος της παρέμβασης ($p = .223$). Συνεπώς, η παρέμβαση δεν φαίνεται να επηρέασε την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων με στατιστικά σημαντικό τρόπο.

Η ανάλυση της ψυχικής ανθεκτικότητας έδειξε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση της παρέμβασης. Στην ομάδα παρέμβασης, η μέση τιμή παρέμεινε αμετάβλητη από την έναρξη ($M = 5.56$, $SD = 0.59$) έως το τέλος ($M = 5.56$, $SD = 0.53$), με $p = .49$, γεγονός που υποδεικνύει πλήρη σταθερότητα. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε μικρή μείωση από 5.67 ($SD = 0.64$) σε 5.56 ($SD = 0.68$), αλλά και αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p = .18$). Επίσης, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, ούτε στην αρχική μέτρηση ($p = .37$), ούτε στην τελική ($p = .62$). Συνεπώς, η παρέμβαση δεν επηρέασε την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων με τρόπο στατιστικά σημαντικό. Πίνακας 3: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στην Αυτοεκτίμηση.

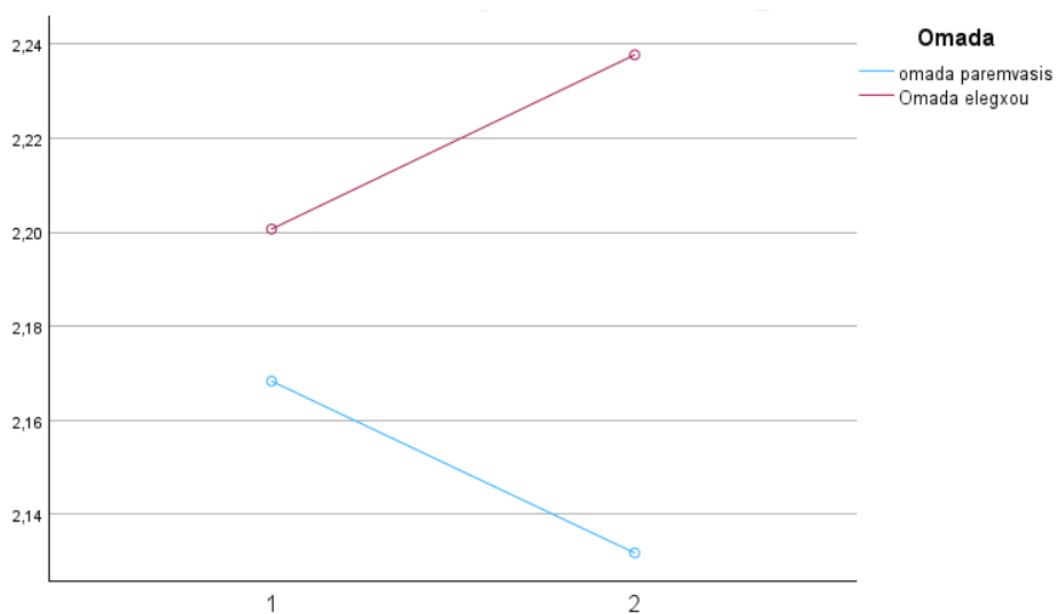
Πίνακας 3: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στην Αυτοεκτίμηση.

Παράγοντας	df	p	Partial η^2
Χρόνος (Time)	0.000	0.994	0.000
Ομάδα (Group)	1.061	0.305	0.007
Χρόνος $\times$ Ομάδα	0.880	0.350	0.006

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επαναλαμβανόμενης μέτρησης ANOVA για την αυτοεκτίμηση, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του Χρόνου ($F(1,df) = 0.000$, $p = .994$, $\text{partial } \eta^2 = .000$), γεγονός που δείχνει ότι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης παρέμειναν ουσιαστικά αμετάβλητα από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, ανεξάρτητα από την ομάδα. Επίσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της Ομάδας ($F(1,df) = 1.061$, $p = .305$, $\text{partial } \eta^2 = .007$), κάτι που σημαίνει ότι οι δύο ομάδες (παρέμβασης και ελέγχου) δεν διέφεραν συνολικά ως προς την αυτοεκτίμηση. Τέλος, η αλληλεπίδραση Χρόνου $\times$ Ομάδας δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,df) = 0.880$, $p = .350$, $\text{partial } \eta^2 = .006$), υποδεικνύοντας ότι η αλλαγή στην αυτοεκτίμηση από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση δεν διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων.

Διάγραμμα 1: Αλλαγές στην Αυτοεκτίμηση ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας

Αυτοεκτίμηση



Χρόνος

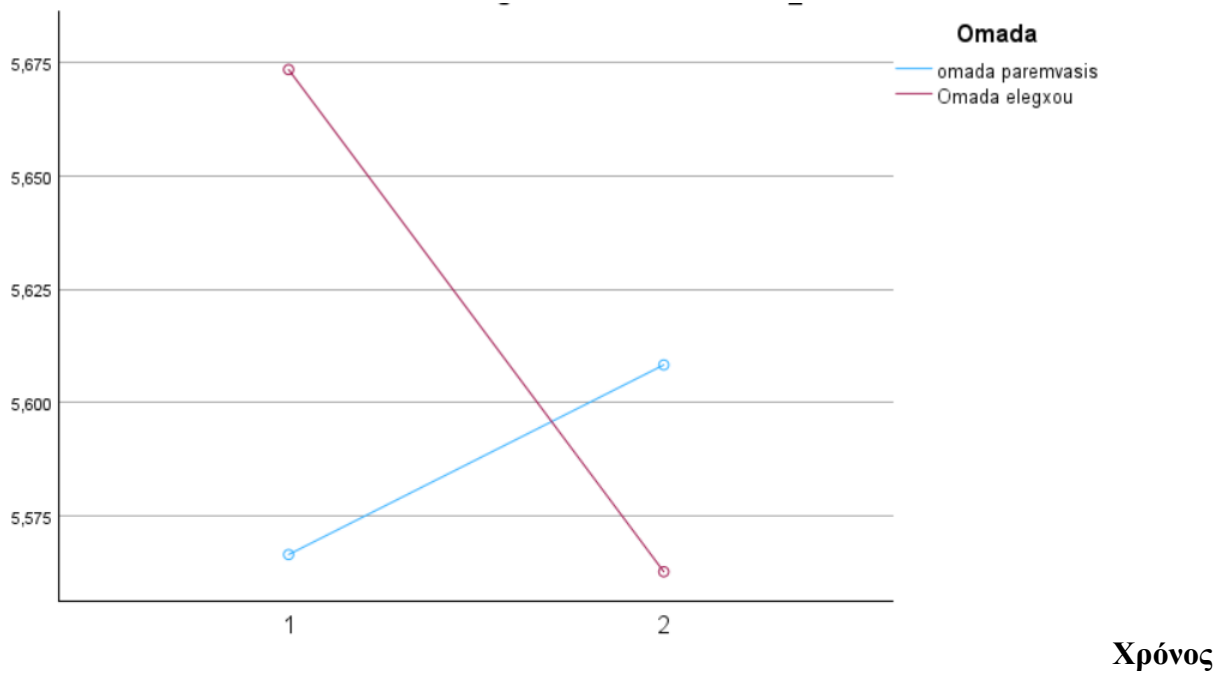
Πίνακας 4: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στην ψυχική ανθεκτικότητα

Παράγοντας	df	p	Partial η^2
Χρόνος (Time)	0.465	0.496	0.003
Ομάδα (Group)	2.280	0.133	0.15
Χρόνος $\times$ Ομάδα	0,122	0.728	0,001

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επαναλαμβανόμενης μέτρησης ANOVA για την ψυχική ανθεκτικότητα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του Χρόνου ($F(1,df) = 0.465$, $p = .496$, partial $\eta^2 = .003$), γεγονός που δείχνει ότι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, ανεξάρτητα από την ομάδα. Επίσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της Ομάδας ($F(1,df) = 2.280$, $p = .133$, partial $\eta^2 = .015$), κάτι που σημαίνει ότι οι δύο ομάδες (παρέμβασης και ελέγχου) δεν διέφεραν συνολικά ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα. Τέλος, η αλληλεπίδραση Χρόνου $\times$ Ομάδας δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,df) = 0.122$, $p = .728$, partial $\eta^2 = .001$), υποδεικνύοντας ότι η αλλαγή στην ψυχική ανθεκτικότητα από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση δεν διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων.

Διάγραμμα 2: Αλλαγές στην Ψυχική Ανθεκτικότητα ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας

Ψυχική Ανθεκτικότητα



Συμπερασμα

Τα αποτελέσματα τόσο των *t*-tests όσο και της ανάλυσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση και η ψυχική ανθεκτικότητα δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ούτε εντός των ομάδων (από την έναρξη έως το τέλος της παρέμβασης), ούτε μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου $\times$ Ομάδας, γεγονός που υποδηλώνει ότι η παρέμβαση δεν είχε μετρήσιμη επίδραση στις δύο αυτές μεταβλητές.

4.4. Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της θυματοποίησης τους και εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών;

Πίνακας 5: Μέσοι Όροι (M), Τυπικές Αποκλίσεις (SD) και τιμές p από t-test Εξαρτημένων και Ανεξάρτητων Δειγμάτων για εκφοβισμό

	Ομάδα Παρέμβασης (n=82)			Ομάδα Ελέγχου (n=78)			†p-value μεταξύ των ομάδων στην έναρξη	†p- value μεταξύ των ομάδω ν στο τέλος
	έναρξη	τέλος	p-value εντός της ομάδας	έναρξη	τέλος	*p-value εντός της ομάδας		
Εκφοβι σμός	1.25± 0.37	1.23 ± 0.33	0.29	1.42 ± 0.57	1.42 ±0.48	0.95	0.015	0.003

*p value από Paired samples t test

† p value από independent samples t test

Όσον αφορά τον εκφοβισμό, στην έναρξη, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p = 0.015$), με την Ομάδα Ελέγχου να εμφανίζει υψηλότερο μέσο όρο εκφοβισμού ($M = 1.42$, $SD = 0.57$) σε σύγκριση με την Ομάδα Παρέμβασης ($M = 1.25$, $SD = 0.37$). Η διαφορά αυτή διατηρείται και στο τέλος της παρέμβασης ($p = 0.003$), όπου οι μέσοι όροι παραμένουν αντίστοιχα στα ίδια επίπεδα. Εντός της Ομάδας Παρέμβασης δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική μεταβολή στον εκφοβισμό ($p = 0.29$), ενώ και στην Ομάδα Ελέγχου τα επίπεδα παραμένουν αμετάβλητα ($p = 0.95$). Παρότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές, η απουσία σημαντικής μείωσης εντός της Ομάδας Παρέμβασης καθιστά δύσκολη την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος υπέρ της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Επιπλέον, η ύπαρξη αρχικής διαφοράς μεταξύ των ομάδων περιορίζει τη δυνατότητα ερμηνείας των ευρημάτων ως απόρροια της παρέμβασης.

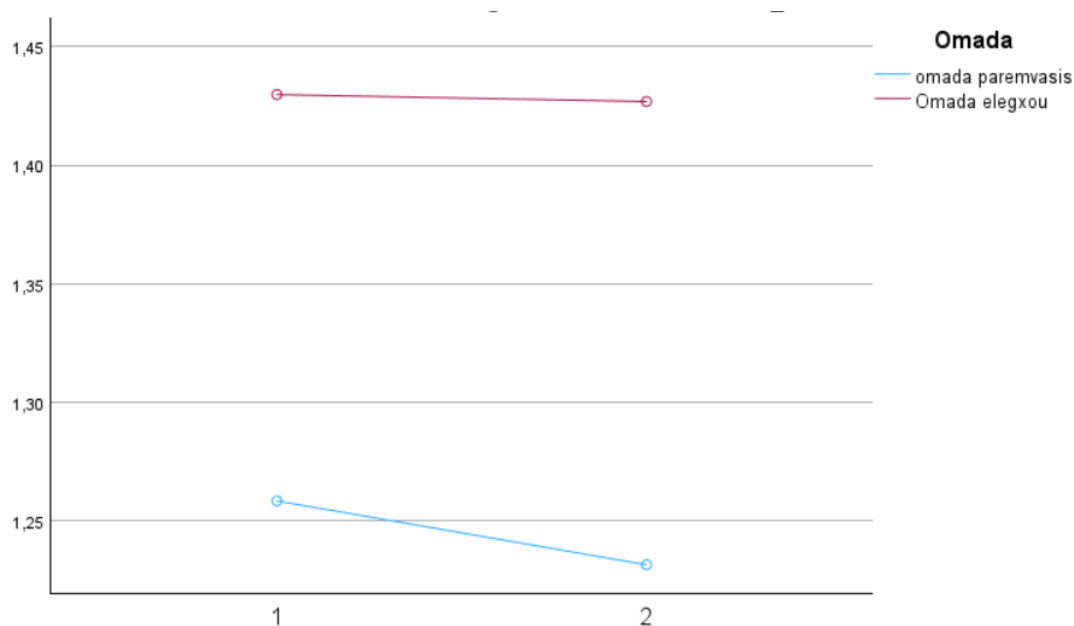
Πίνακας 6: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στον εκφοβισμό

Παράγοντας	df	p	Partial η^2
Χρόνος (Time)	0.298	0.586	0.002
Ομάδα (Group)	0.193	0.661	0.001
Χρόνος $\times$ Ομάδα	7.788	0.006	0.051

Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθεί η επίδραση του χρόνου, της ομάδας (Παρέμβασης vs Ελέγχου), καθώς και της αλληλεπίδρασής τους στον εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ούτε ο κύριος παράγοντας του χρόνου ($F = 0.298$, $p = 0.586$, partial $\eta^2 = 0.002$), ούτε ο κύριος παράγοντας της ομάδας ($F = 0.193$, $p = 0.661$, partial $\eta^2 = 0.001$) είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στα επίπεδα εκφοβισμού. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση Χρόνου $\times$ Ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική ($F = 7.788$, $p = 0.006$, partial $\eta^2 = 0.051$), υποδηλώνοντας ότι η μεταβολή των επιπέδων εκφοβισμού στο χρόνο διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Η τιμή του partial $\eta^2 = 0.051$ αντιστοιχεί σε μέτριο μέγεθος επίδρασης, κάτι που δείχνει ότι η παρέμβαση ενδέχεται να είχε διαφοροποιημένη επίδραση στον εκφοβισμό με την πάροδο του χρόνου, παρόλο που οι επιμέρους κύριοι παράγοντες δεν παρουσίασαν σημαντικότητα. Η εύρεση στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης καθιστά σκόπιμη τη περαιτέρω διερεύνηση.

Διάγραμμα 3: Αλλαγές στον Εκφοβισμό ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας

Εκφοβισμός



Χρόνος

Συμπέρασμα

Τα αποτελέσματα των t-tests έδειξαν ότι εντός κάθε ομάδας (παρέμβασης και ελέγχου) δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από την έναρξη στο τέλος της παρέμβασης. Ωστόσο, στη μεταξύ-ομάδων σύγκριση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στο τέλος της παρέμβασης ($p = .003$), με την ομάδα παρέμβασης να παρουσιάζει χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) επιβεβαίωσε αυτά τα ευρήματα, καθώς βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου $\times$ Ομάδας ($F(1,df) = 7.788$, $p = .006$, partial $\eta^2 = .051$), υποδεικνύοντας ότι η πορεία μεταβολής του εκφοβισμού διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε σταθερά ή ελαφρώς μειωμένα επίπεδα εκφοβισμού, ενώ η ομάδα ελέγχου διατήρησε υψηλότερα επίπεδα εκφοβισμού. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν μια θετική επίδραση της παρέμβασης στη διαχείριση του εκφοβισμού.

4.5. Ερευνητικό Ερώτημα 3: Μπορεί το πιο πάνω πρόγραμμα να έχει επίδραση στα συναισθήματα των παιδιών, αυξάνοντας τα θετικά και μειώνοντας τα αρνητικά τους συναισθήματα

Πίνακας 7: Μέσοι Όροι (M), Τυπικές Αποκλίσεις (SD) και τιμές p από t-test Εξαρτημένων και Ανεξάρτητων Δειγμάτων για αρνητικά και θετικά συναισθήματα

	Ομάδα Παρέμβασης (n=82)			Ομάδα Ελέγχου (n=78)			†p-value μεταξύ των ομάδων στην έναρξη	†p- value μεταξύ των ομάδω ν στο τέλος
	έναρξη	τέλος	p-value εντός της ομάδας	έναρξη	τέλος	*p-value εντός της ομάδας		
Αρνητικ ά συναισθ ήματα	1.60± 0.51	1.62 ± 0.65	0.72	1.88 ± 0.75	1.79 ±0.64	0.30	0.006	0.146
Θετικά συναισθ ήματα	3.86 ±0.63	3.95±0.6 5	0.306	3.97±0.6 5	3.82±0. 70	0.167	0.311	0.289

*p value από Paired samples t test

† p value από independent samples t test

Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές εντός των ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης ο μέσος όρος παρέμεινε σχεδόν σταθερός ($p = .72$), ενώ στην ομάδα ελέγχου σημειώθηκε μη σημαντική μείωση ($p = .30$). Στη σύγκριση μεταξύ ομάδων, υπήρξε αρχικά στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .006$), με την ομάδα ελέγχου να εμφανίζει υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων, η οποία όμως εξασθένησε στο τέλος ($p = .146$). Αυτό ενδέχεται να υποδεικνύει μια τάση εξομάλυνσης

των συναισθηματικών διαφορών, χωρίς ωστόσο επαρκή στατιστική ένδειξη επίδρασης της παρέμβασης.

Αντίστοιχα, στα θετικά συναισθήματα δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές ούτε εντός ούτε μεταξύ των ομάδων. Στην ομάδα παρέμβασης, η μικρή αύξηση από την έναρξη στο τέλος δεν ήταν σημαντική ($p = 0.306$), ενώ και στην ομάδα ελέγχου η ελαφρά μείωση δεν παρουσίασε στατιστική σημασία ($p = 0.167$). Επίσης, οι μεταξύ-ομάδων συγκρίσεις έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές ούτε στην έναρξη ($p = 0.311$), ούτε στο τέλος της παρέμβασης ($p = 0.289$). Συνεπώς, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παρέμβαση δεν είχε ουσιαστική επίδραση στα επίπεδα θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων.

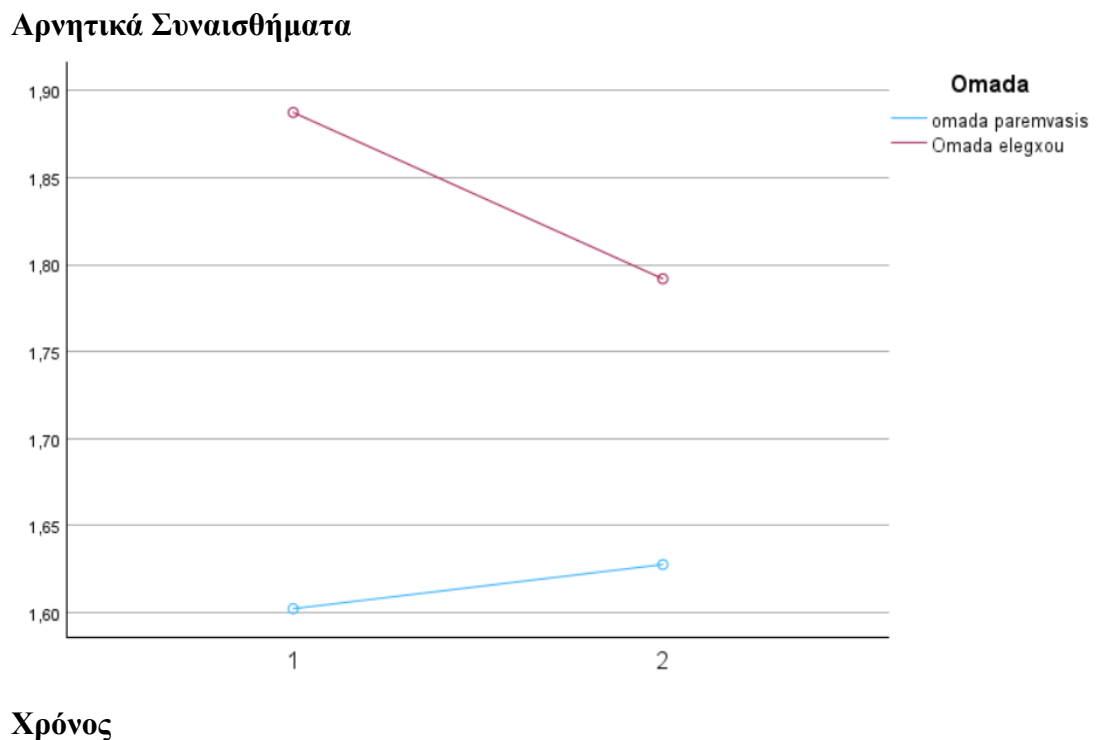
Πίνακας 8: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στα αρνητικά συναισθήματα

Παράγοντας	df	p	Partial η^2
Χρόνος (Time)	0.363	0.598	0.003
Ομάδα (Group)	1.078	0.013	0.007
Χρόνος $\times$ Ομάδα	6.360	0.301	0.042

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για τα αρνητικά συναισθήματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση του Χρόνου ($F(1,df) = 0.363$, $p = .598$, partial $\eta^2 = .003$), γεγονός που υποδηλώνει ότι τα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων παρέμειναν σταθερά από την έναρξη έως το τέλος της παρέμβασης στο συνολικό δείγμα. Η κύρια επίδραση της Ομάδας ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,df) = 1.078$, $p = .013$, partial $\eta^2 = .007$), γεγονός που δείχνει ότι συνολικά, ανεξαρτήτως χρόνου, υπήρχαν διαφορές στα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων μεταξύ των ομάδων, με την ομάδα ελέγχου να εμφανίζει υψηλότερες τιμές. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση Χρόνου $\times$ Ομάδας δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1,df) = 6.360$, $p = .301$, partial $\eta^2 = .042$), υποδηλώνοντας ότι η πορεία μεταβολής των αρνητικών συναισθημάτων δεν διέφερε σημαντικά μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου.

Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τις αναλύσεις t-test εξαρτημένων και ανεξάρτητων δειγμάτων. Συγκεκριμένα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές εντός της ομάδας παρέμβασης ($p = .72$) ή της ομάδας ελέγχου ($p = .30$), γεγονός που επιβεβαιώνει τη σταθερότητα των αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Παράλληλα, οι μεταξύ-ομάδων συγκρίσεις έδειξαν ότι στην αρχή υπήρχε σημαντική διαφορά ($p = .006$), με την ομάδα ελέγχου να εμφανίζει υψηλότερα αρνητικά συναισθήματα, ενώ στο τέλος η διαφορά αυτή δεν ήταν πλέον σημαντική ($p = .146$). Η μείωση αυτής της διαφοράς υποδηλώνει μια τάση σύγκλισης μεταξύ των ομάδων, ωστόσο, δεδομένης της μη σημαντικής αλληλεπίδρασης Χρόνου $\times$ Ομάδας, η μεταβολή αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση της παρέμβασης.

Διάγραμμα 4: Αλλαγές στα αρνητικά συναισθήματα ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας



Πίνακας 9: Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για την Επίδραση του Χρόνου και της Ομάδας στα θετικά συναισθήματα

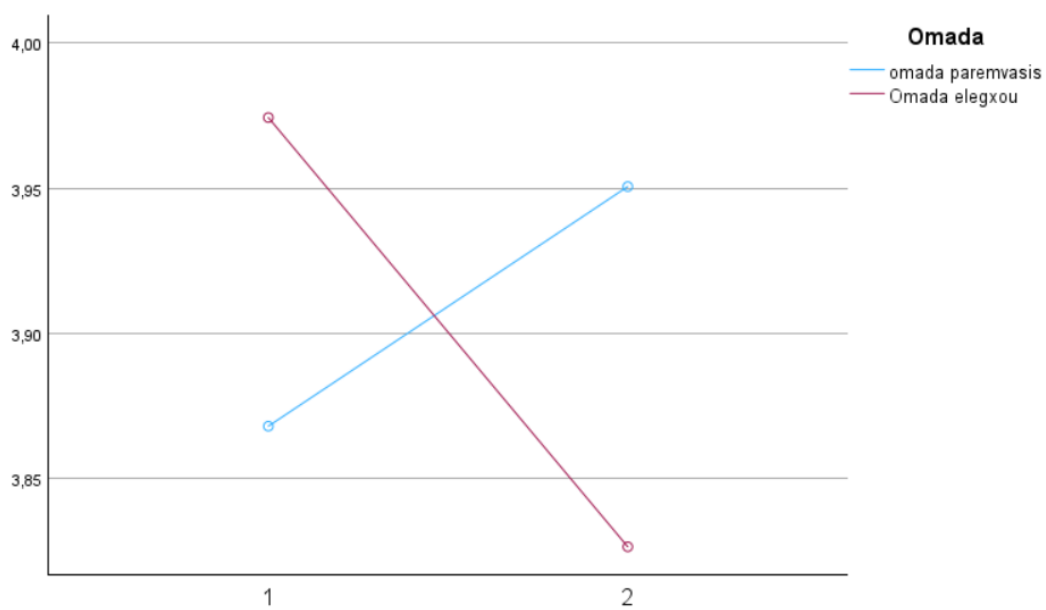
Παράγοντας	df	p	Partial η^2
Χρόνος (Time)	0.248	0.619	0.002
Ομάδα (Group)	3.092	0.81	0.021
Χρόνος $\times$ Ομάδα	0.009	0.923	0.000

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) για τα θετικά συναισθήματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση του Χρόνου ($F(1,df) = 0.248$, $p = .619$, partial $\eta^2 = .002$), υποδηλώνοντας ότι τα επίπεδα θετικών συναισθημάτων παρέμειναν σταθερά από την έναρξη έως το τέλος της παρέμβασης. Επίσης, η κύρια επίδραση της Ομάδας δεν ήταν σημαντική ($F(1,df) = 3.092$, $p = .081$, partial $\eta^2 = .021$), κάτι που σημαίνει ότι δεν παρατηρήθηκαν συνολικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Τέλος, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Χρόνου $\times$ Ομάδας ($F(1,df) = 0.009$, $p = .923$, partial $\eta^2 = .000$), γεγονός που δείχνει ότι η πορεία μεταβολής των θετικών συναισθημάτων δεν διέφερε μεταξύ των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις αναλύσεις t-test εξαρτημένων και ανεξάρτητων δειγμάτων, σύμφωνα με τις οποίες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα θετικά συναισθήματα ούτε εντός της ομάδας παρέμβασης ($p = .306$), ούτε εντός της ομάδας ελέγχου ($p = .167$). Επιπλέον, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ούτε στην αρχή ($p = .311$), ούτε στο τέλος της παρέμβασης ($p = .289$), ενισχύοντας την εικόνα σταθερότητας των θετικών συναισθημάτων καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Διάγραμμα 5: Αλλαγές στα θετικά συναισθήματα ως Συνάρτηση του Χρόνου και της Ομάδας

Θετικά συναισθήματα



Χρόνος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Ανασκόπηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού παρεμβατικού προγράμματος ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη σχέση της με την αυτοεκτίμηση, τον σχολικό εκφοβισμό και τη συναισθηματική εμπειρία (θετικά και αρνητικά συναισθήματα) σε μαθητές δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικτές τάσεις, με πιο ενθαρρυντικά ευρήματα στη μείωση του εκφοβισμού, αλλά περιορισμένη ή μη στατιστικά σημαντική επίδραση στις υπόλοιπες μεταβλητές. Με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα, εξετάζεται κατά πόσο επιβεβαιώνονται οι αρχικές ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης (H1–H4)

5.2. Συζήτηση για το ερευνητικό ερώτημα 1: Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών;

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα τεσσάρων μηνών δεν είχε σημαντική επίδραση στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Συγκεκριμένα, τόσο η ομάδα παρέμβασης όσο και η ομάδα ελέγχου παρουσίασαν σταθερότητα στα επίπεδα ανθεκτικότητας, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Τα ευρήματα αυτά δεν επιβεβαιώνουν την υπόθεση H2, καθώς δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην ομάδα παρέμβασης.

Η ψυχική ανθεκτικότητα, σύμφωνα με τη Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία (Beck, 2021), ενισχύεται μέσω της τροποποίησης των δυσλειτουργικών γνωσιών και της ανάπτυξης προσαρμοστικών στρατηγικών σκέψης. Παράλληλα, η Θετική Ψυχολογία εστιάζει στην ενίσχυση θετικών συναισθημάτων, νοήματος και σχέσεων ως πυρήνα της ανθεκτικότητας (Seligman, 2011). Η απουσία σημαντικών διαφορών ενδέχεται επομένως να αντικατοπτρίζει τη μικρή διάρκεια της παρέμβασης και την περιορισμένη δυνατότητα καλλιέργειας τέτοιων γνωστικών και συναισθηματικών μηχανισμών σε βραχύ χρονικό διάστημα.

Αυτό το εύρημα συνάδει με αποτελέσματα από άλλα σχολικά προγράμματα, όπως το ολλανδικό Op Volle Kracht (OVK), το οποίο αποτελεί προσαρμογή του Penn Resiliency Program. Παρόλο που περιλάμβανε 16 μαθήματα Γνωσιακής Συμπεριφορικής Θεραπείας

(CBT) ενσωματωμένα στο σχολικό πρόγραμμα, η αξιολόγησή του σε 1.341 μαθητές δεν έδειξε διαφορές στα καταθλιπτικά συμπτώματα ούτε μετά την παρέμβαση ούτε σε επαναξιολογήσεις μετά από ένα ή δύο έτη (Tak et al., 2016).

Ανάλογα ευρήματα παρουσιάστηκαν και στο φινλανδικό πρόγραμμα Together at School, που εφαρμόστηκε σε 79 σχολεία με 3.704 μαθητές. Παρά τις κοινωνικο-συναισθηματικές δραστηριότητες που περιλάμβανε (π.χ. “Do-It-Myself”, “Do-It-Together”), δεν παρατηρήθηκαν γενικά οφέλη σε ψυχολογικό επίπεδο στην εξάμηνη επαναξιολόγηση, με εξαίρεση επιμέρους τάξεις ή φύλα (Kiviruusu et al., 2016).

Σε μετα-ανάλυση των Ungar et al., (2014) τα αποτελέσματα από 36 παρεμβάσεις που στόχευαν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας σε μαθητές γυμνασίου χαρακτηρίζονται ως ανάμεικτα, γεγονός που επιβεβαιώνει τη δυσκολία επίτευξης ουσιαστικής αλλαγής.

Ωστόσο, άλλες παρεμβάσεις έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα. Το Penn Resiliency Program for Children and Adolescents (PRP-CA) και το FRIENDS είναι δύο ενδεικτικά παραδείγματα που βασίζονται στη CBT και ενσωματώνουν στοιχεία θετικής ψυχολογίας. Αυτά τα προγράμματα βελτίωσαν σημαντικά τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και μείωσαν συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Brunwasser et al., 2009; Stallard et al., 2005). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στο κυπριακό πρόγραμμα We,R,Stars (Ioannidou et al., 2024).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ανθεκτικότητα είναι μια πολυδιάστατη και δυναμική ικανότητα που απαιτεί μακροπρόθεσμες και πολυπαραγοντικές παρεμβάσεις για να αναπτυχθεί ουσιαστικά (Lindgren, 2015, Luthar et al., 2000).

Προγράμματα όπως το Resourceful Adolescent Program (RAP) είχαν θετικά αποτελέσματα, κυρίως όταν εφαρμόζονταν με συνέπεια και επαναληπτικά (Gillham et al., 2007, Llistosella et al., 2023).

Σύμφωνα με μετα-ανάλυση των Llistosella et al. (2023), τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: βασίζονταν στη ΓΣΘ, στόχευαν πληθυσμούς υψηλού ρίσκου, εφαρμόζονταν πριν τη μέση εφηβεία, διήρκεσαν περισσότερο από 8 εβδομάδες, και ενσωματώθηκαν στο σχολικό πρόγραμμα.

Παράλληλα, η βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία της “πιστότητας υλοποίησης” (implementation fidelity), καθώς οι αποκλίσεις από το πρωτόκολλο εφαρμογής μπορούν να μειώσουν την αποτελεσματικότητα ακόμη και επιστημονικά τεκμηριωμένων προγραμμάτων

(Schaap et al., 2018). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν εφαρμόστηκαν και οι 7 συναντήσεις σε όλες τις ομάδες αφού οι ομάδες των παιδιών της Στ τάξης είχαν λιγότερες συναντήσεις.

Συμπερασματικά, η απουσία σημαντικής μεταβολής στην παρούσα έρευνα πιθανότατα σχετίζεται με τη μικρή διάρκεια, την ένταση και την πιθανή έλλειψη πιστότητας στην εφαρμογή. Για μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση σύντομων, αλλά επαναλαμβανόμενων παρεμβάσεων, με εμπλοκή όλων των φορέων του σχολείου και της οικογένειας (Llistosella et al., 2023).

Αυτοεκτίμηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών παρέμειναν σταθερά, χωρίς να σημειωθεί στατιστικά σημαντική μεταβολή, ούτε εντός των ομάδων, ούτε μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου. Αντίστοιχα, η υπόθεση H1 δεν επιβεβαιώνεται, καθώς δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των ομάδων.

Από θεωρητικής πλευράς, η αυτοεκτίμηση ερμηνεύεται μέσω της Γνωστικοσυμπεριφορικής Θεωρίας ως αποτέλεσμα των βασικών πεποιθήσεων του ατόμου για τον εαυτό του και των εσωτερικών του διαλόγων (Beck, 2021). Οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στη ΓΣΘ ενισχύουν την αυτοεκτίμηση μέσω της αναδόμησης αρνητικών σκέψεων και της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 2005). Επομένως, η σταθερότητα που παρατηρήθηκε στην παρούσα μελέτη μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι το πρόγραμμα δεν περιλάμβανε δραστηριότητες συστηματικής γνωστικής αναδόμησης ή θετικής αυτοαναφοράς σχετικά με τον εαυτό αφού περιλάμβανε μόνο ένα βιωματικό εργαστήριο με αυτό το θέμα.

Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες μελέτες που υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια σχετικά σταθερή ψυχολογική κατασκευή, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, και ότι απαιτούνται στοχευμένες και μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις για την ενίσχυσή της (Rosenberg, 1965, Mann et al., 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Social and Emotional Learning – SEL), όπως το Second Step ή το Positive Action, έχουν δείξει βελτιώσεις στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, όταν η παρέμβαση είναι συστηματική, μακράς διάρκειας και περιλαμβάνει εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς (Durlak et al., 2011, Flay & Allred, 2010). Παράλληλα, το πρόγραμμα της Dalgas-Pelish (2006) με έμφαση στην

ενδυνάμωση της προσωπικής αξίας των εφήβων, οδήγησε σε ουσιαστική ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσα από βιωματικές τεχνικές και θετική ανατροφοδότηση.

Αντίθετα, σε προγράμματα μικρής διάρκειας και χωρίς εστιασμένη στόχευση στην αυτοεικόνα, τα αποτελέσματα είναι συχνά μηδενικά. Για παράδειγμα, το ολλανδικό πρόγραμμα Op Volle Kracht (OVK), μια προσαρμογή του Penn Resiliency Program, δεν παρουσίασε σημαντική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων μαθητών, ακόμη και μετά 24 μήνες παρακολούθησης (Tak et al., 2016). Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από άλλες μελέτες, όπου προσωρινές μειώσεις στην αυτοεκτίμηση παρατηρούνται ως συνέπεια της αυξημένης αυτογνωσίας και αναστοχασμού που προκαλεί η παρέμβαση, οι οποίες, ωστόσο, ενδέχεται να συνοδεύονται από μακροπρόθεσμη θετική αλλαγή (Crocker & Park, 2004, Haney & Durlak, 1998).

Η μη διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στην παρούσα μελέτη μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από έναν συνδυασμό πρακτικών και θεωρητικών παραγόντων που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης. Αρχικά, η συνολική διάρκειά της περιορίστηκε σε τέσσερις μόλις μήνες, λόγω καθυστέρησης στην έκδοση των απαραίτητων αδειών, οι οποίες δόθηκαν τον Ιανουάριο, με αποτέλεσμα να υπάρχει περιορισμένος χρόνος μέχρι τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Η σύντομη αυτή διάρκεια φαίνεται να μην επαρκεί για την επίτευξη ουσιαστικών αλλαγών σε σύνθετες ψυχολογικές κατασκευές, όπως η αυτοεκτίμηση, η οποία απαιτεί μακροχρόνια και συστηματική ενίσχυση (Harter, S, 1999, Orth, 2017).

Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός συνεδριών (επτά συνολικά), εκ των οποίων λόγω στενότητας χρόνου μόνο μία στόχευε άμεσα στην αυτοαντίληψη, ενδέχεται να συνέβαλε στην απουσία σημαντικών μεταβολών. Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης είναι πιο αποτελεσματικές όταν περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες και δομημένες δραστηριότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να αναγνωρίζουν και να εσωτερικεύουν σταδιακά τις προσωπικές τους ικανότητες (Durlak et al., 2011, Marsh & Craven, 2006).

Παρόλο που η παρέμβαση στη μια συνάντηση που στόχευε στην αυτοεκτίμηση περιλάμβανε δραστηριότητες με τη συμμετοχή των γονέων, οι οποίοι αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας των παιδιών, η επίδραση αυτής της συνιστώσας ενδέχεται να ήταν περιορισμένη, καθώς η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι η συμβολή των γονέων είναι πιο αποτελεσματική όταν χαρακτηρίζεται από συνέπεια και συχνότητα στην καθημερινή αλληλεπίδραση (Grolnick & Ryan, 1989, Orth, 2017).

Καθοριστικής σημασίας φαίνεται επίσης να ήταν η μη συστηματική εφαρμογή της καθημερινής θετικής ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτικούς, παρόλο που είχε προβλεφθεί στον σχεδιασμό της παρέμβασης. Η θετική ανατροφοδότηση από σημαντικούς ενήλικες στο σχολικό πλαίσιο έχει αναγνωριστεί ως βασικός μηχανισμός ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, καθώς συμβάλλει στην ενδυνάμωση του αισθήματος ικανότητας και αποδοχής (Hattie & Timperley, 2007, Wentzel, 2012).

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αποτελεί μια σταδιακή και πολυεπίπεδη διαδικασία που απαιτεί συνδυασμό παρεμβάσεων, επαρκή χρονική διάρκεια και συστηματική ενίσχυση από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Harter, 1999; Marsh & Craven, 2006). Η απουσία αυτών των προϋποθέσεων στην παρούσα παρέμβαση ενδέχεται να εξηγεί τη μη εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών στα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών. Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται οι μελλοντικές παρεμβάσεις να ενσωματώνουν σαφείς στόχους για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, να περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες προσωπικής ενδυνάμωσης και να εφαρμόζονται σε βάθος χρόνου, προκειμένου να επιτρέψουν την εσωτερίκευση των θετικών αλλαγών στην αυτοαντίληψη των μαθητών.

5.3. Συζήτηση για το ερευνητικό ερώτημα 2: Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της θυματοποίησης τους και εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών;

Σχολικός Εκφοβισμός

Η ανάλυση των δεδομένων για τον εκφοβισμό ανέδειξε ότι η παρέμβαση δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών, αν και παρατηρήθηκε μία μικρή τάση μείωσης στην ομάδα παρέμβασης. Τα αποτελέσματα δεν επιβεβαιώνουν την υπόθεση H3, καθώς η μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών δεν ήταν στατιστικά σημαντική, παρά την παρατηρούμενη τάση μείωσης. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς το πρόγραμμα δεν είχε ως άμεσο στόχο τη μείωση του εκφοβισμού, αλλά την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της προσωπικής ενδυνάμωσης των μαθητών. Επομένως, η πιθανή επίδραση στον εκφοβισμό θα μπορούσε να είναι έμμεση, μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, της συναισθηματικής ρύθμισης και της αυτοεκτίμησης, παραμέτρων που σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας (Espelage et al., 2014, Sapouna & Wolke, 2013, Turner et al., 2017).

Αντίστοιχα ευρήματα έχουν προκύψει και από άλλες έρευνες. Για παράδειγμα, το φινλανδικό πρόγραμμα “Together at School” (Kiviruusu et al., 2016), το οποίο επικεντρώθηκε στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και όχι αποκλειστικά στην πρόληψη του εκφοβισμού, δεν κατέγραψε σημαντική μείωση στα περιστατικά εκφοβισμού. Παρομοίως, προγράμματα που στοχεύουν κυρίως στην ενίσχυση θετικών ψυχολογικών δεξιοτήτων χωρίς ρητό στοιχείο πρόληψης του εκφοβισμού έχουν δείξει περιορισμένες επιδράσεις στη συμπεριφορική διάσταση (Montero-Carretero et al., 2021). Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν την ερμηνεία ότι οι παρεμβάσεις χρειάζονται σαφή, πολυεπίπεδη στόχευση και μακροχρόνια εφαρμογή για να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στις συμπεριφορές εκφοβισμού (Gaffney et al., 2019, Ttofi & Farrington, 2011).

Αντίθετα, παρεμβάσεις με ολιστικό χαρακτήρα, όπως το KiVa στη Φινλανδία (Kärnä et al., 2011) και το Olweus Bullying Prevention Program στη Νορβηγία (Olweus & Limber, 2010), έχουν δείξει στατιστικά σημαντική μείωση των περιστατικών εκφοβισμού. Τα προγράμματα αυτά διακρίνονται από την ενεργή συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας, την εξωτερική εποπτεία, τη συστηματική αξιολόγηση και τη μακροχρόνια διάρκεια εφαρμογής. Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Gaffney et al., (2021), τέτοια χαρακτηριστικά αποτελούν τους κύριους παράγοντες επιτυχίας για κάθε σχολικό πρόγραμμα αντιμετώπισης του εκφοβισμού.

Η απουσία στατιστικά σημαντικής επίδρασης στην παρούσα μελέτη μπορεί επομένως να αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες: στην περιορισμένη χρονική διάρκεια της παρέμβασης, στην έλλειψη δομημένων δραστηριοτήτων σχετικών με τον εκφοβισμό, και στην μη ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στο σχεδιασμό και την παρακολούθηση. Αυτοί οι παράγοντες έχουν αναγνωριστεί και από προηγούμενες μελέτες ως βασικά εμπόδια στην αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων (Psarouli et al., 2022, Ttofi & Farrington, 2011).

Παρά τη μη στατιστικά σημαντική αλλαγή, τα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν ενθαρρυντικά, καθώς η ομάδα παρέμβασης διατήρησε σταθερά ή ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα εκφοβισμού σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αυτό συνάδει με τη θέση ότι η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στη θυματοποίηση και την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών (Hinduja & Patchin, 2017; Moore & Woodcock, 2017a).

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό έμμεσο μηχανισμό πρόληψης, εφόσον συνδυαστεί με στοχευμένα μέτρα που

εμπλέκουν το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Για το μέλλον, προτείνεται οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου να επεκτείνονται χρονικά, να περιλαμβάνουν σαφή συστατικά πρόληψης του εκφοβισμού και να αξιολογούνται μέσα από πολυεπίπεδα μοντέλα που λαμβάνουν υπόψη ψυχολογικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Masten, 2001, Turner et al., 2017).

5.4. Συζήτηση για το ερευνητικό ερώτημα 3: Μπορεί το πιο πάνω πρόγραμμα να έχει επίδραση στα συναισθήματα των παιδιών, αυξάνοντας τα θετικά και μειώνοντας τα αρνητικά τους συναισθήματα

Αρνητικά Συναισθήματα

Η διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων αποτελεί βασικό πυλώνα της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως προτείνεται από τη Θετική Ψυχολογία (Seligman, 2011) και την Ενσυνειδητότητα (Kabat-Zinn, 2003), που επιδιώκουν την ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης και την αποδοχή των δύσκολων εμπειριών χωρίς αποφυγή ή αυτοκριτική.

Στην παρούσα μελέτη δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση των αρνητικών συναισθημάτων στην ομάδα παρέμβασης, παρά την τάση προς διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων με αποτέλεσμα η υπόθεση H4 να μην επιβεβαιώνεται ως προς τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (SEL) και των παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας (mindfulness) στην αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων εξαρτάται σημαντικά από τη διάρκεια και την ένταση της εφαρμογής τους (Durlak et al., 2011). Σε μετα-ανάλυση 213 προγραμμάτων SEL, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όμως οι αλλαγές στα αρνητικά συναισθήματα δεν ήταν πάντα σημαντικές, υποδεικνύοντας ότι η μείωση τους απαιτεί πιο εξειδικευμένες παρεμβάσεις (Durlak et al., 2011).

Παρόμοια, μετα-ανάλυση παρεμβάσεων βασισμένων στην ενσυνειδητότητα σε σχολικό περιβάλλον έδειξε μέτρια μείωση άγχους και μικρή βελτίωση στη συναισθηματική ρύθμιση, χωρίς όμως σημαντική επίδραση στα αρνητικά συναισθήματα γενικότερα (Kuyken et al., 2013).

Ακόμη, σύμφωνα με τους Eisenberg et al. (2010) και Gross (2015) η συναισθηματική ρύθμιση είναι αναπτυξιακή δεξιότητα που απαιτεί μακρόχρονη εξάσκηση και γνωστική ωρίμανση· επομένως, η απουσία διαφοροποίησης μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από αυτό το αναπτυξιακό πλαίσιο.

Αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι η έλλειψη σημαντικής μείωσης των αρνητικών συναισθημάτων στην παρούσα μελέτη μπορεί να οφείλεται στη βραχεία διάρκεια της παρέμβασης, στην έλλειψη εξατομικευμένων στρατηγικών και στην απουσία εντατικών μηχανισμών ανατροφοδότησης (Dray et al., 2017; Durlak et al., 2011; Kuyken et al., 2013; O'Connor et al., 2018). Μελλοντικές παρεμβάσεις θα πρέπει να ενσωματώνουν δομημένες δραστηριότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, ασκήσεις θετικής ενίσχυσης και στρατηγικές συναισθηματικής αυτορρύθμισης, εφαρμόζοντας τις σε βάθος χρόνου για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Dray et al., 2017).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι οι βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις έχουν περιορισμένη επίδραση στα αρνητικά συναισθήματα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη μακροχρόνιων, πολυπαραγοντικών δράσεων που καλλιεργούν δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης.

Θετικά Συναισθήματα

Τα θετικά συναισθήματα αποτελούν βασικό δείκτη ψυχικής ευημερίας και προσαρμοστικότητας, καθώς συνδέονται με αυξημένη ανθεκτικότητα, κοινωνική δέσμευση και συναισθηματική σταθερότητα (Fredrickson, 2001). Σύμφωνα με το Μοντέλο της Διεύρυνσης και Οικοδόμησης των Θετικών Συναισθημάτων (Fredrickson, 2001), η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων διευρύνει το ρεπερτόριο σκέψεων και ενεργειών των παιδιών, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Μετά το τέλος του προγράμματος τα θετικά συναισθήματα παρέμειναν σταθερά τόσο εντός όσο και μεταξύ των ομάδων, χωρίς να καταγράφεται στατιστικά σημαντική αύξηση στην ομάδα παρέμβασης. Έτσι, η υπόθεση H4 δεν επιβεβαιώνεται ως προς την αύξηση των θετικών συναισθημάτων. Το αποτέλεσμα αυτό ευθυγραμμίζεται με δεδομένα που δείχνουν ότι η ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων μέσω σχολικών παρεμβάσεων συχνά εξαρτάται από τη διάρκεια, την ένταση και την επαναληπτικότητα της εφαρμογής (Seligman et al., 2009). Μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα θετικής ψυχολογίας παρουσίασαν αύξηση των

θετικών συναισθημάτων, ωστόσο τα αποτελέσματα ήταν μέτρια και όχι πάντα σταθερά (Seligman et al., 2009).

Παρόμοια, συστηματική ανασκόπηση των Dray et al. (2017) ανέδειξε ότι παρεμβάσεις που εστιάζουν στην εκπαίδευση συναισθηματικής επίγνωσης και θετικής ενίσχυσης μπορούν να βελτιώσουν τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών, αρκεί να εφαρμόζονται συστηματικά και σε βάθος χρόνου. Αντιθέτως, προγράμματα με σύντομη διάρκεια και περιορισμένη ένταση τείνουν να παρουσιάζουν μη σημαντικά αποτελέσματα, όπως επιβεβαιώνει και η μελέτη «Together at School» (Kiviruusu et al., 2016).

Επιπλέον, τα προγράμματα Penn Resiliency Program και FRIENDS έχουν τεκμηριωμένα θετικά αποτελέσματα τόσο στη μείωση αρνητικών όσο και στην ενίσχυση θετικών συναισθημάτων, αξιοποιώντας γνωσιακές και βιωματικές τεχνικές που στοχεύουν στην αναδόμηση αρνητικών προτύπων και στην καλλιέργεια ανθεκτικότητας (Brunwasser et al., 2009, Stallard et al., 2005).

Η μη σημαντική μεταβολή των θετικών συναισθημάτων στην παρούσα μελέτη πιθανόν να οφείλεται στην περιορισμένη διάρκεια και στη μη εστιασμένη στόχευση της παρέμβασης προς την καλλιέργεια θετικών συναισθηματικών εμπειριών (Seligman et al., 2009). Επιπλέον, είναι πιθανό οι μαθητές να μην είχαν επαρκή χρόνο για να εσωτερικεύσουν και να εφαρμόσουν τις στρατηγικές θετικής αναπλαισίωσης που διδάχθηκαν, καθώς σύμφωνα με τους Seligman et al. (2009) η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων απαιτεί συνεχή πρακτική, επαναληψιμότητα και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται οι μελλοντικές παρεμβάσεις να ενσωματώνουν βιωματικές τεχνικές, συνεχιζόμενη ανατροφοδότηση και συστηματικές δραστηριότητες θετικής ψυχολογίας, οι οποίες να εφαρμόζονται σε βάθος χρόνου, προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστική και σταθερή βελτίωση στη συναισθηματική ευημερία των μαθητών (Dray et al., 2017).

5.5. Σύνδεση και σημασία της παρούσας έρευνας με τη συμβουλευτική ψυχολογία

Η παρούσα έρευνα συνδέεται ουσιαστικά με το πεδίο της συμβουλευτικής ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο, καθώς αφορά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πρωτογενούς πρόληψης. Η συμβουλευτική ψυχολογία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων που ενισχύουν την προσαρμοστικότητα και την ευημερία (Munley et al., 2004).

Στο σχολικό πλαίσιο, η συμβουλευτική ψυχολογία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι παρεμβάσεις εφαρμόζονται σε κρίσιμες αναπτυξιακές περιόδους. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου/συμβούλου περιλαμβάνει την υλοποίηση προληπτικών και αναπτυξιακών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ρύθμισης των μαθητών, λειτουργώντας προστατευτικά έναντι ψυχοκοινωνικών δυσκολιών (Carey & Dimmitt, 2012, Durlak et al., 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αντανάκλα τον πυρήνα της συμβουλευτικής πρακτικής, καθώς επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση και όχι απλώς στην αντιμετώπιση προβλημάτων.

Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε βασίστηκε σε ένα πολυθεωρητικό υπόβαθρο, ενσωματώνοντας αρχές της Γνωστικοσυμπεριφορικής Θεωρίας, της Θετικής Ψυχολογίας, της Ενσυνειδητότητας και της Θεωρίας Κοινωνικής Μάθησης (Bandura, 2005, Beck, 2021, Kabat-Zinn, 2003, Seligman et al., 2009). Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τη σύγχρονη κατεύθυνση της συμβουλευτικής ψυχολογίας, η οποία υιοθετεί ολοκληρωμένα και πολυεπίπεδα μοντέλα παρέμβασης.

Παράλληλα, η συμβουλευτική ψυχολογία στηρίζεται σε μια οικοσυστημική προσέγγιση της ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία το άτομο εξετάζεται ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος σχέσεων (Bronfenbrenner., 1979). Στην παρούσα μελέτη, η μερική εμπλοκή εκπαιδευτικών και γονέων εντάσσεται σε αυτή τη λογική, αναδεικνύοντας τη σημασία της θετικής ανατροφοδότησης και της υποστηρικτικής αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Hattie & Timperley, 2007, Orth, 2017).

Παρά την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τον ρόλο της συμβουλευτικής ψυχολογίας ως πεδίου εφαρμογής προληπτικών και ενδυναμωτικών παρεμβάσεων. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ενίσχυση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζονται με επαρκή διάρκεια, συστηματικότητα και πιστότητα υλοποίησης (Durlak et al., 2011, Llistosella et al., 2023, Ttofi & Farrington, 2011).

Τέλος, η παρούσα μελέτη ενισχύει τη θέση ότι ο σχολικός σύμβουλος/ψυχολόγος λειτουργεί ως φορέας πρόληψης και ψυχοεκπαίδευσης, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος που προάγει την ψυχική ευημερία και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Carey & Dimmitt, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Επισκόπηση Συμπερασμάτων

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο την αξιολόγηση ενός σχολικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πρωτογενούς πρόληψης, σχεδιασμένου βάσει της Γνωστικοσυμπεριφορικής Θεωρίας (Beck, 2021), της Θετικής Ψυχολογίας (Seligman, 2011), της Ενσυνειδητότητας (Kabat-Zinn, 2003) και της Θεωρίας Κοινωνικής Μάθησης (Bandura, 1977). Το πρόγραμμα στόχευε στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ευημερίας μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικών σχολείων, καθώς και στη διερεύνηση πιθανής έμμεσης επίδρασης στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

Συνολικά, καμία από τις αρχικές υποθέσεις (H1–H4) δεν επιβεβαιώθηκε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, αν και παρατηρήθηκαν επιμέρους θετικές τάσεις, ιδιαίτερα ως προς τη μείωση των εκφοβιστικών συμπεριφορών ενώ υπήρξε σταθερότητα στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοεκτίμησης. Οι τάσεις αυτές υποδηλώνουν ότι η ενίσχυση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά, ακόμη και χωρίς ρητή στόχευση στη συμπεριφορά εκφοβισμού (Hinduja & Patchin, 2017, Espelage et al., 2014).

Η σταθερότητα στις μεταβλητές αυτοεκτίμησης και συναισθηματικής ευημερίας ερμηνεύεται υπό το πρίσμα της ψυχολογικής ανάπτυξης, καθώς η αλλαγή σε αυτές τις διαστάσεις απαιτεί παρατεταμένη, βιωματική πρακτική και γνωστική ωρίμανση (Eisenberg et al., 2010; Gross, 2015). Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων εξαρτάται από τη διάρκεια, την επαναληψιμότητα και την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Durlak et al., 2011; Llistosella et al., 2023; Ttofi & Farrington, 2011).

Ωστόσο, η παρούσα μελέτη προσφέρει νέα γνώση για το κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς αποτελεί μία από τις πρώτες εμπειρικές εφαρμογές ενός προγράμματος βασισμένου σε διεθνώς τεκμηριωμένες θεωρίες (ΓΣΘ, Θετική Ψυχολογία, Mindfulness) προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών δημοτικού. Το εύρημα ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να ενταχθεί στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα αποτελεί ένδειξη παιδαγωγικής εφικτότητας και πολιτισμικής προσαρμογής των αρχών της ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης στο κυπριακό σχολείο.

Παρόλα αυτά, πέρα από τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας χρειάζεται να ληφθούν υπόψη και προκλήσεις που έχουν να κάνουν με την κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα η

οποία χαρακτηρίζεται από ισχυρό ακαδημαϊκό προσανατολισμό, περιορισμένο χρόνο για προγράμματα προαγωγής υγείας και απροθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τέτοια προγράμματα λόγω των πιο πάνω αλλά και απουσία σχετικής επιμόρφωσης (Perikku, et al., 2015).

6.2. Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνα αν και προσφέρει σημαντικά δεδομένα για την επίδραση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε μαθητές δημοτικού, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Αρχικά, η μικρή χρονική διάρκεια της παρέμβασης (τέσσερις μήνες) πιθανότατα περιόρισε την ικανότητα του προγράμματος να επιφέρει σταθερές και μετρήσιμες αλλαγές στις ψυχοκοινωνικές μεταβλητές. Όπως επισημαίνουν οι Ungar et al. (2014), η ανάπτυξη ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και συναισθηματικής ευημερίας απαιτεί μακροπρόθεσμη έκθεση και επαναληπτική εξάσκηση, ώστε οι νέες δεξιότητες να εσωτερικευτούν. Παρόμοια, μετα-αναλύσεις των Durlak et al. (2011) και Llistosella et al. (2023) καταδεικνύουν ότι οι βραχύχρονες παρεμβάσεις (διάρκειας μικρότερης των οκτώ εβδομάδων) τείνουν να έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζονται χωρίς συνεχή παρακολούθηση και ενίσχυση.

Ακόμη, η ένταση και η πιστότητα υλοποίησης (implementation fidelity) αποτελούν κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας παρεμβάσεων αυτού του τύπου (Schaap et al., 2018) και στην προκειμένη περίπτωση δεν δέχτηκαν όλες οι ομάδες τον ίδιο αριθμό συναντήσεων.

Εκτός από τα πιο πάνω η μη ενεργή εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας περιόρισε τη δυνατότητα γενίκευσης των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν εντός των συνεδριών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών. Προγράμματα όπως το KiVa (Kärnä et al., 2011) και το Olweus Bullying Prevention Program (Olweus & Limber, 2010) έχουν τεκμηριώσει ότι η ενεργός συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την αλλαγή του σχολικού κλίματος και τη διατήρηση των συμπεριφορικών αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, το δείγμα ήταν περιορισμένο και προερχόταν από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, κάτι που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης (Etz & Arroyo, 2015).

Τέλος, η μελέτη δεν είχε μακροπρόθεσμη παρακολούθηση, κάτι που δεν επιτρέπει την εκτίμηση πιθανών αλλαγών ή διατήρησης αλλαγών στο μέλλον (Calear & Christensen, 2010; Dray et al., 2017; Morote et al., 2022)

6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και μελέτη

Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι ακόμη και σε περιορισμένα χρονικά πλαίσια, η ενσωμάτωση προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος σχολικής ευημερίας. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επεκτείνουν τη διάρκεια και την ένταση των παρεμβάσεων, να ενισχύσουν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων, και να εξετάσουν τη μακροπρόθεσμη επίδραση τέτοιων προγραμμάτων στη σχολική κουλτούρα και ψυχολογική ανθεκτικότητα των μαθητών.

6.4. Επίλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχείρησε να συμβάλει στην κατανόηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων πρωτογενούς πρόληψης, εστιάζοντας στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ευημερίας μαθητών δημοτικού σχολείου. Μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος βασισμένου σε σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες, αναδείχθηκε τόσο η δυναμική όσο και οι περιορισμοί τέτοιων παρεμβάσεων στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας.

Παρά την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου, τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερη αξία. Η σταθερότητα των επιπέδων αυτοεκτίμησης, ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής ευημερίας, καθώς και η τάση μείωσης των εκφοβιστικών συμπεριφορών, υποδηλώνουν ότι ακόμη και βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά για τους μαθητές, ενισχύοντας βασικές ψυχοκοινωνικές δεξιότητες.

Η μελέτη αυτή αναδεικνύει ότι η ανάπτυξη σύνθετων ψυχολογικών κατασκευών, όπως η ανθεκτικότητα και η αυτοεκτίμηση, δεν αποτελεί μια άμεση διαδικασία, αλλά απαιτεί χρόνο, συστηματικότητα και επαναλαμβανόμενη ενίσχυση. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η σημασία της ολιστικής προσέγγισης, με ενεργή συμμετοχή της σχολικής κοινότητας, καθώς και η ανάγκη για παρεμβάσεις μεγαλύτερης διάρκειας και έντασης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, προσφέροντας εμπειρικά δεδομένα για τη δυνατότητα ενσωμάτωσης προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης στο σχολικό περιβάλλον. Η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα υποδεικνύει ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών μπορεί να αποτελέσει εφικτό και ουσιαστικό στόχο της εκπαίδευσης.

Συνολικά, η εργασία αυτή ενισχύει τη θέση ότι τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και στην προαγωγή της ευημερίας των παιδιών. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και συστηματική εφαρμογή παρεμβάσεων που θα ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bagherniya, M., Taghipour, A., Sharma, M., Sahebkar, A., Contento, I. R., Keshavarz, S. A., Mostafavi Darani, F., & Safarian, M. (2018). Obesity intervention programs among adolescents using social cognitive theory: A systematic literature review. *Health Education Research*, 33(1), 26–39. <https://doi.org/10.1093/her/cyx079>
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/1090198104263660>
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. *Great Minds in Management*, 9–35.
- Bandura, A. (2013). *The role of self-efficacy in goal-based motivation. New developments in goal setting and task performance (pp. 147–157)*. (E. A. Locke & G. P. Latham). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bashirian, S., Seyedzadeh-Sabounchi, S., Shirahmadi, S., Karimi-Shahanjarini, A., Soltanian, A. R., & Vahdatinia, F. (2021). Predictors of oral health promotion behaviors among elementary school children: Examination of an extended social cognitive theory. *International Journal of Paediatric Dentistry*, 31(2), 191–203. <https://doi.org/10.1111/ipd.12659>
- Beck, J. S. (2021). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (Third edition). The Guilford Press.
- Bernard, M.E. (2004). Emotional Resilience in Children: Implication for Rational Emotive Education. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 39–52.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Booth, M., Bernard, D., Quine, S., Kang, M., Usherwood, T., Alperstein, G., & Bennett, D. (2004). Access to health care among Australian adolescents young people's perspectives and their sociodemographic distribution. *Journal of Adolescent Health*, 34(1), 97–103. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(03\)00304-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(03)00304-5)
- Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., & Aguirre, B. A. (2015). Being Present at School. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(2), 245–259. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.010>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools. *Children & Schools*, 28(2), 69–76. <https://doi.org/10.1093/cs/28.2.69>
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1042–1054. <https://doi.org/10.1037/a0017671>
- Bullying in Cypriot elementary schools: The extent of the problem and the effectiveness of a prevention program.* (2014). Papacosta, E., Karayianni, C., Andreou, E., Papadopoulos, T., Kendeou, P., Stavrinides, P.(3), 356–370.

- Carey, J., & Dimmitt, C. (2012). School Counseling and Student Outcomes: Summary of Six Statewide Studies. *Professional School Counseling, 16*(2), 146–153. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2012-16.146>
- Cavett, A. M. (2016). Playful trauma-focused cognitive-behavioral therapy for school-age children. In A. A. Drewes & C. E. Schaefer (Eds), *Play therapy in middle childhood*. (pp. 53–75). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14776-004>
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education, 5*(1), 60–86. <https://doi.org/10.1002/rev3.3080>
- Conner, M., & Norman, P. (Eds). (2015). *Predicting and changing health behaviour: Research and practice with social cognition models* (Third edition). Open University Press.
- Connolly, P., Miller, S., Kee, F., Sloan, S., Gildea, A., McIntosh, E., Boyer, N., & Bland, M. (2018). A cluster randomised controlled trial and evaluation and cost-effectiveness analysis of the Roots of Empathy schools-based programme for improving social and emotional well-being outcomes among 8-to 9-year-olds in Northern Ireland. *Public Health Research, 6*(4), 1–108. <https://doi.org/10.3310/phr06040>
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The Costly Pursuit of Self-Esteem. *Psychological Bulletin, 130*(3), 392–414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP Among Young Children: Improvements in Behavioral Problems, Adaptive Skills, and Executive Functioning. *Mindfulness, 11*(10), 2433–2444. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01460-0>
- Dalgas-Pelish, P. (2006). Effects of a self-esteem intervention program on school-age children. *Pediatric Nursing, 32*(4), 341–348.
- Díaz-Caneja, C. M., Martín-Babarro, J., Abregú-Crespo, R., Huete-Diego, M. Á., Giménez-Dasí, M., Serrano-Marugán, I., & Arango, C. (2021a). Efficacy of a Web-Enabled, School-Based, Preventative Intervention to Reduce Bullying and Improve Mental Health in Children and Adolescents: Study Protocol for a Cluster Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Pediatrics, 9*, 628984. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.628984>
- Díaz-Caneja, C. M., Martín-Babarro, J., Abregú-Crespo, R., Huete-Diego, M. Á., Giménez-Dasí, M., Serrano-Marugán, I., & Arango, C. (2021b). Efficacy of a Web-Enabled, School-Based, Preventative Intervention to Reduce Bullying and Improve Mental Health in Children and Adolescents: Study Protocol for a Cluster Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Pediatrics, 9*, 628984. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.628984>
- Dos Santos, L. M. (2020). Promoting Safer Sexual Behaviours by Employing Social Cognitive Theory Among Gay University Students: A Pilot Study of A Peer Modelling Programme. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5), 1804. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051804>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., & Wiggers, J. (2017). Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(10), 813–824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305. <https://doi.org/10.1037/spq0000072>
- Etikan, I. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- European Commission. Directorate General for Education and Culture. & Public Policy and Management Institute (PPMI). (2016). *How to prevent and tackle bullying and school violence: Evidence and practices for strategies for inclusive and safe schools*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/0799>
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of Self-Esteem and Narcissism on Bullying and Victimization During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/0272431613519498>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th edition). SAGE.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31(1), 7–26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.06.008>
- Firmansyah, D., & Saepuloh, D. (2022). Social learning theory: Cognitive and behavioral approaches. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Holistik*, 1(3), 297–324. <https://doi.org/10.55927/jiph.v1i3.2317>
- Flay, B. R., & Allred, C. G. (2010). The Positive Action Program: Improving Academics, Behavior, and Character by Teaching Comprehensive Skills for Successful Learning and Living. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 471–501). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_28
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: A Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Girden, E. (1992). *ANOVA*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412983419>
- Golzar, J., Noor, S., & Tajik, O. (2022). Convenience Sampling. *International Journal of Education Language Studies*, 1(2). <https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162981>
- Gordon, M. (with Fullan, M.). (2012). *Roots of Empathy: Changing the World, Child by Child*. Thomas Allen Publishers.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Hajmohammadi, Z., Haji Alizadeh, K., & Aeini, B. (2021). The Effectiveness of a Coping Cat Program on Symptoms of Anxiety Disorders in Primary Schools. *International Journal of Pediatrics*, (Online First). <https://doi.org/10.22038/ijp.2021.56360.4429>
- Halder, S., & Mahato, A. K. (2019). Cognitive Behavior Therapy for Children and Adolescents: Challenges and Gaps in Practice. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41(3), 279–283. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_470_18
- Han, Z.-Y., Ye, Z.-Y., & Zhong, B.-L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics*, 14(3), 463–472. <https://doi.org/10.21037/tp-2024-512>
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423–433. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_6
- Hart, A., & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1, 27–53.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2017). The third wave of cognitive behavioral therapy and the rise of process-based care. *World Psychiatry*, 16(3), 245–246. <https://doi.org/10.1002/wps.20442>
- Higgins, E., & O’Sullivan, S. (2015). “What Works”: Systematic review of the “FRIENDS for Life” programme as a universal school-based intervention programme for the prevention of child and youth anxiety. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 424–438. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1086977>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, 73, 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.010>
- Hunt, C., Peters, L., & Rapee, R. M. (2012). Development of a measure of the experience of being bullied in youth. *Psychological Assessment*, 24(1), 156–165. <https://doi.org/10.1037/a0025178>
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2018). Resilience as a mitigating factor of the emotional impact of bullying in primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(3), 318–328.
- Ioannidou, L., Michael, K., Argyriadi, A., & Argyriadis, A. (2024). Mental Resilience in Schools: A Psychoeducational Program for Promoting Mental Resilience in Children. In L. Ioannidou & A. Argyriadi (Eds), *Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership* (pp. 205–224). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5325-7.ch008>
- Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Gillham, J., & Seligman, M. E. P. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy*, 32(8), 801–816. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)90160-0](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)90160-0)
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>

- Kendall, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(1), 100–110. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.1.100>
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H.-L., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuunto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R.-L., Sund, R., & Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the “Together at School” intervention program on children’s socio-emotional skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4>
- Knell, S. M., & Dasari, M. (2016). Cognitive-behavioral play therapy for anxiety and depression. In L. A. Reddy, T. M. Files-Hall, & C. E. Schaefer (Eds), *Empirically based play interventions for children (2nd ed.)*. (pp. 77–94). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14730-005>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Panayiotou, A. (2012). School-based factors affecting bullying: An analysis of the situation in Cyprus. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 391–414.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326–338. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lin, L.-Y., Chien, Y.-N., Chen, Y.-H., Wu, C.-Y., & Chiou, H.-Y. (2022). Bullying Experiences, Depression, and the Moderating Role of Resilience Among Adolescents. *Frontiers in Public Health*, 10, 872100. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.872100>
- Lindgren, C. (2015). Ordinary Magic – Resilience in Development. Edited by MastenAS. The Guilford Press, New York, NY, 2014. Hard cover, xvi+370 pp., 2 tables, 16 figs. Price \$US 45. ISBN: 978 1 4625 1716 9. *Acta Paediatrica*, 104(4), 430–430. <https://doi.org/10.1111/apa.12928>
- Llistosella, M., Goni-Fuste, B., Martín-Delgado, L., Miranda-Mendizabal, A., Franch Martínez, B., Pérez-Ventana, C., & Castellvi, P. (2023). Effectiveness of resilience-based interventions in schools for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211113>
- Lochman, J. E., Wells, K. C., & Murray, M. (2007). The Coping Power Program: Preventive Intervention at the Middle School Transition. In P. Tolan, J. Szapocznik, & S. Sambrano (Eds), *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents*. (pp. 185–210). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11488-008>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A Mindfulness-Based Social and Emotional Learning Curriculum for School-Aged Children: The MindUP Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 313–334). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20

- Mann, M. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357–372. <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. & Gewirtz A. H. (2006). *Vulnerability and resilience in early child development.: Handbook of early childhood development*. Blackwell, Malden,.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- McKeering, P., & Hwang, Y.-S. (2019). A Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents. *Mindfulness*, 10(4), 593–610. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0998-9>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moeini, B., Bashirian, S., Soltanian, A. R., Ghaleiha, A., & Taheri, M. (2019). Examining the Effectiveness of a Web-Based Intervention for Depressive Symptoms in Female Adolescents: Applying Social Cognitive Theory. *Journal of Research in Health Sciences*, 19(3), e00454.
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., & Cervelló, E. (2021). School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 656775. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775>
- Montero-Carretero, C., Roldan, A., Zandonai, T., & Cervelló, E. (2021). A-Judo: An Innovative Intervention Programme to Prevent Bullying Based on Self-Determination Theory—A Pilot Study. *Sustainability*, 13(5), 2727. <https://doi.org/10.3390/su13052727>
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017a). RESILIENCE, BULLYING, AND MENTAL HEALTH: FACTORS ASSOCIATED WITH IMPROVED OUTCOMES: Resilience, Bullying, and Mental Health. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689–702. <https://doi.org/10.1002/pits.22028>
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017b). Resilience to bullying: Towards an alternative to the anti-bullying approach. *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 65–80. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1233488>
- Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A., & Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counselling Psychology Quarterly*, 17(3), 247–271. <https://doi.org/10.1080/09515070412331317602>
- Nixon, C., Moore, H., Douthwaite, W., Gibson, E., Voge, C., Kreichauf, S., Wildgruber, A., Manios, Y., Summerbell, C., & ToyBox-study group. (2012). Identifying effective behavioural models and behaviour change strategies underpinning preschool-and school-based obesity prevention interventions aimed at 4–6-year-olds: A systematic review. *Obesity Reviews*, 13, 106–117.

- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 157–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Oar, E. L., Johnco, C., & Ollendick, T. H. (2017). Cognitive Behavioral Therapy for Anxiety and Depression in Children and Adolescents. *Psychiatric Clinics of North America*, 40(4), 661–674. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.08.002>
- O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 27(3–4). <https://doi.org/10.1111/jocn.14078>
- Olweus, D. (2012). *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* [Data set]. <https://doi.org/10.1037/t09634-000>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Orth, U. (2017). The lifespan development of self-esteem. In *Personality Development Across the Lifespan* (pp. 181–195). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804674-6.00012-0>
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2010). Preventing Anxiety and Promoting Social and Emotional Strength in Preschool Children: A Universal Evaluation of the Fun FRIENDS Program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(3), 14–25. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715683>
- Perikkou, A., Kokkinou, E., Panagiotakos, D.B. and Yannakoulia, M.,. (2015). Teachers' readiness to implement nutrition education programs: Beliefs, attitudes, and barriers. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 202–211.
- Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D. S., & Nuske, H. J. (2022). Mindfulness-Based School Interventions: A Systematic Review of Outcome Evidence Quality by Study Design. *Mindfulness*, 13(7), 1591–1613. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9>
- Pineiro, M. D. R. (2015). *A Parental Program for the Prevention of Depression in Adolescents*. 95–108. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2015.08.9>
- Pluskota, A. (2014). The application of positive psychology in the practice of education. *SpringerPlus*, 3(1), 147. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-147>
- Psarouli S, Mavrikaki E, Alexopoulos C, Gavriil D, Vantarakis A. (2022). Implementation of Health Promotion Programmes in Schools: An Approach to Understand Knowledge, Perceptions and Barriers. *Journal of Community Medicine & Public Health*, 6(1). <https://doi.org/10.29011/2577-2228.100233>
- Reppa, G., & Michael, K. (2024). Mindfulness in Education: In L. Ioannidou & A. Argyriadi (Eds), *Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership* (pp. 181–204). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5325-7.ch007>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77–87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Romeo, A. V., Edney, S. M., Plotnikoff, R. C., Olds, T., Vandelanotte, C., Ryan, J., Curtis, R., & Maher, C. A. (2021). Examining social-cognitive theory constructs as mediators of behaviour change in the active team smartphone physical activity program: A mediation analysis. *BMC Public Health*, 21(1), 88. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-10100-0>
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale. *Journal of Religion and Health*.

- Rowley, S. J., Sellers, R. M., Chavous, T. M., & Smith, M. A. (1998). The relationship between racial identity and self-esteem in African American college and high school students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 715–724. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.715>
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 997–1006. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009>
- Schaap, R., Bessems, K., Otten, R., Kremers, S., & Van Nassau, F. (2018). Measuring implementation fidelity of school-based obesity prevention programmes: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-018-0709-x>
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- School violence and bullying: Global status report*. (2017). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sharma, M., Petosa, R., & Heaney, C. A. (1999). Evaluation of a Brief Intervention Based on Social Cognitive Theory to Develop Problem-Solving Skills among Sixth-Grade Children. *Health Education & Behavior*, 26(4), 465–477. <https://doi.org/10.1177/109019819902600406>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2019). *Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying*. *British Journal of Educational Psychology*. 74(3), 565–581.
- Spirito, A., Esposito-Smythers, C., Wolff, J., & Uhl, K. (2011). Cognitive-Behavioral Therapy for Adolescent Depression and Suicidality. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 20(2), 191–204. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.01.012>
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., Carter, T., Osborn, C., & Bush, S. (2005). An evaluation of the FRIENDS programme: A cognitive behaviour therapy intervention to promote emotional resilience. *Archives of Disease in Childhood*, 90(10), 1016–1019. <https://doi.org/10.1136/adc.2004.068163>
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., & Goddard, M. (2008). The FRIENDS emotional health prevention programme: 12 month follow-up of a universal UK school based trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(5), 283–289. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0665-5>
- Stavrinides, P., Paradisiotou, A., Tziogkourous, C., & Lazarou, C. (2010). *Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students*. *International Journal of Violence and School*(11), 114–128.
- Stewart, D., & Wang, D. (2012). Building resilience through school-based health promotion: A systematic review. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(4), 207–218. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.770319>
- Tak, Y. R., Lichtwarck-Aschoff, A., Gillham, J. E., Van Zundert, R. M. P., & Engels, R. C. M. E. (2016). Universal School-Based Depression Prevention 'Op Volle Kracht': A Longitudinal Cluster Randomized

- Controlled Trial. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(5), 949–961. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0080-1>
- the HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, the HBSC Bullying Writing Group, Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., De Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(S2), 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Thoma, N., Pilecki, B., & McKay, D. (2015). Contemporary Cognitive Behavior Therapy: A Review of Theory, History, and Evidence. *Psychodynamic Psychiatry*, 43(3), 423–461. <https://doi.org/10.1521/pdps.2015.43.3.423>
- Tse, Z. W. M., Emad, S., Hasan, Md. K., Papathanasiou, I. V., Rehman, I. U., & Lee, K. Y. (2023). School-based cognitive-behavioural therapy for children and adolescents with social anxiety disorder and social anxiety symptoms: A systematic review. *PLOS ONE*, 18(3), e0283329. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283329>
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13–24. <https://doi.org/10.1108/17596599200900003>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Turner, H. A., Shattuck, A., Finkelhor, D., & Hamby, S. (2017). Effects of Poly-Victimization on Adolescent Social Support, Self-Concept, and Psychological Distress. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(5), 755–780. <https://doi.org/10.1177/0886260515586376>
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), p66. <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- Wagnild, G. & Young, H. (1993). *Development and psychometric. Journal of nursing measurement*. 1(2), 165–17847.
- Washington-Nortey, M., Sullivan, T. N., Sutherland, K., Ahmed, R., Crosby, J., & Hitti, S. (2025). Suggested Supports for Improving the Olweus Bullying Prevention Program’s Implementation and Impact in an Under-Resourced Middle School Context. *School Mental Health*, 17(2), 685–700. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09765-y>
- Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A Meta-Framework and Review of the Field of Positive Education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1–2), 1–46. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>
- Watrin, J. P., & Darwich, R. (2012). On Behaviorism in the Cognitive Revolution: Myth and Reactions. *Review of General Psychology*, 16(3), 269–282. <https://doi.org/10.1037/a0026766>
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-Student Relationships and Adolescent Competence at School. In T. Wubbels, P. D. Brok, J. V. Tartwijk, & J. Levy, *Interpersonal Relationships in Education* (pp. 19–35). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2
- White, M. A., & Murray, A. S. (2015). Building a Positive Institution. In M. A. White & A. S. Murray (Eds), *Evidence-Based Approaches in Positive Education* (pp. 1–26). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5_1

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). The Development of Coping: Implications for Psychopathology and Resilience. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (1st edn, pp. 1–61). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>

Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303.

Μαμαλίκου, Μ. (2012). *Προσαρμογή κλίμακας ψυχολογικής ανθεκτικότητας σε ενηλίκους και εξέταση δυνατότητας χρήσης σε εφήβους*. [Μεταπτυχιακή εργασία.]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας.

ΥΠΠΑΝ. (2018). *Εθνική Στρατηγική για την Πρόληψη και Διαχείριση της Σχολικής Βίας 2018–2022*.

ΥΠΠΑΝ. (2024). *Εθνική Στρατηγική για την Πρόληψη και Διαχείριση της Βίας στο Σχολείο 2024–2028*.

Ενημερωτική επιστολή στους γονείς της παρεμβατικής ομάδας

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Σκοπός της παρούσας επιστολής είναι να σας ενημερώσει σχετικά με το προληπτικό πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης που θα εφαρμοστεί στο σχολείο και την τάξη του παιδιού σας. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 9 με 12 ετών, και έχει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και τη διερεύνηση της επίδρασης του στην αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματα τους και τη θυματοποίηση τους από εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά τη δυνατότητα ενός ατόμου να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις αντιξοότητες/δυσκολίες της ζωής. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να είναι κάτι πολύ σπάνιο, όπως η πανδημία, αλλά και πιο καθημερινές δυσκολίες όπως η μετάβαση σε ένα νέο στάδιο ανάπτυξης (π.χ. εφηβεία), η αλλαγή σχολείου, η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα, ο τσακωμός με ένα φίλο, καθώς και η απώλεια ενός προσφιλούς προσώπου, το πένθος, το διαζύγιο των γονιών τους κ.ά.

Η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας στην παιδική ηλικία είναι πολύ σημαντική και η προαγωγή ικανοτήτων αντιμετώπισης και διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ασπίδα προστασίας σε μελλοντικές δυσκολίες.

Ο εκφοβισμός από την άλλη ορίζεται ως η σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά που ασκείται σε ένα νεαρό άτομο από έναν ή περισσότερους συνομηλίκους του, που επαναλαμβάνεται με την πάροδο του χρόνου και περιλαμβάνει μια ανισορροπία δύναμης που ευνοεί τον/τους δράστη(-ες). Έχει συσχετιστεί με πλήθος δυσμενών συνεπειών και θεωρείται σημαντικός αποτρεπτικός παράγοντας κινδύνου για ψυχικές και σωματικές διαταραχές.

Έχοντας τα πιο πάνω υπόψη, έχει αναπτυχθεί ένα προληπτικό παρεμβατικό πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης με επιστημονική υπεύθυνη τη Δρ Γλυκερία Ρέππα, βασισμένο στη διεθνή βιβλιογραφία και παρόμοια προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στο εξωτερικό με επιτυχία. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 10 συναντήσεις οι οποίες θα γίνουν μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της Αγωγής Υγείας από την εκπαιδευτικό, ερευνήτρια και εκπαιδευόμενη συμβουλευτική ψυχολόγο Δρ Κατερίνα Μιχαήλ που διδάσκει το μάθημα στο σχολείο του παιδιού σας. Το συγκεκριμένο μάθημα επιλέχθηκε αφού η ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνονται στο αναλυτικό του πρόγραμμα. Τα μαθήματα/συναντήσεις θα έχουν βιωματικό και ευχάριστο χαρακτήρα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας και θα γίνονται κάθε δύο βδομάδες, όπως είναι και η συχνότητα διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία για να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματα θα πρέπει να εμπλακούν τόσο οι γονείς όσο και το σχολείο. Όσον αφορά τους γονείς, όσοι το επιθυμείτε μπορείτε να ενταχθείτε στην κοινότητα Viber που θα δημιουργηθεί στην οποία θα υπάρχει ενημέρωση κάθε δεκαπενθήμερο για το περιεχόμενο της συνάντησης που έγινε στο σχολείο και τρόπους με τους οποίους εσείς ως γονείς μπορείτε να υποστηρίξετε το παιδί σας με τελικό στόχο την προσωπική του ενδυνάμωση και την καλλιέργεια των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος θα συμπληρωθούν ερωτηματολόγια από τους γονείς αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας του παιδιού και ερωτηματολόγια στα παιδιά. Πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες και δεδομένα θα έχουν μόνο οι ερευνήτριες, Δρ Γλυκερία Ρέππα και Δρ Κατερίνα Μιχαήλ οι οποίες θα είναι οι μόνες που θα έχουν πρόσβαση στο κλειδωμένο ηλεκτρονικό αρχείο όπου θα είναι αποθηκευμένα. Για σκοπούς σύγκρισης και αξιολόγησης της επίδρασης του προγράμματος πριν και μετά την εφαρμογή του, σε κάθε ερωτηματολόγιο θα υπάρχει ένας μοναδικός κωδικός αριθμός έτσι ώστε να μπορεί να γίνει συσχέτιση με το άτομο και τις πιθανές αλλαγές που παρατηρήθηκαν. Κάθε μορφή ταυτοποίησης θα διαγραφεί με το πέρας της συλλογής δεδομένων. Όλες οι πληροφορίες που θα παρθούν θα είναι ανώνυμες, εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της παρούσης έρευνας. Τα δεδομένα θα φυλάσσονται σε ασφαλή και κλειδωμένο χώρο σε προσωπικό γραφείο της Δρ Κατερίνας Μιχαήλ και θα είναι το μοναδικό άτομο που θα έχει πρόσβαση σε αυτά. Τα δεδομένα πρόκειται να φυλαχθούν μετά τη λήξη της έρευνας, επεξεργασίας και ανάλυσής τους για διάστημα 5 ετών. Όσον αφορά τα μαθήματα που θα γίνουν

κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Αγωγής Υγείας, αυτά δε θα καταγραφούν με οποιοδήποτε τρόπο (π.χ. μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση).

Είμαστε σίγουροι ότι με τη δική σας συνεργασία όλη αυτή η προσπάθεια θα αποβεί σε όφελος όλων των εμπλεκομένων και κυρίως των παιδιών τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Δρ Κατερίνα Μιχαήλ

Γλυκερία Ρέππα

Έντυπο συγκατάθεσης στους γονείς της παρεμβατικής ομάδας

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Με την παρούσα επιστολή θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε για την εφαρμογή ενός προληπτικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο θα συμμετέχει το σχολείο και η τάξη στην οποία φοιτά το παιδί σας.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει αναπτυχθεί και βρίσκεται υπό την εποπτεία του Τμήματος Ψυχολογίας και του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου με επιστημονική υπεύθυνη τη Δρ Γλυκερία Ρέππα. Το πρόγραμμα έχει κατατεθεί για έγκριση στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησής (ΚΕΕΑ) το οποίο υπάγεται στο ΥΠΠΑΝ καθώς και στην Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου και έχει λάβει όλες τις απαραίτητες άδειες. Στόχος του προγράμματος είναι η καλλιέργεια και αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, ενός πολύτιμου εφοδίου για όλες τις πτυχές της ζωής τους. Οι στόχοι, το περιεχόμενο και ο τρόπος εφαρμογής του αναλύονται εκτενέστερα στη συνοδευτική ενημερωτική επιστολή που σας επισυνάπτεται.

Για να μπορέσει να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος και πιθανή αλλαγή στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών καθώς και στην αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματα τους και τη θυματοποίηση τους από εκφοβιστικές συμπεριφορές, θα δοθούν στα παιδιά σύντομα ερωτηματολόγια πριν και αμέσως μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα γίνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Αγωγής Υγείας υπό την εποπτεία της εκπαιδευτικού του συγκεκριμένου μαθήματος και αναμένεται να χρειαστεί το μέγιστο μια διδακτική περίοδος για τη συμπλήρωσή τους.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, αλλά και για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, απαιτείται αφενός η δική τους σύμφωνη γνώμη και αφετέρου η δική σας γραπτή συγκατάθεση. Για το σκοπό αυτό, σας παρακαλούμε όπως συμπληρώσετε το πιο κάτω απόκομμα το οποίο θα πρέπει να επιστραφεί στο σχολείο το συντομότερο δυνατό.

Όλες οι πληροφορίες που θα παρθούν θα είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της παρούσης έρευνας. Τα αποτελέσματα θα δημοσιευτούν σε επιστημονικά περιοδικά και θα κοινοποιηθούν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προς αξιοποίηση, διαφυλάσσοντας πάντα τα προσωπικά δεδομένα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Έχετε το δικαίωμα αποχώρησης του παιδιού σας από την έρευνα ανά πάσα στιγμή και σε περίπτωση που θέλετε να υποβάλετε οποιοδήποτε παράπονο, αυτό μπορεί να γίνει στον υπεύθυνο έρευνας και καινοτομίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου Δρ Μάριο Αργυρίδη τηλέφωνο: +357 2684 3608.

Σε περίπτωση που έχετε οποιοσδήποτε απορίες ή ερωτήματα για τη συγκεκριμένη έρευνα μπορείτε να αποταθείτε στη Δρ Γλυκερία Ρέππα η οποία είναι η επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος μέσω της γραμματείας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου στο τηλέφωνο 26843347.

Σας ευχαριστούμε πολύ.

Η ερευνητική ομάδα

Δρ Γλυκερία Ρέππα

Κατερίνα Μιχαήλ

Εγώ ο/η γονέας/κηδεμόνας του παιδιού
που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο στο τμήμα
....., δίνω τη συγκατάθεσή μου να συμμετάσχει το παιδί μου στην
έρευνα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου που αφορά την
ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών.

Όνομα γονέα/κηδεμόνα:.....

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα.....

Σε περίπτωση που θέλετε να ενταχθείτε στην κοινότητα viber και να λαμβάνετε ενημερώσεις σχετικά με το περιεχόμενο των συναντήσεων και εισηγήσεις για τη δική σας εμπλοκή και υποστήριξη του παιδιού σας μπορείτε να δώσετε τον αριθμό τηλεφώνου σας

Τηλεφωνικός αριθμός που θα ενταχθεί στην κοινότητα viber:

.....

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης στους γονείς της ομάδας ελέγχου

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Με την παρούσα επιστολή θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε για την εφαρμογή ενός ερευνητικού προγράμματος στο οποίο θα συμμετέχει το σχολείο και η τάξη στην οποία φοιτά το παιδί σας.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει αναπτυχθεί και βρίσκεται υπό την εποπτεία του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, με επιστημονική υπεύθυνη τη Δρ Γλυκερία Ρέππα. Το πρόγραμμα έχει κατατεθεί για έγκριση στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησής (ΚΕΕΑ) το οποίο υπάγεται στο ΥΠΠΑΝ καθώς και στην Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου και έχει λάβει όλες τις απαραίτητες άδειες.

Στόχος του προγράμματος είναι η αξιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και η επίδραση της στην αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματα και στη θυματοποίηση τους από εκφοβιστικές συμπεριφορές. Τελικός σκοπός είναι η ανάπτυξη ενός προγράμματος αύξησης της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, αφού η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρείται το σημαντικότερο εφόδιο κάθε ατόμου για προστασία και αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων καταστάσεων και μείωση της θυματοποίησης τους λόγω εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ο εκφοβισμός θεωρείται σημαντικός αποτρεψίμος παράγοντας κινδύνου για ψυχικές και σωματικές διαταραχές.

Για να μπορέσει να αξιολογηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και η επίδραση της στη αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματα και τη θυματοποίηση τους θα δοθούν σύντομα ερωτηματολόγια στα παιδιά, δύο φορές με χρονική διαφορά περίπου 5-6 μηνών. Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν στο σχολείο σε ώρα που θα καθοριστεί σε συνεννόηση με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και η συμπλήρωση τους αναμένεται να χρειαστεί το μέγιστο μία διδακτική περίοδο.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια απαιτείται αφενός η δική τους σύμφωνη γνώμη και αφετέρου η δική σας γραπτή συγκατάθεση. Για το σκοπό αυτό, σας παρακαλούμε όπως συμπληρώσετε το πιο κάτω απόκομμα το οποίο θα πρέπει να επιστραφεί στο σχολείο το συντομότερο δυνατό.

Σε σας αποστέλλεται ένα σύντομο ερωτηματολόγιο το οποίο ζητά μόνο δημογραφικές πληροφορίες σχετικά με την οικογένεια του παιδιού.

Πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες και δεδομένα θα έχουν μόνο οι ερευνήτριες, Δρ Γλυκερία Ρέππα και Δρ Κατερίνα Μιχαήλ οι οποίες θα είναι οι μόνες που θα έχουν πρόσβαση στο κλειδωμένο ηλεκτρονικό αρχείο όπου θα είναι αποθηκευμένα. Για σκοπούς σύγκρισης και αξιολόγησης των μεταβλητών που προαναφέρθηκαν σε κάθε ερωτηματολόγιο θα υπάρχει ένας μοναδικός κωδικός αριθμός έτσι ώστε να μπορεί να γίνει συσχέτιση με το άτομο και τις πιθανές αλλαγές που παρατηρήθηκαν. Κάθε μορφή ταυτοποίησης θα διαγραφεί με το πέρας της συλλογής δεδομένων. Όλες οι πληροφορίες που θα παρθούν θα είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της παρούσης έρευνας. Τα δεδομένα θα φυλάσσονται σε ασφαλή και κλειδωμένο χώρο σε προσωπικό γραφείο της Δρ Κατερίνας Μιχαήλ και θα είναι το μοναδικό άτομο που θα έχει πρόσβαση σε αυτά. Τα δεδομένα πρόκειται να φυλαχθούν μετά τη λήξη της έρευνας, επεξεργασίας και ανάλυσής τους για διάστημα 5 ετών.

Τα αποτελέσματα θα δημοσιευτούν σε επιστημονικά περιοδικά και θα κοινοποιηθούν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προς αξιοποίηση, διαφυλάσσοντας πάντα τα προσωπικά δεδομένα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Έχετε το δικαίωμα αποχώρησης του παιδιού σας από την έρευνα ανά πάσα στιγμή και σε περίπτωση που θέλετε να υποβάλετε οποιοδήποτε παράπονο, αυτό μπορεί να γίνει στον υπεύθυνο έρευνας και καινοτομίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νέαπολις Πάφου Δρ Μάριο Αργυρίδη τηλέφωνο: +357 2684 3608.

Σε περίπτωση που έχετε οποιοσδήποτε απορίες ή ερωτήματα για τη συγκεκριμένη έρευνα μπορείτε να αποταθείτε στη Δρ Γλυκερία Ρέππα η οποία είναι η επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος μέσω της γραμματείας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νέαπολις Πάφου στο τηλέφωνο 26843347.

Σας ευχαριστούμε πολύ.

Η ερευνητική ομάδα
Δρ Γλυκερία Ρέππα
Κατερίνα Μιχαήλ

Εγώ ο/η γονέας/κηδεμόνας του παιδιού
που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο στο τμήμα
....., δίνω τη συγκατάθεσή μου να συμμετάσχει το παιδί μου στην
έρευνα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου που αφορά την
ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών.

Όνομα γονέα/κηδεμόνα:.....

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Δημογραφικά στοιχεία παιδιών

Σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου θα πρέπει να απαντήσεις **με ειλικρίνεια** κάποιες ερωτήσεις για σένα και την οικογένειά σου. Όλες οι πληροφορίες που θα δώσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές!

Βάλε ν στο κατάλληλο κουτάκι, και αν χρειάζεται **συμπλήρωσε** στις διακεκομμένες γραμμές αυτό που ισχύει **στην περίπτωσή σου**.

1. Φύλο:

☐

Αγόρι

☐

Κορίτσι

2. Σχολείο:

.....

3. Τάξη:

☐

Ε' τάξη

☐

Στ' τάξη

4. Ηλικία:

☐

9 χρονών

☐

10 χρονών

☐

11 χρονών

☐

12 χρονών

5. Γεννήθηκα:

☐ Στην Κύπρο

☐ Σε άλλη χώρα

6. Αν γεννήθηκες σε άλλη χώρα, ποια χώρα είναι αυτή;

7. Αν γεννήθηκες σε άλλη χώρα πόσα χρόνια ζεις στην Κύπρο;.....

8. Η μητέρα μου είναι απόφοιτος:

☐ Δημοτικού

☐ Γυμνασίου

☐ Λυκείου ή τεχνικής σχολής

☐ Κολεγίου

☐ Πανεπιστημίου

☐ Δε γνωρίζω

9. Ο πατέρας μου είναι απόφοιτος:

☐ Δημοτικού

☐ Γυμνασίου

☐ Λυκείου ή τεχνικής σχολής

☐ Κολεγίου

☐ Πανεπιστημίου

☐ Δε γνωρίζω

10. Το επάγγελμα του πατέρα μου είναι:

.....

11. Το επάγγελμα της μητέρας μου είναι:

.....

Δημογραφικά στοιχεία γονέων

Οι πιο κάτω ερωτήσεις αφορούν κάποιες πληροφορίες για την οικογένεια του παιδιού. Οι πληροφορίες που θα δώσετε είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές.

Παρακαλούμε **βάζετε ν** στο κατάλληλο κουτάκι **και αν χρειάζεται συμπληρώστε** την απάντηση που ισχύει σε κάθε περίπτωση

1. Το φύλο του παιδιού για το οποίο συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο είναι:

☐ Αγόρι

☐ Κορίτσι

2. Ηλικία παιδιού για το οποίο συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο είναι:

☐ 9 χρονών

☐ 10 χρονών

☐ 11 χρονών

☐ 12 χρονών

3. Το σχολείο φοίτησης του παιδιού σας είναι:

4. Η τάξη στην οποία φοιτά το παιδί σας είναι:

☐ Ε' τάξη

☐ Στ' τάξη

5. Φύλο γονέα που συμπληρώνει το έντυπο:

☐ Γυναίκα

☐ Άντρας

6. Ηλικία γονέα:

☐ 25-30

☐ 31-35

☐ 36-40

☐ 41-45

☐ 46-50

☐ Κάτω των 25

☐ Άνω των 50

7. Η περιοχή διαμονής του παιδιού είναι:

☐ Πόλη ή επαρχία Λεμεσού

☐ Πόλη ή επαρχία Λευκωσίας

☐ Πόλη ή επαρχία Λάρνακας

☐ Πόλη ή επαρχία Πάφου

☐ Ελεύθερη επαρχία Αμμοχώστου

8. Η οικογενειακή σας κατάσταση είναι:

☐ Έγγαμος/η

☐ Συμβίωση

☐ Διαζευγμένος/η

☐ Άγαμος/η

☐ Χήρος/α

8. Εκπαίδευση μητέρας:

☐ Δημοτικού

☐ Γυμνασίου

☐ Λυκείου ή τεχνικής σχολής

☐ Κολεγίου

☐ Πανεπιστημίου (πτυχίο)

☐ Πανεπιστημίου (μεταπτυχιακό)

☐ Πανεπιστημίου (διδακτορικό)

9. Εκπαίδευση πατέρα:

☐ Δημοτικού

☐ Γυμνασίου

☐ Λυκείου ή τεχνικής σχολής

☐ Κολεγίου

☐ Πανεπιστημίου (πτυχίο)

☐ Πανεπιστημίου (μεταπτυχιακό)

☐ Πανεπιστημίου (διδακτορικό)

10. Επαγγελματική απασχόληση μητέρας:

☐ Δημόσιος υπάλληλος

☐ Ιδιωτικός υπάλληλος

☐ Αυτοεργοδοτούμενος/η

☐
Άνεργος/η

11. Επαγγελματική απασχόληση πατέρα:

☐ Δημόσιος υπάλληλος

☐ Ιδιωτικός υπάλληλος

☐ Αυτοεργοδοτούμενος/η

☐
Άνεργος/η

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3- ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Περιεχόμενο Συναντήσεων

Τίτλος Βιωματικού	Συνάντηση 1
Οργανωτές	Κατερίνα Μιχαήλ
Θέμα και Στόχος Εργαστηρίου	Εκπαίδευση και αναγνώριση σκέψεων Στόχος: Μέσα από απλές δραστηριότητες να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις σκέψεις και να τις διαχωρίζουν από τα συναισθήματα. Να κατανοήσουν πώς οι σκέψεις συνδέονται με τα συναισθήματα, σωματικά συμπτώματα και συμπεριφορές. Εκπαίδευση στον κύκλο Σκέψη-Συναίσθημα-Συμπεριφορά
Διάρκεια σε εβδομάδες	1
Ωρες την εβδομάδα	80 λεπτά
Αρ. Συμμετεχόντων	10 ομάδες των 12 παιδιών κάθε ομάδα
Προϋποθέσεις συμμετοχής	Παιδιά Ε' και Στ' τάξης στο σχολείο παρέμβασης
Ψυχολογική Προσέγγιση που θα ακολουθηθεί	Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία
Βασική Θεωρία του θέματος (σε bullet form)	Σύνδεση σκέψης-συναίσθηματος-συμπεριφοράς
Περιεχόμενα του βιωματικού (να επισυνάψετε τις ασκήσεις ή τα έντυπα που θα δοθούν)	Δραστηριότητα 1: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και παίζει μουσική. Υπάρχει ένα δοχείο με χαρτάκια που περνά από χέρι σε χέρι όταν παίζει μουσική. Κάθε χαρτάκι έχει γραμμένο ένα διαφορετικό σενάριο. Όταν σταματά η μουσική το παιδί που κρατά το δοχείο τραβά ένα σενάριο, το διαβάζει και λέει πως πιστεύει ότι σκέφτηκε, ένιωσε και αντέδρασε ο ήρωας της ιστορίας. Τα υπόλοιπα παιδιά λένε τη γνώμη τους. Αφού παίζουν όλα τα παιδιά γίνεται συζήτηση για το διαφορετικό τρόπο σκέψης, συναισθημάτων και αντιδράσεων που είπαν τα παιδιά στα ίδια σενάρια.

	Δραστηριότητα 2: Παρουσιάζεται από τη συντονίστρια ο μαγικός κύκλος της σκέψης (Σκέψη-Συναίσθημα- Συμπεριφορά) και επεξηγείται. Δραστηριότητα 3: Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και παίρνουν τα σενάρια όπου υπάρχουν αρνητικά γεγονότα και τους ζητείται να εντοπίσουν κύκλους σκέψεων που θα έκαναν τον ήρωα να νιώσει και να αντιδράσει καλύτερα και τους παρουσιάζουν στην ολομέλεια.
Χρήση συγκεκριμένων ψυχοθεραπευτικών τεχνικών ή ασκήσεων	Παρουσίαση του κύκλου σκέψης – συναισθήματος- συμπεριφοράς της ΓΣΘ
Βιβλιογραφία	Beck, J. S. (2021). Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (Third edition). The Guilford Press.

Τίτλος Βιωματικού	Συνάντηση 2
Οργανωτές	Κατερίνα Μιχαήλ
Θέμα και Στόχος Εργαστηρίου	Διαχείριση σκέψεων – εξάσκηση σε θετικές σκέψεις Στόχος: Μέσα από απλές δραστηριότητες, να μάθουν τα παιδιά να διαχειρίζονται και ρυθμίζουν τις σκέψεις τους. Εκπαίδευση σε τεχνικές διαχείρισης αρνητικών σκέψεων και καλλιέργειας θετικών σκέψεων
Διάρκεια σε εβδομάδες	1 βδομάδα
Ώρες την εβδομάδα	80 λεπτά
Αρ. Συμμετεχόντων	10 ομάδες παιδιών
Προϋποθέσεις συμμετοχής	Παιδιά Ε' και Στ' τάξης στο σχολείο παρέμβασης
Ψυχολογική Προσέγγιση που θα ακολουθηθεί	Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία
Βασική Θεωρία του θέματος (σε bullet form)	Η αλλαγή της σκέψης οδηγεί σε αλλαγές στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Η δραματοποίηση και οι τεχνικές ρόλων λειτουργούν ως μέσα γνωστικής αναδόμησης και συναισθηματικής επεξεργασίας.

Περιεχόμενα του βιωματικού (να επισυνάψετε τις ασκήσεις ή τα έντυπα που θα δοθούν)	Δραστηριότητα 1: Η συντονίστρια επαναφέρει τον κύκλο της σκέψης και ζητά από τα παιδιά να τον εξηγήσουν Δραστηριότητα 2: Δίνεται στα παιδιά το σενάριο ότι ένα παιδί θα αλλάξει σχολείο αφού λόγω δουλειάς οι γονείς του θα μετακομίσουν. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και τους ζητείται να παρουσιάσουν σε θεατρικό δρώμενο την ανακοίνωση των γονέων στο παιδί για την αλλαγή σπιτιού και σχολείου, την αντίδραση του και τη μέρα του πριν το σχολείο καθώς και την πρώτη μέρα στο σχολείο. Στην πρώτη ομάδα δίνεται η πληροφορία ότι το παιδί έχει αρνητικό τρόπο σκέψης και στη δεύτερη θετικό τρόπο σκέψης. Δραστηριότητα 3: Τα παιδιά κάθε ομάδας παρουσιάζουν στην ολομέλεια το θεατρικό τους. Κατά τη διάρκεια η συντονίστρια χρησιμοποιεί τεχνικές όπως η παγωμένη εικόνα, η ανίχνευση σκέψεων και η καυτή καρέκλα όπου παίρνεται συνέντευξη από τον ήρωα. Δραστηριότητα 4: Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια για τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης του κάθε ήρωα στο ίδιο πρόβλημα καθώς και οι αλλαγές στην έκβαση της ιστορίας λόγω αυτού.
Χρήση συγκεκριμένων ψυχοθεραπευτικών τεχνικών ή ασκήσεων	Επεξεργασία του κύκλου σκέψης, συναισθήματος, συμπεριφοράς. Δραματοποίηση.
Βιβλιογραφία	Berghs, M., Prick, A.-E. J. C., Vissers, C., & van den Bogaert, K. (2022). Drama therapy for children and adolescents with psychosocial problems: A systematic review on effects, means, therapeutic attitude, and supposed mechanisms of change. <i>Children</i>, 9(9), 1358.doi: 10.3390/children9091358 Fazio-Griffith, L. J., & Ballard, M. B. (2014). Cognitive behavioural play therapy techniques in school-based group counseling: Assisting students in the development of social skills (Article 18). <i>VISTAS Online</i>. American Counseling Association. Available at https://manifold.counseling.org/projects/vistas-online-2014/resource/cognitive-behavioral-play-therapy-techniques-in-school-based-group-counseling-assisting-students-in-the-development-of-social-skills.pdf Beck, J. S. (2021). <i>Cognitive behavior therapy: Basics and beyond</i> (Third edition). The Guilford Press.

Τίτλος Βιωματικού	Συνάντηση 3η
Οργανωτές	Κατερίνα Μιχαήλ
Θέμα και Στόχος Εργαστηρίου	Διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων Εξάσκηση σε τεχνικές χαλάρωσης
Διάρκεια σε εβδομάδες	1
Ώρες την εβδομάδα	80 λεπτά
Αρ. Συμμετεχόντων	10 ομάδες παιδιών
Προϋποθέσεις συμμετοχής	Παιδιά Ε΄ και Στ΄ τάξης στο σχολείο παρέμβασης
Ψυχολογική Προσέγγιση που θα ακολουθηθεί	Γνωστικοσυμπεριφορική Θεωρία και Ενσυνειδητότητα
Βασική Θεωρία του θέματος (σε bullet form)	Ψυχοεκπαίδευση σε τεχνικές διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων.
Περιεχόμενα του βιωματικού (να επισυνάψετε τις ασκήσεις ή τα έντυπα που θα δοθούν)	Δραστηριότητα 1: Η συντονίστρια επαναφέρει τον κύκλο της σκέψης και λέει στα παιδιά ότι στόχος είναι βρουν τρόπους να διαχειρίζονται αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα. Ακολούθως χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων και τους δίνεται ένα ζάρι. Τους ζητείται να ρίχνουν το ζάρι και όποιο παιδί έχει τον μεγαλύτερο αριθμό να λέει έναν τρόπο που το βοηθά να διαχειρίζεται αρνητικά συναισθήματα τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Για όσα παιδιά ισχύει το ίδιο το καταγράφουν. Δραστηριότητα 2: Κάθε ομάδα ανακοινώνει τους τρόπους που εντόπισαν και καταγράφονται όλοι. Στη συνέχεια κάθε παιδί συμπληρώνει τη λίστα του με τρόπους που είπαν άλλα παιδιά αλλά θα μπορούσαν να βοηθήσουν και το ίδιο. Δραστηριότητα 3: Η συντονίστρια λέει στα παιδιά ότι θα εξασκηθούν σε τεχνικές χαλάρωσης. Επίδειξη και εξάσκηση στη διαφραγματική αναπνοή. Δραστηριότητα 4: Ζητείται από τα παιδιά να γράψουν μια αρνητική σκέψη σε ένα κομμάτι χαρτί και στη συνέχεια να το καταστρέψουν και να το πετάξουν στο καλάθι σκουπιδιών.

Χρήση συγκεκριμένων ψυχοθεραπευτικών τεχνικών ή ασκήσεων	Διαφραγματική αναπνοή Εξωτερίκευση σκέψης
Βιβλιογραφία	Kramer AC, Neubauer AB, Schmiedek F. (2023). The Effectiveness of A Slow-Paced Diaphragmatic Breathing Exercise in Children's Daily Life: A Micro-Randomized Trial. J Clin Child Adolesc Psychol. 52(6):797-810. doi: 10.1080/15374416.2022.2084743. Epub 2022 Jun 15. PMID: 35704507. Coad, A., & Wrycraft, N. (2015). CBT Approaches for Children and Young People: A Practical Case Study Guide.

Τίτλος Βιωματικού	Συνάντηση 4η
Οργανωτές	Κατερίνα Μιχαήλ
Θέμα και Στόχος Εργαστηρίου	Ενσυνειδητότητα Τα παιδιά να εξασκηθούν σε τεχνικές ενσυνειδητότητας για εστίασης στο παρόν (τεχνική 5-4-3-2-1, οραματισμός ασφαλούς μέρους, ενσυνείδητη παρασκευή και κατανάλωση φαγητού
Διάρκεια σε εβδομάδες	1
Ωρες την εβδομάδα	80 λεπτά
Αρ. Συμμετεχόντων	10 ομάδες παιδιών
Προϋποθέσεις συμμετοχής	Παιδιά Ε' και Στ' τάξης στο σχολείο παρέμβασης
Ψυχολογική Προσέγγιση που θα ακολουθηθεί	Ενσυνειδητότητα-Θετική Ψυχολογία
Βασική Θεωρία του θέματος (σε bullet form)	Οι ασκήσεις οραματισμού και γείωσης και η εστίαση στο παρόν ενισχύει την ψυχική ευημερία.
Περιεχόμενα του βιωματικού (να επισυνάψετε τις ασκήσεις ή τα έντυπα που θα δοθούν)	Δραστηριότητα 1: Υπενθυμίζονται οι τεχνικές διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων της προηγούμενης φορά και ανακοινώνεται στα παιδιά ότι θα μάθουν άλλους δύο. Στη συνέχεια με καθοδηγούμενο οραματισμό δημιουργούν το ασφαλές τους μέρος. "όταν τελειώσει ο οραματισμός όποιο

	παιδί θέλει περιγράψει το ασαφές τους μέρος και το πως ένιωθε εκεί. Δραστηριότητα 2: Επεξηγείται στα παιδιά η τεχνική 5-4-3-2-1 και γίνεται εξάσκηση της στην αίθουσα. Δραστηριότητα 3: Ζητείται από τα παιδιά να παρασκευάσουν ένα απλό γλυκό (μπισκότα) εστιάζοντας στις 5 τους αισθήσεις. Στη συνέχεια το καταναλώνουν ενσυνείδητα και περιγράφουν πώς ένιωσαν με την όλη διαδικασία.
Χρήση συγκεκριμένων ψυχοθεραπευτικών τεχνικών ή ασκήσεων	Καθοδηγούμενος οραματισμός Ασκήσεις γείωσης Ενσυνείδητη παραγωγή και κατανάλωση φαγητού
Βιβλιογραφία	Skeens, L. M. (2017). Guided Imagery: A Technique to Benefit Youth at Risk. <i>National Youth-At-Risk Journal</i>, 2(2), 1–12 Scott, K. M. (2025). <i>Using five senses technique to cope with test anxiety. Journal of Anxiety Disorders</i>, 45, 123–130. Zainol Hisham, N. R. J. (2025). The Moderating Role of Eating Attitudes in the Relationship Between Mindful Eating Behavior and Daily Physical Health and Psychological Well-Being. <i>Mindfulness</i>, 16(3), 1–11. https://doi.org/10.1007/s12671-025-02623-7

Τίτλος Βιωματικού	Συνάντηση 5η
Οργανωτές	Κατερίνα Μιχαήλ
Θέμα και Στόχος Εργαστηρίου	Αυτοεκτίμηση Στόχος: Η ανάδειξη των θετικών στοιχείων και ταλέντων των παιδιών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες παιδιού-γονέα
Διάρκεια σε εβδομάδες	1
Ωρες την εβδομάδα	80 λεπτά
Αρ. Συμμετεχόντων	8 ομάδες παιδιών
Προϋποθέσεις συμμετοχής	Παιδιά Ε' και Στ' τάξης στο σχολείο παρέμβασης

Ψυχολογική Προσέγγιση που θα ακολουθηθεί	Θετική Ψυχολογία. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης.
Βασική Θεωρία του θέματος (σε bullet form)	Η αναγνώριση θετικών χαρακτηριστικών εαυτού και επιτευγμάτων ενισχύει την αυτοεκτίμηση. Η αυτοαπτοελεσματικότητα ενός ατόμου επηρεάζει την εκδήλωση συμπεριφορών. Ένα άτομο που πιστεύει ότι έχει τη δυνατότητα για επιτέλεση μιας συμπεριφοράς είναι πιο πιθανόν να την επιτελέσει.
Περιεχόμενα του βιωματικού (να επισυνάψετε τις ασκήσεις ή τα έντυπα που θα δοθούν)	Όλα τα παιδιά είναι ζευγάρι με τον γονέα τους. Δραστηριότητα 1: Ο καθρέφτης. Ο ένας μιμείται τις κινήσεις του άλλου με τη σειρά. Δραστηριότητα 2: Παίζει μουσική και κινούνται στο χώρο. Όταν σταματήσει η μουσική ανεβαίνουν σ' ένα κομμάτι ύφασμα και λένε ο ένας του άλλου τι τους αρέσει σ' αυτόν. Το παιδί για τον γονέα και ο γονέας για το παιδί. Στη συνέχεια διπλώνουν το ύφασμα. Συνεχίζεται το ίδιο μέχρι το ύφασμα να γίνει πολύ μικρό. Δραστηριότητα 3: Γράφουν 7 επιτεύγματα τους σε 7 κομματάκια χαρτί. Στη συνέχεια φουσκώνουν ένα μπαλόνι και πρέπει να κάνουν 7 διαδρομές σας ζευγάρι με το μπαλόνι ανάμεσα τους μεταφέροντας τα 7 χαρτάκια με τη σειρά στην απέναντι μεριά της αίθουσας. Δραστηριότητα 4: Κολλούν τα χαρτάκια σ' ένα χαρτόνι το ένα πάνω από το άλλο με χρονολογική σειρά επίτευξης τους. Στην κορυφή γράφουν έναν μελλοντικό στόχο. Δραστηριότητα 5: Στέκονται όλοι σε γραμμή. Κάθε ζευγάρι λέει ένα χαρακτηριστικό του παιδιού που το βοήθησε να πετύχει τους στόχους του π. επιμονή, Για όσους ισχύει κάνουν ένα βήμα μπροστά. Συνεχίζεται μέχρι να μιλήσουν όλα τα ζευγάρια. Στη συνέχεια ζητείται από τα ζευγάρια να κάνουν ένα βήμα μπροστά αν πιστεύουν ότι θα πετύχουν και το μελλοντικό στόχο. Δραστηριότητα 6: Ο γονέας γράφει μια σκέψη, συναίσθημα στο μπαλόνι και το δίνει στο παιδί του και το παιδί απαντά. Δραστηριότητα 7: Μαζευόμαστε όλοι στο κέντρο της αίθουσας και πετάμε τα μπαλόνια ψηλά.

Χρήση συγκεκριμένων ψυχοθεραπευτικών τεχνικών ή ασκήσεων	Εστίαση σε θετικά χαρακτηριστικά και επιτεύγματα
Βιβλιογραφία	Muris P, Otgaar H. Self-Esteem and Self-Compassion: A Narrative Review and Meta-Analysis on Their Links to Psychological Problems and Well-Being. Psychol Res Behav Manag. 2023 Aug 3;16:2961-2975. doi: 10.2147/PRBM.S402455. PMID: 37554304; PMCID: PMC10406111. Cui, Z., Lin, Z., Ren, J., Cao, Y., & Tian, X. (2024). Exploring self-esteem and personality traits as predictors of mental wellbeing among Chinese university students: The mediating and moderating role of resilience. Frontiers in Psychology, 15, 1308863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1308863 Bandura, A. (2013). The role of self-efficacy in goal-based motivation. New developments in goal setting and task performance (pp. 147–157). (E. A. Locke&G. P. Latham). Routledge/Taylor & Francis Group.

Τίτλος Βιωματικού	Συνάντηση 6η
Οργανωτές	Κατερίνα Μιχαήλ
Θέμα και Στόχος Εργαστηρίου	Ευγνωμοσύνη Στόχος: Μέσα από διάφορες δραστηριότητες να εντοπίσουν και να αναφέρουν όλα όσα για τα οποία νιώθουν ευγνωμοσύνη. Έκφραση της ευγνωμοσύνης τους σ' ένα αγαπημένο πρόσωπο μέσα από ένα γράμμα το οποίο έγραψαν στην τάξη και έδωσαν στη συνέχεια στο πρόσωπο για το οποίο προοριζόταν
Διάρκεια σε εβδομάδες	1
Ωρες την εβδομάδα	80 λεπτά
Αρ. Συμμετεχόντων	8 ομάδες παιδιών
Προϋποθέσεις συμμετοχής	Παιδιά Ε' και Στ' τάξης στο σχολείο παρέμβασης
Ψυχολογική Προσέγγιση που θα ακολουθηθεί	Θετική Ψυχολογία

Βασική Θεωρία του θέματος (σε bullet form)	Το αίσθημα ευγνωμοσύνης επιδρά θετικά στην ευημερία.
Περιεχόμενα του βιωματικού (να επισυνάψετε τις ασκήσεις ή τα έντυπα που θα δοθούν)	Δραστηριότητα 1: Κάθονται όλα τα παιδιά σε κύκλο κρατώντας μια μπάλα. Όποιος κρατά την μπάλα λέει 'κάτι που τον έκανε να νιώθει θετικά συναισθήματα μέσα στη μέρα και την πετά στον επόμενο στον επόμενο μέχρι να μιλήσουν όλοι. Δραστηριότητα 2: Ζητείται από τα παιδιά να επεξηγήσουν την έννοια της ευγνωμοσύνης και στη συνέχεια παίζουν το ίδιο παιχνίδι λέγοντας ένα πράγμα για το οποίο νιώθουν ευγνωμοσύνη. Δραστηριότητα 3: Τα παιδιά στέκονται σε ανοικτό χώρο και τους ζητείται να σκεφτούν όλα τα πράγματα για τα οποία νιώθουν ευγνωμοσύνη. Για κάθε πράγμα που σκέφτονται κάνουν ένα βήμα μπροστά μετρώντας τα βήματα που έκαναν. Όταν ολοκληρώσουν κάθονται σε κύκλο και αναφέρουν όλα όσα σκέφτηκαν. Αυτά καταγράφονται και τους ζητείται να δουν αν υπάρχουν πράγματα που ισχύουν και για τους ίδιους αλλά δεν τα είχαν σκεφτεί. Δραστηριότητα 4: Γίνεται συζήτηση για ποια άτομα νιώθουν ευγνωμοσύνη και γιατί. Στη συνέχεια γράφουν γράμμα ευγνωμοσύνης σ' αυτό το άτομο και να του το δώσουν μετά το σχολείο.
Χρήση συγκεκριμένων ψυχοθεραπευτικών τεχνικών ή ασκήσεων	Γράμμα ευγνωμοσύνης
Βιβλιογραφία	Stefan, D. R., Lefdahl-Davis, E. M., Alayan, A. J., Decker, M., Kulwicksi, T. M., Parsell, J. S., & Wittwer, J. L. (2021). The impact of gratitude letters and visits on relationships, happiness, well-being, and meaning of graduate students. <i>Journal of Positive Psychology and Wellbeing</i>, 5(4), 1–17. Diniz, G., et al. (2023). The effects of gratitude interventions: A systematic review and meta-analysis. <i>Frontiers in Psychology</i>, 14, 10393216.

Τίτλος Βιωματικού	Συνάντηση 7η
-------------------	--------------

Οργανωτές	Κατερίνα Μιχαήλ
Θέμα και Στόχος Εργαστηρίου	Διαχείριση συγκρούσεων Στόχος: Μέσα από τη δραματοποίηση σεναρίων που αφορούσαν συγκρούσεις τα παιδιά να βρουν τρόπους θετικής διαχείρισης της σύγκρουσης εφαρμόζοντας τις τεχνικές που είχαν διδαχθεί στις προηγούμενες συναντήσεις
Διάρκεια σε εβδομάδες	1
Ωρες την εβδομάδα	80 λεπτά
Αρ. Συμμετεχόντων	4 ομάδες παιδιών
Προϋποθέσεις συμμετοχής	Παιδιά Ε' και Στ' τάξης στο σχολείο παρέμβασης
Ψυχολογική Προσέγγιση που θα ακολουθηθεί	Γνωστικοσυμπεριφορική θεωρία
Βασική Θεωρία του θέματος (σε bullet form)	Η δραματοποίηση και οι τεχνικές ρόλων λειτουργούν ως μέσα γνωστικής αναδόμησης και συναισθηματικής επεξεργασίας.
Περιεχόμενα του βιωματικού (να επισυνάψετε τις ασκήσεις ή τα έντυπα που θα δοθούν)	Δραστηριότητα 1: Γίνεται συζήτηση για τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις που είχαν οι ίδιοι και τα άτομα στα οποία έδωσαν το γράμμα ευγνωμοσύνης. Δραστηριότητα 2: Δίνεται ένα σενάριο στα παιδιά τα οποία καλούνται να δραματοποιήσουν και να παρουσιάσουν σε ομάδες δίνοντας του ένα τέλος που θεωρούν καλύτερο. Το σενάριο αφορά δύο αδέρφια. Το ένα παιδί μαζεύει λεφτά για ένα χρόνο για να αγοράσει ένα κινητό που θέλει πολύ και όταν λείπει ο αδερφός του το παίρνει και το σπάζει καταλάθος με έναν φίλο τους. Ο ήρωας καλείται να αντιδράσει όταν μαθαίνει ότι το κινητό έχει σπάσει και να τελειώσει η ιστορία. Αφού κάθε ομάδα δραματοποιήσει την ιστορία γίνεται επεξεργασία των σκέψεων, συναισθημάτων και αντιδράσεων του ήρωα και των συνεπειών των πράξεων του. Καταλήγει η συζήτηση στο ποια ομάδα το χειρίστηκε καλύτερα και γιατί με τα παιδιά να παρουσιάζουν στο τέλος με ποιο τρόπο χειριζόμαστε τέτοιες έντονες συναισθηματικά καταστάσεις. Δραστηριότητα 3: Ζητείται από τα παιδιά να το ξαναδραματοποιήσουν με τρόπο με τον οποίο να ελέγχονται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις και να προχωρά

	σε ειρηνική επίλυση μέσα από διάλογο και κοινά αποδεκτή λύση. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τρόπους που έχουν μάθει στις προηγούμενες συναντήσεις.
Χρήση συγκεκριμένων ψυχοθεραπευτικών τεχνικών ή ασκήσεων	Δραματοποίηση
Βιβλιογραφία	Berghs, M., Prick, A.-E. J. C., Vissers, C., & van den Bogaert, K. (2022). Drama therapy for children and adolescents with psychosocial problems: A systematic review on effects, means, therapeutic attitude, and supposed mechanisms of change. <i>Children</i>, 9(9), 1358.doi: 10.3390/children9091358 Fazio-Griffith, L. J., & Ballard, M. B. (2014). Cognitive behavioural play therapy techniques in school-based group counseling: Assisting students in the development of social skills (Article 18). <i>VISTAS Online</i>. American Counseling Association. Available at https://manifold.counseling.org/projects/vistas-online-2014/resource/cognitive-behavioral-play-therapy-techniques-in-school-based-group-counseling-assisting-students-in-the-development-of-social-skills.pdf Beck, J. S. (2021). <i>Cognitive behavior therapy: Basics and beyond</i> (Third edition). The Guilford Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ VIBER

- Αγαπητοί γονείς, αρχικά σας ευχαριστώ για τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα που θα τρέξει από τώρα και μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς με στόχο την ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών σας.
- Μέσα από μια σειρά μαθημάτων, τα οποία έχουν σχεδιαστεί στα πρότυπα παρόμοιων επιτυχημένων προγραμμάτων του εξωτερικού, τα παιδιά θα αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Όσα θα μάθουν δεν έχουν ηλικιακό περιορισμό, αφού χρησιμοποιούνται ανεξαρτήτως ηλικίας για την υποστήριξη κάθε ατόμου. Η μόνη διαφορά είναι ότι θα παρουσιάζονται με παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο, αφού είναι παιδιά.
- Μέσα από αυτή την κοινότητα θα ενημερώνεστε για το τι διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο, ποιος είναι ο στόχος και πώς μπορείτε εσείς να ενισχύσετε αυτή την προσπάθεια. Για να υπάρξει ουσιαστικό αποτέλεσμα, χρειάζεται τα παιδιά να θέτουν σε εφαρμογή αυτά που μαθαίνουν και εκτός σχολείου και σε συστηματική βάση, έτσι ώστε να εγκαθιδρυθούν νέοι, πιο θετικοί και λειτουργικοί τρόποι σκέψης και αντίδρασης.
- Είμαι σίγουρη ότι με τη δική σας συμπαράσταση τα παιδιά σας θα αποκομίσουν τα μέγιστα, τα οποία θα τους είναι χρήσιμα σε όλη την πορεία της ζωής τους.
- Από αυτή την κοινότητα θα σας ενημερώνω σε δεκαπενθήμερη βάση, όπως είναι και η συχνότητα του μαθήματος, για το περιεχόμενο, τους στόχους του και τι μπορείτε να κάνετε εσείς στο σπίτι. Δεν βρίσκονται όλες οι ομάδες στο ίδιο σημείο, αφού χάνονται κάποια μαθήματα λόγω εκδηλώσεων του σχολείου, αλλά όλες οι ομάδες θα κάνουν τα ίδια και με την ίδια σειρά.
- Το προηγούμενο δεκαπενθήμερο χρησιμοποιήσαμε διάφορα σενάρια, μέσα από τα οποία συνειδητοποίησαν ότι κάθε άτομο αντιδρά διαφορετικά στο ίδιο γεγονός. Με αυτή την αφορμή ψάξαμε την αιτία της διαφορετικής αντίδρασης, που ήταν τα συναισθήματα που είχε ο καθένας και η πηγή των συναισθημάτων, που ήταν η σκέψη. Για παράδειγμα, στο σενάριο «Είναι βράδυ, έχει καταιγίδες και ξαφνικά σβήνουν τα φώτα στο σπίτι», κάποια παιδιά ανέφεραν ότι θα φοβόντουσαν και θα φώναζαν, κρύβονταν κ.λπ., άλλα ότι απλά θα έψαχναν φακό και άλλα ότι θα άναβαν κεριά και θα έπαιζαν με την οικογένειά τους. Πίσω από αυτή την αντίδραση εντοπίσαμε το συναίσθημα και τη σκέψη που το προκαλούσε.

- Για να κατανοήσουν τον ρόλο που οι σκέψεις παίζουν στη συμπεριφορά μας αλλά και των άλλων, τους ζητήθηκε να δραματοποιήσουν σε δύο ομάδες ένα σενάριο στο οποίο ένα παιδί θα πήγαινε σε καινούριο σχολείο. Το σενάριο επιλέχθηκε σκόπιμα, αφού τα παιδιά θα πάνε γυμνάσιο στο άμεσο μέλλον. Στη μία ομάδα το παιδί είχε αρνητικές σκέψεις (π.χ. «Δεν ξέρω κανένα. Οι άλλοι έχουν τους φίλους τους και εγώ όχι») και στην άλλη ομάδα έναν θετικό τρόπο σκέψης («Ευκαιρία να γνωρίσω νέα άτομα και να κάνω νέους φίλους»). Μέσα από τη δραματοποίηση συνειδητοποίησαν πόσο διαφορετικά ένιωθε και συμπεριφερόταν ο ήρωας λόγω της σκέψης του και πώς η συμπεριφορά του επηρέαζε τον τρόπο που οι άλλοι τον αντιμετώπιζαν.
- Εσείς στο σπίτι, όταν βλέπετε ότι το παιδί είναι αναστατωμένο, θυμωμένο ή έχει άλλο αρνητικό συναίσθημα ή συμπεριφορά, μπορείτε να το ρωτήσετε: «Τι νιώθεις;», «Τι σκέφτηκες;», «Ποιες σκέψεις σου πέρασαν από το μυαλό;» Και στη συνέχεια να επεξεργαστείτε τις σκέψεις. Αυτό μπορεί να γίνει με τις εξής ερωτήσεις: «Τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό;», «Ποιες ενδείξεις/στοιχεία υποστηρίζουν αυτή την άποψη;», «Μήπως θα μπορούσε να συμβαίνει κάτι άλλο; Τι θα μπορούσε να ήταν αυτό;», «Ποιες ενδείξεις/στοιχεία υποστηρίζουν αυτή την άποψη;» Για παράδειγμα: «Ο φίλος μου μίλησε άσχημα σήμερα. Δεν με θέλει.» «Τι σε κάνει να πιστεύεις ότι δεν σε θέλει; Έκανε κάτι άλλο που να το δείχνει; Τι είναι αυτό; Μήπως μπορεί να συμβαίνει κάτι άλλο; Τι θα μπορούσε να ήταν αυτό;» κ.λπ. Σημαντικό είναι να καθοδηγούμε το παιδί σε μια εναλλακτική οπτική και όχι να του λέμε τι να σκεφτεί, αφού όταν κάτι είναι αποτέλεσμα της δικής μας σκέψης το αποδεχόμαστε πιο εύκολα. Όταν κάποιος άλλος μας πει τι να κάνουμε, τότε έχουμε την τάση να το απορρίπτουμε, ακόμη και αν είναι σωστό.
- Καλημέρα σας. Από την προηγούμενη βδομάδα και αυτή δουλεύουμε με τα παιδιά την αντικατάσταση των αρνητικών σκέψεων με θετικές. Μέσα από την επεξεργασία διαφόρων σεναρίων συνειδητοποιήσαμε ότι οι περισσότερες σκέψεις μας είναι συνήθως αρνητικές. Αυτό μας οδηγεί σε συναισθήματα και αντιδράσεις που δεν μας βοηθούν. Αυτό το είδαμε και μέσα από τη δραματοποίηση σεναρίου που είχε να κάνει με το άγχος των εξετάσεων. Ακολούθως, εξασκήθηκαν στο να αντικαθιστούν τις αρνητικές σκέψεις με θετικές.
- Θέσαμε σαν στόχο να το κάνουν και στην καθημερινότητά τους και την επόμενη φορά να συζητήσουμε πώς πήγε η προσπάθειά τους και τι αλλαγές παρατήρησαν όταν το έκαναν.
- Κάθε δεκαπενθήμερο θα έχουν σαν στόχο να εφαρμόζουν αυτά που κάνουμε στην τάξη. Αυτό θα τους καλλιεργήσει τις ικανότητες αυτοπαρακολούθησης και αυτορρύθμισης

της συμπεριφοράς τους, καθώς και το αίσθημα του ελέγχου. Αυτό, με τη σειρά του, επηρεάζει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.

- Εξαιρετικά σημαντικό σε όλη αυτή την προσπάθεια είναι να είστε πολύ παρατηρητικοί και να σχολιάζετε κάθε θετική αντίδραση και συμπεριφορά τους. Μπορεί να είναι κάτι που έκαναν καλύτερα από άλλες φορές, π.χ. αντέδρασαν με περισσότερη ψυχραιμία, κατάφεραν να διαχειριστούν ένα πρόβλημα ή διαφωνία κ.λπ. Δεν χρειάζεται να είναι τέλειο.
- Πολύ σημαντικό είναι πέρα από το θετικό σχόλιο να τους ρωτάτε πώς τα κατάφεραν. Αυτό τους βάζει στη διαδικασία να σκεφτούν τι έκαναν διαφορετικό. Μπορεί να μην μπορούν να αντιληφθούν στην αρχή τι έκαναν και να το θεωρούν τυχαίο. Το δικό σας σχόλιο τους βοηθά να εντοπίσουν την αλλαγή που μπορεί να περνούσε απαρατήρητη, αλλά και να αυξήσει το αίσθημα του ελέγχου τους σε καταστάσεις. Αυτό αυξάνει κατακόρυφα την πιθανότητα αυτό να επαναληφθεί. Επίσης, νιώθουν το ενδιαφέρον και την εκτίμησή σας στις προσπάθειές τους.
- Αγαπητοί γονείς, αυτή τη βδομάδα, εκτός από τη δουλειά που κάνουμε στο μάθημα, θέσαμε με τα παιδιά συμπεριφορικούς στόχους. Στην ερώτηση τι θα ήθελαν να βελτιωθεί στις σχέσεις τους ανέφεραν τον τρόπο που μιλά ο ένας στον άλλο. Έτσι, θέσαμε σαν στόχο να μιλούν ήρεμα και ευγενικά ο ένας στον άλλο. Βαθμολόγησαν, σαν σύνολο, από το 1 μέχρι το 10 πού βρίσκονται σήμερα όσον αφορά αυτόν τον στόχο και σε καθημερινή βάση οι συνάδελφοι των τάξεων θα συζητούν με τα παιδιά πώς τα πήγαν, τι άλλαξε θετικά και πώς αυτό τους έκανε να νιώθουν. Στόχος είναι μέχρι το τέλος της χρονιάς να βελτιωθεί ο τρόπος αλληλεπίδρασής τους και οι σχέσεις τους σαν σύνολο. Όταν πετυχαίνουν τον στόχο τους θα επιβραβεύονται και θα τίθεται ο επόμενος στόχος. Αυτό θα συνεχιστεί μέχρι το τέλος της χρονιάς σε όσες τάξεις τα παιδιά δείχνουν προθυμία να το προσπαθήσουν.
- Όσον αφορά τη δουλειά που γίνεται στο μάθημα, αρχίσαμε να δουλεύουμε τεχνικές διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων. Τα παιδιά βρίσκουν τα ίδια τι τα βοηθά να ηρεμήσουν όταν νιώθουν θυμό, άγχος, φόβο κ.λπ., εκτός από την αντικατάσταση των αρνητικών σκέψεων. Μαζί μάθαμε μέχρι τώρα τη βασική τεχνική της διαφραγματικής αναπνοής, η οποία οδηγεί σε μυϊκή χαλάρωση και ηρεμία. Στόχος μέσα στα επόμενα 1–2 μαθήματα τα παιδιά να εξοπλιστούν με διάφορες τεχνικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι, στο σχολείο ή οπουδήποτε αλλού χρειαστεί για να διαχειριστούν έντονα αρνητικά συναισθήματα.
- Μέσα από διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά συμπλήρωσαν το καθένα για τον εαυτό του έναν κύκλο με τρόπους με τους οποίους μπορεί να ηρεμήσει όταν είναι

αναστατωμένο. Ο ένας κύκλος αφορούσε τρόπους που μπορεί να εφαρμόσει στο σπίτι και ο άλλος στο σχολείο. Οι τρόποι κάθε παιδιού είναι διαφορετικοί και αντιπροσωπεύουν αυτό που το ίδιο το παιδί θεωρεί ότι θα το βοηθήσει.

- Τους ζήτησα να το έχουν στην τσάντα τους και να δοκιμάσουν κάποιους από αυτούς τους τρόπους όταν χρειαστεί.
- Σήμερα μάθαμε ακόμη έναν τρόπο διαχείρισης αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων, που ήταν να γράφουν αυτό που τους αναστατώνει σε ένα χαρτί και μετά να το καταστρέφουν και να το πετούν, «πετώντας» μαζί και την αρνητική σκέψη και τα συναισθήματα.
- Εσείς μπορείτε να τους ρωτάτε τι τρόπους σκέφτηκαν οι ίδιοι και να τους κάνετε θετικά σχόλια όταν δοκιμάζουν να εφαρμόζουν κάποιον από αυτούς. Μπορείτε επίσης να τους θυμίζετε να επιλέγουν όποιον τρόπο θέλουν για να ηρεμήσουν όταν είναι αναστατωμένα.
- Με τα παιδιά αυτή τη βδομάδα μάθαμε άλλες δύο τεχνικές διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων. Η μία είναι ο οραματισμός. Με τη φαντασία τους ταξιδεύουν σε ένα μέρος που νιώθουν ασφάλεια και ηρεμία. Το κάθε παιδί ταξίδεψε στο δικό του μοναδικό μέρος και μετά περιέγραψε το μέρος που επισκέφτηκε και τα συναισθήματα που του δημιούργησε. Ο στόχος αυτού του φανταστικού ταξιδιού είναι η αίσθηση ασφάλειας και ηρεμίας.
- Η άλλη τεχνική είναι τεχνική απόσπασης της προσοχής. Ονομάζεται 5-4-3-2-1. Κάθε αριθμός αντιπροσωπεύει μια αίσθηση την οποία χρησιμοποιούν στο παρόν για να εστιαστούν στα ερεθίσματα που υπάρχουν στον χώρο. Για παράδειγμα: «Πες μου 5 πράγματα που είναι κόκκινα ή 5 μικρά αντικείμενα ή 5 μεγάλα κ.λπ.», «πες μου 4 ήχους που ακούς», «πες μου 3 πράγματα που ακουμπάς και είναι ζεστά ή κρύα ή μαλακά ή σκληρά κ.λπ.», «πες μου 2 μυρωδιές που μυρίζεις», «πες μου μια γεύση που έχεις στο στόμα». Με αυτόν τον τρόπο εστιάζονται στο παρόν και αποσπάται η προσοχή τους από σκέψεις που προκαλούν αναστάτωση.
- Μπορείτε όταν είναι αναστατωμένα να τους θυμίζετε να χρησιμοποιούν μια τεχνική ή εσείς οι ίδιοι να τους αποσπάτε την προσοχή χρησιμοποιώντας την.
- Άρρηκτα συνδεδεμένη με την ψυχική ανθεκτικότητα είναι και η αυτοεκτίμηση. Για τον σκοπό αυτό θα διοργανώσουμε εργαστήρια παιδιού-γονέα, στα οποία θα έρθετε στο σχολείο και μαζί με το παιδί σας θα παίζετε παιχνίδια με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Με τα παιδιά της Ε' τάξης θα γίνουν την τελευταία βδομάδα πριν το Πάσχα. Με τα παιδιά της Στ' τάξης μετά το Πάσχα. Θα δοθούν έντυπα ενημέρωσης

στα παιδιά της Ε' τάξης αυτή τη βδομάδα. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να υπάρχει για κάθε παιδί ένας ενήλικας δίπλα του που το γνωρίζει καλά, αφού τα παιχνίδια θα είναι σε ζευγάρια. Σε περίπτωση που αδυνατούν οι γονείς να παρευρεθούν, μπορεί να έρθει παππούς, γιαγιά κ.λπ.

- Κάποιες τάξεις έχουν δουλέψει τους συμπεριφορικούς στόχους και ήδη αναφέρουν βελτίωση του τρόπου συναναστροφής μεταξύ τους. Συνεχίζουμε με στόχο να έρχονται σε επαφή και να παίζουν και με παιδιά που δεν έπαιζαν μέχρι τώρα, έτσι ώστε να έχουν την ευκαιρία να παίζουν με όλα τα παιδιά της τάξης τους. Και σε αυτόν τον στόχο κάποια παιδιά ανέφεραν βελτίωση και ότι τώρα παίζουν με περισσότερα άτομα. Θα συνεχίσουμε και με τους δύο στόχους.
- Αυτή τη βδομάδα αρχίσαμε να δουλεύουμε με τα παιδιά την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων. Τους δόθηκε να δραματοποιήσουν και να διαχειριστούν τη συνέχεια ενός σεναρίου που προκαλεί πολύ έντονα θυμό και αρνητικά συναισθήματα. Στην πρώτη φάση το διαχειρίζονται όπως νομίζουν. Συνήθως καταφεύγουν στη βία. Στη συνέχεια επεξεργαζόμαστε τον τρόπο χειρισμού τους και τις συνέπειες που αυτός έχει και στη συνέχεια τους ζητείται να το διαχειριστούν πιο ορθολογικά, έτσι ώστε να έχει το μέγιστο όφελος για όλους τους εμπλεκόμενους. Σχολιάζουμε και αυτούς τους τρόπους και καταλήγουμε στο πώς μπορούμε να διαχειριστούμε τέτοιες καταστάσεις. Αν δεν καταλήξουν από μόνοι τους, εμπλέκομαι και εγώ στη δραματοποίηση, δείχνοντας κάποιους τρόπους αντίδρασης και έκφρασης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν, τους οποίους και σχολιάζουμε.
- Γενικά, αν θέλουμε να καλλιεργήσουμε την αυτοεκτίμηση στα παιδιά μας, είναι σημαντικό να επικεντρώναστε στα θετικά και στις επιτυχίες τους, τις οποίες τους θυμίζουμε με κάθε ευκαιρία. Αυτό είναι η απόδειξη ότι όντως έχουν τις δυνατότητες να πετύχουν, αφού το έχουν ξανακάνει. Τις αποτυχίες τις χρησιμοποιούμε ως μαθήματα για το τι μπορούμε να κάνουμε διαφορετικά την επόμενη φορά, αφού οι αποτυχίες είναι ανθρώπινες και μέρος της ζωής μας.
- Όσον αφορά τη διαχείριση συγκρούσεων, την οποία θα δουλεύουμε με τα παιδιά αυτές τις δύο βδομάδες, είναι κάτι που γενικά είναι πολύ δύσκολο. Τα παιδιά συνήθως καταφεύγουν στη βία ως λύση, χωρίς να ακούσουν ή να δώσουν σημασία στην οπτική του άλλου ατόμου. Αυτό οδηγεί στη μη λύση του προβλήματος ή στον εξαναγκασμό και την επιβολή μιας λύσης που ο άλλος δεν αποδέχεται. Αυτό που βλέπουμε μαζί είναι ότι όντως ο τρόπος χειρισμού οδήγησε σε μεγαλύτερες απώλειες και δεν διόρθωσε τίποτα.

- Ο τρόπος που χειριζόμαστε μια σύγκρουση είναι αρχικά να παραμένουμε ψύχραιμοι, χρησιμοποιώντας μια τεχνική διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων που έχουμε μάθει, και να δίνουμε την ευκαιρία στο άλλο άτομο να εκφράσει τη δική του οπτική. Την ακούμε με στόχο να κατανοήσουμε την οπτική του και όχι να την αντικρούσουμε. Στη συνέχεια δείχνουμε ότι κατανοήσαμε τη δική του οπτική και εκφράζουμε τα συναισθήματά μας όσον αφορά την κατάσταση. Δηλαδή λέμε μια περιγραφή της κατάστασης, τι μας κάνει να νιώθουμε και πώς θα θέλαμε να είναι τα πράγματα. Αποφεύγουμε να επιρρίπτουμε ευθύνες ή να μιλάμε στο δεύτερο πρόσωπο λέγοντας «έκανες αυτό και αυτό...». Τέλος, προτείνουμε μια λύση, την οποία συζητούμε με το άλλο άτομο μέχρι να καταλήξουμε σε μια κοινά αποδεκτή λύση. Αυτός ο τρόπος δεν φέρνει το άλλο άτομο σε άμυνα και άρα επίθεση, είναι πιο εύκολο να δεχτεί μια πρόταση που θα του γίνει και τελικά η πρόταση καταλήγει σε μια συμφωνία. Αυτό μπορείτε να το εξασκείτε και στο σπίτι σε περιπτώσεις συγκρούσεων.
- Μέχρι τώρα δουλεύαμε στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων. Τώρα ήρθε η σειρά να καλλιεργήσουμε θετικά συναισθήματα. Το ένα ήταν αυτό της αυτοεκτίμησης που δουλέψαμε μέσα από το βιωματικό εργαστήριο γονέα–παιδιού, στο οποίο οι περισσότεροι παρευρεθήκατε. Από την περασμένη βδομάδα αρχίσαμε να δουλεύουμε με το αίσθημα της ευγνωμοσύνης. Τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία να σκεφτούν τι έχουν στη ζωή τους που τα κάνει να νιώθουν τυχερά. Κατάφεραν να απαριθμήσουν ο καθένας γύρω στα 20 μέσα σε μερικά λεπτά. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να σκεφτούν τα άτομα τα οποία έχουν στη ζωή τους για τα οποία νιώθουν ευγνωμοσύνη και ακολούθως να επιλέξουν τουλάχιστον ένα άτομο στο οποίο θα γράψουν ένα σύντομο σημείωμα εκφράζοντάς του την ευγνωμοσύνη τους. Το κάθε παιδί θα δώσει το σημείωμά του στο άτομο για το οποίο το έγραψε. Το γράμμα ευγνωμοσύνης έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι προκαλεί έντονα και βαθιά θετικά συναισθήματα τόσο στο άτομο που το λαμβάνει, αλλά κυρίως στο άτομο που το δίνει.
- Αυτό που μπορείτε να κάνετε εσείς είναι να εστιάζετε στα θετικά πράγματα της ημέρας. Αντί να ρωτάμε το παιδί πώς πέρασε τη μέρα του, να ρωτάμε «Τι σε έκανε σήμερα να γελάσεις;», «Ποια ήταν η καλύτερη στιγμή της μέρας σου;», «Τι αστείο έγινε σήμερα;», «Τι σου άρεσε περισσότερο σήμερα;» κ.λπ. Με αυτό τον τρόπο εστιάζουμε σε μικρά θετικά της καθημερινότητάς μας, στα οποία δεν δίνουμε σημασία. Αυτό τα κάνει ορατά και υπαρκτά. Συνήθως περιμένουμε κάτι μεγάλο να συμβεί για να είμαστε χαρούμενοι και ευγνώμονες, μόνο που αυτό δεν μπορεί να συμβαίνει συχνά.
- Το τελευταίο μάθημα της ευγνωμοσύνης οι περισσότερες ομάδες της Ε' τάξης το έκαναν, όμως όχι της Στ', αφού χάνονταν μαθήματα λόγω της τελικής γιορτής και των

προβών που έκαναν τα παιδιά. Ο στόχος ήταν το πρόγραμμα να έχει διάρκεια όλη τη σχολική χρονιά, όμως καθυστέρησαν υπερβολικά να βγουν οι άδειες. Εύχομαι τα παιδιά να αποκόμισαν όσα περισσότερα γίνεται από τη δουλειά που κάναμε μαζί. Σας ευχαριστώ πολύ για την υποστήριξη.