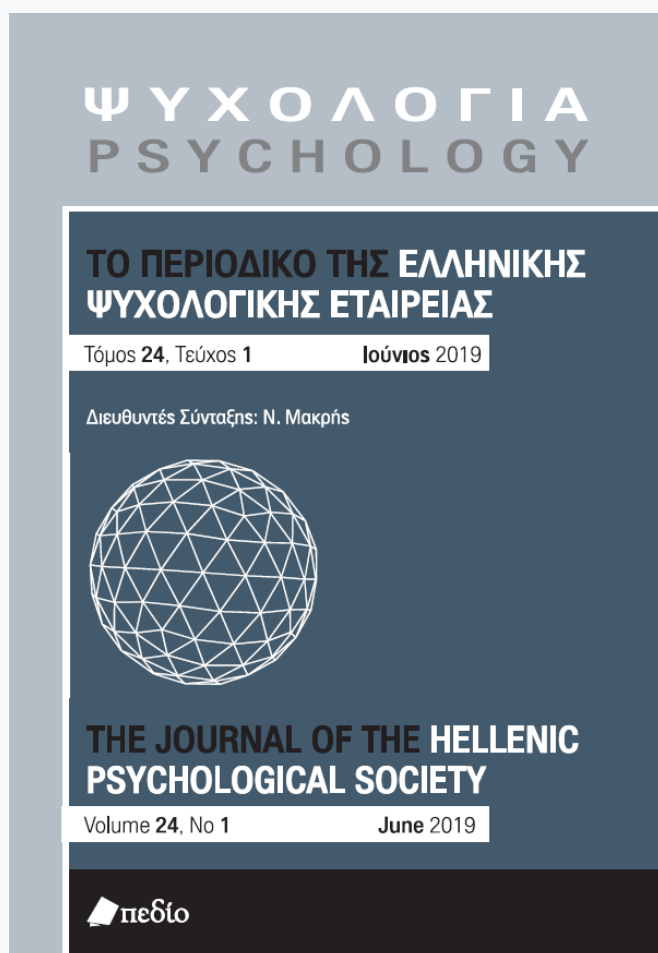


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 24, No 1 (2019)

Special Section: Psycho-pedagogical interventions and prevention programs in schools



Psychoeducational program for the enhancement of forgiveness in 9 to 12 year-old children

Μπρούζος Ανδρέας, Στέφανος Βασιλόπουλος, Αγγελική Σουρτζίνου, Βασιλική Μπαούρδα

doi: [10.12681/psy_hps.22385](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22385)

Copyright © 2019, Μπρούζος Ανδρέας, Στέφανος Βασιλόπουλος, Αγγελική Σουρτζίνου, Βασιλική Μπαούρδα



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Ανδρέας Μ., Βασιλόπουλος Σ., Σουρτζίνου Α., & Μπαούρδα Β. (2019). Psychoeducational program for the enhancement of forgiveness in 9 to 12 year-old children. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 32–50. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22385

Ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση για την ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεση σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών

ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ ¹, ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ ²,
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΣΟΥΡΤΖΙΝΟΥ ³ & ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΠΑΟΥΡΔΑ ⁴

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ικανότητα συγχώρεσης των παιδιών επιδρά στις κοινωνικές τους σχέσεις και συνδέεται με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους ικανοτήτων και τη συναισθηματική τους υγεία. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος έξι συναντήσεων που στοχεύει στην ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεση σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν 67 παιδιά (ομάδα παρέμβασης: $n = 30$ και ομάδα ελέγχου: $n = 37$) τα οποία συμπλήρωσαν: (α) το Ερωτηματολόγιο Συγχώρεσης του Enright για Παιδιά (Enright, 2000), (β) την Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Miers, Rieffe, Meerum Terwogt, Cowan, & Linden, 2007), (γ) την Κλίμακα Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Bryant, 1982), και (δ) την Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Παιδιά (Danielson & Phelps, 2003). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα διάθεσης για συγχώρεση και αυξημένη ικανότητα διαχείρισης του θυμού, ενώ δεν υπήρξαν ανάλογες μεταβολές στην ομάδα ελέγχου. Η θεωρητική τεκμηρίωση της παρέμβασης στο μοντέλο συγχώρεσης του Enright (2001), καθώς και η συμπερίληψη ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων για τη διαχείριση του θυμού πιθανά συντέλεσαν στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Προτείνεται ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων για τη συγχώρεση μπορεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής υγείας των παιδιών.

Λέξεις Κλειδιά: διαχείριση θυμού, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες, παιδιά, συγχώρεση, ψυχοεκπαιδευτική ομάδα

Εισαγωγή

Ιστορικά, η συγχώρεση είχε παραμεληθεί για πολλά χρόνια, καθώς είχε συνδεθεί στενά με την χριστιανική θρησκεία (Scobie & Scobie, 2000).

Ωστόσο, η ανάπτυξη της ψυχοθεραπείας της συγχώρεσης έστρεψε το ερευνητικό ενδιαφέρον στην έννοια της συγχώρεσης, η οποία πλέον θεωρείται ότι αποτελεί μια όψη της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς και ότι σχετίζεται με την ενσυναίσθηση

1. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 451 10 Ιωάννινα. E-mail: abrouzos@uoi.gr

2. Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ρίον 26504, Πάτρα. E-mail: stephanosv@upatras.gr

3. Εκπαιδευτικός, M.Sc., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 451 10 Ιωάννινα. E-mail: angelasou1993@gmail.com

4. Ψυχολόγος, Διδάκτωρ Συμβουλευτικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 451 10 Ιωάννινα. E-mail: baourdav@gmail.com

και τον αλτρουισμό (Scobie & Scobie, 2000). Αν και υπάρχουν πολλοί ορισμοί της συγχώρεσης, καθένας από τους οποίους εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της, συμπεριφορικές, συναισθηματικές ή γνωστικές, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η συγχώρεση διαφέρει από τη δικαιολόγηση, τη συμφωνία, την επιδοκιμασία ή τη συμφιλίωση (Hui & Chau, 2009). Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ο ακόλουθος ορισμός: «Η συγχώρεση είναι μια μεταμόρφωση του συναισθήματος, των γνωστικών κρίσεων και των κινήτρων προς έναν δράστη. Το θύμα κάνει μια αξιολόγηση της βλάβης και αναγνωρίζει την ευθύνη του δράστη, αλλά επιλέγει οικειοθελώς να ακυρώσει το χρέος, εγκαταλείποντας την ανάγκη για εκδίκηση, τιμωρία ή αποκατάσταση» (Denham, Neal, Wilson, Pickering, & Boyatzis, 2005, σ. 129). Στο πλαίσιο του παραπάνω ορισμού η συγχώρεση έχει ως αποτέλεσμα αυτός που συγχωρεί να αισθάνεται λιγότερα αρνητικά συναισθήματα για αυτό που του συνέβη, ενώ σταδιακά ενδέχεται να εμφανίσει περισσότερο θετική διάθεση προς εκείνον που τον έβλαψε (Denham et al., 2005).

Τα παιδιά, όπως ακριβώς και οι ενήλικες, αντιμετωπίζουν τριβές στις κοινωνικές σχέσεις τους και πληγώνονται όταν εμπλέκονται σε συγκρούσεις και διαφωνίες με αδέρφια, γονείς ή συνομηλίκους (Denham et al., 2005). Στις περιπτώσεις αυτές, η χρήση της εκδίκησης ως στρατηγικής επίλυσης των συγκρούσεων επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα, δυσχεραίνοντας τη διατήρηση των στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Rose & Asher, 1999). Αντιθέτως, η συγχώρεση έχει θετικά αποτελέσματα συμβάλλοντας στη διαχείριση των κοινωνικών συγκρούσεων, στην προώθηση θετικών χαρακτηρισμών και στη μείωση των δυσκολιών ψυχικής υγείας που προκύπτουν από τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (Hui & Chau, 2009). Παράλληλα, η συγχώρεση φαίνεται πως συνδέεται με το συναίσθημα του θυμού, καθώς μπορεί να περιορίσει την ένταση του θυμού που νιώθει το άτομο που συγχωρεί (Huang & Enright, 2000). Με βάση τα παραπάνω, η ικανότητα συγχώρεσης των παιδιών είναι πιθανό να συνδέεται με τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, την ανάπτυξη των κοινωνικών τους ικανοτήτων, τη συναισθηματική τους

υγεία και μακροπρόθεσμα με το γενικότερο ευ ζην τους (Denham et al., 2005).

Ωστόσο, παρά τη μεγάλη αξία της συγχώρεσης στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, υπάρχει έλλειψη ερευνών που την μελετούν σε αυτή την ηλικιακή ομάδα. Επιπλέον, όσον αφορά τα προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί για την καλλιέργεια της διάθεσης για συγχώρεση, έχει διαπιστωθεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικά κυρίως στον ενήλικο και εφηβικό πληθυσμό και λιγότερο σε παιδιά (Worthington, Wade, & Hoyt, 2014).

Μία παρέμβαση που εμφάνισε θετικά αποτελέσματα εφάρμοσε η Herrp-Dax (1996) σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών που είχαν πληγωθεί από τους συνομηλίκους τους, η οποία έδειξε μια σημαντική βελτίωση στην συγχώρεση, αλλά όχι στην αυτοεκτίμηση ή στη μείωση του άγχους. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα είχε το πρόγραμμα παρέμβασης για τη συγχώρεση των Hui και Chau (2009) σε μαθητές ηλικίας 11-12 ετών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα συγχώρεσης από την ομάδα ελέγχου, είχαν καλύτερη κατανόηση του τι είναι συγχώρεση και ήταν πιο συνειδητοποιημένα για τα προσωπικά και κοινωνικά οφέλη της συγχώρεσης (Hui & Chau, 2009). Μια άλλη παρέμβαση για την ανάπτυξη της διάθεσης για συγχώρεση σε εφήβους ηλικίας 12-14 ετών με υψηλά επίπεδα ιδιοσυγκρασιακού θυμού αποκάλυψε μια σημαντική μείωση του θυμού, καθώς και βελτίωση της σχολικής επίδοσης, των στάσεων και των σχέσεων με το φιλικό και το οικογενειακό περιβάλλον (Gambaro, Enright, Baskin, & Klatt, 2008). Τέλος, η συγχώρεση έχει εφαρμοστεί σε ένα πρόγραμμα καθοδήγησης σε επίπεδο τάξης σε εφήβους ηλικίας 16 ετών με θετικά αποτελέσματα στην στάση των μαθητών απέναντι στη συγχώρεση (Hui & Ho, 2004). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα δεν αφορούσε εφήβους που είχαν βιώσει κάποια σοβαρή συναισθηματική πληγή, ενώ ως προς την αποτελεσματικότητά της, δεν παρατηρήθηκε σημαντική μεταβολή στην αυτοεκτίμηση και στα επίπεδα ελπίδας των συμμετεχόντων.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, άλλες

μελέτες δεν καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, σε μια παρέμβαση για την ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρηση σε εφήβους, των οποίων οι γονείς είχαν χωρίσει, δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου όσον αφορά την συγχώρηση, το άγχος, την κατάθλιψη και την αυτοεκτίμηση (Gillham et al., 2011). Επιπλέον, σε μια πρόσφατη ανασκόπηση ερευνών για προγράμματα παρέμβασης συγχώρησης σε παιδιά και εφήβους οι Worthington, Jennings και Diblasio (2010) κατέληξαν ότι κανένα από αυτά δεν ήταν αποτελεσματικό στην προώθηση της συγχώρησης στα παιδιά. Ωστόσο, η ανασκόπηση συμπεριέλαβε μια έρευνα σε σχολικό περιβάλλον, η οποία έδειξε ότι μαθητές ηλικίας 6-9 ετών μπορούν να μάθουν την αξία της συγχώρησης, να την εφαρμόσουν σε κάποιον που τους πλήγωσε και να περιορίσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, καθώς και το συναίσθημα του θυμού προς το άτομο που τους πλήγωσε και προς τους γύρω τους (Enright, Knutson, Holter, Baskin, & Knutson, 2007).

Τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης για τη συγχώρηση που έχουν εφαρμοστεί σε δείγμα εφήβων είναι αποτελεσματικά, ωστόσο εμφανίζουν αμφιλεγόμενα αποτελέσματα όταν εφαρμόζονται σε παιδιά. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Πρώτον, ο αριθμός των παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί σε παιδιά είναι περιορισμένος. Δεύτερον, τα παιδιά ενδεχομένως δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τις γνωστικές και τις συναισθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται για την συγχώρηση, με αποτέλεσμα να αντιγράφουν τη συμπεριφορά της συγχώρησης δίχως να την έχουν αφομοιώσει. Τέλος, η μειωμένη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σε παιδιά μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη αναπτυξιακά κατάλληλων εργαλείων για την μέτρηση των αναπτυξιακών αλλαγών στη συγχώρηση (Worthington et al., 2014).

Με βάση τα παραπάνω προτείνεται ότι η συγχώρηση είναι σημαντική για τις αρμονικές κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Ταυτόχρονα, προκύπτει ότι τα τελευταία χρόνια η μελέτη της έννοιας της συγχώρησης όπως την αντιλαμβάνονται και την κατανοούν τα παιδιά, καθώς και η εξέταση

της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων για την ενίσχυσή της έχουν παραμεληθεί από τους ερευνητές.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το κενό που έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια αναφορικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στην ενίσχυση της διάθεσης των παιδιών για συγχώρηση. Αναλυτικότερα, σκοπός της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος έξι συναντήσεων που θα απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών και θα στοχεύει στην καλλιέργεια της διάθεσης για συγχώρηση, καθώς και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς του. Ο συγκεκριμένος σκοπός επιδιώχθηκε μέσω της εξάσκησης των παιδιών σε συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι οι δεξιότητες διαχείρισης θυμού και η ενσυναίσθηση, και σε κοινωνικές δεξιότητες. Κατ' επέκταση, πρωταρχικός στόχος της παρέμβασης ήταν η καλλιέργεια της αξίας της συγχώρησης στα παιδιά και η εφαρμογή της σε κάποιο άτομο που τα έχει πληγώσει στο παρελθόν, ενώ επιμέρους στόχοι ήταν: 1) η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης θυμού, 2) η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και 3) η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους συμμετέχοντες.

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα οποία υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα ορισμένων προγραμμάτων παρέμβασης ως προς την μεταβολή των υπό μελέτη μεταβλητών, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, αναμενόταν ότι μετά τη λήξη του προγράμματος: 1) θα αυξάνονταν τα επίπεδα της διάθεσης για συγχώρηση στα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα μεταβάλλονταν στην ομάδα ελέγχου, 2) θα βελτιωνόταν η διαχείριση του συναισθήματος του θυμού στα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, 3) θα αυξάνονταν τα επίπεδα ενσυναίσθησης για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα μεταβάλλονταν στην ομάδα ελέγχου, και 4) θα ενισχύονταν οι κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν θα υπήρχε μεταβολή στην ομάδα ελέγχου.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της ομάδας παρέμβασης ήταν ευκαιριακό και συγκεντρώθηκε με δειγματοληψία ευκολίας, δηλαδή αποτελούνταν από παιδιά που ενδιαφέρθηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα που διαφημίστηκε από τη Ζωσιμαία Βιβλιοθήκη Ιωαννίνων στα πλαίσια των καλοκαιρινών δραστηριοτήτων που διοργάνωσε. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 παιδιά (11 αγόρια και 19 κορίτσια, *M.O.* ηλικίας = 9,63 χρόνια, *T.A.* = 0,70), από τα οποία 13 είχαν ολοκληρώσει την Γ' τάξη, 14 την Δ' τάξη, 2 την Ε' τάξη και ένα παιδί την Στ' τάξη. Τα παιδιά χωρίστηκαν ανάλογα με την ηλικία τους σε 5 ομάδες των 4-11 ατόμων, καθεμία από τις οποίες ανέλαβε μια από τις δύο συντονίστριες του προγράμματος. Οι συντονίστριες λάμβαναν εβδομαδιαία εποπτεία από τον πρώτο συγγραφέα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Το δείγμα της ομάδας ελέγχου επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο από ένα Δημοτικό Σχολείο στα Ιωάννινα και αποτελούνταν από 37 παιδιά (20 αγόρια και 17 κορίτσια, *M.O.* ηλικίας = 9,90 χρόνια, *T.A.* = 0,54), μαθητές της Δ' ($n = 19$) και της Ε' τάξης ($n = 18$). Η επιλογή του δείγματος από τις συγκεκριμένες τάξεις έγινε με στόχο οι συμμετέχοντες στις ομάδες παρέμβασης και ελέγχου να μη διαφέρουν ηλικιακά.

Εργαλεία

Τα παιδιά αρχικά απάντησαν σε ερωτήσεις προκειμένου να συλλεχθούν δημογραφικές πληροφορίες, όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και το θρήσκευμα και στη συνέχεια συμπλήρωσαν τα τέσσερα ερωτηματολόγια που ακολουθούν.

1. *Ερωτηματολόγιο Συγχώρεσης του Enright για Παιδιά (Enright Forgiveness Inventory for Children. Enright, 2000)*: Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο για τη συγχώρεση και θεωρείται κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 6-12 ετών. Αποτελείται από 30

προτάσεις (15 θετικά και 15 αρνητικά διατυπωμένες) οι οποίες αξιολογούνται σε μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Ναι, 2= Λίγο ναι, 3 = Λίγο όχι, 4 = Όχι). Σε αυτό τα παιδιά περιγράφουν ένα περιστατικό κατά το οποίο αισθάνθηκαν πληγωμένα από κάποιον και απαντούν σε ερωτήσεις (Προσπάθησε στις παρακάτω προτάσεις να αναφέρεις πώς πραγματικά αισθάνεσαι για το άτομο που σε έκανε να αισθανθείς πάρα πολύ άσχημα και να σημειώσεις ένα ✓ στην απάντηση που σε εκφράζει) που αφορούν τις συναισθηματικές (10 προτάσεις, π.χ., Νιώθεις χαρούμενος/η μαζί του/της;), τις συμπεριφορικές (10 προτάσεις, π.χ., Τον/Την βοηθάς;) και τις γνωστικές (10 προτάσεις, π.χ., Πιστεύεις ότι είναι πονηρός/ή;) τους αντιδράσεις απέναντι σε αυτόν που τους πλήγωσε. Από τον υπολογισμό των σκορ των προτάσεων προκύπτει μία κλίμακα για τη συγχώρεση (α πριν μέτρηση = ,96, α μετά μέτρηση = ,97) συνολικά και τρεις υποκλίμακες για τα συναισθήματα (α πριν μέτρηση = ,92, α μετά μέτρηση = ,95), τις συμπεριφορές (α πριν μέτρηση = ,83, α μετά μέτρηση = ,86) και τις σκέψεις (α πριν μέτρηση = ,92, α μετά μέτρηση = ,93) συγχώρεσης των ερωτώμενων. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ικανοποιητικό βαθμό εγκυρότητας σε σχολικές παρεμβάσεις για την συγχώρεση (Baskin & Enright, 2004· Enright et al., 2007) και υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής σε παιδιά δημοτικού (Taysi, Curnun, & Orcan, 2015). Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες αξιοπιστίας alpha του Cronbach ήταν υψηλοί ($\alpha > 0,80$) τόσο για την συνολική κλίμακα όσο και για τις υποκλίμακες της και στις δύο μετρήσεις.

2. *Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Behavioral Anger Response Questionnaire. Miers et al., 2007)*: Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 6 υποκλίμακες που αντιπροσωπεύουν 6 διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης του θυμού: 1) ισχυρισμός («assertion»): η ικανότητα ενός ατόμου για εποικοδομητική έκφραση του θυμού του(α πριν μέτρηση = ,83, α μετά μέτρηση = ,90), 2) άμεση εκτόνωση του θυμού («direct anger out»): οι ακραίες εκδηλώσεις θυμού και επιθετικότητας (α πριν μέτρηση = ,76, α μετά μέτρηση = ,72), 3) αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης («social support-seeking»): η τάση του ατόμου να αναζητά

βοήθεια και υποστήριξη σε ένα οικείο του πρόσωπο, όπως είναι ένας φίλος ή ένας συγγενής (α πριν μέτρηση = ,65, α μετά μέτρηση = ,68), 4) αναλογισμός («ruminatiön»): η τάση κάποιου να διαχειρίζεται τον θυμό του αναλύοντας ξανά και ξανά την αιτία που τον προκαλεί (α πριν μέτρηση = ,40, α μετά μέτρηση = ,39), 5) αποφυγή («avoidance»): η παθητικότητα και η καταστολή της εξωτερικής έκφρασης του θυμού (α πριν μέτρηση = ,61, α μετά μέτρηση = ,70) και 6) διάχυση («diffusion»): η μετατόπιση του θυμού σε κάποιο άλλο ερέθισμα ή δραστηριότητα (α πριν μέτρηση = ,50, α μετά μέτρηση = ,66) (Miers et al., 2007). Η κλίμακα περιλαμβάνει 37 προτάσεις που αξιολογούνται σε τριβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = δεν ισχύει, 2 = ισχύει κάπως, 3 = ισχύει σίγουρα) και περιγράφουν διαφορετικές αντιδράσεις σε καταστάσεις θυμού. Η κλίμακα εμφανίζει καλή εσωτερική συνοχή και ικανοποιητική εγκυρότητα (Miers et al., 2007). Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες αξιοπιστίας alpha του Cronbach ήταν ικανοποιητικοί ($\alpha > 0,50$) για όλες τις υποκλίμακες με εξαίρεση αυτή του «Αναλογισμού» στην οποία παρατηρήθηκε πολύ χαμηλή αξιοπιστία ($\alpha < 0,40$) και για το λόγο αυτό αφαιρέθηκε από τις μετέπειτα αναλύσεις.

3. *Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης του Bryant για Παιδιά και Εφήβους (Bryant Empathy Index for Children and Adolescents. Bryant, 1982)*: Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία αυτο-αναφοράς για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης σε παιδιά άνω των έξι ετών. Αποτελείται από 22 διχοτομικές προτάσεις, με απαντήσεις τύπου ναι-όχι και οι οποίες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών αντιδράσεων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοσή του ερωτηματολογίου που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε σε ελληνικό πληθυσμό από τους Mitsoroulou και Giouzolias (2013). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες που μετρούν ένα γνωστικό παράγοντα και δύο συναισθηματικούς: 1) Κατανόηση συναισθημάτων (γνωστικός παράγοντας, π.χ. «Ένα αγόρι ή κορίτσι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ»): αναφέρεται σε καταστάσεις στις οποίες το παιδί καταφέρνει να κατανοήσει τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν άλλα

παιδιά (α πριν μέτρηση = ,58, α μετά μέτρηση = ,60), 2) Συναισθήματα λύπης (συναισθηματικός παράγοντας, π.χ. «Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι ή κορίτσι δεν βρίσκει κανένα να παίξει»): αναφέρεται σε καταστάσεις στις οποίες το άτομο έχει μια παρόμοια συναισθηματική κατάσταση με κάποιο άλλο άτομο και αντιλαμβάνεται την οπτική του (α πριν μέτρηση = ,76, α μετά μέτρηση = ,85), και 3) Αντιδράσεις δακρύων (συναισθηματικός παράγοντας, π.χ. «Αναστατώνομαι όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι ή αγόρι»): σχετίζεται με την συναισθηματική ταύτιση και την συμπόνια, όπου το άτομο μπαίνει ολοκληρωτικά στη θέση του άλλου ατόμου και βιώνει τη δυσφορία του άλλου ως δική του (α πριν μέτρηση = ,57, α μετά μέτρηση = ,53) (Aristu, Tello, Ortiz, & Gándara, 2008). Το ερωτηματολόγιο διαθέτει ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια, αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου και εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, καθώς και επαρκή διακριτική και συγκλίνουσα εγκυρότητα (Bryant, 1982. Mitsoroulou & Giouzolias, 2013). Οι δείκτες αξιοπιστίας alpha του Cronbach ήταν ικανοποιητικοί για όλες τις υποκλίμακες ($\alpha > 0,50$). Αναφορικά με την υποκλίμακα των «Αντιδράσεων δακρύων» ο δείκτης αξιοπιστίας βρέθηκε αρχικά να είναι μη αποδεκτός ($\alpha = 0,45$). Για το λόγο αυτό αφαιρέθηκε η πρόταση 15: «Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι», η οποία περιορίζει την αξιοπιστία της συγκεκριμένης υποκλίμακας, καθώς φάνηκε ότι δεν είχε κατανοηθεί επαρκώς από τα παιδιά.

4. *Αυτοαναφορική Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Παιδιά (Children's Self-report Social Skills Scale. Danielson & Phelps, 2003)*: Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί ένα εργαλείο αυτο-αναφοράς που σχεδιάστηκε για να μετρήσει τις αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αποτελείται από 21 προτάσεις, κάθε μια από τις οποίες βαθμολογείται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = Ποτέ, 2 = Σχεδόν ποτέ, 3 = Κάποιες φορές, 4 = Τις περισσότερες φορές, 5 = Πάντα). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου από τους Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou και Mitropoulou (2013). Η κλίμακα αποτελείται από τρεις υποκλίμακες: 1) Κοινωνικοί κανόνες («Social

rules»): αξιολογεί την τήρηση των κοινωνικών κανόνων και την ευγένεια (π.χ. «Περιμένω να έρθει η σειρά μου για να μιλήσω ή να παίξω όταν είμαι με παρέα») (α πριν μέτρηση = ,72, α μετά μέτρηση = ,70), 2) Κοινωνική αρέσκεια («Likeability»): αξιολογεί τοπώς αντιλαμβάνεται το ίδιο το παιδί την δημοτικότητα του ή την έλλειψη αυτής σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (π.χ. «Αρέσω στα άλλα παιδιά και περνούν ευχάριστα μαζί μου») (α πριν μέτρηση = ,58, α μετά μέτρηση = ,57), και 3) Κοινωνική νοημοσύνη («Social ingenuousness»): αξιολογεί την αναγνώριση και κατανόηση των λεπτών χαρακτηριστικών των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από τα παιδιά (π.χ. «Όταν πλησιάζω άλλα παιδιά μου λένε να κάνω στην άκρη ή να τους αφήσω κι άλλο χώρο») (α πριν μέτρηση = ,62, α μετά μέτρηση = ,64) (Danielson & Phelps, 2003). Αναφορικά με τις ψυχομετρικές του ιδιότητες το συγκεκριμένο εργαλείο παρουσιάζει επαρκή έως καλή αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου, καθώς και εξαιρετική εσωτερική συνοχή (Danielson & Phelps, 2003). Στην παρούσα έρευνα, οι δείκτες αξιοπιστίας alpha του Cronbach ήταν αποδεκτοί ($\alpha > 0,57$), με εξαίρεση την υποκλίμακα της «Κοινωνικής νοημοσύνης» ($\alpha < 0,40$) η οποία αποκλείστηκε από τις μετέπειτα αναλύσεις.

Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, συγκεντρώθηκαν τα παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης μέσα από διαφημιστική ανάρτηση της Ζωσιμαίας Βιβλιοθήκης Ιωαννίνων, στην οποία πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Οι ενδιαφερόμενοι γονείς ήρθαν σε τηλεφωνική επαφή με τις δύο συντονίστριες του προγράμματος και συμπλήρωσαν το έντυπο συναίνεσης ως απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής των παιδιών πριν την έναρξη του προγράμματος. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης κατά την περίοδο Ιουνίου-Ιουλίου 2017 και τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια πριν την έναρξη της πρώτης συνάντησης και μετά την ολοκλήρωση της έκτης συνάντησης. Κατά τη δεύτερη φάση, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του

2017, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές με απόσταση ενάμιση μήνα μεταξύ τους, όση δηλαδή ήταν η διάρκεια εφαρμογής του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την ομάδα παρέμβασης.

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε αποτελούνταν από 6 εβδομαδιαίες συναντήσεις, καθεμία από τις οποίες είχε χρονική διάρκεια 90 λεπτών. Όλες οι συναντήσεις είχαν συγκεκριμένη δομή και ξεκινούσαν με το καλωσόρισμα των μελών από την συντονίστρια. Ακολουθούσε μια συζήτηση αναφορικά με το θέμα της προηγούμενης συνάντησης και γινόταν η εισαγωγή στο θέμα της νέας συνάντησης. Στη συνέχεια, διεξάγονταν οι δραστηριότητες (π.χ. αφήγηση ιστοριών, μουσικοκινητικά παιχνίδια, ζωγραφική, παιχνίδια ρόλων) που είχαν σχεδιαστεί με βάση τους στόχους της κάθε συνάντησης και η επεξεργασία αυτών μέσω συζήτησης με τα παιδιά. Μετά τη λήξη των δραστηριοτήτων ακολουθούσε ο αποχαιρετισμός όλων των μελών της ομάδας με μια δραστηριότητα που είχε ως στόχο να τα χαλαρώσει ή να τα διασκεδάσει.

Ο σχεδιασμός του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος βασίστηκε στο μοντέλο τεσσάρων φάσεων του Enright που περιλαμβάνει συνολικά 20 στάδια (Worthington et al., 2014). Κατά την πρώτη φάση του μοντέλου (Φάση της Αποκάλυψης, «Uncovering Phase», στάδια 1-8) το πληγωμένο άτομο βιώνει τον πόνο της πληγής που δέχτηκε και συνειδητοποιεί τους τρόπους με τους οποίους το γεγονός αυτό το έχει επηρεάσει στη ζωή του. Η δεύτερη φάση (Φάση της Απόφασης, «Decision Phase», στάδια 9-11) αποτελεί κρίσιμο μέρος της διαδικασίας της συγχώρεσης και σε αυτή το άτομο αρχίζει να σκέφτεται την επιλογή της συγχώρεσης πριν την υιοθετήσει. Προχωρώντας στην τρίτη φάση (Φάση της Εργασίας, «Work Phase», στάδια 12-15), το πληγωμένο άτομο αρχίζει να βλέπει αυτόν που το έχει πληγωσει μέσα από διαφορετικά μάτια και κατευθύνεται προς την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια και την αποδοχή. Τέλος, στη Φάση της Εμβάθυνσης («Deepening Phase», στάδια 15-20) το άτομο ανακαλύπτει μέσα από την επιλογή της συγχώρεσης το νόημα που κρύβεται πίσω από

την πληγή που έχει υποστεί και βλέπει την συγχώρεση ως μια επιλογή που έχει πολλά θετικά να του προσφέρει (Worthington et al., 2014).

Από τα παραπάνω στάδια, λόγω του χρονικού περιορισμού της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, συμπεριλήφθηκαν εκείνα που θεωρήθηκαν πιο σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μισό της δεύτερης συνάντησης και η τρίτη συνάντηση δομήθηκαν σύμφωνα με την πρώτη φάση, συμπεριλαμβάνοντας τα στάδια 1, 2, 4 και 5. Σύμφωνα με τα στάδια αυτά τα παιδιά φέρνουν στην επιφάνεια τα «απωθημένα» δυσάρεστα συναισθήματα που τους είχε προκαλέσει το γεγονός που τα πλήγωσε, γνωρίζουν τις αντιδράσεις θυμού τους και τα δυσάρεστα συναισθήματα που βίωσαν και αποκτούν επίγνωση του τρόπου σκέψης τους την περίοδο που συνέβη το γεγονός.

Η τέταρτη συνάντηση καλύπτει τη δεύτερη φάση και τα στάδια 9 και 10 κατά τα οποία τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι παλιές στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεών τους δεν λειτουργούν με θετικό τρόπο και εισάγονται στην επιλογή της συγχώρεσης με όλα τα θετικά που μπορεί να τους προσφέρει.

Τέλος, η πέμπτη συνάντηση δομήθηκε με βάση τις δύο τελευταίες φάσεις του μοντέλου του Enright, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν με βάση τα στάδια 12, 13 και 20 και οι οποίες στόχευαν στο α) να μπορέσουν τα παιδιά να μπουν στη θέση εκείνου που πληγώνει και να δουν την δική του οπτική, β) να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και συμπόνια προς εκείνον που τα είχε πληγώσει στο παρελθόν, και γ) να συνειδητοποιήσουν τον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων, καθώς και να εμφανιστούν σταδιακά πιο ευχάριστα συναισθήματα για εκείνον που τα πλήγωσε.

Ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των συναντήσεων του προγράμματος:

1. «Ελάτε να γνωριστούμε!» Στόχοι της πρώτης συνάντησης ήταν να ενημερωθούν τα παιδιά για το σκοπό και τη δομή της ομάδας, να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και με τις συντονίστριες της ομάδας και να ορίσουν τους κανόνες που θα ακολουθούσαν στην ομάδα. Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων της

πρώτης συνάντησης και την γνωριμία των μελών πραγματοποιήθηκε η χορήγηση των εργαλείων για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας.

2. «Ζω με συναίσθημα και νικώ τον θυμό!» Κατά το πρώτο μισό της δεύτερης συνάντησης επιδιώχθηκε να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματα, καθώς και να μάθουν τους τρόπους μη λεκτικής έκφρασής τους. Ακόμη, επιχειρήθηκε να κατανοήσουν τα παιδιά ότι όλα τα συναισθήματα, τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα, είναι φυσιολογικά και αποδεκτά. Στη συνέχεια, το δεύτερο μισό της συνάντησης επικεντρώθηκε στο συναίσθημα του θυμού, όπου τέθηκαν ως στόχοι να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν το λόγο που τα θυμώνει κάτι, να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης θυμού και να κατανοήσουν ότι ο θυμός είναι ένα αποδεκτό συναίσθημα.
3. «Ανακαλύπτω τι με πλήγωσε και μαθαίνω να το αντιμετωπίζω» Η τρίτη συνάντηση στόχευε στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης και έκφρασης δυσάρεστων συναισθημάτων που σχετίζονται με μια δυσάρεστη εμπειρία που είχαν βιώσει τα παιδιά. Αρχικά, αυτό επιτεύχθηκε μέσα από μια δραστηριότητα ζωγραφικής κατά την οποία τα παιδιά κλήθηκαν να απεικονίσουν ένα περιστατικό σε σχέση με ένα τσακωμό με έναν φίλο / μία φίλη τους. Σε ένα επόμενο στάδιο ακολούθησε η αφήγηση μιας ιστορίας και η επεξεργασία της μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων.
4. «Μαθαίνω να συγχωρώ» Οι δραστηριότητες της συγκεκριμένης συνάντησης είχαν ως στόχο να εισάγουν τα παιδιά στην έννοια της συγχώρεσης, να κατανοήσουν τα πλεονεκτήματά της και να την αναγνωρίσουν ως μια επιλογή για να διαχειρίζονται τις εσωτερικές τους πληγές.
5. «Μαθαίνω να βλέπω και την άλλη πλευρά!» Στη συγκεκριμένη συνάντηση ως στόχοι τέθηκαν να κατανοήσουν τα παιδιά πως όταν συγχωρούμε νιώθουμε θετικά συναισθήματα για αυτόν που μας πλήγωσε, καθώς και να κατανοήσουν ότι ο καθένας έχει τη δική του

υποκειμενική σκοπιά των πραγμάτων. Με την κατάρκτηση των συγκεκριμένων στόχων τα παιδιά σταδιακά καταφέρνουν να μπουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και ειδικότερα αυτού που τα πλήγωσε και βιώνουν θετικά συναισθήματα για εκείνον.

6. «Ο χάρτης θησαυρού της ομάδας μας!» Στην έκτη και τελευταία συνάντηση του προγράμματος τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι η ομάδα ολοκληρώθηκε, εξέφρασαν ό,τι αποκόμισαν από το πρόγραμμα, αναγνώρισαν τι τους άρεσε περισσότερο από την εμπειρία τους και αποχαιρετίστηκαν. Στο τέλος της συνάντησης τα παιδιά συμπλήρωσαν τα εργαλεία για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας και τους απονεμήθηκε ένα αναμνηστικό δίπλωμα για να θυμούνται τη συμμετοχή τους στην ομάδα.

Αποτελέσματα

Για κάθε μεταβλητή που εξετάστηκε, αρχικά πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το τεστ Kolmogorov-Smirnov και διαπιστώθηκε πως οι κατανομές των μεταβλητών ήταν κανονικές. Στη συνέχεια έγιναν έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχε διαφορά του μέσου όρου των μεταβλητών ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου κατά την πρώτη μέτρηση. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις, προκειμένου να διερευνηθεί η κάθε υπόθεση της έρευνας. Αρχικά, για να ελεγχθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα (παρέμβασης – ελέγχου) και το χρόνο μέτρησης ως προς κάθε μεταβλητή, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού (mixed design ANOVA), χρησιμοποιώντας την ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ως τον «μεταξύ» των ομάδων παράγοντα και το χρόνο (πριν, μετά) ως τον «εντός» των ομάδων παράγοντα. Έπειτα, η παρουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών διερευνήθηκε περαιτέρω με ελέγχους με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα. Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 21.0.

Αρχικά, οι έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντι-

κές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το φύλο, $t(65) = 1,42, p > 0,05$, την ηλικία, $t(65) = -1,76, p > 0,05$, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, $t(65) = 0,33, p > 0,05$ και της μητέρας, $t(65) = 1,87, p > 0,05$, αλλά και ως προς τις μεταβλητές της έρευνας («Συναισθήματα συγχώρεσης»: $t(65) = 0,38, p > 0,05$, «Συμπεριφορές συγχώρεσης»: $t(65) = 0,98, p > 0,05$, «Σκέψεις συγχώρεσης»: $t(65) = 0,64, p > 0,05$, «Ισχυρισμός»: $t(65) = 1,01, p > 0,05$, «Άμεση εκτόνωση του θυμού»: $t(65) = -1,89, p > 0,05$, «Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης», $t(65) = 0,61, p > 0,05$, «Αποφυγή», $t(65) = -0,02, p > 0,05$, «Διάχυση»: $t(65) = 1,83, p > 0,05$, «Συναισθήματα λύπης»: $t(65) = 0,71, p > 0,05$, «Αντιδράσεις δακρύων»: $t(65) = 1,60, p > 0,05$, «Κοινωνικοί κανόνες»: $t(65) = 0,84, p > 0,05$, «Κοινωνική αρέσκεια»: $t(65) = -0,55, p > 0,05$). Η μόνη υποκλίμακα στην οποία παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν η «Κατανόηση συναισθημάτων», $t(65) = 2,29, p < 0,05$, με την ομάδα παρέμβασης να παρουσιάζει ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα κατανόησης συναισθημάτων. Επομένως, οι δύο ομάδες (παρέμβασης και ελέγχου) εμφάνιζαν τα ίδια χαρακτηριστικά κατά την πρώτη μέτρηση.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση που τέθηκε υπό έλεγχο αφορούσε την στατιστικώς σημαντική αύξηση των επιπέδων της διάθεσης για συγχώρεση στην ομάδα παρέμβασης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (βλ. Πίνακα 1). Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 2,186, p > 0,05$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξαν στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 5,484, p < 0,05$, $\text{partial } \eta^2 = 0,078$. Ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η διάθεση για συγχώρεση αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση, ενώ δεν μεταβλήθηκε στους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Αναφορικά με την υποκλίμακα που μετρά τις συναισθηματικές αντιδράσεις της συγχώρεσης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 1,903, p > 0,05$. Η ανάλυση διακύμανσης

Πίνακας 1

Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Συγχώρεσης του Enright για Παιδιά με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα.

		Αρχική Μέτρηση M.O. (T.A.)	Τελική Μέτρηση M.O. (T.A.)	t	df	p
Συγχώρεση συνολικά	Ομάδα παρέμβασης	3,20 (0,65)	3,59 (0,41)	-3,13	29	0,004
	Ομάδα ελέγχου	3,07 (0,82)	3,03 (0,84)	0,33	36	0,744
Συναισθήματα συγχώρεσης	Ομάδα παρέμβασης	3,03 (0,79)	3,51 (0,58)	-2,90	29	0,007
	Ομάδα ελέγχου	2,94 (0,97)	2,87 (1,03)	0,49	36	0,625
Συμπεριφορές συγχώρεσης	Ομάδα παρέμβασης	3,32 (0,58)	3,62 (0,33)	-2,87	29	0,008
	Ομάδα ελέγχου	3,15 (0,74)	3,10 (0,75)	0,42	36	0,674
Σκέψεις συγχώρεσης	Ομάδα παρέμβασης	3,25 (0,72)	3,63 (0,53)	-2,86	29	0,008
	Ομάδα ελέγχου	3,12 (0,92)	3,13 (0,85)	-0,06	36	0,952

μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 5,888, p < 0,05, \text{partial } \eta^2 = 0,083$. Η ανάλυση με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε στατιστικά σημαντική αύξηση της μέσης βαθμολογίας στην υποκλίμακα στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν μεταβλήθηκε στους μαθητές που δε συμμετείχαν στην παρέμβαση. Παρόμοια, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=2,494, p > 0,05$. Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης ως προς τις συμπεριφορικές αντιδράσεις, $F(1, 65) = 4,562, p < 0,05, \text{partial } \eta^2 = 0,066$. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι συμπεριφορικές αντιδράσεις συγχώρεσης αυξήθηκαν σημαντικά για την ομάδα παρέμβασης, ενώ δεν μεταβλήθηκαν στην ομάδα ελέγχου. Τέλος, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=6,481, p > 0,05$. Η σχετική ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην

ομάδα και το χρόνο μέτρησης για τις γνωστικές αντιδράσεις συγχώρεσης, $F(1, 65) = 3,654, p = 0,060, \text{partial } \eta^2 = 0,053$. Ωστόσο, ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι τιμές της υποκλίμακας αυξήθηκαν σημαντικά για την ομάδα παρέμβασης, ενώ δεν μεταβλήθηκαν στην ομάδα ελέγχου.

Η δεύτερη υπόθεση που ελέγχθηκε αναφερόταν στην ενίσχυση της διαχείρισης του συναισθήματος του θυμού στην ομάδα παρέμβασης (βλ. Πίνακα 2). Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=2,974, p > 0,05$. Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης για τη συνολική διαχείριση του συναισθήματος του θυμού, $F(1, 65) = 15,885, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,196$. Πράγματι, ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η συνολική διαχείριση του θυμού αυξήθηκε σημαντικά για την ομάδα παρέμβασης, ενώ μειώθηκε σημαντικά στην ομάδα ελέγχου. Αναφορικά με την υποκλίμακα του ισχυρισμού, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι

Πίνακας 2

Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στις υποκλίμακες της Κλίμακας Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα.

		Αρχική Μέτρηση M.O. (T.A.)	Τελική Μέτρηση M.O. (T.A.)	t	df	p
Διαχείριση του θυμού συνολικά	Ομάδα παρέμβασης	1,12 (0,24)	1,23 (0,21)	-3,18	29	0,003
	Ομάδα ελέγχου	1,07 (0,25)	1,01 (0,29)	2,29	36	0,028
Ισχυρισμός	Ομάδα παρέμβασης	1,44 (0,46)	1,73 (0,41)	-3,81	29	0,001
	Ομάδα ελέγχου	1,31 (0,63)	1,20 (0,64)	2,17	36	0,037
Άμεση εκτόνωση του θυμού	Ομάδα παρέμβασης	0,25 (0,19)	0,18 (0,16)	2,05	29	0,049
	Ομάδα ελέγχου	0,40 (0,45)	0,34 (0,35)	1,17	36	0,249
Αναζήτηση κοιν. υποστήριξης	Ομάδα παρέμβασης	1,25 (0,44)	1,43 (0,31)	-2,54	29	0,017
	Ομάδα ελέγχου	1,18 (0,46)	1,03 (0,47)	2,17	36	0,036
Αποφυγή	Ομάδα παρέμβασης	1,42 (0,39)	1,51 (0,40)	-1,19	29	0,244
	Ομάδα ελέγχου	1,42 (0,39)	1,36 (\pm 0,44)	0,98	36	0,332
Διάχυση	Ομάδα παρέμβασης	1,39 (0,40)	1,56 (0,36)	-2,90	29	0,007
	Ομάδα ελέγχου	1,21 (0,37)	1,20 (0,43)	0,46	36	0,649

υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=2,782$, $p > 0,05$. Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 20,515$, $p < 0,001$, partial $\eta^2 = 0,240$. Περαιτέρω έλεγχος έδειξε ότι ο «Ισχυρισμός» αυξήθηκε σημαντικά για τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης, ενώ μειώθηκε σημαντικά στους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Ως προς την άμεση εκτόνωση του θυμού, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 6,315$, $p < 0,05$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,907$). Στην περίπτωση αυτή δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 0,041$,

$p > 0,05$, partial $\eta^2 = 0,001$. Ωστόσο, ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι τιμές της υποκλίμακας μειώθηκαν σημαντικά για την ομάδα παρέμβασης, ενώ δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική μεταβολή στην ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά την υποκλίμακα της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=2,668$, $p > 0,05$. Υπήρξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 11,132$, $p = 0,001$, partial $\eta^2 = 0,146$. Περαιτέρω έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι τιμές της υποκλίμακας αυξήθηκαν σημαντικά για την ομάδα παρέμβασης, ενώ μειώθηκαν σημαντικά στην ομάδα ελέγχου. Αναφορικά με την «Αποφυγή»,

Πίνακας 3
Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου
Ενσυναίσθησης του Bryant για Παιδιά και Εφήβους με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα.

		Αρχική Μέτρηση Μ.Ο. (Τ.Α.)	Τελική Μέτρηση Μ.Ο. (Τ.Α.)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ενσυναίσθηση συνολικά	Ομάδα παρέμβασης	0,63 (0,15)	0,67 (0,13)	-1,81	29	0,08
	Ομάδα ελέγχου	0,59 (0,19)	0,61 (0,19)	-1,12	36	0,271
Κατανόηση συναισθημάτων	Ομάδα παρέμβασης	0,73 (0,16)	0,79 (0,17)	-1,54	29	0,13
	Ομάδα ελέγχου	0,62 (0,24)	0,64 (0,22)	-0,97	36	0,34
Συναισθήματα λύπης	Ομάδα παρέμβασης	0,82 (0,25)	0,90 (0,21)	-3,07	29	0,01
	Ομάδα ελέγχου	0,77 (0,28)	0,79 (0,31)	-0,45	36	0,658
Αντιδράσεις δακρύων	Ομάδα παρέμβασης	0,90 (0,21)	0,32 (0,27)	11,22	29	0,000
	Ομάδα ελέγχου	0,79 (0,31)	0,44 (0,24)	6,40	36	0,000

το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,174$, $p > 0,05$. Δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 2,387$, $p > 0,05$, $\text{partial } \eta^2 = 0,035$. Πράγματι, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές των τιμών σε καμία από τις δύο ομάδες. Τέλος, όσον αφορά τη «Διάχυση», το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=7,401$, $p < 0,05$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,883$). Υπήρξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 7,520$, $p < 0,01$, $\text{partial } \eta^2 = 0,104$. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε σημαντική αύξηση της διάχυσης στην ομάδα παρέμβασης, ενώ δεν υπήρξε μεταβολή στην ομάδα ελέγχου.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την ενίσχυση των επιπέδων ενσυναίσθησης μετά τη λήξη του προγράμματος στην ομάδα παρέμβασης (βλ. Πίνακα 3). Το τεστ σφαιρικότητας του

Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=0,992$, $p > 0,05$. Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού δεν έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης για τη συνολική ενσυναίσθηση, $F(1, 65) = 0,376$, $p > 0,05$, $\text{partial } \eta^2 = 0,006$. Πράγματι, ο έλεγχος με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι τιμές της συνολικής ενσυναίσθησης δεν μεταβλήθηκαν σε καμία από τις δύο ομάδες. Αναφορικά με την υποκλίμακα του κατανόησης των συναισθημάτων, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 3,471$, $p > 0,05$. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 0,408$, $p > 0,05$, $\text{partial } \eta^2 = 0,006$. Περαιτέρω έλεγχος με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά μεταβολές σε καμία από τις δύο ομάδες. Αναφορικά με τα «Συναισθήματα λύπης», το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 2,735$, $p > 0,05$. Δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική

Πίνακας 4

Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στις υποκλίμακες της Αυτοαναφορικής Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Παιδιά με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα.

		Αρχική Μέτρηση Μ.Ο. (Τ.Α.)	Τελική Μέτρηση Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
Κοινωνικές δεξιότητες συνολικά	Ομάδα παρέμβασης	4,28 (0,34)	4,55 (0,25)	-5,94	29	0,000
	Ομάδα ελέγχου	4,29 (0,41)	4,37 (0,30)	-2,32	36	0,026
Κοινωνικοί κανόνες	Ομάδα παρέμβασης	4,54 (0,36)	4,73 (0,30)	-3,87	29	0,001
	Ομάδα ελέγχου	4,45 (0,50)	4,58 (0,35)	-3,13	36	0,003
Κοινωνική αρέσκεια	Ομάδα παρέμβασης	4,09 (0,62)	4,27 (0,55)	-1,91	29	0,066
	Ομάδα ελέγχου	4,18 (0,71)	4,19 (0,56)	-0,12	36	0,903

αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 1,705$, $p > 0,05$, partial $\eta^2 = 0,026$. Ωστόσο, περαιτέρω έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές της υποκλίμακας αυξήθηκαν σημαντικά για την ομάδα παρέμβασης, ενώ δεν μεταβλήθηκαν στην ομάδα ελέγχου. Τέλος, ως προς τις «Αντιδράσεις δακρύων», το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 5,518$, $p < 0,05$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,937$). Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 8,543$, $p < 0,01$, partial $\eta^2 = 0,116$. Ωστόσο, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι τιμές της υποκλίμακας μειώθηκαν σημαντικά και στις δύο ομάδες.

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών της ομάδας παρέμβασης (βλ. Πίνακα 4). Αρχικά, όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες συνολικά, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 2,204$, $p > 0,05$. Η ανάλυση διακύμανσης

μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 11,500$, $p = 0,001$, partial $\eta^2 = 0,150$. Ωστόσο, ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αυξήθηκαν σημαντικά και στις δύο ομάδες. Αναφορικά με τους κοινωνικούς κανόνες, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 3,947$, $p < 0,05$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,954$). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 0,857$, $p > 0,05$, partial $\eta^2 = 0,013$. Πράγματι, ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι οι κοινωνικοί κανόνες αυξήθηκαν σημαντικά και στις δύο ομάδες. Τέλος, ως προς την κοινωνική αρέσκεια, το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 2,529$, $p > 0,05$. Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης, $F(1, 65) = 2,147$, $p > 0,05$, partial $\eta^2 =$

0,032. Ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η κοινωνική αρέσκεια δεν μεταβλήθηκε σε καμία από τις δύο ομάδες.

Συζήτηση

Πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία της διάθεσης για συγχώρεση για την ψυχική υγεία γενικότερα και τις κοινωνικές σχέσεις ειδικότερα, τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά (Gunnestad, Mørreaunet, & Onyango, 2015· Hui & Chau, 2009· Worthington et al., 2014). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια δεν έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες, οι οποίες να εξετάζουν την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεση των παιδιών. Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στην κάλυψη του ερευνητικού αυτού κενού μέσα από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που στόχευε αρχικά στην καλλιέργεια της αξίας της διάθεσης για συγχώρεση στα παιδιά και δευτερευόντως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης θυμού, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε στην αύξηση των επιπέδων της διάθεσης για συγχώρεση στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης και επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων. Αναλυτικότερα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση εμφάνισαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα τόσο της συνολικής διάθεσης για συγχώρεση όσο και των επιμέρους διαστάσεών της (συναισθηματική, συμπεριφορική, γνωστική) συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που δεν παρουσίασαν μεταβολή στις συγκεκριμένες μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή στις δομημένες δραστηριότητες του προγράμματος βοήθησε τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν θετικότερα συναισθήματα, συμπεριφορές και σκέψεις απέναντι σε κάποιο άτομο που τους είχε πληγώσει, καθώς και μια πιο θετική στάση συγχώρεσης.

Οι Worthington et al. (2014) στην επισκόπηση τους, στην οποία εξέτασαν προγράμματα συγ-

χώρεσης για παιδιά, εφήβους και ενήλικες, κατέληξαν ότι κανένα πρόγραμμα συγχώρεσης για παιδιά δεν ήταν αποτελεσματικό, σε αντίθεση με αυτά για εφήβους ή ενήλικες. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ωστόσο δείχνουν ότι μία σύντομη ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση είναι δυνατό να ενισχύσει την ικανότητα συγχώρεσης μαθητών ηλικίας 9-12 ετών, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Hepp-Dax (1996) σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών που είχαν πληγωθεί από τους συνομηλικούς τους εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για τη συγχώρεση, το οποίο οδήγησε σε σημαντική ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεση των παιδιών αυτών. Θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της στάσης των παιδιών απέναντι σε εκείνους που τα πλήγωσαν και στη συγχώρεση παρουσίασε και το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε από τους Hui και Chau (2009) σε μαθητές ηλικίας 11- 12 ετών. Τέλος, η έρευνα των Enright et al. (2007) σε μαθητές ηλικίας 6-9 ετών είχε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την κατανόηση της αξίας της συγχώρεσης και την εφαρμογή της στη ζωή των μαθητών. Είναι πιθανό ότι η θεωρητική θεμελίωση του παρόντος προγράμματος παρέμβασης στο μοντέλο των τεσσάρων φάσεων του Enright (1994) για τη συγχώρεση συντέλεσε στην αποτελεσματικότητά του. Πράγματι, οι τρεις παρεμβάσεις που αναφέρθηκαν ως αποτελεσματικές (Enright et al., 2007· Hepp-Dax, 1996· Hui & Chau, 2009) ήταν όλες βασισμένες στο μοντέλο του Enright (1994). Με βάση τα παραπάνω προτείνεται τα προγράμματα συγχώρεσης που εφαρμόζονται σε παιδιά να στηρίζονται σε θεωρητικά τεκμηριωμένα μοντέλα, προκειμένου να ενισχύεται η αποτελεσματικότητά τους.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αφορούσε στη βελτίωση της διαχείρισης του συναισθήματος του θυμού στους συμμετέχοντες μαθητές. Η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώθηκε εν μέρει από την παρούσα έρευνα. Αναλυτικότερα, η συνολική διαχείριση του συναισθήματος του θυμού, ο ισχυρισμός, η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και η διάχυση βελτιώθηκαν σημαντικά στην ομάδα παρέμβασης, ενώ η άμεση εκτόνωση του θυμού μειώθηκε σημαντικά και η αποφυγή δεν μεταβλήθηκε.

Αντιθέτως, στους μαθητές που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου η συνολική διαχείριση του συναισθήματος του θυμού, ο ισχυρισμός και η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης μειώθηκαν σημαντικά, ενώ η άμεση εκτόνωση του θυμού, η διάχυση και η αποφυγή δεν μεταβλήθηκαν. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν σε γενικές γραμμές αποτελεσματικό στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαχείρισης του θυμού στους συμμετέχοντες μαθητές, αν και δεν κατόρθωσε να επηρεάσει εξίσου όλες τις εμπλεκόμενες δεξιότητες.

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαχείρισης του θυμού είναι πιθανό να οφείλεται στη συμπεριληψη ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων για τη μείωση των επιθετικών εκφράσεων θυμού, την ενίσχυση της τάσης αναζήτησης βοήθειας και υποστήριξης από φιλικά ή συγγενικά πρόσωπα και την ανάπτυξη στρατηγικών εποικοδομητικής έκφρασης του θυμού, παραγωγικής επίλυσης συμβάντων που προκαλούν θυμό και τεχνικών μετατόπισης του θυμού σε άλλα ερεθίσματα ή δραστηριότητες (π.χ. μουσική). Από την άλλη πλευρά, η σημαντική μείωση της διαχείρισης του θυμού που παρατηρήθηκε στους μαθητές της ομάδας ελέγχου ενδεχομένως να οφείλεται σε εξωγενείς και τυχαίους παράγοντες ή στην είσοδο των μαθητών στην εφηβεία, η οποία αποτελεί μία περίοδο που συνοδεύεται από σημαντικές συναισθηματικές αλλαγές (Ausubel, 2002). Σε κάθε περίπτωση, η επιδείνωση της διαχείρισης θυμού στην ομάδα ελέγχου σε αντιδιαστολή με την βελτίωσή της στην ομάδα παρέμβασης υπογραμμίζει τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν ψυχική ανθεκτικότητα (Kwon, Birrueta, Faust, & Brown, 2015), η οποία έχει βρεθεί πως σχετίζεται με θετικά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για τη σωματική, ψυχική και συναισθηματική υγεία (Proctor, Linley, & Maltby, 2009).

Το εύρημα της ενίσχυσης των δεξιοτήτων διαχείρισης θυμού συμφωνεί με αυτά προηγούμενων ερευνών, στις οποίες εφαρμόστηκαν προγράμματα συγχώρεσης, και δείχνει ότι η εφαρμογή κατάλληλα δομημένων παρεμβάσεων συγχώρεσης μπορεί να συμβάλλει στον περιορισμό των αρνητικών εκφράσεων του θυμού των συμμετεχόντων

και στην υιοθέτηση πιο παραγωγικών στρατηγικών έκφρασης του συγκεκριμένου συναισθήματος. Για παράδειγμα, οι Enright et al. (2007) βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες μαθητές ηλικίας 6-9 ετών εμφάνισαν μια γενική μείωση του συναισθήματος του θυμού τόσο προς το άτομο που τους πλήγωσε όσο και προς τους γύρω τους. Παρόμοια, οι Holter, Magnuson, Knutson, Knutson Enright και Enright (2008) εφαρμόσαν ένα πρόγραμμα συγχώρεσης βασισμένο στην αφήγηση ιστοριών σε μαθητές ηλικίας 5-12 ετών και βρήκαν ότι οι μαθητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν στις πληγές τους τις αρνητικές αντιδράσεις, όπως είναι ο θυμός, η απογοήτευση, η ντροπή και η ενοχή και να μειώσουν τα γενικά επίπεδα θυμού τους. Τέλος, στην έρευνα των Gambaro et al. (2008) σε εφήβους με υψηλά επίπεδα ιδιοσυγκρασιακού θυμού εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα συγχώρεσης που εισήγαγε τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία συγχώρεσης κατά την οποία εξέταζαν τις αρνητικές επιπτώσεις του θυμού και της επιθετικότητας, με αποτέλεσμα την μείωση του συναισθήματος του θυμού.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την αύξηση των επιπέδων ενσυναίσθησης μετά τη λήξη του προγράμματος και επιβεβαιώθηκε μόνο εν μέρει. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι, ενώ η συνολική ενσυναίσθηση και η κατανόηση των συναισθημάτων δεν μεταβλήθηκαν, τα συναισθήματα λύπης αυξήθηκαν σημαντικά στην ομάδα παρέμβασης, ενώ οι αντιδράσεις δακρύων μειώθηκαν. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρχε μεταβολή ως προς τη συνολική ενσυναίσθηση, την κατανόηση των συναισθημάτων και τα συναισθήματα λύπης, ενώ οι αντιδράσεις δακρύων μειώθηκαν σημαντικά. Επομένως, μέσα από τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση οι μαθητές ανέπτυξαν εντονότερα συναισθήματα λύπης προς άλλα άτομα που αντιμετώπιζον μια δύσκολη κατάσταση και υψηλότερη ικανότητα αντίληψης αυτής της δύσκολης κατάστασης με βάση την οπτική του άλλου, ενώ παράλληλα ελάττωσαν την τάση τους να ταυτίζονται συναισθηματικά με άλλα άτομα που βιώνουν μια δυσχερή κατάσταση.

Σύμφωνα με τον ορισμό της ενσυναίσθησης

από τον Carl Rogers (1957), ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί με ακρίβεια το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου μαζί με τα συναισθηματικά συστατικά και νοήματα που περιέχει, σαν να είναι δικά του, χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτά. Σε περίπτωση που υπάρχει συναισθηματική ταύτιση, τότε το άτομο ξεφεύγει από τα όρια της ενσυναίσθησης (Μπρούζος, 2004). Η παρούσα παρέμβαση φαίνεται πως ήταν αποτελεσματική στην ενίσχυση της ενσυναίσθητικής κατανόησης και ταυτόχρονα στη μείωση της συναισθηματικής ταύτισης. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν και αυτοί μείωση της συναισθηματικής ταύτισης, γεγονός που πιθανά σημαίνει πως αυτή μειώνεται καθώς τα παιδιά αποκτούν περισσότερες κοινωνικές εμπειρίες. Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά προηγούμενων στις οποίες φαίνεται ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αποτελεί την πιο σημαντική φάση στην διαδικασία της συγχώρεσης (Hui & Chau, 2009· Zembylas & Michaelidou, 2013). Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται οι παρεμβάσεις συγχώρεσης να παρέχουν ευκαιρίες ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των παιδιών.

Τέλος, η τέταρτη υπόθεση αφορούσε στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών της ομάδας παρέμβασης και δεν επιβεβαιώθηκε. Πιο συγκεκριμένα, οι συνολικές κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και οι κοινωνικοί κανόνες αυξήθηκαν σημαντικά και στις δύο ομάδες, ενώ η κοινωνική αρέσκεια δεν μεταβλήθηκε σε καμία ομάδα. Τα παρόντα ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που προτείνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αυξάνονται καθώς αυτά μεγαλώνουν (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). Παράλληλα, τα θετικά αποτελέσματα στα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση μπορούν να αποδοθούν στην ψυχοεκπαιδευτική διάσταση του προγράμματος που εφαρμόστηκε, καθώς ένα από τα οφέλη των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά είναι ότι τους παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, γεγονός που ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρα, 2016). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν έρευνες, οι οποίες να μελετούν

τη σχέση της συγχώρεσης με τις κοινωνικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα απουσιάζουν οι παρεμβάσεις οι οποίες στοχεύουν άμεσα στην ενίσχυση της συγχώρεσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, καθώς τα περισσότερα προγράμματα εστιάζουν περισσότερο σε συναισθηματικές δεξιότητες. Με βάση τα παραπάνω προτείνεται μελλοντικές έρευνες να διερευνήσουν την παρουσία σύνδεσης ανάμεσα στη δεξιότητα της συγχώρεσης και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Περιορισμοί, προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεση, των δεξιοτήτων διαχείρισης του θυμού και της ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες μαθητές. Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθούν συγκεκριμένοι μεθοδολογικοί περιορισμοί. Ένας πρώτος περιορισμός αφορά στο δείγμα της έρευνας. Αναλυτικότερα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα αρκετά μικρό και ευκαιριακό δείγμα. Οι μαθητές των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου επιλέχθηκαν με διαφορετικούς τρόπους, το οποίο είναι πιθανό να οδήγησε στην μη απόλυτη αντιστοιχία ανάμεσα στις ομάδες, παρ' όλο που η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες κατά την αρχική μέτρηση, όπως διαπιστώνεται στην ενότητα των αποτελεσμάτων, αποτελεί ένδειξη ότι τα δύο δείγματα ήταν συγκρίσιμα. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες μαθητές ακολουθούσαν όλοι το χριστιανικό ορθόδοξο δόγμα, το οποίο υποστηρίζει την αξία της συγχώρεσης. Τα παραπάνω περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Μελλοντικές έρευνες προτείνεται να αξιοποιήσουν μεγαλύτερα και τυχαία επιλεγμένα δείγματα, καθώς και να εφαρμόσουν την παρέμβαση σε παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητά της σε πληθυσμούς παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μα-

θητές, οι οποίοι ανέφεραν ότι είχαν πληγωθεί στο παρελθόν από κάποιο άλλο άτομο σε μικρό μόνο βαθμό και ανέφεραν χαμηλά επίπεδα θυμού για το περιστατικό αυτό. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε παιδιά που είχαν πληγωθεί συναισθηματικά σε μέτριο ή έντονο βαθμό ή αναφέρουν αυξημένα επίπεδα θυμού.

Παράλληλα, ένας περιορισμός της έρευνας αφορά στη σύντομη διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο αποτελούνταν από έξι εβδομαδιαίες συναντήσεις. Δεδομένου ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά προτείνεται να περιλαμβάνουν έξι έως είκοσι συναντήσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016), η διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ιδιαίτερα σύντομη. Γενικά, η συγχώρεση αποτελεί μια αξία που θέλει χρόνο για να κατανοηθεί πλήρως και να καλλιεργηθεί στα παιδιά. Ως αποτέλεσμα, μια παρέμβαση σύντομης διάρκειας ενδέχεται να οδηγήσει σε ψευδή αντίληψη της συγχώρεσης (Hui & Chau, 2009). Αντίθετα, μια παρέμβαση μεγαλύτερης διάρκειας θα έδινε τον απαιτούμενο χρόνο για την καλύτερη κατανόηση και αφομοίωση της έννοιας. Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η επέκταση του προγράμματος που εφαρμόστηκε με την προσθήκη επιπρόσθετων δραστηριοτήτων και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας περιορίζονται από την αποκλειστική χρήση εργαλείων αυτο-αναφοράς για την αξιολόγηση των υπό μελέτη μεταβλητών. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν και εναλλακτικές πηγές αξιολόγησης συνδυαστικά με τη χρήση εργαλείων αυτο-αναφοράς, προκειμένου να ενισχυθεί περαιτέρω η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Τέλος, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας περιλαμβάνεται η έλλειψη επαναληπτικής μέτρησης, η οποία θα επιβεβαίωνε τη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων μακροπρόθεσμα. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μια επαναληπτική μέτρηση μερικούς μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος, προκειμένου να ελεγχθεί η διατήρηση των επιπέδων συγχώρεσης, διαχείρισης θυμού, ενσυναίσθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Συμπερασματικά, η συγχώρεση αποτελεί μια αξία που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, ενώ έχει μελετηθεί αρκετά στον ενήλικο πληθυσμό, παρατηρείται μια έλλειψη ερευνών που αφορούν τα παιδιά, παρά το γεγονός ότι η συγχώρεση είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειάς τους (Denham et al., 2005). Από τον περιορισμένο αριθμό προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί για την καλλιέργεια της συγχώρεσης στα παιδιά, έχει επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα ενός μικρού αριθμού αυτών όσον αφορά την ενίσχυση της κατανόησης της έννοιας και την ανάπτυξη μιας στάσης συγχώρεσης (Enright et al., 2007· Gambaro et al., 2008· Hepp-Dax, 1996· Hui & Chau, 2009). Τα προγράμματα αυτά βασίζονταν σε θεωρητικά μοντέλα της συγχώρεσης, όπως αυτό του Enright (2000), σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η παρούσα έρευνα έρχεται να προστεθεί στα προγράμματα που δείχνουν ότι μπορούμε να παρέμβουμε αποτελεσματικά ενισχύοντας την ικανότητα συγχώρεσης των παιδιών. Πράγματι, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα έξι συναντήσεων που εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών ήταν αποτελεσματικό στην βελτίωση της συγχώρεσης, καθώς και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων διαχείρισης του συναισθήματος του θυμού των συμμετεχόντων, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Enright et al., 2007· Gambaro et al., 2008· Holter et al., 2008).

Τέλος, από τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας, σε συνδυασμό με αυτά προηγούμενων μελετών, διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων για τη συγχώρεση αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση τόσο για την ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεση, όσο και για την βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής υγείας των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Aristu, A. L., Tello, F. P. H., Ortiz, M. Á. C., & Gándara, M. V. d. B. (2008). The structure of Bryant's Empathy Index for Children: A cross-validation study.

- The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 670-677. doi:10.1017/S1138741600004674
- Ausubel, D. P. (2002). *Theory and Problems of Adolescent Development* (3rd ed.). Lincoln: iUniverse.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baskin, T. W., & Enright, R. D. (2004). Intervention studies on forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 79-90. doi:10.1002/j.1556-6678.2004.tb00288.x
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425. doi:10.2307/1128984
- Danielson, C. K., & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(4), 218-229.
- Denham, S. A., Neal, K., Wilson, B. J., Pickering, S., & Boyatzis, C. J. (2005). Emotional development and forgiveness in children: Emerging evidence. In E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of Forgiveness* (pp. 127-142). New York, NY: Routledge.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development, pp. 646-718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Enright, R. D. (2000). *Enright Forgiveness Inventory for Children*. Madison, WI: Department of Educational Psychology, University of Wisconsin-Madison.
- Enright, R. (2001). *Forgiveness is a choice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Enright, R. D., Knutson, J. A., Holter, A. C., Baskin, T., & Knutson, C. (2007). Waging peace through forgiveness in Belfast, Northern Ireland II: Educational programs for mental health improvement of children. *Journal of Research in Education*, 17(1), 63-78.
- Gambaro, M. E., Enright, R. D., Baskin, T. A., & Klatt, J. (2008). Can school-based forgiveness counseling improve conduct and academic achievement in academically at-risk adolescents. *Journal of Research in Education*, 18(16-27).
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., . . . Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31-44. doi:10.1080/17439760.2010.536773
- Gunnestad, A., Mørreaunet, S., & Onyango, S. (2015). An international perspective on value learning in the kindergarten – exemplified by the value forgiveness. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1894-1911. doi:10.1080/03004430.2015.1028384
- Hepp-Dax, S. H. (1996). *Forgiveness as an educational goal with fifth-grade inner city children* (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York, NY. Retrieved from <https://fordham.bepress.com/dissertations/AAI9708250>
- Holter, A. C., Magnuson, C., Knutson, C., Knutson Enright, J. A., & Enright, R. D. (2008). The forgiving child: The impact of forgiveness education on excessive anger for elementary-aged children in Milwaukee's central city. *Journal of Research in Education*, 18, 82-93.
- Huang, S. T. T., & Enright, R. D. (2000). Forgiveness and anger-related emotions in Taiwan: Implications for therapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 37(1), 71-79.
- Hui, E. K. P., & Chau, T. S. (2009). The impact of a forgiveness intervention with Hong Kong Chinese children hurt in interpersonal relationships. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 141-156. doi:10.1080/03069880902728572
- Hui, E. K. P., & Ho, D. K. Y. (2004). Forgiveness in the context of developmental guidance: implementation and evaluation. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(4), 477-492. doi:10.1080/03069880412331303286
- Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The role of hope in preventive interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(12), 696-704. doi:10.1111/spc3.12227
- Miers, A. C., Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., Cowan, R., & Linden, W. (2007). The relation between anger coping strategies, anger mood and somatic complaints in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(4), 653-664. doi:10.1007/s10802-007-9120-9
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2013). The relationship between perceived parental bonding and bullying: The mediating role of empathy. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 16. doi:10.5964/ejcop.v2i1.2
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal*

- of *Happiness Studies*, 10(5), 583-630. doi:10.1007/s10902-008-9110-9
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Dev Psychol*, 35(1), 69-79.
- Scobie, G. E. W., & Scobie, E. D. (2000). A comparison of forgiveness and pro-social development. *Early Child Development and Care*, 160(1), 33-45. doi:10.1080/0030443001600104
- Taysi, E., Curun, F., & Orcan, F. (2015). Hope, anger, and depression as mediators for forgiveness and social behavior in Turkish children. *The Journal of Psychology*, 149(4), 378-393. doi:10.1080/00223980.2014.881313
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Damer, D. E., Meliou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A psychoeducational school-based group intervention for socially anxious children. *Journal for Specialists in Group Work*, 38(4), 307-329. doi:10.1080/01933922.2013.819953
- Worthington, E. L., Jennings, D. J., & Diblasio, F. A. (2010). Interventions to promote forgiveness in couple and family context: Conceptualization, review, and analysis. *Journal of Psychology and Theology*, 38(4), 231-245. doi:10.1177/009164711003800401
- Worthington, E. L., Wade, J., & Hoyt, W. T. (2014). Positive psychological interventions for promoting forgiveness: History, present status, and future prospects. In A. C. Parks & S. M. Schueller (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions* (pp. 20-41). Chichester, England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Zembylas, M., & Michaelidou, A. (2013). Exploring children's perceptions of forgiveness at the interpersonal and political levels: emerging evidence in Cyprus. *Education 3-13*, 41(3), 265-281. doi:10.1080/03004279.2011.574641

Psychoeducational program for the enhancement of forgiveness in 9 to 12 year-old children

ANDREAS BROUZOS¹, STEPHANOS VASSILOPOULOS²,
AGGELIKI SOUTRZINOU³ & VASILIKI BAOURDA⁴

ABSTRACT

Children's ability to forgive affects their social relationships and is connected to the development of their social skills and their emotional health. This research aimed to investigate the effectiveness of a six-session psychoeducational program designed to enhance forgiveness in children aged 9 to 12. Sixty-seven children (intervention group: $n = 30$ and control group: $n = 37$) participated in the study, completing: (a) Enright Forgiveness Inventory for Children (Enright 2000); (b) Behavioral Anger Response Questionnaire (Miers et al., 2007), (c) Bryant Empathy Index for Children and Adolescents (Bryant, 1982), and (d) Children's Self-report Social Skills Scale (Danielson & Phelps, 2003). Results revealed that the children who participated in the intervention showed higher levels of forgiveness and enhanced anger management, while there were no changes in the control group. Theoretically basing the intervention on Enright's forgiveness model (2001) as well as including specifically designed anger management activities may have contributed to the effectiveness of the program. It is suggested that interventions for forgiveness can contribute to the emotional and social health of children.

Key Words: anger management, children, empathy, forgiveness, psychoeducational group, social skills

1. Professor, Department of Primary Education, University of Ioannina, GR-451 10 Ioannina, Greece. E-mail: abrouzos@uoi.gr
2. Associate Professor, Department of Primary Education, University of Patras, Rion, GR-26 504, Patras, Greece. E-mail: stephanosv@upatras.gr
3. Teacher, M.Sc, Department of Primary Education, University of Ioannina, GR-451 10 Ioannina, Greece. E-mail: angelasou1993@gmail.com
4. Psychologist, PhD. in Counselling, Department of Primary Education, University of Ioannina, GR-451 10 Ioannina, Greece. E-mail: baourdav@gmail.com