

Πειραματική τροποποίηση γνωσιακών προκαταλήψεων σε παιδιά Δημοτικού: Μείωση εχθρικού στιλ απόδοσης αιτιών και σύνδεση με την αντιδραστική επιθετικότητα

Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος¹, Σωτηρία Χρυσοβαλάντη-Αντωνίου², Παναγούλα Παπαδημητροπούλου³, Κωνσταντίνα Θεοδόση⁴

¹ Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστημιούπολη, Ρίο, 26 110, Πάτρα

² Εκπαιδευτικός, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστημιούπολη, Ρίο, 26 110, Πάτρα

³ Διδάσκουσα ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας – Εκπαιδευτικός, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστημιούπολη, Ρίο, 26 110, Πάτρα

⁴ Εκπαιδευτικός, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστημιούπολη, Ρίο, 26 110, Πάτρα

Αλληλογραφία: Σ.Φ. Βασιλόπουλος, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστημιούπολη, Ρίο, 26 110, Πάτρα
Email: stephanosv@upatras.gr – Τηλ.: 2610 969726

Περίληψη

Έρευνες του παρελθόντος έδειξαν ότι παιδιά με επιθετική συμπεριφορά τείνουν να αποδίδουν πιο αρνητικές ερμηνείες σε αμφίσημες κοινωνικές καταστάσεις σε σχέση με μη επιθετικά παιδιά. Η τρέχουσα μελέτη διερεύνησε κατά πόσο το εχθρικό στιλ των αποδόσεων αιτιών (hostile attributional biases) μπορεί να μεταβληθεί, εφαρμόζοντας τη διαδικασία γνωσιακής τροποποίησης προκατειλημμένων ερμηνειών (Cognitive Bias Modification of Interpretations – CBMI). Επιπρόσθετα, ερευνήθηκε κατά πόσο η μεταβολή στις αποδόσεις αιτιών μπορεί να έχει επίδραση στην αυτοαναφερόμενη επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και αποτελούνταν συνολικά από 66 μαθητές Δημοτικού, εκ των οποίων οι 35 συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης (CBM-I), ενώ οι υπόλοιποι 31 στην ομάδα ελέγχου (ανενεργή συνθήκη). Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια (αντιδραστικής και προδραστικής) επιθετικότητας, τόσο πριν όσο και μετά τη λήξη της παρέμβασης. Ακόμη, χορηγήθηκαν στους μαθητές και τις μαθήτριες αμφίσημα κοινωνικά σενάρια, τα οποία συνοδεύονταν από αρνητικές (εχθρικές) και ουδέτερες αποδόσεις αιτιών. Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν τρεις σύντομες παρεμβάσεις εντός μίας εβδομάδας, όπου οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης εκπαιδεύτηκαν να υποστηρίζουν τις ουδέτερες αποδόσεις αιτιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι –σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου– οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης ήταν λιγότερο πιθανό να επιλέξουν εχθρικές αποδόσεις και περισσότερο πιθανό να επιλέξουν ουδέτερες αποδόσεις αιτιών όταν τους παρουσιάστηκε μια νέα σειρά από αμφίσημα κοινωνικά γεγονότα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Επίσης, δήλωσαν ότι θα ένιωθαν λιγότερο θυμό στις υποθετικές αυτές καταστάσεις, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Τέλος, οι συμμετέχοντες που προέβλεψαν ότι θα νιώσουν λιγότερο θυμό –ως αντίδραση στα υποθετικά (δυνάμει αρνητικά) κοινωνικά γεγονότα– ήταν επίσης πιο πιθανό να αναφέρουν μικρότερη αντιδραστική επιθετικότητα. Ακολουθεί συζήτηση των ευρημάτων βάσει του κοινωνικο-γνωστικού μοντέλου της επεξεργασίας των πληροφοριών.

Λέξεις-κλειδιά: Επιθετικότητα, επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών, προδραστική-αντιδραστική επιθετικότητα, αμφίσημα υποθετικά σενάρια, παιδιά Δημοτικού

1. Εισαγωγή

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί κύριο χώρο αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών που το απαρτίζουν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η άμεση παρέμβαση στις συμπεριφορές που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν αρνητικά τις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες δημιουργούνται κατά τη σχολική ηλικία, κρίνεται απαραίτητη [26]. Η επιθετική συμπεριφορά εμφανίζεται σε σημαντικό βαθμό στη μαθητική κοινότητα και, συχνά, επιφέρει δυσμενείς επιπτώσεις στην ομαλή ανάπτυξη και αλληλεπίδραση των ομηλίκων [10, 14].

Ερευνητές έχουν αρχίσει να αναδεικνύουν τη συμβολή της επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών και ερεθισμά-

των –τα οποία λαμβάνει κανείς από το περιβάλλον του– στην εμφάνιση της επιθετικότητας [21, 26]. Όπως περιγράφεται στο μοντέλο των Crick και Dodge (1994), η ερμηνεία των κοινωνικών σημάτων που δέχεται το άτομο αποτελεί, εν δυνάμει, παράγοντα εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς. Συχνά, τα άτομα με επιθετική συμπεριφορά εκδηλώνουν μεροληψία κατά την αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων που λαμβάνουν από τον περίγυρό τους. Μάλιστα, όταν πρόκειται για αμφίσημα διαπροσωπικά ερεθίσματα, ορισμένα άτομα εμφανίζουν αυξημένη τάση για υιοθέτηση της πιο αρνητικής έκβασης των πραγμάτων, με αποτέλεσμα να αντιδρούν με επιθετικό τρόπο. Συνεπώς, η μείωση του αρνητικού στιλ απόδοσης των αιτιών που επιδεικνύει ένα άτομο κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη για μια αποτελεσματική παρέμβαση στην επιθετική συμπεριφορά [26].

1.1. Αντιδραστική και προδραστική επιθετικότητα

Η αντιδραστική επιθετικότητα (reactive aggression) αποτελεί, ουσιαστικά, μια αμυντική αντίδραση σε ένα αντιληπτό απειλητικό ερέθισμα, σε συνδυασμό με την εκδήλωση έντονου θυμού και την απώλεια ελέγχου [8, 3, 1, 4, 2]. Τόσο η αντιληπτή απειλή, ή πρόκληση, όσο και τα συναισθήματα του θυμού οδηγούν σε έκρηξη επιθετικής συμπεριφοράς [8]. Η επιθετική αντίδραση ενδέχεται, επίσης, να είναι δυσανάλογη προς την απειλή ή την πρόκληση. Η έρευνα έχει δείξει ότι ορισμένα ελλείμματα στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, όπως η τάση να υπερισχύουν οι εχθρικές αποδόσεις αιτιών σε καταστάσεις πρόκλησης αντί των ουδέτερων, φαίνεται να συνδέονται αποκλειστικά με τον αντιδραστικό τύπο της επιθετικότητας [8, 6, 4].

Από την άλλη, τα άτομα σχολικής ηλικίας τα οποία εμφανίζουν προδραστική επιθετικότητα (proactive aggression) συχνά προσπαθούν να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους χωρίς, όμως, την παρουσία κάποιας απειλητικής πρόκλησης από άλλο πρόσωπο [18, 27]. Έτσι, επιτίθενται για να κλέψουν, να πειράξουν, να φοβίσουν ή να εξαναγκάσουν το εκάστοτε στοχευμένο άτομο [8, 29, 21]. Η επιθετική συμπεριφορά των προδραστικά επιθετικών παιδιών βασίζεται στην πεποίθηση ότι η επιθετικότητα αποτελεί έναν κατάλληλο τρόπο προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου [8, 4]. Ο Salmivalli (2002, όπ. αναφ. στο 21) προτείνει πως ο εν λόγω τύπος επιθετικότητας συνδέεται άμεσα με διαστρεβλωμένη αυτοαντίληψη του ατόμου παρά με σφάλματα ή προκαταλήψεις στην επεξεργασία διαπροσωπικών ερεθισμάτων.

1.2. Κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών

Σύμφωνα με το κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών [6], ο ανθρώπινος εγκέφαλος ακολουθεί μια σειρά βημάτων προς την εξαγωγή συμπερασμάτων [1, 17, 27]. Τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο μπορούν να επηρεάσουν την εκάστοτε διεργασία, ενώ ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η επεξεργασία των κοινωνικών σημάτων, συχνά, οδηγεί σε μια συγκεκριμένη αντίδραση [6, 29]. Γίνεται, έτσι, κατανοητό ότι το κοινωνικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στη διαμόρφωση βιωμάτων που, με τη σειρά τους, ενισχύουν τη γνωστική επεξεργασία των λαμβανόμενων πληροφοριών, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την απόφαση που καλείται να πάρει το άτομο.

Ειδικότερα, η διαδικασία της επεξεργασίας των διαπροσωπικών ερεθισμάτων απαρτίζεται από έξι διαδοχικά και αλληλοεπηρεαζόμενα βήματα-στάδια: (α) την αποκωδικοποίηση των

κοινωνικών ερεθισμάτων, (β) τη διερμηνεία των κοινωνικών ερεθισμάτων (κατά την οποία το άτομο προχωρά στη νοητική αναπαράσταση των συμπεριφορών, των στοιχείων και των πληροφοριών που αποκωδικοποίησε στο προηγούμενο στάδιο), (γ) την επιλογή του στόχου, (δ) την επιλογή της «κατάλληλης», για το άτομο, απάντησης, (ε) αξιολόγηση της επιλεγμένης απάντησης, και (στ) εγκαθίδρυση της –τελικής– συμπεριφοράς [6, 1, 4, 17, 21, 27].

Σύμφωνα με το μοντέλο των Crick και Dodge (1994), οποιαδήποτε προκατάληψη και λανθασμένη κωδικοποίηση συμβεί στα πέντε πρώτα βήματα έχει ως αποτέλεσμα μία προβληματική και δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά, όπως αυτή της επιθετικότητας. Συσχετίζοντας τώρα το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών που αναφέρθηκε παραπάνω με την επιθετικότητα, οι Stoltz και συνεργάτες (2013) υποστηρίζουν πως τα παιδιά που εμφανίζουν αντιδραστική επιθετικότητα τείνουν να αποδίδουν στα κοινωνικά γεγονότα μια πιο εχθρική πρόθεση του δράντος, ενώ τα προδραστικά επιθετικά παιδιά εμφανίζουν πιο ουδέτερες αποδόσεις στα αμφίσημα γεγονότα. Ομοίως, οι Crick και Dodge (1996) έδειξαν σε ένα δείγμα επιθετικών και μη παιδιών, ηλικίας 9 έως 12 ετών, ότι τα αντιδραστικά επιθετικά παιδιά αποδίδουν συχνότερα εχθρική πρόθεση στους συμμαθητές τους από τα μη επιθετικά παιδιά και ότι αυτές οι εχθρικές ερμηνείες προκαλούν ακολούθως επιθετική συμπεριφορά. Μια σειρά ερευνών έχει επίσης δείξει πως τα επιθετικά παιδιά προχωρούν σε λανθασμένες εχθρικές ερμηνείες και προκατειλημμένη επεξεργασία των διαπροσωπικών ερεθισμάτων που δέχονται [16, 5, 7, 9].

1.3. Τροποποίηση των γνωσιακών προκαταλήψεων και διερμηνειών

Ως απάντηση στα παραπάνω ευρήματα προτάθηκε μια μέθοδος παρέμβασης, η οποία ως στόχο έχει την άμεση γνωστική τροποποίηση των προκατειλημμένων διερμηνειών (Cognitive Bias Modification of Interpretations – CBM-I) που λαμβάνουν χώρα κατά την επεξεργασία των κοινωνικών ερεθισμάτων [12, 15]. Το εργαλείο αυτό χαρακτηρίζεται από την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση και τροποποίηση των μεροληπτικών διερμηνειών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι πρώτες παρεμβάσεις που εστίαζαν στο δυσλειτουργικό στιλ απόδοσης αιτιών όντως παρείχαν ενδείξεις ότι η αλλαγή του δυσπροσάρμοστου στιλ οδηγεί σε αλλαγή της επιθετικής συμπεριφοράς [14], επιβεβαιώνοντας έτσι τα κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών. Εντούτοις, οι παρεμβάσεις αυτές ήταν χρονοβόρες και κοστοβόρες και παρήγαγαν μέτρια αποτελέσματα. Πρόσφατα, οι ερευνητές άρχισαν να χρησιμοποιούν παρεμβάσεις CBM-I, οι οποίες έχουν ήδη πείσει ότι είναι αποτελεσματικές στην αλλαγή του γνωσιακού στιλ των ατόμων με κλινικά επίπεδα άγχους [15]. Αυτές οι διαδικασίες καταφέρνουν να αλλάξουν το γνωσιακό στιλ και τη συναισθηματική διάθεση των συμμετεχόντων μέσα από ένα σχήμα ενίσχυσης των ουδέτερων (μη αρνητικών) διερμηνειών αναφορικά με μια σειρά από αμφίσημες υποθετικές ιστορίες.

Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα CBM-I, οι Hawkins και Cogle (2013) εκπαίδευσαν προπτυχιακούς φοιτητές να ερμηνεύουν, είτε με αρνητικό είτε με ουδέτερο τρόπο, τις ασαφείς προθέσεις των άλλων. Βρήκαν ότι μία και μόνο παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει την τάση των εκπαιδευόμενων για πιο ουδέτερες ερμηνείες αμφίσημων διαπροσωπικών ερεθισμάτων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο

ήταν ότι, κατά τη διάρκεια μιας τεχνητής (πειραματικής) διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, τα μέλη που είχαν εκπαιδευτεί να προβαίνουν σε ουδέτερες ερμηνείες (των προθέσεων των άλλων) ένιωσαν λιγότερο θυμό και εκνευρισμό, όταν το αλληλεπιδρόν πρόσωπο επιχείρησε να τους προσβάλει, σε σχέση με τα μέλη της ομάδας των αρνητικών διερμηνειών. Τα ευρήματα αυτά επαληθεύτηκαν από την πρόσφατη μελέτη των van Bockstaele και συνεργατών (2020), οι οποίοι επιπλέον έδειξαν ότι η CBM-I παρέμβαση ήταν πιο αποτελεσματική στην επίπτωση εφήβων που εκδήλωναν αντιδραστική παρά προδραστική επιθετικότητα. Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι η παρέμβαση CBMI είναι ένα πιθανά αποτελεσματικό εργαλείο στη μείωση του θυμού και της επιθετικής συμπεριφοράς τόσο σε ενήλικες όσο και σε νέους.

Οι Vassilopoulos και συνεργάτες (2015), επίσης, επιχείρησαν να διερευνήσουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης CBM-I που είχε στόχο τη μείωση του θυμού και της επιθετικής συμπεριφοράς σε παιδιά Δημοτικού με υψηλά επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς. Υπέθεσαν ότι η συμμετοχή στην παρέμβαση CBM-I θα οδηγούσε σε λιγότερο εχθρικές και πιο ουδέτερες ερμηνείες αναφορικά με αμφίσημες διαπροσωπικές (υποθετικές) ιστορίες σε σύγκριση με μια ομάδα ελέγχου. Υπέθεσαν ακόμη ότι τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν να κάνουν πιο ουδέτερες ερμηνείες θα ανέφεραν λιγότερο αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, σε σχέση με τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου. Τέλος, ερευνήθηκε κατά πόσο οι επιπτώσεις του προγράμματος στην επιθετική συμπεριφορά επηρεάστηκαν από αλλαγές στις διερμηνείες υποθετικών ιστοριών. Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαίωσαν πλήρως τις υποθέσεις αυτές [26]. Σε μια μετέπειτα μελέτη, οι Vassilopoulos και Brouzos (2022) επιβεβαίωσαν τα ευρήματα αυτά και επιπλέον έδειξαν –όπως οι van Bockstaele και συνεργάτες (2020) νωρίτερα– ότι η παρέμβαση αυτή είναι πιο αποτελεσματική στη μείωση της αντιδραστικής επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών του Δημοτικού παρά της προδραστικής.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκαν να επαληθευτούν τα παραπάνω ευρήματα και επιπλέον να δειχθεί κατά πόσο η παρέμβαση CBM-I είναι αποτελεσματική, όχι μόνο για παιδιά με υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους ή επιθετικής συμπεριφοράς [25, 26], αλλά για όλους τους μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού ανεξαιρέτως (καθολική εφαρμογή). Τα κοινωνικά σενάρια (vignettes), ή αλλιώς οι υποθετικές κοινωνικές ιστορίες, χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ως εργαλείο παρέμβασης, αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης του στίλ απόδοσης αιτιών. Αφορούν αμφίσημες ιστορίες οι οποίες ακολουθούνται από μια ουδέτερη και μια αρνητική ερμηνεία, για παράδειγμα: «Ανοίγεις την τσάντα σου στο διάλειμμα να πάρεις το τoστ σου και βλέπεις ότι αυτό λείπει. Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; (α) Κάποιος συμμαθητής μου το πήρε (αρνητική ερμηνεία), ή (β) το ξέχασα το πρωί στο σπίτι (ουδέτερη ερμηνεία)». Οι ερευνητικές μας υποθέσεις ήταν οι ακόλουθες.

2. Ερευνητικές υποθέσεις

1. *Εχθρικές και ουδέτερες αποδόσεις αιτιών (negative and benign attribution bias)*: Υποθέσαμε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης (CBM-I) θα έδιναν λιγότερο αρνητικές και περισσότερο ουδέτερες αποδόσεις αιτιών στα υποθετικά κοινωνικά σενάρια –μετά την παρέμβαση– σε σύγκριση με τα μέλη της ομάδας ελέγχου.

2. *Εκτιμήσεις συναισθηματικής φόρτισης αναφορικά με τις υποθετικές ιστορίες*: Υποθέσαμε ότι η ομάδα παρέμβασης θα προέβλεπε μικρότερη αρνητική συναισθηματική φόρτιση (θυμό) ως αντίδραση στα υποθετικά αυτά (δυνάμει αρνητικά) κοινωνικά σενάρια, αναφορικά με την ομάδα ελέγχου.
3. *Αναλύσεις προδραστικής και αντιδραστικής επιθετικής συμπεριφοράς*: Υποθέσαμε ότι η όποια μεταβολή του στίλ εχθρικής απόδοσης αιτιών θα έχει μεγαλύτερη επίδραση στην αντιδραστική παρά στην προδραστική επιθετικότητα, λόγω της εμπειρικά τεκμηριωμένης σύνδεσης της αντιδραστικής επιθετικότητας με το αρνητικό στίλ απόδοσης αιτιών [6, 4].

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 66 μαθητές και μαθήτριες (Μ.Ο. ηλικίας = 10.43, Τ.Α. = 0.5) εκ των οποίων οι 34 ήταν αγόρια και οι 32 κορίτσια, ηλικίας 10 ως 12 ετών, που φοιτούσαν σε Δημοτικά Σχολεία της Πάτρας. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές της Πέμπτης και Έκτης τάξης του βου και του 19ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών.

Το δείγμα χωρίστηκε, με τυχαίο τρόπο, σε δύο ομάδες από τις οποίες η πρώτη ήταν ομάδα παρέμβασης και η δεύτερη ομάδα ελέγχου. Η ομάδα παρέμβασης αποτελούνταν από 21 μαθητές Πέμπτης και 14 μαθητές Έκτης τάξης (συνολικά 35 άτομα). Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, αυτή αποτελούνταν από 18 μαθητές Πέμπτης και 13 μαθητές Έκτης τάξης (συνολικά 31 άτομα).

3.2. Εργαλεία

Ως μέσο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα ερωτηματολόγια και υποθετικά σενάρια, τα οποία χορηγήθηκαν στα μέλη και των δύο πειραματικών ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου) μια μέρα πριν από την έναρξη της παρέμβασης και επαναχορηγήθηκαν αφού πέρασαν τρεις ημέρες από την ολοκλήρωσή της. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλα τα ερωτηματολόγια τηρήθηκε ανωνυμία και για αυτόν τον λόγο δόθηκαν στους συμμετέχοντες ψευδώνυμα (ονόματα πόλεων) γραμμένα σε χαρτάκια, έτσι ώστε να τα φυλάξουν και να τα θυμούνται κατά τη συμπλήρωση και των δύο ερωτηματολογίων.

Οι κλίμακες που χορηγήθηκαν αφορούσαν τα εξής:

1. *Κλίμακα για τη διάκριση της επιθετικότητας σε προδραστική και αντιδραστική (The Reactive-Proactive Aggression Scale: 19)*. Η συγκεκριμένη κλίμακα μεταφράστηκε από τα αγγλικά από το άρθρο των Raine και συνεργατών (2006), και περιλαμβάνει συνολικά 23 προτάσεις (12 σχετικές με προδραστική επιθετικότητα και 11 σχετικές με αντιδραστική) όπου οι μαθητές σημείωναν τη συχνότητα με την οποία έχουν προβεί σε αυτές τις πράξεις (ποτέ, μερικές φορές, συχνά). Παραδείγματα ερωτήσεων προδραστικής και αντιδραστικής επιθετικής συμπεριφοράς είναι τα ακόλουθα: «Πόσο συχνά έχεις τσακωθεί με άλλους για να δείξεις ποιος είναι ο αρχηγός;» και «Πόσο συχνά έχεις καταστρέψει ή χαλάσει πράγματα επειδή ήσουν νευρισμένος/η;».
2. *Αμφίσημα Κοινωνικά Σενάρια (Ambiguous Vignette Paradigm: 25, 26)*, στα οποία μετρήθηκε το στίλ απόδοσης αιτιών των μαθητών μέσα από τη χρήση διαφόρων υποθετικών αμφίσημων (δυσνητικά αρνητικών) κοινωνικών σεναρίων. Στους συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσιάστηκαν μια σειρά από

υποθετικά σενάρια (9 σενάρια πριν από την παρέμβαση και 9 μετά τη λήξη της) το καθένα από τα οποία ακολουθούσαν από δύο πιθανές σκέψεις/αιτίες, μία αρνητική (εχθρική) και μία ουδέτερη (μη εχθρική), που συνήθως έρχονται στον νου των ανθρώπων. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάσουν τα σενάρια αυτά και να προβούν σε μια εκτίμηση για το κατά πόσο θα έκαναν τις συγκεκριμένες σκέψεις/αιτίες εάν τους είχε συμβεί το σενάριο αυτό, αξιοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = δεν θα έκανα καθόλου τη σκέψη αυτή, 5 = θα έκανα οπωσδήποτε τη σκέψη αυτή). Ένα παράδειγμα κοινωνικού σεναρίου που δόθηκε είναι το εξής: «Καθώς πηγαίνεις στον πίνακα για να λύσεις μια άσκηση, σκοντάφτεις στο πόδι ενός παιδιού και παραλίγο να σωριαστείς στο πάτωμα», (α) σκόνταφτες στο πόδι του συμμαθητή κατά λάθος, (β) άπλωσε σκόπιμα το πόδι του για να σου βάλει τρικλοποδιά. Οι συμμετέχοντες επίσης προέβλεψαν τον θυμό που θα ένιωθαν αν τους είχε συμβεί η καθεμία από τις ιστορίες αυτές, χρησιμοποιώντας μια παρόμοια κλίμακα τύπου Likert (1 = δεν θα ένιωθα καθόλου θυμό, 5 = θα είχα πάρα πολύ θυμό). Γενικά, τα σενάρια σχετίζονταν με σωματικές βλάβες, απόρριψη από τους συμμαθητές, κοροϊδία/χλευασμό, πρόκληση εκνευρισμού/θυμού και καταστροφή/απώλεια προσωπικών αντικειμένων. Στα παιδιά μοιράστηκαν συνολικά 18 υποθετικές κοινωνικές ιστορίες, με τη σειρά εμφάνισης των σεναρίων πλήρως αντισταθμισμένη (counterbalanced) μεταξύ των συμμετεχόντων.

3.3. Παρέμβαση CBM-I

Ως εργαλείο παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν κάρτες, όπου στη μία πλευρά της κάθε κάρτας αναγράφονταν διάφορα υποθετικά γεγονότα που είναι πιθανό να συμβούν στο περιβάλλον που κινούνται μαθητές Δημοτικού (σχολείο, γειτονιά, σπίτι). Επίσης, τα υποθετικά γεγονότα τα ακολουθούσαν δύο πιθανές εκδοχές: μία ουδέτερη και μία αρνητική. Αντίστοιχα, στην πίσω πλευρά της κάθε κάρτας χωριστά αναγραφόταν πάντοτε η ουδέτερη εκδοχή του συμβάντος, χωρίς καμία περαιτέρω αιτιολόγηση. Η διαδικασία της παρέμβασης είχε ως εξής: οι μαθητές διάβαζαν την υποθετική ιστορία, αναλογίζονταν για λίγα δευτερόλεπτα ποια από τις δύο εκδοχές θα πρόκριναν εκείνοι και ύστερα γυρνούσαν ανάποδα την κάρτα προκειμένου να εντοπίσουν την εκδοχή που τους δίνεται ως «ορθή». Έπειτα αφιέρωναν λίγο χρόνο προκειμένου να αναλογιστούν με ποιο ακριβώς τρόπο η «ορθή» εκδοχή αποσαφηνίζει την αμφίσημη κατάσταση. Συνολικά, μοιράστηκαν εξήντα πλαστικοποιημένες κάρτες, δηλαδή 60 διαφορετικά υποθετικά κοινωνικά σενάρια κατανεμημένα σε τρεις δεκαπεντάλεπτες παρεμβάσεις (20 σενάρια ανά παρέμβαση). Προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι η παρέμβαση αυτή είναι αποτελεσματική ως προς την αλλαγή των ερμηνευτικών προκαταλήψεων σε μαθητές Δημοτικού με υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους ή επιθετικής συμπεριφοράς [25, 26].

3.4. Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από τον Νοέμβριο του 2019 έως τον Δεκέμβριο του 2019. Στην ομάδα παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν συνολικά πέντε συναντήσεις με τους ερευνητές. Στην πρώτη και την τελευταία συνάντηση χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια (pre-test και post-test), η συμπλήρωση των οποίων διήρκεσε περίπου μία διδακτική ώρα. Στις ενδιάμε-

σες τρεις συναντήσεις, κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, μοιράζονταν κάθε φορά είκοσι κάρτες τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονταν ατομικά, ενώ η κάθε παρέμβαση είχε διάρκεια δέκα με δεκαπέντε λεπτά. Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκαν δύο μόνο συναντήσεις για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η πρώτη συνάντηση έγινε πριν από την έναρξη της παρέμβασης και η δεύτερη μετά την ολοκλήρωσή της. Η ομάδα ελέγχου δεν έλαβε καμία απολύτως παρέμβαση. Όλες οι συναντήσεις έλαβαν χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας, οπότε δεν χρειάστηκε η μετακίνηση των μαθητών, προκειμένου να αποφευχθεί η διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης.

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί πως, πριν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, δόθηκαν στους μαθητές ορισμένες οδηγίες. Αρχικά, προτάθηκε να καταγράψουν οι μαθητές την πρώτη τους σκέψη (χωρίς να σκέφτονται για πολλή ώρα ποια είναι η «σωστή» απάντηση). Επίσης, τονίσθηκε πως είναι σημαντικό να μην επηρεάζονται από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Επιπλέον, σημειώθηκε πως στην περίπτωση παρουσίας κάποιας άγνωστης λέξης, να συμβουλευτούν τις ερευνήτριες που ήταν παρούσες κατά τη χορήγηση των εργαλείων (αν και καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια ώστε το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών).

4. Αποτελέσματα

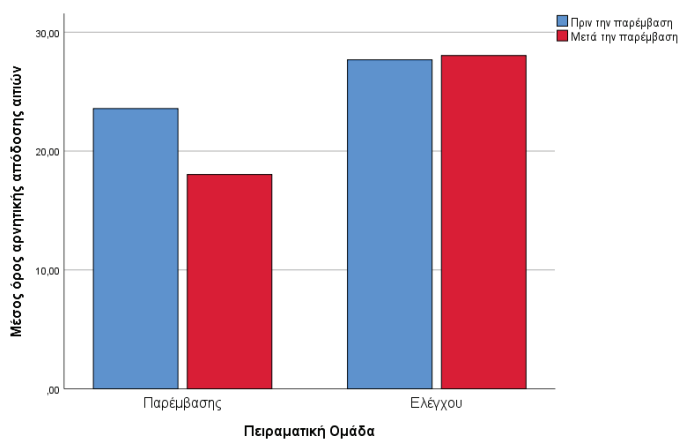
Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της παρέμβασης (pre-assessment και post-assessment). Η κατανομή των τιμών για όλες τις κλίμακες ήταν κανονική. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικές στατιστικές αναλύσεις. Οι ομάδες παρέμβασης και ελέγχου ήταν ισοδύναμες κατά την έναρξη του προγράμματος ως προς όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές (ηλικία, προδραστηκική και αντιδραστική επιθετικότητα, αρνητικές και ουδέτερες αποδόσεις αιτιών, συναισθηματική αντίδραση) ($t_s \leq 2, p \geq .05$). Επιπλέον, η κατανομή του φύλου ήταν παρόμοια και στις δύο ομάδες, $\chi^2(1) = 2.23, p > .05$. Επομένως, μια βασική αρχή της πειραματικής μεθόδου –η αρχή της αρχικής ισοδυναμίας των ομάδων– δεν φαίνεται να έχει παραβιαστεί.

4.1. Αρνητικές και ουδέτερες αποδόσεις αιτιών (negative and benign attribution bias)

Η αρχική μας πρόβλεψη ήταν ότι οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης θα προέβαιναν σε λιγότερο αρνητικές (εχθρικές) και περισσότερο ουδέτερες αποδόσεις αιτιών στα υποθετικά κοινωνικά γεγονότα εν συγκρίσει με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου. Για να διερευνήσουμε τις υποθέσεις αυτές εκτελέσαμε μια ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, όπου η πειραματική ομάδα (ομάδα παρέμβασης CBM-I, ομάδα ελέγχου) μπήκε ως ο μεταξύ των ομάδων παράγοντας (between-subjects factor), ενώ ο χρόνος (πριν την παρέμβαση, μετά την παρέμβαση) ως ο εντός των ομάδων παράγοντας. Αναφορικά με τις εχθρικές αποδόσεις αιτιών, βρέθηκε μια κύρια επίδραση του παράγοντα χρόνου, $F(1, 64) = 7.28, p = .009, \text{partial } \eta^2 = .11$, με τους μαθητές και στις δύο πειραματικές συνθήκες να σημειώνουν σημαντική μείωση των αρνητικών αποδόσεων αιτιών από το πριν στο μετά των παρεμβάσεων. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση της πειραματικής ομάδας με τον χρόνο βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική, $F(1, 64) = 9.41, p = .003, \text{partial } \eta^2 = .13$. Post

hoc αναλύσεις έδειξαν ότι οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης μείωσαν σημαντικά τις αρνητικές αποδόσεις αιτιών με το πέρασμα του χρόνου ($t(34) = 4.40, p < .001$), ενώ για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή ($t(30) = .24, p > .05$) (βλ. Πίνακα 1 και Γράφημα 1).

Για τις ουδέτερες αποδόσεις αιτιών, η αναμενόμενη αλληλεπίδραση δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική, $F < 1$. Βρέθηκε μόνο μία σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα χρόνου, $F(1, 64) = 8.72, p = .004, \text{partial } \eta^2 = .12$, με τους μαθητές και στις δύο πειραματικές συνθήκες να σημειώνουν σημαντική αύξηση των ουδέτερων αποδόσεων αιτιών στις υποθετικές ιστορίες από το πριν στο μετά των παρεμβάσεων.

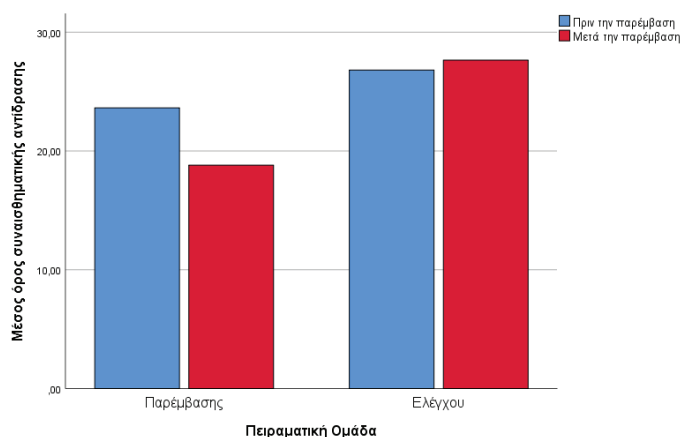


Γράφημα 1. Η αλλαγή στις αρνητικές αποδόσεις αιτιών από το πριν στο μετά της παρέμβασης για τις δύο πειραματικές συνθήκες

4.2. Εκτιμήσεις συναισθηματικής φόρτισης αναφορικά με τις υποθετικές ιστορίες

Η αρχική μας υπόθεση ήταν ότι οι μαθητές στην παρέμβαση θα προέβλεπαν μικρότερη αρνητική συναισθηματική φόρτιση (θυμό), ως αντίδραση στα υποθετικά κοινωνικά γεγονότα, εν

συγκρίσει με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου. Για να διερευνήσουμε τις υποθέσεις αυτές εκτελέσαμε μια παρόμοια ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) επαναλαμβανόμενων μετρήσεων όπου η πειραματική ομάδα (ομάδα παρέμβασης CBM-I, ομάδα ελέγχου) μπήκε ως ο μεταξύ των ομάδων παράγοντας (between-subjects factor) και ο χρόνος (πριν την παρέμβαση, μετά την παρέμβαση) ως ο εντός των ομάδων παράγοντας. Βρέθηκε μια κύρια επίδραση του παράγοντα χρόνου, $F(1, 64) = 5.63, p = .002, \text{partial } \eta^2 = .08$, με τους μαθητές και στις δύο πειραματικές συνθήκες να προβλέπουν μικρότερη αρνητική συναισθηματική φόρτιση από το πριν στο μετά της παρέμβασης. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση του χρόνου με την πειραματική συνθήκη βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1, 64) = 11.36, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .15$. Σε συμφωνία με τις αρχικές μας υποθέσεις, post hoc αναλύσεις έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης προέβλεψαν μικρότερη συναισθηματική φόρτιση με το πέρασμα του χρόνου ($t(34) = 4.61, p < .001$), ενώ για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή ($t(30) = .63, p > .05$) (βλ. Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Η αλλαγή στις προβλέψεις συναισθηματικής αντίδρασης από το πριν στο μετά της παρέμβασης για τις δύο πειραματικές συνθήκες

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των μεταβλητών της έρευνας για κάθε πειραματική ομάδα στις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις

	Ομάδα παρέμβασης CBM-I		Ομάδα ελέγχου	
	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
Υποθετικές ιστορίες				
Αρνητικές αποδόσεις	23.57 (9.76)	18.02 (9.35) ^a	27.67 (9.25)	28.03 (8.99)
Ουδέτερες αποδόσεις	26.77 (8.37)	29.62 (10.39)	27.51 (5.82)	30.06 (6.99)
Συναισθηματική αντίδραση	23.62 (8.20)	18.80 (7.26) ^a	26.80 (9.03)	27.64 (8.71)
Προδραστική επιθετικότητα	1.14 (1.81)	1.20 (2.77)	1.74 (2.92)	2.00 (2.72)
Αντιδραστική επιθετικότητα	5.37 (5.08)	4.05 (3.82)	7.80 (3.78)	6.70 (5.23)

a Σημαντική διαφορά Μ.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση ($p < .001$)

4.3. Αναλύσεις προδραστηκής και αντιδραστηκής επιθετικής συμπεριφοράς

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωσαν και δύο ερωτηματολόγια επιθετικής συμπεριφοράς, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της παρέμβασης. Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο άλλαξαν τα επίπεδα (αντιδραστηκής ή προδραστηκής) επιθετικής συμπεριφοράς (ως αποτέλεσμα της αλλαγής των αρνητικών αποδόσεων αιτιών), οι απαντήσεις των παιδιών υποβλήθηκαν σε μία ανάλυση με τις παραπάνω ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Ως προς την αντιδραστηκή επιθετική συμπεριφορά, βρέθηκε μόνο μία σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα χρόνου, $F(1, 64) = 6.43, p = .01, \text{partial } \eta^2 = .09$, με τους μαθητές και στις δύο πειραματικές συνθήκες να αναφέρουν σημαντική μείωση των συμπεριφορών αντιδραστηκής επιθετικότητας από το πριν στο μετά των παρεμβάσεων. Εντούτοις, η αλληλεπίδραση δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική, $F < 1$.

Ως προς τον παράγοντα της προδραστηκής επιθετικότητας, καμία κύρια επίδραση ή αλληλεπίδραση δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική, $F_s \leq 1$ (βλ. Πίνακα 1).

4.4. Αναλύσεις συνάφειας

Για να διερευνήσουμε περαιτέρω τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας διενεργήσαμε διάφορες αναλύσεις συσχέτισης (για την ομάδα παρέμβασης μόνο). Υπολογίσαμε την αλλαγή στο σκορ –από το πριν στο μετά της παρέμβασης– για κάθε μεταβλητή χωριστά και διενεργήσαμε αναλύσεις συνάφειας (Pearson Product Moment Correlations). Βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στην αλλαγή των προβλέψεων συναισθηματικής αντίδρασης στα υποθετικά γεγονότα και στην αλλαγή της αντιδραστηκής επιθετικής συμπεριφοράς, $r(34) = 0.39, p = 0.01$. Επομένως, οι συμμετέχοντες που προέβλεψαν ότι θα νιώσουν λιγότερο θυμό –ως αντίδραση στα υποθετικά (δυνάμει αρνητικά) κοινωνικά γεγονότα– ήταν επίσης πιο πιθανό να δηλώσουν μικρότερη αντιδραστηκή επιθετικότητα. Καμία άλλη συνάφεια δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική.

5. Συζήτηση

Αρχικά, αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στους στόχους που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα. Πρώτο στόχο αποτελούσε η τροποποίηση των εχθρικών ερμηνειών τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες απέδιδαν στα αμφίσημα κοινωνικά γεγονότα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεύτερος στόχος ήταν η αλλαγή των προσδοκιών που αφορούν τα επίπεδα θυμού τα οποία θα αισθάνονταν τα μέλη της ομάδας παρέμβασης στην περίπτωση που η εν λόγω αμφίσημη κατάσταση, η οποία τους παρουσιάζονταν, αποτελούσε πραγματικότητα. Τελικά, τρίτο στόχο της έρευνας αποτελούσε η αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών μέσω της τροποποίησης των εχθρικών ερμηνειών.

Όπως σημειώθηκε και στις ερευνητικές υποθέσεις, αρχικά υποθέσαμε ότι θα υπάρξει μείωση των αρνητικών αποδόσεων και αύξηση των ουδέτερων αποδόσεων αιτιών στις υποθετικές ιστορίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, με την πάροδο του χρόνου, οι μαθητές και οι μαθήτριες στην ομάδα παρέμβασης μείωσαν τις αρνητικές αποδόσεις αιτιών, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν σημειώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική μεταβολή. Με άλλα λόγια, τα παιδιά που συμμετείχαν στις τρεις εκπαιδευτικές συναντήσεις –οι οποίες στόχευαν στη μείωση των αρνητικών αποδόσεων αιτιών που δίνουν τα άτομα σε αμφίσημα κοινωνικά γεγονότα– ανέφεραν, τελικά, σημαντική μεταβολή στην από-

δοση των εχθρικών αιτιών, αλλαγή η οποία δεν παρατηρήθηκε στα μέλη της ομάδας ελέγχου. Αναφορικά με τις ουδέτερες αποδόσεις αιτιών, παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση και στις δύο ομάδες (ελέγχου και παρέμβασης). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις έρευνες των Vassilopoulos και συνεργατών (2009, 2015), στις οποίες επίσης βρέθηκε ότι η διαδικασία γνωσιακής τροποποίησης των προκατειλημμένων ερμηνειών (CBM-I) μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των εχθρικών αποδόσεων και αρνητικών ερμηνειών σε παιδιά που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας και κοινωνικού άγχους. Το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα δεν έγινε επιλογή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επιθετικής συμπεριφοράς ή άγχους που επιδεικνύουν, δείχνει ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση μπορεί να χρησιμεύσει και ως μια καινοτόμος καθολική μέθοδος πρόληψης των συναισθηματικών προβλημάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα συμφωνούν και με τα αντίστοιχα της έρευνας των Hiemstra και συνεργατών (2019), οι οποίοι επίσης βρήκαν ότι η εκπαίδευση με στόχο την τροποποίηση των προκατειλημμένων ερμηνειών οδήγησε σε μείωση των εχθρικών ερμηνειών στην ομάδα παρέμβασης, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, η οποία αφορούσε τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για τη συναισθηματική τους φόρτιση ως αντίδραση στα υποθετικά γεγονότα, υποθέσαμε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης θα προέβλεπαν μικρότερη συναισθηματική φόρτιση σε σχέση με τα μέλη της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αρχική μας πρόβλεψη. Όπως έδειξαν οι σχετικές αναλύσεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες στην ομάδα παρέμβασης δήλωσαν ότι θα αισθάνονταν λιγότερο θυμό από ό,τι οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης απέναντι σε μία πιθανή κοινωνική κατάσταση αποτελεί και αυτή μια γνωστική λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου, τα παραπάνω αποτελέσματα υποστηρίζουν τη σύνδεση των γνωστικών λειτουργιών με την επιθετικότητα. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών και πιο συγκεκριμένα με τη μελέτη των Vassilopoulos και συνεργατών (2015), όπου επίσης παρατηρήθηκε μείωση στις εκτιμήσεις συναισθηματικής φόρτισης για την ομάδα παρέμβασης μόνο.

Επιπλέον, μια ακόμη ερευνητική υπόθεση που σημειώθηκε αφορούσε τη στατιστικά σημαντική μεταβολή των επιπέδων συχνότητας της προδραστηκής και αντιδραστηκής επιθετικότητας στην ομάδα παρέμβασης σε σχέση με τα μέλη της ομάδας ελέγχου. Τελικά φάνηκε ότι τα επίπεδα αντιδραστηκής επιθετικότητας μειώθηκαν σημαντικά, τόσο στην ομάδα παρέμβασης όσο και στην ομάδα ελέγχου. Η αναφερόμενη μεταβολή δικαιολογείται ως αποτέλεσμα της επίδρασης του παράγοντα χρόνου. Παρά ταύτα, οι μαθητές που κατέγραψαν μεγαλύτερη αλλαγή στις εκτιμήσεις τους σχετικά με τον θυμό που θα ένιωθαν σε αμφίσημα κοινωνικά γεγονότα κατέγραψαν και τη μικρότερη αντιδραστηκή επιθετικότητα. Το εύρημα αυτό είναι απόλυτα σύμφωνο με το κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών [5, 6], όπου σφάλματα και προκαταλήψεις κατά την επεξεργασία διαπροσωπικών ερεθισμάτων συνδέεται με την ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς στους νέους. Όσον αφορά την προδραστηκή επιθετικότητα, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν σημειώθηκε καμία στατιστικά σημαντική μεταβολή των επιπέδων.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, όπως δείχνουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η παρέμβαση που περιγράφηκε θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως ένα βραχείας διάρκειας εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη μείωση των αρνητικών/εχθρικών αποδόσεων αιτιών σε παιδιά των μεγαλύτερων (αλλά και των μικρότερων) τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Επιπροσθέτως, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία κοινωνικών ιστοριών στο Δημοτικό και επομένως να αξιοποιηθεί για τη συμβουλευτική αντιμετώπιση μαθητών και μαθητριών που έχουν υψηλά επίπεδα αντιδραστικής επιθετικότητας ή έχουν την τάση να αποκωδικοποιούν με καταστροφικό τρόπο την πλειονότητα των κοινωνικών γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητά τους.

Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, παρουσίασε αρκετά υποσχόμενα αποτελέσματα. Ωστόσο, παράλληλα, θα χρειαστεί να αναφερθεί η παρουσία ορισμένων περιορισμών. Αρχικά, το δείγμα της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ήταν σχετικά μικρό. Ο περιορισμός αυτός θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί, σε μία μελλοντική έρευνα, χρησιμοποιώντας έναν μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, με την πιθανότητα εξαγωγής των επιθυμητών αποτελεσμάτων να είναι υψηλή. Επιπλέον, η αποκλειστική χρήση κλιμάκων αυτοαναφοράς αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό για την έρευνα. Ενδεχομένως, η συνεισφορά μαρτυριών ατόμων του κοντινού κοινωνικού περιβάλλοντος του δείγματος, όπως των δασκάλων, των γονέων ή και άλλων μελών της οικογένειας, ωφέλησαν στην εξαγωγή αντικειμενικότερων αποτελεσμάτων. Επίσης, υπάρχει η πιθανότητα επιρροής του παράγοντα του –περιορισμένου– χρόνου πραγματοποίησης της έρευνας. Όπως αναφέρθηκε στην ερευνητική διαδικασία, η διεξαγωγή της έρευνας διήρκεσε από τον Νοέμβριο του 2019 έως τον Δεκέμβριο της ίδιας χρονιάς. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι σε περίπτωση μεγαλύτερης απόστασης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μεταξύ τους, και σε συνδυασμό με έναν μεγαλύτερο αριθμό συναντήσεων, τα αποτελέσματα της έρευνας ίσως να ήταν ακόμα πιο σημαντικά.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι είναι δυνατή η μείωση των εχθρικών ερμηνειών που αποδίδουν οι μαθητές και οι μαθήτριες Δημοτικού σε αμφίσημα κοινωνικά σενάρια. Επιπλέον, η αλλαγή των προσδοκιών τους ως προς την αναμενόμενη συναισθηματική φόρτιση βρέθηκε να συνδέεται με την αυτοαναφερόμενη εκδήλωση αντιδραστικής επιθετικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών και αναδεικνύουν τη συμβουλευτική/θεραπευτική αξία μιας νέας εκπαιδευτικής παρέμβασης στην κατεύθυνση της διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς στους νέους.

Experimental modification of cognitive biases in primary school children: Reduction in hostile attributional style and connection to reactive aggression

S.P. Vassilopoulos, S. Antoniou,

P. Papadimitropoulou, K. Theodosi

Correspondence: Stephanos P. Vassilopoulos, Department of Education and Social Work, University of Patras, Patras, 26110, Greece

Email: stephanosv@upatras.gr – Tel.: 0030 2610 969726

Abstract

Past research suggests that aggressive individuals are more likely to interpret others' motives and intentions in ambiguous situations as hostile. In addition, there is preliminary evidence that attribution training programs, in which children are trained to endorse benign rather than hostile attributions in response to ambiguous social scenarios, are effective for reducing aggression-related cognitive biases. The current study was designed to further investigate whether a novel attribution training program (which followed the Cognitive Bias Modification of Interpretations (CBM-I) paradigm) can reduce hostile attributions and reactive aggression in a sample of primary school children. A sample of 66 unselected children aged 10 to 12-years was trained over three sessions to endorse benign rather than hostile attributions in response to ambiguous social scenarios. This group ($n = 35$) was subsequently less likely to endorse hostile attributions in response to a new set of ambiguous social situations than children in a pretest-posttest control group ($n = 31$). Children who received attribution training also reported less perceived anger than those in the control group. Crucially, changes in perceived anger were associated with changes in self-reported reactive – but not proactive – aggressive behavior. Implications of these findings are briefly discussed.

Keywords: Information-processing, Reactive aggression, Proactive aggression, Cognitive bias modification, Attribution training, Children

Βιβλιογραφία

- [1] Arsenio WF, Lemerise EA. Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child development*. 2004; 75(4): 987-1002.
- [2] Borsa JC, Hauck-Filho N, Damásio BF. Proactive and Reactive Aggressive Behaviors: Dimensionality of Self-Report Scales. *The Spanish Journal of Psychology*. 2019; 22: E47.
- [3] Brendgen M, Vitaro F, Tremblay RE, Lavoie F. Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of abnormal child psychology*. 2001; 29(4): 293-304.
- [4] Card NA, Little TD. Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International journal of behavioral development*. 2006; 30(5):466-480.
- [5] Crick NR, Dodge KA. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*. 1994; 115(1): 74-101.
- [6] Crick NR, Dodge KA. Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development*. 1996; 67(3): 993-1002.
- [7] De Castro BO, Veerman JW, Koops W, Bosch JD, Monshouwer HJ. Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child development*. 2002; 73(3): 916-934.
- [8] Dodge KA, Coie JD. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987; 53(6): 1146-1158.
- [9] Dodge KA, Malone PS, Lansford JE, Sorbring E, Skinner AT, Tapanya S, ... Pastorelli C. Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2015; 112(30): 9310-9315.
- [10] Gilmore C, Mattison S, Pollack G, Stewart J. Identification of Aggressive Behaviour Tendencies in Junior Age Children: first stage in a study of aggression. *Educational Review*. 1985; 37(1): 53-63.

- [11] Hawkins KA, Cogle JR. The effects of nicotine on intrusive memories in non-smokers. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*. 2013; 21(6): 434-442.
- [12] Hertel PT, Mathews A. Cognitive bias modification: Past perspectives, current findings, and future applications. *Perspectives on Psychological Science*. 2011; 6(6): 521-536.
- [13] Hiemstra W, De Castro BO, Thomaes S. Reducing aggressive children's hostile attributions: A cognitive bias modification procedure. *Cognitive therapy and research*. 2019; 43(2): 387-398.
- [14] Hudley C, Britsch B, Wakefield WD, Smith T, Demorat M, Cho SJ. (1998). An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. *Psychology in the Schools*. 1998; 35(3): 271-282.
- [15] MacLeod C, Mathews A. Cognitive bias modification approaches to anxiety. *Annual review of clinical psychology*. 2012; 8:189-217.
- [16] Nasby W, Hayden B, DePaulo BM. Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 1980; 89(3): 459-468.
- [17] Nigoff A. Social Information Processing and Aggression in Understanding School Violence: An Application of Crick and Dodge's Model. In Miller TW, editors *School Violence and Primary Prevention*. New York, NY: Springer; 2008.
- [18] Orobio de Castro B, Merk W, Koops W, Veerman JW, Bosch JD. Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2005; 34(1): 105-116.
- [19] Raine A, Dodge K, Loeber R, Gatzke-Kopp L, Lynam D, Reynolds C, Stouthamer-Loeber M, Liu J. The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*. 2006; 32(2): 159-171.
- [20] Salmivalli C, Nieminen E. Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*. 2002; 28(1): 30-44.
- [21] Stoltz S, van Londen M, Deković M, Orobio de Castro, BO, Prinzie P, Lochman JE. Effectiveness of an individual school-based intervention for children with aggressive behaviour: a randomized controlled trial. *Behavioural and cognitive psychotherapy*. 2013; 41(5): 525-548.
- [22] Van Bockstaele B, Atticciati L, Hiekkaranta AP, Larsen H, Verschuere B. Choose change: Situation modification, distraction, and reappraisal in mild versus intense negative situations. *Motivation and Emotion*. 2020; 44: 583-596.
- [23] Van Bockstaele B, van der Molen MJ, van Nieuwenhuijzen M, Salemink E. Modification of hostile attribution bias reduces self-reported reactive aggressive behavior in adolescents. *Journal of experimental child psychology*. 2020; 194: 104811.
- [24] Vassilopoulos SP, Brouzos A. A multi-session attribution modification program for children: Effects on hostile attributions and reactive/proactive aggression. *Hellenic Journal of Psychology*. 2022; 19: 69-82.
- [25] Vassilopoulos SP, Banerjee R, Prantzalou C. Experimental modification of interpretation bias in socially anxious children: Changes in interpretation, anticipated interpersonal anxiety, and social anxiety symptoms. *Behaviour Research and Therapy*. 2009; 47(12): 1085-1089.
- [26] Vassilopoulos SP, Brouzos A, Andreou E. (2015). A multi-session attribution modification program for children with aggressive behaviour: Changes in attributions, emotional reaction estimates, and self-reported aggression. *Behavioural and cognitive psychotherapy*. 2015; 43(5): 538-548.
- [27] Vassilopoulos SP, Brouzos A, Rentzios C. Evaluation of a universal social information-processing group program aimed at preventing anger and aggressive behaviour in primary school children. *Hellenic Journal of Psychology*. 2014; 11(3): 208-222.
- [28] Vitiello B, Stoff DM. Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1997; 36(3): 307-315.
- [29] Yoon J, Hughes J, Gaur A, Thompson B. Social cognition in aggressive children: A metaanalytic review. *Cognitive and Behavioral Practice*. 1999; 6(4): 320-331.