



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών Αγωγής

**Εφαρμογή και Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Μείωση
του Κοινωνικού Άγχους και των Συμπτωμάτων Κατάθλιψης σε Παιδιά του
Δημοτικού μέσω της Ενίσχυσης των Κοινωνικών τους Δεξιοτήτων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Αγγελική Μέλλου

A.M 113

Εξεταστική Επιτροπή

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Στέφανος Βασιλόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών
Πλουσία Μισαηλίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Νοέμβρης, 2012

Εγκρίθηκε στη συνεδρία αριθμ. / του Τμήματος

.....

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

(Ν., 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2).

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αν κάθε τέλος κρύβει μια αρχή, θεωρώ ότι είναι υποχρέωσή μου σε αυτή τη σελίδα της εργασίας μου να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους εκείνους που με το δικό τους, ξεχωριστό, τρόπο συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μικρούς πρωταγωνιστές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε με σκοπό τη μείωση του κοινωνικού άγχους. Αναφέρομαι, φυσικά, στους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου Πεδινής στα Ιωάννινα, που δέχτηκαν με ενθουσιασμό να λάβουν μέρος στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η συνέπεια και η συνεργασία που επέδειξαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ήταν αξιοθαύμαστη. Ευχαριστώ, όμως και τους γονείς των μαθητών για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου, καθώς αυτή έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, επίσης, οφείλω στους συναδέλφους και στη Διεύθυνση του σχολείου μου που είχαν την καλή διάθεση να βρίσκουν λύσεις σε δυσκολίες που σχετίζονταν με τις μέρες και τις ώρες διεξαγωγής του προγράμματος. Επίσης, ευχαριστώ τη Διεύθυνση και τους συναδέλφους του Δημοτικού Σχολείου Κιάφας για τη συνεργασία που είχαμε ως προς τη χορήγηση ερωτηματολογίων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η στήριξη και βοήθεια που δέχτηκα από τον πρώτο και δεύτερο επιβλέποντα της εργασίας μου, τον κύριο Α. Μπούζο, Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Σ. Βασιλόπουλο, Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών. Η διακριτική τους στήριξη και διάθεση να ακούσουν, να προτείνουν και να προσφέρουν υλικό καθ' όλη τη διάρκεια της πολύμηνης συνεργασίας μας, ήταν καθοριστική.

Κλείνοντας, ευχαριστώ τις συμφοιτήτριές μου, Β. Μπαούρδα και Α. Μητροπούλου, με τις οποίες συνεργάστηκα για τις ανάγκες του εν λόγω προγράμματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος		8
Εισαγωγή		9
Κεφάλαιο 1ο	ΣΥΜΤΩΜΑΤΑ, ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ	
1.	Εισαγωγή	10
1.1	Ορισμός κοινωνικού άγχους	10-11
1.2	Κατηγορίες καταστάσεων που προκαλούν άγχος	11
1.3	Ιεράρχηση κοινωνικών φόβων	12
1.4	Οι διαστάσεις του άγχους	13
1.4.1	Η σωματική διάσταση	13
1.4.2	Η γνωστική διάσταση	14
1.4.3	Η συμπεριφορική διάσταση	15-17
1.5	Συννοσηρότητα κοινωνικού άγχους	17-18
1.6	Το γνωσιακό μοντέλο	18-19
1.6.1	Οι πεποιθήσεις των ατόμων με κοινωνικό άγχος	19-20
1.6.2	Στάσεις, κανόνες και παραδοχές	21-22
1.6.3	Σύνδεση σκέψης - συμπεριφοράς	22-23
1.7	Μοντέλα δυσλειτουργικού τρόπου σκέψης	24-25
1.7.1	Γνωσιακά λάθη	25-31
1.8	Γνωσιακή – συμπεριφορική θεραπεία για παιδιά: υποθέσεις, επιδιώξεις και στόχοι	32-33
1.8.1	Θεμελιώδεις αρχές της γνωσιακής συμπεριφορικής θεραπείας	34-35
1.8.2	Βασικά συστατικά γνωσιακών συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων	36-39
1.8.3	Η αποτελεσματικότητα της ΓΣΘ για παιδιά	39-40
Κεφάλαιο 2ο	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	
2	Εισαγωγή	41
2.1	Παράγοντες που επιβάλλουν την εφαρμογή παρεμβάσεων στο σχολείο	41-42
2.1.1	Τα τρία επίπεδα πρόληψης των παρεμβατικών προγραμμάτων	42-45
2.1.2	Εννοιολογικό πλαίσιο των προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας	45-48
2.1.3	Μοντέλα παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο	48-50
2.1.4	Δομή προγραμμάτων παρέμβασης	50
2.2	Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων	51
2.2.1	Τα συστατικά μέρη των κοινωνικών δεξιοτήτων	51-52
2.2.2	Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων	52-55
2.2.3	Οι προβληματικές περιοχές των κοινωνικών δεξιοτήτων	55-56
2.2.4	Μέθοδοι αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων	57-59
2.2.5	Μέθοδοι εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων	59-61
2.2.6	Σχέδιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων	61-63
2.2.7	Αποτελεσματικότητα παρεμβατικών προγραμμάτων με έμφαση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων	63-66
Κεφάλαιο 3ο	ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
3	Εισαγωγή	67

3.1	Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	67
3.1.1	Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	68-72
3.1.2	Τύποι ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών	73-74
3.1.3	Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών και ενηλίκων	74-76
3.1.4	Τα πλεονεκτήματα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών	76-77
3.1.5	Θεραπευτικοί παράγοντες	78-83
3.1.6	Τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας	83-87
3.1.7	Κριτήρια αποκλεισμού παιδιών από μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα	88-89
3.2.1	Αποτελεσματικότητα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά	90-93
3.2.2	Ελλείψεις και προτάσεις ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά	93-94
Κεφάλαιο 4ο	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
4	Εισαγωγή	95
4.1	Σκοπός παρέμβασης	95
4.2	Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης	95-96
4.3	Υποθέσεις παρέμβασης	97
4.4	Μεθοδολογία παρέμβασης	97-100
4.5	Παρουσίαση συναντήσεων παρέμβασης	100-130
Κεφάλαιο 5ο	ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
5	Εισαγωγή	131
5.1	Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση	131
5.2	Διερεύνηση σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές πριν την παρέμβαση	131-132
5.3	Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση του κοινωνικού άγχους	132
5.4	Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων	133-134
5.5	Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης	135
5.6	Κοινωνικό άγχος και τάξη μαθητών	136-137
5.7	Κοινωνικές δεξιότητες και τάξη μαθητών	137-138
5.8	Συμπτώματα κατάθλιψης και τάξη μαθητών	138-139
5.9	Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ανά ομάδα μαθητών	140
Κεφάλαιο 6ο	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
6	Εισαγωγή	141
6.1	Ερμηνεία αποτελεσμάτων-Συζήτηση	141-143
6.2	Περιορισμοί, συμπεράσματα και προτάσεις της έρευνας	143-144
	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	145
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	146-149
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	150-155

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	Κατηγορίες κοινωνικών καταστάσεων που προκαλούν άγχος	11
Πίνακας 2	Τα συνηθέστερα σωματικά συμπτώματα άγχους	13
Πίνακας 3	Παραδείγματα γνωσιακών λαθών	31
Πίνακας 4	Προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων	63-65
Πίνακας 5	Σύγκριση διαφορών ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με συμβουλευτικές και θεραπευτικές	72
Πίνακας 6	Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης	96
Πίνακας 7	Υποθέσεις παρέμβασης	97
Πίνακας 8	Αξιοπιστία κλιμάκων - υποκλιμάκων	99
Πίνακας 9	Κοινωνικό άγχος πειραματικής ομάδας	132
Πίνακας 10	Κοινωνικό άγχος ομάδας ελέγχου	132
Πίνακας 11	Τήρηση κοινωνικών κανόνων πειραματικής ομάδας	133
Πίνακας 12	Δημοφιλία συμμετεχόντων πειραματικής ομάδας	133
Πίνακας 13	Τήρηση κοινωνικών κανόνων ομάδας ελέγχου	134
Πίνακας 14	Δημοφιλία συμμετεχόντων ομάδας ελέγχου	134
Πίνακας 15	Κατάθλιψη πειραματικής ομάδας	135
Πίνακας 16	Κατάθλιψη ομάδας ελέγχου	135
Πίνακας 17	Κοινωνικό άγχος ανά τάξεις	136
Πίνακας 18	Δημοφιλία ανά τάξεις	137
Πίνακας 19	Κατάθλιψη ανά τάξεις	139
Πίνακας 20	Επίδραση παρέμβασης και ομάδα	140

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.1	Η πυραμίδα των κοινωνικών μας φόβων	12
Σχήμα 1.2	Πώς οι αποφυγές συντηρούν το κοινωνικό άγχος	16
Σχήμα 1.3	Παράδειγμα ενδιάμεσων πεποιθήσεων	21
Σχήμα 1.4	Σύνδεση σκέψης - συμπεριφοράς	23
Σχήμα 1.5	Από τις δυσλειτουργικές σκέψεις στις λειτουργικές	33

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1	Κοινωνικό άγχος ανά τάξη	136
Γράφημα 2	Δημοφιλία ανά τάξη	137
Γράφημα 3	Κατάθλιψη ανά τάξη	138

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται σημαντικές προσπάθειες αλλαγών στους τομείς της εκπαίδευσης, της διαπαιδαγώγησης και της στήριξης των παιδιών λόγω των διαφορετικών συνθηκών που επικρατούν σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες. Οι διαφορετικές συνθήκες περιλαμβάνουν ποικίλες αλλαγές, οι οποίες σχετίζονται με τη δομή της οικογένειας, την απασχόληση και των δύο γονέων, την αύξηση των μαθητών στα σχολεία με διάφορες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες, την αύξηση της βίας, της εγκληματικότητας κ.ά. (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004, σελ. 1).

Στα σχολεία των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών παρουσιάζεται ένα ευρύ ρεπερτόριο προβλημάτων, τα οποία έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών, στη μάθηση και στην προσαρμογή τους (Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 357). Το ποσοστό των παιδιών από διάφορες χώρες που αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως για παράδειγμα κατάθλιψη ή σχολική αποτυχία, κυμαίνεται μεταξύ του 10% - 20% (Knitzer, 1993. Kurtz, Thornes & Wolkind, 1995. Tuma, 1989. Verhulst, Berden & Sanders-Woudstra, 1985, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 358).

Τα παραπάνω προβλήματα αν δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα, μπορούν να αποτελέσουν προάγγελο μελλοντικών προβλημάτων που παρουσιάζονται στην ενήλικη ζωή του ατόμου (Clarizio, 1979. Knitzer, 1993. Schweinhart & Weikart, 1989, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 359). Επομένως, σύμφωνα με τον Albee (1989, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 359) η αναγκαιότητα εφαρμογής μορφών παρέμβασης με έμφαση στην πρόληψη κρίνεται επιτακτική όσο ποτέ άλλοτε.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικό πυρήνα της παρούσας μελέτης αποτελεί το κοινωνικό άγχος παιδιών σχολικής ηλικίας.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στο δυσλειτουργικό τρόπο σκέψης των παιδιών με υψηλό δείκτη κοινωνικού άγχους, καθώς και στα γνωσιακά ελλείμματα που αυτά εμφανίζουν.

Γύρω από τον πυρήνα του κοινωνικού άγχους περιφέρονται προγράμματα πρόληψης που οι ειδικοί (ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί) είναι σε θέση να εφαρμόσουν στο χώρο του Δημοτικού σχολείου με σκοπό τη μείωσή αυτού, καθώς και την εξάλειψη των συμπτωμάτων κατάθλιψης που φαίνεται να το συνοδεύουν. Στέρη βάση των προγραμμάτων πρόληψης κι αντιμετώπισης του κοινωνικού άγχους αποτελούν οι αρχές, οι τεχνικές και οι μέθοδοι της γνωσιακής συμπεριφοριστικής θεραπείας. Αναλυτικότερα, ο αναγνώστης μπορεί να διακρίνει στην παρούσα εργασία τα ακόλουθα μέρη:

- Κοινωνικό άγχος παιδιών σχολικής ηλικίας
- Προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας με δυνατότητα εφαρμογής στο χώρο του σχολείου
- Ψυχοεκπαίδευση
- Παρουσίαση προγράμματος για τη μείωση του κοινωνικού άγχους και των συμπτωμάτων κατάθλιψης σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων
- Ανάλυση κι επεξεργασία των δεδομένων του παραπάνω προγράμματος
- Συζήτηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ειδικών για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κι αντιμετώπισης ποικίλων προβλημάτων σε παιδιά έχει αυξηθεί, επιβεβαιώνοντας έτσι τα ενθαρρυντικά αποτελέσματά τους. Επομένως, η εφαρμογή και, κυρίως, η αξιολόγηση ανάλογων προγραμμάτων στο χώρο του ελληνικού σχολείου κρίνεται απαραίτητη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ, ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ

Όλοι μας ή, σχεδόν όλοι μας, έχουμε νιώσει ενόχληση σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, όπως αυτή μιας δημόσιας ομιλίας ή μιας συνάντησης με ένα σημαντικό πρόσωπο. Και παρ' όλο που οι άνθρωποι έχουν πολλούς και διαφορετικούς φόβους, σύμφωνα με τον Zimbardo (1977, όπως αναφέρεται στους Andre & Légeron, 2007, σελ. 16) ο φόβος των ομοίων τους είναι ο πιο διαδεδομένος. Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναφέρεται σε αυτόν ακριβώς το φόβο, που γιατροί και ψυχολόγοι αποκαλούν ως «κοινωνικό άγχος».

1.1 Ορισμός κοινωνικού άγχους

Το κοινωνικό άγχος, όπως ορίζεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, το 1994, στην 4^η έκδοση του Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο για τις Ψυχικές Διαταραχές), DSM-IV «είναι ένας έντονος και επίμονος φόβος έναντι μιας ή περισσότερων κοινωνικών καταστάσεων ή καταστάσεων επίδοσης, στις οποίες το άτομο είναι εκτεθειμένο σε άγνωστους ανθρώπους ή πιθανόν να εξετάζεται από άλλους. Το άτομο φοβάται ότι θα ενεργήσει με έναν τρόπο (ή θα εκδηλώσει συμπτώματα άγχους) που θα είναι ταπεινωτικός και θα το φέρει σε αμηχανία» (Hope, Heimberg, Juster & Turk, 2009, σελ. 21).

Τα πεδία στα οποία εκδηλώνεται το κοινωνικό άγχος είναι πολλά εκ των οποίων τα πιο συνηθισμένα είναι: η δημόσια ομιλία, η διαπροσωπική επικοινωνία, η επαφή με πρόσωπα εξουσίας, το γεύμα σε δημόσιο χώρο, η εργασία υπό το βλέμμα άλλων και η συζήτηση με το άλλο φύλο (Δικαίος, 2008, σελ. 347). Επίσης, οι Hope et al., (2009, σελ. 21) αναφέρουν πως κοινωνικές καταστάσεις ή καταστάσεις επίδοσης, όπως το να είναι κάποιος διεκδικητικός ή να βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των άλλων, δημιουργούν, επίσης, έντονο κοινωνικό άγχος.

Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας χρησιμοποιούν τον όρο «διαταραχή του κοινωνικού άγχους» παρά τον όρο «κοινωνικό άγχος» στην προσπάθειά τους να είναι περισσότερο ακριβείς στα

κριτήρια του DSM-IV. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο όρος «κοινωνικό άγχος» αναφέρεται στην αγωνία που αισθάνεται ένα άτομο κατά την αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα ή κατά την έκθεσή του σε αυτά. Πρόκειται για την αγωνία αυτή που έχει μικρή διάρκεια και δεν επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις. Αντίθετα, στην περίπτωση που το άγχος γίνεται όλο και πιο σοβαρό, που βιώνεται σε μεγάλη συχνότητα κι επεκτείνεται σε πολλές καταστάσεις, τότε μπορεί να ονομαστεί «διαταραχή κοινωνικού άγχους» (Hope et al., 2009, σελ. 21-22).

1.2 Κατηγορίες καταστάσεων που προκαλούν άγχος

Αναλύοντας τις καταστάσεις που προκαλούν κοινωνικό άγχος, προκύπτουν τέσσερις κατηγορίες.

Πίνακας 1. Κατηγορίες κοινωνικών καταστάσεων που προκαλούν άγχος

Κατηγορίες καταστάσεων	Παραδείγματα	Υποτιθέμενες απαιτήσεις για την αντιμετώπιση της κατάστασης	Φόβοι
1. Έκφραση ή επίδοση υπό το βλέμμα άλλων	Δημόσια έκθεση ή ανάγνωση, σύσκεψη ή ομιλία, προφορική εξέταση, συνέντευξη...	Να είναι ή να φαίνεται άτομο υψηλών επιδόσεων	Φόβος ότι θα χαθεί η αυτοκυριαρχία, ότι θα αποτύχει, ότι θα δώσει άσχημη εικόνα
2. Μια ενημερωτική συνομιλία (επιπόλαιη ή εμπεριστατωμένη)	Απλή συζήτηση, νέα γνωριμία, έκφραση συναισθημάτων	Να έχει να πει κάτι ενδιαφέρον	Φόβος ότι δε θα έχει ή δε θα ξέρει τι να πει...
3. Κατάσταση που το άτομο πρέπει να εισακουστεί και να επιβάλει τη θέση του	Έκφραση άποψης, διαφωνίας, παραπόνου...	Να δείξει αυτοπεποίθηση και να επιβληθεί	Φόβος μην αποτύχει ή μην προκαλέσει εχθρική αντίδραση
4. Κατάσταση στην οποία το άτομο πρέπει να δεχτεί να το παρατηρούν	Περπάτημα, οδήγηση, εκτέλεση εργασίας υπό το βλέμμα κάποιου...	Να φαίνεται άνετο και φυσικό	Φόβος μην αποκαλυφθεί η ευσυγκινησία και η ταραχή του

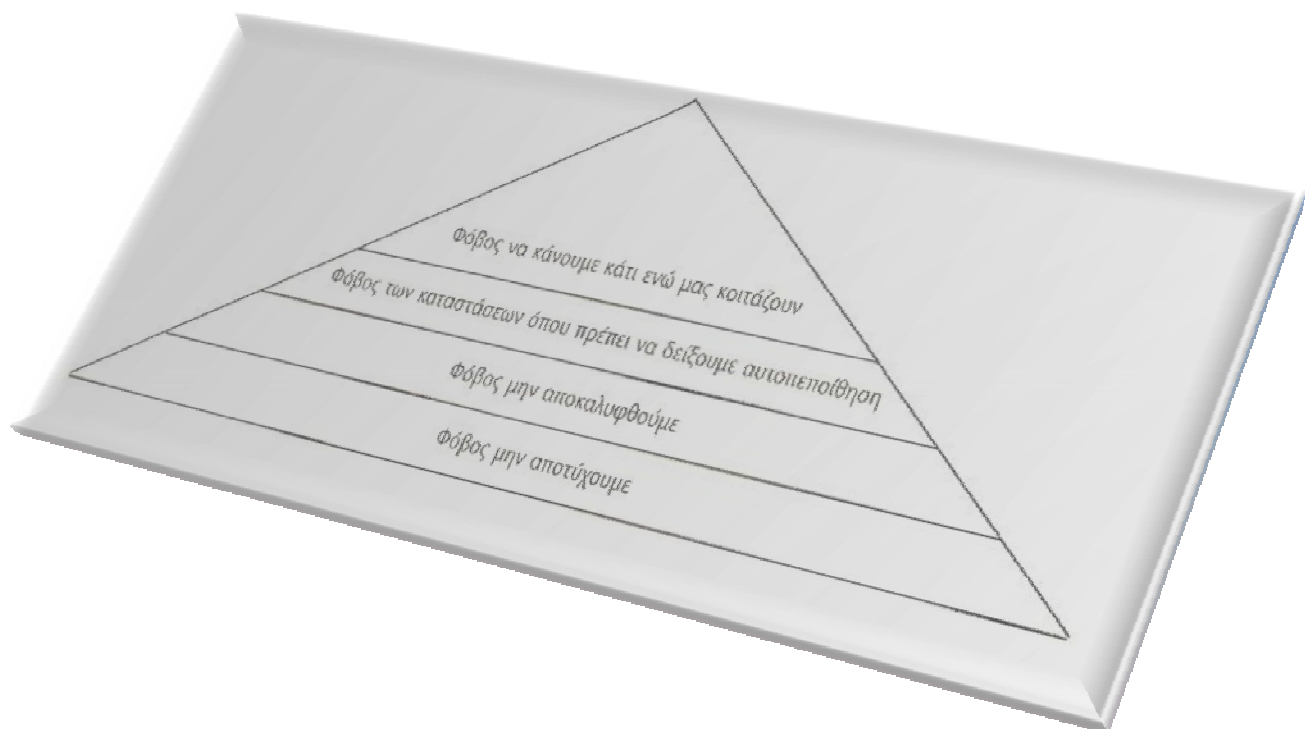
Πηγή: Andre & Légeron, 2007, σελ. 27.

1.3 Ιεράρχηση κοινωνικών φόβων

Η ευαισθησία που επιδεικνύει κάθε άνθρωπος στη μία ή στην άλλη από τις παραπάνω κατηγορίες διαφέρει, καθώς είναι δυνατόν ένα άτομο να φοβάται να μιλήσει δημόσια αλλά στις κατά πρόσωπο συζητήσεις να μη νιώθει κανένα φόβο. Οι καταστάσεις αυτές, έχοντας ως κριτήριο τη συχνότητά τους, μπορούν να αναπαρασταθούν με μια πυραμίδα. Η βάση της πυραμίδας αναπαριστά τις καταστάσεις που προκαλούν φόβο στην πλειονότητα των ανθρώπων κι αντιστοιχεί στην πρώτη κατηγορία καταστάσεων κοινωνικού άγχους. Κάθε νέο επίπεδο που προστίθεται στην πυραμίδα, υπονοεί ότι τα προηγούμενα επίπεδα είναι, επίσης, αντικείμενα άγχους. Για παράδειγμα, ο φόβος μην αποκαλυφθούμε συνεπάγεται, σχεδόν πάντα, το φόβο της επίδοσης υπό το βλέμμα άλλων χωρίς όμως να είναι απαραίτητο ότι ο φόβος των καταστάσεων που πρέπει να δείξουμε αυτοπεποίθηση ή ο φόβος να κάνουμε κάτι ενώ μας κοιτάζουν, θα είναι επίσης παρόντες.

Σχήμα 1.1

Η πυραμίδα των κοινωνικών μας φόβων



Πηγή: Andre & Légeron, 2007, σελ. 44.

1.4 Οι διαστάσεις του άγχους

Το άγχος προκαλεί ποικίλα συμπτώματα που εκδηλώνονται στο σώμα μας, στη σκέψη μας ή/και στη συμπεριφορά μας. Το άγχος δηλαδή περιλαμβάνει ό, τι νιώθουμε στο σώμα μας (π.χ. δυνατό χτύπημα της καρδιάς), ό,τι σκεφτόμαστε (π.χ. «θα φαίνομαι ανόητος») και ό,τι κάνουμε (π.χ. φυγή). Αυτός είναι ο λόγος που οι ψυχολόγοι μιλούν για τρεις διαστάσεις του άγχους: τη σωματική, τη γνωστική και τη συμπεριφορική (Hope et al., 2009, σελ. 32). Ωστόσο, το άτομο το οποίο αγχώνεται, συνήθως, δε βιώνει τη μία από τις τρεις διαστάσεις, αφού αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τροφοδοτούν η μία την άλλη. Επομένως, μια αύξηση ή μείωση στη μία από τις τρεις διαστάσεις προκαλεί αύξηση ή μείωση στις άλλες δύο (Hope et al., 2009, σελ. 41).

1.4.1 Η σωματική διάσταση

Η σωματική διάσταση είναι η σημαντικότερη αφού είναι η πρώτη που απασχολεί τους ανθρώπους. Η διάσταση αυτή ορίζει τον τρόπο που το σώμα αντιδρά σε κατάσταση άγχους. Περιλαμβάνει συμπτώματα, όπως τα παρακάτω (Hope et al., 2009, σελ. 32. Andre & Légeron, 2007, σελ. 49. Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 145).

Πίνακας 2. Τα συνηθέστερα σωματικά συμπτώματα άγχους

Έντονος χτύπος καρδιάς	Πόνοι στους μυς	Βούισμα στα αυτιά
Ταχυκαρδία	Σφίξιμο στο στήθος	Στέγνωμα στόματος ή λαιμού
Ζαλάδα	Πόνος στο στήθος	Κοκκίνισμα
Ναυτία	Σφίξιμο στο στομάχι	Αίσθηση λιποθυμίας
Αίσθημα πνιγμονής	Λαχάνιασμα	Ιδρώτας στις παλάμες
Κόμπος στο λαιμό	Ρίγος	Αποπροσωποποίηση
Ασάθεια (χέρια, κεφάλι, γόνατα)	Έξαψη	(αίσθηση πως εσύ ή το περιβάλλον γύρω σου δεν είναι όπως θα έπρεπε
Κοκκίνισμα	Πονοκέφαλοι	

1.4.2 Η γνωστική διάσταση

Σύμφωνα με τους Hope et al., (2009, σελ. 37) η λέξη «γνωστική» αναφέρεται στις σκέψεις και στις διαδικασίες σκέψεις ενός ατόμου. Οι ειδικοί επισημαίνουν πως οι πάσχοντες από κοινωνικό άγχος κάνουν σκέψεις που αφορούν, κατά κύριο λόγο, το μέλλον και προμηνύουν μια μεγάλη καταστροφή. Συνήθως, οι σκέψεις τους αρχίζουν με λέξεις, όπως «Τι θα γίνει αν ...», ενώ τελειώνουν με την περιγραφή κάποιου καταστροφικού γεγονότος (Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 150. Hope et al., 2009, σελ. 37).

Άλλες πάλι σκέψεις που σχετίζονται με το μέλλον και προβλέπουν καταστροφή ή κίνδυνο, είναι αυτές που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις (π.χ. Τι θα γίνει αν με απορρίψει; Τι θα συμβεί αν πληγωθώ;) (Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 150).

Επιπλέον, αρκετές από τις σκέψεις των ατόμων με κοινωνικό άγχος σχετίζονται με την επίδοσή τους (π.χ. θα κομπιάζω και θα φαίνομαι ανόητος) ή πιστεύουν ότι κάποιο άλλο πρόσωπο θα σκεφτεί αρνητικά γι' αυτά (π.χ. θα σκεφτούν ότι είμαι παράξενος) (Hope et al., 2009, σελ. 37).

Αξίζει να αναφερθεί πως ενώ οι σκέψεις που κάνουν τα άτομα με κοινωνικό άγχος φαίνονται να είναι αληθινές, στην πραγματικότητα αυτές αντανakλούν τους χειρότερους τους φόβους παρά αυτό που συμβαίνει πραγματικά. Επομένως, ο έντονος κι επίμονος φόβος που αισθάνονται, τα αποτρέπει να δουν με αντικειμενικό τρόπο τις καταστάσεις (Hope et al., 2009, σελ. 37).

Στα επόμενα κεφάλαια της εργασίας μας παρουσιάζονται, αναλυτικά, οι δυσλειτουργικές σκέψεις των ατόμων με κοινωνικό άγχος, οι υποθέσεις, οι αντιλήψεις, καθώς και οι γνωσιακές διαστρεβλώσεις και τα ελλείμματά τους προκειμένου να γίνει κατανοητή η σύνδεση σκέψης, συναισθήματος και συμπεριφοράς.

1.4.3 Η συμπεριφορική διάσταση

Η αποδιοργάνωση των σχεσιακών ικανοτήτων που αποδίδεται στο κοινωνικό άγχος που νιώθει το άτομο, εκδηλώνεται με δύο τάσεις: την τάση προς την επιτάχυνση και την ένταση και την τάση προς την παράλυση και την επιβράδυνση. Στην περίπτωση που οι δύο αυτές τάσεις εκδηλώνονται ταυτόχρονα, τότε η συμπεριφορά του ατόμου χαρακτηρίζεται από έντονη αδεξιότητα, ενώ ορισμένες φορές από ακατάλληλες συμπεριφορές (Andre & Légeron, 2007, σελ. 69).

Η οφειλόμενη στο κοινωνικό άγχος αδεξιότητα είναι αποτέλεσμα της εσωτερικής έντασης του ατόμου, του φόβου και συχνά της επιθυμίας του να διεκπεραιώσει ό,τι έχει αναλάβει σε ικανοποιητικό βαθμό. Η ένταση από την άλλη, εκδηλώνεται με έναν ορισμένο αριθμό συνιστωσών. Για παράδειγμα, αρκετά άτομα όταν αντιμετωπίζουν αγχωτικές καταστάσεις, επιταχύνουν εντυπωσιακά το ρυθμό με τον οποίο μιλούν. Έναν άλλο τρόπο αλλοίωσης των επικοινωνιακών μας ικανοτήτων αποτελεί η παράλυση, κατά την οποία το άτομο απαιτείται να καταβάλλει απίστευτη προσπάθεια ώστε να μιλήσει, να σκεφτεί ή/και να δράσει. Αξίζει να σημειωθεί, πάντως, ότι η ανεξέλεγκτη επιτάχυνση της σκέψης και η παράλυση των νοητικών διαδικασιών άλλοτε εναλλάσσονται κι άλλοτε συνεπιδρούν με σκοπό την αλλοίωση των κοινωνικών επιδόσεων (Andre & Légeron, 2007, σελ. 69-71).

Μια άλλη διαδεδομένη συμπεριφορά στους πάσχοντες από κοινωνικό άγχος είναι η αποφυγή, η οποία έχει δύο διαστάσεις: είτε το άτομο δεν κάνει κάτι γιατί αισθάνεται φόβο είτε το κάνει αλλά με τέτοιο τρόπο ώστε να μένει μακριά από τις δυσάρεστες πλευρές της κοινωνικής κατάστασης που του δημιουργεί άγχος (Hope et al., 2009, σελ. 40). Οι Andre & Légeron (2007, σελ. 73-75) αναφερόμενοι στη δεύτερη διάσταση της αποφυγής χρησιμοποιούν τον όρο «έξυπνη αποφυγή», προκειμένου να δείξουν ότι αυτή αποτελεί ένα μικρό τέχνασμα, που επιτρέπει στο άτομο να μην αντιμετωπίζει, συνολικά, την κατάσταση που δεν μπορεί να αποφύγει. Επιπλέον, οι παραπάνω θεωρητικοί κάνουν λόγο για τη «φυγή προς τα εμπρός», κατά την οποία το άτομο υιοθετεί

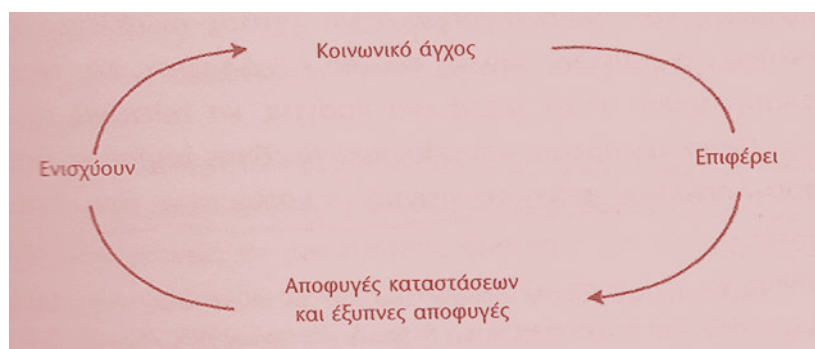
αντίθετη στάση από αυτή που θα είχε αυθόρμητα επιδεικνύοντας για παράδειγμα, αφύσικη οικειότητα με αγνώστους ή προϊσταμένους του.

Το κοινωνικό άγχος διαταράσσει, επίσης, κατά τους Andre & Légeron (2007, σελ. 76-78) το σχεσιακό στυλ του πάσχοντος, καθώς ο τελευταίος διακρίνεται συχνά από μια αναστολή ή, αντίθετα, μια επιθετικότητα που δεν ταιριάζει στις περιστάσεις. Αυτές οι δύο αντίθετες συμπεριφορές μπορούν να συνυπάρξουν ταυτόχρονα στο ίδιο πρόσωπο, το οποίο συμπεριφέρεται άλλοτε με αναστολή κι άλλοτε με επιθετικότητα ανάλογα πάντα με τον τρόπο που έχει εκτιμήσει τις αναμονές του άλλου, καθώς και τους κοινωνικούς καταναγκασμούς της κατάστασης.

Δυστυχώς, αυτή η φυσική τάση που έχουν οι πάσχοντες από κοινωνικό άγχος να αποφεύγουν κοινωνικές καταστάσεις που τους προκαλούν έντονο και επίμονο φόβο, είναι στην πραγματικότητα ένας από τους παράγοντες που συντελούν στη διατήρηση και στη διαιώνισή του. Αναλυτικότερα, η αποφυγή συγκεκριμένων καταστάσεων που αγχώνουν το άτομο, μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε μια γενικότερη αποφυγή πολλών καταστάσεων εξαιτίας της άμεσης ανακούφισης που προσφέρει η αποφυγή αυτών (Andrews, Grino, Hunt, Lampe & Page, σελ. 36-37, 1994. Hope et al., 2009, σελ. 41). Στο παρακάτω σχήμα περιγράφεται η σχέση της αποφυγής με το κοινωνικό άγχος.

Σχήμα 1.2

Πώς οι αποφυγές συντηρούν το κοινωνικό άγχος



Πηγή: Andre & Légeron, 2007, σελ. 72.

Τα αποτελέσματα που η αποφυγή επιφέρει, είναι αρνητικά καθώς ο πάσχων από κοινωνικό άγχος βαθμιαία και χωρίς να το συνειδητοποιεί καθαρά, περιορίζει τις σχέσεις του χάνοντας ευκαιρίες να δημιουργήσει νέες φιλίες, να κερδίσει καινούριες ευκαιρίες είτε στην εργασία είτε στο σχολείο, να προσφέρει στην οικογένειά του ή γενικότερα στην κοινωνία (Andre & Légeron, 2007, σελ. 72. Hope et al., 2009, σελ. 41).

1.5 Συννοσηρότητα κοινωνικού άγχους

Το 1934 ο Aubrey Lewis (όπως αναφέρεται στους Μαργαρίτη & Αλεβίζο, 2008, σελ. 275) υποστήριξε ότι το άγχος αποτελεί συνιστώσα της κατάθλιψης. Ακολούθως, πολλές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι καταθλιπτικές κι αγχώδεις διαταραχές πρέπει να θεωρούνται ξεχωριστές καταστάσεις, παρόλο που παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους (Banerjee, 2009, σελ. 5. Margarity & Alevisos, 2008, σελ. 275).

Αποτελέσματα επιδημιολογικών μελετών των τελευταίων δεκαετιών επιβεβαιώνουν την ισχυρή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις διαταραχές του άγχους και σε αυτή της κατάθλιψης.

Αναλυτικότερα, οι μελέτες αυτές δείχνουν πως τα συμπτώματα άγχους πολύ συχνά εμφανίζονται μαζί με αυτά της κατάθλιψης (Banerjee, 2009, σελ. 4. Margarity & Alevisos, 2008, σελ. 275).

Ωστόσο, το ποσοστό συννοσηρότητας ανάμεσα στις αγχώδεις και καταθλιπτικές διαταραχές παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις επειδή εξαρτάται από το είδος του πληθυσμού που μελετάται κάθε φορά, από τη μεθοδολογία που ακολουθείται στις έρευνες και από το αν αυτή αφορά σε μια συγκεκριμένη διατομή στο χρόνο (cross-sectional) ή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Μαργαρίτη & Αλεβίζος, 2008, σελ. 277).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών πάλι, εστιάζει στη χρονική ακολουθία των συμπτωμάτων του άγχους και της κατάθλιψης. Οι Brady και Kendall για παράδειγμα (1992, όπως αναφέρεται στον Banerjee, 2009, σελ. 5) υποστηρίζουν ότι τα συμπτώματα άγχους εμφανίζονται νωρίτερα από αυτά της κατάθλιψης εξηγώντας έτσι το λόγο για τον οποίο τα παιδιά που παρουσιάζουν συμπτώματα

άγχους και κατάθλιψης μαζί, είναι μεγαλύτερα από αυτά που εμφανίζουν μόνο τη μία από τις δύο διαταραχές.

Οι περισσότεροι ερευνητές, πάντως, συγκλίνουν στην άποψη ότι η κατάθλιψη αποτελεί, ενδεχομένως, επιπλοκή της μακροχρόνιας πορείας της αγχώδους διαταραχής και ότι η συννοσηρότητα αγχωδών και καταθλιπτικών διαταραχών φαίνεται να οδηγεί σε μεγαλύτερη μείωση της ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας του ατόμου, καθώς και σε χαμηλότερα ποσοστά ύφεσης της συμπτωματολογίας σε σύγκριση με άτομα που πάσχουν μόνο από τη μία διαταραχή, (Μαργαρίτη & Αλεβίζος, 2008, σελ. 277-278).

1.6 Το γνωσιακό μοντέλο

Η γνωσιακή θεραπεία βασίζεται στο γνωσιακό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι διαστρεβλωμένες ή δυσλειτουργικές σκέψεις του ατόμου, οι οποίες επηρεάζουν τη διάθεση και τη συμπεριφορά του, είναι κοινές σε κάθε ψυχολογικό πρόβλημα. Η βελτίωση της διάθεσης και της συμπεριφοράς του ατόμου επέρχεται μέσω της ρεαλιστικής αξιολόγησης και της τροποποίησης των διαστρεβλωμένων ή δυσλειτουργικών σκέψεων του. Βέβαια, η σταθερή βελτίωση προκύπτει μέσω της τροποποίησης των υποκειμένων δυσλειτουργικών πεποιθήσεων του ατόμου (Beck, 2012, σελ. 23).

Η έμφαση στο μοντέλο αυτό δίνεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τα γεγονότα παρά στα ίδια τα γεγονότα (Καλπάκογλου, 1998, σελ. 15). Αναλυτικότερα, ένα γεγονός ή μια κατάσταση από μόνη της δεν καθορίζει άμεσα το πώς αισθάνεται το άτομο. Αντίθετα, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει ή σκέφτεται αναφορικά με το γεγονός ή με την κατάσταση, είναι αυτός που καθορίζει τα συναισθήματά του. Επομένως, η συναισθηματική απάντηση του ατόμου εξαρτάται από την αντίληψή του για το γεγονός ή για την κατάσταση (Beck, 2012, σελ. 41. Καλπάκογλου, 1998, σελ. 15. Stallard, 2006, σελ. 5).

Ο θεραπευτής της γνωσιακής προσέγγισης δείχνει, ιδιαίτερο, ενδιαφέρον για το επίπεδο της σκέψης που λειτουργεί ταυτόχρονα με το πιο προφανές, το πιο επιφανειακό επίπεδο σκέψης. Για

παράδειγμα, κατά την ανάγνωση ενός κειμένου μπορεί κάποιος να παρατηρήσει έναν αριθμό επιπέδων στη σκέψη του, καθώς ένα μέρος του μυαλού του εστιάζει στην πληροφορία του κειμένου, ενώ σε κάποιο άλλο επίπεδο σκέψης μπορεί να έχει μερικές ταχείες και σύντομες σκέψεις αξιολόγησης. Οι σκέψεις αυτές είναι γνωστές ως αυτόματες σκέψεις (automatic thoughts) και δεν αποτελούν προϊόν σκόπιμης προσπάθειας ή επαγωγικού συλλογισμού (Beck, 2012, σελ. 41). Αντίθετα, πηγάζουν αυθόρμητα και το ενδιαφέρον είναι πως το άτομο δεν είναι ενήμερο γι' αυτές (Beck, 2012, σελ. 41. Καλπάκογλου, 1998, σελ. 33).

Οι αυτόματες σκέψεις σχετίζονται είτε με το άτομο (π.χ. «Πρέπει να είμαι ανόητος») είτε με την επίδοσή του (π.χ. «Δεν προσπαθώ αρκετά») είτε με το μέλλον του (π.χ. «Δε θα περάσω ποτέ αυτές τις εξετάσεις και δε θα μπω στο πανεπιστήμιο»). Οι σκέψεις που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, την επίδοσή του και το μέλλον του, αναφέρονται και ως γνωστική τριάδα. Οι σκέψεις αυτές είναι ικανές να προκαλέσουν συναισθηματικές αλλαγές (π.χ. άγχος), συμπεριφοριστικές αλλαγές (π.χ. εργασιομανία) και σωματικές αλλαγές (π.χ. δυσκολίες στον ύπνο) (Stallard, 2006, σελ. 5). Στην περίπτωση που ένα άτομο αναγνωρίσει τις αυτόματες σκέψεις του, μπορεί να αξιολογήσει την εγκυρότητά τους με αποτέλεσμα τα συναισθήματά του να αλλάξουν κι η διάθεσή του να βελτιωθεί (Beck, 2012, σελ. 41).

1.6.1 Οι πεποιθήσεις των ατόμων με κοινωνικό άγχος

Ακολουθώντας το γνωσιακό μοντέλο μπορεί κάποιος να διακρίνει τρία διαφορετικά επίπεδα σκέψεων. Οι αυτόματες σκέψεις, οι οποίες εντοπίζονται εύκολα, αποτελούν το επιφανειακότερο επίπεδο σκέψεων. Οι ρίζες τους όμως, βρίσκονται στα άλλα δύο βαθύτερα επίπεδα σκέψεων, δηλαδή στις ενδιάμεσες και στις πυρηνικές πεποιθήσεις (Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 109).

Το βαθύτερο επίπεδο σκέψης («γνωσίας») είναι οι πυρηνικές πεποιθήσεις. Αυτές συντροφεύουν το άτομο από την παιδική του ηλικία, καθώς αποτελούν απόρροια των πρώιμων εμπειριών και της διαπαιδαγώγησής του, οι οποίες βαθμιαία οδηγούν στην ανάπτυξη σταθερών και άκαμπτων τρόπων σκέψης (Beck, 2012, σελ. 42. Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 110. Stallard, 2006, σελ. 6). Οι

πυρηνικές πεποιθήσεις είναι απόλυτες δηλώσεις που αφορούν τον εαυτό (π.χ. «Είμαι αντιπαθητική»), τους άλλους (π.χ. «Οι άνθρωποι είναι επικίνδυνοι») και τον κόσμο (π.χ. «Η ζωή είναι γεμάτη αζεπέραστα προβλήματα») (Beck, 2012, σελ. 42. Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 110).

Μάλιστα, οι πλέον βασικές ή πυρηνικές πεποιθήσεις των ανθρώπων είναι αντιλήψεις τόσο θεμελιώδεις και βαθιά ριζωμένες, που συχνά δεν τις εκφράζουν ούτε στον ίδιο τους τον εαυτό. Το άτομο αντιμετωπίζει τις ιδέες αυτές ως απόλυτες αλήθειες και ως ο τρόπος που τα πράγματα «είναι» (Beck, 2012, σελ. 42). Ωστόσο, η λειτουργία των πυρηνικών πεποιθήσεων είναι, ιδιαίτερα, χρήσιμη κατά την παιδική ηλικία του ατόμου, επειδή το βοηθούν να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο. Αυτός είναι και ο λόγος που οι άνθρωποι ποτέ δε σκέφτονται ότι θα έπρεπε να τις αξιολογήσουν, ώστε να εξετάσουν αν αυτές, πράγματι, τους βοηθούν να κατανοήσουν τις εμπειρίες που έχουν αργότερα σαν ενήλικες. Αντίθετα, κατά την ενηλικίωσή του το άτομο εξακολουθεί να σκέφτεται, να νιώθει και να συμπεριφέρεται σαν να είναι ακόμη οι πεποιθήσεις αυτές εξολοκλήρου αληθινές (Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 111).

Οι πυρηνικές πεποιθήσεις ενεργοποιούνται ή πυροδοτούνται από σημαντικά γεγονότα στη ζωή του ατόμου (π.χ. κατά την περίοδο των εξετάσεων) και οδηγούν με τη σειρά τους σε έναν αριθμό υποθέσεων (π.χ. «Μπορώ να τα καταφέρω μόνο αν διαβάσω όλη μέρα») (Stallard, 2006, σελ. 6). Από τη στιγμή που η πυρηνική πεποίθηση ενεργοποιείται, το άτομο ερμηνεύει τις καταστάσεις που βιώνει μέσα από ένα φακό αυτής της πεποίθησης. Αναλυτικότερα, ακόμη κι αν η ερμηνεία που το άτομο δίνει στην κατάσταση, μπορεί σε ορθολογική βάση να είναι αναληθής, το άτομο επικεντρώνει την προσοχή του σε πληροφορίες που ενισχύουν την πυρηνική του πεποίθηση, ενώ από την άλλη αγνοεί και υποτιμά όλες εκείνες τις πληροφορίες που την καταρρίπτουν (Beck, 2012, σελ. 42).

1.6.2 Στάσεις, κανόνες και παραδοχές

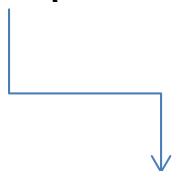
Οι πυρηνικές πεποιθήσεις επιδρούν στην ανάπτυξη μιας ενδιάμεσης κατηγορίας πεποιθήσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν στάσεις, κανόνες και παραδοχές. Οι ενδιάμεσες αυτές πεποιθήσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βλέπει μια κατάσταση, κάτι το οποίο με τη σειρά του επιδρά στις σκέψεις του, στα συναισθήματά του και στη συμπεριφορά του (Beck, 2012, σελ. 43).

Ένα άτομο, για παράδειγμα, μπορεί να έχει τις παρακάτω ενδιάμεσες πεποιθήσεις:

Σχήμα 1.3

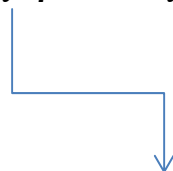
Παράδειγμα ενδιάμεσων πεποιθήσεων

Στάση



«Είναι τρομερό να είσαι ανεπαρκής».

Κανόνες/προσδοκίες



«Πρέπει να εργάζομαι διαρκώς, όσο πιο σκληρά μπορώ».

Παραδοχή



Αν εργαστώ όσο πιο σκληρά μπορώ, ίσως να είμαι ικανός να κάνω κάποια πράγματα που άλλοι εύκολα κάνουν.

Πυρηνικές πεποιθήσεις



Ενδιάμεσες πεποιθήσεις



Αυτόματες σκέψεις

Πηγή: Beck, 2012, σελ. 43.

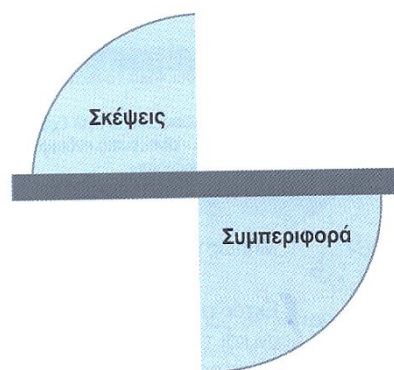
Οι κανόνες που το άτομο διαμορφώνει ως παιδί δεν ισχύουν πάντοτε (π.χ. τόσο τα αγόρια όσο και οι άντρες κάθε ηλικίας κλαίνε). Οι κανόνες όμως αυτοί αποκτούν έναν απόλυτο χαρακτήρα επειδή η σκέψη του παιδιού δε χαρακτηρίζεται από ευελιξία, κάτι το οποίο συμβαίνει στους ενήλικες.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, διαμορφώνει κανόνες και πεποιθήσεις περισσότερο ευέλικτες, τουλάχιστον στους περισσότερους τομείς της ζωής του. Βέβαια, κάποιοι κανόνες και πεποιθήσεις της παιδικής ηλικίας ακολουθούν το άτομο ακόμη και στην ενήλικη ζωή του (Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 111).

Σύμφωνα με τη Rosen (1998, όπως αναφέρεται στη Beck, 2012, σελ. 43) οι ενδιάμεσες πεποιθήσεις, όπως και οι πυρηνικές, δημιουργούνται στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του ανθρώπου, κατά τα οποία προσπαθεί να κατανοήσει το περιβάλλον του. Η οργάνωση των εμπειριών του με ένα λογικό και συνεκτικό τρόπο είναι αναγκαία, προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει προσαρμοστικά. Μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο και τους άλλους ανθρώπους διαμορφώνει συγκεκριμένες πεποιθήσεις, οι οποίες μπορεί να ποικίλουν ως προς την ορθότητα και τη λειτουργικότητά τους.

1.6.3 Σύνδεση σκέψης – συμπεριφοράς

Η σκέψη και η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι στενά συνδεδεμένες. Ειδικότερα, οι αυτόματες σκέψεις επηρεάζουν τον τρόπο που το άτομο συμπεριφέρεται, καθώς κάνει διάφορα πράγματα κατά τη διάρκεια της ημέρας (Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 14).

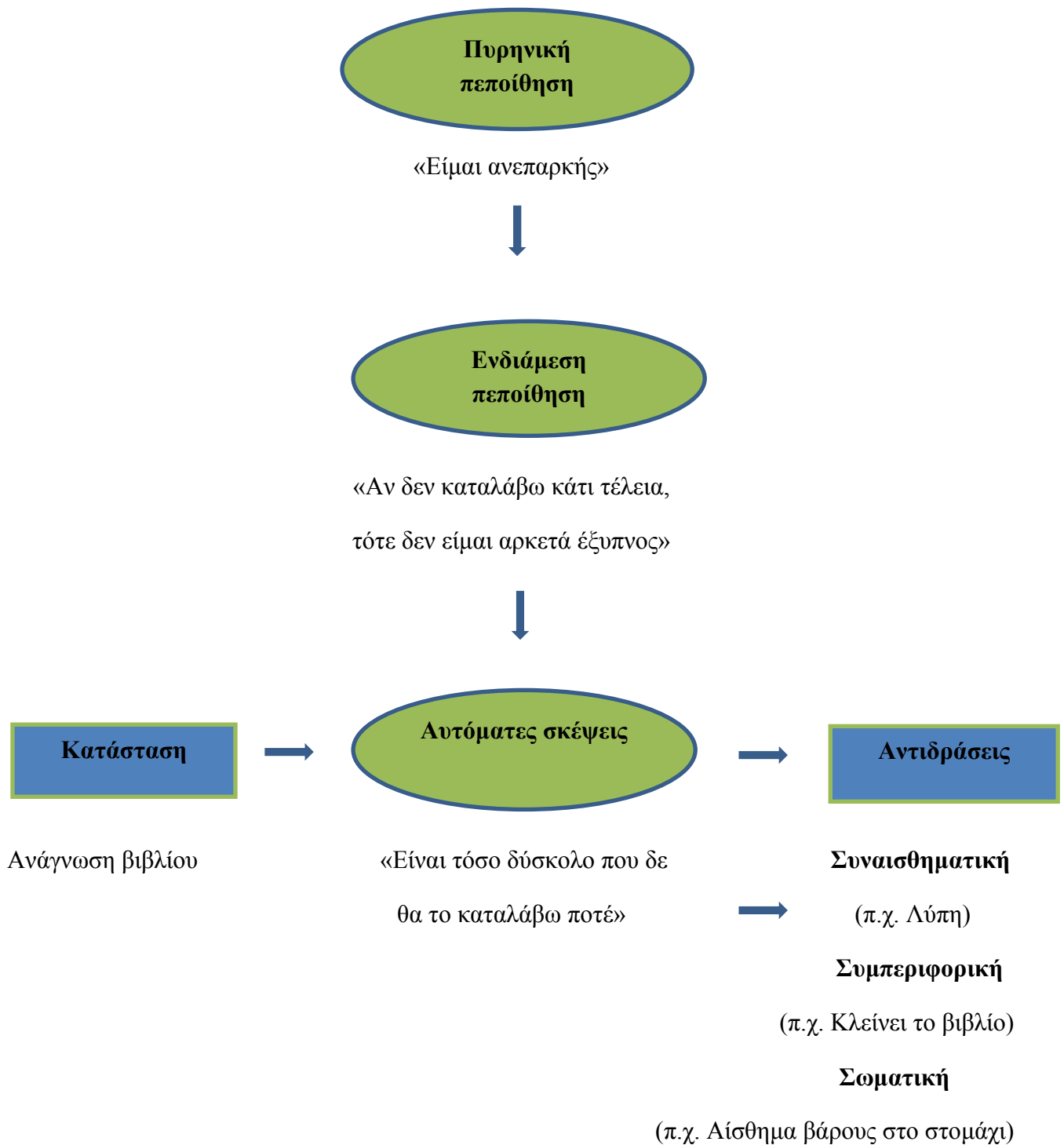


Οι αυτόματες σκέψεις στην ουσία εκφράζουν την αντίληψη ενός ατόμου, η οποία έχει βαθύτατα επηρεαστεί από τις υποκείμενες πεποιθήσεις του. Επιπλέον, οι αυτόματες σκέψεις του ατόμου επηρεάζουν και τα συναισθήματά του για την κατάσταση με την οποία αυτό έρχεται αντιμέτωπο. Προχωρώντας ακόμη περισσότερο, οι αυτόματες σκέψεις οδηγούν και σε σωματικές αντιδράσεις (Beck, 2012, σελ. 44).

Επομένως, στην περίπτωση που το άτομο αποφασίσει να αλλάξει και να διδάξει στον εαυτό του μια καινούρια συμπεριφορά, οι σκέψεις του είναι αυτές που θα προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα συντελεστεί η αλλαγή αυτή (Greenberger & Padesky, 2007, σελ. 13). Στο παρακάτω σχήμα περιγράφεται η σχέση της σκέψης με τη συμπεριφορά.

Σχήμα 1.4

Σύνδεση σκέψης - συμπεριφοράς



Πηγή: Beck, 2012, σελ. 46.

1.7 Μοντέλα δυσλειτουργικού τρόπου σκέψης

Εξωτερικός έλεγχος: Ερευνητικά αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι οι άνθρωποι, οι οποίοι είναι αγχώδεις, έχουν έναν «εξωτερικό έλεγχο». Για να γίνει πιο κατανοητό, το άτομο πιστεύει ότι κάτι έξω από αυτό καθορίζει το τι πρόκειται να συμβεί. Μάλιστα, οι πάσχοντες από κοινωνικό άγχος πιστεύουν ότι οι άλλοι άνθρωποι είναι περισσότερο ικανοί από αυτούς και μπορούν να ελέγχουν τι θα συμβεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κοινωνικά αγχώδη άτομα να υποτιμούν τον έλεγχο ή την επιρροή που μπορεί να ασκήσουν, ώστε να εισπράξουν θετικές αντιδράσεις από τους άλλους (Hope et al., 2009, σελ. 52).

Τελειοθηρικά πρότυπα: Οι πάσχοντες από κοινωνικό άγχος έχουν υψηλές απαιτήσεις όσον αφορά τη συμπεριφορά τους στις κοινωνικές εκδηλώσεις. Επίσης, θεωρούν ότι και οι άλλοι άνθρωποι έχουν υψηλές απαιτήσεις από αυτούς. Ταυτόχρονα, δεν επιτρέπουν στον εαυτό τους να δείξει την ταραχή του μπροστά σε άλλα πρόσωπα. Αντίθετα, απαιτούν να έχουν πάντα μια τέλεια εικόνα απέναντι στους άλλους σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Βέβαια, όλοι αυτοί οι στόχοι είναι εξωπραγματικοί, γι' αυτό και κάθε φορά που το άτομο αποτυγχάνει να τους πραγματοποιήσει, αισθάνεται άσχημα με τον εαυτό του και τον αξιολογεί αρνητικά (Andre & Légeron, 2007, σελ. 170-171. Hope et al., 2009, σελ. 52).

Χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα: Με τον όρο «αυτοαποτελεσματικότητα» εννοούμε την αυτοπεποίθηση που ένα άτομο έχει ως προς την αποτελεσματικότητά του. Μια διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται με την πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να κάνει κάτι με επιτυχία. Τα κοινωνικά αγχώδη άτομα έχουν, συχνά, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή δεν είναι σίγουρα για την ικανότητά τους να κάνουν το σωστό (ή να το κάνουν καλά) στα πλαίσια της κοινωνικής τους δράσης. Για παράδειγμα, ορισμένα άτομα θεωρούν ότι οι κοινωνικές τους δεξιότητες είναι ανεπαρκείς (Andre & Légeron, 2007, σελ. 170-171. Hope et al., 2009, σελ. 52-53).

Κάποιες φορές οι πάσχοντες από κοινωνικό άγχος ενδέχεται να βιώνουν και μια δεύτερη διάσταση αυτοαποτελεσματικότητας, γνωστή ως «χαμηλές προσδοκίες έκβασης». Σύμφωνα με τη διάσταση

αυτή, το άτομο έχει την πεποίθηση ότι ακόμα κι αν έχει συμπεριφερθεί με τον κατάλληλο τρόπο (π.χ. με το να είναι διεκδικητικό και να ζητά από κάποιο άτομο να αλλάξει τη συμπεριφορά του), πάλι δε θα είναι ικανοποιημένο (π.χ. το άλλο άτομο δε θα αλλάξει τη συμπεριφορά του). Επομένως, τα άτομα με κοινωνικό άγχος πιστεύουν ότι η κατάσταση δε θα έχει γι' αυτούς την αναμενόμενη έκβαση ή ότι θα βιώσουν απόρριψη από τους άλλους (Hope et al., 2009, σελ. 52-53).

Οι πεποιθήσεις χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας, όπως και τα άλλα μοντέλα δυσλειτουργικού τρόπου σκέψης, αποτελούν, συχνά, «αυτό-πραγματοποιούμενες προφητείες». Αυτό σημαίνει ότι στον τομέα του κοινωνικού άγχους οι προβλέψεις, στις οποίες το άτομο προβαίνει, έχουν λογικές πιθανότητες να πραγματοποιηθούν (Beck, 1985, όπως αναφέρεται στους Andre & Légeron, 2007, σελ. 95. Hope et al., 2009, σελ. 53).

1.7.1 Τα γνωσιακά λάθη

Τα γνωσιακά λάθη δεν είναι τίποτα άλλο παρά δυσλειτουργικοί τρόποι σκέψης εξαιτίας των οποίων το άτομο αντιλαμβάνεται τα γεγονότα με ένα διαστρεβλωμένο και μη αντικειμενικό τρόπο (Stallard, 2006, σελ. 41). Ο διαστρεβλωμένος αυτός τρόπος προϋποθέτει την ύπαρξη ενός στοιχείου στην αυτόματη σκέψη του ατόμου, το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κατά κάποιο τρόπο παράλογο αλλά στην πραγματικότητα δεν είναι (Hope et al., 2009, σελ. 108).

Τα λάθη λογικής των αυτόματων σκέψεων που είναι γνωστά ως «γνωσιακά λάθη» ή «γνωσιακές διαστρεβλώσεις» κατηγοριοποιούνται με τον ακόλουθο τρόπο:

- ❖ **Η σκέψη «όλα ή τίποτα»**, η οποία είναι γνωστή και ως «μαύρο - άσπρο», ή ως **πολωτική ή διχοτόμος σκέψη**. Το γνωσιακό αυτό λάθος εκφράζει την τάση του ατόμου να κωδικοποιεί τα γεγονότα και τις καταστάσεις σε δύο ακραίες κατηγορίες (άσπρο – μαύρο) παραβλέποντας έτσι την μεταξύ τους αλληλουχία (Andre & Légeron, 2007, σελ. 167. Andrews et al., 1994, σελ. 30. Beck, 2012, σελ. 167. Hope et al., 2009, σελ. 108. Καλπάκογλου, 1998, σελ. 23). Η μία από τις δύο κατηγορίες εκφράζει την καλοσύνη, την

επιτυχία, την εξυπνάδα ή την ελκυστικότητα, ενώ η άλλη την κακία, την αποτυχία, την ανοησία ή την ασχήμια. Η πρώτη κατηγορία με τα θετικά χαρακτηριστικά είναι περιορισμένη και προσεγγίζεται δύσκολα, ενώ η δεύτερη με τα αρνητικά είναι ευρύτερη και προσεγγίζεται πιο εύκολα. Επομένως, αν κάποιος κάνει χρήση της σκέψης «όλα ή τίποτα» προκειμένου να εκφράσει την επιτυχία ή την αποτυχία του, θα έχει περισσότερες πιθανότητες να βιώσει αισθήματα αποτυχίας παρά επιτυχίας Hope et al., 2009, σελ. 109).

- ❖ **Αυθαίρετα συμπεράσματα.** Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει το κοινωνικά αγχώδες άτομο, εξάγονται χωρίς να έχουν εξεταστεί επαρκώς όλα τα στοιχεία μιας κατάστασης ή ενός γεγονότος και χωρίς να έχει ελεγχθεί αν τα δεδομένα είναι πραγματικά (Andre & Légeron, 2007, σελ. 166. Andrews et al., 1994, σελ. 30. Καλπάκογλου, 1998, σελ. 22. Stallard, 2006, σελ. 41).
- ❖ **Το ψυχικό φίλτρο ή η επιλεκτική αφαίρεση.** Στην περίπτωση του ψυχικού φίλτρου ή της επιλεκτικής αφαίρεσης το άτομο με διαταραχή κοινωνικού άγχους αξιολογεί τις καταστάσεις ή τα γεγονότα λαμβάνοντας υπόψιν του μόνο μία αρνητική λεπτομέρειά τους, ενώ το σύνολο των στοιχείων που τη συνθέτουν αγνοείται (Andrews et al., 1994, σελ. 30. Beck, 2012, σελ. 167. Hope et al., 2009, σελ. 114. Καλπάκογλου, 1998, σελ. 22. Stallard, 2006, σελ. 41). Η αρνητική αυτή λεπτομέρεια μπορεί να είναι είτε ένα σύμπτωμα άγχους (π.χ. το τρέμουλο της φωνής) είτε κάτι που συνέβη (π.χ. να χάσεις τον ειρμό της σκέψης σου) (Hope et al., 2009, σελ. 114).
- ❖ **Υπεργενίκευση.** Το άτομο το οποίο κάνει αυτό το γνωσιακό λάθος, δίνει υπερβολική σημασία σε ένα αρνητικό γεγονός ή εμπειρία. Πιστεύει ότι επειδή είχε μια αρνητική εμπειρία στο παρελθόν, αυτή θα επαναλαμβάνεται κάθε φορά που θα αντιμετωπίζει παρόμοιες καταστάσεις (Andrews et al., 1994, σελ. 30. Beck, 2012, σελ. 167. Hope et al., 2009, σελ. 115. Καλπάκογλου, 1998, σελ. 23. Stallard, 2006, σελ. 41). Η υπεργενίκευση λειτουργεί αποτρεπτικά για το άτομο, αφού αυτό δεν προσπαθεί ξανά για κάτι, το οποίο δεν πήγε τόσο καλά όσο προσδοκούσε. Λόγω της υπεργενίκευσης, επίσης, το άτομο δε δίνει

στον εαυτό του ή σε κάποιον άλλο μια δεύτερη ευκαιρία (Hope et al., 2009, σελ. 115). Στις σκέψεις του κοινωνικά αγχώδους ατόμου που κάνει το λάθος της υπεργενίκευσης, κυριαρχούν τα «πάντα» και τα «ποτέ», τα «κανένας» και τα «όλοι» (Andre & Légeron, 2007, σελ. 167).

- ❖ **Μεγέθυνση και σμίκρυνση ή το φαινόμενο «κυάλια» ή « αρνητικά γυαλιά».** Εξαιτίας αυτού του γνωσιακού λάθους ο πάσχων από κοινωνικό άγχος έχει την τάση να μεγιστοποιεί τα αρνητικά και να ελαχιστοποιεί τις θετικές πλευρές μιας κατάστασης (Andre & Légeron, 2007, σελ. 166-167. Beck, 2012, σελ. 167. Καλπάκογλου, 1998, σελ. 23. Stallard, 2006, σελ. 41).
- ❖ **Προσωποποίηση.** Με τον όρο αυτό εννοούμε την τάση του κοινωνικά αγχώδους ατόμου να αναλαμβάνει την ευθύνη κάποιων αρνητικών εξωτερικών γεγονότων, δηλαδή να τα παίρνει προσωπικά, παρόλο που αυτά δε σχετίζονται καθόλου με το ίδιο (Andre & Légeron, 2007, σελ. 166. Andrews et al., 1994, σελ. 31. Beck, 2012, σελ. 168. Καλπάκογλου, 1998, σελ. 23. Stallard, 2006, σελ. 41).
- ❖ **Η πρόβλεψη του μέλλοντος.** Σε αυτή την περίπτωση γνωσιακού σφάλματος το άτομο προβλέπει ότι κάτι αρνητικό θα συμβεί στο μέλλον σαν να κοιτάζει μέσα σε μια κρυστάλλινη σφαίρα (π.χ. «Εάν βγούμε έξω, θα καταλήξω να κάθομαι μόνη μου») (Andrews et al., 1994, σελ. 30. Beck, 2012, σελ. 167. Hope et al., 2009, σελ. 110. Stallard, 2006, σελ. 86). Συνήθως, οι άνθρωποι που κάνουν αυτό το γνωσιακό σφάλμα, επειδή εκ των προτέρων είναι πεπεισμένοι ότι η κατάσταση δε θα έχει αίσια έκβαση, την αποφεύγουν εντελώς χωρίς όμως να μπορούν να αποδείξουν ότι είναι, πράγματι, δύσκολη για να τη χειριστούν. Πάντως, ακόμη κι αν το άτομο δεν αποφεύγει μια κατάσταση, οι αρνητικές προβλέψεις που κάνει γι' αυτή, είναι πιθανό να μετατραπούν σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις οι άνθρωποι θεωρούν ότι οι αρνητικές προβλέψεις που κάνουν, βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες τους (π.χ. «Πάντα ένιωθα άγχος σε αυτή την κατάσταση»). Δυστυχώς, με αυτό το σκεπτικό παραβλέπουν το γεγονός

ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και ότι μικρές αλλαγές είναι ικανές να επηρεάσουν την έκβαση μιας κοινωνικής κατάστασης (Hope et al., 2009, σελ. 110-111).

❖ **Η καταστροφολογία.** Το άτομο, το οποίο προβαίνει σε αυτό το γνωσιακό λάθος, πιστεύει ότι κάτι πολύ δυσάρεστο συμβαίνει ή πρόκειται να συμβεί αλλά χωρίς να εξετάζει την ύπαρξη άλλων πιθανότερων ή περισσότερο αισιόδοξων σεναρίων (Hope et al., 2009, σελ. 111). Επίσης, στην περίπτωση της καταστροφολογίας το άτομο δίνει υπερβολική σημασία στα λάθη του ή στην επίδοση κάποιου άλλου (Andrews et al., 1994, σελ. 30). Μάλιστα, οι άνθρωποι, συχνά, καταστροφολογούν για το μέλλον τους κάνοντας αρνητικές προβλέψεις για αυτό και συμπεριφερόμενοι σαν να είναι αυτές αληθινές. Πάντως, όλες αυτές οι αυτόματες σκέψεις με έντονο το στοιχείο της καταστροφολογίας έχουν κάτι κοινό, ότι αν τα πράγματα δεν πάνε καλά σε μια κατάσταση, τότε αυτό θα επιφέρει πολύ δυσάρεστα αποτελέσματα. Τέλος, οι σκέψεις καταστροφολογίας δημιουργούν στο άτομο πολύ έντονο άγχος (Hope et al., 2009, σελ. 111).

❖ **Η απόρριψη ή η ακύρωση του θετικού.** Όταν ένα άτομο κάνει το συγκεκριμένο γνωσιακό λάθος, απορρίπτει ή αμφισβητεί οτιδήποτε θετικό και το θεωρεί μηδαμινής σημασίας (Andrews et al., 1994, σελ. 30. Beck, 2012, σελ. 167. Hope et al., 2009, σελ. 112. Stallard, 2006, σελ. 84). Αυτή η γνωσιακή διαστρέβλωση συναντάται περισσότερο από κάθε άλλη στους πάσχοντες με κοινωνικό άγχος, οι οποίοι συνηθίζουν να μεταβιβάζουν την επιτυχία τους είτε σε κάποιο άλλο άτομο είτε σε κάποιες αόρατες δυνάμεις που κάνουν τις μέρες τους «καλές» ή «κακές. Η απόρριψη ή η ακύρωση του θετικού αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική για το άτομο εκείνο που επιθυμεί να διατηρήσει την πεποίθηση ότι δεν είναι αρκετά ικανό, ώστε να διαχειριστεί μια κατάσταση που φοβάται και ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτα για να έχει αυτή θετική κατάληξη. Επομένως, το άτομο θεωρεί ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος για να πιστεύει την επόμενη φορά περισσότερο στον εαυτό του (Hope et al., 2009, σελ. 112).

- ❖ **Η συναισθηματική λογική.** Στην περίπτωση της συναισθηματικής λογικής οι άνθρωποι σκέφτονται ότι κάτι πρέπει να είναι αληθινό επειδή το «νιώθουν» (στην πραγματικότητα το πιστεύουν) πολύ έντονα. Επίσης, απορρίπτουν ή ακυρώνουν όλες αυτές τις ενδείξεις που υποστηρίζουν το αντίθετο (Beck, 2012, σελ. 167. Hope et al., 2009, σελ. 112. Stallard, 2006, σελ. 86). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, συνήθως, οι άνθρωποι θεωρούν ότι τα αρνητικά τους αισθήματα αντανακλούν ένα γεγονός ή μια κατάσταση έτσι όπως αυτή είναι στην πραγματικότητα (Andrews et al., 1994, σελ. 30).
- ❖ **Ετικετοποίηση.** Οι άνθρωποι, οι οποίοι βάζουν ετικέτες, συνηθίζουν να προσάπτουν ταμπέλες είτε στον ίδιο τους τον εαυτό είτε στους άλλους και να σκέφτονται οτιδήποτε κάνουν με αυτό τον τρόπο χωρίς να αξιολογούν τις ενδείξεις, οι οποίες ενδέχεται να οδηγούν σε λιγότερο καταστροφικά σενάρια (Beck, 2012, σελ. 167. Hope et al., 2009, σελ. 113. Stallard, 2006, σελ. 86). Μάλιστα, οι κοινωνικά αγχώδεις άνθρωποι, βάζουν περισσότερο αρνητικές ετικέτες στον εαυτό τους παρά στους άλλους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταθέτουν την προσοχή τους από κάτι συγκεκριμένο, για το οποίο αισθάνονται δυσαρέσκεια (για κάτι που έκαναν ή είπαν) σε μια πλήρη αρνητική κρίση για την προσωπικότητά τους και το χαρακτήρα τους. Όταν πάλι είναι θυμωμένοι με τους άλλους, τότε βάζουν σε αυτούς ετικέτες. Ο θυμός τους σε αρκετές περιπτώσεις προκαλείται όταν οι άλλοι τους φέρνουν σε δύσκολη θέση, στην οποία λόγω του άγχους τους νιώθουν πολύ άβολα. Τέλος, η ετικέτα δε δημιουργεί μόνο δυσάρεστα αισθήματα στο άτομο αλλά και το κάνει να νιώθει ότι δεν έχει καμία ελπίδα για οποιαδήποτε αλλαγή (Hope et al., 2009, σελ. 113).
- ❖ **Το διάβασμα της σκέψης.** Με αυτό το γνωσιακό λάθος το άτομο πιστεύει ότι γνωρίζει τι σκέφτονται οι άλλοι δίχως να έχει τη διάθεση να προβεί σε άλλες πιθανότερες εναλλακτικές υποθέσεις (Andrews et al., 1994, σελ. 30. Beck, 2012, σελ. 167. Hope et al., 2009, σελ. 113. Stallard, 2006, 85). Οι άνθρωποι, οι οποίοι είναι βέβαιοι για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτούς, συμπεριφέρονται σαν να ήταν αληθινές οι σκέψεις τους χωρίς όμως να ελέγχουν αν

πράγματι είναι. Εξαιτίας αυτού του γνωσιακού σφάλματος οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι διαβάζουν τη σκέψη των άλλων, δεν ανακαλύπτουν ότι, ενδεχομένως, οι άλλοι έκαναν ουδέτερες ή θετικές σκέψεις ή δε σκέφτονταν απολύτως τίποτα για εκείνους (Hope et al., 2009, σελ. 114-115).

- ❖ **Οι δηλώσεις του «πρέπει» ή «προσταγές» ή «προστακτικές».** Προβαίνοντας το άτομο σε αυτό το γνωσιακό λάθος έχει μια συγκεκριμένη και άκαμπτη ιδέα για το πώς το ίδιο ή οι άλλοι πρέπει να συμπεριφέρονται, ενώ από την άλλη υπερεκτιμά πόσο κακό είναι να μην εκπληρώνονται οι προσδοκίες αυτές (Beck, 2012, σελ. 168. Hope et al., 2009, σελ. 115). Στην περίπτωση που το άτομο αποτύχει να κάνει αυτό που, κατά τη γνώμη του, έπρεπε ή όφειλε να κάνει, αισθάνεται ενοχές (Andrews et al., 1994, σελ. 31).

Η εν λόγω γνωσιακή διαστρέβλωση αναγνωρίζεται εύκολα, επειδή στις αυτόματες σκέψεις του ατόμου κυριαρχούν τα «πρέπει». Επίσης, οι δηλώσεις αυτές είναι εύκολα αναγνωρίσιμες αν το άτομο τις σκεφτεί ως κανόνες που το ίδιο θέτει για το πώς θέλει να ζει. Τέτοιες δηλώσεις αφορούν, συνήθως, υπερβολικούς ή τελειοθηρικούς κανόνες. Μάλιστα, οι δηλώσεις του «πρέπει» δημιουργούν τόσο υψηλές προσδοκίες, ώστε κανείς να μην μπορεί στην πραγματικότητα να ζήσει σύμφωνα με αυτές (Hope et al., 2009, σελ. 115-116).

- ❖ **Σωληνοειδής όραση.** Με αυτό το γνωσιακό λάθος οι άνθρωποι βλέπουν μόνο τις αρνητικές πλευρές μιας κατάστασης (Beck, 2012, σελ. 168).

Σκέψη «όλα ή τίποτα», ή «μαύρο - άσπρο», ή πολωτική ή διχοτόμος σκέψη.	Π.χ. «Δεν κάνω ποτέ τίποτα σωστά. Θα τα παρατήσω τα μαθηματικά».
Αυθαίρετα συμπεράσματα	Π.χ. «Πιστεύω ότι ο γείτονάς μου με περιφρονεί γιατί δε με χαιρέτισε χθες».
Ψυχικό φίλτρο ή επιλεκτική αφαίρεση	Π.χ. «Αφού πήρα χαμηλό βαθμό στο φύλλο αξιολόγησής μου, δεν είμαι καλός/ή».
Υπεργενίκευση	Π.χ. «Αφού αισθάνθηκα άβολα στη συνάντηση, δεν μπορώ να κάνω φίλους».
Μεγέθυνση ή σμίκρυνση ή το φαινόμενο «κυάλια» ή « αρνητικά γυαλιά».	Π.χ. «Μου έπεσε το βιβλίο και ολόκληρη η τάξη με κοιτούσε» (μεγέθυνση). Π.χ. «Το ότι πήρα υψηλή βαθμολογία δε σημαίνει ότι είμαι κι έξυπνη» (σμίκρυνση)
Προσωποποίηση	Π.χ. «Πάντα φέρνω κακή τύχη στους άλλους».
Πρόβλεψη του μέλλοντος	Π.χ. «Είμαι σίγουρος/η πως θα τα κάνω θάλασσα και όλοι θα γελάνε μαζί μου».
Καταστροφολογία	Π.χ. «Ποτέ δε θα βρω κάποιον/α να με αγαπάει».
Η απόρριψη ή ακύρωση του θετικού	Π.χ. «Ήταν εύκολο να πάω καλά στο τεστ, αφού είχαμε κάνει επανάληψη την ύλη τόσες φορές μες στη χρονιά».
Συναισθηματική λογική	Π.χ. «Αισθάνομαι αγχωμένος/η, οπότε αυτό θα είναι εμφανές στους άλλους».
Ετικετοποίηση	Π.χ. «Είμαι αποτυχημένος/η».
Το διάβασμα της σκέψης	Π.χ. «Θα σκέφτεται ότι δε γνωρίζω τίποτα γι' αυτή την εργασία».
Δηλώσεις του «πρέπει» ή «προσταγές»	Π.χ. «Πρέπει πάντα να είμαι τέλειος/α».
«Σωληνοειδής» όραση	Π.χ. «Ο καθηγητής του γιου μου δεν μπορεί να κάνει τίποτα σωστά. Είναι επικριτικός, ανίκανος, αναίσθητος...».

Πηγές: Andre & Légeron, 2007:166. Andrews et al., 1994:30-31. Beck, 2012:167. Hope et al., 2009:111-116. Stallard, 2006:84).

1.8 Γνωσιακή – συμπεριφορική θεραπεία για παιδιά: υποθέσεις, επιδιώξεις και στόχοι

Σύμφωνα με τον Kendall (1991, όπως αναφέρεται στο Stallard, 2006, σελ. 1) η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία βασίζεται στην υπόθεση ότι τα συναισθήματα και η συμπεριφορά αποτελούν προϊόντα γνωσιών και αυτός είναι ο λόγος που οι γνωσιακές συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις μπορούν να επιφέρουν αξιοσημείωτες αλλαγές στη σκέψη, στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Επομένως, η γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία ενσωματώνει κύρια σημεία της γνωσιακής και συμπεριφορικής θεραπείας και όπως υποστηρίζουν οι Kendall και Hollon (1979, όπως αναφέρεται στο Stallard, 2006, σελ. 1) έχει ως βασική της επιδίωξη τη διατήρηση της αποτελεσματικότητας των συμπεριφοριστικών τεχνικών εντός ενός πλαισίου λιγότερο δογματικού, στο οποίο συνυπολογίζονται οι γνωσιακές ερμηνείες και οι αιτιακές αποδόσεις του παιδιού σε σχέση με τα γεγονότα.

Η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία, αποτελεί μια δημοφιλή μορφή ψυχοθεραπείας που χρησιμοποιείται σήμερα ευρέως για την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων ψυχικής υγείας παιδιών και νέων/εφήβων με κύριους στόχους σύμφωνα με τον Stallard (2011, σελ. 10) τους ακόλουθους:

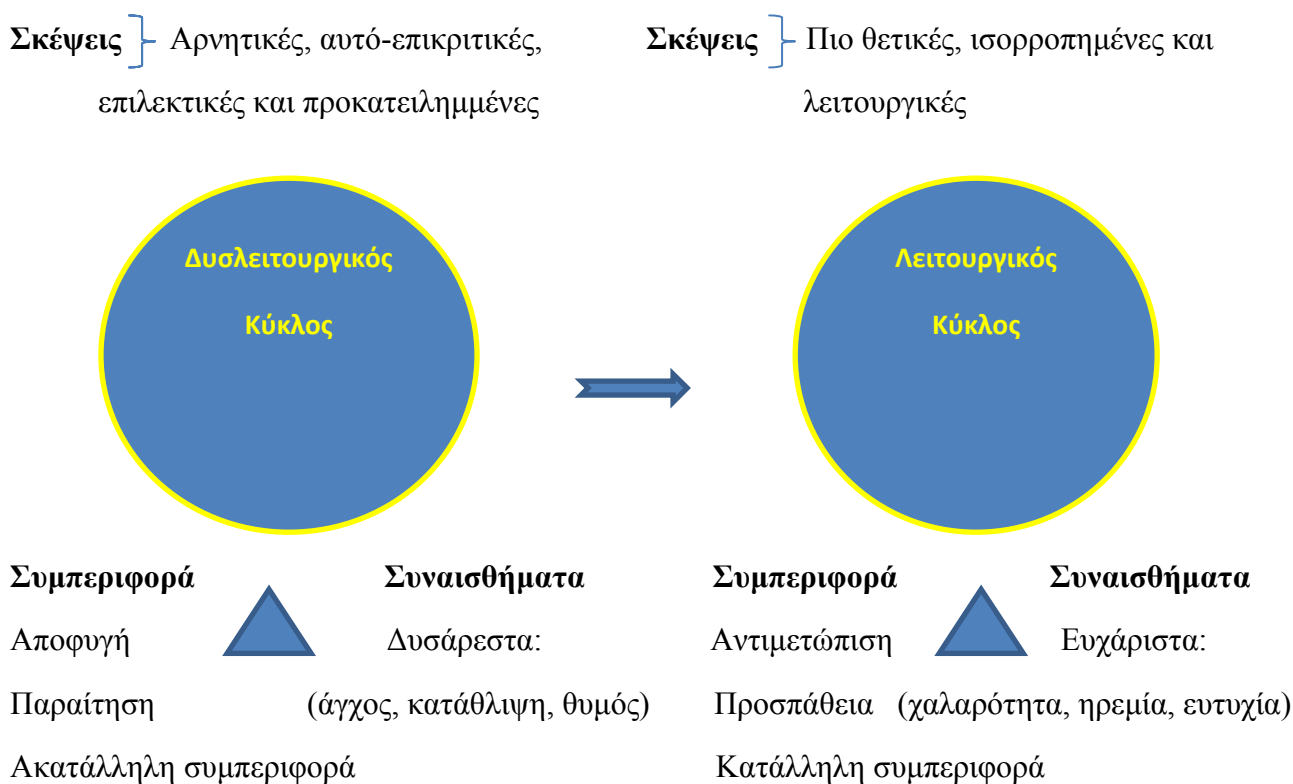
- α) Την αύξηση της αυτοεπίγνωσης, της αυτοκατανόησης και η βελτίωση του αυτοελέγχου μέσω της ανάπτυξης κατάλληλων γνωσιακών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων.
- β) Τον εντοπισμό δυσλειτουργικών σκέψεων και πεποιθήσεων, οι οποίες είναι αρνητικές, προκατειλημμένες κι επικριτικές.
- γ) Την αντικατάσταση των σκέψεων και των πεποιθήσεων αυτών με πιο θετικές, ισορροπημένες και λειτουργικές γνωσίες που αναγνωρίζουν τα δυνατά σημεία και τα επιτεύγματα του ατόμου.
- δ) Τον εντοπισμό γνωσιακών και συμπεριφοριστικών ελλειμμάτων και τη μάθηση νέων γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και τρόπων συμπεριφοράς.

ε) Την κατανόηση της φύσης των αιτιών που σχετίζονται με τα δυσάρεστα συναισθήματα, καθώς αυτά αντικαθίστανται με θετικότερα.

στ) Την αντιμετώπιση καινούριων και δύσκολων καταστάσεων με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Τέλος, η διαδικασία αυτή, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα, βοηθάει το άτομο να μετακινηθεί από ένα δυσλειτουργικό κύκλο σε έναν πιο λειτουργικό.

Σχήμα 1.5 Από τις δυσλειτουργικές σκέψεις στις λειτουργικές



Πηγή: Stallard, 2006, σελ. 11.

1.8.1. Θεμελιώδεις αρχές της γνωσιακής συμπεριφορικής θεραπείας

Αν και η θεραπεία είναι απαραίτητο να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει κάθε ασθενής ή κάθε ομάδα, υπάρχουν ωστόσο κάποιες θεμελιώδεις αρχές οι οποίες είναι κοινές σε κάθε παρέμβαση (Beck, 2012, σελ. 28-33. Stallard, 2006, σελ. 8-9).

Η ΓΣΘ έχει στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο. Η ΓΣΘ βασίζεται σε μοντέλα, τα οποία έχουν ελεγχθεί εμπειρικά και τα οποία παρέχουν τόσο τη λογική της παρέμβασης όσο και τους στόχους αυτής. Η ΓΣΘ είναι μια συνεκτική, λογική παρέμβαση και όχι απλά μια συλλογή ανόμοιων τεχνικών (Stallard, 2006, σελ. 8).

Η ΓΣΘ βασίζεται σε ένα συνεργατικό μοντέλο. Ο ασθενής έχει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των στόχων (βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων), στον πειραματισμό, στην εξάσκηση και στην παρατήρηση της επίδοσής του. Κύρια επιδίωξη του θεραπευτή είναι η δημιουργία μια σχέσης συνεργασίας, στα πλαίσια της οποίας προσφέρεται η δυνατότητα στο άτομο να κατανοήσει τα προβλήματά του και να ανακαλύψει εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς (Beck, 2012, σελ. 29. Stallard, 2006, σελ. 8).

Η ΓΣΘ είναι χρονικά περιορισμένη. Η ΓΣΘ είναι μια βραχεία και περιορισμένη χρονικά θεραπεία, η οποία ολοκληρώνεται σε λίγες συναντήσεις (16 ή και λιγότερες) (Beck, 2012, σελ. 31. Stallard, 2006, σελ. 8). Επομένως, το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί σε παιδιά και εφήβους, άτομα στα οποία η συνηθισμένη περίοδος παρέμβασης είναι μικρότερη από αυτή των ενηλίκων (Stallard, 2006, σελ. 8).

Η ΓΣΘ είναι αντικειμενική και δομημένη. Η ΓΣΘ είναι μια προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και δομή. Συγκεκριμένα, η ΓΣΘ καθοδηγεί το νέο άτομο μέσω μιας διαδικασίας αξιολόγησης, σχηματοποίησης του προβλήματος που αντιμετωπίζει, παρέμβασης, παρακολούθησης κι επαναξιολόγησης. Οι στόχοι της παρέμβασης καθορίζονται με σαφήνεια κι αξιολογούνται διαρκώς. Επίσης, η πρόοδος του ατόμου αξιολογείται με τη συστηματική

παρατήρηση και την ανασκόπηση (Stallard, 2006, σελ. 8-9). Τέλος, η δομημένη διαδικασία κάνει τη θεραπεία να φαίνεται πιο κατανοητή, βοηθάει στην εστίαση σε σημαντικά θέματα και μεγιστοποιεί τη χρήση του θεραπευτικού χρόνου (Beck, 2012, σελ. 32).

Η ΓΣΘ εστιάζει στο εδώ και τώρα. Η γνωσιακή συμπεριφορική προσέγγιση εστιάζει στα παρόντα προβλήματα των ασθενών και στις συγκεκριμένες, επώδυνες γι αυτούς καταστάσεις (Beck, 2012, σελ. 30. Stallard, 2006, σελ. 9). Η ΓΣΘ δε στοχεύει να φέρει στο φως ασυνείδητα, πρώιμα τραύματα ή πάλι, να ανακαλύψει τη συμβολή βιολογικών, νευρολογικών και γενετικών παραγόντων στην ψυχολογική δυσλειτουργία (Stallard, 2006, σελ. 9). Αντίθετα, στόχο αυτής αποτελεί η επίλυση και/ή μια πιο ρεαλιστική αξιολόγηση των επώδυνων καταστάσεων (Beck, 2012, σελ. 31).

Η ΓΣΘ είναι εκπαιδευτική και δίνει έμφαση στην πρόληψη των υποτροπών. Στα πλαίσια της γνωσιακής συμπεριφορικής προσέγγισης ο ασθενής εκπαιδεύεται πώς να γίνει θεραπευτής του εαυτού του. Αναλυτικότερα, ο ασθενής δέχεται βοήθεια όχι μόνο ως προς τη στοχοθεσία, την αναγνώριση, την αξιολόγηση σκέψεων και πεποιθήσεων, καθώς και το σχεδιασμό κάποιων συμπεριφορικών αλλαγών αλλά, επίσης, διδάσκεται πώς να τα κάνει όλα αυτά (Beck, 2012, σελ. 30. Stallard, 2006, σελ. 9).

Η ΓΣΘ είναι μια προσέγγιση που εστιάζεται στις δεξιότητες του παιδιού. Η ΓΣΘ είναι μια προσέγγιση με πρακτικό χαρακτήρα που στοχεύει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της εκμάθησης νέων τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς. Μάλιστα, τα παιδιά ενθαρρύνονται κατά τη διάρκεια των θεραπευτικών συνεδριών να εξασκούν στην καθημερινή τους ζωή τις δεξιότητες που συζητιούνται σε αυτές, ενώ η ανάθεση εργασιών για το σπίτι αποτελεί βασικό στοιχείο αρκετών προγραμμάτων Stallard, 2006, σελ. 9).

1.8.2 Βασικά συστατικά γνωσιακών συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων

Η έμφαση που δίνει κάθε παρέμβαση στα γνωσιακά και συμπεριφοριστικά στοιχεία της, όπως και τα εκάστοτε χαρακτηριστικά της ποικίλουν. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Stallard (2006, σελ. 12-15) τα προγράμματα γνωσιακής συμπεριφοριστικής θεραπείας περιλαμβάνουν συχνά αρκετά από τα παρακάτω συστατικά:

Σχηματοποίηση του προβλήματος και ψυχοεκπαίδευση. Όλα τα γνωσιακά συμπεριφοριστικά προγράμματα περιλαμβάνουν την ανάπτυξη μιας σαφούς και αμοιβαίας κατανόησης της σχέσης μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς.

Παρακολούθηση των σκέψεων. Η παρακολούθηση των σκέψεων μπορεί να επικεντρωθεί στις πυρηνικές πεποιθήσεις, στις αρνητικές αυτόματες σκέψεις ή στις δυσλειτουργικές υποθέσεις και περιλαμβάνει την καταγραφή «θερμών» καταστάσεων, π.χ. αυτών που προκαλούν αρνητικές σκέψεις αυτοκριτικής.

Εντοπισμός γνωσιακών διαστρεβλώσεων και ελλειμμάτων. Η παρακολούθηση των σκέψεων παρέχει τη δυνατότητα εντοπισμού των συνηθέστερων αρνητικών ή δυσπροσαρμοστικών γνωσιών και των παράλογων πεποιθήσεων ή υποθέσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται η επίγνωση του είδους των γνωσιακών λαθών που επικρατούν (π.χ. εστίαση στο αρνητικό), των γνωσιακών ελλειμμάτων (π.χ. περιορισμένο φάσμα δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων), καθώς και το αποτέλεσμα αυτών στη διάθεση και στη συμπεριφορά του ατόμου.

Αξιολόγηση της σκέψης και ανάπτυξη εναλλακτικών γνωσιακών διαδικασιών. Ο εντοπισμός των δυσλειτουργικών γνωσιακών διαδικασιών οδηγεί από τη μια, στο συστηματικό έλεγχο και την αξιολόγηση των υποθέσεων και πεποιθήσεων του ατόμου και από την άλλη, στη μάθηση εναλλακτικών γνωσιακών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της διαδικασίας ενός ισορροπημένου τρόπου σκέψης ή γνωσιακής αναδόμησης.

Σύμφωνα με τους Hope et al., (2009, σελ. 60) με τη γνωσιακή αναδόμηση δε γίνεται αντικατάσταση των αρνητικών σκέψεων με θετικές ούτε το άτομο πάλι σκέφτεται θετικά.

Αντίθετα, οι τεχνικές γνωσιακής αναδόμησης μαθαίνουν το άτομο να αμφισβητεί τις πεποιθήσεις, τις υποθέσεις και τις προσδοκίες του με σκοπό να διαπιστώσει εάν αυτές έχουν πραγματικά νόημα ή εάν του είναι χρήσιμες.

Τέλος, η αξιολόγηση των σκέψεων είναι δυνατό να οδηγήσει στην ανάπτυξη εναλλακτικών, ισορροπημένων και λειτουργικών γνωσιών, όπου παράλληλα με την αναγνώριση των πιθανών δυσκολιών και αδυναμιών, αναγνωρίζονται οι επιτυχίες και τα δυνατά σημεία.

Εκμάθηση νέων γνωσιακών δεξιοτήτων. Το ρεπερτόριο των γνωσιακών δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται σε γνωσιακά συμπεριφοριστικά προγράμματα είναι μεγάλο και μπορεί να εμπεριέχει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αυτοκαθοδηγούμενη εκπαίδευση, θετικό εσωτερικό μονόλογο, απόσπαση προσοχής κ.ά.

Εκπαίδευση στο συναίσθημα. Τα προγράμματα που περιλαμβάνουν εκπαίδευση στο συναίσθημα, έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εντοπίζονται και να διαχωρίζονται τα πυρηνικά συναισθήματα (άγχος, θυμός, δυστυχία). Επίσης, στα προγράμματα δίνεται έμφαση στις φυσιολογικές μεταβολές που δρουν συνοδευτικά με αυτά τα συναισθήματα (π.χ. αυξημένος καρδιακός ρυθμός), ώστε το κάθε παιδί να είναι σε θέση να κατανοεί το δικό του μοναδικό τρόπο έκφρασης του συναισθήματος.

Διαχείριση συναισθήματος. Τα προγράμματα, τα οποία εστιάζουν σε προβλήματα που συνδέονται με υψηλά επίπεδα διέγερσης (π.χ. άγχος), συνήθως παρέχουν εκπαίδευση στη χαλάρωση περιλαμβάνοντας τεχνικές, όπως: σταδιακή μυϊκή χαλάρωση, ελεγχόμενη αναπνοή ή άσκηση χαλάρωσης στη φαντασία. Επίσης, η συνειδητοποίηση του ξεχωριστού τρόπου με τον οποίο κανείς βιώνει τα συναισθήματά του, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης.

Η στοχοθέτηση και ο επαναπρογραμματισμός των δραστηριοτήτων. Ο θεραπευτής και ο θεραπευόμενος συμφωνούν σε αμοιβαία βάση για τους στόχους της συνολικής θεραπείας του τελευταίου, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους αυτοί θα αξιολογηθούν. Επίσης, το παιδί ή

ο έφηβος ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του δεξιότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια των συνεδριών. Εν συνεχεία, γίνεται ανασκόπηση συγκεκριμένων βραχυπρόθεσμων στόχων που έχουν τεθεί με σκοπό την αξιολόγηση της θεραπευτικής διαδικασίας.

Συμπεριφοριστικά πειράματα. Προκειμένου να αμφισβητηθούν και να ελεγχθούν οι υποθέσεις και οι σκέψεις του παιδιού ή του εφήβου, η γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία περιλαμβάνει συμπεριφοριστικά πειράματα. Αναλυτικότερα, τα πειράματα αυτά έχουν στόχο να αντιληφθεί το παιδί ή ο έφηβος αν αυτό που προκύπτει, ταυτίζεται με αυτό που είχε προβλέψει ότι θα συμβεί. Σύμφωνα με τους Greenberger και Padesky (2007, σελ. 101) είναι απαραίτητο πριν την εφαρμογή ενός συμπεριφοριστικού πειράματος να λαμβάνονται υπόψιν τα εξής: α) τα πειράματα πρέπει να γίνονται σταδιακά και σε μικρά βήματα, β) είναι ανάγκη να γίνονται αρκετά πειράματα για να πιστέψει το άτομο πραγματικά στις νέες του σκέψεις και γ) είναι σημαντικό να γίνεται καταγραφή των πειραμάτων, ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθηση των αλλαγών που συντελούνται στο χρόνο.

Η έκθεση. Η σταδιακή έκθεση είναι μια τεχνική που βοηθά το άτομο να αντιμετωπίζει καταστάσεις ή εικόνες που του δημιουργούν σοβαρές δυσκολίες. Ο καθορισμός των προβληματικών καταστάσεων αποτελεί το πρώτο βήμα της τεχνικής αυτής. Στο δεύτερο βήμα ο συνολικός στόχος τεμαχίζεται σε μικρότερα κομμάτια, ενώ στο τρίτο κάθε μέρος βαθμολογείται σε μια ιεραρχία αυξανόμενης δυσκολίας. Ξεκινώντας, πάντα, από τον ευκολότερο στόχο ο θεραπευόμενος εκτίθεται σε κάθε βήμα της ιεραρχίας. Στην περίπτωση που ένα βήμα έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία, ο θεραπευόμενος προχωράει στο επόμενο μέχρι να φτάσει στον απώτερο στόχο και συνεπώς να έχει αντιμετωπίσει το πρόβλημά του.

Σύμφωνα με τους Hope et al., (2009, σελ. 59-60) η έκθεση είναι βοηθητική στην αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους επειδή όσο το άτομο παραμένει σε μια κατάσταση που το αγχώνει τόσο περισσότερο εξοικειώνεται με τα σωματικά συμπτώματα που τη συνοδεύουν, αφού η εξοικείωση είναι μια φυσιολογική διαδικασία του σώματος κατά την οποία η αυξημένη διέγερση μειώνεται με

το χρόνο. Επομένως, με το πέρασμα του χρόνου το άτομο νιώθει από τη μια λιγότερο αγχωμένο, ενώ από την άλλη το άγχος του φεύγει γρηγορότερα. Επίσης, η έκθεση είναι βοηθητική επειδή το άτομο εξασκεί χρήσιμες δεξιότητες ως προς τη συμπεριφορά του (π.χ. το να κάνει μια ομιλία). Τέλος, η έκθεση είναι αποτελεσματική γιατί παρέχει στο κοινωνικά αγχώδες άτομο την ευκαιρία να ελέγξει κατά πόσο ευσταθούν οι δυσλειτουργικές του πεποιθήσεις, δηλαδή το βοηθά να διαπιστώσει πώς αντιδρούν οι άλλοι όταν το άγχος του φαίνεται λίγο ή πολύ.

Παιχνίδι ρόλων, πρότυπο μίμησης και πρόβα. Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί το μέσο, με το οποίο το παιδί ή ο έφηβος μπορεί να μάθει νέες δεξιότητες. Αναλυτικότερα, το παιχνίδι ρόλων παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί ή στον έφηβο να εξασκηθεί στην αντιμετώπιση δύσκολων ή απαιτητικών καταστάσεων (π.χ. την κοροϊδία άλλων παιδιών). Επίσης, μέσω αυτού δίνεται η ευκαιρία να αναγνωριστούν οι θετικές δεξιότητες, να εντοπιστούν οι εναλλακτικές λύσεις ή και να αναπτυχθούν νέες δεξιότητες. Τέλος, τα παιδιά ή οι έφηβοι καθώς παρατηρούν τους άλλους να επιδεικνύουν την κατάλληλη συμπεριφορά, εκδηλώνουν με τη σειρά τους νέες συμπεριφορές, τις οποίες ασκούν, αρχικά, στη φαντασία τους και κατόπιν στην καθημερινή τους ζωή.

Ενίσχυση και έπαινος. Η θετική ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς σε όλα τα γνωσιακά συμπεριφοριστικά προγράμματα κατέχει περίοπτη θέση. Η θετική ενίσχυση μπορεί να έχει τη μορφή αυτό-ενίσχυσης (π.χ. «Καλά τα κατάφερα!»), να συντελείται σε υλικό επίπεδο (π.χ. με την αγορά ενός cd) ή ακόμα σε επίπεδο δραστηριοτήτων (π.χ. με ένα ξεχωριστό, χαλαρωτικό μπάνιο). Αξίζει να σημειωθεί, πάντως, πως όταν η θετική ενίσχυση παρέχεται από τους άλλους και μάλιστα από τους σημαντικούς άλλους, είναι καθοριστικής σημασίας για τα παιδιά.

1.8..3 Η αποτελεσματικότητα της ΓΣΘ για παιδιά

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται, συνεχώς, το ενδιαφέρον των ειδικών για την εφαρμογή προγραμμάτων γνωσιακής συμπεριφοριστικής θεραπείας σε παιδιά. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα και η θεωρητική βάση για τη συγκεκριμένη κατηγορία (παιδιά) είναι πιο περιορισμένα από την αντίστοιχη των ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει επειδή ακόμα παραμένει μικρός ο αριθμός των

καλά σχεδιασμένων ερευνών, που διερευνούν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών σε παιδιά (Stallard, 2006, σελ. 16).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον παραπάνω θεωρητικό, η αξιολόγηση που έχει γίνει σε κλινικούς με πολλαπλή συννοσηρότητα πληθυσμούς, είναι περιορισμένου εύρους. Τα αποτελέσματα αυτά, σπάνια, αναπαράγονται από άλλες κλινικές κι ερευνητικές ομάδες, ώστε να καταδειχθεί η ευρύτερη εφαρμογή της ΓΣΘ. Τέλος, σύμφωνα με τον Graham (1998, όπως αναφέρεται στο Stallard, 2006, σελ. 16) υπάρχει σημαντική έλλειψη δεδομένων που να τεκμηριώνουν τη μεσοπρόθεσμη και τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα της ΓΣΘ.

Τέλος, τα αποτελέσματα τυχαίων ελεγχόμενων δοκιμών υποστηρίζουν, σε γενικές γραμμές, ότι η γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία είναι περισσότερο αποτελεσματική από την έλλειψη θεραπευτικής παρέμβασης αν και η υπεροχή της έναντι άλλων ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων δεν έχει μέχρι στιγμής τεκμηριωθεί (Stallard, 2006, σελ. 16).

Ανακεφαλαιώνοντας, το κοινωνικό άγχος αποτελεί μια διαταραχή που χαρακτηρίζει σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού και στη χώρα μας. Οι διαστάσεις της εν λόγω διαταραχής είναι σωματικές, γνωσιακές και συμπεριφορικές. Αυτός είναι και ο λόγος που η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία για παιδιά εστιάζει στη σύνδεση σκέψης – συμπεριφοράς επιδιώκοντας να ωθήσει το παιδί να αμφισβητήσει τις δυσλειτουργικές του σκέψεις υιοθετώντας σκέψεις περισσότερο ρεαλιστικές και λειτουργικές για το ίδιο και τους άλλους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την τροποποίηση της συμπεριφοράς του και κατ' επέκταση τη μείωση του κοινωνικού του άγχους, ενώ παράλληλα ενισχύονται βασικές δεξιότητές του (π.χ. κοινωνικές) και τονίζονται τα δυνατά του σημεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον στην εκπαίδευση εστιάζεται όχι μόνο στη μορφή που αυτή πρέπει να έχει αλλά στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και ειδικότερα στον πρωταγωνιστικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι ανθρώπινες σχέσεις στη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών. Το κλίμα που επικρατεί και περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία, φαίνεται να αποκτά τη μεγαλύτερη σημασία σε ένα σχολείο που, σταδιακά, αλλάζει παίρνοντας μια νέα μορφή, τη μορφή ενός σχολείου που γίνεται αντιληπτό ως «κοινότητα που νοιάζεται» (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου και Λυκισάκου, 2004, σελ. 1).

2.1. Παράγοντες που επιβάλλουν την εφαρμογή παρεμβάσεων στο σχολείο

Το φάσμα των προβλημάτων ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι, ιδιαίτερα, ευρύ (Χατζηχρήστου et al., 2004, σελ.2). Κάποια από τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με τους πολλαπλούς παράγοντες επικινδυνότητας που αφορούν ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, όπως είναι η χρήση ουσιών, ενώ άλλα προβλήματα συνδέονται με παροδικές κρίσεις που βιώνουν τα παιδιά στο περιβάλλον τους (π.χ. χωρισμός γονέων), οπότε αφορούν ορισμένο ποσοστό μαθητών. Τέλος, ένας μικρός αριθμός παιδιών έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που απορρέουν από σοβαρές ψυχικές διαταραχές καθώς και δυσκολίες στην ανάπτυξη και την προσαρμογή.

Επιπλέον, με την ψυχική υγεία συσχετίζονται ατομικοί, οικογενειακοί, κοινωνικοί και πολυπολιτισμικοί παράγοντες. Η αλληλεπίδραση όλων των παραγόντων που αναφέρθηκαν, επιβάλλει, αρχικά, τη χρήση διάφορων μεθόδων ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης και, στη συνέχεια, το σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων στα πλαίσια που ζει και λειτουργεί το παιδί, δηλαδή το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα.

Κατά το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης, όπως υποστηρίζει η Χατζηχρήστου (2004, σελ. 361) είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη *οι παράγοντες επικινδυνότητας*, όπως και *οι προστατευτικοί παράγοντες*. Σύμφωνα με τον Durlak (1995, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου

et al., 2004) «Με τον όρο παράγοντες επικινδυνότητας εννοούμε μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών, ενώ ως προστατευτικοί ορίζονται οι παράγοντες, οι οποίοι μειώνουν αυτή την πιθανότητα ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας» (σελ. 2).

Ο Durlak προσθέτει (1995, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 361) πως οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται σε επίπεδα, όπως η οικογένεια (συγκρούσεις γονέων), η κοινότητα (υποβαθμισμένες κοινότητες), οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (αρνητική πίεση συνομηλίκων), το ίδιο το άτομο (άλλου τύπου προβλήματα) και σε άλλους παράγοντες (άγχος). Αντίθετα, οι παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν θετικά, αφορούν την οικογένεια (καλή σχέση γονέων -παιδιού), την κοινότητα (επικρατούσες κοινωνικές νόρμες), το σχολείο (υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης και αγωγής), τους συνομηλίκους (θετική επίδραση συνομηλίκων στο άτομο), το ίδιο το άτομο (κοινωνικές δεξιότητες) και άλλους παράγοντες (ύπαρξη υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων).

Κλείνοντας, η πολυπλοκότητα που διακρίνει το πλαίσιο όλων αυτών των παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε συνδυασμό με την ανομοιογενή σύσταση του μαθητικού πληθυσμού (διαφορές ως προς τις ικανότητες, τα κίνητρα για μάθηση και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή) καθιστά αναγκαίες τις παρεμβάσεις σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα (Χατζηχρήστου et al., 2004, σελ. 2).

2.1.1 Τα τρία επίπεδα πρόληψης των παρεμβατικών προγραμμάτων

Τα προγράμματα παρέμβασης κατηγοριοποιούνται σε τρία επίπεδα ανάλογα με το βαθμό πρόληψης. Ειδικότερα, υπάρχουν παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης (Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 362).

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης απευθύνονται σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό (π.χ. σε όλους τους μαθητές μιας τάξης, ενός σχολείου, μιας σχολικής περιφέρειας ή κοινότητας). Η παρέμβαση αυτού του τύπου διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες (καθολική κι επιλεκτική) ανάλογα με τους ειδικότερους στόχους, που έχουν αρχικά τεθεί. Μια καθολική παρέμβαση αποσκοπεί στα παρακάτω:

- ο Προαγωγή της ψυχικής υγείας
 - ο Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
 - ο Ενδυνάμωση δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως και κοινωνικών δεξιοτήτων
 - ο Δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος
 - ο Καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη για όλους τους μαθητές
- (Χατζηχρήστου et al., 2004, σελ. 12).

Σε αντίθεση με την καθολική παρέμβαση, η επιλεκτική απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες του γενικού μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα και διαταραχές λόγω της ύπαρξης ορισμένων παραγόντων επικινδυνότητας, που σχετίζονται είτε με την οικογένεια είτε με το περιβάλλον των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες μιας επιλεκτικής παρέμβασης δεν έχουν παρουσιάσει στο παρελθόν προβλήματα ή διαταραχές αλλά έχουν σοβαρές πιθανότητες να εμφανίσουν στο μέλλον κάποιες από αυτές, για παράδειγμα παιδιά με αλκοολικούς γονείς ή παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας (Χατζηχρήστου et al., 2004, σελ. 12).

Επιπλέον, τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης απευθύνονται και σε μαθητές που βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο στην ανάπτυξή τους ή στην οικογενειακή τους ζωή ή βιώνουν αγχογόνα γεγονότα - κρίσεις στο περιβάλλον τους, όπως χωρισμός γονέων, απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, φυσικές καταστροφές, εμπόλεμες καταστάσεις κ.ά.

(Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 363).

Αν και μπορούμε να διακρίνουμε μια σύγκλιση των γενικών στόχων ανάμεσα στις καθολικές παρεμβάσεις πρόληψης και στις επιλεκτικές, ωστόσο σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2004, σελ. 363) οι επιλεκτικές παρεμβάσεις πρόληψης έχουν κάποιους ειδικότερους στόχους, όπως:

- ο Πρόσκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα με συγκεκριμένους παράγοντες επικινδυνότητας (π.χ. εκμάθηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων των γονέων ύστερα από το χωρισμό)
- ο Ενίσχυση ατομικών και περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης εφαρμόζονται είτε από σχολικούς ψυχολόγους είτε από εκπαιδευτικούς ή άλλο προσωπικό, που έχει επιμορφωθεί κατάλληλα σε αυτά και εποπτεύεται από σχολικούς ψυχολόγους. Τέλος, αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα διάφορων χωρών έχουν εντάξει στο αναλυτικό τους πρόγραμμα για όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προγράμματα τέτοιου τύπου (Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 362).

Οι μαθητές από την άλλη, που συμμετέχουν σε προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης, είναι αυτοί που παρουσιάζουν προβλήματα ή εκδηλώνουν τα πρώτα συμπτώματα ή ενδείξεις συναισθηματικών ή κοινωνικών διαταραχών και μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθητές αυτοί εντοπίζονται με παραπομπές εκπαιδευτικών ή με διάφορες μεθόδους ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης. Τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης έχουν ως σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων και την πρόληψη εμφάνισης σοβαρών διαταραχών (Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 363).

Τέλος, η εφαρμογή προγραμμάτων δευτερογενούς πρόληψης γίνεται σε επίπεδο ατόμου ή ομάδας είτε από σχολικούς ψυχολόγους είτε από άλλο προσωπικό με τη συνεργασία κι εποπτεία ειδικών (Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 363).

Τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης απευθύνονται, κυρίως, σε μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες. Ως σκοπό έχουν την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών σε όλα

τα πλαίσια δράσης τους, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται είτε από ψυχολόγους είτε από εξειδικευμένο προσωπικό σε επίπεδο ατόμου ή ομάδας (Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 363).

2.1.2 Εννοιολογικό πλαίσιο προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας

Οι Pfeiffer και Reddy προτείνουν (1998, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ.364) το *τριαρχικό μοντέλο παρεμβάσεων ψυχικής υγείας ενταγμένων στο σχολείο*, το οποίο έχει τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με το διαφορετικό επίπεδο πρόληψης των προγραμμάτων (προγράμματα πρόληψης, θεραπείας, διατήρησης, προαγωγής της υγείας). Η δεύτερη διάσταση αφορά τα θέματα, στα οποία εστιάζουν τα προγράμματα. Η ποικιλία που παρατηρείται στη θεματολογία, έχει ως αποτέλεσμα να διαμορφώνονται οι ακόλουθες κατηγορίες: α) διαταραχές συμπεριφοράς, βία, επιθετικότητα, διάσπαση προσοχής - υπερκινητικότητα, β) συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (π.χ. κατάθλιψη, διαταραχές άγχους κ.ά.), γ) χρήση - κατάχρηση ουσιών και δ) θέματα που σχετίζονται με τους γονείς και την οικογένεια (π.χ. τρόποι διαπαιδαγώγησης, προσαρμογή γονέων, υποστήριξη).

Τέλος, η τρίτη διάσταση σχετίζεται με τα παρακάτω θέματα: α) μείωση εμποδίων για πρόσβαση στις υπηρεσίες, β) εμπλοκή κι ενίσχυση των γονέων, γ) διασύνδεση με φορείς και υπηρεσίες της κοινότητας, δ) στήριξη των οικογενειών σε μεταβατικές περιόδους και ε) αναγνώριση - ενδυνάμωση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα εννοιολογική προσέγγιση είναι αυτή του Adelman (1996, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 364-365), η οποία εστιάζει στην ενδυνάμωση της ικανότητας του παιδιού για μάθηση. Αναλυτικότερα, είναι απαραίτητο να γίνεται μια συστηματική και πολυεπίπεδη προσπάθεια παρέμβασης συνοδευόμενη από δραστηριότητες, οι οποίες ενδυναμώνουν την ικανότητα του παιδιού για μάθηση και ανάπτυξη. Κατά αυτό τον τρόπο

αντιμετωπίζονται με επιτυχία οι ανάγκες αρκετών παιδιών, τα οποία συναντούν δυσκολίες που τα εμποδίζουν να επωφεληθούν από τη διδασκαλία.

Ο Adelman υποστηρίζει (1996, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 365-367) ότι η διευκόλυνση της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών επιτυγχάνεται μέσα από έξι αλληλένδετους τομείς δραστηριοτήτων παρέμβασης των μαθητών. Οι τομείς αυτοί περιγράφονται παρακάτω.

1. Διευκόλυνση της μάθησης κι ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής, μπορούν να ξεπεραστούν με την εύρεση τρόπων υποστήριξής του μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας από την πλευρά του εκπαιδευτικού στο μαθητή, μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα του δεύτερου για μάθηση. Επίσης, στο συγκεκριμένο τομέα δραστηριοτήτων συμπεριλαμβάνονται: α) προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, β) υποστηρικτικά δίκτυα για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού, γ) ενισχυτική διδασκαλία, καθώς και δ) προγράμματα κατάρτισης βοηθών, εθελοντών ή άλλων προσώπων που επιθυμούν να βοηθήσουν στην τάξη ή να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, είναι απαραίτητο να ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριότητες που αποσκοπούν στη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, προκειμένου να προλαμβάνονται μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες.

2. Βοήθεια στους μαθητές και στις οικογένειές τους. Ο τομέας αυτός αφορά την παροχή υπηρεσιών σε ατομικό επίπεδο και την υλοποίηση προγραμμάτων με σκοπό την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών. Ειδικότερα, σε αυτόν περιλαμβάνονται: α) προγράμματα που ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών μες στην τάξη, ώστε να μειώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για εύρεση ειδικών προγραμμάτων και υπηρεσιών, β) ενημερωτικό πρόγραμμα για πηγές βοήθειας που διατίθενται, καθώς και για την πρόσβαση σε αυτές, γ) συστήματα διευκόλυνσης για αναζήτηση βοήθειας και στρατηγικές αξιολόγησης των αναγκών, δ) μέθοδοι για την αντιμετώπιση των παραπομπών, ε)

προγράμματα παροχής άμεσης βοήθειας, στ) μέθοδοι για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιπτώσεων και τη διαχείριση των υπηρεσιών στήριξης και ζ) συνεργασία με την κοινότητα, ώστε να ενσωματώνονται οι επιπλέον υπηρεσίες παροχής βοήθειας στο υπάρχον σύστημα.

3. **Αντιμετώπιση κρίσεων και πρόληψη.** Ο τομέας αυτός έχει ως σκοπό την αντιμετώπιση, τη μείωση των επιπτώσεων και την πρόληψη των κρίσεων. Επομένως, περιλαμβάνονται σε αυτόν προγράμματα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο και την κοινότητα, όπως και προγράμματα πρόληψης που αφορούν την ασφάλεια στο χώρο του σχολείου, τη μείωση των περιστατικών βίας, την πρόληψη παιδικής κακοποίησης ή αυτοκτονίας κ.ά.
4. **Στήριξη σε μεταβατικά στάδια.** Σε αυτό τον τομέα σχεδιάζονται, αναπτύσσονται και εφαρμόζονται εξειδικευμένα προγράμματα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών και των οικογενειών τους όταν βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο (π.χ. αλλαγή σχολείου, παρακολούθηση ειδικής τάξης κ.ά.). Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η πρόληψη αρνητικών επιδράσεων, η μείωση απομόνωσης, η αύξηση θετικών συμπεριφορών και η συμμετοχή σε σχολικές και άλλες μαθησιακές δραστηριότητες.
5. **Εμπλοκή της οικογένειας σε θέματα σχολείου.** Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει δραστηριότητες, που συνδέονται με: προγράμματα αξιολόγησης των ειδικών μαθησιακών αναγκών και υποστήριξης των ενηλίκων στο σπίτι, προγράμματα που παρέχουν βοήθεια στους γονείς ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις υποχρεώσεις τους απέναντι στα παιδιά όσον αφορά τα μαθήματα του σχολείου, μεθόδους βελτίωσης της επικοινωνίας, παρεμβατικά προγράμματα που σχετίζονται με τη σύνδεση σχολείου - οικογένειας, καθώς και τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων που είναι κρίσιμες για το μαθητή, προγράμματα που προσφέρουν βοήθεια στους γονείς με σκοπό να διευκολύνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του μαθητή, παρεμβατικά προγράμματα που παροτρύνουν τα υπόλοιπα

μέλη της οικογένειας να επιλύουν προβλήματα σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών και τέλος, προγράμματα που διευκολύνουν την οικογένεια να αναζητά βοήθεια και υποστήριξη.

- 6. Συνεργασία με την κοινότητα για ενεργό εμπλοκή και στήριξη.** Ο τομέας αυτός έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα, το οποίο θα επιλύει προβλήματα του σχολείου αλλά και θα ενισχύει τις προσπάθειες ενδυνάμωσης των παιδιών για μάθηση. Συγκεκριμένα, στον τομέα αυτό περιλαμβάνονται προγράμματα σχετικά με τη συμμετοχή και την παροχή στήριξης από την κοινότητα, προγράμματα στήριξης και παρακολούθησης εθελοντών, προγράμματα για μαθητές και γονείς που έχουν αρνητική στάση για το σχολείο και προγράμματα για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου - κοινότητας.

2.1.3 Μοντέλα παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο

Σύμφωνα με τον Durlak (1995, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 368) τα μοντέλα παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας στις ΗΠΑ σε σχέση με τα προγράμματα πρόληψης στο σχολείο είναι τα ακόλουθα:

- Υπηρεσίες ψυχικής υγείας ενταγμένες στο σχολείο (school-based services)
- Υπηρεσίες ψυχικής υγείας συνδεδεμένες με το σχολείο (school-linked services)
- Υπηρεσίες ψυχικής υγείας της κοινότητας (community-based services)

Στην περίπτωση του πρώτου μοντέλου οι υπηρεσίες ψυχικής υγείας παρέχονται σε μαθητές, γονείς κι εκπαιδευτικούς μέσα στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Οι Carlson, Paavola και Talley επισημαίνουν (1995, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 368) πως οι υπηρεσίες αυτές χρηματοδοτούνται είτε από το σχολείο (school-based/school-supported services) είτε από άλλες εξωτερικές δομές (school-based/other-supported services).

Αναφορικά με το δεύτερο μοντέλο, οι υπηρεσίες ψυχικής υγείας παρέχονται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (κοινοτικό κέντρο ψυχικής υγείας) και συνδέονται με το σχολείο με κοινή διοικητική δομή ή με κάποια άλλη ρύθμιση. Τέλος, κατά το τρίτο μοντέλο οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν τους μαθητές σε κάποιο κοινοτικό κέντρο ψυχικής υγείας (Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 368).

Οι Knoff και Batsche (1990, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 368) κάνουν αναφορά σε δύο βασικές προσεγγίσεις για την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας σε παιδιά κι εφήβους. Η πρώτη προσέγγιση εστιάζει στις παρεχόμενες υπηρεσίες ψυχικής υγείας ή σε κέντρα νοσηλείας της κοινότητας ή σε υπηρεσίες από ειδικούς σε ιδιωτική βάση (community mental health perspective). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, τα ψυχολογικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών δεν επιλύονται μες στο χώρο του σχολείου αλλά μακριά από αυτό. Το σχολείο δηλαδή αποποιείται το ρόλο του συνεργάτη στη διαδικασία της θεραπευτικής αντιμετώπισης. Σε αντίθεση με την πρώτη προσέγγιση, η δεύτερη εστιάζει στο χώρο του σχολείου, το οποίο κρίνεται ως το σημαντικότερο πλαίσιο στη ζωή των μαθητών (μετά την οικογένεια). Στο σχολικό πλαίσιο που δρουν οι μαθητές, παρέχονται υπηρεσίες ψυχικής υγείας, καθώς και παρεμβατικά προγράμματα των οποίων είναι εφικτή η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της γενίκευσης σε διαφορετικές ομάδες μαθητών και σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και πλαίσια.

Οι Adelman και Taylor (1998, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 369) εκφράζουν έντονες ανησυχίες για την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών και προγραμμάτων από υπηρεσίες της κοινότητας, καθώς τα προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολείο από αυτές τις υπηρεσίες, προκαλούν ποικίλες αντιδράσεις και συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού των δύο συστημάτων, εφόσον δεν καταβάλλεται καμία προσπάθεια συνεργασίας κι ενσωμάτωσής τους στο σχολικό πλαίσιο. Αντίθετα, η σπουδαιότητα της προσέγγισης που εστιάζει στην παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών και στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης εντός του σχολικού πλαισίου έχει επισημανθεί από μια άλλη οπτική. Ειδικότερα οι παραπάνω ερευνητές, όπως οι Adelman, κάνουν

λόγο για μια οπτική, στην οποία το προσωπικό όλων των υπηρεσιών (εκπαιδευτικών και ψυχολογικών) του σχολείου συνεργάζεται στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης και αναλαμβάνει το συντονισμό της σύνδεσης με φορείς - υπηρεσίες της κοινότητας.

Τέλος, ο Holtzman (1992, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 369) τονίζει τη μεγάλη σημασία που έχει ο σχεδιασμός κι η υλοποίηση σε σχολικές μονάδες προγραμμάτων πρόληψης (σε όλα τα επίπεδα) από εξειδικευμένα πανεπιστημιακά κέντρα και ιδρύματα (foundations) σε συνεργασία με τα σχολεία.

2.1.4 Δομή προγραμμάτων παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της δομής των προγραμμάτων παρέμβασης κατά τη Χατζηχρήστου (2004, σελ. 370) περιλαμβάνει τα βήματα που ακολουθούν.

1. **Ανασκόπηση βιβλιογραφίας** (π.χ. μελέτη θεωρητικών προσεγγίσεων, προηγούμενων ερευνών, ειδικών προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο)
2. **Καθορισμός γενικού σκοπού και ειδικότερων στόχων**
3. **Αξιολόγηση των αναγκών του πλαισίου παρέμβασης**
4. **Προσδιορισμός δομής προγράμματος.** Σε αυτό το βήμα προσδιορίζονται: α) το επίπεδο πρόληψης της παρέμβασης, β) οι ομάδες παρέμβασης (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) και τα πλαίσια παρέμβασης (π.χ. ομάδα, τάξη, σχολείο), γ) οι θεματικές ενότητες της παρέμβασης και οι κύκλοι των συναντήσεων με συγκεκριμένες δραστηριότητες, και δ) οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε συνάντηση, η διαδικασία και το κλείσιμο.
5. **Καθορισμός μεθόδου και διαδικασίας.** Σε αυτό το βήμα γίνεται: α) η επιλογή των ομάδων, των τάξεων και των σχολείων, β) ο καθορισμός του προγράμματος των συναντήσεων, γ) ο προσδιορισμός των μελών, ο συντονισμός, οι συναντήσεις, καθώς και η ψυχολογική εποπτεία και δ) η αξιολόγηση της διαδικασίας του προγράμματος παρέμβασης.
6. **Ολοκλήρωση προγράμματος κι αξιολόγηση αυτού.**

2.2 Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων

Αν και δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για τις “κοινωνικές δεξιότητες”, αναφέρουμε παρακάτω κάποιους από αυτούς, ώστε να γίνει εύκολα αντιληπτό το περιεχόμενό τους. Οι Gresham και Elliot (1993, όπως αναφέρεται στους Denham, Hatfield, Smethurst, Tan & Tribe, 2006) ορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως «τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που ωθούν ένα άτομο να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους και να αποφεύγει μη κοινωνικά αποδεκτές αντιδράσεις από τους άλλους (σελ.34).

Από την άλλη, οι Rinn και Markle διατυπώνουν έναν πληρέστερο ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων (1979, όπως αναφέρεται στην O’Rourke & Worzbyt, 1996). «Η φράση κοινωνικές δεξιότητες ορίζεται ως ένα ρεπερτόριο λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, με το οποίο τα παιδιά επηρεάζουν τις αντιδράσεις των άλλων υποκειμένων (π.χ. συνομήλικοι, γονείς, αδέρφια και δάσκαλοι) σε ένα διαπροσωπικό πλαίσιο. Το ρεπερτόριο αυτό λειτουργεί ως ένας μηχανισμός μέσω του οποίου τα παιδιά επηρεάζουν το περιβάλλον τους με το να αποκτούν, να μεταφέρουν ή να αποφεύγουν επιθυμητά ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα στην κοινωνική σφαίρα... Ο βαθμός στον οποίο πετυχαίνουν να αποκτούν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να αποφεύγουν ή να διαφεύγουν τα ανεπιθύμητα χωρίς να προκαλούν πόνο στους άλλους, είναι ο βαθμός στον οποίο θεωρούνται άτομα με κοινωνικές δεξιότητες» (σελ. 383).

2.2.1 Τα συστατικά μέρη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Προκειμένου να κατανοήσουμε, πραγματικά, τι χρειάζεται για τη βελτίωση της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός ατόμου, απαιτείται μια βαθύτερη οπτική από αυτή που παρέχεται στους περισσότερους επιφανειακούς ορισμούς (O’Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 384).

Οι Michelson, Sugai, Wood και Kazdin (1983, όπως αναφέρεται στην O’Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 384) απομόνωσαν τα κύρια συστατικά μέρη, τα οποία θεωρούν ιδιαίτερα κρίσιμα για την κατανόηση της πολύπλοκης φύσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η εργασία τους έχει

διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στη βελτίωση της αξιολόγησης, της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών, με σεβασμό στα ακόλουθα σημεία:

- ο Οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτώνται, κυρίως, μέσω της μάθησης (π.χ. παρατήρηση, μοντελοποίηση, επανάληψη και ανατροφοδότηση)
- ο Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούνται από συγκεκριμένες και διακριτές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές
- ο Οι κοινωνικές δεξιότητες εμπεριέχουν κατάλληλη μύηση και αντιδράσεις σε αυτές
- ο Οι κοινωνικές δεξιότητες μεγιστοποιούν την κοινωνική ενδυνάμωση (π.χ. θετικές αντιδράσεις από το κοινωνικό περιβάλλον κάποιου)
- ο Οι κοινωνικές δεξιότητες προκαλούν αλληλεπίδραση εκ φύσεως και εμπεριέχουν αποτελεσματική και κατάλληλη ανταποκρισιμότητα
- ο Η εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Επομένως, παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο και η κοινωνική θέση του αποδέκτη επηρεάζουν την κοινωνική «επίδοση» κάποιου
- ο Ελλείμματα, καθώς και υπερβολές της κοινωνικής «επίδοσης» μπορούν να καθοριστούν και να αποτελέσουν τους στόχους μιας παρέμβασης

2.2.2 Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τον Bullock (1988, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.384) τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και ως προς την ικανότητα να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά, αποτυγχάνουν συχνά να αναπτύξουν θετικές και, αμοιβαία, ικανοποιητικές σχέσεις με συνομηλίκους κι ενήλικες. Επιπλέον, οι O'Rourke και Worzbyt (1996, σελ.384) αναφέρουν πως τα παιδιά που δε νιώθουν άνετα με τους άλλους και αποτυγχάνουν να προκαλέσουν αλληλεπίδραση μαζί τους με θετικό τρόπο, συχνά βιώνουν παραμέληση κι απόρριψη, σε αντίθεση με παιδιά που είναι περισσότερο ικανά κοινωνικά και ως εκ τούτου, είναι σε γενικές γραμμές πιο ευτυχισμένα, διαθέτουν μια θετικότερη οπτική για τη ζωή,

έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα. Ο βαθμός δυσκολίας, πάλι, που βιώνουν τα παιδιά κατά την πρόκληση και διατήρηση αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους, αντανακλά, συνήθως, το βαθμό που αυτά είναι δημοφιλή.

Τα δημοφιλή παιδιά, σύμφωνα με τους Stiefvater, Kurdek και Allik (1986, σελ.34) συμμετέχουν σε δραστηριότητες συνομηλίκων, είναι συνεργάσιμα και πρόθυμα να προσφέρουν τη βοήθειά τους, επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους, είναι φιλικά και υποστηρικτικά προς τους συνομηλίκους τους κι έχουν καλά αναπτυγμένες τις κοινωνικές - γνωστικές δεξιότητες, όπως και τις δεξιότητες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων. Αντίθετα, τα μη δημοφιλή παιδιά, ιδιαίτερα, τα επιθετικά παιδιά και αυτά που έχουν βιώσει έντονη απόρριψη, εμφανίζουν ελλείμματα ως προς τις προαναφερθείσες δεξιότητες.

Στα χαρακτηριστικά των δημοφιλών παιδιών αναφέρονται οι Mehaffey και Sandberg (1992, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt 1996, σελ.385), σύμφωνα με τους οποίους τα δημοφιλή παιδιά έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες της φιλίας. Συνήθως, τα παιδιά αυτά έχουν αυτοπεποίθηση, είναι ανεξάρτητα, ευαίσθητα στις ανάγκες των άλλων, καλοί ακροατές και πρόθυμα στο να συμφωνούν. Επίσης, μοιράζονται με ευκολία είτε τις ιδέες τους είτε διάφορα υλικά αγαθά με άλλα παιδιά, περιμένουν υπομονετικά τη σειρά τους, είναι ανοιχτά στις προτάσεις των άλλων και γενικότερα χρησιμοποιούν στρατηγικές, οι οποίες τους επιτρέπουν να χτίζουν στενές σχέσεις με τους άλλους.

Οι Coie και Dodge (1988, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt 1996, σελ.386) κάνουν λόγο για τη διάκριση των μη δημοφιλών παιδιών σε δύο κατηγορίες, στα διαφορετικά και στα αντιπαθή παιδιά. Τα διαφορετικά παιδιά είναι κοινωνικά «αόρατα». Συνήθως, είναι απομονωμένα, αποσυρμένα, ντροπαλά, παθητικά παιδιά που δε διεκδικούν όσα επιθυμούν ή έχουν ανάγκη. Οι Younger και Piccinin (1989, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt 1996, σελ.386) είναι αισιόδοξοι για τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά, καθώς διατυπώνουν την άποψη ότι μεγαλώνοντας γίνονται, προοδευτικά, όλο και πιο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο,

οι Mehaffey και Sandberg (1992, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt 1996, σελ.386) τονίζουν πως τα μη διεκδικητικά παιδιά πληρώνουν ένα ακριβό τίμημα στην κοινωνική αρένα, αφού μεταφέρουν τα ελλείμματά τους στην ενήλικη ζωή τους με πολλά από αυτά να υποφέρουν από ψυχοσωματικές και ψυχολογικές διαταραχές.

Αντίθετα, κατά τους Hazler, Hoover και Oliver (1993, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt 1996, σελ.386) τα αντιπαθή παιδιά γίνονται αντιληπτά από τους συνομηλίκους τους ως υπερβολικά επιθετικά και ποτέ δεν είναι πλήρως αποδεκτά από αυτούς ακόμη κι όταν έχουν ωριμάσει στην ηλικία. Τα αντιπαθή παιδιά δεν είναι συνεργάσιμα, γνωστοποιούν τις ανάγκες τους με τρόπους που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτοί κι αντιδρούν με ακατάλληλο τρόπο στους συνομηλίκους τους. Γενικότερα, συμπεριφέρονται με τρόπους που δεν είναι ευχάριστοι και κατάλληλοι με το πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος που ζουν.

Οι Oliver, Young και LaSalle (1994, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 386) επισημαίνουν το γεγονός πως τα αντιπαθή παιδιά, συχνά, δείχνουν τις δυσλειτουργίες τους ανοιχτά χρησιμοποιώντας λεκτικές και σωματικές προσβολές προς τους άλλους, πειράγματα, προκλήσεις, διαφωνίες, συγκρούσεις, όπως και με το να παραβιάζουν ή να αγνοούν τα δικαιώματα των άλλων.

Τα αντιπαθή παιδιά εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους σύμφωνα με τους Patterson, Reid, Jones και Congber (1975, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt, 1996). Οι παραπάνω συγγραφείς αναφέρουν ότι « η προσαρμογή που επιδεικνύουν τα αντιπαθή παιδιά ως προς τη συμπεριφορά τους, είναι συχνά ανώριμη και τα παιδιά αυτά δε δείχνουν να έχουν μάθει τις απαραίτητες (κοινωνικές) δεξιότητες – κλειδιά για τη δημιουργία και τη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους. Οι ομάδες συνομηλίκων συχνά απορρίπτουν, αποφεύγουν ή/και τιμωρούν τα επιθετικά παιδιά, οπότε τα αποκλείουν από τη μάθηση θετικών εμπειριών με τους άλλους. Τα αρνητικά/επιθετικά παιδιά, ακόμη, παρουσιάζουν ακαδημαϊκές δυσκολίες και έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους συμμαθητές τους» (σελ. 386).

Σε περίπτωση που δε γίνουν επανορθωτικές προσπάθειες τα αντιπαθή παιδιά με έντονο το στοιχείο της επιθετικότητας και σε συνδυασμό με την έλλειψη δημοτικότητας κατά τους Coie και Dodge (1983, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 386) διατρέχουν μεγάλους κινδύνους ακαδημαϊκής αποτυχίας, αλκοολισμού, αντικοινωνικής συμπεριφοράς και ψυχιατρικών διαταραχών.

2.2.3 Οι προβληματικές περιοχές των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι Gresham και Elliot υποστηρίζουν (1987, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 387) πως τα κοινωνικά προβλήματα των παιδιών εμφανίζονται στις ακόλουθες τέσσερις περιοχές:

- ο **Ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων (Social skills deficits)**. Τα παιδιά που υστερούν στις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να αλληλεπιδρούν κατάλληλα με τους άλλους, χαρακτηρίζονται από ελλείμματα σε αυτή την περιοχή. Αναλυτικότερα, παιδιά που δε γνωρίζουν ή δεν είναι ικανά να μοιραστούν τις ιδέες τους ή διάφορα υλικά αγαθά με τους συνομηλίκους τους, αποτελούν παράδειγμα του εν λόγω ελλείμματος.
- ο **Ελλείμματα κοινωνικής συμπεριφοράς (Social performance deficits)**. Παρόλο που αρκετά παιδιά έχουν μάθει πώς να εκτελούν διάφορες κοινωνικές δεξιότητες κι ενώ διαθέτουν τις απαραίτητες για την εκτέλεση τους ικανότητες, ωστόσο αποτυγχάνουν να τις εκτελέσουν αλλά και όταν το καταφέρνουν αυτό, η εκτέλεσή τους είναι αναποτελεσματική. Για παράδειγμα, ενώ ένα παιδί μπορεί να γνωρίζει όλα τα προαπαιτούμενα βήματα ώστε να κάνει κομπλιμέντα στους συμμαθητές του κι ενώ διαθέτει τις δεξιότητες και είναι ικανό να τις χρησιμοποιήσει, ωστόσο δεν τις εφαρμόζει στην πράξη σε κανένα βαθμό συμβατότητας με τα κατάλληλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Πιθανότατα, η αποτυχία αυτή των παιδιών να οφείλεται στην έλλειψη κινήτρων ή στο ότι δεν αναγνωρίζουν ή δεν εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται.

Ο **Αδυναμία αυτοελέγχου των κοινωνικών δεξιοτήτων (Self-control social skill deficits).**

Ορισμένα παιδιά δεν κατορθώνουν να μάθουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες εξαιτίας του άγχους, του φόβου ή των φοβιών τους. Κάποια παιδιά, για παράδειγμα, όταν γνωρίζουν ανθρώπους, αγχώνονται υπερβολικά με αποτέλεσμα να μην μπορούν να μάθουν τα κατάλληλα βήματα για να συστήσουν τον εαυτό τους. Το κοινωνικό άγχος τους, δηλαδή, τα παρεμποδίζει να προσεγγίζουν κοινωνικά ανθρώπους που γνωρίζουν για πρώτη φορά. Ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες που οφείλονται στον αυτοέλεγχο, αναγνωρίζονται εύκολα λόγω της συνοδευτικής συναισθηματικής διέγερσης και της έλλειψης γνώσης ή εκτέλεσης της εν λόγω κάθε φορά δεξιότητας.

Ο **Αδυναμία αυτοελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς (Self-control social performance deficits).** Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, έχουν μάθει τις κατάλληλες

κοινωνικές δεξιότητες και είναι ικανά να τις εκτελέσουν αλλά η εκτέλεση αυτή παρεμποδίζεται από μια συναισθηματική διέγερση, η οποία μπορεί να συνοδεύεται σε κάποιες περιπτώσεις και από περιορισμένες ευκαιρίες για εξάσκηση της επιθυμητής συμπεριφοράς ή από έλλειψη θετικής ενίσχυσης. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί μπορεί να γνωρίζει πώς να κάνει κομπλιμέντα στους συμμαθητές του αλλά να τα κάνει τόσο αραιά χρονικά και χωρίς σταθερότητα εξαιτίας του κοινωνικού του άγχους. Συνήθως, τα παιδιά της εν λόγω κατηγορίας είναι εύκολα αναγνωρίσιμα, καθώς πληρούν δύο κριτήρια: α) την ύπαρξη μιας συναισθηματικής διέγερσης και β) την ανεπαρκή ή ασύμφωνη εκτέλεση των αναμενόμενων κοινωνικών δεξιοτήτων.

2.2.4 Μέθοδοι αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι O'Rourke και Worzbyt (1996, σελ. 388) αναφέρουν ότι υπάρχουν πολυάριθμες μέθοδοι αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Κάποιες από τις δημοφιλέστερες μεθόδους αναφέρονται παρακάτω:

Άμεση παρατήρηση (Direct observation). Οι τεχνικές άμεσης παρατήρησης βασίζονται στη θεωρία της συμπεριφοράς και στην εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς. Υποστηρίζεται από πολλούς ότι έχει υψηλό βαθμό εγκυρότητας (Zimmerman, 2002, σελ. 60). Συνήθως, αυτός ο τύπος παρατήρησης λαμβάνει χώρα σε μια σχολική τάξη, καθώς και σε προαύλιους χώρους, στους οποίους τα παιδιά παρατηρούνται στο φυσικό τους περιβάλλον από ένα ή περισσότερα άτομα. Οι παρατηρητές καταγράφουν τη συχνότητα, τη διάρκεια και την ποιότητα συγκεκριμένων κοινωνικών συμπεριφορών. Κατά αυτό τον τρόπο, παρέχεται μια λειτουργική ανάλυση συγκεκριμένων συμπεριφορών σε ένα φυσικό περιβάλλον στο χρόνο που αυτές εκδηλώνονται (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 388).

Μετρήσιμες κλίμακες (Rating scales). Οι κλίμακες αυτές χρησιμοποιούνται ευρέως από ανθρώπους που γνωρίζουν καλά το παιδί, όπως γονείς, δάσκαλοι κι άλλοι επαγγελματίες (Zimmerman, 2002, σελ. 60). Αν και η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μετρήσιμων κλιμάκων, συχνά, αμφισβητείται από πολλούς, ωστόσο αυτές παρέχουν μια γενική μέτρηση με σκοπό την αναγνώριση των παιδιών, των οποίων οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται ελλειμματικές. (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 388).

Κοινωνιομετρικές τεχνικές (Sociometric techniques). Οι τεχνικές αυτές παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες μέσα από μια ομάδα συνομηλίκων, συνήθως συμμαθητών, με τη βοήθεια των οποίων τα παιδιά αναγνωρίζουν τους συνομηλίκους τους ως άτομα που θέλουν να παίξουν, να καθίσουν ή να δουλέψουν. Στη μέθοδο αυτή ορισμένες φορές χρησιμοποιείται και μια αρνητική ερώτηση, στην οποία τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν εκείνα τα παιδιά με τα οποία θα

ήθελαν να έχουν περιορισμένη ή καμία επαφή. Στη συνέχεια, τα δεδομένα συλλέγονται και αναλύονται σε ένα κοινωνιομετρικό δίκτυο που αναγνωρίζει το πλήθος των επιλογών και απορρίψεων που ελήφθησαν από κάθε παιδί και συγκεκριμένα από ποιο (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 388). Παραδείγματα κοινωνιομετρικών τεχνικών αποτελούν: α) η τεχνική του παιχνιδιού της τάξης, β) η τεχνική της υποψηφιότητας συνομηλίκων, γ) οι μετρήσεις «μάντεψε ποιος» κ.ά. (Zimmerman, 2002, σελ. 61).

Μέθοδοι αυτοαναφοράς (Self-report methods). Για την αξιολόγηση των αντιλήψεων που τα παιδιά έχουν όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες και τα ελλείμματά τους, οι κλίμακες αυτοαναφοράς παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες, αν και θεωρούνται σε υψηλό βαθμό υποκειμενικές. Ωστόσο, παρέχουν ως ένα σημείο πληροφορίες για το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στον κοινωνικό τομέα. Όταν χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με τις μετρήσιμες κλίμακες του δασκάλου, με τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών τεστ και παρατηρήσεων, οι μέθοδοι αυτοαναφοράς κατέχουν ιδιαίτερη θέση στην αξιολόγηση του κοινωνικού αισθήματος που τα παιδιά έχουν σχετικά με την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 389).

Συνεντεύξεις (Interviews). Οι συνεντεύξεις μπορούν να χορηγηθούν σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως του επιπέδου κατάκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής τους θέσης και των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν σε δεξιότητες. Οι συνεντεύξεις προσφέρουν δεδομένα σε μεγαλύτερο βάθος σε σχέση με αυτά που παρέχουν τα εργαλεία αυτοαναφοράς. Στα παιδιά παρουσιάζονται ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις ή/και υποθετικές κοινωνικές καταστάσεις και καλούνται να απαντήσουν με ποιο τρόπο θα αντιδρούσαν σε κάθε περίπτωση. Η διαδικασία της συνέντευξης παρέχει βαθιά γνώση των αντιλήψεων των παιδιών, καθώς και δεξιότητες βασισμένες σε λογικά επιχειρήματα με σκοπό την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων και κοινωνικών καταστάσεων (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 389).

Μέθοδοι παιχνιδιού-ρόλων (Role-play methods). Τα παιχνίδια - ρόλων μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούνται και οι συνεντεύξεις. Τα παιδιά εμπλέκονται σε υποθετικές κοινωνικές καταστάσεις και στη συνέχεια καλούνται να τις δραματοποιήσουν ως το τέλος του γεγονότος. Τα παιδιά, επίσης, καλούνται σε διάφορα σημεία να βγουν από τους ρόλους τους και να «σκεφτούν δυνατά», καθώς επεξεργάζονται κάποιο δίλημμά τους. Τα παιχνίδια-ρόλων επιτρέπουν να γίνεται μια λειτουργική ανάλυση στο πώς αντιδρούν τα παιδιά σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 389).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως κάθε μέθοδος αξιολόγησης έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, γι' αυτό καλό είναι μια μέθοδος να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με κάποια άλλη ή άλλες, ώστε να εξασφαλίζεται η ακριβέστερη δυνατή αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 389).

2.2.5 Μέθοδοι εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων

Η εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες κρίνεται απαραίτητη, καθώς μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν νέες συμπεριφορές, να ενδυναμώσουν τις υπάρχουσες και να διορθώσουν δεξιότητες ή/και ελλείμματα κατά την εκτέλεσή τους (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 389).

Οι Cartledge και Melburn (1986, όπως αναφέρεται στην O'Rourke και Worzbyt, 1996, σελ. 390-392) κάνουν λόγο για τις ακόλουθες τεχνικές εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων:

Μοντελοποίηση (modeling). Σύμφωνα με αυτή την τεχνική τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας τους άλλους και μιμούμενα όσα έχουν παρατηρήσει προηγουμένως. Τα μοντέλα μπορούν να είναι είτε πραγματικά είτε συμβολικά. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί μιμείται την επιθυμητή συμπεριφορά που παρατηρεί σε έναν πραγματικό άνθρωπο, ενώ στη δεύτερη το παιδί μιμείται μια συμπεριφορά, την οποία έχει ένα άτομο ή ένας χαρακτήρας της τηλεόρασης ή

κάποιου άλλου μέσου. Επίσης, υπάρχει και μια τρίτη περίπτωση κατά την οποία το παιδί μιμείται μια συμπεριφορά μέσω προφορικής περιγραφής και καθοδήγησης, όταν απουσιάζει το μοντέλο (υπαρκτό ή συμβολικό). Η μοντελοποίηση έχει αποδειχθεί ότι είναι μια πολύ χρήσιμη τεχνική διδασκαλίας κοινωνικών συμπεριφορών, η οποία έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν το μοντέλο: α) είναι ικανό, β) έχει κύρος και δύναμη, γ) συμπεριφέρεται με στερεότυπους για το «φύλο-κατάλληλους» τρόπους, δ) η συμπεριφορά του έχει σχέση με την κατάσταση του παρατηρητή και ε) όταν ο παρατηρητής πιστεύει ότι αυτός/ή είναι ικανός/ή να επιδείξει με επιτυχία τις συμπεριφορές.

Θετική ενίσχυση (Positive reinforcement). Η τεχνική αυτή αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία η συχνότητα της συμπεριφοράς αυξάνεται εξαιτίας των αμοιβών ή των επιθυμητών γεγονότων που ακολουθούν αυτή (π.χ. φαγητό, χαμόγελο, έπαινος κ.ά.). Η θετική ενίσχυση έχει καλύτερα αποτελέσματα, όταν: α) οι ενισχυτές εκλαμβάνονται από τον αποδέκτη ως θετικές συνέπειες, β) η παροχή ενισχυτών ακολουθεί αμέσως μετά την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, γ) οι ενισχυτές προσφέρονται συχνά κατά την ανάπτυξη της νέας συμπεριφοράς, δ) οι ενισχυτές παρέχονται σποραδικά μετά τη μάθηση της νέας συμπεριφοράς και ε) αμείβονται οι επιτυχημένες προσεγγίσεις της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Τέλος, κατά τη χρήση αυτής της τεχνικής πρέπει να δίνεται προσοχή στην αναγνώριση των ακριβών συμπεριφορών που ενισχύονται. Η επιτυχία της τεχνικής εξαρτάται από την αυξανόμενη συχνότητα των επιθυμητών συμπεριφορών και τη μη παροχή ενισχυτών για ακατάλληλες συμπεριφορές.

Καθοδήγηση και εξάσκηση (Coaching and practice). Η διαδικασία της καθοδήγησης είναι πολυδιάστατη, καθώς περιλαμβάνει οδηγίες, μοντελοποίηση, ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση. Όταν τα παιδιά καθοδηγούνται, ακολουθούν ξεκάθαρες οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουν, παρατηρούν τη συμπεριφορά που τους παρουσιάζεται, ενεργούν χωρίς καθυστέρηση μέσω της εξάσκησης και λαμβάνουν ανατροφοδότηση για να ενισχύουν τις σωστές αντιδράσεις

τους. Η εξάσκηση δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να επαναλάβουν νέες συμπεριφορές σε σωστή σειρά υπό την επίβλεψη του καθοδηγητή τους.

Επίλυση προβλήματος (Problem solving). Η τεχνική αυτή βοηθά τα παιδιά να μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες με σκοπό να επιλύουν προβλήματα. Αν και υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ωστόσο όλες ενθαρρύνουν τα παιδιά: α) να ορίζουν το κοινωνικό τους πρόβλημα, β) να δηλώνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, γ) να εξερευνούν επιθυμητές λύσεις, δ) να συλλέγουν λύσεις που είναι συμβατές με το επιθυμητό αποτέλεσμα, ε) να εξερευνούν τις συνέπειες κάθε λύσης, στ) να συλλέγουν και να εφαρμόζουν την καταλληλότερη πορεία δράσεως και ζ) να αξιολογούν τα αποτελέσματα.

2.2.6 Σχέδιο εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες

Ο Forman (1993, όπως αναφέρεται στην O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 392) κάνει λόγο για τα ακόλουθα βήματα, τα οποία διαμορφώνουν ένα πλήρες σχέδιο διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων.

A. Λογική

1. Διερεύνηση των δεξιοτήτων που θα διδαχθούν
2. Ορισμός και περιγραφή των συμπεριφορών - στόχων και της σημασίας τους στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών

B. Σύντομη διάλεξη (5')

1. Παρουσίαση κοινωνικής δεξιότητας
2. Οφέλη κοινωνικής δεξιότητας
3. Δυσκολίες που προκύπτουν αν αυτή δε γίνει αντικείμενο μάθησης

Γ. Μοντελοποίηση και μίμηση

1. Χρήση πραγματικών ή συμβολικών μοντέλων
2. Αναγνώριση και συζήτηση των βημάτων της δεξιότητας
3. Επίδειξη και εξάσκηση της δεξιότητας σε ομάδες
4. Καθοδήγηση και ανατροφοδότηση των παιδιών (ανατροφοδότηση από το συντονιστή και τα άλλα παιδιά)

Δ. Συζήτηση

1. Εξέταση της σημασίας της κοινωνικής δεξιότητας
2. Εξέταση πιθανών προβλημάτων σε περίπτωση που αυτή δε χρησιμοποιηθεί

Ε. Επίλυση προβλήματος

1. Εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες και παιχνίδια-ρόλων
2. Εφαρμογή βημάτων τεχνικής για την επίλυση προβλήματος
3. Τα παιχνίδια - ρόλων και οι δραστηριότητες συζητιούνται (ανατροφοδότηση)

ΣΤ. Εργασία για το σπίτι

1. Διανομή εργασιών για το σπίτι
2. Προσεκτική εξέταση των εργασιών που ανατέθηκαν
3. Συζήτηση εργασιών στην επόμενη συνάντηση

Ζ. Μεταφορά εκπαίδευσης δεξιότητας έξω από την ομάδα

1. Συζήτηση για το πώς και πού μπορεί η δεξιότητα να χρησιμοποιηθεί

2. Παρατήρηση κοινωνικής δεξιότητας στην πράξη

3. Στόχοι που τίθενται για τη χρήση της κοινωνικής δεξιότητας έξω από την ομάδα

Κλείνοντας, οι Botvin και Botvin (1992, όπως αναφέρεται στους Henderson & Milstein, 2008, σελ. 56) το καταλληλότερο πρόγραμμα καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αυτό που παρέχει στους μαθητές επαρκείς συναντήσεις (15 περίπου την πρώτη χρονιά) και στη συνέχεια κάποιες ενισχυτικές (περίπου 8 για κάθε επόμενη χρονιά).

2.2.7 Αποτελεσματικότητα παρεμβατικών προγραμμάτων με έμφαση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων

Μελετώντας κανείς τη σχετική με τα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας βιβλιογραφία, μπορεί εύκολα να διαπιστώσει μια σημαντική αύξηση αυτών τις τελευταίες δεκαετίες. Η αύξηση αυτή συνοδεύεται, συχνά, από επιτυχή αποτελέσματα τα οποία δικαιολογούν σε ένα σημαντικό βαθμό το ενδιαφέρον των ειδικών (σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών, άλλων επαγγελματιών) για αυτά.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά αποτελέσματα ερευνών από παρεμβατικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στη χώρα μας και στο εξωτερικό. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας το ενδιαφέρον εστιάζεται σε προγράμματα σχετικά με κοινωνικές δεξιότητες.

Πίνακας 4. **Προγράμματα Κοινωνικών Δεξιοτήτων** (συνέχεια πίνακα 65-66 σελ.)

Ερευνητές	Σκοπός έρευνας	Έτος	Αποτελέσματα
Erath, Flanagan, Bierman & Tu	Αλληλεπίδραση κοινωνικού άγχους και φιλίας	2010	Οι φίλιες μετριάζουν τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής εφήβων με κοινωνικό άγχος
Waliski & Carlson	Αξιολόγηση παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας	2008	Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, κι αναγνώρισης συναισθημάτων

	με έμφαση στην αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική αντίληψη και τις κοινωνικές δεξιότητες		Διατήρηση αποτελεσμάτων μετά την παρέμβαση
Denham, Hatfield, Smethurst, Tan & Tribe	Αξιολόγηση 2 παρεμβάσεων εκπαίδευσης μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης	2006	Και οι 2 παρεμβάσεις ήταν το ίδιο αποτελεσματικές. Αυξήθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που κινδύνευαν να αποκλειστούν από το σχολικό πλαίσιο
Frey, Bobbitt Nolen, Van Schoiack Edstrom & Hirschstein	Αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος “Second Step” σε παιδιά 15 δημοτικών σχολείων	2005	Μειώθηκε η επιθετικότητα, αυξήθηκε η συνεργασία και τα παιδιά απαιτούσαν μικρότερη παρέμβαση από ενήλικες στο πρόγραμμα, ενώ έγιναν περισσότερο ικανά (κοινωνικά)
Flem, Thygesen, Valas & Magnes	Αξιολόγηση της εφαρμογής ενός προγράμματος εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες για παιδιά ηλικίας 6 ετών	1998	Τα παιδιά της παρέμβασης αύξησαν θετικές συμπεριφορές (επίλυση προβλημάτων συνεργασίας) και μείωσαν άλλες αρνητικές
Τριλίβα & Chimienti	Αξιολόγηση «Προγράμματος Ελέγχου των Συγκρούσεων», ενός προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων	1996	Βελτιώθηκαν οι κοινωνικές συμπεριφορές (αύξηση συνεργασίας κι ενσυναίσθησης) αλλά η επιθετικότητα δε μειώθηκε αρκετά
McMillon	Αξιολόγηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης φοιτητών σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας	1994	Οι φοιτητές του προγράμματος βελτίωσαν την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα, ενώ δεν υπήρξε διαφορά στη δεξιότητές τους για διαπροσωπική επικοινωνία. Τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν στο

			50% των φοιτητών 2 χρόνια μετά την παρέμβαση
Adalbjarnardottir	Αξιολόγηση προγράμματος με έμφαση στη συζήτηση των απόψεων των μαθητών (8-11 ετών) για διαμάχες που ξεσπούν κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις	1993	Βελτιώθηκε η ικανότητα των παιδιών του προγράμματος να επιλύουν υποθετικές διαμάχες εντός τάξης λαμβάνοντας υπόψιν τους τις απόψεις και των δύο εμπλεκόμενων μερών, ενώ στις πραγματικές διαπραγματεύσεις με τους συμμαθητές τους έπαιρναν υπόψιν τους τη θέση του άλλου
Jupp & Griffiths	Σύγκριση ενός προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων με παραδοσιακή προσέγγιση κι ενός με ψυχοδραματικά παιχνίδια-ρόλων σε ντροπαλούς και κοινωνικά απομονωμένους εφήβους	1990	Σημαντικές διαφορές υπήρξαν και στις 2 παρεμβάσεις αλλά σε αυτή με τα παιχνίδια ρόλων ήταν σημαντικότερη η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της εικόνας των εφήβων για τον εαυτό τους
Stiefvater, Kurdek & Allik	Αξιολόγηση ενός σύντομου προγράμματος επίλυσης προβλημάτων για δημοφιλή, παραμελημένα, τυπικά παιδιά και παιδιά που έχουν απορριφθεί	1986	Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στην επίλυση προβλημάτων για τους 4 τύπους παιδιών. Τα δημοφιλή είχαν πιο αναπτυγμένη την ικανότητα να σχεδιάζουν βήμα-βήμα το πώς θα φτάσουν το στόχο τους σε σχέση με τα άλλα, τα παραμελημένα απάντησαν με πιο ακατάλληλο τρόπο στην επίλυση προβλημάτων και τα κορίτσια υπερείχαν στη διαπροσωπική κατανόηση από τα αγόρια.

Συνοψίζοντας, το ευρύ φάσμα των προβλημάτων που παρουσιάζονται στα σχολεία των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών, όπως και στη χώρα μας, και ιδιαίτερα οι αρνητικές επακόλουθες συνέπειές τους για τη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών, καθιστά αναγκαία την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων με έμφαση στον τομέα της πρόληψης στο χώρο εκδήλωσης των προβλημάτων αυτών, το σχολείο. Σημαντική θέση στα προγράμματα αυτά φαίνεται να καταλαμβάνει η εκπαίδευση των μαθητών σε βασικές κοινωνικές δεξιότητες, η σπουδαιότητα των οποίων καταδεικνύεται στα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμβολή της ομάδας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι αναμφισβήτητη.

Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια αυτή έχει αναδειχθεί μέσα από πλήθος ερευνών. Η ομάδα αποτελεί τη βασική πηγή κοινωνικοποίησης στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια της ζωής και παρέχει σε παιδιά και εφήβους ένα ασφαλές πλαίσιο μέσω του οποίου έχουν συμμετοχή σε παρεμβάσεις με έμφαση στην πρόληψη και την απόκτηση χρήσιμων για την καθημερινότητά τους δεξιοτήτων (Kulic, Horne & Dagley, 2004, σελ. 139). Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην ομαδική ψυχοεκπαίδευση ως σύγχρονος τρόπος αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον. Στο επίκεντρο λοιπόν βρίσκονται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά τους, στην αποτελεσματικότητά τους, καθώς και στους περιορισμούς τους.

3.1 Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Σύμφωνα με τον Gladding (1995, όπως αναφέρεται στην Brown, 2011) οι ομάδες, οι οποίες δημιουργούνται καθημερινά, απευθύνονται σε πληθυσμούς με ποικίλα χαρακτηριστικά. Πολλές από αυτές είναι θεραπευτικές αλλά οι περισσότερες εντάσσονται στην κατηγορία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Συγκεκριμένα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ορίζονται, συνήθως «ως ομάδες που έχουν ως πρωταρχικό στόχο τους την εκπαίδευση των μελών τους πάνω σε μια ψυχολογική έννοια ή θέμα» (σελ. 8).

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία -Association for Specialists in Group Work- (2000, όπως αναφέρεται στην Delucia-Waack, 2006, σελ. 10) διακρίνει τέσσερις τύπους ομάδων ανάλογα με τους σκοπούς που αυτές έχουν και τη διαδικασία που ακολουθούν: α) ομάδες έργου (task/work groups), β) ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/οδηγητικής (psychoeducational/guidance groups), γ) ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups) και δ) ομάδες ψυχοθεραπείας (therapy groups).

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλο, Κουτσοπούλου και Ρέγκλη, 2010) ορίζει ως ψυχοεκπαιδευτικές τις ομάδες που σκοπό έχουν να

«προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση/ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ και τώρα» (σελ. 39).

Κλείνοντας, οι Riva και Haub (2004, όπως αναφέρεται στην Delucia-Waack, 2006, σελ. 11) υποστηρίζουν ότι οι σκοποί των περισσότερων ομάδων που είναι κατά βάση ψυχοεκπαιδευτικές, είναι η διδασκαλία νέων δεξιοτήτων και η πρόληψη πιθανών μελλοντικών προβλημάτων. Ως εκ τούτου, βασικό μέλημα των ομάδων αυτών κατά τους Corey και Corey (2006, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλο et al. 2010, σελ. 39) είναι η πρωτογενής πρόληψη, που προωθείται μέσω της ενημέρωσης των μελών της ομάδας γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ψυχολογικού ενδιαφέροντος (έτσι δικαιολογείται και ο όρος ψυχοεκπαίδευση), καθώς και η άσκηση των μελών της ομάδας σε νέες δεξιότητες και διαφορετικούς τρόπους σκέψης ή συμπεριφοράς.

3.1.1 Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με άλλους τύπους ομάδας

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με ορισμένους τύπους ομάδας αλλά και σημαντικές διαφορές με κάποιους άλλους. Η Delucia-Waack (2006, σελ. 12) κάνει αναφορά στους στόχους των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, οι οποίοι τείνουν να είναι συμπεριφορικοί και συγκεκριμένοι. Συνήθως, οι στόχοι αυτοί εστιάζουν: α) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, β) σε γνωσιακά στιλ και γ) σε στρατηγικές αντιμετώπισης. Συνήθεις στόχοι είναι αυτοί που περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- ο Αναγνώριση κι έκφραση συναισθημάτων
- ο Αναγνώριση κι αμφισβήτηση παράλογων σκέψεων που καθιστούν κάποιον θλιμμένο
- ο Ενθάρρυνση της κατανόησης του τι σημαίνει να είσαι φίλος και να έχεις φίλους
- ο Αντικατάσταση μη εποικοδομητικών συμπεριφορών φιλίας, που έχουν οι μαθητές, με άλλες

Καταλληλότερες

ο Προώθηση της κατανόησης των ερεθισμάτων που προκαλούν άγχος και των αντιδράσεων

δημιουργεί.

ο Διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης και βασικών τεχνικών διαχείρισης του άγχους.

Επιπλέον, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν ένα κοινό ρεπερτόριο στόχων ή ένα θέμα, πάνω στο οποίο εστιάζουν τα μέλη της και επιμέρους μέλη της ομάδας επιλέγουν έναν ή περισσότερους στόχους που τα αντιπροσωπεύουν περισσότερο. Αντίθετα, στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες ο σκοπός μπορεί να είναι πιο γενικός (π.χ. διαπροσωπικές σχέσεις). Επομένως, το φάσμα των επιμέρους στόχων των μελών της ομάδας μπορεί να είναι πολύ μεγαλύτερο, για παράδειγμα να κυμαίνεται από την κατάθλιψη και το άγχος μέχρι τις διατροφικές διαταραχές (Delucia-Waack, 2006, σελ. 12).

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

Η εστίαση, επίσης, είναι διαφορετική στους παραπάνω τύπους ομάδας. Αναλυτικότερα, οι συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες επιδιώκουν, αρχικά, μέσω της διαδικασίας να αναδείξουν δυσπροσαρμοστικές γνώσεις και πρότυπα συμπεριφοράς και στη συνέχεια να επέμβουν σε αυτά χρησιμοποιώντας παρεμβάσεις στην ομάδα. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες πάλι, εστιάζουν στο

περιεχόμενο προεπιλεγμένων δραστηριοτήτων, που έχουν σχεδιαστεί για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους στόχους της ομάδας. Αυτό όμως δε σημαίνει πως αγνοείται η σπουδαιότητα της διαδικασίας στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Για την ακρίβεια, χρησιμοποιείται με σκοπό τη διδασκαλία καινούριων δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Delucia-Waack, 2006, σελ. 12).

Επιπλέον, όλες οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν εστιάζουν στο πρόβλημα με τον ίδιο τρόπο που εστιάζουν οι συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες. Παρόλο που μερικές συμβουλευτικές ομάδες θεωρούνται ως ομάδες πρόληψης, η ιδέα πως ενδέχεται να προκύψει ένα πρόβλημα στα μέλη της ομάδας, βοηθά αυτές τις ομάδες να εστιάζουν στο πρόβλημα αυτό. Από την άλλη, ορισμένες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εστιάζουν σε ένα πρόβλημα (π.χ. διαχείριση θυμού), ενώ άλλες όχι. Οι ομάδες, οι οποίες εστιάζουν στην πρόληψη, κατηγοριοποιούνται από μέτριας έως ελαφριάς εντάσεως επειδή κάποια μέλη τους μπορεί ήδη να έχουν βιώσει την εμπειρία ενός αρνητικού αντίκτυπου στις σχέσεις και στη λειτουργία αυτών τους (Brown, 2011, σελ. 14).

Μια ακόμη σημαντική διαφορά είναι αυτή που σχετίζεται με τη χρονική διάρκεια των εν λόγω τύπων ομάδας. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν περιορισμένο χρόνο ζωής σε σχέση με τις συμβουλευτικές και θεραπευτικές, επειδή ο αριθμός των συναντήσεών τους, όπως και η διάρκεια αυτών είναι μικρότερη από αυτή των αντίστοιχων ομάδων. Συνήθως, οι συναντήσεις των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων κυμαίνονται από 6 έως 20, ενώ αυτές των συμβουλευτικών και θεραπευτικών από 3 μήνες και πάνω. Η διάρκεια κάθε συνάντησης είναι από 30-45 λεπτά για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, ενώ μιάμιση ώρα, συνήθως, για τις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες (Delucia-Waack, 2006, σελ. 13). Γενικότερα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες χαρακτηρίζονται για τη βραχύτητά τους υπό την έννοια ότι οι περισσότερες από αυτές διαθέτουν ένα πρόγραμμα λίγων συναντήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα (Brown, 2011, σελ. 13).

Το φάσμα του αριθμού των συμμετεχόντων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι ευρύ, αφού σε αυτή μπορούν να συμμετέχουν 5 – 50 ή και 100 μέλη. Αντίθετα, στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες ο αριθμός των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 5 – 10, ακόμη κι αν υπάρχει

ένας βοηθός συντονιστή. Πάντως, ομάδες με λιγότερα από πέντε μέλη είναι δύσκολο να αναπτύξουν, έστω κι ένα στοιχειώδες αίσθημα συνοχής (Brown, 2011, σελ. 13).

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

Από την άποψη αυτή μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα που αποτελείται από μαθητές, θυμίζει μια σχολική τάξη με συνεργατικό κλίμα και διδασκαλία ομαδοκεντρική. Όπως δηλαδή στις συνεργατικά οργανωμένες τάξεις ο δάσκαλος δε βρίσκεται στο κέντρο της σκηνής αλλά η ομάδα του, ενώ αυτός αναλαμβάνει την ευθύνη της οργάνωσης, της παρουσίασης, της καθοδήγησης και της αξιολόγησης της σχολικής τάξης, έτσι και ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας έχει την ευθύνη της οργάνωσης της ομάδας, της παροχής υλικού σε αυτή, της συμμετοχής των μελών στις δραστηριότητες, της καθοδήγησης, της ανατροφοδότησης και της αξιολόγησης της ομάδας (Ματσαγγούρας, 1995, σελ. 39).

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

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή από τους συντονιστές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων πρέπει να δίνεται στη συμμετοχή των μελών της ομάδας στις δραστηριότητες, στην επίλυση προβλημάτων, στον καταιγισμό ιδεών, καθώς και στην παροχή συγκεκριμένης ανατροφοδότησης στα μέλη της ομάδας με σκοπό τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους στο θέμα αυτής, όπως και στην εκπαίδευσή τους στις επιθυμητές δεξιότητες. Αντίθετα, οι συντονιστές συμβουλευτικών και θεραπευτικών ομάδων πρέπει να παρέχουν στα μέλη της ομάδας τους ένα πολύ μεγαλύτερο εύρος επιλογής θεμάτων για συζήτηση λόγω της εστίασης στη διαδικασία και της επιδίωξης να γίνει αυτή ο μικρόκοσμος του ευρύτερου κόσμου των μελών της ομάδας (Delucia-Waack, 2006, σελ. 13).

Πίνακας 5. Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με συμβουλευτικές και θεραπευτικές

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

Πηγή: N.W. Brown, 2011, σελ. 10.

3.1.2 Τύποι ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών

Οι Thompson και Radolph (1983, όπως αναφέρεται στην Brown, 2011, σελ. 190-191) παρέχουν τον ακόλουθο τρόπο κατηγοριοποίησης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά. Συγκεκριμένα, διακρίνουν τέσσερις τύπους:

Ομάδες με κοινό πρόβλημα (Common problem groups). Οι ομάδες αυτές εστιάζουν στην αναγνώριση ενός υπαρκτού ή ενδεχόμενου προβλήματος. Σε αυτές τις ομάδες συμμετέχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν ένα κοινό πρόβλημα (π.χ. παιδιά διαζευγμένων γονέων). Η ομοιογένεια που διακρίνει αυτές τις ομάδες, συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Επίσης, ο σχεδιασμός αυτών των ομάδων είναι πιο εύκολος σε σχέση με αυτόν άλλων τύπων ομάδας.

Ομάδες που επικεντρώνονται σε κάθε παιδί χωριστά (Case - centered groups). Το ενδιαφέρον σε αυτές τις ομάδες είναι ότι τα μέλη τους δουλεύουν πάνω σε διαφορετικά προβλήματα. Κάθε μέλος λαμβάνει προσοχή, ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, καθώς και από το συντονιστή αυτής. Αυτός ο τύπος ομάδας αναγνωρίζει την ατομικότητα και τις διαφορές των μελών της. Αν και οι συμμετέχοντες στην ομάδα αντιμετωπίζουν πολύ διαφορετικά προβλήματα, δημιουργούν μεταξύ τους στενούς δεσμούς λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και της αλληλοϋποστήριξης που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ομάδας.

Η ετερογένεια των ομάδων που επικεντρώνονται σε κάθε παιδί χωριστά αποτελεί, αρχικά, μειονέκτημα των ομάδων αυτών επειδή τα μέλη τους εστιάζουν περισσότερο στις διαφορές παρά στις ομοιότητες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ωστόσο, υπάρχουν δύο σημαντικοί παράγοντες, που οι συντονιστές μπορούν να αναπτύξουν με σκοπό την προώθηση της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας. Ο πρώτος παράγοντας είναι η «παγκοσμιότητα», κατά την οποία ο συντονιστής χρησιμοποιεί τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να κατανοήσουν τα μέλη της ομάδας τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ τους, παρόλο που αυτές δεν είναι προφανείς αρχικά. Τέτοιες ομοιότητες είναι για παράδειγμα, το αίσθημα φόβου μιας πιθανής εγκατάλειψης ή αξίες, όπως η έντονη επιθυμία για επιτυχία ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αποφασιστικότητα. Ο

δεύτερος βοηθητικός παράγοντας είναι ο αλτρουισμός. Στα παιδιά, σπάνια, δίνονται ευκαιρίες για να βοηθούν τους άλλους σε καταστάσεις που η βοήθεια αυτή είναι αναγνωρίσιμη. Η αλληλεπίδραση των συνομηλίκων σε αυτές τις ομάδες μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την κατανόηση των άλλων και τη σαφή έκφρασή της, τον εντοπισμό και την τόνωση των δυνατών σημείων των μελών και την εκπαίδευσή τους στην παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης. Στις ομάδες αυτές μπορεί κανείς να συναντήσει πληθώρα χαρακτηριστικών που μπορούν να λειτουργήσουν προς όφελος των μελών τους.

Ομάδες ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (Human – potential groups). Οι ομάδες αυτές παρέχουν ευκαιρίες στα μέλη τους με σκοπό την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους και των δυνατών τους σημείων. Η εστίαση των συγκεκριμένων ομάδων δεν αφορά τόσο τη θεραπεία υπάρχοντων προβλημάτων όσο διάφορων αναπτυξιακών ζητημάτων. Η καλή και βαθιά γνώση της ανθρώπινης ανάπτυξης και εξέλιξης αποτελεί το θεμέλιο για τη δημιουργία τέτοιων ομάδων.

3.1.3 Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών και ενηλίκων

Ανάμεσα σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα παιδιών και ενηλίκων υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις, εφόσον οι ανάγκες και η δυναμική που χαρακτηρίζει τις ομάδες παιδιών είναι διαφορετικές από αυτές των ομάδων ενηλίκων. Η Delucia - Waack (2006, σελ. 14) επισημαίνει τις διαφορές που ακολουθούν.

Ο χαρακτήρας μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών είναι περισσότερο προληπτικός κι εκπαιδευτικός συγκριτικά με αυτόν μιας ομάδας ενηλίκων. Ανεξάρτητα από τον τύπο της ομάδας η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία και στην εξάσκηση κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Κοινά θέματα σε πολλές ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν η έκφραση συναισθημάτων, οι δεξιότητες φιλίας και επικοινωνίας, η επίλυση προβλημάτων, οι δεξιότητες επίλυσης μιας διαμάχης, η λήψη απόφασης και ο καταιγισμός ιδεών. Ακόμα και σε ομάδες παιδιών κι εφήβων που έχουν αναγνωριστεί ως ομάδες υψηλού κινδύνου ή διατρέχουν κάποιο βαθμό

δυσκολίας, η εστίαση γίνεται στη διδασκαλία καινούριων, περισσότερο προσαρμοστικών δεξιοτήτων, γνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών αντιμετώπισης.

Διαφοροποίηση, επίσης, υπάρχει και στο βαθμό της δόμησης που απαιτείται σε ομάδες παιδιών και εφήβων σε σύγκριση με τις αντίστοιχες ομάδες ενηλίκων. Οι ενήλικες, σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν λιγότερο υπομονή και αυτοέλεγχο, συνηθίζουν να κάθονται, να μιλούν και να ακούν τους άλλους προσεκτικά. Επομένως, εξαιτίας της παραπάνω δυσκολίας που τα παιδιά παρουσιάζουν, είναι απαραίτητο οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται να είναι σύντομες, εστιασμένες, συγκεκριμένες και να χαρακτηρίζονται από εναλλαγές και ποικιλία στις τεχνικές. Ταυτόχρονα, ο συντονιστής προκειμένου να συντηρεί το στόχο και τη δομή στην ομάδα, είναι ανάγκη να είναι ευθύς, συγκεκριμένος στις οδηγίες του και πρόθυμος να εμπλέκεται, ώστε τα μέλη της ομάδας να παραμένουν προσανατολισμένα στο έργο της. Επιπλέον, επειδή ενδέχεται κάποια παιδιά ή έφηβοι να μη γνωρίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή τους στην ομάδα, ο συντονιστής πρέπει να εστιάζει τη συμπεριφορά του στη δημιουργία αλληλεπιδράσεων εντός της ομάδας.

Σύμφωνα με τον Kymissis (1996, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλο et al., σελ. 60) επειδή τα παιδιά βρίσκονται σε μια συνεχή γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη, οι ανάγκες, οι στόχοι και οι ικανότητές τους διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται. Ως εκ τούτου, ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών πρέπει να γνωρίζει καλά τα χαρακτηριστικά του εξελικτικού σταδίου, που βρίσκονται τα παιδιά της ομάδας του, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες τους και να καθορίζει τους ανάλογους με αυτές στόχους της ομάδας.

Τέλος, όπως τονίζει η Delucia-Waack (2000, σελ. 132) τα παιδιά δεν έχουν μεγάλη διάρκεια προσοχής, είναι πιθανότερο να προβάλλουν τα συναισθήματά τους πάνω στους άλλους κι έχουν μικρότερο έλεγχο της κατάστασης και του περιβάλλοντός τους. Επομένως, η χρήση διαφορετικών τεχνικών από αυτές που εφαρμόζονται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ενηλίκων, είναι αναγκαία

λαμβάνοντας πάντα υπόψιν του ο συντονιστής και το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών της ομάδας του.

3.1.4 Τα πλεονεκτήματα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών

Η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα δεν αποτελεί, πάντα, την ιδανικότερη λύση για ένα παιδί εννοώντας πως κάποια παιδιά ωφελούνται περισσότερο από την ατομική θεραπεία λόγω της έκτασης και της έντασης του προβλήματός τους. Ωστόσο, είναι αδύνατο ορισμένα πράγματα να γίνουν αντικείμενο μάθησης με προσωπική μελέτη ή με τη βοήθεια ενός άλλου προσώπου, ακόμη κι αν αυτό το πρόσωπο είναι ένας πολύ ικανός σύμβουλος ή θεραπευτής (Smead, 1994, σελ. 1). Κάποια πλεονεκτήματα της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας την καθιστούν, ιδιαίτερα, αποτελεσματική. Τα πλεονεκτήματα αυτά είναι τα ακόλουθα:

- ο Αν κρίνουμε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα από οικονομική σκοπιά, θα διαπιστώσουμε πως από αυτή επωφελείται ένας μεγάλος αριθμός παιδιών. Αν και η ιδανική αναλογία μαθητή – συμβούλου είναι 250/1, η πραγματικότητα μας διαψεύδει, καθώς τα στοιχεία δείχνουν ότι είναι 400/1. Επομένως, με το συντονισμό μιας ομάδας 6-8 παιδιών αυξάνεται σημαντικά ο αριθμός των μαθητών που ωφελούνται, σε σχέση με αυτούς που δουλεύουν με ένα σχολικό σύμβουλο (Delucia-Waack, 2000, σελ. 131).
- ο Η ομαδική δουλειά έχει αποδειχθεί ότι είναι, ιδιαίτερα, αποτελεσματική στην προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών. Σκεπτόμενοι ότι πολλά από αυτά που τα παιδιά πρέπει να μάθουν, σχετίζονται με τον κοινωνικό τομέα, οι ομάδες παιδιών αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο για τη μάθηση κι εξάσκησή τους σε κοινωνικές δεξιότητες (Delucia-Waack, 2000, σελ. 131). Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες συμβάλλουν στην κατανόηση της αξίας που έχει η συνεργασία, η ανοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, το μοίρασμα ιδεών, θέσεων, συναισθημάτων, καθώς και οι δεξιότητες ενσυναίσθησης (Smead, 1994, σελ. 1).

Ο Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα της ομάδας κατά το Shiffer (1996, όπως αναφέρεται στους Johnson et al., 1998, σελ. 71-72) είναι ότι παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να εκφράζουν τα συναισθήματά τους σε ένα υπερβολικά ελεύθερο περιβάλλον και να παίρνουν μέρος σε παιχνίδια, χειροτεχνίες κι άλλες δραστηριότητες του ενδιαφέροντός τους. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα παιδιά βιώνουν την αποδοχή από το συντονιστή της ομάδας, ενώ η συμπεριφορά τους δε γίνεται αντικείμενο κριτικής και δεν τους επιβάλλονται τιμωρίες. Η ομάδα προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και να αλλάξουν με θετικό τρόπο την προσωπικότητα και το χαρακτήρα τους. Κατά τη Smead (1994, σελ. 1) η αλλαγή της συμπεριφοράς ενισχύεται από το γεγονός ότι κάθε παιδί μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο συμπεριφοράς προς τα υπόλοιπα, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να μιμηθούν τις θετικές συμπεριφορές και στάσεις του.

Ο Πολλοί επαγγελματίες υποστηρίζουν ότι η ομάδα αντανακλά περισσότερο την πραγματική ζωή, σε αντίθεση με τη θεραπεία ή τη συμβουλευτική που προσφέρεται σε ατομική βάση (Akos, 2000, σελ. 214). Αναλυτικότερα, οι ομάδες αποτελούν το φυσικό περιβάλλον των παιδιών για παιχνίδι και μάθηση (Smead, 1994, σελ. 1) παρέχοντάς τους κατά τον Trounson (1996, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλο et al., 2010, σελ. 62) τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μέσα σε αυτό, το οποίο παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το περιβάλλον που ζουν και κινούνται.

Ο Τέλος, η ομάδα κατά τους Geldard και Geldard (2001, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλο et al., 2010, σελ. 63-64) ικανοποιεί τη φυσιολογική, αναπτυξιακή ανάγκη των παιδιών να ανήκουν κάπου. Η αυτοπεποίθηση του παιδιού αυξάνεται σημαντικά όταν νιώθει ότι αποτελεί βασικό μέρος της ομάδας και ότι οι άλλοι χρειάζονται τη βοήθειά του. Το παιδί, επίσης, στα πλαίσια της συμμετοχής του στην ομάδα δραστηριοποιείται με σκοπό την επίτευξη των προσωπικών και ομαδικών στόχων. Το αίσθημα πως το παιδί ανήκει κάπου, τονώνει ακόμα περισσότερο λόγω της εμπειρίας της συνοχής που αποκτά ως αποτέλεσμα των διαδικασιών της ομάδας.

3.1.5 Θεραπευτικοί παράγοντες

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

Αξίζει να σημειωθεί πως οι παραπάνω θεραπευτικοί παράγοντες επενεργούν σε κάθε τύπο ομάδας. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση και η σημασία τους διαφοροποιείται από ομάδα σε ομάδα. Ακόμα, οι ατομικές διαφορές που παρουσιάζουν τα μέλη της ομάδας, έχουν ως αποτέλεσμα να μην ωφελούνται όλα τα μέλη της από τους ίδιους ακριβώς θεραπευτικούς παράγοντες. Τέλος, μετά τη λήξη ενός ομαδικού προγράμματος, τα μέλη αυτού μπορούν να μας δώσουν πολύτιμα στοιχεία για το ποιοι θεραπευτικοί παράγοντες ήταν περισσότερο ή λιγότερο βοηθητικοί (Yalom, 2006, σελ. 26). Παρακάτω αναλύονται οι εν λόγω παράγοντες.

Ενστάλαξη ελπίδας

Η ενστάλαξη και η διατήρηση της ελπίδας είναι καθοριστικές για τα μέλη της ομάδας. Από τη μια, η ελπίδα που διατηρούν τα μέλη της ομάδας ότι θα ωφεληθούν από αυτή, τα βοηθά να παραμένουν σε αυτή, ενώ από την άλλη, η ελπίδα από μόνη της μπορεί να είναι αποτελεσματική. Μελέτες αποδεικνύουν ότι η προσδοκία του ατόμου πως θα ωφεληθεί από τη συμμετοχή του στην ομάδα, είναι τόσο μεγάλη που αυτή και μόνο αρκεί για μια θετική έκβαση. Πέρα από τα ευεργετικά αποτελέσματα των θετικών προσδοκιών, η ομάδα αποτελεί για τα μέλη της πηγή ελπίδας αφού αυτά έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα - που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα - κι έχουν σημειώσει σημαντική βελτίωση. Κατά αυτό τον τρόπο, το παιδί που είναι μέλος μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, παρατηρεί την πρόοδο των άλλων παιδιών και αντλεί δύναμη και ελπίδα από αυτή (Yalom, 2006, σελ. 30-31).

Καθολικότητα

Η καθολικότητα αναφέρεται στον εντοπισμό των ομοιοτήτων που παρουσιάζουν τα προβλήματα, με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα μέλη της ομάδας. Στα πρώιμα στάδια της ομάδας κάθε μέλος αυτής έχει την εντύπωση ότι τα αισθήματα, οι σκέψεις και τα προβλήματά του είναι μοναδικά. Όσο όμως η ομάδα εξελίσσεται, αυτά τα αισθήματα μοναδικότητας διαψεύδονται με αποτέλεσμα το άτομο να αισθάνεται ανακουφισμένο και λιγότερο απομονωμένο (Brown, 2011, σελ. 117. Yalom, 2006, σελ. 32). Καθώς τα μέλη μιας ομάδας αντιλαμβάνονται την ομοιότητά τους με τα άλλα και μοιράζονται τις βαθύτερες ανησυχίες τους, ωφελούνται από την κάθαρση που ενεργεί συνοδευτικά αλλά και από την τελική αποδοχή τους από τα υπόλοιπα μέλη (Yalom, 2006, σελ. 35).

Μετάδοση πληροφοριών

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

Αλτρουισμός

Ο θεραπευτικός αυτός παράγοντας είναι υπαρκτός όταν τα μέλη μιας ομάδας προσφέρουν βοήθεια στα υπόλοιπα χωρίς να προσδοκούν να κερδίσουν κάτι από αυτά (Brown, 2011, σελ. 117). Ο αλτρουισμός έχει μεγάλη αξία, καθώς αρκετά παιδιά όντας μέλη μιας ομάδας, έχουν την αίσθηση ότι δε διαθέτουν τίποτα αξιόλογο να προσφέρουν στους άλλους θεωρώντας τον εαυτό τους ένα

βάρος, ενώ η ανακάλυψη από μέρους τους ότι μπορούν στην πραγματικότητα να είναι σημαντικά για τους άλλους, τονώνει την αυτοεκτίμησή τους. Η ομάδα αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο ανάπτυξης του αλτρουισμού επειδή ενθαρρύνει την πολλαπλότητα των ρόλων απαιτώντας από τα μέλη της να υιοθετούν εκ περιτροπής το ρόλο του αποδέκτη και αυτού του χορηγού βοήθειας (Yalom, 2006, σελ. 41-42).

Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας

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

Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης

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

Μιμητική συμπεριφορά

Ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας χρησιμοποιεί την τεχνική παροχής προτύπων συγκεκριμένων συμπεριφορών (modeling) με σκοπό τα μέλη της να μιμούνται αυτές τις συμπεριφορές (Brown, 2011, σελ. 119). Πέρα όμως από το συντονιστή, τα μέλη της ομάδας μπορούν να μιμηθούν κάποια γνώρίσματα των άλλων μελών της παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο αυτά χειρίζονται τα προβλήματά τους. Επίσης, η μιμητική συμπεριφορά βοηθά τα μέλη της ομάδας να πειραματιστούν με νέες συμπεριφορές επιλέγοντας στο τέλος αυτές που τους ταιριάζουν περισσότερο (Yalom, 2006, σελ. 47-48).

Διαπροσωπική μάθηση

Τα μέλη μιας ομάδας έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν σημαντικές πτυχές της διαπροσωπικής τους συμπεριφοράς, δηλαδή τα δυνατά τους σημεία, τους περιορισμούς τους, τις προσωπικές διαστρεβλώσεις τους, καθώς και τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά τους, η οποία προκαλεί τις ανεπιθύμητες αντιδράσεις των άλλων. Αυτό είναι εφικτό μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από τα υπόλοιπα μέλη, μέσω της αυτοπαρατήρησης και του αναστοχασμού πάνω στον εαυτό (self-reflection) (Yalom, 2006, σελ. 86). Στην περίπτωση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας τα παιδιά πέρα από παρατηρητές της συμπεριφοράς τους και της επίδρασης που αυτή έχει στους άλλους, έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αποδοτικότερες συμπεριφορές και στη συνέχεια να τις μεταφέρουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010, σελ. 69).

Συνεκτικότητα της ομάδας

Ο Yalom, καθώς αναφέρεται στην επιτυχημένη έκβαση της θεραπείας, τονίζει τη σημασία που έχει για αυτή η θεραπευτική σχέση, η οποία στη θεραπεία της ομάδας περιλαμβάνει: α) τη σχέση του ατόμου με το θεραπευτή της ομάδας, β) τη σχέση του ατόμου με τα άλλα μέλη της ομάδας και γ) τη σχέση του ατόμου με την ομάδα ως όλον. Όλες αυτές οι σχέσεις βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα της «συνεκτικότητας της ομάδας», η οποία αναφέρεται εξ ορισμού στην έλξη που τα μέλη

αισθάνονται για την ομάδα τους και για τα υπόλοιπα μέλη. Τα μέλη μιας ομάδας που τη χαρακτηρίζει η συνεκτικότητα, απολαμβάνουν το αίσθημα της άνεσης και της ζεστασιάς που αυτή αποπνέει, καθώς και το αίσθημα ότι ανήκουν κάπου. Επιπλέον, αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτά, ότι υποστηρίζονται από τα άλλα μέλη και ότι η αξία τους εκτιμάται ενώ και τα ίδια ταυτόχρονα εκτιμούν την αξία της ομάδας (Yalom, 2006, σελ. 95-96).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο θεραπευτικός παράγοντας της συνεκτικότητας της ομάδας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της ομαλής λειτουργίας των υπόλοιπων παραγόντων (Yalom, 2006, σελ. 96), και ότι αυτός αυξάνεται σημαντικά καθώς τα μέλη της ομάδας αναγνωρίζουν τις μεταξύ τους ομοιότητες και μοιράζονται εμπειρίες μέσα σε ένα περιβάλλον που παρέχει σε αυτά ασφάλεια (Brown, 2011, σελ. 118).

Κάθαρση

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

Κλείνοντας, επειδή σε κάποιες περιπτώσεις η συναισθηματική αποφόρτιση ενδέχεται να θέσει σε κίνδυνο τους στόχους της ομάδας και την ασφάλεια των μελών της, αυτή πρέπει να γίνεται από έναν ιδιαίτερα έμπειρο συντονιστή με μεγάλη προσοχή. Σε αυτή την περίπτωση η κάθαρση λειτουργεί προς όφελος των μελών της ομάδας (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010, σελ. 70. Brown, 2011, σελ. 122).

Υπαρξιακοί παράγοντες

Σε αυτή την κατηγορία παραγόντων εμπίπτουν ζητήματα με την ύπαρξη του ατόμου, όπως η θνητότητά μας, η ελευθερία και η ευθύνη μας για το σχεδιασμό της ζωής μας, η απομόνωση και οι προσπάθειες για την εύρεση νοήματος στη ζωή (Yalom, 2006, σελ 152-153). Παρόλο που οι παράγοντες αυτοί είναι υπαρκτοί σε κάθε ομάδα, η θεραπευτική τους λειτουργία εξαρτάται από τους στόχους αυτής (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010, σελ. 70). Τέλος, η αναγνώριση και ο χειρισμός αυτών των παραγόντων προϋποθέτει κατάλληλη εκπαίδευση και εμπειρία εκ μέρους του συντονιστή της ομάδας (Brown, 2011, σελ. 123).

3.1.6 Τα στάδια ανάπτυξης της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Αναφορικά με την ανάπτυξη της ομάδας έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα. Μελετώντας κανείς προσεκτικά τα μοντέλα αυτά εύκολα διαπιστώνει τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, κάθε ομάδα ανεξαρτήτως του τύπου της βιώνει κατά τη διάρκεια της πορείας της τα ακόλουθα αναπτυξιακά στάδια:

Αρχικό στάδιο. Το στάδιο αυτό ξεκινά με την πρώτη συνάντηση της ομάδας και ολοκληρώνεται στις επόμενες 1-2 συναντήσεις (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010, σελ. 75). Κατά την πρώτη συνάντηση ο συντονιστής παρουσιάζει το σκοπό και τη μέθοδο της ομάδας, συζητά με τα μέλη τις προσδοκίες τους και θέτει θεμελιώδεις κανόνες, όπως η ειλικρίνεια, η εμπιστευτικότητα ή ο σεβασμός προς τους άλλους (Yalom, 2006, σελ. 423. Johnson et al., 1998, σελ. 73). Επειδή από την πρώτη συνάντηση της ομάδας ο συντονιστής αρχίζει να διαμορφώνει νόρμες σε αυτή, δεν επιτρέπεται να τηρεί μια αδρανή και παθητική στάση απέναντι στα μέλη της ομάδας (Yalom, 2006, σελ. 423-424). Η Rose υποστηρίζει (1998, όπως αναφέρεται στο Van Velsor, 2004, σελ. 140) ότι ο ρόλος του συντονιστή στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης της ομάδας είναι η παροχή βοήθειας στα μέλη της με σκοπό η ομάδα να αποκτήσει τη δική της ταυτότητα, να αποσαφηνιστούν οι ρόλοι μέσα σε αυτή και να αναπτυχθούν οι νόρμες.

Η επικοινωνία των μελών της ομάδας στο αρχικό στάδιο είναι περιορισμένη και στερεοτυπική. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα μπορεί να υποθέσουν πως ένα μέλος της έχει μια συγκεκριμένη άποψη εξαιτίας της εθνικότητάς του. Επίσης, η επικοινωνία στρέφεται, κυρίως, προς το πρόσωπο του συντονιστή της ομάδας, ο οποίος θεωρείται από τα μέλη ως ο ειδικός από τον οποίο αυτά επιθυμούν να εισπράξουν στήριξη, ενθάρρυνση και αποδοχή (Johnson et al., 1998, σελ. 74).

Στο συγκεκριμένο στάδιο τα μέλη της ομάδας εξαρτώνται από το συντονιστή και δοκιμάζουν τα όρια της ομάδας (Yalom, 2006, σελ. 425. Johnson et al., 1998, σελ. 74). Επίσης, τα περισσότερα μέλη συμμετέχουν στις δραστηριότητες αλληλεπιδρώντας το ένα με το άλλο, όπως και με το συντονιστή χωρίς ιδιαίτερες συγκρούσεις. Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού, τα μέλη αναζητούν τους δικούς τους κανόνες και επιδιώκουν να καθιερώσουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα. Ταυτόχρονα, τα μέλη της ομάδας ασχολούνται με τις κοινωνικές τους σχέσεις αναμετρώντας το ένα το άλλο και την ομάδα. Αρκετά συχνά αναρωτιούνται αν τα υπόλοιπα μέλη θα τα συμπαθήσουν και θα τα αποδεχτούν ή θα τα αγνοήσουν και θα τα απορρίψουν. Μάλιστα, σε ορισμένα μέλη η έγκριση και η αποδοχή φαντάζει τόσο απίθανη, ώστε τα μέλη αυτά λειτουργώντας αμυντικά απορρίπτουν ή απαξιώνουν την ομάδα (Yalom, 2006, σελ. 424).

Κατά τον Corey (1999, όπως αναφέρεται στους Jones και Robinson, 2000, σελ. 361) οι δραστηριότητες του αρχικού σταδίου της ομάδας, είναι ανάγκη να ικανοποιούν τους στόχους που έχουν τεθεί σε αυτό, δηλαδή να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, να παρέχουν στα μέλη της ομάδας βασικές γνώσεις της επεξεργασίας αυτής, να προωθούν την έκφραση των συναισθημάτων και των προσδοκιών των μελών της ομάδας και να τα εκπαιδεύουν σε βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες (ενεργητική ακρόαση κι ανταπόκριση).

Τέλος, σύμφωνα με το Lampel (1985, όπως αναφέρεται στο Van Velsor, 2004, σελ. 140) το αρχικό στάδιο της ομάδας ολοκληρώνεται όταν τα μέλη αρχίζουν να αισθάνονται εμπιστοσύνη και ασφάλεια, να επενδύουν σε αυτή και να την αποκαλούν δική τους ομάδα.

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

Στη φάση της σύγκρουσης η θέση και το κύρος των μελών της ομάδας γίνεται ξεκάθαρο. Το ενδιαφέρον της ομάδας μετατοπίζεται από το άγχος για αποδοχή και επιβεβαίωση στην προσπάθεια για κυριαρχία, έλεγχο και δύναμη. Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας ή/και ανάμεσα στα μέλη και το συντονιστή είναι συχνές στη φάση αυτή, ενώ τα αρνητικά σχόλια και η κριτική κυριαρχούν με την εκδήλωση εχθρότητας και απέχθειας προς το συντονιστή (Johnson et al., 1998, σελ. 74). Βέβαια, η εχθρότητα απέναντι στο θεραπευτή είναι αναπόφευκτη και πηγάζει από τις μη ρεαλιστικές ιδιότητες που του αποδίδουν τα μέλη της ομάδας. Συνήθως, οι συμμετέχοντες της ομάδας έχουν τόσο μεγάλες προσδοκίες που απογοητεύονται από οποιονδήποτε συντονιστή έχουν μπροστά τους όσο ικανός κι αν είναι αυτός. Η εχθρότητα αυτή όμως δε διαρκεί πολύ, καθώς τα μέλη της ομάδας σύντομα αναγνωρίζουν τα όρια του συντονιστή και η πραγματικότητα εγκαθίσταται (Yalom, 2006, σελ. 428).

Στη φάση της συνοχής η ομάδα ύστερα από μια περίοδο συγκρούσεων αναπτύσσει, βαθμιαία, τη συνοχή της. Η συνοχή της ομάδας χτίζεται σταδιακά μέσα από τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων. Αναλυτικότερα, κάθε φορά που τα μέλη της ομάδας δοκιμάζουν τα όριά της και αντιλαμβάνονται ότι αυτά παραμένουν σταθερά, αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά μέσα στην ομάδα (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010, σελ. 78). Στη φάση αυτή οι κανόνες παγιώνονται και τα μέλη της εργάζονται με σκοπό τη μεταξύ τους υποστήριξη κι ενθάρρυνση. Ταυτόχρονα, παρατηρείται μια αύξηση στο ηθικό, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην αυτοαποκάλυψη των μελών (Johnson et al., 1998, σελ. 74).

Παρόλο που δεν είναι απίθανο στην αρχή του σταδίου της συνοχής να εκδηλωθούν κάποιες συγκρούσεις και αρνητικά συναισθήματα, τα μέλη της ομάδας βιώνουν την καθολικότητα και

δείχνουν προθυμία να εξερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος και με μεγαλύτερη ένταση διάφορα ζητήματα, συναισθήματα και ανάγκες που τα απασχολούν (Jones & Robinson, 2000, σελ. 357).

Ο συντονιστής κατά τον Kandara (1985, όπως αναφέρεται στο Van Velsor, 2004, σελ. 140) στο μεσαίο στάδιο ανάπτυξης της ομάδας αισθάνεται ανακούφιση, καθώς τα μέλη αυτής αλληλεπιδρούν μεταξύ τους επιδεικνύοντας μεγαλύτερη συνεργασία, ανταποκρισιμότητα και υπευθυνότητα. Ο ρόλος του συντονιστή σύμφωνα με τους Kernberg και Rosenberg (1991, όπως αναφέρεται στο Van Velsor, 2004, σελ. 140) είναι να εγκαταλείψει την κεντρική του θέση χρησιμοποιώντας πάντα νέους τρόπους αλληλεπίδρασης.

Για την επίτευξη των στόχων του μεσαίου σταδίου της ομάδας σύμφωνα με τον Corey (1999, όπως αναφέρεται στους Jones και Robinson, 2000, σελ. 361) απαιτείται η επιλογή δραστηριοτήτων μεγαλύτερης έντασης σε σύγκριση με αυτές του πρώτου. Συγκεκριμένα, επιλέγονται δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν τα μέλη της ομάδας να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα μιας ευρείας γκάμας, να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους, να αναπτύσσουν εμπιστοσύνη και συνοχή μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό και να αυτοαποκαλύπτονται.

Τελικό στάδιο. Το στάδιο αυτό, κατά τους Kernberg και Rosenberg (1991, όπως αναφέρεται στο Van Velsor, 2004, σελ. 140) είναι γνωστό ως «στάδιο πένθους». Σε αυτό τα μέλη της ομάδας βιώνουν θλίψη και άγχος αποχωρισμού. Ανάλογα είναι και τα συναισθήματα του συντονιστή, ο οποίος νιώθει θλίψη κι ανησυχία για τη μελλοντική υγεία των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τους Βασιλόπουλο κ.ά. (2010, σελ. 80) κατά τον τερματισμό της ομάδας τα μέλη αυτής έρχονται αντιμέτωπα με το οριστικό τέλος της εμπειρίας και τον αποχωρισμό από τα πρόσωπα που συμμετείχαν σε αυτή. Ως εκ τούτου, τα συναισθήματα που ο συντονιστής και τα μέλη βιώνουν, είναι ανάμεικτα και κυμαίνονται από το πένθος και τη θλίψη για το τέλος της εμπειρίας και τον αποχωρισμό από τα μέλη ως την ευχαρίστηση, τη θετική εκτίμηση της όλης εμπειρίας και την ανακούφιση για τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στην ομάδα.

Η λήξη της ομάδας είναι ένα ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί από το συντονιστή με προσοχή. Η ομάδα με τη βοήθειά του πρέπει να διαχειριστεί κάθε αρνητική επίδραση που πηγάζει από προηγούμενες εμπειρίες, στις οποίες τα μέλη βίωσαν εγκατάλειψη και να μάθει καινούριους, υγιείς τρόπους κλεισίματος μιας σχέσης. Το ζήτημα της λήξης μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους αλλά αξίζει να σημειωθεί ότι είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστεί εξίσου και από τα μέλη και από το συντονιστή (Johnson et al., 1998, σελ. 74).

Ο Corey (1999, όπως αναφέρεται στους Jones και Robinson, 2000, σελ. 361) υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες του τελικού σταδίου της ομάδας είναι απαραίτητο να βοηθούν τα μέλη αυτής να διαχειρίζονται τα συναισθήματα που συνοδεύουν τον αποχωρισμό τους από τα υπόλοιπα μέλη, καθώς και την ολοκλήρωση των εργασιών της ομάδας. Επίσης, οι δραστηριότητες του σταδίου αυτού έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τα μέλη της ομάδας να μεταφέρουν τη γνώση που απέκτησαν εντός της ομάδας στον εξωτερικό κόσμο.

Οι Kernberg και Rosenberg υποστηρίζουν (1991, όπως αναφέρεται στο Van Velsor, 2004, σελ.140) ότι στο τελευταίο στάδιο ανάπτυξης της ομάδας οι ευθύνες του συντονιστή περιλαμβάνουν: α) την παροχή προτύπων για την αποκάλυψη των συναισθημάτων των μελών, β) τη θετική επικοινωνία για την πρόοδο κάθε μέλους και γ) την αξιολόγησή του για πιθανή παραπομπή.

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

3.1.7 Κριτήρια αποκλεισμού παιδιών από μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα

Δεν είναι δυνατόν κάθε παιδί να αποτελεί υποψήφιο μέλος μιας ομάδας αλλά και ούτε και η ομάδα αποτελεί, πάντα, την καλύτερη δυνατή επιλογή για κάθε παιδί (Smead, 1994, σελ. 1). Σε κάποιες περιπτώσεις η εργασία σε ομάδες είναι ακατάλληλη ή παρουσιάζει σοβαρούς περιορισμούς, που ο συντονιστής είναι απαραίτητο να λάβει υπόψιν του προκειμένου να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα της ομάδας (Βασιλόπουλος, κ.ά., 2010, σελ. 81).

Η διαδικασία της επιλογής των μελών μιας ομάδας είναι στην πραγματικότητα μια διαδικασία αποεπιλογής. Με αυτό εννοούμε ότι ο συντονιστής αποκλείει ορισμένα μέλη και δέχεται όλα τα υπόλοιπα. Αν και η πρακτική αυτή φαίνεται άκομψη, ωστόσο στην πράξη διαπιστώνει κανείς πως είναι πιο εύκολο να ορίσει κριτήρια αποκλεισμού παρά κριτήρια ένταξης. Αυτό συμβαίνει επειδή ένα χαρακτηριστικό είναι αρκετό για να αποκλειστεί ένα άτομο, ενώ η ένταξή του απαιτεί τη σκιαγράφηση ενός προφίλ περισσότερο σύνθετου (Yalom, 2006, σελ. 320).

Αρκετοί θεωρητικοί όπως οι Geldard και Geldard (2001, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλο κ.ά., 2010, σελ. 81) υποστηρίζουν πως σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα πρέπει να αποκλείονται παιδιά, τα οποία:

- Είναι αδέλφια ή συνδέονται με άλλη στενή συγγενική σχέση
- Διακρίνονται από τάσεις αυτοκτονίας ή ανθρωποκτονίας
- Αδυνατούν να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους
- Υιοθετούν μια επιθετική συμπεριφορά καταστρέφοντας πράγματα ή χρησιμοποιώντας τα ως όπλα, ενώ η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από έντονη αδιαφορία και περιφρόνηση
- Δε βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης
- Είναι θύματα σωματικής ή σεξουαλικής βίας
- Βρίσκονται σε διαρκή ή οξεία κρίση

- Έχουν υποστεί εγκεφαλική βλάβη ή παρουσιάζουν ψυχωτική διαταραχή, η οποία είναι πιθανό να αποσταθεροποιηθεί λόγω του άγχους που απορρέει από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα
- Έχουν διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης ή μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να εκδηλώσουν την απογοήτευσή τους παρά μόνο με επιθετικά ξεσπάσματα

Κατά τη Smead (1995, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλο et al., 2010, σελ. 82) τα παιδιά με τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να ωφεληθούν από μια ομάδα στην περίπτωση που αυτή έχει σχεδιαστεί για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Επιπλέον, ένας μικρός αριθμός παιδιών (2-3) με κάποιο από τα προαναφερθέντα προβλήματα, θα μπορούσε να ωφεληθεί σε μια ομάδα μέσω της αλληλεπίδρασής του με τα υπόλοιπα μέλη που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογο πρόβλημα. Για παράδειγμα, τα παρορμητικά παιδιά που δυσκολεύονται να ελέγξουν την ανάγκη τους να δράσουν άμεσα με βάση το συναίσθημά τους, συνήθως λειτουργούν καλύτερα σε ομάδες παρά στην ατομική θεραπεία (Yalom, 2006, σελ. 341).

Σύμφωνα με τη Smead (1995, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλο κ.ά., 2010, σελ. 82) ο συντονιστής πρέπει να δείχνει μεγάλη προσοχή στα ιδιαίτερα ντροπαλά μέλη της ομάδας, που παρουσιάζουν δυσκολίες στην έκφραση μπροστά σε άλλα παιδιά. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται μεγάλη ενθάρρυνση για να συμμετάσχουν ικανοποιητικά στην ομάδα. Ωστόσο, ο συντονιστής μπορεί να τα βοηθήσει σημαντικά εντάσσοντάς τα σε μικρές ομάδες (π.χ. 4 ατόμων) ή επιλέγοντας αρκετές δραστηριότητες μεταξύ δύο ή τριών ατόμων στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ομάδας.

Κλείνοντας, δεν πρέπει να εντάσσονται στην ομάδα παιδιά για τα οποία υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να αποκλίνουν από αυτή. Αποκλίνοντα μέλη θεωρούνται όσα δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν στο ομαδικό έργο κι έχουν λίγες πιθανότητες να ωφεληθούν, ενώ σημαντικές πιθανότητες να ζημιωθούν από αυτό (Yalom, 2006, σελ. 350).

3.2.1 Αποτελεσματικότητα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά

Μελετώντας κανείς το κομμάτι της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τις ομάδες πρόληψης που σχηματίζονται και δρουν εντός του σχολικού πλαισίου, μπορεί να αντλήσει ποικίλα συμπεράσματα. Η ανάλυση των δεδομένων πολλών ερευνών που έχει γίνει στον τομέα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά, δείχνει πως ενώ έχει σημειωθεί σημαντική βελτίωση τα τελευταία δέκα χρόνια σε σύγκριση με την προηγούμενη δεκαετία, υπάρχουν ακόμα πολλές μεταβλητές έκβασης που χρειάζεται να εξερευνηθούν, καθώς και περαιτέρω διεργασία που απαιτείται να γίνει (Kulic, Horne & Dagley, 2004, σελ. 148).

Οι Gerrity και Delucia-Waack (2006, σελ. 101-104) κάνουν αναφορά σε μια σειρά από παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί με μεγάλη συχνότητα σε σχολεία συμπεριλαμβάνοντας θέματα που συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις αυτές εντάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

Διατροφικές διαταραχές. Οι Fettes και Peters, οι οποίοι διεξήγαγαν μια μετα-ανάλυση (1992, όπως αναφέρεται στις Gerrity και Delucia-Waack, 2006, σελ. 101) 40 ομάδων με νευρική βουλιμία, επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβατικών προγραμμάτων τονίζοντας την υπεροχή των ομάδων, οι οποίες ακολούθησαν μια γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση είτε ως τη μοναδική προσέγγιση είτε σε συνδυασμό με άλλες, καθώς και τα θετικότερα αποτελέσματα που παρουσίασαν οι ομάδες με περισσότερες ώρες προγράμματος σε εβδομαδιαία βάση. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτής της κατηγορίας διατηρήθηκαν ή/και βελτιώθηκαν ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωσή τους.

Εκφοβισμός και διαχείριση θυμού. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, εστιάζουν συνήθως στην επικοινωνία, τη διαχείριση του θυμού, τον έλεγχο της επιθετικότητας, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και τις δεξιότητες για την επίλυση προβλήματος. Από τους Bennett και Gibbons (2000, όπως αναφέρεται στις Gerrity και Delucia-Waack, 2006, σελ. 102), που μελέτησαν 30 έρευνες γνωσιακής-συμπεριφορικής θεραπείας για την αντικοινωνική

συμπεριφορά, οι οποίες διεξήχθησαν από το 1974-1998, προκύπτει ότι το μέσο παιδί της θεραπείας βελτιώθηκε 69% περισσότερο από τα αντίστοιχα μέλη της ομάδας ελέγχου. Οι έρευνες, οι οποίες εξέτασαν τα αποτελέσματά τους μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αν και λίγες αριθμητικά, έδειξαν ότι αυτά διατηρήθηκαν ή αυξήθηκαν με το πέρασμα του χρόνου. Επίσης, οι παρεμβάσεις που περιλάμβαναν και εκπαίδευση γονέων -συνήθως παιδιών προσχολικής ηλικίας- υπερείχαν αυτών που στόχευαν μόνο στην εκπαίδευση παιδιών. Τέλος, τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά είχαν μεγαλύτερη βελτίωση από τα μεγαλύτερα.

Η Gansle (2005, όπως αναφέρεται στις Gerrity και Delucia-Waack, 2006, σελ. 102), ανέλυσε 20 παρεμβατικά προγράμματα για το θυμό που έλαβαν χώρα, κυρίως, σε δημόσια σχολεία από το 1984-2003 και στόχευαν σε μεγάλο ποσοστό σε αγόρια. Βελτίωση μέτριου βαθμού αποτελεσματικότητας σημειώθηκε στην εξωτερίκευση και την εκτίμηση του θυμού μετά την παρέμβαση, ενώ τα αποτελέσματα της εσωτερίκευσης του θυμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων κυμαίνονταν από χαμηλά έως μέτρια. Επίσης, οι παρεμβάσεις δεν ήταν πολύ αποτελεσματικές στην αλλαγή των πεποιθήσεων και των στάσεων των μαθητών.

Πρόληψη παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης. Οι Davis & Gidyez (2000, όπως αναφέρεται στις Gerrity και Delucia-Waack, 2006, σελ. 102), αξιολόγησαν τα αποτελέσματα 27 ερευνών από το 1985-1996 και βρήκαν ότι η επίδραση των παρεμβάσεων που στόχευαν στην πρόληψη της παιδικής κακοποίησης ήταν μεγάλη. Πρωταρχικός στόχος των προγραμμάτων ήταν η εκμάθηση στρατηγικών πρόληψης (καλό/κακό άγγιγμα, αποφυγή αγνώστων κ.ά.). Οι παρεμβάσεις στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ήταν δύο φορές πιο αποτελεσματικές από εκείνες των παιδιών πρώιμης σχολικής ηλικίας και τρεις φορές πιο αποτελεσματικές από αυτές των παιδιών ηλικίας 8-12 ετών. Επίσης, πιο αποτελεσματικά ήταν τα προγράμματα εκείνα που είχαν καθιερώσει τη σωματική συμμετοχή και τη χρήση μοντέλων δοκιμής και ενίσχυσης.

Κοινωνική ικανότητα. Στον όρο «κοινωνική ικανότητα» εντάσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, η επικοινωνία και οι δεξιότητες ακρόασης.

Μέλη των ομάδων αυτής της κατηγορίας αποτελούν παιδιά με αναπηρίες ή άλλα που αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Η μετα-ανάλυση 49 ερευνών των Beelman, Pfingsten και Lösel's (1994, όπως αναφέρεται στις Gerrity και Delucia-Waack, 2006, σελ. 103), έδειξε ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής ικανότητας ποικίλει, καθώς αυτή σχετίζεται με μια σειρά από μεταβλητές και ειδικότερα με τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Σε γενικές γραμμές, ο βαθμός επίδρασης ήταν μέτριος στις αναλύσεις των δεδομένων που έγιναν πριν και μετά τις παρεμβάσεις, όπως και μεταξύ των ομάδων (πειραματικών και ελέγχου). Υψηλός βαθμός επίδρασης σημειώθηκε στις κοινωνικές-γνωστικές δεξιότητες, ενώ στις κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης και στην ικανοποίηση από τις παρεμβάσεις ο βαθμός επίδρασης ήταν μέτριος. Επίσης, τα παρεμβατικά προγράμματα είχαν μεγάλη επίδραση στους μαθητές με υψηλά ποσοστά κινδύνου, ενώ μέτρια επίδραση στο γενικό μαθητικό πληθυσμό.

Ο χαμηλός βαθμός αποτελεσματικότητας των εστιασμένων σε κοινωνικές δεξιότητες παρεμβάσεων επιβεβαιώνεται και από την ανάλυση 35 ερευνών που διεξήχθησαν από το 1981 ως το 1995.

Συγκεκριμένα, οι Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford και Forness (1999, όπως αναφέρεται στις Gerrity και Delucia-Waack, 2006, σελ. 104), υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις της παραπάνω χρονικής περιόδου που αποσκοπούσαν στην εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες, είχαν μικρή αποτελεσματικότητα, καθώς το 27% των παρεμβάσεων είχαν καλύτερα αποτελέσματα στις ομάδες ελέγχου παρά στις ομάδες παρέμβασης.

Τέλος, το 2001 ο Gresham (όπως αναφέρεται στις Gerrity και Delucia-Waack, 2006, σελ. 104), εξετάζοντας τη σχετική έρευνα για την εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες καταλήγει στο ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων βελτιώνεται με τη χρήση μοντέλων που λειτουργούν ως πρότυπα, τη θετική ενίσχυση των μαθητών και την καθοδήγησή τους από το συντονιστή. Επιπλέον, οι μετα-αναλύσεις του Gresham έδειξαν ότι ενώ υπήρχε θετική, αν και

μικρή επίδραση, στην εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες, η επίδραση τους εξασθενούσε με το πέρασμα του χρόνου.

3.2.2 Ελλείψεις και προτάσεις ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά

Αν και τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά εντός του σχολικού πλαισίου, περαιτέρω έρευνα απαιτείται ώστε να γνωρίζουμε με σιγουριά ποιες παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές για κάθε πρόβλημα και για κάθε πληθυσμό. Πάντως, αυτό που είναι γενικά αποδεκτό είναι ότι η πρόληψη και ειδικότερα η πρόωγη παρέμβαση, αποτελεί μια δύναμη πολλά υποσχόμενη για το μέλλον της ψυχοεκπαίδευσης (Gerrity & Delucia-Waack, 2006, σελ. 104).

Η αναγκαιότητα πρόωγων παρεμβάσεων επιβεβαιώνεται μέσα από μια πληθώρα σημαντικών ερευνών. Σημείο αναφοράς αποτελεί η έρευνα των Miers, Blöte, de Rooij, Bokhorst και Westenberg (2012) για τις διαφορετικές πορείες που ακολουθεί το κοινωνικό άγχος και ειδικότερα για τη σχέση αυτού με την αρνητική ερμηνεία των αμφίσημων ερεθισμάτων, την κοινωνική επάρκεια του ατόμου, καθώς και την ιδιοσυγκρασία του.

Αναλυτικότερα, οι Miers, Blöte και Westenberg (2012, υπό δημοσίευση) υποστηρίζουν ότι η ηλικία 9-10 ετών είναι, ιδιαίτερα, κρίσιμη για τα παιδιά, καθώς σε αυτή αναπτύσσεται ένα υψηλό και πιθανότατα προβληματικό επίπεδο κοινωνικού άγχους. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης από τη μια κατά τη διάρκεια της προ-εφηβείας και η διαγνωστική αξιολόγηση από την άλλη όχι μόνο του κοινωνικού άγχους αλλά και της κοινωνικής ικανότητας είναι επιβεβλημένη, καθώς η κοινωνική ικανότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αξιόπιστος προγνωστικός δείκτης της πορείας των παιδιών αυτών.

Οι παραπάνω θεωρητικοί προσθέτουν ακόμη (2011, όπως αναφέρεται στους Miers et al., υπό δημοσίευση) ότι η εκπαίδευση και η εξάσκηση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες είναι αναγκαία, καθώς μέσω αυτής επέρχεται βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους σε κοινωνικές

καταστάσεις. Επίσης, οι μαθητές δέχονται θετική ανατροφοδότηση από τα υπόλοιπα παιδιά, οπότε οι αρνητικές δυσλειτουργικές σκέψεις που χαρακτηρίζουν τα κοινωνικά αγχώδη παιδιά όχι μόνο δεν αντικαθίστανται από θετικές αλλά γίνονται ακόμη πιο ισχυρές.

Ανακεφαλαιώνοντας οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν ορισμένες ομοιότητες αλλά και βασικές διαφορές με τις συμβουλευτικές και τις θεραπευτικές. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που απευθύνονται σε παιδιά, κατηγοριοποιούνται σε τρεις τύπους ομάδων και διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες των ενηλίκων. Βέβαια, η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα δεν αποτελεί, πάντα, την ιδανική λύση για κάθε παιδί, αφού κάποια παιδιά ωφελούνται περισσότερο από την ατομική θεραπεία. Επίσης, σε κάθε ομάδα περιλαμβάνονται θεραπευτικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην αλλαγή των μελών της, ενώ σε κάθε στάδιο αυτής μπορεί κανείς να διακρίνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τέλος, η ανασκόπηση ενός μεγάλου αριθμού ερευνών επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων από τη μια, ενώ από την άλλη φωτίζει μεταβλητές που χρήζουν περαιτέρω διερεύνηση και διεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται βασικά σημεία της παρέμβασής μας, όπως οι σκοποί και οι στόχοι αυτής, οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν πριν την έναρξή της, καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

4.1 Γενικός σκοπός παρέμβασης

Ο γενικός σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν η μείωση του υψηλού δείκτη κοινωνικού άγχους και συμπτωμάτων κατάθλιψης που παρουσίαζαν οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτήν μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, η ομάδα των μαθητών που συμμετείχε σε αυτή (πειραματική), συγκρίθηκε με μια άλλη (ομάδα ελέγχου) που είχε παρόμοια χαρακτηριστικά αλλά με τη διαφορά πως τα μέλη της δεν έλαβαν μέρος στην εν λόγω ή σε άλλη αντίστοιχη παρέμβαση.

4.2 Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης

Στον πίνακα της επόμενης σελίδας (πίνακας 6) αναφέρονται, αναλυτικά, οι στόχοι της παρέμβασης ανά ενότητα.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ
1 ^η	Γνωριμία	✓ Γνωρίζουμε καλύτερα τα υπόλοιπα μέλη και την ομάδα μας. ✓ Ορίζουμε τους κανόνες του προγράμματός μας.
2 ^η	Συναισθήματα	✓ Αναγνωρίζουμε και κατονομάζουμε συναισθήματα. ✓ Εκφράζουμε συναισθήματα. ✓ Καταλαβαίνουμε τι νιώθουν οι άλλοι.
3 ^η	Φιλία	✓ Ορίζουμε τη φιλία. ✓ Αναγνωρίζουμε συμπεριφορές που προωθούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη της. ✓ Μαθαίνουμε πώς να δημιουργούμε και πώς να διατηρούμε φιλίες.
4 ^η	Άγχος (1)	✓ Αναγνωρίζουμε καταστάσεις που μας αγχώνουν. ✓ Κατανοούμε τις στάσεις μας και τις αντιλήψεις μας για το άγχος.
5 ^η	Άγχος (2)	✓ Μαθαίνουμε πώς να αντιμετωπίζουμε το άγχος. ✓ Μαθαίνουμε να προστατεύουμε τον εαυτό μας από το άγχος.
6 ^η	Γνωσιακή αναδόμηση (1)	✓ Μαθαίνουμε να διακρίνουμε όλες τις πλευρές ενός γεγονότος (θετικές-αρνητικές). ✓ Μαθαίνουμε να αμφισβητούμε τις αρνητικές μας σκέψεις βασισμένοι σε λογικά επιχειρήματα.
7 ^η	Γνωσιακή αναδόμηση (2)	✓ Εφαρμόζουμε νέες δεξιότητες μέσα από παιχνίδια ρόλων. ✓ Χαλαρώνουμε και διασκεδάζουμε.
8 ^η	Τερματισμός	✓ Εκφράζουμε όσα αποκομίσαμε από τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα. ✓ Αποχαιρετάμε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

4.3 Υποθέσεις παρέμβασης

Παρακάτω (πίνακας 7) αναφέρονται οι αρχικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν ως προς το κοινωνικό άγχος, την κατάθλιψη και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Πίνακας 7

Υποθέσεις παρέμβασης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ
Κοινωνικό άγχος	H: Ο μέσος όρος του κοινωνικού άγχους των μαθητών θα έχει μειωθεί περισσότερο μετά την παρέμβαση εν συγκρίσει με αυτόν της ομάδας ελέγχου.
Κατάθλιψη	H: Ο μέσος όρος των συμπτωμάτων κατάθλιψης των μαθητών θα έχει μειωθεί περισσότερο μετά την παρέμβαση εν συγκρίσει με αυτόν της ομάδας ελέγχου.
Κοινωνικές δεξιότητες	Hε: Ο μέσος όρος των δύο υποκλιμάκων των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών θα έχει αυξηθεί περισσότερο μετά την παρέμβαση εν συγκρίσει με αυτόν της ομάδας ελέγχου.
Κοινωνικό άγχος + τάξη	H: Η παρέμβαση με σκοπό τη μείωση του κοινωνικού άγχους θα είναι το ίδιο αποτελεσματική σε κάθε τάξη.
Κοινωνικές δεξιότητες + τάξη	H: Η παρέμβαση με σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων θα είναι το ίδιο αποτελεσματική σε κάθε τάξη.
Κατάθλιψη + τάξη	H: Η παρέμβαση με σκοπό τη μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης θα είναι το ίδιο αποτελεσματική σε κάθε τάξη.
Επίδραση παρέμβασης + ομάδες	H: Η παρέμβαση θα έχει την ίδια επίδραση και στις τρεις ομάδες που συμμετείχαν σε αυτή.

4.4 Μεθοδολογία της παρέμβασης

- **Επιλογή μαθητών.** Οι μαθητές των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) επελέγησαν βάσει του σκορ που σημείωσαν στην κλίμακα του κοινωνικού άγχους (Social Anxiety Scale for Children - Revised, SASC) που τους χορηγήθηκε πριν την παρέμβαση. Αναλυτικότερα,

στις παραπάνω ομάδες συμμετείχαν οι μαθητές εκείνοι που σημείωσαν σκορ μεγαλύτερο ή ίσο του 16, δηλαδή του μέσου όρου κοινωνικού άγχους.

- **Δείγμα πειραματικής ομάδας.** Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν 40 εκ των οποίων τα αγόρια ήταν 13, ενώ τα κορίτσια 17. Το δείγμα της πειραματικής ομάδας διαμορφώθηκε από μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου Πεδινής, δηλαδή ηλικίας 10 έως 12 ετών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Δ τάξης ήταν 18, της Ε 13 και της ΣΤ 9. Οι 40 συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας σχημάτισαν τρεις ομάδες, ενώ καθεμία από αυτές είχε από 9 ως 16 μέλη. Αξίζει να σημειωθεί πως στις δύο από τις τρεις ομάδες δεν είχαν όλοι οι μαθητές την ίδια ηλικία, αφού έγινε συνδυασμός μαθητών Δ και Ε τάξης. Εξαίρεση αποτέλεσε η τρίτη ομάδα, στην οποία συμμετείχαν μόνο μαθητές από τη ΣΤ τάξη.
- **Δείγμα ομάδας ελέγχου.** Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν, συνολικά, 35 μαθητές εκ των οποίων τα αγόρια ήταν 17, ενώ τα κορίτσια 18. Το δείγμα της πειραματικής ομάδας διαμορφώθηκε από μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου Κιάφας, δηλαδή ηλικίας 10 έως 12 ετών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Δ τάξης ήταν 11, της Ε τάξης 17 και της ΣΤ τάξης 7.
- **Συγκατάθεση γονέων.** Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι γονείς των συμμετεχόντων ενημερώθηκαν γραπτά για το φορέα διεξαγωγής της παρέμβασης, όπως και για τους στόχους, τις ενότητες και τη χρονική διάρκεια αυτής. Δικαίωμα συμμετοχής στην παρέμβαση είχαν μόνο οι μαθητές εκείνοι των οποίων οι γονείς έδωσαν τη γραπτή συγκατάθεσή τους.
- **Εργαλεία.** Για τη μέτρηση του κοινωνικού άγχους των μαθητών χορηγήθηκε η κλίμακα SASC-R (“Social Anxiety Scale for Children-Revised”, La Greca & Stone, 1993). Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 22 ερωτήσεις επιλέγοντας μία απάντηση κάθε φορά (0=ποτέ, 1=μερικές φορές, 2=πάντα).

Για την αξιολόγηση της έντασης των συμπτωμάτων κατάθλιψης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η συντομευμένη έκδοση της κλίμακας CDI (“Children Depression Inventory”, Kovacs, 1992). Η κλίμακα αποτελείται από δέκα προτάσεις, τις οποίες αξιολογούν οι μαθητές ανάλογα με την ένταση των συμπτωμάτων τους (1=απουσία συμπτώματος, 2=σύμπτωμα ήπιας έντασης, 3= σύμπτωμα μεγάλης έντασης).

Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μετρήθηκαν με την κλίμακα αυτοαναφοράς “Self-Report Social Skills Rate” (CS4) των Danielson & Phelps (2003). Η κλίμακα τύπου Likert είναι πενταβάθμια (1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=κάποιες φορές, 4=τις περισσότερες φορές, 5=πάντα) και αποτελείται από 21 προτάσεις. Τέλος, υποδιαιρείται σε τρεις υποκλίμακες: κοινωνικοί κανόνες, δημοφιλία και κοινωνική ευστροφία.

- **Αξιοπιστία.** Στον πίνακα 8 φαίνεται ο δείκτη αξιοπιστίας, που ήταν, ιδιαίτερα, χαμηλός στην τρίτη υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα αυτή να αφαιρεθεί.

Πίνακας 8

Αξιοπιστία κλιμάκων-υποκλιμάκων

Κλίμακες	Αξιοπιστία Cronbach's alphas
ο SASC-R (Κοινωνικό άγχος)	Pre-tests 0.65 Post-tests 0.76
ο CS4 (Κοινωνικές δεξιότητες)	
ο <u>1^η υποκλίμακα</u> (κοινωνικοί κανόνες)	Pre-tests 0.59 Post-tests 0.82
ο <u>2^η υποκλίμακα</u> (δημοφιλία)	Pre-tests 0.74 Post-tests 0.68
ο <u>3^η υποκλίμακα</u> (κοινωνική αφέλεια)	Pre-tests 0.24 Post-tests 0.62
ο CDI (Κατάθλιψη)	Pre-tests 0.68 Post-tests 0.76

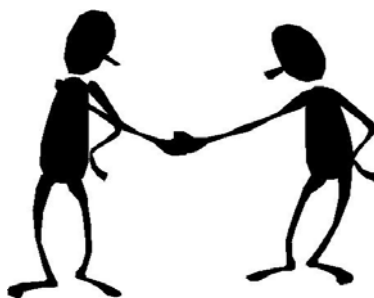
- **Διαδικασία.** Η παρέμβαση ξεκίνησε δύο εβδομάδες μετά τη χορήγηση των σχετικών με το κοινωνικό άγχος ερωτηματολογίων, δηλαδή στα τέλη Ιανουαρίου, ενώ ολοκληρώθηκε στα τέλη Μαρτίου. Οι οκτώ συναντήσεις γίνονταν σε εβδομαδιαία βάση, ενώ κάθε συνάντηση είχε διάρκεια 40 λεπτά. Ο συντονισμός των συναντήσεων έγινε από δύο δευτεροετείς μεταπτυχιακές φοιτήτριες -μία εκ των οποίων δασκάλα- του Προγράμματος Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι συναντήσεις των ομάδων λάμβαναν χώρα στο χώρο της βιβλιοθήκης του Δημοτικού σχολείου των συμμετεχόντων, καθώς αυτός ήταν ιδιαίτερα ήσυχος και κατάλληλα διαμορφωμένος για ομαδική εργασία. Τέλος, οι επιβλέποντες της εν λόγω παρέμβασης παρείχαν εποπτεία ανά τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό την ομαλότερη διεξαγωγή της.

4.5 Παρουσίαση συναντήσεων

Για την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου των συναντήσεων ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων κάθε συνάντησης ξεχωριστά.

1^η Συνάντηση:

«Γνωριζόμαστε και Συμφωνούμε»



Στόχοι:

- ✓ Γνωρίζουμε καλύτερα τα υπόλοιπα μέλη και την ομάδα μας.
- ✓ Ορίζουμε τους κανόνες του προγράμματός μας.

1^η Δραστηριότητα_ (15 λ.) «Πες το με μια κίνηση»

Σηκωνόμαστε όλοι όρθιοι και σχηματίζουμε έναν κύκλο. Ένας ένας θα μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και θα λέει το όνομά του συνοδεύοντάς το με όποια κίνηση, ύφος, ένταση και τρόπο θέλει. Όλοι οι υπόλοιποι προσέχουμε την κίνηση και τον τρόπο που λέει το όνομά του και προσπαθούμε να το επαναλάβουμε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια 2-3 φορές. Στη συνέχεια το παιδί που είναι στον κύκλο, προτείνει σε κάποιο άλλο να μπει στη θέση του κι επιστρέφει στον κύκλο. Συνεχίζουμε έτσι μέχρι να μπούμε όλοι στον κύκλο.

*** Πρώτη στον κύκλο μπαίνει η συντονίστρια!

Συζήτηση-Επεξεργασία(5 λ.)

Καθισμένοι πάλι σε κύκλο ρωτάμε τα παιδιά:

- α. Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα που κάναμε;
- β. Υπήρχε κάτι που σας δυσκόλεψε;

2^η Δραστηριότητα (10 λ.) «Το χαλάκι των κανόνων»

Χωρίζουμε τα παιδιά, τυχαία, σε 5 ομάδες των τριών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κλείνουν τα μάτια τους και η συντονίστρια κολλάει στην πλάτη τους ένα χρωματιστό σελιδοδείκτη. Οι μαθητές που έχουν το ίδιο χρώμα σελιδοδείκτη, ανήκουν στην ίδια ομάδα. Σε κάθε ομάδα μοιράζουμε ένα χρωματιστό χαρτόνι μεγέθους Α4, στο οποίο έχουμε ανοίξει τρυπούλες, δεξιά κι αριστερά, σε κάθε οριζόντια πλευρά του. Στο κέντρο του κύκλου έχουμε σκορπίσει πολύχρωμους μαρκαδόρους. Ζητάμε από κάθε ομάδα να γράψει 2 κανόνες στο χαρτόνι της και να τους ζωγραφίσει, όπως εκείνη επιθυμεί. Αφού τελειώσουν οι ομάδες, περνούν και δένουν μια λεπτή κορδελίτσα μέσα από τις τρυπούλες, ώστε και τα πέντε χαρτονάκια να ενώνονται μεταξύ τους σχηματίζοντας το «Χαλάκι των Κανόνων».

Συζήτηση-Επεξεργασία (10 λ.)

- α. Θέλετε να προσθέσετε κάποιον κανόνα που θεωρείτε, επίσης, σημαντικό;
- β. Τι μπορούν να κάνουν τα μέλη της ομάδας, όταν κάποιος παραβιάζει έναν κανόνα; (Υπενθύμιση του κανόνα!).

Κλείσιμο (5 λ.) Υπήρχε κάτι που σας άρεσε ή δε σας άρεσε στη σημερινή μας συνάντηση;

Υλικά: 5 χρωματιστά χαρτονάκια Α4, κορδέλα, μαρκαδόρους, γόμες και μολύβια.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

2^η Συνάντηση

«Αντιλαμβάνομαι κι εκφράζω τα συναισθήματά μου»



Στόχοι:

- ✓ Αναγνωρίζουμε και κατονομάζουμε συναισθήματα.
- ✓ Εκφράζουμε συναισθήματα.
- ✓ Καταλαβαίνουμε τι νιώθουν οι άλλοι.

→ Ξεκινάμε υπενθυμίζοντας τους κανόνες της 1^{ης} συνάντησης!

1^η Δραστηριότητα (ομαδική 8 λ.) «Το ταίριασμα των συναισθημάτων»

Παρουσιάζουμε στα παιδιά εικόνες με φατσούλες που δείχνουν συναισθήματα και ζητάμε από αυτά να γράψουν τι συναίσθημα δείχνει η κάθε φατσούλα. Χωρίζουμε τα παιδιά σε υποομάδες (χρησιμοποιούμε χρωματιστά ξυλάκια) και σε καθεμιά από αυτές δίνουμε ένα φυλλάδιο. Αφού επιστρέψουμε στον αρχικό κύκλο, κάθε υποομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τις απαντήσεις της.

Συζήτηση-Επεξεργασία (5 λ.)

- α. Υπήρξε κάποια φατσούλα που σας δυσκόλεψε;
- β. Αναγνωρίζετε εύκολα τα συναισθήματα των φίλων σας, των συμμαθητών σας ή των γονιών σας;

2^η Δραστηριότητα (ατομική 5 λ.) «Ανακαλύπτω τι νιώθω»

Ζητάμε από τα παιδιά να αντιστοιχίσουν κάποιες προτάσεις με συναισθήματα, τα οποία βιώνουν σε αυτές.

Συζήτηση-Επεξεργασία (10λ.)

α. Σας έχει τύχει ποτέ να μην καταλαβαίνετε τι ακριβώς νιώθετε;

β. Πότε έγινε αυτό και σε ποια κατάσταση;

3^η Δραστηριότητα (15 λ.) «Ένας κύβος γεμάτος συναισθήματα»

Σε αυτή τη δραστηριότητα δημιουργούμε έναν κύβο, ο οποίος μοιάζει με ζάρι. Στις πλευρές του κύβου γράφουμε συναισθήματα. Κάθε παιδί ρίχνει το ζάρι μια φορά και ανάλογα με το ποιο συναίσθημα εμφανίζεται, αναφέρει μια κατάσταση η οποία του δημιούργησε το συγκεκριμένο συναίσθημα.

Κλείσιμο (2 λ) Σήμερα μιλήσαμε για κάποια συναισθήματα τα οποία όλοι μας έχουμε νιώσει λίγο πολύ. Στην επόμενη συνάντησή μας θα μιλήσουμε για ένα συγκεκριμένο συναίσθημα, το άγχος.

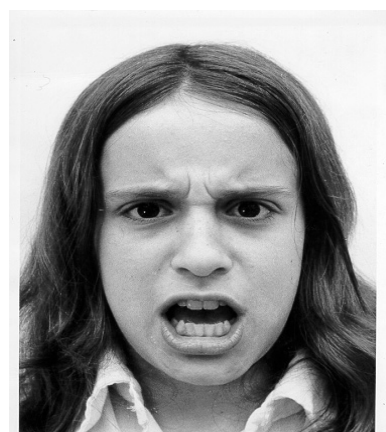
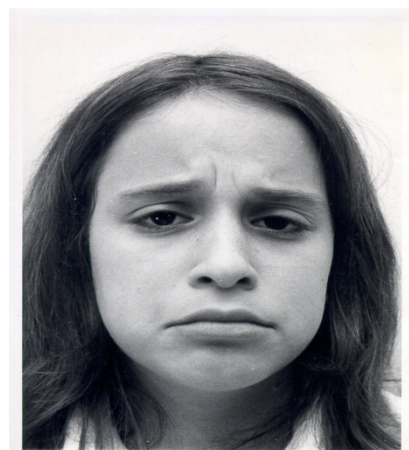
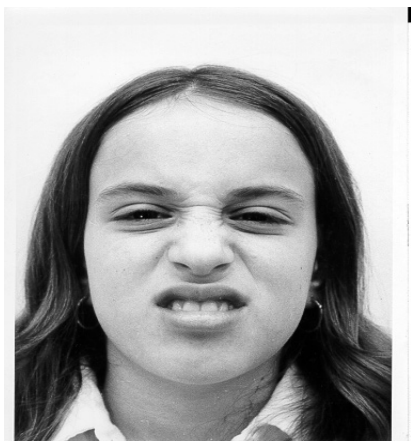
Υλικά: χαρτιά, χαρτόνι, χρωματιστοί μαρκαδόροι, εικόνες με φατσούλες, μολύβια.

Βιβλιογραφία

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

«Το ταίριασμα των συναισθημάτων»

Ονόματα μελών ομάδας:.....



.....

Συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη, δυσαρέσκεια.

«Ανακαλύπτω τι νιώθω»

Όνομα:.....

Αντιστοίχισε την κατάσταση με το συναίσθημα που νιώθεις κάθε φορά βάζοντας δίπλα τον κατάλληλο αριθμό. Μπορείς να βάλεις τον ίδιο αριθμό πάνω από μία φορά.

Δεν έχω διαβάσει το μάθημα της ημέρας.

☐

Ο δάσκαλος μου έκανε παρατήρηση μπροστά στους συμμαθητές μου.

☐

Μάλωσα με τον καλύτερο μου φίλο.

☐

Έγραψα άσχημα στο διαγώνισμα.

☐

Θα ταξιδέψω μαζί με την οικογένειά μου.

☐

Θα μπω πρώτη φορά σε αεροπλάνο.

☐

Ο πατέρας μου απολύθηκε από την εργασία του.

☐

Ένας συμμαθητής μου δε με κάλεσε στο πάρτι του.

☐

1. ΧΑΡΑ
2. ΑΓΧΟΣ
3. ΦΟΒΟΣ
4. ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ
5. ΑΓΑΠΗ
6. ΗΡΕΜΙΑ
7. ΘΥΜΟΣ
8. ΝΤΡΟΠΗ
9. ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ
10. ΠΕΡΙΦΡΑΣΙΑ
11. ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ
12. ΑΜΗΧΑΝΙΑ
13. ΖΗΛΙΑ
14. ΑΝΑΚΟΥΦΙΣΗ
15. ΣΤΕΝΑΧΩΡΙΑ
16. ΕΥΤΥΧΙΑ
17. ΟΡΓΗ
18. ΕΚΠΛΗΞΗ

3^η Συνάντηση

«Ο θησαυρός της φιλίας και η φύλαξή του»



Στόχοι:

- ✓ Ορίζουμε τη φιλία.
- ✓ Αναγνωρίζουμε συμπεριφορές που προωθούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξή της.
- ✓ Μαθαίνουμε πώς να δημιουργούμε και πώς να διατηρούμε φιλίες.

1^η Δραστηριότητα (10 λ.) «Φιλία είναι...»

Στο κέντρο ενός χρωματιστού χαρτονιού μεγάλων διαστάσεων η συντονίστρια έχει γράψει με έντονα χρώματα τη φράση «Φιλία είναι...». Εν συνεχεία, ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να συμπληρωθεί η παραπάνω φράση, ώστε να διατυπωθεί με τη συμμετοχή όλων σιγά σιγά ο ορισμός της φιλίας. Η συντονίστρια καταγράφει τις σκέψεις των παιδιών και στο τέλος κάνει μια σύνοψη όσων αποτυπώθηκαν στο χαρτί.

2^η Δραστηριότητα (10 λ.) « Οι φίλοι κάνουν/δεν κάνουν πράγματα, όπως...»

Χωρίζουμε τα παιδιά, με τυχαίο τρόπο, σε 5 ομάδες των τριών. Ζητάμε από τα μέλη κάθε ομάδας, αφού συζητήσουν για λίγο μεταξύ τους, να συμπληρώσουν στο φυλλάδιο που τους δίνουμε πέντε πράγματα που κάνουν και που δεν κάνουν οι φίλοι μεταξύ τους.

Συζήτηση-Επεξεργασία(5 λ.)

- α. Κάθε ομάδα διαβάζει όσα έχει γράψει.
- β. Έχετε κάνει ποτέ εσείς κάποιο/α πράγματα απ' αυτά που γράψατε;



Ονόματα μελών ομάδας:



.....

Οι φίλοι κάνουν πράγματα, όπως...	Οι φίλοι δεν κάνουν πράγματα, όπως...
1.....	
2.....	
3.....	
4.....	
5.....	

Όνομα:.....

	Κλειδιά Φιλίας
	1
	2.....
	3.....
	4.....
	5.....

3^η Δραστηριότητα (10λ.) «Κλειδιά Φιλίας»

Τα μέλη των ομάδων που συνεργάστηκαν προηγουμένως, ενώνουν τις δυνάμεις τους και στη δραστηριότητα αυτή, κατά την οποία καλούνται να συμπληρώσουν μια λίστα «κλειδιών» που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να δημιουργήσουν καινούριες φιλίες και να τις διατηρήσουν.

Για παράδειγμα:

- ο προσκαλώ τους συμμαθητές μου στο σπίτι μου.
- ο συμμετέχω σε σχολικές δραστηριότητες.
- ο είμαι χαμογελαστός/ή.
- ο είμαι καλός/η ακροατής/τρια.
- ο είμαι πρόθυμος/η ν' αρχίσω μια συζήτηση με άλλα παιδιά.
- ο περνώ το χρόνο μου με παιδιά που έχουν παρόμοια με εμένα ενδιαφέροντα.
- ο βοηθάω τους φίλους μου, όποτε χρειάζονται τη βοήθειά μου.

Συζήτηση-Επεξεργασία(5 λ.)

α. Κάθε ομάδα διαβάζει όσα έχει γράψει.

β. Υπάρχουν κάποια «κλειδιά» που δεν έχετε χρησιμοποιήσει μέχρι τώρα και θα θέλετε να χρησιμοποιήσετε μελλοντικά;

Κλείσιμο (5 λ.) Τι σας άρεσε περισσότερο από τη σημερινή μας συνάντηση;

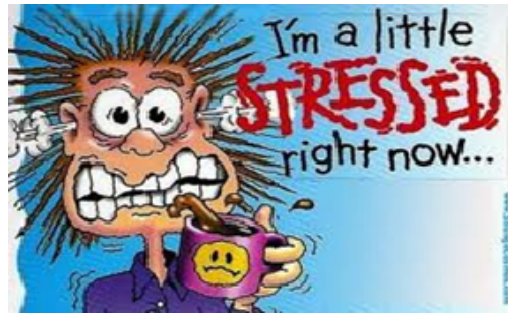
Υλικά: μολύβια, γόμες και για το χωρισμό των ομάδων κάρτες που αναπαριστούν διάσημες φιλίες (Οβελίξ κι Αστερίξ, Tom & Jerry, Χοντρός και Λιγνός, τα Φιλαράκια, Mickey & Minnie).

Βιβλιογραφία

O' Rourke, K., Worzbyt, J.C. (1996). *Support Groups for Children*. New York: Routledge.

4^η Συνάντηση

«Το άγχος μας συστήνεται»



Στόχοι:

- ✓ Αναγνωρίζουμε καταστάσεις που μας αγχώνουν.
- ✓ Κατανοούμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις μας για το άγχος.

1^η Δραστηριότητα (10λ.) «Λύσε το Μυστήριο»

Μοιράζουμε σε κάθε παιδί το φυλλάδιο με τίτλο «Λύσε το Μυστήριο» και το καλούμε να καταγράψει και να αξιολογήσει μια αγχώδη κατάσταση που βίωσε πρόσφατα. Η αξιολόγηση γίνεται με τη βοήθεια των ερωτήσεων του φυλλαδίου.

Συζήτηση-Επεξεργασία (10λ.)

Θέτουμε στους μαθητές τα ακόλουθα ερωτήματα με σκοπό να προκληθεί συζήτηση:

- Τώρα που καταγράψατε όλοι μια αγχώδη κατάσταση, μπορείτε να κάνετε κάποιες υποθέσεις για την αιτία του άγχους σας (για ποιο λόγο, πιστεύετε πως νιώσατε άγχος;).
- Παρατηρείτε κάποιες διαφορές-ομοιότητες στις αιτίες του άγχους που ανέφεραν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας;



«Λύσε το Μυστήριο»

Αγχώδης Κατάσταση:.....

Όνομα:.....

Τι; (Τι προκάλεσε την αγχώδη κατάσταση;)	
Πότε; (Πότε συνέβη;)	
Πού; (Σε ποιο μέρος συνέβη το γεγονός;)	
Γιατί; (Γιατί ένιωσες άγχος;)	
Ποιος/α (Ποια πρόσωπα συμμετείχαν στο γεγονός;)	
Πώς; (Πώς εκδηλώθηκε το άγχος σου;)	

2^η Δραστηριότητα (10λ.)

Μοιράζουμε σε κάθε παιδί το φυλλάδιο με τίτλο «**Ας ερευνήσουμε τις απόψεις μας για το άγχος**» και δίνουμε 3-5 λ. για τη συμπλήρωσή του. Τοποθετούμε σε τρία εμφανή σημεία της αίθουσας τρεις πινακίδες (η μια απ' αυτές γράφει "**ΣΥΜΦΩΝΩ**", η άλλη γράφει "**ΔΙΑΦΩΝΩ**" κι η τελευταία "**ΟΥΔΕΤΕΡΟΣ/Η**"). Η συντονίστρια διαβάει δυνατά μία-μία τις προτάσεις της έρευνας. Τα παιδιά ανάλογα με το αν συμφωνούν, διαφωνούν ή είναι ουδέτερα, παίρνουν και την ανάλογη θέση στο χώρο, δηλαδή πηγαίνουν προς την πινακίδα με την οποίας το περιεχόμενο είναι σύμφωνα.

Συζήτηση-Επεξεργασία (6-7λ.)

Επιλέγουμε 3 προτάσεις της έρευνας κι ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μας εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους πήραν την ανάλογη θέση στο χώρο. Ουσιαστικά, τους ζητάμε να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.

Κλείσιμο (3λ.)

Σήμερα κάνατε δύο μεγάλα βήματα, το πρώτο είναι ότι αναγνωρίσατε κάποιες από τις καταστάσεις που σας δημιουργούν άγχος και το δεύτερο ότι καταλάβατε καλύτερα τις στάσεις σας απέναντι στο άγχος. Στην επόμενη συνάντησή μας θα μάθουμε πώς μπορούμε να διαχειριστούμε αποτελεσματικά το άγχος μας, ώστε να ζούμε καλύτερα.

Υλικά: γόμες και μολύβια για τα παιδιά και 3 χρωματιστά χαρτονάκια Α4 για τις συντονίστριες που θα φτιάξουν τις πινακίδες.

Βιβλιογραφία

O' Rourke, K., Worzby, J.C. (1996). *Support Groups for Children*. New York: Routledge.

«Ας ερευνήσουμε τις απόψεις μας για το άγχος»

Όνομα:.....

Ανάλογα με την άποψη που έχεις για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις, συμπλήρωσε βάζοντας

Σ εάν συμφωνείς, Δ εάν διαφωνείς και Ο αν είσαι ουδέτερος/η.

	1. Οι αρνητικές σκέψεις που κάνω, μου δημιουργούν αρκετό από το άγχος που έχω.
	2. Τα πρόσωπα της οικογένειάς μου με αγχώνουν πιο πολύ από όλους τους άλλους.
	3. Ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπίζω το άγχος μου είναι να μάθω να χαλαρώνω.
	4. Το να ακούω μουσική είναι ένας καλός τρόπος να αντιμετωπίζω το άγχος μου.
	5. Το να έχει κάποιος λίγο άγχος είναι καλό.
	6. Το άγχος μπορεί να γίνει βλαβερό για τη σωματική και ψυχική μας υγεία.
	7. Ό,τι αγχώνει εμένα, δε σημαίνει πως απαραίτητα αγχώνει και τους άλλους.
	8. Μερικοί άνθρωποι δεν έχουν καθόλου άγχος.
	9. Ακόμα και τα ασήμαντα πράγματα μπορούν να μας δημιουργήσουν άγχος.
	10. Μπορώ να επιλέξω πώς να αντιμετωπίσω το άγχος μου.

5^η Συνάντηση

«Μαθαίνουμε να προστατεύουμε τον εαυτό μας από το άγχος»



Στόχοι:

- ✓ Μαθαίνουμε πώς να αντιμετωπίζουμε το άγχος.
- ✓ Μαθαίνουμε πώς να προστατεύουμε τον εαυτό μας από το άγχος.

1^η Δραστηριότητα(15 λ.) «Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση του Άγχους».

Η συντονίστρια ξεκινά τη συνάντηση λέγοντας τα εξής : «Όλοι μας, συχνά, αγχωνόμαστε τότε περισσότερο τότε λιγότερο για διάφορα πράγματα. Ωστόσο, υπάρχουν φορές (πχ. λίγο πριν τις εξετάσεις που δίνουμε) που το άγχος μας είναι τόσο μεγάλο με αποτέλεσμα να μας επηρεάζει αρνητικά. Για παράδειγμα, αρκετά παιδιά πριν τις εξετάσεις νιώθουν την καρδιά τους να χτυπά δυνατά, ιδρώνουν, πονάει το στομάχι τους κ.ά. με αποτέλεσμα να μη γράφουν καλά και να μην πετυχαίνουν τους στόχους τους. Το Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση του Άγχους, που θα δούμε σε λίγο, θα μας βοηθάει να παραμένουμε ήρεμοι και τελικά, να τα καταφέρνουμε».

Μοιράζουμε σε κάθε παιδί από ένα αντίγραφο του σχεδίου κι εξηγούμε, αναλυτικά, τα βήματά του.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΡΙΑΣ.....



© www.ClipProject.info

1^ο Βήμα: ΔΡΑΣΕ, δηλαδή κάνε κάτι, όπως:

- ✓ Τηλεφώνησε σ' ένα φίλο σου για να μιλήσετε.
- ✓ Γράψε σ' ένα χαρτί αυτά που νιώθεις ή σκέφτεσαι.
- ✓ Κάνε ένα μικρό περίπατο.
- ✓ Δες μια διασκεδαστική ταινία.
- ✓ Πιες ένα ποτήρι φρέσκο χυμό ή ζεστό γάλα.
- ✓ Κάνε γυμναστική.
- ✓ Παίξε ένα αγαπημένο σου κομμάτι στην κιθάρα, στο πιάνο...
- ✓ Άκου τη μουσική που σου αρέσει.
- ✓ Ζωγράφισε κάτι που σ' ευχαριστεί.
- ✓ Κάνε ένα ζεστό μπάνιο.
- ✓ Φτιάξε το αγαπημένο σου γλυκό, φαγητό.

2^ο Βήμα: ΑΝΑΠΝΕΥΣΕ ΒΑΘΙΑ

- ✓ Κλείσε τα μάτια σου και πάρε βαθιές ανάσες. Δώσε χρόνο στον εαυτό σου, ώστε να χαλαρώσουν όλοι σου οι μύες. Φέρε στο μυαλό σου μια ευχάριστη εικόνα (πχ. ένα όμορφο τοπίο ή ένα αγαπημένο σου πρόσωπο). Επίσης, θυμήσου ένα αστείο γεγονός.

3^ο Βήμα: ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΝΑ ΕΠΙΜΕΝΕΙΣ

- ✓ Κάποιες φορές το άγχος, ενώ φεύγει, ύστερα από λίγο επανέρχεται δριμύτερο. Θυμήσου τα παραπάνω δύο βήματα και κάνε τα πράξη ξανά και ξανά. Μην απογοητεύεσαι αν στο μυαλό σου επιμένουν να έρχονται αρνητικές σκέψεις. Αμφισβήτησέ τες σκεπτόμενος/η λογικά και θυμήσου πως είναι στο χέρι σου να μειώσεις το άγχος σου.

Επεξεργασία-συζήτηση (5 λ.)

- ο Έχετε εφαρμόσει ποτέ κάτι από τα παραπάνω; Αν ναι, σε ποια περίπτωση;
- ο Υπάρχει κάτι που δεν αναφέρεται στο σχέδιο δράσης αλλά σας έχει βοηθήσει στο παρελθόν να μειώσετε το άγχος σας και να νιώσετε πιο χαλαροί;

2^η Δραστηριότητα(15 λ.) «Ασπίδες Προστασίας από το Άγχος»

Μοιράζουμε σε κάθε μαθητή ένα αντίγραφο της ασπίδας προστασίας από το άγχος. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να σκεφτούν για τα τέσσερα μέρη της ασπίδας, που αυτή είναι χωρισμένη. Για να τα βοηθήσουμε, μπορούμε να τα ρωτήσουμε εάν διαβάζοντας τα όσα αναγράφονται στα μέρη της, έρχονται στο μυαλό τους σκέψεις σχετικές μ' αυτά. Επίσης, αναφέρουμε στα παιδιά πως οι ασπίδες προστασίας από το άγχος συνδέονται με πολλές πλευρές της ζωής τους. Ωστόσο, οι πιο συνηθισμένες είναι αυτές οι τέσσερις που έχουμε γράψει πάνω στις ασπίδες. Εν συνεχεία, τις περιγράφουμε συνοπτικά:

Τα "πιστεύω" μας, δηλαδή απόψεις-ιδέες που έχουμε, οι οποίες μας βοηθούν να βλέπουμε τα πράγματα με ένα πιο θετικό και αισιόδοξο τρόπο. Για παράδειγμα, «Εγώ θα προσπαθήσω/θα βάλω τα δυνατά μου, μα αν δεν τα καταφέρω, μπορώ να ξαναπροσπαθήσω» ή «Το ότι κάποιος δεν τα καταφέρνει την πρώτη φορά σε κάτι, αυτό δε σημαίνει πως δε θα τα καταφέρει την επόμενη» ή «Οι γονείς μου κι οι αληθινοί μου φίλοι με αγαπούν ανεξάρτητα από το αν πετυχαίνω ή δεν πετυχαίνω τους στόχους μου».

Εμπειρίες, δηλαδή πράγματα που έχω ζήσει και μου έχουν μάθει πώς να αντιμετωπίζω, πώς να μειώνω το άγχος μου, πώς να μην το αφήνω να γίνεται μεγαλύτερο.

Υποστήριξη από το σχολείο και την οικογένεια, δηλαδή πρόσωπα από το σχολείο και την οικογένειά μου που με στηρίζουν και που είναι κοντά μου στις δύσκολες στιγμές.

Προσωπικές συνήθειες, δηλαδή πράγματα που κάνω και με βοηθούν να χαλαρώνω, να διώχνω το άγχος μου και να νιώθω ευχάριστα.

Επεξεργασία-συζήτηση (5 λ.) Τα παιδιά παρουσιάζουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας όσα έχουν γράψει (για οικονομία χρόνου κάθε παιδί μπορεί να επιλέξει και να παρουσιάσει το μέρος της ασπίδας που είναι πιο σημαντικό γι' αυτό).

Κλείσιμο (2λ.)

Το γεγονός ότι δεν επιλέξατε να παρουσιάσετε όλοι την ίδια περιοχή της ασπίδας, μας δείχνει ότι κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και γι' αυτό μοναδικός!

Υλικά: μολύβια και γόμες για τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

O' Rourke, K., Worzbyt, J.C. (1996). *Support Groups For Children*. New York: Routledge.

*** Η ασπίδα που ακολουθεί θα χωριστεί σε 4 μέρη. Σε αυτό που είναι επάνω αριστερά θα γράψουμε **“Τα πιστεύω μας, δηλαδή απόψεις-ιδέες** που έχουμε, οι οποίες μας βοηθούν να βλέπουμε τα πράγματα με ένα θετικό και αισιόδοξο τρόπο, σ’ αυτό που είναι επάνω δεξιά **“Εμπειρίες, δηλαδή πράγματα που έχω ζήσει** και μου έχουν μάθει πώς να αντιμετωπίζω, πώς να μειώνω το άγχος μου”, σ’ αυτό που είναι κάτω αριστερά **“Υποστήριξη από το σχολείο και την οικογένεια”**, δηλαδή πρόσωπα από το σχολείο και την οικογένειά μου που με στηρίζουν και που είναι κοντά μου στις δύσκολες στιγμές και σ’ αυτό που είναι κάτω δεξιά **“ Προσωπικές συνήθειες,** δηλαδή πράγματα που κάνω και με βοηθούν να χαλαρώνω, να διώχνω το άγχος μου και να νιώθω ευχάριστα”.

6^η Συνάντηση

«Αρνητικές σκέψεις: Συλλαμβάνεστε!»



Στόχοι:

- ✓ Μαθαίνουμε να διακρίνουμε όλες τις πλευρές ενός γεγονότος (θετικές-αρνητικές).
- ✓ Μαθαίνουμε να αμφισβητούμε τις αρνητικές μας σκέψεις βασιζόμενοι σε λογικά επιχειρήματα.

Εισαγωγή (10 λ. μαζί με την επεξήγηση του παιχνιδιού + 10 λ. για να καταγράψουν τις απόψεις τους + 15 λ. για να τις διαβάσουν και να τις αιτιολογήσουν + 5 λ. για κλείσιμο).

Θα ήθελα να σας αφηγηθώ μια ιστορία, στην οποία υπήρξα μάρτυρας πριν τρεις ημέρες. Η Χαρά τσακωνόταν με μια από τις φίλες της, την Κατερίνα, επειδή η τελευταία (δηλαδή η Κατερίνα) δεν κατάφερε να πάει στο πάρτι, που η Χαρά έκανε για τα γενέθλιά της την περασμένη Κυριακή.

Συγκεκριμένα, τα δύο κορίτσια έλεγαν τα παρακάτω:

K: Στενοχωρήθηκα που δεν ήρθες στο πάρτι μου.

X: Μα... σου ζήτησα συγγνώμη. Τι άλλο να κάνω;

K: Νομίζω πως δεν το εννοείς γιατί αν ήμουν πραγματική σου φίλη, θα ερχόσουν.

X: Μα... αφού δεν μπόρεσα.

K: Μου το είχες υποσχεθεί κι εγώ σε περίμενα.

X: Ναι, στο είχα υποσχεθεί αλλά δεν μπόρεσα γιατί πήγα με τους γονείς μου στη γιαγιά. Το

αποφάσισαν τελευταία στιγμή.

K: Δε σε πιστεύω ό,τι κι αν λες. Τελικά, δε με συμπαθείς όπως νόμιζα... Δε με έχεις φίλη...

Στο διάλογο αυτό η Κατερίνα κάνει κάποιες αρνητικές σκέψεις, όπως ότι η Χαρά δεν την συμπαθεί και δεν την έχει φίλη. Έχει όμως αποδείξεις ότι η Χαρά δεν της λέει την αλήθεια, δηλαδή ότι δεν πήγε στη γιαγιά με τους γονείς της; (Όχι!). Μπορείτε να σκεφτείτε ορισμένες θετικές σκέψεις, με τις οποίες θα βοηθούσατε την Κατερίνα να διώξει τις αρνητικές, αφού δεν έχει αποδείξεις ότι αυτές ισχύουν; Παράδειγμα: «Αν δεν ήθελε να έρθει στο πάρτι μου, θα μπορούσε να μου το πει από την αρχή» ή «Δε φταίει η Χαρά που οι γονείς της αποφάσισαν τελευταία στιγμή να πάνε στη γιαγιά της. Αν ήταν στο χέρι της, σίγουρα, θα ερχόταν».

Πώς παίζουμε το παιχνίδι:

- ✚ Διαβάζουμε προσεκτικά την κάθε ιστορία.
- ✚ Κάθε παιδί πρέπει να εκφράσει τη γνώμη του σχετικά με την ιστορία
- ✚ Κάθε ομάδα πρέπει να ακούσει και να καταγράψει όλες τις γνώμες των μελών της, όποιες κι αν είναι αυτές.
- ✚ Στόχος του παιχνιδιού είναι η κάθε ομάδα να εκφράσει όσο πιο πολλές απόψεις μπορεί και να αποφασίσει από κοινού ποια απάντηση θα επιλέξει και να την αιτιολογήσει.
- ✚ Θυμόμαστε ότι πρέπει να συνεργαζόμαστε με όλα τα μέλη της ομάδας μας και να λέμε πάντα την αλήθεια!!!

1º Παράδειγμα:

Κανονίζεις με τους συμμαθητές σου να μαζευτείτε να παίξετε. Όταν φτάνεις στην πλατεία, δε βρίσκεις κανέναν εκεί.

i) Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψε την άποψή σου/ σκέψη σου **όποια κι αν είναι αυτή.**

- Μου είπαν ψέματα ότι θέλουν να παίξουν μαζί μου.
- Κάτι θα τους έτυχε. Μπορεί να μην τους άφησαν οι γονείς τους.
- Δεν τελείωσαν τα μαθήματά τους ή έχουν πολύ διάβασμα.

ii) (Επιλέξτε μία από τις παραπάνω απαντήσεις και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή).

Παράδειγμα: Δεν τελείωσαν τα μαθήματα τους γιατί η κυρία μας έβαλε ένα διαγώνισμα στα μαθηματικά που ήταν αρκετά δύσκολο και ήθελαν να διαβάσουν περισσότερο για να τα πάνε καλά.

2° Παράδειγμα:

Ζητάς από ένα παιδί να κάνετε μαζί μια άσκηση στην τάξη, αλλά σου λέει όχι.

i) Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψε την άποψή σου/ σκέψη σου **όποια κι αν είναι αυτή**.

- Ίσως δεν ξέρει να την λύσει ούτε κι αυτός την άσκηση.
- Μπορεί να μην έχει χρόνο να λύσουμε μαζί την άσκηση.
- Ίσως δε θέλει να με βοηθήσει να λύσουμε μαζί την άσκηση.

ii) (Επιλέξτε μία από τις παραπάνω απαντήσεις και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή)

Παράδειγμα : Ίσως είπε όχι γιατί μπορεί να μη με συμπαθεί.

Προσοχή! Αν τα παιδιά επιλέξουν κάποια αρνητική σκέψη, τα ρωτάμε αν έχουν αποδείξεις γι' αυτή. Αν δεν έχουν, τα προτρέπουμε να κάνουν άλλες σκέψεις περισσότερο ισορροπημένες και αισιόδοξες!

«Υποθετικές ιστορίες»

1. Ο/Η δάσκαλος/α σου ζητά την ώρα του διαλείμματος να παραμείνεις στην τάξη.

i) Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

ii) Επιλέξτε μία από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

2. Στη γυμναστική, ο/η γυμναστής/στρια σε σηκώνει να κάνεις κάποιες ασκήσεις μπροστά στους συμμαθητές σου.

i) Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψτε τις σκέψεις σας όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

ii) Επιλέξτε μία από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

3. Στο διάλειμμα οι συμμαθητές σου ετοιμάζονται να παίξουν σε ομάδες. Εσένα όμως δε σου ζητάνε να παίζεις.

.....

.....

.....

.....

ι.Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, **όποιες κι αν είναι** αυτές.

.....

.....

.....

.....

ιι.Επιλέξτε **μία** από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

4.Λύνετε ασκήσεις στα μαθηματικά και βλέπεις το/τη δάσκαλο/α να πλησιάζει στο θρανίο σου και να σε κοιτάζει.

ι) Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, **όποιες κι αν είναι αυτές.**

.....

.....

.....

.....

ιι) Επιλέξτε **μία από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.**

.....

.....

.....

.....

5. Είσαι σε ένα παιδικό πάρτι που δε γνωρίζεις κανέναν από τους καλεσμένους. Βλέπεις κάποια παιδιά να σε κοιτάζουν και να μιλούν μεταξύ τους.

i) Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

ii) Επιλέξτε μία από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή

.....

.....

.....

.....

6. Σηκώνεσαι στον πίνακα να λύσεις μια άσκηση, όμως μπερδεύεσαι στο πόδι ενός συμμαθητή σου και πέφτεις κάτω.

i) Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

.....

ii) Επιλέξτε μία από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

7. Στο πάρτι γενεθλίων σου ήρθαν αρκετοί από τους/τις συμμαθητές /τριες σου. Όμως, αφού κόψεις την τούρτα, οι περισσότεροι/ες φεύγουν.

i) Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

ii) Επιλέξτε μία από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

8. Χθες τσακώθηκες με ένα παιδί από την τάξη και σήμερα πέρασε από δίπλα σου και δε σου μίλησε.

i) Τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα; Γράψτε τις σκέψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

.....

.....

.....

.....

ii) Επιλέξτε μία από τις σκέψεις που γράψατε και αιτιολογήστε γιατί επιλέξατε αυτή.

.....

.....

.....

.....

Κλείσιμο συνάντησης (5 λ.)

Κρατάμε στα χέρια μας ένα νόμισμα και λέμε στα παιδιά: «Από τη σημερινή μας συνάντηση να θυμάστε πως τα γεγονότα μοιάζουν με τα νομίσματα! Όπως δηλαδή τα νομίσματα έχουν δύο πλευρές, έτσι και τα γεγονότα. Δεν πρέπει να σκεφτόμαστε λοιπόν μόνο τα αρνητικά. Καλό είναι να κάνουμε και θετικές σκέψεις. Τις αρνητικές τις κρατάμε μόνο αν έχουμε αποδείξεις γι' αυτές ...».

Υλικά: μολύβια, γόμες κι ένα νόμισμα.

7^η Συνάντηση

«Σκέψου θετικά»



Στόχοι:

- ✓ Εφαρμόζουμε νέες δεξιότητες μέσα από παιχνίδια ρόλων.
- ✓ Χαλαρώνουμε και διασκεδάζουμε.

Άνοιγμα (2-3 λ.)

Γίνεται μια σύνοψη της προηγούμενης συνάντησης, ώστε να συνδεθεί με την παρούσα. Ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν τι θυμούνται από την προηγούμενη συνάντηση και αναφέρουμε σε αυτά πως η σημερινή συνάντηση έχει κάτι το ξεχωριστό, αφού τα παιδιά θα γίνουν μικροί ηθοποιοί, που υποδύονται καθημερινούς ρόλους.

Δραστηριότητα (15 λ.)

Α. Παράδειγμα:

Επιλέγουμε δύο εθελοντές και δραματοποιούμε την πρώτη ιστορία. Ο συντονιστής υποδύεται το ρόλο του «πρωταγωνιστή», δηλαδή του παιδιού που απομακρύνεται από την παρέα. Ρωτάμε τους θεατές πώς νομίζουν ότι ένιωσε ο πρωταγωνιστής, καθώς και ποιες σκέψεις έκανε λόγω του συμβάντος (θετικές κι αρνητικές).

B) Εφαρμογή:

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες. Τοποθετούμε στο κέντρο του κύκλου κάρτες, στις οποίες αναγράφονται σύντομες ιστοριούλες. Κάθε ομάδα διαλέγει μία κάρτα. Ζητάμε από τα μέλη της ομάδας για τα επόμενα 5' να σκηνοθετήσουν την ιστορία που αναγράφεται στην κάρτα! Ο συντονιστής ωθεί τα μέλη της ομάδας να κάνουν διανομή ρόλων και να σκεφτούν από κοινού πώς θα μπορούσε να δραματοποιηθεί η ιστορία τους. Μόλις οι ομάδες ετοιμαστούν, παρουσιάζουν τα σκετσάκια τους. Ο συντονιστής επεμβαίνει σε περίπτωση που η ομάδα δυσκολεύεται να κάνει τα παραπάνω.

Οι ιστορίες των καρτών είναι οι παρακάτω:

- ✓ Είσαι σε μια παρέα συμμαθητών. Μόλις απομακρύνεσαι, σε κοιτάζουν και μιλούν μεταξύ τους.
- ✓ Στο διάλειμμα πηγαίνεις στο/η δάσκαλο/α να του/της πεις κάτι, αλλά σου λέει ότι δεν έχει χρόνο για να μιλήσετε.
- ✓ Ένας συμμαθητής σου έχει γενέθλια και καλεί τα παιδιά της τάξης να πάνε σπίτι. Εσένα όμως δε σου έχει πει τίποτα ακόμη.
- ✓ Η (Ο) δασκάλα (-ος) σε σηκώνει να πεις μάθημα. Εσύ απαντάς ότι δεν έχεις διαβάσει γιατί έλειπες χθες όλη μέρα με τους γονείς σου. Η (Ο) δασκάλα (-ος) σε κοιτάζει χωρίς να μιλάει.
- ✓ Η δασκάλα ή ο δάσκαλος σε σηκώνει στον πίνακα να λύσεις μια άσκηση. Ενώ είσαι στον πίνακα και λύνεις την άσκηση ακούς τα παιδιά να χαχανίζουν.
- ✓ Στη διάλειμμα βλέπεις μια παρέα συμμαθητών σου να συζητάνε. Ξαφνικά, ένα παιδί φεύγει από την παρέα και έρχεται προς εσένα νευριασμένο.
- ✓ Στο διάλειμμα ένα παιδί πέφτει με φόρα επάνω σου με αποτέλεσμα να σου ρίξει το βιβλίο, το οποίο κρατούσες.

Γ) Επεξεργασία (15 λ.)

Αρχικά, ρωτάμε τον «πρωταγωνιστή» της ιστορίας πώς ένιωσε και τι σκέφτηκε για το συμβάν (ποιες σκέψεις πέρασαν από το μυαλό του, καθώς αυτό εκτυλισσόταν). Μετά, ζητάμε από τους θεατές να μας πουν τις δικές τους σκέψεις (θετικές κι αρνητικές), καθώς δείχνοντάς τους το νόμισμα τους υπενθυμίζουμε πως κάθε γεγονός δεν έχει μόνο μια όψη, δηλαδή μόνο τη μαύρη, την αρνητική κι απαισιόδοξη αλλά και την ανοιχτόχρωμη, τη θετική και αισιόδοξη. Σημαντικό είναι οι θεατές να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους.

Κλείσιμο (5 λ.) Αναφέρουμε στα παιδιά ότι η επόμενη συνάντησή μας θα είναι και η τελευταία, στην οποία θα έχουν την ευκαιρία να κάνουν ένα μικρό απολογισμό του Προγράμματος και να πουν το δικό τους... αντίο.

8^η Συνάντηση



«Αποχαιρετώ αλλά δεν ξεχνώ!»

Στόχοι:

- ✓ Εκφράζουμε όσα αποκομίσαμε από τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα.
- ✓ Αποχαιρετάμε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Δραστηριότητα (15 λ.): Κάθε παιδί ζωγραφίζει σε ένα χαρτόνι ένα μονοπάτι που θα συμβολίζει την πορεία του στην ομάδα από την αρχή έως και την τελευταία ημέρα. Ο συντονιστής ενθαρρύνει τα παιδιά να προσθέσουν σχέδια, σύμβολα ή λόγια για τις σημαντικές στιγμές που έζησαν στην ομάδα. Τέλος, τα παιδιά πρέπει να φανταστούν πού οδηγεί αυτό το μονοπάτι τώρα που τελειώνει η ομάδα και να το σχεδιάσουν. Στη συνέχεια τα παιδιά εκθέτουν τα δημιουργήματά τους, ώστε να μπορούν να τα δουν όλοι και λένε λίγα λόγια γι αυτά.

Υλικά: χαρτιά, χρωματιστοί μαρκαδόροι.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη Ζ., Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

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

5.1 Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση

Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης (pre-assessment και post-assessment). Οι δύο ομάδες (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου) δε διέφεραν σημαντικά ως προς την ηλικία ή το φύλο ($\chi^2 < 1$), καθώς και ως προς τα αρχικά συμπτώματα κατάθλιψης, το βαθμό δημοφιλίας (κοινωνικής αρεστότητας) και το βαθμό τήρησης των κοινωνικών κανόνων. Διέφεραν όμως, ως προς τα αρχικά συμπτώματα κοινωνικού άγχους, $t(73) = 2.43, p = .01$, με την πειραματική ομάδα να παρουσιάζει περισσότερο κοινωνικό άγχος πριν από την έναρξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος εν συγκρίσει με την ομάδα ελέγχου. Επομένως, με εξαίρεση το κοινωνικό άγχος οι δύο ομάδες μας ήταν ισοδύναμες σύμφωνα με τη βασική προϋπόθεση της πειραματικής μεθόδου.

5.2 Διερεύνηση σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές πριν την παρέμβαση

Στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε περαιτέρω τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, υπολογίσαμε την αλλαγή στο σκορ (πριν – μετά την παρέμβαση) για κάθε μία μεταβλητή και διενεργήσαμε αναλύσεις συσχέτισης.

Πριν την παρέμβαση, υπήρξε μια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο δείκτη κατάθλιψης και στο δείκτη κοινωνικού άγχους, $r(75) = .39, p < 0.001$, καθώς και μια αρνητική συνάφεια ανάμεσα στην κατάθλιψη και στη δημοφιλία, $-r(75) = .46, p < 0.001$, όπως και ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και τη δημοφιλία, $r(75) = .38, p < 0.001$.

Επομένως:

α. Πριν την παρέμβαση οι μαθητές με υψηλό δείκτη κοινωνικού άγχους παρουσίαζαν ταυτόχρονα και αυξημένα συμπτώματα κατάθλιψης.

β. Πριν την παρέμβαση οι μαθητές με τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικού άγχους ή κατάθλιψης θεωρούσαν πως ήταν και οι λιγότερο αρεστοί από τους άλλους.

5.3 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση του κοινωνικού άγχους

Πίνακας 9

Κοινωνικό άγχος πειραματικής ομάδας

Κοινωνικό άγχος πειραματικής ομάδας	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	T	Βαθμοί ελευθ.	p
	20.22	4.87	15.66	4.94	5.061	39	0.000

Στον πίνακα 9 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι ως προς τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, η συγκεκριμένη παρέμβαση μείωσε το κοινωνικό άγχος των μαθητών.

Πίνακας 10

Κοινωνικό άγχος ομάδας ελέγχου

Κοινωνικό άγχος ομάδας ελέγχου	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	T	Βαθμοί ελευθ.	p
	17.57	4.51	14.11	5.72	4.925	34	0.000

Στον πίνακα 10 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, το κοινωνικό άγχος των μαθητών μειώθηκε και στην ομάδα ελέγχου αν και η διαφορά των μέσων όρων πριν-μετά την παρέμβαση δείχνει ότι η μείωση του κοινωνικού άγχους για την ομάδα ελέγχου ήταν μικρότερη (3,46 μονάδες), ενώ για την πειραματική ήταν μεγαλύτερη (4,56).

5.4 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Πίνακας 11

Τήρηση κοινωνικών κανόνων πειραματικής ομάδας

1 ^η υποκλίμακα: κοινωνικοί κανόνες, πειραματική ομάδα	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	T	Βαθμοί ελευθ.	p
	43.57	4.60	42.25	5.80	1.781	39	0.083

Στον πίνακα 11 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας ως προς την 1^η υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ως προς την 1^η υποκλίμακα (κοινωνικοί κανόνες) δεν αυξήθηκαν μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 12

Δημοφιλία συμμετεχόντων πειραματικής ομάδας

2 ^η υποκλίμακα: δημοφιλία, πειραματική ομάδα	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	T	Βαθμοί ελευθ.	p
	13.53	3.18	14.93	2.85	- 3.372	39	0.002

Στον πίνακα 12 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας ως προς την 2^η υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση ως προς τη δημοφιλία των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ως προς τη 2^η υποκλίμακα (δημοφιλία) αυξήθηκαν μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 13

Τήρηση κοινωνικών κανόνων ομάδας ελέγχου

<u>1^η υποκλίμακα:</u> κοινωνικοί κανόνες, ομάδα ελέγχου	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	T	Βαθμοί ελευθ.	p
	41.96	4.32	42.12	7.12	- 0.118	34	0.907

Στον πίνακα 13 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου ως προς την 1^η υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου ως προς την 1^η υποκλίμακα (κοινωνικοί κανόνες) δεν αυξήθηκαν.

Πίνακας 14

Δημοφιλία συμμετεχόντων ομάδας ελέγχου

<u>2^η υποκλίμακα:</u> δημοφιλία, ομάδα ελέγχου	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	T	Βαθμοί ελευθ.	p
	14.46	3.56	15.28	3.14	- 1.470	34	0.9

Στον πίνακα 14 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου ως προς την 2^η υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου ως προς την 2^η υποκλίμακα (δημοφιλία) δεν αυξήθηκαν.

5.5 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης

Πίνακας 15

Κατάθλιψη πειραματικής ομάδας

Κατάθλιψη πειραματικής ομάδας	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	T	Βαθμοί ελευθ.	p
	14.18	2.72	13.60	2.87	1.773	39	0.08

Στον πίνακα 15 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταβλητή της κατάθλιψης πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, η συγκεκριμένη παρέμβαση δε μείωσε -τουλάχιστον σημαντικά- τα συμπτώματα κατάθλιψης των μαθητών.

Πίνακας 16

Κατάθλιψη ομάδας ελέγχου

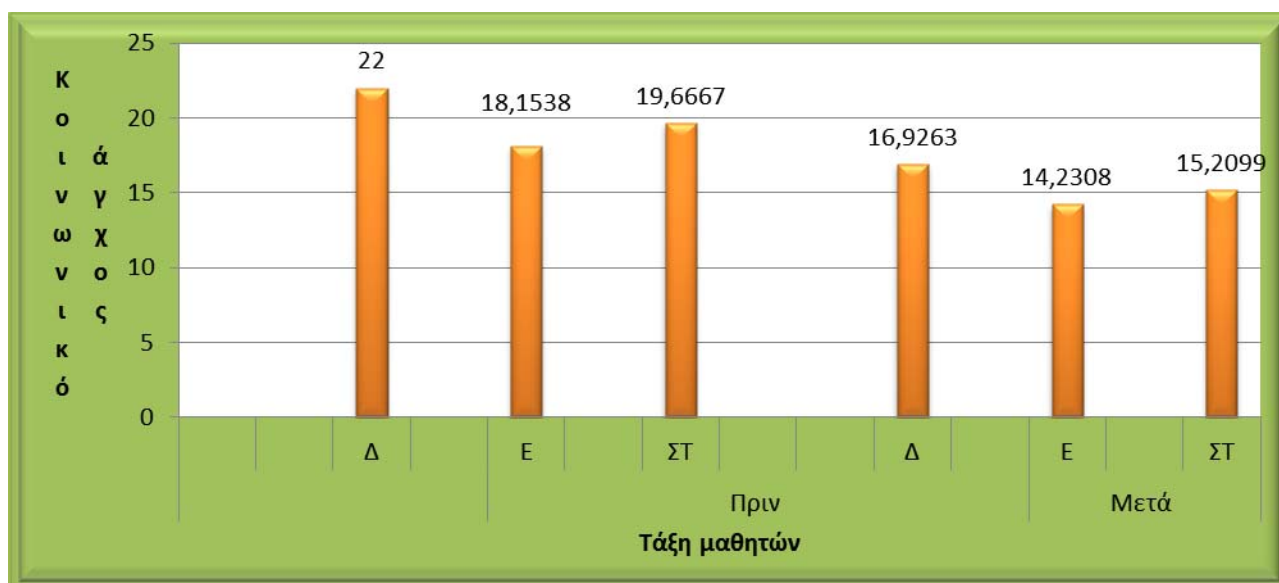
Κατάθλιψη ομάδας ελέγχου	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	T	Βαθμοί ελευθ.	p
	13.14	2.82	13.17	3.25	- 0,068	34	0.946

Στον πίνακα 16 παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταβλητή της κατάθλιψης πριν και μετά την παρέμβαση. Δίνεται, επίσης, η τιμή που αντιστοιχεί στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, τα συμπτώματα κατάθλιψης των μαθητών της ομάδας ελέγχου δε μειώθηκαν.

5.7 Κοινωνικό άγχος και τάξη μαθητών

Γράφημα 1

Κοινωνικό άγχος ανά τάξη



Στο γράφημα 1 απεικονίζεται ο μέσος όρος του κοινωνικού άγχους ανά τάξη πριν και μετά την παρέμβαση. Τη μεγαλύτερη διαφορά κοινωνικού άγχους παρουσίασε η Δ τάξη (5.0737 μονάδες), ενώ ακολουθεί η ΣΤ (4.4568 μονάδες) και η Ε (3.923 μονάδες).

Πίνακας 17

Κοινωνικό άγχος ανά τάξεις

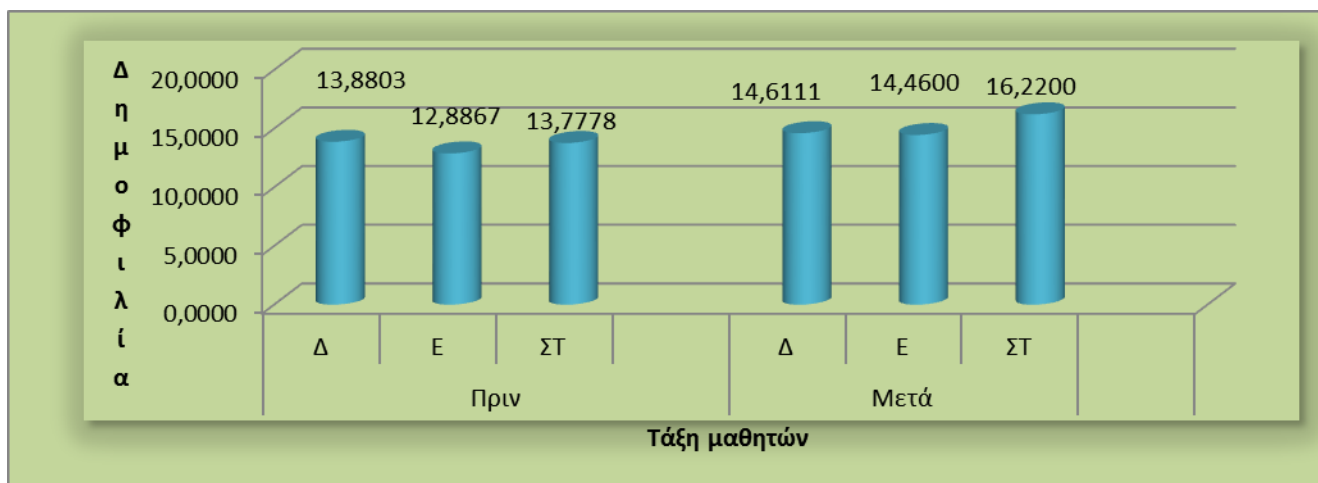
Κοινωνικό άγχος	Ζευγάρια τάξεων		Διαφορά Μ.Ο	p
Πριν	Δ	Ε	3,84615	0,075
		ΣΤ	2,33333	0,448
	Ε	Δ	-3,84615	0,075
		ΣΤ	-1,51282	0,738
	ΣΤ	Δ	-2,33333	0,448
Μετά		Ε	1,51282	0,738
	Δ	Ε	2,69549	0,299
		ΣΤ	1,71638	0,671
	Ε	Δ	-2,69549	0,299
		ΣΤ	-0,97911	0,891
	ΣΤ	Δ	-1,71638	0,671
		Ε	0,97911	0,891

Στον πίνακα 17 παρατηρούμε τη διαφορά των μέσων όρων ανά ζευγάρια τάξεων και τις τιμές στατιστικής σημαντικότητας που προκύπτουν από αυτή τη διαφορά. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι η παρέμβαση που έγινε ως προς τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους των μαθητών δεν ήταν περισσότερο αποτελεσματική σε κάποια τάξη σε σύγκριση με τις υπόλοιπες σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

5.7 Κοινωνικές δεξιότητες και τάξη μαθητών

Γράφημα 2

Δημοφιλία ανά τάξη



Στο γράφημα 2 απεικονίζεται ο μέσος όρος της 2^{ης} υποκλίμακας κοινωνικών δεξιοτήτων, της δημοφιλείας ανά τάξη πριν και μετά την παρέμβαση. Τη μεγαλύτερη διαφορά παρουσίασε η ΣΤ τάξη (2.4422 μονάδες), ενώ ακολουθεί η Ε (1.5733 μονάδες) και η Δ τάξη (0.7308 μονάδες).

Πίνακας 18

Δημοφιλία ανά τάξεις

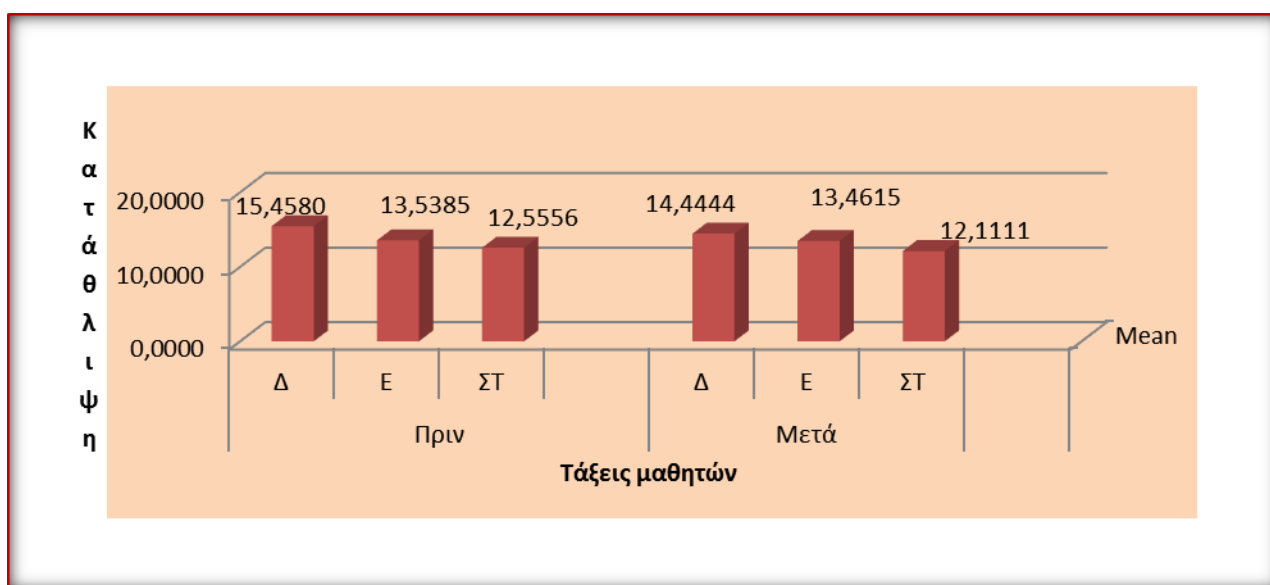
2 ^η υποκλίμακα: δημοφιλία	Ζευγάρια τάξεων		Διαφορά Μ.Ο	p
Πριν	Δ	Ε	,99359	,678
		ΣΤ	,10250	,997
	Ε	Δ	-,99359	,678
		ΣΤ	-,89108	,802
	ΣΤ	Δ	-,10250	,997
		Ε	,89108	,802
Μετά	Δ	Ε	,14957	,988
		ΣΤ	-1,61111	,355
	Ε	Δ	-,14957	,988
		ΣΤ	-1,76068	,335
	ΣΤ	Δ	1,61111	,355
		Ε	1,76068	,335

Στον πίνακα 18 παρατηρούμε τη διαφορά των μέσων όρων ανά ζευγάρια τάξεων και τις τιμές στατιστικής σημαντικότητας που προκύπτουν από αυτή τη διαφορά. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η παρέμβαση που έγινε ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες (2^η υποκλίμακα: δημοφιλία) των μαθητών δεν ήταν περισσότερο αποτελεσματική σε κάποια τάξη σε σύγκριση με τις υπόλοιπες σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

5.8 Συμπτώματα κατάθλιψης και τάξη μαθητών

Γράφημα 3

Κατάθλιψη ανά τάξη



Στο γράφημα 3 απεικονίζεται ο μέσος όρος των συμπτωμάτων κατάθλιψης ανά τάξη πριν και μετά την παρέμβαση. Τη μεγαλύτερη διαφορά παρουσίασε η Δ τάξη (1.0356 μονάδες), ενώ ακολουθεί η ΣΤ (0.4445) και η Ε (0.077).

Πίνακας 19

Κατάθλιψη ανά τάξεις

Κατάθλιψη	Ζευγάρια Τάξεων		Διαφορά Μ.Ο	Sig.
Πριν την παρέμβαση	Δ	E	1,91950	,100
		ΣΤ	2,90240*	,019
	E	Δ	-1,91950	,100
		ΣΤ	,98291	,638
	ΣΤ	Δ	-2,90240*	,019
		E	-,98291	,638
Μετά την παρέμβαση	Δ	E	,98291	,602
		ΣΤ	2,33333	,115
	E	Δ	-,98291	,602
		ΣΤ	1,35043	,511
	ΣΤ	Δ	-2,33333	,115
		E	-1,35043	,511

Στον πίνακα 19 παρατηρούμε τη διαφορά των μέσων όρων ανά ζευγάρια τάξεων και τις τιμές στατιστικής σημαντικότητας. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5 % στο ζευγάρι των τάξεων Δ-ΣΤ μόνο πριν την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των δύο τάξεων εξισώθηκαν, αφού μειώθηκαν αρκετά τα συμπτώματα κατάθλιψης των μαθητών της Δ τάξης. Επομένως, η παρέμβαση που έγινε με σκοπό τη μείωση της κατάθλιψης ωφέλησε, ιδιαίτερα, τους μαθητές της τετάρτης τάξης.

5.9 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ανά ομάδα μαθητών

Πίνακας 20

Επίδραση παρέμβασης και ομάδα

	Ομάδα 1	Ομάδα 2	Ομάδα 3
Αλλαγή στο κοινωνικό άγχος	5.74 (1.18)**	3.50 (0.68)*	4.45 (0.91)*
Αλλαγή στην κατάθλιψη	0.13 (0.05)	1.07 (0.37)	0.44 (0.27)
Αλλαγή στην τήρηση κανόνων	3.26 (0.53)	0.25 (0.03)	0.66 (0.10)
Αλλαγή στη δημοφιλία	-0.47 (0.16)	1.43 (0.42)*	-2.44 (0.83)**

* Ο έλεγχος T είναι σημαντικός σε επίπεδο .05

** Ο έλεγχος T είναι σημαντικός σε επίπεδο .01

Στον πίνακα 20 παρατηρούμε τη διαφορά των μέσων όρων (πριν και μετά την παρέμβαση) για κάθε μεταβλητή ανά ομάδα μαθητών, ενώ εντός των παρενθέσεων παρατηρούμε το μέγεθος της επίδρασης (effect size) που είχε η παρέμβαση σε κάθε ομάδα. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι η παρέμβαση είχε στατιστικά σημαντική επίδραση και στις τρεις ομάδες μαθητών ως προς τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους, ενώ ως προς τη μεταβλητή της δημοφιλίας η παρέμβαση δεν είχε τόσο μεγάλη επίδραση στην 1^η ομάδα μαθητών όσο είχε στη 2^η και στην 3^η. Τέλος, ως προς τη μεταβλητή της κατάθλιψης και της τήρησης των κοινωνικών κανόνων, η συγκεκριμένη παρέμβαση δεν είχε επίδραση σε καμία από τις τρεις ομάδες μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

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

6.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων – Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων στο χώρο του Δημοτικού σχολείου με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των μαθητών, όπως για παράδειγμα του κοινωνικού άγχους (Vassilopoulos, Banerjee & Prantzalou, 2009).

Αναλυτικότερα, ο δείκτης του κοινωνικού άγχους των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση, ήταν σημαντικά χαμηλότερος από αυτόν που εμφάνισαν πριν την έναρξή της. Επομένως, οι μαθητές ωφελήθηκαν από τις συνδεδεμένες με το κοινωνικό άγχος δραστηριότητες της 4^{ης} και 5^{ης} συνάντησης της συγκεκριμένης παρέμβασης. Ωστόσο, θετικά αποτελέσματα ως προς τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους παρουσίασε και η ομάδα ελέγχου. Πιθανότατα, αυτό να οφείλεται σε μεμονωμένα περιστατικά ή καταστάσεις που εκτυλίχθηκαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στο σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών της ομάδας ελέγχου και επέφεραν σημαντική μείωση σε αυτό. Επιπλέον, ο παράγοντας της ωρίμανσης είναι πιθανό να συνέβαλε στα θετικά αποτελέσματα που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου. Ενδιαφέρον, πάντως, θα είχε η επαναξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας σε ύστερο χρόνο (για παράδειγμα 6 μήνες μετά), η οποία ενδεχομένως να έφερνε στην επιφάνεια σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Αξίζει να αναφερθεί πάντως ότι η μείωση που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου (3,46 μονάδες) ήταν συγκριτικά μικρότερη από αυτή της πειραματικής (4,56). Ως εκ τούτου, οι κοινωνικά αγχώδεις μαθητές αποκομίζουν περισσότερα οφέλη από τη συμμετοχή τους σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα που είναι εστιασμένη στο άγχος τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για το κοινωνικό

άγχος επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα προγενέστερων ερευνών που αποδεικνύουν τη μείωση των συμπτωμάτων άγχους σε παιδιά ανάλογης ηλικίας (Lau & Rapee, 2011. Vassilopoulos, Banerjee & Prantzalou, 2009). Βέβαια, στον ελλαδικό χώρο αν και τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται προγράμματα πρόληψης κι εφαρμογής της ψυχικής υγείας, αυτά δε συμπεριλαμβάνουν στη στοχοθεσία τους τη μείωση του κοινωνικού άγχους μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το έδαφος του κοινωνικού άγχους παραμένει άγνωστο για πολλούς ερευνητές στη χώρα μας με αποτέλεσμα να έχουν γίνει ελάχιστες παρεμβάσεις γι αυτό.

Αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, σημαντικά αποτελέσματα σημειώθηκαν μόνο στη μία από τις δύο υποκλίμακες που χορηγήθηκαν στους μαθητές, δηλαδή σε αυτή της δημοφιλίας. Μάλιστα στην άλλη υποκλίμακα, στους κοινωνικούς κανόνες, παρατηρήθηκε μικρή μείωση στο μέσο όρο των δεξιοτήτων που σχετίζονταν με αυτούς μετά τη λήξη της παρέμβασης. Ενδεχομένως, τα αποτελέσματα αυτά να οφείλονται στο γεγονός ότι στα πλαίσια της συγκεκριμένης παρέμβασης, αφιερώθηκε μόνο μία συνάντηση για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επιπλέον, η επιλογή της κλίμακας αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, πιθανότατα, να μην ήταν η καταλληλότερη. Η επιλογή της εν λόγω κλίμακας έγινε με κριτήριο την απλή και κατανοητή διατύπωση των προτάσεων της για τους μαθητές, καθώς και με το, σχετικά, μικρό αριθμό τους. Αν είχε χορηγηθεί στους μαθητές η κλίμακα των Gresham και Elliot για παράδειγμα (1990, Social Skills Rating System), η οποία απορρίφθηκε εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των προτάσεων της, ίσως, είχαμε θετικότερα αποτελέσματα.

Μια από τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας, που τελικά δεν επαληθεύθηκε ήταν η μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης των μαθητών. Παρόλο που παρατηρήθηκε μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, αυτή δεν ήταν τόσο μεγάλη ώστε να χαρακτηριστεί ως στατιστικά σημαντική. Πιθανότατα, αυτό να οφείλεται στο ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση εστίαζε, κυρίως, στο κοινωνικό άγχος των μαθητών με αποτέλεσμα να παραμεληθούν οι διαστάσεις της κατάθλιψης. Απαιτείται

περαιτέρω έρευνα σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που θα εστιάζουν εξίσου στο κοινωνικό άγχος και στα συμπτώματα κατάθλιψης των μικρών μαθητών.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η παρέμβαση είχε στατιστικά σημαντική επίδραση και στις τρεις ομάδες που συμμετείχαν σε αυτή ως προς τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους, του οποίου η μείωση αποτέλεσε τον κυρίαρχο στόχο αυτής. Επίσης, ως προς την αποτελεσματικότητά της σε σχέση με την τάξη των μαθητών, δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά την εφαρμογή της επιβεβαιώνοντας έτσι την αρχική μας υπόθεση, δηλαδή ότι η παρέμβαση είναι εξίσου αποτελεσματική και για τις τρεις τάξεις (Δ,Ε και ΣΤ).

6.2 Περιορισμοί, συμπεράσματα και προτάσεις της έρευνας

Παρόλο που μετά τη λήξη της παρέμβασης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν αξιοσημείωτες αλλαγές - μειώθηκε το κοινωνικό τους άγχος και βελτιώθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες - ωστόσο η διατήρηση αυτών των αλλαγών θεωρείται αβέβαιη, καθώς αυτές δεν αξιολογήθηκαν ύστερα από ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Επίσης, το μικρό, σχετικά, δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελεί ένα σοβαρό περιορισμό για την ασφαλή γενίκευση των συμπερασμάτων της. Επιπλέον, οι παράγοντες, οι οποίοι διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στις προαναφερθείσες αλλαγές, παραμένουν άγνωστοι. Άραγε, αρκούν μόλις δύο συναντήσεις για να μειωθεί το κοινωνικό άγχος των παιδιών μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας; Μήπως, πάλι, σημαντικό μερίδιο ευθύνης φέρουν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που δεν έχουν ληφθεί υπόψιν κατά το σχεδιασμό της;

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εν λόγω ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τονίζουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά αποκομίζουν σημαντικά οφέλη. Ειδικότερα, οι μαθητές ηλικίας 10-12 ετών με υψηλό δείκτη κοινωνικού άγχους και ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη παρέμβαση ωφελήθηκαν ιδιαίτερα από αυτή, καθώς μειώθηκε το κοινωνικό τους άγχος, ενώ ταυτόχρονα βελτιώθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες.

Ωστόσο, η επιβεβαίωση των παραπάνω ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων απαιτεί τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος είτε από εκπαιδευτικούς, στους οποίους θα παρέχεται η απαιτούμενη εποπτεία είτε από σχολικούς ψυχολόγους. Απαραίτητη κρίνεται και η επαναξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με ανάλογους σκοπούς και στόχους σε ύστερο χρόνο, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της διατήρησης των θετικών αποτελεσμάτων τους. Τέλος, προτείνεται η ενίσχυση των θετικών αποτελεσμάτων της ομάδας με επαναληπτικές συναντήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό τη μακρόχρονη διατήρησή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται κι αξιολογείται η εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές του Δημοτικού σχολείου με στόχο τη μείωση του κοινωνικού τους άγχους, καθώς και των συμπτωμάτων κατάθλιψης που το συνοδεύουν. Στην έρευνα που διεξήχθη, συμμετείχαν 75 μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού με υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα κοινωνικού άγχους. Από τους μαθητές αυτούς, οι 40 εντάχθηκαν στην πειραματική ομάδα, η οποία πήρε μέρος στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι 35 στην ομάδα ελέγχου. Πριν από την έναρξη του προγράμματος (αλλά και μετά την ολοκλήρωσή του), χορηγήθηκαν στις δύο ομάδες τρεις κλίμακες οι οποίες αξιολογούσαν: α) το κοινωνικό άγχος, β) τις κοινωνικές δεξιότητες και γ) την κατάθλιψη των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια υλοποιήθηκε ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας οκτώ συναντήσεων, το οποίο περιελάμβανε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες ανάλογα με τη θεματολογία κάθε συνάντησης. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας επιβεβαίωσε τις περισσότερες από τις αρχικές υποθέσεις αυτής. Αναλυτικότερα, το κοινωνικό άγχος των μαθητών που συμμετείχαν στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα μειώθηκε σημαντικά, ενώ ταυτόχρονα σημειώθηκε αύξηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αποδεικνύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της εν λόγω παρέμβασης αλλά και την αναγκαιότητα εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων στο χώρο του ελληνικού σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adalbjarnardottir, S. (1993). Promoting children's social growth in the schools: An intervention study. *Journal of applied developmental psychology*, 14, 461 - 484.
- Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *Journal for specialists in group work*, 25 (2), σελ. 214 - 223.
- André, C. & Légeron, P. (2007). *Ο φόβος για τους άλλους: Τρακ, ντροπαλότητα και κοινωνική φοβία* (Γ. Κουκιάς, Μετάφρ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Andrews, G., Grino, R., Hunt, C., Lampe, L. & Page, A. (1994). *The treatment of anxiety disorders*. New York: Cambridge University Press.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου Δ. (2010). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Banerjee, R. (2009). Social cognition and anxiety in children. In C. Sharp, P. Fonagy & I. Goodyer (Eds.), *Social cognition and developmental psychopathology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vassilopoulos, F.S., Banerjee, R & Prantzalou, C. (2009). Experimental modification of interpretation bias in socially anxious children: Changes in interpretation, anticipated interpersonal anxiety and social anxiety symptoms. *Behaviour research and therapy*, 47, 1085-1089.
- Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Beck, S.J. (2012). *Εισαγωγή στη γνωστική θεραπεία* (6^η εκδ.), (Κ. Δαλαγδή, Μ. Δερμεντζόγλου, Ε. Καβάση, Ν. Κακαβέλας, Α. Κουρή, Γ. Τσιμιτσέλης, Κ. Φέντος & Π. Φωτιάδης, Μετάφρ., Γ. Σίμος, Επιστ. Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Brown, W.N. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice* (3rd ed.). N.Y: Routledge.
- Delucia-Waack, J.L. (2000). Effective group work in the schools. *Journal for specialists in group work*, 25 (2), 131-132.
- Delucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effects of social skills interventions in the primary school. *Educational psychology in practice: theory, research and practice in educational psychology*, 22 (1), 33-51.
- Δικαίος, Δ.Γ (2008). Φοβικές διαταραχές. Στο Β. Αλεβίζος (Επιμ. Έκδ.), *Άγχος: Ιατρικές και κοινωνικές διαστάσεις* (341-353). Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.

- Erath, S.A., Flanagan, K.S., Bierman, K. L., & Tu, K. M. (2010). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents. *Journal of applied developmental psychology*, 31, 15-26.
- Flem, A., Thygesen, R., Valas, H., & Magnes, E. (1998). A social skills intervention programme for kindergarten children at risk of developing behavioural problems. *European journal of special needs education*, 13 (2), 208-215.
- Frey, K.S., Bobbitt Nolen, S., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M.K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions and behavior. *Applied developmental psychology*, 26, 171-200.
- Gerrity, D.A & Delucia-Waack, J.L (2006). Effectiveness of groups in the schools. *Journal for specialists in group work*, 32 (1), 97-106.
- Greenberger, D. & Padesky, C.A. (2007). *Σκέφτομαι, άρα αισθάνομαι: Η γνωσιακή συμπεριφορική μέθοδος για τη θεραπεία της κατάθλιψης και του άγχους* (Τ. Γαλάτουλα, Ι. Παπαγεωργίου & Γ. Μιχάλης, Μετάφρ., Π. Σκαπινάκης, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Henderson, N., & Milstein, M.M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (Β. Βασσάρα, Μετάφρ., Χ.Γ. Χατζηχρήστου, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Hope, D.A., Heimberg, R.G., Juster, H.R. & Turk, C.L. (2009). *Αντιμετώπισε το κοινωνικό άγχος: Μια γνωστική-συμπεριφορική θεραπευτική προσέγγιση* (Π. Γκόγκα & Λ. Κωνσταντινίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Johnson, C.V., Riestter, A.E., Corbett, C., Buehler, A., Huffaker, L., Levich, K., & Pena, E. (1998). Group activities for children and adolescents: An activity group therapy approach. *Journal of child and adolescent group therapy*, 8 (2), σελ. 71-88.
- Jones, K.D. & Robinson, E.M. (2000). Psychoeducational groups: A model for choosing topics and exercises appropriate to group stage. *Journal for specialists in group work*, 25 (4), 356-365.
- Jupp, J.J., & Griffiths, M.D. (1990). Self-concept changes in shy, socially isolated adolescents following social skills training emphasizing role plays. *Australian psychologist*, 25 (2), 165-177.
- Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και πανικός: Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία* (3^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Kees, N.L & Jacobs, E. (1990). Conducting more effective groups: How to select and process group exercises. *Journal for specialists in group work*, 15 (1), 21-29.
- Kulic, K.R., Horne, A.M., & Dagley, J.C. (2004). A comprehensive review of prevention groups for children and adolescents. *Group dynamics: Theory, research and practice*, 8 (2), 139-151.

- Lau, E.X., & Rapee, R. M. (2011). Prevention of anxiety disorders. *Current Psychiatry Reports*, 13, 258-266.
- Μαργαρίτη, Μ. & Αλεβίζος, Β. (2008). Άγχος και κατάθλιψη. Στο Β. Αλεβίζος (Επιμ. Έκδ.), *Άγχος: Ιατρικές και κοινωνικές διαστάσεις* (275-290). Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- McMillon, H.G. (1994). Developing problem solving and interpersonal communication skills through intentionally structured groups. *Journal of specialists in group work*, 19 (1), 43-47.
- Miers, A.C., Blöte, A.W., de Rooij, M., Bokhorst, C.L. & Westenberg, P.M. (in press). Trajectories of social anxiety during adolescence and relations with cognition, social competence and temperament. *Journal of abnormal child psychology*.
- O' Rourke, K., & Worzbyt, J.C. (1996). *Support groups for children*. New York, NY: Routledge.
- Smead, R. (1994). *Skills for living: Group counseling activities for elementary students*. Champaign, IL: Research Press.
- Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι σωστά – νιώθω καλά: Ένα εγχειρίδιο γνωσιακής -συμπεριφοριστικής θεραπείας για παιδιά και νέους* (Χ. Γκούντη & Α. Τάσιου, Μετάφρ., Μ. Ζαφειροπούλου, Επιστ. Επιμ.). Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.
- Stallard, P. (2011). *Σκέφτομαι σωστά – νιώθω καλά: Χρησιμοποιώντας τη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία σε παιδιά και νέους* (Χ. Γκούντη, Α. Μαυροειδή, Κ. Ρούσου & Α. Τάσιου, Μετάφρ., Μ. Ζαφειροπούλου, Επιστ. Επιμ.). Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.
- Stiefvater, K., Kurdek, L.A., & Allik, J. (1986). Effectiveness of a short-term social problem-solving program for popular, rejected and average fourth-grade children. *Journal of applied developmental psychology*, 7, 33-43.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1996). Εφαρμογή προγράμματος άσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές του ελληνικού Δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογικά θέματα*, 7 (1), 52-65.
- Van Velsor, P. (2004). Training for successful group work with children: What and how to teach. *Journal for specialists in group work*, 29 (1), 137-146.
- Waliski, A., & Carlson, L.A (2008). Group work with preschool children: Effect on emotional awareness and behavior. *Journal of specialists in group work*, 33 (1), 3-21.
- Χατζηχρήστου, Γ.Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία* (5^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Γ.Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκίτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.
- Yalom, I. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής εργασίας* (Ε. Ανδριτσάνου, Μετάφρ., Γ. Ζέρβας, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

Zimmerman, D.P. (2002). Research and practice in social - and life- skills training. *Residential treatment for children & youth*, 22 (2), 51-75.

Αγαπητοί γονείς,

λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μας, σας ενημερώνουμε για την υλοποίηση ενός «Προγράμματος Συναισθηματικής και Κοινωνικής Προαγωγής» για παιδιά ηλικίας 10-12 ετών, που πρόκειται να εφαρμοστεί στο σχολείο μας από τα μέσα Ιανουαρίου μέχρι τα μέσα Μαρτίου (διάρκεια Προγράμματος: 8 εβδομάδες).

Το Πρόγραμμα θα εφαρμόζεται μία φορά την εβδομάδα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, ενώ η διάρκεια κάθε συνάντησης με τους μαθητές θα είναι 40 λεπτά. Λόγω του περιορισμένου αριθμού συμμετοχής των μαθητών στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα, πριν την έναρξή του θα πραγματοποιηθεί κλήρωση. Επομένως, θα συμμετάσχουν σε αυτό μόνο όσα παιδιά κληρωθούν.

Το Πρόγραμμα Συναισθηματικής και Κοινωνικής Προαγωγής υλοποιείται στα πλαίσια της συνεργασίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με το Πανεπιστήμιο Πατρών. Υπεύθυνος του παρόντος Προγράμματος είναι ο κύριος Μπούζος Ανδρέας, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συντονίστριες του Προγράμματος είναι η εκπαιδευτικός του σχολείου μας και μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Μέλλου Αγγελική καθώς και οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες, Μπαούρδα Βασιλική και Μητροπούλου Αλεξάνδρα.

Για την εύρυθμη λειτουργία του Προγράμματος, παρακαλούμε να σημειώσετε βάζοντας ένα χ σ' ένα από τα δύο κουτάκια.

☐ Συμφωνώ να συμμετάσχει ο/η μαθητής/τρια.....
.....στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα.

☐ Δε συμφωνώ να συμμετάσχει ο/η μαθητής/τρια.....
.....στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα.

Υπογραφή κηδεμόνα

.....

Για τυχόν απορίες επικοινωνήστε με την κα Μέλλου Αγγελική στο τηλ: 26510-91400, κάθε Τετάρτη και Παρασκευή (10:45-11:30 μ.μ).

Με εκτίμηση,
οι συντονίστριες του
Προγράμματος

Αγαπητοί γονείς,

Με αφορμή τη λήξη του Προγράμματος «Κοινωνικής και Συναισθηματικής Προαγωγής» που εφαρμόστηκε στο Δημοτικό Σχολείο Πεδινής σε μαθητές ηλικίας 10-12 ετών, θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε για την εμπιστοσύνη που μας δείξατε και τη συνεργασία που είχαμε τους τελευταίους δύο μήνες.

Σας ενημερώνουμε, επίσης, πως στην τελευταία συνάντησή μας με τα παιδιά, θα δοθεί στο καθένα απ' αυτά ως ενθύμιο της συμμετοχής του στο παραπάνω Πρόγραμμα αναμνηστικός έπαινος, καθώς κι ένα προσωπικό βιβλιαράκι, στο οποίο θα συμπεριλαμβάνεται το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κι οι ατομικές εργασίες κάθε παιδιού.

Θα θέλαμε ακόμα να σας διαβεβαιώσουμε πως κατά τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά σας, **τα ονόματά τους θα σβηστούν και θα αντικατασταθούν από κωδικούς, προκειμένου να διαφυλαχθούν τα προσωπικά τους δεδομένα. Τέλος, στα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν πρόκειται να δημοσιευθεί κανένα όνομα παιδιού, που συμμετείχε στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα παρά μόνο οι μέσοι όροι των μεταβλητών που διερευνήθηκαν.**

Παρακαλούμε, επικοινωνήστε με την κυρία Α. Μέλλου για οποιαδήποτε απορία στο τηλ. 26510-91400, κάθε Δευτέρα 10.45-11.30 πμ.

Με εκτίμηση,

οι συντονίστριες του Προγράμματος



ΑΝΑΜΝΗΣΤΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ

του/της....., μαθητή/τριας του
Δημοτικού Σχολείου Πεδινής για την ενεργό συμμετοχή του/της στο
Πρόγραμμα «Χρονωνικής & Συναισθηματικής Προαγωγής»
που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης σε συνεργασία με το
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012.

Οι συντονίστριες του Προγράμματος:

Αγγελική Μέλλον & Αλεξάνδρα Μητροπούλου

Πεδινή, .../3/2012

Όνομα: Επώνυμο:
 Έτος γέννησης: Τάξη:

Σκέψου λίγο και αποφάσισε εάν οι παρακάτω προτάσεις είναι σωστές ή όχι για σένα.

Υπάρχουν τρεις πιθανές απαντήσεις για κάθε ερώτηση, κύκλωσε αυτή που σου ταιριάζει:

0 = ποτέ

1 = μερικές φορές

2 = πάντα

- | | | | | |
|--|------------|---|---|---|
| 1. <u>Ανησυχώ όταν με πειράζουν</u> | 1. | 0 | 1 | 2 |
| 2. <u>Ανησυχώ ότι τα άλλα παιδιά δε με συμπαθούν</u> | 2. | 0 | 1 | 2 |
| 3. <u>Είμαι ντροπαλός(ή) ανάμεσα σε παιδιά που δε γνωρίζω</u> | 3. | 0 | 1 | 2 |
| 4. <u>Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία</u> | 4. | 0 | 1 | 2 |
| 5. <u>Νιώθω ότι τα άλλα παιδιά λένε για μένα πίσω από την πλάτη μου</u> | 5. | 0 | 1 | 2 |
| 6. <u>Έχω τρακ όταν μιλάω σε παιδιά που δεν τα γνωρίζω καλά</u> | 6. | 0 | 1 | 2 |
| 7. <u>Μου αρέσει να παίζω με άλλα παιδιά</u> | 7. | 0 | 1 | 2 |
| 8. <u>Παραμένω σιωπηλός(ή) όταν βρίσκομαι σε μια ομάδα παιδιών</u> | 8. | 0 | 1 | 2 |
| 9. <u>Ανησυχώ όταν κάνω κάτι καινούργιο μπροστά σε άλλα παιδιά</u> | 9. | 0 | 1 | 2 |
| 10. <u>Ανησυχώ για το τι λένε οι άλλοι για μένα</u> | 10. | 0 | 1 | 2 |
| 11. <u>Έχω τρακ όταν μιλάω σε καινούργια παιδιά</u> | 11. | 0 | 1 | 2 |
| 12. <u>Εάν έρθω σε διαφωνία με ένα άλλο παιδί, ανησυχώ ότι δε θα με συμπαθεί πια</u> | 12. | 0 | 1 | 2 |
| 13. <u>Μου αρέσει ο αθλητισμός</u> | 13. | 0 | 1 | 2 |
| 14. <u>Φοβάμαι ότι δε θα με συμπαθήσουν τα άλλα παιδιά</u> | 14. | 0 | 1 | 2 |
| 15. <u>Είμαι ντροπαλός(ή) ακόμα και με παιδιά που τα γνωρίζω πολύ καλά</u> | 15. | 0 | 1 | 2 |
| 16. <u>Νιώθω ότι τα παιδιά με κοροϊδεύουν</u> | 16. | 0 | 1 | 2 |
| 17. <u>Δυσκολεύομαι να ζητάω από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί μου</u> | 17. | 0 | 1 | 2 |
| 18. <u>Ανησυχώ για το τι σκέφτονται τα άλλα παιδιά για μένα</u> | 18. | 0 | 1 | 2 |
| 19. <u>Μιλάω μόνο σε παιδιά που τα γνωρίζω πολύ καλά</u> | 19. | 0 | 1 | 2 |
| 20. <u>Φοβάμαι να προσκαλέσω άλλους στο σπίτι μου γιατί μπορεί να αρνηθούν</u> | 20. | 0 | 1 | 2 |
| 21. <u>Έχω τρακ όταν είμαι ανάμεσα σε συγκεκριμένα παιδιά</u> | 21. | 0 | 1 | 2 |
| 22. <u>Μου αρέσει να παίζω μόνος(η) μου</u> | 22. | 0 | 1 | 2 |

**Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις, σκέψου λίγο για σένα και αποφάσισε αν εσύ κάνεις αυτό που περιγράφουν. Μετά κύκλωσε έναν αριθμό για κάθε πρόταση.
Να θυμάσαι ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.**

		Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Κάποιες φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
1	Κοιτάζω τους άλλους στο πρόσωπο όταν μιλάνε.	1	2	3	4	5
2	Αρέσω στα άλλα παιδιά και περνούν ευχάριστα μαζί μου.	1	2	3	4	5
3	Λέω «ευχαριστώ» όταν κάποιος κάνει κάτι καλό για μένα.	1	2	3	4	5
4	Αν κάποιος με νευριάζει, τον κλοτσάω ή τον χτυπάω.	1	2	3	4	5
5	Θέλω να γίνεται πάντα το δικό μου.	1	2	3	4	5
6	Περιμένω να έρθει η σειρά μου για να μιλήσω ή να παίξω όταν είμαι με παρέα.	1	2	3	4	5
7	Όταν πλησιάζω άλλα παιδιά μου λένε να κάνω στην άκρη ή να τους αφήσω κι άλλο χώρο.	1	2	3	4	5
8	Δεν ακολουθώ τους κανόνες (όταν παίζω).	1	2	3	4	5
9	Ακούω τους άλλους όταν μιλάνε.	1	2	3	4	5
10	Μοιράζομαι τα παιχνίδια μου με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
11	Λέω στον άλλον/η πόσο λυπάμαι όταν τον/την χτυπώ κατά λάθος.	1	2	3	4	5
12	Όταν βλέπω άλλους να παίζουν ένα παιχνίδι που θα ήθελα να παίξω, ρωτώ αν μπορώ να πάρω μέρος.	1	2	3	4	5
13	Κάνω φίλους εύκολα.	1	2	3	4	5
14	Λέω ότι λυπάμαι όταν πληγώνω κάποιον επίτηδες.	1	2	3	4	5
15	Πλησιάζω τους άλλους κι αρχίζω συζητήσεις.	1	2	3	4	5
16	Οι άλλοι δε με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
17	Όταν κάποιος άλλος μιλάει, τότε μιλάω και εγώ ή τον/την διακόπτω.	1	2	3	4	5
18	Οι άλλοι μου ζητούν να παίξω.	1	2	3	4	5
19	Βοηθώ τους άλλους όταν χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4	5
20	Ρωτώ τους άλλους για να παίξω.	1	2	3	4	5
21	Η φωνή μου ακούγεται πολύ δυνατά όταν μιλώ.	1	2	3	4	5

Παρακάτω θα βρεις ομάδες με τρεις προτάσεις η κάθε μία. Βάλε ένα ν στο κουτάκι δίπλα στην πρόταση που περιγράφει καλύτερα το πώς ένιωθες ή σκεφτόσουν τις τελευταίες δύο εβδομάδες. Δεν υπάρχουν σωστές η λάθος απαντήσεις. Ακολουθεί ένα παράδειγμα:

Παράδειγμα ☐ Μου αρέσει πολύ το ποδόσφαιρο
☒ Μου αρέσει κάπως το ποδόσφαιρο
☐ Δε μου αρέσει το ποδόσφαιρο

Ένα ☐ Είμαι θλιμμένος(η) κάποιες φορές
☐ Είμαι θλιμμένος(η) πολλές φορές
☐ Είμαι θλιμμένος(η) όλη την ώρα

Δύο ☐ Τίποτα δε θα πάει ποτέ καλά για μένα
☐ Δεν είμαι σίγουρος(η) πως τα πράγματα θα πάνε καλά για μένα
☐ Τα πράγματα θα πάνε καλά για μένα

Τρία ☐ Τα περισσότερα πράγματα τα κάνω σωστά
☐ Κάνω πολλά πράγματα λάθος
☐ Τα πάντα τα κάνω λάθος

Τέσσερα ☐ Δε μου αρέσει καθόλου ο εαυτός μου
☐ Δε μου αρέσει ο εαυτός μου
☐ Μου αρέσει ο εαυτός μου

Πέντε ☐ Κάθε μέρα νιώθω πως θέλω να κλάψω
☐ Πολλές ημέρες τώρα νιώθω πως θέλω να κλάψω
☐ Κάποιες φορές νιώθω πως θέλω να κλάψω

Έξι ☐ Με ενοχλούν κάποια πράγματα όλη την ώρα
☐ Πολλές φορές με ενοχλούν κάποια πράγματα
☐ Κάποιες φορές με ενοχλούν ορισμένα πράγματα

Επτά ☐ Η εμφάνισή μου είναι εντάξει
☐ Υπάρχουν κάποια άσχημα πράγματα στην εμφάνισή μου
☐ Δε μου αρέσει καθόλου η εμφάνισή μου

Οκτώ ☐ Δεν νιώθω μόνος/μόνη
☐ Πολλές φορές νιώθω μόνος/μόνη
☐ Νιώθω μόνος/μόνη όλη την ώρα

Εννέα ☐ Έχω πολλούς φίλους
☐ Έχω κάποιους φίλους αλλά θα ήθελα να είχα περισσότερους
☐ Δεν έχω καθόλου φίλους

Δέκα ☐ Κανένας δε με αγαπάει πραγματικά
☐ Δεν είμαι σίγουρος(η) εάν με αγαπάει κανένας
☐ Είμαι σίγουρος(η) πως κάποιος με αγαπάει

