



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**« Υλοποίηση κι Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος  
για τη Μείωση του Κοινωνικού Άγχους σε Παιδιά του Δημοτικού  
μέσω της Ενίσχυσης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων τους με έμφαση  
στη Γνωστική Αναδόμηση»**

Μεταπτυχιακή εργασία  
της  
**Αλεξάνδρας Μητροπούλου**  
Α.Μ: 131

**Συμβουλευτική επιτροπή:** Ανδρέας Μπρούζος (Καθηγητής)  
Στέφανος Βασιλόπουλος (Επίκουρος Καθηγητής)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2012

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό όν, έχει την τάση να περνά ένα μεγάλο μέρος της ζωής του, αλληλεπιδρώντας με άλλους ανθρώπους και το μεγαλύτερο μέρος της αλληλεπίδρασης τείνει να λαμβάνει μέρος σε ομάδες όπως για παράδειγμα στην οικογένεια, στο σχολείο, κ.ά. Το να είσαι μέλος σε μια ομάδα, δρα ως μια πρωταρχική μορφή κοινωνικής επιρροής στην ανάπτυξη των παιδιών και η φύση του κοινωνικού περιβάλλοντος οδηγεί το άτομο είτε σε μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά με το αντίστοιχο σύστημα αξιών είτε στο αντίθετο. Σκοπός της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τα αποτελέσματα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, που εφαρμόστηκε σε μαθητές δημοτικού σχολείου με στόχο τη μείωση του κοινωνικού άγχους και των συνοδών συμπτωμάτων κατάθλιψης. Στην έρευνα 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 τέσσερις κλίμακες οι οποίες αξιολογούσαν: α) το κοινωνικό άγχος, β) τις κοινωνικές δεξιότητες, γ) την κατάθλιψη των συμμετεχόντων και δ) τις ερμηνείες σε αμφίσημα υποθετικά γεγονότα. Στη συνέχεια υλοποιήθηκε ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας οκτώ συναντήσεων, το οποίο περιελάμβανε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες ανάλογα με τη θεματολογία κάθε συνάντησης. Οι δραστηριότητες είχαν ως στόχο να ενισχύσουν και να εμπλουτίσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ερμήνευαν διάφορες υποθετικές κοινωνικές καταστάσεις, καθώς και να τα εκπαιδεύσουν σε απλές τεχνικές διαχείρισης του κοινωνικού άγχους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης η μείωση των αρνητικών διερμηνειών, οι ουδέτερες ερμηνείες των υποθετικών γεγονότων και η μείωση των εκτιμήσεων αρνητικής συναισθηματικής φόρτισης ήταν σημαντική, ενώ για την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική αλλαγή από το πριν στο μετά.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ψυχοεκπαίδευση, κοινωνικό άγχος, κοινωνικές δεξιότητες, υποθετικές κοινωνικές καταστάσεις, γνωστική αναδόμηση

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Πρόλογος.....	5
Εισαγωγή.....	6

### **Α΄ Μέρος - Θεωρητικό Υπόβαθρο**

1. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.....	9
1.1 Ορισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	9
1.2 Σκοποί και στόχοι της ομάδας.....	10
1.3 Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	11
1.4 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.....	13
1.5 Πλεονεκτήματα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών .....	14
2. Αγχώδεις διαταραχές .....	16
2.1 Ορισμός των αγχωδών διαταραχών.....	16
2.2 Κοινωνικό άγχος.....	17
2.3 Διαστάσεις του άγχους στους νέους.....	19
2.4 Γενεσιουργές αιτίες του άγχους.....	20
3. Κοινωνικές Δεξιότητες .....	23
3.1 Ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	23
3.2 Σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων .....	25
3.3 Διαφορά απόκτησης μιας δεξιότητας (ψυχοεκπαίδευση) έναντι εφαρμογής μια δεξιότητας (ψυχοθεραπεία).....	27
3.4 Παλιότερες έρευνες.....	29
4. Γνωστικές διαστρεβλώσεις .....	31
4.1 Τι είναι οι γνωστικές διαστρεβλώσεις .....	31
4.2 Μοντέλα δυσλειτουργικού τρόπου σκέψης.....	35
4.3 Γνωστική συμπεριφοριστική θεραπεία.....	36
4.4 Ερευνητικά δεδομένα .....	38
5. Γνωστική αναδόμηση.....	39

5.1 Τι είναι η Γνωστική Αναδόμηση.....	39
5.2 Σημαντικές έρευνες.....	41
6. Επίλυση προβλημάτων και συμπεριφοριστική θεραπεία.....	42
7. Ερευνητικά προγράμματα.....	44

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΑ**

1. Ερευνητικές υποθέσεις.....	48
2. Μέθοδος.....	49
2.1 Δείγμα.....	49
2.2 Εργαλεία αξιολόγησης.....	50
2.3 Διαδικασία .....	53
3. Ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων .....	63
4. Αποτελέσματα .....	64
5. Συζήτηση.....	70
5.1 Περιορισμοί.....	72
5.2 Προτάσεις.....	73
6. Βιβλιογραφία.....	74
7. Παράρτημα.....	80

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών.

Ο κύριος στόχος της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο υπήρξε τροποποίηση των γνωστικά αρνητικών ερμηνειών μέσω της γνωστικής αναδόμησης των παιδιών δημοτικού σχολείου Δ', Ε' και Στ' τάξης, σε υποθετικές ιστορίες κοινωνικού περιεχομένου, λαμβάνοντας μέρος σε ένα σύντομη διάρκειας 8 συναντήσεων, ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Θα ήθελα να εκφράσω σε αυτό το σημείο τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα Καθηγητή της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας κύριο Ανδρέα Μπρούζο καθώς και στον κύριο Στέφανο Βασιλόπουλο, για την πολύτιμη βοήθεια τους στην επίβλεψη, καθοδήγηση, υποστήριξη, διάθεση χρόνου και διασαφήνιση αποριών, κατά τη διάρκεια εκπόνησης αυτής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης την οικογένεια μου για την αδιάκοπη στήριξη και συμπαράσταση κατά την διάρκεια της έρευνας, της συγγραφής και την ολοκλήρωση αυτής.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή εποχή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, ως μια εποχή του καταιγισμού της πληροφορίας, σε μια έντονη περίοδο η οποία χαρακτηρίζεται από την αμφίδρομη ροή δεδομένων και την εκτεταμένη επικοινωνία που διαδραματίζεται ολοένα και περισσότερο, από την απλή καθημερινότητα σε πιο σύνθετες μορφές, με τρόπο ο οποίος δεν καθίσταται πάντα αντιληπτός ορθά από τους εμπλεκόμενους.

Στην παρούσα μελέτη, γίνεται μια απόπειρα διερεύνησης των διαστρεβλωμένων γνωστικά κοινωνικών πεποιθήσεων των ατόμων οι οποίες οφείλονται κατά κύριο λόγο σε παράγοντες άγχους, οι οποίοι θα αναφερθούν αναλυτικά παρακάτω, και ο βαθμός τροποποίησής τους ύστερα την εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο περιλαμβάνει τεχνικές διαχείρισης του άγχους (anxiety management techniques) και τεχνικές γνωστικής αναδόμησης (cognitive construction).

Η έρευνα της παρούσης εργασίας, διεξήχθη σε δύο δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Ιωαννίνων, τα οποία για λόγους δεοντολογίας και εμπιστευτικότητας, δεν θα αναφερθούν και αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Αντίστοιχα, το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας συνίσταται στην ανάλυση των πρόσφατων ερευνών σχετικά με την ύπαρξη και χρησιμότητα των ομάδων βραχείας ψυχοεκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο σχολικό περιβάλλον καθώς και την ύπαρξη και την αιτιότητα των διαστρεβλωμένων κοινωνικών πεποιθήσεων και την αντιμετώπιση τους μέσω της γνωστικής αναδόμησης από τον χώρο της γνωστικής-συμπεριφοριστικής θεραπείας.

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο τμήμα αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας με αναφορές σε παλιότερες και πρόσφατες έρευνες από τον επιστημονικό χώρο, ενώ στο δεύτερο περιγράφονται οι ερευνητικές υποθέσεις-ερωτήματα, η ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της στατιστικής επεξεργασίας.

Τέλος ακολουθεί η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας, μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση και παρατίθεται το παράρτημα με τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η βιβλιογραφία.

Πιο αναλυτικά η διάρθρωση της εργασίας είναι η εξής:

- ⇒ Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται γενικά με συνοπτικό τρόπο οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, οι διάφορες κατηγορίες οι οποίες συναντώνται στο χώρο, η χρησιμότητά τους και οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης οι οποίες αναφέρονται στα παιδιά.
- ⇒ Στο δεύτερο κεφάλαιο το ενδιαφέρον εστιάζεται στο τι συνιστά το κοινωνικό άγχος, τους παράγοντες οι οποίοι το προκαλούν και σε ποιες μορφές διαχωρίζεται.
- ⇒ Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες και στη σημασία τους για την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους.
- ⇒ Στο τέταρτο κεφάλαιο επισημαίνονται οι γνωστικές διαστρεβλώσεις και ο ρόλος της συμπεριφοριστικής γνωστικής θεραπείας.
- ⇒ Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σπουδαιότητα της γνωστικής αναδόμησης στο κοινωνικό άγχος.
- ⇒ Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στην επίλυση προβλημάτων στην συμπεριφοριστική θεραπεία.
- ⇒ Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται παλιότερες έρευνες οι οποίες μελέτησαν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε διάφορες αχχογόνες κοινωνικά περιστάσεις και στις γνωστικές διαστρεβλώσεις και επίσης την εφαρμογή παρεμβάσεων με στόχο την γνωστική τροποποίηση των διαστρεβλώσεων αυτών.
- ⇒ Η μελέτη ολοκληρώνεται με το ερευνητικό μέρος, όπου παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις-ερωτήματα, η μέθοδος και η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε και επίσης αναλύονται τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και το παράρτημα το οποίο περιλαμβάνει το πρόγραμμα βραχείας εκπαίδευσης το οποίο εφαρμόστηκε.

# Α΄ ΜΕΡΟΣ

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ



# 1. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

## 1.1 Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (psychoeducational groups) είναι η σύγχρονη μορφή των T-Groups που αναπτύχθηκαν στις Η.Π.Α στη δεκαετία του 60, όπου το T αναφέρεται στη λέξη Training - Εκπαίδευση στις ανθρώπινες σχέσεις (<http://www.anthropos.gr>). «Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες συνιστούν μια αναπτυσσόμενη μέθοδο αξιοποίησης του ομαδικού πλαισίου, για την οργάνωση και διεξαγωγή μιας σειράς διδακτικών και βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, με σκοπό την προαγωγή της ατομικής μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης αλλά και την πρόληψη εμφάνισης ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς στα μέλη» (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρεγκλή, 2011, σελ.53).

Οι ομάδες αυτές, ως θεραπευτική μέθοδος, κατατάσσονται στις πιο δημοφιλείς ανάμεσα στις βραχύχρονες μεθόδους θεραπείας σύμφωνα με την Furr (2000). Χαρακτηριστικό στοιχείο διαφοροποίησης αυτών των ομάδων από άλλες αντίστοιχου τύπου ομάδες είναι το στοιχείο της εκπαίδευσης. Εξαιτίας αυτής της εκπαιδευτικής παραμέτρου, χρησιμοποιούνται δομημένες ασκήσεις στις ομάδες οι οποίες διευκολύνουν την ομαδική συνεργασία. (Jones & Robinson III, 2000). Οι ομάδες αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια οργανισμών και μη κυβερνητικών οργανώσεων, επιχειρήσεων, δήμων, σχολείων, πανεπιστημίων, κέντρων αποκατάστασης και κέντρων πρόληψης. Περιλαμβάνουν όλες τις ηλικίες από παιδιά μέχρι ηλικιωμένους. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες όπως οι ομάδες εφήβων, ομάδες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εθελοντών, ομάδες μεταναστών, ομάδες γονέων, ομάδες επαγγελματικού προσανατολισμού φοιτητών, ομάδες δημιουργικής απασχόλησης παιδιών (<http://www.anthropos.gr>). Είναι αποτελεσματικές όταν χρησιμοποιούνται ως προληπτικό μέσο, ενώ έχουν περιορισμένη ισχύ, όταν χρησιμοποιούνται για να καταστείλουν ή να τροποποιήσουν ήδη ανεπτυγμένες δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές στα μέλη (Βασιλόπουλος et al., 2011, σελ.57).

## 1.2 Σκοποί και στόχοι της ομάδας

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εστιάζονται στον πρωτογενή τομέα πρόληψης των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε αντίθεση με τις ομάδες διάφορων μορφών ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής, οι οποίες εστιάζονται στον δευτερογενή και τριτογενή τομέα της θεραπευτικής παρέμβασης, εφόσον το πρόβλημα των ατόμων, τα οποία συμμετέχουν, αποτελεί μια εκδηλωμένη πραγματικότητα. Οι Morrill, Oetting, και Hurst (1974, στη Furr, 2000), αξιοποίησαν τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στη δημιουργία του δικού τους μοντέλου, το οποίο έδινε έμφαση στο ρόλο της πρόληψης και της ανάπτυξης καθώς και στην θεραπεία στην συμβουλευτική. Η κίνηση αυτή υποστηρίχθηκε περαιτέρω από τον Ivey (1976, στη Furr, 2000) ο οποίος υποστήριξε τον βοηθητικό ρόλο της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000), υποστηρίζει ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν σχεδιαστεί με στόχο τους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στον κίνδυνο ανάπτυξης προσωπικών ή και διαπροσωπικών προβλημάτων. Επομένως οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης διαθέτουν αρκετό χρόνο στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, στις δεξιότητες διαχείρισης και εντοπισμού πηγών άγχους ή άλλων συναισθηματικών δυσκολιών, στην εκπαίδευση σε στρατηγικές επίλυσης δυσκολιών ποικίλων καταστάσεων και στην αντικατάσταση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων. Η Delucia-Waack (2006, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλος et al., 2011) αναφέρει κάποιους από τους χαρακτηριστικότερους στόχους των ομάδων ψυχοεκπαίδευσης και αυτοί είναι οι εξής:

- αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων.
- αναγνώριση και αμφισβήτηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων που οδηγούν σε διάφορες δυσκολίες.
- απόκτηση δεξιοτήτων φιλίας
- αντικατάσταση ακατάλληλων συμπεριφορών με πιο εποικοδομητικές.
- και τέλος εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης του άγχους (όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλος et al., 2011).

Όπως γίνεται φανερό, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες καλύπτουν ένα μεγάλο ποσοστό θεμάτων τα οποία μπορεί να είναι είτε συναισθηματικά είτε υπαρξιακά καθώς επίσης και γνωστικο-συμπεριφοριστικά. Ενδεικτικά κάποια επιπλέον θέματα που έχουν επεξεργαστεί μέσα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι θέματα μοναξιάς, μείωση του στρες στο

εργασιακό περιβάλλον, αθλητές σε μεταβατικές περιόδους, παιδιά διαζευγμένων γονέων, ασθενείς οι οποίοι νοσούν από καρκίνο κ.ά. (Furr, 2000).

Εξαιτίας του ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της παροχής υπηρεσιών στον τομέα της συμβουλευτικής, η ανάπτυξη ικανοτήτων στο σχεδιασμό κατάλληλων συμβουλευτικών εμπειριών, είναι ουσιώδης για τους σημερινούς συμβούλους. Επομένως ο σχεδιασμός μιας άρτια δομημένης ομάδας πρέπει να είναι πρωταρχικό μέλημα έτσι ώστε η εμπειρία την οποία θα αποκομίσουν τα μέλη να είναι αξιόλογη και αποτελεσματική (Furr, 2000).

### **1.3 Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων**

Ανάλογα με τον σκοπό τον οποίο εξυπηρετούν καθώς και τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται οι ομάδες αυτές διακρίνονται σε κάποιες κατηγορίες. Επομένως είναι δυνατόν να συναντήσουμε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στο χώρο της εκπαίδευσης, σε δημόσιους οργανισμούς ή επιχειρήσεις, σε συμβουλευτικά κέντρα, σε νοσοκομεία, σε φυλακές, σε υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας κ.ά.

Σύμφωνα με τους σκοπούς που εκπληρώνει κάθε ομάδα θα μπορούσαν να διαχωριστούν στις εξής κατηγορίες:

#### A) Εκπαιδευτικές/Μαθησιακές Ομάδες (educational/learning groups)

Οι ομάδες αυτές χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς και σε διάφορα σεμινάρια και εργαστήρια και το βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η αξιοποίηση του ομαδικού πλαισίου για την οργάνωση και την διεξαγωγή μιας σειράς διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων με απώτερο σκοπό την προώθηση της ατομικής μάθησης των μελών (Βασιλόπουλος et al., 2011).

#### B) Ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups)

Πρόκειται για ομαδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα με τον Wheelan (όπως αναφέρεται στο Βασιλόπουλος et al., 2011, σελ.48), οι οποίες στοχεύουν στον εξοπλισμό του ατόμου με βασικές δεξιότητες ζωής, προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια όπου συμμετέχει εντάσσοντας σε αυτές τόσο το οικογενειακό όσο και εργασιακό περιβάλλον.

### Γ) Ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας (Team building and training)

Οι ομάδες αυτές απευθύνονται σε στελέχη επιχειρήσεων, διευθυντές προσωπικού και προϊσταμένους και σε υπεύθυνους ομάδας ή τμήματος. Σκοπός των ομάδων αυτών είναι να προετοιμάσουν ηγετικά στελέχη για να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό και την σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων και στην βελτίωση της εργασιακής τους αποδοτικότητας (Βασιλόπουλος et al., 2011).

### Δ) Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (Personal development groups)

Οι βιωματικές αυτές ομάδες μοιράζονται κοινό θεωρητικό υπόβαθρο με τις ομάδες συμβουλευτικής/ψυχοθεραπείας, κοινές τεχνικές, και έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα μέλη τους να διερευνήσουν με ασφάλεια τα ζητήματα τα οποία τους απασχολούν και να αυξήσουν την διαπροσωπική τους ικανότητα αποκτώντας μεγαλύτερη αυτογνωσία και αποτελεσματικότητα (Βασιλόπουλος et al., 2011).

### Ε) Ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης (psychoeducational group therapy and support groups)

Στόχος αυτών των ομάδων είναι να βοηθήσουν τα μέλη τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να αντιμετωπίζουν πιο λειτουργικά και πιο ρεαλιστικά συναισθηματικές δυσκολίες και διάφορα προβλήματα ψυχολογικής φύσεως. Ο εν λόγω τύπος ομάδας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός σε άτομα που διστάζουν να μπου στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία ή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από την άλλη ως ένα στάδιο προετοιμασίας, προτού υποβληθεί κάποιος σε εντατική ατομική ή ομαδική ψυχοθεραπεία (Βασιλόπουλος et al., 2011).

### ΣΤ) Ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους ζωής (Life-transitions groups)

Σκοπός των ομάδων αυτών είναι η υποστήριξη του ατόμου σε απροσδόκητες περιστάσεις ή σε μεταβατικές περιόδους της ζωής του, παρέχοντας του βοήθεια ώστε να κατανοήσει, να αφομοιώσει και να αποδεχτεί τις επικείμενες μεταβολές με όσο το δυνατόν πιο εύκολο τρόπο (Βασιλόπουλος et al., 2011).

## 1.4 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά

Τα τελευταία χρόνια έχει τονιστεί ιδιαίτερα η αξία της ομάδας για την ψυχοκοινωνική εκπαίδευση των παιδιών. Σύμφωνα με τους Kulic, Horne & Dagley (2004, όπως αναφέρεται στους Βασιλόπουλος et al., 2011, σελ.57), η ομάδα αποτελεί μια πρωταρχική πηγή κοινωνικοποίησης κατά τα αρχικά αναπτυξιακά στάδια του ατόμου και παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και θα τις εξασκήσουν μέσα και έξω από την ομάδα.

Οι ομάδες για τα παιδιά δεν αποτελούν ένα νέο φαινόμενο. Ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τα παιδιά εντάσσονται σε ομάδες. Για παράδειγμα η οικογένεια αποτελεί μια πρωταρχική μορφή ομάδας, η οποία διέπεται από κάποια όρια και κάποιους κανόνες. Επίσης με το πέρασμα του χρόνου όλο και περισσότερα παιδιά εντάσσονται σε άλλες ομάδες ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο ζουν και με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται.

Οι Thompson και Randolph (1983, όπως αναφέρεται στο Brown, 2004), έχουν προτείνει τέσσερις τύπους ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά, ανάλογα με το θέμα στο οποίο δίνουν βαρύτητα. Την πρώτη κατηγορία αποτελούν οι ομάδες με ένα κοινό πρόβλημα και όλα τα μέλη της επιδιώκουν την εξεύρεση λύσης του προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε ομάδες, οι οποίες επικεντρώνονται σε κάθε παιδί ξεχωριστά, το οποίο ενδεχομένως να φέρει και διαφορετικό θέμα προς συζήτηση το οποίο το απασχολεί αλλά εισπράττει βοήθεια, μέσω της συνοχής της ομάδας και της αλληλοϋποστήριξης του ομαδικού πλαισίου. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις ομάδες παιδιών, τα οποία δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, αλλά ενδιαφέρονται κυρίως για την μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων τους. Τέλος, υπάρχουν οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων, στις οποίες παρέχεται εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες (Βασιλόπουλος et al., 2011).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι οι πιο συχνά χρησιμοποιημένες ομάδες στα σχολεία τόσο ως ομάδες πρόληψης όσο και για την πρωτογενή πρόληψη για μαθητές οι οποίοι βρίσκονται ήδη σε κίνδυνο (Vera & Reese, 2000). Επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την πρόληψη προβλημάτων και χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές στρατηγικές, όπως το παίξιμο ρόλων, η επίλυση προβλημάτων, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών παραδείγματος χάριν τεχνικές διαχείρισης θυμού, κοινωνικές δεξιότητες, ενίσχυση αυτοεκτίμησης, διατήρηση και ανάπτυξη φιλιών και τόνωση της αυτοπεποίθησης

(Gerrity & Delucia-Waack, 2006). Οι δομημένες ομάδες παρέχουν στα μέλη τους πληροφόρηση για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή αναπτυξιακό θέμα και επίσης παρέχει και ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης και εξάσκησης νέων δεξιοτήτων αντιμετώπισης. Επιπλέον αποτελούν μια αποτελεσματική και φυσική μέθοδο διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες μάθησης για κάθε παιδί (Sommers- Flanagan, Barrett-Hakanson, Clarke, & Sommers-Flanagan, 2000).

### **1.5 Πλεονεκτήματα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών**

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, τα παιδιά από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης τους εντάσσονται σε ομάδες, οι οποίες αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση τους. Δεδομένης αυτής της ένταξης του παιδιού σε κάποιες ομάδες, η διαδικασία μετάβασης σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα αποτελεί μια οικεία και πιο προσιτή στο παιδί διαδικασία χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν θα υπάρχουν και κάποιες εξαιρέσεις.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ομάδας είναι η προσφορά ευκαιριών για αλλαγή και βελτίωση. Οι δεσμοί και οι αλληλοεπιδράσεις στο εσωτερικό της ομάδας ενισχύουν την μάθηση και πολλές φορές είναι πιο σημαντική από την ενίσχυση που προέρχεται από τους ενήλικες (Βασιλόπουλος et al., 2011). Η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό της ομάδας των ανεπιθύμητων ή μη συμπεριφορών, αποτελεί ένα πρότυπο συμπεριφοράς και δράσης για τα μέλη της, βοηθώντας στη διάκριση των «αποδεκτών συμπεριφορών» και στη υιοθέτηση αυτών προκειμένου να είναι αποδεκτοί από την ομάδα.

Μια άλλη διάσταση των πλεονεκτημάτων των ομάδων αυτών είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία είναι πρωταρχικό κομμάτι της αναπτυξιακής διαδικασίας, και η οποία συντελεί στην μετέπειτα κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου. Μια ομάδα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, η οποία παρέχει στα μέλη της σιγουριά, ασφάλεια και το αίσθημα του ανήκειν.

Με αυτό τον τρόπο ενισχύει την αυτοπεποίθηση των ατόμων, παρέχοντας τους ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο θα έχουν την δυνατότητα να μοιραστούν τις βαθύτερες σκέψεις τους, τους φόβους τους και τα συναισθήματα τους. Η Velsor (2009), αναφέρει ότι μέσω της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, τα άτομα αναπτύσσουν ικανότητες στην

επίτευξη ικανοποιητικών σχέσεων και στην κατάλληλη έκφραση των συναισθημάτων. Συνεπώς ένα κοινωνικά και συναισθηματικά έξυπνο παιδί αποκομίζει οφέλη τόσο από το σχολείο όσο και από την μετέπειτα ζωή του.

Επιπροσθέτως, από οικονομικής φύσεως το κόστος αυτών των ομάδων είναι πιο χαμηλό σε σχέση με την ατομική εργασία, γεγονός που τις καθιστά και πιο ελκυστικές στο κοινό τα τελευταία χρόνια (Βασιλόπουλος et al., 2011).

Η ομαδική εργασία, εξ ορισμού, είναι η μόνη ειδικότητα που επιτρέπει στα μέλη με διαφορετικό υπόβαθρο να έρθουν μαζί και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με άλλους (Greeley, Garcia, Kessler, & Gilchrest, 1992). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, αναπτύχθηκαν αρχικά για άσκηση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στην προώθηση της ανάπτυξης μέσω της γνώσης (ASGWI, 1991) και αξιοποιούνται καλύτερα σε γνωστικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της πληροφορίας.

Εν κατακλείδι, όπως αναφέρει και η DeLucia-Waack (2000), οι ψυχοεκπαιδευτικές και οι συμβουλευτικές ομάδες είναι ήδη πολύ διαδομένες στο σχολικό περιβάλλον για μια πληθώρα πραγματικών και θεωρητικών λόγων. Η ίδια τονίζει ότι μια ομάδα 6-8 άτομα είναι ιδανική έτσι ώστε να επωφεληθούν τα άτομα τα οποία συμμετέχουν σε αυτή και ότι η εργασία στις ομάδες έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών σε όλες τις ηλικίες. Επίσης η ομαδική εργασία είναι ένας επικερδής τρόπος διδασκαλίας κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Τέλος υποστηρίζει ότι αυτό το οποίο τα παιδιά έχουν μεγάλη ανάγκη να μάθουν είναι το κοινωνικό κομμάτι της εκπαίδευσης τους δηλαδή πώς να αλληλεπιδρούν σωστά με τους άλλους και να γνωρίσουν το πως οι άλλοι τα αντιλαμβάνονται.

## 2. Το Άγχος

### 2.1 Ορισμός του άγχους

Το άγχος είναι ένα από τα πιο δυσάρεστα συναισθήματα και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται. Υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με το τι είναι το άγχος και πως αυτό προκαλείται. Σύμφωνα με τους I.Robertson και G.Cooper (όπως αναφέρεται στους Γκούβρα, Κυρίδη, & Μαυρικάκη, 2005, σελ.305) το άγχος αποτελεί ένα ψυχοπιεστικό γεγονός, το οποίο οδηγεί ένα άτομο να συμπεριφέρεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο για την επίτευξη ενός ορισμένου σκοπού και πέρα από την ένταση και την δυσφορία που αυτό προκαλεί, μπορεί από την άλλη να προκαλεί ενθουσιασμό και να θεωρείται ως μια πρόκληση για κάποια κατάσταση. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (όπως αναφέρεται στους Γκούβρα et al., 2005, σελ.305) όταν το άγχος είναι σύντομης διάρκειας και χαμηλής έντασης θεωρείται φυσιολογικό. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν είναι επίμονο και μεγάλης έντασης τότε θεωρείται παθολογικό και πρέπει να αντιμετωπιστεί.

Οι αγχώδεις διαταραχές, είναι ως επί το πλείστον επικρατούσες χρόνιες καταστάσεις, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα, την σημαντική έκπτωση στην λειτουργικότητα του ατόμου, με άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της ζωής του. Συνήθως κάνουν την εμφάνιση τους κοντά στην παιδική ηλικία ή στην πρώιμη εφηβεία και κάποιες έρευνες έχουν δείξει, ότι υπήρξε περιορισμένη ύφεση τους με το πέρασμα του χρόνου. Επίσης αποτελούν την βάση άλλων διαταραχών, όπως της κατάθλιψης και των διαταραχών που συνδέονται με την κατάχρηση ουσιών. Όταν αφεθούν χωρίς θεραπεία, μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη ικανότητα εργασίας, σε φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις, με μελλοντικές δυσμενείς επιπτώσεις στον κοινωνικό, τον εργασιακό και τον ακαδημαϊκό τομέα (Lau & Rapee, 2011).

Κάποιοι από τους παράγοντες επικινδυνότητας για τις αγχώδεις διαταραχές όπως ο πολύ συνεσταλμένος χαρακτήρας, το αρνητικό στυλ στάσεων ζωής και οι φτωχές δεξιότητες αντιμετώπισης καταστάσεων, συχνά είναι χαρακτηριστικά της διαταραχής τα οποία ήδη σχετίζονται με την λειτουργικότητα του ατόμου (Lau & Rapee, 2011). Επίσης έχει βρεθεί ότι οι αγχώδεις διαταραχές έχουν σχετιστεί με δυσλειτουργικό γνωστικό έλεγχο, ειδικά με τη μορφή επιλεκτικών προκαταλήψεων απέναντι σε αρνητικές πληροφορίες και μειωμένο ανασταλτικό έλεγχο. (Ng, Chan, & Schlaghecken, 2012). Στην συνέχεια θα αναφερθούμε σε μια συγκεκριμένη κατηγορία των διαταραχών άγχους η οποία αναφέρεται στο άγχος το οποίο σχετίζεται με τις κοινωνικές περιστάσεις.



## 2.2 Κοινωνικό άγχος

Η κατηγοριοποίηση των αγχωδών διαταραχών δεν είναι εύκολη υπόθεση. Υπάρχουν τρεις διαφορετικές διαγνωστικές κατηγορίες σχετικά με τις αγχώδεις διαταραχές οι οποίες αναφέρονται στο άγχος σε κοινωνικές περιστάσεις: η κοινωνική φοβία (διαταραχή κοινωνικού άγχους σύμφωνα με το DSM), η κοινωνική φοβία σύμφωνα με το ICD-10 και η διαταραχή του κοινωνικού άγχους της παιδικής ηλικίας.

Είναι εμφανές ότι η πρόωμη αναγνώριση των παιδιών με κοινωνικό άγχος ή με κοινωνικές φοβίες, θα έπρεπε να είναι στο επίκεντρο των ειδικών στα ινστιτούτα ψυχικής υγείας. Συγκεκριμένες μορφές κοινωνικού άγχους είναι μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης του ατόμου. Ωστόσο, περίπου 1-5% των παιδιών σχολικής ηλικίας σε αρκετές κοινωνικές εκδηλώσεις δείχνουν εξαιρετικό άγχος που με δυσκολία καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν σε αυτές (Kuhl, Bender, Kley, Kramer, & Caffier, 2010). Τα νεαρά άτομα με κοινωνική φοβία, έχουν σοβαρές εκπτώσεις στις κοινωνικές, γνωστικές, και συναισθηματικές λειτουργίες τους (Erkins, 2002). Η έναρξη της κοινωνικής φοβίας πριν την ηλικία των έντεκα ετών, έχει βρεθεί σύμφωνα με τους Davidson, Hughes, George, & Blazer (1993, όπως αναφέρεται στην Erkins, 2002), ότι μπορεί να οδηγήσει σε μη αναστρέψιμα αποτελέσματα και κατ' επέκταση μπορεί να προηγηθεί της έναρξης βαριάς κατάθλιψης.

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, το 2000, όρισε στην αναθεωρημένη μορφή του DSM-IV-TR, το κοινωνικό άγχος ως εξής: «Είναι ένας έκδηλος και επίμονος φόβος έναντι μιας ή και περισσότερων καταστάσεων, οι οποίες είναι είτε κοινωνικές ή απαιτείται να ενεργήσει μπροστά σε κοινό και στις οποίες εκτίθεται σε άγνωστους ανθρώπους ή σε πιθανό εξουχιστικό έλεγχο από άλλα άτομα. Το άτομο φοβάται ότι θα ενεργήσει με ένα τρόπο (ή θα εκδηλώσει συμπτώματα άγχους για παράδειγμα, ή να κοκκινίσει, ή να τρέμει, ή να ιδρώσει υπερβολικά) που θα είναι ταπεινωτικός ή θα το φέρει σε αμηχανία». «Προκειμένου να τεθεί η διάγνωση της κοινωνικής φοβίας στους ενήλικες, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αναγνώριση και η παραδοχή εκ μέρους τους ότι ο φόβος και το άγχος που βιώνουν είναι αδικαιολόγητα. Ωστόσο, η προϋπόθεση αυτή δεν ισχύει απόλυτα στα παιδιά καθώς και τους εφήβους διότι λόγω γνωστικών και αναπτυξιακών περιορισμών, είναι πιθανόν να μην είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ότι ο φόβος τους είναι αδικαιολόγητος και υπερβολικός» (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2004, σελ. 173).

«Στα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία, πρέπει να υπάρχει απόδειξη της ικανότητας κοινωνικών σχέσεων με οικεία πρόσωπα, ενώ το άγχος πρέπει να εμφανίζεται όταν βρίσκονται ανάμεσα σε συνομήλικους και όχι μόνο στην συναλλαγή με τους ενήλικους» (DSM-IV-TR, 2004, σελ.209). Οι κοινωνικές καταστάσεις και οι καταστάσεις επίδοσης, τις οποίες φοβούνται τα άτομα με τη διαταραχή του κοινωνικού άγχους, ποικίλουν ευρύτατα.

Κοινωνικά αγχώδεις καταστάσεις μπορεί να θεωρηθούν οι εξής: η δημόσια ομιλία (π.χ παρουσιάσεις, διαλέξεις κ.ά), τα πάρτι, το να περιμένει κάποιος στη σειρά, το να χρησιμοποιεί κάποιος το τηλέφωνο και να υπάρχουν άλλοι τριγύρω, το να γευματίζει κάποιος δημόσια, η χρήση μαζικών μέσων μεταφοράς και η χρήση δημόσιας τουαλέτας. Οι φόβοι στην κοινωνική φοβία είναι υπερβολικοί και παράλογοι αλλά το άτομο το οποίο την βιώνει δεν μπορεί να αντιληφθεί εκείνη την ώρα ότι δίνει υπερβολική αξία στη φοβία του (Andrews, Crino, Hunt, Lampe, & Page, 1994).

Παρόμοια με τα κριτήρια του DSM-IV-TR για την κοινωνική φοβία είναι και τα κριτήρια σύμφωνα με το ICD-10 με την μόνη διαφορά ότι στο ICD-10 τα κριτήρια έχουν λιγότερες λεπτομέρειες και η παρουσία φυσικών ενδείξεων άγχους είναι πιο υποχρεωτική σε αντίθεση με το DSM-IV-TR. Επειδή τα όρια μεταξύ της διαταραχής του κοινωνικού άγχους και της κοινωνικής φοβίας είναι ιδιαίτερα ασαφή, προτείνεται αντί του όρου κοινωνική φοβία να χρησιμοποιείται καλύτερα ο όρος διαταραχή κοινωνικού άγχους, καθώς η διαταραχή σπάνια προκαλείται από κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα και αυτοί που επηρεάζονται δεν έχουν συνεχώς αποφευκτική συμπεριφορά, όπως προτείνεται στο περιεχόμενο της κοινωνικής φοβίας (Kuhl et al., 2010).

Έρευνες έχουν δείξει ότι το κοινωνικό άγχος υπάρχει σε διάφορους πολιτισμούς και ότι το 1.5-4.5% του πληθυσμού έχει ήδη διαγνωστεί με αυτό. Συνήθως προσβάλλει σε μεγαλύτερο ποσοστό τις γυναίκες και λιγότερο τους άνδρες. Επίσης συχνά παρατηρείται στην εφηβεία και τείνει να γίνει χρόνια αν δεν θεραπευτεί έγκαιρα (Andrews et al., 1994).

Η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση στα άτομα με κοινωνικό άγχος είναι πολύ σημαντική καθώς μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη άλλων διαταραχών, με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα επιζήμια αποτελέσματα (Erkins, 2002).

### 2.3 Διαστάσεις του άγχους στους νέους

Σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο, πέντε τομείς της λειτουργικότητας μεταβάλλονται όταν το άτομο υποφέρει από το άγχος. Αυτοί αναφέρονται σε αλλαγές στην ψυχοφυσιολογία, στη διάθεση, στη συμπεριφορά, στον γνωστικό τομέα και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Friedberg & McClure, 2002).

Όσον αφορά το σωματικό κομμάτι, πολλά παιδιά βιώνουν σωματικές ενοχλήσεις. Παραδείγματος χάρη, δίνουν την εικόνα ότι κάποιες φορές νιώθουν άβολα μέσα στο ίδιο τους το σώμα. Συχνά αναφέρουν ότι νιώθουν έντονη εφίδρωση, ελαφριά ζάλη, στομαχικές αδιαθεσίες, αυξημένο καρδιακό παλμό, μυϊκή ένταση, δύσπνοια και εντερικές ενοχλήσεις (Friedberg & McClure, 2002). Άλλα συμπτώματα του άγχους μπορεί να είναι η αστάθεια, η θολή όραση, οι πονοκέφαλοι, η αποπροσωποποίηση και η παραθεσία. Συνδυασμός κάποιων από τα παραπάνω συμπτώματα συνθέτουν και την κρίση του πανικού για την οποία δεν θα γίνει λόγος στην παρούσα εργασία.

Η ανησυχία, ο τρόμος, ο πανικός, ο φόβος και η ευερεθιστότητα συνθέτουν την διάσταση του άγχους η οποία αναφέρεται στο συναίσθημα/διάθεση. Οι Francis και Cragg (1995, όπως αναφέρεται στους Friedberg & McClure, 2002, σελ. 219), παρατήρησαν ότι οι περιγραφές των παιδιών σχετικά με το άγχος τους είναι ποιητικά και πιο έντονα διατυπωμένες.

Τα συμπεριφορικά συμπτώματα γενικά αντανακλούν πιο έκδηλες ενδείξεις του άγχους. Η τάση αποφυγής είναι ένα τρανταχτό σημάδι των συμπτωμάτων άγχους. Είναι πιο εύκολο να αναγνωριστούν τα σημάδια αυτά στα παιδιά διότι δεν μπορούν να αποφεύγουν για πάντα περιστάσεις τις οποίες φοβούνται καθώς αυτό έχει τεράστιες επιπτώσεις στην καθημερινότητα τους. Το δάγκωμα των νυχιών, το πιπίλισμα του αντίχειρα, κάποιιοι καταναγκασμοί και η υπερεγρήγορη είναι άλλα κοινά συμπεριφορικά συμπτώματα του άγχους. Αυτές οι συμπεριφορές εκδηλώνονται από τα παιδιά, για να νιώσουν τα ίδια πιο ήρεμα ή για να αντιμετωπίσουν τις απειλητικές καταστάσεις. Δεν είναι τυχαίο ότι αυτά τα παιδιά είναι συνήθως ανήσυχα και απρόσεκτα (Friedberg & McClure, 2002).

Τα γνωστικά συμπτώματα του άγχους, αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσλαμβάνουν τις εισερχόμενες πληροφορίες. Οι εσωτερικοί τους διάλογοι πλημμυρίζονται από καταστροφικές προβλέψεις και προσδοκίες ανεπιτυχούς αντιμετώπισης αυτών (Friedberg & McClure, 2002). Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και ο Lazarus (1990, όπως αναφέρεται

στους Γκούβρα et al., 2005, σελ.306), ο οποίος υποστηρίζει ότι το άγχος εξαρτάται από τις γνωστικές λειτουργίες οι οποίες σχετίζονται με το άτομο και το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τους Cederlund και Ost (2011), κοινό χαρακτηριστικό των αγχώδων παιδιών είναι η ροπή τους στην μειωμένη ικανότητας αντίληψης των απαιτήσεων του περιβάλλοντος τους. Για παράδειγμα τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν έντονο άγχος έχει βρεθεί ότι χρησιμοποιούν λιγότερα στοιχεία όταν κρίνουν αμφίσημες καταστάσεις σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είναι αγχώδη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξάγουν συμπεράσματα ότι η κατάσταση που βιώνουν είναι επικίνδυνη βασιζόμενοι σε λιγότερες πληροφορίες. Αυτού του είδους οι πεποιθήσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά ονομάζονται μειωμένες αποδείξεις του κινδύνου (RED=reduced evidence of danger) (Cederlund & Ost, 2011).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω αναφερθέντες διαστάσεις δεν δρουν μεμονωμένα αλλά μπορεί να υπάρχει συνδυασμός αυτών ανάλογα το άτομο και το πώς βιώνει τον κόσμο γύρω του.

#### **2.4 Γενεσιουργές αιτίες του άγχους**

Τα σύγχρονα μοντέλα περιγραφής των διαταραχών άγχους δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση των βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Albano, Chorbita, & Barlow, 1996, οπ. αναφέρεται στους Κακούρος & Μανιαδάκη, 2004). Με βάση το ιστορικό των γονιών, που εμφάνισαν αγχώδεις διαταραχές, βρέθηκε ότι τα παιδιά τους έχουν εφτά φορές περισσότερες πιθανότητες, να εμφανίσουν και τα ίδια αντίστοιχες διαταραχές, σε σύγκριση με άλλα παιδιά. Αυτό γενικεύεται ακόμη και στους συγγενείς πρώτου βαθμού (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2004).

Ο ρόλος της κληρονομικότητας στις αγχώδεις διαταραχές έχει ερευνηθεί και από μελέτες με διδύμους, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι αυτό που κληρονομείται, δεν είναι η ίδια η διαταραχή αλλά η προδιάθεση για την εκδήλωση άγχους και το αν και σε ποιο βαθμό θα εμφανιστεί η διαταραχή εξαρτάται πάντα σε συνδυασμό με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Η προδιάθεση του άγχους πάντως φαίνεται ότι είναι εμφανής από την βρεφική ηλικία με την μορφή ενός χαρακτηριστικού της προσωπικότητας, το οποίο καλείται ανασταλτική συμπεριφορά, δηλαδή η τάση των ατόμων να αποφεύγουν να έρθουν σε επαφή με νέες καταστάσεις (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2004).

Ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος διαδραματίζει μεγάλο ρόλο είναι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και των γονέων τους. Ο υπερβολικός έλεγχος από τις

μητέρες των παιδιών, οι ακραίοι περιορισμοί, ενισχύουν στα άτομα το συναίσθημα του υπερβολικού αυτοελέγχου, το οποίο είναι ένδειξη για την ανάπτυξη κάποιας αγχώδους διαταραχής. Δεν έχει επακριβώς οριστεί τι προκαλεί την κοινωνική φοβία αλλά φαίνεται ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας δημιουργίας αυτής είναι μια γενετική προδιάθεση στο άγχος γενικότερα. Αυτό οφείλεται σε μια μεγαλύτερη ευαισθησία και αντιδραστικότητα του νευρικού συστήματος. Επίσης η κληρονομικότητα παίζει κάποιο ρόλο αν για παράδειγμα κάποιος κοντινός συγγενής έχει εμφανίσει την διαταραχή ενδέχεται και το ίδιο το άτομο να φέρει επίσης την ίδια διαταραχή (Andrews et al. 1994). Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με την γενετική συνεισφορά στην κοινωνική φοβία (Reich & Yates, 1988. Fyer, Mannuzza, Charapan, Liebowitz, Klein, 1993, όπως αναφέρεται στους Heimberg και Becker, 2002). Όλες έχουν τονίσει ότι η κοινωνική φοβία έχει και οικογενειακές συνιστώσες. Αυτό ωστόσο, το οποίο δεν έχει διευκρινιστεί αν αυτές οι συνιστώσες έχουν γενετική ή περιβαλλοντική προέλευση.

Σύμφωνα με τους Taylor και Wald (2003), οι γνωστικοί παράγοντες διαδραματίζουν επίσης έναν άλλο σημαντικό ρόλο στην δημιουργία του κοινωνικού άγχους. Οι ίδιοι επίσης αναφέρουν ότι η κοινωνική φοβία συνδέεται με τάσεις των ατόμων που τείνουν να πιστεύουν ότι είναι πιο πιθανόν να τους συμβούν δυσάρεστα κοινωνικά γεγονότα παρά ευχάριστα.

Ο φόβος αυτός μπορεί να έχει δημιουργηθεί είτε μέσω ενός τραυματικού γεγονότος είτε μέσω μιας διαδικασίας μάθησης από ένα πρότυπο. Στην περίπτωση που η έναρξη του προβλήματος συσχετίζεται με ένα τραυματικό γεγονός, ο μηχανισμός μέσω του οποίου αναπτύχθηκε και συντηρείται η κοινωνική φοβία είναι ο εξής: αν το άτομο κάποια στιγμή που μίλησε μπροστά σε κοινό π.χ. στο σχολείο ένιωσε να υποτιμάται και να γελοιοποιείται από τον καθηγητή ή τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα να βιώσει έντονο άγχος και δυσάρεστα συναισθήματα, αυτό ίσως έχει ως συνέπεια να αποφύγει μια παρόμοια κατάσταση -ομιλία μπροστά σε κόσμο- στο μέλλον. Στο παραπάνω παράδειγμα θα μπορούσε πράγματι ο καθηγητής να είχε μιλήσει προσβλητικά προς το συγκεκριμένο άτομο ή το άτομο να θεώρησε ότι οι άλλοι σκέφτονται υποτιμητικά για το ίδιο. Σημασία ωστόσο δεν έχει τόσο αυτό που συνέβη στην πραγματικότητα όσο το ότι το άτομο ερμήνευσε την εμπειρία αυτή ως αρνητική για τον εαυτό του και σκέφτηκε ότι έγινε ρεζίλι. Η σκέψη αυτή, του δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα και ίσως να είχε ως αποτέλεσμα την πεποίθηση ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει σε καταστάσεις που οι άλλοι μπορούν να τον κρίνουν (σε μία παρέα, όταν μιλάει με άτομα κύρους, όταν βρίσκεται με πολύ κόσμο και μπορεί να το παρατηρήσουν, όταν

χρειαστεί ξανά να μιλήσει μπροστά σε ακροατήριο) και να τις αποφεύγει. Η αποφυγή βραχυπρόθεσμα έχει θετικές συνέπειες -ανακούφιση από το άγχος- σταδιακά όμως ενισχύει την αντίληψή του ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει σε ανάλογες καταστάσεις (π.χ. φιλικές συγκεντρώσεις, σχέσεις με συναδέλφους, συναναστροφή με πολλούς ανθρώπους). Στην περίπτωση που το πρόβλημα δημιουργήθηκε μέσω μιας διαδικασίας μίμησης κάποιου προτύπου, το άτομο έμαθε να φοβάται κοινωνικές καταστάσεις, στις οποίες μπορεί να δεχθεί κριτική, παρατηρώντας σε πρώτο στάδιο τις αντιδράσεις σημαντικών για αυτό προσώπων και σε δεύτερο στάδιο υιοθετώντας τις αντιλήψεις που στηρίζουν τις συμπεριφορές αυτών των ατόμων (Ευθυμίου, Μαυροειδή, Παυλάτου, & Καλαντζή -Αζίζι, 2006).

Το κοινωνικό άγχος επίσης έχει συσχετιστεί με συγκεκριμένους τύπους ερμηνειών στην εξήγηση της αιτιότητας των κοινωνικά σχετιζόμενων γεγονότων. Αυτοί οι τύποι διαιωνίζουν το άγχος σχετικά με την ικανότητα κάποιου να κερδίσει την αποδοχή από τους άλλους και ως εκ τούτου συμβάλλουν στη διατήρηση του κοινωνικού άγχους (Taylor & Wald, 2003).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Vasilopoulos, Moberly και Zisimatou (2012), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι ερμηνείες των κοινωνικά αγχώδων ατόμων διακρίνονται από προκατάληψη, καθώς τόσο οι νέοι όσο και οι ενήλικες, κάνουν λιγότερες θετικές ή περισσότερες αρνητικές ερμηνείες, σε διαφορούμενες κοινωνικές περιστάσεις, σε σχέση με τα άτομα με περισσότερη κοινωνική αυτοπεποίθηση.

Επίσης τείνουν να επηρεάζονται συναισθηματικά σε μεγάλο βαθμό από την επίδραση υποθετικών κοινωνικών καταστάσεων. Συμπερασματικά, η προδιάθεση για την αρνητική επεξήγηση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων, μπορεί αιτιωδώς να συσχετιστεί με την ροπή προς το κοινωνικό άγχος (Vasilopoulos et al., 2012).

Επιπροσθέτως, οι Cederlund και Ost (2011), βρήκαν ότι τα παιδιά με κοινωνική φοβία εμφανίζουν προκατειλημμένες ερμηνείες σε σχέση με τα κοινωνικά μη αγχώδη παιδιά και χρησιμοποιούν λιγότερα στοιχεία πριν να ερμηνεύσουν μια διαφορούμενη κατάσταση ως απειλητική.

Τέλος, ένα ακόμη υποστηρικτικό στοιχείο βρίσκεται σε έρευνες των (Barrett, Dadds, Rapee, & Ryan, 1996. Bogels & Zigterman, 2000. Muris, Rapee, Meesters, Schouten, & Geers, 2003), στις οποίες βρέθηκε ότι τα παιδιά με υψηλό επίπεδο κοινωνικού άγχους, εμφανίζουν περισσότερες ερμηνείες προκατάληψης, σε σύγκριση με τα μη αγχώδη παιδιά.

### 3. Κοινωνικές δεξιότητες

#### 3.1 Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων

Η ικανότητα για αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους θεωρείται από τις σημαντικότερες ανθρώπινες δεξιότητες. Ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά, η αλληλεπίδραση τους με συνομήλικους ή με μεγαλύτερους ηλικιακά, τα βοηθάει να αναπτύξουν μια πληθώρα άλλων δεξιοτήτων. Στην βιβλιογραφία γίνεται διάκριση μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής επάρκειας.

Οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται οι μαθημένες συμπεριφορές που επιδεικνύει ένα άτομο για να επιτύχει ένα στόχο. Αντιθέτως, η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στις αξιολογικές κρίσεις των άλλων ανθρώπων σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες κάποιου ατόμου (Χατζηχρήστου, 2004). Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά είναι υψίστης σημασίας καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι η ύπαρξη τους σχετίζεται με υψηλή σχολική ικανότητα καθώς επίσης και βέλτιστη κοινωνική, ακαδημαϊκή και ψυχολογική λειτουργικότητα.

«Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως ένα ρεπερτόριο λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών μέσω των οποίων τα παιδιά επηρεάζουν τις αντιδράσεις άλλων ατόμων (π.χ. συνομήλικοι, γονείς, αδέρφια, δάσκαλοι), σε διαπροσωπικό πλαίσιο. Αυτό το ρεπερτόριο λειτουργεί σαν μηχανισμός μέσω του οποίου τα παιδιά επηρεάζουν το περιβάλλον τους αποκτώντας ή αφαιρώντας, ή αποφεύγοντας επιθυμητά ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα στην κοινωνική σφαίρα.

Ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτύχει την απόκτηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων και την αποφυγή ή την δραπετεύση από δυσάρεστα αποτελέσματα χωρίς να προκαλούν πόνο στους άλλους, είναι ο βαθμός που θεωρούνται κοινωνικά επιτυχημένοι και επομένως κάτοχοι των κοινωνικών δεξιοτήτων» (Rinn & Markle, 1979, σελ.108, όπως αναφέρεται στους Rourke & Worzbyt, 1996).

Οι Gresham και Eliot (1993, όπως αναφέρεται στους Denham, Hatfield, Smethurst, Tan, & Tribe, 2006), όρισαν τις κοινωνικές δεξιότητες ως «κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες κινητοποιούν ένα άτομο να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με άλλους και να αποφύγει κοινωνικά απαράδεκτες αντιδράσεις».

Όπως γίνεται φανερό οι κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά, είναι πολύ σημαντικές, καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη υπεύθυνων διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους, οι οποίοι στηρίζονται σε εποικοδομητική σκέψη και νόηση.

Για μια πιο ουσιαστική αντίληψη της πηγής προέλευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων απαιτείται μια βαθύτερη διερεύνηση πέραν των επιφανειακών ορισμών οι οποίες δίδονται. Οι Michelson, Sugai, Wood και Kazdin (1983, όπως αναφέρεται στους Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.384) απομόνωσαν τα πιο ουσιώδη στοιχεία του ορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων για την καλύτερη κατανόηση της περίπλοκης φύσης τους.

Σε γενικές γραμμές οι κοινωνικές δεξιότητες:

- Αποκτώνται αρχικά μέσω της διαδικασίας της μάθησης
- Εμπεριέχουν ειδικές, σταθερές λεκτικές και μη, συμπεριφορές
- Περικλείουν κατάλληλες και αποτελεσματικές μύσεις και αντιδράσεις
- Μεγιστοποιούν την κοινωνική ενίσχυση
- Επηρεάζονται από το περιβαλλοντικό πλαίσιο
- Και ελλείψεις ή υπερβολές στην εφαρμογή αυτών αποτελούν στόχο για παρέμβαση.

Επομένως οι κοινωνικές σχέσεις αποτελούν μια βασική συνιστώσα της υγείας ενός ατόμου και της ευεξίας του (Cacioppo, Amaral, Blanchard, Cameron, Carter, Crews, & Quinn, 2007). Δυστυχώς, πολλοί νέοι βιώνουν αρκετές δυσκολίες κατά τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία τους με τους άλλους. Όταν οι άνθρωποι δυσκολεύονται με την χρήση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων, η δυσκολία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε ψυχολογική δυσφορία, κοινωνική απομόνωση, σημαντική μείωση στην αυτοεκτίμηση του ατόμου, με άμεσο αντίκτυπο αυτό να επηρεάσει σοβαρά την ποιότητα της ζωής του (Beauchamp & Anderson, 2010).



### **3.2 Σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων**

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αποδεικνύει, ύστερα από αρκετά χρόνια έρευνας σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, ότι η συμβολή τους είναι τεράστια στην ευρύτερη προσαρμογή του ατόμου και την μετέπειτα λειτουργικότητα του στην κοινωνία. Θα πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά, τα οποία έχουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες ή μειωμένη ικανότητα να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά, συχνά αποτυγχάνουν να αναπτύξουν αμοιβαίες, ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους καθώς και με τους ενήλικες, αναφέρει ο Bullock ( 1988, σύμφωνα με τους Rourke & Worzbyt, 1996).

Οι Guglielmo και Tryon (2001), διεξήγαγαν μια έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία εμπεριέχουν τεχνικές κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά τα οποία εμφάνιζαν σημαντικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα προγράμματα που περιλάμβαναν εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες σε συνδυασμό με την ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών μέσα στην τάξη ήταν αρκετά αποτελεσματικά στην αύξηση των κοινωνικών συμπεριφορών στα παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις.

Επιπροσθέτως, οι Smari, Bjarnadottir και Bjarnadottir (1998), αναφέρουν ότι ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται ότι σχετίζονται με το κοινωνικό άγχος. Επομένως βασιζόμενοι σε αυτή την υπόθεση, καθίσταται εμφανές ότι οι ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στην πρόκληση ή την διατήρηση του κοινωνικού άγχους, και συνεπώς η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες έχει προταθεί ως μια μέθοδος θεραπείας ως προς αυτό.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και άλλη μια ομάδα ερευνητών, οι οποίοι αναφέρουν ότι οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες και στις αλληλεπιδράσεις των νέων είναι συχνά προβληματικά χαρακτηριστικά των ατόμων που παραπέμπονται για αγχώδεις διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα νέοι με υψηλά συμπτώματα άγχους έχουν πιο χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και οι χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις και περισσότερο με αρνητικές αλληλεπιδράσεις συνομήλικων με αποτέλεσμα να δημιουργούν στα άτομα μια αρνητική αυτοεικόνα και αντίστοιχα αρνητικές σκέψεις, γεγονός το οποίο εγείρει γενικευμένες αντιδράσεις άγχους και συμπεριφορές αποφυγής (Motoca, Williams & Silverman, 2012. Spence, Donovan & Brechman-Toussaint, 1999).

Οι Sommers-Flanagan et al. (2000), επεσήμαναν ότι η ανάπτυξη κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων είναι σημαντικές στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών σε νέα περιβάλλοντα, ενώ αντιθέτως η έλλειψη αυτών έχει συνδεθεί με καταθλιπτική συμπτωματολογία.

Μια μετά-ανάλυση 43 μελετών, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, τα οποία περιέχουν κοινωνικές δεξιότητες, έδειξε ότι η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες παρήγαγε σημαντική βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και αύξηση των γνωστικών ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Denham, Hatfield, Smethurst, Tan & Tribe, 2006).

Τέλος, η εκπαίδευση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, ακολουθεί μια χαρακτηριστική γνωστικο-συμπεριφοριστική διαδικασία. Αρχικά το άτομο διδάσκεται τη δεξιότητα μέσω της άμεσης οδηγίας. Συχνά, το ψυχοεκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζεται στα άτομα, με εξάσκηση στην συγκεκριμένη δεξιότητα, που επιδιώκεται να αποκτηθεί. Σταδιακά η εξάσκηση ακολουθεί την απόκτηση της δεξιότητας με πρόβες που διευκολύνουν την διαδικασία. Η ανατροφοδότηση είναι πολύ σημαντική ώστε το άτομο να διατηρήσει την δεξιότητα ή να διορθώσει δυσλειτουργικές δεξιότητες. Στο τέλος, το άτομο πειραματίζεται με τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες στον «πραγματικό κόσμο» και λαμβάνει θετική ενίσχυση για τις προσπάθειες του (Friedberg & McClure, 2002).

### **3.3 Διαφορά απόκτησης μιας δεξιότητας (ψυχοεκπαίδευση) έναντι εφαρμογής μια δεξιότητας (ψυχοθεραπεία)**

Οι περισσότερες μορφές ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων βασίζονται στα παραδοσιακά ιατρικά μοντέλα τα οποία αποσκοπούν στην θεραπεία κάποιας παθολογίας, ασθένειας, δυσλειτουργικών και παθητικών συμπεριφορών. Από την άλλη πλευρά, η ψυχοεκπαίδευση αντανakλά μια παραδειγματική στροφή σε μια πιο ολιστική και ανταγωνιστική προσέγγιση, τονίζοντας την υγεία, την συνεργασία, την αντιμετώπιση και την ενδυνάμωση του ατόμου. Βασίζεται στις δυνάμεις του ίδιου του ατόμου και επικεντρώνεται στο παρόν (Lukens & Mcfarlane, 2004).

Ο ψυχο-εκπαιδευόμενος θεωρείται ως συνεργάτης του ψυχοεκπαιδευτή με την παραδοχή ότι όσο πιο δεκτικός είναι ο πρώτος στην απόκτηση γνώσεων και όσο πιο δοτικός και μη επιτηδευμένος είναι ο δεύτερος, τόσο πιο θετικά είναι τα αποτελέσματα της συνεργασίας τους. Οι ψυχοεκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται στην απομάκρυνση φραγμών στην κατανόηση και στην επεξεργασία πολύπλοκων και συναισθηματικά φορτισμένων πληροφοριών αναπτύσσοντας στρατηγικές πιο λειτουργικές. Επίσης η ψυχοεκπαίδευση περιλαμβάνει μια πληθώρα θεωριών και κλινικών πρακτικών, όπως για παράδειγμα το γνωστικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο, τη θεωρία της μάθησης, της αφηγηματικής προσέγγισης κ.ά (Lukens & Mcfarlane, 2004).

Η ψυχοεκπαίδευση, είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές και τεκμηριωμένες πρακτικές, τόσο σε κλινικές δοκιμές όσο και σε κοινοτικά πλαίσια καθώς έχει εφαρμογή σε διάφορες μορφές ασθενειών αλλά και ποικίλες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Θεωρείται ως μια μέθοδος θεραπείας η οποία ενσωματώνει εκπαιδευτικές και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις (Lukens & Mcfarlane, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η ψυχοθεραπεία είναι η τυπική διαδικασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο μέρη, που κάθε μέρος συνήθως αποτελείται από ένα άτομο (μερικές φορές όμως και περισσότερα), με σκοπό τη εξάλειψη προβλημάτων που σχετίζονται με τις ακόλουθες δυσλειτουργίες: γνωστικές λειτουργίες, συναισθηματικές λειτουργίες ή συμπεριφορικές λειτουργίες. Ο θεραπευτής θα πρέπει να έχει εκπαιδευθεί σε κάποια θεωρία που να εξηγεί τη γέννηση, ανάπτυξη, διατήρηση και αλλαγή των προβλημάτων καθώς και σε μια μέθοδο θεραπείας που να συνδέεται λογικά με τη θεωρία. Χρειάζεται επίσης να έχει άδεια άσκησης επαγγέλματος. Κάθε θεραπευτική κατεύθυνση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ως

προς τη διαδικασία της θεραπείας (σχέση θεραπευτή–θεραπευόμενου, τεχνικές κ.ά.), που πηγάζουν πρώτιστα απ’ τις θεωρητικές της παραδοχές (<http://cbtgr.wordpress.com>).

«Η διαδικασία των αναθεωρήσεων, των ανακατασκευών και των ανακατατάξεων που επιτυγχάνονται κατά τη διάρκεια της ψυχοθεραπευτικής διαδρομής ατόμων και συνόλων προχωράει ανοδικά. Δηλαδή, από συγκεκριμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές που αφορούν στην ορατή πλευρά του εαυτού μας και των σχέσεών μας με τους άλλους, προχωράει σε όλο και πιο κομβικά στοιχεία της αυτοαναφοράς μας, όπως οι αξίες, η ταυτότητα και σε καίριους προβληματισμούς και υπαρξιακά θέματα. Η ψυχοθεραπεία θα μπορούσε να οριστεί σαν μια διαδικασία μέσα από την οποία ένα άτομο, αλλά και μια οποιαδήποτε ομάδα (ζευγάρι, οικογένεια, θεραπευτική ομάδα) ανακατασκευάζει το γνωστικό σύστημα αυτοαναφοράς του, δηλαδή τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και τη ζωή γενικά» (Κατάκη, 2010, σελ.8).

Στην σύγχρονη πραγματικότητα, η ψυχοεκπαίδευση είναι συνυφασμένη με την απόκτηση κάποιας δεξιότητας ενώ η ψυχοθεραπεία είναι ταυτισμένη με την εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα στην ψυχοεκπαίδευση τα άτομα διδάσκονται τις βασικές έννοιες και τις απαραίτητες πληροφορίες για τις δεξιότητες τις οποίες θα εκπαιδευτούν. Στην ψυχοθεραπεία τα άτομα ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες όταν βρίσκονται υπό την επίρεια κάποιας συναισθηματικής αναστάτωσης. Η απόκτηση των δεξιοτήτων γενικά είναι λιγότερο περίπλοκη. Η δεξιότητα διδάσκεται με σταδιακό, ξεκάθαρο τρόπο και οι περισσότεροι είναι προετοιμασμένοι να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Ωστόσο, η εφαρμογή της δεξιότητας είναι δυσκολότερο να επιτευχθεί (Friedberg & McClure, 2002).

### 3.4 Επισκόπηση ερευνών

Οι Elliot, Malecki και Demaray (2001), μελέτησαν την χρησιμότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων στην ατομική μάθηση και την δημιουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης εισήγαγαν μια νέα προσέγγιση, την λεγόμενη «Responsive Classroom», η οποία δείχνει ότι διευκολύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού και τους βοηθάει στο να επιτύχουν ακαδημαϊκά, με αποτέλεσμα το σχολικό περιβάλλον να καθίσταται υποστηρικτικό τόσο για μαθητές όσο και για τους διδάσκοντες. Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες καλύπτει μια ευρεία γκάμα παρεμβάσεων. Κάποιες δίνουν βαρύτητα στην απόκτηση προ-κοινωνικών συμπεριφορών ενώ κάποιες άλλες επικεντρώνονται στην μείωση των προβληματικών συμπεριφορών και στην εκμάθηση νέων προ-κοινωνικών συμπεριφορών. Συμπερασματικά, ύστερα από την ανασκόπηση ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών για την χρησιμότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων βρέθηκε ότι η εκπαίδευση σε αυτές μπορεί να βελτιώσει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

Οι Miers, Blote και Westernberg (2011), σε μια ερευνητική τους ανασκόπηση με αντικείμενο έρευνες οι οποίες μελετούν τις αρνητικές κοινωνικές γνωσίες των κοινωνικά αγχωδών νέων, βρήκαν ότι μια έλλειψη στις βασικές κοινωνικές δεξιότητες, μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία αρνητικά κοινωνικών γνωσιών μέσω της αρνητικής ανατροφοδότησης από τους συνομηλίκους. Και σε αυτή την περίπτωση οι γνωσίες βασίζονται σε πραγματικές ελλείψεις κοινωνικών δεξιοτήτων.

Μια μελέτη έδειξε ότι οι μαθητές σε ένα δημοτικό σχολείο, οι οποίοι συμμετείχαν σε ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων 10 συναντήσεων, βελτιώθηκαν α) στην συνολική αυτοπεποίθηση, β) στην δυνατότητα να συνομιλεί με ενήλικες και γ) στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της δημοτικότητας και της αποδοχής τους ανάμεσα στους συνομηλίκους τους (Rose, 1987).

Ενδιαφέρουσα είναι και μια άλλη φαινομενολογική μελέτη η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις έξι παιδιών, τα οποία συμμετείχαν σε μια ομάδα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα ευρήματα έδειξαν επτά θέματα τα οποία περιγράφονται στις εμπειρίες των συμμετεχόντων και τι θεώρησε χρήσιμο η ίδια η ομάδα. Τα θέματα που περιλαμβάνονται ήταν τα εξής: (α) η αμοιβαία αποδοχή και η υποστήριξη στην ομάδα, (β) η βελτίωση στις διαπροσωπικές δεξιότητες, (γ) θετικά συναισθήματα για την εμπειρία της ομάδας, (δ) κατανόηση των προοπτικών των άλλων (ε) βελτιωμένη ικανότητα έκφρασης

και διαχείρισης των συναισθημάτων, (στ) η εκμάθηση και η εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, και (ζ) οι τομείς βελτίωσης έξω από την ομάδα. Τα ευρήματα έρχονται να προστεθούν στη βιβλιογραφία σχετικά με τις διαδικασίες και χρήσιμες πτυχές των ομάδων κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με ανεπάρκειες στις κοινωνικές δεξιότητες (Ware, Ohrt, & Swank, 2012).

Τέλος ένα πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια χρήσιμη προσέγγιση για τους νέους στη μέση παιδική ηλικία για την ανάπτυξη ικανοτήτων οι οποίες απαιτούνται κατά την επαφή με τους συνομήλικους. Η χρονικά περιορισμένη παρέμβαση είναι επιπροσθέτως κατάλληλη για κοινωνικά απομονωμένα, αποσυρμένα και μετριοφρονα παιδιά, επιθετικούς νέους, τα κορίτσια και τα αγόρια σε κανονικά σχολεία χωρίς ειδικά προβλήματα (Spence, 1983). Η προσέγγιση της ομάδας, για την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, συμβάλλει στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας έρευνας που κατά συνέπεια θα συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς της. Οι σύμβουλοι και τα άτομα που ασχολούνται με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση αυτών των ομάδων (Morran & Stockton, 1985).

## 4. Γνωστικές Διαστρεβλώσεις

### 4.1 Τι είναι οι γνωστικές διαστρεβλώσεις

Σύμφωνα με τους Hope, Heimberg, Juster, Turk (2009, σελ.109), τα λάθη λογικής των αυτόματων σκέψεων ονομάζονται «γνωστικά λάθη ή γνωστικές διαστρεβλώσεις» και αναφέρονται σε λανθασμένες πεποιθήσεις ή αντιλήψεις τις οποίες έχει το άτομο και συνήθως δεν βασίζονται στην πραγματικότητα. Ο Beck, Emery, και Greenberg (1985, όπ. αναφέρεται στους Dodd, Hudson, Morris & Wise, 2012), πρότεινε ότι οι γνωσιακές αυτές διαστρεβλώσεις είναι ο πυρήνας της παθολογίας του άγχους. Παρακάτω θα αναφερθούν λεπτομερώς οι τύποι των γνωστικών διαστρεβλώσεων.

#### A) Η σκέψη «όλα ή τίποτα»

Η σκέψη αυτή επίσης ονομάζεται πολωτική ή διχοτόμος σκέψη. Σε αυτή την σκέψη το άτομο βλέπει μόνο δύο διαστάσεις των πραγμάτων: την θετική ή την αρνητική. Ενδιάμεσες διαστάσεις αυτών των σκέψεων δεν βλέπει. Η μία διάσταση αντιπροσωπεύει την καλοσύνη, την επιτυχία, την εξυπνάδα ή την ελκυστικότητα. Η άλλη διάσταση αντιθέτως αντιπροσωπεύει την κακία, την αποτυχία, την ηλιθιότητα και την ασχήμια. Συνήθως η θετική διάσταση είναι περιορισμένη και δύσκολα προσεγγίσιμη. Από την άλλη, η αρνητική διάσταση είναι ευρύτερη και εύκολα ο άλλος μπορεί να ενταχθεί σε αυτή. Εν κατακλείδι, αυτό σημαίνει ότι αν κάποιο άτομο προκειμένου να εκφράσει την επιτυχία του ή την αποτυχία του χρησιμοποιήσει αυτού του είδους την σκέψη, έχει περισσότερες πιθανότητες να αποτύχει παρά να πετύχει. Αν μια αυτόματη σκέψη υπαινίσσεται ότι μόνο το τέλειο είναι αρκετά καλό, τότε είναι πολύ πιθανό να περιέχει μια δόση της σκέψης «όλα ή τίποτα» (Hope et al., 2009).

#### B) Η πρόβλεψη του μέλλοντος

Υπάρχουν δύο είδη γνωστικών διαστρεβλώσεων τα οποία ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία πρόβλεψης των αρνητικών εκβάσεων. Η πρώτη είναι η πρόβλεψη του μέλλοντος. Το άτομο προσδοκεί ότι τα πράγματα δεν θα έχουν θετική έκβαση για αυτό και είναι πεπεισμένο ότι η πρόβλεψη του αποτελεί ένα τετελεσμένο γεγονός. Ακριβώς επειδή το άτομο είναι πεπεισμένο ότι η κατάσταση δεν θα έχει αίσια έκβαση, την αποφεύγουν εντελώς χωρίς να έχουν αποδείξεις ότι ήταν πράγματι πολύ δύσκολη για να την χειριστούν. Αν το άτομο δεν

καταφέρει να αποφύγει μια κατάσταση, οι αρνητικές προβλέψεις μπορούν να γίνουν αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Τυπικά οι άνθρωποι όταν κάνουν αρνητικές προβλέψεις για το τι πρόκειται να συμβεί σε μια κατάσταση η οποία τους αγχώνει, αποτυγχάνουν να εξετάσουν κατά πόσο υπάρχουν αποδείξεις οι οποίες στηρίζουν τις προβλέψεις τους. Επίσης οι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι αρνητικές προβλέψεις τους έχουν βάση σε αποδείξεις παλιότερων εμπειριών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική (Hope et al., 2009).

### Γ) Η καταστροφολογία

Αυτό αποτελεί το δεύτερο είδος γνωστικών διαστρεβλώσεων τα οποία ανήκουν στην κατηγορία πρόβλεψης των αρνητικών εκβάσεων. Αναφέρεται στην υπόθεση ότι τα άτομα συμπεραίνουν αυθαίρετα ότι κάτι είναι τρομερό, χωρίς να υπάρχει στην πραγματικότητα κάποια απόδειξη. Οι αυτόματες σκέψεις καταστροφολογίας έχουν κοινό ότι αν τα πράγματα δεν πάνε καλά σε μια κατάσταση, αυτό θα έχει αρνητικές συνέπειες. Επίσης μπορούν να οδηγήσουν σε πολύ έντονα αισθήματα άγχους, κατάθλιψης και απελπισίας. Μερικές φορές τα άτομα νιώθουν τόσο πολύ έντονα ντροπή και φόβο για την καταστροφή την οποία φοβούνται με αποτέλεσμα δύσκολα να την παραδεχτούν (Hope et al., 2009).

### Δ) Η απόρριψη ή η ακύρωση του θετικού

Αυτή είναι η πιο συχνή γνωστική διαστρέβλωση, την οποία εμφανίζουν άτομα με κοινωνικό άγχος. Η απόρριψη του θετικού, η οποία περιλαμβάνει την παράβλεψη ή την απόρριψη θετικών εμπειριών ή γεγονότων μπορεί να υπονομεύσει την επιτυχία και να επηρεάσει την κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Συμβαίνει συχνά ένα γεγονός για το οποίο το άτομο είχε εκ των προτέρων άγχος, να εξελιχθεί ομαλά, χωρίς όμως το άτομο να δέχεται ότι συνέβαλε σε αυτήν την επιτυχία. Αντιθέτως η συμβολή της επιτυχίας μεταβιβάζεται σε κάποιο άλλο άτομο ή σε κάποιες αόρατες δυνάμεις που κάνουν τις μέρες μας καλές ή κακές ή στην ανοησία μας να σκεφτόμαστε ότι κάτι θα ήταν δύσκολο ενώ τελικά ήταν εύκολο (Hope et al., 2009).



### Ε) Η συναισθηματική λογική

Το άτομο σε αυτή την περίπτωση πιστεύει ότι κάτι είναι αληθινό επειδή το νιώθει τόσο έντονα, αγνοώντας ή ακυρώνοντας τις ενδείξεις οι οποίες υποστηρίζουν το αντίθετο. Τα συναισθήματα, ειδικά του άγχους, είναι πολύ έντονα και είναι δύσκολο να αγνοηθούν. Η ένταση αυτή των συναισθημάτων, μπορεί να οδηγήσει στην πεποίθηση ότι αντιπροσωπεύουν την μόνη αλήθεια της κατάστασης. Αυτή είναι η συναισθηματική λογική (Hope et al., 2009).

### ΣΤ) Βάζοντας ετικέτες

Η διαστρέβλωση αυτή αναφέρεται στη συντόμευση των συναισθημάτων του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του, την κατάσταση ή κάποιο άλλο άτομο, μέσω μιας αρνητικής ετικέτας. Συχνά τα άτομα με κοινωνικό άγχος χρησιμοποιούν αρνητικές ετικέτες για τον εαυτό τους κυρίως και λιγότερο για τους άλλους ανθρώπους. Οι ετικέτες ωστόσο προκαλούν προβλήματα γιατί μεταθέτουν την προσοχή από κάτι συγκεκριμένο για το οποίο το άτομο είναι δυσαρεστημένο σε μια πλήρη αρνητική κρίση για την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του με μηδενικές ελπίδες για οποιαδήποτε αλλαγή (Hope et al., 2009).

### Ζ) Το ψυχικό φίλτρο

Το ψυχικό φίλτρο, το οποίο ονομάζεται διαφορετικά και επιλεκτική αφαίρεση, αναφέρεται στην κατάσταση την οποία το άτομο εστιάζει την προσοχή του σε μια αρνητική λεπτομέρεια, η οποία χρωματίζει την συνολική άποψη που έχει για τον εαυτό του, για ένα άλλο άτομο ή για μια κατάσταση. Η αρνητική λεπτομέρεια μπορεί να είναι ένα σύμπτωμα άγχους, όπως το τρέμουλο της φωνής, το κοκκίνισμα του προσώπου κλπ. Η εστίαση στην αρνητική λεπτομέρεια δυσκολεύει τη θέαση της συνολικής εικόνας του ατόμου η οποία μπορεί να περιείχε και θετικές πλευρές. Το ψυχικό φίλτρο είναι παρόμοιο με την απόρριψη του θετικού. Στο πρώτο μέρος οι θετικές εμπειρίες ακυρώνονται ενώ στη δεύτερη οι θετικές εμπειρίες παραγκωνίζονται, εστιάζοντας στην αρνητική λεπτομέρεια (Hope et al., 2009).

#### H) Το διάβασμα της σκέψης

Το διάβασμα της σκέψης, όπως και η ίδια η λέξη σημαίνει, υποδηλώνει ότι το άτομο πιστεύει ότι κάποιος του φέρεται άσχημα, γνωρίζοντας τι σκέφτονται οι άλλοι και αποτυγχάνει να εξετάσει και άλλες περισσότερο πιθανές εναλλακτικές υποθέσεις χωρίς να κάνει κάποια προσπάθεια για αυτό. Η βεβαιότητα ότι γνωρίζει τι σκέφτεται ο άλλος ωθεί το άτομο να συμπεριφέρεται σαν να είναι αληθινό αυτό που σκέφτηκε, χωρίς να διαπιστώσει αν όντως είναι αλήθεια (Hope et al., 2009).

#### Θ) Η υπεργενίκευση

Η υπεργενίκευση υποδηλώνει ότι το άτομο δίνει υπερβολική σημασία σε ένα γεγονός ή μια εμπειρία η οποία συνήθως είναι αρνητική και το χρησιμοποιεί ως πρότυπο σε παρόμοιες καταστάσεις. Συνήθως αποτρέπει το άτομο να προσπαθήσει ξανά για κάτι που δεν πήγε τόσο καλά όσο προσδοκούσε. Με λίγα λόγια σημαίνει ότι το άτομο δεν θέλει να δώσει μια δεύτερη ευκαιρία στον εαυτό του ή σε κάποιον άλλο (Hope et al., 2009).

#### Ι) Οι δηλώσεις του «πρέπει»

Ονομάζονται διαφορετικά και προσταγές και δηλώνουν ότι το άτομο έχει μια συγκεκριμένη και άκαμπτη ιδέα για το πώς το ίδιο και οι άλλοι πρέπει να συμπεριφέρονται και υπερεκτιμά το πόσο κακό είναι να μην εκπληρώνονται αυτές οι προσδοκίες. Οι δηλώσεις του πρέπει είναι από τις εύκολα αναγνωρίσιμες γνωστικές διαστρεβλώσεις και αφορούν υπερβολικούς, τελειοθηρικούς κανόνες (Hope et al., 2009).

#### Κ) Δυσπροσαρμοστικές σκέψεις

Οι δυσπροσαρμοστικές σκέψεις είναι οι σκέψεις οι οποίες δεν περιέχουν γνωστικές διαστρεβλώσεις. Αυτές οι σκέψεις μπορεί να είναι αληθινές, ωστόσο η επιμονή σε αυτές μπορεί να προκαλέσει περισσότερο άγχος και να επηρεάσει την απόδοση του ατόμου (Hope et al., 2009).

## **4.2 Μοντέλα δυσλειτουργικού τρόπου σκέψης**

### **1. Εξωτερικός έλεγχος**

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών δείχνει ότι οι άνθρωποι που είναι αγχώδεις ή καταθλιπτικοί έχουν ένα «εξωτερικό έλεγχο». Δηλαδή αυτό σημαίνει πως το άτομο πιστεύει ότι κάτι έξω από αυτό καθορίζει τι θα συμβεί. Τα άτομα με διαταραχή κοινωνικού άγχους πιστεύουν ότι οι άλλοι είναι περισσότερο ικανοί και άξιοι και μπορούν να ελέγξουν τι θα συμβεί. Σε αρκετές περιπτώσεις τα άτομα με κοινωνικό άγχος υποτιμούν τον έλεγχο ή την επιρροή που μπορεί να ασκήσουν για να εισπράξουν θετικές αντιδράσεις από τους άλλους (Hope et al., 2009).

### **2. Τελειοθηρικά πρότυπα**

Μερικοί άνθρωποι με κοινωνικό άγχος έχουν αρκετά υψηλές απαιτήσεις όσον αφορά τη συμπεριφορά τους στις κοινωνικές εκδηλώσεις και πιστεύουν ότι άλλοι άνθρωποι απαιτούν εξαιρετικά υψηλές αποδόσεις από αυτούς. Επιπροσθέτως με αυτές τις προσδοκίες, πιστεύουν ότι το να φαίνονται ή να είναι ταραγμένοι σε κοινωνικές εκδηλώσεις, δεν είναι αποδεκτό. Ακόμη απαιτούν να μην προσβάλλουν άλλους ανθρώπους, να έχουν πάντα καλούς τρόπους, να είναι προσεγμένοι εμφανισιακά και να είναι πνευματώδεις και χαριτωμένοι. Όλες αυτές οι προσδοκίες είναι ιδανικές αλλά είναι εξωπραγματικό να τις περιμένει κανείς από τον εαυτό του. Ο στόχος του να φτάσει την τελειότητα, σηματοδοτεί ότι θα αποτυγχάνει συχνά με αποτέλεσμα να νιώθει άσχημα με τον εαυτό του (Hope et al., 2009).

### **3. Χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα**

Ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση ενός ατόμου ως προς την αποτελεσματικότητά του, ότι δηλαδή μπορεί να καταφέρει κάτι με επιτυχία. Οι άνθρωποι με κοινωνικό άγχος έχουν συχνά χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και συνεχώς αμφιβάλουν για την ικανότητά τους να κάνουν το σωστό στο πλαίσιο της κοινωνικής δράσης. Όπως και τα άλλα μοντέλα δυσλειτουργικού τρόπου σκέψης, έτσι και οι πεποιθήσεις χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να γίνουν αυτοεκπληρούμενες (Hope et al., 2009).

### 4.3 Γνωστική συμπεριφοριστική θεραπεία

Ο Beck την δεκαετία του '60 με την σημαντική συμβολή της λογικο-συναισθηματικής θεωρίας του Ellis, έθεσαν τα βασικά θεμέλια για την γνωσιακή συμπεριφοριστική προσέγγιση. Οι σχετικές παρεμβάσεις που αφορούν παιδιά αλλά και ενήλικους, είναι αποτελεσματικές σε συμπεριφορές οι οποίες σε γενικές γραμμές είναι αποτελεσματικές και όταν υπάρχει αλληλεπίδραση της συμπεριφοράς, της σκέψης και των συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2004).

Μια βασική αρχή της γνωστικής θεραπείας είναι ότι οι διερμηνείες τις οποίες κάνουμε σε διάφορες καταστάσεις καθορίζουν την συναισθηματική μας αντίδραση και την συμπεριφορά μας. Αυτές οι ερμηνείες επηρεάζονται από προηγούμενες εμπειρίες μας σε παρόμοιες καταστάσεις και από πλευρές της προσωπικότητας μας, συμπεριλαμβανομένης της γενικής ευαισθησίας μας, των συναισθημάτων προς τον ίδιο μας τον εαυτό, τις σχέσεις μας με τους άλλους και γενικά της κοσμοθεωρίας μας (Andrews et al. 1994).

Είναι γεγονός ότι τα άτομα αντιδρούν στην γνωστική αναπαράσταση των γεγονότων, δηλαδή στο πως τα ίδια τα αντιλαμβάνονται, παρά στα γεγονότα αυτά καθεαυτά. Επομένως, η βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης και της συμπεριφοράς προαπαιτεί μια διαμόρφωση της γνωστικής αναπαράστασης της πραγματικότητας. Φυσικά δεν θα πρέπει να λησμονηθεί και η συνεισφορά άλλων αιτιακών παραγόντων πέραν των γνωσιακών στην διαμόρφωση της έκδηλης και άδηλης συμπεριφοράς.

Στην πραγματικότητα, η συμπεριφορά καθορίζεται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν και λειτουργούν είτε προστατευτικά είτε εκθέτουν τα άτομα σε μεγαλύτερο κίνδυνο. Διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει την διαφορετικότητα στον τρόπο αντίληψης των γεγονότων και των καταστάσεων μεταξύ των ατόμων που εκδηλώνουν κοινωνικό άγχος και των ατόμων που δεν το εκδηλώνουν.

Η γνωσιακή προσέγγιση δίνει έμφαση ακριβώς σε αυτούς τους γνωστικούς παράγοντες και στον τρόπο επεξεργασίας τους με στόχο να τους αξιοποιήσει στον σχεδιασμό ικανών παρεμβάσεων. Η τροποποίηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων σηματοδοτεί την αλλαγή της τρέχουσας συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου, 2004). Η αντίδραση ενός παιδιού σε κάποιο γεγονός επηρεάζεται από την σημασία που το ίδιο του αποδίδει. Οι αντιδράσεις σε συναισθηματικό και σε πραξιακό επίπεδο στην καθημερινότητα επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτά τα γεγονότα, με τον τρόπο που αντανακλώνται μνημονικά

και τις αιτιακές επεξηγήσεις αυτών των γεγονότων και γενικότερα στοιχεία όπως η αυτοαντίληψη και οι στόχοι του παιδιού.

Οι γνωστικές διεργασίες με τη σειρά τους θεωρούνται ότι επηρεάζονται από υποκείμενες πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους, τον κόσμο που τα περιβάλλει και το μέλλον. «Οι πεποιθήσεις αυτές, οι οποίες είναι γνωστές και ως γνωσιακά σχήματα, δομούνται με ενεργητικό τρόπο στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και καθοδηγούν την αντίληψη, τη μνήμη, την ερμηνεία και την ανάλυση των εισερχόμενων πληροφοριών» (Mahoney, 1991, όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όταν οι συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού σε ένα περιστατικό είναι δυσλειτουργικές, κυρίαρχη αιτία θεωρείται είτε η έλλειψη των κατάλληλων δεξιοτήτων ή δυσλειτουργική δόμηση των πεποιθήσεων και των γνωσιακών σχημάτων ή των ικανοτήτων για επίλυση προβλημάτων. Όπως αναφέρει ο Kendall (1991, στη Χατζηχρήστου, 2004), η δυσλειτουργική συμπεριφορά ενδέχεται να αντικατοπτρίζει γνωστικές μειονεξίες ή γνωστικές παραμορφώσεις. Η γνωσιακή μειονεξία αναφέρεται στην έλλειψη ή την ανεπάρκεια μιας λειτουργικής γνωσιακής λειτουργίας ενώ η γνωστική παραμόρφωση αναφέρεται σε πεποιθήσεις ή σκέψεις με διαστρεβλωμένη λογική. «Οι γνωστικές διαστρεβλώσεις θεωρούνται ότι σχετίζονται με το άγχος και την κατάθλιψη, ενώ οι γνωστικές ανεπάρκειες συνδέεται με την παρορμητικότητα και τα προβλήματα προσοχής. Η επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά έχει βρεθεί ότι αντικατοπτρίζει τον συνδυασμό γνωστικών διαστρεβλώσεων και ανεπαρκειών» (Σίμος, 2010, σελ.382).

Στόχος της γνωσιακής προσέγγισης είναι η παροχή βοήθειας για την διευκόλυνση της απόκτησης νέων δεξιοτήτων και στην παροχή εμπειριών με στόχο την αλλαγή των παράλογων γνωσιακών σχημάτων (Χατζηχρήστου, 2004).

Οι γνωστικές συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις είναι ενεργητικές, οριοθετημένες χρονικά και διέπονται από μια σταθερή δομή. Η παρέμβαση αποτελεί μια συνεργατική διαδικασία για τους εμπλεκόμενους. Οι «συμβουλευόμενοι» βοηθούνται να κατανοήσουν το πώς οι εσωτερικοί τους διάλογοι, οι σκέψεις, οι προσδοκίες και οι παραδοχές προσδιορίζουν την συμπεριφορά τους. Ενθαρρύνονται να διεξάγουν οι ίδιοι πειράματα για να ελέγξουν τα αποτελέσματα της τροποποίησης των γνωστικών τους διεργασιών. Η συμπεριφορά, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα, λειτουργεί ως απόδειξη, ότι οι γνωστικές δομές μέσα μας δεν πρέπει να θεωρούνται ως αλήθειες και αυτό οδηγεί σε νέα επεξεργασία και επανεκτίμηση των γεγονότων (Σίμος, 2010).

#### 4.4 Ερευνητικά δεδομένα

Οι Woodward και Bones (1979), επεσήμαναν την σπουδαιότητα της γνωστικής τροποποίησης της συμπεριφοράς σε μελέτη τους με 27 υποκείμενα τα οποία είχαν διαγνωστεί με αγχώδη διαταραχή και βρήκαν ότι η ομάδα όπου εφαρμόστηκε η γνωστική τροποποίηση της συμπεριφοράς έδειξε μεγαλύτερη βελτίωση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Ο Clark (2001), αντιστοίχως μελέτησε την αποτελεσματικότητα μιας γνωστικής παρέμβασης με 15 υποκείμενα τα οποία είχαν διαγνωστεί με κοινωνική φοβία σε ένα πρόγραμμα 16 συνεδριών και βρήκε ότι η βελτίωση τους μετά την παρέμβαση ήταν ουσιαστική.

Ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα των ερευνών των Spielmanns, Pasek και McFall (2006), οι οποίοι έδειξαν ότι οι γνωστικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις είναι πιο δραστικές στην θεραπεία της παιδικής και εφηβικής κατάθλιψης και του άγχους.

Οι O'Connor και Creswell (2005), ύστερα από την ανασκόπηση διάφορων ερευνών για την γνωστική συμπεριφοριστική θεραπεία, βρήκαν ότι έχει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά και ότι δεν είναι κατάλληλη μόνο για ήπιες περιπτώσεις αλλά ο κατάλογος των διαταραχών στις οποίες είναι αποτελεσματική, συνεχώς αυξάνεται.

Οι Cederlund και Ost (2011), σε μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας που διεξήγαγαν, ανακάλυψαν σημαντικές αλλαγές των αποτελεσμάτων σχετικά με τις προκατειλημμένες πεποιθήσεις των ατόμων ύστερα από την θεραπεία βάση του γνωστικό-συμπεριφοριστικού μοντέλου.

Ωστόσο, πέρα από κάποιες ενδεικτικές ερευνητικές προσπάθειες χρειάζεται περαιτέρω έρευνα στις προκατειλημμένες πεποιθήσεις των ατόμων με κοινωνική φοβία ειδικότερα με τις πεποιθήσεις οι οποίες βασίζονται μειωμένες αποδείξεις του κινδύνου σε αγχώδη παιδιά πριν και μετά την θεραπευτική παρέμβαση.

## 5. Γνωστική αναδόμηση

### 5.1 Τι είναι η γνωστική αναδόμηση

«Ο έλεγχος και η αντικατάσταση των λανθασμένων ή δυσλειτουργικών πεποιθήσεων επιτυχαίνονται μέσω μιας διαδικασίας, η οποία είναι γνωστή ως γνωστική αναδόμηση και εισήχθη από τον Ellis και τον Beck» (Χατζηχρήστου, 2004, σελ.301). Μια σημαντική εστίαση των δομημένων ομάδων είναι η αλλαγή των γνωσιών. Η γνωστική αναδόμηση επικεντρώνεται στην αλλαγή του εσωτερικού διαλόγου του ατόμου αμφισβητώντας ενοχλητικές πεποιθήσεις (Furr, 2000).

Κατά την διεργασία αυτή, αρχικά εστιάζεται η βαρύτητα στην κατανόηση και την ανίχνευση των σκέψεων μεταξύ των γεγονότων που κινητοποιούν το άτομο, των σκέψεων και των σχετικών πεποιθήσεων και των συνακόλουθων αντιδράσεων σε σωματικό, συναισθηματικό και πραξιακό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, όταν το παιδί μάθει να φέρνει στην επιφάνεια και να αναγνωρίζει τις δυσλειτουργικές σκέψεις και τις πεποιθήσεις του, προχωρά στον διαπίστωση της ακρίβειας τους.

Στην συνέχεια μαθαίνει να αναπτύσσει άλλες περισσότερο λειτουργικές ή λογικές πεποιθήσεις. Στην αρχή η ανάπτυξη των εναλλακτικών πεποιθήσεων γίνεται με την βοήθεια του ειδικού ενώ στην πορεία το άτομο είναι πλέον έτοιμο να το κάνει μόνο του. Στο τελικό στάδιο μπορεί να αναγνωρίζει, να ελέγχει και να τροποποιεί τις βαθύτερες δυσλειτουργικές του πεποιθήσεις και τα δυσπροσαρμοστικά γνωστικά σχήματα (Χατζηχρήστου, 2004).

Όπως αναφέρουν οι Thase και Beck (1993, στη Χατζηχρήστου, 2004) το στυλ της παρέμβασης είναι αυτό του συνεργατικού εμπειρισμού. Δηλαδή σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται μια σταθερή θεραπευτική συμμαχία στην οποία οι εμπλεκόμενοι, λειτουργούν ως συνεργάτες, έχοντας ως βάση την πραγματικότητα. Ωστόσο, τα μικρά παιδιά πολλές φορές δεν είναι σε θέση να ανακαλέσουν συναισθήματα ή αντιδράσεις ανεξάρτητα από τα γεγονότα τα οποία τα προκαλούν. Επομένως καθίσταται εμφανές ότι κάποιες από τις τεχνικές που εφαρμόζονται στους ενήλικες δεν μπορεί να εφαρμοστούν και με τα μικρά παιδιά και κρίνεται απαραίτητο οι παρεμβάσεις σε αυτή την περίπτωση είτε να απλοποιηθούν ώστε να ανταποκρίνονται στις δεξιότητες των παιδιών είτε να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε να επωφεληθούν από τις γνωσιακές τεχνικές. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι γνωσιακές τεχνικές είναι αποτελεσματικές και επιτυχείς σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 2004).

Πολλά από τα αρνητικά γεγονότα τα οποία συμβαίνουν στα παιδιά δεν μπορούν να ελεγχθούν από τα ίδια. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν μια ευρεία γκάμα αγχογόνων περιστάσεων. Άλλες μπορεί να είναι σχετικά πιο αγχωτικές και άλλες λιγότερο. Σε αυτού του είδους τις καταστάσεις οι τεχνικές αντιμετώπισης επικεντρωμένες στο πρόβλημα είναι πιο αποτελεσματικές (Comaps, 1987. Folkman, 1984).

Η Nolen-Hocksema (1992), αναφέρεται σε τρεις τρόπους αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων, οι οποίοι φαίνεται να μειώνουν το άγχος των παιδιών και είναι: α) η αναδόμηση του τραυματικού γεγονότος, β) η χρήση της φαντασίας με θετικό τρόπο και γ) η ανάπτυξη λογικών και επιτεύξιμων στόχων. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αγχογόνες καταστάσεις έχουν εμφανίσει ανεπάρκειες στην σχολική επίδοση και στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Rutter, 1981). Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά δομούν ή ερμηνεύουν τις περιστάσεις στη ζωή τους, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις συναισθηματικές αντιδράσεις σε αυτά τα γεγονότα. Επομένως τα παιδιά που ερμηνεύουν τις καταστάσεις με τρόπο απαισιόδοξο ή αυτοκατηγορηματικό είναι πιο επιρρεπή σε παθητικότητα, απόσυρση και καταθλιπτικά συμπτώματα σε σύγκριση με άλλα παιδιά που έχουν μια διαφορετική οπτική.

Η γνωστική θεραπεία, ως μια μορφή ψυχοθεραπείας, η οποία επικεντρώνεται στις αρνητικές κατασκευές των γεγονότων έχει χρησιμοποιηθεί στον σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης των παιδιών με υψηλό ρίσκο ανάπτυξης άγχους (Nolen-Hocksema, 1992). Η αποτελεσματικότητα της γνωστικής θεραπείας φαίνεται να αυξάνεται με την αύξηση της ηλικίας (Durlak, Fuhrman, & Lampan, 1991).



## 5.2 Σημαντικές έρευνες

Σε έρευνα τους οι Miller, DuPaul και Lutz (2002), μελέτησαν την αποτελεσματικότητα τριών ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για την παιδική κατάθλιψη, οι οποίες περιελάμβαναν στις τεχνικές τους την γνωστική αναδόμηση, την θεραπεία του αυτοελέγχου και την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες. Η γνωστική αναδόμηση και η θεραπεία αυτοελέγχου κρίθηκαν και οι δυο ως πιο αποτελεσματικές και αποδεκτές σε σχέση με την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες.

Η γνωστική αναδόμηση έχει βρεθεί ότι είναι αποτελεσματική στην μείωση της κατάθλιψης στα παιδιά και στις νέους και αποτελεί ένα συστατικό της θεραπείας σε διάφορες μελέτες (Lewinshon et al., 1990. Stark, Rouse, & Livingston, 1991. Weisz, Thurber, Sweeney, Profitt, & LeGagnoux, 1997. Wood et al., 1996, όπ. αναφέρεται στις Miller, DuPaul & Lutz, 2002).

Επιπροσθέτως οι Vassilopoulos, Banerjee και Prantzalou (2009), χρησιμοποίησαν ένα παράδειγμα τροποποίησης των προκαταλήψεων για την μείωση των προκατειλημμένων ερμηνειών των παιδιών με υψηλό κοινωνικό άγχος και βρήκαν σημαντικές μειώσεις στις δυσλειτουργικές ερμηνείες και στα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους.

Από την άλλη πλευρά, οι Woodward και Jones (1980), σε σχετική μελέτη που διεξήγαγαν διαπίστωσαν ότι η γνωστική αναδόμηση είναι πιο αποτελεσματική με μαθητές οι οποίοι μπορούν να σκέφτονται ορθολογικά και όχι τόσο με κλινικό πληθυσμό. Σε περιπτώσεις με άτομων με χαμηλό επίπεδο άγχους μπορεί να έχει αποτέλεσμα αλλά σε άτομα με υψηλό επίπεδο άγχους δεν είναι τόσο αποτελεσματική.

## **6. Επίλυση προβλημάτων και συμπεριφοριστική θεραπεία**

Κατά το πέρασμα των αιώνων, τόσο οι ψυχολόγοι όσο και οι φιλόσοφοι έχουν συμφωνήσει ότι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι ένα σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης. Ενδεχομένως αυτή η πεποίθηση προέρχεται εξαιτίας του ότι η ικανότητα του ατόμου στην επίλυση προβλημάτων συνεισφέρει σημαντικά στην κοινωνική επάρκεια και γενικότερα στην ευρύτερη ψυχική ευρωστία, καθώς η ικανότητα επίλυσης καθημερινών στρεσογόνων προβλημάτων σχετίζεται με την προσωπική και κοινωνική λειτουργικότητα (Nezu, 2004). Χιλιάδες έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί τονίζουν την σπουδαιότητα της θεραπείας μέσω της επίλυσης προβλημάτων για μια ευρεία γκάμα ψυχολογικών προβλημάτων και κλινικών περιπτώσεων (Nezu, 2004).

Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι μια γνωστικο-συμπεριφοριστική διαδικασία κατά την οποία το άτομο προσπαθεί να αναγνωρίσει ή να ανακαλύψει αποτελεσματικές και ευέλικτες λύσεις σε στρεσογόνα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει κατά τη διάρκεια της καθημερινής του ζωής. Επιπροσθέτως περιλαμβάνει την διαδικασία όπου το άτομο προσπαθεί να κατευθύνει τις προσπάθειες του να αντιμετωπίσει την μεταβολή της προβληματικής φύσης μιας κατάστασης, τις αντιδράσεις του σε αντίστοιχες καταστάσεις ή ακόμη και τα δύο. (Nezu & Nezu, 2001). Σε μετέπειτα απόπειρες περιγραφής της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων υποστηρίχτηκε ότι ενσωματώνει λύσεις εστιασμένες στο πρόβλημα και λύσεις εστιασμένες στο συναίσθημα. (Lazarus,1999.Nezu,1987).

Το πρόβλημα ορίζεται ως μια υπάρχουσα ή προσδοκώμενη περίσταση, όπου απαιτούνται δράσεις προσαρμοστικής λειτουργίας. Τη δεδομένη όμως στιγμή, όταν απαιτούνται, δεν υπάρχουν διαθέσιμες αποτελεσματικές ή εφαρμόσιμες λύσεις για το άτομο λόγω εμποδίων ή άλλων φραγμών. (D' Zurilla & Nezu, 2001). Οι απαιτήσεις συμφυείς με το πρόβλημα μπορεί να προέρχονται από το ίδιο το άτομο, μεταξύ ατόμων ή από το περιβάλλον. Τα εμπόδια μπορεί να αποτελούν η αβεβαιότητα, η ασάφεια, οι αντικρουόμενες απαιτήσεις, η έλλειψη πόρων και η καινοτομία. Τα προβλήματα τις περισσότερες φορές προκαλούν στρες ιδιαίτερα αν είναι δυσεπίλυτα και αν σχετίζονται με την ευημερία του ατόμου. Ακόμη τα προβλήματα ενδέχεται να είναι μια σειρά από γεγονότα, μεμονωμένα συμβάντα ή χρόνιες καταστάσεις.

Οι λύσεις είναι δράσεις αντιμετώπισης, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί ώστε να τροποποιήσουν την φύση του προβλήματος, τις αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις που προέρχονται από αυτό, καθώς και συνδυασμό των δύο. Οι αποτελεσματικές λύσεις είναι οι δράσεις οι οποίες όχι μόνο οδηγούν στην επίτευξη ενός στόχου αλλά ταυτόχρονα

μεγιστοποιούν και άλλες θετικές συνέπειες ή οφέλη που έχουν αντίκτυπο σε προσωπικές ή κοινωνικές εκβάσεις, με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Η εκπαίδευση στην επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιεί τρόπους στην βελτίωση της ποιότητας της ζωή του ατόμου (Chinaveh, 2010). Ανεπαρκής εκπαίδευση στην επίλυση προβλημάτων έχει ως αντίκτυπο την δυσκολία ψυχικής προσαρμογής και τα ψυχικά ξεσπάσματα σε στρεσογόνα γεγονότα (Chan, 2001. Dermitzaki, Leondari, & Goudas, 2009) όπως αναφέρεται στον Chinaveh, (2010).

Στο σχολικό περιβάλλον, οι εστιασμένες στο πρόβλημα παρεμβάσεις, είναι από τις πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις για παιδιά. (Gerrity & Delucia-Waack, 2006). Μια μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων άρνησης είναι μέσω των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, βασισμένων στο συμβουλευτικό μοντέλο το οποίο είναι εστιασμένο στις λύσεις. Το μοντέλο αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές να εργαστούν ομαδικά στην εξεύρεση λύσεων, αναλύοντας με κριτική σκέψη τις πληροφορίες, οι οποίες δίδονται μέσα από σενάρια προβλημάτων, αποκτώντας νέες γνώσεις και εφαρμόζοντας αυτές στην καθημερινότητα τους (Hall, Rushing, & Khurshid, 2011).

Οι Hall, Rushing και Khurshid (2011), μελέτησαν την επίδραση ενός ψυχοεκπαιδευτικού μοντέλου παρέμβασης, εστιασμένου στην επίλυση προβλημάτων, το οποίο αναφέρεται στην αρνητική πίεση την οποία δέχονται οι μαθητές από τους συνομηλίκους τους. Το συγκεκριμένο μοντέλο διδάσκει στους μαθητές κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες άρνησης καθώς επίσης τους βοηθά στην ανάπτυξη ενός ισχυρού υποστηρικτικού συστήματος, παρέχοντας τους βοήθεια στην ανάπτυξη στρατηγικών στην αντίσταση της πίεσης από τους συνομηλίκους τους.

Η τεχνική SPT (Solving Problem Together) παρέχει στους μαθητές την δυνατότητα να αυξήσουν την κριτική τους σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζεται ένα πρόβλημα το οποίο εξελίσσεται στο παρόν και όχι σε κάποια παρελθοντική στιγμή ή τυχόν κάποιο επικείμενο μελλοντικό γεγονός. Σε αυτό το μοντέλο οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά για να ανακαλύψουν λύσεις σε ένα κοινό πρόβλημα και εξασκούν δεξιότητες που ανακαλύπτουν στην πορεία ο καθένας από τον ίδιο του τον εαυτό και τους προτρέπει να αναλάβουν την ευθύνη των προβλημάτων τους (Hall, 2006). Σύμφωνα με τον Nezu (2004), είναι μια αποτελεσματική κλινική παρέμβαση για μια ευρεία κλίμακα κλινικών πληθυσμών, για ποικίλα ψυχολογικά προβλήματα και στην αντιμετώπιση του στρες το οποίο σχετίζεται με χρόνιες ιατρικές διαταραχές.

## 7. Ερευνητικά προγράμματα

Όπως προαναφέρθηκε, οι αγχώδεις διαταραχές είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες χρόνιες καταστάσεις, που έχουν ως αποτέλεσμα τη σημαντική έκπτωση στην ποιότητα της ζωής και τη λειτουργικότητα του ατόμου (Lau & Rappe, 2011). Διάφοροι μελετητές αναγνωρίζοντας την κρισιμότητα των παραπάνω αποτελεσμάτων, επεσήμαναν την αξία και την σπουδαιότητα της ύπαρξης προγραμμάτων πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης για τις αγχώδεις διαταραχές. Τα προγράμματα αυτά δεν έχουν μόνο σκοπό την πρόληψη μελλοντικών διαταραχών άγχους αλλά και την ανακούφιση των τρεχόντων συμπτωμάτων. Την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων πρόληψης ανέφεραν επίσης και ο Kuhl et al., (2010) όπως και οι Miers et al., (2011), οι οποίοι με τη σειρά τους τόνισαν την ανάγκη ύπαρξης προγραμμάτων τα οποία θα ενισχύουν κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και θα τροποποιούν τις αρνητικές τους γνωσίες.

Η Επιτροπή Πρόληψης των Ψυχικών Διαταραχών (Committee on Prevention of Mental Disorders), πρότεινε την εφαρμογή ενός κατηγορικού συστήματος το οποίο αποτελείται από ένα συνεχές, που στο ένα άκρο του θα έχει παρεμβάσεις καθολικής πρόληψης και στο άλλο άκρο παρεμβάσεις μετέπειτα φροντίδας. Αυτό το νέο σύστημα αποτελείται από τρεις κυρίαρχες μορφές πρώιμης παρέμβασης. Την καθολική (universal), την επιλεκτική (selective) και την ενδεικνύμενη (indicated).

Οι καθολικές εφαρμόζονται σε ολόκληρο τον πληθυσμό ανεξαρτήτως του ατομικού παράγοντα κινδύνου. Τα πλεονεκτήματα αυτών των παρεμβάσεων είναι ότι δεν είναι απαραίτητη η διαλογή των ατόμων και έτσι είναι μειωμένος και ο κίνδυνος του στιγματισμού τους. Οι επιλεκτικές παρεμβάσεις εστιάζουν σε άτομα τα οποία βρίσκονται υπό τον κίνδυνο της ψυχικής διαταραχής ενώ οι ενδεικνύμενες αναφέρονται σε συμμετέχοντες που ήδη επιδεικνύουν ήπια συμπτώματα (Lau & Rappe, 2011).

Όσον αφορά τα καθολικά προγράμματα τα οποία έχουν στόχο το παιδικό άγχος, ο κυρίαρχος όγκος της βιβλιογραφίας αναφέρεται στο πρόγραμμα FRIENDS. Αυτό το πρόγραμμα προήλθε από το κλινικό θεραπευτικό πρόγραμμα Coping Cat για αγχώδη παιδιά και δημιουργήθηκε από τον Kendall (Lau & Rappe, 2011, σελ.259) και είναι διαθέσιμο σε δύο εκδοχές. Η πρώτη είναι για παιδιά ηλικίας 7-11 ετών και η δεύτερη για παιδιά ηλικίας 12-16 ετών. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 10 ενδοσχολικές συνεδρίες για το παιδί/ενήλικο, 2 αναμνηστικές συνεδρίες και 0-4 συνεδρίες με τους γονείς. Έχει ενσωματώσει τη γνωστική

συμπεριφοριστική προσέγγιση και αποτελείται από ψυχοεκπαίδευση, χαλάρωση, σταδιακή έκθεση, λύση προβλημάτων και σύστημα ανταμοιβών. Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος είναι πολύ ενθαρρυντικά και έχουν δείξει σημαντική μείωση στα συμπτώματα άγχους των παιδιών.

Ένα άλλο καθολικό πρόγραμμα πρόληψης το οποίο μελετήθηκε από τους Dadds και Roth (οπ. αναφέρεται στους Lau & Rappe, 2011), είναι το REACH for RESILIENCE, για παιδιά προσχολικής αγωγής ηλικίας τριών έως έξι ετών. Αυτό το πρόγραμμα αποτελείται από έξι συνεδρίες με γονείς και στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών και κοινωνικής επάρκειας στα παιδιά. Ωστόσο οι δείκτες δεν ήταν τόσο σημαντικοί γιατί το δείγμα των οικογενειών δεν ήταν αποτέλεσμα τυχαίας επιλογής για την παρέμβαση οπότε γίνεται σαφές ότι δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα έγινε από την Aune και Stiles (οπ. αναφέρεται στους Lau & Rappe, 2011), οι οποίες εφάρμοσαν ένα καθολικό πρόγραμμα πρόληψης για το κοινωνικό άγχος σε δυο χώρες στη Νορβηγία (Norwegian Universal Preventive Program for Social Anxiety, NUPP-SA). Τα στοιχεία αυτού του προγράμματος περιλαμβάνουν ψυχοεκπαίδευση, αντιμετώπιση των γνωστικών διαστρεβλώσεων, ρεαλιστική σκέψη και απαιτεί από τους συμμετέχοντες την συγγραφή μιας έκθεσης σχετικά με το κοινωνικό άγχος. Τα αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν ότι επέφερε μείωση του κοινωνικού άγχους σε όλο το δείγμα.

Σχετικά με τα επιλεκτικά προγράμματα παρέμβασης, ένας μικρότερος αριθμός ερευνών έχει αρχίσει να εκτιμάει την αξία τους για την πρόληψη του άγχους.

Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα CAPS (Coping and Promoting Strength), είναι ένα πρόγραμμα για παιδιά ηλικίας 7 μέχρι 12 ετών οι γονείς των οποίων πληρούν τα κριτήρια για αγχώδη διαταραχή. Περιλαμβάνει μια γνωστικο-συμπεριφοριστική παρέμβαση διάρκειας οκτώ εβδομάδων και μελέτησε την πορεία των παιδιών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα σε σύγκριση με την ομάδα αναμονής για το ίδιο πρόγραμμα και βρέθηκε ότι τα επίπεδα άγχους μειώθηκαν σημαντικά.

Άλλο ένα πρόγραμμα πρόληψης αξιολογήθηκε στην Ισπανία από τις Balle και Tortella-Feliu (οπ. αναφέρεται στους Lau & Rappe, 2011), το οποίο είχε ως στόχο την μείωση της ευαισθησίας στο άγχος καθώς και τα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης σε άτομα ηλικίας 11 έως 17 ετών. Σε αυτό το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκαν επίσης 45λεπτες συνεδρίες που περιελάμβαναν ψυχοεκπαίδευση, τεχνικές συναισθηματικής ρύθμισης και σταδιακή έκθεση.

Το αποτέλεσμα της έρευνας αυτής έδειξε επίσης σημαντικές μειώσεις στην ευαισθησία στο άγχος καθώς και στα αγχώδη και καταθλιπτικά συμπτώματα.

Τα παραπάνω προγράμματα έδειξαν ότι με την εφαρμογή τους μπορεί να υπάρξει βελτίωση στη μείωση των συμπτωμάτων άγχους χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και κάποιες εξαιρέσεις.

**Β' ΜΕΡΟΣ**

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

**ΜΕΡΟΣ**

## 1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα ο στόχος μας ήταν η διερεύνηση της τροποποίησης των αρνητικών ερμηνειών των παιδιών σε υποθετικές κοινωνικές περιστάσεις ύστερα από την εφαρμογή ενός προγράμματος βραχείας ψυχοεκπαίδευσης, διάρκειας 8 συναντήσεων. Ύστερα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, και των δεδομένων στα οποία το ενδιαφέρον των ερευνητών είχε εστιαστεί στην γνωστική αναδόμηση σε σχέση με το κοινωνικό άγχος, το ζητούμενο της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της γνωστικής αναδόμησης στην τροποποίηση των γνωστικά αρνητικών πεποιθήσεων των παιδιών τα οποία έχουν κοινωνικό άγχος.

Πιο αναλυτικά οι ερευνητικές υποθέσεις - ερωτήματα είναι οι εξής:

⇒ Τα παιδιά στην ομάδα παρέμβασης αναμένεται να δώσουν λιγότερο αρνητικές και περισσότερο ουδέτερες/θετικές ερμηνείες στα υποθετικά κοινωνικά γεγονότα εν συγκρίσει με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου.

⇒ Οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης αναμένεται ότι θα επιδείξουν αυξημένη συναισθηματική φόρτιση, ως αντίδραση στα υποθετικά κοινωνικά γεγονότα, εν συγκρίσει με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου .

⇒ Οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης αναμένεται ότι θα αντιληφθούν τα εικονιζόμενα πρόσωπα στις φωτογραφίες ως περισσότερο επικριτικά ή να εκφράζουν εμπαιγμό, εν συγκρίσει με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου .

⇒ Τέλος το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ερώτημα αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αρνητικών διερμηνειών, των ουδέτερων διερμηνειών, της συναισθηματικής φόρτισης και των εκφράσεων των εικονιζόμενων στις φωτογραφίες με την εκδήλωση του κοινωνικού άγχους και αν το κοινωνικό άγχος σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες;



## 2. Μέθοδος

### 2.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 75 μαθητές μεταξύ 9 έως 11 ετών από σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Ιωαννίνων των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, με υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα κοινωνικού άγχους. Από αυτούς 40 μαθητές αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και 35 την ομάδα ελέγχου.

Στην ομάδα παρέμβασης τα 13 ήταν αγόρια και τα 27 κορίτσια. Σε όλους τους μαθητές δόθηκε η Κλίμακα Κοινωνικού Άγχους για Παιδιά ή Social Anxiety Scale for Children-Revised (SASC-R, La Greca & Stone, 1993). Στην έρευνα επιλέχθηκαν οι μαθητές οι οποίοι είχαν σχεδόν ίσο ή μεγαλύτερο σκορ από το μέσο όρο στην κλίμακα αυτή, με σκοπό να συμπεριληφθούν οι μαθητές που πληρούν τα κριτήρια για μέτρια ή υψηλά επίπεδα άγχους. Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν 18 μαθητές στην Δ΄ τάξη, 13 στην Ε΄ τάξη και στη Στ΄ τάξη 8 μαθητές.

Για την συμμετοχή των μαθητών, είχαμε την έγγραφη συγκατάθεση από τους γονείς τους για την συμμετοχή στην έρευνα, πληρώντας τα θέματα δεοντολογίας καθώς είχαμε και την πλήρη συγκατάθεση του διδακτικού και διευθυντικού προσωπικού για την παραχώρηση των παιδιών κατά την πραγματοποίηση του προγράμματος.

## 2.2 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η συλλογή των παρατηρήσεων για τον προσδιορισμό του επιπέδου των μαθητών οι οποίοι πληρούν τα κριτήρια για την συμμετοχή στην ερευνητική ομάδα πραγματοποιήθηκε με την χρήση των παρακάτω ερωτηματολογίων τα οποία θα αναφερθούν αναλυτικά στη συνέχεια.

- **Εκτίμηση Κοινωνικού Άγχους (Παράρτημα 1)**

Το κοινωνικό άγχος των μαθητών μετρήθηκε με την Κλίμακα Κοινωνικού Άγχους για Παιδιά ή Social Anxiety Scale for Children- Revised (SASC, La Greca & Stone, 1993), το οποίο δόθηκε στην ελληνική εκδοχή της κλίμακας αυτής. Πιο συγκεκριμένα η κλίμακα αυτή αποτελείται από μια διαβάθμιση 22 στοιχείων τα οποία αξιολογούν τα υποκειμενικά συναισθήματα των παιδιών σχετικά με το κοινωνικό άγχος κατά τη διάρκεια διάφορων κοινωνικών περιστάσεων.

Συγκεκριμένα, τα 9 από τα 22 στοιχεία αναφέρονται στο φόβο της αρνητικής αξιολόγησης από τους άλλους, τα 4 αναφέρονται σε ενδιαφέροντα αλλά και σε αντικείμενα που μπορεί να αρέσουν στα παιδιά και τα υπόλοιπα 9 αναφέρονται στην αποφυγή, την αναστολή και την αγωνία που μπορεί να νιώθουν σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις τόσο με άτομα οικεία σε αυτά, σε γενικευμένη δηλαδή μορφή (τα 4 από αυτά τα 9 στοιχεία), όσο και σε άτομα που δεν γνωρίζουν, σε μια πιο ειδική μορφή (τα υπόλοιπα 5 από τα 9 στοιχεία), που αναφέρονται σε νέες καταστάσεις (La Greca & Stone, 1993). Επίσης τα παιδιά κλήθηκαν να δηλώσουν αυτό που τα εξέφραζε σε μια τρίβαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου το 0=ποτέ, το 1= μερικές φορές και το 2=πάντα. Το SASC-R συμπληρώθηκε από του συμμετέχοντες (ομάδα ελέγχου και ομάδα παρέμβασης) τόσο στο pre-test όσο και στο post-test. Οι δείκτες Cronbach'alpha ήταν .69 για το pre-test και .70 για το post-test.

- **Εκτίμηση συμπτωμάτων κατάθλιψης (Παράρτημα 2)**

Η εκτίμηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των παιδιών αξιολογήθηκε με την προσαρμοσμένη στα ελληνικά εκδοχή του CDI (Children's Depression Inventory- Short Form) (CDI; Kovacs, 1992) για παιδιά ηλικίας από 7 έως 17 ετών. Αποτελείται από 10 προτάσεις, η κάθε μια από τις οποίες αποτελείται από τρεις δηλώσεις. Η πρώτη δήλωση αναφέρεται σε ένα καταθλιπτικό σύμπτωμα στην πιο έντονη του μορφή 1= παρουσία συμπτώματος, η δεύτερη αναφέρεται σε ένα σύμπτωμα σε πιο ήπια μορφή 2=ήπιο σύμπτωμα και η τρίτη δήλωση αναφέρεται στην απουσία καταθλιπτικού συμπτώματος 3= ορισμένο σύμπτωμα. Το SASC-R συμπληρώθηκε από του συμμετέχοντες (ομάδα ελέγχου και ομάδα παρέμβασης) τόσο στο pre-test όσο και στο post-test. Οι δείκτες Cronbach'alpha ήταν .65 για το pre-test και .72 για το post-test.

- **Εκτίμηση υποθετικών αμφίσημων γεγονότων (Παράρτημα 3- Παράρτημα 4)**

Αυτό το τεστ δημιουργήθηκε από τους Vassilopoulos & Benerjee (2008) και μετράει τις ερμηνευτικές προκαταλήψεις των παιδιών σε κοινωνικά διαφορούμενα υποθετικά γεγονότα. Αποτελείται από 18 διαφορούμενα υποθετικά σενάρια τα οποία αντικατοπτρίζουν περιστάσεις οι οποίες συμβαίνουν στην καθημερινότητα των παιδιών και η κάθε ερώτηση είναι σχετική με την ηλικία των παιδιών. Παραδείγματα τέτοιων προτάσεων είναι τα εξής: είναι η πρώτη σου μέρα στο σχολείο, μόλις μπαίνεις στην τάξη, όλοι σε κοιτάζουν, τι θα σκεφτόσουν αν συνέβαινε αυτό σε σένα, πλησιάζεις μια παρέα συνομηλίκων και σταματάνε να μιλάνε μόλις σε δουν κ.ά. Κάθε περιγραφή αποτελείται από δύο σκέψεις οι οποίες μερικές φορές συμβαίνουν στους ανθρώπους σε αυτές τις περιστάσεις. Η μία ερμηνεία πάντα περιλαμβάνει μια αρνητική κρίση για τον εαυτό ενώ η άλλη περιλαμβάνει μια ουδέτερη κρίση για τον εαυτό ή για κάποια κατάσταση. Οι συμμετέχοντες επιλέγουν την απάντηση η οποία ταιριάζει πιο κοντά σε αυτό που θα σκεφτόνταν αν τους τύχαινε κάποια από τις κοινωνικές αυτές περιστάσεις. Η επιλογή γίνεται με μια 5βαθμη κλίμα Likert όπου το 1 δηλώνει ότι δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου και το 5 δηλώνει ότι θα το σκεφτόμουν αμέσως. Οι αρνητικές και οι ουδέτερες ερμηνείες παρουσιάζονται με σταθερή τυχαία σειρά. Επίσης στο τέλος παρουσιάστηκαν 3 εικόνες με πρόσωπα όπου τα παιδιά πάλι έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε μια 5βαθμη κλίμακα όπως και πιο πάνω. Οι δείκτες Cronbach'alpha ήταν .72 και .78 στο pre-test για τις ουδέτερες ερμηνείες και αρνητικές ερμηνείες και .86 και .80 για το post-test αντίστοιχα.

- **Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Παράρτημα 5)**

Οι υπάρχουσες κοινωνικές δεξιότητες μετρήθηκαν με την ελληνική εκδοχή της κλίμακας Children's Self-report Social Skills Scale (CS4; Danielson & Phelps, 2003).

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο 21 προτάσεων στο οποίο τα παιδιά επιλέγουν μία απάντηση από το 1 έως το 5, όπου το 1= ποτέ, 2= σχεδόν ποτέ, 3= κάποιες φορές, 4= τις περισσότερες φορές και 5= πάντα. Οι 14 από τις προτάσεις μετράνε προϋπάρχουσες κοινωνικές δεξιότητες ενώ οι υπόλοιπες 7 μετρούν ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες. Η αξιοπιστία test-retest βρέθηκε ότι είναι μέτρια προς καλή και η εσωτερική συνέπεια ότι είναι εξαιρετική (Danielson & Phelps, 2003). Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε τρία αξιόπιστα στοιχεία: α) προσαρμογή στους κοινωνικούς κανόνες, β) συμπάθεια και γ) κοινωνική ευφυΐα. Ωστόσο η ανάλυση περιεχομένου του υπάρχοντος δείγματος σχετικά με την υποκλίμακα για την κοινωνική ευφυΐα έδειξε πολύ μικρή αξιοπιστία (Cronbach'alpha <3). Για τις άλλες δύο υποκλίμακες, οι δείκτες Cronbach'alpha ήταν .70 και .73 για την προσαρμογή στους κοινωνικούς κανόνες και τη συμπάθεια για το pre-test και .83 και .62 για το post-test.

## 2.3 Διαδικασία

Πριν ξεκινήσει η έρευνά μας, επισκεφθήκαμε τα σχολεία στα οποία θα εφαρμοζόταν το πρόγραμμα και ενημερώσαμε τους διευθυντές και τους δασκάλους για το αντικείμενο που έχει στόχο η εργασία, με σκοπό να εξασφαλίσουμε τη συναίνεσή τους και την κατανόηση του έργου που αναλάβαμε. Επιπλέον, συζητήσαμε μαζί τους τις ημερομηνίες και ώρες που θα απασχολούσαμε την κάθε τάξη, έτσι ώστε η έρευνα να διεξαχθεί μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και με τα λιγότερο αναδυόμενα προβλήματα. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι το δείγμα της πειραματικής ομάδας χωρίστηκε σε τρεις ομάδες. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ή αλλιώς παρέμβασης και των τριών υποομάδων, εκτός από τη συμπλήρωση του pre-test και του post-test, παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα βραχείας ψυχοεκπαίδευσης, στο οποίο εργάστηκαν ομαδικά.

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν καθαρά εθελοντική. Αρχικά 75 παιδιά από τρεις τάξεις των δημοτικών σχολείων τα οποία επισκεφθήκαμε συμπλήρωσαν τα τεστ κατά την διάρκεια της σχολικής ώρας κατά την οποία ζητήθηκε άδεια από το δάσκαλο/δασκάλα. Στην πορεία, οι μαθητές οι οποίοι πέτυχαν σκόρ ακριβώς ή παραπάνω από το μέσο όρο στο ερωτηματολόγιο SASC-R, προσεγγίστηκαν διακριτικά από τους συντονιστές του προγράμματος και τους ζητήθηκε να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα αν το επιθυμούσαν και οι ίδιοι.

Επειδή υπήρξε έντονη θέληση να συμμετάσχουν και άτομα τα οποία δεν πληρούσαν τα κριτήρια, αποφασίστηκε ότι θα γινόταν μια «εικονική κλήρωση» και όσοι θα κληρωνόταν θα συμμετείχαν αυτοί στο πρόγραμμα. Ως εκ τούτου, επιλέχτηκαν τα άτομα τα οποία όντως πληρούσαν τα κριτήρια και τα υπόλοιπα άτομα τα οποία δεν επιλέχτηκαν σε αυτή τη φάση τους πληροφορήσαμε ότι θα επαναληφθεί η παρέμβαση μετά την ολοκλήρωση της πρώτης και θα έχουν την ευκαιρία να λάβουν μέρος όσοι το επιθυμούν.

Μετά την συνοπτική περιγραφή της παρέμβασης στα παιδιά, δόθηκε μια φόρμα συγκατάθεσης προκειμένου να συναινέσουν και οι γονείς για την συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα και σχεδόν όλοι οι γονείς δέχτηκαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στο πρόγραμμα. Ύστερα από αυτό το στάδιο τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες ανάλογα με την ηλικία των παιδιών.

Η πρώτη συνάντηση των ομάδων πραγματοποιήθηκε δύο εβδομάδες μετά την χορήγηση των σταθμισμένων κλιμάκων (pre-test). Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα (συγκεκριμένα κάθε Παρασκευή) τις 3 τελευταίες ώρες του διδακτικού

προγράμματος από δύο συντονιστές. Ο χώρος των συναντήσεων ήταν η αίθουσα της βιβλιοθήκης του σχολείου, η οποία ήταν αρκετά ευρύχωρη, φωτεινή και ήσυχη. Οι τρεις ομάδες συναντιόταν για 40 λεπτά, για οκτώ συνεχείς εβδομάδες, σε ξεχωριστές ώρες η κάθε μία αλλά από τους ίδιους συντονιστές. Η μορφή των συναντήσεων σε γενικές γραμμές ήταν η ίδια με διαφορετικό κάθε φορά θεματικό περιεχόμενο.

Στην αρχή το πρόγραμμα, το οποίο παρατίθεται αναλυτικά στο παράρτημα, ξεκίνησε με μια συνάντηση γνωριμίας ώστε να έχουν τα μέλη την δυνατότητα να εξοικειωθούν τόσο με τα υπόλοιπα μέλη όσο και με τις συντονίστριες. Στην συνέχεια ακολούθησαν οι συναντήσεις σχετικά με το άγχος, τα συναισθήματα, την φιλία, τη γνωστική αναδόμηση και τέλος η συνάντηση για το κλείσιμο της ομάδας.

Κάθε φορά στην αρχή της κάθε συνάντησης γινόταν μια ολιγόλεπτη υπενθύμιση της προηγούμενης συνάντησης και στο τέλος της, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, ακολουθούσε μια πεντάλεπτη συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τη διαδικασία αν τους άρεσε, αν είχαν κάποια απορία ή ότι άλλο τους απασχολούσε. Συνολικά το πρόγραμμα διήρκησε από τον Ιανουάριο του 2012 μέχρι τον Μάρτιο του ίδιου έτους. Μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, επαναχορηγήθηκαν οι σταθμισμένες κλίμακες (post-test) και δόθηκαν στους μαθητές αναμνηστικά δωράκια και γλυκά και το τετράδιο των απαντήσεων του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Πιο αναλυτικά η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε ήταν η εξής:

### *I. Χορήγηση των Pre-Test (Παράρτημα 6)*

Στην αρχή οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν με την παρακάτω σειρά από α) την κλίμακα του κοινωνικού άγχους για παιδιά (SASC-R), β) το ερωτηματολόγιο των κοινωνικών δεξιοτήτων (Children's Self-report Social Skills Scale), γ) το CDI (Children's Depression Inventory- Short Form) και δ) την κλίμακα των υποθετικών αμφίσημων γεγονότων.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κλίμακα οι μαθητές έπρεπε να κυκλώσουν έναν αριθμό κάθε φορά σύμφωνα με το πόσο αυτό ίσχυε για τους ίδιους. Όταν οι μαθητές ολοκλήρωσαν το SASC-R, τους προτρέπαμε να ελέγξουν αν έχουν συμπληρώσει όλες τις ερωτήσεις και να μην βιάζονται αλλά ούτε και να ρωτάνε τον διπλανό τους τι να γράψουν. Στη συνέχεια προχωρούσαν στην συμπλήρωση της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων επιλέγοντας μια από τις πέντε επιλογές της κλίμακας Likert που είχαν και πιο μετά στη συμπλήρωση μιας από τις τρεις επιλογές του CDI.

Το τελευταίο μέρος του pre-test αφορούσε στη συμπλήρωση των αμφίσημων υποθετικών γεγονότων. Στο σημείο αυτό οι μαθητές έπρεπε να υποθέσουν πως τα γεγονότα αυτά που ανέφερε η κλίμακα τους έχουν συμβεί και να σημειώσουν τι θα σκέφτονταν αν τους συνέβαινε αυτό (ερώτηση α), πόσο πιθανό είναι να τους συμβεί κάτι τέτοιο (ερώτηση β) και πόσο άσχημα θα ένιωθαν αν τους είχε συμβεί (ερώτηση γ). Η πρώτη ιστορία χρησιμοποιήθηκε ως παράδειγμα για να κατανοήσουν τα παιδιά πώς πρέπει να απαντήσουν σε κάθε ερώτημα χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert. Κατόπιν της συμπλήρωσης αυτού του ερωτηματολογίου ολοκληρώθηκε η διαδικασία χορήγησης του pre-test.

## *II. Πρόγραμμα Βραχείας Ψυχοεκπαίδευσης (Παράρτημα 6)*

### Συνεδρία 1: Γνωριζόμαστε και συμφωνούμε

Στην πρώτη συνεδρία ο βασικός στόχος ήταν να γνωριστούν τα μέλη μεταξύ τους και να τεθούν οι κανόνες για την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Πιο αναλυτικά σηκώνονται όλοι όρθιοι και σχηματίζουν έναν κύκλο. Ένας κάθε φορά μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και λέει το όνομά του συνοδεύοντάς το με όποια κίνηση, ύψος, ένταση και τρόπο θέλει. Όλοι οι υπόλοιποι προσέχουν την κίνηση και τον τρόπο που λέει το όνομά του και προσπαθούν να το επαναλάβουν όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια 2-3 φορές. Στη συνέχεια το παιδί που ήταν στον κύκλο, προτείνει σε κάποιο άλλο να μπει στη θέση του κι επιστρέφει στον κύκλο. Συνεχίζουν έτσι μέχρι να μπουν όλοι στον κύκλο κάνοντας την αρχή οι δύο συντονιστές. Στην συνέχεια οι συντονιστές χωρίζουν 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 μοιράζεται ένα χρωματιστό χαρτόνι μεγέθους A4, στο οποίο έχουν ανοιχτεί τρυπούλες, δεξιά κι αριστερά, σε κάθε οριζόντια πλευρά του. Στο κέντρο του κύκλου υπάρχουν για τα παιδιά πολύχρωμοι μαρκαδόροι. Ζητείται 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 κορδέλα μέσα από τις τρυπούλες, ώστε και τα πέντε χαρτόνια να ενώνονται μεταξύ τους σχηματίζοντας το «Χαλάκι Των Κανόνων». Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν έχουν αναφέρει κάποιο σημαντικό κανόνα οι συντονίστριες τα διευκολύνουν να σκεφτούν μήπως θέλουν να προσθέσουν κάτι άλλο.

Τέλος αφού δημιουργηθεί το χαλάκι των κανόνων, ένα παιδί από κάθε ομάδα, όπου η ίδια θα αποφασίσει ποιο θα είναι αυτό, διαβάζει τους κανόνες δυνατά μέσα στην τάξη ώστε να ακούσουν και τα υπόλοιπα παιδιά και τους τοποθετούν στον τοίχο ώστε όλοι να τους βλέπουν κάθε φορά που θα γίνεται η συνάντηση.



## Συνεδρία 2: Συναισθήματα

Στην δεύτερη συνεδρία ο βασικός στόχος είναι τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα συναισθήματα, να εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων. Στην αρχή παρουσιάζονται στα παιδιά εικόνες με πρόσωπα που δείχνουν συναισθήματα και ζητείται από τα παιδιά να γράψουν τι συναίσθημα δείχνει το κάθε πρόσωπο. Έπειτα χωρίζονται σε υποομάδες και σε καθεμιά από αυτές δίνεται ένα φυλλάδιο. Αφού επιστρέψουν στον αρχικό κύκλο, κάθε υποομάδα παρουσιάζει τις απαντήσεις της.

Στη συνέχεια ακολουθεί η δραστηριότητα, όπου δίδεται στα παιδιά ένας κύβος ο οποίος μοιάζει με ζάρι, και στις πλευρές του είναι γραμμένα κάποια συναισθήματα. Κάθε παιδί ρίχνει το ζάρι μια φορά και ανάλογα με το ποιο συναίσθημα εμφανίζεται, αναφέρει μια κατάσταση η οποία το έκανε να νιώσει αυτό που έφερε στο ζάρι.

## Συνεδρία 3: Φιλία

Στην τρίτη συνεδρία ο στόχος είναι να διατυπώσουν τα παιδιά έναν ορισμό για τη φιλία, να αναγνωρίσουν οι μαθητές συμπεριφορές που προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη φιλίας και να μάθουν τα παιδιά πώς να δημιουργούν και να διατηρούν φιλίες. Επομένως η δραστηριότητα ξεκινάει ως εξής: 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 σταδιακά ο ορισμός της φιλίας. Η συντονίστρια καταγράφει τις σκέψεις των παιδιών και στο τέλος κάνει μια σύνοψη όσων αποτυπώθηκαν στο χαρτί. Ακολούθως οι συντονίστριες χωρίζουν τα παιδιά, με τυχαίο τρόπο, σε 5 ομάδες των τριών. Ζητούν από τα μέλη κάθε ομάδας, αφού συζητήσουν για λίγο μεταξύ τους, να συμπληρώσουν στο φυλλάδιο που τους δίνεται πέντε πράγματα που κάνουν και που δεν κάνουν οι φίλοι μεταξύ τους. Τέλος 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.

#### Συνεδρία 4: Άγχος I

Σε αυτή τη συνάντηση τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος και να κατανοήσουν τις προσωπικές τους στάσεις κι αντιλήψεις που σχετίζονται με το άγχος. Για αυτό το λόγο μοιράζεται σε κάθε παιδί το φυλλάδιο με τίτλο «Λύσε το Μυστήριο», στην οποία πρέπει να καταγράψει και να αξιολογήσει μια αγχώδη κατάσταση που βίωσε πρόσφατα. Η αξιολόγηση γίνεται με τη βοήθεια των ερωτήσεων του φυλλαδίου. Στην συνέχεια μοιράζεται σε κάθε παιδί το φυλλάδιο με τίτλο «Έρευνα για τις στάσεις μας απέναντι στο άγχος» και δίνονται 3-5 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Τοποθετούν οι συντονιστές 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 διαβάσει 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. Αφού ολοκληρωθεί και αυτό οι συντονίστριες επιλέγουν 3 προτάσεις της έρευνας κι ενθαρρύνουν τα παιδιά να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους πήραν την ανάλογη θέση στο χώρο. Ουσιαστικά, τους ζητούν να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.

#### Συνεδρία 5: Άγχος II

Στο δεύτερο μέρος σχετικά με το άγχος τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τρόπους, με τους οποίους μπορούν να χαλαρώνουν, να αναγνωρίσουν «όπλα» με τα οποία μπορούν να θωρακίσουν τον εαυτό τους απέναντι σε αγχώδεις καταστάσεις και το καθένα να δημιουργήσει την προσωπική του ασπίδα, που θα το προστατεύει από το άγχος. Αρχικά οι συντονίστριες ξεκινά τη συνάντηση λέγοντας τα εξής : «Όλοι μας, συχνά, αγχωνόμαστε τότε περισσότερο-πότε 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». Μοιράζεται σε κάθε παιδί από ένα αντίγραφο του σχεδίου κι εξηγούνται, αναλυτικά, τα βήματά του.

Στην συνέχεια μοιράζεται σε κάθε μαθητή ένα αντίγραφο της ασπίδας προστασίας από το άγχος. Ενθαρρύνονται τα παιδιά να σκεφτούν για τα τέσσερα μέρη της ασπίδας, που αυτή είναι χωρισμένη. Επίσης, αναφέρεται στα παιδιά πως οι ασπίδες προστασίας από το άγχος συνδέονται με πολλές περιοχές/πλευρές της ζωής τους. Ωστόσο, οι πιο συνηθισμένες είναι αυτές οι τέσσερις που έχουν γραφτεί πάνω στις ασπίδες. Εν συνεχεία, περιγράφονται συνοπτικά: τα *πιστεύω*, δηλαδή απόψεις-ιδέες που έχουν, οι οποίες τα βοηθούν να βλέπουν τα πράγματα με ένα θετικό και αισιόδοξο τρόπο. *Εμπειρίες*, δηλαδή πράγματα που έχουν ζήσει και τους έχουν μάθει πώς να αντιμετωπίζουν και πώς να μειώνουν το άγχος τους. *Υποστήριξη* από το σχολείο και την οικογένεια, δηλαδή πρόσωπα από το σχολείο και την οικογένειά που τα στηρίζουν και που είναι κοντά τους στις δύσκολες στιγμές. *Προσωπικές συνήθειες*, δηλαδή πράγματα που κάνουν και τους βοηθούν να χαλαρώνουν, να διώχνουν το άγχος τους και να νιώθουν ευχάριστα.

Στη συνέχεια, 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).

#### Συνεδρία 6: Γνωστική αναδόμηση (μέρος α')

Στο κομμάτι αυτό ο στόχος είναι να κατανοήσουν τα παιδιά πως σε κάθε γεγονός εκτός από τις αρνητικές σκέψεις, υπάρχουν κι οι θετικές που μπορούν να κάνουν και να μάθουν ν' απορρίπτουν τις αρνητικές και να κρατούν τις θετικές χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα. Οι συντονίστριες διαβάζουν στα παιδιά μία ιστορία σαν να παίζουν ένα μικρό ρόλο και αναφέρουν ότι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας κάνουν αρνητικές σκέψεις και δεν έχουν αποδείξεις ότι όντως είναι έτσι τα πράγματα όπως αναφέρονται στην ιστορία. Στην συνέχεια προτρέπουν τα παιδιά να διαβάσουν μια σειρά από υποθετικές ιστορίες οι οποίες περιέχουν θετικές και αρνητικές σκέψεις και να αποφασίσουν σαν ομάδα ποια είναι η επικρατούσα σκέψη. Σε περίπτωση στην οποία προβαίνουν σε αρνητικές σκέψεις, τονίζεται ότι αν δεν υπάρχουν αποδείξεις, δεν πρέπει να στενοχωριούνται χωρίς λόγο.

## Συνεδρία 7: Γνωστική αναδόμηση (μέρος β')

Στο δεύτερο μέρος της γνωστικής αναδόμησης στόχος είναι να αφομοιώσουν τα παιδιά όσα ειπώθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση χρησιμοποιώντας ως μέσο τη δραματοποίηση σύντομων ιστοριών και να χαλαρώσουν και να διασκεδάσουν λίγο πριν το οριστικό κλείσιμο του Προγράμματος. Γίνεται μια σύνοψη της προηγούμενης συνάντησης, ώστε να συνδεθεί με την παρούσα. Ρωτώνται τα παιδιά να πουν τι θυμούνται από την 6<sup>η</sup> συνάντηση και αναφέρεται σε αυτά πως η 7<sup>η</sup> συνάντηση έχει κάτι το ξεχωριστό, αφού τα παιδιά θα γίνουν μικροί ηθοποιοί, που υποδύονται καθημερινούς ρόλους. Στην συνέχεια επιλέγονται δύο εθελοντές και δραματοποιούν την πρώτη ιστορία. Ο συντονιστής υποδύεται το ρόλο του «πρωταγωνιστή», δηλαδή του παιδιού που απομακρύνεται από την παρέα. Ρωτώνται οι θεατές πώς νομίζουν ότι ένιωσε ο πρωταγωνιστής, καθώς και ποιες σκέψεις έκανε λόγω του συμβάντος (θετικές κι αρνητικές).

Στην συνέχεια οι συντονίστριες χωρίζουν τα παιδιά σε ομάδες. Τοποθετούν στο κέντρο του κύκλου κάρτες, στις οποίες αναγράφονται σύντομες ιστορίες. Κάθε ομάδα διαλέγει μία κάρτα. Ζητείται από τα μέλη της ομάδας για τα επόμενα 5 λεπτά 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.

Αρχικά, ρωτάται ο «πρωταγωνιστής» της ιστορίας πώς ένιωσε και τι σκέφτηκε για το συμβάν (ποιες σκέψεις πέρασαν από το μυαλό του, καθώς αυτό εκτυλισσόταν). Μετά, ζητείται από τους θεατές να 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.

Αναφέρεται στα παιδιά ότι η επόμενη συνάντησή 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.

## Συνεδρία 8 : Κλείσιμο του προγράμματος

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό τα παιδιά να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν ότι το πρόγραμμα έχει ολοκληρωθεί και να μπορέσουν να εκφράσουν τι αποκόμισαν μέσα από την πορεία τους στην ομάδα. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις εμπειρίες τους ως μέλη της ομάδας και τα συναισθήματα τους μέσω της ζωγραφικής. Κάθε παιδάκι ζωγραφίζει σε ένα χαρτόνι ένα μονοπάτι που συμβολίζει την πορεία του στην ομάδα από την αρχή έως και την τελευταία μέρα. Επίσης ο συντονιστής θα το ενθαρρύνει να προσθέσει σχέδια, σύμβολα ή λόγια για τις σημαντικές στιγμές που έζησε στην ομάδα. Τέλος θα πρέπει να φανταστεί που θα οδηγήσει αυτό το μονοπάτι τώρα που τελειώνει η ομάδα και να το σχεδιάσει.

Στην συνέχεια τα παιδιά εκθέτουν τα δημιουργήματά τους ώστε να μπορούν να τα δουν όλοι και το κάθε παιδάκι θα παρουσιάσει το έργο του και θα ακολουθήσει συζήτηση. Μετά την συζήτηση οι συντονιστές αποχαιρετούν και αυτοί με τη σειρά τους τα παιδιά εκφράζοντας τις ευχαριστίες τους για την συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα, τυχόν συναισθήματα που θέλουν να μοιραστούν και για την εμπειρία τους στο συντονισμό της ομάδας αυτής.

### *III. Χορήγηση των Post-Test (Παράρτημα )*

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος βραχείας ψυχοεκπαίδευσης, επαναχορηγήθηκε το post-test. Όπως αναφέρθηκε και στο pre-test οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν με την παρακάτω σειρά από α) την κλίμακα του κοινωνικού άγχους για παιδιά (SASC-R), β) το ερωτηματολόγιο των κοινωνικών δεξιοτήτων (Children's Self-report Social Skills Scale), γ) το CDI (Children's Depression Inventory-Short Form) και δ) την κλίμακα των υποθετικών αμφίσημων γεγονότων. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κλίμακα οι μαθητές έπρεπε να κυκλώσουν έναν αριθμό κάθε φορά σύμφωνα με το πόσο αυτό ίσχυε για τους ίδιους. Όταν οι μαθητές ολοκλήρωσαν το SASC-R, τους προτρέπαμε να ελέγξουν αν έχουν συμπληρώσει όλες τις ερωτήσεις και να μην βιάζονται αλλά ούτε και να ρωτάνε τον διπλανό τους τι να γράψουν. Στη συνέχεια προχωρούσαν στην συμπλήρωση της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων επιλέγοντας μια από τις πέντε επιλογές της κλίμακας Likert που είχαν και πιο μετά στη συμπλήρωση μιας από τις τρεις

επιλογές του CDI. Το τελευταίο μέρος του post-test αφορούσε στη συμπλήρωση των αμφίσημων υποθετικών γεγονότων με την μόνη διαφορά ότι οι ιστορίες ήταν διαφορετικές από το pre-test. Στο σημείο αυτό οι μαθητές έπρεπε να υποθέσουν πως τα γεγονότα αυτά που ανέφερε η κλίμακα τους έχουν συμβεί και να σημειώσουν τι θα σκέφτονταν αν τους συνέβαινε αυτό (ερώτηση α), πόσο πιθανό είναι να τους συμβεί κάτι τέτοιο (ερώτηση β) και πόσο άσχημα θα ένιωθαν αν τους είχε συμβεί (ερώτηση γ). Με την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης αυτού του ερωτηματολογίου ολοκληρώθηκε και η διαδικασία χορήγησης του post-test.

Μετά από την ολοκλήρωση της έρευνας, ξεκίνησε η διαδικασία της καταγραφής των δεδομένων για τα pre-test και post-test όλων των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της ομάδας παρέμβασης. Συνολικά καταγράφηκαν τα δεδομένα από 75 συμμετέχοντες και τα δεδομένα αφορούσαν το σύνολο των ερωτηματολογίων. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα

### **3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

- Για την καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS Statistics 20.
- Για την περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία Descriptives.
- Για τον έλεγχο των διαφορών των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, για την εξέταση των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το t-κριτήριο (t-test).
- Προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της επίδρασης της παρέμβασης, τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) επαναλαμβανόμενων μετρήσεων πριν και με μετά καθώς και στην σύγκριση της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου.

## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, τόσο στην αρχή, όσο και στο τέλος της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης (pre-assessment και post-assessment). Οι δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης, ομάδα ελέγχου) δε διέφεραν σημαντικά ως προς της ηλικία ή το φύλο ( $\chi^2 < 1$ ) καθώς και τα αρχικά συμπτώματα κατάθλιψης, θετικές ή ουδέτερες διερμηνείες και συναισθηματική αντίδραση αναφορικά με τις υποθετικές ιστορίες. Διέφεραν όμως οι δύο ομάδες ως προς το αρχικά συμπτώματα κοινωνικού άγχους,  $t(73) = 2.43, p = .01$ , με την ομάδα παρέμβασης να δηλώνει περισσότερο κοινωνικό άγχος πριν από την έναρξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος εν συγκρίσει με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, η ομάδα παρέμβασης βαθμολόγησε τις εικόνες προσώπων πιο αρνητικά εν συγκρίσει με την ομάδα ελέγχου κατά το pre-test,  $t(73) = 3.09, p = .003$ . Επομένως, με εξαίρεση το κοινωνικό άγχος (SASC-R), οι δύο ομάδες μας ήταν, κατά τα φαινόμενα, ισοδύναμες, σύμφωνα με τη βασική προϋπόθεση της πειραματικής μεθόδου. Στις αναλύσεις που ακολουθούν, το κοινωνικό άγχος των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε ως συμμεταβλητή προκειμένου να ελεγχθεί στατιστικά η επίδρασή του στις υπό μελέτη μεταβλητές.

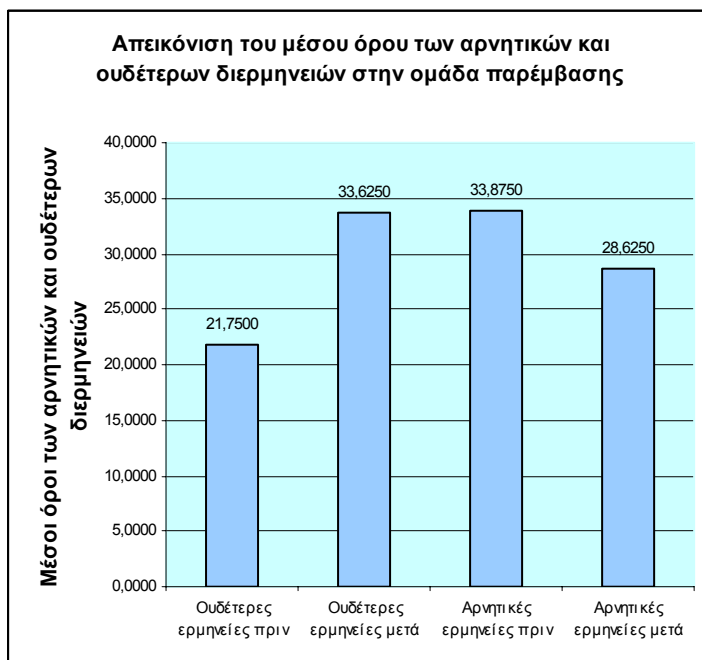
### Ερμηνεία υποθετικών αμφίσημων γεγονότων

Η αρχική μας πρόβλεψη ήταν ότι οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης θα έδιναν λιγότερο αρνητικές και περισσότερο ουδέτερες ερμηνείες στα υποθετικά κοινωνικά γεγονότα εν συγκρίσει με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου. Για να διερευνήσουμε την υπόθεση αυτή εκτελέσαμε μια ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) επαναλαμβανόμενων μετρήσεων όπου η πειραματική ομάδα (ομάδα παρέμβασης, ομάδα ελέγχου) μπήκε ως ο μεταξύ των ομάδων παράγοντας (between-subjects factor) και ο χρόνος (πριν την ψυχοεκπαίδευση, μετά την ψυχοεκπαίδευση) ως ο εντός των ομάδων παράγοντας. Αναφορικά με τις αρνητικές διερμηνείες των υποθετικών γεγονότων, η αλληλεπίδραση του παράγοντα χρόνου με την πειραματική ομάδα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική  $F < 1$ . Βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική η επίδραση του παράγοντα «χρόνος»,  $F(1, 69) = 46.70, p < .001$ . Ο έλεγχος  $t$  (paired samples) έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης ότι η μείωση των αρνητικών διερμηνειών ήταν πολύ σημαντική,  $t(38) = 6.17, p < .001$ , ενώ το ίδιο βρέθηκε και για την ομάδα ελέγχου,  $t(31) = 3.80, p = .001$ .



Παρομοίως, για τις ουδέτερες ερμηνείες των υποθετικών γεγονότων βρέθηκε στατιστικά σημαντική μόνο η επίδραση του παράγοντα χρόνου,  $F(1, 70) = 15.37, p < .001$ . Ο έλεγχος  $t$  (paired samples) έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης ότι η αύξηση των ουδέτερων διερμηνειών ήταν πολύ σημαντική,  $t(38) = 3.75, p < .001$  (βλ. γράφημα 1), ενώ για την ομάδα ελέγχου, η αύξηση των ουδέτερων διερμηνειών από πριν στο μετά ήταν οριακά μη σημαντική,  $t(32) = 1.85, p = .07$ . Καμία άλλη επίδραση ή αλληλεπίδραση δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική.

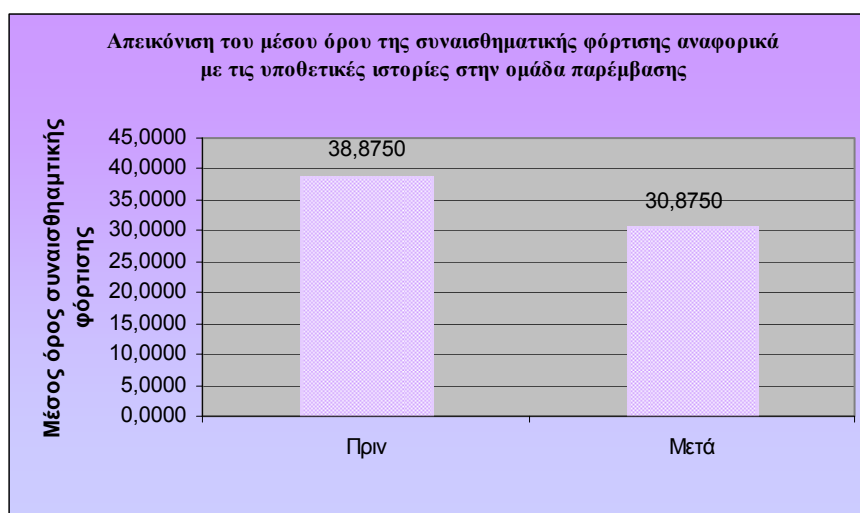
**Γράφημα 1.**



## Εκτιμήσεις συναισθηματικής φόρτισης αναφορικά με τις υποθετικές ιστορίες

Η αρχική μας πρόβλεψη ήταν ότι οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης θα επιδείκνυαν αυξημένη συναισθηματική φόρτιση, ως αντίδραση στα υποθετικά κοινωνικά γεγονότα, εν συγκρίσει με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου. Για να διερευνήσουμε τις υποθέσεις αυτές εκτελέσαμε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) επαναλαμβανόμενων μετρήσεων όπου η πειραματική ομάδα (ομάδα παρέμβασης, ομάδα ελέγχου) μπήκε ως ο μεταξύ των ομάδων παράγοντας (between-subjects factor) και ο χρόνος (πριν την ψυχοεκπαίδευση, μετά την ψυχοεκπαίδευση) ως ο εντός των ομάδων παράγοντας. Η προβλεπόμενη διπλή αλληλεπίδραση του χρόνου με την πειραματική ομάδα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική,  $F < 1$ . Βρέθηκε μόνο μια πολύ σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου  $F(1, 68) = 18.10, p < .001$ . Ο έλεγχος  $t$  (paired samples) έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης η μείωση των εκτιμήσεων αρνητικής συναισθηματικής φόρτισης από πριν την παρέμβαση στο μετά ήταν σημαντική,  $t(38) = 4.24, p < .001$ , (βλ. γράφημα 2), ενώ για την ομάδα ελέγχου, η μείωση των εκτιμήσεων αρνητικής συναισθηματικής φόρτισης ήταν οριακά μη σημαντική,  $t(30) = 2.04, p = .05$ . Καμία άλλη επίδραση ή αλληλεπίδραση δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική.

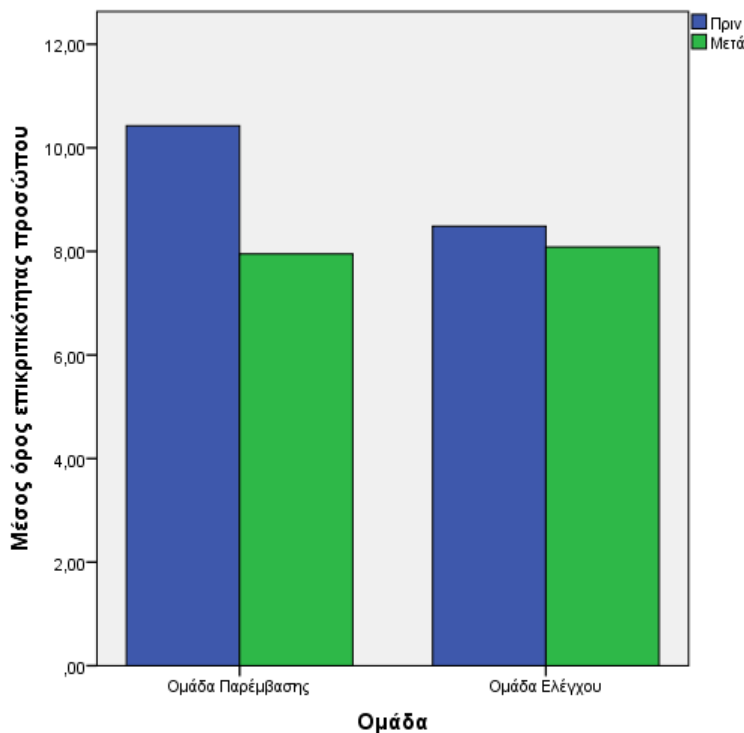
Γράφημα 2.



## Ερμηνεία εκφράσεων του προσώπου

Οι μεταβολές στις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με το κατά πόσο οι εικονιζόμενοι στις φωτογραφίες εκφράζουν εμπαιγμό ή όχι εξετάστηκαν μέσω της διενέργειας μια παρόμοιας με την παραπάνω ανάλυση διακύμανσης. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική η κύρια επίδραση του παράγοντα ‘χρόνος’  $F(1, 73) = 14.97, p=.05$ . Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική η αλληλεπίδραση του χρόνου με την πειραματική ομάδα,  $F(1, 73) = 7.79, p=.007$ . Η αλληλεπίδραση αυτή παρέμεινε σημαντική ακόμα και όταν το επίπεδο κοινωνικού άγχους των μαθητών μπήκε ως συμμεταβλητή (covariate) στην ανάλυση,  $F(1, 73) = 7.79, p=.009$ . Για να διερευνήσουμε καλύτερα τη διπλή αυτή αλληλεπίδραση, εκτελέσαμε την παραπάνω ανάλυση για κάθε πειραματική ομάδα χωριστά. Ο έλεγχος  $t$  (paired samples) έδειξε ότι οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης αντιλήφθηκαν τα εικονιζόμενα πρόσωπα ως λιγότερο επικριτικά εν συγκρίσει με τις αρχικές τους τιμές,  $t(39) = 4.35, p<.001$ , ενώ για την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική αλλαγή από το πριν στο μετά,  $t < 1$  (βλέπε Γραφ.2).

Γράφημα 2.



**Πίνακας 1. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των αρνητικών και των ουδέτερων διερμηνειών καθώς και των αντιλήψεων προσώπου, της συναισθηματικής εκτίμησης και του κοινωνικού άγχους για κάθε ομάδα στις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις.**

<b>Υποθετικά κοινωνικά γεγονότα</b>	<i>Ομάδα Παρέμβασης Pre Test</i> M (SD)	<i>Ομάδα Παρέμβασης Post Test</i> M (SD)	<i>t</i>	<i>Ομάδα Ελέγχου Pre Test</i> M (SD)	<i>Ομάδα Ελέγχου Post Test</i> M (SD)	<i>t</i>
Αρνητικές Διερμηνείες	32.51 (5.83)	25.10 (7.93),	t(38)= 6.17, p= .000	31.12 (7.09)	24.68 (7.32)	t(31)= 3.80, p= .001
Ουδέτερες Διερμηνείες	26.79 (6.99)	33.28 (6.62)	t(38)= -3.75, p= .001	26.12 (6.57)	29.42 (7.44)	t(32)= -1.85, p= .074
Συναισθηματική εκτίμηση	36.10 (6.14)	30.53 (8.55)	t(38)= 4.24, p= .000	33.64 (7.79)	30.03 (8.22)	t(30)= 2.04, p= .050
Αντίληψη προσώπου	10.42 (2.43)	7.95 (2.98)	t(39)= 4.35, p= .000	8.48 (2.99)	8.08 (2.48)	t(34)= .876, p= .387
Κοινωνικό Άγχος	20.22 (4.87)	15.66 (4.93)	t(39)= 5.06, p= .000	17.57 (4.53)	14.11(5.72)	t(34)=4.91, p= .000

### **Αναλύσεις συνάφειας**

Οι αναλύσεις συνάφειας χρησιμοποιήθηκαν για την διερεύνηση ύπαρξης τυχόν σχέσης μεταξύ: α) των αρνητικών διερμηνειών, β) των ουδέτερων διερμηνειών, γ) της συναισθηματικής εκτίμησης με την ύπαρξη κοινωνικού άγχους. Επίσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση συνάφειας για την διερεύνηση σχέσης μεταξύ του άγχους και των κοινωνικών δεξιοτήτων πριν από την παρέμβαση.

Οι αναλύσεις συνάφειας, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και στις αρνητικές διερμηνείες,  $r(40) = 0.41$ ,  $p < 0.05$ , μια θετικά μικρή συνάφεια μεταξύ των ουδέτερων διερμηνειών και του κοινωνικού άγχους,  $r(40) = 0.20$ ,  $p < 0.05$ , όπως επίσης μικρή βρέθηκε και η συνάφεια μεταξύ του κοινωνικού άγχους και της συναισθηματικής εκτίμησης,  $r(40) = 0.37$ ,  $p < 0.05$ . Επίσης βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και τις κοινωνικές δεξιότητες  $r(40) = -0.19$ ,  $p < 0.05$ . Επομένως, οι μαθητές που αντιλήφθηκαν τις υποθετικές ιστορίες ως αρνητικές εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικού άγχους, ενώ η

συνάφεια στην συναισθηματική εκτίμηση και τις ουδέτερες ερμηνείες με το κοινωνικό άγχος δεν υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική.

**Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταβλητών πριν την παρέμβαση**

Συσχετίσεις μεταβλητών πριν την παρέμβαση					
	Κοινωνικό άγχος	Αρνητικές ερμηνείες	Ουδέτερες ερμηνείες	Συναισθηματική εκτίμηση	Αντίληψη προσώπου
Κοινωνικό άγχος	–	.41**	.20**	.37 **	.27
Κοινωνικές δεξιότητες	-.19**				–

\*\*p<0.05,

## 5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσης μελέτης στον ελληνικό πληθυσμό επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα άλλων συγγραφέων όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, τα οποία χρησιμοποίησαν το πλαίσιο της ψυχοεκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον. Στο σύνολο τους τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ψυχοεκπαίδευση στο σχολικό πλαίσιο, είναι ευεργετική για τους μαθητές, με σημαντική μείωση των συμπτωμάτων άγχους ύστερα από την ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση των 8 συναντήσεων.

Στην παρούσα έρευνα η αρχική μας πρόβλεψη ήταν ότι οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης θα έδιναν λιγότερο αρνητικές και περισσότερο ουδέτερες ερμηνείες στα υποθετικά κοινωνικά γεγονότα εν συγκρίσει με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου. Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος, η πρόβλεψη μας επιβεβαιώθηκε καθώς υπήρξε σημαντική μείωση των αρνητικών διερμηνειών στην ομάδα παρέμβασης αλλά υπήρξε και μείωση σε μικρότερο βαθμό και στην ομάδα ελέγχου, οι οποίοι ενδεχομένως να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες.

Όσον αφορά τις ουδέτερες ερμηνείες στην ομάδα παρέμβασης υπήρξε σημαντική αύξηση αυτών σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου διαφάνηκε ότι ήταν οριακά μη σημαντική. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την έρευνα αναφέρεται στην συναισθηματική φόρτιση που θα βίωναν οι μαθητές ως αντίδραση σε υποθετικά κοινωνικά γεγονότα. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την δεύτερη πρόβλεψη μας καθώς η μείωση των εκτιμήσεων αρνητικής συναισθηματικής φόρτισης από πριν την παρέμβαση στο μετά ήταν σημαντική, ενώ για την ομάδα ελέγχου, η μείωση των εκτιμήσεων αρνητικής συναισθηματικής φόρτισης ήταν οριακά μη σημαντική.

Σχετικά με το κομμάτι, το οποίο αναφέρεται στην ερμηνεία των εκφράσεων του προσώπου, για το αν εκφράζουν εμπαιγμό ή μη, βρέθηκε ότι οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης αντιλήφθηκαν τα εικονιζόμενα πρόσωπα ως λιγότερο επικριτικά εν συγκρίσει με τις αρχικές τους τιμές, ενώ για την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική αλλαγή από το πριν στο μετά.

Επίσης μετά την παρέμβαση επαναχορηγήθηκαν οι κλίμακες του κοινωνικού άγχους και βρέθηκε μείωση αυτού σε σύγκριση με τα αρχικά σκορ των μαθητών.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμμετοχή σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα όπως αυτό που εφαρμόστηκε, δείχνει να υπόσχεται μείωση

των αρνητικών διερμηνειών των παιδιών σε αμφίσημα υποθετικά γεγονότα καθώς και στην αύξηση των ουδέτερων διερμηνειών σε αυτά και η μείωση της αντίληψης των προσώπων ως επικριτικών. Επομένως μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο σκέψης τους και να αναπτυχθούν γνωστικά, ερμηνεύοντας περισσότερο θετικά και λιγότερο αρνητικά διάφορα κοινωνικά γεγονότα, η λανθασμένη ερμηνεία των οποίων μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση του κοινωνικού άγχους. Ωστόσο, η ανάγκη επαλήθευσης των ευρημάτων της έρευνας σε ύστερο χρόνο κρίνεται απαραίτητη σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Ενδιαφέρον επίσης έδειξε το γεγονός ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε να εφαρμοστεί στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, σε αντίθεση με άλλα αντίστοιχα προγράμματα που συνήθως διαδραματιζόταν πέραν αυτού (Spence, Donovan, Brechman-Toussaint, 2000). Σε αυτό συνετέλεσε και η δομή του προγράμματος μέσω των δομημένων συναντήσεων κάθε φορά καθώς και η άδεια τόσο από τους δασκάλους όσο και από το διευθυντή του σχολείου, οι οποίοι μας διέθεσαν κάποιες ώρες συγκεκριμένη μέρα την εβδομάδα, ώστε να μπορέσουμε να υλοποιήσουμε το πρόγραμμα.

Επίσης, η συγκριμένη παρέμβαση η οποία ήταν εστιασμένη στη λύση, έδειξε ότι ήταν αποτελεσματική στην μείωση ενός αρνητικού γνωστικού στυλ των παιδιών και τους παρείχε τη δυνατότητα, όπως προαναφέρθηκε να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την κριτική σκέψη στο ασφαλές πλαίσιο της τάξης. Παρότι έχει τονιστεί η αξία της ομάδας στην ψυχοεκπαίδευση θα πρέπει ιδιαίτερα να σημειωθεί ότι η ομάδα δεν επηρεάζει πάντα θετικά το άτομο όσον αφορά στα συναισθήματά του, αλλά μπορεί ακόμα να έχει και δυσμενείς επιπτώσεις στη συναισθηματική κατάστασή του. Για αυτό κρίνεται αναγκαία η εξασφάλιση των απαραίτητων εκείνων προϋποθέσεων που θα κάνουν την ομάδα περισσότερο δημοκρατική και ανοικτή σε όλα τα μέλη της, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η συναισθηματική ασφάλεια αυτών. Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι οι ομαδικές παρεμβάσεις γενικά, είναι αποτελεσματικές μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, απαιτείται περισσότερη διερεύνηση του θέματος σχετικά με το ποιες παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές σε κάθε τύπο προβλήματος καθώς και στον πληθυσμό στον οποίο αναφέρονται. Η πρόληψη και κυρίως η πρόωγη παρέμβαση φαίνεται η πιο υποσχόμενη (Geritty & DeLucia-Waack, 2006). Η έρευνα υποστηρίζεται και από τα δεδομένα άλλων ερευνών, όπου οι γνωστικό-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις σε συγκεκριμένα θέματα είναι πιο αποτελεσματικές.

## 5.1 Περιορισμοί

Πέρα από την επαλήθευση των βασικών ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας εργασίας, οι οποίες επιβεβαιώθηκαν από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτουν σοβαροί περιορισμοί οι οποίοι αποτελούν τροχοπέδη για την γενίκευση αυτών των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

Ένας πρώτος περιορισμός ο οποίος περιορίζει την έρευνα, αποτελεί η μικρή διάρκεια (8 συναντήσεις) του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι σημαντικό το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι εκτενές και να περιλαμβάνει ένα σημαντικό αριθμό συναντήσεων, μέσα από τις οποίες τα παιδιά όχι μόνο θα αποκτήσουν εμπειρίες και δεξιότητες για τη ζωή τους, αλλά ακόμα θα έχουν και την ευκαιρία να τις εφαρμόσουν σε ένα οικείο για αυτούς πλαίσιο, όπως είναι η ομάδα.

Δεύτερον, ως μέθοδος ανίχνευσης του κοινωνικού άγχους των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς (SASC-R), το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές και βασίζεται στις αξιολογήσεις των ίδιων. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι κάποιος μαθητής, που θεωρεί τον εαυτό του ως κοινωνικά αγχώδη, ότι αυτό ανταποκρίνεται και στην πραγματικότητα. Σε αυτή την περίπτωση καλό θα ήταν να υπάρξει συνδυασμός του ερωτηματολογίου με άλλες κλίμακες για παράδειγμα, ένα ερωτηματολόγιο που να αξιοποιεί την γνώμη των εκπαιδευτικών ή του ψυχολόγου του σχολείου ή των γονέων των μαθητών, για μια πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση της εικόνας του κάθε παιδιού.

Τρίτον, η απουσία επανάληψης της αξιολόγησης σε ύστερο χρόνο (follow-up assessment), δεν εγγυάται την διατήρηση των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου. Δυστυχώς όμως ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται μέσα στα σχολικά πλαίσια περιορίζεται τόσο από το σχολικό χρόνο όσο και από τον περιορισμένο χώρο και είναι επιτακτικό, κατά την εφαρμογή ενός αντίστοιχου προγράμματος, το οποίο υλοποιείται μέσα στα σχολικά πλαίσια, να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί αυτοί, έτσι ώστε να μπορέσει να οδηγηθεί επιτυχώς στην ολοκλήρωση του.

Τέταρτον, δεν έχει επαρκώς διευκρινιστεί ποιοι ακριβώς παράγοντες των στοιχείων της ομάδας ή της ψυχοεκπαίδευσης, συνετέλεσαν στο αποτέλεσμα το οποίο βρέθηκε και ένας τελευταίος περιορισμός συνίσταται στο αριθμό των συμμετεχόντων του δείγματος ο οποίος ήταν μικρός.



## 5.2 Προτάσεις

Η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε συνεισφέρει και διευρύνει την βιβλιογραφία η οποία αναφέρεται στην αξία των αμφίσημων διερμηνειών οι οποίες σχετίζονται με το κοινωνικό άγχος (Muris & Field, 2008. Vasilopoulos et al., 2008). Ύστερα από τη διεξοδική μελέτη του θέματος, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο για περαιτέρω έρευνα και να ενισχύσουν σημαντικά το κομμάτι της έρευνας. Δεδομένης της μεγάλης ανάγκης των μαθητών για την ύπαρξη προγραμμάτων πρόληψης, κοινωνικού άγχους, ύστερα από τα τελευταία δυσμενή γεγονότα τα οποία διαδραματίζονται στον ελληνικό χώρο, προτείνεται η ένταξή τους μέσα στα σχολικά προγράμματα και συγκεκριμένα στη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης. Μέσα από τα προγράμματα αυτά, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν και να αλληλεπιδράσουν ομαδικά, να συμμετάσχουν σε βιωματικές δραστηριότητες και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και εμπειρίες που θα συμβάλλουν στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να αποτελέσουν το κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση διάφορων προγραμμάτων ψυχική υγείας των μαθητών.

Επίσης μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης των συντονιστών τέτοιων προγραμμάτων, μπορεί να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά τους και να εφαρμοσθεί και από εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, σε περίπτωση που το σχολείο δεν διαθέτει εξειδικευμένο προσωπικό όπως για παράδειγμα ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό κ.α.

Επιπροσθέτως το κόστος για τέτοιου είδους παρεμβάσεις είναι μηδαμινό οπότε ο σχολικός προϋπολογισμός μπορεί να ανταπεξέλθει στην εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων στο μέλλον τα οποία να σχετίζονται εκτός από το κοινωνικό άγχος και με άλλους είδους προβλήματα, τα οποία απασχολούν τους μαθητές και σχετίζονται για παράδειγμα με την μετάβαση σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, την ανεργία των γονέων, τον εθισμό στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, την αλόγιστη χρήση του Ιντερνέτ, διατροφικές διαταραχές κ.α.

Εν κατακλείδι, η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών μιας ομάδας μπορεί να αξιοποιηθεί για τη γνωστική αναδόμηση των μαθητών του Δημοτικού. Η ομάδα μπορεί να αποτελέσει το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές θα αποκτήσουν δεξιότητες και εμπειρίες, που θα τους βοηθήσουν να τροποποιήσουν τις γνωστικές τους προκαταλήψεις και να ερμηνεύσουν με θετικό τρόπο τις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις της ζωής τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albano, A. M., Chorbata, B. F., & Barlow, D. H. (1996). Childhood anxiety disorders. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (p.p 196-241). New York: Guilford Press.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Andrews, G., Crino, R., Hunt, C., Lampe, & L., Page, A. (1994). *The treatment of Anxiety Disorders*. New York: Cambridge University Press.
- Association for Specialists in Group Work (1991). Association for Specialists in Group Work Professional standards for training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, 17,12-19.
- Association for Specialists in Group Work (2000). *Professional standards for the training of group workers*. Alexandria, VA:Author
- Balle, M. & Tortella-Feliu, M. (2010). Efficacy of a brief school-based program for selective prevention of childhood anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 71
- Barrett, P.M., Rapee, R. M., Dadds, M. M., & Ryan, S.M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 187-203.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι. & Ρεγκλή, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias*. New York: Basic.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–64.
- Beck, A.T., Emery, G., & Greenberg, R.L. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias*. New York: Basic.
- Blanch, M.T, Borkovec, T. D., Dattilio, F. M., Freeman A., Garner, D. M., Aude, H., Jackson, J., Kendall, P. C., Kuehlwein, McLean, P. D., Morse, S. B., Newman, C. F., Newman, M. G., Rachman, Simos, G., Warman, M., Whittal, M. L., & Young, J. E. (2010). *Γνωστική συμπεριφορική θεραπεία: Ένας οδηγός για την κλινική πράξη*. Επιμέλεια σειράς: Γρηγόρης Σίμος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Τίτλος πρωτότυπου: Cognitive Behaviour Therapy: A Guide for the Practicing Clinician. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 2002.

- Bogels, S.M., & Zigterman, D. (2000). Dysfunctional cognitions on children with social phobia, separation anxiety disorder, and generalized anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 205-211.
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational groups: Process and practice*. (2<sup>th</sup> ed.). NY: Brunner-Routledge.
- Bullock, J. R. (1988). Encouraging the development of social competence in young children. *Early Childhood Development & Care*, 37, 47-54.
- Cacioppo, J. T., Amaral, D. G., Blanchard, J. J., Cameron, J. L., Carter, C., Crews, D., & Quinn, K. J. (2007). Social neuroscience: Progress and implications for mental health. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 99-123.
- Cbtblog(2009).Ορισμός Ψυχοθεραπείας. Διαθέσιμο: <http://cbtgr.wordpress.com>. Ανασύρθηκε: 12/2/2013
- Cederlund, R & Ost, L.G, (2011). Perception of Threat in Children with Social Phobia: Comparison to Nonsocially Anxious Children Before and After Treatment. *Journal of Clinical & Adolescent Psychology*, 40(6), 855-863.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή υγείας και σχολείο: Παιδαγωγική και βιολογική προσέγγιση*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Dadds, M.R, & Roth, J.H. (2001). Family processes in the development of anxiety problems. In M.W. Vasey & M.R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (p.p 278-303), Oxford, UK: Oxford University Press.
- Davidson, J. R. T., Hughes, D. L., George, L. K., & Blazer, D. G. (1993). The epidemiology of social phobia: Findings from the Duke Epidemiology Catchment Area study. *Psychological Medicine*, 23, 709-718.
- 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*, 22(1), 33-51.
- Dodd, H.F., Hudson, J.L, Morris, T.M., & Wise, C.K. (2012). Interpretation Bias in Preschool Children at Risk for Anxiety: A Prospective Study. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 28-38.

- Durlak, J.A., Fuhrman, T., & Lampan, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 204-214.
- Elliott, S.N., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2001): New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9(1-2), 19-32.
- Epkins, C., 2002. A Comparison of Two Self-Report Measures of Children's Social Anxiety in Clinic and Community Samples. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31,(1), 69-79
- Ευθυμίου, Κ., Μαυροειδή, Αθ., Παυλάτου, Ε. & Καλαντζή -Αζίζι, Α. (2006). *Πρώτες Βοήθειες Ψυχικής Υγείας. Ένας οδηγός για τις ψυχικές διαταραχές και την αντιμετώπιση τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Francis, G., & Gragg, R.A. (1995). *Assessment and treatment of obsessive-compulsive disorder in children and adolescents*. Workshop presented at the annual meeting of the Association for the Advancement Behavior Therapy, Washington, DC
- Friedberg, R.D, & McClure, J.M. (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts*. N.Y: The Guilford Press
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Furr, S.R. (2000). Structuring the Group Experience: A Format for Designing Psychoeducational Groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Fyer, A.J., Mannuzza, S., Chapman, T.F., Liebowitz, M.R., & Klein, D.F. (1993). A direct family interview study of social phobia. *Archives of General Psychiatry*, 50, 286-293
- Gerrity D.A & DeLucia-Waack, J.L. (2006). Effectiveness of Groups in the Schools. *Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97-106.
- Greeley, A. T., Garcia, V. L., Kessler, B. L., & Gilchrest, G. (1992). Training effective multicultural group counselors: Issues for a group training course. *Journal for Specialists in Group Work*, 17, 196-209.
- Gresham, F. M., & Elliot, S.N. (1993). Social skills intervention guide: systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8( 1), 137-158
- Guglielmo, H.M., & Tryon, G. S (2001). Social Skill Training in a Intergrated Preschool Program. *School Psychology Quarterly*, 16 (2), 158-175.
- Heimberg, R.G, & Becker, R.E. (2002). *Cognitive- Behavioral Group Therapy for Social Phobia: Basic Mechanisms and Clinical Strategies*. New York: The Guilford Press

- Hope D., Heimberg R., Juster H., & Turk C. (2009). Αντιμετώπιση το κοινωνικό άγχος. Μια γνωστική-συμπεριφορική θεραπευτική προσέγγιση - Εγχειρίδιο αυτοβοήθειας (Γκόγκα Π., Κωνσταντινίδης Λ. Μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Τίτλος πρωτότυπου: *Managing social anxiety: A Cognitive - Behavioral Therapy Approach. Client workbook*. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 2004).
- Ivey, A. (1976). The counselor as teacher. *Personnel and Guidance Journal*, 51, 591-597.
- Jones, K. D & Robinson III, E. H. (2000). Psychoeducational Groups: A Model for Choosing Topics and Exercises Appropriate to Group Stage. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 356-365.
- Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Καρποδίνη Μ., & Μπενέτου Α. (2005). *Εκπαίδευση στο συντονισμό και εμπύχωση ομάδων*. Διαθέσιμο: <http://www.anthropos.gr>. Ανασύρθηκε: 15-10-2012.
- Κατάκη, Χ. (2010). Ο κλάδος της ψυχοθεραπείας σε σταυροδρόμι: Η συμβολή της ελληνικής συστημικής σκέψης. Ανασύρθηκε από την ημερίδα «Ψυχοθεραπεία: Ένα βήμα μετά. Από τεχνητές διχοτομήσεις σε γόνιμες συγκλίσεις». Εργαστήριο Διερεύνησης Ανθρώπινων Σχέσεων
- Kendall, P. (1991). *Child and adolescent therapy: Cognitive- behavioral procedures*. New York: Guilford Press.
- Kuhl, S., Bender, C., Kley, H., Kramer, M., & Tuschen-Caffier, B. (2010). Prävention sozialer Angststörungen im Kindes- und Jugendalter: Notwendig oder überflüssig? *Verhaltenstherapie*, 20(4), 239-246.
- 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, 139-151.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). The Social Anxiety Scale for Children-Revised: factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.
- Lau, E., & Rapee, E. (2011). Prevention of Anxiety Disorders. *Curr Psychiatry Rep.*, 13(4), 258-66.
- Mahoney, M. (1991). *Human change processes*. New York: Basic Books.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based approach*. New York: Plenum.

- Miers, A.C., Blote, A.W., & Westenberg, P. M. (2011). Negative Social Cognitions in Socially Anxious Youth: Distorted Reality or a Kernel of Truth. *Journal of Child Family Studies, 20*, 214-223.
- Morran, D. K. & Stockton, R. (1985). Perspectives on group research programs. *Journal for Specialists in Group Work, 10*, 186-191.
- Morrill, W., Oetting, E., & Hurst, J. (1974). Dimensions of counselor functioning. *Personnel and Guidance Journal, 53*, 354-359.
- Motoca, L.M, Williams, S., & Silverman, W. K. (2012). Social Skills as a Mediator Between Anxiety Symptoms and Peer Interactions Among Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41(3)*, 329-336
- Muris, P., & Field, A.P. (2008). Distorted cognition and pathological anxiety in children and adolescents. *Cognition and Emotion, 22*, 395-421.
- Muris, P., Rapee, R., Meesters, C., Schouten, E., & Geers, M. (2003). Threat perception abnormalities in children: The role of anxiety disorders symptoms, chronic anxiety, and state anxiety. *Journal of Anxiety Disorders, 17*, 271-287.
- Ng, J., Yan Chan H., & Schlaghecken F. (2012). Dissociating effects of subclinical anxiety and depression on cognitive control. *Advances in Cognitive Psychology, 8(1)*, 38-49.
- Nolen-Hoeksema, S., (1992). Children coping with uncontrollable stressors. *Applied and Preventive Psychology, 1*, 183-189.
- O'Connor, T.G, & Creswell, C. (2005). Cognitive-behavioural therapy in developmental perspective. In: Graham P, ed. *Cognitive –Behaviour therapy for children and families*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Rourke, K., & Worzbyt, J.C, (1996). *Support Groups for Children*. Bristol PA: Accelerated Development.
- Reich, J., & Yates, W. (1988). Family history of psychiatric disorders in social phobia. *Comprehensive Psychiatry, 29*, 72-75.
- Rinn, R.C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In A.S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*, 323-356.
- Smari, J., Bjarnadottir, A., & Bragadottir, B. (1998). Social Anxiety, Social Skills and Expectancy/Cost of Negative Social Events. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy, 27(4)*, 149-155.

- Sommers-Flanagan, R., Barrett-Hakanson, T., Clarke, C. & Sommers-Flanagan, J. (2000): A psychoeducational school-based coping and social skills group for depressed students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 170-190.
- Spence, S.H. (1983). Social skills training with children and adolescents. In S. Spence & G. Shepherd (Eds.), *Developments in social skills training* (pp. 153-168). London: Academic Press.
- Spence, S.H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 211-221.
- Taylor, S., & Wald, J. (2003). Expectations and Attributions in Social Anxiety Disorder: Diagnostic Distinctions and Relationship to General Anxiety Depression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32( 4), 166-178.
- Thase, M.E. & Beck, A.T. (1993). An overview of cognitive therapy. In J.H. Write, M.E. Thase, A. T. Beck & J.W. Ludgate (Eds.), *Cognitive therapy and inpatients* (pp.1-39). New York: Guilford Press.
- Van Velsor, P. (2009). Task Groups in the School Setting: Promoting Children's Social and Emotional Learning. *Journal for Specialists in Group Work*, 34(3), 276-292.
- Vassilopoulos, S.P., 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.
- Vassilopoulos, S.P, Moberly, & N., Zisimatou, G. (2012). Experimentally Modifying Interpretations for Positive and negative Social Scenarios in Children: A Preliminary Investigation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 1-14.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



## 1. Εκτίμηση Κοινωνικού Άγχους

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

## 2. Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων

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

### 3. Εκτίμηση Καταθλιπτικών Συμπτωμάτων

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

#### 4. Εκτίμηση υποθετικά αμφίσημων γεγονότων (Pre-test)

Παρακάτω θα διαβάσεις κάποιες μικρές ιστορίες. Πες μας τι θα σκεφτόσουν αν οι ιστορίες αυτές σου συνέβαιναν στα αλήθεια. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις κυκλώνοντας έναν αριθμό για κάθε ερώτηση.

##### 1. Είναι η πρώτη σου μέρα στο σχολείο. Μόλις μπαίνεις στην τάξη, όλοι σε κοιτάζουν.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Προσπαθούν να θυμηθούν από πού με ξέρουν

<i>δε θα το σκεφτόμουν καθόλου</i>	<i>θα το σκεφτόμουν αμέσως</i>
1    2    3    4    5	

- Τους έχω κάνει άσχημη εντύπωση

<i>δε θα το σκεφτόμουν καθόλου</i>	<i>θα το σκεφτόμουν αμέσως</i>
1    2    3    4    5	

β) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

<i>καθόλου άσχημα</i>	<i>πολύ άσχημα</i>
1    2    3    4    5	

##### 2. Προσκαλείς ένα συμμαθητή σου να έρθει στο σπίτι σου να παίξετε και αυτός σε κοιτάζει γελώντας.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Του αρέσει η ιδέα

<i>δε θα το σκεφτόμουν καθόλου</i>	<i>θα το σκεφτόμουν αμέσως</i>
1    2    3    4    5	

- Με κοροϊδεύει από μέσα του

<i>δε θα το σκεφτόμουν καθόλου</i>	<i>θα το σκεφτόμουν αμέσως</i>
1    2    3    4    5	

β) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

<i>καθόλου άσχημα</i>	<i>πολύ άσχημα</i>
1    2    3    4    5	

##### 3. Βλέπεις δύο συμμαθητές(-τριές) σου να μιλάνε και τους(τις) πλησιάζεις. Εκείνοι (-ες), με το που σε βλέπουν, σταματάνε να μιλάνε.

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Έλεγαν κάτι κακό για μένα

<i>δε θα το σκεφτόμουν καθόλου</i>	<i>θα το σκεφτόμουν αμέσως</i>
1    2    3    4    5	

- Απλώς τελείωσαν την κουβέντα τους

<i>δε θα το σκεφτόμουν καθόλου</i>	<i>θα το σκεφτόμουν αμέσως</i>
1    2    3    4    5	

β) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου άσχημα πολύ άσχημα  
1 2 3 4 5

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

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Δε θέλει να με χαιρετήσει

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως  
1 2 3 4 5

- Δε θα με είδε

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως  
1 2 3 4 5

β) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου άσχημα πολύ άσχημα  
1 2 3 4 5

**5. Στην ώρα της ζωγραφικής, ένας συμμαθητής παίρνει τη ζωγραφιά σου και τη δείχνει στην τάξη, λέγοντας «Κοιτάζτε εδώ!».**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Του αρέσει η ζωγραφιά μου

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως  
1 2 3 4 5

- Θέλει να κοροϊδέψει τη ζωγραφιά μου

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως  
1 2 3 4 5

β) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου άσχημα πολύ άσχημα  
1 2 3 4 5

**6. Στην ώρα της ιστορίας, δε βρίσκεις το βιβλίο μέσα στην τσάντα σου**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

- Το ξέχασα στο σπίτι

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου θα το σκεφτόμουν αμέσως  
1 2 3 4 5

- Το έκρυψαν κάποια παιδιά για να σπάσουν πλάκα μαζί μου

δε θα το σκεφτόμουν καθόλου  
1 2 3 4 5

θα το σκεφτόμουν αμέσως

β) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου άσχημα  
1 2 3 4 5

πολύ άσχημα

**7. Στην ώρα της ζωγραφικής, ζητάς από ένα παιδί ένα μαρκαδόρο, αλλά δε σου το δίνει.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

• Δε δίνει το μαρκαδόρο γιατί τον θέλει να ζωγραφίσει  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου  
1 2 3 4 5

θα το σκεφτόμουν αμέσως

• Δε δίνει το μαρκαδόρο γιατί δε με συμπαθεί  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου  
1 2 3 4 5

θα το σκεφτόμουν αμέσως

β) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου άσχημα  
1 2 3 4 5

πολύ άσχημα

**8. Παίζεις κυνηγητό και ένα παιδί σε σπρώχνει και σε ρίχνει στις λάσπες.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

• Με έσπρωξε για να λερωθώ και να γελάσουν οι άλλοι  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου  
1 2 3 4 5

θα το σκεφτόμουν αμέσως

• Με έσπρωξε κατά λάθος  
δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου  
1 2 3 4 5

θα το σκεφτόμουν αμέσως

β) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;

καθόλου άσχημα  
1 2 3 4 5

πολύ άσχημα

**9. Στην τάξη, η(ο) δασκάλα (-ος) σας χωρίζει σε ομάδες για να κάνετε μια εργασία. Ένα παιδί από την ομάδα σου ζητάει να πάει σε άλλη ομάδα.**

α) Τι θα σκεφτόσουν εάν συνέβαινε αυτό σε σένα;

• Θέλει να φύγει από την ομάδα μου γιατί δε με συμπαθεί

δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου  
1 2 3 4 5

θα το σκεφτόμουν αμέσως

• Θέλει να πάει στην ομάδα που έχει πάρει την πιο εύκολη εργασία.

δεν θα το σκεφτόμουν καθόλου  
1 2 3 4 5

θα το σκεφτόμουν αμέσως

|| Αν συναντούσες το πρόσωπο αυτό, θα σκεφτόσουν «Δε με συμπαθεί»

| K | < | N | A | Π |

β) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;  
*καθόλου άσχημα* *πολύ άσχημα*  
1 2 3 4 5



Αν συναντούσες το πρόσωπο αυτό, θα σκεφτόσουν «Δε με συμπαθεί»



Αν συναντούσες το πρόσωπο αυτό, θα σκεφτόσουν «Με κοροϊδεύει»



Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------



5. Εκτίμηση υποθετικά αμφίσημων γεγονότων(Post-test)

Παρακάτω θα διαβάσεις κάποιες μικρές ιστορίες. Πες μας τι θα σκεφτόσουν αν οι ιστορίες αυτές σου συνέβαιναν στα αλήθεια. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις κυκλώνοντας έναν αριθμό για κάθε ερώτηση.



	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
<b>Ιστορία 1</b> Στην ώρα των μαθηματικών η δασκάλα σας βάζει δυο-δυο να λύσετε μία άσκηση. Εσένα, όμως, σε βάζει να καθίσεις μόνη (-ο) σου.					
A) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Δεν έμεινε άλλο παιδί για να καθίσει μαζί μου»;	1	2	3	4	5
B) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Δε θέλει κανένας να καθίσει μαζί μου»;	1	2	3	4	5
Γ) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;	1	2	3	4	5
<b>Ιστορία 2</b> Πηγαίνεις στο σπίτι ενός παιδιού για να παίξετε μαζί. Χτυπάς το κουδούνι, αλλά κανένας δε σου ανοίγει την πόρτα.					
A) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Η (Ο) συμμαθήτρια (-τής) λείπει από το σπίτι»;	1	2	3	4	5
B) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Δε θέλει να μου ανοίξει τη πόρτα γιατί με βαριέται»;	1	2	3	4	5
Γ) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;	1	2	3	4	5
<b>Ιστορία 3</b> Σήμερα έχεις τη γιορτή σου, αλλά κανένα παιδί δε σου λέει χρόνια πολλά.					
A) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Δε θέλουν να μου ευχηθούν»;	1	2	3	4	5
B) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Δεν ξέρουν ότι γιορτάζω»;	1	2	3	4	5
Γ) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;	1	2	3	4	5
<b>Ιστορία 4</b> Στα γενέθλιά σου προσκαλείς τους συμμαθητές σου στο σπίτι. Κάποια παιδιά, όμως, δε σου έχουν πει ακόμα εάν θα έρθουν.					
A) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Δε θα έρθουν γιατί δε με συμπαθούν»;	1	2	3	4	5
B) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Δεν ξέρουν ακόμα εάν θα μπορέσουν να έρθουν»;	1	2	3	4	5
Γ) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;	1	2	3	4	5

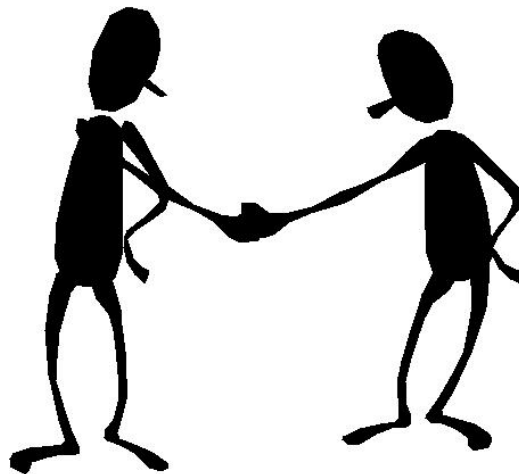
	Καθόλο	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
<b>Ιστορία 5</b> Μπαίνεις στην τάξη και χαιρετάς τους συμμαθητές σου. Ένας (Μία) όμως δε σου μιλάει καθόλου.					
A) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Είχε αλλού το μυαλό του (της) και δε με άκουσε»;	1	2	3	4	5
B) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Δε με συμπαθεί πια»;	1	2	3	4	5
Γ) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;	1	2	3	4	5
<b>Ιστορία 6</b> Ένα πρωί πήγες στο σχολείο φορώντας ένα καινούριο ρούχο. Όταν σε βλέπουν οι συμμαθητές (-τριές) σου λένε: «Τι ωραίος (ωραία) που είσαι!».					
A) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Τους άρεσαν τα ρούχα που φόρεσα»;	1	2	3	4	5
B) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Με κοροϊδεύουν για τα ρούχα μου»;	1	2	3	4	5
Γ) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;	1	2	3	4	5
<b>Ιστορία 7</b> Συναντάς μια παρέα παιδιών στο δρόμο. Καθώς σταματάς να τους μιλήσεις, ένα παιδί φεύγει από την παρέα.					
A) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Το παιδί έφυγε γιατί έπρεπε να πάει κάπου»;	1	2	3	4	5
B) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Το παιδί έφυγε γιατί δε με συμπαθεί»;	1	2	3	4	5
Γ) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;	1	2	3	4	5
<b>Ιστορία 8</b> Η (Ο) δασκάλα (-ος) σε σηκώνει στον πίνακα να λύσεις μια άσκηση. Ενώ λύνεις την άσκηση, ακούς πίσω σου τα παιδιά να χαχανίζουν.					
A) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Με κοροϊδεύουν για τον τρόπο που λύνω στην άσκηση»;	1	2	3	4	5
B) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Κάποιος είπε ένα αστείο στη τάξη»;	1	2	3	4	5
Γ) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;	1	2	3	4	5
<b>Ιστορία 9</b> Προσκαλείς ένα παιδί να παίξετε μαζί το απόγευμα, αλλά σου απαντάει πως δε μπορεί να έρθει.					
A) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν: «Νομίζει πως χάνει τον χρόνο του παίζοντας μαζί μου»;	1	2	3	4	5

<b>B) Αν σου συνέβαινε αυτό, θα σκεφτόσουν:</b> <b>«Έχει να διαβάσει τα μαθήματά του»;</b>	1	2	3	4	5
<b>Γ) Πόσο άσχημα θα ένιωθες εάν σου είχε συμβεί κάτι τέτοιο;</b>	1	2	3	4	5
<p>Βάλτε ένα <math>\surd</math> στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σας ή κυκλώστε την επιλογή σας.</p> <p>Αν συναντούσες το πρόσωπο αυτό, θα σκεφτόσουν «Δε με συμπαθεί»</p> 	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
<p>Αν συναντούσες το πρόσωπο αυτό, θα σκεφτόσουν «Δε με συμπαθεί»</p> 	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>
<p>Αν συναντούσες το πρόσωπο αυτό, θα σκεφτόσουν «Με κοροϊδεύει»</p> 	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Μέτρια <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>

## 6. Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα

### Συνάντηση 1

## «Γνωριζόμαστε Και Συμφωνούμε»



### Στόχοι:

- ✓ να γνωριστούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας.
- ✓ να ορίσουν τους κανόνες, που πρέπει να τηρούνται κατά τη διεξαγωγή του Προγράμματος.

### 1<sup>η</sup> 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 ήταν στον κύκλο, προτείνει σε κάποιο άλλο να μπει στη θέση του κι επιστρέφει στον κύκλο. Συνεχίζουμε έτσι μέχρι να μπούμε όλοι στον κύκλο. Ποιος θέλει να συνεχίσει;

**\*\*\*** 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<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)

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 A4, 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 (5 λ.)

α. Θέλετε να προσθέσετε κάποιον κανόνα που θεωρείτε, επίσης, σημαντικό;

β. Τι μπορούν να κάνουν τα μέλη της ομάδας, όταν κάποιος παραβιάζει κάποιον κανόνα; (Υπενθύμιση του κανόνα!).

Κλείσιμο

**Υλικά:** 5 χρωματιστά χαρτονάκια A4, κορδέλα, μαρκαδόρους, γόμες και μολύβια.

### **Βιβλιογραφία**

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2003). 205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης (6<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

## Συνάντηση 2

### «Συναισθήματα»



#### Στόχοι:

- ✓ Να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα συναισθήματα
- ✓ Να εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν
- ✓ Να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων

→ Ξεκινάμε υπενθυμίζοντας τους κανόνες της 1<sup>ης</sup> συνάντησης!

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (ομαδική 7 λ.) «Το παιχνίδι με τις φατσούλες ...»**

Παρουσιάζονται στα παιδιά εικόνες με φατσούλες που δείχνουν συναισθήματα και ζητείται από τα παιδιά 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 τις απαντήσεις της.

#### **Συζήτηση-Επεξεργασία:**

α. Υπήρξε κάποια φατσούλα που σας δυσκόλεψε;

β. Αναγνωρίζετε εύκολα τα συναισθήματα των φίλων σας, των συμμαθητών σας ή των γονιών σας;

#### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (ατομική 10 λ.): « Βρες τι νιώθεις όταν...: »**

Ζητείται από τα παιδιά να αντιστοιχίσουν κάποιες προτάσεις με συναισθήματα τα οποία βιώνουν στις εκάστοτε καταστάσεις.

**Συζήτηση-Επεξεργασία:**

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

β. Πότε έγινε αυτό και σε ποια κατάσταση;

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα (15 λ.): « Ο κύβος των συναισθημάτων ...; »**

Σε αυτή τη δραστηριότητα, θα δημιουργήσουμε έναν κύβο οποίος θα μοιάζει με ζάρι, στις πλευρές του οποίου θα γράψουμε κάποια συναισθήματα. Κάθε παιδάκι θα ρίξει το ζάρι μια φορά και ανάλογα με το ποιο συναίσθημα θα εμφανιστεί, θα αναφέρει μια κατάσταση η οποία το έκανε να νιώσει αυτό που έφερε στο ζάρι.

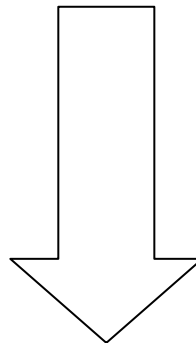
**Κλείσιμο (3 λ):** Σήμερα μιλήσαμε για κάποια από τα συναισθήματα τα οποία όλοι μας έχουμε νιώσει κάποια στιγμή στη ζωή μας. Στην επόμενη συνάντησή μας θα μιλήσουμε για ένα συγκεκριμένο τύπο συναισθήματος το οποίο προκαλεί φόβο και αυτό είναι το άγχος.

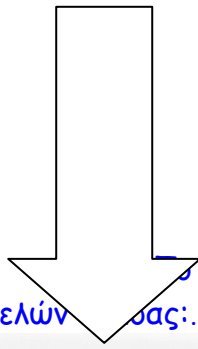
Τι σας άρεσε και τι δε σας άρεσε από τη σημερινή μας συνάντηση;

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

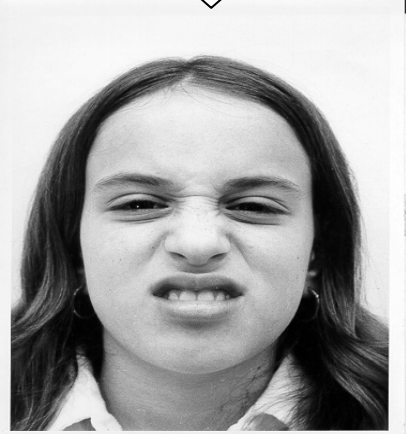
**Βιβλιογραφία**

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





«Παιχνίδι με τις φατσούλες» ( )  
Ονόματα μελών ομάδας:.....



.....



.....

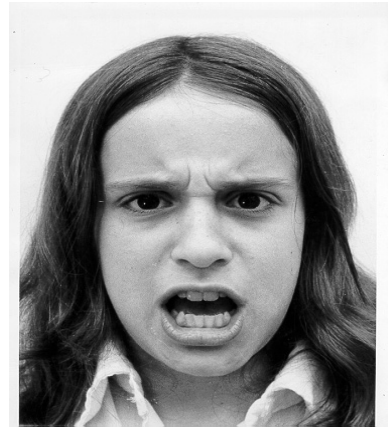


.....



.....





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

Βρες τι νιώθεις όταν... 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.

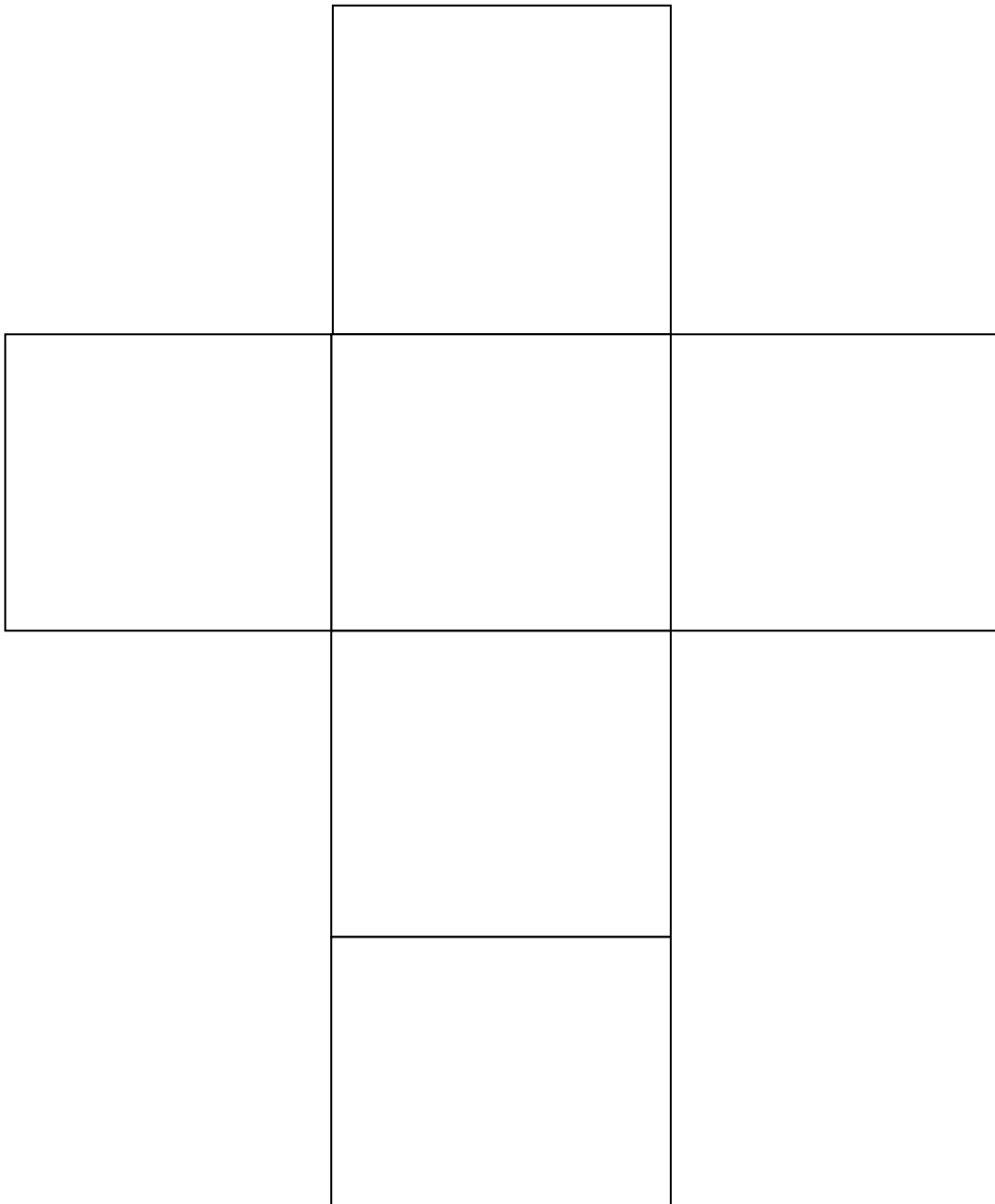
- I. Δεν έχω διαβάσει το μάθημα της ημέρας.
- II. Ο δάσκαλος μου έκανε παρατήρηση μπροστά στους συμμαθητές μου.
- III. Μάλωσα με τον καλύτερο μου φίλο.
- IV. Έγραψα άσχημα στο διαγώνισμα.
- V. Θα ταξιδέψω μαζί με την οικογένειά μου.
- VI. Θα μπω πρώτη φορά σε αεροπλάνο.
- VII. Ο πατέρας μου απολύθηκε από την εργασία του.
- VIII. Ένας συμμαθητής μου δε με κάλεσε στο πάρτι του.

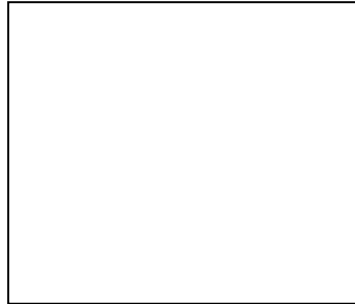
1. ΧΑΡΑ
2. ΑΓΧΟΣ
3. ΦΟΒΟΣ
4. ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ

17. ΟΡΓΗ
18. ΕΚΠΛΗΞΗ

5. ΑΓΑΠΗ
6. ΗΡΕΜΙΑ
7. ΘΥΜΟΣ
8. ΝΤΡΟΠΗ
9. ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ
10. ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ
11. ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ
12. ΑΜΗΧΑΝΙΑ
13. ΖΗΛΙΑ
14. ΑΝΑΚΟΥΦΙΣΗ
15. ΣΤΕΝΑΧΩΡΙΑ
16. ΕΥΤΥΧΙΑ

### Ο ΚΥΒΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ





### Συνάντηση 3



### « ΦΙΛΙΑ »

#### Στόχοι:

- ✓ να διατυπώσουν τα παιδιά έναν ορισμό για τη φιλία.
- ✓ να αναγνωρίσουν οι μαθητές συμπεριφορές που προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη φιλίας.
- ✓ να μάθουν τα παιδιά πώς να δημιουργούν και να διατηρούν φιλίες.

#### 1<sup>η</sup> 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<sup>η</sup> 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.

Οι φίλοι κάνουν πράγματα, όπως...
--------------------------------------

Οι φίλοι δεν κάνουν πράγματα, όπως...
--

β. Έχετε κάνει ποτέ εσείς κάποιο/α πράγματα απ' αυτά που γράψατε;  
Φυλλάδιο 2<sup>ης</sup> Δραστηριότητας

1	
2	Κλειδιά Φιλίας
3	
4	
5	








Όνόματα μελών ομάδας:



.....

Όνομα:.....

	1 ..... .....
	2..... .....
	3..... .....
	4..... .....
	5..... .....

3<sup>η</sup> 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:

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

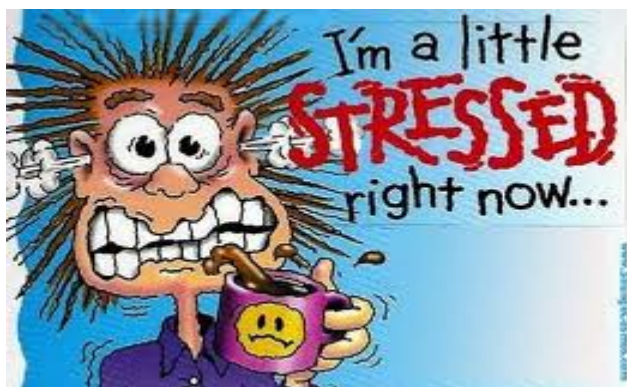
Κλείσιμο

Υλικά: μολύβια, γόμες και για το χωρισμό των ομάδων καρτούλες 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.

Συνάντηση 4



## «ΑΓΧΟΣ 1»

### Στόχοι:

- ✓ να αναγνωρίσουν τα παιδιά καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος.
- ✓ να κατανοήσουν οι μαθητές τις προσωπικές τους στάσεις κι αντιλήψεις που σχετίζονται με το άγχος.

### 1<sup>η</sup> 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;

### Φυλλάδιο «Λύσε το Μυστήριο»





## «Λύσε το Μυστήριο»

Αγχώδης Κατάσταση:.....

Όνομα:.....

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

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10λ.)

Μοιράζουμε σε κάθε παιδί το φυλλάδιο με τίτλο «Έρευνα για τις στάσεις μας απέναντι στο 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 διαβάζει 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: (συντονίστρια, 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 Δραστηριοτήτων: γόμες και μολύβια για τα παιδιά. Τρία χρωματιστά χαρτονάκια A4 για τις συντονίστριες που θα φτιάξουν τις πινακίδες.

## **Βιβλιογραφία**

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

Φυλλάδιο έρευνας στάσεων για το άγχος (ακολουθεί)

## «ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΑΓΧΟΣ»

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.

## Συνάντηση 5



### «ΑΓΧΟΣ 2»

#### Στόχοι:

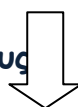
- ✓ να αναγνωρίσουν τα παιδιά τρόπους, με τους οποίους μπορούν να χαλαρώνουν.
- ✓ να αναγνωρίσουν οι μαθητές ``όπλα`` με τα οποία μπορούν να θωρακίσουν τον εαυτό τους απέναντι σε αγχώδεις καταστάσεις.
- ✓ να προσφέρουμε σε κάθε παιδί τη δυνατότητα να δημιουργήσει την προσωπική του ασπίδα, που θα το προστατεύει από το άγχος.

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (20 λ.) «Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση του Άγχους».

Η συντονίστρια ξεκινά τη συνάντηση λέγοντας τα εξής : «Όλοι μας, συχνά, αγχωνόμαστε πότε περισσότερο-πότε 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.

Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση του Άγχους



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



© www.ClipProject.info

1<sup>ο</sup> 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<sup>ο</sup> 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<sup>ο</sup> 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. Άλλαξέ τες με θετικές και θυμήσου πως είναι στο χέρι σου να μειώσεις το άγχος σου.

*Ερωτήσεις για επεξεργασία-συζήτηση:*

- Έχετε εφαρμόσει ποτέ κάτι από τα παραπάνω; Αν ναι, σε ποια περίπτωση;
- 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<sup>η</sup> Δραστηριότητα (20 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 ασπίδας, έρχονται στο μυαλό τους σχετικές μ' αυτά σκέψεις.

Επίσης, αναφέρουμε στα παιδιά πως οι ασπίδες προστασίας από το άγχος συνδέονται με πολλές περιοχές/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 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 φορά” 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.**

Δίνουμε χρόνο στα παιδιά για τη συμπλήρωση της ασπίδας.

Στη συνέχεια, 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 (συντονίστρια, 2λ.)

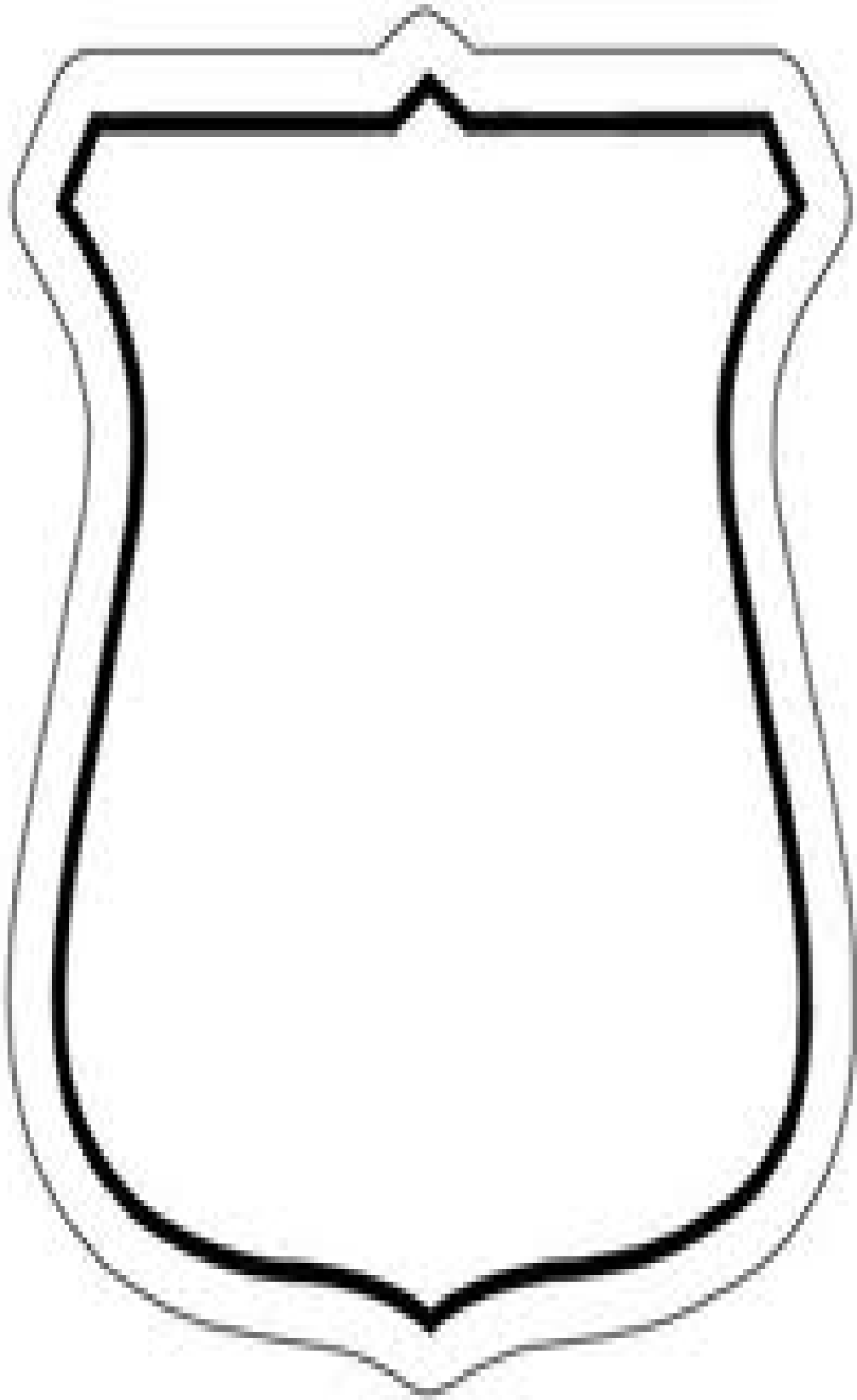
Το γεγονός ότι δεν επιλέξατε να παρουσιάσετε όλοι την ίδια περιοχή της ασπίδας, μας δείχνει ότι κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και γι' αυτό μοναδικός!

Υλικά: μολύβια και γόμες για τα παιδιά.

### **Βιβλιογραφία**

O' Rourke, K., Worzby, 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 πάνω δεξιά 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”**





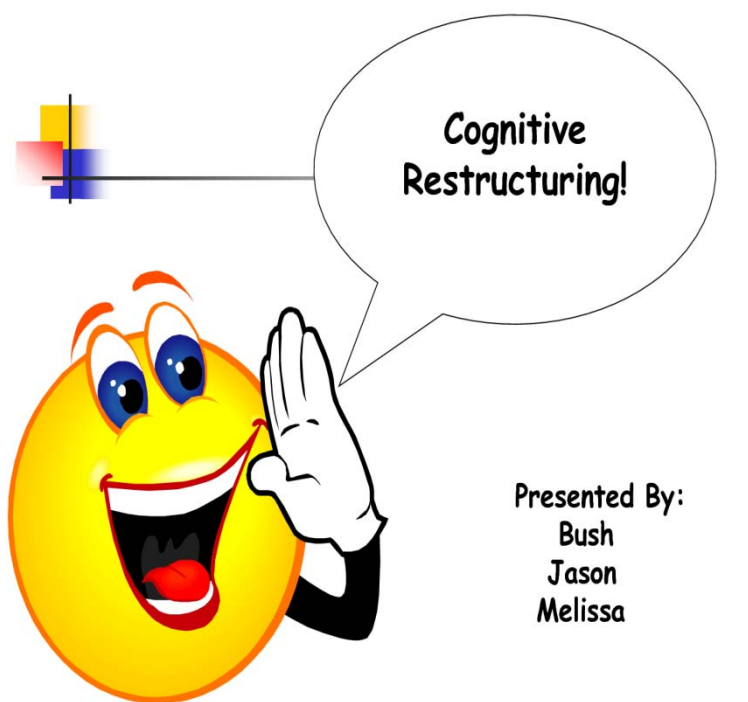
## Συνάντηση 6

### *Γνωστική Αναδόμηση (1<sup>ο</sup> μέρος)*

#### *Στόχοι:*

- α. Να κατανοήσουν τα παιδιά πως σε κάθε γεγονός εκτός από τις αρνητικές σκέψεις, υπάρχουν κι οι θετικές που μπορούν να κάνουν.*
- β. Να μάθουν τα παιδιά ν' απορρίπτουν τις αρνητικές και να κρατούν τις θετικές σκέψεις χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα.*

### *ΑΣ ΥΠΟΘΕΣΟΥΜΕ ΟΤΙ.....!!!!*



## Εισαγωγή

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:

*Κ: Στενοχωρήθηκα που δεν ήρθες στο πάρτι μου.*

*Χ: Μα... σου ζήτησα συγγνώμη. Τι άλλο να κάνω;*

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

*Χ: Μα... αφού δεν μπόρεσα.*

*Κ: Μου το είχες υποσχεθεί όμως εγώ σε περίμενα.*

*Χ: Ναι, στο είχα υποσχεθεί αλλά δεν μπόρεσα γιατί πήγα με τους γονείς μου στη γιαγιά. Το αποφάσισαν τελευταία στιγμή.*

*Κ: 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 βοηθήσετε 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 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 την άποψη/γνώμη του σχετικά με την ιστορία
- ✚ Κάθε ομάδα θα 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!!!**

### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1**

**Κανόνισες 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 θα ήθελαν να διαβάσουν περισσότερο για να τα πάνε καλά.

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

**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 δε θέλει να με βοηθήσει να λύσουμε μαζί την άσκηση γιατί μπορεί να μη με συμπαθεί.

**SOS:** Αν τα παιδιά επιλέξουν κάποια αρνητική σκέψη, τα ρωτάμε αν έχουν αποδείξεις γι' αυτή. Αν δεν έχουν, τα προτρέπουμε να επιλέξουν κάποια θετική σκέψη, αφού χωρίς αποδεικτικά στοιχεία... δεν υπάρχει λόγος να στενοχωριόμαστε!

**Κλείσιμο συνάντησης:**

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 μπορούμε να τις αποδείξουμε...».

Ονόματα μελών ομάδας:.....

**3.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.**

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

**4.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.

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

Ονόματα μελών ομάδας: .....

5. Στο διάλειμμα οι συμμαθητές σου ετοιμάζονται να παίξουν σε ομάδες. Εσένα όμως δε σου ζητάνε να παίξεις.

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

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.

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

Ονόματα μελών ομάδας: .....

**7. 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

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

**8. 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.

.....  
.....

.....  
.....

Ονόματα μελών ομάδας:.....

**9. 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.**

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

**10. 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.**

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



## Συνάντηση 7

### ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ (ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>)



#### Στόχοι:

- ✓ Να αφομοιώσουν τα παιδιά όσα ειπώθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση χρησιμοποιώντας ως μέσο τη δραματοποίηση σύντομων ιστοριών.
- ✓ Να χαλαρώσουν και να διασκεδάσουν τα παιδιά λίγο πριν το οριστικό κλείσιμο του Προγράμματος.

#### Άνοιγμα:

Γίνεται μια σύνοψη της προηγούμενης συνάντησης, ώστε να συνδεθεί με την παρούσα. Ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν τι θυμούνται από την 6<sup>η</sup> συνάντηση και αναφέρουμε σε αυτά πως η 7<sup>η</sup> συνάντηση έχει κάτι το ξεχωριστό, αφού τα παιδιά θα γίνουν μικροί ηθοποιοί, που υποδύονται καθημερινούς ρόλους.

#### Δραστηριότητα:

##### **A) 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:

1. Είσαι σε μια παρέα συμμαθητών. Μόλις απομακρύνεσαι, σε κοιτάζουν και μιλούν μεταξύ τους.
2. Στο διάλειμμα πηγαίνεις στο/η δάσκαλο/α να του/της πεις κάτι, αλλά σου λέει ότι δεν έχει χρόνο για να μιλήσετε.
3. Ένας συμμαθητής σου έχει γενέθλια και καλεί τα παιδιά της τάξης να πάνε σπίτι του. Εσένα δεν σου έχει πει τίποτα ακόμη.
4. 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.
5. 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 .
6. Στη διάλειμμα βλέπεις μια παρέα συμμαθητών σου να συζητάνε. Ξαφνικά, ένα παιδί φεύγει από την παρέα και έρχεται προς εσένα νευριασμένο.
7. Στο διάλειμμα ένα παιδί πέφτει με φόρα επάνω σου με αποτέλεσμα να σου ρίξει το βιβλίο, το οποίο κρατούσες.

### **Γ) Επεξεργασία:**

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:** 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!

Υλικά συνάντησης: χρωματιστά χαρτονάκια Α4, μολύβια- γόμες και νόμισμα.

## Συνάντηση 8

# «Κλείσιμο»

### Στόχοι:

- ✓ Να καταλάβουν ότι η ομάδα τελείωσε
- ✓ Να εκφράσουν τι αποκόμισαν από την ομάδα

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα ( 40 λ.) «Η πορεία μου στην ομάδα...»

**Στάδιο 1 (15 λ.):** Κάθε παιδάκι ζωγραφίζει σε ένα χαρτόνι ένα μονοπάτι που θα συμβολίζει την πορεία του στην ομάδα από την αρχή έως και την τελευταία μέρα. Επίσης ο συντονιστής θα το ενθαρρύνει να προσθέσει σχέδια, σύμβολα ή λόγια για τις σημαντικές στιγμές που έζησαν στην ομάδα. Τέλος θα πρέπει να φανταστεί που θα οδηγήσει αυτό το μονοπάτι τώρα που τελειώνει η ομάδα και να το σχεδιάσουν.

**Στάδιο 2 (25 λ.):** Στην συνέχεια τα παιδιά εκθέτουν τα δημιουργήματά τους ώστε να μπορούν να τα δουν όλοι και το κάθε παιδάκι θα μας παρουσιάσει το έργο του και θα ακολουθήσει συζήτηση.

*Υλικά: χαρτιά, χρωματιστοί μαρκαδόροι*

### Εναλλακτική 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (40 λ.): «Συλλογική αυτόματη γραφή...»

**Στάδιο 1 (25 λ.):** Ο συντονιστής προτείνει στα παιδιά να κάνουν μια συλλογική αυτόματη γραφή με θέμα «Το τέλος της ομάδας». Θα κυκλοφορήσει ένα χαρτί και ο πρώτος θα γράψει αυτόματα δυο τρεις φράσεις σε σχέση με αυτό το θέμα και θα διπλώσει το χαρτί με τέτοιο τρόπο που να φαίνεται η τελευταία σειρά. Ο επόμενος θα συνεχίσει με δύο τρεις δικές του φράσεις και με τον ίδιο τρόπο θα συνεχίσουν και οι υπόλοιποι.

**Στάδιο 2 (5 λ.):** Στην συνέχεια κάποιο παιδάκι θα διαβάσει το κείμενο που θα δημιούργησε η ομάδα.

**Στάδιο 3 (10 λ.):** Ενθαρρύνουμε τα παιδιά αν θέλουν να πουν κάτι σχετικά με το θέμα αυτό.

*Υλικά: χαρτιά, μολύβια*

### **Βιβλιογραφία**

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