



**ΤΜΗΜΑ
ΦΥΣΙΚΗΣ**

**ΑΠΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ»**

**Τίτλος: Το κοινωνικό άγχος στην παιδική ηλικία
και η διαχείριση του**

Όνοματεπώνυμο φοιτητή: **Παναγιώτης Ηλίας Α.Μ:1019362**

Διδάσκων: **Στέφανος Βασιλόπουλος**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΕΝΟΤΗΤΑ 1: Θεωρητικό Πλαίσιο για τις Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες	4
1.1 Ορισμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	4
1.2 Χαρακτηριστικά της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και οι διαφορές με άλλους τύπους ομάδας.....	4
1.3 Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	7
1.3.1 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.....	8
1.3.2 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στα σχολεία.....	9
1.4 Θεραπευτικοί παράγοντες (Κατά Yalom).....	10
1.5 Περιορισμοί της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με παιδιά.....	12
1.6 Ο ρόλος και η σημασία του συντονιστή σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα.....	13
1.6.1 Χαρακτηριστικά του συντονιστή.....	14
1.6.2 Λειτουργίες και δεξιότητες του συντονιστή.....	14
ΕΝΟΤΗΤΑ 2: Παρουσίαση δύο Ψυχοεκπαιδευτικών Προγραμμάτων	16
2.1 Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τη μείωση του κοινωνικού άγχους σε φοιτητές πανεπιστημίου.....	16
2.1.1 Εισαγωγή.....	17
2.1.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι του προγράμματος.....	19
2.1.3 Επιλογή και καταλληλότητα των συμμετεχόντων στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα.....	20
2.1.4 Μέγεθος, σύνθεση και μορφή της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	21
2.1.5 Συνεδρίες/ Συναντήσεις.....	22
2.1.6 Αξιολόγηση του προγράμματος.....	31
2.2 Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε σχολικό πλαίσιο : Μια παρέμβαση για κοινωνικά αγχώδη παιδιά.....	32
2.2.1 Εισαγωγή.....	33
2.2.2 Περιγραφή του Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος.....	34
2.2.3 Σκοποί και στόχοι του προγράμματος.....	35
2.2.4 Μέθοδος.....	35
2.2.5 Η διαδικασία.....	36
2.2.6 Συνεδρίες/Συναντήσεις.....	36
2.2.7 Αξιολόγηση του Προγράμματος.....	41
ΕΝΟΤΗΤΑ 3: Σχεδιασμός Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος	42
3.1 Το κοινωνικό άγχος στα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας- Ανάπτυξη δεξιοτήτων μείωσής του (Εισαγωγή).....	43
3.2 Σχεδιασμός Του Προγράμματος Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας: Δομή -Συμμετέχοντες - Κριτήρια Επιλογής.....	44
3.3 Συνεδρίες/Συναντήσεις.....	45
3.4 Αξιολόγηση.....	49
ΕΝΟΤΗΤΑ 4: Αναλυτική Παρουσίαση Μιας Ομαδικής Δραστηριότητας	50
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	52
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	54

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τα αρχικά αναπτυξιακά στάδια του ατόμου, η ομάδα αποτελεί σημαντικό παράγοντα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και για αυτό συχνά επιστρατεύεται στην αντιμετώπιση προβλημάτων αναπτυξιακών, κοινωνικοσυναισθηματικών, ψυχικών, καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Στη σύγχρονη εποχή μάλιστα παρατηρείται η ύπαρξη μιας ποικιλίας ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που λειτουργούν σε πολλά και διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, εκπληρώνοντας ποικίλους σκοπούς.

Οι ομάδες αυτές έχουν εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα και αποτελούν ένα σημαντικό φορέα πρόληψης προβλημάτων ψυχοκοινωνικής φύσεως, δίνοντας έμφαση στον τομέα της πρωτογενούς πρόληψης. Πρωτίστως απευθύνονται σε άτομα λειτουργικά ή σε ομάδες «αυξημένου κινδύνου» με στόχο την ψυχική τους ενδυνάμωση και θωράκιση. Έτσι, μέσα από την αξιοποίηση του ομαδικού πλαισίου οργανώνεται και διεξάγεται ένα σύνολο διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, με σκοπό την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης, την προώθηση της ατομικής μάθησης, αλλά και την πρόληψη εμφάνισης ανεπιθύμητων ψυχοκοινωνικών συμπεριφορών στα μέλη τους (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Στην κατηγορία των ομάδων αυτών ανήκουν και αυτές που λειτουργούν προληπτικά και παρεμβατικά στην αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους σε παιδιά, εφήβους και νέους ανθρώπους.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια προσέγγισης του ρόλου και της λειτουργίας των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και συγκεκριμένα εκείνων που σχετίζονται με το κοινωνικό άγχος. Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά και τους τύπους τους για παιδιά, στους θεραπευτικούς παράγοντες κατά Yalom, στο ρόλο και τις δεξιότητες του συντονιστή στις εν λόγω ομάδες. Εν συνεχεία, περιγράφονται δύο ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για νέους και παιδιά με διαταραχή κοινωνικού άγχους και στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται ο σχεδιασμός ενός αντίστοιχου προγράμματος για παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας. Τέλος, γίνεται αναλυτική παρουσίαση μιας ομαδικής δραστηριότητας που πραγματοποιείται στα πλαίσια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για το κοινωνικό άγχος σε παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: Θεωρητικό πλαίσιο για τις Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες

1.1 Ορισμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Στη σύγχρονη εποχή, ένα πλήθος ομάδων με μέλη προερχόμενα από κάθε κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό και ηλικιακό πλαίσιο, υφίστανται και λειτουργούν για ποικίλους σκοπούς και σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000), οι σκοποί που τίθενται από τις ομάδες και η διαδικασία που ακολουθείται σε κάθε περίπτωση, προσδιορίζουν τον τύπο τους και τις διακρίνουν σε: «ομάδες έργου (task/work groups), ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/οδηγητικής (psychoeducational/guidance groups), ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups) και ομάδες ψυχοθεραπείας (therapy groups)» (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011, σ.38).

Μεταξύ των ομάδων αυτών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, στις οποίες συνυφαίνεται το εκπαιδευτικό στοιχείο με το ψυχολογικό. Οι Correy και Correy (2006) προσδιορίζουν τον τύπο αυτό ομάδας μέσα από το σκοπό τους που είναι η πρωτογενής πρόληψη μιας σειράς ελλειμμάτων εκπαιδευτικής φύσεως ή ψυχολογικών προβλημάτων «διαμέσου της μετάδοσης, συζήτησης και αφομοίωσης του κατάλληλου πληροφοριακού υλικού» (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011, σ.39). Παράλληλα, μεριμνούν για την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και διαφορετικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000) ως ψυχοεκπαιδευτικές ορίζονται οι ομάδες που σκοπός τους είναι να «...προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση/ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ-και-τώρα» (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011, σ.39).

1.2 Χαρακτηριστικά της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και οι διαφορές με άλλους τύπους ομάδας

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και οι ομάδες έργου έχουν πολλά κοινά γνωρίσματα, ενώ οι πρώτες διαφοροποιούνται από τις

συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές ομάδες ως προς τους σκοπούς και τους στόχους τους, το μέγεθος και την επιλογή των μελών τους, τη δομή και τη λειτουργία τους, το συντονισμό τους και τη συντονιστική ικανότητα του ηγέτη τους, αλλά και τη σοβαρότητα των αναφερόμενων προβλημάτων (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εστιάζουν στον πρωτογενή τομέα της πρόληψης των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και προβλημάτων, αφιερώνοντας σημαντικό χρόνο στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, στρατηγικών διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων και επίλυσης προβλημάτων, αλλά και στην καλλιέργεια λειτουργικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Επίσης, ο συντονιστής της ομάδας θέτει εκ των προτέρων τους σκοπούς και τους στόχους της, ταξινομώντας τους σε τρεις κατηγορίες : την ενημέρωση και εκπαίδευση των μελών (education), την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (skills training) και την προώθηση της αυτογνωσίας (self-knowledge) (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011, σ.41). Από την άλλη πλευρά, οι συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές ομάδες δίνουν έμφαση στον δευτερογενή και τριτογενή τομέα της θεραπευτικής παρέμβασης, όταν οι δυσκολίες και τα προβλήματα εκδηλώνονται φανερά και αποτελούν μια πραγματικότητα.

Ένα άλλο σημείο διαφοροποίησης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων από τις θεραπευτικές/συμβουλευτικές είναι η δομή και η λειτουργία τους. Μια ομάδα ψυχοθεραπευτική είναι δομημένη ομάδα περιορισμένου χρόνου, δηλαδή χαρακτηρίζεται από έναν περιορισμένο αριθμό συναντήσεων, διάρκειας 30-45 λεπτών οι οποίες διαμορφώνονται βάσει μιας συγκεκριμένης θεματικής ενότητας που συνιστά τον κεντρικό άξονα της εκάστοτε συνάντησης (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Αντιθέτως, μία συμβουλευτική/θεραπευτική ομάδα έχει μεγαλύτερη διάρκεια, οι συναντήσεις των μελών της διαρκούν συνήθως μιάμιση ώρα και δεν βασίζεται στη χρήση δομημένων ασκήσεων με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διδασκαλία νέων συμπεριφορών (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Επιπροσθέτως, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες διαφέρουν από τις συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές ως προς τη λειτουργία τους. Οι πρώτες είναι κυρίως στοχο-κεντρικές και εστιάζουν στην εκπλήρωση των σκοπών και των στόχων που έχουν τεθεί εκ των προτέρων από τον συντονιστή της σε ομαδικό ή εξατομικευμένο επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, οι δεύτερες δίνουν περιθώριο

ευελιξίας και αυθόρμητης δράσης, εστιάζοντας στο σχεσιακό περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης και ενισχύοντας παράλληλα, την αυτογνωσία και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Αναφορικά με την επιλογή των μελών της ομάδας, μια συμβουλευτική/θεραπευτική ομάδα χαρακτηρίζεται από μια σχετική πληθυσμιακή ομοιογένεια, τα άτομα στα οποία απευθύνεται χαρακτηρίζονται από δυσλειτουργικές συμπεριφορές ή και με εμφανή συμπτώματα ψυχοπαθολογικά και αποτελεί μια κλειστή ομάδα που δεν αλλάζει εύκολα τη σύνθεσή της. Αντιθέτως, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα χαρακτηρίζεται από πληθυσμιακή ανομοιογένεια, απευθύνεται σε άτομα φυσιολογικά και επαρκώς λειτουργικά και δεν αποτελεί κλειστή ομάδα αφού μπορεί να δεχτεί νέα μέλη σε οποιαδήποτε φάση του κύκλου της (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Ένα τελευταίο χαρακτηριστικό διαφοροποίησης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων από τις υπόλοιπες και ιδιαίτερα τις συμβουλευτικές/θεραπευτικές είναι ο ρόλος του συντονιστή. Στην πρώτη περίπτωση εν αντιθέσει με τη δεύτερη, ο ρόλος του συντονιστή της ομάδας είναι περισσότερο κατευθυντικός και δίνεται έμφαση στις δραστηριότητες διδακτικής φύσεως. Η καθοδήγηση από μέρους του είναι αυξημένη και είναι εκείνος που ουσιαστικά αποφασίζει για τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, δηλαδή στοχοθετεί, επιλέγει τα μέλη και τις δραστηριότητες της ομάδας, προσδιορίζει τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, αξιολογεί την επίτευξη των αρχικών στόχων και τερματίζει τη διαδικασία. Ο ρόλος αυτός μοιάζει περισσότερο κατάλληλος για ομάδες που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον και τα μέλη τους είναι μαθητές μικρότερων σχολικών τάξεων με το μειονέκτημα βέβαια ότι ο μαθητής μπορεί να θεωρήσει τη συμμετοχή του στην ομάδα ως μια ακόμα μαθητική δραστηριότητα στα πλαίσια του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.

Ένα δεύτερο γνώρισμα που προσδιορίζει το ρόλο του συντονιστή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι ο διδακτικός και διευκολυντικός του προσανατολισμός. Εν αντιθέσει, ο ρόλος του συντονιστή των συμβουλευτικών/ψυχοθεραπευτικών ομάδων είναι περισσότερο παρεμβατικός, θεραπευτικός και προστατευτικός με έμφαση στη δυναμική αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας. Σύγκαιρα, στην περίπτωση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, ο ρόλος του συντονιστή δεν περιορίζεται στις συντονιστικές του ικανότητες και γνώσεις, αλλά επεκτείνεται και στο ρόλο εκείνου που είναι γνώστης των αρχών, των μεθόδων και στρατηγικών της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Λόγω της

ελαστικότητας ως προς τις απαιτήσεις για εξειδίκευση, συμβουλευτική/ψυχοθεραπευτική γνώση και εμπειρία του συντονιστή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, το ρόλο αυτό μπορούν να αναλάβουν πολλά πρόσωπα, όπως δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί και σύμβουλοι (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

1.3 Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες διακρίνονται για την ποικιλία τους ανάλογα με τους σκοπούς που εξυπηρετούν και τις πληθυσμιακές και ηλικιακές ομάδες στις οποίες απευθύνονται. Ωστόσο, με κριτήριο τους σκοπούς που εκπληρώνουν θα μπορούσαν να ταξινομηθούν γενικότερα στις εξής κατηγορίες :

- *Εκπαιδευτικές/μαθησιακές ομάδες (Educational/learning groups)*: Πρόκειται για αρκετά δομημένες ομάδες που χρησιμοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και σε επιμορφωτικά προγράμματα. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η οργάνωση και διεξαγωγή ενός συνόλου μαθησιακών και διδακτικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια μιας ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και με απώτερο σκοπό να προωθηθεί η ατομική μάθηση των μελών. Διακρίνονται για τον περιορισμένο αριθμό συναντήσεων και μάλιστα συχνά πραγματοποιείται μόνο μια συνάντηση (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).
- *Ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups)*: Οι ομάδες αυτές λειτουργούν προληπτικά ή παρεμβατικά και μέσω ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας έχουν στόχο να εξοπλίσουν το άτομο με βασικές δεξιότητες ζωής, απαραίτητες για τη δράση του σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).
- *Ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας (Team building and training)*: Πρόκειται για ομάδες που απευθύνονται σε υπευθύνους ομάδας ή τμήματος, όπως στελέχη επιχειρήσεων και προϊσταμένους ανθρωπίνου δυναμικού. Στόχος τους είναι η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων και η βελτίωση της εργασιακής τους αποτελεσματικότητας μέσα από βιωματικά σεμινάρια (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

- *Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (Personal development groups)*: Οι βιωματικές αυτές ομάδες λειτουργούν στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο με τις ομάδες συμβουλευτικής/ψυχοθεραπείας, κάνοντας χρήση κοινών με αυτές τεχνικών και στοχεύοντας στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής ικανότητας των μελών της και στην στήριξή τους στην προσπάθεια διερεύνησης προσωπικών και διαπροσωπικών τους προβλημάτων (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).
- *Ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης (Psychoeducational group therapy and support groups)*: Πρόκειται για ομάδες που τα τελευταία είκοσι χρόνια βρίσκουν εφαρμογή στο χώρο της ψυχοθεραπείας και στόχος τους είναι η ενημέρωση γύρω από την ψυχική λειτουργία και η βοήθεια προς τα μέλη τους ώστε να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων όπως οι φοβίες και το άγχος. «Οι ομάδες αυτές μπορεί να λειτουργούν ως το αποκλειστικό θεραπευτικό μέσο των μελών ή σε συνδυασμό με φαρμακοθεραπεία ή κάποιο εξατομικευμένο ψυχοθεραπευτικό πρόγραμμα» (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011, σ.49). Οι ομάδες υποστήριξης είναι ανοιχτές ομάδες, με συχνές μεταβολές στη σύνθεσή τους και απευθύνονται σε άτομα που αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα.
- *Ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους της ζωής (Life-transitions)*: Στόχος των ομοιογενών αυτών ομάδων είναι η υποστήριξη του ατόμου που αντιμετωπίζει μια απροσδόκητη και ανατρεπτική κατάσταση στη ζωή όπως είναι η απώλεια αγαπημένου προσώπου ή η εμφάνιση κάποιου σοβαρού προβλήματος υγείας. Επιδιώκουν την στήριξη και η βοήθεια προς το άτομο που βιώνει μια σημαντική αλλαγή, έτσι ώστε να κατανοήσει, να αποδεχτεί και να προσαρμοστεί στις μεταβολές της ζωής του (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

1.3.1 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά

Στη σύγχρονη εποχή, είναι ευρέως αναγνωρισμένη η σημασία της ομάδας ως παράγοντας ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης για τα παιδιά. Λόγω της λειτουργίας αυτής, οι

ομάδες αυτές επιστρατεύονται ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων και δυσλειτουργιών κοινωνικών, συναισθηματικών, συμπεριφοράς, ψυχικής υγείας και ανάπτυξης των παιδιών, εστιάζοντας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την ενεργή τους συμμετοχή σε ότι επηρεάζει τη ζωή τους (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Έτσι, δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο που βοηθά και ενδυναμώνει τα παιδιά, ώστε μέσω της αλληλοϋποστήριξης να νιώθουν λιγότερο απομονωμένα (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016).

Σύμφωνα με τους Thompson και Randolph (1983) οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά διακρίνονται σε τέσσερις τύπους, ανάλογα με τα θέματα στα οποία εστιάζουν. Ο πρώτος τύπος αφορά τις ομάδες με ένα κοινό πρόβλημα (common problem groups), στις οποίες συμμετέχουν παιδιά με κοινά προβλήματα (π.χ. παιδιά χωρισμένων γονιών) και οι οποίες εστιάζουν στην επίλυση αυτών των προβλημάτων. Οι ομάδες αυτές σχεδιάζονται εύκολα και δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά που λαμβάνουν μέρος σε αυτές (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Ο δεύτερος τύπος αναφέρεται στις ομάδες που επικεντρώνονται στο κάθε παιδί ξεχωριστά (case-centered groups) και χαρακτηρίζονται από ένα κλίμα αλληλεγγύης, αλληλοκατανόησης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών της. Ο τρίτος τύπος ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά αφορά τις ομάδες ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (human potential groups), οι οποίες δεν εστιάζουν στην αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος ή δυσλειτουργίας, αλλά στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών. Τέλος, ο τέταρτος τύπος είναι οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων (skill development groups), οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

1.3.2 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στα σχολεία

Το ομαδικό πλαίσιο που δημιουργείται στο σχολείο χρησιμοποιείται για την πραγματοποίηση παρεμβάσεων όπως συμβαίνει με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στο χώρο αυτό. Αποδεικνύεται σημαντική η αποτελεσματικότητα τους διότι η συμμετοχή σε ομαδικές παρεμβάσεις στο σχολείο εξαλείφει τον στιγματισμό της συμμετοχής σε ομάδες συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας εκτός σχολείου (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016). Τα προγράμματα αυτά εστιάζουν στη διδασκαλία, τη συζήτηση, τον προσανατολισμό και την εξέταση στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων. Παράλληλα,

στοχεύουν στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω σχεδιαζόμενων δομημένων δραστηριοτήτων (Bore, Hendricks, & Womack, 2013)

1.4 Θεραπευτικοί παράγοντες (Κατά Yalom)

Η εργασία σε ομάδα δεν εφαρμόζεται απλά ως μια θεραπευτική προσέγγιση αλλά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία της θεραπείας και της ψυχοεκπαίδευσης. Περιλαμβάνει, λοιπόν, θεραπευτικούς παράγοντες που συντελούν στη διευκόλυνση της αποδοτικότητας της παρέμβασης που ακολουθείται στην εκάστοτε ψυχοεκπαιδευτική ομάδα.

Σύμφωνα με τον Yalom (2006) υπάρχουν 11 θεραπευτικοί παράγοντες που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και ενισχύουν τη λειτουργία και την ανάπτυξη της ομάδας και των μελών της, συμβάλλοντας παράλληλα στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής θεραπείας. Εξετάζοντάς τους στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά , οι θεραπευτικοί παράγοντες κατά Yalom παρουσιάζονται ως εξής :

1. *Ενστάλαξη Ελπίδας*: Πρόκειται για την προσδοκία του ατόμου ότι η συμμετοχή του στην ομάδα θα το ωφελήσει. Η ελπίδα αυτή που σχετίζεται με την επίλυση προσωπικών προβλημάτων, ευνοεί την προσωπική αλλαγή και κάνει το άτομο να αισθάνεται και να λειτουργεί καλύτερα (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

2. *Καθολικότητα*: Αφορά τη δυνατότητα που προσφέρει η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα στα παιδιά να εντοπίσουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους, όπως το γεγονός ότι ανήκουν στην ίδια ηλικιακή κατηγορία ή σχολική μονάδα. Ο εν λόγω θεραπευτικός παράγοντας συμβάλλει στη συνεκτικότητα της ομάδας και στην ευκολότερη έξοδο του παιδιού από την απομόνωση στην οποία μπορεί να βρίσκεται (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

3. *Μετάδοση πληροφοριών*: Οι πληροφορίες μέσα στην ομάδα μεταδίδονται μέσα από τη διδακτική καθοδήγηση του συντονιστή και την ανταλλαγή πληροφοριών και συμβουλών μεταξύ των παιδιών με σκοπό να βοηθήσουν το ένα το άλλο. Ο συντονιστής μέσω της διδακτικής καθοδήγησης και της ενίσχυσης της ανταλλαγής πληροφοριών στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα των παιδιών, διδάσκει νέες δεξιότητες, μεταφέρει της απαραίτητες πληροφορίες, συμβάλλει στη δόμηση της ομάδας και συντελεί στην τροποποίηση δυσλειτουργικών συμπεριφορών και τρόπων σκέψης των μελών της ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

4. *Αλτρουισμός*: Λειτουργεί στην περίπτωση που τα παιδιά παρέχουν ανιδιοτελώς βοήθεια στα υπόλοιπα μέλη. Η διαδικασία αυτή τονώνει τη αυτοπεποίθηση των παιδιών σχετικά με τη χρησιμότητα και την προσωπική τους αξία και τα βοηθά να αντιληφθούν τη δυνατότητα που έχουν να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους και να κερδίσουν με τον τρόπο αυτό την εκτίμησή τους (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

5. *Διορθωτική Ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένεια)*: Τα μέλη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας «συχνά αλληλεπιδρούν με τον συντονιστή και την υπόλοιπη ομάδα με τρόπους που θυμίζουν την αλληλεπίδραση τους μέσα στην οικογένεια» (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011, σ.67). Οι ομοιότητες αυτές στην αλληλεπίδραση παρατηρούνται κυρίως όταν υπάρχει έντονη μεταβίβαση. Στις περιπτώσεις αυτές παρέχεται βοήθεια στο παιδί «να διερευνήσει και να αξιολογήσει τον παγιωμένο ρόλο που μεταφέρει στην ομάδα» (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011, σ.68), μαθαίνοντας παράλληλα νέους τρόπους αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς.

6. *Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης (socializing techniques)*: Πρόκειται για τη λειτουργία της εκμάθησης βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνική μάθηση) ως θεραπευτικού παράγοντα, συνιστώντας τον κύριο στόχο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας ή λειτουργώντας συνεπικουρικά στην επίτευξη του στόχου της ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

7. *Μιμητική Συμπεριφορά*: Άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική μάθηση είναι η μίμηση, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία. Το παιδί στα πλαίσια της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας έχει την ευκαιρία να μιμηθεί συμπεριφορές που εκδηλώνει ο συντονιστής ή τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και με τον τρόπο αυτό να πειραματιστεί με νέες μορφές συμπεριφοράς, καταλήγοντας σε αυτή που ταιριάζει περισσότερο στη δική του ψυχοσύνθεση (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

8. *Διαπροσωπική Μάθηση*: Πρόκειται για μια διαδικασία που ευνοείται στα πλαίσια της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και προσφέρει στο παιδί η δυνατότητα να μάθει να συνυπάρχει με τους άλλους, και παράλληλα να μάθει κανόνες συμπεριφοράς που θα βοηθήσουν στην απόκτηση ικανοποιητικών και ανταποδοτικών διαπροσωπικών σχέσεων. Η διαπροσωπική μάθηση λειτουργεί συχνά ως παράγοντας αλλαγής μέσα από την ανατροφοδότηση και αυτοπαρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί αναγνωρίζει συμπεριφορές και δυσκολίες που παρουσιάζει στην καθημερινότητά του, δοκιμάζει πιο αποδοτικές συμπεριφορές και τις μεταφέρει εν τέλει από την ομάδα στο

κοινωνικό του περιβάλλον έξω από αυτή (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

9. *Η συνοχή της ομάδας (cohesiveness)*: Η συνοχή αφορά την έλξη που αισθάνονται τα μέλη προς την ομάδα και προς τα υπόλοιπα μέλη (Yalom, 2006). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο αναγνωρίζονται οι ομοιότητες μεταξύ των μελών και παρέχεται η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών. Έτσι, ευνοείται η απόκτηση αυτοεκτίμησης και η κατάκτηση από μέρους των παιδιών της κοινωνικής συμπεριφοράς που είναι απαραίτητη για την αποδοχή και την εκτίμηση της ομάδας, καθώς και για την προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον εκτός ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

10. *Κάθαρση*: «Αναφέρεται στην ικανότητα για αναγνώριση και ανοιχτή έκφραση συναισθήματος και κατά συνέπεια στη συναισθηματική αποφόρτιση» (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011, σ.70). Η συναισθηματική έκφραση είναι σημαντική διότι συμβάλλει στη δημιουργία αμοιβαίων σχέσεων και δεσμών μέσα στην ομάδα, ευνοώντας την ύπαρξη συνοχής της. Παράλληλα, η συναισθηματική αποφόρτιση είναι εξίσου σημαντική όταν γίνεται προσεκτικά από εκπαιδευόμενο συντονιστή, έτσι ώστε να μη θέτει σε κίνδυνο τους στόχους και την ασφάλεια των μελών της ομάδας και να οδηγεί σε μια εποικοδομητική κάθαρση για τα παιδιά (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

11. *Υπαρξιακοί Παράγοντες*: Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με διάφορα ζητήματα που αφορούν την ανθρώπινη ύπαρξη, όπως η θνητή φύση και η εφήμερη ύπαρξη καταστάσεων και πραγμάτων. Οι θεραπευτική τους λειτουργία εξαρτάται άμεσα από τους στόχους της ομάδας και την κατάλληλη εκπαίδευση και εμπειρία του συντονιστή που θα οδηγήσει σε μια ασφαλή και εποικοδομητική λειτουργία των παραγόντων αυτών για την ομάδα (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

1.5 Περιορισμοί της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με παιδιά

Σε ορισμένες περιπτώσεις η εργασία σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν ενδείκνυται και παρουσιάζει σοβαρούς περιορισμούς λόγω της σύνθεσής της. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν να λειτουργήσουν στα πλαίσια μιας

ομάδας διότι δεν είναι έτοιμα ή κατάλληλα για μια τέτοια εμπειρία. Κάποιες τέτοιες περιπτώσεις παιδιών είναι εκείνα που βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από κάποια εγκεφαλική βλάβη ή ψυχωτικές και γλωσσικές διαταραχές, τα επιθετικά ή παρορμητικά παιδιά, εκείνα που έχουν υποστεί σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση, τα αδέλφια ή οι στενοί συγγενείς και τέλος, παιδιά με αυτοκτονικές ή ανθρωποκτονικές τάσεις (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011, σ.81).

Οι περιπτώσεις αυτές παιδιών αποκλείονται συνήθως από τη συμμετοχή σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, διότι έχουν ανάγκη από εξατομικευμένη προσέγγιση σε συναισθηματικό κυρίως επίπεδο. Το γεγονός αυτό επιβαρύνει τον συντονιστή και μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργία και ικανοποιητική λειτουργία της εκάστοτε ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

1.6 Ο ρόλος και η σημασία του συντονιστή σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα

Ο ρόλος του συντονιστή είναι κεντρικής σημασίας τόσο για την εύρυθμη λειτουργία της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, όσο και την αποτελεσματικότητά της και για αυτό οφείλει να αυξάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, να έχει πρακτική εμπειρία και παράλληλα, να είναι ενήμερος για τις επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο του (Βασιλόπουλος, Μπούζος, & Μπαούρδα, 2016). Πρόκειται για ένα ρόλο σύνθετο που δεν περιορίζεται στην απλή παρουσίαση πληροφοριών, αλλά λειτουργεί καθοδηγητικά προωθώντας τη μάθηση, διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, παρέχει ευκαιρίες για συναισθηματική έκφραση και συντελεί καθοριστικά στην επεξεργασία της διαδικασίας της ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Εστιάζει κυρίως σε παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας στο σύνολό της και όχι εξατομικευμένα, εφαρμόζει στρατηγικές ενίσχυσης της αυτοκατανόησης των μελών της και κυρίως δεν αναλαμβάνει απλώς την οργάνωση και συντονισμό της ομάδας, αλλά τον τρόπο που θα τη διδάξει (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

1.6.1 Χαρακτηριστικά του συντονιστή

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας συντονιστής αναφέρονται κυρίως στα ποιοτικά στοιχεία, τα οποία προσδιορίζουν τον συντονιστή ως προσωπικότητα. Δεδομένου ότι ο συντονισμός ομάδων έχει άμεση σχέση με την προσωπικότητά του (ικανότητες, αξίες, προσδοκίες), οφείλει να μεριμνεί για την καλλιέργεια ορισμένων από τα χαρακτηριστικά αυτά και την προσωπική του ανέλιξη (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011 · Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016).

Σύμφωνα με την Brown, τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που είναι συνετό να διαθέτει ένας συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι επιγραμματικά τα εξής:

- Εμπιστοσύνη στη διαδικασία της ομάδας και στην αποτελεσματικότητα τόσο της ομαδικής εργασίας, όσο και στις ικανότητες του ίδιου.
- Θάρρος για ανάληψη ρίσκου.
- Προθυμία παραδοχής του λάθους και των αδυναμιών του και να αντιμετωπίζει εποικοδομητικά τις συγκρούσεις.
- Ικανότητες οργάνωσης και σχεδιασμού.
- Ανοχή στην αμφισβήτηση και αποδοχή της κριτικής των άλλων χωρίς να συμπεριφέρεται αμυντικά.
- Αυθεντικό ενδιαφέρον και φροντίδα για τους άλλους.
- Να επικεντρώνει τις σκέψεις, τα συναισθήματά και την προσοχή του στην ομάδα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.
- Ευελιξία.
- Αυτογνωσία.
- Αίσθηση του χιούμορ.

(Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011 · Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016).

1.6.2 Λειτουργίες και δεξιότητες του συντονιστή

Μέσα από έρευνες και αναλύσεις πάνω στο ρόλο και το έργο του συντονιστή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, προέκυψαν 4 βασικές και αλληλοεπικαλυπτόμενες

λειτουργίες συντονισμού, οι οποίες διευκολύνουν το έργο του καθορίζοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Για κάθε μια ξεχωριστά λειτουργία ο συντονιστής πρέπει να έχει και τις κατάλληλες δεξιότητες που συντελούν στην ικανοποίηση των απαιτήσεων της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Πρώτη λειτουργία είναι η φροντίδα (Caring) στην οποία εμπίπτουν δεξιότητες που βοηθούν τα μέλη να αισθάνονται ασφάλεια και αποδοχή στην ομάδα. Η φροντίδα περιλαμβάνει ικανότητες όπως η παροχή συναισθηματικής θέρμης, προστασίας και επαίνου, καθώς και το ειλικρινές και έμπρακτο ενδιαφέρον του συντονιστή για τα μέλη της ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Η δεύτερη λειτουργία συντονισμού είναι η συναισθηματική ενεργοποίηση (Educational activation), η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορές επικεντρωμένες «στην αναγνώριση και την εξερεύνηση των συναισθημάτων των μελών, ενώ παράλληλα τα μέλη μαθαίνουν να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους στην ομάδα» (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016, σ.59). Αναλυτικότερα, ο συντονιστής καλείται να διαθέτει συμπεριφορές όπως η παρακίνηση, η αντιπαράθεση, η αντανάκλαση, η ανατροφοδότηση, η παροχή πρότυπου συμπεριφοράς, καθώς και η αυτοαποκάλυψη.

Μία άλλη λειτουργία συντονισμού είναι η απόδοση νοήματος (Meaning attribution). Οι παρεμβάσεις που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή έχουν άμεση σχέση με το θεραπευτικό αποτέλεσμα της ομάδας. Μέσω αυτών ο συντονιστής βοηθά τα μέλη να κατανοήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους και με τον τρόπο αυτό να δώσουν νόημα και να μάθουν μέσα από τη διαδικασία της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016). Τέλος, η διοικητική λειτουργία (Executive function) περιγράφει τις συμπεριφορές του συντονιστή που σχετίζονται με την δομή και την οργάνωση της ομάδας, ώστε τα μέλη της να αισθάνονται ασφάλεια σχετικά με τη συμμετοχή τους σε αυτή και την ανάληψη ρίσκων. Αφορά τη διαμόρφωση κανόνων, την εστίαση σε ένα συγκεκριμένο θέμα, δραστηριότητα ή διαδικασία που επιθυμεί ο συντονιστής, την έναρξη και λήξη των συναντήσεων, καθώς και την ενεργοποίηση της ομάδας ώστε να έχει δομή και κατεύθυνση (Βασιλόπουλος, Μπρούζος & Μπαούρδα, 2016).

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: Παρουσίαση δύο Ψυχοεκπαιδευτικών Προγραμμάτων

2.1 Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τη μείωση του κοινωνικού άγχους σε φοιτητές πανεπιστημίου

Το πρώτο άρθρο με τίτλο : «Build Your Social Confidence: A Social Anxiety Group for College Students» (Damer, Latimer, & Porter, 2010) πραγματεύεται το θέμα του κοινωνικού άγχους, που αποτελεί μια διαταραχή με αρνητικές επιπτώσεις για την ομάδα των φοιτητών πανεπιστημίου. Έρευνες έχουν δείξει ότι για τα ζητήματα που φοιτητές ζητούν συχνά βοήθεια (π.χ. άγχος, κατάθλιψη, διαπροσωπικές ανησυχίες, αυτοεκτίμηση), η ομαδική θεραπεία έχει αποδειχθεί ότι είναι τουλάχιστον εξίσου αποτελεσματική με την ατομική θεραπεία (Parcover, Dunton, Gehlert, & Mitchell, 2006). Πολλές μελέτες υποστηρίζουν έντονα την αποτελεσματικότητα της ομαδικής θεραπείας στη θεραπεία του κοινωνικού άγχους και επιπλέον, την θεωρούν ως έναν οικονομικά αποδοτικό τρόπο παροχής υπηρεσιών (Damer, Latimer & Porter, 2010,σ.9)

Ειδικότερα, το άρθρο εστιάζει στο γεγονός ότι η γνωσιακή-συμπεριφορική ομαδική θεραπεία ενδείκνυται ως θεραπεία για άτομα με διαταραχή κοινωνικού άγχους. Ωστόσο, η δομή των υφιστάμενων πρωτοκόλλων CBGT δεν είναι κατάλληλη για τα συμβουλευτικά κέντρα του πανεπιστημίου λόγω των περιορισμών του ακαδημαϊκού ημερολογίου, των ανταγωνιστικών απαιτήσεων της ζωής των σπουδαστών, των πεπερασμένων πόρων του προσωπικού και των ειδικών αναγκών ομαδικής θεραπείας που παρουσιάζουν οι φοιτητές.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τις συναντήσεις μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας κοινωνικού άγχους που σχεδιάστηκε ειδικά για φοιτητές. Το πρωτόκολλο συνδυάζει στοιχεία από το μοντέλο των Heimberg και Becker CBGT σχετικά με την κατάρτιση των κοινωνικών δεξιοτήτων, την παρέμβαση Padesky (1997) για την «δυναμική υπεράσπιση του εαυτού» και μια συνιστώσα διαπροσωπικής διαδικασίας. Τα αρχικά δεδομένα έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα και η ομάδα έχει γίνει τόσο δημοφιλής ώστε να προσφέρονται δύο τμήματα της συγκεκριμένης ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας κάθε εξάμηνο. Δεδομένης της σημασίας του κοινωνικού άγχους για τον πληθυσμό του πανεπιστημίου και την υποσχόμενη φύση του ακόλουθου πρωτοκόλλου θεραπείας, αυτό το άρθρο αποδεικνύεται χρήσιμο για το προσωπικό του Κέντρου Συμβουλευτικής και παρέχει στον αναγνώστη ένα εννοιολογικό πλαίσιο και λεπτομερείς πληροφορίες

σχετικά με το πώς να δημιουργεί μια ομάδα κοινωνικού άγχους ειδικά σχεδιασμένη για την κάλυψη των αναγκών ενός πανεπιστημιακού πληθυσμού.

2.1.1 Εισαγωγή

Η διαταραχή κοινωνικού άγχους είναι μία από τις πιο κοινές ψυχικές διαταραχές υγείας και ορίζεται ως άγχος που προκύπτει από την προοπτική ή παρουσία προσωπικής αξιολόγησης σε πραγματικές ή φανταστικές κοινωνικές καταστάσεις, στις οποίες το άτομο είναι το επίκεντρο της προσοχής (π.χ. σε συνομιλίες ή δημόσιες ομιλίες). Σύμφωνα με το *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών* (4η έκδ. [DSM-IV-TR], Ψυχιατρική ένωση Αμερικής, 2000) τα κριτήρια που προσδιορίζουν την κοινωνική αγχώδη διαταραχή είναι ο έντονος και επίμονος φόβος έναντι μιας ή περισσότερων κοινωνικών καταστάσεων, τις οποίες τα άτομα αποφεύγουν ή τους προκαλούν αναστάτωση (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.7). Άτομα με διαταραχή κοινωνικού άγχους αναγνωρίζουν γενικά την υπερβολική φύση των φόβων τους, ωστόσο η ζωή τους διαταράσσεται σε σημαντικό βαθμό λόγω του άγχους αυτού. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στη βιβλιογραφία, οι όροι διαταραχή κοινωνικού άγχους και κοινωνική φοβία, χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά. Για τους σκοπούς αυτού του άρθρου, χρησιμοποιείται ο όρος «διαταραχή κοινωνικού άγχους» ή ο ευρύτερος όρος «κοινωνικό άγχος», έτσι ώστε να συμπεριληφθούν επίπεδα της διαταραχής.

Πολλά μοντέλα έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τις πιθανές αιτίες και μεταγενέστερη θεραπεία του κοινωνικού άγχους. Το 1982, οι Schlenker και Leary (1982) προσδιόρισαν τέσσερις κατηγορίες μοντέλων: το μοντέλο έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων (το άγχος προκαλείται από την πραγματική έλλειψη επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων), το γνωστικό μοντέλο αυτοαξιολόγησης (η αντίληψη του ατόμου για την έλλειψη δεξιοτήτων είναι πιο σημαντική από το πραγματικό επίπεδο δεξιοτήτων), το κλασικό μοντέλο της μάθησης (το άγχος προκαλείται από τα ζεύγη μεταξύ αποτρεπτικών κοινωνικών συνεπειών και ουδέτερων ερεθισμάτων) και την προσέγγιση των γνωρισμάτων της προσωπικότητας (το άγχος οφείλεται σε υποκείμενες ατομικές διαφορές). Πιο πρόσφατη έρευνα προτείνει ότι η αιτιολογία του κοινωνικού άγχους περιλαμβάνει ένα συνδυασμό των παραπάνω παραγόντων (Heimberg & Becker, 2002 · Rapee & Spence, 2004 όπ.αναφ. στο Damer, Latimer & Porter, 2010, σ.8).

Σύμφωνα με έρευνες, διαπιστώνεται ότι το άγχος στη διαταραχή κοινωνικού άγχους εμφανίζεται διαφορετικό από άλλες μορφές άγχους λόγω του φόβου της

αρνητικής διαπροσωπικής αξιολόγησης. Το γνωσιακό- συμπεριφορικό μοντέλο της διαταραχής κοινωνικού άγχους εξηγεί το πώς ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης και άλλα συνιστώσες λειτουργούν ανατροφοδοτικά για να δημιουργήσουν, να επιδεινώσουν και να διατηρήσουν το κοινωνικό άγχος.

Συνοπτικά, το μοντέλο αυτό αναφέρει ότι ένα άτομο με κοινωνικό άγχος δημιουργεί μια «ψυχική αναπαράσταση» της συμπεριφοράς που εμφανίζεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση και εστιάζει στο πώς θα φαίνεται αυτή μέσα από τα μάτια του κοινού. Οι Rapee και Heimberg (1997) δήλωσαν ότι διάφορα στοιχεία της πληροφορίας δημιουργούν την ψυχική αναπαράσταση (π.χ. προηγούμενες εμπειρίες σε κοινωνικές καταστάσεις, εσωτερικές ενδείξεις όπως σωματικά συμπτώματα και εξωτερικές ενδείξεις όπως η ανταπόκριση του κοινού) και πιο συχνά η προσοχή δίνεται στις αρνητικές πτυχές του καθενός μπροστά σε μια «πιθανή απειλή».

Η διαφορά μεταξύ της αντίληψης του κοινωνικά αγχωμένου ατόμου για τις προσδοκίες του κοινού (δηλαδή, πολύ υψηλό) και την αντίληψη της αξιολόγησης του κοινού (δηλαδή πολύ χαμηλή) οδηγεί στο φόβο της αρνητικής αξιολόγησης και της πρόβλεψης ολέθριων συνεπειών. Αν και η πρόβλεψη της αρνητικής αξιολόγησης έχει ως στόχο να προετοιμάσει το άτομο για τη δυνητική απειλή, στην πραγματικότητα προκαλεί περαιτέρω ψυχολογικά, γνωστικά και συμπεριφορικά συμπτώματα άγχους. Τελικά, αυτό οδηγεί στην υιοθέτηση συμπεριφορών ασφάλειας και αποφυγής κοινωνικών καταστάσεων. Επιπλέον, το γνωσιακό-συμπεριφορικό μοντέλο της διαταραχής του κοινωνικού άγχους ισχύει ανεξάρτητα από το αν το πρόσωπο έρχεται αντιμέτωπο με μια κοινωνική κατάσταση, προβλέποντας μελλοντικά γεγονότα ή «αναμασώντας» τα παρελθόντα κοινωνικά «λάθη» (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σσ.8-9).

Το κοινωνικό άγχος, λοιπόν, είναι ένα συχνό πρόβλημα μεταξύ των φοιτητών, ανεξάρτητα από τη φυλετική/εθνική ένταξη σε ομάδα, την εθνικότητα, το φύλο ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Προκαλεί δυσφορία στο άτομο όταν έρχεται αντιμέτωπο με κοινωνικές καταστάσεις και είναι πιο πιθανό να βρεθεί μπροστά σε μια σειρά από άλλες προκλήσεις σε σχέση με τους μη αγχώδεις συνομηλίκους τους. Πιο συγκεκριμένα, οι έντονα αγχώδεις φοιτητές δείχνουν μια τάση προς υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ από ότι οι συμφοιτητές τους και υψηλότερα ποσοστά χρήσης κάνναβης από ότι οι λιγότερο αγχώδεις φοιτητές (Oyefeso, 1991). Επιπλέον, το υψηλό κοινωνικό άγχος έχει συνδεθεί με τη μοναξιά στις γυναίκες φοιτήτριες (Bruch,

Kaflowitz, & Pearl, 1988). Ο Kessler (2003) διεξήγαγε μια συνολική ανασκόπηση για τις επιπτώσεις του κοινωνικού άγχους στον γενικό πληθυσμό και τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι τα άτομα με κοινωνικό άγχος είναι επίσης πιο πιθανό να έχουν συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές ψυχικής υγείας (π.χ. κατάθλιψη), αυξήσεις στην χρήση ψυχοτρόπων ουσιών, σωματικές διαταραχές (π.χ. καρδιαγγειακές παθήσεις), αρνητική συμπεριφορά στην αναζήτηση βοήθειας και δυσκολίες με τις κανονιστικές μεταβάσεις (π.χ. μειωμένη εκπαιδευτική επίδοση, αυξημένη εφηβική τεκνοποίηση). Τέλος, το κοινωνικό άγχος είναι ένας σημαντικός προγνωστικός δείκτης για την ύπαρξη αυτοκτονικών ιδεών και για τις πραγματικές προσπάθειες αυτοκτονίας (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.9).

2.1.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι του προγράμματος

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, ο σκοπός της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο είναι να εστιάσει στη θεραπευτική παρέμβαση μιας ομαδικής θεραπείας κοινωνικού άγχους που απευθύνεται σε έναν πανεπιστημιακό πληθυσμό που αντιμετωπίζει συγκεκριμένες ανάγκες και στις μοναδικές προκλήσεις λειτουργίας ενός συμβουλευτικού κέντρου. Ο γενικός σκοπός της ομάδας είναι να παράσχει στους φοιτητές την κατανόηση των συνιστωσών του κοινωνικού άγχους και να οδηγήσει στη μείωσή του μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην αύξηση της συνολικής κοινωνικής εμπιστοσύνης/αυτοπεποίθησης.

Η βασική θεραπευτική παρέμβαση είναι μια σειρά από δραστηριότητες δέσμευσης της ομάδας που έχουν σχεδιαστεί για να διευκολύνουν την έκθεση σε κοινές καταστάσεις άγχους. Άλλες παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τη γνωστική αναδιάρθρωση (η οποία χρησιμοποιείται για την επανεκτίμηση του κοινωνικού κινδύνου), την «ισχυρή υπεράσπιση του εαυτού» (Padesky, 1997) και την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων (οι οποίες χρησιμοποιούνται για την αύξηση της εμπιστοσύνης και τη μείωση των συναισθημάτων ευπάθειας). Η προσέγγισή αυτή σχεδιάστηκε για να αντιμετωπίσει πολλαπλές μορφές κοινωνικού άγχους και στοχεύει στην αναγνώριση των κοινών καταστάσεων άγχους μεταξύ των μελών της ομάδας, τον γνωστικό μετασχηματισμό σχετικά με ζητήματα κοινωνικού άγχους, την ισχυρή υπεράσπιση του εαυτού και την απόκτηση αυτοπεποίθησης, την υποστήριξη και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

2.1.3 Επιλογή και καταλληλότητα των συμμετεχόντων στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα

Ο δικτυακός τόπος του συμβουλευτικού κέντρου είναι ένα χρήσιμο εργαλείο προβολής για να εκπαιδεύσει τους φοιτητές σχετικά την κοινή φύση του κοινωνικού άγχους και το πώς η ομάδα μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος. Χρησιμοποιείται για την ομάδα ένα μη υποτιμητικό όνομα «Χτίστε την κοινωνική σας εμπιστοσύνη/αυτοπεποίθηση» και μια φιλική προς τους φοιτητές περιγραφή που έχει σχεδιαστεί για την εξομάλυνση του ζητήματος. Το προσωπικό του συμβουλευτικού κέντρου εκπαιδεύεται κατάλληλα για το πώς να αναγνωρίσει τους φοιτητές που θα επωφεληθούν από την ομάδα και ενθαρρύνεται να αναφέρει οποιονδήποτε φοιτητή πιστεύει ότι θα ήταν κατάλληλος.

Με βάση την ιδέα ότι η επιλογή των μελών της ομάδας και η προετοιμασία είναι ουσιαστικής σημασίας στη διαδικασία της ομαδικής θεραπείας (Bowman & DeLucia, 1993 · Yalom, 2005), οι συντονιστές των ομάδων πραγματοποιούν μια ενημερωτική συνεδρία πριν από την ομάδα για τα πιθανά μέλη της ομάδας. Η συνεδρία που διαρκεί 1,5 ώρα αρχίζει με μία γενική επισκόπηση της μορφής της ομάδας, του περιεχομένου και των κατευθυντήριων γραμμών. Αυτό έχει αποδειχθεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος παροχής πληροφοριών για την ομάδα και επίσης δίνει στα μέλη της την αίσθηση για το πώς είναι η ομαδική θεραπεία.

Στη συνέχεια, τα υποψήφια μέλη της ομάδας ολοκληρώνουν μία σύντομη γραφική εργασία, περιλαμβανομένων πολλών μέτρων που αποσκοπούν στην εκτίμηση δύο βασικών κατηγοριών του κοινωνικού άγχους. Χρησιμοποιείται η Κλίμακα Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης Άγχους (SIAS) για να μετρηθεί ο φόβος της αλληλεπίδρασης σε ομάδες ή δυάδες και η Κλίμακα Κοινωνικής Φοβίας (SPS) για τη μέτρηση του φόβου ελέγχου ή παρακολούθησης. Και τα δύο μέτρα αναπτύχθηκαν από τους Mattick και Clarke (1998) και έδειξαν αξιοπιστία και εγκυρότητα. Δηλώσεις που περιγράφουν τα συμπτώματα κοινωνικού άγχους βαθμολογούνται σε κλίμακα από το " 0 - καθόλου χαρακτηριστικό ή αληθινό για μένα" μέχρι το " 4 - Εξαιρετικά χαρακτηριστικό ή αληθινό για μένα". Κάθε μέτρο αποτελείται από 20 αντικείμενα όπως το «Έχω δυσκολία στη βλεμματική επαφή με άλλους» και «Φοβάμαι ότι μπορεί να κοκκινίσω όταν είμαι με άλλους». Γίνεται χρήση των κλιμάκων SIAS και SPS προκειμένου να παρασχεθούν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικό άγχος των υποψηφίων μελών και να καθιερωθούν βασικές μετρήσεις (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.9).

Τέλος, οι συντονιστές των ομάδων συναντώνται ξεχωριστά με κάθε υποψήφιο μέλος της ομάδας. Αυτές οι σύντομες συναντήσεις χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν την καταλληλότητα της ομάδας και την αντιμετώπιση οποιωνδήποτε ερωτήσεων ή ανησυχιών σχετικά με αυτή. Φαίνεται ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της διαδικασίας επιλογής των μελών και την αυξημένη συμμετοχή και συμμόρφωση καθ'όλη τη διάρκεια της ομάδας. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το ότι υπάρχουν υποψήφια μέλη που δεν είναι έτοιμα για θεραπευτική παρέμβαση στα πλαίσια μιας ομάδας και εκείνα που είναι έτοιμα να εξοικειωθούν με την ομαδική διαδικασία.

2.1.4 Μέγεθος, σύνθεση και μορφή της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Αν και η ομάδα «Build Your Social Confidence» (BYSC) χρησιμοποιεί ένα μοντέλο γνωσιακής-συμπεριφορικής ομαδικής θεραπείας (cognitive-behavioral group therapy - CBGT) ως βάση θεραπείας, είναι σαφώς διαφορετικό με πολλούς τρόπους από το χαρακτηριστικό CBGT. Μία από τις κύριες διαφορές είναι ότι απαιτείται λιγότερος χρόνος. Στην ομάδα BYSC, οι συνεδρίες διαρκούν 8 εβδομάδες και έχουν διάρκεια μόνο 1,25 ώρες. Λόγω τόσο του μειωμένου χρόνου όσο και του μεγαλύτερου μεγέθους της ομάδας (μέχρι δέκα μέλη έναντι πέντε στο CBGT), δεν είναι εφικτή η εξατομικευμένη παρέμβαση. Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές ανταποκρίνονται πολύ καλύτερα σε ενδιαφέρουσες δομημένες δραστηριότητες παρά στην ταυτοποίηση ενός ιδιαίτερου παιχνιδιού ρόλων. Επομένως, η ομαδική θεραπευτική παρέμβαση υλοποιείται μέσω δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί για την προσομοίωση καταστάσεων - επαγόμενων στο κοινωνικό άγχος- που είναι κοινές στους φοιτητές (π.χ. γνωριμίες, δημιουργία φιλικών δεσμών, αυτοπεποίθηση στις σχέσεις με τους συγγάτοικους και τους καθηγητές). Καταστάσεις που δημιουργήθηκαν από το κοινές πηγές άγχους, εντοπίζονται μέσω ανατροφοδότησης και δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από προηγούμενες προσεγγίσεις της ομάδας. Κατά τη διάρκεια της ενημερωτικής συνεδρίας πριν από την ομάδα, οι φοιτητές δίνουν ένα προσωπικό παράδειγμα τέτοιου είδους καταστάσεων και χρησιμοποιούνται αυτές οι πληροφορίες για να προσαρμοστούν οι δραστηριότητες και να καθοριστεί πόση έμφαση θα δοθεί σε ορισμένα θέματα.

Η ομάδα BYSC είναι τυπικά υπό την καθοδήγηση ενός εξουσιοδοτημένου μέλους του προσωπικού (συντονιστής) και ενός ασκούμενου (κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος, φοιτητής ψυχολογίας), αλλά την επίβλεψη ή εποπτεία της ομάδας έχει

μόνο το εξουσιοδοτημένο μέλος του προσωπικού. Οι συντονιστές των ομάδων ξεκινούν κάθε μια από τις οκτώ συναντήσεις με εβδομαδιαία ανασκόπηση εργασίας, στην οποία οι φοιτητές ενθαρρύνονται να μοιράζονται τις επιτυχίες ή τις προκλήσεις που έχουν αντιμετωπίσει την τελευταία εβδομάδα ή ζητήματα για τα οποία θα ήθελαν τα σχόλια της ομάδας.

Κάθε ομάδα δραστηριοποιείται σε θέματα κοινωνικού άγχους και σε στρατηγικές αντιμετώπισης του, καθώς και στην εφαρμογή δραστηριοτήτων σε κάθε συνάντηση που στοχεύει στην απόκτηση νέων τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς. Επίσης, μεμονωμένα μέλη της ομάδας επεξεργάζονται τις εμπειρίες τους μετά από κάθε δραστηριότητα και συχνά παρέχουν και να λαμβάνουν σχόλια από άλλους στην ομάδα. Εργασία για το σπίτι ανατίθεται στο τέλος της συνάντησης της ομάδας για να ενθαρρύνει την πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και τη συνέχεια μεταξύ των συναντήσεων. Συνολικά, η μορφή της ομάδας έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να παρέχει στα μέλη της τις ευκαιρίες να μάθουν ότι δεν είναι μόνοι στους φόβους τους, να ασχοληθούν με αυτούς σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και να λάβουν σχόλια από τους συνομηλίκους τους (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σσ.12-13).

Οι 12 συμμετέχοντες (7 άνδρες, 5 γυναίκες) είναι ηλικίας 20 έως 29 ετών, με μέση ηλικία 21,8. Επτά συμμετέχοντες προσδιορίζονται ως λευκοί, 2 ως Αμερικανοί-Ασιάτες, 1 ως ισπανόφωνος -Αμερικανός και 2 ως Πολυφυλετικοί. Δέκα είναι προπτυχιακοί φοιτητές και 2 είναι μεταπτυχιακοί φοιτητές. Τέλος, παρουσιάζεται μια μεγάλη ποικιλία σημαντικών στοιχείων και από τα δεδομένα των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η ομάδα BYSC είναι πολλά υποσχόμενη.

2.1.5 Συνεδρίες/ Συναντήσεις

1^η Συνάντηση: «Σκέψεις και στάσεις απέναντι στο κοινωνικό άγχος»

Θέμα: Ανταλλαγή σκέψεων, εμπειριών και συναισθημάτων που σχετίζονται με το κοινωνικό άγχος.

Στόχοι: Να καταλάβουν τα μέλη της ομάδας πώς το κοινωνικό τους άγχος μπορεί να έχει επικρατήσει και να παρουσιάζεται ενισχυμένο, αλλά ομοίως μπορεί και να εξαφανιστεί και να μπουκ στη θέση του νέες στρατηγικές αντιμετώπισης του.

Δραστηριότητες: Σε αυτή την πρώτη συνεδρία, δημιουργείται ασφάλεια στην ομάδα και συνοχή, διευκολύνοντας ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Τα μέλη της ομάδας

καλούνται να παρουσιαστούν και να συμπεριλάβουν το μικρό τους όνομα ή το μάθημα σπουδών τους και κάτι που δεν έχει να κάνει με το άγχος. Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας καλούνται να μοιραστούν το πώς το κοινωνικό άγχος επηρεάζει τη ζωή τους και τι θα ήθελαν να κερδίσουν από την ομάδα. Επισημαίνονται θέματα και γίνονται σχόλια στη διαδικασία όπως «Φαίνεται ότι πολλοί από εσάς μπορείτε να ταυτιστείτε με το αίσθημα της μοναξιάς». Στην αρχή της συνεδρίας, ζητείται επίσης από την ομάδα να δημιουργήσει μια λίστα λέξεων ή φράσεων που να συνδέονται με το κοινωνικό άγχος και γράφονται στον πίνακα. Καθώς τα μέλη της ομάδας δίνουν λέξεις όπως « απομόνωση» και «αυτοπροστατευτικός», είναι σε θέση να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες με μη απειλητικό τρόπο (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.13).

Μέσω διαδραστικών μεθόδων και ψυχοεκπαίδευσης σχετικής με το κοινωνικό άγχος, παρουσιάζεται το γνωστικό-συμπεριφορικό μοντέλο. Παρέχετε βοήθεια στα μέλη της ομάδας για να καταλάβουν πώς το κοινωνικό τους άγχος μπορεί να έχει επικρατήσει και ενισχυθεί, αλλά ομοίως μπορεί και να εξαφανιστεί και να μπουκ στη θέση του νέες στρατηγικές αντιμετώπισης. Παρέχεται μια σύντομη αιτιολόγηση για κάθε συστατικό της θεραπείας (διατύπωση εμπνευσμένη από τον Padesky, 2006): Άτομα με κοινωνικό άγχος τείνουν να υπερεκτιμούν τον πιθανό κίνδυνο κριτικής, απόρριψης ή αμηχανίας σε κοινωνικές καταστάσεις. Ταυτόχρονα, τείνουν να υποτιμούν τη δική τους ικανότητα να αντιμετωπίσουν τυχόν κριτική, απόρριψη ή αμηχανία. Επίσης, άτομα με κοινωνικό άγχος γενικά αποφεύγουν όσα τους αγχώνουν και εμπλέκονται σε μια ποικιλία συμπεριφορών που παρέχουν ασφάλειας (π.χ. χρήσης αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών) και που τους βοηθούν να αισθάνονται λιγότερο ευάλωτοι (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.13) .

Εξηγείται, λοιπόν, στην ομάδα ότι σκοπός είναι η βοήθεια των μελών να επαναξιολογήσουν τον κοινωνικό κίνδυνο (μέσω της γνωστικής αναδιάρθρωσης), να αυξήσουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους , να αντιμετωπίσουν τον φόβο των συνεπειών (μέσω της ισχυρής υπεράσπισης του εαυτού και την κατάρτιση ατομικών δεξιοτήτων), την πρακτική που αντιμετωπίζει τις καταστάσεις που αποφεύγονται και τη μείωση των συμπεριφορών ασφάλειας (μέσω δραστηριοτήτων έκθεσης).

Τέλος, εισάγεται η πρώτη παρέμβαση, η γνωστική αναδιάρθρωση. Χρησιμοποιείται μια συνοπτική έκδοση των μοντέλων Heimberg και Becker (2002) στην οποία παρουσιάζονται οι έννοιες των αυτόματων σκέψεων, των σκεπτόμενων σφαλμάτων, οι αμφισβητούμενες ερωτήσεις και οι ορθολογικές απαντήσεις. Αυτά αναφέρονται σε όλη την ομάδα και ενσωματώνονται σε άλλες παρεμβάσεις. Για την

εργασία στο σπίτι, τα μέλη της ομάδας καλούνται να καταγράψουν αυτόματες σκέψεις και πρακτικές που εντοπίζουν σφάλματα σκέψης, αμφισβητούν ερωτήματα και λογικές απαντήσεις. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με το να μοιραστούν τα μέλη της ομάδας πώς ήταν να είσαι στην ομάδα εκείνη την ημέρα. Πάντα, ένα μέλος της ομάδας λέει: «Αισθάνομαι καλά να γνωρίζω ότι δεν είμαι μόνος» και τα άλλα μέλη της ομάδας γνέθουν ή χτυπούν δείχνοντας ότι συμφωνούν (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.13).

2^η Συνάντηση

Θέμα: «Εστιάζοντας προς τα έξω αντί της εστίασης προς τα μέσα»

Στόχοι: Να κατανοήσουν τα μέλη της ομάδας πως όταν εστιάζουν στον δικό τους εσωτερικό κόσμο (συναισθήματα, σκέψεις, στάσεις), το κοινωνικό τους άγχος διαιωνίζεται. Επίσης, να διδαχθούν νέες κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνομιλία, τη μη λεκτική επικοινωνία, την ενεργητική ακρόαση και την αυτό-αποκάλυψη.

Δραστηριότητες: Αυτή η συνεδρία ανοίγει με μία γενική ανασκόπηση της εργασίας που προηγήθηκε στο σπίτι για τη γνωστική αναδιάρθρωση. Η πρώτη νέα ιδέα που παρουσιάζεται είναι «Εστιάζοντας προς τα έξω έναντι της εστίασης προς τα μέσα» (εμπνευσμένη από τον Padesky, 2006). Εξηγείται στην ομάδα ότι οι άνθρωποι με κοινωνικό άγχος τείνουν να εστιάζουν προς τα μέσα, στα δικά τους συναισθήματα, σωματικά συμπτώματα και σκέψεις αυτοκριτικής, γεγονός που διαιωνίζει το άγχος τους. Είναι συχνά τόσο απασχολημένοι αξιολογώντας την κοινωνική τους εμφάνιση και στο να αποφασίσουν τι πρέπει να πουν όταν αποσυνδεθούν από το άτομο με το οποίο μιλούν και ως εκ τούτου δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.14).

Έτσι, τα μέλη της ομάδας μπαίνουν σε дуάδες και προσπαθούν να κάνουν μια συζήτηση στις δύο διαφορετικές συνθήκες-εστιάζοντας προς τα μέσα αντί να εστιάσουν προς τα έξω- με συνοδευτικές γραπτές οδηγίες για να τους βοηθήσουν. Για παράδειγμα, στην κατάσταση εστίασης προς τα μέσα, τα μέλη της ομάδας κατευθύνονται από προτάσεις όπως «Παρατηρήστε πόσο ανήσυχoi αισθάνεστε. . . Φανταστείτε πώς ο συνεργάτης σας, σας αξιολογεί. . .». Στην εστίαση προς τα έξω παίρνουν τις οδηγίες «Ακούστε αυτό που λέει ο συνεργάτης σας. . . παρατηρήστε τι είναι μοναδικό για αυτόν ή αυτήν. . .» και προτροπές όπως «Πώς ήταν αυτό;» και

«Παρατηρήσατε διαφορές στις δύο συνθήκες;». Τέτοιου είδους οδηγίες και προτροπές χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν τη διαδικασία της συζήτησης και να ενθαρρύνουν τα μέλη να συσχετίσουν αυτή την άσκηση με τις δικές τους εμπειρίες ζωής (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.14).

Η 2^η συνεδρία επικεντρώνεται επίσης στην εισαγωγή και την ορθή χρήση των βασικών δεξιοτήτων συνομιλίας, συμπεριλαμβανομένης της μη λεκτικής επικοινωνίας, των ανοικτού τύπου ερωτήσεων, της αυτο-αποκάλυψης και της αντανακλαστικής ακρόασης (Jakubowski & Lange, 1978). Επισημαίνεται πώς η αντανακλαστική ακρόαση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εστιάσουν προς τα έξω αντί προς τα μέσα και με τη σειρά τους, μειώνοντας το κοινωνικό τους άγχος. Οι συντονιστές παρέχουν φυλλάδια οδηγιών, περιγράφουν κάθε δεξιότητα και ζητούν από τα μέλη της ομάδας να εξασκηθούν σε дуάδες. Η εργασία στο σπίτι είναι να εξασκηθούν στις νέες δεξιότητες συνομιλίας (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.14).

3^η Συνάντηση : «Η ισχυρή υπεράσπιση του εαυτού μας»

Θέμα: Ο φόβος των αρνητικών απαντήσεων από τους άλλους και η αντιμετώπιση του φόβου αυτού.

Στόχοι: Τα μέλη της ομάδας προσδιορίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές που φοβούνται ότι θα αντιμετωπίσουν από άλλους και στη συνέχεια προσπαθούν να μάθουν να αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση και δυναμικότητα τους χειρότερους κοινωνικούς τους φόβους.

Δεξιότητες: Αυτή η συνεδρία επικεντρώνεται σε μια εισαγωγή στην έννοια της «ισχυρής υπεράσπισης του εαυτού» (Padesky, 1997), στην οποία οι φοιτητές προσδιορίζουν τις αρνητικές απαντήσεις που φοβούνται ότι θα λάβουν από άλλους και στη συνέχεια κάνουν πρακτική στο να αντιμετωπίζουν με βεβαιότητα τους χειρότερους κοινωνικούς τους φόβους. Οι συντονιστές των ομάδων χρησιμοποιούν το παιχνίδι ρόλων ως τεχνική και στη συνέχεια διευκολύνουν την ομαδική πρακτική της δεξιότητας με ένα παράδειγμα. Τελικά, τα μέλη των ομάδων εργάζονται σε дуάδες για μια πιο εξατομικευμένη εμπειρία: Πρώτον, τα μέλη της ομάδας εντοπίζουν μια κοινωνική κατάσταση φόβου και γράφουν τρεις ή τέσσερις απαντήσεις (π.χ. " Είσαι βαρετός", "Δεν μπορώ να πιστέψω ότι δεν ξέρεις την απάντηση σε αυτό" , " Πώς μπήκες στο κολλέγιο; "). Στη συνέχεια οι συνεργάτες βοηθούν ο ένας τον άλλον να δημιουργήσει μια ισχυρή απάντηση για κάθε αρνητικό σχόλιο. Τέλος, διαβάζουν τα

«σενάρια» παίρνοντας το ρόλο του κριτικού των άλλων. Αν ο χρόνος το επιτρέπει επαναλαμβάνεται το σενάριο με τους άλλους να είναι πιο επιθετικοί τη δεύτερη φορά. Στο τέλος της δραστηριότητας, επεξεργάζονται τις εμπειρίες τους (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.15).

Κατά κανόνα, μέσω της δραστηριότητας αυτής, το άγχος μεταμορφώνεται σε μια χιουμοριστική κατάσταση. Τα μέλη της ομάδας συνειδητοποιούν: 1) «Κανείς δεν μπορεί να το πει αυτό», 2) «Αν κάποιος το έλεγε αυτό, θα το έλεγε περισσότερο για εκείνους από ότι για μένα» και 3) «Θα μπορούσα να επιβιώσω αν αυτό συνέβαινε». Η εργασία στο σπίτι είναι να ασκηθούν χρησιμοποιώντας την «ισχυρή υπεράσπιση του εαυτού» με τη φαντασία ότι πιάνουν τους εαυτούς τους να φοβούνται μία αρνητική απάντηση από τους άλλους.

4^η Συνάντηση: «Προώθηση δεξιοτήτων συνομιλιών και χρήσης θετικών σχολίων»

Θέμα: Τα μέλη της ομάδας εξασκούνται στη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Στόχοι: Εξασκούνται στη χρήση θετικών σχολίων σε μια συνομιλία και σε μικρότερο βαθμό στην εποικοδομητική κριτική. Η συνεδρία εστιάζει στην εκμάθηση στρατηγικών έναρξης μιας συνομιλίας με ένα άτομο που γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν.

Δραστηριότητες: Η τέταρτη συνεδρία σηματοδοτεί την έναρξη των θεματικών δραστηριοτήτων έκθεσης. Το πρώτο θέμα είναι «Έναρξη και συμμετοχή σε συνομιλίες». Η συνεδρία αυτή αρχίζει με μια εισαγωγή στην έννοια της έκθεσης και μία πολύ σύντομη εξήγηση του τρόπου που δουλεύει μέσα από την εξοικείωση (με την πάροδο του χρόνου, οι φυσικές διαδικασίες του σώματος περιορίζουν το άγχος) και/ή υποθετική δοκιμασία - συμπεριφορικό πείραμα (συνειδητοποίηση ότι οι παράλογες πεποιθήσεις δεν είναι αληθινές). Στη συνέχεια, εξετάζονται οι δεξιότητες συνομιλίας από τη Συνεδρία 2 και αναζητούνται τρόποι για να ξεκινήσουν συνομιλίες καθώς και να συμμετάσχουν τα μέλη στις υπάρχουσες συνομιλίες - μια ικανότητα που έχουν περιγράψει πολλά μέλη ως αποθαρρυντική (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.15).

Στη συνέχεια εισάγεται η «Άσκηση Κοινωνικής Πεταλούδας» (εμπνευσμένη από Heimberg & Becker, 2002) στην οποία τα μέλη μπαίνουν σε ομάδες των δύο ή τριών και ένα άτομο επιλέγεται για να είναι η πρώτη κοινωνική πεταλούδα. Οι δυάδες ή οι τριάδες αρχίζουν να μιλάνε μεταξύ τους και η κοινωνική πεταλούδα είναι

επιφορτισμένη με την προσέγγιση κάθε δυάδας ή τριάδας, μίας κάθε φορά. Η κοινωνική πεταλούδα έχει την εντολή να βρει έναν τρόπο να ενταχθεί στη συζήτηση, να μιλήσει με την ομάδα για λίγα λεπτά και στη συνέχεια να προχωρήσει στην επόμενη ομάδα. Οι συντονιστές των ομάδων παρατηρούν και κατευθύνουν, λέγοντας στην πεταλούδα πότε να προχωρήσει. Δίνουν οδηγίες στις δυάδες και τις τριάδες να μην καθιστούν πολύ εύκολο για την κοινωνική πεταλούδα να εισέλθει στη συζήτηση-για να τους κάνουν να δουλέψουν λίγο πάνω σε αυτό. Όταν η κοινωνική πεταλούδα έχει αλληλεπιδράσει με κάθε δυάδα ή τριάδα, οι συντονιστές τον/την κατευθύνουν να αλλάξει θέσεις με ένα συγκεκριμένο μέλος της ομάδας. Η άσκηση συνεχίζεται έως ότου κάθε άτομο έχει την ευκαιρία να είναι η κοινωνική πεταλούδα (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.15).

Στη συνέχεια, ακολουθεί επεξεργασία της δραστηριότητας και τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσουν απόψεις για το ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησαν και ποιες όχι. Οι συντονιστές των ομάδων σχολιάζουν τα θετικά στοιχεία που παρατήρησαν για κάθε μέλος της ομάδας. Σε γενικές γραμμές, γίνεται προσπάθεια μοντελοποίησης για τα μέλη της ομάδας πώς να κάνουν θετικά σχόλια (και σε μικρότερο βαθμό επικοδομητική κριτική). Τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν με άλλα μέλη-συμφοιτητές που τους άρεσαν ιδιαίτερα.

Μια δεύτερη δραστηριότητα, η «Άσκηση στηριγμάτων» έχει σχεδιαστεί για να απεικονίζει και να διευκολύνει την εφαρμογή μιας αποτελεσματικής στρατηγικής για την έναρξη συνομιλιών. Τα μέλη της ομάδας λένε ότι ένας τρόπος για να ξεκινήσει μια συζήτηση είναι σχολιάζοντας πάνω σε κάποιο θέμα ή θέτοντας μια ερώτηση για το τι φοράει κάποιος άλλος, μεταφέρει, κλπ. Για αυτή τη δραστηριότητα, τα μέλη της ομάδας καλούνται να τραβήξουν κάτι από τα σακίδια τους που θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι μια καλή αφορμή για συζήτηση. Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε ζεύγη και τους ζητείται να φανταστούν ότι περιμένουν ένα λεωφορείο. Οι ρόλοι παίζονται με την έναρξη συνομιλίας με το άτομο που κάθεται δίπλα τους σε μια στάση λεωφορείου, με βάση στο στήριγμα που μεταφέρει το άτομο. Εν συνεχεία, τα μέλη της ομάδας επεξεργάζονται τη δραστηριότητα και παρέχουν ανατροφοδότηση μεταξύ τους. Η εργασία για το σπίτι είναι η εξάσκηση στις δεξιότητες έναρξης και συμμετοχής σε συνομιλίες (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.15).

5^η Συνάντηση: «Δέσμευση και Αλληλεπίδραση με τις Μορφές Αρχής»

Θέμα: Η αύξηση της αυτοπεποίθησης των μελών της ομάδας

Στόχοι: Να μπορέσουν οι φοιτητές να αισθανθούν αυτοπεποίθηση σχετικά με το να εκφράζουν τη γνώμη τους, ακόμα και όταν διαφωνούν με τους άλλους, να λειτουργούν δυναμικά και να εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.

Δραστηριότητες: Η συνεδρία αρχίζει με την εισαγωγή ενός φυλλαδίου με παραδείγματα των διαφορετικών μορφών αλληλεπίδρασης (παθητικές, επιθετικές, δυναμικές κ.ά). Στη συνέχεια εισάγονται έξι τύποι δυναμικών μηνυμάτων. Χρησιμοποιούνται πολλές δραστηριότητες ανάλογα με τον χρόνο και τις ανάγκες της ομάδας. Η μία είναι η «άσκηση ενοχλητικής συμπεριφοράς» στην οποία κάθε μέλος έχει ενοχλητική συμπεριφορά σύμφωνα με ότι γράφει σε χαρτιά που προέρχονται από ένα καπέλο. Οι ενοχλητικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων, την δυνατή ομιλία σε κινητό τηλέφωνο, την κλοπή καρέκλας, την τσίχλα και την ξύστρα μολυβιών. Κάθε μέλος της ομάδας παίρνει τη σειρά του παίζοντας το ρόλο ενός φοιτητή που μελετά στη βιβλιοθήκη για ένα σημαντικό διαγώνισμα. Αυτός/αυτή ζητά κατηγορηματικά από τα μέλη της ομάδας, ένα κάθε φορά, να σταματήσουν την ενοχλητική τους συμπεριφορά. Όπως λένε και οι οδηγίες στο χαρτί, μερικά από τα μέλη της ομάδας αρχικά σταματούν τη συμπεριφορά αλλά την επαναλαμβάνουν λίγα λεπτά αργότερα, απαιτώντας από το φοιτητή να επιστρέψει στα ενοχλητικά μέλη της ομάδας και να τους ζητήσει για δεύτερη φορά να σταματήσουν (η επανάληψη είναι απαραίτητη σε πολλές από τις δραστηριότητες, δεδομένου ότι διευκολύνει την ευκαιρία για έκθεση όταν η πιο αγχωτική πτυχή της αλληλεπίδρασης είναι βραχεία). Τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τα δυναμικά/κατηγορηματικά μηνύματα, που παρουσιάζονται στην αρχή της συνεδρίας, για την υποβολή αιτημάτων (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.16).

Μια δεύτερη δραστηριότητα είναι η «έκφραση απόψεων». Πολλά άτομα με αναφορά δυσκολίας κοινωνικού άγχους, εκφράζουν απόψεις που διαφέρουν από των άλλων. Σε αυτή τη δραστηριότητα, ένα μέλος της ομάδας έχει εκχωρηθεί ως «Εκφράζω άποψη», ένα μέλος της ομάδας έχει εκχωρηθεί ως «Διαφωνώ» και τα άλλα μέλη έχουν εκχωρηθεί ως «Συμφωνώ». Το πρόσωπο που έχει εκχωρηθεί ως «Εκφράζω άποψη» καλείται να εκφέρει γνώμη για οποιοδήποτε θέμα της επιλογής του. Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας εκτός από ένα, χτυπάνε ως ένδειξη συμφωνίας και εκφράζουν επιχειρήματα υποστήριξης. Τέλος το μέλος που έχει εκχωρηθεί ως «Διαφωνώ» πρέπει να εκφράσει μια αντιτιθέμενη άποψη. Οι ρόλοι περιστρέφονται μέχρι κάθε άτομο να παίξει κάθε ρόλο. Αυτή η άσκηση εκθέτει τα μέλη της ομάδας στο να διαφωνήσουν με

τη γνώμη της πλειοψηφίας. Η επεξεργασία των δραστηριοτήτων γίνεται με ερωτήσεις όπως: «Ποια ήταν η πιο δύσκολη πτυχή της άσκησης των ενοχλητικών συμπεριφορών;» ή «Πώς ήταν να διαφωνείτε με την υπόλοιπη ομάδα;». Επιπλέον προστίθενται παιχνίδια ρόλων επικεντρωμένα στο θέμα της κατηγορηματικότητας, για εργασία στο σπίτι, όπου οι μαθητές προσδιορίζουν και εκτελούν μια συγκεκριμένη εργασία που σχετίζεται με αυξανόμενη αυτοπεποίθηση (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.16).

6^η Συνάντηση: «Έναρξη Κοινωνικών Επαφών: Από τη γνωριμία στη φιλία»

Θέμα: Πως μπορεί να ξεκινήσει μια ανθρώπινη σχέση με την προοπτική της δημιουργίας ενός φιλικού δεσμού.

Στόχοι: Εξάσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν τη συνομιλία με ένα πρόσωπο, τη δημιουργία μιας σύνδεσης με τα άλλα άτομα και εν τέλει την επίτευξη ενός φιλικού δεσμού, γεγονός που δυσκολεύει αρκετά τα άτομα με κοινωνικό άγχος.

Δραστηριότητες: Η συνεδρία αρχίζει με μια συζήτηση για το πώς να εκφράσεις ενδιαφέρον για κάποιον και συζητούνται και αναθεωρούνται απόψεις και πρακτικές. Στη συνέχεια, εισάγεται η έννοια των «καυτών κουμπιών» (Gabor, 2001). Ένα καυτό κουμπί είναι ένα θέμα για το οποίο το μέλος της ομάδας αισθάνεται παθιασμένο, ένα θέμα για το οποίο μπορεί να μιλήσει διεξοδικά. Μέλη της ομάδας επιλέγουν τρία καυτά κουμπιά και τα γράφουν σε μία ετικέτα ονόματος. Στη συνέχεια, τα μέλη ομαδοποιούνται και βρίσκουν κάποιον με ένα καυτό κουμπί παρόμοιο με το δικό τους. Στη συνέχεια, συμμετέχουν σε συνομιλία με το συγκεκριμένο άτομο για τα καυτά κουμπιά τους. Ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές δεξιότητες που έχουν μάθει (π.χ., αυτο-αποκάλυψη) για να συνδεθούν μεταξύ τους. Μετά την επεξεργασία της δραστηριότητας, τα μέλη καλούνται να συνενωθούν με το πρόσωπο με το οποίο μίλησαν προηγουμένως για «δεύτερη συνάντηση». Έχουν εντολή να μιλήσουν για λίγα λεπτά και ο ρόλος παίζεται με το να κάνουν σχέδια για μια δραστηριότητα με βάση το κοινό καυτό κουμπί τους. Τα περισσότερα μέλη της ομάδας τη βρίσκουν πολύτιμη δραστηριότητα, καθώς τείνουν να αποφεύγουν την έναρξη κοινωνικών επαφών και συνήθως δυσκολεύονται να κάνουν φίλους. Για την εργασία στο σπίτι, κάθε μέλος αναγνωρίζει και ξεκινά μια συγκεκριμένη κοινωνική επαφή (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.17)

7^η Συνάντηση: «Δημόσια Ομιλία»

Θέμα: Πώς να ξεπεράσουν οι φοιτητές το άγχος τους να μιλάνε μπροστά σε άλλους.

Στόχοι: Μέσα από αυτοσχέδιες ομιλίες να εξασκηθούν στο δημόσιο λόγο και να ξεπεράσουν σταδιακά την αγχώδη κατάσταση που προκαλεί μια ομιλία μπροστά σε άλλους.

Δραστηριότητες: Αρχικά παρέχεται ένα φυλλάδιο και συμβουλές αναθεώρησης για τη διαχείριση του άγχους του δημόσιου λόγου και στη συνέχεια προχωρούν στη δραστηριότητα. Το επίκεντρο είναι η παράδοση αυτοσχέδιων ομιλιών. Στην προηγούμενη συνάντηση είχε ζητηθεί από τα μέλη της ομάδας να φέρουν προετοιμασμένες ομιλίες στην ομάδα για μια επερχόμενη παρουσίαση που θα ήθελαν να εξασκήσουν. Τα μέλη της ομάδας αντλούν θέματα ομιλίας από ένα καπέλο. Έχουν 15 δευτερόλεπτα για να σκεφτούν το θέμα τους και στη συνέχεια πρέπει να αρχίσουν να μιλάνε. Τα θέματα ομιλίας περιλαμβάνουν ασήμαντα πράγματα όπως «τουρσί» και πιο σοβαρά θέματα όπως «Ιδιότητες που θαυμάζω στους άλλους». Ο πρώτος γύρος ομιλιών είναι 30 δευτερόλεπτα, ο δεύτερος 1 λεπτό και ο τρίτος είναι 1,5 λεπτό. Και πάλι, η επανάληψη είναι βασικός παράγοντας με την ελπίδα ότι οι ομιλίες θα γίνουν ευκολότερες (και μεγαλύτερες) κάθε φορά. Μετά από κάθε ομιλία, τα μέλη καλούνται να σχολιάσουν «Τι έκανε ο Χ καλά;». Συχνά, οι ομιλίες των μελών είναι χιουμοριστικές και διασκεδαστικές και λαμβάνουν ως σχόλια ότι η νευρικότητά τους δεν ήταν εμφανής. Σε γενικές γραμμές, τείνει να είναι ένας τρόπος ενίσχυσης της εμπιστοσύνης για όλα τα μέλη της ομάδας (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.18).

8^η Συνεδρία : «Ανασκόπηση και Ολοκλήρωση»

Θέμα: Ανασκόπηση της πορείας της ομάδας, συμπεράσματα, σκέψεις και συναισθήματα.

Στόχοι: Να εκφράσουν τα μέλη της ομάδας όσα αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε αυτή, να μοιραστούν την πρόοδο τους και να αποχαιρετήσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Δραστηριότητες: Η 8^η συνάντηση είναι συνήθως μια επισκόπηση και ολοκλήρωση, αλλά μπορεί επίσης να είναι και μια ευκαιρία να αντιμετωπιστούν πρόσθετα θέματα

που απασχολούν την ομάδα. Για παράδειγμα, στο παρελθόν, τα μέλη της ομάδας έχουν ζητήσει να εξασκηθούν στις δεξιότητες συνέντευξης για θέση εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση, παρέχονται πληροφορίες σχετικά με το τι «επιτρέπεται και δεν επιτρέπεται» κατά τη συνέντευξη και τους παρέχεται ένας κατάλογος με τις πιο κοινές ερωτήσεις συνέντευξης ώστε να εξασκηθούν τα μέλη της ομάδας σε ζευγάρια.

Όταν η 8^η Συνεδρία διεξάγεται ως ανασκόπηση, τα μέλη της ομάδας τραβούν κομμάτια χαρτιού από ένα καπέλο που τους δίνει οδηγίες να εξασκήσουν μία συγκεκριμένη ικανότητα που έμαθαν στην ομάδα (π.χ. παιχνίδι ρόλων: «Ζητάτε από το γείτονά σας να χαμηλώσει τη μουσική»). Η τελική άσκηση είναι η δραστηριότητα ολοκλήρωσης στην οποία τα μέλη της ομάδας μοιράζονται την πρόοδο που έχουν κάνει και την πρόοδο που έχουν παρατηρήσει στους άλλους. Δίνεται μια λίστα προτροπών να επιλέξουν, όπως «Μοιραστείτε ένα σημαντικό πράγμα που μάθατε για τον εαυτό σας ή την κοινωνική αυτοπεποίθησή σας». Στο τέλος, τα μέλη καλούνται να συμπληρώσουν μία ανώνυμη φόρμα αξιολόγησης της ομάδας (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.18).

2.1.6 Αξιολόγηση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος

Παρόλο που το πρόγραμμα αυτό δεν σχεδιάστηκε σαν μια ερευνητική μελέτη, χρησιμοποιήθηκαν προ-δοκιμαστικά και μετά-δοκιμαστικά τεστ για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ομάδων. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται εδώ αντιπροσωπεύουν τα δύο πιο πρόσφατα εξάμηνα της ομάδας BYSC. Στη κλίμακα αλληλεπίδρασης κοινωνικού άγχους και στην κλίμακα κοινωνικής φοβίας, οι μέσες τιμές βάσης ήταν 48,4 (SD=10) και 33,8 (SD=14,8) αντίστοιχα. Μετά την παρέμβαση των 8 εβδομάδων, ο μέσος όρος βαθμολογίας ήταν 31,3 (SD=10,6) και 16,8 (SD=13,6) αντίστοιχα. Οι δοκιμές έδειξαν ότι οι αναφερόμενες μειώσεις του κοινωνικού άγχους ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < .0001$). Στις τυπικές αξιολογήσεις μετά την ολοκλήρωση της ομάδας, το 100% των φοιτητών ανέφερε ότι συμφωνούσε απόλυτα ή συμφωνούσε με τα στοιχεία : «Συνδέομαι καλύτερα με τους άλλους» και «Έχω κερδίσει μία νέα προοπτική». Ως απάντηση στις δηλώσεις «Επικοινωνώ περισσότερο αποτελεσματικά» και «Θα έκανα και πάλι την ομαδική θεραπεία», απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα» ή «Συμφωνώ» (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.19).

Τα επόμενα τέσσερα χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος αυτού, χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα ανατροφοδότησης και αξιολόγησης για να βελτιωθεί το πρωτόκολλο της ομάδας. Για παράδειγμα, απαντώντας σε προτάσεις από τους

φοιτητές, ενσωματώθηκαν σταδιακά περισσότερες δραστηριότητες κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διευκόλυνση της πρακτικής σχετικά με τη δημιουργία φιλίας. Με βάση τα σχόλια και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέχρι τότε, εξετάστηκαν πρόσθετες τροποποιήσεις. Δεδομένου βέβαια ότι τα περισσότερα άτομα πάσχουν από κοινωνικό άγχος για πολλά χρόνια (Wittchen & Fehm, 2003), δεν είναι ρεαλιστικό να το περιμένουμε οι φοιτητές να μάθουν να το διαχειρίζονται σε ένα εξάμηνο. Ένας απώτερος στόχος θα ήταν να αναπτυχθούν ομάδες για διάφορα στάδια θεραπείας στις οποίες οι φοιτητές θα μπορούσαν σταδιακά να περάσουν σε πιο απαιτητικές εργασίες του πραγματικού κόσμου (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.19).

Μια άλλη πρόταση είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων προσέγγισης με στόχο την αντιμετώπιση του αναπτυξιακώς κανονιστικού κοινωνικού άγχους. Οι Stewart και Mandrusiak (2007) έχουν προτείνει ότι μια ποικιλία αναπτυξιακών και συναφών θεμάτων κάνουν τους σπουδαστές να διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο για την κοινωνική διαταραχή άγχους και καθιστούν την πρωτογενή πρόληψη επιθυμητή. Μια ιδέα που εξετάστηκε είναι να χρησιμοποιηθούν κοινωνικά συμβατά μοντέλα συνομήλικων /εκπαιδευτών. Μερικές φορές, όταν δίνεται ένα παράδειγμα για το πώς να χειριστούν ένα συγκεκριμένο παράδειγμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα μέλη της ομάδας γελούν και λένε, «ποτέ δεν θα το έλεγα αυτό». Αυτό οδήγησε στην ιδέα της αξιοποίησης των κοινωνικά καταρτισμένων συνομήλικων για να διασφαλιστεί ότι το περιεχόμενο είναι επίκαιρο και ρεαλιστικό (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.19) .

Εν κατακλείδι, δεδομένης της αυξανόμενης επικράτησης του κοινωνικού άγχους μεταξύ των νεότερων ομάδων, τις εκτεταμένες και δυνητικά καταστροφικές συνέπειες της διαταραχής και το γεγονός ότι η μορφή ομαδικής θεραπείας είναι μοναδικά κατάλληλη στην αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους, οι ειδικοί στις ρυθμίσεις της ομαδικής εργασίας στο κολέγιο/πανεπιστήμιο, θα πρέπει να συνεχίσουν να εργάζονται σε αυτόν τον τομέα και στο μέλλον (Damer, Latimer, & Porter, 2010, σ.19) .

2.2 Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε σχολικό πλαίσιο : Μια παρέμβαση για κοινωνικά αγχώδη παιδιά

Το δεύτερο άρθρο (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013) αποτελεί μια μελέτη που διερευνά την επίδραση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για το κοινωνικό άγχος με πληθυσμό- στόχο τα παιδιά του δημοτικού.

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικό, διάρκειας 8 εβδομάδων , στο οποίο αξιολογήθηκαν εμπειρικά επιβεβαιωμένοι παράγοντες κινδύνου. Οι παρεμβάσεις περιελάμβαναν τη γνωστικό μετασχηματισμό, τεχνικές διαχείρισης του άγχους και την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα δεδομένα προκύπτουν από τις 3 ομάδες που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των 3 μηνών και οι συμμετέχοντες ήταν συνολικά 40. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επιτυχής ολοκλήρωση της ομάδας οδήγησε σε σημαντική μείωση των κλιμάκων μέτρησης του κοινωνικού άγχους και των αρνητικών ερμηνειών του. Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση της αυτοπεποίθησης και της θετικής αυτοαξιολόγησης των παιδιών.

Ο κύριος σκοπός αυτού του άρθρου είναι να περιγράψει ένα πρόγραμμα ομαδικής παρέμβασης οκτώ εβδομάδων για παιδιά που χαρακτηρίζονται από τη διαταραχή του κοινωνικού άγχους και να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για το κοινωνικό άγχος, εξετάζοντας τα δεδομένα πριν και μετά τη δημιουργία της ομάδας αυτής. Υπόθεση της έρευνας είναι ότι μέσα από τη λειτουργία της ψυχοεκπαιδευτικής αυτής ομάδας θα μειωθεί το κοινωνικό άγχος και τα συνυπάρχοντα με αυτό καταθλιπτικά συμπτώματα ή αρνητικές νοητικές αντιδράσεις, και παράλληλα θα αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.1).

2.2.1 Εισαγωγή

Το κοινωνικό άγχος (και η αλληλοκαλυπτόμενη δομή της κοινωνικής φοβίας) δεν ήταν μια επίσημα καθορισμένη νοσολογική κατηγορία μέχρι τη δημοσίευση του *Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειρίδιου Ψυχικών Διαταραχών*, Τρίτη Έκδοση (DSM-III, Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 1980) και χαρακτηρίστηκε με επιτυχία ως «παραμελημένη» διαταραχή άγχους (Liebowitz, Gorman, Fyer, & Klein, 1985). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η κατάσταση έχει αλλάξει και πλέον το κοινωνικό άγχος αναγνωρίζεται ως μια από τις κύριες αγχώδεις διαταραχές σύμφωνα με το *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών*, Τέταρτη Έκδοση (DSM-IV, APA 1994) με αποτέλεσμα τη δραματική αύξηση της συστηματικής έρευνας σχετικά με τη φύση και τη θεραπεία του κοινωνικού άγχους (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013).

Το κοινωνικό άγχος ορίζεται ως μια αισθητή διέγερση, που συνοδεύεται από αισθήματα ανησυχίας, αγωνίας και έντασης κατά την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα,

σκέψεις αυτοκριτικής και έλλειψη αυτοπεποίθησης, ποικίλα σωματικά συμπτώματα και δυσλειτουργικές συμπεριφορές σε κοινωνικές καταστάσεις ή εν αναμονή της εισόδου σε τέτοιες καταστάσεις. Δυστυχώς, οι τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν δείξει μια αύξηση της συχνότητας της κοινωνικής διαταραχής του άγχους .

Αν και ένα σχετικά μικρό ποσοστό του πληθυσμού εμφανίζει κλινικά σημαντικό επίπεδο κοινωνικού άγχους, πολλοί άλλοι παράγοντες αλληλεπιδρούν με υποκλινικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς κοινωνικού άγχους. Μεγάλο μέρος των ερευνών εστιάζουν στους μεγαλύτερους εφήβους και τους ενήλικες. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες δείχνουν μια αύξηση των συμπεριφορών κοινωνικού άγχους νωρίς στην εφηβεία, το οποίο εάν δεν αντιμετωπιστεί θα συνεχίσει να υφίσταται σε πιο έντονο βαθμό κατά την ενηλικίωση, οδηγώντας σε δευτερογενείς διαταραχές όπως είναι η κατάθλιψη (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι για άτομα με κοινωνικό άγχος, τόσο πρόβλεψη όσο και είσοδο στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση μπορεί να προκαλέσει υψηλό επίπεδο ανησυχίας και σωματικής δυσφορία. Ως αποτέλεσμα τούτου, τα παιδιά που έχουν προσβληθεί αποφεύγουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κατάλληλες για την ηλικία τους, όπως η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, το παιχνίδι με συνομηλίκους, η συζήτηση με νέους ανθρώπους ή η συμμετοχή σε πάρτι γενεθλίων. Δεν είναι περίεργο, λοιπόν, να υποφέρουν αυτά τα παιδιά από την έλλειψη κοινωνικής επαφής, τη χαμηλή αποδοχή από συνομηλίκους και τη χαμηλή σχολική επίδοση (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σσ.3-5).

2.2.2 Περιγραφή του Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος

Σε ένα περιβάλλον δημοτικού σχολείου, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για την πρόληψη και αποκατάσταση του κοινωνικού άγχους. Η συμβουλευτική ομάδα παρέχει επίσης ένα μέσο μάθησης και άσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στις διαπροσωπικές σχέσεις. Βάσει των συστάσεων ότι τα προγράμματα πρωτοβάθμιας πρόληψης θα πρέπει να εστιάζονται εμπειρικά σε επικυρωμένους παράγοντες κινδύνου , μια ομάδα για τη μείωση του κοινωνικού άγχους δημιουργήθηκε, η οποία αξιοποίησε την πρόσφατη διαπίστωση ότι η αρνητικές σκέψεις και η έλλειψη κοινωνικής ικανότητας αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη κοινωνικού άγχους στα παιδιά που βρίσκονταν στην προεφηβεία. Η σχολική παρέμβαση σχεδιάστηκε για να είναι πλήρης, σχετικά μικρού αριθμού συναντήσεων και συνολικού χρόνου και ελάχιστων

οικονομικών πόρων (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.5).

2.2.3 Σκοποί και στόχοι του προγράμματος

Το πρόγραμμα στοχεύει στη διαχείριση του κοινωνικού άγχους, τη γνωστική αναδιάρθρωση και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Προκειμένου να συμπεριληφθεί μια γνωστική συνιστώσα αναδιάρθρωσης, η ιδέα της εκπαίδευσης και διδακτικής καθοδήγησης υιοθετήθηκε ως σημαντικό μέρος της λειτουργίας της ομάδας. Δουλεύοντας ενεργά σε συγκεκριμένα υποθετικά σενάρια, τα παιδιά με κοινωνικό άγχος έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν αρνητικές σκέψεις και εξετάζοντας τα δεδομένα να αναζητήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις .

2.2.4 Μέθοδος

Οι συμμετέχοντες είναι Έλληνες μαθητές του δημοτικού (40 σε αριθμό) που φοιτούν στην τετάρτη, την πέμπτη και την έκτη τάξη σε ένα προαστιακό, δημόσιο σχολείο στη βορειοδυτική Ελλάδα. Όλα τα παιδιά μιλούν άπταιστα στην ελληνική γλώσσα. Δεν είναι ακριβείς οι πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του καθενός μεμονωμένα παιδιού, αλλά θα πρέπει να σημειωθεί ότι το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη φοιτούν παιδιά κυρίως από μεσαία μέχρι ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Η επιλογή των κατάλληλων παιδιών που λαμβάνουν μέρος στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα γίνεται μέσω αυτό-αναφορών των παιδιών διότι έτσι επιτυγχάνεται η πρόσβαση σε εσωτερικές διαδικασίες. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν μαθητές με μεσαία ή υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους. Λαμβάνουν μέρος 13 αγόρια και 27 κορίτσια. Επίσης, υπάρχουν 18 συμμετέχοντες από την τέταρτη τάξη, 13 συμμετέχοντες της πέμπτης τάξης και 9 συμμετέχοντες της έκτης τάξης. Η ηλικία κυμαίνεται από 9 έως 11 ετών. Οι συμμετέχοντες μοιράζονται τυχαία σε τρεις ομάδες, που αποτελούνται από 9 έως 16 μέλη. Για διοικητικούς λόγους, συνδυάζονται στις ομάδες μαθητές από διαφορετικές σχολικές τάξεις, με εξαίρεση την τρίτη ομάδα που απαρτίζεται αποκλειστικά από μαθητές της έκτης τάξης .

Συνδυάζοντας τις ηλικιακές ομάδες, στόχος είναι να ενισχυθεί η χρήση θεραπευτικών παραγόντων όπως η διαπροσωπική μάθηση, η καθολικότητα και η μιμητική συμπεριφορά (Yalom, 2006). Οι γονείς ενημερώνονται πλήρως για την έκταση και τη φύση της μελέτης και συμπληρώνουν έντυπο άδειας που επιτρέπουν

στα παιδιά τους να συμμετάσχουν, σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές του Συνδέσμου Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (1998) (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.6) .

2.2.5 Η διαδικασία

Η συμμετοχή στη μελέτη ήταν εντελώς εθελοντική. Πρώτα από όλα, 87 παιδιά από 5 τάξεις στο ίδιο σχολείο ολοκλήρωσαν προκαταρκτική αξιολόγηση. Στη συνέχεια, οι μαθητές που βαθμολογήθηκαν πάνω από τον μέσο όρο στο SASC-R προσεγγίστηκαν από τους συντονιστές των ομάδων και τους ζητήθηκε να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Έγινε περιγραφή της διαδικασίας και δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να διατυπώσουν ερωτήσεις ή να ζητήσουν διευκρινίσεις. Παράλληλα, διανεμήθηκαν τα έντυπα συναίνεσης στους γονείς και όλοι τους συμφώνησαν να επιτρέψουν στα παιδιά τους να συμμετάσχουν.

Οι τρεις ομάδες καθοδηγήθηκαν από το ίδιους συντονιστές την ίδια ημέρα (αλλά σε διαφορετικούς χρόνους) για 40 λεπτά την εβδομάδα για οκτώ συνεχείς εβδομάδες. Επίσης, δεν ήταν παρόντες καθηγητές κατά τη διάρκεια των ομαδικών συνεδριών. Ωστόσο, ένας ανεξάρτητος παρατηρητής (μια εκπαιδευόμενη στη συμβουλευτική ψυχολογία) παρακολουθούσε όλες τις συνεδρίες και σιωπηλά λάμβανε σημειώσεις για την ομαδική διαδικασία. Όλες οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο, σε ένα ήσυχο, ευρύχωρο περιβάλλον και καλά φωτισμένο δωμάτιο και ακολούθησαν περίπου την ίδια μορφή από την εβδομάδα σε εβδομάδα. Αρχικά, ξεκίνησαν με μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα της συνάντησης και μια πρόσκληση για τα μέλη της ομάδας να προσεγγίσουν το θέμα και να κάνουν ομαδική άσκηση. Μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής άσκησης και τη συζήτηση γύρω από αυτή, ο υπόλοιπος χρόνος δαπανήθηκε για μια περαιτέρω ανταλλαγή απόψεων και από συζήτηση ακολουθούμενη από ένα σύντομο αποχαιρετισμό (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.9) .

2.2.6 Συνεδρίες/ Συναντήσεις

1^η Συνάντηση : «Σπάζοντας τον πάγο»

Στόχοι: Να γνωριστούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους και με τους συντονιστές και να ορίσουν τους κανόνες του προγράμματος.

Δραστηριότητες : Η πρώτη δραστηριότητα βοηθά στο να γνωριστούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους , αλλά και με τους συντονιστές και να εκφραστούν με μοναδικούς και δημιουργικούς τρόπους. Κατά τη διάρκειά της τα μέλη της ομάδας και οι συντονιστές σηκώνονται όρθιοι και σχηματίζουν έναν κύκλο. Στη συνέχεια κάθε μέλος μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και λέει το όνομά του συνοδεύοντας το από μια κίνηση, ύψος ή ότι άλλο προσδιορίζει την προσωπικότητά του. Τα υπόλοιπα μέλη παρακολουθούν προσεκτικά την κίνηση και τον τρόπο έκφρασής του και, όταν το μέλος τελειώσει προσπαθούν να το επαναλάβουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Η δραστηριότητα συνεχίζεται για όλα τα μέλη, ενώ πρώτοι στον κύκλο μπαίνουν οι συντονιστές για να υποδείξουν στα μέλη της ομάδας τι πρέπει να κάνουν (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.9).

Η επόμενη δραστηριότητα έχει να κάνει με το να σκεφτούν και να συμφωνήσουν τα παιδιά στους κανόνες για την ομάδα. Χωρίζονται σε υποομάδες και κάθε ομάδα δουλεύει σε ένα χαρτόνι . Οι συντονιστές ζητούν από τα μέλη κάθε ομάδας να γράψουν στο χαρτόνι δύο βασικούς κανόνες και στη συνέχεια να τους ζωγραφίσουν όπως επιθυμούν. Αφού τελειώσει η εργασία των υποομάδων, τα παιδιά επιστρέφουν στις αρχικές τους θέσεις στον κύκλο και ένα μέλος από την κάθε υποομάδα διαβάζει τους κανόνες που έγραψαν. Στη συνέχεια τα παιδιά κολλούν όλα τα χαρτόνια μαζί, ώστε να σχηματίσουν ένα «χαλάκι κανόνων» (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.9) .

2^η Συνάντηση : «Ένας κύβος γεμάτος συναισθήματα»

Στόχοι: Να αναγνωρίζουν τα παιδιά και να κατονομάζουν συναισθήματα, να εκφράζονται συναισθηματικά και να αντιλαμβάνονται τι αισθάνονται τα υπόλοιπα μέλη.

Δραστηριότητες: Αρχικά παρουσιάζεται στα παιδιά μια αφίσα που δείχνει πρόσωπα που εκφράζουν διάφορα συναισθήματα και ζητείται από τους μαθητές να προσδιορίσουν το είδος του συναισθήματος που αισθάνεται κάθε πρόσωπο. Επίσης, ζητείται από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν έναν κατάλογο συναισθημάτων για τον εντοπισμό τους και για το τι αισθάνονται σε διάφορες καταστάσεις (π.χ.όταν ο δάσκαλος τους επικρίνει μπροστά η τάξη). Η τελική δραστηριότητα της συνάντησης είναι η " Πιέστε το κύβο των συναισθημάτων ", όπου τα παιδιά με τη βοήθεια ενός

χάρτινου κύβου που απεικονίζει διάφορα συναισθήματα, μοιράζονται με την ομάδα τις ιστορίες τους για το πότε ένιωσαν αυτά τα συναισθήματα. Στο τέλος της συνάντησης, τα παιδιά βοηθούνται να καταλάβουν πώς τα συναισθήματα επηρεάζουν τις πράξεις τους, γεγονός που με τη σειρά του συμβάλλει στην απόκτηση μιας αίσθησης συλλογικότητας και καθολικότητας (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.10) .

3^η Συνάντηση: «Δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων»

Στόχοι: Προσδιορισμός των προσωπικών ικανοτήτων και παροχή βοήθειας στα παιδιά για τη δημιουργία νέων φίλων και τη διατήρησή αυτών, δεδομένου ότι παιδιά με κοινωνικό άγχος βιώνουν συχνά την απομόνωση, αξιολογώντας αρνητικά τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των άλλων.

Δραστηριότητες: Για να βοηθηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι προσέγγισης των άλλων, τους ζητείται αρχικά να αναφέρουν ορισμούς της φιλίας, συμπληρώνοντας τη φράση «φιλία είναι...». Σε ομάδες ή ζεύγη συνεργάζονται για να αναπτύξουν μια λίστα με κοινωνικές δεξιότητες που ονομάζονται «κλειδιά» για τη δημιουργία και διατήρηση φίλων. Στο τέλος, δημιουργείται ένας κύριος κατάλογος " κλειδιών για τη φιλία " στα οποία μπορούν να αναφέρονται κάθε φορά που θέλουν να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν σχέσεις με άλλους. Ως εργασία στο σπίτι, τα παιδιά θα προσπαθήσουν να εφαρμόσουν αυτά τα «κλειδιά» στην καθημερινή τους ζωή και να συζητήσουν εν συντομία στην αρχή της επόμενης συνεδρίασης, αν τα " κλειδιά " αυτά τα βοήθησαν και με ποιο τρόπο (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.10).

4^η Συνάντηση : «Το μυστήριο του άγχους μου»

Στόχοι: Να αναγνωρίσουν οι μαθητές καταστάσεις που τους αγχώνουν και να κατανοήσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για το άγχος.

Δραστηριότητες: Τα παιδιά αναφέρουν ατομικά εμπειρίες τους κατά τις οποίες αισθάνθηκαν έντονο άγχος, προσδιορίζοντας ποιο ερέθισμα προκάλεσε το άγχος, γιατί αισθάνθηκαν έτσι (αιτία), ποια άλλα πρόσωπα ήταν παρόντα στο περιστατικό και ποια ήταν τα σωματικά τους συμπτώματα. Αφού συμπληρώσουν το σχετικό φυλλάδιο με

θέματα όπως: «Οι σκέψεις μου προκαλούν μεγάλο μέρος του άγχους μου» και «Ο καλύτερος τρόπος για να διαχειριστώ το άγχος είναι να μάθω να χαλαρώνω», οι συντονιστές διαβάζουν κάθε στοιχείο της έρευνας δυνατά και ενθαρρύνουν τους μαθητές να «παίρνουν θέση» στα θέματα αυτά που σχετίζονται με το άγχος. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν να γνωρίζουν τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις που σχετίζονται με το άγχος και να τις συγκρίνουν με εκείνες των άλλων στην ομάδα (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.11).

5^η Συνάντηση: «Η ασπίδα προστασίας από το άγχος»

Στόχοι: Να μάθουν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν το άγχος και να προστατεύουν τον εαυτό τους από αυτό.

Δραστηριότητες: Αυτή η συνάντηση αρχίζει με την ενημέρωση των μελών της ομάδας ότι όλοι οι άνθρωποι γίνονται ανήσυχοι σε ορισμένες καταστάσεις. Ωστόσο, μερικές φορές τα συναισθήματα άγχους είναι τόσο έντονα που μας επηρεάζουν αρνητικά. Κατά την πρώτη δραστηριότητα μοιράζεται στα παιδιά ένα φυλλάδιο στο οποίο αναφέρονται αναλυτικά τρία βήματα για την καταπολέμηση του άγχους. Το πρώτο βήμα έχει τίτλο «Δράσε» και προτρέπει τα παιδιά, όταν αγχώνονται υπερβολικά, να κάνουν πράγματα όπως να τηλεφωνούν σε ένα φίλο. Το δεύτερο βήμα έχει τίτλο «Ανάπνευσε βαθιά» και καλεί τα παιδιά να χαλαρώσουν κάθε φορά που αισθάνονται άγχος. Τέλος, το τρίτο βήμα «Βγες έξω από την παγίδα του άγχους» που ενθαρρύνει τα παιδιά να επαναλαμβάνουν τα δύο πρώτα βήματα όσο συχνά χρειάζεται για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το άγχος (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.12).

Για τη δεύτερη δραστηριότητα μοιράζεται στα παιδιά μια φωτοτυπία «ασπίδα προστασίας» και γράφουν στο κάθε τμήμα της τα πράγματα που το προστατεύουν από του στρεσογόνους παράγοντες της ζωής. Ακολουθεί συζήτηση μέσα στην ομάδα σχετικά με τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί το κάθε παιδί ξεχωριστά για να αντιμετωπίσει το άγχος του (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.12).

6^η και 7^η Συνάντηση : «Κοιτάζοντας τη φωτεινή πλευρά»

Στόχοι: Να εφαρμόσουν δεξιότητες αμφισβήτησης των αρνητικών σκέψεων οι οποίες οδηγούν σε αύξηση του άγχους και να επιτευχθεί γνωστικός μετασχηματισμός και αλλαγή συμπεριφοράς και στάσεων. Να τα συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι υπάρχουν θετικοί και αρνητικοί τρόποι να δούμε την ίδια κατάσταση.

Δραστηριότητες: Δίνεται στα παιδιά ένα υποθετικό σενάριο : «Καλείς τους συμμαθητές σου σε ένα πάρτι γενεθλίων στο σπίτι, αλλά κάποιιοι συμμαθητές δεν έχουν απαντήσει ακόμα για το αν θα έρθουν». Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας συζητούν το σενάριο και καταρτίζουν έναν κατάλογο πιθανών ερμηνειών σχετικά με την ανταπόκριση των φίλων τους στην πρόσκληση γενεθλίων. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας το παραπάνω σενάριο, εναλλακτικές ερμηνείες μπορεί να περιλαμβάνουν τα εξής: (α) Δεν θα έρθουν γιατί δεν με συμπαθούν (αρνητική αποσαφήνιση) ,(β) Δεν ξέρουν αν θα μπορέσουν να έρθουν (καλοήθη αποσαφήνιση). Οι συντονιστές καταγράφουν τις ερμηνείες σε ένα μεγάλο φύλλο δελτίου έτσι ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να μπορούν να τα δουν με σαφήνεια. Στη συνέχεια, βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν θετικοί (καλοπροαίρετοι) και πιο αρνητικοί τρόποι να δούμε την ίδια κατάσταση (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013).

Κατά την καταγραφή των διάφορων ερμηνειών, οι συντονιστές διευκολύνουν μια ομαδική συζήτηση σχετικά με τους πολλαπλούς τρόπους οπτικής του ίδιου πράγματος. Θα μπορούσαν επίσης να εμφανίσουν ένα νόμισμα στα παιδιά επεξηγώντας ότι όπως ακριβώς κάθε νόμισμα έχει δύο όψεις, κατά τον ίδιο τρόπο υπάρχουν διαφορετικές και συχνά αντιτιθέμενες απόψεις μιας δεδομένης κατάστασης. Στη συνέχεια, τα παιδιά εργάζονται ως ομάδα για να συζητήσουν τα διαθέσιμα στοιχεία. Οι συντονιστές των ομάδων επισημαίνουν ότι ο τρόπος ερμηνείας ενός γεγονότος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη συναισθηματική κατάσταση και τη συμπεριφορά μας κατά τη διάρκεια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και να δημιουργήσουν μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία: Μαθητές οι οποίοι συχνά αντιλαμβάνονται διαφορούμενες κοινωνικές ενδείξεις ως σημεία αρνητικής αξιολόγησης και για αυτό πρέπει να επικεντρωθούν σε πραγματικές πληροφορίες που σχετίζονται με την κατάσταση και όχι με αυτό που υποθέτουν σχετικά με αυτή (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013).

Εν συνεχεία, τα παιδιά μπαίνουν σε μικρότερες ομάδες ή ζεύγη για να εργαστούν σε ένα ζευγάρι διαφορετικών υποθετικών ιστοριών. Πρέπει να διαβάσουν προσεκτικά κάθε ιστορία, να παράγει όσες εναλλακτικές ερμηνείες μπορούν, και τελικά να συμφωνήσουμε για την πιο ορθολογική και ρεαλιστική αποσαφήνιση της ιστορίας. Έπειτα παρουσιάζουν το σκεπτικό της επιλογής τους στην ομάδα και οι συντονιστές τα παροτρύνουν να δώσουν προτεραιότητα στην πιο καλοπροαίρετη ερμηνεία.

Προκειμένου να συμμετάσχουν τα παιδιά συναισθηματικά στις ιστορίες, η έβδομη συνάντηση περιλαμβάνει σενάρια ρόλων που αντικατοπτρίζουν μια αμφιλεγόμενη κοινωνική αλληλεπίδραση και κάθε παιδί αναλαμβάνει το ρόλο ενός χαρακτήρα στην ιστορία. Αυτό παρέχει μια ωραία ευκαιρία για κάποια παιδιά να ξεκινήσουν να αντιλαμβάνονται τις σκέψεις τους και να τις συγκρίνουν τις σκέψεις άλλων παιδιών που συμμετέχουν στο παιχνίδι ρόλων (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σσ.12-13).

8^η Συνάντηση : «Πες αντίο»

Στόχοι: Να εκφράσουν όσα αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και να αποχαιρετήσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Δραστηριότητες: Ενθαρρύνονται τα παιδιά να προβληματιστούν σχετικά με την εμπειρία τους ως μέλη της ομάδας και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και για αυτό τους ζητείται να σχεδιάσουν μια εικόνα ενός μονοπατιού που συμβολίζει τη δική τους πορεία στην ομάδα, από την έναρξη μέχρι τη λήξη της. Εμπλουτίζουν τη ζωγραφιά τους με σχέδια, σύμβολα ή λόγια, θέλοντας να αποτυπώσουν σημαντικές στιγμές μέσα στην ομάδα και να φανταστούν που οδηγεί αυτό το μονοπάτι τώρα που ο κύκλος των συναντήσεων φτάνει στο τέλος του. Στη συνέχεια παρουσιάζουν τα έργα τους στην ομάδα, συζητούν για τα σχέδιά τους και εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα για το πρόγραμμα. Στο τέλος της συνάντησης πραγματοποιείται μια γιορτή και τα παιδιά παίρνουν πιστοποιητικά για τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ.14).

2.2.7 Αξιολόγηση του Προγράμματος

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η συμμετοχή σε μια ψυχοεκπαιδευτική-ομάδα για μαθητές δημοτικού σχολείου μπορεί να συμβάλει στη

μείωση των συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους και των αρνητικών ερμηνειών για διαφορούμενα γεγονότα. Παράλληλα, μπορεί να αυξήσει τις θετικές ερμηνείες και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Ωστόσο το πρόγραμμα δεν μείωσε τα συμπτώματα κατάθλιψης ή την μη τήρηση των κανόνων από κάποια παιδιά, αλλά λειτούργησε μόνο στο θέμα του κοινωνικού άγχους (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013).

Μέσα από αυτό το πρόγραμμα αποδεικνύεται ότι μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για το κοινωνικό άγχος μπορεί να λειτουργήσει θετικά στα πλαίσια του σχολείου. Έτσι, οι προληπτικές παρεμβάσεις στο σχολείο θεωρούνται γενικά ότι είναι επωφελείς, δεδομένου ότι μπορούν τελικά να προσεγγίσουν μεγάλο αριθμό παιδιών. Παράλληλα, εντός του σχολικού χώρου, μπορεί να γίνει εργασία ομάδας στην τάξη και αυτό αποδεικνύεται πολύτιμο για την πρόληψη των συναισθηματικών διαταραχών των παιδιών και την προώθηση της υγείας και της ευημερίας τους. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες και τους φόβους τους, αναπτύσσοντας παράλληλα αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των αρνητικών αντιλήψεων και μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν το άγχος με εμπειρίες μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Αυτό αποτελεί και μια πιθανή στρατηγική για τη μείωση του κινδύνου εμφάνισης του κοινωνικού άγχους (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σ. 17).

Τέλος, μέσα από τέτοιου είδους εκπαιδευτικές ομάδες, τα παιδιά μπορούν να βιώσουν ασφαλείς και θετικές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον, να ασκηθούν στην επικοινωνία και την απόκτηση κριτικής ικανότητας και εν τέλει να βελτιωθεί η σχολική τους επίδοση και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η ομαδική εργασία, λοιπόν, είναι μια πολλά υποσχόμενη παρέμβαση για παιδιά σχολικής ηλικίας (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σσ.16-17). .

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: Σχεδιασμός Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος

Τίτλος Προγράμματος : Το κοινωνικό άγχος στα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας- Ανάπτυξη δεξιοτήτων μείωσής του («Μάθε μαζί με τους φίλους σου πώς να έχεις εμπιστοσύνη στον εαυτό σου!»).

3.1 Εισαγωγή

Το άγχος αποτελεί ένα λειτουργικό συναίσθημα, το οποίο συχνά διευκολύνει τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις στη ζωή, θέτοντας τον οργανισμό σε κατάσταση ετοιμότητας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ωστόσο, όταν το βίωμά του είναι υπερβολικό σε ένταση και δυσανάλογο σε σχέση με το ερέθισμα που το προκαλεί, και παράλληλα επιμένει στο χρόνο, τότε ενδέχεται να αποτελεί μια αγχώδη διαταραχή. Στην περίπτωση αυτή το άγχος παύει να είναι λειτουργικό και μετατρέπεται σε παράγοντα απόκλισης του ατόμου από τη φυσιολογική του πορεία και την ομαλή του προσαρμογή. Έτσι, αντί να προετοιμάζει τον οργανισμό για την αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης, αντίθετα τον προτρέπει στην αποφυγή της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι τρεις διαστάσεις του άγχους είναι: α) η σωματική, που αφορά τον τρόπο αντίδρασης του σώματος όταν το άτομο βρίσκεται σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, β) η γνωστική διάσταση, που αφορά τις σκέψεις όταν το άτομο είναι αγχωμένο και γ) η συμπεριφορική, η οποία χτίζεται με συμπεριφορές που αναπτύσσονται όταν το άτομο βιώνει καταστάσεις που το αγχώνουν. Αυτές διακρίνονται σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος και σε συμπεριφορές που στοχεύουν στην αποφυγή τέτοιων καταστάσεων (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016). Ωστόσο, τα παιδιά διαφέρουν από τους εφήβους και τους ενήλικες ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στα αγχογόνα γεγονότα, την ερμηνευτική τους προσέγγιση σχετικά με αυτά, την εμπειρία και τις γνωστικές ικανότητες που έχουν αναπτύξει στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Στην παιδική ηλικία συναντάμε δύο κυρίως τύπους προβλημάτων που σχετίζονται με το άγχος και είναι οι φοβίες και το κοινωνικό άγχος. Το κοινωνικό άγχος αναφέρεται στον έντονο και επίμονο φόβο που αισθάνεται το άτομο κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, φοβούμενο ότι θα φανεί κατώτερο των περιστάσεων ή ότι θα συμπεριφερθεί με τρόπο που υποτιμά τον εαυτό του. Πρόκειται για μια συναισθηματική, γνωσιακή και συμπεριφορική αντίδραση που προκύπτει από το γεγονός ότι οι άλλοι μας παρατηρούν, μας κρίνουν και μας αξιολογούν. Επίσης, μπορεί σε μικρότερο βαθμό εκδήλωσης να χαρακτηρίζεται ως συστολή ή ντροπαλότητα και σε μεγαλύτερο βαθμό εκδήλωσης ως «αποφευκτική διαταραχή της προσωπικότητας» (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016, σ.132).

Η διαταραχή του κοινωνικού άγχους που εμφανίζεται τόσο στην παιδική όσο και εφηβική ηλικία, μπορεί να μειωθεί μέσα από τη λειτουργία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων οι οποίες εστιάζουν στις πηγές του άγχους, διευκολύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, παρέχουν ευκαιρίες για συναισθηματική έκφραση και προωθούν την αύξηση της αυτοπεποίθησης και την αποφυγή δευτερογενών διαταραχών όπως είναι κατάθλιψη.

3.2 Σχεδιασμός του Προγράμματος Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας: Δομή - Συμμετέχοντες - Κριτήρια επιλογής

Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους στην παιδική ηλικία, δημιουργήθηκε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα τη μείωση του κοινωνικού άγχους σε παιδιά του δημοτικού, το οποίο αποτελείται από 8 συνεδρίες. Το πρόγραμμα ονομάστηκε: «Μάθε μαζί με τους φίλους σου πώς να έχεις εμπιστοσύνη στον εαυτό σου!», έτσι ώστε να μπορεί μέσα από τον τίτλο του να προσεγγίσει ευκολότερα τα παιδιά αφού δεν είναι υποτιμητικός και παράλληλα εμπεριέχει και το στοιχείο της «παρέας». Κάθε συνεδρία διαρκεί 30-45 λεπτά και δικαίωμα συμμετοχής έχουν παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών, που φοιτούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και τα οποία συγκροτούν ομάδες 8-10 ατόμων (40 άτομα συνολικά). Η επιλογή των παιδιών έγινε μέσα από μια αρχική αξιολόγηση που προσέγγισε ατομικά τα παιδιά και μέσα από αυτή διαπιστώθηκε ότι αντιμετωπίζουν διαταραχή κοινωνικού άγχους κυρίως μέσου βαθμού και παράλληλα, ότι είναι δεκτικά στο να λειτουργήσουν στα πλαίσια μιας ομάδας. Ωστόσο, πρόκειται για μη κλινικό πληθυσμό με επαρκή λειτουργικότητα. Η ομάδα αποτελείται από μέλη και των δύο φύλων, ελληνικής εθνικότητας προς αποφυγή συγκρούσεων.

Επίσης, για την συμμετοχή τους απαραίτητη ήταν η γονική συναίνεση. Οι συντονιστές είναι ένας εκπαιδευτικός και ένας παιδοψυχολόγος, οι οποίοι σχεδιάζουν και υλοποιούν το αντικείμενο κάθε συνεδρίας. Τέλος, η ομάδα είναι ανοιχτή, συμμετέχουν παιδιά με το ίδιο θέμα (κοινό πρόβλημα) και έχει ψυχοεκπαιδευτικό, διδακτικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα. Δίνει έμφαση στον πρωτογενή τομέα πρόληψης και στοχεύει στο να μάθουν τα παιδιά να εντοπίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα, να αμφισβητούν παράλογες σκέψεις που τους προκαλούν άγχος και να

έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τέλος, να μάθουν βασικές τεχνικές διαχείρισης του άγχους τους.

3.3 Συνεδρίες / Συναντήσεις

1^η Συνεδρία: «Μεταφέρω το μήνυμα»

Στόχοι: Να γνωριστούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας και να ορίσουν τους κανόνες που τη διέπουν.

1^η Δραστηριότητα: «Μεταφέρω το μήνυμα» (15΄)

Ο συντονιστής προτείνει στα μέλη να πάρουν ένα κομμάτι χαρτί και να γράψουν τα ονόματά τους. Κρατώντας το θα κινηθούν ελεύθερα στο χώρο και μόλις δώσει το σήμα ο συντονιστής, το κάθε μέλος συναντά κάποιο άλλο, το χαιρετάει, του δίνει το χαρτί με το όνομά του και τους λέει τρεις πληροφορίες για τον εαυτό του. Όλα τα μέλη κάνουν το ίδιο με τη σειρά.

2^η Δραστηριότητα: «Το πάζλ των κανόνων»(15΄)

Τα μέλη χωρίζονται τυχαία σε υποομάδες και γράφουν σε χαρτί τους κανόνες που θεωρούν ότι πρέπει να ακολουθούν στην ομάδα. Στη συνέχεια τους παρουσιάζουν και συζητούν σχετικά.

2^η Συνεδρία: «Αναγνωρίζω και εκφράζω τα συναισθήματά μου»

Στόχοι: Να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν ποικίλα συναισθήματα, να τα εκφράσουν και να αναγνωρίσουν πως αισθάνονται οι άλλοι.

1^η Δραστηριότητα: «Η αφίσα των συναισθημάτων» (5΄)

Εισαγωγή στο περιεχόμενο της συνάντησης. Τα παιδιά κάθονται στο πάτωμα σε κύκλο και σε ένα χαρτόνι μπροστά τους γράφουν αυθόρμητα συναισθήματα που έχουν συχνότερα και στη συνέχεια στερεώνουν το χαρτόνι στον τοίχο, το βλέπουν όλοι και συζητούν για τα συναισθήματα που τα χαρακτηρίζουν σε διάφορες καταστάσεις.

2^η Δραστηριότητα: «Ο κύκλος των συναισθημάτων»(35΄)

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, κάθε φορά μπαίνει ένα στο κέντρο και εκφράζει ένα θετικό και ένα αρνητικό του συναίσθημα. Ξεκινά με τη φράση: «Νιώθω...». Στη συνέχεια ακολουθεί επεξεργασία των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων της ομάδας και τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι δεν βιώνουν μόνο τους συναισθήματα αρνητικά, αλλά το ότι και οι φίλοι τους συχνά έχουν παρόμοια συναισθήματα.

3^η Συνεδρία: «Η πολυκατοικία... του άγχους»

Στόχοι: Να κατανοήσουν τις διαβαθμίσεις της έννοιας του άγχους και να αναγνωρίσουν καταστάσεις που τους αγχώνουν.

Δραστηριότητα : «Διαβαθμίσεις του άγχους» (30')

Αρχικά οι συντονιστές μοιράζουν στα παιδιά ένα φυλλάδιο που αναφέρεται σε 5 αγχογόνες καταστάσεις, περισσότερο ή λιγότερο σοβαρές. Στο κάτω μέρος υπάρχει χώρος ώστε οι μαθητές να τοποθετήσουν πάνω στην πολυκατοικία του άγχους τις εν λόγω καταστάσεις που τους αγχώνουν, φτιάχνοντας ορόφους. Κάθε μέλος βάζει αγχογόνες καταστάσεις σε μια ιεραρχική σειρά και ξεκινώντας από την πιο αγχογόνο κατάσταση, καταλήγει στην πιο «ανώδυνη». Στη συνέχεια τα μέλη σηκώνονται με τη σειρά και γράφουν δίπλα στο νούμερο του κάθε ορόφου τις καταστάσεις που τους αγχώνουν από το 1-10. Στη συνέχεια γίνεται επεξεργασία της άσκησης.

4^η Συνεδρία : «Αρνητικές σκέψεις...Φύγετε μακριά!»

Στόχοι: Να μάθουν τα μέλη της ομάδας να αμφισβητούν τις αρνητικές τους σκέψεις βασισμένοι σε λογικά επιχειρήματα και να έχουν αυτοπεποίθηση.

1^η Δραστηριότητα: «Μια κατάσταση που με αγχώνει» (20').

Οι συντονιστές μοιράζουν στα μέλη της ομάδας ένα φυλλάδιο το οποίο αφηγείται την ιστορία ενός μαθητή που αισθάνεται άγχος γιατί θα πρέπει να μιλήσει μπροστά στους συμμαθητές του για κάποιο θέμα που απασχολεί το τμήμα του στο σχολείο. Τα μέλη της ομάδας μετά το τέλος της ιστορίας προσπαθούν να εντοπίσουν σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές του εν λόγω μαθητή και συζητούν στην ομάδα αντιπαραβάλλοντάς τα με δικές τους αντίστοιχες σκέψεις και συναισθήματα σε αντίστοιχες περιπτώσεις.

2^η Δραστηριότητα: «Οι σκέψεις μου» (10').

Τα παιδιά καλούνται να ανακαλέσουν την τελευταία φορά που αγχώθηκαν με κάτι και να συμπληρώσουν ένα φυλλάδιο, καταγράφοντας αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα. Στη συνέχεια συζητούν με τους συντονιστές και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας την πηγή των αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων τους.

5^η Συνεδρία : «Ο θησαυρός της φιλίας»

Στόχοι : Να ορίσουν τη φιλία και να αντιληφθούν τη σημασία της στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Επίσης, να αναγνωρίσουν ποιες συμπεριφορές την προωθούν και ποιες την εμποδίζουν και να μάθουν πώς να δημιουργούν και να διατηρούν φιλικές σχέσεις.

1^η Δραστηριότητα : «Για μένα φιλία σημαίνει...» (10΄)

Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί ως άνοιγμα για τη συγκεκριμένη συνάντηση. Οι συντονιστές ζητούν από τα παιδιά να σκεφτούν και να αναφέρουν «τι σημαίνει φιλία για αυτά», ώστε να μπορέσουν να ορίσουν την έννοια της. Κάθε παιδί λέει την άποψή του και οι συντονιστές καταγράφουν τις ιδέες στον πίνακα για να μπορούν να τις βλέπουν όλα τα μέλη.

2^η Δραστηριότητα: «Τι κάνουν οι φίλοι...» (15΄)

Τα παιδιά σχηματίζουν ζεύγη εκ των οποίων το ένα μέλος αναφέρει και γράφει σε ένα χαρτί 5 πράγματα που κάνουν οι φίλοι και το άλλο μέλος γράφει 5 πράγματα που δεν κάνουν. Στη συνέχεια κάθε ζεύγος παιδιών παρουσιάζει τις απόψεις του, συγκρίνοντάς τις με των υπολοίπων παιδιών. Εντοπίζονται από τον συντονιστή κοινές ιδέες και γράφει σε ένα χαρτόνι τα 5 πράγματα που κάνουν οι φίλοι και τα 5 που δεν κάνουν με βάση τις απόψεις της πλειοψηφίας.

3^η Δραστηριότητα: «Τα κλειδιά της φιλίας» (10΄)

Τα μέλη της ομάδας σχηματίζουν ένα κύκλο και ο συντονιστής μοιράζει ένα χαρτί στο οποίο τα παιδιά θα πρέπει να γράψουν το καθένα με τη σειρά του από έναν τρόπο ή στρατηγική που μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και διατήρηση μιας νέας φιλίας (π.χ. «είμαι ευγενικός και χαμογελαστός»). Στο τέλος της δραστηριότητας ο συντονιστής συζητά με τα παιδιά για το τι έχουν γράψει, ξεχωρίζουν και καταγράφουν τις 5 καλύτερες στρατηγικές για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μια νέα φιλία.

6^η Συνεδρία : «Ασπίδα προστασίας από το άγχος»

Στόχοι: Να μάθουν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν το άγχος τους και να προστατεύουν τον εαυτό τους από αυτό όταν είναι υπερβολικό. Επίσης, να συνειδητοποιήσουν και την αξία της φιλίας στην αντιμετώπιση του άγχους.

1^η Δραστηριότητα: «Η φίλια βοηθά στην αντιμετώπιση του άγχους» (15')

Αρχικά ο συντονιστής υπενθυμίζει στην ομάδα τον ορισμό και τη σημασία της φιλίας για τα οποία είχαν μιλήσει στην προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια καταγράφουν ατομικά τις σκέψεις τους σχετικά με το πώς μπορεί να βοηθήσει ένας φίλος στο να αντιμετωπίσουν το άγχος που βιώνουν σε μια κατάσταση ακόμα και όταν αυτός δεν είναι παρόν και συζητούν στην ομάδα τις σκέψεις τους.

2^η Δραστηριότητα: «Σχέδιο δράσης κατά του άγχους» (20')

Τα παιδιά δημιουργούν ομάδες των δύο ατόμων και στην κάθε ομάδα μοιράζεται ένα χαρτόνι που απεικονίζει μια ασπίδα χωρισμένη σε τρία μέρη. Κάθε ζευγάρι συζητά και στη συνέχεια καταγράφει το καθένα από τα δύο μέλη, στο πρώτο τμήμα της ασπίδας μια εμπειρία μέσα από την οποία έμαθε να αντιμετωπίζει το άγχος του. Στο δεύτερο τμήμα κάνουν το ίδιο, καταγράφοντας όμως πρόσωπα από το περιβάλλον τους που τα στηρίζουν όταν έχουν άγχος και στο τρίτο τμήμα, γίνεται αναφορά στο τι κάνουν όταν θέλουν να διώξουν το άγχος μακριά. Στο τέλος της δραστηριότητας κάθε ζευγάρι παρουσιάζει την ασπίδα του και συζητούν πάνω στα όσα έχουν καταγραφεί.

7^η Συνεδρία: «Αλλάζω τις σκέψεις μου»

Στόχοι: Να μάθουν να διακρίνουν όλες τις πλευρές ενός γεγονότος (θετικές και αρνητικές) και να εξασκηθούν στην αμφισβήτηση των αρνητικών σκέψεων βασιζόμενοι σε λογικά επιχειρήματα.

1^η Δραστηριότητα: «Φιλική παρεξήγηση» (30')

Τα παιδιά παρακολουθούν ένα βίντεο στο οποίο ένας παιδί της ηλικίας τους προσκαλεί στο πάρτι γενεθλίων του τους συμμαθητές του. Πολλοί δεν απαντούν άμεσα και το παιδί στεναχωριέται κάνοντας σκέψεις τις οποίες γράφει στο ημερολόγιό του. Τα παιδιά βλέπουν τις εκφράσεις του και ακούν δυνατά την εξομολόγησή του. Αφού ολοκληρωθεί το βίντεο, τα μέλη της ομάδας επεξεργάζονται τα όσα παρακολούθησαν και προσπαθούν να αναλογιστούν αν οι σκέψεις του παιδιού είναι θετικές ή αρνητικές. Επίσης, παροτρύνονται να μπου στη θέση του και να αναφέρουν που θα αισθάνονταν και θα σκέφτονταν τα ίδια σε μια αντίστοιχη περίπτωση. Στη συνέχεια ενθαρρύνονται να κάνουν εναλλακτικές πιο θετικές σκέψεις που θα βοηθήσουν να αποβάλουν το άγχος τους και να διατηρήσουν τους φιλικούς τους δεσμούς. Στη συνέχεια σε υποομάδες παρουσιάζουν μια θετική κατάληξη της ιστορίας που παρακολούθησαν και γράφουν σε ένα χαρτί, σα να επρόκειτο για το ημερολόγιο του παιδιού, θετικές πλέον

σκέψεις σχετικά με το ότι δεν έχουν απαντήσει ακόμα οι συμμαθητές του στην πρόσκληση του.

8^η Συνεδρία: «Αποχαιρετώ αλλά δεν ξεχνώ!»

Στόχοι: Να εκφράσουν όσα έμαθαν στη διάρκεια των προηγούμενων συναντήσεων και να αποχαιρετήσουν την ομάδα.

1^η Δραστηριότητα: «Από την αρχή...μέχρι το τέλος» (15΄)

Οι συντονιστές αναρτούν στον πίνακα ένα χαρτόνι στο οποίο έχουν καταγράψει σε μια λίστα τις δραστηριότητες που έκαναν τα παιδιά μέχρι εκείνη τη στιγμή στο πρόγραμμα. Τα μέλη της ομάδας παίρνουν μαρκαδόρους και ζωγραφίζουν διάφορα σχέδια όπως αστεράκια και χαμογελαστά πρόσωπα στις δραστηριότητες που τους άρεσαν περισσότερο. Στη συνέχεια κάθονται σε κύκλο και συζητούν για το ποια δραστηριότητα και γιατί άρεσε περισσότερο στο καθένα από αυτά.

2^η Δραστηριότητα : «Χαιρετισμός με μια θετική σκέψη» (15΄)

Τα μέλη της ομάδας σηκώνονται και αρχίζουν να κινούνται στον χώρο. Κάθε φορά που οι συντονιστές χτυπούν παλαμάκια, τα παιδιά σταματούν, χαιρετούν το άτομο που είναι δίπλα τους και λένε την πρώτη θετική σκέψη που έρχεται στο νου τους. Στη συνέχεια οι συντονιστές δίνουν σήμα και πάλι όλοι αρχίζουν να κινούνται στον χώρο. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται για 15΄.

Κατά το κλείσιμο της συνάντησης γίνεται συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και συναισθημάτων και οι συντονιστές δίνουν στο κάθε παιδί από ένα νόμισμα που έχουν φτιάξει οι ίδιοι για να τους θυμίζει ότι καθετί στη ζωή έχει δύο όψεις, μια αρνητική και μια θετική, ωστόσο εμείς πρέπει να προσπαθούμε να εστιάσουμε στη θετική πλευρά για να αισθανόμαστε και να λειτουργούμε καλύτερα.

3.4 Αξιολόγηση

Το συγκεκριμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα δείγμα 40 μαθητών (Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού) που εμφάνιζαν μέτρια και υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους. Πριν και μετά από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια τα οποία μετρούσαν το κοινωνικό άγχος, τις κοινωνικές δεξιότητες, το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης και την προκατάληψη στην ερμηνεία διάφορων υποθετικών καταστάσεων.

Μέσα από ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι μειώθηκαν σημαντικά τα σωματικά συμπτώματα κοινωνικού άγχους και οι άσχετες προς το έργο συμπεριφορές, οι μαθητές άρχισαν να σκέφτονται πιο αισιόδοξα και να αισθάνονται αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, οι κοινωνικές δεξιότητες δεν φάνηκαν να μεταβάλλονται σημαντικά με το πέρασμα του προγράμματος, γεγονός που σημαίνει ότι το πρόγραμμα θα μπορούσε να τροποποιηθεί μελλοντικά με μια επιπλέον συνάντηση και με περισσότερες δραστηριότητες αφιερωμένες στις κοινωνικές δεξιότητες.

Ενότητα 4: Αναλυτική Παρουσίαση Μιας Ομαδικής Δραστηριότητας

Τίτλος: «Οι δύο όψεις του εαυτού μου» (45΄) (Εμπνευσμένο από Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2010).

Θέμα: Ανακάλυψη των θετικών και αρνητικών απόψεων/πεποιθήσεων του παιδιού για τον εαυτό του και απόκτηση αυτοεκτίμησης.

Εισαγωγή: Το κοινωνικό άγχος προσδιορίζεται από την τάση του ατόμου να παραποιεί την εικόνα του εαυτού του και βλέπει τους άλλους ως επικριτικούς και απορριπτικούς απέναντί του. Η αυτό-εστιασμένη προσοχή του, το αποδιοργανώνει και επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016). Μέσα από την άσκηση αυτή αυτογνωσίας, στόχος είναι να αμφισβητηθεί η αρνητική αυτοεικόνα του ατόμου με διαταραχή κοινωνικού άγχους, να μετατραπούν οι αρνητικές του σκέψεις σε θετικές και να συνειδητοποιήσει το κάθε παιδί ότι πρέπει να έχει αυτοεκτίμηση.

Μέσα-Υλικά: χαρτόνια, χρωματιστοί μαρκαδόροι, περιοδικά, ψαλίδια, κόλλα

Οδηγίες:

1^ο Στάδιο (20΄): Στο στάδιο αυτό τα παιδιά δουλεύουν ατομικά. Μοιράζεται σε κάθε παιδί ένα χαρτόνι, χωρισμένο με μια κάθετη γραμμή σε δύο ίσα μέρη. Εν συνεχεία, τα παιδιά παροτρύνονται να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους. Στη μια πλευρά του χαρτονιού γράφουν τον τίτλο «Ο εαυτός μου όπως τον βλέπω εγώ» και στην άλλη πλευρά γράφουν τον τίτλο «Ο εαυτός μου όπως νομίζω ότι τον βλέπουν οι άλλοι». Στην κάθε πλευρά του χαρτονιού μπορούν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους με τα αντίστοιχα κάθε φορά χρώματα, να κολλήσουν εικόνες από περιοδικά που να παραπέμπουν κάθε φορά στην εικόνα που έχουν τα ίδια

για τον εαυτό τους ή σε αυτή που θεωρούν ότι έχουν οι άλλοι για αυτά και να σχεδιάσουν σύμβολα που εκφράζουν τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους.

2^ο Στάδιο (15΄): Όταν τα παιδιά ολοκληρώσουν τις δημιουργίες τους, χωρίζονται σε υποομάδες των 3 ατόμων και ο καθένας παρουσιάζει το έργο του, εξηγώντας την επιλογή χρωμάτων, σχεδίων και εικόνων. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αναφέρουν τι τους έκανε εντύπωση στο κάθε έργο που παρουσιάζεται. Όταν παρουσιαστούν όλες οι δημιουργίες των παιδιών, συζητούν ελεύθερα όλα τα μέλη της ομάδας για 5΄.

3^ο Στάδιο (10΄): Τα παιδιά δημιουργούν έναν κύκλο και συζητούν τη δραστηριότητα μαζί με τον συντονιστή, εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που είχαν κατά τη διάρκειά της.

Σημειώσεις για τον εμπνευστή

- Συμμετέχει και ο εμπνευστής
- Ερωτήσεις για συζήτηση
 - (α) Ποια συναισθήματα αισθανθήκατε και ποιες σκέψεις κάνατε βλέποντας ολοκληρωμένο το έργο σας για τις δύο όψεις του εαυτού σας;
 - (β) Ποια ήταν τα συναισθήματα και οι σκέψεις σας βλέποντας τα έργα των άλλων μελών της ομάδας για τις δυο όψεις του εαυτού τους;
 - (γ) Νιώθετε τώρα ότι η διαφορά στο πως βλέπετε εσείς τον εαυτό σας και στο πως σας βλέπουν οι άλλοι είναι υπαρκτή; Μήπως τίθεται θέμα αμφισβήτησης των αρνητικών σκέψεων για το τι νομίζουν οι άλλοι για εσάς;

Παραλλαγή

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οποιοδήποτε θέμα έχει δύο όψεις (π.χ. θετικά και αρνητικά συναισθήματα). Επίσης, τα υλικά μπορεί να ποικίλουν (πλαστελίνη, τέμπερες).

Συμπεράσματα

Μέσα από την ανάγκη για πρωτογενή πρόληψη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και τη δυνατότητα αξιοποίησης του ομαδικού πλαισίου, οργανώνονται και λειτουργούν ποικίλες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα. Τέτοιου είδους ομάδες που απευθύνονται σε παιδιά, βοηθούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων αναπτυξιακών, ψυχολογικών και συμπεριφορικών. Στόχος τους είναι να στηρίζουν τα παιδιά στην αντιμετώπιση των ποικίλων δυσκολιών τους, να τα εκπαιδεύσουν σε κοινωνικές δεξιότητες και να προωθήσουν την προσωπική τους ανάπτυξη (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011).

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να γίνει μια προσέγγιση της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας που απευθύνεται σε παιδιά με διαταραχή κοινωνικού άγχους, δεδομένου ότι πρόκειται για μια διαταραχή που τα τελευταία χρόνια εμφανίζει μια αυξητική τάση στην παιδική και εφηβική ηλικία. Αυτή η συναισθηματική, γνωσιακή και συμπεριφορική αντίδραση σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, στις οποίες το άτομο παρατηρείται και κρίνεται από τους άλλους, εμποδίζει την ομαλή διαπροσωπική επικοινωνία και οδηγεί συχνά το παιδί στην απομόνωση (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016). Επομένως, η μελέτη ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για την μείωση του κοινωνικού άγχους είναι σημαντική για την πρόληψη και αντιμετώπιση της διαταραχής αυτής.

Μέσα από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, διαπιστώνεται η ύπαρξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τις προσδιορίζουν και δίνεται έμφαση στους θεραπευτικούς παράγοντες που είναι παρόντες στις ομάδες για παιδιά. Οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν επικουρικά ανάλογα με το στόχο της εκάστοτε ομάδας και την έμφαση που θα δώσει ο συντονιστής σε καθέναν από αυτούς. Στο σημείο αυτό, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ρόλο και τις δεξιότητες του συντονιστή ο οποίος καθοδηγεί την προσωπική μάθηση και αλλαγή, συντελεί στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της ομάδας και ενισχύει παράλληλα την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται δύο ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για τη μείωση του κοινωνικού άγχους σε φοιτητές και παιδιά, καθώς και ο σχεδιασμός ενός τέτοιου είδους προγράμματος για παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας. Τα προγράμματα αυτά δομούνται βάσει των τριών διαστάσεων του κοινωνικού άγχους, της γνωστικής, σωματικής και συμπεριφορικής διάστασης που προσδιορίζουν τα κοινωνικά αγχώδη

παιδιά εν αναμονή ή κατά τη διάρκεια ενός αγχογόνου κοινωνικού γεγονότος. Μέσα από την παρουσίαση των συνεδριών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, καθώς και της τελικής τους αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι συντελούν στη μείωση του κοινωνικού άγχους των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε αυτά και δίνουν ευκαιρίες για αλλαγή και βελτίωση. Κατά τη διάρκεια τους, αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και προωθείται η μάθηση στρατηγικών αντιμετώπισης του κοινωνικού άγχους και η καλλιέργεια χρήσιμων και αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των συνομιλήκων.

Τέλος, περιγράφεται αναλυτικά μια ομαδική δημιουργική δραστηριότητα που αρχικά δίνει την ευκαιρία στα μέλη της ομάδας να εστιάσουν ατομικά σε προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα και στη συνέχεια να αλληλεπιδράσουν σε υποομάδες για να μπορέσουν να ανταλλάξουν απόψεις και συναισθήματα. Επίσης, η συζήτηση που προκύπτει στο τέλος της δραστηριότητας δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μοιραστούν προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες και να αισθανθούν ότι ανήκουν κάπου. Εν κατακλείδι, η ομαδική αυτή δραστηριότητα λειτουργεί ως ένα ενισχυτικό μέσο στην ανακάλυψη ιδεών, συναισθημάτων και στάσεων και προωθεί τη βιωματική μάθηση (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Βιβλιογραφία

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2010). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι, & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Χ. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg
- Bore, S., Hendricks, L.V, & Womack, A. (2013). Psycho-Educational Group in Schools: The Intervention of Choise. *National Forum Journal of Counseling and Addiction*, 2 (1), 1-9.
- Damer, D., Latimer, K., & Porter, S. (2010). “Build Your Social Confidence”: A Social Anxiety Group for College Students. *The Journal for Specialists in Group Work*. University of Texas at Austin, 7-22.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Vassilopoulos, S., Brouzos, A., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A Psychoeducational School-Based Group Intervention for Socially Anxious Children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 1-23.