

Η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό
πρόγραμμα για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9 έως
12 ετών

υπό

Αθηνά Κώστα

Μεταπτυχιακή Εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των
προυποθέσεων απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις
«Επιστήμες της Αγωγής» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2018

© Κώστα Αθηνά

Μέλη τριμελούς εξεταστικής επιτροπής:

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βασιλόπουλος Στέφανος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

Πλουσία Μισαηλίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ABSTRACT.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....

19

- 1.1 Παράγοντες που οδηγούν στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων σε παιδιά.....19
- 1.2 Επίπεδα παρεμβατικών προγραμμάτων.....21
- 1.3 Δομή προγραμμάτων παρέμβασης.....27
- 1.4 Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης...28
- 1.5 Πλεονεκτήματα παρεμβάσεων στην παιδική ηλικία.....30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ.....

32

- 2.1 Ορισμός – Σκοπός – Χαρακτηριστικά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων...32
- 2.2 Κατηγορίες–Τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και διαφορές με άλλες ομάδες.....35
- 2.3 Τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά.....40
- 2.4 Πλεονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά.....42
- 2.5 Οι περιορισμοί των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά.....44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΙΑΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ.....46

3.1 Σχεδιασμός περιεχομένου ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά-προετοιμασία ομάδας.....	47
3.2 Δομή των συναντήσεων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά.....	52
3.3 Στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά.....	55
3.3.1 Αρχικό στάδιο ανάπτυξης / Η έναρξη της ομάδας.....	59
3.3.2 Μεσαίο στάδιο ανάπτυξης (I) : Η φάση της σύγκρουσης/αμφισβήτησης.....	61
3.3.3 Μεσαίο στάδιο ανάπτυξης (II) : Η φάση της εργασίας/συνοχής.....	63
3.3.4 Τελικό στάδιο ανάπτυξης / Τερματισμός της ομάδας.....	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΣΤΙΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ.....66

4.1 Ο ορισμός των ομαδικών διαδικασιών.....	66
4.2 Η Θεραπευτική Συμμαχία.....	67
4.3 Ο ρολος του συντονιστή και τα χαρακτηριστικά του στην ψυχοεκπαίδευση.....	71
4.3.1 Οι δεξιότητες του συντονιστή στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα.....	74
4.3.2 Τα στυλ συντονισμού σε μια ομάδα.....	78
4.4 Το Ομαδικό Κλίμα.....	80
4.5 Οι ομαδικές δραστηριότητες σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα.....	83
4.6 Οι Θεραπευτικοί Παράγοντες στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα.....	88
4.6.1 Η ταξινόμια του Yalom.....	89
4.6.2 Άλλες προτάσεις ταξινόμησης των Θεραπευτικών Παραγόντων.....	95
4.7 Η αξιολόγηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΙΠΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ.....100

5.1	Η αξία της συγχωρητικότητας	100
5.2	Η κατανόηση της έννοιας της συγχωρητικότητας απο τα παιδιά.....	102
5.3	Προγράμματα παρέμβασης για την εκμάθηση της συγχωρητικότητας.....	105
5.4	Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης για την εκμάθηση της συγχωρητικότητας.....	108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.....111

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ....113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....115

Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΜΕΘΟΔΟΣ.....117

9.1	Δείγμα.....	117
9.2	Εργαλεία Μέτρησης.....	118
9.2.1	Ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας.....	119
9.2.2	Ερωτηματολόγιο σχέσης Barrett Lenard.....	121
9.2.3	Κλίμακα της θεραπευτικής συμμαχίας.....	124
9.2.4	Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων των 8 προτάσεων.....	127
9.2.5	Κλίμακα συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.....	128
9.2.6	Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων.....	130

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	132
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΚΑΘΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ.....	133
11.1 Η πρώτη συνάντηση.....	133
11.2 Η δεύτερη συνάντηση.....	135
11.3 Η τρίτη συνάντηση.....	138
11.4 Η τέταρτη συνάντηση.....	140
11.5 Η πέμπτη συνάντηση.....	143
11.6 Η έκτη συνάντηση.....	145
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	147
12.1 Αποτελέσματα για την κλίμακα Συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.....	147
12.2 Αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο Θεραπευτικών Παραγόντων 25 προτάσεων.....	149
12.3 Αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο Σχέσης Barrett- Lenard.....	150
12.4 Αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο Θεραπευτικής Συμμαχίας.....	152
12.5 Αποτελέσματα συσχετίσεων κατά την έναρξη του προγράμματος.....	153
12.6 Αποτελέσματα συσχετίσεων κατά την λήξη του προγράμματος.....	156

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	159
13.1 Συζήτηση για τους Θεραπευτικούς Παράγοντες.....	160
13.2 Συζήτηση για τη Θεραπευτική Συμμαχία.....	162
13.3 Συζήτηση για την Αντίληψη της Σχέσης με τις συντονίστριες.....	163
13.4 Συζήτηση για τις συσχετίσεις των μεταβλητών στην διάρκεια του προγράμματος.....	165
13.4.1 Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος.....	165
13.4.2 Συσχετίσεις κατά την λήξη του προγράμματος.....	170
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	168
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	170
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	172
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	187
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	190

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχεδιάγραμμα 1: Η ακολουθία των σταδίων και η διαδικασία ανάπτυξης μιας ομάδας παιδιών.....	56
Σχεδιάγραμμα 2: Το μοντέλο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με βάση τα εξελικτικά στάδια.....	57
Σχεδιάγραμμα 3: Η δυναμική δωδεκάδα οδηγιών για την επιλογή δραστηριοτήτων σεομάδες.....	86
Σχεδιάγραμμα 4: Σύγκριση κατηγοριών των θεραπευτικών παραγόντων κατά Bloch et al.και Yalom.....	96

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή του φύλου των ερωτηθέντων.....	117
Πίνακας 2: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ηλικίας των παιδιών.....	117
Πίνακας 3: Κατανομή της τάξης που φοιτούν τα παιδιά.....	118
Πίνακας 4: Αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου για το ομαδικό κλίμα με τον δείκτη Cronbach'α.....	120
Πίνακας 5: Αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου σχέσης Barrett Lenard με τον δείκτη Cronbach'α.....	124
Πίνακας 6: Αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου της θεραπευτικής συμμαχίας με τον δείκτη Cronbach'α.....	126

Πίνακας 7: Αξιοπιστία των μεταβλητών του ερωτηματολογίου των θεραπευτικών παραγόντων 8 προτάσεων με τον δείκτη Cronbach' α.....	128
Πίνακας 8: Αξιοπιστία των μεταβλητών της κλίμακας της συμμαχίας με τον δείκτη Cronbach' α.....	129
Πίνακας 9: Αξιοπιστία όλων συνολικά των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων με τον δείκτη Cronbach' α.....	131
Πίνακας 10: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση της κλίμακας της συμμαχίας ανά συνάντηση.....	148
Πίνακας 11: Διαφορά μέσων όρων και επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας της κλίμακας της συμμαχίας.....	148
Πίνακας 12: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση των συνολικών σκορ των θεραπευτικών παραγόντων ανά συνάντηση.....	149
Πίνακας 13: Διαφορά Μέσων όρων μεταξύ 2 ^{ης} , 4 ^{ης} και 6 ^{ης} συνάντησης και επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας των συνολικών σκορ των θεραπευτικών παραγόντων.....	150
Πίνακας 14: Μέσοι όροι στην υποκλίμακα «αναγνώριση», «άνευ όρων» και «σκορ όλων των προτάσεων» στην 2 ^η και 6 ^η συνάντηση, τυπική απόκλιση και t-test.....	151
Πίνακας 15: Μέσοι όροι των σκορ της υποκλίμακας wsc και «σκορ όλων των προτάσεων CALPAS» στην 1 ^η και 5 ^η συνάντηση, τυπική απόκλιση και t-test.....	152
Πίνακας 16: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την έναρξη του προγράμματος.....	155
Πίνακας 17: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την λήξη του προγράμματος.....	157

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση «Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Μπούζο Ανδρέα, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος υπήρξε επιβλέπων και καθοδηγητής της παρούσας εργασίας. Η βοήθεια του σε ολόκληρο τον κύκλο σπουδών μου ήταν πολύτιμη, καθώς και η στήριξη και το ενδιαφέρον που επέδειξε για την περάτωση της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια ευχαριστώ την κυρία Μισαηλίδη Πλουσία, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις σημαντικές γνώσεις και εμπειρίες που μου πρόσφερε καθ όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού μου προγράμματος, τη συμπαράσταση και τις κατευθυντήριες γραμμές της.

Έπειτα οφείλω να ευχαριστήσω την κυρία Μπαούρδα Βασιλική, υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την παροχή πολύτιμων πληροφοριών και συμβουλών, τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη συγγραφή της έρευνας.

Άλλο ένα πρόσωπο στο οποίο οφείλω ευχαριστίες είναι η κυρία Οικονομίδου Βάια, προϊσταμένη της Ζωσιμαίας Κεντρικής Ιστορικής Βιβλιοθήκης Ιωαννίνων η οποία με προθυμία με δέχτηκε να υλοποιήσω στο χώρο της Βιβλιοθήκης την έρευνα μου και με βοήθησε σε αρκετά πρακτικά ζητήματα.

Για την εποικοδομητική συνεργασία μας, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας και την υλοποίηση του προγράμματος, ευχαριστώ ιδιαίτερα την κυρία Σουρτζίνου Αγγελική, συμφοιτήτρια μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Τέλος ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου για την στήριξη, την υπομονή, τη βοήθεια και συμβολή που μου παρείχε σε ολόκληρη την προσπάθεια απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αφορά την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος έξι συναντησεων (διάρκεια: 6 εβδομάδες), με στόχο την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας, τη μείωση του θυμού, την αύξηση της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων με τη χρήση της τεχνικής story telling.

Το δείγμα αποτελούταν από 30 παιδιά της, Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' του δημοτικού, ηλικίας 9-12 ετών, που προέρχονταν από την πόλη των Ιωαννίνων. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν και οι οποίες αφορούν τις ομαδικές διαδικασίες είναι : οι θεραπευτικοί παράγοντες, η αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες και η θεραπευτική συμμαχία. Συγκεκριμένα εξετάστηκε αν υπήρξε διαφοροποίηση στην έναρξη και τη λήξη του προγράμματος στις παραπάνω μεταβλητές και αν κάποιες από αυτές είχαν συσχέτιση μεταξύ τους. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών ήταν: η Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για Παιδιά (Psychoeducational Group Alliance Scale for Children' Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2018) που συμπληρωνόταν από τα μέλη των ομάδων στο τέλος κάθε συνάντησης, το Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων (Yalom, 1995) που συμπληρώθηκε στην δεύτερη, τέταρτη και έκτη συνάντηση, το Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 8 προτάσεων (The therapeutic Factor Inventory-8, Tasca, Cabrera, Kristjansson, Macnair-Semands, Joyce, & Ogrodniczuk, 2016) που συμπληρώθηκε μόνο στη δεύτερη συνάντηση, το Ερωτηματολόγιο σχέσης Barrett-Lenard (Barrett-Lenard Relationship Inventory: FormOS-40, 1962) που συμπληρώθηκε στη δεύτερη και έκτη συνάντηση και το Ερωτηματολόγιο θεραπευτικής συμμαχίας (CALPAS-C, California Psychotherapy Alliance Scale – Gaston & Marmar, 1994) που συμπληρώθηκε στην πρώτη, τρίτη και πέμπτη συνάντηση.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες από τις τρεις χρονικές στιγμές που αξιολογήθηκαν, αναπτύχθηκαν περισσότερο κατά τη δεύτερη συνάντηση, ήδη δηλαδή από τις αρχικές συναντήσεις των ομάδων. Επίσης σημαντική αύξηση παρατηρήθηκε στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας ανάμεσα στην έναρξη και λήξη του προγράμματος, αλλά αύξηση παρατηρούταν γενικώς και από συνάντηση σε συνάντηση. Ακόμη

σχετικά με την αντίληψη των μελών με τις συντονίστριες φάνηκε να υπάρχει και πάλι στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αρχικών και τελικών συναντήσεων, με καλύτερο μέσο όρο στη συνολική αντίληψη για τις συντονίστριες να υπάρχει στη δεύτερη συνάντηση έναντι της έκτης. Στο ίδιο εργαλείο αυξημένο μέσο όρο για αυτή συνάντηση είχαν και τα δυο γνωρίσματα των συντονιστριών, η Αναγνώριση και η Αποδοχή άνευ όρων. Τέλος οι αναλύσεις συσχέτισης έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση: μεταξύ της θεραπευτικής συμμαχίας και των θεραπευτικών παραγόντων μόνο στην έναρξη του προγράμματος ενώ συσχέτιση υπήρξε και μεταξύ των μεταβλητών της συνολικής αντίληψης για της συντονίστρια με την αναγνώριση και την αποδοχή άνευ όρων τόσο στην έναρξη, όσο και στη τέλος της ψυχοεκπαίδευσης.

Συνολικά όπως φαίνεται από τη συζήτηση της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι η εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων επηρεάζεται από τον σχεδιασμό του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και την επιλογή των δραστηριοτήτων, ότι η εμφάνιση θεραπευτικών παραγόντων συμβάλλει στην ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας και ότι οι συμπεριφορές των συντονιστριών, όπως η αναγνώριση και η άνευ όρων αποδοχή προς τα μέλη, μπορούν να είναι καθοριστικές για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

ABSTRACT

The present study refers to the evaluation of group procedures of a psychoeducational program of six meetings (duration: 6 weeks), aiming at the development of forgiveness, the reduction of anger, the increase of empathy and social skills, using the technique of story telling.

The sample consisted of 30 children of the 3rd, 4th, 5th and 6th grade, aged 9 – 12, coming from the city of Ioannina. The variants studied, which refer to group procedures, are: the therapeutic factors, the perception of the relationship to the coordinators and the therapeutic alliance. More specifically, we examined the existence of differentiation at the beginning and the end of the program, regarding the variants mentioned above and if any of them were correlated. The tools used for measuring the variants above were: the Psychoeducational Group Alliance Scale for Children (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2018), which was filled in by the group members at the end of each meeting, the Therapeutic Factors Inventory of 25 sentences (Yalom, 1995), which was filled in at the 2nd, 4th and 6th meeting, the Therapeutic Factor Inventory-8 (Tasca, Cabrera, Kristjansson, Macnair-Semands, Joyce, & Ogradniczuk, 2016), which was filled in only at the 2nd meeting, the Barrett-Lenard Relationship Inventory: FormOS-40 (1962), which was filled in at the 2nd and 6th meeting and the CALPAS-C, California Psychotherapy Alliance Scale (Gaston & Marmar, 1994), which was filled in at the 1st, 3rd and 5th meeting.

With regard to the results, it was found that the therapeutic factors of the three moments that were evaluated were most developed during the second meeting, thus already from the initial group meetings. A significant increase was also observed in the variant of therapeutic alliance between the beginning and the end of the program, whereas an increase was generally observed, meeting after meeting. In addition, a statistically significant difference in the participants' perception of the coordinators appeared to exist between the initial and final meetings, with the best mean in the overall perception of the coordinators at the second meeting, compared to the sixth. Within the same tool, the two features of the coordinators, the Level of Regard and unconditional Acceptance had a high

mean. Finally, the correlation analysis showed a statistically significant relation between the therapeutic alliance and the therapeutic factors only at the beginning of the program, while a correlation also existed between the variants of the overall perception of the coordinator and the level of regard and unconditional acceptance at the beginning as well as the end of psychoeducation.

In total, it is obvious through the discussion of the present survey that the appearance of therapeutic factors is influenced by the design of the psychoeducational program and the selection of activities; that the appearance of therapeutic factors contributes to the development of the therapeutic alliance and that the coordinators' behaviors, such as the level of regard and unconditional acceptance towards the participants can be decisive for the efficiency of the program.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον στη χρήση ομαδικών προσεγγίσεων με μια ευρεία χρήση σε όλους τους πληθυσμούς (Corey, Corey & Corey, 2013), όμως όπως αναφέρουν οι Fuhriman και Burlingame (1990) η χρήση ομαδικών θεραπειών αποδίδει καλύτερα στον νεώτερο ηλικιακά πληθυσμό (παιδιά και έφηβους) και πραγματοποιείται κατά βάση εντός του σχολικού χώρου με σκοπό την πρόληψη και την παρέμβαση σε μαθητές που είναι περιπτώσεις υψηλού κινδύνου (Vera & Reese, 2000· Riva & Haub, 2004 όπ. αναφ. στο DeLuciaWaack, 2006).

Γενικά οι ψυχοεπιδευτικές ομάδες για παιδιά και εφήβους είναι πολύ αποτελεσματικές και διαφέρουν στις τεχνικές, στο στυλ και στο περιεχόμενο τους από τις ομάδες των ενηλίκων και τις ατομικές θεραπείες (DeLuciaWaack, 2006). Τέτοιες ομάδες μπορούν να είναι βοηθητικές για παιδιά και εφήβους προκειμένου να πετύχουν σημαντικές μεταβάσεις στη ζωή τους, να τους παρέχουν υποστήριξη και ελπίδα, να λειτουργήσουν ως πρότυπα για αλλαγή και ως βοήθεια για την επίλυση των προβλημάτων και των πιέσεων τους (Gladding, 1995, όπ. αναφ. στο DeLuciaWaack, 2006).

Επιπρόσθετα οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι ένας φυσικός τρόπος προκειμένου τα μέλη τους να αναπτύξουν σχέσεις ανάμεσά τους, να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για τη ζωή τους, να εστιάσουν στο πώς να διορθώσουν λανθασμένες συμπεριφορές, να λάβουν ανατροφοδότηση και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους (Schechtman, Bar-El, & Hadar, 1997).

Συνάμα η ανάπτυξη ομαδικών θεραπευτικών παραγόντων στην διάρκεια της ψυχοεκπαίδευσης όπως η καθολικότητα, ο αλτρουισμός, η διαπροσωπική μάθηση και η μάθηση δια αντιπροσώπου μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη της ομάδας να αναπτύξουν καλύτερες διαπροσωπικές δεξιότητες, να υιοθετήσουν μοτίβα σκέψης και να ομαλοποιήσουν τα συναισθήματά τους (DeLuciaWaack, 2006).

Συνολικά η Carrell (2000, όπ. αναφ. στο DeLuciaWaack, 2006) έχει συγκεντρώσει τους βασικούς λόγους που καθιστούν τις ομάδες αποτελεσματικές στις παιδικές και εφηβικές ηλικίες: α) Η ομάδα εστιάζει στην μοναδικότητα του κάθε μέλους και δίνει έμφαση στο να μοιράζονται τα μέλη τις εμπειρίες και τα

συναισθήματα τους, β) Η ομάδα μαθαίνει στα μέλη να διεκδικούν την δύναμη και την ανεξαρτησία τους, γ) Η ομάδα βοηθά τα μέλη να νιώθουν άνετα και να μοιράζονται τις άσχημες εμπειρίες τους χωρίς η προσοχή να είναι στραμμένη μόνο στον έναν όπως συμβαίνει στην ατομική συμβουλευτική, δ) Η ομάδα δεν αφήνει τα μέλη να απομονώνονται στο πρόβλημά τους αλλά αντιμετωπίζουν το πρόβλημα με συζήτηση, αλληλοβοήθεια και μαθαίνοντας νέες δεξιότητες και ε) Η ομάδα είναι το πρώτο μέρος που το παιδί ή έφηβος νιώθει την αποδοχή από τους συνομηλίκους του.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό με βάση τα παραπάνω ότι η ψυχοεκπαίδευση είναι μια ομαδική θεραπεία και χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο περιεχόμενο, στη δομή, στον σχεδιασμό, στις δεξιότητες του συντονιστή, στους στόχους και στις δραστηριότητες. Παρόλο τη σημαντικότητα των παραπάνω στοιχείων διαδικασίας από τα οποία κρίνεται η αποτελεσματικότητα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας δεν δινόταν ιδιαίτερη σημασία μέχρι πριν λίγα χρόνια από την βιβλιογραφία σε αυτά, σε αντίθεση με την έμφαση που έδιναν στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Burlingame, Fuhriman & Johnson, 2004).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα διαδικασίας που σκοπεύει να συνεισφέρει στις έρευνες που γίνονται σχετικά με τις διαδικασίες των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Το θέμα που πραγματεύεται είναι ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών και εξέτασε τις εξής μεταβλητές της ομαδικής διαδικασίας: τους θεραπευτικούς παράγοντες, την σχέση των μελών με τον συντονιστή και τη θεραπευτική συμμαχία.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη:

Α) Το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο παρουσιάζονται η σημαντικότητα εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων γενικά στην παιδική ηλικία, καταγράφονται αναλυτικά πληροφορίες για την ψυχοεκπαίδευση ως ένα είδος παρεμβατικού προγράμματος, γίνεται αναφορά στη διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, στις ομαδικές διαδικασίες που συμβαίνουν στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση στην αξία της συγχωρητικότητας και σε προσπάθειες εφαρμογής

προγραμμάτων για την καλλιέργειά της και καταγράφονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, καθώς και η αναγκαιότητα πραγματοποίησης της και εξηγείται τι είναι η έρευνα διαδικασία.

Β) Την έρευνα, στο οποίο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός του εμπειρικού μέρους της έρευνας διαδικασίας. Αρχικά, σημειώνεται η προέλευση και η σύσταση του δείγματος που μελετήθηκε, τα εργαλεία μέτρησης, η διαδικασία που ακολουθήθηκε στον σχεδιασμό των ομάδων, καταγράφονται αναλυτικά τα περιγραφικά στοιχεία κάθε συνάντησης και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία προκύπτουν μέσα από μια σειρά στατιστικών αναλύσεων των δεδομένων που αντλήθηκαν από τα εργαλεία μέτρησης.

Γ) Τη συζήτηση και τα συμπεράσματα, στο οποίο περιλαμβάνονται ο σχολιασμός των ευρημάτων σε σχέση με αποτελέσματα συναφών ερευνών και με τα πορίσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, γίνεται μια σαφής αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές αλλαγές και εξελίξεις τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική πραγματικότητα σύμφωνα με τους Achenbach, Rescorla & Ivanova (2005) και (Χατζηχρήστου, 2004, 2011, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2014) φαίνεται να διαταράσσουν την ομαλή ανάπτυξη και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών στα περιβάλλοντα όπου μεγαλώνουν, ενώ παράλληλα έχουν προκαλέσει και την αύξηση μιας σειράς άλλων προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίζουν συνεχώς τα παιδιά ακόμα και σε αναπτυγμένες χώρες. Αποτέλεσμα των αλλαγών αυτών τις τελευταίες δεκαετίες συνεπώς είναι ότι πολλά παιδιά πάσχουν από ηπιότερες ή σοβαρότερες ψυχοκοινωνικές, μαθησιακές δυσκολίες και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες και έχουν την ανάγκη εντατικής ή εξειδικευμένης υποστήριξης και παροχής εξειδικευμένων ψυχοπαιδαγωγικών, ψυχοθεραπευτικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ατομικές και εξελικτικές ανάγκες τους.

Πιο συγκεκριμένα τα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά είναι ποικίλα και έχουν επιπτώσεις στους τομείς της σωματικής και ψυχικής υγείας, της μάθησης και της προσαρμογής τους με συνέπεια να κλονίζονται η προσωπική ισορροπία τους, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, η ανάπτυξη και η επιτυχία τους σε τομείς της ζωής τους. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν και παγκόσμια ανησυχητικά δεδομένα:

- Σε έρευνα του Zinsetal (2004, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2014) αποδεικνύεται ότι ένας στους πέντε μαθητές αναμένεται να εκδηλώσει κάποια δυσκολία σε σχέση με την ψυχική του υγεία με ποσοστό 10%-20% τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς.
- Οι Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη και Μυλωνά (υπό δημοσίευση, όπ. αναφ στο Χατζηχρήστου, 2014) εντόπισαν ότι το 16% παιδιών προσχολικής και

σχολικής ηλικίας στα ελληνικά σχολεία αντιμετωπίζουν δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής.

- Ο Walker (2005, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2014) διαπίστωσε ότι το 39% των εφήβων πάσχουν από ήπια έως σοβαρή κατάθλιψη, ενώ παράλληλα το άγχος εμφανίζεται ως ένα από τα πιο σοβαρά θέματα στις ίδιες ηλικιακές ομάδες.
- Τέλος οι Houndoumadi, Pateraki και Doanidou (2003, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2014) και Boulton et. al. (2001) παρουσίασαν ανησυχητικά δεδομένα για τον σχολικό εκφοβισμό σε σχολεία. Μόλις το 9% των παιδιών θυματοποιείται συστηματικά ενώ ένα 7% είναι το ποσοστό αυτών που εκφοβίζουν συμμαθητές τους. Τα ευρήματα σχετικών ερευνών στην Ελλάδα, αν και ποικίλουν ανάλογα με τη μεθοδολογία, δείχνουν σε γενικές γραμμές μια παρόμοια κατάσταση με αυτή των άλλων χωρών.

Λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη των παραπάνω δυσκολιών που βιώνουν τα παιδιά αξίζει να αναφερθεί ότι ήδη περίπου από το 1990 επικράτησε προβληματισμός για την ανεξέλεγκτη αύξηση νέων διαταραχών και φάνηκε να γίνονται προσπάθειες ώστε να βρεθούν τρόποι για να υποβάλλονται οι παιδικές διαταραχές σε θεραπεία κατά τους Kazdin, Bass, Ayers και Rogers (1990) και Weisz, Weiss, Han, Granger και Morton (1995, όπ. αναφ. στο Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2000). Αν και χρειάστηκε καιρός να μαθευτεί μέσω της βιβλιογραφίας ποιες από τις θεραπείες είναι οι πιο κατάλληλες για συγκεκριμένες διαταραχές και ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην θεραπευτική επιτυχία ή αποτυχία, έγινε σαφές από το Ινστιτούτο Ιατρικής ότι είναι σημαντικό η προσπάθεια για πρόληψη να μην παραβλέπεται, προκειμένου η επιστήμη να μειώσει τους παράγοντες κινδύνου. Στην πραγματικότητα όπως το Ινστιτούτο υποστήριξε η πρόληψη είναι αυτή που μπορεί να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε πολλούς τύπους διαταραχών καθώς για να μειωθούν τα επίπεδα της ψυχικής νόσου στην παιδική ηλικία χρειάζεται να εφαρμόζονται προληπτικές παρεμβάσεις νωρίτερα από την ανάπτυξη των συμπτωμάτων (IOM, 1994, όπ. αναφ. στο Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2000).

Με βάση τις παραπάνω συνεχόμενες αλλαγές αναδεικνύεται επιτακτικά λοιπόν η ανάγκη για την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων ειδικά

σχεδιασμένα για παιδιά που να σκοπεύουν στην πρόληψη. Τα προγράμματα αυτά που σήμερα εφαρμόζονται σε πολλές χώρες ,τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη, είτε με μεγαλύτερη είτε με μικρότερη διάρκεια, είναι προσανατολισμένα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Στόχος όλων των παρεμβάσεων ουσιαστικά είναι η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, των συναισθηματικών δεξιοτήτων τους στηρίζοντας τα ώστε να αποκτήσουν τη συναισθηματική τους αυτονομία και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους προωθώντας την ικανότητα επικοινωνίας τους, βοηθώντας τα να ενταχθούν μέσα σε ομάδες, ενισχύοντας την κοινωνική τους ταυτότητα και προάγοντας τις διαπροσωπικές ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες, αποδεχόμενα τα ελλείμματα και τις δυσκολίες τους. Τέλος εκτός από τα παραπάνω, τα προγράμματα αυτά φροντίζουν και για τη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα διευκολύνει τη μάθηση των παιδιών και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους σε οποιαδήποτε κοινότητα όπως για παράδειγμα τη σχολική (Κουρκούτας, & Raul Lobo Xavier, 2010. Χατζηχρήστου, 2011. Χατζηχρήστου, 2014).

1.2 ΕΠΙΠΕΔΑ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Είναι γνωστό ότι η παιδική και εφηβική ηλικία είναι τα διαστήματα που το άτομο αναπτύσσεται και παγιώνει τη συμπεριφορά του. Ταυτόχρονα όμως τα ίδια διαστήματα, πρέπει να αμύνεται στα νοσήματα του σύγχρονου πολιτισμού μας που προσβάλλουν και αλλοιώνουν τη συμπεριφορά του και τον τρόπο ζωής του, καθιστώντας την πρόληψη προαπαιτούμενο για την εξασφάλιση της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας του. Έτσι αρχικά θα γίνει μια ανάλυση του όρου «πρόληψη» όπως την όρισε ο Bury (2001, όπ. αναφ. στο Παπαθανασίου, 2009, σ.49):

Η Πρόληψη αφορά το σύνολο των μέτρων που στοχεύουν στην αποφυγή ή τη μείωση του αριθμού και της σοβαρότητας των ασθενειών ή των ατυχημάτων. Η πρόληψη, λοιπόν, είναι το σύνολο των ενεργειών που τείνουν να προάγουν την ατομική και συλλογική υγεία. Επομένως, απώτερος σκοπός της είναι: να εξασφαλίσει τη φυσική και διανοητική ακεραιότητα, να αναπτύξει τις ζωτικής σημασίας ικανότητες κάθε ατόμου (δημιουργικότητα, επιθυμία, ευχαρίστηση, ενεργός σχέση με το περιβάλλον) και να μειώσει τους παράγοντες που απειλούν τη

φυσική, ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση του ατόμου, διατηρώντας τις αντιθέσεις σε ένα τέτοιο επίπεδο, ώστε το άτομο να μπορεί να τις διαχειριστεί χωρίς να μειώσει τις ζωτικής σημασίας ικανότητές του, κάτι που περιλαμβάνει μια κοινωνική δυναμική η οποία ενισχύει τις δυνατότητες κάθε ατόμου.

Αν και η ανάγκη εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων σε παιδιά είναι μεγάλη θα πρέπει να προσεχθεί ωστόσο το γεγονός ότι ανάλογα με τον βαθμό πρόληψης εφαρμόζεται και το αντίστοιχο επίπεδο παρέμβασης. Στο σημείο αυτό λοιπόν αναφέρεται ο διαχωρισμός των παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης, τον οποίο έκανε ο Caplan (1964, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου 2011) και κατά τον οποίον εφαρμόζονται σε: α) επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, β) επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης ή έγκαιρης παρέμβασης, γ) επίπεδο τριτογενούς πρόληψης και δ) επίπεδο συστήματος (Gordon, 1987, όπ. αναφ. στο Barrett & Turner, 2001. Χατζηχρήστου, 2004, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου 2011). Η παρουσίαση των προγραμμάτων παρέμβασης αναφέρεται αναλυτικά παρακάτω:

A) Πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης

Το πεδίο της πρόληψης έχει ευρύτερη εφαρμογή σε πρωτογενές επίπεδο, δηλαδή ο σχεδιασμός των προγραμμάτων παρέμβασης γίνεται για μια μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα, με σκοπό τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης προβλημάτων. Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και εφαρμόζονται σε ομάδες παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα και διαταραχές εξαιτίας αυξημένων οικογενειακών και περιβαλλοντικών παραγόντων επικινδυνότητας. Η αρχική πρόληψη αναφέρεται στις στρατηγικές με τις οποίες μπορεί η ανάπτυξη μιας διαταραχής να αποτραπεί για έναν ολόκληρο πληθυσμό (π.χ ένα σχολείο). Η πρόληψη εφαρμόζεται συνεπώς προτού να παρουσιάσουν τα άτομα σημάδια διαταραχής.

Ειδικότερα μερικά από τα πιο εφαρμοσμένα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης στην Ελλάδα είναι: τα προγράμματα αγωγής υγείας με πιο γνωστό το πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (Χατζηχρήστου και συν., 2004α,β, 2008, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου 2011) και τα προγράμματα

επίλυσης συγκρούσεων ή προγράμματα εκπαίδευσης στην επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων (Χατζηχρήστου, 2011):

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα θεματολογίας, διαρκούν από 2 έως 6 μήνες και υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας του Υπουργείου Παιδείας στα σχολεία στοχεύει στην ενεργητική και βιωματική μάθηση, στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, στην ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης της προσωπικότητας και της ικανότητας του μαθητή για υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής (Ντινάκη, Σχοινά, Λελόβα, & Πανουτσόπουλος, 2011). Ένα από τα βασικότερα προγράμματα στην κατηγορία αυτή που έχει σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σε σχολεία της Κύπρου και της Ελλάδας επί σειρά ετών, από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας είναι το: “Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα” που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης έχοντας ως σκοπό να διευκολύνει τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη γενικότερη προσαρμογή τους στη σχολική ζωή και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2011).

Βασικά είναι επίσης και τα προγράμματα εκπαίδευσης στην επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων σε περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής, συμπεριφέρονται βίαια ή έρχονται αντιμέτωπα με κοινωνικές συγκρούσεις. Τα προγράμματα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων στις περιπτώσεις αυτές λειτουργούν παρεμβατικά βοηθώντας τα να μάθουν δεξιότητες διαμεσολάβησης και συνεργασίας, το πώς να παράγουν τις πιθανές λύσεις του προβλήματος και πώς να εξετάζουν τις συνέπειές τους. Στόχος επομένως των παρεμβάσεων αυτού του τύπου είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, μέσω της εκπαίδευσης τους σε δεξιότητες, ενισχύοντας τους τη συνειδητοποίηση της προσωπικής ταυτότητας, την αυτοεκτίμηση, τον αυτοέλεγχο, την ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, τις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία. (Brown, Roderick, Lantieri, & Aber, 2004, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011).

B) Πρόγραμμα δευτερογενούς πρόληψης / έγκαιρης παρέμβασης

Η δευτερογενής πρόληψη στοχεύει σε όσους βρίσκονται στα πρώτα στάδια της εξέλιξης ενός προβλήματος, προσπαθεί να εντοπίσει το πρόβλημα και να το προλάβει πριν γίνει χρόνιο και μη αναστρέψιμο. Αυτά τα προγράμματα παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη σε παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα όπως: 1) διαταραχές (συναισθηματικές, κοινωνικές) ή μαθησιακές δυσκολίες, 2) αντιμετωπίζουν κρίσεις στο οικογενειακό περιβάλλον ή 3) βρίσκονται σε μεταβατικά στάδια προσαρμογής και γενικότερα ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την εμφάνιση σοβαρότερων προβλημάτων. Πιο αναλυτικά:

- 1) Τα προγράμματα αυτά για την κατηγορία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποβλέπουν στην κατάκτηση της γνώσης μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων στο πλαίσιο ενός ιεραρχικά δομημένου προγράμματος, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να ανταποκριθούν στις μαθησιακές τους υποχρεώσεις.
- 2) Αναφορικά με τα παιδιά που βιώνουν καταστάσεις κρίσης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (διαζύγιο, θάνατος) τα αντίστοιχα προγράμματα αποβλέπουν στη διευκόλυνση της προσαρμογής τους. Επιδιώκουν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποδεχτούν το χωρισμό των γονιών τους ή την απώλεια, να αποσαφηνίσουν θέματα γύρω από το διαζύγιο ή το θάνατο, να επανεξετάσουν τη ζωή τους μετά από το συμβάν, να μιλήσουν με τους γονείς τους για τους φόβους τους και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης δύσκολων και έντονων συναισθημάτων (π.χ διαχείριση θυμού).
- 3) Τέλος, τα προγράμματα αυτά απευθύνονται και σε παιδιά που βιώνουν μια μεταβατική φάση (π.χ μια αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, η μετάβαση σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα) και επιδιώκεται η στήριξή τους στο μαθησιακό και κοινωνικό τομέα μέχρι να φτάσουν στο στάδιο προσαρμογής. Οι φάσεις αυτές αποτελούν ισχυρή πρόκληση για τα παιδιά και χαρακτηρίζονται ως “σημεία-καμπές”, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος εμφάνισης εκπαιδευτικών και προσωπικών δυσκολιών. (Γκίνη, 2015. Akos & Martin, 2003. Μπαούρδα, Μπρούζος, & Βασιλόπουλος, 2014).

Γ) Προγράμματα τριτογενούς παρέμβασης

Τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης απευθύνονται σε παιδιά που έχουν διαγνωσμένες διαταραχές ή ειδικές ανάγκες. Ο σκοπός τους είναι να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, στην οικογένεια και στην κοινότητα, είναι εξατομικευμένα και γίνονται κυρίως από ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της παρέμβασης είναι ότι το σχολείο αποτελεί τη βάση των παρεχόμενων υπηρεσιών και δίνεται έμφαση στη δημιουργία μιας «κοινότητας μάθησης» μέσω της διασύνδεσης σχολείων, οικογενειών και άλλων φορέων της κοινότητας, αλλά και στη συνεργασία και εμπλοκή των «σημαντικών άλλων» στην ανάπτυξη των παιδιών (Γκίνη, 2015).

Δ) Πρόγραμμα παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος

Πέρα όμως από τους τρεις παραπάνω τύπους παρέμβασης, υπάρχει και ένα τελευταίο επίπεδο εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης που εφαρμόζεται σε επίπεδο συστήματος. Στο επίπεδο αυτό τα παρεμβατικά προγράμματα αποσκοπούν στην προαγωγή του θετικού κλίματος, της συνεργασίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας όχι μόνο του παιδιού αλλά όλης της κοινότητας που το περιβάλλει.

Μια διαφορετική ταξινόμηση των παρεμβατικών προγραμμάτων από αυτή του Caplan το 1964, τέλος έγινε και από τον Gordon το 1987 (όπ. αναφ. στο Barrett & Turner, 2001. IOM, 1994 όπ. αναφ. στο Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2000), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι το πρόβλημα με την δευτερογενή και τριτογενή παρέμβαση είναι ότι εστιάζουν περισσότερο στην θεραπεία παρά στην πρόληψη, ενώ τυπικά η πρόληψη για ζητήματα ψυχικής υγείας δε θα πρέπει να ταυτίζεται με τη θεραπεία. Εκ τότε η εστίαση στην πρόληψη των ψυχολογικών προβλημάτων έγινε ο πρωταρχικός στόχος των παρεμβατικών προγραμμάτων ψυχικής υγείας σε όλο τον κόσμο, προσπαθώντας να μην εμπλέκεται στα θεραπευτικά ζητήματα.

Η βιβλιογραφία ακολούθως που απασχολήθηκε με ζητήματα πρόληψης συμφώνησε και υιοθέτησε την εναλλακτική προσέγγιση του Gordon για την ταξινόμηση των παρεμβάσεων, η οποία βασίζεται στην παρατήρηση ύπαρξης και έκτασης παραγόντων κινδύνου γύρω από το άτομο που μπορεί να το

οδηγήσουν στην ανάπτυξη μιας διαταραχής, προκειμένου να το προστατέψει και προχώρησε στην αντικατάσταση των όρων «πρωτογενής, δευτερογενής και τριτογενής πρόληψη» με τους όρους που συμφώνησε το Ινστιτούτο Ιατρικής (1994, όπ. αναφ. στο Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2000). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα προγράμματα πρόληψης μπορούν να περιγραφούν και είναι αποδεκτά πλέον με τους όρους “universal” = καθολικά, “selective” = επιλεκτικά και “indicated” = υποδεικτικά.

Πιο συγκεκριμένα κατά τον Gordon (1987, όπ. αναφ. στο Barrett & Turner, 2001. IOM, 1994 όπ. αναφ. στο Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2000):

- Οι καθολικές παρεμβάσεις εφαρμόζονται σε ολόκληρους πληθυσμούς χωρίς να έχει εντοπιστεί κάποιος κίνδυνος-κατάσταση, ενώ παράλληλα θεωρούνται από τα καλύτερα είδη παρέμβασης επειδή οι πιθανότητες για στιγματισμό κάποιου ατόμου από την ομάδα ελαχιστοποιούνται και η εφαρμογή τους είναι καθαρά προληπτική γι’ αυτό είναι πιο εύκολα αποδεκτά.
- Οι επιλεκτικές παρεμβάσεις εφαρμόζονται σε άτομα ή σε υποομάδες των οποίων ο κίνδυνος ανάπτυξης ψυχικών διαταραχών είναι σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο εξαιτίας κυρίως βιολογικών ή κοινωνικών παραγόντων.
- Οι υποδεικτικές παρεμβάσεις εφαρμόζονται σε άτομα ή ομάδες που διαπιστώνεται ότι εμφανίζουν ήπια συμπτωματολογία βιολογικούς δείκτες που σχετίζονται με ψυχικές διαταραχές, αναγνωρίζοντας τους ότι βρίσκονται σε εξαιρετικά υψηλό κίνδυνο για την μελλοντική ανάπτυξη ψυχικών διαταραχών πλήρους εμφάνισης.

1.3 ΔΟΜΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η γενική ιδέα σύμφωνα με τον Durlak (1998) είναι ότι εάν μειώσουμε τον κίνδυνο ή αυξήσουμε την πρόληψη ή και τα δύο, τα μελλοντικά προβλήματα ψυχικής υγείας είναι λιγότερο πιθανά. Για να μπορέσει ένα οποιοδήποτε πρόγραμμα παρέμβασης όμως ανεξαρτήτως του σκοπού του, του επιπέδου πρόληψης, της στοχοθεσίας και της μεθοδολογίας του να είναι αποτελεσματικό χρειάζεται να ακολουθήσει μια σειρά σταδίων όπως τα όρισε η Χατζηχρήστου (2004, σ.370, όπ. αναφ. στο Ξάνθου, 2014. Χατζηχρήστου, 2008, όπ. αναφ. στο Καραμπάτσου, 2014):

- 1.Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (π.χ μελέτη θεωρητικών προσεγγίσεων, εμπειρικών ερευνών, συναφή ειδικά προγράμματα παρέμβασης)
2. Καθορισμός του σκοπού και των ειδικότερων στόχων του προγράμματος
- 3.Αξιολόγηση των αναγκών των συγκεκριμένων πλαισίων
4. Προσδιορισμός δομής προγράμματος. Σε αυτό το σημείο αναφέρονται:
 - α) τα επίπεδα πρόληψης,
 - β) οι ομάδες-στόχοι και το πλαίσιο παρέμβασης (π.χ μαθητές-εκπ/κοί-γονείς)
 - γ) ο καθορισμός των θεματικών ενοτήτων και των συναντήσεων που θα ακολουθήσουν με συγκεκριμένες δραστηριότητες, και
 - δ) ο καθορισμός και η επιλογή των δραστηριοτήτων (π.χ βιωματικές ασκήσεις, καταιγισμός ιδεών, κοινές παρουσιάσεις, παιχνίδι ρόλων) , η διαδικασία και η ολοκλήρωση των συναντήσεων
5. Καθορισμός μεθόδου και διαδικασίας (σε αυτό στάδιο γίνεται η επιλογή των ομάδων-στόχων, οργανώνεται το πρόγραμμα των συναντήσεων, γίνεται ο συντονισμός και η εποπτεία των συναντήσεων και η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης της όλης διαδικασίας, που συνήθως γίνεται με τη χορήγηση ερωτηματολογίων για να διαπιστωθούν οι ανάγκες της ομάδας στόχου)
6. Ολοκλήρωση του προγράμματος και αξιολόγηση (συγκεκριμένα γίνεται η αξιολόγηση των αναγκών, της διαδικασίας και του περιεχομένου)

1.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η αξιολόγηση είναι ένα τελευταίο βήμα στην δομή ενός παρεμβατικού προγράμματος αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς στόχος αυτού του βήματος είναι η διερεύνηση του βαθμού επιτυχίας της παρέμβασης και η παρατήρηση των αλλαγών που καταγράφονται στην ομάδα-στόχο (Παπαθανασίου, 2009) με επιστημονικώς έγκυρα μέσα, μεθόδους και αντικειμενικά κριτήρια (Kratochwill & Stoiber, 2002, όπ. αναφ. στο Hatzichristou, 2011). Επεξηγηματικά, για να καταφέρει κανείς να ελέγξει την επιτυχία ενός προγράμματος χρειάζεται να εστιάσει στο αν μειώθηκε το πρόβλημα και αν η ομάδα-στόχος εμφανίζει την θετική συμπεριφορά για την οποία σχεδιάστηκε η παρέμβαση (Χατζηχρήστου, 2004).

Οι παράγοντες όμως που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης είναι πολλοί. Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2004,2011) για να θεωρηθεί μια παρέμβαση επιτυχημένη χρειάζεται να δοθεί προσοχή στις εξής αρχές:

- Το πρόγραμμα να στοχεύει σε πολλά επίπεδα (π.χ σε μαθητές, στην μαθησιακή διαδικασία, στο κλίμα της τάξης, στη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών).
- Το πρόγραμμα να επιδιώκει την συνεργασία των σημαντικών άλλων (οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι φορείς της κοινότητας).
- Να δίνεται έμφαση στη σύνδεση της θεωρίας και των εμπειρικών δεδομένων, στις ανάγκες του εκάστοτε πλαισίου στο οποίο απευθύνεται η παρέμβαση και στην εκτίμηση των οικολογικών-πολιτισμικών παραγόντων.
- Τέλος να δίνεται προσοχή στην διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος καθώς η χρονική του έκταση μπορεί να επηρεάσει το μέγεθος των αλλαγών της ομάδας-στόχου.

Με κάποιες από τις παραπάνω αρχές φαίνεται να συμφωνούν και οι Nation, Crusto, Wandersman, Kumpfer, Seybolt, Morrissey-Kane, & Davino (2003), οι οποίοι επιχείρησαν να δώσουν ορισμούς στις αρχές ενός αποτελεσματικού προγράμματος:

- Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να είναι περιεκτικό («**Comprehensive**»), δηλαδή να εφαρμόζει πολυπαραγοντικές παρεμβάσεις που να απευθύνονται στην ομάδα-στόχο αλλά και στους σημαντικούς άλλους.
- Επιπλέον απαραίτητο είναι να εφαρμόζεται μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας («**Varied teaching methods**»).
- Σημαντικό είναι ένα πρόγραμμα για να θεωρηθεί πετυχημένο να έχει α) επαρκή διάρκεια παρέμβασης («**Sufficient dosage**»), δηλαδή να είναι στοχευμένη και μεθοδευμένη σε όλη τη διάρκεια της για να καταφέρει την παραγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων και β) να παρέχει Follow-up παρέμβαση για να διατηρηθούν τα αποτελέσματα αυτά.
- Επιπρόσθετα ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο, σε ακριβείς πληροφορίες και εμπειρικές έρευνες («**Theory driven**»).
- Συνάμα, καλό είναι για την εξασφάλιση της επιτυχίας η παρέμβαση να στοχεύει στην δημιουργία καλών σχέσεων («**Positive relationships**») μεταξύ της ομάδας-στόχου και των γύρω ενηλίκων (π.χ γονείς) και συνομηλίκων καθώς αυτοί μπορούν να επηρεάζουν θετικά στην εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς.
- Αξιοπρόσεκτη αρχή για ένα πρόγραμμα παρέμβασης είναι ακόμα και το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του («**Appropriately timed**»). Ουσιαστικά ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να εφαρμόζεται σε παιδιά ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, πριν εμφανίσουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά ώστε να επηρεάζουν αρνητικά την εμφάνιση της.
- Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σχετίζεται επίσης και με κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες («**Socioculturally relevant**»), αφού χρειάζεται η εφαρμογή της προγραμματισμένης παρέμβασης να είναι προσαρμοσμένη με τους τοπικούς κοινοτικούς κανόνες, τις πολιτισμικές πεποιθήσεις και πρακτικές (Ramey & Ramey, 1992, όπ. αναφ. στο Nationet.al, 2003).
- Εξίσου απαραίτητη είναι και η αξιολόγηση ενός παρεμβατικού προγράμματος μετά το πέρας του («**Outcome evaluation**») προκειμένου να καθοριστεί η αποτελεσματικότητα του ή η πιθανή

βελτίωση του (Wandersman et al.1998, όπ. αναφ. στο Nationet.al, 2003).

- Τελευταία και βασική αρχή για την επιτυχία της παρέμβασης είναι η υλοποίηση της από ένα καλά εκπαιδευμένο προσωπικό («**Well-trained staff**»), το οποίο είναι επιλεγμένο, καταρτισμένο και έχει λάβει επαρκή υποστήριξη και επίβλεψη (Lewis, Battistich, & Schaps, 1990, όπ. αναφ. στο Nation et al., 2003).

Όλα τα παραπάνω συνεπώς φανερώνουν ότι τα προγράμματα πρόληψης που σχεδιάζονται και υλοποιούνται προσεκτικά, μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικά για την πρόληψη πολλών από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, ειδικά μάλιστα όταν παρεμβαίνουν και στην αλλαγή του περιβάλλοντος τους (Nation et al., 2003).

1.5 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στα πλαίσια της ψυχικής υγείας η αναγνώριση, η πρόληψη, και η εξειδικευμένη παρέμβαση σε παιδιά που έχουν εκδηλώσει δυσλειτουργίες/δυσκολίες προσαρμογής ή κινδυνεύουν να εκδηλώσουν διαταραχές στο μέλλον είναι μια ιδανική ιδέα. Ειδικά μάλιστα όταν τα προγράμματα παρέμβασης που σχεδιάζονται, λειτουργούν σε μια ψυχοπαιδαγωγική, ενταξιακή και παιδοκεντρική λογική, τότε μπορούν να παίξουν έναν καταλυτικό ρόλο στην υποστήριξη των παιδιών με ήπιες ή πιο σοβαρές δυσκολίες.

Καταληκτικά λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα πλεονεκτήματα των πολυεπίπεδων παρεμβάσεων είναι (Κουρκουτάς & Raul Lobo Xavier, 2010. Kim & Franklin, 2009. Hatzichristou, 2011):

- η πρόωρη ανίχνευση των προβλημάτων
- η πρόωρη παρέμβαση
- η ολιστική μη ιατρογενής παρέμβαση
- ο συνδυασμός ψυχολογικών και ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων
- η αποφυγή στιγματισμού του παιδιού
- ο παραγωγικότερος συντονισμός των ειδικών-εκπαιδευτικών-οικογένειας-παιδιού
- η συναισθηματική στήριξη και αυτονομία του παιδιού

- η βελτίωση της ακαδημαϊκής του πορείας
- η προώθηση της επικοινωνίας μεταξύ του παιδιού και των σημαντικών άλλων
- η ένταξη του στις ομάδες συνομήλικων του
- η προαγωγή των διαπροσωπικών ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων του
- η ενίσχυση της κοινωνικής του ταυτότητας και της αυτοαντίληψης του μέσα από την αναγνώριση των δεξιοτήτων του αλλά και την αποδοχή των δυσκολιών του
- και η μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ ζητήματα σχετικά με τη διαγωγή, την επιθετικότητα κ.α.)

Γενικά, τα εμπειρικά δεδομένα τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης, όσον αφορά στην ενίσχυση της κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, στη βελτίωση των αντίστοιχων δεξιοτήτων και στη συμβολή τους στην αλλαγή του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών μέσω της ευαισθητοποίησης, κατάρτισης και συνεργασίας όλων των μελών της οικογένειας, της εκπαιδευτικής κοινότητας και ευρύτερα των «σημαντικών άλλων» (Hatzichristou,2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2º: ΟΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.1: ΟΡΙΣΜΟΣ-ΣΚΟΠΟΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Μια ποικιλία από ομάδες που προωθούν την ψυχική υγεία δημιουργείται κάθε μέρα για πολλά διαφορετικά κοινά συμμετεχόντων. Πολλές είναι συμβουλευτικές ή θεραπευτικές ομάδες, αλλά οι περισσότερες ανήκουν στην κατηγορία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, οι οποίες συνήθως ορίζονται ως ομάδες που ο κύριος σκοπός τους είναι επικεντρωμένος στην εκπαίδευση σχετικά με ψυχολογικές έννοιες ή θέματα (Gladding, 1995 όπ. αναφ. στο Brown, 2011). Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατεθεί ο πιο αποδεκτός και σαφής ορισμός που δόθηκε από την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Association for specialists in group work, ASGW, 1991, ό.π. αναφ. στο Gladding, 1995) για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και που χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα:

Είναι ομάδες που ασχολούνται με τη σημασία της εκπαίδευσης και της πρόληψης, χρησιμεύουν για να εκπαιδεύσουν τα άτομα που αντιμετωπίζουν μια πιθανή απειλή ή ένα αναπτυξιακό γεγονός στη ζωή τους ή και για να διδάξουν δεξιότητες σε εκείνους που αντιμετωπίζουν μια κρίση, προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση/ανάπτυξη και εφαρμόζουν ομαδικές εκπαιδευτικές, αναπτυξιακές και συστημικές στρατηγικές στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (σ. 436).

Ειδικότερα οι ομάδες αυτές δίνουν έμφαση στην εκμάθηση ενός προβλήματος ή ενός ζητήματος, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για σκοπούς πρόληψης, ανάπτυξης και αποκατάστασης, στοχεύουν στην αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των συμμετεχόντων (Βασιλόπουλος, και συν., 2016. Erford, 2015. Βασιλόπουλος, και συν., 2011. Bore, Hendricks, & Womack, 2013. Authier, 1977. Delucia-Waack, 2006). και γενικότερα θέτουν σε προτεραιότητα την ανάπτυξη του γνωστικού τομέα απ' ότι του συναισθηματικού (Brown, 2011). Συνάμα μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα σύμφωνα με τους Motlona, et al., (2017) μπορεί να λειτουργήσει για τα μέλη της και ως ένας τρόπος παροχής συστημικών και ενημερωμένων πληροφοριών σχετικά με μια ασθένεια ή μια

κατάσταση, συμπεριλαμβανομένης της διάγνωσης (π.χ. έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων μιας ασθένειας) και της θεραπείας της (π.χ. εκπαίδευση μιας οικογένειας για να προσφέρει βοήθεια στον ασθενή της) ενώ παράλληλα προλαμβάνει και την μελλοντική ανάπτυξη δυσλειτουργιών που μπορεί να αναπτύξουν μερικά από τα μέλη (Conyne, 1996, p. 157, όπ. αναφ. στο Geroski & Kraus, 2002).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που ανήκουν στο επίπεδο της πρωτογενούς παρέμβασης έχουν ιστορικές ρίζες όσο αναφορά τις πρώτες ομάδες καθοδήγησης («group guidance») και συνεχίζουν να εξελίσσονται μέσα από τη συνεχιζόμενη πρακτική τους σε διάφορους κλάδους σύμφωνα με τους Brown (1998), Conyne, Wilson, & Ward (1997), Gazda (1984) και Trotzer (1980, όπ. αναφ. στο Geroski & Kraus, 2002).

Ορισμένα χαρακτηριστικά αυτών των τύπων ομάδας που τις κάνουν να είναι οι περισσότερες προτιμώμενες είναι αρχικά ότι χρησιμοποιούνται για παρεμβάσεις σε όλο το ηλικιακό φάσμα όπως σε παιδιά, σε έφηβους και σε ενήλικες, σε οποιοδήποτε πλαίσιο όπως σε νοσοκομεία, σε επιχειρήσεις, σε πανεπιστήμια, σε κυβερνητικές-κοινωνικές υπηρεσίες ή στο στρατό και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Brown, 2011).

Επιπλέον οι ομάδες αυτές ενώ εστιάζουν ειδικά στον πρωταρχικό σκοπό (εκπαίδευση σε κάποιο θέμα, εκμάθηση δεξιοτήτων ή αυτοκατανόηση/αυτογνωσία) για τον οποίο έχουν δημιουργηθεί, μπορούν ταυτόχρονα να επιτυγχάνουν και άλλους δευτερεύοντες σκοπούς (π.χ. επικοινωνιακές δεξιότητες).

Χαρακτηριστικό ακόμη των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι το μέγεθός τους. Μπορούν να αποτελούνται από 5 έως 50 ή ακόμη και 100 άτομα όπως συμβαίνει σε ορισμένα workshops ή σεμινάρια που εμπίπτουν στην κατηγορία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, διότι έχουν κοινούς στόχους, περιεχόμενο και αναμενόμενα αποτελέσματα με αυτές (Brown, 2011). Ο πιο συνηθισμένος όμως αριθμός ατόμων που μπορεί να συμμετάσχει σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική είναι από 5 έως 10 μέλη για τους ενήλικες και από 4 έως 6 για ομάδες παιδιών (Ettin, Heiman, & Kopel, 1988).

Τον αριθμό αυτών των ατόμων σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα τον διαχειρίζεται ένας συντονιστής («group leader») με διάφορους τρόπους όπως με διαλέξεις, με παιχνίδια ρόλων ή εκδηλώσεις και είναι αυτός που σχεδιάζει ολόκληρη τη δομή της ομάδας, τις δραστηριότητες και τους στόχους της. Παράλληλα σημαντικό για την καθοδήγηση μιας τέτοιας ομάδας είναι ο συντονιστής της να έχει γνώσεις γύρω από τη δυναμική μιας ομάδας, να κατέχει βασικές συμβουλευτικές, επικοινωνιακές και ηγετικές δεξιότητες, να γνωρίζει ζητήματα περί της ανθρώπινης ανάπτυξης, να είναι εκπαιδευμένος ως προς τη διαχείριση πιο ιδιαίτερων θεμάτων (π.χ. κακοποίηση) και να δέχεται εποπτεία (Ettin, Heiman, & Kopel, 1988. Brown, 2011).

Άλλη μια ιδιαιτερότητα της ψυχοεκπαίδευσης είναι η διάρκεια της, η οποία καθορίζεται από την ιδιαιτερότητα και πολυπλοκότητα του εξεταζόμενου θέματος, την ποσότητα του υλικού και των υποθεμάτων που πρέπει να παρουσιαστούν γύρω από το θέμα και από τους στόχους που πρέπει να καλυφθούν (Ettin et. al., 1988). Μια συνεδρία μπορεί να διαρκέσει ωριαία από μια έως δυο ώρες (Brown, 2011) και ο αριθμός των προγραμματισμένων συνεδριών μπορεί να κυμαίνεται από 6 έως 20, με μέσο όρο των ερευνών να εφαρμόζουν 8 έως 12 συνεδρίες (Ettin et. al., 1988). Έτσι είναι γνωστό ότι είναι ομάδες που χαρακτηρίζονται για τη σύντομη παρέμβαση τους προσφέροντας αποτελεσματική θεραπεία σε περιορισμένα χρονικά όρια (Conynne et. al., 1997, όπ. αναφ. στο Geroski & Kraus, 2002. Brown, 2011).

Επιπρόσθετα σημαντικό γνώρισμα μιας τέτοιας ομάδας είναι η ομοιογένεια, αφού τα μέλη της επιλέγονται και έχουν ένα κοινό πρόβλημα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται συνοχή στην ομάδα και να υπάρχουν καθορισμένοι στόχοι (Ettin et al., 1988).

Τελευταίο γνώρισμα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι οι θεωρίες στις οποίες βασίζονται που είναι η διαλεκτική συμπεριφορική θεραπεία (DBT) και η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία (CBT) καθώς και ορισμένες τεχνικές που έχουν υιοθετήσει από τις θεραπείες αυτές όπως οι τεχνικές χαλάρωσης, οι εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, η εκπαίδευση στη διαχείριση άγχους και άλλες (Brown, 2011). Εκτός όμως από αυτές τις τεχνικές χρησιμοποιούνται αρκετά και οι διδακτικές τεχνικές και κάποιες δομημένες ασκήσεις διευκολύνοντας έτσι τα μέλη τους να πετύχουν την αυτοκατανόηση, την

αυτοαποδοχή, την ευαισθητοποίηση, την αφομοίωση των νέων τρόπων συμπεριφοράς και νέων προοπτικών για τη ζωή τους (Ettin et al., 1988).

2.2 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ-ΤΥΠΟΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Όπως έχει προαναφερθεί υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και αυτοί μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με πολλούς τρόπους. Μάλιστα όλες αυτές οι ομάδες μπορούν να δημιουργήσουν νέους τύπους ομάδων αν συνδυαστούν ή να δημιουργηθούν γέφυρες μεταξύ κάποιων κατηγοριών (Brown, 2011).

Μερικές από τις πιο συνηθισμένες κατηγορίες ομάδων είναι οι εξής: οι δομημένες («structured») έναντι των μη δομημένων («unstructured»), οι προσωπικές («personal») έναντι των αφηρημένων («abstract»), οι αναπτυξιακές («developmental») έναντι των θεραπευτικών («remedial») και οι ανοιχτές («opened») έναντι των κλειστών ομάδων («closed»). Πιο αναλυτικά (Brown, 2011):

- Η δομημένη ομάδα: Σ' αυτή την κατηγορία ομάδας ο συντονιστής διαλέγει τις δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν τα μέλη. Κάθε δραστηριότητα έχει ένα συγκεκριμένο στόχο και οι περισσότερες από αυτές είναι σχεδιασμένες ώστε τα μέλη να χρησιμοποιούν το μολύβι και το χαρτί για να διευκολύνεται η συζήτηση. Επίσης σε αυτή τη κατηγορία ομάδας τα μέλη δεν έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν μόνα τους τις δραστηριότητες ή τις εργασίες τους.
- Η μη δομημένη ομάδα: Ένα κλασσικό παράδειγμα τέτοιας ομάδας είναι οι ομάδες αυτοβοήθειας. Ο συντονιστής της ομάδας κάνει έναν ελάχιστο προγραμματισμό της ομάδας ίσα για να βεβαιωθεί ότι τα μέλη θα ξεκινήσουν να έρχονται αντιμέτωπα με το πρόβλημα τους και κατευθύνει ελάχιστα, αφού τα μέλη θα πρέπει να αποφασίζουν μόνα τους για το τι πρέπει να κάνουν.
- Η προσωπική ομάδα: Αυτός ο τύπος ομάδας αντιμετωπίζει θέματα περί αυτογνωσίας και ανησυχιών του μέλους και επιδιώκει να βοηθήσει το

άτομο να φτάσει στην αυτοαποκάλυψη του. Στη διαδικασία αυτή όμως το βοηθάει ο συντονιστής της ομάδας ο οποίος είναι καταρτισμένος στο να αντιμετωπίζει προσωπικά θέματα άλλων. Παράδειγμα τέτοιων ομάδων είναι οι υποστηρικτικές ομάδες και οι ομάδες εξάσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων.

- Η αφηρημένη ομάδα: Πρόκειται για μια ομάδα που αντιμετωπίζει θέματα τα οποία έχουν προσωπικό ενδιαφέρον για τα μέλη της ομάδας αλλά δεν απαιτούν την ίδια προσπάθεια αυτοαποκάλυψης όπως στην περίπτωση της προσωπικής ομάδας. Επιπρόσθετα η αφηρημένη ομάδα απαιτεί από τα μέλη της μια συναισθηματική αποστασιοποίηση καθώς τα θέματα που συζητούνται μέσα σε αυτή είναι ιδιαιτέρως λεπτά. Παραδείγματα τέτοιων ομάδων είναι οι ομάδες συζητήσεων (discussion groups), οι ομάδες εξάσκησης (training groups) και άλλες εκπαιδευτικές ομάδες (educational groups).
- Η αναπτυξιακή ομάδα: Η ομάδα αυτή βασίζεται στη δύναμη των μελών της, αξιοποιεί δηλαδή την υπάρχουσα δύναμη τους. Γενικά έχουν προληπτικό χαρακτήρα αλλά δεν περιορίζονται μόνο στην πρόληψη.
- Η θεραπευτική ομάδα: Μια τέτοια ομάδα εστιάζει στο να ξεπερνάνε τα μέλη της, τις αδυναμίες τους και τα ελλείμματα τους. Ένα πρόβλημα όμως που έχει να αντιμετωπίσει ο συντονιστής ενός τέτοιου γκρουπ είναι ότι τα μέλη του συμμετέχουν ακούσια, αρνούνται ότι έχουν ελλείμματα και η συμμετοχή τους στις συνεδρίες είναι ανύπαρκτη. Παραδείγματα τέτοιων ομάδων είναι οι ομάδες εξάσκησης δεξιοτήτων ή οι ομάδες διαμεσολάβησης συγκρούσεων.
- Η ανοιχτή ομάδα: Χαρακτηριστικό μιας ανοιχτής ομάδας είναι ότι διαρκούν πολύ σε χρόνο, τα μέλη της μπορούν να αποχωρούν όποτε θέλουν και νέα μέλη να εισέρχονται με αποτέλεσμα ολόκληρη η ομάδα να ανανεώνεται μόνη της. Η μόνη δυσκολία στην περίπτωση αυτή είναι ότι ο συντονιστής θα πρέπει να κάνει ένα νέο μέλος να νιώσει ευπρόσδεκτο στην ομάδα επαναφέροντας την στο αρχικό στάδιο για την επίτευξη της ένταξής του και το νέο μέλος από την πλευρά του θα πρέπει να προσαρμοστεί στα δεδομένα μιας ήδη σχεδιασμένης ομάδας.
- Η κλειστή ομάδα: Στην τελευταία κατηγορία ομάδας τα μέλη δε μπορούν να αποχωρούν ή να εισέρχονται νέα σε αυτή. Έχει έναν

συγκεκριμένο αριθμό μελών που μένουν συνεπή σε όλη τη χρονική διάρκεια διεξαγωγής των συνεδριών και όλα μαζί περνούν μέσα από τα προγραμματισμένα στάδια ώστε να πετύχουν τον στόχο τους.

Η τάση συμμετοχής των ανθρώπων σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα προερχόμενοι από διάφορες πληθυσμιακές ομάδες και από ολόκληρο το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό και ηλικιακό φάσμα οδήγησε στην δημιουργία ποικίλων τύπων ψυχοεκπαίδευσης που ο καθένας μπορεί να εξυπηρετεί διαφορετικό σκοπό. Έτσι μια ακόμα κατηγοριοποίηση που ακολουθεί είναι αυτή που περιγράφει τους τύπους των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων (Brown, 2011):

- Οι εκπαιδευτικές ομάδες («educational groups/tasks»): Βασικός στόχος αυτών των ομάδων είναι να αυξηθεί η γνώση των μελών γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμαμέσα από συζητήσεις από τις οποίες εκφράζονται γνώμες και ιδέες. Παραδείγματα τέτοιων ομάδων είναι οι ομάδες συζητήσεων, οι ομάδες μελέτης, οι ομάδες εργασίας, οι εθελοντικές ομάδες, οι πολιτικές οργανώσεις και οι επιτροπές (Brown, 2011).
- Οι εκπαιδευτικές ομάδες/ομάδες προσανατολισμού («educational/guidance groups»): Πρόκειται για ομάδες που παρέχουν πληροφορίες στους συμμετέχοντες βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν μια κρίση, αναπτυξιακά ζητήματα ή θέματα πρόληψης για τυχόν προβλήματα που έχουν. Το κοινό με τις προηγούμενες ομάδες είναι ότι και αυτές επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα όπως για παράδειγμα ένα τέτοιο μπορεί να είναι οι δεξιότητες αναζήτησης εργασίας. Στην ομπρέλα αυτών των ομάδων εντάσσονται οι ομάδες σταδιοδρομίας, ομάδες που αφορούν την επιλογή πανεπιστημιακών σπουδών, ομάδες που είναι επικεντρωμένες στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων, ομάδες που αντιμετωπίζουν ζητήματα αλκοολισμού ή ασθενειών (Brown, 2011).
- Οι ομάδες εκπαίδευσης/εργασίας («Training/work groups»): Αυτές οι ομάδες εστιάζουν στη διαχείριση του χρόνου, στην οικοδόμηση ομάδων, σε ειδικές δεξιότητες των μελών, στο να παρέχουν πληροφορίες για τις διαδικασίες των εργασιών ή για το πώς μια εργασία

μπορεί να γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Διαφορετικά είναι γνωστές και ως σεμινάρια επαγγελματική ανάπτυξης ή ως «managerial training». Η χρήση αυτού τύπου ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας γίνεται κυρίως από επαγγελματίες οι οποίοι θέλουν να εκπαιδεύσουν το προσωπικό τους σε όλα τα επίπεδα και να τους διδάξουν νέες δεξιότητες ώστε να γίνει πιο παραγωγικό και αποτελεσματικό. Εκτός όμως από την επαγγελματική χρήση της και τον σχεδιασμό της εφαρμοσμένο μόνο για ενήλικες, μπορεί κανείς να συναντήσει μια ομάδα εργασίας και σε ένα σχολείο σχεδιασμένη για έφηβους οι οποίοι μαθαίνουν μέσα από αυτήν για τις εργασιακές δεξιότητες (Brown, 2011).

- Οι ομάδες εκπαίδευσης στις σχέσεις («training/relations group»): Ένα από τα βασικότερα θέματα που συζητείται σε αυτές τις ομάδες είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας στην οποία ο συντονιστής διδάσκει στα μέλη νέους τρόπους επικοινωνίας και σύναψης σχέσεων είναι οι ομάδες γονέων, οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων ή οι ομάδες που αφορούν αλλαγές στις προσωπικές σχέσεις (π.χ διαζύγιο) (Brown, 2011).
- Οι ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων («training/social skills groups»): Οι συγκεκριμένες ομάδες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και μπορεί να είναι θεραπευτικές ή προληπτικές. Οι περισσότερες όμως ομάδες είναι σχεδιασμένες στο να παρεμβαίνουν στις επιζήμιες συμπεριφορές των μελών τους όπως είναι για παράδειγμα η επιθετική συμπεριφορά. Σημαντικό είναι συνάμα ότι βασίζονται σε βιωματικές δραστηριότητες όπως το να εξασκούνται τα μέλη σε νέες συμπεριφορές, στη διαχείριση θυμού ή στην επίλυση συγκρούσεων (Brown, 2011).

Μια παρόμοια κατηγοριοποίηση των τύπων ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων πραγματοποιήθηκε και από τους Βασιλόπουλο, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη (2011), σύμφωνα με τους οποίους η διάκριση των ομάδων έχει ως εξής:

- Εκπαιδευτικές/Μαθησιακές ομάδες (Educational/learning groups)
- Ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups)

- Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (Personal development groups)
- Ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης (psychoeducational group therapy and support groups)
- Ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους της ζωής (Life-transitions groups)
- Ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας (Team building and training)

Τελευταία ταξινόμηση που αξίζει να αναφερθεί είναι αυτή μεταξύ των ομαδικών παρεμβάσεων, διαπιστώνοντας τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της ψυχοεκπαίδευσης και των άλλων ομάδων. Οι ομαδικές παρεμβάσεις, σε γενικές γραμμές, ποικίλουν ευρέως σε μορφή και σε στόχους (Burlingame, Fuhrman, & Jonson, 2004). Οι Coyne, Wilson, και Ward (1997, όπ. αναφ. στο Burlingame et al., 2004. Kulic, Home, & Dagley, 2004) συγκεκριμένα περιέγραψαν ένα σύστημα ταξινόμησης ομαδικών παρεμβάσεων το οποίο εγκρίθηκε από την Ένωση Ειδικών στην ομαδική εργασία (Association of Specialists in Group Work - ASGW) και σύμφωνα με αυτό υπάρχουν τέσσερις γενικοί τύποι ομαδικών εργασιών: οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης («psychoeducational groups»), οι ομάδες συμβουλευτικής («counseling groups»), οι ομάδες ψυχοθεραπείας («psychotherapy groups») και οι ομάδες εργασίας («task and work groups»). Καταγράφοντας την ποικιλομορφία κάθε ομαδικής παρέμβασης, φαίνεται ότι μια τυπική ομάδα ψυχοεκπαίδευσης διαφέρει σε αρκετά σημεία από μια ομάδα συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας παρά τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μπορεί να εστιάζει στην ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών ή συμπεριφορικών δεξιοτήτων των μελών, εντός δομημένων και ακολουθούμενων διαδικασιών σε κάθε συνεδρία έχοντας έναν πιο διδακτικό και προληπτικό χαρακτήρα (Burlingame et al., 2004. Brown, 2011). Μια συμβουλευτική/ψυχοθεραπευτική ομάδα όμως εστιάζει κυρίως στα βιώματα και στα συναισθήματα των μελών της, στην αυτογνωσία και στην θεραπευτική αντιμετώπιση, κάνοντας περιορισμένη χρήση των οργανωμένων και δομημένων δραστηριοτήτων (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006). Επιπρόσθετα παρατηρείται ότι στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες οι σκοποί και οι στόχοι καθορίζονται από τον συντονιστή ο οποίος λειτουργεί ως διευκολυντής-δάσκαλος (τείνει να διδάσκει στα μέλη τις απαραίτητες δεξιότητες, να τα παροτρύνει να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και να τους δίνει

ανατροφοδότηση), ενώ αντίθετα στις άλλες ομάδες οι σκοποί και οι στόχοι καθορίζονται από τα μέλη και ο ρόλος του συντονιστή είναι απλώς παρεμβατικός, προστατευτικός (επιδιώκει να διατηρήσει την ασφάλεια της ομάδας) και καθοδηγητικός (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006). Ακόμη ο χρόνος της θεραπείας και η διάρκεια των συναντήσεων αλλάζει από ομάδα σε ομάδα. Στην ψυχοεκπαίδευση οι συνεδρίες που σχεδιάζονται από τον συντονιστή είναι από 6 έως 20 και διαρκούν από 30'-45', ενώ οι συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές και άλλου τύπου ομάδες διαρκούν περίπου 3 μήνες και ο χρόνος της κάθε συνεδρίας συνήθως είναι μιάμιση ώρα (DeLucia-Waack, 2006). Τελευταία διαφοροποίηση μεταξύ αυτών των ομάδων είναι ότι σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα δεν υπάρχουν απαιτήσεις ως προς την προεπιλογή των μελών της ομάδας και δεν υπάρχουν όρια ως προς τον αριθμό τους, μιας και ψυχοεκπαίδευση μπορεί να γίνει ακόμη και με 50 άτομα. Αντιθέτως στις ομάδες συμβουλευτικής/ψυχοθεραπείας η επιλογή των μελών είναι μια προσεγμένη διαδικασία. Τα μέλη επιλέγονται και ενημερώνονται προκαταρκτικά (πριν την έναρξη της ομάδας) και τίθεται όριο στη συμμετοχή των ατόμων, με αποτέλεσμα το μέγεθος αυτών των ομάδων να μη ξεπερνά τα 5-10 μέλη (Brown, 2011).

2.3 ΤΥΠΟΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά έχει ως βασικό στόχο την πρόληψη σε μεγάλο βαθμό και ο σχεδιασμός της είναι βασισμένος στην εκμάθηση δεξιοτήτων. Ειδικότερα ο διδακτικός χαρακτήρας αυτών των ομάδων επικεντρώνεται κυρίως σε θέματα όπως η εκπαίδευση και η εξάσκηση των κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων στα παιδιά, η αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους, η εξάσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, των δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων, της διαχείρισης των συγκρούσεων και της λήψης των αποφάσεων τους (DeLucia-Waack, 2006).

Ωστόσο κάθε τύπος ομάδας για παιδιά είναι διαφορετικός και ο καθένας εστιάζει σε διαφορετικά θέματα με αποτέλεσμα να έχει διαφορετικούς στόχους και δραστηριότητες. Ειδικότερα κατά τους Thomson και Randolph (1983) υπάρχουν τέσσερις διακριτές κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους και τα θέματα

που εστιάζουν. Οι κατηγορίες αυτές αναλυτικά είναι οι εξής (Thomson & Randolph, 1983):

- -Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με κοινό πρόβλημα (common problem groups): Τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτές αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα (πχ παιδιά χωρισμένων γονιών). Οι ομάδες επικεντρώνονται στην επίλυση του κοινού προβλήματος και η αντιμετώπιση αυτή μπορεί να δημιουργήσει ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη. Άλλο ένα θετικό για αυτές τις ομάδες είναι ότι ο σχεδιασμός τους είναι εύκολος.
- -Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με επίκεντρο το παιδί (case-centered groups): Σε αυτές τα παιδιά εμφανίζουν διαφορετικά προβλήματα . Κάθε μέλος δέχεται την υποστήριξη, την προσοχή και την ανατροφοδότηση τόσο των άλλων μελών, καθώς έρχονται κοντά μέσα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όσο και του συντονιστή.
- -Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (human potential groups): Αυτές έχουν σκοπό να εφοδιάσουν τα μέλη τους με θετικά γνωρίσματα και δυνατότητες. Εστιάζουν περισσότερο σε θέματα μεγιστοποίησης των δυνατοτήτων ,παρά στην αποκατάσταση ή επίλυση προβλημάτων.
- -Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων (skill development groups): Αυτές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Γενικά λοιπόν η αξία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι μεγάλη αφού μέσα από αυτές τα παιδιά μπορούν όχι μόνο να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους αλλά και να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Λόγω μάλιστα της ομοιότητας μεταξύ αυτών των ομάδων και της εκπαίδευσης, τα παιδιά αισθάνονται οικεία και ανταποκρίνονται θετικά στις συναντήσεις των ομάδων, αποφεύγοντας τον στιγματισμό που υπάρχει στα θέματα ψυχικής υγείας (Ταμάμη, 2014. Βασιλόπουλος και συν., 2011).

2.4 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην ομαδική εργασία—ASGW (2000, όπ. αναφ. στο Gerrity & DeLuciaWaack, 2006) οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι οι περισσότερο χρησιμοποιημένες ομάδες ψυχικής υγείας για παιδιά. Πρόκειται για ομάδες που ανήκουν στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας πρόληψης, λαμβάνουν χώρα κυρίως στο χώρο του σχολείου και εστιάζουν σε παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο (Vera & Reese, 2000, όπ. αναφ. στο Gerrity & DeLuciaWaack, 2006), βοηθώντας τα να αναπτύξουν δεξιότητες ώστε να προλάβουν τα προβλήματα που θα ανακύψουν στο μέλλον (π.χ δεξιότητες για τη διαχείριση του θυμού, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες απόκτησης φίλων και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης) (ASGW, 2000, p. 330, όπ. αναφ. στο Gerrity & DeLuciaWaack, 2006).

Ένας λόγος που καθιστά τη χρήση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά ως την πιο αποτελεσματική παρέμβαση είναι διότι τα παιδιά ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους μαθαίνουν να εντάσσονται σε ομάδες, να προσαρμόζονται και να κοινωνικοποιούνται μέσα σε αυτές. Έτσι και η ένταξη τους μέσα σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα με συνομηλίκους, μέσα στην οποία λαμβάνουν προληπτικές παρεμβάσεις και εξασκούνται σε δεξιότητες τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν στην «πραγματική τους ζωή», μοιάζει μια οικεία και προσιτή διαδικασία (Kulic, Horne, & Dagley ,2004, όπ. αναφ. στο Gerrity & DeLuciaWaack, 2006. Βασιλόπουλος και συν., 2011).

Επιπρόσθετα, η συναναστροφή με συνομηλίκους μέσα στην ομάδα επιτρέπει στα παιδιά να παρατηρούν και να μαθαίνουν το ένα από το άλλο μέσα σε ένα ελεγχόμενο θεραπευτικό περιβάλλον (Sayder, 2008, όπ. αναφ. στο Bore, Hendricks, & Womack, 2013). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο γίνεται πιο εύκολο για εκείνα το να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις κοινές πιθανώς ανησυχίες τους μειώνοντας το αίσθημα της απομόνωσής τους και την αίσθηση ότι δεν είναι τα μόνα που αντιμετωπίζουν πρόβλημα, το να μάθουν να λύνουν τα προβλήματα τους, το να αποκτήσουν γνώσεις μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους και της ανατροφοδότησης που παίρνει το ένα από το άλλο, το να δημιουργήσουν και το να πειραματιστούν με νέες κοινωνικές σχέσεις, το να βελτιώσουν την κοινωνική συμπεριφορά τους, το να εξασκήσουν τις κοινωνικές

τους δεξιότητες και το να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Με την αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη έτσι μπορεί το κάθε παιδί να συνειδητοποιήσει ποιες συμπεριφορές του είναι ενοχλητικές ή ευχάριστες ώστε να τις περιορίσει ή να τις ενισχύσει αντίστοιχα και ποιες σκέψεις του είναι χρήσιμες και ενισχύουν την λειτουργικότητα του στην ομάδα με αποτέλεσμα να μαθαίνει διάφορες στρατηγικές για να βοηθήσει τον εαυτό του (Βασιλόπουλος & συν., 2011. Perusse, Goodnough, & Lee, 2009. Martin & Thomas, 2008).

Ακόμη, τα παιδιά-μέλη στα πλαίσια μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν». Το κάθε παιδί νιώθει ότι αποτελεί σημαντικό μέρος της ομάδας και ότι οι άλλοι χρειάζονται τη συμβολή του με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του, ενώ ταυτόχρονα επιχειρεί να κατακτήσει τους προσωπικούς και τους κοινούς στόχους της ομάδας, αποκτώντας την εμπειρία της συνοχής (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Εξίσου σημαντικό με τα παραπάνω είναι και το γεγονός ότι σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα όλα τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν το ίδιο πρόβλημα μαθαίνοντας μια μέθοδο διαχείρισης (π.χ η μέθοδος εστιασμένη στη λύση, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος, η γνωστικο-συμπεριφορική μέθοδος), την οποία μπορούν κάλλιστα να επικαλεστούν για να λύσουν οποιοδήποτε άλλο πρόβλημα όταν βρεθούν αντιμέτωπα με αυτό. Έτσι αυτός ο τύπος ομάδας πετυχαίνει να βοηθήσει τα παιδιά-μέλη να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να χρησιμοποιήσουν τις νέες αποκτηθείσες δεξιότητες τους για την επίλυση προβλημάτων σε διάφορες άλλες δύσκολες καταστάσεις (Perusse, et al, 2009).

Τελευταία πλεονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι ότι λειτουργούν αρκετά βοηθητικά εκτός από τα μέλη και για τον σχολικό σύμβουλο ή ψυχολόγο, που μπορεί να δει πολλά παιδιά ταυτόχρονα (6-8 άτομα), συνήθως στο σχολικό περιβάλλον (DeLucia-Waack, 2000, όπ. αναφ. στο Μητροπούλου, 2012. Perusse, Goodnough, & Lee, 2009) και ότι είναι οικονομικά πιο αποδοτικές και σύντομες από άλλου τύπου θεραπευτικές ομάδες (Dies, 1996, όπ. αναφ. στο Τάσση, 2015).

Καταληκτικά φαίνεται να ενισχύεται η άποψη των Parcover, Dunto, Gehlert, & Mitchell (2006, όπ. αναφ. στο Bore, et al., 2013) ότι η ομαδική

εργασία μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά κατά 25% πιο αποτελεσματικά από μια ατομική παρέμβαση. Όλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα συνεπώς οδηγούν στην αναγκαιότητα δημιουργίας και εφαρμογής ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά που στοχεύουν στη γνωστική, σωματική και συναισθηματική ανάπτυξή τους, ώστε να δημιουργήσουν ένα θετικό μέλλον βοηθώντας τα να επανακτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους και να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Perusse, et al., 2009).

2.5 ΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Παρόλο που υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα από τη χρήση της ψυχοεκπαίδευσης στα παιδιά ,και γενικά των θεραπευτικών ομάδων, υπάρχουν και ορισμένοι σημαντικοί περιορισμοί ως προς τη χρήση τους. Οι περιορισμοί αυτοί προκύπτουν από περιπτώσεις παιδιών που δημιουργούν πρόβλημα στην σύνθεση της ομάδας και στα οποία η χρήση τέτοιων ομάδων δεν είναι η καλύτερη και ωφελιμότερη επιλογή.

Οι περιπτώσεις στις οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Geldard & Geldard, 2001. Βασιλόπουλος και συν., 2011) αντενδείκνυται η χρήση της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας σε παιδιά είναι οι εξής:

- Σε παιδιά που δεν μπορούν να ελέγξουν την παρορμητικότητα και επιθετικότητα τους.
- Σε παιδιά που επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά καταστρέφοντας πράγματα ή χρησιμοποιώντας τα ως όπλα και η συμπεριφορά τους είναι αδιάφορη ή περιφρονητική.
- Σε παιδιά που βρίσκονται σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια.
- Σε παιδιά που πάσχουν από ψυχωτικές διαταραχές ή κάποια εγκεφαλική βλάβη και υπάρχει πιθανότητα να αποσταθεροποιηθούν μέσα στην ομάδα εξαιτίας του άγχους που τους προκαλούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα άλλα μέλη.
- Σε παιδιά που έχουν κάποια γλωσσική διαταραχή και δυσκολεύονται να εκφράσουν την απογοήτευση τους ξεσπώντας με επιθετικούς τρόπους.

- Σε παιδιά που βρίσκονται σε οξεία ή διαρκή κρίση.
- Σε παιδιά που έχουν υποστεί σωματική ή σεξουαλική βία.
- Σε παιδιά που έχουν αυτοκτονικές ή ανθρωποκτονικές τάσεις.
- Σε παιδιά που αδελφική ή στενή συγγενική σχέση μεταξύ τους.

Παρόλη τη δυσκολία που υπάρχει όμως στη συμμετοχή των παραπάνω παιδιών σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αξίζει να δοθεί να προσοχή στο γεγονός ότι ακόμη και αυτές οι κατηγορίες παιδιών μπορούν να ωφεληθούν εν τέλει από μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα, μόνο στην περίπτωση που είναι ειδικά σχεδιασμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους.

Άλλος σημαντικός περιορισμός είναι ότι ακόμα και μέσα στα πλαίσια της ομάδας μπορεί να υπάρχουν παιδιά που αισθάνονται πολύ ντροπαλά και τους είναι πολύ δύσκολο να μιλήσουν ανοιχτά σχετικά με τα προσωπικά τους ζητήματα, αισθάνονται φόβο και χρειάζονται αρκετή ενθάρρυνση για να το προσπαθήσουν. Σε τέτοιες περιπτώσεις ωστόσο αυτά τα παιδιά καταφέρνουν να μοιραστούν τελικά το πρόβλημα τους με την ομάδα μόνο αφού πρώτα έχουν παρακολουθήσει άλλα μέλη της ομάδας που αποκαλύπτουν δικά τους παρόμοια προβλήματα. Έτσι ένα ντροπαλό μέλος καταφέρνει να ξεπεράσει τη συστολή του και να οικειοποιηθεί με τα ξένα προς αυτό αρχικά άτομα (Geldard & Geldard, 2001. Βασιλόπουλος και συν., 2011).

Τελευταίος περιορισμός που αφορά τη λειτουργία των ομάδων είναι η διαθεσιμότητα έμπυχου και άψυχου υλικού. Σύμφωνα με τους Βασιλόπουλο και συν. (2011) για να λειτουργήσει η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα χρειάζεται ένας συντονιστής που να την κατευθύνει και ένας ικανοποιητικός αριθμός μελών ώστε να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Σχετικά με το άψυχο υλικό χρειάζεται να υπάρχει ο κατάλληλος χώρος ώστε να υπάρχει ελευθερία κινήσεων με τα κατάλληλα υλικά (π.χ παιχνίδια) που βοηθούν στην υλοποίηση των στόχων της ομάδας.

Καταληκτικά αν και υπάρχουν πολλοί και σοβαροί περιορισμοί στην σύσταση και λειτουργία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι βέβαιο ότι ο σχεδιασμός τους με την πραγματοποίηση ερευνών συνεχώς βελτιώνεται αποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητά τους ως προγράμματα πρόληψης για παιδιά (Durlak & Wells, 1997, όπ. αναφ. στο Ξάνθου, 2014).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΙΑΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η ψυχοεκπαίδευση είναι μια παραδοσιακή επαγγελματική θεραπεία στην οποία ενσωματώνονται ορισμένες ψυχοθεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και στηρίζεται σε αρκετές θεωρίες και μοντέλα κλινικής πρακτικής όπως είναι η θεωρία των οικολογικών συστημάτων, η γνωστικο-συμπεριφορική θεωρία, η θεωρία της μάθησης, τα μοντέλα των ομαδικών εργασιών, τα μοντέλα διαχείρισης και στρες, τα μοντέλα κοινωνικής υποστήριξης και οι αφηγηματικές προσεγγίσεις (Lukens, Thorning, & Herman, 1999, όπ. αναφ. στο Lukens & McFarlane, 2004. McFarlane, Dixon, Lukens, & Lucksted, 2003, όπ. αναφ. στο Lukens & McFarlane, 2004).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους McWhirter (1995, όπ. αναφ. στο Furr, 2000), Gallagher και Nazarian (1995, όπ. αναφ. στο Furr, 2000), Bauer και McBride (1996, όπ. αναφ. στο Furr, 2000) και Sherrill, Frank, Geary και Stack, (1997, όπ. αναφ. στο Furr, 2000) οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες καλύπτουν ένα εύρος θεμάτων όπως συναισθηματικά, υπαρξιακά, αναπτυξιακά, ζητήματα που αφορούν την προσαρμογή σε μια μεταβαλλόμενη κατάσταση και εκπαιδευτικά θέματα με αποτέλεσμα πολλές έρευνες να αναγνωρίζουν την ευρεία χρήση και αποτελεσματικότητα.

Προκειμένου όμως μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα να είναι αποτελεσματική και να καταφέρει να πετύχει τους στόχους της αλλά και να συνδυάσει σωστά την ποικιλία των θεωριών και των πρακτικών που προαναφέρθηκαν χρειάζεται να έχει γίνει από τον συντονιστή ο σωστός προγραμματισμός, ο σχεδιασμός της δομής της ομάδας και των σταδίων από τα οποία αυτή θα περάσει (έναρξη, μέση, λήξη) (Furr, 2000). Σύμφωνα όμως με την Brown (2011) ο σχεδιασμός της ομάδας είναι μια διαδικασία για την οποία ο συντονιστής θα πρέπει να έχει φροντίσει πριν ακόμη από την πρώτη συνάντηση με τα μέλη και την έναρξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Έτσι με αυτόν τον τρόπο ο συντονιστής θα καταφέρει στη συνέχεια να κάνει τα μέλη της ομάδας να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη, θα περιορίσει τον κίνδυνο λαθών ή πιθανών προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν και θα νιώθει ο ίδιος σίγουρος για τον χειρισμό της ομάδας του.

3.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΕΝΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ-ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΟΜΑΔΑΣ

Ένα περίγραμμα του περιεχομένου της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας μπορεί να λειτουργήσει ως ένας πολύς καλός οδηγός για τον συντονιστή ώστε να ακολουθεί πιστά και σωστά την προγραμματισμένη διαδικασία της ψυχοεκπαίδευσης. Μέσα από το πλάνο αυτό ο συντονιστής μπορεί να διασφαλίσει πριν την έναρξη του προγράμματος ότι τα μέλη της ομάδας έχουν επιλεχθεί προσεκτικά και έχουν προετοιμαστεί για το πρόγραμμα που θα συμμετάσχουν, ότι οι στόχοι της ομάδας συνάδουν με τους ατομικούς στόχους του κάθε μέλους, ότι οι παρεμβάσεις που έχει επιλέξει είναι οι κατάλληλες για την επίτευξη των στόχων της ομάδας, τον βοηθά ακόμη και στο να επιλέγει, οργανώνει και ρυθμίζει τις δραστηριότητες της ομάδας, στο να αποφασίζει για τον πληθυσμό της ομάδας και στο να καταγράφει τις ανάγκες των μελών (DeLuciaWaack, 2006. Perusse, et al., 2009).

Όπως όρισε η Gladding (1995, όπ. αναφ. στο Geroski & Kraus, 2002) οι έννοιες του περιεχομένου και της διαδικασίας στις ομάδες της ψυχοεκπαίδευσης είναι θεμελιώδεις και ως δυο ισχυρά στοιχεία αλληλοεξαρτώμενα το ένα από το άλλο καθορίζουν σημαντικά την ανάπτυξη και την παραγωγικότητα των ομάδων. Οι μελετητές ουσιαστικά καθόρισαν ότι η έννοια του περιεχομένου αφορά τις λεπτομέρειες για το στήσιμο μιας ομάδας, μπορεί δηλαδή να αφορά το θέμα, τους στόχους, τις δραστηριότητες, το καθήκον της ομάδας και άλλα (Geroski & Kraus, 2002).

Αναλυτικότερα το περιεχόμενο που χρειάζεται να ελέγξει ο συντονιστής της ομάδας πριν από την έναρξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά είναι το εξής:

- Αρχικά ο συντονιστής θα πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες των παιδιών, στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί. Ο συντονιστής μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για τις ανάγκες τους από τα ίδια τα μέλη ή μέσω των γονέων και των δασκάλων των παιδιών με τη χρήση ερωτηματολογίων, διατυπώνοντας ερωτήσεις σε μορφή συνέντευξης ή μέσω της παρατήρησης. Πολύ σημαντική λεπτομέρεια όμως που πρέπει να προσέξει είναι ότι για τη συγκρότηση της ομάδας πρέπει να

υπάρχουν περίπου κοινές ανάγκες στα μέλη, να αντιμετωπίζουν δηλαδή όλοι παρόμοια θέματα ώστε να εξασφαλίζεται η ομοιογένεια και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών.(Βασιλόπουλος, και συν., 2011. Perusse et al., 2009. Delucia-Waack, 2006).

- Ακόμη πρέπει να ορίσει τους σκοπούς της ομάδας, οι οποίοι χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: την ενημέρωση/εκπαίδευση των μελών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την προώθηση της αυτογνωσίας, και τους στόχους της. Έτσι με τον καθορισμό των σκοπών και των στόχων, ο συντονιστής μπορεί εύκολα να διατυπώσει μετά, ορισμένες υποθέσεις γύρω από τα ζητήματα ή τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και να αποφασίσει ποιες θα είναι οι θεματικές ενότητες του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και με ποια σειρά θα παρουσιαστούν, ποιοι οι επιμέρους στόχοι του και ποιες παρεμβατικές μεθόδους και δραστηριότητες θα χρησιμοποιήσει (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Delucia-Waack, 2006. Furr, 2000. Brown, 2011).
- Το μέγεθος της ομάδας επίσης συμπεριλαμβάνεται στις αποφάσεις που θα πρέπει να πάρει ο συντονιστής. Γενικότερα μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα σχηματίζεται συνήθως από 4 έως 12 μέλη, για να μπορεί ο συντονιστής να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες των παιδιών, να τα προσέχει και να τα φροντίζει αλλά και για να μπορούν τα μέλη να αλληλεπιδράσουν και έτσι να επιτευχθούν οι θεραπευτικοί παράγοντες.
- Εκτός από το μέγεθος, παίζει ρόλο και η σύσταση της ομάδας., εννοώντας ότι θα πρέπει να δίνεται προσοχή στο να υπάρχει μια σχετική ομοιογένεια στην ηλικία των μελών. Καλό είναι τα μέλη να έχουν περισσότερα κοινά γνωρίσματα, να δίνεται έμφαση στο βαθμό ωριμότητας και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του κάθε μέλους, να αποφεύγει να συμπεριλαμβάνει ο συντονιστής μέλη που έχουν άλλους στόχους, ιστορικό ανταγωνισμού ή κάποια κρίση, ώστε να εξασφαλίσει έτσι την απαραίτητη ισορροπία της ομάδας (Βασιλόπουλος, και συν., 2011. Perusse et al., 2009).
- Αναφορικά με τη σύνθεση λόγος πρέπει να γίνει και για το φύλο, αφού υπάρχουν μεικτές ομάδες και ομάδες ίδιου φύλου. Οι ανάμεικτες σε φύλο ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες φαίνεται να λειτουργούν καλύτερα καθώς η ποικιλία των συναισθημάτων και των αντιδράσεων ενισχύει

την αποτελεσματικότητα της ομάδας και το επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι η σύναψη σχέσεων μεταξύ των μελών (Kalter, 1998, όπ. αναφ. στο Delucia-Waack, 2006. Carrell, 2000, όπ. αναφ. στο Delucia-Waack, 2006. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Schectman, 2017). Δεν παραλείπονται όμως και οι ομάδες ίδιου φύλου οι οποίες συχνά χρησιμοποιούνται σύμφωνα με τους Hines και Fields (2002, όπ. αναφ. στο Delucia-Waack, 2006) για να αυξήσουν την αυτοσυνειδησία των μελών και την περιορισμένη ικανότητα αυτοαποκάλυψης, τα οποία προκύπτουν από την παρουσία του αντίθετου φύλου μέσα στην ομάδα.

- Άλλο ένα σημείο που θα πρέπει να καθοριστεί είναι οι συναντήσεις μεταξύ του συντονιστή και της ομάδας. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι δομημένες ομάδες περιορισμένου χρόνου. Αυτό σημαίνει ότι οι συναντήσεις συντονιστή-μελών διαρκούν σχεδόν κατά μέσο όρο 45' ανάλογα με τις ανάγκες και την ηλικία των μελών (Gazda, 1989, όπ. αναφ. στο Delucia-Waack, 2006. Thomson & Randolph, 1988). Με βάση την ηλικία ακόμη προγραμματίζεται και η συχνότητα των συναντήσεων η οποία υπολογίζεται περίπου στις 15-20 φορές. Ο αριθμός των συναντήσεων καλό είναι να ορίζεται πριν την έναρξη της ομάδας και να ρυθμίζεται με βάση τον αριθμό των θεματικών ενοτήτων. (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Shechtman, 2014).
- Ο συντονιστής θα πρέπει να κάνει και ένα πλάνο σχετικά με το περιεχόμενο των συναντήσεων, θα πρέπει δηλαδή να οργανώσει τις θεματικές ενότητες. Το περιεχόμενο των ομάδων πρέπει να περιλαμβάνει κατά την Furr (2000) τρία στοιχεία: το διδακτικό, το βιωματικό και της διαδικασίας. Το διδακτικό στοιχείο επικεντρώνεται στις πληροφορίες γύρω από το θέμα της ομάδας που πρέπει να διδαχθούν άμεσα στους συμμετέχοντες. Το βιωματικό στοιχείο που εξίσου εμπεριέχεται μέσα στο περιεχόμενο των συναντήσεων βοηθά τους συμμετέχοντες να κατανοούν το θέμα μέσα από την προσωπική τους σκοπιά και τις εμπειρίες τους, να αναλαμβάνουν την ευθύνη να εφαρμόσουν στην πράξη τις πληροφορίες που έλαβαν από τον συντονιστή και την ομάδα και να αξιοποιούν ενεργά τις γνώσεις τους στις προσωπικές τους καταστάσεις. Τέλος το στοιχείο της διαδικασίας (process component) χρειάζεται να ενυπάρχει στο περιεχόμενο των

συναντήσεων καθώς βοηθά τους συμμετέχοντες να ενώσουν το διδακτικό με το βιωματικό στοιχείο. Στο βήμα του προγραμματισμού του περιεχομένου παράλληλα ο συντονιστής χρειάζεται να προσέξει ότι η μια ενότητα θα πρέπει να διαδέχεται την άλλη, εμμένοντας στην καθεμιά για 1-2 συναντήσεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί εξ'αρχής η συνοχή του προγράμματος. Καλό είναι επίσης η κάθε ενότητα να εισάγεται ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητας και το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Peled & Peler, 2012).

- Μαζί με το περιεχόμενο και τους στόχους που έχει θέσει ο συντονιστής, θα πρέπει να επιλέξει και τις κατάλληλες μεθόδους και δραστηριότητες. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι είναι: η συνεργασία του συνόλου της ομάδας, η λειτουργία υποομάδων, η ομαδική εργασία, η συνεργασία σε δυάδες και η ατομική εργασία (Βασιλόπουλος και συν., 2011). Επιπλέον, βασικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων και την κάλυψη των αναγκών των μελών είναι και οι δραστηριότητες. Ο συντονιστής πρέπει να βασίζει την κάθε δραστηριότητα του προγράμματος σε μια θεωρία, να προσδιορίζει προηγουμένως τους στόχους που θέλει να πετύχει μέσω αυτής, να δημιουργεί ή επιλέγει δραστηριότητες σκεπτόμενος την ηλικία των μελών και το αναπτυξιακό τους στάδιο, να προγραμματίζει τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση της κάθε άσκησης και να ορίσει ποιες δραστηριότητες χρειάζεται να γίνουν στην αρχική φάση, στη φάση της εργασίας και στο κλείσιμο της ομάδας. Μερικές κατηγορίες δραστηριοτήτων που μπορεί ο συντονιστής να επιλέξει ανάλογα με τους στόχους της εκάστοτε ομάδας είναι: 1) Η κατηγορία των ασκήσεων που βασίζονται στην αυτοαξιολόγηση, 2) Η κατηγορία των ασκήσεων γνωστικής αναδιάρθρωσης, 3) Το παιχνίδι ρόλων, 4) Οι ασκήσεις απεικόνισης, 5) Οι δημιουργικές τέχνες όπως τα εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι και η μουσική, 6) Οι σωματικές και οι ασκήσεις χαλάρωσης, 7) Το παιχνίδι ως μη λεκτική τεχνική, 8) Η φαντασία, 9) Οι ιστορίες και 10) Οι ασκήσεις για το σπίτι που πραγματοποιούνται από τους συμμετέχοντες εκτός ομάδας (Shechtman, 2014. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Delucia-Waack, 2006. Furr, 2000. Brown, 2011).

- Επίσης στην προετοιμασία της ομάδας χρειάζεται και η επιλογή ενός κατάλληλου χώρου και υλικών. Ο χώρος της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά θα πρέπει να είναι μια αίθουσα απομονωμένη από τις υπόλοιπες αν βρίσκεται σε σχολικό περιβάλλον, ζεστή, γεμάτη χρώματα, με ελεύθερο χώρο και με διάφορα υλικά που βοηθούν στην εκπλήρωση των δραστηριοτήτων (π.χ κουκλάκια, μαξιλάρια, υλικά ζωγραφικής) ώστε να αποτελεί για τα παιδιά μια αίθουσα στην οποία δεν επιτελείται μόνο διδακτικό έργο. Αναφορικά όμως με τα προς επεξεργασία υλικά από την ομάδα ο συντονιστής θα πρέπει πριν να λαμβάνει υπόψη του την αναγνωστική ικανότητα των μελών, το επίπεδο ωριμότητάς τους και την ικανότητα τους να συμμετέχουν και να χρησιμοποιούν τα υλικά της ομάδας (Shechtman, 2014. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Brown, 2011. Delucia-Waack, 2006).
- Εξίσου σημαντικό στοιχείο για τη λειτουργικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στο προπαρασκευαστικό στάδιο είναι ο συντονισμός. Ο ρόλος του συντονιστή μπορεί να αποβεί καθοριστικός για τη διαδικασία που θα έχει η ομάδα, αφού είναι το πρόσωπο που αποφασίζει για όλα τα παραπάνω. Ο συντονιστής χρειάζεται να διαθέτει ικανότητες διδασκαλίας, να έχει αναπτύξει ικανότητες επεξεργασίας για να νοηματοδοτεί τις δραστηριότητες, να παρέχει ο ίδιος πρότυπα συμπεριφοράς στα παιδιά, να είναι αυθεντικός, να κατέχει διοικητικές ικανότητες, να είναι κατευθυντικός γιατί τα παιδιά δεν έχουν μάθει ακόμη να λειτουργούν συνεργατικά, να έχει αποκτήσει την απαιτούμενη θεωρητική εκπαίδευση και βιωματική εμπειρία και τέλος να είναι ευέλικτος ώστε να ενθαρρύνει την ελεύθερη δράση και έκφραση των μελών (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Perusse et al., 2009).
- Τελευταίο βήμα στην προετοιμασία του προγραμματισμού ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος είναι η αξιολόγηση της διαδικασίας. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται στο τέλος των συναντήσεων για να καταλάβει ο συντονιστής αν η ομάδα είναι αποτελεσματική, για να εξετάσει από σε συνάντηση σε συνάντηση τις ιδέες του και να καθορίσει ποια στοιχεία των συναντήσεων διευκολύνουν την θεραπευτική αλλαγή στα μέλη, για να κατανοήσει αν ικανοποίησε τις

ανάγκες των μελών του, αν επετεύχθησαν οι θεραπευτικοί παράγοντες, αν υπήρξε ευχάριστο ομαδικό κλίμα, αν η συμπεριφορά του είναι ικανοποιητική και να διαβεβαιωθεί ότι τα μέλη έμαθαν μέσα από το πρόγραμμα (Delucia-Waack, 2006. Furr,2000).

3.2 ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΙΑΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Εφόσον ο συντονιστής της ομάδας χρειάζεται να σκεφτεί, με βάση τα παραπάνω, το πλάνο του περιεχομένου ολόκληρου του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, έτσι χρειάζεται να προγραμματίσει και τη δομή της κάθε συνάντησης με τα μέλη της ομάδας. Ο συντονιστής συνεπώς είναι ανάγκη να λάβει υπόψη του τα τέσσερα δομικά μέρη της συνάντησης τα οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Βασιλόπουλος και συν., 2011, σ. 111-115. Delucia-Waack, 2006, σ. 20-25. Mobley & Fort, 2007. Martin & Thomas, 2008. Corey, 2010. Yalom & Leszcz, 2008. Schechtman, 2017) είναι: Το άνοιγμα, Η φάση εργασίας, Η φάση επεξεργασίας, Το κλείσιμο.

Αναλυτικά:

-**Το άνοιγμα:** Στην έναρξη κάθε ψυχοεκπαίδευσης ο συντονιστής εισάγει το θέμα συζήτησης. Καλεί τα μέλη να σκεφτούν το πώς προσέρχονται στη νέα συνάντηση και να προβληματιστούν (π.χ Πώς αισθάνεστε σήμερα;). Επίσης αν έχουν προηγηθεί άλλες συναντήσεις θα πρέπει να επιχειρεί μια μικρή σύνοψη των θεμάτων με τα οποία ασχολήθηκε η ομάδα την προηγούμενη φορά, να συζητά για την προσπάθεια των μελών να εφαρμόσουν στην πράξη τα όσα έμαθαν από την προηγούμενη συνάντηση και αν επιθυμούν να μοιραστούν κάποια σκέψη τους με την υπόλοιπη ομάδα και αμέσως μετά να εισάγει τη νέα θεματική της τρέχουσας συνάντησης, ώστε να πετύχει έτσι τη σύνδεση της τελευταίας με τη νέα συνάντηση (Βασιλόπουλος και συν., 2011, σ. 111-115. Delucia-Waack, 2006, σ. 20-25. Mobley & Fort, 2007. Martin & Thomas, 2008. Corey, 2010. Yalom & Leszcz, 2008. Schechtman, 2017).

-Η φάση εργασίας: Στο κύριο μέρος της συνάντησης ο συντονιστής και τα μέλη επικεντρώνονται στους στόχους που έχουν τεθεί. Συγκεκριμένα ο συντονιστής παρέχει κάποιο είδος διδασκαλίας σχετικά με το θέμα της ομάδας και καλεί τα παιδιά να δουν στην πράξη τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτό, καθώς και να δοκιμάσουν νέες αποδοτικότερες πρακτικές. Σε αυτή τη φάση της συνάντησης προκειμένου τα παιδιά να εξασκηθούν στη νέα γνώση, να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αλληλεπιδράσουν με τα άλλα μέλη συνήθως χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως είναι το παιχνίδι-ρόλων, η άδεια καρέκλα της θεωρίας Gestalt, το τραγούδι, ο χορός, η μουσική, οι κούκλες και άλλες (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 111-115. Delucia-Waack, 2006, σ. 20-25. Mobley & Fort, 2007. Martin & Thomas, 2008. Corey, 2010. Yalom & Leszcz, 2008. Schechtman, 2017).

-Η φάση επεξεργασίας: Αμέσως μετά το κύριο μέρος ακολουθεί η συζήτηση ή επεξεργασία όσων διαδραματίστηκαν στο κύριο μέρος της κάθε συνάντησης, για 3-8'. Στο σημείο αυτό διατυπώνονται ερωτήσεις από τον συντονιστή προς τα μέλη όπως: «Τι μάθατε από αυτή τη συνάντηση;» και «Πώς σκοπεύετε να το χρησιμοποιήσετε στην καθημερινότητά σας;» που συμβάλλουν στον προβληματισμό τους και μέσω αυτών ο συντονιστής βεβαιώνεται ότι τα μέλη θα ενσωματώσουν τις νέες δεξιότητες στη ζωή τους. Η διαδικασία κατά την DeLucia-Waack (2006) είναι η πιο ουσιώδης φάση για την αποτελεσματικότητα της ομάδας καθώς είναι η φάση που πραγματοποιείται η διδασκαλία και εφαρμογή συγκεκριμένων δεξιοτήτων σχετικές με τους στόχους της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Οι Stockton, Morran και Nitza (2000, σ. 345, όπ. αναφ. στο Delucia-Waack, 2006, σ. 22) μάλιστα ορίζουν την φάση αυτή ως εξής:

Η φάση της επεξεργασίας είναι η αξιοποίηση των σημαντικών γεγονότων στις εδώ-και-τώρα αλληλεπιδράσεις της ομάδας ώστε να βοηθηθούν τα μέλη να αναγνωρίσουν το νόημα της εμπειρίας τους, να κατανοήσουν καλύτερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις δράσεις τους και να γενικεύσουν αυτό που έμαθαν στη ζωή τους εκτός της ομάδας.

Μερικοί τρόποι που συμβάλλουν στην επεξεργασία της συνάντησης από τα μέλη είναι οι περιλήψεις (από τον συντονιστή, ένα μέλος ή από όλα τα μέλη)

των όσων συνέβησαν στην ομάδα, το ανακοινώνει το κάθε παιδί με τη σειρά του σε ένα κύκλο τι έμαθε και τι του φάνηκε χρήσιμο από την συνάντηση, το να γράφουν τα μέλη σύντομες εκθέσεις τις οποίες να δίνουν στον συντονιστή τους ή η χρήση φύλλων αξιολόγησης (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 111-115. Delucia-Waack, 2006, σ. 20-25. Mobley & Fort, 2007. Martin & Thomas, 2008. Corey, 2010. Yalom & Leszcz, 2008. Schechtman, 2017).

-Το κλείσιμο: Τέλος, ακολουθεί το κλείσιμο της ψυχοεκπαίδευσης, όπου δίνεται έμφαση στη μετάβαση έξω από την ομάδα. Με τη μετάβαση το παιδί παίρνει μαζί του αυτά που θέλει και αφήνει πίσω του αυτά που δε θέλει. Για να μπορέσει το παιδί να επιστρέψει ομαλά στην εξωομαδική ζωή, χρειάζεται να αφήσει πίσω του όλα τα έντονα συναισθήματα που έζησε μέσα στο ασφαλές και καθοδηγούμενο πλαίσιο της ψυχοεκπαίδευσης. Έτσι το κλείσιμο είναι σκόπιμο να διαθέτει ένα δημιουργικό στοιχείο ή ένα τελετουργικό που να αποφορτίζει τα μέλη από τα αρνητικά συναισθήματα (π.χ χαλαρωτική μουσική, μουσική με την οποία μπορούν να χορέψουν, ανάγνωση ενός ποιήματος) και που να συμβολίζει το προσωρινό τέλος της ομάδας ή να ανατίθεται στα μέλη μια εργασία μέχρι την επόμενη συνάντηση στοχεύοντας και στην εξάσκηση των νέων δεξιοτήτων (π.χ. ζητείται από τα μέλη να παρατηρήσουν μια κατάσταση και να εντοπίσουν τι ένιωσαν, ποια συμπεριφορά ή δεξιότητα εξάσκησαν εκείνη τη στιγμή και γενικά κατά τη διάρκεια της εβδομάδας τους) (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 111-115. Delucia-Waack, 2006, σ. 20-25. Mobley & Fort, 2007. Martin & Thomas, 2008. Corey, 2010. Yalom & Leszcz, 2008. Schechtman, 2017).

3.3 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΙΑΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Κατά την MacKenzie (1987, όπ. αναφ. στο Μπαούρδα, 2013) η ομάδα είναι μια δυναμική οντότητα με οργανωμένο σύστημα, μέσα στο οποίο τα μέλη της έχουν την ικανότητα της αλληλεπίδρασης και της εξέλιξης (Βασιλόπουλος και συν., 2011). Ο τρόπος με τον οποίο ο συντονιστής της ομάδας μπορεί να διακρίνει τα στάδια εξέλιξης της ομάδας, είναι δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των παιδιών που συναντώνται σε όλη τη διάρκεια της ψυχοεκπαίδευσης και σταδιακά αλλάζουν (MacKenzie, 1987, όπ. αναφ. στο Μπαούρδα, 2013).

Ο συντονιστής της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας χρειάζεται να γνωρίζει ότι μια ομάδα συνεχώς εξελίσσεται διότι αυτό συνεπάγεται πως ο προγραμματισμός και η δομή των συναντήσεων της ομάδας του αλλάζει με τον καιρό (Furr, 2000. Ettin, 1988). Αποτέλεσμα σε αυτό είναι ότι χρειάζεται να ετοιμάζει για κάθε συνάντηση τα κατάλληλα θέματα και ασκήσεις με βάση το στάδιο της ομάδας (MacKenzie, 1987, όπ. αναφ. στο Μπαούρδα, 2013).

Αν και υπάρχουν λίγες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι συμβουλευτικές ομάδες παιδιών ακολουθούν μια σειρά εξελικτικών σταδίων (Crespi, Gustafon, & Borges, 2005, όπ. αναφ. στο Thompson, 2011. Nisivoccia & Lynn, 1999 όπ. αναφ. στο Thompson, 2011) , η Thompson (2011) δημιούργησε μια ομάδα παιδιών ηλικίας 6-7 ετών που εκτίθονταν σε ενδοοικογενειακή βία και κατάφερε να καταγράψει μέσω της έρευνας αυτής την σταδιακή ανάπτυξη της ομάδας. Από την έρευνα λοιπόν προκύπτει η εμφάνιση τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης της ομάδας:

- Το πρώτο στάδιο: εξερεύνηση και προσανατολισμός των μελών από τον συντονιστή.

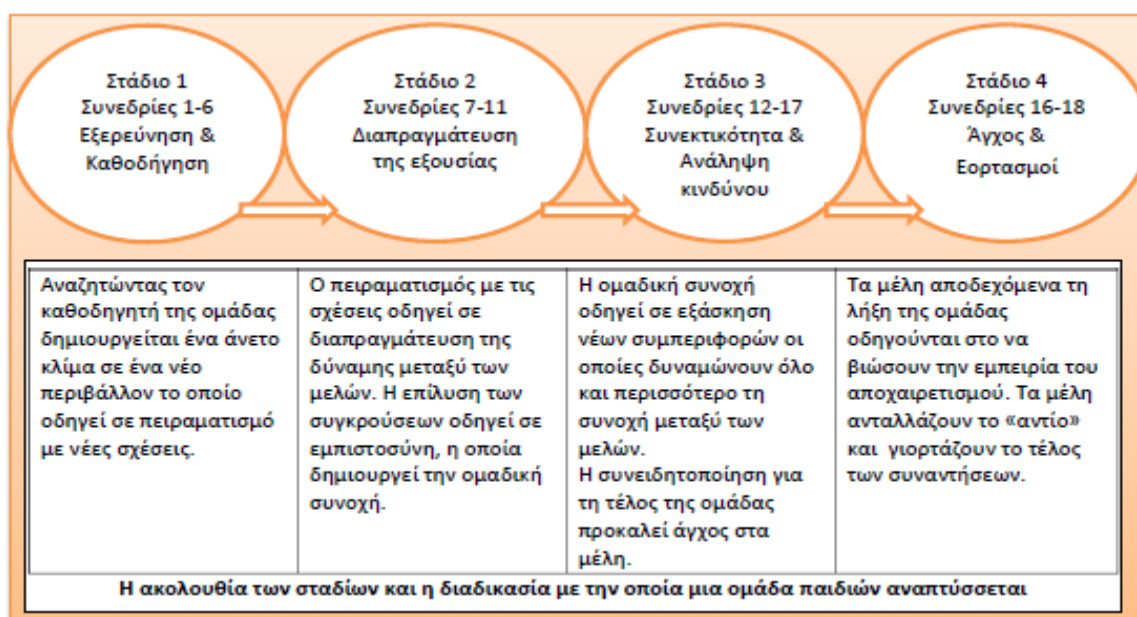
- Το δεύτερο στάδιο: δοκιμή για την ανάληψη της εξουσίας και σύντομες αυτοαποκαλύψεις μεταξύ μελών και μελών-συντονιστή.

- Το τρίτο στάδιο: συνοχή και λήψη ρίσκων από τα μέλη εξαιτίας της εξάσκησης νέων συμπεριφορών.

- Το τέταρτο στάδιο: κλείσιμο της ομάδας και εορτασμός.

Εκτός όμως από τα παραπάνω, στην έρευνα της Thompson (2011) αποδείχθηκε και το ότι τα εξελικτικά στάδια, η διαδικασία και η θεωρία μιας συμβουλευτικής ομάδας παιδιών είναι τελικά ίδια με εκείνα μιας ομάδας ενηλίκων όπως ακριβώς έχει αναφερθεί σε πρότερη βιβλιογραφία (Barr, Emer, & Keller, 2001, όπ. αναφ. στο Thompson, 2011. Corey, 2004, όπ. αναφ. στο Thompson, 2011. Gladding, 2003, όπ. αναφ. στο Thompson, 2011. Roman & Sullivan, 2000, όπ. αναφ. στο Thompson, 2011. Yalom, 2005 όπ. αναφ. στο Thompson, 2011).

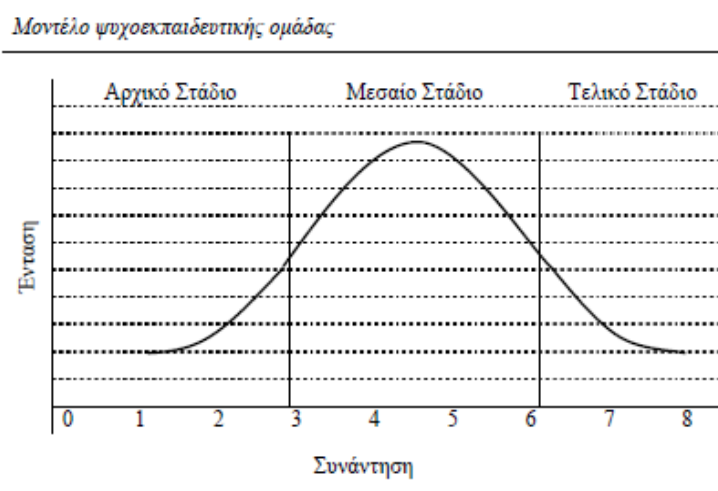
Συνεπώς με βάση το θεωρητικό πλαίσιο (Corey & Corey, 1992, όπ. αναφ. στο Jones & Robinson, 2000. Shapiro, 1978, όπ. αναφ. στο Jones & Robinson, 2000. Tuckman & Jenson, 1977, όπ. αναφ. στο Jones & Robinson, 2000. Yalom, 1995, όπ. αναφ. στο Jones & Robinson, 2000. Furr, 2000. Shechtman, 2014. Mobley & Fort, 2007. Ettin, 1988. Thompson, 2011. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Μπαούρδα, 2013) όλες οι ομάδες περνούν μέσα από τα ίδια εξελικτικά στάδια: 1) Το αρχικό στάδιο ή Έναρξη της ομάδας, 2) Το μεσαίο στάδιο που χωρίζεται σε δυο φάσεις α) την φάση της σύγκρουσης και αμφισβήτησης και β) τη φάση της εργασίας και συνοχής και το 3) Το τελικό στάδιο ή Ο τερματισμός της ομάδας.



Σχεδιάγραμμα 1

Πηγή: Thompson, 2011, σ. 187

Επιπρόσθετα πιο αναλυτική αναφορά για την εξέλιξη των σταδίων της ομάδας έγινε από τους Jones & Robinson (2000), οι οποίοι επιχείρησαν με έρευνά τους να δημιουργήσουν ένα μοντέλο ανάπτυξης όλων των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Σκοπός της έρευνας τους ήταν να παρέχουν το πλάνο αυτό σε όλους τους συντονιστές ομαδικών παρεμβάσεων για να τους κατευθύνει στο πως να σχεδιάζουν κατάλληλα την ομάδα τους και να διαλέγουν τις κατάλληλες δραστηριότητες με βάση το εκάστοτε τρέχον στάδιο της ομάδας τους. Το συμπέρασμα της έρευνας αυτής παρουσιάζεται παρακάτω στο σχεδιάγραμμα 2, το οποίο αποτελείται από δυο άξονες και από ένα καμπυλόγραμμο σχέδιο. Ο άξονας ψ απεικονίζει την ένταση της ομάδας, ο άξονας χ απεικονίζει τον αριθμό των συνεδριών της και οι κατακόρυφες γραμμές που διαιρούν τον άξονα χ σε τρίτα αντιπροσωπεύουν τα εξελικτικά στάδια. Ουσιαστικά η εξήγηση του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι όταν μια ομάδα εξελίσσεται, περνά μέσα από διαφορετικά επίπεδα εντάσεων. Από το αρχικό προς το μεσαίο στάδιο λοιπόν, η ένταση των μελών κατά τη διάρκεια των συνεδριών αυξάνεται στο υψηλότερο σημείο, στη συνέχεια όμως καθώς η ομάδα στοχεύει προς τον τερματισμό της, φαίνεται ότι η ένταση των μελών κατά τις τελευταίες συνεδρίες μειώνεται.



Σχεδιάγραμμα 2

Πηγή: Jones & Robinson, 2000, σ.359

Συμπληρωματικά στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ο ορισμός της “έντασης”, όπως τον ανέλυσαν οι Jacobs, Masson, & Harvill (1998, όπ. αναφ. στο Jones & Robinson, 2000, σ. 358):

Η ένταση ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το θέμα της ομάδα, οι δομημένες ασκήσεις και οι τεχνικές προκαλούν τα εξής: (α) άγχος στα μέλη, (β) αίσθημα αυτοαποκάλυψης, (γ) αύξηση της ευαισθητοποίησης, (δ) εστίαση στα συναισθήματα, (ε) επικέντρωση στο εδώ και τώρα και (ε) επικέντρωση στα απειλητικά θέματα. Η ένταση τέλος μπορεί να σχετίζεται και με την έννοια του βάθους της ομάδας, για παράδειγμα οι ομάδες που δουλεύουν απλώς με συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών, βιώνουν μικρό βάθος ενώ οι ομάδες που βιώνουν έντονα την προσωπική αλλαγή, βιώνουν μεγάλο βάθος.

3.3.1 Αρχικό στάδιο ανάπτυξης / Η έναρξη της ομάδας

Οι αρχικές συναντήσεις είναι πολύ σημαντικές για τις ομάδες των παιδιών, ίσως πιο σημαντικές και από ότι στην περίπτωση των ενηλίκων. Αυτό εξηγείται διότι τα παιδιά ήδη από την αρχή χρειάζεται να βιώσουν το αίσθημα της ασφάλειας, να προσαρμοστούν στη θεραπευτική διαδικασία με την οποία δεν είναι εξοικειωμένα, να γνωρίσουν τις προσδοκίες του συντονιστή από την ομάδα και να καθοδηγηθούν στην ανάπτυξη και στη διαχείριση των αλληλεπιδράσεων τους με τα υπόλοιπα μέλη (Corey, Corey, Callanan, & Russell, 1988, όπ. αναφ. στο Jones & Robinson, 2000. Furr, 2000. Shechtman, 2014. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Corey, 2012).

Το στάδιο αυτό μπορεί να διαρκέσει από 1-2 συναντήσεις, όπου πραγματοποιείται η γνωριμία και η πρώτη επαφή μεταξύ των μελών. Τα μέλη είναι επιφυλακτικά, νιώθουν άγχος και φοβούνται να αποκαλυφθούν μπροστά σε άλλους. Ταυτόχρονα όμως νιώθουν ενθουσιασμό και περιέργεια για τη νέα διαδικασία που θα συμμετέχουν. Η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι περιορισμένη και στερεοτυπική και οι σχέσεις τους είναι διστακτικές και δοκιμαστικές. Η επικοινωνία τους προσανατολίζεται προς το συντονιστή, από τον οποίο επιθυμούν στήριξη, ενθάρρυνση και καθοδήγηση και η σχέση των μελών μαζί του χαρακτηρίζεται εξαρτητική (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Corey, 2012).

Με το πέρας των συναντήσεων όμως τα μέλη μαζί με τον συντονιστή φαίνεται να εξοικειώνονται μεταξύ τους. Ο τελευταίος καθοδηγεί την ομάδα διδάσκει σημαντικούς όρους και έννοιες και τα ενθαρρύνει να μοιραστούν εμπειρίες σχετικές με το θέμα της ομάδας, βοηθά τα παιδιά να διαμορφώσουν τους κανόνες και τα όρια της ομάδας και τα μέλη αρχίζουν να καθιερώνουν τη θέση τους μέσα σε αυτήν (Shechtman, 2014. Mobley & Fort, 2007. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Gilbert, Hills, & Rife, 2005. Corey, 2012).

Σημαντικό ρόλο στις αρχικές συναντήσεις με τα μέλη επιπλέον παίζουν ο συντονισμός και η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων από την πλευρά του συντονιστή. Συγκεκριμένα ως αρχηγός της ομάδας θα πρέπει να έχει δομήσει σωστά το αρχικό στάδιο με δομημένες δραστηριότητες και θεραπευτικά παιχνίδια που να στοχεύουν στην προώθηση των κανόνων της ομάδας, στη

δημιουργία ενός θετικού και ασφαλούς κλίματος εργασίας και στην προσωπική ενδυνάμωση των μελών. Έτσι η επιλογή των θεμάτων και των δραστηριοτήτων που θα επιλέξει ο συντονιστής για τις πρώτες συναντήσεις των παιδιών δε θα πρέπει να τους προκαλούν ένταση και να αγγίζουν ζητήματα αυτοαποκάλυψης. Αντιθέτως η δομή των δραστηριοτήτων θα πρέπει να εμπνέει αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης στα μέλη (Corey, Corey, Callanan, & Russell, 1988, όπ. αναφ. στο Jones & Robinson, 2000. Furr, 2000. Shechtman, 2014. Mobley & Fort, 2007. Ettin, 1988. Gilbert, Hills, & Rife, 2005. Corey, 2012).

Από την πλευρά του και ο συντονιστής πρέπει να είναι προσεκτικός στην επαφή με τα μέλη και να μην είναι υπερβολικά παρεμβατικός ώστε να μη μειώνει την ικανότητα των μελών να αναπτυχθούν και περιορίζει την ελευθερία τους. Συνάμα θα πρέπει να προλαβαίνει τα παιδιά να μην μοιραστούν εξ αρχής τα προσωπικά τους βιώματα, να επιμένει περισσότερο σε δραστηριότητες που επικεντρώνονται σε γνωστικές πληροφορίες, να συζητάει με τα μέλη ποια ακόμη θέματα επιθυμούν εκείνα να συζητηθούν εντός ομάδας, να τα παρακινεί να θέσουν επιπλέον στόχους, να βοηθάει τα παιδιά να βιώσουν το αίσθημα του «ανήκειν» και να τους καλλιεργεί την αίσθηση της καθολικότητας (Corey, Corey, Callanan, & Russell, 1988, όπ. αναφ. στο Jones & Robinson, 2000. Shechtman, 2014. Mobley & Fort, 2007. Ettin, 1988. Corey, 2012).

Καταληκτικά όλα τα παραπάνω είναι συστατικά-«κλειδιά» για την επιτυχή έναρξη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά και τα επόμενα εποικοδομητικά στάδια (Corey, Corey, Callanan, & Russell, 1988, όπ. αναφ. στο Jones & Robinson, 2000. Furr, 2000. Shechtman, 2014. Mobley & Fort, 2007. Ettin, 1988. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Gilbert, Hills, & Rife, 2005. Corey, 2012).

3.3.2 Μεσαίο στάδιο ανάπτυξης (I) : Η φάση της σύγκρουσης/αμφισβήτησης

Αφού επιτευχθεί η έναρξη της ομάδας μέσα σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον με διασκεδαστικές δραστηριότητες, τότε αυτή εισέρχεται στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της, που είναι πιο δύσκολο από το πρώτο και στο οποίο τα μέλη καλούνται πια να εξερευνήσουν τον εαυτό τους σε βάθος. Η ανάπτυξη όμως της ομάδας στο μεσαίο στάδιο περνά μέσα από δύο φάσεις (α) την φάση της σύγκρουσης/αμφισβήτησης («Dissatisfaction Phase ή «Transition Stage—Dealing With Resistance»») και (β) τη φάση της εργασίας/συννοχής («Resolution phase», «Working/Production Phase»), (Corey, 2012. Ettin, 1988. Βασιλόπουλος και συν., 2011).

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί αρχικά η πρώτη φάση, κατά την οποία στα μέλη αρχίζουν να γεννιούνται πολλά ερωτήματα όπως αν πραγματικά η ομάδα θα τα βοηθήσει να λύσουν το πρόβλημά τους και βιώνουν το αίσθημα της αμφισβήτησης (Ettin, 1988). Στη φάση αυτή τα μέλη νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και εμπιστοσύνη μέσα στην ομάδα και προς το πρόσωπο του συντονιστή, νιώθουν περισσότερο άνετα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αυξάνουν την ένταση της ομάδας και προκαλούν την αυτοαποκάλυψη των μελών σε μεγαλύτερο βάθος, πειραματίζονται με διαφορετικές συμπεριφορές και εστιάζουν βαθύτερα σε ζητήματα που παλαιότερα τους φόβιζαν. Καθώς όμως η ανθεκτικότητα των μελών αυξάνεται, παρατηρείται και μια αύξηση στην εχθρική και επιθετική συμπεριφορά τους. Τα μέλη εκφράζονται χωρίς να φοβούνται, εκδηλώνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις ανάγκες τους, εξερευνούν τον εαυτό τους, δοκιμάζουν τα όρια της ομάδας κινούμενοι μέσα σε αυτήν, προκαλούν τα άλλα μέλη αλλά και το συντονιστή για να αλληλεπιδράσουν, δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές και δεξιότητες και και συγκρούονται μεταξύ τους για να κυριαρχήσουν και να δείξουν τη δύναμή τους. Ακόμη τα δίκτυα επικοινωνίας μέσα στην ομάδα αρχίζουν να διευρύνονται και τα μέλη μιλούν μεταξύ τους χωρίς τη μεσολάβηση του συντονιστή, εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους, επισημαίνουν δύσκολες συμπεριφορές που παρατηρούν στους άλλους, δηλώνουν τη διαφοροποίησή τους όταν δε συμφωνούν με κάτι, συχνά δημιουργούνται κλίκες και υπο-ομάδες, και κυριαρχεί μια εχθρότητα και δυσaráρεσκεια προς το πρόσωπο του συντονιστή

που συμβολίζει την εξουσία (Jones & Robinson, 2000. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Corey, 2012. Shechtman, 2014. Ettin, 1988.).

Μετά από ένα τέτοιο εχθρικό κλίμα που δημιουργείται μέσα στην ομάδα στο στάδιο της μετάβασης ο ρόλος του συντονιστή και οι χειρισμοί του είναι αρκετά λεπτοί. Ο συντονιστής στο σημείο αυτό λοιπόν καλείται να μετριάσει τους φόβους των μελών, να περιορίσει την διάθεση της αντίστασης που έχουν απέναντι στην ομάδα και τον ίδιο, να τα βοηθήσει να μοιραστούν τις κοινές ανησυχίες τους και να διαχειριστούν την αδιαλλαξία τους γύρω από το θέμα. Σταθερά και γρήγορα, με ζεστασιά και ενσυναίσθηση χρειάζεται να σταματήσει την μη επιθυμητή συμπεριφορά των μελών εγκαθιστώντας στην ομάδα νέους κανόνες συνοχής, συνεργασίας, αυτοαποκάλυψης και αισθήματος του «ανήκειν», για να εξασφαλίσει τη συνέχεια στην επόμενη φάση εργασίας. Έτσι σταδιακά τα μέλη παύουν να αντιστέκονται στις μεταξύ τους σχέσεις και να προκαλούν το ένα το άλλο και κυριαρχεί μεταξύ τους το αίσθημα της αμοιβαιότητας, της αναγνώρισης και της συνοχής (Jones & Robinson, 2000. Corey, 2012. Shechtman, 2014. Ettin, 1988. Furr, 2000).

3.3.3 Μεσαίο στάδιο ανάπτυξης (II) : Η φάση της εργασίας/συνοχής

Ενώ η προηγούμενη φάση αυτού του σταδίου χαρακτηρίζεται από την αντίσταση και προκλητική συμπεριφορά των μελών, η φάση της εργασίας/συνοχής, που είναι η καρδιά της ομαδικής διαδικασίας, χαρακτηρίζεται από στοιχεία όπως η κάθαρση, η συνοχή, η σταθεροποίηση των ορίων και η ρύθμιση των κανόνων (DeLucia-Waack, 2006).

Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά υφίστανται σε γνωσιακή και συναισθηματική εξερεύνηση, αυτοεξερεύνηση και καθαρικές εμπειρίες και σε αναγνώριση των λανθασμένων συμπεριφορών, πεποιθήσεων και στάσεων τους μέσα από δομημένες δραστηριότητες. Αρχίζουν να νιώθουν το αίσθημα της καθολικότητας, εξερευνούν σε βάθος εκτός από τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους, επιλύουν τις συγκρούσεις μεταξύ τους, νιώθουν την ασφάλεια, την αποδοχή και τον σεβασμό από την ομάδα, νιώθουν εμπιστοσύνη και έτσι μπορούν να αυτοαποκαλυφθούν. Επίσης όλοι ακολουθούν τους κανόνες της ομάδας, συνεργάζονται μεταξύ τους, γνωρίζουν τι προσδοκίες έχουν από την κάθε συνάντηση, αλληλοϋποστηρίζονται και ενθαρρύνονται για την επίτευξη των κοινών στόχων. Η ομάδα είναι πλέον πιο παραγωγική, κυριαρχεί ο ενθουσιασμός στα μέλη, είναι ενεργητικά, πρόθυμα να δουλέψουν πάνω στο πρόβλημά τους, να το μοιραστούν με τους άλλους και μαθαίνουν πως μπορούν πλέον μόνα τους να συνάπτουν διαπροσωπικές σχέσεις αφού ο ρόλος του συντονιστή γίνεται πιο διακριτικός. Επικρατεί συνεπώς ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην ομάδα, οι σχέσεις των παιδιών εξομαλύνονται και αντιμετωπίζουν το συντονιστή ως οδηγό-σύμβουλο και όχι ως ειδικό, αντιλαμβανόμενα ότι είναι ο καιρός να αναλάβουν μόνα τους την ευθύνη της ζωής τους (DeLucia-Waack, 2006. Corey, 2012. Shechtman, 2014. Ettin, 1988. Βασιλόπουλος και συν., 2011).

Καταληκτικά, στο μεσαίο στάδιο το αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι ότι επέρχονται οι πρώτες αλλαγές στη συμπεριφορά των μελών, τα οποία κινητοποιούνται και ανακαλύπτουν νέα πράγματα για τον εαυτό τους, είναι περισσότερα ανεξάρτητα και αυτόνομα να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις, να στηρίξουν το ένα το άλλο, να επικεντρωθούν στο εδώ και τώρα και να δοκιμάσουν τις νέες τους συμπεριφορές και δεξιότητες εκτός ομάδας (Corey,

2012. Shechtman, 2014. Ettin, 1988. Βασιλόπουλος και συν., 2011. DeLucia-Waack, 2006, όπ. αναφ. στο Μπαούρδα, 2013. Furr, 2000).

3.3.4 Τελικό στάδιο ανάπτυξης / Τερματισμός της ομάδας

Ο τερματισμός της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της θεραπευτικής διαδικασίας. Η επιτυχής ολοκλήρωση της όμως έχει ισχυρό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μελών της ομάδας, τη συμπεριφορά τους και πιθανόν και στις μελλοντικές διαπροσωπικές σχέσεις τους (Corey, 2012. Shechtman, 2014).

Στις συναντήσεις που προμηνύουν τη λήξη της ομάδας, οι οποίες είναι μιας έως δυο, συχνά τα μέλη δείχνουν περισσότερη αντίσταση, είναι απαισιόδοξα ή αποσύρονται. Το τέλος της ομάδας φαντάζει για εκείνα μια δύσκολη διαδικασία και γι αυτό τη βιώνουν σαν απώλεια και φοβούνται να ανεξαρτητοποιηθούν. Μάλιστα ορισμένες φορές η δυσαρέσκεια τους αυτή εκδηλώνεται και στη σχέση τους με τον συντονιστή της ομάδας. Τα μέλη ενώ αναγνωρίζουν τη συμβολή του στην ομάδα, νιώθουν για το πρόσωπό του αποστέρηση, λύπη και θυμό για τον τερματισμό της σχέσης τους. Εκτός όμως τα δυσάρεστα συναισθήματα τους, παρατηρείται ότι τα μέλη βιώνουν και το αίσθημα της ευχαρίστησης και ανακούφισης για την αλλαγή που επήλθε ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην ομάδα και εξωτερικεύουν τη θετική εκτίμηση της όλης εμπειρίας (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Mobley & Fort, 2007. Corey, 2012. Furr, 2000. Shechtman, 2014).

Ο συντονιστής από την πλευρά του γνωρίζοντας ότι η διαδικασία φτάνει στην ολοκλήρωση της, χρειάζεται να το υπενθυμίζει στα μέλη της ομάδας, να τα προετοιμάζει μειώνοντας την έντασή τους, να τα ενθαρρύνει να συνεχίσουν την εξέλιξη τους και εκτός ομάδας και να τους καλλιεργεί το αίσθημα της συνέχειας και φροντίδας μετά την περάτωση του προγράμματος για να τα κινητοποιήσει να διατηρήσουν τις αλλαγές που πέτυχαν. Για το λόγο αυτό καλό είναι να διαλέγει θέματα και ασκήσεις που επικεντρώνονται περισσότερο σε αυτά που έμαθαν τα μέλη μέσα στην ομάδα και στο πως μπορούν να τα εντάξουν και εξασκήσουν στην καθημερινότητα τους μελλοντικά. Με τον τρόπο αυτό δίνει στα μέλη την ευκαιρία να λάβουν μια θετική ανατροφοδότηση από την ομάδα,

να αξιολογήσουν τα όσα έμαθαν, να αξιολογήσουν συνολικά την εμπειρία τους από την ομάδα, να ελπίζουν και να κάνουν σχέδια για μελλοντικές αλλαγές και να πούνε αντίο ο ένας στον άλλον (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Mobley & Fort, 2007. Corey, 2012. Furr, 2000. Shechtman, 2014. Ettin, 1988).

Καταληκτικά το στάδιο του τερματισμού της ομάδας οδηγεί τα μέλη σε ένα νέο ξεκίνημα της ζωής τους, κατά το οποίο μπορούν να συνεχίσουν την προσωπική τους ανάπτυξη στην πραγματική ζωή (Shechtman, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΟΙ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΣΤΙΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

4.1 Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ

Την τελευταία δεκαετία υπάρχει μια αύξηση στη χρήση δομημένων ομάδων, όπως ακριβώς οι ψυχοεκπαιδευτικές, οι οποίες εστιάζουν σε ένα θέμα, εκπαιδεύουν τα μέλη τους, τα βοηθούν να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις τους στην πράξη και τα αξιολογούν (Peled & Peler, 2012). Ωστόσο οι διαδικασίες που ακολουθούν οι συγκεκριμένες ομάδες είναι αρκετά σύνθετες και χρειάζεται να γίνουν κατανοητές από τα μέλη, ώστε να καταφέρουν να ωφεληθούν και να καταφέρουν να πετύχουν τους στόχους τους (Peled & Peler, 2012. Kivlighan & Arseneau, 2009, όπ. αναφ. στο Λιόντου, 2015).

Ο όρος ομαδικές διαδικασίες (group process) συνδέεται συχνά με το περιεχόμενο της ομάδας (group content) στα πλαίσια της συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας (Peled & Peler, 2012), καθώς είναι δυο θεμελιώδεις έννοιες και καθοριστικές για τη δυναμική της ομάδας, την ανάπτυξη και την παραγωγικότητα της (Gladding, 1995, όπ. αναφ. στο Geroski & Kraus, 2002)

Ειδικότερα η βιβλιογραφία ορίζει την ομαδική διαδικασία ως το εδώ και τώρα, το παρόν, οι υποσυνείδητες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην ομάδα, τα εξελικτικά στάδια μέσα από τα οποία περνά, οι διαπροσωπικές και προσωπικές σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των μελών και μεταξύ των μελών και του συντονιστή, η φύση των παραπάνω αλληλεπιδράσεων, οι συναισθηματικές εμπειρίες και αντιδράσεις των μελών και οι ισχυρές επιθυμίες και φόβοι τους (Berman-Rossi 1993, όπ. αναφ. στο Peled & Peler, 2012. Henry 1992, όπ. αναφ. στο Peled & Peler, 2012. MacKenzie & Livesley 1983 όπ. αναφ. στο Peled & Peler, 2012. Carroll & Wiggins, 1997, όπ. αναφ. στο Geroski & Kraus, 2002. Yalom, 1995, όπ. αναφ. στο Geroski & Kraus, 2002. Brown, 2003).

Με έναν γενικότερο ορισμό λοιπόν η έννοια της διαδικασίας που λαμβάνει χώρα τόσο στο μικρο-επίπεδο όσο και στο μακρο-επίπεδο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εν ολίγοις ως το ‘‘πώς’’ της ομάδας, δηλαδή ως το πώς τα πράγματα συμβαίνουν στην ομάδα και το κάθε μέλος επηρεάζεται συνειδητά ή ασυνείδητα, πώς τα μέλη καταλαβαίνουν το περιεχόμενο της ομάδας, πώς

μαθαίνουν μέσα από αυτό, πώς συνάπτουν σχέσεις μεταξύ τους και πώς οικοδομείται το ομαδικό κλίμα (Geroski & Kraus, 2002. Brown, 2003).

Τέλος δυο σημαντικά στοιχεία που υπάρχουν γύρω από τις ομαδικές διαδικασίες είναι ότι (α) πρόκειται για συνεχόμενες διαδικασίες που συμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και σε όλα τα εξελικτικά της στάδια και (β) ότι απαραίτητα ο συντονιστής χρειάζεται να έχει φροντίσει για το κατάλληλο σχεδιασμό τους ώστε να βοηθήσει τα μέλη να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη σημασία των ομαδικών διαδικασιών, να δει μέσα από αυτές τις ανάγκες των μελών του και να αντλήσει πληροφορίες γι αυτά, να παρατηρήσει τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα τους, να τα κάνει να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη προς την ομάδα και να πετύχει το κατάλληλο ομαδικό κλίμα, τους θεραπευτικούς παράγοντες και μια ισχυρή θεραπευτική συμμαχία (Brown, 2003).

4.2 Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ

Ένα από τα βασικότερα στοιχεία της θεραπευτικής διαδικασίας είναι η θεραπευτική συμμαχία, η οποία γενικά ορίζεται από πολλούς ερευνητές της ψυχοθεραπείας ως ο συνεργατικός και συναισθηματικός δεσμός μεταξύ των μελών και του συντονιστή (Martin, Garske, & Davis, 2000), που βοηθά στο να εργαστούν μαζί για την επίτευξη των στόχων της θεραπείας (Muran & Barber, 2011).

Ειδικότερα οι έννοιες που έχουν δοθεί στην θεραπευτική συμμαχία («therapeutic alliance») είναι πολλές και προέρχονται από διαφορετικές θεραπευτικές θεωρητικές κατευθύνσεις. Ξεκινώντας από την ψυχαναλυτική σχολή, μια από τις πρώτες έννοιες που ο Freud (Freud, 1912/1958/1913, όπ. αναφ. στο Horvath, Fluckiger, DelRe, & Symonds, 2011. Muran & Barber, 2011. Horvath & Luborsky, 1993), χρησιμοποίησε για να συνδέσει την έννοια της θεραπευτικής συμμαχίας ήταν η θετική μεταβίβαση («positive transference»), που συμβαίνει στη σχέση του πελάτη και του θεραπευτή. Ο πελάτης δηλαδή που βρίσκεται στην αρχή της θεραπείας του νιώθει άγχος, ενεργοποιεί την άμυνα του και θέλει να φύγει από την θεραπευτική διαδικασία, όμως ο θεραπευτής βοηθά τον ασθενή να παραμείνει στη θεραπεία και παραδόξως ο ασθενής επιθυμεί να συνεργαστεί και να μοιραστεί με τον

θεραπευτή τις ανησυχίες του. Μετέπειτα ο όρος της θεραπευτικής συμμαχίας επεξεργάστηκε από τον ερευνητή ψυχαναλυτή Greenson (1967, όπ. αναφ. στο Muran & Barber, 2011. Horvath et. al., 2011) ο οποίος τον σύνδεσε με τον όρο «Working Alliance» προκειμένου να δώσει περισσότερη έμφαση στην ικανότητα του πελάτη να εργαστεί με βάση τους τρόπους που του προτείνει ο θεραπευτής για να θεραπευτεί και να τονίσει την εμπιστοσύνη και την καλή θέληση του πελάτη προς τον θεραπευτή του. Άλλες έννοιες με τις οποίες συνδέθηκε ακόμη η θεραπευτική συμμαχία στο παρελθόν από ερευνητές της ψυχοδυναμικής κατεύθυνσης ήταν: η βοηθητική συμμαχία («helping alliance») και η σχέση των υποκειμένων («object relationship», Bowlby, 1988, όπ. αναφ. στο Horvath & Luborsky, 1993). Ακολούθως η ανθρωπιστική θεωρία με κύριο εκπρόσωπό της τον Rogers (1951, 1957 όπ. αναφ. στο Horvath & Luborsky, 1993) υποστήριξε ότι θεραπευτική συμμαχία είναι μια σχέση «εγώ και εσύ» («I and Thou») κατά την οποία ο θεραπευτής χρειάζεται να είναι ενσυναισθητικός, γνήσιος και να δείχνει ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση προς τον πελάτη του αφού αυτή η στάση του βοηθά και τους δυο να φτάσουν στην επίτευξη των θεραπευτικών οφελών. Τέλος, η κατεύθυνση των κοινωνικών ψυχολόγων συνέδεσε την έννοια της θεραπευτικής συμμαχίας με τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι πελάτες σε ένα θεραπευτή. Στην ουσία δηλαδή οι πελάτες μέσα από τη σχέση με τον θεραπευτή τους αρχίζουν να σχηματίζουν για αυτόν την εικόνα του ειδικού, του αξιόπιστου και ελκυστικού και ακριβώς τα στοιχεία αυτά είναι που τους δίνουν δύναμη για να πετύχουν την επιθυμητή αλλαγή (Horvath & Luborsky, 1993).

Παρόλο που όλες οι παραπάνω θεωρητικές κατευθύνσεις ακολουθούν διαφορετικούς τρόπους θεραπείας φαίνεται να έχουν τα ίδια θεραπευτικά οφέλη και ότι στηρίζονται σε κοινές μεταβλητές που ευθύνονται για την βελτίωση των ασθενών. Ένας τέτοιος κοινός παράγοντας μεταξύ των θεωριών, καθοριστικής σημασίας για το θεραπευτικό αποτέλεσμα, είναι η «θεραπευτική συμμαχία». Η πιο αποδεκτή και πανθεωρητική σημασία για τον παράγοντα αυτό δόθηκε από τον Bordin (1976, 1980, 1989, όπ. αναφ. στο Horvath & Luborsky, 1993. Muran & Barber, 2011), ο οποίος όρισε ότι η θεραπευτική συμμαχία είναι η καλή συνεργασία ασθενή και θεραπευτή ενάντια στα προβλήματα και την αυτοκαταστροφική του συμπεριφορά του πρώτου με στόχο την αλλαγή του προς

το καλύτερο. Επίσης παρατήρησε ότι η θεραπευτική συμμαχία περιλαμβάνει τρία στοιχεία, (1) τις εργασίες, (2) τον δεσμό και (3) τους στόχους:

- -Με τον όρο «εργασίες» δηλώνεται ότι σε μια λειτουργική σχέση πελάτη-θεραπευτή χρειάζεται να γίνεται μια από κοινού συμφωνία για τις εργασίες που πρέπει να εκτελέσει ο πελάτης για να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα της θεραπείας.
- -Με τον όρο «δεσμό» δηλώνεται ότι ο πελάτης και ο θεραπευτής συνδέονται με έναν συναισθηματικό δεσμό και ότι στη σχέση τους υπάρχουν στοιχεία όπως η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αποδοχή και η εχεμύθεια
- -Με τον όρο «στόχοι» τέλος δηλώνεται ότι στη σχέση θεραπευτή-πελάτη γίνεται μια από κοινού συμφωνία για τον καθορισμό και την εκτίμηση των στόχων της παρέμβασης (Horvath & Luborsky, 1993. Muran & Barber, 2011. Horvath, et al., 2011. Martin, Garske, & Davis, 2000)

Επίσης αξίζει να προστεθεί στη βασική ιδέα της θεωρίας του Bordin (1980, όπ. αναφ. στο Horvath & Luborsky, 1993) ότι η θεραπευτική συμμαχία είναι ένα από τα πιο ενεργά συστατικά της θεραπείας, που κρατά ενωμένους τον θεραπευτή και τον πελάτη και μπορεί να πείσει τον δεύτερο να αποδεχτεί και να ακολουθήσει την θεραπεία πιστά. Αυτό εξηγείται από το ότι η θεραπεία και οι εργασίες που γίνονται μέσα σε αυτήν είναι σκόπιμες δραστηριότητες για την επίτευξη ορισμένων στόχων αλλά για να συμβεί αυτό χρειάζεται η δυαδική διαπραγμάτευση και συνεργασία πελάτη-θεραπευτή. Όταν όμως η σχέση αυτή μεταξύ των δυο δεν πετυχαίνεται αφού ο καθένας τους έχει τις δικές του ιδέες και προσδοκίες για το ποια είναι η αποτελεσματική εργασία κατά τη διάρκεια της θεραπείας, τότε ο πελάτης αποσύρεται προσωρινά ή μόνιμα από τη θεραπευτική σχέση και ο θεραπευτής κατευθύνεται στο να αναζητήσει μεθόδους που θα διευθετήσουν το πρόβλημα της σχέσης τους. Το στοιχείο λοιπόν αυτό αποδεικνύει κατά τον Bordin ότι η ποιότητα της εργασίας του ενός συνεχώς βρίσκεται υπό αξιολόγηση από τον άλλον και η συμμετοχή των δυο στις εργασίες της θεραπείας είναι το ίδιο απαραίτητη (Muran & Barber, 2011).

Τέλος, μέσα από τη βιβλιογραφία έχει καταγραφεί ότι η θεραπευτική συμμαχία συμβάλλει στη θετική αλλαγή του ατόμου που ζητά βοήθεια στα

πλαίσια της ψυχοθεραπείας (Beutler, et al., 2004, όπ. αναφ. στο Levy-Frank, Ohayon, Kraventz, & Roe, 2011. Horvath and Bedi, 2002, όπ. αναφ. στο Levy-Frank, Ohayon, Kraventz, & Roe, 2011), της οικογενειακής θεραπείας (Sprenkle and Blow, 2004, όπ. αναφ. στο Levy-Frank et. al., 2011) και της ομαδικής θεραπείας (Marziali et al., 1997, όπ. αναφ. στο Levy-Frank et. al., 2011). Ουσιαστικά η ποιότητα της σχέσης/συμμαχίας μεταξύ του θεραπευτή και του ασθενή, η οποία “χτίζεται σταδιακά”, ανεξάρτητα από τον τύπο της θεραπείας είναι αυτή που σύμφωνα με τους ερευνητές σχετίζεται με το θεραπευτικό αποτέλεσμα και λειτουργεί ως προβλεπτική μεταβλητή γι’ αυτό. Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο μια τέτοια λειτουργική σχέση θεραπευτή-πελάτη μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην θεραπεία, είναι όταν ο πελάτης νιώθει εμπιστοσύνη για τον θεραπευτή του, πίστη στις διαδικασίες που ο τελευταίος έχει επιλέξει, υποστήριξη από τον θεραπευτή, όταν αντιμετωπίζει τον θεραπευτή σαν συμμετέχων στη θεραπευτική διαδικασία και όταν υπάρχει ένα ικανοποιητικό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ τους (Horvath & Symonds, 1991, όπ. αναφ. στο Horvath & Luborsky, 1993. Martin, Garske, & Davis, 2000. Bordin, 1994, όπ. αναφ. στο Horvath, Fluckiger, DelRe, & Symonds, 2011. Smerud & Rosenfarb, 2008).

Καταληκτικά αν και δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να εξετάζουν την θεραπευτική συμμαχία σε ομάδες παιδιών, ωστόσο έρευνες δείχνουν ότι το αποτέλεσμα είναι ίδιο με της ατομικής θεραπείας των ενηλίκων (Piper et al., 2005, όπ. αναφ. στο Shechman & Katz, 2007) και ότι είναι αρκετά δύσκολο να δημιουργηθεί θεραπευτική συμμαχία με παιδιά αφού ακόμα δε γνωρίζουν ποια είναι τα προβλήματα τους και συχνά δείχνουν αντίσταση στη θεραπεία (Elvins & Green, 2008, όπ. αναφ. στο Roest, van der Helm, Strijbosch, van Brandenburg, & Stams, 2016).

4.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η έρευνα έχει καθιερώσει τα τελευταία χρόνια να υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών και θεραπευτικών ομάδων έγκειται στην αποτελεσματική ηγεσία της ομάδας (Burlingame, Fuhriman, & Johnson, 2004. Kline, 2003, όπ αναφ. στο Rubel & Kline, 2008. Yalom, 1995, όπ αναφ. στο Rubel & Kline, 2008). Οι Conyne, Harvill, Morganett, Morran και Hulse-Killacky (1990, όπ αναφ. στο Rubel & Kline, 2008) περιγράφουν την αποτελεσματική ηγεσία της ομάδας ως μια σύνθετη προσπάθεια η οποία επεκτείνεται πέρα από την απλή εφαρμογή δεξιοτήτων και τεχνικών, που απαιτεί αυθόρμητους και δημιουργικούς χειρισμούς σε απροσδιόριστες καταστάσεις. Για να μπορέσει λοιπόν ένας συντονιστής να ανταπεξέλθει στις παραπάνω δυσκολίες χρειάζεται απαραίτητα να περνά μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης ώστε να είναι άρτια εκπαιδευμένος, να έχει γνώσεις πάνω στην καθοδήγηση μιας θεραπευτικής ομάδας, να έχει επαρκή πρακτική εμπειρία, να είναι ενημερωμένος για τις νέες εξελίξεις στο χώρο εργασίας του και να εποπτεύεται (Wilson, Rapin, & Haley-Banez, 2000. Furr & Barret, 2000).

Ο ρόλος του συντονιστή στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα είναι καθοριστικής σημασίας αφού χάρη σε αυτόν τα μέλη αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια δυναμική και συνοχή στην ομάδα, προωθούνται οι θεραπευτικοί παράγοντες και η μάθηση και δίνεται έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε μέλους (DeLucia-Waack, 2006. Kottler & Englar-Carlson, 2014). Επίσης ο ρόλος του συντονιστή είναι διδακτικός αφού είναι ο υπεύθυνος για την παρουσίαση της νέας πληροφορίας στα μέλη και των δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες θα εξασκήσουν τις πρακτικές δεξιότητες τους. Ταυτόχρονα ο ρόλος του είναι και βοηθητικός αφού βοηθά συνεχώς τα μέλη να εντοπίσουν το νόημα των στόχων της ομάδας και πως να το εφαρμόσουν έπειτα στην καθημερινή τους ζωή και τέλος στα πλαίσια της ψυχοεκπαίδευσης είναι και λειτουργικός αφού είναι το πρόσωπο που φροντίζει για τη δομή και οργάνωση του περιεχομένου, του υλικού και των δραστηριοτήτων των συναντήσεων της ομάδας. Τα στοιχεία που καθορίζουν όμως ευρύτερα τον ρόλο του συντονιστή και κάνουν επιτυχημένο αυτόν αλλά

και την ομάδα του είναι το στυλ αλληλεπίδρασης του με τα μέλη, τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και η στάση του (DeLucia-Waack, 2006).

Η γνώση και η εμπειρία είναι οπωσδήποτε απαραίτητα εφόδια για έναν καλό συντονιστή (Brown, 2011). Το πιο σημαντικό όμως χαρακτηριστικό του σύμφωνα με όλα τα είδη των θεραπευτικών παρεμβάσεων, που του δίνει κύρος και δύναμη στην ομάδα είναι η προσωπικότητα του (Trotzer, 2013. Pomery, Schofield, Xhilaga & Gough, 2016. Center for Substance Abuse Treatment, 2005. DeLucia-Waack, 2006, Hutchinson, 2016):

- Το πρώτο προσωπικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού συντονιστή είναι η αυτογνωσία, η οποία σαν μια εσωτερική διεργασία βοηθά των συντονιστή να μείνει σταθερός στα πιστεύω και στις αξίες του και να αποφασίσει ποιους στόχους θέλει να πετύχει, ποιες δεξιότητες πρέπει να χρησιμοποιήσει, ποιες να αναπτύξει, ποιες να περιορίσει και ποιες τον κάνουν πιο ελκυστικό και οικείο στα μέλη. Η αυτογνωσία συνεπώς σαν χαρακτηριστικό είναι σημαντική γιατί ο συντονιστής επηρεάζει τη φύση της ομάδας και ο τρόπος που εκείνος αντιδρά καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πώς θα ανταποκριθούν τα μέλη (Trotzer, 2013. Pomery, Schofield, Xhilaga & Gough, 2016. Center for Substance Abuse Treatment, 2005. DeLucia-Waack, 2006, Hutchinson, 2016).
- Τα επόμενα βασικά χαρακτηριστικά ενός συντονιστή θα πρέπει να είναι η ανοιχτότητα, η άνευ όρων αποδοχή και η ευελιξία, τα οποία τον βοηθούν να αναπτύξει παραμέτρους κατάλληλες για τη φύση και τα προβλήματα των μελών της ομάδας. Η ανοιχτότητα είναι η αξία που προέρχεται από την ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού του που του επιτρέπει να δέχεται ιδέες από τα μέλη χωρίς να νιώθει προσωπική απειλή και να “ανοιχτεί” πάνω στις αποκαλύψεις των μελών του χωρίς να χρησιμοποιεί την κρίση του ως προστατευτικό μηχανισμό. Έτσι ο συντονιστής καταφέρνει να επικοινωνεί πιο εύκολα με τα μέλη και να δείχνει την εκτίμηση και αποδοχή του στη διαφορετικότητα τους και με αυτόν τον τρόπο να τα ωθεί σταδιακά προς την αυτοαποκάλυψη τους. Επίσης η ευελιξία είναι αποτέλεσμα της αυτοπεποίθησης και της ευαισθησίας του συντονιστή προς τις ανάγκες των μελών. Ο ευέλικτος

λοιπόν συντονιστής γνωρίζει τα όρια του, επιδιώκει ορισμένες φορές να δοκιμάσει να τα διευρύνει και συνεχώς αξιολογεί τις δυνατότητες του σε νέες εμπειρίες αποκτώντας έτσι περισσότερη πείρα (Trotzer, 2013. Pomery, Schofield, Xhilaga & Gough, 2016. Center for Substance Abuse Treatment, 2005. DeLucia-Waack, 2006, Hutchinson, 2016).

- Σημαντικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού συντονιστή είναι και η θετικότητα, το χιούμορ και η προθυμία του τα οποία μπορεί να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τα μέλη γύρω του, να τα κάνει να δουν την θετική πλευρά της ζωής τους και να νιώθουν καλά με τον εαυτό τους (Trotzer, 2013. Pomery, Schofield, Xhilaga & Gough, 2016. DeLucia-Waack, 2006, Hutchinson, 2016).
- Ακόμη ένα χαρακτηριστικό είναι το γνήσιο και ειλικρινές ενδιαφέρον και η καλοσύνη του συντονιστή για τα μέλη της ομάδας του και τα προβλήματα τους αφού έτσι τους δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και συνοχής (DeLucia-Waack, 2006. Trotzer, 2013).
- Επίσης η ζεστασιά και η φροντίδα είναι δυο χαρακτηριστικά του συντονιστή που πρέπει σίγουρα να διαθέτει για τους συνανθρώπους του και υπάρχουν και πολλοί τρόποι για να τους το μεταδώσει. Εκδηλώνοντας μια τέτοια διάθεση ο συντονιστής, βοηθά και προδιαθέτει τα μέλη να τον ακολουθήσουν και να χτίσουν ένα ισχυρό δέσιμο μεταξύ τους νιώθοντας σεβασμό ο ένας για τον άλλον (Pomery, Schofield, Xhilaga & Gough, 2016. Hutchinson, 2016).
- Συνάμα ο συντονιστής χρειάζεται να είναι αντικειμενικός, ακέραιος, ώριμος, σταθερός, αυθεντικός και σίγουρος. Στην ουσία χρειάζεται να μπορεί όπως έχει αναφέρει ο Rogers (1962, όπ. αναφ. στο Trotzer, 2013) να καταλαβαίνει τον απέναντι του και να βλέπει τα πράγματα σαν να ήταν ο ίδιος αυτό το πρόσωπο, χωρίς όμως να βγαίνει από την -σαν να- κατάσταση και να χάνει την ταυτότητα του παρόλη την συναισθηματική συμμετοχή του στο πρόβλημα του άλλου και την πίεση που νιώθει από αυτό. Γενικότερα συνεπώς είναι αποτελεσματικός όταν είναι ικανός να διαχειριστεί τις αδυναμίες του, να είναι ειλικρινής με τον εαυτό του και με τα μέλη της ομάδας, να λειτουργεί ανεξάρτητα από τους γύρω του και να εξελίσσεται όντας ενεργητικός.

- Τέλος αρκετά βοηθητικό για έναν συντονιστή είναι το θάρρος που μπορεί να τον γλιτώσει από αρκετές δύσκολες καταστάσεις και η ικανότητα του να είναι υποστηρικτικός και να δίνει κουράγιο στους γύρω του (Hutchinson, 2016).

4.3.1 Οι δεξιότητες του συντονιστή στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα

Εκτός από τα κατάλληλα χαρακτηριστικά ο σύμβουλος θα πρέπει να διαθέτει και τις κατάλληλες δεξιότητες που θα βοηθήσουν τον ίδιο και τα μέλη της ομάδας να είναι αποτελεσματικά. Σε έρευνα των Lieberman, Yalom και Miles (1973) λοιπόν καθορίζονται τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων που χρειάζεται να ασκεί ένας αποτελεσματικός σύμβουλος και που βοηθούν στο να πετύχει η ομάδα τα επιθυμητά αποτελέσματα αφού έχουν γραμμική σχέση με αυτά (Yalom, 1995, όπ. αναφ. στο DeLucia-Waack, 2006): η δεξιότητα της συναισθηματικής ενεργοποίησης, η δεξιότητα της φροντίδας, η δεξιότητα της απόδοσης νοήματος και η δεξιότητα της διοικητικής λειτουργίας.

-Η δεξιότητα της φροντίδας

Η φροντίδα του συντονιστή εκφράζεται μέσα από τη ζεστασιά, την ενσυναίσθηση, την υποστήριξη, τη θετική άποψη, την αποδοχή, τη γνησιότητα, την ανησυχία και τη στοργή. Μέσα από τις τεχνικές του αυτές ο συντονιστής μπορεί να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να νιώσουν ασφάλεια και προστασία, ότι μπορούν να ρισκάρουν, να πάρουν ανατροφόδοτηση, να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, να αφήσουν τους εαυτούς τους ελεύθερους, να κάνουν λάθη, να μοιραστούν θετικά και αρνητικά συναισθήματα και να νιώσουν ότι είναι κομμάτι της ομάδας με αξία. Έτσι το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγούνται τα μέλη βιώνοντας τα παραπάνω είναι η εξέλιξη και η μάθηση τους, αναγνωρίζουν την αξία τους, μπορούν να μοιράζονται ελεύθερα τις εμπειρίες τους και δημιουργούν καλύτερη συνοχή την ομάδα (Lieberman, Yalom, & Miles, 1973).

-Η δεξιότητα της διοικητικής λειτουργίας

Η διοικητική λειτουργία περιλαμβάνει συμπεριφορές από πλευράς του συντονιστή οι οποίες παρέχουν δομή στην ομάδα. Μερικές τέτοιες συμπεριφορές είναι:

- - Η δημιουργία νορμών που αφορούν την προσέλευση, την παρακολούθηση, την εμπιστευτικότητα και το σεβασμό ανάμεσα στα μέλη
- -Η δημιουργία ρόλων
- -Η εστίαση στο θέμα, στους στόχους, στο τι συνέβη σε προηγούμενες συναντήσεις με τα μέλη και στο τι έχουν μάθει τα μέλη από την ομάδα
- -Η οριοθέτηση
- -Η διαχείριση του χρόνου
- -Η επιλογή του ρυθμού της ομάδας
- -Η επιλογή των προτεινόμενων διαδικασιών
- -Η προστασία που περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η επιλογή ή ο αποκλεισμός μελών από την ομάδα, η δημιουργία κατάλληλων ομαδικών κανόνων, η παροχή προτύπων για το πώς πρέπει να εκφράζεται η φροντίδα προς τα μέλη και η εμπόδιση των μελών που προχωρούν σε υπερβολική αυτοαποκάλυψη (Lieberman, Yalom, & Miles, 1973).
- -Η διακοπή η οποία είναι ένας τύπος προστασίας και με την χρήση της ο συντονιστής μπορεί να κάνει ένα μέλος να σταματήσει να αναφέρει ιστορίες άσχετες με την ομάδα, να μιλάει ασυνάρτητα, να είναι συνεχώς διερευνητικό, να κάνει αδιάκριτα σχόλια, να είναι επιθετικό και επικριτικό προς τα υπόλοιπα μέλη και να εισβάλλει στην ιδιωτικότητα τους (Morran et. al., 2004, όπ. αναφ. στο DeLucia-Waack, 2006).

Γενικότερα λοιπόν η χρήση της δεξιότητας και των συμπεριφορών αυτών από τον συντονιστή ξεκινά ήδη από τις πρώτες συναντήσεις για να καταφέρει να προωθήσει το ομαδικό κλίμα, να βοηθήσει τα μέλη να νιώσουν ασφάλεια, εμπιστοσύνη και συνοχή στα πλαίσια μιας δομημένης ομάδας, να ενισχύσει την αυτοαποκάλυψη και αυτοεξερεύνηση των μελών, να συμβάλλει στο να δημιουργήσουν κανόνες, να συμμετέχουν ενεργά και να αναγνωρίζουν τους προσωπικούς και τους ομαδικούς στόχους (Lieberman, Yalom, & Miles, 1973).

-Η δεξιότητα της συναισθηματικής ενεργοποίησης

Η συναισθηματική ενεργοποίηση περιλαμβάνει ενέργειες του συντονιστή που βοηθούν πρώτον τα μέλη να εξερευνήσουν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τους και δεύτερον να συνδέσουν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους με αυτό που συμβαίνει μέσα στην ομάδα. Μερικές παρεμβάσεις που βοηθούν στην ενεργοποίηση των συναισθημάτων, στην αύξηση της συμμετοχής των μελών και στη διαπροσωπική μάθηση τους κατά την Morran et. al. (2004, όπ. αναφ. στο DeLucia-Waack, 2006) είναι:

- -Η παρακίνηση μέσω της οποίας ο συντονιστής ζητά από τα μέλη να ενεργοποιηθούν μέσα στην ομάδα και να παρέχουν περισσότερες πληροφορίες, να σχολιάζουν και να αντιδρούν ώστε να τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν, ειδικά σε περιπτώσεις που κάποια μέλη το θεωρούν δύσκολο να μοιραστούν τις σκέψεις τους με άλλους ή αποφεύγουν να εμβαθύνουν στα ζητήματα που τα απασχολούν (Morran et. al., 2004, όπ. αναφ. στο DeLucia-Waack, 2006)
- -Η παροχή προτύπων η οποία συμβαίνει όταν ο συντονιστής επιδεικνύει δεξιότητες, απόψεις και χαρακτηριστικά που ελπίζει να τα μεταδώσει και στα μέλη, όπως ο σεβασμός, η φροντίδα για τους άλλους, η αυτοαποκάλυψη, το να δίνει κάποιος και να παίρνει ανατροφοδότηση και η ανοιχτότητα. Με τον τρόπο αυτό αφού τα μέλη παρατηρούν τις συμπεριφορές του συντονιστή και τις μιμηθούν θα καταφέρουν να αυξήσουν τις ίδιες συμπεριφορές και να βελτιώσουν τα επιτεύγματα τους (Dies, 1994, όπ. αναφ. στο DeLucia-Waack, 2006).
- - Η σύνδεση είναι μια παρέμβαση του συντονιστή μέσω της οποίας μπορεί να συνδέσει ότι λέει και ότι κάνει ένα μέλος με τους προβληματισμούς των άλλων μελών. Έτσι ο συντονιστής πετυχαίνει την προώθηση της αλληλεπίδρασης, την συνοχή, την εμπιστοσύνη και την καθολικότητα μέσα στην ομάδα (Morran et. al., 2004, όπ. αναφ. στο DeLucia-Waack, 2006).
- -Η αυτοαποκάλυψη είναι ένας τρόπος με τον οποίο ο συντονιστής αποκαλύπτει στα μέλη τα προσωπικά του συναισθήματα, τις εδώ και τώρα αντιδράσεις του και τις εμπειρίες του σχετίζοντας τα με κάτι που

συνέβη στην ομάδα (Morran et. al., 2004, όπ. αναφ. στο DeLucia-Waack, 2006).

- -Η ενθάρρυνση ανατροφοδότησης δίνεται από τον συντονιστή προς τα μέλη για να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους και το τι είναι απαραίτητο να κάνουν για την προσωπική τους ανάπτυξη και την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Τέλος ο τρόπος με τον οποίο συμβαίνει είναι όταν τα μέλη και ο συντονιστής της ομάδας μοιράζονται τις προσωπικές τους αντιδράσεις και σκέψεις ο ένας για τον άλλον και για τα γεγονότα στην ομάδα (Morran et. al., 2004, όπ. αναφ. στο DeLucia-Waack, 2006).

-Η δεξιότητα της απόδοσης νοήματος

Μέσω αυτής της δεξιότητας και τη χρήση τεχνικών ο συντονιστής εξηγεί και ερμηνεύει στα μέλη το νόημα των γεγονότων και των διαδικασιών που συμβαίνουν μέσα στην ομάδα, τα βοηθά να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν όσα έμαθαν μέσα από τη συμμετοχή τους στις δράσεις της ομάδας, να συνδέσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους με την πραγματική τους ζωή και να κατανοήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους. Οι παρεμβάσεις του συντονιστή για την απόδοση νοήματος προς τα μέλη είναι (DeLucia-Waack, 2006):

- -Η ερμηνεία με την οποία ο συντονιστής προσφέρει πιθανές εξηγήσεις σε ένα βαθύτερο επίπεδο για τα γεγονότα, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα των μελών και θεωρείται μέρος της διαδικασίας της αλλαγής (DeLucia-Waack, 2006).
- -Η επεξεργασία κρίσιμων συμβάντων ως παρέμβαση χρησιμοποιείται από τον συντονιστή αξιοποιώντας τα σημαντικά γεγονότα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ώστε να βοηθήσει τα μέλη να αναγνωρίσουν το νόημα της εμπειρίας που τους προσφέρεται, να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, να αναγνωρίσουν το τι έμαθαν μέσα από το κάθε κρίσιμο συμβάν και πώς μπορούν να μεταφέρουν τις αποκτηθείσες γνώσεις στην πραγματική τους ζωή εφαρμόζοντας νέες συμπεριφορές εκτός ομάδας. Έτσι ο συντονιστής παρακινεί τα μέλη να είναι περισσότερα παραγωγικά, να

πετυχαίνουν τους ατομικούς στόχους τους, να πλαισιώνουν και να κατανοούν τις συναισθηματικές εμπειρίες τους (DeLucia-Waack, 2006).

- -Η αντιπαράθεση μέσω της οποίας ο συντονιστής δείχνει στα μέλη ότι πρέπει να εξετάσουν την συμπεριφορά τους και την επίδραση της με ένα διαφορετικό τρόπο (Brown, 2011), δηλαδή τονίζει τις αντιφάσεις, τις άμυνες και τις παράλογες πεποιθήσεις που μπορεί να έχουν (Schechtman & Yanon, 2001, όπ. αναφ. στο Μπαούρδα, 2013).
- -Η επεξήγηση που πραγματοποιείται μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της αντανάκλασης είναι μια τεχνική του συντονιστή για να ξεδιαλύνει τα μπερδεμένα νοήματα και συναισθήματα των μελών (Brown, 2011).
- -Η σύνοψη χρησιμοποιείται από τον συντονιστή κυρίως στις αρχικές και τελικές συναντήσεις με τα μέλη όταν χρειάζεται να συνδεθούν μέρη της εμπειρίας των μελών ή να γίνει κάποια ανακεφαλαίωση πριν αλλάξει το θέμα της συζήτησης (Brown, 2011).
- -Τελευταία τεχνική παρέμβασης είναι η παράφραση με την οποία ο συντονιστής επαναδιατυπώνει τα λεγόμενα του κάθε μέλους για να το βοηθήσει να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, να το παροτρύνει να μιλήσει για θέματα που το απασχολούν και διορθώσει σημεία παρανόησης (Brown, 2011).

4.3.2 Τα στυλ συντονισμού σε μια ομάδα

Ο συντονιστής της ομάδας θα πρέπει να τροποποιεί το στυλ ηγεσίας του σε μια ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες των μελών τις οποίες πρέπει να ικανοποιήσει σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ειδικότερα μια βασική ανάγκη των μελών που θα πρέπει να προσεχθεί από τον συντονιστή είναι ο τύπος της ομάδας που ταιριάζει στον καθένα και το στυλ του θεραπευτή που έχει ανάγκη για να συναναστραφεί μαζί του. Για παράδειγμα ένα μέλος που ξέρει να εργάζεται σε ομάδες απαιτεί από τον θεραπευτή του να είναι λιγότερο ενεργητικός και κατευθυντικός σχετικά με τη δομή της ομάδας, ενώ ένα μέλος που δεν έχει εμπειρία από ομάδες απαιτεί από τον θεραπευτή να είναι ζεστός, φιλικός, δεκτικός και προσανατολισμένος στην εργασία και τη δομή της ομάδας ψυχοεκπαίδευσης (Center for Substance Abuse Treatment, 2005).

Εκτός από τα παραπάνω το στυλ του συντονιστή της ομάδας αλλάζει και με το πέρασ των εξελικτικών σταδίων της. Κατά τη διάρκεια του αρχικού και μεσαίου σταδίου εξέλιξης της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας ο συντονιστής είναι πιο δραστήριος σε αντίθεση με τις τελευταίες συναντήσεις της στις οποίες προσφέρει λιγότερη υποστήριξη και ευχαρίστηση στα μέλη. Αυτή η σταδιακή αλλαγή του βοηθά την ομάδα να διατηρεί ένα σταθερό επίπεδο άγχους με το πέρασ των συναντήσεων με αποτέλεσμα ειδικά στις πρώτες και ενδιάμεσες συναντήσεις το άγχος τους να μην καταντά ανυπόφορο και αντιπαραγωγικό (Flores, 1997, όπ. αναφ. στο Center for Substance Abuse Treatment, 2005).

Επιπρόσθετα η βιβλιογραφία καταγράφει τρία βασικά είδη ηγεσίας στις ομάδες: το αυταρχικό (autocratic), το δημοκρατικό (democratic) και το παθητικό (laissez-faire). Το αυταρχικό στυλ αναφέρεται σε έναν συντονιστή ο οποίος επιδιώκει συνεχώς τον έλεγχο, προγραμματίζει τις δράσεις της ομάδας και είναι ο κύριος υπεύθυνος των αποφάσεων σε αυτήν. Παρόλη την αυταρχικότητα όμως αυτός ο τύπος συντονιστή είναι ευγενικός και καλοπροαίρετος. Το δημοκρατικό στυλ αναφέρεται σε έναν συντονιστή που είναι άνετος στο να μοιράζεται με τα μέλη τον σχεδιασμό της ομάδας, τους επιτρέπει να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις, έχει ενεργητικό ρόλο, συχνά προτείνει νέες ιδέες και δεν διεκδικεί τον ρόλο του κατευθυντικού ηγέτη αφήνοντας τα μέλη να ακολουθήσει το καθένα τη δική του κατεύθυνση. Τέλος ο παθητικός συντονιστής έχει μια παθητική και αδιάφορη στάση σχετικά με τον ρόλο του ως αρχηγός της ομάδας. Αυτός ο τύπος αφήνει την ομάδα να δρα μόνη της δίνοντας της περιορισμένη κατεύθυνση και αναμειγνύεται τόσο με τα μέλη σαν να είναι ένα από αυτά (De Cremer, 2006, όπ. αναφ. στο Hutchinson, 2016. Rast, Hogg, & Giessner, 2013, όπ. αναφ. στο Hutchinson, 2016. VanVugt, Chang, & Hart, 2005, όπ. αναφ. στο Hutchinson, 2016. Lippit & White, 1939, όπ. αναφ. στο Verba, 2015).

Καταληκτικά ένας αποτελεσματικός συντονιστής χρειάζεται να χρησιμοποιεί όλα τα στυλ ηγεσίας ανάλογα με το στάδιο εξέλιξης της ομάδας του. Στο πρώτο στάδιο είναι αναγκαίο να είναι αυταρχικός και να κατευθύνει τα μέλη, στο μεσαίο στάδιο όταν τα μέλη αναλαμβάνουν τις ευθύνες και παίρνουν αποφάσεις τους ο συντονιστής μπορεί να μείνει στο προσκήνιο όντας δημοκρατικός και στο τελευταίο στάδιο όπου τα μέλη γίνονται

αυτοκατευθυνόμενα ο συντονιστής γίνεται παθητικός και μη καθοδηγητικός (Lippit & White, 1939, όπ. αναφ. στο Verba, 2015).

4.4 ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Το ενδιαφέρον στην έρευνα σχετικά με τις θεραπευτικές ομάδες εστιάζεται συχνά στις μεταβλητές διαδικασίας, όπως το ομαδικό κλίμα, η δυναμική και θεραπευτικοί παράγοντες που βοηθούν τα μέλη να πετύχουν την θεραπευτική αλλαγή τους (Sodano, Guyker, DeLucia-Waack, Cosgrove, Altabef, & Amos, 2013). Η δημιουργία ομαδικού κλίματος κατά τον Yalom (1995, όπ. αναφ. στο Kivlinghan & Tarrant, 2001) συγκεκριμένα είναι από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες ενός συντονιστή ομάδας υποστηρίζοντας ότι είναι μια έμμεση επιρροή στα αποτελέσματα της ομάδας, απαραίτητη για την αλληλεπίδραση των μελών και τη δημιουργία θεραπευτικών παραγόντων.

Επιπρόσθετα, ο Yalom (1995, όπ. αναφ. στο Kivlinghan & Tarrant, 2001) προσδιορίζει το ομαδικό κλίμα ως μια σειρά αλληλεπιδραστικών διαστάσεων και ορίζει ως την πιο βασική και μελετημένη όψη του κλίματος την συνεκτικότητα της ομάδας, η οποία σαν όρος περιλαμβάνει την ζεστασιά και την άνεση που νιώθουν τα μέλη μέσα στην ομάδα, το αίσθημα του ανήκειν που βιώνουν και το ότι αισθάνονται να εκτιμώνται, να είναι αποδεκτά και να υποστηρίζονται από τα υπόλοιπα μέλη. Συμπληρωματικά στον ορισμό του ομαδικού κλίματος λειτουργεί και η άποψη του MacKenzie (1983, όπ. αναφ. στο Ogrodniczuk & Piper, 2003. Kivlighan & Lilly, 1997)ο οποίος είχε περιγράψει το ομαδικό κλίμα ως ένα περιβάλλον στο οποίο συμβαίνουν διαπροσωπικά γεγονότα, τα οποία διευκολύνουν ή εμποδίζουν τις προσπάθειες των μελών να πετύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο. Τέλος ο Budman et al.(1989, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Lilly, 1997) πρότεινε ότι η συνοχή είναι ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες της αποτελεσματικής ομαδικής θεραπείας.

Μια πολυδιάστατη αντίληψη για το ομαδικό κλίμα βρέθηκε ακόμη από το ερωτηματολόγιο ομαδικού κλίματος (Group Climate Questionnaire –GCQ) του MacKenzie με το οποίο τα ίδια τα μέλη αξιολογούν το ομαδικό θεραπευτικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα δείχνει σε ποιο στάδιο ανάπτυξης βρίσκεται η ομάδα (1983a; 1983b, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Lilly, 1997. Ogrodniczuk &

Piper, 2003. Kivlighan, London, & Miles, 2012. Kivlighan & Tarrant, 2001. Johnson, Burlingame, Olsen, Davies, & Gleave, 2005). Συγκεκριμένα οι τρεις διαστάσεις που χαρακτηρίζουν το ομαδικό κλίμα είναι: η συμμετοχή (που δείχνει την συνοχή και την εργασία στην ομάδα, την αυτοαποκάλυψη των μελών, την γνωστική κατανόηση και την αντιμετώπιση), η αποφυγή (που δείχνει την απροθυμία των μελών να αναλάβουν την ευθύνη για την αλλαγή του) και η σύγκρουση (που δείχνει τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και την δυσπιστία στις σχέσεις).

Κατά τον MacKenzie (1994, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Tarrant, 2001. Kivlighan & Lilly, 1997. Ogrodniczuk & Piper, 2003. Kivlighan, et. al, 2012. Johnson, et. al., 2005) όμως οι τρεις διαστάσεις δεν εμφανίζονται σταθερά σε όλα τα στάδια ανάπτυξης αλλά μπορούν να μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας, όπως ο ίδιος κατέγραψε ότι συμβαίνει στα πρώτα τρία στάδια της ομάδας. Στο πρώτο στάδιο της εμπλοκής στην ομάδα, δηλαδή, υπάρχει υψηλό επίπεδο συμμετοχής, σχετικά υψηλό επίπεδο αποφυγής και χαμηλό επίπεδο σύγκρουσης. Στο μεσαίο στάδιο της διαφοροποίησης των μελών της ομάδας επικρατεί σχετικά υψηλό επίπεδο σύγκρουσης, μέτριο επίπεδο αποφυγής και χαμηλό επίπεδο συμμετοχής και στο τελευταίο στάδιο της εξατομίκευσης επικρατεί χαμηλό επίπεδο σύγκρουσης και αποφυγής και υψηλό επίπεδο συμμετοχής (1983a, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Lilly, 1997).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το ομαδικό κλίμα και τα υψηλά επίπεδα συνοχής μέσα στην ομάδα μπορούν να λειτουργήσουν ως ικανοποιητικοί προβλεπτικοί παράγοντες στα αποτελέσματα της θεραπευτικής επιτυχίας των μελών (Budman et al., 1989, όπ. αναφ. στο Kivlinghan & Tarrant, 2001. Yalom, Houts, Zimerberg, & Rand, 1967, όπ. αναφ. στο Kivlinghan & Tarrant, 2001. Kivlighan & Lilly, 1997).

Ειδικότερα ο MacKenzie (1983, όπ. αναφ. στο Ogrodniczuk & Piper, 2003) και οι Kivlighan και Tarrant (2001) παρατήρησαν ότι οι τρεις διαστάσεις του ομαδικού κλίματος μπορούν να οδηγήσουν την ομάδα σε διαφορετικά αποτελέσματα. Η συμμετοχή ως διάσταση του ομαδικού κλίματος οδηγεί την ομάδα στην εμφάνιση καλών συμπεριφορών που μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, όπως στη δημιουργία συνοχής, στην αυτοαποκάλυψη, στην προσπάθεια των μελών να κατανοήσουν την συμπεριφορά τους και στην

κοινωνική μάθηση. Επίσης η αποφυγή των μελών στην ομάδα μπορεί να οδηγήσει σε μια μικρή αλλαγή στη συμπεριφορά τους αφού διαιωνίζει την εξάρτηση τους από τον συντονιστή ή από τα άλλα μέλη της ομάδας αποζητώντας την καθοδήγηση. Έτσι τα μέλη είναι απρόθυμα να διευθετήσουν τα δύσκολα ζητήματα τους και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους. Τέλος η εμφάνιση συγκρούσεων στην ομάδα ανακουφίζει ελάχιστα τις ανησυχίες των μελών, δε βοηθά στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αυξάνει σημαντικά τις προστριβές μεταξύ των συμμετεχόντων. Έτσι τα μέλη αποσύρονται και βιώνουν εκρήξεις θυμού με αποτέλεσμα να εμποδίζεται το έργο της ομάδας.

Το ομαδικό κλίμα ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες όπως η ομοιογένεια που υπάρχει στην ομάδα, οι δεξιότητες του θεραπευτή ή η βραχυπρόθεσμη φύση της ομάδας (Ogrodniczuk & Piper, 2003). Όπως έχει σημειώσει ο Yalom (1995, όπ. αναφ. στο Ogrodniczuk & Piper, 2003) η αυξημένη ομοιότητα μεταξύ των μελών μπορεί να διευκολύνει την εργασία μεταξύ τους συμβάλλοντας σε μια συνεχώς αυξανόμενη θετική αίσθηση συμμετοχής και διατηρεί τα επίπεδα αυτής διάστασης μέτρια ως υψηλά όσο προχωρά η θεραπεία. Σημαντικός αποδεικνύεται στην καλλιέργεια του ομαδικού κλίματος επίσης και ο χειρισμός της ομάδας από τον συντονιστή. Ουσιαστικά ο συντονιστής χρειάζεται να διατηρεί τα επίπεδα της σύγκρουσης και της αποφυγής χαμηλά μέσω των έγκαιρων παρεμβάσεων του, όπως σταματώντας τις μη παραγωγικές συζητήσεις, ενθαρρύνοντας την εξέταση των σημαντικών θεμάτων και καταπραΰνοντας τις προστριβές των μελών μεταξύ τους. Επίσης ο σύμβουλος χρειάζεται να είναι ευχάριστος, ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός, να επαινεί τα μέλη για τα επιτεύγματα τους για να μειώνει την τάση τους για αποφυγή, να δομεί σωστά την ομάδα του, να θέτει στόχους και κανόνες ώστε να περιορίζει το άγχος των μελών και να παρακινεί την συμμετοχή τους και να επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων ώστε να μην υπάρχει ένταση και επίπεδα σύγκρουσης στην ομάδα. Τελευταία επιρροή του ομαδικού κλίματος είναι η μικρή διάρκεια των θεραπευτικών ομάδων. Εφόσον ο χρόνος της θεραπείας τις ομάδες αυτές είναι περιορισμένος, τα μέλη αλλά και ο συντονιστής πιέζονται να εργαστούν όσο το δυνατόν περισσότερο, αυξάνοντας έτσι την συμμετοχή των μελών και ελαχιστοποιώντας την τάση αποφυγής τους.

Καταληκτικά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών η εξέλιξη των διαστάσεων του ομαδικού κλίματος δε διαφέρεισε σχέση με ότι έχει περιγραφεί προηγουμένως.Στις πρώτες συναντήσεις των παιδιών δηλαδή τα επίπεδα συμμετοχής και σύγκρουσης είναι χαμηλά, ενώ η αποφυγή σημειώνει υψηλά ποσοστά. Σταδιακά όμως η σύγκρουση και η συμμετοχή αυξάνονται και η αποφυγή μειώνεται. Τελικά η αποφυγή διατηρείται σε χαμηλά επίπεδα, η σύγκρουση περιορίζεται επίσης και η συμμετοχή παραμένει ως το πέρας των συναντήσεων σε υψηλά επίπεδα (Kivlighan & Goldfine, 1991).

4.5 ΟΙ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΜΙΑ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Οι υποστηρικτές της ενεργητικής μάθησης προτείνουν ότι η χρήση τεχνικών στις μικρές ομάδες βελτιώνει την μάθηση των μελών (Angelo & Cross, 1993, όπ. αναφ. στο Harris & Watson, 1997. Bonwell & Eison, 1991, όπ. αναφ. στο Harris & Watson, 1997). Όπως μάλιστα είχαν παρατηρήσει οι Astin (1987, όπ. αναφ. στο Harris & Watson, 1997) και Richlin και Cox (1994, όπ. αναφ. στο Harris & Watson, 1997) σε έρευνες τους τα μέλη που συνεργάζονται μεταξύ τους και συμμετέχουν ενεργά μέσα σε ομάδες για να καθορίσουν, να εξερευνήσουν και να λύσουν τα προβλήματα τους, αναπτύσσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, βελτιώνουν τις δεξιότητες τους για ανάλυση και κρίση, ενδιαφέρονται περισσότερο για μάθηση και αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση για τις δικές τους ικανότητες.

Τα σημεία που αξίζει να προσέξει ένας συντονιστής στο σχεδιασμό των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι να στοχεύουν στη μάθηση, να δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και συνεργατικότητας, να καλλιεργούν στα μέλη την αίσθηση του ανήκειν, να απευθύνονται σε όλα τα άτομα που έχουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης, να απεικονίζουν το περιεχόμενο των συναντήσεων, κάθε μέλος να αναλαμβάνει έναν μοναδικό και αναπόσπαστο ρόλο μέσα στην ομάδα και να προωθούν την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (Cottell & Millis, 1994, όπ. αναφ. στο Harris & Watson, 1997. Goodsell, et. al., 1992, όπ. αναφ. στο Harris & Watson, 1997. Trotzer, 1999, όπ. αναφ. στο Trotzer, 2004). Συμπληρωματικά οι Jacobs et. al. (1988, όπ. αναφ. στο Trotzer, 2004) πρότειναν επτά λόγους για τη χρήση δραστηριοτήτων μέσα

στην ομάδα και είναι οι εξής: (1) για την παραγωγή συζήτησης και προώθηση της συμμετοχής, (2) για να επικεντρωθούν τα μέλη σε ένα συγκεκριμένο θέμα, (3) για την μετατόπιση ή εμβάθυνση του ενδιαφέροντος, (4) για την παροχή ευκαιριών για βιωματική μάθηση, (5) για να βοηθηθούν τα μέλη να νιώσουν άνετα, (6) για να παρέχει ο συντονιστής ευκολότερα χρήσιμες πληροφορίες και (7) για να διασκεδάσουν και να χαλαρώσουν τα μέλη.

Επίσης κάθε συντονιστής με βάση το προσωπικό του στυλ και την θεωρητική του κατεύθυνση επιλέγει τις δραστηριότητες της ομάδας στηριζόμενος σε συγκεκριμένα κριτήρια. Αρχικά χρειάζεται να επιλέξει την εστίαση της επικοινωνίας αν θα είναι διαπροσωπική, για να συμβάλλει στην ανάπτυξη και βελτίωση των σχέσεων των μελών ή ενδοπροσωπική, για να βοηθήσει το κάθε μέλος ξεχωριστά να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και τον τύπο επικοινωνίας αν θα είναι λεκτικός ή μη λεκτικός. Ακόμα ο συντονιστής χρειάζεται πριν την επιλογή δραστηριοτήτων να ελέγχει προσεχτικά την προσωπικότητα του κάθε μέλους, τις διαδικασίες και τον σκοπό της ομάδας, πιο συγκεκριμένα (Trotzer, 2000, όπ. αναφ. στο Trotzer, 2004):

- Το κάθε μέλος έχει τη δική του προσωπικότητα, πολιτισμικό υπόβαθρο, τρόπο ζωής και ανάγκες, γι αυτό για την επιλογή δραστηριοτήτων ο συντονιστής πρέπει να ελέγχει πάντοτε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ του συνόλου των μελών (Trotzer, 2000, όπ. αναφ. στο Trotzer, 2004. Corey, Corey, Callanan, & Russell, 2014).
- Κάθε ομάδα ακολουθεί το δικό της εξελικτικό μονοπάτι και έχει τη δική της δυναμική. Έτσι ο συντονιστής χρειάζεται να επιλέγει δραστηριότητες που θα ενισχύουν την ομαδική διαδικασία, δηλαδή που θα είναι ανάλογες με το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι όσο η δυναμική της ομάδας αναπτύσσεται από το αρχικό, προς το μεσαίο και έπειτα προς το τελικό στάδιο, η ένταση των δραστηριοτήτων πρέπει να αυξάνεται (Jones & Robinson, 2000, όπ. αναφ. στο Trotzer, 2004).
- Τέλος η βάση για την ύπαρξη κάθε ομάδας είναι ο σκοπός για τον οποίο αυτή δημιουργήθηκε. Γι αυτό οι δραστηριότητες της ομάδας πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο που να παρακινούν τα μέλη

να εκπληρώσουν τόσο τον σκοπό, όσο και τους στόχους της (Trotzer, 2004).

Ένα γενικό πλαίσιο με τα στοιχεία που θα πρέπει να έχει κάθε δραστηριότητα προτού υλοποιηθεί είναι αυτό που κατασκευάστηκε από τον Trotzer (1999, όπ. αναφ. στο Trotzer, 2004), γνωστό ως «*The dynamic Dozen*». Με βάση λοιπόν αυτό το πλαίσιο κάθε συντονιστής θα πρέπει να ελέγχει αν η δραστηριότητα που έχει επιλέξει πληροί τα κριτήρια όπως αναφέρονται στον πίνακα 1 παρακάτω:

Η δυναμική δωδεκάδα οδηγιών για την επιλογή δραστηριοτήτων σε ομάδες

1. Η επιλογή δραστηριοτήτων να στηρίζεται στους σκοπούς της ομάδας και στα επιθυμητά αποτελέσματα της.
2. Η επιλογή δραστηριοτήτων να έχει ένα στέρεο εννοιολογικό πλαίσιο και λογική σχετική με την ανθρώπινη ανάπτυξη και διαπροσωπική επικοινωνία.
3. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται θα πρέπει να είναι οικείες και εύκολες για τον συντονιστή να τις εφαρμόσει.
4. Οι δραστηριότητες να είναι κυρίως λεκτικές παρά σωματικές.
5. Οι δραστηριότητες να μη βασίζονται σε ορολογία ή ταμπέλες και να παρουσιάζονται με όρους που δενστιγματίζουν, στερεοτυπούν ή χρησιμοποιούν αρνητικές έννοιες.
6. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται να είναι ανάλογες με το επίπεδο των συμμετεχόντων.
7. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται να είναι προσαρμόσιμες στην σωματική διάπλαση των μελών.
8. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται να επιτρέπουν τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή.
9. Οι δραστηριότητες να επιτρέπουν στα μέλη να ελέγχουν μόνα τους το επίπεδο συμμετοχής και αυτοαποκάλυψης τους.
10. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται να καταλήγουν σε αποτελέσματα που τόσο η ομάδα όσο και ο συντονιστής να νιώθουν σίγουροι ότι μπορούν να τα διαχειριστούν.
11. Οι δραστηριότητες να υπολογίζονται με βάση το χρονικό πλαίσιο που είναι διαθέσιμο για κάθε ομάδα.
12. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται να διευκολύνουν την διαδικασία και να ενσωματώνουν αποτελεσματικά στη ροή τους την αλληλεπίδραση των μελών.

Σχεδιάγραμμα 3

Πηγή:

Trotzer, 1999, σ. 399-403

Τέλος χρειάζεται να αναφερθεί ο συνδυασμός των δραστηριοτήτων της ομάδας με το κάθε στάδιο ανάπτυξης της. Ο συντονιστής πρέπει να γνωρίζει ποιες δραστηριότητες είναι κατάλληλες για κάθε ένα στάδιο προκειμένου να μπορέσει να ενισχύσει την ομαδική εμπειρία των μελών και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα οδηγήσει ολόκληρη την ομάδα σε επιτυχημένα αποτελέσματα (Harris & Watson, 1997. Trotzer, 2004). Ειδικότερα:

- ❖ Στο **αρχικό στάδιο** τα μέλη καλούνται να γνωριστούν και να ξεπεράσουν το άγχος που τα κυριεύει στη συνεργασία τους με τους άλλους. Έτσι οι καταλληλότερες δραστηριότητες που πρέπει να επιλέξει ο συντονιστής είναι αυτές που βοηθούν να σπάσει ο πάγος ή να “ζεσταθεί” η ατμόσφαιρα (icebreakers και warm-ups activities) και μπορεί να είναι ήπιες/ήρεμες (όπως δραστηριότητες μεταξύ δυο ατόμων) ή πιο θορυβώδεις (όπως παιχνίδι με μια μπάλα). Για παράδειγμα συνηθισμένες δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην έναρξη της ομάδας για να επιτευχθεί η γνωριμία μεταξύ των μελών είναι : η γνωριμία σε δυάδες, η παρουσίαση όλων τοποθετημένοι σε έναν εξωτερικό και έναν εσωτερικό κύκλο που συνεχώς γυρίζει και ο ένας ακουμπά την πλάτη στον άλλον, η γνωριμία όλων παίζοντας με μια μπάλα την οποία ο ένας πετάει στον άλλον και η δραστηριότητα γνωστή ως *Group Definition* στην οποία τα μέλη καλούνται να δημιουργήσουν μικρότερες ομάδες και η κάθε ομάδα να αναλύσει μια έννοια σχετική με τον σκοπό της ομάδας ώστε μετά να δημιουργηθεί συζήτηση μεταξύ τους και να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα τους (Harris & Watson, 1997. Trotzer, 2004).
- ❖ Στο **μεσαίο στάδιο, στη φάση σύγκρουσης**, αρχίζει να φαίνεται το πόσο καλά μπορούν τα μέλη να συνεργαστούν, αφού έρχονται αντιμέτωπα με ζητήματα της ηγεσίας και της επικοινωνία και προσπαθούν να διαχειριστούν την πρόκληση ότι διαφέρουν μεταξύ τους και ότι καθένας έχει τη δική του άποψη και δική του οπτική. Παρόλη τη συγκρουσιακή ατμόσφαιρα οι δραστηριότητες που επιλέγονται από τον συντονιστή της ομάδας σε αυτό το στάδιο αναδεικνύουν την αξία της συμμετοχής στην ομάδα, τονίζουν τη διαφορετική δυναμική των μελών και βοηθούν στο χτίσιμο της εμπιστοσύνης ανάμεσά τους. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι η συμπλήρωση των προτάσεων από τα μέλη που κάθονται σε έναν κύκλο και το καθένα συμπληρώνει με βάση τη δική του οπτική (Sentence Completion Circle

Games), οι ασκήσεις εξερεύνησης της διαφορετικότητας (Diversity Exploration Exercises), οι σωματικές ασκήσεις όπως το βάδισμα εμπιστοσύνης ή το πέσιμο εμπιστοσύνης, τα γνωστικά παιχνίδια, οι ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων και τα συνεργατικά debate (Cooperative Controversy Debates) (Harris & Watson, 1997. Trotzer, 2004).

- ❖ Στο **μεσαίο στάδιο, στη φάση της εργασίας**, η ομαδική επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων βρίσκονται στο αποκορύφωμα τους. Τα μέλη καταφέρνουν πλέον να είναι παραγωγικά και αυτόνομα ώστε να λύνουν πολύπλοκα ζητήματα, επιλύουν συγκρούσεις που μπορεί να συμβαίνουν στην ομάδα, αποκτούν αυτοπεποίθηση, έχουν θετική στάση απέναντι στην ομάδα, αλληλοϋποστηρίζονται και κάποιες φορές προκαλούν ο ένας τον άλλον. Έτσι οι δραστηριότητες που θα επιλέξει ο συντονιστής στο στάδιο αυτό θα σχετίζονται κυρίως με την επίλυση προβλημάτων και μπορεί να αναθέσει στα μέλη εργασίες και εκτός ομάδας (Harris & Watson, 1997. Trotzer, 2004).
- ❖ Στο **τελικό στάδιο** τα μέλη αποχαιρετίζονται, αποχωρίζονται το ένα από το άλλο, αναγνωρίζουν ότι η εργασία τους μέσα στην ομάδα έλαβε τέλος και αναλαμβάνουν να διαχειριστούν μόνα τους τα προβλήματα τους. Οι δραστηριότητες λοιπόν που καλό είναι να επιλέξει ο συντονιστής στη φάση του τερματισμού της ομάδας είναι ασκήσεις που βοηθούν τα μέλη να θυμηθούν τους στόχους της ομάδας τους, τις σημαντικές στιγμές και το τι έμαθαν μέσα σε αυτή, ασκήσεις μέσω των οποίων αξιολογούν τον εαυτό τους, τα άλλα μέλη και γενικότερα τη διαδικασία μάθησης. Επίσης μπορεί να γίνει μια γιορτή στην οποία τα μέλη μπορούν να παρουσιάσουν τα εκθέματα που πιθανώς έφτιαξαν σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων τους ή να τοποθετηθούν σε κύκλο και μέσα σε αυτόν να παρέχουν ανατροφοδότηση το ένα στο άλλο και να αποχαιρετιστούν (Harris & Watson, 1997. Trotzer, 2004).

4.6 ΟΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Οι θεραπευτικοί παράγοντες είναι μια από τις βασικές πτυχές της ομαδικής διαδικασίας σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα διότι εξηγούν το πώς τα μέλη βοηθιούνται από τις θεραπευτικές συναντήσεις. Ένας ακόμη λόγος που κάνει την παρουσία τους σημαντική μέσα στην ομάδα όμως είναι επειδή όπως έχει αποδείξει η βιβλιογραφία είναι ένας μηχανισμός που συνδέεται με τα αποτελέσματα της ομάδας και τη θεραπευτική αλλαγή των μελών (Johnson, Burlingame, Davies, & Olsen, 2002, όπ. αναφ. στο Schechtman & Gluk, 2005. Ogrodniczuk & Pipers, 2003, όπ. αναφ. στο Schechtman & Gluk, 2005. Yalom, 1995, όπ. αναφ. στο Schechtman & Gluk, 2005. Shechtman, 2007 όπ. αναφ. στο Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015).

4.6.1 Η ταξινόμια του Yalom

Οι θεραπευτικοί παράγοντες αρχικά σχεδιάστηκαν από τους Corsini και Rosenberg (1955, όπ. αναφ. στο Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997. Kivlighan & Goldfine, 1991) οι οποίοι επιδίωξαν μια ταξινόμηση των στοιχείων που συνδέονται με την αλλαγή των ατόμων στην ομαδική συμβουλευτική. Ωστόσο ο Irvin Yalom (1985, όπ. αναφ. στο Shechtman, et. al., 1997. Kivlighan & Goldfine, 1991) ήταν ο πρώτος που διερεύνησε εμπειρικά και συστηματικά τους παράγοντες που οδηγούν στην αλλαγή των ατόμων που συμμετέχουν σε ομαδική θεραπεία με τη χρήση μιας κλίμακας ταξινόμησης Q-sort ή ερωτηματολογίων στο τέλος της θεραπευτικής εμπειρίας των μελών.

Συγκεκριμένα με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ο Yalom αναγνώρισε ότι σε μια ομαδική θεραπεία υπάρχουν έντεκα θεραπευτικοί παράγοντες: (1) η ενστάλαξη της ελπίδας, (2) η καθολικότητα, (3) η μετάδοση πληροφοριών, (4) η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας, (5) η διαπροσωπική μάθηση, (6) ο αλτρουισμός, (7) η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, (8) η συνεκτικότητα της ομάδας, (8) η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, (9) η κάθαρση, (10) η μιμητική συμπεριφορά και (11) οι υπαρξιακοί παράγοντες (Shechtman, et. al., 1997. Kivlighan & Goldfine,

1991. Shechtman & Gluk, 2005. Brouzos, et. al., 2015. Ohrt, Robinson, & Hagedorn, 2013. Kivlighan & Holmes, 2004. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Brown, 1994. Yalom & Vinogradov, 1989):

- Η ενστάλαξη ελπίδας: Κάθε μέλος πιστεύει ότι θα ωφεληθεί από την ομάδα και τον συντονιστή και η συμμετοχή σε αυτήν θα του φέρει θετικά αποτελέσματα. Το παιδί προσδοκά ότι η ομάδα θα το βοηθήσει να λειτουργήσει καλύτερα, να επιλύσει τα προβλήματά του, να φτάσει στην προσωπική αλλαγή, να παρατηρήσει την πρόοδο των άλλων κι έτσι να πάρει δύναμη και ελπίδα. Ωστόσο επειδή η εργασία με παιδιά διαρκεί πολύ λίγο (5-8 συναντήσεις), ειδικά εντός σχολικού πλαισίου, είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος θεραπευτικός παράγοντας. Ο συντονιστής της ομάδας συνεπώς χρειάζεται να ακολουθήσει ορισμένες στρατηγικές για να επιτύχει τα παραπάνω όπως να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης με κάθε μέλος, να σχεδιάζει συναντήσεις στις οποίες θα επικεντρώνεται στον θεραπευτικό στόχο με μια σειρά από δραστηριότητες και να τοποθετεί στην ομάδα άλλα μέλη που έχουν πετύχει τη θεραπευτική αλλαγή, μπορούν να λειτουργήσουν σαν πρότυπα και να εμπνεύσουν ελπίδα στα υπόλοιπα μέλη (Ohrt, Robinson, & Hagedorn, 2013. Kivlighan & Holmes, 2004. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Brown, 1994).
- Η καθολικότητα: Τα μέλη της ομάδας βρίσκουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους (πχ έχουν την ίδια ηλικία, προέρχονται από την ίδια τάξη, έχουν κοινούς στόχους, ίδια συναισθήματα για τον εαυτό τους ή για άλλους, ίδιες αντιδράσεις ή συμπεριφορές). Το παιδί ξεπερνά την ανησυχία ότι είναι το μόνο που έχει προβλήματα και αδυναμίες, την αίσθηση ότι είναι παράξενο, το αίσθημα ντροπής και της απομόνωσης και εντοπίζει τις ομοιότητές του με τα άλλα μέλη. Ο συντονιστής για να καλλιεργήσει τον παράγοντα αυτό στην ομάδα του χρειάζεται να στρέψει τα μέλη να παρατηρήσουν τις ομοιότητες τους και να τα βοηθήσει να αποδεχτούν το ένα το άλλο με αποτέλεσμα όλοι τους να εκφράζονται ελεύθερα και να μοιράζονται σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το πρόβλημά τους (Ohrt,

Robinson, & Hagedorn, 2013. Kivlighan & Holmes, 2004. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Brown, 1994.).

- Μετάδοση πληροφοριών: Μέσα στην ομάδα το κάθε μέλος καθοδηγείται από τον συντονιστή, που του διδάσκει νέο υλικό, νέες ικανότητες και πληροφορίες, με αποτέλεσμα να τροποποιείται η συμπεριφορά και ο τρόπος σκέψης του παιδιού, να μειώνονται η άγνοια γύρω από το θέμα της ομάδας, οι παρανοήσεις και η παραπληροφόρηση. Παράλληλα, στο κάθε μέλος παρέχονται συμβουλές και από τα μέλη της ομάδας που το βοηθάνε και το νοιάζονται (Βασιλόπουλος και συν., 2011).
- Αλτρουισμός: Το κάθε μέλος παρέχει βοήθεια, υποστήριξη και συνεργασία στα υπόλοιπα με αποτέλεσμα να νιώθει ικανοποίηση, να αισθάνεται χρήσιμο και ότι έχει αξία αφού προσφέρει, χωρίς να περιμένει κάποιο αντάλλαγμα. Κατά τον Yalom (1985, όπ. αναφ. στο Brown, 1994) αυτός ο παράγοντας αλλάζει ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο της ομάδας. Για παράδειγμα στο αρχικό στάδιο τα μέλη επικεντρώνονται κυρίως σε ασφαλή θέματα και η αλτρουιστική τους συμπεριφορά εκδηλώνεται μέσω βοηθητικών ιδεών και με την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων. Στο τελικό στάδιο όμως η αλτρουιστική συμπεριφορά εκδηλώνεται εντονότερα με υποστηρικτικές προτάσεις που δίνουν κουράγιο και με την στάση συμπαράστασης προς τα άλλα μέλη (Brown, 1994. Βασιλόπουλος και συν., 2011).
- Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένεια): Η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μοιάζει με το μοτίβο μιας οικογένειας. Τα μέλη, με το πέρας των συναντήσεων, αλληλεπιδρούν με το συντονιστή και την υπόλοιπη ομάδα, με τρόπους που θυμίζουν την αλληλεπίδρασή τους μέσα στην οικογένεια τους. Ο συντονιστής, όντας το πρότυπο της ομάδας, βοηθάει τα μέλη να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν τον παγιωμένο ρόλο που μεταφέρουν στην ομάδα και να δοκιμάσουν νέους τρόπους να σχετίζονται και να συμπεριφέρονται (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Shechtman & Gluk, 2005).

- Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης: Το ομαδικό πλαίσιο είναι μια ευκαιρία για τα μέλη να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες, να τις εξασκήσουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον από το οποίο μπορούν να πάρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση και να είναι απολύτως αποδεκτά από τους άλλους. Η ομάδα βοηθάει τα μέλη της να μάθουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, να διερευνήσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά, να γίνουν υπεύθυνα ως προς τις σχέσεις τους με τους άλλους, να κοινωνικοποιηθούν, να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις, να κατανοούν τα συναισθήματα των γύρω τους και να μάθουν να επιλύουν τις συγκρούσεις τους ώστε να καταφέρουν στη συνέχεια να συνδεθούν με την υπόλοιπη ομάδα (Kivlighan & Holmes, 2004. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Brown, 1994. Yalom & Vinogradov, 1989).
- Μιμητική συμπεριφορά: Η μίμηση είναι ένας τρόπος μάθησης αποτελεσματικός κατά την παιδική ηλικία. Σε μια θεραπευτική ομάδα το μέλος μιμείται το συντονιστή του και τα άλλα μέλη που αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς. Πιο συνηθισμένη μάλιστα είναι η μίμηση των μελών μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει γιατί πρόκειται για άτομα που πέρασαν από τα ίδια στάδια ανάπτυξης, ένιωσαν τα ίδια συναισθήματα, έζησαν παρόμοιες καταστάσεις και κατάφεραν να φτάσουν στην επιθυμητή αλλαγή με αποτέλεσμα να εμπνέουν στους συμμετέχοντες ελπίδα και κουράγιο να συνεχίσουν και εκείνοι μέχρι να πετύχουν τον δικό τους στόχο. Έτσι με τον παράγοντα αυτό ο συντονιστής μαθαίνει σε κάθε μέλος να μιμείται πρότυπα συμπεριφοράς και τεχνικές επίλυσης προβλημάτων που παρατηρεί από άλλους όμοιους του (Shechtman, et. al., 1997. Kivlighan & Goldfine, 1991. Shechtman & Gluk, 2005).
- Διαπροσωπική μάθηση: Τα μέλη στα πλαίσια της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας μαθαίνουν κανόνες συμπεριφοράς, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις, αναγνωρίζουν τα λάθη στη συμπεριφορά τους και τις δυσκολίες που έχουν στην καθημερινή τους ζωή, μαθαίνουν να ακούν και να απαντούν, να εκφράζουν τα συναισθήματα τους και να αντιπαρατίθενται εποικοδομητικά. Έτσι σταδιακά μέσα από την αυτοπαρατήρηση και την ανατροφοδότηση

που δέχονται από την ομάδα δοκιμάζουν πιο αποδοτικές συμπεριφορές οι οποίες τα βοηθούν να χτίσουν ουσιαστικότερες σχέσεις. Η διαπροσωπική μάθηση λοιπόν λειτουργεί μέσα στην ομάδα ως παράγοντας αλλαγής (Kivlighan & Goldfine, 1991. Shechtman & Gluk, 2005. Βασιλόπουλος και συν., 2011)

- Η συνοχή της ομάδας: Τα μέλη αισθάνονται έλξη προς την ομάδα και προς τα υπόλοιπα μέλη, βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν με τη συμμετοχή τους σε αυτήν και νιώθουν ότι είναι αποδεκτά γεγονός που παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξελικτική διαδικασία. Οι ομοιότητες ανάμεσα στα μέλη, οι εμπειρίες που μπορούν να μοιραστούν μέσα στο ασφαλές κλίμα της ομάδας, η αποδοχή και η κατανόηση ενισχύουν συνολικά τη συνοχή της ομάδας με αποτέλεσμα τα μέλη να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα και άνετα, να έχουν εμπιστοσύνη στη σχέση τους και να προβάλλουν τον πραγματικό τους εαυτό (Βασιλόπουλος και συν., 2011).
- Κάθαρση: Τα μέλη εντός της ομάδας έχουν την ανάγκη να εκφράσουν τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά συναισθήματα τους, δηλαδή επιθυμούν να αναγνωρίζουν και εκφράζουν ανοιχτά τα συναισθήματα τους. Έτσι επέρχεται η συναισθηματική τους αποφόρτιση, λεγόμενη ως “κάθαρση”. Με τον τρόπο αυτό τα μέλη διαπιστώνουν ότι εκφράζουν παρόμοια συναισθήματα, συνδέονται περισσότερο μεταξύ τους και η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων βελτιώνεται (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Brown, 1994).
- Υπαρξιακοί παράγοντες: Τα μέλη ενημερώνονται για διάφορα ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ύπαρξη του ανθρώπου όπως ότι είμαστε θνητοί ή για ζητήματα γύρω από το θάνατο. Ο συντονιστής βοηθά τα μέλη να καταλάβουν ότι οι υπαρξιακοί παράγοντες είναι μέρος της ζωής του ανθρώπου και επηρεάζουν άμεσα τις ζωές όλων. Τέλος ο συντονιστής χρειάζεται απαραίτητα να έχει λάβει κατάλληλη εκπαίδευση για να διαχειριστεί τέτοιου είδους ζητήματα και να μάθει στα μέλη πώς να αντιμετωπίζουν τέτοια θέματα με εποικοδομητικό τρόπο (Shechtman, et. al., 1997. Kivlighan & Goldfine, 1991. Shechtman & Gluk, 2005. Brouzos, et.

al., 2015. Ohrt, Robinson, & Hagedorn, 2013. Kivlighan & Holmes, 2004. Βασιλόπουλος και συν., 2011. Brown, 1994. Yalom & Vinogradov, 1989).

Με βάση τη βιβλιογραφία (Butler & Fuhriman, 1983, όπ. αναφ. στο Shechtman, et. al., 1997. Dies, 1993, όπ. αναφ. στο Shechtman, et. al., 1997. Kivlighan & Goldfine, 1991. Yalom, 1985, όπ. αναφ. στο Shechtman, et. al., 1997. Ohrt, et. al., 2013) από όλους τους παραπάνω παράγοντες οι πιο σημαντικοί κατά τις απόψεις μελών που μπορούν να οδηγήσουν στην θεραπευτική αλλαγή είναι η διαπροσωπική μάθηση, η κάθαρση, οι κοινωνικές δεξιότητες και η συνεκτικότητα ενώ οι λιγότερο σημαντικοί είναι η καθοδήγηση και η μίμηση. Τα παραπάνω ευρήματα μάλιστα γενικεύονται ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και το πνευματικό υπόβαθρο των μελών και ισχύουν τόσο για ομάδες ενηλίκων όσο και παιδιών.

Με βάση την Αμερικάνικη ένωση ομαδικής ψυχοθεραπείας (2007) ακόμη ο βασικότερος μηχανισμός δράσης εντός της θεραπευτικής ομάδας είναι η συνεκτικότητα αφού μόνο αν επιτευχθεί αυτός ο θεραπευτικός παράγοντας είναι δυνατό να διευκολυνθεί η δράση και των υπόλοιπων δέκα παραγόντων και να επιτευχθεί η θεραπευτική σχέση που σύμφωνα με τα ευρήματα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την θεραπευτική αλλαγή των μελών της ομάδας. Η συνεκτικότητα ουσιαστικά είναι μέρος του ορισμού της θεραπευτικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών μεταξύ τους, των μελών και του συντονιστή και των μελών με την ομάδα (Burlingame et. al., 2002. Yalom & Leszcz, 2005. Wampold, 2001, όπ. αναφ. στο American Group Psychotherapy Association, 2007). Η συνεκτικότητα ακόμα ως θεραπευτικός παράγοντας εμφανίζει θετική σχέση και με άλλες διαδικασίες που οδηγούν τα μέλη στη θεραπευτική αλλαγή. Υψηλά επίπεδα συνοχής συνδέονται και βελτιώνουν διαδικασίες όπως η αυτοαποκάλυψη, η ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών και η υποστήριξη και η φροντίδα που προσφέρουν το ένα στο άλλο με αποτέλεσμα τα μέλη να μην απομακρύνονται από την ομάδα και να μην αποθαρρύνονται να συμμετέχουν σε αυτή (Tschuschke & Dies, 1994, όπ. αναφ. στο American Group Psychotherapy Association, 2007).

Τέλος ο Yalom (1985, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Goldfine, 1991) σύνδεσε την εμφάνιση και δημιουργία κάποιων θεραπευτικών παραγόντων με τα

εξελικτικά στάδια της ομάδας. Κατά το αρχικό στάδιο υπέθεσε ότι η καθοδήγηση, η ενστάλαξη της ελπίδας και η καθολικότητα βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα και ότι η συνεκτικότητα και ο αλτρουισμός εμφανίζονται σταθερά σε όλα τα μέλη και σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας. Στο μεσαίο στάδιο ο Burton (1982, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Goldfine, 1991) παρατήρησε ότι η μίμηση, η αυτοαποκάλυψη και η διαπροσωπική μάθηση συμβαίνουν πιο συχνά και ότι στο τελικό στάδιο κυριαρχεί ο αλτρουισμός, η κάθαρση, η αποδοχή και η αυτογνωσία.

4.6.2 Άλλες προτάσεις ταξινόμησης των θεραπευτικών παραγόντων

Οι Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen (1979, όπ. αναφ. στο Brouzos et. al., 2015) πρότειναν ένα μοντέλο που περιλαμβάνει δέκα θεραπευτικούς παράγοντες διαγράφοντας τους υπαρξιακούς παράγοντες και την διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένεια) από την ταξινόμηση του Yalom και προσθέτοντας έναν νέο παράγοντα, την αυτοαποκάλυψη. Οι δέκα επίσης παράγοντες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες με τη βοήθεια της μεθοδολογίας των κρίσιμων συμβάντων, η οποία πραγματοποιείται από τα μέλη στο τέλος κάθε συνάντησης για να αξιολογήσουν κατά την κρίση τους τα σημαντικά γεγονότα: τους συναισθηματικούς, τους συμπεριφορικούς και τους γνωστικούς (Βλ. Σχεδιάγραμμα 3). Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται η αποδοχή, η κάθαρση και η ενστάλαξη της ελπίδας επειδή εμπεριέχουν συναισθηματικές εκφράσεις, στην δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται ο αλτρουισμός, η διαπροσωπική μάθηση και η αυτοαποκάλυψη, επειδή εστιάζουν στην μάθηση μέσα από την πρακτική εξάσκηση και στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται η καθοδήγηση, η αυτοκατανόηση, η καθολικότητα και η μάθηση δια αντιπροσώπου γιατί περιλαμβάνουν διαδικασίες σκέψης.

ΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ BLOCH, REIBSTEIN, CROUCH, HOLROYD & THEMEN (1979) ΠΑ ΤΙΣ 10 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΟΥ YALOM (1985)		
<i>BLOCH και συν. (1979) / YALOM (1985)</i>	<i>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</i>	<i>ΟΡΙΣΜΟΙ</i>
Αποδοχή/συνεκτικότητα	Συναισθηματική	Τα μέλη αισθάνονται ότι έχουν αξία, νιώθουν υποστήριξη, κατανόηση, φροντίδα και έχουν την αίσθηση του ανήκειν.
Αλτρουισμός	Συμπεριφορική	Τα μέλη αισθάνονται καλύτερα για τον εαυτό τους μέσα από το να βοηθάνε άλλους.
Κάθαρση	Συναισθηματική	Τα μέλη αισθάνονται ότι έχουν αποκαλύψει τα συναισθήματα για γεγονότα της ζωής για άλλα μέλη.
Καθοδήγηση	Γνωστική	Τα μέλη λαμβάνουν χρήσιμες πληροφορίες ή συμβουλές από άλλους.
Ενστάλαξη ελπίδας	Συναισθηματική	Τα μέλη αισθάνονται αισιοδοξία για την εξέλιξη τους.
Διαπροσωπική μάθηση	Συμπεριφορική	Τα μέλη προσπαθούν να συσχετιστούν εποικοδομητικά και προσαρμοστικά με τα άλλα μέλη.
Αυτοαποκάλυψη	Συμπεριφορική	Τα μέλη αποκαλύπτουν προσωπικές πληροφορίες στην ομάδα.
Αυτοκατανόηση	Γνωστική	Τα μέλη μαθαίνουν κάτι σημαντικό για τον εαυτό τους.
Καθολικότητα	Γνωστική	Τα μέλη καταλαβαίνουν ότι τα προβλήματα τους είναι κοινά με αυτά άλλων.
Μάθηση δια αντιπροσώπου	Γνωστική	Τα μέλη βιώνουν κάτι από την αξία του εαυτού τους παρατηρώντας τους άλλους.

Σχεδιάγραμμα 4

Πηγή: Kivlighan&Goldfine, 1991, σ. 151

Ακολουθώντας τα αναπτυξιακά στάδια της ομάδας οι Kivlighan και Mullison (1988, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Goldfine, 1991) παρατήρησαν ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες με βάση την ταξινόμηση των Bloch, et. al. (1979) εξελίσσονται ως εξής: η καθολικότητα και οι γνωστικοί παράγοντες θεωρούνται από τους πιο σημαντικούς παράγοντες από την έναρξη της ομάδας, ενώ η διαπροσωπική μάθηση και οι συμπεριφορικοί παράγοντες εκτιμώνται ως σημαντικοί αργότερα.

Το μοντέλο ταξινόμησης των Bloch, et. al. (1979) αμφισβητήθηκε όμως από τον MacKenzie (1987) ο οποίος εστίασε στον περιορισμό ότι κάποιοι από τους δέκα παράγοντες αλληλοεπικαλύπτονται. Συγκεκριμένα η

αλληλοεπικάλυψη συμβαίνει μεταξύ των παραγόντων της καθολικότητας, της ενστάλαξης της ελπίδας, της αυτοαποκάλυψης και της κάθαρσης με τους παράγοντες της μάθησης δια αντιπροσώπου, της διαπροσωπικής μάθησης και της αυτοκατανόησης.

Προκειμένου να επιλυθεί το πρόβλημα της αλληλοεπικάλυψης που παρατήρησε όπως προαναφέρθηκε ο MacKenzie (1987) στην ταξινόμια των 10 παραγόντων κατά τους Bloch, et. al.(1979), οι Kivlighan, Multon και Brossart (1996, όπ. αναφ. στο Brouzos et. al., 2015. Schechtman, 2007. Schechtman & Gluk, 2005) ανέπτυξαν ένα σύστημα βαθμολόγησης, την Κλίμακα Βοηθητικών Στιγμών στην Ομαδική Συμβουλευτική, (Group Counseling Helpful Impacts Scales) για να κατηγοριοποιήσουν τα κρίσιμα συμβάντα, ανάλογα με το πόσο σημαντικά τα βλέπει ο κάθε πελάτης για τη θεραπεία του, σε θεραπευτικούς παράγοντες. Με το σύστημα αυτό λοιπόν οι θεραπευτικοί παράγοντες κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις ομάδες: (1) την συναισθηματική επίγνωση-ενόραση η οποία αναφέρεται σε συναισθηματικές εμπειρίες σχετίζοντάς τες με την ενόραση, (2) την Σχέση-Κλίμα που αναφέρεται στην σχέση μεταξύ των μελών και των μελών με τον θεραπευτή, (3) την εστίαση στον εαυτό/στους άλλους που αναφέρεται στην εστίαση του μέλους έξω από τον εαυτό του και (4) την αναγνώριση προβλήματος-αλλαγή που αναφέρεται στην κατανόηση ενός προβλήματος και την αλλαγή της συμπεριφοράς.

Καταληκτικά με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας των Kivlighan και συν. (1996, όπ. αναφ. στο Schechtman, 2007. Schechtman & Gluk, 2005) και την τελευταία κατηγοριοποίηση τους στους θεραπευτικούς παράγοντες αποδείχθηκε ότι σε θεραπευτικές ομάδες παιδιών ο θεραπευτικός παράγοντας που θεωρούν ως τον πιο βοηθητικό είναι η Σχέση-Κλίμα, ο δεύτερος πιο σημαντικός είναι η εστίαση στον εαυτό/στους άλλους, ο τρίτος είναι η συναισθηματική επίγνωση/ενόραση και ο λιγότερο βοηθητικός είναι η αναγνώριση του προβλήματος-συμπεριφορική αλλαγή. Ο λόγος όμως που ο παράγοντας Σχέση-κλίμα φαίνεται ως ο πιο σημαντικός στις ομάδες παιδιών είναι διότι περιλαμβάνει στοιχεία όπως η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η αποδοχή, η σύνδεση με τον θεραπευτή και η έλξη προς την ομάδα δημιουργώντας ένα ασφαλές κλίμα για αυτά που θα τα βοηθήσει να πετύχουν τους στόχους τους.

4.7 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που συχνά παραλείπεται ή αμελείται από τους συντονιστές των θεραπευτικών ομάδων αλλά είναι απαραίτητη για την βελτίωση των τεχνικών και των μεθόδων που χρησιμοποιεί ο συντονιστής. Ο ορισμός που δόθηκε στη διαδικασία αυτή από τους McMillan & Schumacher (1997, όπ. αναφ. στο Brown, 2004, σ. 110) είναι :

Η αξιολόγηση ορίζει την αξία και τη χρήση ενός προγράμματος, ενός υλικού, ενός σκοπού ή μιας διαδικασίας. Είναι δηλαδή το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο συντονιστής κρίνει και παίρνει αποφάσεις.

Γενικότερα η αξιολόγηση εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς και προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες στον συντονιστή, όπως: πόσο καλά οι συμμετέχοντες της θεραπευτικής ομάδας έμαθαν το υλικό που τους διδάχθηκε κατά τη διάρκεια της θεραπείας, αν υπάρχουν αλλαγές στη συμπεριφορά και στη στάση των μελών, εντοπίζονται κενά και αδυναμίες στο διδακτικό υλικό και στις στρατηγικές που παρουσιάζονται, αν είναι αποτελεσματικός ο σχεδιασμός της θεραπευτικής ομάδας, αν τα μέλη είναι ικανοποιημένα από τη συμμετοχή τους και φαίνεται αν υπάρχουν απρόβλεπτα αποτελέσματα (Brown, 2004).

Ως τελική και κρίσιμη διαδικασία η αξιολόγηση χρειάζεται να σχεδιάζεται με προσοχή από τον συντονιστή και να προετοιμάζεται για αυτή επιλέγοντας τα κατάλληλα εργαλεία μέτρησης, που είναι το μέσο από το οποίο θα αντλήσει τα δεδομένα σχετικά με τη συμπεριφορική αλλαγή των μελών ή την κατάκτηση των δεξιοτήτων που έμαθαν εντός της ομάδας. Η αξιολόγηση και χορήγηση αυτών των εργαλείων μπορεί να γίνει με δυο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος είναι η συνεχής αξιολόγηση που πραγματοποιείται μετά από κάθε συνάντηση βοηθώντας τον συντονιστή να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και να σχεδιάσει καλύτερα τις μελλοντικές συναντήσεις με τα μέλη του, χρησιμοποιώντας άτυπες μορφές αξιολόγησης (π.χ. παρατήρηση, συνέντευξη). Ο δεύτερος τρόπος αντιθέτως είναι η συνολική αξιολόγηση που πραγματοποιείται πριν την έναρξη (pre-test) και μετά τη λήξη του προγράμματος (post-test) για να γίνει σύγκριση στο πως ήταν τα μέλη πριν τη αλλαγή τους και πως είναι μετά, χρησιμοποιώντας τυπικές μορφές αξιολόγησης (π.χ. σταθμισμένα ερωτηματολόγια, κλίμακες) σε συνδυασμό ορισμένες φορές

με άτυπες μορφές. Συχνά με το πέρας του προγράμματος μάλιστα η αξιολόγηση των μελών μπορεί να επαναληφθεί μετά από τρεις ή έξι μήνες για να διαπιστώσει ο συντονιστής αν τα μέλη έχουν διατηρήσει την πρόοδο τους (Follow-up μέτρηση). Τέλος σημαντικό είναι και ότι ο συντονιστής μπορεί να πραγματοποιήσει την αξιολόγηση των μελών αν όχι μόνος του, με τη βοήθεια άλλων πηγών που αλληλεπιδρούν με τους συμμετέχοντες και εντοπίζουν την θεραπευτική αλλαγή τους στη συμπεριφορά, στη στάση ή τα συναισθήματα τους όπως δάσκαλοι, γονείς και φίλοι των συμμετεχόντων (Brown, 2004. Geldard & Geldard, 2001. DeLucia-Waack, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ

5.1 Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η συγχωρητικότητα είναι μια δύσκολη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διαδικασία η οποία στοχεύει στη διατήρηση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, στη μείωση της βίας και στην προώθηση της ευεξίας (Hartup, 1996, όπ. αναφ. στο Denham, Neal, Wilson, Pickering, & Boyatzis, 2005. Worthington, Wade, & Hoyt, 2014). Ουσιαστικά είναι μια επιλογή για την διόρθωση και διατήρηση των σχέσεων, μια επιλογή για την επίλυση των συγκρούσεων, τον περιορισμό του ανησυχητικού φαινομένου της βίας που υπάρχει κυρίως στους νέους, την μείωση του θυμού και της διάθεσης της εκδίκησης (Pfefferbaum & Wood, 1994, όπ. αναφ. στο Denham, et. al., 2005) και μια επιλογή που λειτουργεί ευεργετικά σωματικά, πνευματικά και ψυχολογικά για το άτομο μειώνοντας τον θυμό και τη δυσαρέσκεια του (Worthington, Berry, & Parrott, 2001, όπ. αναφ. στο Denham, et. al., 2005. Worthington & Wade, 1999, όπ. αναφ. στο Denham, et. al., 2005).

Αναφορικά με τον ορισμό της συγχωρητικότητας είναι αρκετά ευρύς και οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στο ότι η αξία αυτή δεν σημαίνει τίποτα από τα παρακάτω: το άτομο να δικαιολογεί απλώς κάποιον που τον πλήγωσε, το να παραβλέπει τα λάθη άλλων, το να αθώνει τον θύτη ή το να συμφιλιώνεται με αυτόν που τον έβλαψε (Enright & Fitzgibbons, 2000, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009). Αντιθέτως, όπως έχουν ορίσει ο Enright και οι συνάδελφοί του (Enright & Coyle, 1998, όπ. αναφ. στο Hui&Chau, 2009) η συγχωρητικότητα είναι μια διαπροσωπική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αντικαθιστά τα αρνητικά του συναισθήματα με θετικά συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές. Συμπληρώνοντας επιπλέον τον ορισμό αυτό οι McCullough και οι συνεργάτες της (McCullough, Fincham, & Tsang, 2003, όπ. αναφ. στο Hui&Chau, 2009) τόνισαν ότι στη συγχωρητικότητα αλλάζουν και τα κίνητρα του ανθρώπου, αφού τα κίνητρα του θύματος για να βλάψει είναι πια λιγότερο ισχυρά και επιδιώκει να ενεργήσει με πράξεις που θα ωφελήσουν τον θύτη. Ένας αποδεκτός ορισμός πάντως που δίνεται στη συγχωρητικότητα και συνοψίζει τα παραπάνω δόθηκε από τους Denham et al. (2005, σ. 129):

Η συγχωρητικότητα είναι μια μεταμόρφωση των συναισθημάτων, των γνωστικών κρίσεων και των κινήτρων του ατόμου έναντι στον θύτη. Το θύμα αξιολογεί την ζημιά/συναισθηματική πληγή που του προκάλεσε ο θύτης αλλά επιλέγει οικειοθελώς να διαγράψει τις πράξεις του, να απορρίψει την επιλογή της εκδίκησης, της τιμωρίας και της ανταπόδοσης. Έτσι ο συγχωρών μειώνει τα αρνητικά του συναισθήματα και κίνητρα του έναντι του θύτη και επιδιώκει να έχει μόνο θετικά και εποικοδομητικά κίνητρα γι' αυτόν χρησιμοποιώντας θετικές κοινωνικές συμπεριφορές.

Η συγχωρητικότητα βοηθά το άτομο να είναι πιο προσαρμόσιμο, να στρέφεται στους άλλους, να χτίζει σχέσεις ασφάλειας με τους γύρω του, να χαρακτηρίζεται για την ανιδιοτέλεια του και να κατανοεί ικανοποιητικά τις προοπτικές κάποιου που πληγώνει (McCullough et al., 1998, όπ. αναφ. στο Denham, et. al., 2005. Tangney, Boone, Fee, & Reinsmith, 1999, όπ. αναφ. στο Denham, et. al., 2005). Μάλιστα με το να συγχωρεί το άτομο καταφέρνει να λύσει και πολλά από τα ψυχολογικά προβλήματά του, αφού όπως αναφέρει η βιβλιογραφία μερικά από αυτά σχετίζονται με την αποτυχημένη προσπάθεια του ατόμου να συγχωρέσει λάθη του παρελθόντος (DiBlasio & Proctor, 1993, όπ. αναφ. στο Scobie & Scobie, 2000. Worthington & DiBlasio, 1990, όπ. αναφ. στο Scobie & Scobie, 2000), ενώ παράλληλα μπορεί να αποκτήσει και την συναισθηματική υγεία του, που είναι ζωτικής σημασίας (Enright & Enright, 2003).

Επιπρόσθετα μελέτες που εξέτασαν την συγχωρητικότητα ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό ή ως διάθεση, έχουν δείξει ότι η τάση του ανθρώπου να συγχωρεί σχετίζεται με υψηλούς δείκτες αυτοεκτίμησης, ευεξίας, ενσυναίσθησης και φιλικότητας και με χαμηλούς δείκτες άγχους (Berry, Worthington, Parrott, O'Conner, & Wade, 2001, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009. McCullough, Bellah, Kilpatrick, & Johnson, 2001, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009). Γενικότερα λοιπόν έχει βρεθεί ότι η συγχωρητικότητα σχετίζεται θετικά με την ψυχική υγεία και την προώθηση της ελπίδας (Berry & Worthington, 2001, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009. Wade, Hoyt, & Worthington, 2013, όπ. αναφ. στο 2014), συμβάλλει στην καλή ισορροπία των ανθρώπινων σχέσεων (Fehr, Gelfand, & Nag, 2010, όπ. αναφ. στο Wade, Hoyt,

& Worthington, 2013) και στην καλλιέργεια του πνεύματος (Davis, Worthington, & Hook, 2013, όπ. αναφ. στο Wade et al., 2014) και σχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη και το άγχος (Brown, 2003. Subkoviak et al., 1995, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009).

Τέλος μερικοί ερευνητές αντιμετωπίζουν την έννοια της συγχωρητικότητας ως ένα μονοδιάστατο φαινόμενο, ενώ άλλοι ως πολυδιάστατο (Rokeach, 1973; Williams, 1974; Strong, 1976, όπ. αναφ. στο Scobie & Scobie, 2000). Η έρευνα των Scobie και Scobie (2000) όμως δείχνει ότι η συγχωρητικότητα έχει πολλές διαφορετικές πτυχές και συγκεκριμένα αυτές είναι επτά: η επούλωση («healing»), η ομολογία («condoning»), οι σχέσεις («relationships»), η θρησκευτικότητα («religious»), η νομιμότητα («legal»), η νέα αρχή («new beginning») και η απελευθέρωση από την ενοχή («guilt release»).

5.2 Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η έννοια της συγχωρητικότητας ως προς την κατανόηση της είναι δύσκολη για τα παιδιά και δυσκολότερος είναι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν γι' αυτή τη διαδικασία και το πότε πρέπει να την χρησιμοποιούν. Είναι ξεκάθαρο δηλαδή ότι απαιτούνται πολλές προϋποθέσεις πριν ένα παιδί να μπορέσει να χρησιμοποιήσει την στρατηγική της συγχωρητικότητας. Ειδικότερα, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν φτάσει σε ένα κατάλληλο στάδιο της ανάπτυξης τους ώστε να είναι σε θέση να συγχωρέσουν (Scobie & Scobie, 2000) και θα πρέπει να υπομείνουν αρκετά ερεθίσματα και γεγονότα ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν σε ποιο βαθμό κάθε συμβάν πλήγωσε τους ίδιους ή τους γύρω τους, ποιος πρέπει να κατηγορηθεί για τη ζημιά αυτή και αν ήταν απλά ένα ατύχημα ή μια πράξη εκ προθέσεως από τον θύτη (Fiske & Taylor, 1991, όπ. αναφ. στο Scobie & Scobie, 2000).

Η συγχωρητικότητα γενικά είναι μια δύσκολη επιλογή στην οποία ένα παιδί μπορεί να καταλήξει μετά από ένα ζημιογόνο γεγονός γιατί είναι μια μακρά και πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί πολύ χρόνο για την εφαρμογή της, γι' αυτό η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η συγχωρητικότητα είναι περισσότερο μια ικανότητα των ενηλίκων. Ωστόσο, τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν για το πώς και πότε να

ζητάνε συγγνώμη και ζώντας καταστάσεις στις οποίες χρειάζεται η συγχωρητικότητα μαθαίνουν βιωματικά ότι είναι και αυτή μια επιλογή (π.χ ένα παιδί μπορεί μέσα από καταστάσεις στην οικογένεια του να δει πως τα άλλα μέλη της την χρησιμοποιούν) (Scobie & Scobie, 2000). Μερικές συνηθισμένες καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν για να κατανοήσουν το πόσο σημαντική είναι η συγχωρητικότητα είναι περιπτώσεις που αναπτύσσονται προβλήματα στις σχέσεις τους με τα αδέρφια τους, του γονείς τους ή τους συνομήλικους τους (Hay, Payne, & Chadwick, 2004, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009. Denham et al., 2005). Συχνά η πρώτη τους επιλογή είναι η εκδίκηση ως στρατηγική επίλυσης των συγκρούσεων τους, καλό είναι όμως μέσω παρεμβάσεων εκμάθησης της συγχωρητικότητας να μαθαίνουν ότι η αυτή είναι μια δεξιότητα χρήσιμη για την αντιμετώπιση των αδικημάτων, βοηθά στο “χτίσιμο” ενός καλού χαρακτήρα και συμβάλλει στη μείωση των ψυχολογικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (Hui & Chau, 2009).

Για να εντοπίσει κανείς την ηλικία στην οποία αναπτύσσεται η δεξιότητα της συγχωρητικότητας χρειάζεται να λάβει υπόψη του το πώς εξελίσσονται σε ένα παιδί τα συναισθηματικά, γνωστικά, και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του, οι αντιδράσεις και οι προθέσεις του. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που βρίσκονται στις τάξεις του δημοτικού όπως προαναφέρθηκε συχνά συγκρούονται με τους συνομηλικούς τους. Οι αντιδράσεις τους όμως εστιάζουν κυρίως στη μείωση των αρνητικών και στη διατήρηση των θετικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προκειμένου να επιλύονται πιο εύκολα οι συγκρούσεις. Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν τους ηθικούς κανόνες, εκτιμούν το πώς τα κίνητρα, οι προθέσεις και η απολογία του θύτη για τις πράξεις του μπορούν να καταπραΰνουν την συναισθηματική ζημιά που τους προκάλεσε και βιώνουν σύνθετα συναισθήματα όπως ενοχή, ντροπή και ενσυναίσθηση. Ωστόσο αν και τα παιδιά είναι σε θέση να καταλαβαίνουν ότι είναι ηθικά και κοινωνικά σημαντικό να συγχωρούν, δεν μπορούν ακόμα να καταλάβουν εννοιολογικά τον όρο συγχωρητικότητα ή να το πράξουν αμέσως μόλις τους ζητηθεί (Darby & Schlenker, 1982, Denham et al., 2005).

Ο Enright και οι συνάδελφοι του είναι από τους λίγους που έχουν εξετάσει την συγχωρητικότητα σε παιδιά και εφήβους από μια αναπτυξιακή σκοπιά (Park & Enright, 1997, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005. Subkoviak et al., 1995, όπ. αναφ. στο Denham et al., 2005) και πρότειναν ένα εξελικτικό μοντέλο αυτής. Σε αρχικό στάδιο η συγχωρητικότητα εξαρτάται από το επίπεδο της εκδίκησης του ατόμου, σε δεύτερο στάδιο αυτή εξαρτάται από το αν ο θύτης αποκαταστήσει τη συναισθηματική ζημιά που προκάλεσε στο θύμα, σε τρίτο στάδιο δίνει έμφαση στις προσδοκίες των άλλων, σε τέταρτο στάδιο οι προσδοκίες της κοινωνίας και η θρησκεία είναι σημαντικές επιρροές, σε πέμπτο στάδιο το άτομο συγχωρεί γιατί επιδιώκει να διατηρήσει την κοινωνική ενότητα και σε τελικό στάδιο η συγχωρητικότητα καταλήγει να είναι ένα δώρο άνευ όρων προς το θύτη που δίνεται από το θύμα με αγάπη. Από το πρώτο προς το τελευταίο στάδιο συνεπώς το θύμα βλέπει ότι ο θύτης είναι άξιος προς συγχώρεση. Παρόλα αυτά όμως το μοντέλο ανάπτυξης της συγχωρητικότητας από τον Enright δέχθηκε κριτική θεωρώντας το πολύπλοκο, γιατί ένα παιδί προκειμένου να συγχωρήσει, ακολουθώντας τα παραπάνω βήματα, χρειάζεται να πάρει γνωστικές αποφάσεις που απαιτούν πρακτική συλλογιστική και διαίσθηση, ικανότητες δύσκολες για την ηλικία του (Denham et al., 2005).

Επίσης κάποιες γνωστικές έννοιες που συνδέονται σημαντικά με τη συγχωρητικότητα και μπορούν να συμβάλλουν στην απόφαση των παιδιών να συγχωρούν είναι η ενσυναίσθηση, τα προκοινωνικά κίνητρα και συμπεριφορές τους, η ηθική συμπεριφορά (σεβασμός, ισότητα, ευσπλαχνία, δικαιοσύνη), ο αλτρουισμός (Scobie & Scobie, 2000) και τα συναισθήματα της ντροπής, της ενοχής και του θυμού (Denham, et. al, 2005). Σε έρευνα των Neal, Bassett, & Denham (2004, όπ. αναφ. στο Denham et al, 2005) αποδείχθηκε ότι τα παιδιά δε συγχωρούν σε κάθε περίπτωση, αλλά αντίθετα κάθε πλαίσιο είναι διαφορετικό. Συγκεκριμένα τα παιδιά στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι συγχωρούν με βάση την συμπεριφορά του θύτη, την πρόθεση του και το πόσο πληγωμένα αισθάνονται μετά το παράπτωμα του. Θεωρούν ότι μπορούν να συγχωρέσουν έναν θύτη μόνο όταν η πράξη του είναι τυχαία ή όταν ο θύτης νιώθει πολύ άσχημα και απολογείται. Ειδικά στην τελευταία περίπτωση που ο θύτης αισθάνεται άσχημα βρέθηκε ότι τα παιδιά τον ενσυναισθάνονται και νιώθουν και εκείνα ένοχα για το παράπτωμα. Αντιθέτως τα παιδιά φαίνεται ότι δε συγχωρούν σε περιπτώσεις που ο θύτης απλώς δικαιολογείται για την πράξη του γιατί πιστεύουν ότι

πρόκειται για ανειλικρινείς δηλώσεις του και σε περιπτώσεις που η πράξη του γίνεται με κακή πρόθεση γιατί ηθικά κατανοούν ότι δεν είναι σωστό. Έτσι τα παιδιά στην πρώτη περίπτωση νιώθουν αυξημένα επίπεδα θυμού απέναντι στον θύτη και τις δικαιολογίες του με αποτέλεσμα τα επίπεδα της συγχωρητικότητας να είναι χαμηλά και στη δεύτερη περίπτωση νιώθουν υψηλά επίπεδα ντροπής και χαμηλά επίπεδα συγχωρητικότητας αντίστοιχα.

Συμπερασματικά, τα παιδιά μπορούν να ορίσουν τη συγχωρητικότητα μόνο μέσω συμφιλωτικών συμπεριφορών γιατί η αντίληψη τους δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμη (Neal & Caswell, 2002, όπ. αναφ. στο Denham et al, 2005), γεγονός που αποδεικνύει ότι η κατανόηση της έννοιας αυτής εξαρτάται από την ηλικία (Enright et al., 1989, όπ. αναφ. στο Denham et al, 2005). Άλλες έρευνες όμως φαίνεται ότι δεν έχουν διαπιστώσει διαφορά στην κατανόηση της συγχωρητικότητας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών (Scobie & Scobie, 2003, όπ. αναφ. στο Denham, et. al, 2005. Denham, et. al, 2005).

5.3 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της συγχωρητικότητας που εφαρμόζονται σε ψυχοθεραπευτικές ομάδες βοηθούν τα μέλη τους στα διαπροσωπικά τους προβλήματα, στη βελτίωση των σχέσεων με τους γύρω τους, στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην προώθηση της θρησκευτικότητας, στη μείωση του θυμού, του άγχους και της κατάθλιψης και στην επεξεργασία/τροποποίηση των λαθών του παρελθόντος (Tutu, 1999, όπ. αναφ. στο Wade et al., 2014).

Όλα τα παραπάνω όπως αναφέρεται στην έρευνα των Enright και Enright (2008) αποδεικνύονται μέσα από πληθώρα εμπειρικών μελετών που έχουν γίνει σε ηλικιωμένες γυναίκες που πληγώθηκαν από την οικογένειά τους ή από άλλους (Hebl & Enright, 1993), σε εφήβους που έχουν στερηθεί την γονική αγάπη (Al-Mabuk, Enright, & Cardis, 1995), σε άτομα που προέρχονται από περιπτώσεις αιμομιξίας (Freedman & Enright, 1996), σε άνδρες που έχουν πληγωθεί από τις συζύγους που έκαναν άμβλωση (Coyle & Enright, 1997), σε φοιτητές (McCullough, Worthington, & Rachal, 1997), σε ασθενείς που

βρίσκονται σε κέντρα απεξάρτησης από τα ναρκωτικά (Lin et al., 2004), σε διαζευγμένους ενήλικες (Rye, Pargament, Pan, Yingling, Shogren, et al., 2005), σε γυναίκες που έχουν δεχθεί κακοποίηση (Reed & Enright, 2006) και σε έφηβους μαθητές στην Κορέα (Park, 2003). Οι περισσότερες έρευνες όμως έχουν γίνει κυρίως σε ενήλικες, σε φοιτητές και σε οικογένειες και οι προσπάθειες για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας σε παιδιά μέσω προγραμμάτων παρέμβασης είναι λίγες.

Οι πιο γνωστές ομαδικές παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί εκτός από ενήλικες και σε παιδιά είναι: α) οι ψυχοθεραπευτικές και ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την συγχωρητικότητα του Enright (Enright & Fitzgibbons, 2000, όπ. αναφ. στο Worthington et al., 2014) και β) το πρόγραμμα REACH της Worthington (2006, όπ. αναφ. στο Worthington et al., 2014) που εστιάζει στη συγχωρητικότητα και εφαρμόζεται σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, αλλά μέχρι σήμερα μόνο σε ενηλίκων.

Το πρώτο μοντέλο παρέμβασης σχεδιασμένο από τον Enright αποτελείται από είκοσι βήματα χωρισμένα σε τέσσερις φάσεις περιλαμβάνοντας τόσο μια γνωστική όσο και μια συναισθηματική προσέγγιση. Το αρχικό στάδιο, που ονομάζεται Φάση αποκάλυψης («Uncovering Phase») καλύπτεται στα πρώτα 8 βήματα όπου το άτομο καλείται να εξετάσει το συμβάν που το πλήγωσε και τις συνέπειες που επωμίζεται. Συνολικά δηλαδή οι πρώτες συναντήσεις εστιάζουν στα γνωστικά στοιχεία του ατόμου και σε αποφάσεις που πρέπει να πάρει. Στη δεύτερη φάση που ονομάζεται Φάση απόφασης («Decision Phase») και κατά τον Enright πρόκειται για την πιο καθοριστική φάση της παρέμβασης, εισάγεται η έννοια της συγχωρητικότητας ως επιλογή και το άτομο δεσμεύεται ότι μπορεί να συγχωρήσει. Γενικά και αυτή η φάση που ολοκληρώνεται από την 9^η έως την 11^η συνάντηση συνεχίζει να εστιάζει στο να διδάξει το άτομο ότι η συγχωρητικότητα είναι μια γνωστική απόφαση χωρίς όμως εκείνο να αισθάνεται ακόμη ότι μπορεί να συγχωρήσει. Οι επόμενες δυο φάσεις όμως είναι εστιασμένες στα συναισθηματικά στοιχεία του ατόμου αφού επιμένουν στην αλλαγή των συναισθημάτων του, της σκέψης και της συμπεριφοράς του προς τη θετική πλευρά έναντι του θύτη προκειμένου η συγχωρητικότητα να είναι γνήσια. Στην τρίτη φάση λοιπόν, τη Φάση εργασίας («Work Phase»), που διαρκεί από την 12^η έως την 15^η συνάντηση, μέσω της ανασυγκρότησης των

συναισθημάτων και των γνωστικών ασκήσεων, το θύμα βιώνει πολλές αλλαγές στα συναισθήματά του, βλέπει τον θύτη με μια καινούρια ματιά, βιώνει ενσυναίσθηση για εκείνον και οδηγείται στο να του προσφέρει την συγχώρεση ως δώρο. Τέλος, στη Φάση της εμβάθυνσης («Deepening Phase»), που διαρκεί από την 16^η έως την 20^η συνάντηση, το θύμα κατανοεί την έννοια του πόνου και της συγχώρεσης, αναπτύσσει ένα νέο σκοπό στη ζωή του, συνειδητοποιεί ότι ο κάθε άνθρωπος έχει να ανάγκη να συγχωρεθεί και βιώνει πολλά θετικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να έχει αυξημένη την αίσθηση της συναισθηματικής ευημερίας (Enright & Fitzgibbons, 2000, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009. Worthington et al., 2014).

Το δεύτερο μοντέλο παρέμβασης σχεδιασμένο από την Worthington (2006, όπ. αναφ. στο Worthington et al., 2014) ονόματι REACH model, βασίζεται στην υπόθεση ότι μια ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση για την συγχωρητικότητα έχει τρεις βασικούς στόχους. Αρχικά θα πρέπει να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας να συγχωρούν, δεύτερον χρειάζεται να τα βοηθήσει να εντάξουν την συγχωρητικότητα στον τρόπο ζωής τους και τρίτον να τα μάθει να συγχωρούν σταδιακά. Επίσης αυτό το μοντέλο παρέμβασης υποστηρίζει την ιδέα ότι η συγχωρητικότητα εξαρτάται τόσο από τον μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης και λήψης αποφάσεων όσο και από τον μετασχηματισμό των συναισθημάτων ενός μέλους-θύματος. Η παρέμβαση REACH που εστιάζει στην συγχωρητικότητα αποτελείται από πέντε στάδια και κάθε γράμμα από το παραπάνω ακρόνυμο αντιστοιχεί σε ένα στάδιο. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο είναι η ανάκληση του συμβάντος που προκάλεσε την πληγή (Recall the hurt), στο οποίο τα μέλη καλούνται να αποφασίσουν την συγχώρεση του θύματος και των όσων αυτό προκάλεσε. Το δεύτερο στάδιο είναι η προώθηση της ενσυναίσθησης για τον θύτη και άλλων θετικών συναισθημάτων προς εκείνον, όπως η ένδειξη συμπάθειας, συμπόνιας και αγάπης (Empathize with the offender). Το τρίτο στάδιο είναι που τα μέλη μαθαίνουν ότι η συγχώρεση που δίνεται στον παραβάτη είναι ένα αλτρουιστικό δώρο θεωρώντας ότι πρέπει να απελευθερωθεί από το βάρος του παραπτώματος του και ότι αξίζει τη δικαιοσύνη (Altruistic gift of forgiveness) Για να καταφέρει όμως ένα θύμα να λειτουργήσει αλτρουιστικά η παρέμβαση REACH παρακινεί τα μέλη της να συμμετέχουν σε ασκήσεις τόνωσης της ενσυναίσθησης, της ευγνωμοσύνης για το γεγονός ότι και τα ίδια έχουν συγχωρεθεί στο παρελθόν από ανθρώπους όπως

οι γονείς τους, οι δάσκαλοι ή οι φίλοι τους και της μετριοφροσύνης-ταπεινότητας. Το τέταρτο στάδιο είναι η δέσμευση των συμμετεχόντων ότι η διάθεση τους να συγχωρήσουν δεν είναι απλά μια γνωστική απόφαση, αλλά ένα συναίσθημα που θέλουν να βιώσουν (C-make a commitment to the emotional forgiveness). Τέλος στο πέμπτο στάδιο η παρέμβαση βοηθά τα μέλη της ομάδας να υιοθετήσουν την τάση να συγχωρούν, να αφομοιώσουν τις δεσμεύσεις που έδωσαν μέσα στην ομάδα και να συνεχίσουν να λειτουργούν με τις στρατηγικές που έμαθαν ενάντια στις αρνητικές σκέψεις, συμπεριφορές και συναισθήματα που σχετίζονται με την στάση της μη συγχώρεσης (H-hold on to forgiveness in the face of doubts).

Καταληκτικά, τα τελευταία χρόνια οι εμπειρικές μελέτες που έχουν επιχειρηθεί σχετικά με την συγχωρητικότητα και την ανάπτυξη της είναι ελάχιστες (Scobie & Scobie, 2000). Από τον σχεδιασμό των παραπάνω προγραμμάτων παρέμβασης ακόμη γίνεται σαφές ότι η συγχωρητικότητα είναι μια διαδικασία που για να επιτευχθεί χρειάζεται χρόνο (Worthington et al., 2000, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009), διότι για να εδραιωθεί γνωστικά η στάση της συγχωρητικότητας στα παιδιά και έπειτα να μετατραπεί σε συναίσθημα χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα, στο οποίο οι συμμετέχοντες μαθαίνουν σταδιακά να συγχωρούν (Hui & Chau, 2009).

5.4 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΩΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά και έφηβους ακολουθώντας το μοντέλο ανάπτυξης της συγχωρητικότητας του Enright έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μοντέλου (Enright & Enright, 2008). Πιο αναλυτικά αρκετές έρευνες που εφάρμοσαν το μοντέλο αυτό βρήκαν σημαντικές βελτιώσεις στα παιδιά. Παρατηρήθηκε δηλαδή ότι με την εκμάθηση της συγχωρητικότητας μειώθηκε το άγχος των παιδιών (Herp-Dax, 1996, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009), αυξήθηκε η ψυχική τους ευεξία, η αυτοεκτίμηση και η αίσθηση ελπίδας (Hui & Chau, 2009) μειώθηκε ο θυμός τους για αυτόν που τους πλήγωσε, βελτιώθηκε η επίδοσή τους στο σχολείο, καθώς και οι στάσεις και οι σχέσεις τους με τους φίλους και την οικογένειά τους

(Gambaro, 2002, όπ. αναφ. στο Hui & Chau, 2009). Συνάμα άλλη μια έρευνα που επιβεβαιώνει τα παραπάνω είναι των Enright, Knutson, Holter, Baskin, & Knutson (2007, όπ. αναφ. στο Enright & Enright, 2008) οι οποίοι εφαρμόζοντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας σε παιδιά πρώτης και τρίτης τάξης Δημοτικού εντόπισαν ότι πράγματι μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης η συγχωρητικότητα των παιδιών ως δείκτης αυξήθηκε και η κατάθλιψη μειώθηκε.

Αντίθετα με τα παραπάνω αποτελέσματα όμως πρόσφατη ανασκόπηση (Worthington, Jennings, & DiBlasio, 2010, όπ. αναφ. στο Worthington et al., 2014) των ερευνών που έχουν χρησιμοποιήσει παρεμβάσεις για την συγχωρητικότητα σε παιδιά υποστηρίζει ότι αυτές δεν είναι αποτελεσματικές στην παιδική ηλικία διότι ενδέχεται τα παιδιά να μην έχουν ακόμη αναπτύξει τις απαραίτητες γνωστικές δεξιότητες για να κατανοήσουν τη συγχωρητικότητα. Γενικότερα η ανασκόπηση αυτή συμπεραίνει ότι τα παιδιά μέχρι την πρώιμη εφηβεία μπορούν μόνο να αντιγράψουν την απολογητική και συγχωρητική συμπεριφορά χωρίς να την υιοθετούν.

Κλείνοντας η έρευνα των Worthington et al., (2014) καταλήγει να ξεκαθαρίζει την παραπάνω σύγχυση στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων υποστηρίζοντας ότι από το πλήθος ερευνών που έχουν σχεδιαστεί για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας, μόνο δυο κρίνονται ως οι πιο αξιόπιστες –το μοντέλο του Enright και το πρόγραμμα REACH. Για τις υπόλοιπες παρεμβάσεις χρειάζεται περισσότερη έρευνα ώστε να αποδειχθούν το ίδιο αξιόπιστες. Τέλος τα στοιχεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την συγχωρητικότητα με βάση τη συγκεκριμένη έρευνα και που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό επόμενων ερευνών είναι: α) η διάρκεια της παρέμβασης (καλό είναι μια παρέμβαση να διαρκεί όσο γίνεται περισσότερο για να προκύπτουν θετικά αποτελέσματα στην μεταβλητή της συγχωρητικότητας), β) η προαγωγή της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων-θυμάτων για τον παραβάτη και γ) η παγίωση της αντίληψης ότι χρειάζεται ο ένας να συγχωρεί τον άλλον γεγονός που επηρεάζει σημαντικά τα αποτελέσματα.

Συνεπώς λαμβάνοντας υπόψη την ελλιπή βιβλιογραφία και την εφαρμογή μη αξιόπιστων παρεμβάσεων, γίνεται σαφές ότι η αναγκαιότητα για περαιτέρω

έρευνα στο θέμα της συγχωρητικότητας σε παιδιά είναι μεγάλη, καθώς είναι μια αξία που υποβοηθά τις ανθρώπινες σχέσεις, όχι μόνο μεταξύ δυνάδων αλλά και μεταξύ των ομάδων. Ειδικότερα μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται η ύπαρξη πολλών ερευνητικών κενών. Έτσι η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καλύψει μερικά από αυτά καθώς διερευνάται το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται την συγχωρητικότητα σαν επιλογή, μαθαίνοντας και εξασκώντας την στα πλαίσια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με μεγάλη διάρκεια, πώς η αξία της συγχωρητικότητας μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά μέσω της χρήσης του story-telling αποκτώντας έτσι το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα έναν εκπαιδευτικό χαρακτήρα και το πώς η συγχωρητικότητα συνδέεται αμφίδρομα με τα συναισθήματα, ιδιαίτερα το θυμό, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες στην παιδική ηλικία (Worthington et al., 2014. Denham et al., 2005. Scobie & Scobie, 2000. Neng Lin, Enright, & Klatt, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^Ο : Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Ένα απαραίτητο στάδιο που περνά κάθε δομημένη ομάδα είναι η αξιολόγηση. Αν μια ομάδα είναι αποτελεσματική, ο συντονιστής της χρειάζεται να ελέγχει και να ορίζει τα στοιχεία εκείνα που οδήγησαν τα μέλη στην επιτυχημένη αλλαγή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν δυο ερευνητικές μεθοδολογίες που εξετάζουν κάθε ομαδική παρέμβαση, η έρευνα διαδικασίας και η έρευνα αποτελέσματος (Brown, 2011; DeLucia-Waack, 2006, στο: Μπαούρδα, 2013. Furr, 2000). Η πρώτη εξετάζει την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων ανά συνάντηση, ενώ η δεύτερη εξετάζει την αποτελεσματικότητα της ομαδικής παρέμβασης που συνέβαλλε στην ατομική αλλαγή.

Η έρευνα διαδικασίας είναι μια συνεχής δραστηριότητα και πολύ σημαντική επειδή οι αντιλήψεις των μελών σχετικά με την σύνδεση τους με την ομάδα συχνά προβλέπουν ποιος θα αποχωρήσει από την ομάδα και ποιος θα την βρει αποτελεσματική (DeLucia-Waack, 1997b, όπ. αναφ. στο Furr, 2000). Έτσι ο συντονιστής μέσω της έρευνας διαδικασίας μπορεί να γνωρίζει την γνώμη των μελών για την ομάδα και τις δραστηριότητες που έχει σχεδιάσει (Furr, 2000).

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης μπορεί να συμβαίνει ανεπίσημα καθώς ο συντονιστής ρωτά τα μέλη για το αν οι πληροφορίες που τους παρουσιάζονται είναι βοηθητικές ή αν μια δραστηριότητα ήταν ουσιώδης. Ακόμη ο συντονιστής μπορεί να πραγματοποιήσει μια σύντομη έρευνα διαδικασίας και στα μέσα των προγραμματισμένων συναντήσεων για να διαπιστώσει αν οι ανάγκες των μελών έχουν ικανοποιηθεί. Στην περίπτωση συνεπώς που κάποιο μέλος δεν είναι ικανοποιημένο, ο συντονιστής μπορεί να το γνωρίζει και να προχωρήσει σε μικρές προσαρμογές στον σχεδιασμό της ομάδας που θα ανταποκρίνονται στα αιτήματα του μέλους (Furr, 2000).

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο συντονιστής για την έρευνα διαδικασίας είναι οι ποιοτικές και ποσοτικές, όμως κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούνται οι ποιοτικές. Συνηθίζεται όμως να γίνεται από τους συντονιστές των ομάδων και συνδυασμός των δυο παραπάνω μεθόδων για να συλλέγουν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα (Kivlighan & Arseneau, 2009).

Επιπρόσθετα για την υλοποίηση της έρευνας διαδικασίας απαραίτητη είναι η επιλογή κατάλληλων εργαλείων μέτρησης. Τα πιο συχνά επιλεγμένα εργαλεία είναι εκείνα που αξιολογούν μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας καθώς αυτή εξελίσσεται όπως: η συμπεριφορά του συντονιστή της ομάδας, το ομαδικό κλίμα, οι θεραπευτικοί παράγοντες και η συμπεριφορά των μελών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας. Κατά τους Kivlighan και Holmes (2004, όπ. αναφ. στο Nitza, 2011) οι θεραπευτικοί παράγοντες λειτουργούν ως πλαίσιο για την κατανόηση της θεραπευτικής αλλαγής που επιτυγχάνουν οι θεραπευτικές ομάδες αφού επηρεάζουν την εμπειρία των μελών. Επιπλέον σύμφωνα με τους Shechtman, Goldberg και Cariani (2008, όπ. αναφ. στο Nitza, 2011) και οι συμπεριφορές των μελών μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την καλή λειτουργία μιας ομάδας και τέλος το ομαδικό κλίμα (Burlingame, Fuhriman, & Johnson, 2004) θεωρείται εξίσου σημαντική μεταβλητή της ομαδικής διαδικασίας, ικανή να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα μιας ομαδικής παρέμβασης.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών σε θεραπευτικές ομάδες για παιδιά η βιβλιογραφία προτείνει ότι είναι αναγκαία προκειμένου να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και σε αυτή την ηλικία όπου οι συμμετέχοντες αποτελούν δείγματα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαφορετικά από των ενηλίκων (Shechtman, 2007. Thompson, 2011). Οι ιδιαιτερότητες όμως των θεραπευτικών ομάδων για παιδιά μπορούν να επιφέρουν δυσκολίες στον σχεδιασμό των ομαδικών διαδικασιών. Για παράδειγμα τα ερωτηματολόγια που έχουν σχεδιαστεί για αυτή την ηλικιακή ομάδα είναι περιορισμένα, πολλά παιδιά δυσκολεύονται να τα συμπληρώσουν και συχνά οι πληροφορίες αυτοαναφοράς δεν είναι αξιόπιστες. Τέλος άλλα προβλήματα όπως η πρόσβαση στο χώρο του σχολείου χωρίς άδεια από τις αρχές και τους γονείς (Shechtman, 2007) και η αίτηση για την ενημέρωση και συγκατάθεση των παιδιών για την συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε έρευνα είναι πραγματικά εμπόδια στην διεξαγωγή ερευνών (DeLucia-Waack, 2000, όπ. αναφ. στο Μπαούρδα, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο : Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα διαδικασίας ερευνά όλους τους παράγοντες που βοήθησαν στην αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας. Οι παράγοντες αυτοί είναι: η θεραπευτική συμμαχία που αναπτύχθηκε στις ομάδες, οι θεραπευτικοί παράγοντες που εμφανίστηκαν σε όλη την πορεία των συναντήσεων και η αντίληψη των μελών για τη σχέση τους με την συντονίστρια της ομάδας τους.

Σύμφωνα με τους Worthington και συν. (2014) οι λόγοι για τους οποίους οι ομαδικές διαδικασίες θεωρούνται απαραίτητο να ερευνώνται σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη συγχωρητικότητα είναι διότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα όλης της παρέμβασης.

Αρχικά οι Yalom και Leszcz (2005) υποστήριξαν ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις θεραπείες που σχετίζονται με τη συγχωρητικότητα, αφού για παράδειγμα σε μια ατομική θεραπεία περιλαμβάνουν την θεραπευτική ενσυναίσθηση και κατανόηση, την ενεργητική ακρόαση, την ανάπτυξη του αισθήματος της ελπίδας ότι το άτομο μπορεί να νιώσει καλύτερα ή να πιστέψει ότι η συγχώρεση είναι πιθανό να συμβεί, την πίστη και δέσμευση του θεραπευτή στη θεραπεία. Οι ομαδικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν όμως ακόμα περισσότερους θεραπευτικούς παράγοντες που οδηγούν σε μια αποτελεσματική παρέμβαση για τη συγχωρητικότητα, όπως: η συνοχή μεταξύ των μελών, ο αλτρουισμός, η μιμητική συμπεριφορά, η διαπροσωπική μάθηση και η κάθαρση.

Συνάμα ένα σημαντικό υποψήφιο στοιχείο για τις επιτυχημένες θεραπευτικές παρεμβάσεις της συγχωρητικότητας είναι και η θεραπευτική συμμαχία. Ειδικότερα οι συμμετέχοντες που επιδιώκουν να πετύχουν την συγχωρητικότητα ως επιλογή για κάτι που τους συνέβη στο παρελθόν, είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στα αισθήματα της ντροπής, της ταπείνωσης και της κριτικής. Για να επιτευχθεί η επούλωση των συναισθημάτων τους όμως από αυτόν που τους πλήγωσε, χρειάζεται να είναι σε θέση να νιώσουν ασφάλεια με τον θεραπευτή της ομάδας, να του έχουν εμπιστοσύνη ότι δε θα τους κοροιδέψει, υποτιμήσει ή κρίνει για τους τρόπους με τους οποίους πληγώθηκαν και να νιώθουν ελεύθεροι να αποφασίσουν πότε είναι έτοιμοι να συγχωρέσουν

χωρίς πίεση. Άρα καθίσταται σαφές ότι μια σχέση φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών και του θεραπευτή βοηθά πολύ να είναι η διαδικασία της παρέμβασης επιτυχημένη (Worthington et al., 2014).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη την περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά με τις ομαδικές διαδικασίες σε παρεμβάσεις για παιδιά και το γεγονός ότι η διαδικασία μιας ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους συμμετέχοντες για να αποφασίσουν να συγχωρέσουν κάποιον που τους πλήγωσε μπορούμε να καταλάβουμε την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8º: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Οι βασικοί στόχοι της παρούσα έρευνας είναι:

- να εξεταστούν οι ομαδικές διαδικασίες που διαδραματίζονται κατά την διάρκεια της παρέμβασης οι οποίες πετυχαίνουν την θεραπευτική αλλαγή.
- να μελετηθεί η δυναμική της ομάδας (επιρροές, αλληλεπιδράσεις, αποτελέσματα)
- να εξεταστεί η σχέση του συντονιστή με τα μέλη (οι ιδιότητες και οι τακτικές που χρησιμοποιεί)
- και να εξεταστούν τα αναπτυξιακά στάδια της ομάδας και οι θεραπευτικοί παράγοντες που έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στη συμπεριφορά των μελών.

Επιπρόσθετα η παρούσα έρευνα έχει διερευνητικό σκοπό και εξετάζει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Διαφοροποιείται ο βαθμός της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του προγράμματος;
- Διαφοροποιείται η εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων από συνάντηση σε συνάντηση στη διάρκεια του προγράμματος;
- Διαφοροποιείται η αντίληψη της σχέσης που διαμορφώνουν τα παιδιά με τις συντονίστριες ανάμεσα στην έναρξη και τη λήξη του προγράμματος;
- Υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που επηρεάζουν τις ομαδικές διαδικασίες κατά την έναρξη και λήξη του προγράμματος;

Ο έλεγχος των προαναφερθέντων ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης (στατιστικό πακέτο SPSSV.21) των δεδομένων που συλλέχτηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν τα μέλη των ομάδων στο σύνολο της διάρκειας των ψυχοεκπαιδευτικών συναντήσεων.

Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο : ΜΕΘΟΔΟΣ

9.1: ΔΕΙΓΜΑ

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας πραγματοποιήθηκε στη Ζωσιμαία Κεντρική Βιβλιοθήκη Ιωαννίνων. Πήραν μέρος 30 παιδιά, από τα οποία τα 11 ήταν αγόρια και τα 19 κορίτσια, ηλικίας από 9 έως 12 ετών.

Το δείγμα των συμμετεχόντων χαρακτηρίζεται ως «τυχαίο δείγμα», αφού το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να συμβάλλει στην καλλιέργεια της συγχωρητικότητας ως πανανθρώπινη αξία και ως μια επιλογή που μπορεί να ακολουθεί ο κάθε άνθρωπος στη ζωή του. Έτσι θεωρήθηκε ότι το πρόγραμμα μπορεί να απευθυνθεί σε ένα γενικό πληθυσμό παιδιών που είτε έχουν πληγωθεί και έχουν συγχωρέσει κάποιον ή δεν έχουν βιώσει κάτι αντίστοιχο, αλλά καλλιεργώντας τους την στάση της συγχωρητικότητας μπορούν να την αξιοποιήσουν μελλοντικά.

Συνάμα πριν την πραγματοποίηση του προγράμματος χορηγήθηκε στους γονείς των συμμετεχόντων-μελών ένα έντυπο συγκατάθεσης, όπως ορίζει το πρωτόκολλο των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά, προς ενημέρωση τους σχετικά με τον σκοπό του προγράμματος, τις ενέργειες των συντονιστριών και το μέρος και την ώρα διεξαγωγής των ομαδικών διαδικασιών.

Πίνακας 1: Κατανομή του φύλου των ερωτηθέντων

		N	%
Φύλο	Αγόρι	11	36.7%
	Κορίτσι	19	63.3%
Σύνολο		30	100.0%

Πίνακας 2: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της ηλικίας των παιδιών

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ηλικία	9.6	.7

Πίνακας 3: Κατανομή της τάξης που φοιτούν τα παιδιά

		N	%
Τάξη	Γ'	13	43.3%
	Δ'	14	46.7%
	Ε'	2	6.7%
	Στ'	1	3.3%
Σύνολο		30	100.0%

9.2: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία είναι τα εξής:

- Το Ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας (Group Climate Questionnaire short form - MacKenzie, 1983) σε συντομευμένη μορφή για την εξέταση του ομαδικού κλίματος
- Το Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων για την αξιολόγηση των παραγόντων που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας (Μπαούρδα)
- Το Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 8 προτάσεων για την μέτρηση των θεραπευτικών παραγόντων σε ομάδες παρέμβασης (Therapeutic Factor Inventory-8, Tasca, Cabrera, Kristjansson, Macnair-Semands, Joyce, & Ogrodniczuk, 2016)
- Το Ερωτηματολόγιο σχέσης Barrett-Lenard (Barrett-Lenard Relationship Inventory: Form OS-40, 1962) για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των μελών αναφορικά με τη σχέση τις με τις συντονίστριες
- Η Κλίμακα συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά για την αξιολόγηση της κάθε συνάντησης συνολικά (Psychoeducational Group Alliance Scale for Children / PGAS-C. Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2018)
- Το Ερωτηματολόγιο θεραπευτικής συμμαχίας (CALPAS-C) για την αξιολόγηση της θεραπευτικής συμμαχίας (California Psychotherapy Alliance Scale – Gaston & Marmar, 1994)

Αναλυτικότερα παρακάτω:

- **9.2.1: Ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας (Group Climate Questionnaire short form, MacKenzie, 1983)**

Το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο διεργασίας στην ομαδική παρέμβαση για την αξιολόγηση του ομαδικού κλίματος είναι το Ερωτηματολόγιο Κλίματος της ομάδας (Group Climate Questionnaire – short form), (MacKenzie, 1983, όπ. αναφ. στο Burlingame et al., 2004), που ως αυτοαναφορικό εργαλείο αξιολογεί τις αντιλήψεις των μελών μιας ομάδας γενικά για το θεραπευτικό περιβάλλον.

Το εργαλείο GCQ (-συντομευμένη έκδοση) περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις σε επτα-βάθμια κλίμακα με βαθμολογία από 0 (καθόλου) έως το 6 (πάρα πολύ) και είναι μια μικρή έκδοση του αρχικού ερωτηματολογίου (GCQ-long form) που περιλαμβάνει 32 ερωτήσεις και χρειάζεται περίπου 5-10 λεπτά για να συμπληρωθεί (Johnson et al., 2005. Kivlighan & Lilly, 1997). Οι υποκλίμακες από τις οποίες αποτελείται είναι τρεις [1) η συμμετοχή, 2)η αποφυγή και 3) η σύγκρουση] και παρουσιάζουν στην ουσία την συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας με βάση το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται σε σαφή, απλή γλώσσα που απαιτεί ελάχιστη ερμηνεία (MacKenzie, 1998, όπ. αναφ. στο Johnson et al., 2005). Η υποκλίμακα της συμμετοχής αποτελείται από πέντε ερωτήσεις που βαθμολογούν την αυτοαποκάλυψη, την γνωστική κατανόηση και την αντιπαράθεση. Η υποκλίμακα της αποφυγής αξιολογεί με τέσσερις ερωτήσεις κατά πόσο τα μέλη της ομάδας αποφεύγουν να αναλάβουν την ευθύνη για την αλλαγή τους και τέλος η υποκλίμακα της σύγκρουσης με δυο ερωτήσεις αξιολογεί την σύγκρουση και την δυσπιστία των μελών (MacKenzie, 1983, όπ. αναφ. στο Johnson et al., 2005. Kivlighan & Lilly, 1997).

Επιπρόσθετα το συγκεκριμένο εργαλείο φαίνεται έχει πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες και έχει γίνει εξαιρετικά γνωστό για την ευκολία της χρήσης του. Η γενικευμένη χρήση του GCQ μάλιστα έχει αρχίσει να γεφυρώνει αρκετές ξεχωριστές πτυχές της βιβλιογραφίας που αφορούν την ομαδική παρέμβαση (Burlingame et al., 2004). Για παράδειγμα, δείχνει ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της θεραπευτικής συμμαχίας και της έκβασης μιας θεραπείας

(MacKenzie, 1997, όπ. αναφ. στο Burlingame et al., 2004), μεταξύ άλλων μεταβλητών και των αποτελεσμάτων διεργασίας (MacKenzie & Tschuschke, 1993, όπ. αναφ. στο Burlingame et al., 2004), μεταξύ των σταδίων μέσα από τα οποία περνά μια ομάδα (Brossart et al., 1998, όπ. αναφ. στο Burlingame et al., 2004) και τέλος μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν τα μέλη μιας ομάδας (Kivlighan & Angelone, 1992, όπ. αναφ. στο Burlingame et al., 2004).

Τέλος αναφορικά με την δομική εγκυρότητα του εργαλείου GCQ, αυτή έχει ελεγχθεί εκτενώς από έρευνες που εξετάζουν το διαφορετικό ομαδικό κλίμα σε διαφορετικούς τύπους ομάδων και σε διαφορετικά στυλ συντονισμού (Kansas & Barr, 1986, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Lilly, 1997. Kanas & Ziegler, 1984; Kivlighan & Goldfine, 1991, όπ. αναφ. στο Johnson et al., 2005. Tschuschke & Greene, 2002, όπ. αναφ. στο Johnson et al., 2005). Ακόμη οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbachs'α για τις τρεις υποκλίμακες του εργαλείου με βάση την έρευνα των Kivlighan και Goldfine (1991) έχουν ως εξής: 0.94 για την Υποκλίμακα της συμμετοχής, 0.92 για την Υποκλίμακα της αποφυγής και 0.88 για την Υποκλίμακα της σύγκρουσης, ενώ όπως ανέφερε ο MacKenzie (1983b, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Lilly, 1997) οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών υποκλιμάκων είναι $r = -.44$ για την συμμετοχή και την αποφυγή, $r = -.18$ για την συμμετοχή και σύγκρουση και $r = -.30$ για την αποφυγή και τη σύγκρουση.

Εξετάζοντας τώρα τους δείκτες αξιοπιστίας του εργαλείου σε ελληνικό δείγμα (Μπαούρδα, 2013), φαίνεται ότι δε διαφέρουν σημαντικά από αυτούς στην έρευνα των Kivlighan και Goldfine (1991). Για την υποκλίμακα της Συμμετοχής ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbachs'α κυμαίνεται από 0.64 – 0.59, για την υποκλίμακα της αποφυγής από 0.66 - 0.69 και για την υποκλίμακα της σύγκρουσης από 0.62 – 0.55. Οι δείκτες αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα όμως δεν έχουν ικανοποιητικές τιμές σε καμία από τις υποκλίμακες και συναντήσεις (βλ. Πίνακα 4) γι αυτό το συγκεκριμένο εργαλείο δεν χρησιμοποιήθηκε παρακάτω στις στατιστικές αναλύσεις.

Πίνακας 4: Αξιοπιστία των υποκλιμάκων του εργαλείου για το ομαδικό κλίμα με τον δείκτη Cronbachs'α

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	1 ^H ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	3 ^H ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	5 ^H ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Συμμετοχή	0,685	0,567	-0,156
Σύγκρουση	0,289	-0,079	-0,025
Αποφυγή	-0,043	-0,181	0,218

• **9.2.2: Το Ερωτηματολόγιο σχέσης Barrett Lenard (Barrett-Lenard Relationship Inventory: Form OS-40, 1962)**

Το ερωτηματολόγιο σχέσης κατασκευάστηκε από τον Barrett Lenard το 1962 για να αξιολογήσει το κατά πόσο η στάση και οι απαντήσεις ενός θεραπευτή απέναντι στον ασθενή του επηρεάζουν τη διαδικασία της θεραπευτικής αλλαγής (Barrett-Lenard, 1962). Εκτός της σχέσης θεραπευτή-ασθενή, αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδιάστηκαν και άλλες μορφές του ερωτηματολογίου, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλά είδη σχέσεων και να αξιολογήσει την ποιότητα τους, όπως στη σχέση γονιών-παιδιών που είναι παραβάτες, μητέρας-κόρης ή δάσκαλου-μαθητών (Rosen, 1961; Thorton, 1960; Emmerling, 1961 αντίστοιχα, όπ. αναφ. στο Mills & Zytowski, 1967. Barrett-Lennard, 2015. Barrett-Lennard & Jewel, 1966, όπ. αναφ. στο Walder & Little, 1969. Ganley, 1989). Συγκεκριμένα μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τη μορφή του αυτοαναφορικού εργαλείου και με τη μορφή οργάνου αξιολόγησης μιας σχέσης που συμπληρώνεται από έναν εξωτερικό παρατηρητή (Ganley, 1989).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες: α) το επίπεδο σεβασμού του θεραπευτή προς τον ασθενή, β) το βαθμό της άνευ όρου αποδοχής, γ) το βαθμό της ενσυναισθητικής κατανόησης του θεραπευτή και δ) την συνέπεια του θεραπευτή (Barrett-Lenard, 1962), ουσιαστικά πρόκειται για στοιχεία που χρειάζεται να έχει ένας θεραπευτής για να χτίσει μια υγιή σχέση με τον ασθενή του και να τον επηρεάσει θετικά προς την αλλαγή του σύμφωνα με την Ροτζεριανή θεωρία (Barrett-Lenard, 1962. Walder & Little, 1969. Ganley, 1989). Πιο συγκεκριμένα η υποκλίμακα της ενσυναίσθησης εννοείται ως ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο έχει συνείδηση για την άμεση επίγνωση ενός άλλου ατόμου. Πρόκειται δηλαδή για μια ενεργή διαδικασία κατά την οποία το ένα άτομο μπορεί να αντιληφθεί την ολοκληρωτική παρουσία αυτού που είναι απέναντί του, τα συναισθήματά του, τον τρόπο επικοινωνίας και τα νοήματα του. Η υποκλίμακα του σεβασμού εννοείται ως η συναισθηματική πτυχή της αντίδρασης ενός ατόμου σε σχέση με ένα άλλο, που μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Τα θετικά συναισθήματα περιλαμβάνουν τον σεβασμό, την αγάπη, την εκτίμηση και τη στοργή και τα αρνητικά συναισθήματα περιλαμβάνουν τη δυσαρέσκεια/ απέχθεια, την ανηπακοή και την περιφρόνηση.

Η υποκλίμακα της συνέπειας εννοείται ως ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο είναι λειτουργικά ενσωματωμένο στα πλαίσια της σχέσης του με κάποιο άλλο, έτσι ώστε να υπάρχει απουσία συγκρούσεων ή ασυνέπειας ανάμεσα στην εμπειρία του, τη συνειδητή του επίγνωση και την επικοινωνία του με το άλλο πρόσωπο. Τέλος η υποκλίμακα της άνευ όρων αποδοχής, επικεντρώνεται ειδικά στο πόσο μικρή ή πόσο μεγάλη είναι η μεταβλητότητα που υπάρχει στην συναισθηματική ανταπόκριση ενός ατόμου προς ένα άλλο. Ουσιαστικά η υποκλίμακα αυτή ορίζει τον βαθμό σταθερότητας του αισθήματος που νιώθει ένα άτομο όταν το άλλο του επικοινωνεί τις εμπειρίες του (Barrett-Lennard, 1959, όπ. αναφ. στο Barrett-Lennard, 1962. Ganley, 1989).

Επιπρόσθετα η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου της σχέσης αποτελούνταν από 64 στοιχεία, 16 (8 θετικά και 8 αρνητικά στοιχεία) για κάθε μια υποκλίμακα και βαθμολογούνταν σε μια 6-βαθμη κλίμακα (+3= Ναι, νιώθω έντονα ότι αυτό είναι αλήθεια έως -3= Όχι δεν νιώθω καθόλου ότι αυτό είναι αλήθεια). Συνάμα η αξιοπιστία αυτού του εργαλείου αναφορικά με τις τέσσερις υποκλίμακες του κυμαίνονταν από 0.75 έως 0.94 υποδεικνύοντας ότι οι υποκλίμακες έχουν έντονη εσωτερική συνοχή (Barrett-Lennard, 1962. Snelbecker, 1961 όπ. αναφ. στο Mills & Zytowski, 1967).

Μετέπειτα όμως το ερωτηματολόγιο δέχθηκε πολλές αναθεωρήσεις μέχρι που κατέληξε να γίνει πιο σύντομο, αποτελούμενο πλέον από 40 προτάσεις (Barrett-Lenard, 2002, όπ. αναφ. στο Μητροπούλου, 2015). Στην εκδοχή αυτή του ερωτηματολογίου ο Barrett-Lenard επιδίωξε να συγχωνέψει ορισμένες προτάσεις, άλλες να τις αποσύρει και άλλες να τις αντιστρέψει δίνοντας τους θετική ή αρνητική διατύπωση. Γενικά και σε αυτή τη μορφή των 40 προτάσεων το εργαλείο διατηρεί την εσωτερική του αξιοπιστία όπως φαίνεται από την ανασκόπηση 14 μελετών που έγινε από τον Gurman (1977, όπ. αναφ. στο Μητροπούλου, 2015. Mills & Zytowski, 1967. Ganley, 1989) και η εσωτερική συνέπεια για τις τέσσερις υποκλίμακες βρίσκεται στο 0.91 για τον σεβασμό, στο 0.88 για την συνέπεια, στο 0.84 για την ενσυναίσθηση και στο 0.74 για την αποδοχή άνευ όρων, ενώ το συνολικό σκορ είναι 0.91. Ακόμη όπως διαπίστωσε ο Barrett-Lenard (1998, 2003, όπ. αναφ. στο Μητροπούλου, 2015. Barrett-Lenard, 1962) το εργαλείο διαθέτει και ισχυρή εγκυρότητα περιεχομένου, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη «εγκυρότητας προβλέψεως κριτηρίου».

Τέλος στην ανασκόπηση μελετών του Gurman (1977, όπ. αναφ. στο Ganley, 1989) εμφανίστηκε και η σχέση μεταξύ των τεσσάρων υποκλιμάκων η οποία έχει ως εξής: η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η συνέπεια έχουν μέτρια θετική σχέση μεταξύ τους, ενώ η αποδοχή άνευ όρων έχει χαμηλή σχέση και με τις τρεις παραπάνω υποκλίμακες.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μορφή του ερωτηματολογίου με 40 προτάσεις για παιδιά, ως αυτοαναφορικό εργαλείο, προκειμένου τα μέλη της κάθε ομάδας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος να αξιολογήσουν την συντονίστρια τους. Η διαφορά όμως της φόρμας για παιδιά από την πρωτότυπη έκδοση των 40 στοιχείων βρίσκεται στην κλίμακα βαθμολόγησης. Προκειμένου λοιπόν η χρήση του εργαλείου να είναι πιο εύχρηστη για τα παιδιά, καλούνται να συμπληρώσουν απλώς ένα “Ναι” ή ένα “Όχι” για κάθε πρόταση σε αντίθεση με την 6-βαθμη κλίμακα παραπάνω, ανάλογα με το πώς αισθάνονται ότι η συντονίστρια τα αντιμετωπίζει και τους φέρεται.

Τέλος με βάση την μελέτη του συγκεκριμένου εργαλείου σε ελληνικό δείγμα (Μπαούρδα, 2013) φαίνεται ότι η αξιοπιστία του είναι καλή και δε διαφέρει από προηγούμενες μελέτες (Barrett-Lennard, 1962. Snelbecker, 1961 όπ. αναφ. στο Mills & Zytowski, 1967) αφού για όλες τις υποκλίμακες του κυμαίνεται 0.55 – 0.88. Στην παρούσα έρευνα βέβαια η αξιοπιστία δεν είχε ικανοποιητικές τιμές σε καμία από τις υποκλίμακες και συναντήσεις, γι αυτό εξετάστηκε η αξιοπιστία συνολικά όλων των υποκλιμάκων, η οποία προέκυψε για τη 2^η συνάντηση = 0,513 και για την 6^η συνάντηση = 0,605. Αξίζει να προστεθεί ότι στην υποκλίμακα της Απουσίας όρων μετά την αφαίρεση της ερώτησης «Η κυρία νομίζει ότι είμαι εντάξει κάποιες φορές και κάποιες άλλες φορές δεν της αρέσει το πώς είμαι», η αξιοπιστία βελτιώθηκε (2^η συνάντηση= 0,456 και 6^η συνάντηση=0,397). Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν λοιπόν οι μεταβλητές που σημείωσαν χαμηλή ως καλή αξιοπιστία: «Συνολικό σκορ των 40 προτάσεων», η υποκλίμακα της Αναγνώρισης και η υποκλίμακα της Απουσίας Όρων μετά την αφαίρεση της πρότασης (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου σχέσης BarrettLenard με τον δείκτη Cronbach'α

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ	ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 2Η	ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 6Η
Σεβασμός/Αναγνώριση	0,465	0,489
Ενσυναίσθηση	0,144	0,391
Απουσία όρων	0,386	0,290
Γνησιότητα/Συνέπεια	-0,266	0,394

- **9.2.3: Η κλίμακα της θεραπευτικής συμμαχίας / California Psychotherapy Alliance Scale (CALPAS-C, Gaston & Marmar, 1994)**

Η κλίμακα της συμμαχίας είναι μια φόρμα η οποία συνδυάζει πολλά εργαλεία που σκοπό έχουν να αξιολογήσουν την συμμαχία στην ψυχοθεραπεία. Η συμμαχία μπορεί να αξιολογηθεί από τρεις σκοπιές: του ασθενή, του θεραπευτή και των κλινικών βαθμολογητών. Οι τρεις εκδόσεις του CALPAS αποτελούνται από τέσσερις κλίμακες: α) την ικανότητα του ασθενή να εργαστεί (Patient Working Capacity-PWC), β) τη δέσμευση του ασθενή (Patient Commitment- PC), γ) το σύμφωνο εργασίας (Working Strategy Consensus-WSC) και δ) την κατανόηση και συμμετοχή του θεραπευτή (Therapist Understanding and Involvement -TUI). Αυτές οι τέσσερις κλίμακες γενικά αναφέρονται στην ξεχωριστή συνεισφορά του ασθενή και του θεραπευτή σχετικά με τη συμμαχία, στην από κοινού συμφωνία σχετικά με τις εργασίες και τους στόχους που έχουν τεθεί στη θεραπεία και από τα δύο πρόσωπα και αντανakλούν τις διαταραγμένες πτυχές της σχέσης του πελάτη με τον θεραπευτή (π.χ. μεταβίβαση) (Gaston & Marmar, 1994).

Αναλυτικά η πρώτη κλίμακα για την ικανότητα του ασθενή να εργαστεί αντανakλά την ικανότητα του ασθενή να εργαστεί ενεργά και σκόπιμα κατά τη διάρκεια της θεραπείας του, δημιουργώντας μια εργασιακή συμμαχία με τον θεραπευτή του μέχρι που να καταλήξει στα επιθυμητά θεραπευτικά αποτελέσματα. Τα στοιχεία που περιλαμβάνει η υποκλίμακα αυτή αφορούν: την αυτοαποκάλυψη και αυτοαντανakλαση του ασθενή σχετικά με σημαντικά

ζητήματα, τη συνεισφορά του θεραπευτή στα προβλήματα του ασθενή, τη βίωση δυνατών συναισθημάτων από τον ασθενή, την ενεργή χρήση των σχολίων του θεραπευτή, την εμβάθυνση του πρώτου σε σημαντικά θέματα και την σκόπιμη εργασία του για την επίλυση των προβλημάτων. Η δεύτερη κλίμακα για την δέσμευση του ασθενή αντανακλά τη στάση του για τη θεραπεία, συμπεριλαμβάνοντας τα συναισθήματα της εμπιστοσύνης και της δέσμευσης ότι θα ολοκληρώσει τη διαδικασία της θεραπείας ακόμη και αν χρειάζεται να περάσει μέσα από δύσκολες στιγμές και να κάνει θυσίες. Τα στοιχεία που περιλαμβάνει αυτή η υποκλίμακα αφορούν: τη βεβαιότητα του ασθενή ότι η προσπάθεια του θα τον οδηγήσει στην αλλαγή, την επιθυμία του να κάνει θυσίες όπως το να αφιερώσει χρόνο και χρήματα, την οπτική του ότι η θεραπεία είναι μια σημαντική εμπειρία, την εμπιστοσύνη του στη θεραπεία και τον θεραπευτή και τη συμμετοχή του παρά τις στιγμές ψυχικού πόνου. Η τρίτη υποκλίμακα για το σύμφωνο εργασίας αντανακλά τον βαθμό συμφωνίας μεταξύ του θεραπευτή και του ασθενή σχετικά με το πώς η θεραπεία πρέπει να διεξαχθεί. Τα στοιχεία αυτής της υποκλίμακας αφορούν: τις κοινές ιδέες των δυο για το πώς οι άνθρωποι βοηθιούνται και αλλάζουν μέσω της θεραπείας, το τι χρειάζεται να γίνει κατά τη διαδικασία της και τη προσπάθεια και των δυο να εργαστούν για κοινούς στόχους. Η τελευταία υποκλίμακα για την κατανόηση και συμμετοχή του θεραπευτή αντανακλά τα στοιχεία που δείχνουν ότι ο συμμετέχει ενεργά στη θεραπεία και ότι ενσυναισθάνεται τις δυσκολίες του ασθενή και τις προσπάθειες του εντός και εκτός της θεραπείας. Τα στοιχεία που περιλαμβάνει η τελευταία υποκλίμακα αφορούν: την άκριτη αποδοχή του ασθενή, την κατανόηση της υποκειμενικής σκοπιάς του και των ρίσκων του από τον θεραπευτή, τον τρόπο και τον χρόνο παρέμβασης του θεραπευτή και τη δέσμευση του ότι θα βοηθήσει τον πελάτη του να ξεπεράσει τα προβλήματα του (Gaston & Marmar, 1994).

Η κλίμακα της συμμαχίας διαθέτει πολλές διαφορετικές μορφές, αφού χρησιμοποιείται για ψυχοθεραπευτικές ομάδες, για παιδιά, για γονείς, για φαρμακοθεραπείες και για περιπτώσεις μεταβίβασης. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η έκδοση για παιδιά (Child Psychotherapy version, CALPAS-C), η οποία περιλαμβάνει μόνο 16 προτάσεις, 4 στοιχεία για κάθε υποκλίμακα, σε μια 5-βάθμια κλίμακα (1= δε συμφωνώ έως 4= συμφωνώ πολύ και 5= δεν μπορώ να πω). Η βαθμολογία των στοιχείων προστίθεται και διαιρείται δια 4.

Έτσι το συνολικό σκορ ανταποκρίνεται στο μέσο όρο των σκορ των τεσσάρων υποκλιμάκων (Gaston & Marmar, 1994). Καταληκτικά αναφορικά με τη δομή της κλίμακας χρειάζεται να είναι ξεκάθαρο ότι οι τέσσερις υποκλίμακες που την αποτελούν, είναι η καθεμιά μεμονωμένη διάσταση και δε συσχετίζονται σε υψηλό βαθμό μεταξύ τους, εκτός από τις κλίμακες WSC και TUI που συσχετίζονται (Horvath & Greenberg, 1989, όπ. αναφ. στο Gaston & Marmar, 1994). Η αξιοπιστία του εργαλείου μάλιστα για τις τέσσερις κλίμακες συμμαχίας κυμαίνεται από 0.43 έως 0.73 (Gaston, 1991, όπ. αναφ. στο Gaston & Marmar, 1994) και η δομική εγκυρότητα του εργαλείου επιβεβαιώνεται μέσα από τη βιβλιογραφία (Gaston & Marmar, 1994).

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία του εργαλείου για τις τέσσερις υποκλίμακες δεν έχει ικανοποιητικές τιμές, γι αυτό εξετάστηκε συνολικά η αξιοπιστία όλων των υποκλιμάκων και δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή που ονομάστηκε «όλες οι υποκλίμακες του CALPAS». Έτσι η αξιοπιστία του εργαλείου για την 1^η συνάντηση είναι 0,591, για την τρίτη είναι 0,206 και για την 5^η είναι 0,597 (βλ. Πίνακα 6). Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν είναι : «όλες οι υποκλίμακες του CALPAS» και η υποκλίμακα WSC.

Πίνακας 6: Αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου της θεραπευτικής συμμαχίας με τον δείκτη Cronbach'α

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ	1 ^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	3 ^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	5 ^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
PWC	0,638	0,157	0,221
PC	-0,142	0,001	0,346
WSC	0,492	0,237	0,463
TUI	0,087	0,242	0,440

- **9.2.4: Το Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων των 8 προτάσεων (Thetherapeutic Factor Inventory - 8, Tasca, Cabrera, Kristjansson, Macnair-Semands, Joyce, & Ogrodniczuk, 2016)**

Το ερωτηματολόγιο των θεραπευτικών παραγόντων με 99 προτάσεις (TFI, MacNair-Semands & Lese, 2000, όπ. αναφ. στο Tasca, et. al., 2016) αρχικά κατασκευάστηκε για να αξιολογήσει τους 11 θεραπευτικούς παράγοντες όπως τους όρισε ο Yalom (1995) θεωρώντας ότι αποτελούν τους μηχανισμούς-κλειδιά που μπορούν να βοηθήσουν να συμβεί η αλλαγή σε όλους τους τύπους των θεραπευτικών ομάδων (Corsini & Rosenberg, 1955. όπ. αναφ. στο Tasca et al., 2016. Yalom & Leszcz, 2005, όπ. αναφ. στο Tasca et al., 2016). Ωστόσο το μέγεθος του αυθεντικού εργαλείου ήταν ένα εμπόδιο για την χρήση του (Roy, Turcotte, Montminy, & Lindsay, 2005, όπ. αναφ. στο Tasca et al., 2016). Συνεπώς αναπτύχθηκε το ερωτηματολόγιο TFI short form (TFI-S) το οποίο αποτελούνταν από 23 στοιχεία (MacNair - Semands, Ogrodniczuk, & Joyce, 2010, όπ. αναφ. στο Tasca et al., 2016) και μετέπειτα σχεδιάστηκε με 19 στοιχεία (TFI-19; Joyce, MacNair-Semands, Tasca, & Ogrodniczuk, 2011, όπ. αναφ. στο Tasca et al., 2016) για να βελτιωθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα του και να γίνει πιο προσιτό.

Στην έρευνα των Tasca και συν. (2016) πρόσφατα επιχειρήθηκε να περιοριστούν τα στοιχεία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ακόμη περισσότερο για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο εύκολα σε κλινικές μελέτες. Για να επιτευχθεί αυτό οι ερευνητές βασίστηκαν στη θεωρία Item Response Theory (IRT) (Baker, 2001, όπ. αναφ. στο Tasca et al, 2016. Furr & Bacharach, 2008, όπ. αναφ. στο Tasca et al, 2016) η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη σύντομων και αξιόπιστων κλιμάκων στις ψυχοθεραπευτικές ομάδες. Με μια ανάλυση των βασικών στοιχείων (principal components analysis-PCA) του ερωτηματολογίου θεραπευτικών παραγόντων με 23 στοιχεία που εξέτασε την αναλογία των πρώτων ιδιοτιμών στις δεύτερες φάνηκε ότι μια κλίμακα 8 στοιχείων είναι μονοδιάστατη. Έτσι προκύπτει η πιο σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου θεραπευτικών παραγόντων με 8 προτάσεις.

Για την περιγραφή του ερωτηματολογίου TFI-S 8 στοιχείων, χρησιμοποιείται παρακάτω η περιγραφή της έκδοσης με τα 23 στοιχεία

(MacNair-Semands et al., 2010, όπ. αναφ. στο Tasca et al, 2016) αφού δε διαφέρει σε τίποτα πέραν του μεγέθους του. Το TFI-S8 παραγόντων λοιπόν είναι ένα αυτοαναφορικό εργαλείο που σχεδιάστηκε για να αξιολογεί την αντίληψη του κάθε μέλους μιας ψυχοθεραπευτικής ομάδας για τους τέσσερις ευρείς θεραπευτικούς παράγοντες: την ενστάλαξη της ελπίδας, την ασφαλή συναισθηματική έκφραση, την επίγνωση των σχεσιακών επιρροών και την κοινωνική μάθηση. Τα στοιχεία του βαθμολογούνται σε μια 7-βαθμια κλίμακα η οποία κυμαίνεται από 1 (=διαφωνώ απόλυτα) έως 7 (=συμφωνώ απόλυτα). Τέλος τα στοιχεία του TFI-8 φάνηκε ότι έχουν πολύ καλή έως εξαιρετική διάκριση μεταξύ τους, το εργαλείο έχει μόνο έναν παράγοντα, έχει καλή εγκυρότητα και πολύ καλή εσωτερική συνέπεια, υποδεικνύοντας ότι τα στοιχεία μετρούν τη δομή των θεραπευτικών παραγόντων μιας ομάδας αξιόπιστα (Tasca, et. al, 2016). Στην παρούσα έρευνα μάλιστα ο βαθμός αξιοπιστίας του εργαλείου ισούται με 0,740, δείχνοντας έτσι για όλες τις προτάσεις ότι έχουν ικανοποιητικές τιμές. (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Αξιοπιστία των μεταβλητών τουερωτηματολογίου των θεραπευτικών παραγόντων 8 προτάσεων με τον δείκτη Cronbach' α

Cronbach's Alpha	N of Items
,740	8

- **9.2.5: Η Κλίμακα συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά(Psychoeducational Group Alliance Scale for Children/PGAS-C. Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2018)**

Η κλίμακα συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά είναι ένα σύντομο εργαλείο ειδικά σχεδιασμένο για τη μέτρηση της θεραπευτικής συμμαχίας που αναπτύσσεται σε μια ομάδα ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης μεταξύ ενός παιδιού-μέλους και του συντονιστή της. Η δημιουργία των στοιχείων της κλίμακας βασίστηκε αφαιρετικά στην θεωρία του Bordin (1979, όπ. αναφ. στο Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2018) σύμφωνα με την οποία η έννοια της θεραπευτικής συμμαχίας μεταξύ του πελάτη και ενός θεραπευτή περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: 1) τους θεραπευτικούς στόχους, 2) τις θεραπευτικές εργασίες και 3) το δεσμό ανάμεσα τους.

Επιπρόσθετα σχετικά με τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου αξίζει να αναφερθεί ότι είναι σύντομο και εύκολο στη χρήση του, μπορεί να χορηγηθεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια ενός ομαδικού προγράμματος για να αξιολογηθεί η συνεχής ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών.

Πιο συγκεκριμένα, η μονοπαραγοντική κλίμακα PGAS-C αποτελείται από 5 προτάσεις. Η πρώτη πρόταση αξιολογεί τον δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ του συντονιστή και των μελών, η δεύτερη αξιολογεί τους θεραπευτικούς στόχους της συμμαχίας, η τρίτη και η τέταρτη αξιολογούν τις θεραπευτικές εργασίες που γίνονται μέσα στη συμμαχία και το πώς νιώθει το παιδί για τη συμπεριφορά του συντονιστή και τις δραστηριότητες που έχουν επιλεγεί και η πέμπτη αξιολογεί την συνολική εικόνα που αποκόμισαν τα μέλη από την κάθε συνάντηση. Κάθε στοιχείο βαθμολογείται σε μια 4-βάθμια κλίμακα που ξεκινά από 1 (=δε συμφωνώ καθόλου) και καταλήγει σε 4 (=συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα χορηγείται στα παιδιά στο τέλος κάθε συνεδρίας της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και η συνολική βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει, η οποία είναι ο μέσος όρος των στοιχείων, είναι από 5-20. Τέλος στα χαρακτηριστικά της κλίμακας PGAS-C χρειάζεται να συμπληρωθεί ότι έχει καλή αξιοπιστία (Cronbach α = .71 - .78), καλή εσωτερική συνοχή μεταξύ των στοιχείων και καλή εγκυρότητα (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2018). Σε άλλη έρευνα των Βασιλόπουλου, Μπρούζου, Λιόντου και Μπαούρδας (2017) η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου βρέθηκε επίσης ικανοποιητική αφού ο δείκτης Cronbach α ήταν ίσος με 0,72 – 0,88.

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία είχε και πάλι ικανοποιητικές τιμές για όλες τις προτάσεις, εκτός από την μέτρηση αξιοπιστίας του εργαλείου στην τέταρτη συνάντηση που βρίσκεται ελάχιστα κάτω από την τιμή 0,5 (βλ.Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Αξιοπιστία των μεταβλητών της κλίμακας της συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά με τον δείκτη Cronbach's α

Μέτρηση 1	Μέτρηση 2	Μέτρηση 3	Μέτρηση 4	Μέτρηση 5	Μέτρηση 6
0,629	0,536	0,680	0,480	0,804	0,822

- **9.2.6: Το Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων (Yalom,1995)**

Το ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων είναι βασισμένο στο ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 60 προτάσεων του Yalom (1995, όπ. αναφ. στο Lese & MacNairSemands, 1997. Yalom & Leszcz 2005). Η κλίμακα Q-sort είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη προσέγγιση για τη μέτρηση των θεραπευτικών παραγόντων και περιλαμβάνει εξήντα προτάσεις οι οποίες τους αξιολογούν. Συγκεκριμένα κάθε παράγοντας αποτελείται από πέντε προτάσεις και ζητείται από τα μέλη της θεραπευτικής ομάδας να ταξινομήσουν κάθε δήλωση με το πόσο σημαντική είναι γι αυτά χρησιμοποιώντας μια 7-βάθμια κλίμακα.

Στην παρούσα εργασία δεν χρησιμοποιήθηκε όμως το ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 60 προτάσεων, αλλά κάποιες ερωτήσεις από αυτό το ερωτηματολόγιο επαναδιατυπώθηκαν από την κυρία Μπαούρδα Βασιλική προκειμένου οι προτάσεις να είναι πιο ευκολοκατανόητες στα παιδιά. Έτσι το νέο ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τους θεραπευτικούς παράγοντες αποτελείται από 25 προτάσεις και αξιολογεί, όπως το προηγούμενο, 12 παράγοντες (Αλτρουισμός, Συνεκτικότητα, Καθολικότητα, Διαπροσωπική μάθηση–πρόσληψη, Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, Καθοδήγηση, Κάθαρση, Ταύτιση, Οικογενειακή επαναδιαδραμάτιση, Αυτοκατανόηση, Ενστάλαξη ελπίδας, Υπαρξιακοί παράγοντες, Αυτοαποκάλυψη). Τέλος, τα παιδιά της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας καλούνται να διαβάσουν προσεκτικά τις οδηγίες που αναγράφονται στην αρχή του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια να συμπληρώσουν σε μια 4-βάθμια κλίμακα κατά πόσο συμφωνούν με κάθε πρόταση από το 1 (=καθόλου) έως το 4 (=πολύ).

Αναφορικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, αυτή υπολογίστηκε με τη βοήθεια του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach' α. Επειδή οι δείκτες όμως δεν ήταν ικανοποιητικοί για τις περισσότερες υποκλίμακες, αξιολογήθηκαν όλες οι προτάσεις του ερωτηματολογίου μη λαμβάνοντας υπόψη τις υποκλίμακες για όλες τις συναντήσεις, δημιουργώντας μια νέα μεταβλητή που ονομάστηκε «όλες οι προτάσεις του Therapeutic Factor 25 προτάσεων». Έτσι βρέθηκε ότι η αξιοπιστία έχει ικανοποιητικές τιμές για όλες συνολικά τις υποκλίμακες και σε όλες τις συναντήσεις και αυτή κυμαίνεται από 0,73 – 0,89. Συνεπώς για την

εξαγωγή των αποτελεσμάτων η μοναδική μεταβλήτη που χρησιμοποιείται είναι «όλες οι προτάσεις του Therapeutic Factor 25 προτάσεων» (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Αξιοπιστία όλων συνολικά των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου των θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων με τον δείκτη Cronbach' α

ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	2 ^H ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	4 ^H ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	6 ^H ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ
Συνολικά	0,891	0,738	0,819

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10º: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας πραγματοποιήθηκε στη Ζωσιμαία Βιβλιοθήκη Ιωαννίνων κατά τους θερινούς μήνες, στα μέσα Ιουνίου - τέλη Ιουλίου, για ενάμιση μήνα. Οι προγραμματισμένες συναντήσεις ήταν έξι, μια κάθε εβδομάδα και η διάρκεια τους ήταν μιάμιση ώρα. Ο χώρος που επιλέχθηκε να γίνει το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν αρκετά γνώριμος στα περισσότερα παιδιά αφού πρόκειται για ένα κεντρικό σημείο της πόλης και πολλά από αυτά είχαν ξανασυμμετάσχει σε καλοκαιρινά προγράμματα. Συνάμα ο χώρος ήταν κατάλληλα διαμορφωμένος με ένα κυκλικό τραπέζι, καρέκλες γύρω από αυτό και με αρκετά υλικά που ήταν απαραίτητα σε ορισμένες συναντήσεις. Παράλληλα εκτός από την μεταβλητή της συγχωρητικότητας, άλλες που εξετάστηκαν και συσχετίστηκαν μαζί της ήταν ο θυμός, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες, θεωρώντας ότι με την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ενσυναίσθησης αλλά και με τη μείωση του θυμού θα είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να μάθουν να συγχωρούν.

Επίσης ο αριθμός των ομάδων των παιδιών ήταν πέντε, αποτελούμενες με 5-8 μέλη σε κάθε μια, ηλικίας 9-12 ετών. Ήδη πριν από την έναρξη του προγράμματος οι συντονίστριες τοποθέτησαν τα παιδιά σε ομάδες ανάλογα με την ηλικία τους ώστε να έχουν μεταξύ τους περισσότερα κοινά ενδιαφέροντα. Ο συντονισμός της ομάδας έγινε από δυο μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Μεταπτυχιακού προγράμματος στις Επιστήμες της Αγωγής στην ειδίκευση «Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια» υπό την εποπτεία του επιβλέποντα καθηγητή κ. Μπούζο. οι οποίες επέβλεπαν και βοηθούσαν τα μέλη για να διεξαχθεί όσο το δυνατόν πιο ομαλά η ψυχοεκπαίδευση. Συγκεκριμένα μάλιστα η εποπτεία από τον επιβλέποντα καθηγητή πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση μετά από το τέλος κάθε θεματικής ενότητας προκειμένου να συζητηθεί η εξέλιξη του προγράμματος και να δοθούν οδηγίες για τη συνέχεια του. Τέλος κάθε ομάδα είχε τη δική της βασική συντονίστρια, ενώ η δεύτερη συν-συντονίστρια λειτουργούσε επικουρικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11º: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΚΑΘΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

Μια αναλυτική περιγραφή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας για κάθε συνάντηση, για τους στόχους και τις δραστηριότητες ακολουθεί παρακάτω:

11.1 :Η πρώτη συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση του προγράμματος ονομάστηκε «Ελάτε να γνωριστούμε!» και ξεκίνησε για τα μέλη στις 20-22 Ιουνίου 2017. Την πρώτη ημέρα το πρόγραμμα ξεκίνησε για τις δυο πρώτες ομάδες ξεχωριστά, την δεύτερη μέρα για την επόμενη ομάδα και την τρίτη μέρα για τις δυο τελευταίες ομάδες, επίσης ξεχωριστά. Με τον τρόπο αυτό συναντούσαν οι συντονίστριες τα μέλη των ομάδων τους και τις επόμενες εβδομάδες.

Οι στόχοι της πρώτης συνάντησης ήταν τρεις: 1) να ενημερωθούν τα παιδιά για το σκοπό και τη δομή της ομάδας, 2) να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και με τις συντονίστριες της ομάδας, 3) να ορίσουν τους κανόνες της ομάδας και να αναγνωρίσουν την αξία τους.

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της συνάντησης αρχικά οι συντονίστριες, αφού χορήγησαν τα εργαλεία αποτελεσματικότητας, απευθύνθηκαν στα μέλη για να τα καλωσορίσουν στο πρόγραμμα, να συστηθούν μαζί τους και να τους ανακοινώσουν σύντομα το σκοπό των συναντήσεων τους.

Αμέσως μετά από την έναρξη του προγράμματος, κρίθηκε αναγκαίο να γνωριστούν τα μέλη και μεταξύ τους μέσω μιας διασκεδαστικής δραστηριότητας για να αρχίσουν να νιώθουν πιο άνετα. Η πρώτη δραστηριότητα λοιπόν που σχεδιάστηκε για να εκπληρώσει τον δεύτερο στόχο είχε τον τίτλο «Πώς με λένε;» με διάρκεια 20 λεπτών και η οποία αντλήθηκε από το βιβλίο «Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά»(Plummer, 2009). Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά γράφουν το όνομά τους (ή το όνομα με το οποίο θέλουν να τα αποκαλούν) σε μία αυτοκόλλητη ετικέτα. Στη συνέχεια κρύβουν την ετικέτα

μέσα στα ρούχα τους. Για παράδειγμα, στην κάλτσα, σε μία τσέπη, κάτω από τον γιακά ή στο παπούτσι τους. Στη συνέχεια όλα τα παιδιά στέκονται όρθια σε έναν κύκλο και η συντονίστρια πάει πίσω από κάθε παιδί, το ακουμπάει στην πλάτη και αυτό μπαίνει στο κέντρο του κύκλου. Τότε τα υπόλοιπα παιδιά του κάνουν με τη σειρά ερωτήσεις για το πού μπορεί να βρίσκεται η ετικέτα με το όνομά του. Μπορούν μόνο να κάνουν ερωτήσεις, όπως «Μήπως είναι στο παπούτσι σου;» ή «Μπορείς να μου δείξεις τη σόλα του δεξιού παπουτσιού σου;». Το παιδί που θα βρει με την ερώτησή του την ετικέτα την κρατάει και την κολλάει πάνω στον ονομαζόμενο.

Για την ολοκλήρωση των στόχων οι συντονίστριες σχεδίασαν μια ακόμα δραστηριότητα 15 λεπτών ονόματι «Ο χρυσός κανόνας», για να μπορέσουν τα παιδιά να θέσουν τους κανόνες της ομάδας που ανήκαν. Πριν όμως από τη δραστηριότητα οι συντονίστριες ζήτησαν από τα μέλη της κάθε ομάδας να βρει ένα δικό της όνομα και να γραφτεί πάνω σε ένα χαρτόνι που ήταν τοποθετημένο στο κέντρο του τραπέζιού. Στη συνέχεια μοιράστηκαν στα μέλη που είχαν χωριστεί σε ζευγάρια μαρκαδόροι και πολύχρωμα χαρτιά. Κάθε ζευγάρι μπορούσε να γράψει ένα ή δυο κανόνες, μετά έπρεπε να διπλώσει το χαρτί και να το τοποθετήσει σε ένα κουτί που βρισκόταν δίπλα από το χαρτόνι. Στο τέλος της διαδικασίας η βασική συντονίστρια της κάθε ομάδας, άνοιξε, διάβασε και κόλλησε τα χαρτιά πάνω στο χαρτόνι με τη σειρά, συζητώντας με τα μέλη της σημαντικότητα των κανόνων που γράφτηκαν. Προκειμένου να τηρηθούν όμως οι κανόνες, η συντονίστρια ζητούσε από τα μέλη της τέλος να υπογράψουν κάτω από τους κανόνες.

Κλείνοντας την πρώτη συνάντηση με τα μέλη κάθε ομάδας μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια διαδικασίας (Ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας, Κλίμακα συμμαχίας για ψυχοεκαπιδευτικές ομάδες παιδιών [PGAS-C], Ερωτηματολόγιο θεραπευτικής συμμαχίας [CALPAS-C]). Η συνάντηση έκλεισε με τη δημιουργία ενός κύκλου από τα παιδιά, καλούμενα υπό την συνοδεία έντονης μουσικής να αποχαιρετιστούν με περίεργους τρόπους.

11.2: Η δεύτερη συνάντηση

Η δεύτερη συνάντηση του προγράμματος, που ονομάστηκε «Ζω με συναίσθημα και νικώ τον θυμό μου», πραγματοποιήθηκε για όλες τις ομάδες την περίοδο 27-29 Ιουνίου. Αυτό που χρειάζεται να αναφερθεί για τη συγκεκριμένη συνάντηση είναι ότι καλύφθηκαν δυο θεματικές ενότητες αυτή της αναγνώρισης συναισθημάτων και αυτή της διαχείρισης του θυμού.

Η έναρξη της ομάδας έγινε με την αναγνώριση των συναισθημάτων και οι στόχοι που καλύφθηκαν ήταν τρεις: 1) να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματα, 2) να μάθουν τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται μη λεκτικά τα συναισθήματα και 3) να κατανοήσουν ότι όλα τα συναισθήματα, τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα είναι φυσιολογικά και αποδεκτά.

Κατά το άνοιγμα της συνάντησης οι συντονίστριες καλωσόρισαν τα παιδιά στις ομάδες τους, έκαναν μια σύντομη συζήτηση μαζί τους για το τι προηγήθηκε στην πρώτη συνάντηση και τους ανακοίνωσαν τις θεματικές ενότητες με τις οποίες θα πραγματευτούν. Στη συνέχεια ζήτησαν από τα μέλη να κατονομάσουν συναισθήματα που γνωρίζουν και να προβληματιστούν γιατί τα συναισθήματα είναι σημαντικά στη ζωή του ανθρώπου. Αφού ολοκληρώθηκε η εισαγωγική διαδικασία, ξεκίνησε η εφαρμογή της πρώτης δραστηριότητας «Το κουτί των συναισθημάτων» με εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά, θέλοντας να επιτευχθεί ο στόχος 1. Οι συντονίστριες άφησαν στο κέντρο του τραπεζιού ένα κουτί μέσα στο οποίο υπήρχαν καρτέλες με εικόνες προσώπων που δήλωναν χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, έκπληξη, ντροπή, απογοήτευση, ζήλια, βαρεμάρα και αηδία. Κάθε παιδί τραβούσε από μια καρτέλα χωρίς να κοιτά τι θα του κληρωθεί. Έπειτα προσπαθούσε να αναγνωρίσει το συναίσθημα που του έτυχε και παράλληλα με βάση αυτό να συμπληρώσει ένα φύλλο εργασίας, ζητώντας του να γράψει τι χρώμα μπορεί να είναι αυτό το συναίσθημα, τι γεύση μπορεί να έχει και ποιο φαγητό του θυμίζει. Στο τέλος της δραστηριότητας όλα τα παιδιά παρουσίαζαν την εικόνα που τους έτυχε κ τι έγραψαν στο φύλλο εργασίας τους στους υπόλοιπους.

Αμέσως μετά ξεκίνησε η δεύτερη δραστηριότητα «Αγαλματάκια ακούνητα», διάρκειας 20 λεπτών. Με αυτή τη δραστηριότητα οι συντονίστριες

βοήθησαν τα παιδιά να γίνουν πιο ενεργητικά, να διασκεδάσουν, να δημιουργήσουν ομάδες και να κατανοήσουν τον 2^ο στόχο. Τα παιδιά οδηγήθηκαν στο προαύλιο της βιβλιοθήκης και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (ο χωρισμός των παιδιών έγινε με τη βοήθεια πολύχρωμων χαρτιών που τα διάλεξαν από ένα σακουλάκι,όσα είχαν το ίδιο χρώμα δημιούργησαν μια ομάδα).Η ονομασία των δυο ομάδων είχε ως εξής: η ομάδα των παρατηρητών και η ομάδα των αγαλμάτων. Η μία ομάδα καθόταν απέναντι από την άλλη. Η βασική συντονίστρια της κάθε ομάδας διάβαζε φράσεις από γνωστά παραμύθια που περιγράφουν ένα συγκεκριμένο συναίσθημα η καθεμία (πχ Η Σταχτοπούτα επέστρεψε θλιμμένη στο σπιτικό της). Κάθε φορά που τελείωνε η ανάγνωση μιας φράσης τα παιδιά της ομάδας των αγαλμάτων αναπαριστούσαν σωματικά το συναίσθημα που περιγράφηκε. Τότε τα παιδιά της ομάδας των παρατηρητών έλεγαν ένα-ένα τι παρατηρούσαν στον τρόπο που εκδήλωνε το συναίσθημα το παιδί που βρισκόταν απέναντί τους. Οι δύο ομάδες άλλαζαν ρόλους εναλλάξ μετά από κάθε φράση.

Ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη θεματική που ξεκίνησε λίγο αργότερα οι συντονίστριες έκαναν ένα σύντομο διάλειμμα 5 λεπτών για να ετοιμάσουν τον χώρο με υλικά που τους χρειαζόταν και έβαλαν χαλαρωτική μουσική στα παιδιά, αφήνοντας τα να συζητήσουν μεταξύ τους, να τρέξουν ή να ζωγραφίσουν, ώστε να είναι ξανά έτοιμα για νέες δραστηριότητες.

Οι στόχοι της θεματικής για τη διαχείριση τους θυμού, ο οποίος αναγνωρίστηκε σαν συναίσθημα προηγουμένως από τα παιδιά ήταν οι εξής: 1) να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν το λόγο που τα θυμώνει κάτι, 2) να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης θυμού και 3) να κατανοήσουν ότι ο θυμός είναι ένα αποδεκτό συναίσθημα. Αμέσως οι συντονίστριες μέσω συζήτησης θύμισαν στα παιδιά τους μη λεκτικούς και λεκτικούς τρόπους που εκδήλωσαν το θυμό τους στην τελευταία δραστηριότητα και ξεκίνησαν την επόμενη για να μάθουν στα μέλη με τη χρήση μιας ιστορίας (storytelling) πως μπορούν να διαχειριστούν τον θυμό. Η ιστορία που διαβάστηκε ονομαζόταν «Ο Πράσινος δράκος και το μαγικό κουτί» (Γεωργιάδου, 2010). Οι συντονίστριες ανάγνωσαν την ιστορία και τοποθέτησαν στο κέντρο του τραπεζιού ένα κουτί. Ζήτησαν από τα παιδιά να γράψουν σε χαρτάκι έναν λόγο που τα θυμώνει και να το ρίξουν μέσα στο κουτί. Αφού όλα τα παιδιά έγραψαν σε ένα χαρτάκι τι τα θυμώνει και

το έριξαν στο μαγικό κουτί, έπαιξαν το παιχνίδι «Ζωντανοί σύνδεσμοι» (Plummer, 2009), διάρκειας 15 λεπτών. Τα παιδιά σχημάτισαν έναν κύκλο. Οι συντονίστριες καλούσαν κάθε φορά ένα από τα παιδιά να πάρει ένα χαρτάκι από το μαγικό κουτί, το οποίο διάβαζε σε όλη την ομάδα και το οποίο ανέφερε έναν λόγο που έχει θυμώσει κάποιο από τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς όμως να πει το παιδί που το έγραψε ότι ήταν αυτό. Στη συνέχεια οι συντονίστριες απευθύνθηκαν στα υπόλοιπα παιδιά και τα κάλεσαν να πουν αν έχουν θυμώσει κι εκείνα για τον λόγο που μόλις αναφέρθηκε. Όποιος είχε θυμώσει με τον ίδιο λόγο έπιανε το χέρι του πρώτου παίκτη, δημιουργώντας μια αλυσίδα και ανέφερε πώς αντέδρασε στη συγκεκριμένη περίπτωση. Στη συνέχεια ο τελευταίος παίκτης της αλυσίδας διάλεγε από το μαγικό κουτί ένα άλλο χαρτάκι, η διαδικασία επαναλαμβανόταν μέχρι που σχηματιζόταν μια αλυσίδα και έτσι τα παιδιά συνειδητοποιούσαν ότι όλοι μπορούν να θυμώσουν για ίδιους λόγους.

Η τέταρτη σε σειρά προγραμματισμένη δραστηριότητα ονομάστηκε «Η ηρεμία θα βοηθήσει» (www.anaptyxikaikini.gr) και στόχευε στην επίτευξη ανάκτησης του χαμένου ελέγχου και των έντονων αντιδράσεων θυμού με διάρκεια δέκα λεπτών. Οι συντονίστριες διάβασαν και πάλι μια ιστορία στα παιδιά που έχει τον ίδιο τίτλο με την δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χρησιμοποίησαν μουσική και υλικά για αναπαράσταση της ιστορίας (ένα γυάλινο βάζο γεμάτο υλικά) ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή και διασκεδαστική.

Στο κλείσιμο της συνάντησης οι συντονίστριες χορήγησαν τα ερωτηματολόγια διαδικασίας (Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων, Ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 8 προτάσεων, Ερωτηματολόγιο σχέσης Barrett-Lenard, Κλίμακα συμμαχίας για παιδιά σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες [PGAS-C]) και αποχαιρέτησαν τα παιδιά με τη δημιουργία ενός κύκλου όπου τα παιδιά φώναζαν το όνομα της ομάδας τους.

11.3: Η τρίτη συνάντηση

Η τρίτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε από 04-06 Ιουλίου και ονομάστηκε «Ανακαλύπτω τι με πλήγωσε και μαθαίνω να το αντιμετωπίζω». Από την τρίτη έως την πέμπτη συνάντηση πρέπει να αναφερθεί ότι οι στόχοι του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος είναι βασισμένοι στο μοντέλο για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας του Enright (βλ. Κεφ. 5.3).

Με βάση το μοντέλο αυτό οι συντονίστριες εφάρμοσαν τους στόχους της πρώτης φάσης που είναι η φάση της αποκάλυψης (uncovering phase). Συγκεκριμένα οι στόχοι της συνάντησης αυτής ήταν: να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που βίωσαν σε ένα περιστατικό κατά το οποίο αισθάνθηκαν πληγωμένα και να γνωρίσουν τους εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων τους.

Αρχικά οι συντονίστριες καλωσόρισαν τα μέλη των ομάδων, έκαναν μια σύντομη εισαγωγή των όσων έγιναν σε προηγούμενες συναντήσεις και όσων έχουν μάθει τα παιδιά ρωτώντας τα και εξήγησαν το θέμα με το οποίο καλούνταν τα παιδιά να ασχοληθούν.

Η πρώτη δραστηριότητα για τον πρώτο στόχο που ακολούθησε με διάρκεια 15 λεπτών ήταν ατομική και ονομαζόταν «Ο κήπος των συναισθημάτων» (Enright&Enright, 2008, σ. 392). Οι συντονίστριες καλούσαν τα παιδιά να σκεφτούν ένα περιστατικό κατά το οποίο αισθάνθηκαν πληγωμένα. Στη συνέχεια καλούνταν να ζωγραφίσουν ο καθένας ατομικά τον δικό του κήπο των συναισθημάτων στον οποίο θα έδειχνε τα συναισθήματά του για το συγκεκριμένο περιστατικό. Ο κήπος μπορούσε να περιλαμβάνει λουλούδια, φρούτα ή λαχανικά τα οποία θα χρωμάτιζαν τα παιδιά με τα κατάλληλα χρώματα ανάλογα με το πώς αισθάνονται. Τα σκούρα χρώματα χρησιμοποιήθηκαν για να δηλώσουν συναισθήματα λύπης, σύγχυσης ή θυμού, ενώ τα φωτεινά χρώματα για να δηλώσουν συναισθήματα χαράς, γαλήνης και ζωντάνιας. Παράλληλα με την πραγμάτωση της δραστηριότητας τα παιδιά άκουγαν και χαλαρωτική μουσική. Μετά το πέρας της δραστηριότητας ακολούθησε συζήτηση, στην οποία χωρίς τα παιδιά να αναφέρουν το περιστατικό που σκεφτόντουσαν να εξηγήσουν το πώς ένιωσαν ανάλογα με τα χρώματα της ζωγραφιάς τους.

Στη συνέχεια για την επίτευξη του δεύτερου στόχου οι συντονίστριες διάβασαν στις ομάδες παιδιών το βιβλίο «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουν» (Βέρντικ, 2007). Προκειμένου μετά την ανάγνωση του βιβλίου να ξεκινήσει μια συζήτηση με τα παιδιά, οι συντονίστριες τα χώριζαν σε δυο ομάδες. Έπειτα για 15 λεπτά ρωτούσαν τη μια ομάδα φράσεις τις οποίες λέμε καθημερινά ή όταν βρισκόμαστε σε ένταση και μπορεί να πληγώσουν κάποιον, τις οποίες έγραψαν σε μια πλευρά του πίνακα και την άλλη ομάδα φράσεις οι οποίες κάνουν τον απέναντι μας να αισθάνεται καλά και τις οποίες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να συγχωρήσουμε κάποιον, οι οποίες γράφτηκαν στην άλλη πλευρά του πίνακα. Έτσι τα μέλη των ομάδων αντιλήφθηκαν πόσο εύκολα μπορεί να πληγώσει ο ένας τον άλλον και ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι να χειριστούμε τα δυσάρεστα συναισθήματα μας.

Για να γίνει ακόμα πιο κατανοητός ο δεύτερος στόχος οι συντονίστριες σχεδίασαν ακόμη μια δραστηριότητα που ονόμασαν «Η πληγωμένη καρδιά» και διήρκεσε 40 λεπτά. Η δραστηριότητα αυτή ήταν ομαδική και συγκεκριμένα ήταν ένα παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά χωρίζονταν σε 3 ομάδες των 3 ή 4 ατόμων και σε κάθε ομάδα δινόταν από ένα μικρό σενάριο που περιέγραφε μια κατάσταση κατά την οποία ο πρωταγωνιστής-μέλος έχει πληγωθεί από τα άλλα μέλη-συμπρωταγωνιστές. Αφού οριζόταν από τη συντονίστρια με τυχαίο τρόπο ο πρωταγωνιστής κάθε ομάδας δινόταν σε αυτόν μια χάρτινη καρδιά την οποία κρεμούσε από το λαιμό του. Στη συνέχεια δίνονταν σε κάθε ομάδα τα σενάρια τα οποία έπρεπε να προετοιμάσουν για να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της ομάδας. Στη διάρκεια της αναπαράστασης των σεναρίων ο πρωταγωνιστής κάθε φορά που αισθανόταν πληγωμένος και βίωνε δυσάρεστα συναισθήματα έκοβε κι ένα κομμάτι (μεγάλο ή μικρό ανάλογα με το πόσο πληγώθηκε) από την καρδιά που του έχει δοθεί. Στο τέλος κάθε σεναρίου οι συντονίστριες συζήτησαν με όλα τα παιδιά πώς ένιωσε ο καθένας στον ρόλο του και τι θα μπορούσε να κάνει ο πρωταγωνιστής και οι συμπρωταγωνιστές ώστε να κολλήσουν ξανά όλα τα κομμάτια της καρδιάς του πρώτου.

(Ένα σενάριο που χρησιμοποιήθηκε ήταν: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε ενοχλούσε ένας συμμαθητής σου και του είπες να σταματήσει. Εκείνη τη στιγμή όμως γύρισε η δασκάλα που έγραφε στον πίνακα, έπιασε εσένα να μιλάς και σε μάλωσε για αυτό. Τότε ο φίλος σου δεν σε υπερασπίστηκε.)

Στο τέλος της συνάντησης τα μέλη της κάθε ομάδας συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια διαδικασίας (Ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας, Ερωτηματολόγιο θεραπευτικής συμμαχίας [CALPAS-C], Κλίμακα συμμαχίας για ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών [PGAS-C]) και αποχαιρετίστηκαν φωνάζοντας το όνομα και το σύνθημα της ομάδας τους.

11.4: Η τέταρτη συνάντηση

Η συνάντηση ξεκίνησε στις 11-13 Ιουλίου και ονομάστηκε «Μαθαίνω να συγχωρώ». Με βάση το μοντέλο του Enright το δεύτερο στάδιο είναι η Φάση της Απόφασης («Decision Phase»). Οι συντονίστριες ακολούθησαν τους στόχους αυτού του σταδίου όπως τους όρισε ο Enright και είναι οι εξής: 1) να μάθουν την έννοια της συγχωρητικότητας, 2) να μάθουν για τα πλεονεκτήματά της συγχωρητικότητας και 3) να μάθουν τη συγχωρητικότητα ως μια επιλογή για να διαχειρίζονται τις εσωτερικές πληγές τους.

Στην έναρξη της συνάντησης οι συντονίστριες καλωσόρισαν τα μέλη στις ομάδες τους, τους ζήτησαν να θυμηθούν τι έκαναν στις προηγούμενες συναντήσεις τους και έκαναν μια εισαγωγή για το θέμα της συνάντησης. Αρχικά οι συντονίστριες ξεκίνησαν να συζητούν με τα μέλη ρωτώντας το τι είναι η συγχώρεση και σε τι μας βοηθά το να συγχωρούμε τους γύρω μας.

Στη συνέχεια οι συντονίστριες για να συνδέσουν τη συζήτηση που έκαναν με τα μέλη με το θέμα της συνάντησης και να διορθώσουν παρανοήσεις σχετικά με τον ορισμό της έννοιας της συγχώρεσης εφάρμοσαν την πρώτη δραστηριότητα που σχεδίασαν με το όνομα «Το bingo της συγχώρεσης», διάρκειας 20 λεπτών. Στη δραστηριότητα αυτή σχεδιάστηκε ένα μεγάλο χαρτόνι με δέκα παραθυράκια. Κάτω από τα παραθυράκια υπήρχαν έννοιες της συγχώρεσης όπως έχουν οριστεί από τους Enright&Enright (2008, Worthington, 2006) άλλες σωστές και άλλες αποδεκτές. Οι λανθασμένοι ορισμοί ήταν γραμμένοι με κόκκινο χρώμα [Συγχωρητικότητα δεν είναι: 1) Το να μην δείχνεις πόσο σε πλήγωσε ο άλλος και να συνεχίζεις να κάνεις παρέα μαζί του. 2) Το να σου ζητάει κάποιος απλά συγνώμη για το ότι σε πλήγωσε. 3) Το να ρίχνεις το φταίξιμο σε εσένα ή να δέχεσαι μια δικαιολογία από κάποιον που σε έχει πληγώσει. 4) Το να αρνείσαι ότι κάποιος σου έκανε κάτι κακό και σε πλήγωσε.

5) Το να ξεχνάς ότι κάποιος σε έχει πληγώσει και να προσποιείσαι ότι όλα είναι εντάξει.] και οι σωστοί ορισμοί γραμμένοι με πράσινο χρώμα [Συγχωρητικότητα είναι: 1) Η συγχωρητικότητα σημαίνει ότι αλλάζεις τα συναισθήματα σου και τον τρόπο που σκέφτεσαι γι αυτόν που σε πλήγωσε προς το καλύτερο. 2) Η συγχωρητικότητα σημαίνει ότι δεν εκδικείσαι, δεν ανταποδίδεις και δεν τιμωρείς με άσχημη πράξη αυτόν που σε πλήγωσε. 3) Η συγχωρητικότητα σημαίνει ότι συμπεριφέρεσαι όμορφα σε αυτόν που σε πλήγωσε. 4) Η συγχωρητικότητα σημαίνει ότι δεν έχεις πια δυσάρεστα συναισθήματα γι αυτόν που σε πλήγωσε. 5) Η συγχωρητικότητα είναι να προσφέρεις αγάπη και συμπόνια σε αυτόν που σε πλήγωσε.] Όλα τα παραθυράκια ήταν κλειστά και από πάνω είχαν γραμμένους αριθμούς ως το 10. Οι συντονίστριες χώρισαν τα παιδιά σε 5 ομάδες των δυο και κάθε ομάδα διάλεξε δυο αριθμούς από ένα κουτί που υπήρχε στο τραπέζι. Η ομάδα που μπόρεσε να βρει ένα τουλάχιστον πράσινο ή δυο πράσινα παραθυράκια που έκρυβαν από κάτω τους την σωστή ερμηνεία της συγχωρητικότητας έκαναν το «Bingo». Μόλις τα παιδιά άνοιξαν όλα τα παραθυράκια για να βλέπουν ποιες έννοιες είναι οι σωστές και ποιες όχι και πως συμπεριφερόμαστε όταν συγχωρούμε, οι συντονίστριες τα χώρισαν σε δυο ομάδες και τους έδωσαν δυο χαρτόνια, η μια ομάδα ανέλαβε το κόκκινο χαρτόνι όπου γράφτηκαν οι κοκκινισμένες ερμηνείες της συγχώρεσης από τα παραθυράκια και η άλλη ομάδα ανέλαβε το πράσινο χαρτόνι όπου γράφτηκαν οι πρασινισμένες ερμηνείες της. Όταν η διαδικασία τελείωσε ακολούθησε συζήτηση με τα μέλη της κάθε ομάδας για το αν μπορούν πλέον να συγχωρούν με τον σωστό τρόπο.

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν και πάλι ομαδική, διάρκειας 15 λεπτών με όνομα «Τα θετικά της συγχωρητικότητας» και συνδέθηκε με τον δεύτερο στόχο της συνάντησης. Εφόσον τα παιδιά ήταν σε θέση να γνωρίζουν από την προηγούμενη δραστηριότητα πως ορίζεται σωστά η συγχωρητικότητα ήταν πιο εύκολο για εκείνα να καταγράψουν ποια πλεονεκτήματα έχει στη ζωή του ανθρώπου η επιλογή της συγχώρεσης κάποιου που μας πλήγωσε. Οι συντονίστριες τοποθέτησαν στο κέντρο του τραπεζιού έναν άνθρωπό φτιαγμένο από χαρτόνι. Ζήτησαν από τα παιδιά να χωριστούν σε 2 ομάδες και κάθε ομάδα να αναλάβει να καταγράψει ιδέες για το τι μας κάνει η συγχωρητικότητα να νιώθουμε (συναισθηματική κατάσταση) και σε τι μας βοηθά στις σχέσεις μας με άλλους ανθρώπους. Με τον τρόπο αυτό τα μέλη στο τέλος της άσκησης και

μέσω συζήτησης με τις συντονίστριες κατανόησαν ότι η συγχωρητικότητα είναι μια στάση ή συμπεριφορά που μπορούμε να υιοθετήσουμε αφού έχει πολλά σημαντικά οφέλη στον συναισθηματικό μας κόσμο και στις διαπροσωπικές μας σχέσεις (Worthington, 2006).

Κατά το κλείσιμο της συνάντησης οι συντονίστριες επέλεξαν να διαβάσουν στα παιδιά μια διδακτική ιστορία που κατασκεύασαν οι ίδιες και ονόμασαν «Η ζωή ενός μολυβιού» και να τη συνδέσουν με τον τρίτο στόχο. Στην ιστορία αυτή ένα μολύβι και η γόμα του προσωποποιούνται με τα λάθη που κάνει ένας άνθρωπος και διδάσκει ότι κάθε φορά η γόμα σβήνει το μολύβι μπορούν να ξεθωριάσουν τα λάθη και να σβηστούν όπως συμβαίνει με τον άνθρωπο που συγχωρεί και ξεχνά ότι τον πλήγωσε. Μετά την ανάγνωση της ιστορίας για 10 λεπτά τα παιδιά έγραψαν το καθένα ατομικά σε χαρτιά που τους μοιράστηκαν ένα περιστατικό κατά το οποίο αισθάνθηκαν πληγωμένα. Χωρίς να το δείξουν στην υπόλοιπη ομάδα άρχισαν να το σβήνουν με τις γόμες της συγχώρεσης που είχαν αγοραστεί ειδικά από τις συντονίστριες και τους είχαν δοθεί. Τα παιδιά έβλεπαν ότι δεν διαγράφηκαν εντελώς όλα τα δυσάρεστα συναισθήματα που προκλήθηκαν από το περιστατικό αυτό αλλά απαλύνθηκε ο πόνος και τα συναισθήματα άρχισαν να γίνονται λίγο πιο ευχάριστα για το πρόσωπο που σκέφτηκαν (Worthington, 2006). Κάθε μέλος μπορούσε να αφήσει πίσω του το χαρτί που σημείωσε σε ένα κουτί στο κέντρο του τραπεζιού ή να το πάρει μαζί του.

Τέλος όλα τα μέλη συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια διαδικασίας (Το ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων, Το ερωτηματολόγιο σχέσης Barrett-Lenard, Η κλίμακα συμμαχίας για ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών) και αποχαιρετίζονταν σε ένα κύκλο φωνάζοντας το σύνθημα της ομάδας τους.

11.5: Η πέμπτη συνάντηση

Η πέμπτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 18-20 Ιουλίου και ονομάστηκε «Μαθαίνω να βλέπω και την άλλη πλευρά», έχοντας ως βασικό σκοπό την σύνδεση της συγχώρεσης με την ενσυναίσθηση. Με βάση το μοντέλο του Enright οι στόχοι αυτής της φάσης, που είναι η Φάση εργασίας («WorkPhase»), είναι οι εξής: 1) να κατανοήσουν τα παιδιά ότι ο καθένας έχει τη δική του υποκειμενική σκοπιά των πραγμάτων, 2) να καταφέρουν τα παιδιά να μουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και ειδικότερα αυτού που τα πλήγωσε, 3) να αποδέχονται μια διαφορετική οπτική από τη δική τους, 4) να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η συγχώρεση είναι μια επιλογή που την έχουν ανάγκη όλοι στη ζωή τους και 5) να επιδιώξουν να αποκατασταθεί η σχέση τους με αυτόν που τους πλήγωσε μέσα από την επιλογή της συγχωρητικότητας.

Κατά το άνοιγμα της συνάντησης οι συντονίστριες καλωσόρισαν τα μέλη και τους ζήτησαν να θυμηθούν και να αναφέρουν ότι θυμούνται από το περιεχόμενο της προηγούμενης συνάντησης. Στη συνέχεια τους ανακοίνωσαν το θέμα της τρέχουσας συνάντησης όμως φάνηκε ότι ο όρος ενσυναίσθηση δεν φάνηκε να γίνεται κατανοητός από τα παιδιά. Έτσι οι συντονίστριες εξηγώντας με σαφήνεια τι είναι η ενσυναίσθηση, ρώτησαν τα μέλη για το πώς μπορούμε να την εξηγήσουμε με πιο απλό τρόπο και αν εκείνα συνηθίζουν να μπαίνουν στη θέση των άλλων.

Μόλις ακούστηκαν οι απόψεις όλων των μελών της κάθε ομάδας ακολούθησε η πρώτη δραστηριότητα που συνδέθηκε με τον στόχο 1. Η ονομασία της δραστηριότητας ήταν «Το ζουζούνι» και είχε διάρκεια δέκα λεπτά. Οι συντονίστριες έδωσαν στα παιδιά χαρτί και μολύβι και στη συνέχεια έδωσαν οδηγίες για το πώς να ζωγραφίσουν ένα ζουζούνι. Οι εντολές όμως δεν περιήχαν ακριβή και λεπτομερή καθοδήγηση σχετικά με το πώς να σχεδιάσουν αυτό που τους ζητείται (οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν: ζωγραφίστε ένα στρόγγυλο σώμα, με έξι πόδια, δυο κεραίες, δυο φτερά κτλ). Στο τέλος της άσκησης όλα τα παιδιά τοποθέτησαν τις ζωγραφιές τους στο κέντρο του τραπεζιού. Όταν παρατήρησαν τις ζωγραφιές τους διαπίστωσαν ότι αν και άκουσαν τις ίδιες οδηγίες το αποτέλεσμα όλων ήταν διαφορετικό. Φάνηκε λοιπόν ότι ο καθένας εξέλαβε και σχεδίασε διαφορετικά την κάθε πληροφορία. Έπειτα ακολούθησε συζήτηση μέσα από την οποία κατέληξαν στο συμπέρασμα

ότι ο καθένας βλέπει τα πράγματα με τα δικά του μάτια και τα αντιλαμβάνεται διαφορετικά (Akos, 2000).

Η δεύτερη δραστηριότητα που ονομάστηκε «Δες τον ήρωα με άλλη ματιά» συνδέθηκε με τον δεύτερο και τρίτο στόχο και διήρκεσε 30 λεπτά. Η δραστηριότητα αποτελούνταν από δυο μέρη. Αρχικά οι συντονίστριες χρησιμοποιώντας την τεχνική storytelling, ανέγνωσαν στα παιδιά μια ιστορία για την κακιά μητριά της Σταχτοπούτας παρουσιάζοντας την δική της θέση μέσα στην ιστορία και δικαιολογώντας τις πράξεις της. Αμέσως μετά την αφήγηση της ιστορίας οι συντονίστριες συζήτησαν με τα παιδιά για το αν είχαν σκεφτεί γιατί η μητριά ήταν τόσο κακιά, πως ένιωθαν πριν και πως μετά την ιστορία για εκείνη, αν τους έχει συμβεί να ακούσουν την πλευρά κάποιου που τους πλήγωσε και να τον καταλάβουν και αν γνωρίζουν άλλους κακούς ήρωες (Γκάντσιου, 2015). Μόλις τα παιδιά ανέφεραν τους κακούς ήρωες που γνώριζαν ξεκίνησε το δεύτερο μέρος της δραστηριότητας. Οι συντονίστριες χώρισαν τα μέλη σε τρεις ομάδες και ετοίμασαν φωτογραφίες από κακούς ήρωες τις οποίες μοίρασαν τυχαία στις ομάδες μαζί με μολύβια και χαρτιά (κακοί ήρωες: Κάπτεν Χούκ, ο Κακός λύκος, η Κρουέλα, και ο Σκάρ από τον βασιλιά των λιονταριών). Οι οδηγίες που δόθηκαν στις ομάδες ήταν να θυμηθούν την ιστορία του κακού ήρωα και να προσπαθήσουν να μπουν στη θέση του καταγράφοντας επιχειρήματα για τους λόγους που έγινε κακός. Μόλις τα μέλη ολοκλήρωσαν τη διαδικασία, η κάθε ομάδα παρουσίασε τον ήρωα της και όσα είχε καταγράψει στο χαρτί της. Έτσι όλα τα παιδιά συζητώντας με τις συντονίστριες κατανόησαν ότι κάποιος που μας έχει πληγώσει δεν είναι απαραίτητα κακός αν σκεφτούμε τη δική του οπτική.

Τελευταία δραστηριότητα που συνδέθηκε με τον 4^ο και 5^ο στόχο ήταν «Το παράθυρο της συγχώρεσης» (Worthington, 2006) που διήρκεσε 10 λεπτά. Οι συντονίστριες έδωσαν σε κάθε παιδί χαρτί και μαρκαδόρους και τους ζήτησαν να σχεδιάσουν ένα παράθυρο μέσα στο οποίο μπορούσαν να σχεδιάσουν αυτόν που τους πλήγωσε γράφοντας κάτω από το πρόσωπο του την φράση «Σε συγχωρώ γιατί...».

Τέλος όποιο από τα παιδιά ήθελε έδειχνε στην ομάδα τη ζωγραφιά του και εξηγούσε για το πώς θα ένιωθε τώρα αν έβλεπε από κοντά αυτόν που τους

πλήγωσε χωρίς να αναφέρει το περιστατικό που συνέβη και τι αποτέλεσμα θα είχε στη σχέση τους η επιλογή να τον συγχωρέσουν.

Κλείνοντας την προτελευταία συνάντηση οι συντονίστριες μοίρασαν τα ερωτηματολόγια διαδικασίας (Το ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας, Το ερωτηματολόγιο θεραπευτικής συμμαχίας [CALPAS-C], Η κλίμακα συμμαχίας για ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών [PGAS-C]) και αποχαιρέτησαν τα παιδιά φωνάζοντας το σύνθημα των ομάδων τους και δίνοντας τους τις ζωγραφιές τους.

11.6: Η έκτη συνάντηση

Η έκτη συνάντηση ήταν η τελευταία του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και ολοκληρώθηκε στις 25-27 Ιουλίου. Η ονομασία της συνάντησης αυτής ήταν «Ο χάρτης θησαυρού της ομάδας». Μαζί με τη λήξη του προγράμματος παράλληλα ολοκληρώθηκαν και οι στόχοι της τελευταίας φάσης του μοντέλου του Enright, που ονομάζεται Φάση εμβάθυνσης («DeepeningPhase») και αυτοί ήταν οι εξής: 1) να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι η ομάδα ολοκληρώθηκε και να αποχαιρέτισουν την ομάδα και 2) να εκφράσουν ότι αποκόμισαν από το πρόγραμμα.

Με βάση τον σχεδιασμό της συνάντησης, κατά το άνοιγμα οι συντονίστριες καλωσόρισαν τα παιδιά και στη συνέχεια τους ανέφεραν ότι η τρέχουσα συνάντηση θα ήταν και η τελευταία, συνεπώς θα ήταν διασκεδαστικό και εποικοδομητικό να αποχαιρετιστούν και να αναφέρουν όσα θυμόνταν από τις προηγούμενες συναντήσεις.

Πριν από την έναρξη της συνάντησης οι συντονίστριες μοίρασαν φωτογραφίες στα παιδιά που απεικόνιζαν στιγμές από προηγούμενες συναντήσεις προκειμένου να τα βοηθήσουν να θυμηθούν τη σειρά των συναντήσεων και όσων επιτεύχθηκαν σε αυτές. Έτσι ξεκίνησε η πρώτη δραστηριότητα της συνάντησης που ονομάστηκε «Ο χάρτης του θησαυρού» και διήρκεσε 20 λεπτά. Στη δραστηριότητα αυτή οι συντονίστριες έκρυσαν αυτοκόλλητα χαρτάκια με τις ονομασίες των συναντήσεων σε όλο το χώρο που διεξαγόταν οι συναντήσεις και έβαλαν έντονη μουσική ζητώντας από τα παιδιά να εξαπλωθούν στο χώρο και να ανακαλύψουν τους θησαυρούς-χαρτάκια. Όταν

βρέθηκαν τα έξι χαρτάκια (όσες και οι συναντήσεις του προγράμματος) δόθηκε στα παιδιά ένας χαρτόνι στο οποίο είχε σχεδιαστεί ένας χάρτης θησαυρού που αποτύπωνε μια διαδρομή. Πάνω στην διαδρομή ήταν αποτυπωμένα στιχάκια για κάθε συνάντηση φτιαγμένοι ως γρίφοι. Τα παιδιά έπρεπε να συνδέσουν τους γρίφους με τις ονομασίες των συναντήσεων στα χαρτάκια. Τέλος σε κάθε σύνδεση γρίφου και συνάντησης οι συντονίστριες ζητούσαν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι που τους έμεινε ή να γράψουν λέξεις κλειδιά που άκουσαν σε αυτή τη συνάντηση.

Μετά το πέρας της δραστηριότητας διοργανώθηκε από τις συντονίστριες μια μικρή αποχαιρετιστήρια γιορτή με σνακ, χυμούς και μουσική. Αφού τα μέλη χαλάρωσαν αρκετά και συνειδητοποίησαν ότι είναι η τελευταία συνάντηση, επέστρεψαν στο τραπέζι για να τους χορηγηθούν πρώτα τα εργαλεία αποτελεσματικότητας και εν συνεχεία τα εργαλεία διαδικασίας (Το ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων, Το ερωτηματολόγιο σχέσης Barrett-Lenard, Η κλίμακα συμμαχίας για ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών [PGAS-C]).

Στο κλείσιμο της συνάντησης οι συντονίστριες απένειμαν αναμνηστικά διπλώματα στα παιδιά, μπαλόνια σε σχήμα καρδιάς όπου στη μια πλευρά έγραφαν το όνομα τους και στην άλλη το όνομα αυτού που συγχώρεσαν και καραμέλες της συγχώρεσης οι οποίες μέσα στο περιτύλιγμα τους έκρυβαν μικρά τυλιγμένα χαρτάκια που έγραφαν ένα μήνυμα: «Μέσα σου κρύβεις ένα θησαυρό, την επιλογή να συγχωρείς!». Ο αποχαιρετισμός των μελών έγινε φωνάζοντας το σύνθημα της ομάδας και βγάζοντας αναμνηστικές φωτογραφίες

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

12.1: Αποτελέσματα για την κλίμακα συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά (PGAS-C)

Η Κλίμακα συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά χορηγήθηκε στις πέντε ομάδες των μελών έξι φορές κατά τη διάρκεια του προγράμματος, όσες ήταν και οι εβδομαδιαίες συναντήσεις. Η χορήγηση του εργαλείου γινόταν πάντα στο τέλος κάθε συνάντησης με σκοπό να αξιολογήσει την συνεχή ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας σε μια ομάδα ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης μεταξύ του κάθε παιδιού-μέλους και του συντονιστή.

Προκειμένου να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην κλίμακα της συμμαχίας μέσα στην ομάδα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων όπου ελέγχθηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της ανάμεσα στις έξι διαφορετικές συναντήσεις.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν χρησιμοποιώντας τις προτάσεις της κλίμακας και τη μεταβλητή της «συνολικής συμμαχίας» η οποία δημιουργήθηκε αφού προστέθηκαν τα σκορ των πέντε προτάσεων.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση σφαιρικότητας χ^2 (42,042), $p = 0,000$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,798$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπήρχε μια τάση οι τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας να διαφέρουν μεταξύ τους, η οποία ωστόσο δεν έφτασε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, $F(11,783, 140,717) = 2,428$, $p = 0,052$.

Πίνακας 10: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση της κλίμακας της συμμαχίας ανά συνάντηση

	Mean	Std. Deviation
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΡGAS 1Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	18,97	1,43
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΡGAS 2Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	19,27	1,01
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΡGAS 3Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	19,23	1,25
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΡGAS 4Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	19,60	0,77
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΡGAS 5Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	19,50	1,28
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΡGAS 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	19,73	0,98

Για να εντοπίσουμε μεταξύ ποιών ζευγών παρουσιάζεται η διαφορά ακολουθήσαμε post hoc ελέγχους αξιοποιώντας την διόρθωση Bonferroni στη στάθμη σημαντικότητας των ελέγχων. Αναλυτικά οι μεταβολές και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας εμφανίζονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11: Διαφορά μέσων όρων και επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας της κλίμακας της συμμαχίας

		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-,300	,240	,222	-,792	,192
	3	-,267	,307	,392	-,894	,361
	4	-,633*	,277	,030	-1,201	-,066
	5	-,533	,298	,084	-1,144	,077
	6	-,767*	,331	,028	-1,444	-,090
2	1	,300	,240	,222	-,192	,792
	3	,033	,269	,902	-,517	,584
	4	-,333	,211	,125	-,765	,098
	5	-,233	,243	,345	-,730	,264
	6	-,467*	,208	,032	-,891	-,042
3	1	,267	,307	,392	-,361	,894
	2	-,033	,269	,902	-,584	,517
	4	-,367	,212	,094	-,800	,066
	5	-,267	,203	,199	-,682	,149
	6	-,500	,298	,105	-1,110	,110
4	1	,633*	,277	,030	,066	1,201
	2	,333	,211	,125	-,098	,765
	3	,367	,212	,094	-,066	,800
	5	,100	,227	,662	-,364	,564
	6	-,133	,157	,403	-,455	,188
5	1	,533	,298	,084	-,077	1,144
	2	,233	,243	,345	-,264	,730
	3	,267	,203	,199	-,149	,682
	4	-,100	,227	,662	-,564	,364
	6	-,233	,270	,394	-,785	,319
6	1	,767*	,331	,028	,090	1,444
	2	,467*	,208	,032	,042	,891
	3	,500	,298	,105	-,110	1,110
	4	,133	,157	,403	-,188	,455
	5	,233	,270	,394	-,319	,785

Με βάση τα αποτελέσματα των σχετικών ελέγχων οι διαφορές στη μέση τιμή εντοπίζονται μεταξύ των ζευγών:

1^η συνάντηση – 4^η συνάντηση ($p = 0,03$)

1^η συνάντηση – 6^η συνάντηση ($p = 0,28$)

2^η συνάντηση – 6^η συνάντηση ($p = 0,32$)

12.2: Αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων

Το ερωτηματολόγιο των θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων χορηγήθηκε στα μέλη σε τρεις φάσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ώστε να μετρηθεί η εμφάνιση των παραγόντων στο αρχικό, μεσαίο και τελικό στάδιο. Συγκεκριμένα η χορήγηση έγινε στην δεύτερη, τέταρτη και έκτη συνάντηση με σκοπό για να αξιολογηθεί ο βαθμός εμφάνισης των παρακάτω θεραπευτικών παραγόντων: ο Αλτρουισμός, η Συνεκτικότητα, η Καθολικότητα, η Διαπροσωπική μάθηση-πρόσληψη, η Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, η Καθοδήγηση, η Κάθαρση, η Ταύτιση, η Οικογενειακή επαναδιαδραμάτιση, η Αυτοκατανόηση, η Ενστάλαξη ελπίδας, οι Υπαρξιακοί παράγοντες και η Αυτοαποκάλυψη.

Προκειμένου να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ερωτηματολόγιο θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων μέσα στην ομάδα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων όπου ελέγχθηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του score για όλους τους Θεραπευτικούς Παράγοντες μαζί ανάμεσα στη δεύτερη, τέταρτη και έκτη συνάντηση.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση σφαιρικότητας $\chi^2(2) = 6,654$, $p = 0,036$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,869$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους θεραπευτικούς παράγοντες, $F(1,738, 50,394) = 22,011$, $P < 0,001$.

Πίνακας 12: Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση των συνολικών σκορ των θεραπευτικών παραγόντων ανά συνάντηση

	Mean	SD	N
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ Θ.Π. 2Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	79,7	11,73	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ 4Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	88,3	5,29	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ Θ.Π. 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	91,0	5,55	30

Για να εντοπίσουμε μεταξύ ποιών ζευγών παρουσιάζεται η διαφορά ακολουθήσαμε post hoc ελέγχους αξιοποιώντας την διόρθωση Bonferroni.

Με βάση τα αποτελέσματα των σχετικών ελέγχων παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική διαφορά στη μέση τιμή των score που εντοπίζεται μεταξύ των ζευγών:

2^η – 4^η συνάντηση

2^η – 6^η συνάντηση

Συνεπώς οι θεραπευτικοί παράγοντες ήταν περισσότεροι κατά την δεύτερη συνάντηση σε σύγκριση με την τέταρτη και την έκτη συνάντηση. Αναλυτικά οι μεταβολές και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας εμφανίζονται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13: Διαφορά Μέσων όρων μεταξύ 2^{ης}, 4^{ης} και 6^{ης} συνάντησης και επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας των συνολικών σκορ των θεραπευτικών παραγόντων

		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-8,600 [*]	1,948	,000	-12,584	-4,616
	3	-11,267 [*]	1,988	,000	-15,332	-7,201
2	1	8,600 [*]	1,948	,000	4,616	12,584
	3	-2,667	1,305	,050	-5,337	,003
3	1	11,267 [*]	1,988	,000	7,201	15,332
	2	2,667	1,305	,050	-,003	5,337

(1=2^η συνάντηση, 2= 4^η συνάντηση, 3=6^η συνάντηση)

12.3: Αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο σχέσης Barrett-Lenard

Το ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett Lenard χορηγήθηκε στα μέλη σε δυο φάσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Συγκεκριμένα η χορήγηση έγινε στην δεύτερη και έκτη συνάντηση με σκοπό να αξιολογήσουν τα μέλη του προγράμματος την στάση και τις απαντήσεις της συντονίστριας απέναντι τους καθώς και τη σχέση που έχτισαν μαζί της από την αρχή των συναντήσεων έως το τέλος.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν χρησιμοποιώντας τα σκορ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου που είχαν καλή αξιοπιστία (υποκλίμακα ανευ όρων και υποκλίμακα της αναγνωρίσης) και τα σκορ όλων συνολικά των υποκλιμάκων από τη δεύτερη και έκτη συνάντηση δημιουργώντας δυο νέες μεταβλητές («σκορ όλων των 40 προτάσεων/2^η

συνάντηση» και «σκορ όλων των 40 προτάσεων/6^η συνάντηση».Θα πρέπει όμως να προστεθεί ότι πριν ξεκινήσει η διαδικασία των στατιστικών αναλύσεων για αυτό το ερωτηματολόγιο έγινε η απαραίτητη αντιστροφή των αρνητικά διατυπωμένων προτάσεων.

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τη βοήθεια του κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις μέσες τιμές της υποκλίμακας της αναγνώρισης, της υποκλίμακας άνευ όρων και του συνολικού σκορ του ερωτηματολογίου για την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια στις δύο μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν (μετά την δεύτερη συνάντηση και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος).

Με βάση τα αποτελέσματά του ελέγχου, παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της 2^{ης} και της 6^{ης} συνάντησης για την υποκλίμακα αναγνώριση ($p < 0,000$), την υποκλίμακα άνευ όρων ($p < 0,001$) και στα score όλων των 40 προτάσεων ($p < 0,000$). Ωστόσο με βάση τους μέσους όρους της υποκλίμακας της αναγνώρισης, της υποκλίμακας άνευ όρων και των σκορ όλων των προτάσεων παρατηρείται ότι αυτοί είναι μεγαλύτεροι στην αρχή του προγράμματος έναντι της λήξης του (Βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14: Μέσοι όροι στην υποκλίμακα «αναγνώριση», «άνευ όρων» και «σκορ όλων των προτάσεων» στην 2^η και 6^η συνάντηση, τυπική απόκλιση και t-test

	Mean	N	SD	t-test	sig.
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ 2Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ BARLEN	11,23	30	,77	4,785	0,000
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ BARLEN	10,23	30	,63		
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΝΕΥ ΟΡΩΝ 2Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ BARLEN	12,93	30	1,74	3,892	0,001
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΠΟΥΣΙΑ ΟΡΩΝ 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ BARLEN	11,70	30	1,32		
ΣΚΟΡ ΟΛΩΝ ΤΩΝ 40 ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ 2Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	46,03	30	2,76	4,936	0,000
ΣΚΟΡ ΟΛΩΝ ΤΩΝ 40 ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	43,17	30	2,51		

12.4: Αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο θεραπευτικής συμμαχίας (CALPAS-C)

Η κλίμακα της θεραπευτικής συμμαχίας χορηγήθηκε στα μέλη σε τρεις φάσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Συγκεκριμένα η χορήγηση έγινε στην πρώτη, τρίτη και πέμπτη συνάντηση με σκοπό να αξιολογηθούν στο αρχικό, μεσαίο και τελικό στάδιο του προγράμματος: η ικανότητα των μελών να εργαστούν (Patient Working Capacity-PWC), η δέσμευση των μελών (Patient Commitment- PC), γ) η τήρηση του συμφώνου εργασίας των μελών και της συντονίστριας (Working Strategy Consensus-WSC) και δ) η κατανόηση και συμμετοχή της συντονίστριας (Therapist Understanding and Involvement -TUI).

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τη βοήθεια του κριτηρίου t εξαρτημένων δειγμάτων προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις μέσες τιμές των σκορ της υποκλίμακας WSC (Working Strategy Consensus) και του συνολικού σκορ της κλίμακας για την θεραπευτική συμμαχία στις δύο μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν (μετά την πρώτη συνάντηση και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος). Θα πρέπει όμως να προστεθεί ότι πριν ξεκινήσει η διαδικασία των στατιστικών αναλύσεων για αυτό το ερωτηματολόγιο έγινε η απαραίτητη αντιστροφή των αρνητικά διατυπωμένων προτάσεων.

Με βάση τα αποτελέσματά του ελέγχου, δεν παρατηρούμε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 5^{ης} συνάντησης για την υποκλίμακα WSC ($p < 0,067$) παρόλο που ο μέσος όρος για την υποκλίμακα αυτή είναι μεγαλύτερος στην 5^η συνάντηση ($\mu=15,3$) έναντι της 1^{ης}. Βέβαια παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στην κλίμακα όλων των προτάσεων ($p < 0,001$) μεταξύ 1^{ης} και 5^{ης} συνάντησης με το μέσο όρο της 5^{ης} συνάντησης να είναι μεγαλύτερος ($\mu=58,1$) (Βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15: Μέσοι όροι των σκορ της υποκλίμακας wsc και «σκορ όλων των προτάσεων CALPAS» στην 1^η και 5^η συνάντηση, τυπική απόκλιση και t-test

	Mean	N	SD	t-test	sig.
ΣΚΟΡ ΓΙΑ WSC CALPAS 1Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	14,3	30	2,61	-1,901	0,067
ΣΚΟΡ ΓΙΑ WSC CALPAS 5Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	15,3	30	1,11		
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΑΖΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 1Η	54,2	30	5,79	-3,719	0,001
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΑΖΙ 5Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ CALPAS	58,1	30	2,57		

12.5: Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ της θεραπευτικής συμμαχίας, των θεραπευτικών παραγόντων και της σχέσης με τις συντονιστρίες κατά την έναρξη του προγράμματος

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την έναρξη της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν είναι οι εξής: το score της συνολικής θεραπευτικής συμμαχίας στην 1^η συνάντηση [CALPAS], τα score θεραπευτικής συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά από την 1^η και 2^η συνάντηση [PGAS], το score θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων από την 2^η συνάντηση [Therapeutic Factor Inventory- 25 items], το score θεραπευτικών παραγόντων 8 προτάσεων από την 2^η συνάντηση [Therapeutic Factor Inventory- 8 items], το σκορ των 40 προτάσεων για την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες από την 1^η συνάντηση [Barrett Lenard], το σκορ της υποκλίμακας της αναγνώρισης από την 1^η συνάντηση και το σκορ της υποκλίμακας ανευ όρων και πάλι από την 1^η συνάντηση.

Με βάση τα αποτελέσματα του σχετικού ελέγχου παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ της συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά στην πρώτη συνάντηση (μεταβλητή: σκορ για PGAS πρώτη συνάντηση) και στη συμμαχία σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά στη δεύτερη συνάντηση (μεταβλητή: σκορ για PGAS δεύτερη συνάντηση). Επίσης οι δυο αυτές μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά, με θετική κατεύθυνση, με το συνολικό σκορ των θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων στη δεύτερη συνάντηση. Συνάμα η συμμαχία σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά (συνάντηση 2^η) έχει στατιστικώς σημαντική διαφορά και θετική σχέση και με τους θεραπευτικούς παράγοντες 8 προτάσεων (2^η συνάντηση), αλλά και με το συνολικό σκορ για τη θεραπευτική συμμαχία που μετρήθηκε με το εργαλείο CALPAS-C στην πρώτη συνάντηση. Συνεπώς φαίνεται ότι είτε αύξηση της συμμαχίας, αυξάνει την εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων αλλά και το αντίστροφο.

Ακόμη αναφορικά με τους θεραπευτικούς παράγοντες που εξετάστηκαν στη δεύτερη συνάντηση φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά και θετική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές : σκορ για θεραπευτικούς

παράγοντες 8 προτάσεων - συνολικό σκορ για θεραπευτικούς παράγοντες 25 προτάσεων.

Τέλος, οι μεταβλητές που αφορούν τη συνολική αντίληψη για τις συντονίστριες (όλες οι 40 προτάσεις Barrett Lenard-2^η συνάντηση), το σκορ για την υποκλίμακα της αναγνώρισης (2^η συνάντηση) και το σκορ για την υποκλίμακα άνευ όρων (2^η συνάντηση) βρέθηκε ότι έχουν στατιστικώς σημαντική διαφορά και θετική ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα όσο πιο υψηλή ήταν κάποια από τις παραπάνω μεταβλητές, τόσο υψηλότερες ήταν και οι υπόλοιπες (Βλ. Πίνακα 16 παρακάτω).

Πίνακας 16: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την έναρξη του προγράμματος

		ΣΚΟΡ ΓΙΑ PGAS (1 ^Η)	ΣΚΟΡ ΓΙΑ PGAS (2 ^Η)	ΣΚΟΡ ΓΙΑ Θ.Π. 8 (2 ^Η)	ΣΥΝΟΛ Θ.Π. 25 (2 ^Η)	ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ BARLEN(2 ^Η)	ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΝΕΥ ΟΡΩΝ BARLEN (2 ^Η)	ΟΛΕΣ ΟΙ 40 ΠΡΟΤ. BARLEN (2 ^Η)	ΣΥΝΟΛ CALPAS (1 ^Η)
ΣΚΟΡ ΓΙΑ PGAS (1 ^Η)	Pearson Correlation	1	,459*	,318	,397*	-,024	,235	,202	,281
	Sig. (2-tailed)		,011	,087	,030	,900	,211	,285	,133
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ PGAS (2 ^Η)	Pearson Correlation	,459*	1	,491**	,534**	-,214	,128	-,028	,447*
	Sig. (2-tailed)	,011		,006	,002	,257	,502	,884	,013
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ Θ.Π. 8 (2 ^Η)	Pearson Correlation	,318	,491**	1	,551**	-,289	-,036	-,127	,008
	Sig. (2-tailed)	,087	,006		,002	,121	,850	,504	,968
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
ΣΥΝΟΛ Θ.Π. 25 (2 ^Η)	Pearson Correlation	,397*	,534**	,551**	1	-,129	,222	,101	,140
	Sig. (2-tailed)	,030	,002	,002		,498	,239	,594	,462
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ BARLEN (2 ^Η)	Pearson Correlation	-,024	-,214	-,289	-,129	1	,166	,448*	-,051
	Sig. (2-tailed)	,900	,257	,121	,498		,382	,013	,789
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΝΕΥ ΟΡΩΝ BARLEN (2 ^Η)	Pearson Correlation	,235	,128	-,036	,222	,166	1	,811**	,193
	Sig. (2-tailed)	,211	,502	,850	,239	,382		,000	,307
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
ΟΛΕΣ ΟΙ 40 ΠΡΟΤ. BARLEN (2 ^Η)	Pearson Correlation	,202	-,028	-,127	,101	,448*	,811**	1	-,104
	Sig. (2-tailed)	,285	,884	,504	,594	,013	,000		,584
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
ΣΥΝΟΛ CALPAS (1 ^Η)	Pearson Correlation	,281	,447*	,008	,140	-,051	,193	-,104	1
	Sig. (2-tailed)	,133	,013	,968	,462	,789	,307	,584	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

P < 0.05 **. P < 0.01

12.6: Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ της θεραπευτικής συμμαχίας, των θεραπευτικών παραγόντων και της σχέσης με τις συντονίστριες κατά την λήξη του προγράμματος

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την λήξη της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν είναι οι εξής: το score της συνολικής θεραπευτικής συμμαχίας στην 5^η συνάντηση [CALPAS], τα score θεραπευτικής συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά από την 5^η και 6^η συνάντηση [PGAS], το score θεραπευτικών παραγόντων 25 προτάσεων από την 6^η συνάντηση [Therapeutic Factor Inventory- 25 items], το σκορ των 40 προτάσεων για την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες [Barrett Lenard] από την 6^η συνάντηση, το σκορ της υποκλίμακας της αναγνώρισης από την 6^η συνάντηση και το σκορ της υποκλίμακας ανευ όρων και πάλι από την 6^η συνάντηση.

Με βάση τα αποτελέσματα του σχετικού ελέγχου παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ της κλίμακας συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά στην πέμπτη συνάντηση (μεταβλητή: σκορ για PGAS πέμπτη συνάντηση) και στη μεταβλητή συνολικό σκορ για τη θεραπευτική συμμαχία που αξιολογήθηκε με το εργαλείο CALPAS-C στην πέμπτη συνάντηση.

Συνάμα, οι μεταβλητές που αφορούν τη συνολική αντίληψη για τις συντονίστριες (όλες οι 40 προτάσεις Barrett Lenard-6^η συνάντηση), το σκορ για την υποκλίμακα της αναγνώρισης (6^η συνάντηση) και το σκορ για την υποκλίμακα άνευ όρων (6^η συνάντηση) βρέθηκε ότι έχουν στατιστικώς σημαντική διαφορά και θετική ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα όσο πιο υψηλή ήταν κάποια από τις παραπάνω μεταβλητές, τόσο υψηλότερες ήταν και οι υπόλοιπες (Βλ. Πίνακα 17 παρακάτω).

Πίνακας 17: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν
κατά την λήξη του προγράμματος

		ΣΚΟΡ ΓΙΑ PGAS 5Η ΣΥΝΑΝΤΗ ΣΗ	ΣΚΟΡ ΓΙΑ PGAS 6Η ΣΥΝΑΝΤΗ ΣΗ	ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ Θ.Π. 6Η ΣΥΝΑΝΤΗ ΣΗ	ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙ ΣΗ 6Η ΣΥΝΑΝΤΗ ΣΗ BARLEN	ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΠΟΥΣΙΑ ΟΡΩΝ 6Η ΣΥΝΑΝΤΗ ΣΗ BARLEN	ΣΚΟΡ ΟΛΩΝ ΤΩΝ 40 ΠΡΟΤΑΣΕ ΩΝ 6Η ΣΥΝΑΝΤΗ ΣΗ	ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΥΠΟΚΛΙΜΑ ΚΕΣ ΜΑΖΙ 5Η ΣΥΝΑΝΤΗ ΣΗ CALPAS
ΣΚΟΡ ΓΙΑ PGAS 5Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	Pearson Correlation		0,164916	,235	,108	,174	,167	,744**
	Sig. (2-tailed)		,384	,210	,571	,358	,379	,000
	N		30	30	30	30	30	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ PGAS 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	Pearson Correlation	0,164916		,005	,105	,123	,117	,130
	Sig. (2-tailed)	,384		,981	,581	,518	,538	,492
	N	30		30	30	30	30	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ Θ.Π. 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	Pearson Correlation	,235	,005		-,037	,286	,184	,235
	Sig. (2-tailed)	,210	,981		,844	,125	,331	,212
	N	30	30		30	30	30	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ BARLEN	Pearson Correlation	,108	,105	-,037		,046	,458*	,054
	Sig. (2-tailed)	,571	,581	,844		,809	,011	,776
	N	30	30	30		30	30	30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΑΠΟΥΣΙΑ ΟΡΩΝ 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ BARLEN	Pearson Correlation	,174	,123	,286	,046		,757**	0,281
	Sig. (2-tailed)	,358	,518	,125	,809		,000	,133
	N	30	30	30	30		30	30
ΣΚΟΡ ΟΛΩΝ ΤΩΝ 40 ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ 6Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	Pearson Correlation	,167	,117	,184	,458*	,757**		0,234
	Sig. (2-tailed)	,379	,538	,331	,011	,000		,214
	N	30	30	30	30	30		30
ΣΚΟΡ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΑΖΙ 5Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ CALPAS	Pearson Correlation	,744**	,130	,235	,054	0,281	0,234	
	Sig. (2-tailed)	,000	,492	,212	,776	,133	,214	
	N	30	30	30	30	30	30	

P < 0.05 , ** P < 0.01

Γ' ΜΕΡΟΣ:
ΣΥΖΗΤΗΣΗ
ΚΑΙ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα διαδικασίας ερευνά όλους τους παράγοντες εντός της ομάδας που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα ολόκληρου του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας και συμπληρώνει την περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά με το πώς οι ομαδικές διαδικασίες επηρεάζουν τους συμμετέχοντες στην απόφαση τους να συγχωρήσουν (Worthington et al., 2014).

Οι μεταβλητές που διερεύνησε το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα από την πλευρά της διαδικασίας ήταν οι θεραπευτικοί παράγοντες, η θεραπευτική συμμαχία και η σχέση των μελών των ομάδων με τη συντονίστρια. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν ήταν:

- Διαφοροποιείται ο βαθμός της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του προγράμματος;
- Διαφοροποιείται η εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων από συνάντηση σε συνάντηση στη διάρκεια του προγράμματος;
- Διαφοροποιείται η αντίληψη της σχέσης που διαμορφώνουν τα παιδιά με τις συντονίστριες ανάμεσα στην έναρξη και τη λήξη του προγράμματος;
- Υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που επηρεάζουν τις ομαδικές διαδικασίες κατά την έναρξη και λήξη του προγράμματος;

Στη συνέχεια ακολουθεί πιο αναλυτικά η συζήτηση για κάθε μια από τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν και για τις συσχετίσεις μεταξύ τους.

13.1: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Αναφορικά με τους θεραπευτικούς παράγοντες τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το μονοπαραγοντικό ερωτηματολόγιο με τις 8 προτάσεις και το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο με τις 25 προτάσεις.

Στην παρούσα έρευνα δεν μελετήθηκε ποιοι παράγοντες εμφανίζονται περισσότερο ή θεωρούνται πιο σημαντικοί από τα παιδιά. Ωστόσο αυτό είναι ήδη γνωστό από τη βιβλιογραφία καθώς ήδη από την έναρξη ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος εμφανίζονται συνήθως αρκετοί θεραπευτικοί παράγοντες, όπως η καθοδήγηση, η ενστάλλαξη της ελπίδας, η καθολικότητα, η συνεκτικότητα και ο αλτρουισμός (Furr, 2000. Kivlighan & Goldfine, 1991. Μπαούρδα, 2013. Brown, 2011).

Το βασικό ερώτημα που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα για την καλλιέργεια της αξίας της συγχώρεσης είναι αν η εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων διαφοροποιείται στην έναρξη και τη λήξη του προγράμματος. Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, φάνηκε ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες είναι περισσότεροι κατά τη δεύτερη συνάντηση σε σχέση με την τέταρτη και την έκτη.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στη δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκαν πολλές ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες τα μέλη αποκάλυψαν προσωπικές τους πληροφορίες και κατάφεραν να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, βίωσαν την κάθαρση μέσω της αναγνώρισης και έκφρασης των έντονων συναισθημάτων τους, συνειδητοποίησαν ότι έχουν πολλές ομοιότητες με άλλα παιδιά όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων, τους τρόπους σκέψης και τα συναισθήματα, και επιχειρήθηκε σε πολλές στιγμές η παροχή συμβουλών και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους αλλά και με τις συντονίστριες. Πιθανότατα λοιπόν με βάση τα παραπάνω τα παιδιά αισθάνθηκαν την ομάδα ως ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον στο οποίο μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και γι αυτό η ανάπτυξη των θεραπευτικών παραγόντων ήταν μεγαλύτερη στη δεύτερη συνάντηση.

Αντιθέτως η μειωμένη εμφάνιση των παραγόντων στην τέταρτη συνάντηση σε σχέση με τη δεύτερη μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι σκοποί και οι

δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν έδιναν έμφαση στην εκπαιδευτική πλευρά της συνάντησης παρά στην δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και στην προώθηση της ομαδικότητας. Τέλος ούτε και στην έκτη συνάντηση οι θεραπευτικοί παράγοντες δεν ήταν περισσότεροι από αυτούς της δεύτερης συνάντησης μάλλον γιατί κάποια παιδιά απουσίασαν από την ομάδα με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνεκτικότητα, διότι είχε σχεδιαστεί μόνο μια δραστηριότητα λόγω περιορισμένου χρόνου που αφορούσε την υπενθύμιση των προηγούμενων συναντήσεων και λόγω ότι στη συνέχεια τα παιδιά χρειάστηκε να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια διαδικασίας και αποτελεσματικότητας για αρκετή ώρα.

Φαίνεται λοιπόν ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την μεγαλύτερη εμφάνιση θεραπευτικών παραγόντων στην έναρξη του προγράμματος συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Bloch et al. (1979, όπ. αναφ. στο Brouzos et al., 2015. Kivlighan & Mullison, 1988, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Goldfine, 1991) όπου η καθολικότητα, η καθοδήγηση, αυτοκατανόηση και μάθηση δια αντιπροσώπου εμφανίζονται ήδη από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης μιας ομάδας. Ακόμη αναφορικά με τη συνεκτικότητα που επιδιώχθηκε μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων ήδη από τη δεύτερη συνάντηση, όμως δεν υπήρξε στο τέλος του προγράμματος, υπάρχουν αρκετές μελέτες που αποδεικνύουν τη σημαντικότητα της για την θεραπευτική αλλαγή των μελών (Butler & Fuhrman, 1983, όπ. αναφ. στο Shechtman et al., 1997. Dies, 1993, όπ. αναφ. στο Shechtman et al., 1997. Kivlighan & Goldfine, 1991. Yalom, 1985, όπ. αναφ. στο Shechtman et al., 1997. Ohrt et al., 2013. American Group Psychotherapy Association, 2007).

13.2: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ

Αναφορικά με τους θεραπευτικούς παράγοντες τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η κλίμακα συμμαχίας σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά (PGAS-C) και το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο θεραπευτικής συμμαχίας (CALPAS-C). Στην παρούσα έρευνα το ερώτημα που τέθηκε με την θεραπευτική συμμαχία ήταν αν ο βαθμός της διαφοροποιείται από την έναρξη ως τη λήξη του προγράμματος.

Ευρήματα ξένων (Shechman & Katz, 2007) αλλά και ελληνικών ερευνών (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015) έχουν δείξει ότι η θεραπευτική συμμαχία είναι μια μεταβλητή που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των ομαδικών διαδικασιών σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα αλλά και ότι δεν παραμένει σταθερή στο χρόνο, καθώς ακολουθεί τα στάδια εξέλιξης της ομάδας.

Με την παραπάνω άποψη συμφωνούν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, από την οποία προέκυψε ότι ο μέσος όρος της θεραπευτικής συμμαχίας έχει μια άνοδο στις αναλύσεις. Το αποτέλεσμα αυτό είναι εμφανές μέσω των μετρήσεων που έγιναν από συνάντηση σε συνάντηση με το εργαλείο PGAS-C, αλλά και μέσω των μετρήσεων που έγιναν με το εργαλείο CALPAS-C σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές του προγράμματος, στην πρώτη και στην πέμπτη συνάντηση. Συγκεκριμένα παρατηρώντας την θεραπευτική συμμαχία από συνάντηση σε συνάντηση φαίνεται ότι ενισχύεται σημαντικά όσο η ομάδα αναπτύσσεται και «δένει». Αρχικά ο μέσος όρος της βρίσκεται σε ένα υψηλό επίπεδο στην πρώτη κιόλας συνάντηση, όμως ανά δύο συναντήσεις η βελτίωση του γίνεται όλο και μεγαλύτερη. Έτσι στις μεσαίες συναντήσεις ο μέσος όρος είναι πιο βελτιωμένος από τις αρχικές, με μικρές διακυμάνσεις, μέχρι που στην έκτη και τελευταία συνάντηση σημειώνει το μεγαλύτερο βαθμό. Όπως φάνηκε από τις στατιστικές αναλύσεις οι σημαντικές διαφορές που σημειώθηκαν ήταν ανάμεσα στην πρώτη, τέταρτη και έκτη συνάντηση και ανάμεσα στην δεύτερη και έκτη συνάντηση. Συνάμα παρατηρώντας την θεραπευτική συμμαχία σε δυο διαφορετικές στιγμές, στην πρώτη και πέμπτη συνάντηση επιβεβαιώνονται και πάλι τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν. Αξίζει στο σημείο να προστεθεί ακόμα ότι διαφορά στο μέσο όρο μεταξύ αυτών των δυο συναντήσεων παρατηρήθηκε και στην υποκλίμακα WSC (Working Strategy Consensus) του

εργαλείου CALPAS-C με την τιμή του να είναι μεγαλύτερη στο τέλος του προγράμματος, χωρίς ωστόσο να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Καταληκτικά η θεραπευτική συμμαχία ακολουθεί το πρότυπο ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, αφού στις δυο τελευταίες συναντήσεις του προγράμματος (5^η και 6^η) που είναι το στάδιο του τερματισμού, φτάνει στο πιο υψηλό επίπεδο της. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Shechman και Katz (2007) και από τα αποτελέσματα άλλου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που εξέτασε τον παράγοντα της συμμαχίας (Brouzos et al., 2015)

13.3: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΕΣ

Αναφορικά με την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο Barrett-Lenard, σε δυο χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Στην παρούσα έρευνα το ερώτημα που τέθηκε για την σχέση των μελών με τις συντονίστριες ήταν αν αυτή διαφοροποιείται στην έναρξη και τη λήξη της ψυχοεκπαίδευσης.

Όπως είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία τα μέλη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας μπορούν να κατανοούν εξαρχής τις συμπεριφορές και τις στάσεις της συντονίστριας και να αναπτύσσουν θεραπευτική συμμαχία ήδη από την αρχική συνάντηση (Kivlighan & Lilly, 1997). Έτσι η σχέση με την συντονίστρια με το πέρας των συναντήσεων και των σταδίων ανάπτυξης της ομάδας συνεχώς βελτιώνεται (Kivlighan&Tarrant, 2001).

Στην παρούσα έρευνα ωστόσο παρατηρώντας τους μέσους όρους της υποκλίμακας της Αναγνώρισης, της Άνευ όρων και το σκορ των 40 προτάσεων (που αφορούν την συνολική αντίληψη των μελών για τις συντονίστριες) φάνηκε να είναι υψηλότεροι στη δεύτερη συνάντηση σε σχέση με την έκτη και τελική συνάντηση. Η μείωση αυτή των μέσων όρων στην τελική συνάντηση λοιπόν δε συμφωνεί με την βιβλιογραφία αλλά ούτε και με την ανάπτυξη των σταδίων της ομάδας (Kivlighan & Lilly, 1997. Kivlighan & Tarrant, 2001). Μάλιστα σχετικά με τα στοιχεία των συντονιστριών τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το σκορ της υποκλίμακας της Απουσίας όρων έχει τον υψηλότερο μέσο όρο και στις δυο μετρήσεις, δηλαδή τόσο στη δεύτερη όσο και στην έκτη συνάντηση, όντας το πρώτο βασικό γνώρισμα των συντονιστριών, ενώ η μείωση του μέσου όρου της

στην τελική συνάντηση είναι σχετικά μικρή. Ακόμα για το σκορ της υποκλίμακας της Αναγνώρισης φάνηκε ότι είναι το δεύτερο πιο σημαντικό στοιχείο των συντονιστριών και ότι πάλι αν και στη δεύτερη συνάντηση ο μέσος όρος της είναι μεγαλύτερος, η μείωση που υπάρχει στην τελική συνάντηση είναι μικρή.

Η ασυμφωνία που συμβαίνει ανάμεσα στην παρούσα έρευνα και στη βιβλιογραφία βέβαια έχει εξήγηση καθώς όπως έχει αναφερθεί σε άλλες έρευνες (Μητροπούλου, 2015. Μπαούρδα, 2013) το περιεχόμενο των προτάσεων του ερωτηματολογίου Barrett-Lenard δεν είναι εύκολα κατανοητό από τα παιδιά, ειδικά στις ηλικίες 9 και 10 ετών που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα. Ειδικότερα φαίνεται ότι σε πολλές ερωτήσεις οι οποίες είναι αρνητικά φορτισμένες και χρειάστηκε να αντιστραφούν κάποια από τα παιδιά έχουν δώσει αντικρουόμενες απαντήσεις. Ενδεικτικά μερικές από τις ερωτήσεις αυτές είναι: «Η κυρία νομίζει ότι είμαι εντάξει κάποιες φορές και κάποιες άλλες φορές δεν της αρέσει το πώς είμαι.», «Η κυρία προσποιείται/υποκρίνεται σαν ηθοποιός και δεν δείχνει τι πραγματικά αισθάνεται», «Η κυρία δεν δείχνει τι πραγματικά νιώθει.» , «Δεν φαίνεται η κυρία να νοιάζεται για μένα.», «Η κυρία θέλει να συμπεριφέρομαι με συγκεκριμένο τρόπο», «Η κυρία μπορεί να βρίσκεται σε ένταση ή να νιώθει άβολα αλλά δε το αναφέρει ποτέ» και «Η κυρία δεν με καταλαβαίνει-το πώς νιώθω.». Αντίθετα σε αρκετές ερωτήσεις που αφορούσαν την υποκλίμακα της Αναγνώρισης (π.χ «Η κυρία με συμπαθεί στα αλήθεια» και της Απουσίας όρων (π.χ. «Η κυρία νιώθει το ίδιο για μένα, άσχετα από τι της λέω») και είχαν θετική φορά η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε θετικά. Επιπρόσθετα η σύγχυση στις απαντήσεις των παιδιών μπορεί να προέρχεται και από το γεγονός ότι οι συντονίστριες του προγράμματος δεν έδωσαν εξηγήσεις για τις προτάσεις που είχαν αντιφατικό νόημα αλλά ούτε και επεσήμαναν την προσοχή των παιδιών στα σημεία αυτά κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αφήνοντας ανεπηρεαστούς τους συμμετέχοντες να επιλέξουν την απάντηση που τους εξέφραζε. Τέλος αρκετές απαντήσεις των παιδιών μπορεί να θεωρηθούν και τυχαίες εφόσον το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι μεγάλο σε έκταση και συνεπώς κουραστικό. Έτσι πολλά από τα παιδιά λόγω πίεσης του χρόνου και λόγω ανιαρότητας δεν αντιμετώπιζαν την κάθε ερώτηση με τη δέουσα προσοχή.

13.4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

13.4.1.: Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος

Στην αρχική φάση του προγράμματος, η θεραπευτική συμμαχία εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με τις μεταβλητές που αφορούν το συνολικό σκορ των θεραπευτικών παραγόντων. Το δέσιμο μεταξύ θεραπευτικής συμμαχίας και θεραπευτικών παραγόντων φαίνεται ότι υποστηρίζεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς η θεραπευτική συμμαχία είναι μέρος ενός σημαντικού θεραπευτικού παράγοντα, δηλαδή της συνοχής που επιτυγχάνεται στην ομάδα με το πέρας των συναντήσεων (Burlingame et al., 2004. Schechtman & Katz, 2007. Gillaspy et al., 2002). Έτσι και οι συμμετέχοντες του προγράμματος ήδη από τις πρώτες συναντήσεις εργάστηκαν και «έδεσαν» σαν ομάδα, πετυχαίνοντας να υπάρχει συνοχή μεταξύ τους αλλά και συμμαχία.

Ακόμα θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στη συνολική αντίληψη για τη συντονίστρια και στις δύο υποκλίμακες της, την αναγνώριση και την απουσία όρων. Έτσι κάθε φορά που η αναγνώριση και η απουσία όρων βελτιωνόταν από τις συντονίστριες, τόσο περισσότερο αυξανόταν η συνολική εικόνα που είχαν τα παιδιά για εκείνες. Τη διαπίστωση αυτή συναντάμε και στη θεωρία του Rogers ο οποίος υποστηρίζει ότι η αναγνώριση και η απουσία όρων είναι δυο συνθήκες που συνδέονται στενά με την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες (Kirschenbaum & Jourdan, 2005, όπ. αναφ. στο Μπαούρδα, 2013).

Τέλος αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι δεν εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την θεραπευτική συμμαχία και την συνολική αντίληψη της σχέσης, πιθανώς γιατί τα παιδιά δεν μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν το πώς τα χαρακτηριστικά των συντονιστριών συνέβαλαν στη δημιουργία της θεραπευτικής συμμαχίας.

13.4.2.: Συσχετίσεις κατά την λήξη του προγράμματος

Στην τελική φάση του προγράμματος διαπιστώθηκε ότι τα δυο εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη θεραπευτική συμμαχία (PGAS-C και CALPAS-C) εμφάνισαν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Μάλιστα σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχει αρκετά μεγάλη διαφορά αναφορικά με το βαθμό της συσχέτισης στις αρχικές και τελικές συναντήσεις. Συγκεκριμένα ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι κατά πολύ πιο ισχυρός στο τέλος του προγράμματος έναντι των αρχικών συναντήσεων γεγονός που υποδηλώνει ότι η θεραπευτική συμμαχία βελτιώθηκε με το πέρασμα των συναντήσεων. Το παραπάνω αποτέλεσμα συμφωνεί μάλιστα με την άποψη του Bordin (1994) που υποστήριξε ότι η ποιότητα της σχέσης/συμμαχίας μεταξύ του θεραπευτή και του ασθενή αλλά και των μελών μεταξύ τους “χτίζεται σταδιακά”, συμβάλλει στο θεραπευτικό αποτέλεσμα και λειτουργεί ως προβλεπτική μεταβλητή γι’ αυτό.

Συνάμα κατά τη λήξη του προγράμματος παρατηρείται ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της υποκλίμακας της Αναγνώρισης και της Άνευ όρων με την συνολική αντίληψη για τις συντονίστριες διατηρείται όπως και στις αρχικές συναντήσεις. Η μόνη διαφορά που υπάρχει είναι ότι στις τελευταίες συναντήσεις ο βαθμός συσχέτισης της υποκλίμακας της Αναγνώρισης γίνεται λίγο πιο θετικός έναντι της έναρξης του προγράμματος, ενώ ο βαθμός συσχέτισης της υποκλίμακας Άνευ όρων με την συνολική αντίληψη για τις συντονίστριες μειώνεται ελάχιστα αλλά παραμένει ακόμη ισχυρός. Έτσι η θεωρία του Rogers περί στενής σύνδεσης αυτών των συνθηκών μεταξύ τους ισχύει και στην λήξη των προγραμματισμένων συναντήσεων (Kirschenbaum & Jourdan, 2005, όπ. αναφ. στο Μπαούρδα, 2013).

Αξιοσημείωτο είναι τέλος ότι σε αντίθεση με την έναρξη του προγράμματος το συνολικό σκορ των θεραπευτικών παραγόντων δεν παρουσίασε καμία συσχέτιση με τη θεραπευτική συμμαχία, όπως συνέβη στη δεύτερη συνάντηση, ενώ εξακολούθησε να μη σχετίζεται με την συνολική αντίληψη για τις συντονίστριες. Επιπλέον και πάλι η θεραπευτική συμμαχία δεν εμφάνισε συσχέτιση με την αντίληψη για τις συντονίστριες ή με κάποια από τις υποκλίμακες της. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα

όπου η θεραπευτική συμμαχία συσχετίζοταν με τη συνολική αντίληψη για τις συντονίστριες (Μπαούρδα, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη στη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών και ίσως επηρεάζουν την εξαγωγή των συμπερασμάτων παρακάτω.

- Αρχικά ο αριθμός του δείγματος είναι αρκετά μικρός ($N=30$) με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό. Εξαιτίας ακόμα του περιορισμένου δείγματος πολλά από τα εργαλεία δεν εμφάνισαν μεγάλους δείκτες αξιοπιστίας με αποτέλεσμα το Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του Ομαδικού κλίματος και πολλές υποκλίμακες από τα ερωτηματολόγια και τις κλίμακες των εργαλείων της έρευνας να μη χρησιμοποιηθούν. Για τον ίδιο λόγο δεν ήταν δυνατή η σύγκριση της εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων και της συνολικής αντίληψης για τις συντονίστριες σε σχέση με το φύλο. Έτσι σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται ο πληθυσμός να είναι μεγαλύτερος και να υπάρχει ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών ώστε τα ευρήματα να μπορούν να γενικευτούν και να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των μεταβλητών της ομαδικής διαδικασίας και του φύλου.
- Επιπρόσθετα σημαντική επιρροή για τις μη ικανοποιητικές αξιοπιστίες των εργαλείων που οδήγησε στη δυσκολία πραγματοποίησης αναλύσεων και εξαγωγής αποτελεσμάτων ήταν η σύντομη διάρκεια του προγράμματος (έξι εβδομάδες). Καλή θα ήταν λοιπόν η επανάληψη του προγράμματος αυξάνοντας τις συναντήσεις των συντονιστριών με τις ομάδες και αξιοποιώντας λιγότερα εργαλεία σε κάθε συνάντηση.
- Άλλος βασικός περιορισμός στην παρούσα εργασία είναι χρήση ορισμένων εργαλείων των οποίων το περιεχόμενο δεν είναι εύκολα κατανοητό από τα παιδιά. Για το λόγο αυτό προτείνεται η περαιτέρω έρευνα για την καταλληλότητα των εργαλείων αυτών σε παιδιά και η προσαρμογή τους στο αναπτυξιακό-γλωσσικό επίπεδο τους.
- Σημαντικός περιορισμός θεωρείται ακόμα και το γεγονός ότι δεν εξετάστηκαν οι διαφορές στις ομαδικές διαδικασίες ανάλογα με την

ηλικία και τις ομάδες ώστε να γίνει σύγκριση. Θα μπορούσε σε μελλοντική έρευνα το κριτήριο αυτό να υλοποιηθεί.

- Τέλος δε μελετήθηκε η ύπαρξη σχέσης των ομαδικών διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας του προγράμματος με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουμε αν η διαδικασία και οι δραστηριότητες που επιλέχτηκαν επηρέασαν το αποτέλεσμα. Συνεπώς προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες η εξέταση αυτής της συσχέτισης να γίνεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ψυχοεκπαίδευση είναι μια ομαδική θεραπεία η οποία έχει περιεχόμενο, δομή και ευρεία χρήση σε όλους τους πληθυσμούς και για το λόγο αυτό υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στη χρήση αυτής της ομαδικής προσέγγισης (Corey, Corey & Corey, 2013). Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της όμως παίζουν οι ομαδικές διαδικασίες για τις οποίες η βιβλιογραφία μέχρι πρόσφατα δεν έδινε ιδιαίτερη σημασία, σε αντίθεση με την έμφαση που έδινε στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Burlingame, Fuhriman & Johnson, 2004). Σταδιακά λοιπόν η βιβλιογραφία πρότεινε ότι η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών, ιδιαίτερα σε θεραπευτικές ομάδες για παιδιά που αποτελούν δείγμα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαφορετικά από των ενηλίκων, μπορεί να αποδείξει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Shechtman, 2007. Thompson, 2011).

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ο προσεκτικός σχεδιασμός και η σωστή οργάνωση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των ομαδικών διαδικασιών. Τα μέλη που έλαβαν μέρος σε αυτό το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα φαίνεται από τα ευρήματα ότι αποκόμισαν θετικές εμπειρίες και ότι θα ακολουθούν την επιλογή της συγχωρητικότητας περιορίζοντας τον θυμό τους, αυξάνοντας την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αυτό γιατί πλέον γνωρίζουν τα θετικά που μπορεί να τους προσφέρει η συγχωρητικότητα στη ζωή τους και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και το πως μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους.

Ειδικότερα στο παρόν πρόγραμμα η παρουσία υψηλού σκορ συνολικά στους θεραπευτικούς παράγοντες ήδη από τις πρώτες συναντήσεις μαρτυρά ότι η επιλογή των δραστηριοτήτων κατά τον σχεδιασμό της ψυχοεκπαίδευσης επηρέασε σημαντικά. Στις αρχικές συναντήσεις οι δραστηριότητες που επελέγησαν ήταν ομαδικές επιδιώκοντας να έρθουν τα μέλη πιο κοντά μεταξύ τους, να εμπιστευτούν το ένα το άλλο και να συνεργαστούν. Σταδιακά το σκορ των θεραπευτικών παραγόντων μειωνόταν γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί από το ότι οι δραστηριότητες από τις μεσαίες συναντήσεις και μετά απαιτούσαν από τα παιδιά να λειτουργούν και ατομικά, αφού το ύψος του προγράμματος έγινε περισσότερο εκπαιδευτικό και χρειαζόταν η προσωπική ενδοσκόπηση του κάθε μέλους. Συνεπώς οι συντονιστές ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος

οφείλουν να γνωρίζουν ποιες δραστηριότητες επιλέγονται σε κάθε στάδιο ανάπτυξης και να τις σχεδιάζουν σωστά ώστε να οδηγούν στην εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων.

Ένα ακόμα εύρημα σχετικά με τη θεραπευτική συμμαχία είναι ότι εξελίσσεται σταδιακά, με μικρές διακυμάνσεις, όσο αναπτύσσονται οι ομάδες των μελών και σημειώνει τον υψηλότερο βαθμό της στο στάδιο εργασίας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία (Shechtman&Katz, 2007) κατά την οποία η θεραπευτική συμμαχία ακολουθεί το πρότυπο ανάπτυξης μιας ομάδας και πως ο συντονιστής χρειάζεται να γνωρίζει τις ανάγκες των μελών και σε ποιο στάδιο ανάπτυξης βρίσκεται η ομάδα ώστε να μεταβαίνει ομαλά από στάδιο σε στάδιο. Σημαντικό επιπλέον είναι το συμπέρασμα ότι η θεραπευτική συμμαχία συσχετίζεται με τους θεραπευτικούς παράγοντες. Άρα όσο περισσότεροι θεραπευτικοί παράγοντες επιτυγχάνεται να εμφανιστούν εντός της ομάδας, τόσο πιο θετικά επηρεάζεται η θεραπευτική συμμαχία και το αντίστροφο.

Επιπρόσθετα το συμπέρασμα που προκύπτει για τη σχέση των μελών με τις συντονίστριες είναι πως οι συμπεριφορές τους παίζουν καθοριστικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Συγκεκριμένα δυο βασικά χαρακτηριστικά ,όπως τα έχει ορίσει και ο Rogers, που αναδεικνύονται περισσότερο για τις συντονίστριες του παρόντος προγράμματος είναι η αναγνώριση και η ανευ όρων αποδοχή. Φαίνεται ότι τα μέλη αξιολόγησαν από τη δεύτερη κιόλας συνάντηση ότι τα δυο αυτά χαρακτηριστικά των συντονιστριών τα έκαναν να σχηματίσουν μια θετική συνολική αντίληψη για εκείνες. Άρα προτείνεται ότι οι συντονιστές των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων χρειάζεται να δείχνουν αναγνώριση στα μέλη τους, δηλαδή σεβασμό, αγάπη, εκτίμηση και στοργή αλλά και ανευ όρων αποδοχή όταν τα μέλη τους επικοινωνούν τις εμπειρίες τους (Barrett-Lennard, 1959, όπ. αναφ. στο Barrett-Lennard, 1962. Ganley, 1989. Kivlighan&Tarrant, 2001).

Συμπερασματικά η παρούσα έρευνα αναδεικνύει πως σε μια ομαδική διαδικασία όλες οι μεταβλητές, η θεραπευτική συμμαχία, οι θεραπευτικοί παράγοντες και η σχέση με τις συντονίστριες, μπορούν να επηρεάσουν το θεραπευτικό αποτέλεσμα καθώς είναι αλληλένδετες μεταξύ τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 214-223.

Akos, P., & Martin, M. (2003). Transition groups for preparing students for middle school. *Journal for Specialists in Group Work*, 28(2), 139-154.

American Group Psychotherapy Association. (2007). Practice guidelines for group psychotherapy. *New York: American Group Psychotherapy Association*, 12-40.

Authier, J. (1977). The psychoeducation model: Definition, contemporary roots and content. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12(1), 15-22

Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological monographs: General and applied*, 76(43), 1.

Barrett, P., & Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40(4), 399-410.

Barrett-Lennard, G. T. (2015). *The relationship inventory: A complete resource and guide*. UK: John Wiley & Sons.

Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α., Μπαούρδα, Β., & Λιόντου, Ε. (2017, Οκτώβριος). *Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διευκόλυνση της μετάβασης μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο*. Ανακοίνωση στο 14^ο Παγκόσμιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/320357507_Oi_omadikes_diadikasies_se_ena_psychoekpaideutiko_programma_gia_te_dieukolynse_tes_metabases_matheton_apo_to_Demotiko_sto_Gymnasio

Βέρντικ, Ε. (2007). *Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουν*(μτφ. Κ. Κίρδη) Αθήνα: Μεταίχμιο

Bore, S. K., Hendricks, L., & Womack, A. (2013). Psycho-educational groups in schools: The intervention of choice. *National Forum Journal of Counseling and Addiction*, Vol. 2(1), 1-9.

Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Baourda, V. C. (2015). Therapeutic Factors and Members' Perception of Co-Leaders' Attitudes in a Psychoeducational Group for Greek Children With Social Anxiety. *The Journal for Specialists in Group Work*, 40(2), 204-224.

Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Baourda, V. C. (2018). Development and Preliminary Examination of the Psychometric Properties of the Psychoeducational Group Alliance Scale for Children (PGAS-c) in Two Samples of Children Participating in Groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, doi:10.1080/01933922.2018.1433257

Brown, N. W. (1994). *Group counseling for elementary and middle school children*. Greenwood Publishing Group.

Brown, N. W. (2003). Conceptualizing process. *International Journal of Group Psychotherapy*, 53(2), 225-244.

Brown, N. W. (2004). *Psychological groups: Process and practice*. (2th ed.). New York: Brunner - Routledge.

Brown, N. W., Edd, L., & Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice*. (3th eds.). New York: Taylor & Francis.

Burlingame, G. M., Fuhrman, A., & Johnson, J. E. (2004). Process and outcome in group counseling and psychotherapy. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. Riva (), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (2th Eds., pp. 49-61). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Γεωργιάδου, Ν. (2010). *Θεραπευτικά Παιχνίδια*. Αθήνα: Εκδόσεις Οξυγόνο

Γκάντσιου, Β. (2015) «*Η Σταχτοπούτα*» από την πλευρά της μητριάς!. Ανακτήθηκε από: <https://rotasapantaw.wordpress.com/2016/01/05/%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%87%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CF%84%CE%B1%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%84%CE%B7%CE%BD%CF%80%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%81%CE%AC%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BC%CE%B7%CF%84%CF%81/>

Γκίνη, Α. (2015). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την πρόληψη του άγχους εξέτασης σε μαθητές της Ε΄και ΣΤ΄τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Center for Substance Abuse Treatment. (2005). *6 Group Leadership, Concepts, and Techniques*. Treatment Improvement Protocol (TIP) Series 41. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration

Corey, M. S., Corey G., & Corey, C. (2010). *Groups: Process and Practice* (8th Eds.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning

Corey, G. (2012). *Student manual for theory and practice of group counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.

Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2013). *Groups: Process and practice* (9th eds). Belmont, CA: Brooks/Cole: Cengage Learning.

Corey, G., Corey, M. S., Callanan, P., & Russell, J. M. (2014). *Group techniques* (4th Eds.). Belmont, CA: Cengage Learning.

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denham, S., Neal, K., Wilson, B. J., Pickering, S., & Boyatzis, C. J. (2005). Emotional development and forgiveness in children: Emerging evidence. In E. L. Worthington Jr. (Eds.), *Handbook of forgiveness* (pp. 127-142). New York: Routledge

Enright, R. D., & Enright, J. K. (2008). Discovering Forgiveness: A Guided Curriculum for Children Ages 6–8. In C. W. LeCroy, *Handbook of evidence-based treatment manuals for children and adolescents* (2th Eds., p. 360). Oxford University Press.

Erford, B. T. (Ed.). (2015). *Group work in schools*. New York: Routledge.

Ettin, M. F., Heiman, M. L., & Kopel, S. A. (1988). Group building: Developing protocols for psychoeducational groups. *Group*, 12(4), 205-225.

Fuhriman, A., & Burlingame, G. M. (1990). Consistency of matter: A comparative analysis of individual and group process variables. *The Counseling Psychologist*, 18(1), 6-63.

Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for specialists in group work*, 25(1), 29-49.

Furr, S. R., & Barret, B. (2000). Teaching group counseling skills: Problems and solutions. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 94-104.

Ganley, R. M. (1989). The Barrett-Lennard Relationship Inventory (BLRI): Current and Potential Uses with Family Systems. *Family process*, 28(1), 107-115.

Gaston, L., & Marmar, C. R. (1994). The California psychotherapy alliance scales. In A. O. Horvath & L. S. Greenberg, *The working alliance: Theory, research, and practice*, (pp.85-108). Canada: John Wiley & Sons.

Geldard, K., & Geldard, D. (2001). *Working with children in groups: A handbook for counselors, educators and community workers*. Hampshire, UK: Palgrave.

Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *The journal for specialists in group work*, 32(1), 97-106.

Geroski, A. M., & Kraus, K. L. (2002). Process and Content in School Psychoeducational Groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 233-245.

Gilbert, J. M., Hills, S., & Rife, M. L. (2005). *Substance Abuse Treatment: Group Therapy*. Treatment Improvement Protocol (TIP) Series 41. Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Gladding, S. T., (1995). *Group work: A counseling specialty* (2nd eds.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill, Prentice Hall

Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (1999). Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. *Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University*.

Gillaspy, J. A., Wright, A. R., Campbell, C., Stokes, S., & Adinoff, B. (2002). Group alliance and cohesion as predictors of drug and alcohol abuse treatment outcomes. *Psychotherapy Research*, 12(2), 213-229.

Harris, S. A., & Watson, K. J. (1997). Small group techniques: Selecting and developing activities based on stages of group development. In D. DeZure (Eds.), *To Improve the Academy*, Vol. 16, 399-412. Stillwater, OK: New Forums Press and the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.

Hatzichristou, C. (2011). Εννοιολογικό πλαίσιο και περιγραφή του προγράμματος. *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό Ι, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο, Α', Β' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες* (σ.120). Αθήνα. [Τυπωθήτω. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας](#)

Horvath, A. O., & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 61(4), 561.

Horvath, A. O., Del Re, A. C., Flückiger, C., & Symonds, D. (2011). Alliance in individual psychotherapy. *Psychotherapy*, 48(1), 9-16

Hui, E. K., & Chau, T. S. (2009). The impact of a forgiveness intervention with Hong Kong Chinese children hurt in interpersonal relationships. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 141-156.

Hutchinson, D. R. (2016). *Great groups: Creating and leading effective groups*. New York: SAGE Publications.

Johnson, J. E., Burlingame, G. M., Olsen, J. A., Davies, D. R., & Gleave, R. L. (2005). Group climate, cohesion, alliance, and empathy in group

psychotherapy: Multilevel structural equation models. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 310.

Jones, K. D., & Robinson III, E. M. (2000). Psychoeducational groups: A model for choosing topics and exercises appropriate to group stage. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 356-365.

Καραμπάτσου, Ε. (2014). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την εκμάθηση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά του δημοτικού*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Kim, J. S., & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 464-470.

Kivlighan Jr, D. M., & Goldfine, D. C. (1991). Endorsement of therapeutic factors as a function of stage of group development and participant interpersonal attitudes. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 150.

Kivlighan Jr, D. M., & Lilly, R. L. (1997). Developmental changes in group climate as they relate to therapeutic gain. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(3), 208.

Kivlighan Jr, D. M., & Tarrant, J. M. (2001). Does group climate mediate the group leadership–group member outcome relationship?: A test of Yalom's hypotheses about leadership priorities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(3), 220.

Kivlighan, D. M., & Holmes, S. E. (2004). The importance of therapeutic factors. *Handbook of group counseling and psychotherapy*, 23-36.

Kivlighan Jr, D. M., & Arseneau, J. R. (2009). A typology of critical incidents in intergroup dialogue groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 13(2), 89.

Kivlighan Jr, D. M., London, K., & Miles, J. R. (2012). Are two heads better than one? The relationship between number of group leaders and group members, and group climate and group member benefit from therapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16(1), 1.

Kottler, J. A., & Englar-Carlson, M. (2014). *Learning group leadership* (3th Eds.). Fullerton: Sage Publications.

Κουρκούτα, Η., & Raul, L. Xavier. (2010). Ενδυνάμωση Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience) σε Παιδιά και Εφήβους με Ακαδημαϊκές και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες/Διαταραχές: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του Σχολείου (μτφ. Πλεξουσάκης). Στο Κουρκούτα, Η., & Caldin, R. (Επιμ.): *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ένταξη* (σελ. 131-160). Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα

Kulic, K. R., Horne, A. M., & Dagley, J. C. (2004). A Comprehensive Review of Prevention Groups for Children and Adolescents. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, Vol. 8(2), 139-151. Doi: 10.1037/1089-2699.8.2.139

Levy-Frank, I., Hasson-Ohayon, I., Kravetz, S., & Roe, D. (2011). Family psychoeducation and therapeutic alliance focused interventions for parents of a daughter or son with a severe mental illness. *Psychiatry research*, 189(2), 173-179.

Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. B. (1973). *Encounter groups: First facts*. California: Basic Books (AZ).

Λιόντου, Ε. (2015). *Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την διευκόλυνση της διαδικασίας μετάβασης μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα

Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: Considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment & Crisis Intervention*, 4(3).

MacKenzie, K. R. (1987). Therapeutic factors in group psychotherapy: A contemporary view. *Group*, 11(1), 26-34.

Martin, D. J., Garske, J. P., & Davis, M. K. (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(3), 438-450

Martin, V., & Thomas, M. C. (2000). A model psychoeducation group for shy college students. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 79-88. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01933920008411453>

Μητροπούλου, Α. (2012). *Υλοποίηση κι αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη μείωση του κοινωνικού άγχους σε παιδιά του δημοτικού μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων τους με έμφαση στη γνωστική αναδόμηση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Μητροπούλου, Ι. (2015). *Παιδί και ελληνική οικονομική κρίση: ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης: έρευνα ομαδικής διαδικασίας*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Mills, D. H., & Zytowski, D. G. (1967). Helping relationship: A structural analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 14(3), 193.

Mobley, J. A., & Fort, S. D. (2007). Planning psycho-educational groups for schools.

Retrieved from: <http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas07/Mobley.pdf>

Motlova, L. B., Balon, R., Beresin, E. V., Brenner, A. M., Coverdale, J. H., Guerrero, A. P., ... & Roberts, L. W. (2017). Psychoeducation as an Opportunity

for Patients, Psychiatrists, and Psychiatric Educators: Why Do We Ignore It? *Acad Psychiatry*, 41, 447-451. Doi: 10.1007/s40596-017-0728-y

Μπαούρδα, Β. Χ. (2013). *Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού σχολείου με κοινωνικό άγχος*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Μπαούρδα Β., Μπούζος Α., & Βασιλόπουλος Σ. (2014). Μετάβαση από τη μια βαθμίδα της εκπαίδευσης στην επομένη: αξιοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για την υποστήριξη των μαθητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, 103, 119-128.

Muran, J. C., & Barber, J. P. (Eds.). (2011). *The therapeutic alliance: An evidence-based guide to practice*. New York: Guilford Press.

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449.

Neng Lin, W., Enright, R., & Klatt, J. (2011). Forgiveness as character education for children and adolescents. *Journal of Moral Education*, 40(2), 237-253.

Nitza, A. (2011). Group processes in experiential training groups in Botswana. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 222-242.

Ντινάκη Φ., Σχοινά Ι., Λελόβα Σ., & Πανουτσόπουλος Α. (2011). *Έκθεση μικτού κλιμακίου ελέγχου κέντρων πρόληψης και αγωγής υγείας*. Αθήνα. Ελληνική Δημοκρατία. Γενικός Επιθεωρητής Δημόσιας Διοίκησης. Ανακτήθηκε από: [https://www.gedd.gr/article_data/Linked_files/81/3hEkthesh\(KentraProlhpshs\).pdf](https://www.gedd.gr/article_data/Linked_files/81/3hEkthesh(KentraProlhpshs).pdf)

Ξάνθου, Ε. Θ. (2014). *Εφαρμογή κι αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη πρόληψη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του*

εκφοβισμού σε παιδιά του δημοτικού μέσω της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Ogrodniczuk, J. S., & Piper, W. E. (2003). The effect of group climate on outcome in two forms of short-term group therapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7(1), 64

Ohrt, J. H., Robinson III, E. M., & Hagedorn, W. B. (2013). Group leader development: Effects of personal growth and psychoeducational groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38(1), 30-51.

Παπαθανασίου, Β. (2009). Αγωγή και προαγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον: Βασικές αρχές και μεθοδολογία. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 47-61

Peled, E., & Perel, G. (2012). Can a structured model for group intervention be responsive to group process? A proposal. *Clinical Social Work Journal*, 40(4), 391-400.

Perusse R., Goodnough G.E., & Lee V. (2009). Group counseling in the schools. *Psychology in the Schools*, Vol. 46(3). Doi: 10.1002/pits.20369

Plummer, D. M. (2009). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (μτφ. Σ. Τρουμπέτα). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου, 2008)

Pomery, A., Schofield, P., Xhila, M., & Gough, K. (2016). Skills, knowledge and attributes of support group leaders: A systematic review. *Patient education and counseling*, 99(5), 672-688.

Roest, J., van der Helm, P., Strijbosch, E., van Brandenburg, M., & Stams, G. J. (2016). Measuring therapeutic alliance with children in residential treatment and therapeutic day care: A validation study of the Children's Alliance Questionnaire. *Research on Social Work Practice*, 26(2), 212-218.

Rubel, D. J., & Kline, W. B. (2008). An exploratory study of expert group leadership. *The Journal for specialists in group work*, 33(2), 138-160.

Scobie, G. E., & Scobie, E. D. (2000). A Comparison of Forgiveness and Pro-social Development. *Early Child Development and Care*, 160(1), 33-45.

Shechtman, Z., Bar-El, O., & Hadar, E. (1997). Therapeutic factors and psycho educational groups for adolescents: A comparison. *Journal for Specialists in Group Work*, 22(3), 203-213.

Shechtman, Z., & Gluk, O. (2005). An Investigation of Therapeutic Factors in Children's Groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(2), 127.

Shechtman, Z. (2007). How does group process research inform leaders of counseling and psychotherapy groups?. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 293.

Shechtman, Z., & Katz, E. (2007). Therapeutic Bonding in Group as an Explanatory Variable of Progress in the Social Competence of Students With Learning Disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(2), 117.

Shechtman, Z. (2014). Group counseling in the school. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 11, 169-183.

Shechtman, Z. (2017). *Group counseling and psychotherapy with children and adolescents: Theory, research, and practice*. New York: Routledge.

Silva, E., Maia, M. L., Silva, D., Rocha, A., & Duarte, J. (2016). The help relationship in clinical nursing education. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Retrieved from: <http://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/12ichandhpsy2016.pdf>

Smerud, P. E., & Rosenfarb, I. S. (2008). The therapeutic alliance and family psychoeducation in the treatment of schizophrenia: An exploratory prospective change process study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(3), 505.

Sodano, S. M., Guyker, W. M., DeLucia-Waack, J. L., Cosgrove, H. E., Altabef, D. L., & Amos, B. S. (2013). Measures of Group Process, Dynamics, Climate, Behavior, and Outcome. *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy*, 159.

Ταμάμη, Π. Δ. (2014). *Παιδί και Ελληνική Οικονομική Κρίση: Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα Πρόληψης*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Tasca, G. A., Cabrera, C., Kristjansson, E., MacNair-Semands, R., Joyce, A. S., & Ogrodniczuk, J. S. (2016). The therapeutic factor inventory-8: Using item response theory to create a brief scale for continuous process monitoring for group psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 26(2), 131-145.

Τάσση, Χ. (2015). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη βελτίωση της ψυχολογικής προσαρμογής παιδιών με αδελφό/-ή με αυτισμό*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Thompson, C., & Randolph, L. (1983). *Counseling children*. Monterey, CA: Brooks/ Cole

Thompson, E. H. (2011). The evolution of a children's domestic violence counseling group: Stages and processes. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 178-201.

Trotzer, J. P. (2004). Conducting a Group: Guidelines for Choosing and Using Activities. In J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 76-90). Thousand Oaks, CA: Sage.

Trotzer, J. P. (2013). *The counselor and the group: Integrating theory, training, and practice*. New York: Routledge.

Verba, S. (2015). *Small groups and political behavior: A study of leadership*. New Jersey: Princeton University Press.

Walder, B. S., & Little, D. F. (1969). Factor analysis of the Barrett-Lennard Relationship Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 16(6), 516.

Wilson, F. R., Rapin, L. S., & Haley-Banez, L. (2000). Association for specialists in group work: Professional standards for the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 327-342.

Worthington Jr, E. L. (2006). The path to forgiveness: Six practical sessions for becoming a more forgiving person. *Unpublished manual, available online at <http://www.people.vcu.edu/~eworth>*.

Worthington, E. L., Wade, N. G., & Hoyt, W. T. (2014). Positive Psychological Interventions for Promoting Forgiveness: History, Present Status, and Future Prospects. In A. C. Parks & S. M. Schueller, *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions* (Eds., pp. 20-41). UK: John Wiley & Sons, Ltd.

Χατζηχρήστου, Χ. (2014). Εννοιολογικό πλαίσιο. *Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο»: Επιστημονικό πεδίο: Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/επίπεδο εκπαίδευσης: Σχολική και Κοινωνική Ζωή/Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Yalom, I. D., & Vinogradov, S. (1989). Concise guide to group psychotherapy. *Washington, DC, Amerion*.

Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (5th Ed.). New York: A Member of the Perseus Books Group

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

www.anaptyxikaikini.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Το Ερωτηματολόγιο σχέσης Barrett Lenard (Barrett-Lenard Relationship Inventory: Form OS-40, 1962)

Το ερωτηματολόγιο των σχέσεων

- Ακριβώς από κάτω υπάρχει μια λίστα με τρόπους που μπορεί ένα άτομο να αντιδράσει και να νιώσει απέναντι σε κάποιον άλλον. Εσύ μπορείς να πεις ποια πράγματα είναι αλήθεια και ποια όχι, με τον τρόπο που αισθάνεσαι εσύ.
- Χρειάζεται να σκέφτεσαι το ίδιο άτομο καθώς απαντάς σε όλες τις ερωτήσεις. Το άτομο που πρέπει να σκεφτείς είναι η **κυρία της ομάδας σου**.
- Βλέπεις ότι κάθε πρόταση από κάτω έχει έναν αριθμό και μια μικρή γραμμή μπροστά από τον αριθμό. Ενώ συνεχίζεις να σκέφτεσαι το άτομο που έχεις στο μυαλό σου, μάρκαρε τη μικρή γραμμή για να δείξεις αν αισθάνεσαι ότι η πρόταση είναι αληθής ή δεν είναι. Βάλε ένα **Ν** για να δηλώσεις “Ναι” και βάλε ένα **Ο** για να δηλώσεις “Όχι”. Οι απαντήσεις σου δε θεωρούνται σωστές ή λάθος. Απλώς δείχνουν **πώς αισθάνεσαι εσύ ότι είναι μαζί σου το άτομο που σκέφτεσαι**. Σιγουρέψου ότι έγραψες μια απάντηση μπροστά από κάθε αριθμό.

- 1. Η κυρία με σέβεται.
- 2. Η κυρία θέλει να ξέρει τι σκέφτομαι-πώς βλέπω εγώ τα πράγματα.
- 3. Η κυρία νομίζει ότι είμαι εντάξει κάποιες φορές και κάποιες άλλες φορές δεν της αρέσει το πώς είμαι.
- 4. Η κυρία μου μιλάει αληθινά.
- 5. Η κυρία ενοχλείται ή νευριάζει μαζί μου.
- 6. Η κυρία αντιδρά σε ότι κάνω αλλά δεν βλέπει το πώς νιώθω.
- 7. Αν είμαι χαρούμενος/η ή αναστατωμένος/η αυτό δεν αλλάζει το πώς νιώθει η κυρία για μένα.
- 8. Η κυρία δεν δείχνει τι πραγματικά νιώθει.

- 9. Δεν φαίνεται η κυρία να νοιάζεται για μένα.
- 10. Η κυρία μπορεί να πει ακριβώς τι εννοώ.
- 11. Η κυρία με συμπαθεί περισσότερο ή λιγότερο, ανάλογα με τον τρόπο που συμπεριφέρομαι.
- 12. Η κυρία μου δείχνει ή μου λέει τι πραγματικά νιώθει.
- 13. Η κυρία ευχαριστείται να με βλέπει.
- 14. Η κυρία ακολουθεί τις ιδέες της και δεν βλέπει τι σκέφτομαι εγώ.
- 15. Η κυρία νιώθει το ίδιο για μένα, άσχετα από τι της λέω.
- 16. Η κυρία προσποιείται/υποκρίνεται σαν ηθοποιός και δεν δείχνει τι πραγματικά αισθάνεται.
- 17. Η κυρία δεν ενδιαφέρεται για μένα.
- 18. Η κυρία βλέπει ή γνωρίζει τι αισθάνομαι.
- 19. Η κυρία θέλει να συμπεριφέρομαι με συγκεκριμένο τρόπο.
- 20. Η κυρία με αφήνει να δω τη διάθεση και τις σκέψεις της.
- 21. Η κυρία με συμπαθεί στ' αλήθεια.
- 22. Η κυρία δεν ακούει ή δεν προσέχει τι νιώθω.
- 23. Η κυρία δεν αλλάζει γνώμη για μένα είτε πετυχαίνω είτε δεν πετυχαίνω σε κάτι.
- 24. Η κυρία μου δείχνει πραγματικά ότι είναι κοντά μου.
- 25. Η κυρία με υποτιμά - σαν να είμαι κατώτερος και να μην έχω αξία.
- 26. Η κυρία καταλαβαίνει τι εννοώ ακόμα και όταν δεν μπορώ να το πω αρκετά καλά.
- 27. Ακόμα και αν πω ότι είμαι ένοχος για κάτι, η κυρία θα μου συμπεριφερθεί το ίδιο.
- 28. Η κυρία μπορεί να βρίσκεται σε ένταση ή να νιώθει άβολα αλλά δε το αναφέρει ποτέ.
- 29. Η κυρία είναι "ζεστή" και φιλική μαζί μου.
- 30. Η κυρία δεν με καταλαβαίνει-το πώς νιώθω.
- 31. Νιώθω ότι πάντα η κυρία με κρίνει ότι είμαι "καλός/ή" ή "κακός/ή".
- 32. Το τι σκέφτεται ή τι αισθάνεται η κυρία φαίνεται προς τα έξω.
- 33. Στην κυρία δεν της αρέσει να μπλέκομαι στα πόδια της.

- _____ 34. Η κυρία με ακούει για να καταλάβει τι εννοώ.
- _____ 35. Κάποιες φορές η κυρία μένει ευχαριστημένη από μένα, ενώ κάποιες άλλες δε με εγκρίνει.
- _____ 36. Το τι λέει δυνατά η κυρία είναι διαφορετικό από το τι αισθάνεται μέσα της.
- _____ 37. Η κυρία ενδιαφέρεται για μένα με αγάπη.
- _____ 38. Η κυρία αντιδρά σε κάτι χωρίς πραγματικά να το παρατηρεί ή να το σκέφτεται.
- _____ 39. Μπορώ να πω πράγματα “ανοιχτά” και η κυρία να αισθάνεται το ίδιο απέναντί μου.
- _____ 40. Χρειάζεται να μαντέψω τι πραγματικά θέλει ή αισθάνεται η κυρία μέσα της.

Σε παρακαλώ τσέκαρε και ΣΙΓΟΥΡΕΨΟΥ ότι απάντησες σε κάθε πρόταση.

Σε ευχαριστούμε που μοιράστηκες μαζί μας αυτό που νιώθεις!!!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,
Συμβουλευτικής & Έρευνας
Διευθυντής: Καθηγητής Ανδρέας Μπούζος
Τηλ.: 2651005695 • E-mail: abrouzos@uoi.gr

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων & κηδεμόνων

Αγαπητοί γονείς,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε για την πραγματοποίηση ενός καλοκαιρινού ψυχαγωγικού και εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Όλες οι ιστορίες κρύβουν έναν...θησαυρό!!!» για παιδιά ηλικίας 9-12 ετών το οποίο θα υλοποιηθεί στην Ζωσιμαία Κεντρική Ιστορική Βιβλιοθήκη σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Το πρόγραμμα θα έχει διάρκεια 6 εβδομάδες (20.06.2017-27.07.2017), θα εφαρμόζεται μια φορά την εβδομάδα και η διάρκεια των συναντήσεων θα είναι 90 λεπτά. Εξαιτίας της αυξημένης ζήτησης για συμμετοχή στα καλοκαιρινά προγράμματα και προκειμένου να μπορέσουν να λάβουν μέρος όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά μετά από την εγγραφή στο πρόγραμμα θα ακολουθήσει κλήρωση, όπου θα αποφασιστεί ποια παιδιά θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και σε ποια ηλικιακή ομάδα θα ενταχθούν. Ο μέγιστος αριθμός παιδιών σε κάθε ομάδα δε θα ξεπερνά τα δέκα.

Στις συναντήσεις αυτές το παιδί σας θα συμμετέχει μαζί με άλλα παιδιά της ηλικίας του σε δράσεις που έχουν σκοπό να ενθαρρύνουν την ουσιαστική επαφή των παιδιών με τα βιβλία και να εξετάσουν βαθύτερα νοήματα και τις αξίες που διδάσκουν τα παραμύθια. Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί και επιλεγεί προσεκτικά και μερικές από αυτές είναι: η αφήγηση παραμυθιών, εκπαιδευτικά παιχνίδια, εικαστικές δραστηριότητες, θεατρικά παιχνίδια και μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Τελικός στόχος είναι να μάθουν τα παιδιά πόσο σημαντική είναι η επιλογή της συγχωρητικότητας στη ζωή ενός ανθρώπου,

πώς μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και ιδιαίτερα τον θυμό, να μπορούν να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να ενσυναισθάνονται τον συνάνθρωπό τους και γενικότερα να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.

Οι δράσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται από δύο συντονίστριες, την Αγγελική Σουρτζίνου και Αθηνά Κώστα, μεταπτυχιακές φοιτήτριες στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίες θα εποπτεύουν συνεχώς τα παιδιά και τα ροή του προγράμματος στον χώρο της Βιβλιοθήκης.

Τέλος, πέρα από τις δραστηριότητες τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος θα καλούνται να συμπληρώσουν κάποια ερωτηματολόγια που αφορούν τους στόχους του προγράμματος και τις διαδικασίες του, προκειμένου να διαπιστωθεί η βοηθητική λειτουργία του. Τα ερωτηματολόγια είναι προσαρμοσμένα για χρήση στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών χωρίς να έχουν σκοπό να ελέγξουν τις γνωστικές τους ικανότητες παρά μόνο την άποψη τους και είναι ανώνυμα ώστε να διαφυλαχθούν τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών.

Για την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος, σας παρακαλούμε να επιλέξετε:

☐

Συμφωνώ να συμμετάσχει το παιδί μου στο πρόγραμμα.

☐

Δε συμφωνώ να συμμετέχει το παιδί μου στο πρόγραμμα.

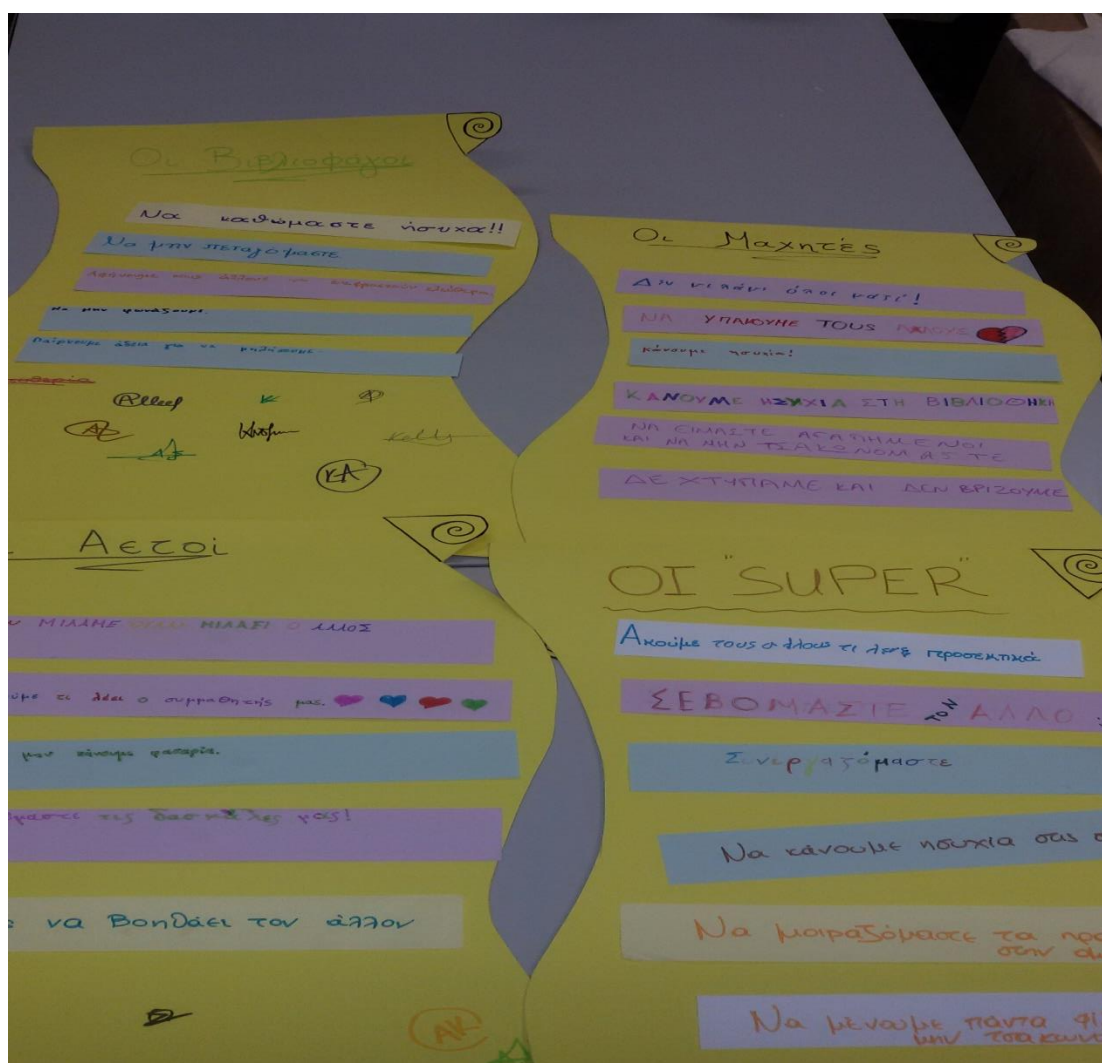
Με εκτίμηση,

Αθηνά Κώστα και Αγγελική Σουρτζίνου

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

ΧΡΗΣΙΜΟ ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ



Η θέσπιση κανόνων στη ομάδα, το όνομα κάθε ομάδας και οι υπογραφές των παιδιών

2^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

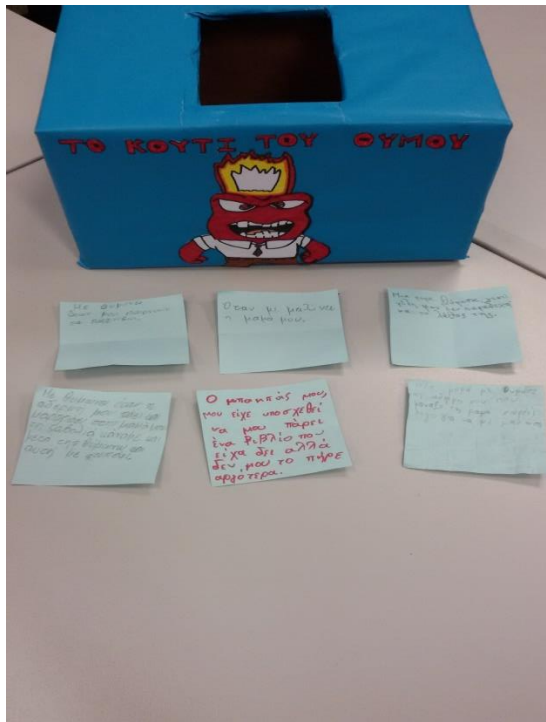
Ανάγνωση Ιστορίας:

«Ο Πράσινος δράκος και το μαγικό κουτί»:

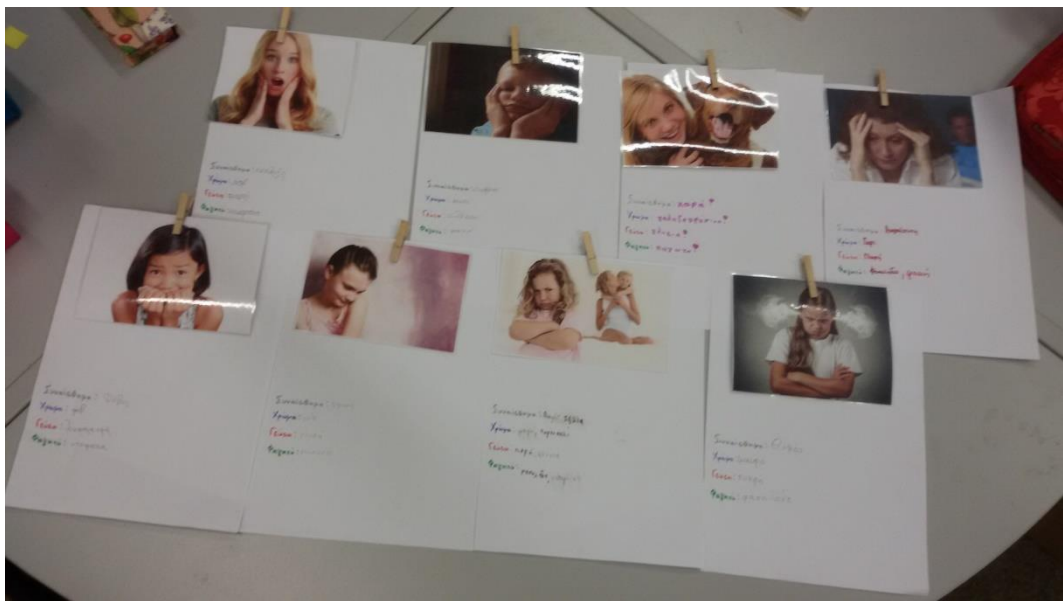
«Κάποτε σε ένα πανέμορφο δάσος ζούσε ένας πράσινος, μεγάλος δράκος. Κάθε πρωί που ξυπνούσε έβλεπε τα δέντρα του δάσους, έπαιρνε βαθιές αναπνοές και ένιωθε ευτυχισμένος! Το δάσος ήταν τόσο όμορφο που γρήγορα απέκτησε τεράστια φήμη, με αποτέλεσμα να έρχονται από παντού ζώα να μείνουν εκεί. Από τότε ο δράκος έχασε την ησυχία του. Και όχι τίποτα άλλο, άρχισε να νευριάζει εύκολα και να θυμώνει. Την πρώτη φορά που θύμωσε ήταν επειδή τα σκιουράκια μάζεψαν βελανίδια και τα αφήσανε παντού στο έδαφος. Πήγε ο δράκος να κάνει τον περίπατό του, τα πάτησε και άρχισε να χοροπηδά από τον πόνο. Θύμωσε τόσο πολύ που από το στόμα του βγήκε φωτιά. Το αποτέλεσμα ήταν να καεί το δέντρο δίπλα του, αλλά και η γλώσσα του. Για μέρες δεν μπορούσε ούτε να μιλήσει ούτε να φάει. Μόλις συνήλθε, συνέβη κάτι άλλο που τον έκανε να θυμώσει. Ένας λαγός έφαγε καρότα και πέταξε τα κοτσάνια έξω από την σπηλιά του δράκου. Ξαναθύμωσε ο πράσινος δράκος, έβγαλε φωτιά από το στόμα του, έκαψε δυο δέντρα αυτή την φορά και έκανε μεγαλύτερη ζημιά στην γλώσσα του. Όσο για την γλώσσα του, είχε γεμίσει φουσκάλες και τον έκανε να τρώει μόνο γιαούρτι και να μιλάει ...πθεβδά! Μια μέρα ήρθε στο δάσος ένα ξωτικό που μόλις είδε την μεγάλη καταστροφή, έψαξε να βρει τι έφταιγε. Δεν άργησε να βρει τον δράκο να θυμώνει και να βγάζει φωτιά από το στόμα του, όταν ένας τυφλοπόντικας είχε γεμίσει τον τόπο με τρύπες. Τότε το ξωτικό πήγε κοντά και του έδωσε το «μαγικό κουτί». Από εκείνη την ημέρα ο δράκος όχι μόνο δεν θύμωνε, αλλά και σταμάτησε να βγάζει φωτιές και να καίει τα δέντρα. Σήμερα το δάσος έχει γίνει καταπράσινο, όπως παλιά».

Τι ήταν όμως το μαγικό κουτί; Ήταν ένα χρωματιστό κουτί που μέσα σε αυτό ο δράκος έγραφε ό,τι τον θύμωνε.

(Πηγή: Γεωργιάδου, Ν., (2010), *Θεραπευτικά Παιχνίδια*, Εκδόσεις Οξυγόνο, Αθήνα)



Το κουτί του θυμού



Φύλλο εργασίας που δόθηκε στα παιδιά μαζί με εικόνες που δείχνουν συναισθήματα σχετικά με το τι γεύση, τι χρώμα και τι φαγητό θα μπορούσε να είναι κάθε συναίσθημα. (Αναγνώριση συναισθημάτων)

Υλικά:

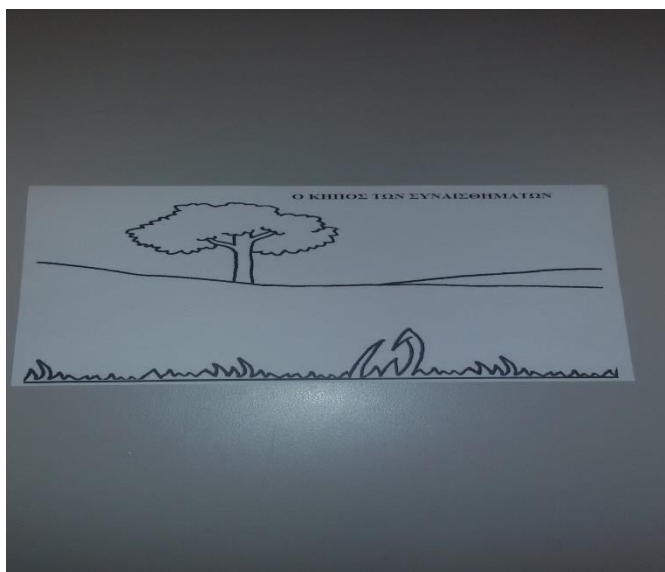
- Ένα γυάλινο βάζο με καπάκι
- Άμμο θαλάσσης
- Κομφετί ή αλουμινόχαρτο σε πολύ μικρά κομματάκια
- Δυο φλιτζάνια νερό
- Δυο κουταλιές λάδι

Βάλτε την άμμο και το κομφετί σε ένα βάζο. Προσθέστε το νερό και το λάδι και κλείστε καλά το καπάκι. Δείξτε το βάζο στα παιδιά και πείτε:

«Ας φανταστούμε πως ένας άνθρωπος ζει σε ένα καταπράσινο δάσος. Παντού ακούγονται πουλιά να τραγουδάνε και ο αέρας μυρίζει θυμάρι και χόρτο. Ο άνθρωπος αυτός (δείτε ξανά το βάζο) ζούσε σε ένα σπίτι φτιαγμένο από ξύλα και κλαδιά δέντρων. Κάθε μέρα έβγαινε από το σπίτι του και πήγαινε να μαζέψει χόρτα και φρούτα για να φάει. Τα βράδια έπαιρνε ένα μικρό μαχαίρι και σκάλιζε πάνω ξύλινα αγάλματα, που τα πουλούσε στην πόλη. Μια μέρα έγινε κάτι τρομερό! Την ώρα που μάζευε φράουλες ξέσπασε η δυνατότερη καταιγίδα του κόσμου. Αμέσως άρχισε να τρέχει προς το σπίτι του για να κρυφτεί. Όταν έφτασε εκεί, όμως, ανακάλυψε πως το σπίτι του δεν υπήρχε πια. Η δυνατή καταιγίδα είχε καταστρέψει τα πάντα και στην θέση του σπιτιού υπήρχε τώρα ένας σωρός από ξύλα και κλαδιά.

Ο άνθρωπος στενοχωρήθηκε πάρα πολύ. Τόσο πολύ αναστατώθηκε που δεν ήξερε τι να κάνει (ανακατέψτε το βάζο δυνατά έτσι ώστε να αναμειχθούν όλα τα υλικά). Όλα τα έβλεπε θολά. Από την θολούρα ξέχασε πως μπορούσε να σκαλίζει όμορφα αγάλματα και κρύφτηκε σε μια σπηλιά και δεν ξαναέβγαινε. Όταν περάσανε, όμως, μερικές μέρες θυμήθηκε πως μπορούσε να φτιάχνει αγάλματα, έψαξε και βρήκε τα καλύτερα κούτσουρα και άρχισε να τα σκαλίζει. Έβαλε τα δυνατά του και έφτιαξε τα πιο όμορφα γλυπτά, τα οποία και πούλησε και σύντομα έφτιαξε ένα σπίτι από πέτρες που δεν το χαλούσε καμιά καταιγίδα. Τώρα (στο βάζο), το χιόνι είχε κάτσει στον πάτο και όλα είναι καθαρά και ξάστερα».

3Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

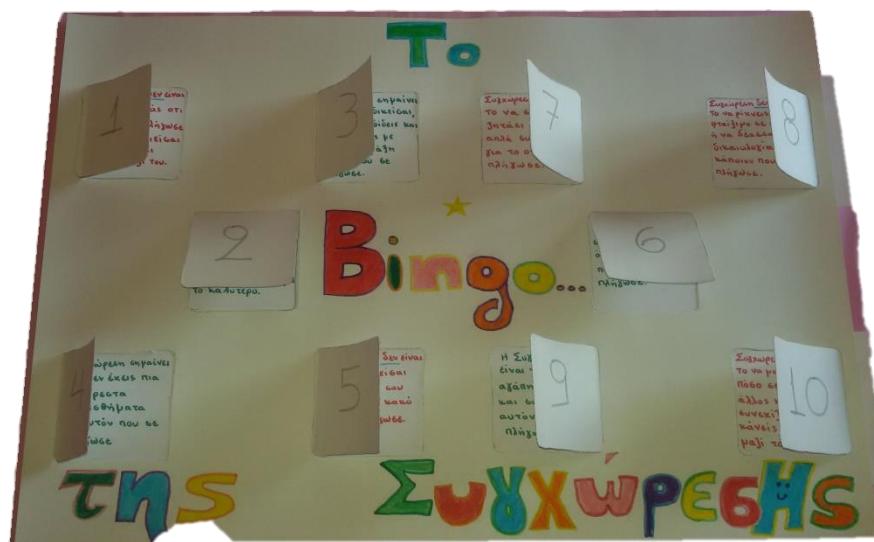


«Ο κήπος των συναισθημάτων»

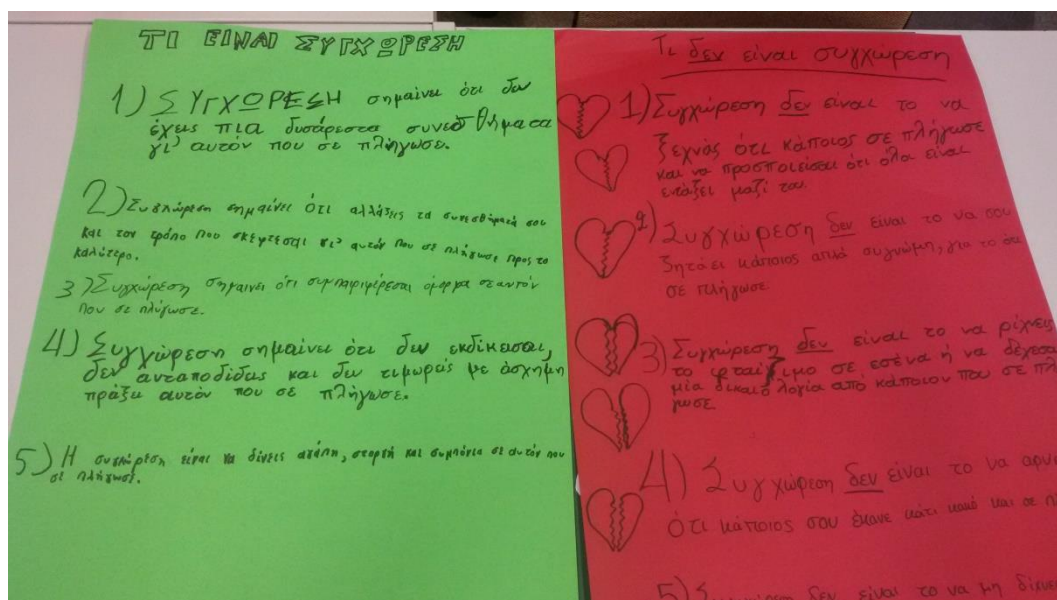


Το παιχνίδι με την «Πληγωμένη καρδιά», που την φορούσε ο πρωταγωνιστής.

4^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ



Δραστηριότητα το «Bingo της Συγχώρεσης»



Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες και γράφουν «Τι είναι η συγχώρεση;» και «Τι δεν είναι η συγχώρεση;», με τη βοήθεια του προηγούμενου παιχνιδιού.

Ανάγνωση Ιστορίας: “Η ζωή ενός μολυβιού”

Ας μάθουμε όλοι μαζί τώρα παιδιά την ιστορία που έχει να μας αφηγηθεί ένα μολύβι. Ένα παιδί κοιτούσε τη γιαγιά του που έγραφε ένα γράμμα. Κάποια στιγμή τη ρώτησε:

– Γράφεις μια ιστορία που συνέβη σε εμάς; Και μήπως είναι μια ιστορία για μένα;

Η γιαγιά σταμάτησε να γράφει, χαμογέλασε και είπε στον εγγονό της:

- Όντως γράφω για σένα. Ωστόσο, αυτό που είναι πιο σημαντικό κι από τις λέξεις είναι το μολύβι που χρησιμοποιώ. Θα ήθελα, όταν μεγαλώσεις, να γίνεις σαν κι αυτό.

Το παιδί, περίεργο, κοίταξε το μολύβι και δεν είδε τίποτα το ιδιαίτερο.

– Αφού είναι το ίδιο με όλα τα μολύβια που έχω δει στη ζωή μου!

Τότε, μεμιάς το μολύβι πήρε ανθρώπινη μορφή και άρχισε να αφηγείται την ιστορία του:

Όσο κι αν σου φαίνεται περίεργο παιδί μου εγώ κι εσείς οι άνθρωποι έχουμε πιο πολλά κοινά από όσα νομίζεις. Κατ’αρχάς δεν ζω για πάντα, όπως ακριβώς κι εσείς, αλλά είμαι ικανό να αφήσω σημαντικά σημάδια που μένουν για πάντα. Έτσι κι εσύ θα πρέπει να γνωρίζεις πώς ό,τι κάνεις στη ζωή σου θα αφήσει ίχνη και θα πρέπει πάντα να σκέφτεσαι την κάθε σου πράξη.

Δεύτερον, δεν είμαι όπως το στυλό που σημαίνει ότι τα λάθη μου μπορούν να διορθωθούν με επιμονή και προσπάθεια χρησιμοποιώντας τη γόμα. Έτσι κι εσύ θα πρέπει πάντα να θυμάσαι ότι μπορείς να διορθώσεις τα λάθη σου αρκεί να το προσπαθήσεις, αλλά και να δίνεις κι εσύ την ευκαιρία στους γύρω σου να διορθώνουν τα δικά τους λάθη προσφέροντάς τους αυτό το τόσο μεγάλο δώρο της συγχώρεσης.

Τρίτον, αυτό που έχει μεγαλύτερη αξία σε μένα δεν είναι το ξύλο μου ή το εξωτερικό μου σχήμα, αλλά ο γραφίτης που βρίσκεται μέσα μου και που αφήνει το σημάδι του στο χαρτί. Έτσι κι εσύ θα πρέπει να γνωρίζεις ότι αυτό που κρύβεται μέσα σου είναι πιο σημαντικό από την εξωτερική σου εμφάνιση. Έτσι, να φροντίζεις πάντα αυτό που βρίσκεται μέσα σου και να βλέπεις το μέσα των άλλων ανθρώπων.

Τελευταίο μου χαρακτηριστικό είναι ότι πότε πότε χρειάζεται να σταματάω να γράφω και να χρησιμοποιώ την ξύστρα. Αυτό με κάνει να υποφέρω λίγο αλλά στο τέλος με κάνει πιο μυτερό και δυνατό να αντέχω. Έτσι κι εσύ στη ζωή σου θα χρειαστεί να υπομείνεις ορισμένες δοκιμασίες, δυσκολίες και πληγές οι οποίες θα σε κάνουν όμως στο τέλος πιο δυνατό άνθρωπο.

Αυτή είναι η ιστορία μου που ήθελα να μοιραστώ μαζί σου και να σου πω αυτά τα πράγματα που αν τα έχεις κι εσύ στο μυαλό σου θα σε κάνουν έναν καλύτερο και πιο ευτυχισμένο άνθρωπο



Τα μολύβια της συγχώρεσης που μοιράστηκαν στα παιδιά, για να πραγματοποιήσουν την άσκηση που τους ανατέθηκε, να γράψουν και να σβήσουν από το γαοτί τους ότι τα πλήνωσε.



Δραστηριότητα: «Τα θετικά της συγχώρεσης»

5^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Ανάγνωση Ιστορίας για την Κακιά Μητριά και την Σταχτοπούτα:

Αγαπητέ Charles Perrault,

Θα σας παρακαλούσα αν μπορείτε να μπειτε για μια φορά στη θέση της γυναίκας που αγάπησε έναν άντρα χήρο με ένα παιδί.

Ζούσα με το άντρα μου σε ένα χωριό του Παρισιού. Η μόνη μας περιουσία ήταν ένα χωράφι που καλλιεργούσαμε αμπέλια και μια αγελάδα. Ζούσαμε φτωχικά αλλά ευτυχισμένα. Η ευτυχία μας ολοκληρώθηκε με την γέννηση των κοριτσιών μας.

Δεν πρόλαβαμε όμως να χαρούμε την ευτυχία μας και να μεγαλώσουμε τις κόρες μας, γιατί ο άντρας μου πέθανε μετά από μια σοβαρή ασθένεια.

Αναγκάστηκα να δουλεύω σκληρά για να μεγαλώσω τα κορίτσια μου με τιμιότητα, παρ' όλο ότι με ζήτηγαν σε γάμο πολλοί συγχωριανοί μου. Ήμουν νέα και όμορφη. Εγώ όμως δεν είχα μάτια για κανέναν μέχρι να κτυπήσει η καρδιά μου και να αγαπήσω άλλον εκτός του άντρα μου.

Όταν μεγάλωσαν τα κορίτσια μου γνώρισα τον πλούσιο έμπορο και τον παντρεύτηκα. Ο έμπορος είχε δικό του σπίτι και μαγαζιά σε γειτονική πόλη του Παρισιού κι έτσι μετακόμισα εγώ και τα κορίτσια μου στο σπίτι του νέου μου συζύγου. Δεν είναι εύκολο να ξεριζωθείς. Να αφήσεις σπίτι, χωράφι, αγελάδα και συγγενείς. Ο έμπορος είχε μια κόρη από την πρώτη του γυναίκα με την οποία χώρισαν και του άφησε την κόρη τους.

Τον αγάπησα τον έμπορο θα μπορούσαμε να ζήσουμε ευτυχισμένοι και με τα λεφτά που έβγαζε μπορούσαμε να περάσουμε σαν πλούσιοι και να βρω πλούσιους γαμπρούς για τις κόρες μου.

Ο σύζυγός μου όμως δούλευε πολλές ώρες και δεν μπορούσαμε να πηγαίνουμε σε δεξιώσεις και να μπούμε στον κύκλο των πλούσιων γαμπρών.

Το μεγαλύτερο εμπόδιο όμως ήταν η κόρη του. Όσο μεγάλωνε -να πούμε και του στραβού το δίκιο-, γινόταν μια πανέμορφη κοπέλα σε αντίθεση από τις κόρες μου που δεν ήταν όμορφες και παρ' όλο που ξόδευα πολλά χρήματα για τα ρούχα τους, τα κοσμήματα, τις γούνες τους, κανέναν γαμπρό δεν τις πλησίαζε.

Τα κορίτσια ζήλευαν αφόρητα τη Σταχτοπούτα, για την ομορφιά της και γιατί είχε όλη την φροντίδα και την αγάπη του πατέρα της.

Να σου πω την αλήθεια, ούτε εγώ τον χαιρόμουν τον άντρα μου. Συνέχεια με την κόρη του όταν γύριζε στο σπίτι. Να τη αγκαλιάζει, να μιλούν με τις ώρες και σε εμάς τίποτα. Αδιαφορία μόνο εισέπραττα.

Ανθρωπος είμαι κι εγώ και ήθελα αγάπη και νοιάξιμο. Τα κορίτσια μου δεν είχαν πατέρα. Αυτός μου είχε υποσχεθεί ότι, θα μας φροντίζει και θα μας αγαπάει και έτσι αποφάσισα να τον παντρευτώ. Αλλά μόνο λόγια ήταν.

Η Σταχτοπούτα δεν μου έφταιγε σε τίποτα, αλλά δεν την συμπαθούσαμε και όσο έλλειπε ο πατέρας της δεν της δίνουμε σημασία και την βάζαμε να κάνει όλες τις δουλειές και να καθαρίζει τις στάχτες. Ο πατέρας της έφταιγε για όλα αυτά. Ήθελα να τον κάνω να καταλάβει τα ψέματα του και την αδιαφορία του σε μένα και στα κορίτσια μου.

Αν δεν ήταν η κόρη του μαζί μας και την έστελνε στην μητέρα της δεν θα είχε πάει στη δεξίωση του πρίγκιπα, ούτε θα έχανε το γοβάκι της, ούτε θα την παντρευόταν ο πρίγκιπας. Δεν μπορώ να καταλάβω πως μετά από τόσα χρόνια που είχε να φανεί η νονά της, εμφανίστηκε εκείνη τη βραδιά της δεξίωσης και την μεταμόρφωσε σε σωστή πριγκίπισσα. Αν δεν ήταν η Σταχτοπούτα στη δεξίωση και δεν την ερωτευόταν ο πρίγκιπας, σίγουρα μια από τις κόρες μου θα

είχε παντρευτεί τον πρίγκιπα και θα γινόμασταν πλούσιοι.

Να τα γράψεις όλα αυτά κύριε Charles, για να αποκαταστήσεις τη φήμη της μητριάς και να καταλάβει ο κόσμος και την δική μου πλευρά. Αυτό είναι ενσυναίσθηση να ακούσεις και να κατανοήσεις τα συναισθήματα και τις ανάγκες του άλλου, ανεξάρτητα αν συμφωνείς με την συμπεριφορά του.

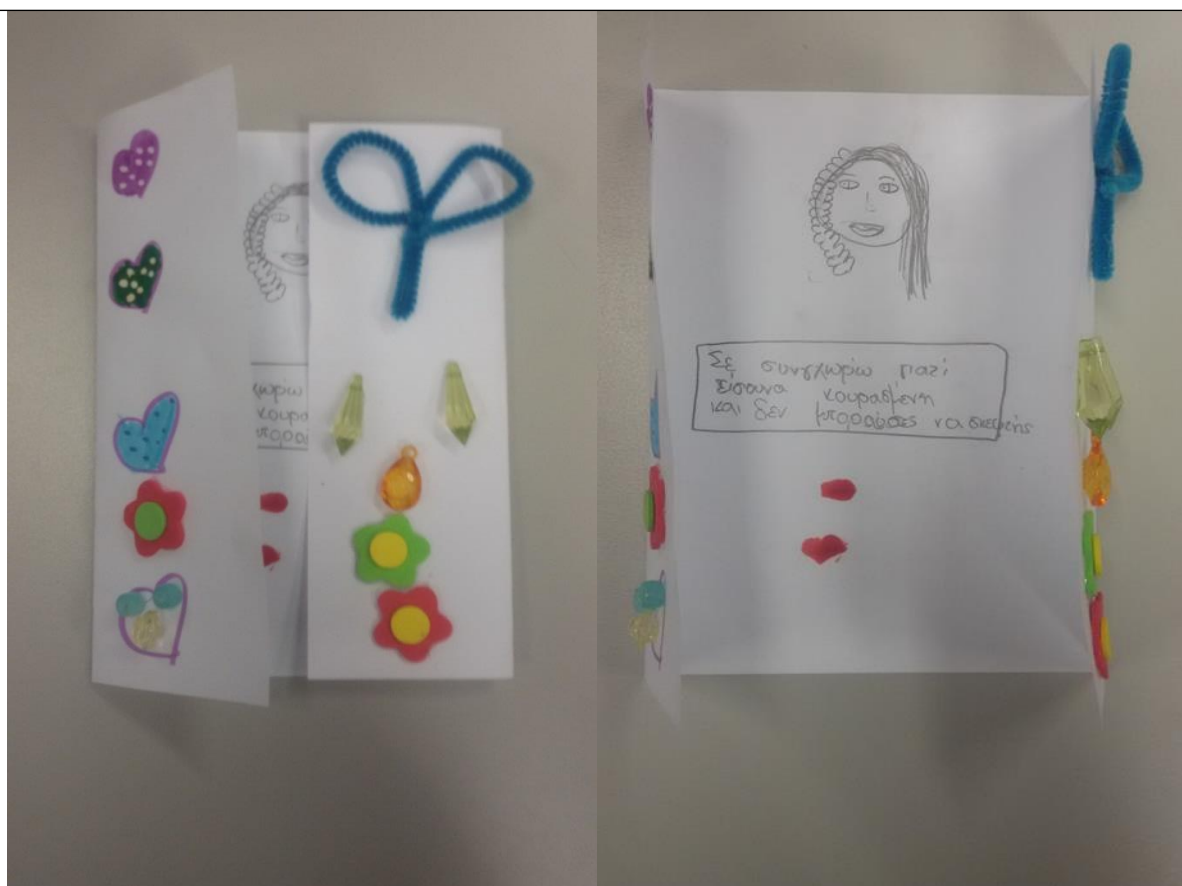
Σ' ευχαριστώ Charles Perrault

Με τιμή

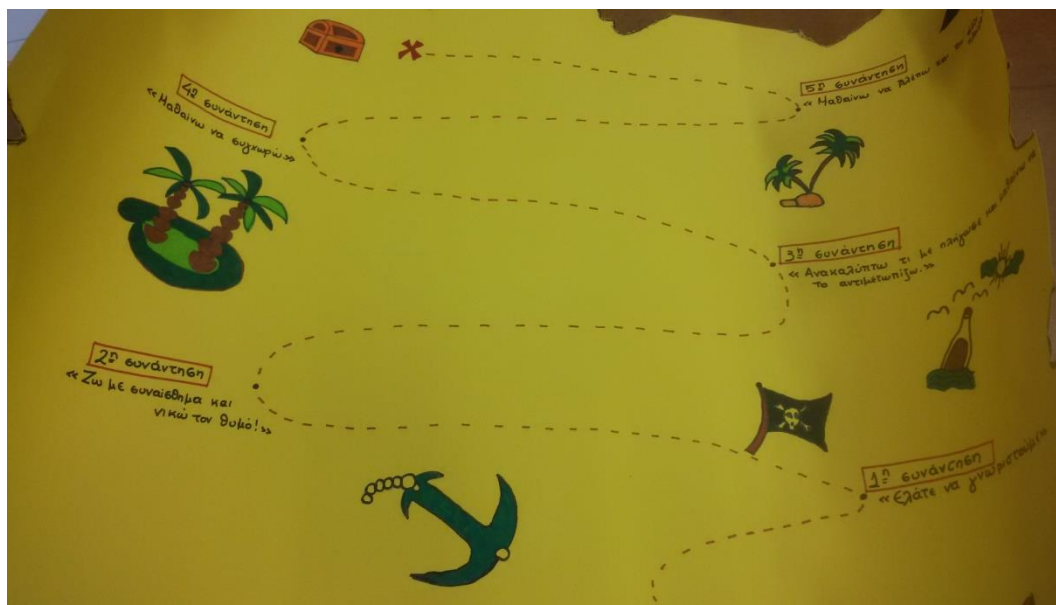
Η πρώην μητριά της Σταχτοπούτας



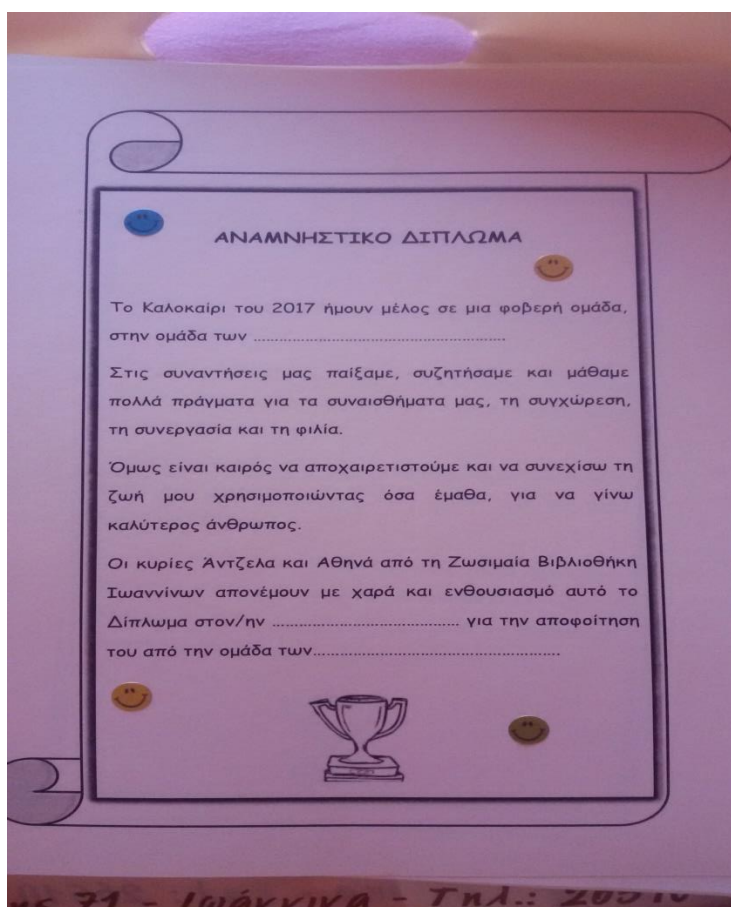
Δραστηριότητα: «Δες τον ήρωα με άλλη ματιά».



Δραστηριότητα: «Το δώρο της συγχώρεσης». Τα παιδιά καλούνται να δώσουν το δώρο της συγχώρεσης σε αυτόν που τα πλήγωσε γράφοντας στο εσωτερικό της κάρτας τους: «Σε συγχωρώ γιατί...»



Δραστηριότητα: «Ο χάρτης του θησαυρού μας!»



Το Αναμνηστικό Δίπλωμα που δόθηκε στα παιδιά στο τέλος της 6ης συνάντησης.