



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής»

Κατεύθυνση: Σχολική Συμβουλευτική

Βασιλική Χ. Μπαούρδα

**Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα
ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές
δημοτικού σχολείου με κοινωνικό άγχος**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

1. Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. Στέφανος Βασιλόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
3. Πλουσία Μισαηλίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2013

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	10
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	16
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	18
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	21
Α΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	25
1. ΟΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	26
1.1 Σύγκριση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με άλλου τύπου ομάδες	26
1.2 Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά	27
1.2.1 Οι διαφορές των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά από τις ομάδες για ενήλικες.	28
1.2.2 Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στα σχολεία.	29
1.2.3 Η αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων στα σχολεία.	30
2. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΔΟΜΗ ΜΙΑΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ 32	
2.1 Παράδειγμα ενός μοντέλου για το σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	32
2.2 Η δομή των συναντήσεων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	34
2.2.1 Το άνοιγμα.	34
2.2.2 Το στάδιο εργασίας.	35
2.2.3 Το στάδιο επεξεργασίας.	35
2.2.4 Το κλείσιμο.	36
2.3 Επιλογή των μελών της ομάδας	37
3. ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	39
3.1 Πρώτο στάδιο: Έναρξη της ομάδας ή αρχικό στάδιο	41
3.2 Δεύτερο στάδιο: Σύγκρουση και αμφισβήτηση ή στάδιο μετάβασης	43

3.3 Τρίτο στάδιο: Εργασία και συνοχή ή στάδιο εργασίας.....	45
3.4 Τέταρτο στάδιο: Τερματισμός της ομάδας ή τελικό στάδιο.....	46
3.5 Η σχέση ανάμεσα στα στάδια ανάπτυξης και τους θεραπευτικούς παράγοντες	47
4. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ	49
4. 1 Οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των συντονιστών	
ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	49
4.1.1 Δεξιότητες φροντίδας.....	52
4.1.2 Δεξιότητες διοικητικής λειτουργίας.....	54
4.1.3 Δεξιότητες συναισθηματικής ενεργοποίησης.....	55
4.1.4 Δεξιότητες απόδοσης νοήματος.....	57
4.1.5 Η επίδραση των συμπεριφορών του συντονιστή στην ομάδα.....	58
4.2 Οι δεξιότητες του θεραπευτή σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του Carl	
Rogers.....	59
4.3 Η χρήση τεχνικών στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες	61
4.4 Το μοντέλο της συνδιευκόλυνσης	62
Β' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ.....	65
5. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ.....	66
6. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	68
6.1 Η ταξινόμια του Yalom	69
6.1.1 Καθολικότητα.....	69
6.1.2 Συνεκτικότητα.....	70
6.1.3 Ενστάλαξη ελπίδας.....	71
6.1.4 Αλτρουισμός.....	72
6.1.5 Μιμητική συμπεριφορά.....	72
6.1.6 Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης.....	72
6.1.7 Μετάδοση πληροφοριών.....	72
6.1.8 Διαπροσωπική μάθηση.....	73
6.1.9 Κάθαρση.....	73
6.1.10 Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένειας).....	74
6.1.11 Υπαρξιακοί παράγοντες.....	74
6.2 Η ταξινόμια των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd & Themen.....	75
6.3 Ευρύτερες ταξινομίες	78
6.4 Σημασία των θεραπευτικών παραγόντων.....	79
7. ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	84
7.1 Η αντίληψη του ομαδικού κλίματος σε σχέση με το είδος δεσμού προσκόλλησης.....	86
7.2 Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τις συμπεριφορές και τη στάση του συντονιστή	86

7.3 Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων	87
8. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ.....	88
9. Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ	91
Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	93
10. Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	94
11. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	96
11.1 Η εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης στην παρούσα έρευνα	97
12. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	99
13. ΔΕΙΓΜΑ	100
13.1 Επιλογή δείγματος	100
13.2 Τοποθέτηση των παιδιών σε ομάδες	101
14. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ.....	102
14.1 Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Critical Incidents Questionnaire – Kivlighan & Goldfine, 1991)	102
14.2 Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας – Συντομευμένη έκδοση (Group Climate Questionnaire – Short, MacKenzie, 1983)	104
14.3 Ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett-Lennard (Barrett-Lennard Relationship Inventory: Form OS-40)	106
14.4 Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Session Rating Scale, v3 – Duncan et al., 2003) ..	107
Δ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	111
15. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΘΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ	112
15.1 Πρώτη συνάντηση: «Γνωριζόμαστε Και Συμφωνούμε».....	114
15.1.1 Το πρόγραμμα της πρώτης συνάντησης.	114
15.1.2 Πρώτη ομάδα.....	116
15.1.3 Δεύτερη ομάδα.....	117
15.1.4 Τρίτη ομάδα.....	118
15.2 Δεύτερη συνάντηση: «Γνωριμία με τα συναισθήματα»	119
15.2.1 Το πρόγραμμα της δεύτερης συνάντησης.....	120
15.2.2 Πρώτη ομάδα.....	122
15.2.3 Δεύτερη ομάδα.....	123

15.2.4 Τρίτη ομάδα.....	124
15.3 Τρίτη συνάντηση: «Αναγνωρίζω το άγχος μου».....	125
15.3.1 Το πρόγραμμα της τρίτης συνάντησης.....	125
15.3.2 Πρώτη ομάδα.....	127
15.3.3 Δεύτερη ομάδα.....	128
15.3.4 Τρίτη ομάδα.....	129
15.4 Τέταρτη συνάντηση: «Αντιμετωπίζω το άγχος μου».....	129
15.4.1 Το πρόγραμμα της τέταρτης συνάντησης.....	129
15.4.2 Πρώτη ομάδα.....	131
15.4.3 Δεύτερη ομάδα.....	132
15.4.4 Τρίτη ομάδα.....	132
15.5 Πέμπτη συνάντηση: «Τα κλειδιά της φιλίας».....	133
15.5.1 Το πρόγραμμα της πέμπτης συνάντησης.....	133
15.5.2 Πρώτη ομάδα.....	135
15.5.3 Δεύτερη ομάδα.....	135
15.5.4 Τρίτη ομάδα.....	136
15.6 Έκτη συνάντηση: «Θετικές σκέψεις τώρα! (1^ο μέρος)».....	136
15.6.1 Το πρόγραμμα της έκτης συνάντησης.....	136
15.6.2 Πρώτη ομάδα.....	139
15.6.3 Δεύτερη ομάδα.....	139
15.6.4 Τρίτη ομάδα.....	139
15.7 Έβδομη συνάντηση: «Θετικές σκέψεις τώρα! (2^ο μέρος)».....	140
15.7.1 Το πρόγραμμα της έβδομης συνάντησης.....	140
15.7.2 Πρώτη ομάδα.....	142
15.7.3 Δεύτερη ομάδα.....	142
15.7.4 Τρίτη ομάδα.....	143
15.8 Όγδοη συνάντηση: «Το μονοπάτι του προγράμματος».....	144
15.8.1 Το πρόγραμμα της όγδοης συνάντησης.....	144
15.8.2 Πρώτη ομάδα.....	145
15.8.3 Δεύτερη ομάδα.....	146
15.8.4 Τρίτη ομάδα.....	147
16. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	148
16.1 Αποτελέσματα για τους θεραπευτικούς παράγοντες.....	148
16.1.1 Αποδοχή.....	152
16.1.2 Αλτρουισμός.....	154
16.1.3 Κάθαρση.....	155
16.1.4 Καθοδήγηση.....	156
16.1.5 Ενστάλαξη Ελπίδας.....	158
16.1.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις.....	159
16.1.7 Αυτοαποκάλυψη.....	160
16.1.8 Αυτοκατανόηση.....	162
16.1.9 Καθολικότητα.....	163
16.1.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου.....	164
16.2 Αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων για τις επιπλέον κατηγορίες των κρίσιμων συμβάντων.....	165
16.2.1 Σχόλια-Κριτική.....	168
16.2.2 Διασκέδαση.....	169

16.2.3 Περιγραφή δραστηριότητας.....	170
16.2.4 Αρνητική κριτική.....	171
16.2.5 Γραπτή αυτοαποκάλυψη.....	172
16.2.6 Ελλιπής απάντηση.....	173
16.3 Αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων με βάση την κατηγοριοποίηση των θεραπευτικών παραγόντων σε υπερκείμενες κατηγορίες.....	174
16.3.1 Γνωστικοί θεραπευτικοί παράγοντες.....	177
16.3.2 Συμπεριφορικοί θεραπευτικοί παράγοντες.....	178
16.3.3 Συναισθηματικοί θεραπευτικοί παράγοντες.....	179
16.3.4 Διαφορές μεταξύ των ιεραρχιών κατά την έναρξη.....	180
16.3.5 Διαφορές μεταξύ των ιεραρχιών κατά τη μέση.....	180
16.3.6 Διαφορές μεταξύ των ιεραρχιών κατά τη λήξη.....	180
17. ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	181
17.1 Αξιοπιστία.....	181
17.2 Οι μεταβολές των υποκλιμάκων του ομαδικού κλίματος στη διάρκεια του προγράμματος.....	182
17.2.1 Συμμετοχή.....	184
17.2.1.1 Διαφορές φύλου.....	184
17.2.1.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	185
17.2.2 Σύγκρουση.....	185
17.2.2.1 Διαφορές φύλου.....	186
17.2.2.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	186
17.2.3 Αποφυγή.....	187
17.2.3.1 Διαφορές φύλου.....	188
17.2.3.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	188
17.2.4 Συνολικό κλίμα ομάδων.....	189
17.2.4.1 Διαφορές φύλου.....	189
17.2.4.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	190
18. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΕΣ.....	191
18.1 Αξιοπιστία.....	192
18.2 Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της αντίληψης της σχέσης με τις συντονίστριες στη διάρκεια του προγράμματος.....	192
18.2.1 Αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες.....	193
18.2.1.1 Διαφορές φύλου.....	194
18.2.1.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	195
18.2.2 Αντίληψη της αναγνώρισης.....	196
18.2.2.1 Διαφορές φύλου.....	197
18.2.2.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	198
18.2.3 Αντίληψη της ενσυναίσθησης.....	199
18.2.3.1 Διαφορές φύλου.....	200
18.2.3.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	200
18.2.4 Αντίληψη της συνέπειας.....	202
18.2.4.1 Διαφορές φύλου.....	202
18.2.4.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.....	203
18.2.5 Αντίληψη της απουσίας όρων.....	205
19. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ.....	206

19.1 Αξιοπιστία	206
19.2 Οι μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος	207
19.2.1 Διαφορές φύλου	209
19.2.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.	209
20. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΜΕΛΕΤΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	211
20.1 Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος.....	211
20.2 Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος	213
21. ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	215
21.1 Θεραπευτική συμμαχία.....	215
21.1.1 Η θεραπευτική συμμαχία κατά την έναρξη του προγράμματος.	215
21.1.2 Η θεραπευτική συμμαχία κατά τη λήξη του προγράμματος.....	216
21.2 Συμμετοχή	217
21.2.1 Η συμμετοχή κατά την έναρξη του προγράμματος.....	217
21.2.2 Η συμμετοχή κατά τη λήξη του προγράμματος.	218
21.3 Σύγκρουση	218
21.3.1 Η σύγκρουση κατά την έναρξη του προγράμματος.	219
21.3.2 Η σύγκρουση κατά τη λήξη του προγράμματος.	219
21.4 Συνολικό κλίμα.....	220
21.4.1 Το συνολικό κλίμα κατά την έναρξη του προγράμματος.	220
21.4.2 Το συνολικό κλίμα κατά τη λήξη του προγράμματος.....	221
Ε΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	222
22. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	223
22.1 Παρατηρήσεις για το ομαδικό κλίμα.....	223
22.2 Παρατηρήσεις για τις συντονίστριες	223
22.3 Παρατηρήσεις για τις ομάδες.....	224
23. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	225
23.1 Αποδοχή.....	225
23.2 Αλτρουισμός	226
23.3 Κάθαρση	227
23.4 Καθοδήγηση.....	228
23.5 Ενστάλαξη ελπίδας.....	229
23.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις.....	230

23.7 Αυτοαποκάλυψη	231
23.8 Αυτοκατανόηση	232
23.9 Καθολικότητα.....	232
23.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου	233
23.11 Σχόλια-Κριτική.....	234
23.12 Διασκέδαση.....	235
23.13 Περιγραφή δραστηριότητας.....	235
23.14 Αρνητική κριτική	236
23.15 Γραπτή αυτοαποκάλυψη.....	237
23.16 Ελλιπής απάντηση.....	237
23.17 Ιεραρχίες θεραπευτικών παραγόντων	237
24. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	240
24.1 Συμμετοχή	240
24.2 Σύγκρουση	241
24.3 Αποφυγή	242
24.4 Συνολικό κλίμα των ομάδων	242
24.5 Διαφορές φύλου-ομάδων ως προς το ομαδικό κλίμα.....	243
25. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΕΣ.....	244
25.1 Αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες.....	244
25.2 Αντίληψη της αναγνώρισης.....	244
25.3 Αντίληψη της ενσυναίσθησης	245
25.4 Αντίληψη της συνέπειας	245
25.5 Διαφορές φύλου-ομάδων ως προς την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες	246
26. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ	247
26.1 Θεραπευτική συμμαχία.....	247
26.2 Διαφορές φύλου-ομάδων ως προς τη θεραπευτική συμμαχία	248
27. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ	249

27.1 Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος.....	249
27.2 Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος	252
28. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ	254
28.1 Θεραπευτική συμμαχία.....	254
28.2 Συμμετοχή	255
28.3 Σύγκρουση	256
28.4 Συνολικό κλίμα.....	256
29. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	258
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	260
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	262
ΠΑΡΑΘΕΜΑ	269
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ - ΣΥΝΤΟΜΕΥΜΕΝΗ ΕΚΔΟΣΗ.....	270
ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ	271
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΕΣΗΣ ΤΟΥ BARRETT-LENNARD	272

Ευρετήριο πινάκων

	Σελίδα
Πίνακας 1: Σύγκριση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας	27
Πίνακας 2: Οι τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων των συντονιστών ομάδων	52
Πίνακας 3: Οι θεραπευτικοί παράγοντες του Yalom	75
Πίνακας 4: Οι θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd & Themen (1979)	76
Πίνακας 5: Η κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης των Duncan et al. (2003)	109
Πίνακας 6: Η κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης που χορηγήθηκε στα μέλη των ομάδων	110
Πίνακας 7: Συνοπτική παρουσίαση των συναντήσεων	113
Πίνακας 8: Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο των συναντήσεων	149
Πίνακας 9: Συχνότητες εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων	151
Πίνακας 10: Οι απόλυτες συχνότητες των κρίσιμων συμβάντων ανά συνάντηση	151
Πίνακας 11: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αποδοχής	153
Πίνακας 12: Παράδειγμα απάντησης που αναφέρεται στον παράγοντα του αλτρουισμού	154
Πίνακας 13: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της κάθαρσης	156
Πίνακας 14: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της καθοδήγησης	157

Πίνακας 15: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας	159
Πίνακας 16: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις	160
Πίνακας 17: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αυτοαποκάλυψης	161
Πίνακας 18: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αυτοκατανόησης	163
Πίνακας 19: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης διά αντιπροσώπου	165
Πίνακας 20: Οι λειτουργικοί ορισμοί των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν σε θεραπευτικούς παράγοντες	166
Πίνακας 21: Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν ως θεραπευτικοί παράγοντες στο σύνολο των συναντήσεων	166
Πίνακας 22: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «σχόλια – κριτική»	168
Πίνακας 23: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «διασκέδαση»	170
Πίνακας 24: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «περιγραφή δραστηριότητας»	171
Πίνακας 25: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «αρνητική κριτική»	172
Πίνακας 26: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «γραπτή αυτοαποκάλυψη»	173
Πίνακας 27: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «ελλιπής απάντηση»	174
Πίνακας 28: Αξιοπιστία των μεταβλητών κλίματος των ομάδων με τον δείκτη alpha του Cronbach	182

Πίνακας 29: Μεταβολές των μεταβλητών του ομαδικού κλίματος στη διάρκεια του προγράμματος	183
Πίνακας 30: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα της συμμετοχής	184
Πίνακας 31: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των τριών ομάδων στην υποκλίμακα της συμμετοχής	185
Πίνακας 32: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα της σύγκρουσης	186
Πίνακας 33: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των τριών ομάδων στην υποκλίμακα της σύγκρουσης	187
Πίνακας 34: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα της αποφυγής	188
Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των τριών ομάδων στην υποκλίμακα της αποφυγής	188
Πίνακας 36: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των αγοριών και των κοριτσιών στην κλίμακα του συνολικού κλίματος	189
Πίνακας 37: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των τριών ομάδων στην κλίμακα του συνολικού κλίματος	190
Πίνακας 38: Αξιοπιστία των μεταβλητών της αντίληψης της σχέσης με τις συντονίστριες με τον δείκτη alpha του Cronbach	192
Πίνακας 39: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες»	193
Πίνακας 40: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος	194
Πίνακας 41: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	194

Πίνακας 42: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων των τριών ομάδων στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» για την πρώτη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	195
Πίνακας 43: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων της δεύτερης και της τρίτης ομάδας στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» για τη δεύτερη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	196
Πίνακας 44: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα «αναγνώριση»	196
Πίνακας 45: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «αναγνώριση» λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος	197
Πίνακας 46: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «αναγνώριση» μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	197
Πίνακας 47: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων των τριών ομάδων στην υποκλίμακα «αναγνώριση» για την πρώτη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	198
Πίνακας 48: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων της δεύτερης και της τρίτης ομάδας στην υποκλίμακα «αναγνώριση» για τη δεύτερη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	199
Πίνακας 49: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση»	199
Πίνακας 50: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος	200

Πίνακας 51: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	200
Πίνακας 52: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων των τριών ομάδων στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» για την πρώτη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	201
Πίνακας 53: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων της δεύτερης και της τρίτης ομάδας στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» για τη δεύτερη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	201
Πίνακας 54: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα «συνέπεια»	202
Πίνακας 55: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «συνέπεια» λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος	203
Πίνακας 56: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «συνέπεια» μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	203
Πίνακας 57: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων των τριών ομάδων στην υποκλίμακα «συνέπεια» για την πρώτη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	204
Πίνακας 58: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων της δεύτερης και της τρίτης ομάδας στην υποκλίμακα «συνέπεια» για τη δεύτερη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος	204
Πίνακας 59: Αξιοπιστία της κλίμακας εκτίμησης της συνάντησης με τον δείκτη alpha του Cronbach για κάθε συνάντηση του προγράμματος	206
Πίνακας 60: Μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος	208

Πίνακας 61: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την έναρξη του προγράμματος	212
Πίνακας 62: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη λήξη του προγράμματος	214
Πίνακας 63: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της θεραπευτικής συμμαχίας κατά την έναρξη της παρέμβασης.	216
Πίνακας 64: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη λήξη της παρέμβασης.	216
Πίνακας 65: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της συμμετοχής κατά την έναρξη της παρέμβασης.	217
Πίνακας 66: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της συμμετοχής κατά τη λήξη της παρέμβασης.	218
Πίνακας 67: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της σύγκρουσης κατά την έναρξη της παρέμβασης.	219
Πίνακας 68: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της σύγκρουσης κατά τη λήξη της παρέμβασης.	220
Πίνακας 69: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του συνολικού κλίματος κατά την έναρξη της παρέμβασης.	221
Πίνακας 70: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του συνολικού κλίματος κατά τη λήξη της παρέμβασης.	221

Ευρετήριο διαγραμμάτων

	Σελίδα
Διάγραμμα 1: Ποσοστά εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων σε ομάδες ενηλίκων (MacKenzie, 1987)	48
Διάγραμμα 2: Ποσοστά των θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο των συναντήσεων	149
Διάγραμμα 3: Αποδοχή	152
Διάγραμμα 4: Αλτρουισμός	154
Διάγραμμα 5: Κάθαρση	155
Διάγραμμα 6: Καθοδήγηση	156
Διάγραμμα 7: Ενστάλαξη ελπίδας	158
Διάγραμμα 8: Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις	159
Διάγραμμα 9: Αυτοαποκάλυψη	160
Διάγραμμα 10: Αυτοκατανόηση	162
Διάγραμμα 11: Καθολικότητα	163
Διάγραμμα 12: Μάθηση διά αντιπροσώπου	164
Διάγραμμα 13: Ποσοστά εμφάνισης των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων στη διάρκεια της παρέμβασης	167
Διάγραμμα 14: Σχόλια - Κριτική	168
Διάγραμμα 15: Διασκέδαση	169
Διάγραμμα 16: Περιγραφή δραστηριότητας	170
Διάγραμμα 17: Αρνητική κριτική	171
Διάγραμμα 18: Γραπτή αυτοαποκάλυψη	172
Διάγραμμα 19: Ελλιπής απάντηση	173
Διάγραμμα 20: Ποσοστά και απόλυτες συχνότητες των ιεραρχιών	175

θεραπευτικών παραγόντων

Διάγραμμα 21: Ποσοστά εμφάνισης των ιεραρχιών θεραπευτικών παραγόντων στο πρόγραμμα	175
Διάγραμμα 22: Ποσοστά και απόλυτες συχνότητες των ιεραρχιών θεραπευτικών παραγόντων ανά συνάντηση	176
Διάγραμμα 23: Γνωστικοί θεραπευτικοί παράγοντες	177
Διάγραμμα 24: Συμπεριφορικοί θεραπευτικοί παράγοντες	178
Διάγραμμα 25: Συναισθηματικοί θεραπευτικοί παράγοντες	179
Διάγραμμα 26: Διακύμανση των μεταβλητών του ομαδικού κλίματος	183
Διάγραμμα 27: Διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος	208
Διάγραμμα 28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της θεραπευτικής συμμαχίας σε κάθε συνάντηση του προγράμματος ανά φύλο	209
Διάγραμμα 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της θεραπευτικής συμμαχίας σε κάθε συνάντηση του προγράμματος ανά ομάδα	210

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση τη Σχολική Συμβουλευτική του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος υπήρξε καθοδηγητής μου κατά τη διάρκεια της παρούσας εργασίας. Η βοήθεια και οι πολύτιμες υποδείξεις του έκαναν δυνατή την πραγματοποίηση και συγγραφή της παρούσας μελέτης.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για την καθοδήγηση στο σχεδιασμό της μελέτης και τη γενικότερη συμβολή του στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Ευχαριστώ την κυρία Πλουσία Μισαηλίδη, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συμβολή της στην παρούσα έρευνα.

Θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τις κυρίες Αγγελική Μέλλου και Αλεξάνδρα Μητροπούλου για την αποδοτική συνεργασία σε όλες τις φάσεις της μελέτης.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κ. Θεοδόσιο Φιλιππάτο για τις πρακτικές συμβουλές και την ηθική υποστήριξη, που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Εισαγωγή: Στη βιβλιογραφία μεγάλος αριθμός μελετών διερευνούν την αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων. Αντίθετα, η περιγραφή και η μελέτη των ομαδικών διαδικασιών που αλληλεπιδρούν σε κάθε παρέμβαση είναι ελάχιστα μελετημένα.

Μέθοδοι: Η παρούσα έρευνα μελετά α) τους θεραπευτικούς παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί από τα μέλη της ομάδας και β) τις μεταβολές του ομαδικού κλίματος, της θεραπευτικής συμμαχίας, καθώς και των αντιλήψεων των μελών της ομάδας σχετικά με την στάση των συντονιστών κατά τη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος διάρκειας οκτώ συναντήσεων, που είχε ως στόχο τη μείωση του κοινωνικού άγχους σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές (μέσος όρος ηλικίας 10,8 έτη) με υψηλό δείκτη κοινωνικού άγχους. Σε όλες τις συναντήσεις οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κρίσιμων συμβάντων (Critical Incident Questionnaire· Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd, & Themen, 1979) και την κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης (Session Rating Scale· Duncan, Miller, Sparks, Claud, Reynolds, Brown & Johnson, 2003). Στο τέλος της τρίτης, της πέμπτης και της όγδοης συνάντησης οι συμμετέχοντες επίσης συμπλήρωσαν το συντομευμένο ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας (Group Climate Questionnaire-Short· MacKenzie, 1983) και στο τέλος της τρίτης και της όγδοης συνάντησης το ερωτηματολόγιο σχέσεων (Relationship Inventory· Barrett-Lennard, 1978).

Αποτελέσματα: Κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά-μέλη των ομάδων ανέφεραν συχνότερα γνωστικούς παράγοντες σε σύγκριση με συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες ($p < 0,05$). Ο θεραπευτικός παράγοντας που αναφερόταν σε μεγαλύτερη συχνότητα ήταν η καθοδήγηση (50% κατά τη διάρκεια του προγράμματος). Επιπρόσθετα, η εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων συσχετιζόταν με τη φύση της ομάδας (ψυχοεκπαιδευτική) και το είδος των δραστηριοτήτων κάθε συνάντησης (για παράδειγμα ατομικές ή ομαδικές).

Το ομαδικό κλίμα βελτιώθηκε σημαντικά ανάμεσα στην τρίτη και την πέμπτη συνάντηση των ομάδων ($p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, ενώ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές μεταβολές στη συμμετοχή των μελών στις ομάδες, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση της σύγκρουσης και της αποφυγής ($p < 0,05$). Οι μεταβλητές του ομαδικού κλίματος παρέμειναν σταθερές μετά την πέμπτη συνάντηση και μέχρι τη λήξη του προγράμματος.

Η αντίληψη των μελών για την σχέση τους με τις συντονίστριες βελτιώθηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια του προγράμματος ($p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, βελτιώθηκε η αντίληψη της ενσυναίσθησης και της συνέπειας που βίωναν τα μέλη για τις συντονίστριες, ενώ η αντίληψη της αναγνώρισης παρέμεινε σταθερή στο χρόνο. Επιπλέον, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Οι πολυπαραγοντικές αναλύσεις έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία κατά την έναρξη του προγράμματος συσχετιζόταν ανεξάρτητα με τη συμμετοχή των μελών στις ομάδες, ενώ κατά τη λήξη του προγράμματος με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες. Η συμμετοχή των μελών στις ομάδες κατά την έναρξη του προγράμματος συσχετιζόταν ανεξάρτητα με την αντίληψη της συνέπειας που εξέφραζαν οι συντονίστριες. Τέλος, τόσο κατά την έναρξη όσο και κατά τη λήξη του προγράμματος, το συνολικό κλίμα των ομάδων συσχετιζόταν ανεξάρτητα με την αντίληψη της ενσυναίσθησης που βίωναν τα μέλη από τις συντονίστριες του προγράμματος.

Συμπεράσματα: Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων επηρεάζεται από το σχεδιασμό του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, οι συμπεριφορές των συντονιστών επιδρούν στη διαμόρφωση του ομαδικού κλίματος και της θεραπευτικής συμμαχίας.

Εισαγωγή

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 παρατηρήθηκε μια ραγδαία αύξηση των ομαδικών παρεμβάσεων που θέτουν ως στόχο την προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών ηλικίας 3 έως 15 ετών (Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994). Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούσαν πληθώρα προβλημάτων, όπως η κοινωνική απομόνωση, η επιθετικότητα και οι μαθησιακές δυσκολίες. Η θεωρητική βάση για τη μετεξέλιξη των ατομικών παρεμβάσεων σε ομαδικές παρεμβάσεις ήταν ότι οι ομάδες προσφέρουν στα μέλη τους κοινωνική υποστήριξη, η οποία αποτελεί βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των ομάδων καθώς συνδέεται με την συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ευεξία, προσφέρει ελπίδα, αυξάνει την αυτοπεποίθηση και λειτουργεί ως άμυνα απέναντι στην μοναξιά και το άγχος (Harel, Shechtman & Cutrona, 2011).

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε αύξηση της αξιοποίησης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με στόχο την πρόληψη, την αντιμετώπιση προβλημάτων, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Furr, 2000). Οι ομάδες αυτές μπορούν να καλύψουν ένα σύνολο ζητημάτων που κυμαίνονται από συναισθηματικά-υπαρξιακά έως γνωστικά-συμπεριφορικά θέματα, όπως για παράδειγμα οι χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, οι δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, η πρόληψη της εγκυμοσύνης στην εφηβεία και ο σχολικός εκφοβισμός (Corey et al., 2010: 288. Hoag & Burlingame, 1997. Furr, 2000).

Οι έρευνες που πραγματοποιούνται για τη μελέτη διαφόρων τύπων ομαδικών παρεμβάσεων συχνά περιορίζονται στην περιγραφή της παρέμβασης και της αποτελεσματικότητάς της. Αντίθετα, παραβλέπουν τη σημασία της περιγραφής και μελέτης των ομαδικών διαδικασιών που αλληλεπιδρούν σε κάθε παρέμβαση, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της (DeLucia-Waack, 1998). Δηλαδή, ενώ πραγματοποιούνται πολλές έρευνες αποτελέσματος, είναι λίγες οι έρευνες διαδικασίας για τις ομαδικές παρεμβάσεις (Burlingame, Fuhriman & Johnson, 2004).

Η έλλειψη ερευνών διαδικασίας είναι σημαντική γιατί στην πράξη θα πρέπει να αναζητούνται οι παράμετροι των ομάδων ή τα γεγονότα που συνέβησαν σε μια ομάδα (τα οποία αποτέλεσαν την αφετηρία της ατομικής αλλαγής), ώστε να κατανοήσουμε τι είναι αυτό που κάνει την ομάδα αποτελεσματικό πλαίσιο παρέμβασης (DeLucia-Waack, 1997b. DeLucia-Waack, 1998). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να μελετηθεί η διαδικασία και το περιεχόμενο κάθε παρέμβασης, δηλαδή τα κρίσιμα γεγονότα, οι ομαδικές διαδικασίες, οι θεραπευτικοί παράγοντες και το κλίμα της ομάδας (DeLucia-Waack, 1998).

Οι ομαδικές διαδικασίες σε θεραπευτικές ή ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά έχουν ελάχιστα μελετηθεί. Μια πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την ομαδική ψυχοθεραπεία σε παιδιά έδειξε ότι μόνο 6 από τις 800 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα από το 1980 έως το 1992 αποτελούσαν έρευνες διαδικασίας (Liechtentritt & Shechtman, 1998). Επίσης, οι ερευνητές συνήθως αντλούν γνώσεις από τη βιβλιογραφία για τις ομάδες ενηλίκων, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες. Οι υπάρχουσες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά εκδηλώνουν διαφορετική συμπεριφορά στα πλαίσια των ομάδων σε σχέση με τους ενήλικες, ενώ οι ανάγκες τους διαφέρουν από τις αντίστοιχες ανάγκες των ενηλίκων. Επομένως, οι ομάδες με παιδιά απαιτούν τεχνικές κατάλληλες για το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (DeLucia-Waack, 2000. Shechtman & Yanov, 2001).

Απαιτείται λοιπόν έρευνα για τις ομαδικές διαδικασίες στις παρεμβάσεις που αφορούν παιδιά, προκειμένου να εξακριβωθούν οι κατάλληλες πρακτικές και έτσι να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων σε παιδιά (Shechtman & Yanov, 2001).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί έρευνα διαδικασίας, η οποία διερεύνησε τους θεραπευτικούς παράγοντες, τις μεταβολές του ομαδικού κλίματος και των αντιλήψεων των μελών σχετικά με την στάση των συντονιστών, καθώς και τη διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος διάρκειας οκτώ συναντήσεων που είχε ως στόχο τη μείωση του κοινωνικού άγχους σε μαθητές δημοτικού σχολείου.

Η εργασία αποτελείται από πέντε μέρη:

1. Θεωρητικό πλαίσιο για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες
2. Θεωρητικό πλαίσιο για τις ομαδικές διαδικασίες
3. Μεθοδολογία, δείγμα και εργαλεία μέτρησης
4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων
5. Συζήτηση και συμπεράσματα

Στο πρώτο μέρος δίνεται ο ορισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους μέσα από τη σύγκριση με ομάδες διαφορετικού τύπου. Επιπλέον, περιγράφονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η αποτελεσματικότητά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και ειδικότερα αυτών που πραγματοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η δομή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Τέλος, επιχειρείται μια ανάλυση των σταδίων ανάπτυξης αυτών των ομάδων, καθώς και των δεξιοτήτων που θα πρέπει να επιδεικνύουν οι συντονιστές.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται αναλυτικά η θεωρία που αφορά τις ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε ομαδικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι θεραπευτικοί παράγοντες, το ομαδικό κλίμα, η θεραπευτική συμμαχία, καθώς και η συμπεριφορά των παιδιών ως μέλη ομαδικών παρεμβάσεων.

Στο τρίτο μέρος αναλύεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η έρευνα διαδικασίας και παρουσιάζεται η μέθοδος της παρατήρησης, τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τη βάση της έρευνας, η επιλογή του δείγματος, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά περιγράφονται τα ποιοτικά στοιχεία που προέκυψαν από την παρατήρηση κάθε συνάντησης του προγράμματος, καθώς και ένα αναλυτικό πρόγραμμα κάθε συνάντησης. Ακολουθούν οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για τα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από τα τέσσερα ερωτηματολόγια της έρευνας και τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση για τα ευρήματα της έρευνας, περιγράφονται ορισμένοι περιορισμοί του πειραματικού σχεδίου και προτείνονται

συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών στο πεδίο των ομαδικών διαδικασιών στη διάρκεια ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στο τέλος του κειμένου γίνεται περιληπτική παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Α΄ Κεφάλαιο:

Θεωρητικό πλαίσιο

για τις

ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

1. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Association for Specialists in Group Work), περιγράφει τέσσερις κατηγορίες ομάδων: τις ομάδες εργασίας (task groups), τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (psychoeducational groups), τις ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups) και τις ψυχοθεραπευτικές ομάδες (psychotherapy groups) (Corey et al., 2010: 11). Οι ομαδικές παρεμβάσεις στα σχολεία συνήθως αφορούν ομάδες συμβουλευτικής ή ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Οι πρώτες αξιοποιούνται με στόχο τη θεραπεία-διόρθωση μιας υφιστάμενης κατάστασης και οι δεύτερες με στόχο την πρόληψη ή την παρέμβαση σε μαθητές που ανήκουν σε κατηγορίες υψηλού κινδύνου (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

1.1 Σύγκριση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με άλλου τύπου ομάδες

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν ένα συνδυασμό ακαδημαϊκής τάξης και ομάδας συμβουλευτικής και διαθέτουν χαρακτηριστικά και των δύο (Brown, 2011: 8). Ταυτόχρονα παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας (βλ. Πίνακα 1).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δίνουν προσοχή στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών και στη δυναμική και τις διαδικασίες της ομάδας, έχουν συγκεκριμένους στόχους και σαφώς προσδιορισμένη δομή (DeLucia-Waack, 2006: 12. Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997), συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να καλυφθεί στις συναντήσεις και συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται από τα μέλη (Brown, 2011: 9). Επιπλέον, είναι μικρής χρονικής διάρκειας και ο ρόλος του συντονιστή είναι να επιλέγει τους στόχους και τις δραστηριότητες των συναντήσεων, να προσφέρει πληροφορίες, να διδάσκει και να παρέχει δομή στην ομάδα (Brown, 2011: 13. DeLucia-Waack, 2006: 13). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ανάλογα με τους στόχους τους μπορεί να έχουν από 5 έως και 100 μέλη. Τέλος, η διάρκεια τους μπορεί

να ποικίλει από μία συνάντηση της μίας ώρας σε πολλές συναντήσεις (Brown, 2011: 13).

Πίνακας 1: Σύγκριση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας

Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες	Ομάδες Συμβουλευτικής και Ψυχοθεραπείας
Έμφαση στη διδασκαλία και τη καθοδήγηση	Έμφαση στην εμπειρία και τα συναισθήματα
Χρήση προσχεδιασμένων, δομημένων δραστηριοτήτων	Ελάχιστη χρήση προσχεδιασμένων, δομημένων δραστηριοτήτων
Καθορισμός στόχων από το συντονιστή	Καθορισμός στόχων από τα μέλη
Ο συντονιστής λειτουργεί σαν δάσκαλος	Ο συντονιστής καθοδηγεί, παρεμβαίνει, προστατεύει
Έμφαση στην πρόληψη	Έμφαση στην αυτογνωσία
Συνήθως δεν γίνεται προεπιλογή μελών	Επιλογή μελών και ενημέρωση για την ομάδα πριν την έναρξή της
Η ομάδα μπορεί να είναι πολύ μεγάλη (πχ 50 μέλη)	Η ομάδα περιορίζεται στα 5-10 μέλη
Δεν απαιτείται αυτοαποκάλυψη	Αναμένεται αυτοαποκάλυψη
Η εμπιστευτικότητα δεν αποτελεί πρωταρχικό μέλημα	Η εμπιστευτικότητα αποτελεί πρωταρχικό μέλημα
Μπορεί να υπάρχει μόνο μια συνάντηση	Συνήθως γίνονται αρκετές συναντήσεις
Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες έργου	Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες διατήρησης

Πηγή: Brown, 2011: 10

1.2 Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά

Οι ομάδες για παιδιά δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο που τους προσφέρει βοήθεια και τα ενδυναμώνει ώστε να μπορούν να αλληλοϋποστηρίζονται, να νιώθουν λιγότερο απομονωμένα, να συσχετίζονται και να μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους (DeLucia-Waack, 2000. Thompson, 2011). Παράλληλα, το ομαδικό περιβάλλον παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να

αναπτύξουν νέα πρότυπα αλληλεπίδρασης, ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητές τους (Thompson, 2011).

1.2.1 Οι διαφορές των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά από τις ομάδες για ενήλικες.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά διαφέρουν από τις ομάδες για ενήλικες όσον αφορά τη δομή, τη διάρκεια και το σχεδιασμό τους, εξαιτίας των διαφορετικών αναγκών και του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά (Shechtman, 2003). Πιο συγκεκριμένα, το μέγεθος των ομάδων για παιδιά θα πρέπει να είναι μικρό για να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη. Ταυτόχρονα, τα μέλη της ομάδας δε θα πρέπει να διαφέρουν ηλικιακά πάνω από ένα ή δύο χρόνια μεταξύ τους (Brown, 2011: 192-193). Επιπλέον, οι συναντήσεις θα πρέπει να είναι πιο σύντομες ως προς τον αριθμό και τη διάρκειά τους, καθώς όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο μικρότερο είναι το εύρος προσοχής που διαθέτουν (Brown, 2011: 192. Corey et al., 2010: 291. DeLucia-Waack, 2006: 5).

Οι ομάδες για παιδιά είναι περισσότερο δομημένες σε σύγκριση με αυτές των ενηλίκων και περιλαμβάνουν δραστηριότητες που διευκολύνουν τη συζήτηση πάνω σε ένα θέμα ή/και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών (DeLucia-Waack, 2006: 5). Οι στόχοι της κάθε συνάντησης θα πρέπει να είναι σαφείς και ρεαλιστικοί και το περιεχόμενό της περιορισμένο επειδή τα παιδιά δεν μπορούν να αφομοιώσουν πολλές γνώσεις μαζί (Brown, 2011: 193-194. Corey et al., 2010: 291). Επιπλέον, το υλικό των συναντήσεων είναι προτιμότερο να παρουσιάζεται μέσα από δραστηριότητες και παιχνίδια, παρά μέσα από διαλέξεις, ώστε να ενισχύεται η μάθηση (Brown, 2011: 193).

Η γονική συναίνεση και η εμπιστευτικότητα είναι δύο σημαντικά ζητήματα στις ομάδες με παιδιά. Οι γονείς είναι απαραίτητο να συναινούν για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην ομάδα (Brown, 2011: 195. Corey et al., 2010: 292). Επιπλέον, οι συντονιστές θα πρέπει να εξηγούν στα παιδιά σε αναπτυξιακά κατάλληλη γλώσσα ζητήματα που αφορούν την εμπιστευτικότητα, ώστε να συνειδητοποιούν τη σημασία της και τις συνέπειες της παραβίασής (Corey et al., 2010: 293) καθώς επίσης τα όριά της για το συντονιστή (Oetzel & Scherer, 2003).

1.2.2 Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στα σχολεία.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες χρησιμοποιούνται συχνά τα τελευταία χρόνια στα σχολεία για πραγματιστικούς και θεωρητικούς λόγους (DeLucia-Waack, 2000). Πρώτον, η χρήση του ομαδικού πλαισίου για την πραγματοποίηση παρεμβάσεων κρίνεται ως πιο οικονομική από τις ατομικές παρεμβάσεις επειδή στις ομάδες μπορούν να συμμετέχουν περισσότερα παιδιά (DeLucia-Waack, 2000. Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997). Δεύτερον, η συμμετοχή σε ομαδικές παρεμβάσεις στο σχολείο εξαλείφει τον στιγματισμό που συνεπάγεται η συμμετοχή σε ομάδες συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας εκτός σχολείου (Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997). Τρίτον, έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων σε σημαντικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι, όπως οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες (DeLucia-Waack, 2000, Brown, 2011: 189). Τέλος, η ομάδα αποτελεί ιδανικό πλαίσιο προληπτικών παρεμβάσεων σε παιδιά καθώς αποτελεί πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά και εφήβους μπορεί να επικεντρώνονται σε ένα αναγνωρισμένο πρόβλημα με στόχο την αντιμετώπισή του (για παράδειγμα, μια ομάδα για παιδιά με υψηλή επιθετικότητα), να θέτουν ως στόχο την πρόληψη ενός πιθανού προβλήματος (για παράδειγμα, μια ομάδα για την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών στην εφηβεία) ή να στοχεύουν στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών (Brown 2011: 190-191).

Τα θέματα που καλύπτουν οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες κυμαίνονται από συναισθηματικά-υπαρξιακά έως γνωστικά-συμπεριφορικά (Furr, 2000). Μερικά παραδείγματα θεμάτων είναι οι χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, οι χρόνιες ασθένειες, οι φυσικές αναπηρίες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, η πρόληψη της εγκυμοσύνης στην εφηβεία, η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου και το πένθος, η προσαρμογή στο διαζύγιο των γονιών, η φυσική και σεξουαλική κακοποίηση, ο σχολικός εκφοβισμός, η κατάχρηση ουσιών και οι διαταραχές πρόσληψης τροφής (Corey et al., 2010: 288. Hoag & Burlingame, 1997. Furr, 2000).

1.2.3 Η αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων στα σχολεία.

Οι μετααναλύσεις ερευνών που εξετάζουν παρεμβάσεις σε σχολεία δείχνουν ότι οι ομάδες συμβουλευτικής ή οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, με θέμα τη διασπαστική συμπεριφορά, το άγχος-φόβο, την προσαρμογή στο διαζύγιο, τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοαντίληψη είναι μετρίως αποτελεσματικές, ενώ οι ομάδες για την κατάθλιψη και τις γνωστικές δεξιότητες-επίδοση δεν είναι. Αντίθετα, οι ομαδικές παρεμβάσεις, ιδιαίτερα οι συμπεριφορικές, είναι αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση διαταραχών πρόσληψης τροφής (για παράδειγμα, βουλιμία και ανορεξία) (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες οι οποίες χρησιμοποιούνται για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και τη διαχείριση του θυμού, επικεντρώνονται σε θέματα όπως η επικοινωνία, η διαχείριση του θυμού, ο έλεγχος της επιθετικότητας, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Αυτές οι ομάδες είναι αποτελεσματικές, ιδίως στα μικρότερα παιδιά, και τα αποτελέσματά τους διατηρούνται ή αυξάνονται με το χρόνο (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Οι ομάδες που έχουν στόχο την πρόληψη της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης συνήθως πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε παιδιά ηλικίας έως 8 ετών, αν και παραμένουν αποτελεσματικές σε παιδιά ηλικίας 8-12 ετών. Μάλιστα όσο περισσότερες συναντήσεις πραγματοποιούνται, τόσο καλύτερο είναι το αποτέλεσμα της ομάδας (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Οι ομάδες που έχουν στόχο την πρόληψη της εγκυμοσύνης στην εφηβική ηλικία είναι αναποτελεσματικές. Οι σχετικές έρευνες προτείνουν ότι οι ομάδες αυτές είναι καλύτερο να πραγματοποιούνται σε νεαρότερη ηλικία και να περιλαμβάνουν, πέρα από θέματα ελέγχου και μείωσης των γεννήσεων, την εκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Οι ομάδες οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά με αναπηρίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικά προβλήματα και έχουν θέμα τις κοινωνικές

ικανότητες, τις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και επικοινωνίας έχουν μέτρια έως χαμηλή αποτελεσματικότητα (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Γενικά, θεωρείται ότι οι ομαδικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές στο σχολικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, η πρόληψη μέσω της ψυχοεκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα. Χρειάζεται όμως επιπλέον έρευνα για να διαπιστωθεί ποιες παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές για ποιον τύπο προβλήματος και σε ποιον πληθυσμό (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

2. Ο σχεδιασμός και η δομή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο σχεδιασμό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων καθώς επηρεάζει τις ομαδικές διαδικασίες και την αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων. Για παράδειγμα, η υλοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων και διαλόγου σε μία συνάντηση ενισχύει την αλληλεπίδραση των μελών και κατ' επέκταση είναι πιθανό να αυξήσει τη συνοχή της ομάδας. Αντιθέτως, ο κακός σχεδιασμός των συναντήσεων συνεπάγεται την ανεπιτυχή υλοποίησή τους, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση στην ομάδα και να οδηγήσει σε συγκρούσεις εντός της ομάδας. Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους θεραπευτικούς παράγοντες, για τους οποίους θα γίνει λόγος στη συνέχεια, ώστε να τους αξιοποιεί για να επιτύχει θετικά θεραπευτικά αποτελέσματα (Shechtman, 2007).

2.1 Παράδειγμα ενός μοντέλου για το σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα για το σχεδιασμό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Η Furr (2000) προτείνει ένα μοντέλο έξι σταδίων το οποίο περιλαμβάνει διδακτικό περιεχόμενο, βιωματικές δραστηριότητες και επεξεργασία με στόχο το σχεδιασμό μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με νοηματική συνέχεια ανάμεσα στις συναντήσεις ώστε να προωθείται η γνωστική, η συναισθηματική και η συμπεριφορική αλλαγή των μελών. Το μοντέλο περιλαμβάνει έξι στάδια που διακρίνονται σε δύο φάσεις: την εννοιολογική (δήλωση του σκοπού, καθορισμός των στόχων και των επιμέρους στόχων) και την εκτελεστική φάση (επιλογή του περιεχομένου, σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και αξιολόγηση) (Furr, 2000).

Στο πρώτο στάδιο (δήλωση του σκοπού) ο συντονιστής, με βάση την κλινική πρακτική και την παρατήρηση, αποφασίζει για τη δημιουργία μιας

ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με ένα συγκεκριμένο σκοπό και ερευνά τη βιβλιογραφία για τις θεωρίες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο σκοπό-θέμα της ομάδας (Furr, 2000).

Στο δεύτερο στάδιο (καθορισμός των στόχων) ο συντονιστής, με βάση τη βιβλιογραφία, καθορίζει συγκεκριμένους στόχους για την γνωστική, συμπεριφορική, υπαρξιακή, συναισθηματική ή/και φυσική αλλαγή που αναμένει στα μέλη. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι εφικτοί, ρεαλιστικοί, συγκεκριμένοι, ξεκάθαροι, συνεπείς με τις αξίες των μελών και να είναι δυνατό να αξιολογηθεί η επίτευξή τους (Furr, 2000).

Στο τρίτο στάδιο (καθορισμός των επιμέρους στόχων) καθορίζονται οι επιμέρους στόχοι κάθε συνάντησης, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν μια λογική σειρά, δηλαδή η επίτευξη κάθε επιμέρους στόχου να οδηγεί στον επόμενο. Στη συνέχεια επιλέγονται οι δραστηριότητες κάθε συνάντησης μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας (Furr, 2000).

Στο τέταρτο στάδιο (επιλογή του περιεχομένου) επιλέγεται το περιεχόμενο των συναντήσεων. Το περιεχόμενο έχει τρεις διαστάσεις: διδακτική, βιωματική και επεξεργασίας. Η διδακτική διάσταση αφορά τη γνώση που ο συντονιστής προσφέρει στα μέλη, για παράδειγμα μέσω διαλέξεων. Η βιωματική διάσταση είναι αυτό που μαθαίνουν τα ίδια τα μέλη μέσα από κατάλληλα δομημένες δραστηριότητες. Τέλος, η επεξεργασία αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο ο συντονιστής βοηθά τα μέλη να συνδυάσουν το διδακτικό και το βιωματικό περιεχόμενο και να ξεκαθαρίσουν τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν. Κάθε συνάντηση θα πρέπει να περιλαμβάνει και τις τρεις διαστάσεις του περιεχομένου, όμως ο χρόνος που αφιερώνεται σε κάθε μία εξαρτάται από τους επιμέρους στόχους και το θεωρητικό προσανατολισμό του συντονιστή (Furr, 2000).

Στο πέμπτο στάδιο (σχεδιασμός των δραστηριοτήτων), ο συντονιστής επιλέγει τις δραστηριότητες κάθε συνάντησης ανάλογα με το σκοπό και τους στόχους της ομάδας καθώς και την ηλικία και την εμπειρία των μελών. Οι δραστηριότητες μπορεί να αφορούν την αυτοαξιολόγηση των μελών (με στόχο την αύξηση της αυτογνωσίας), τη γνωστική αναδόμηση (με στόχο την αλλαγή δυσπροσαρμοστικών πεποιθήσεων), το παιχνίδι ρόλων (με στόχο την αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από την ανατροφοδότηση), τη φαντασία και τις τέχνες (με στόχο τη διευκόλυνση της

προσωπικής έκφρασης και της αυτεπίγνωσης) ή να είναι ασκήσεις για το σπίτι (με στόχο την εμπέδωση της γνώσης) (Furr, 2000).

Στο έκτο στάδιο (αξιολόγηση) ο συντονιστής καθορίζει τα εργαλεία με βάση τα οποία θα αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα και τη διαδικασία της ομάδας (Furr, 2000).

2.2 Η δομή των συναντήσεων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Η ύπαρξη δομής προσφέρει ένα αίσθημα ασφάλειας στα μέλη και επιτρέπει την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου της ομάδας. Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητο οι συναντήσεις κάθε ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας να είναι σαφώς δομημένες. Όσο νεαρότερα είναι τα μέλη μιας ομάδας, τόσο πιο απαραίτητη γίνεται η ύπαρξη δομής (DeLucia-Waack, 2006: 20).

Κάθε συνάντησης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας συνήθως δομείται σε τέσσερα μέρη: το άνοιγμα, το στάδιο εργασίας, το στάδιο επεξεργασίας και το κλείσιμο (DeLucia-Waack, 2006: 20).

2.2.1 Το άνοιγμα.

Το σωστό άνοιγμα της συνάντησης αυξάνει την πιθανότητα αυτή να είναι παραγωγική για τα μέλη (Corey et al., 2010: 171). Προτείνεται (Corey et al., 2010: 171-172. DeLucia-Waack, 2006: 21) στο άνοιγμα των συναντήσεων μιας ομάδας ο συντονιστής:

- να ενημερώνει τα μέλη για το περιεχόμενο της συνάντησης,
- να ζητάει από όλα τα μέλη να αναφέρουν τι περιμένουν από την συνάντηση,
- να δίνει την ευκαιρία στα μέλη να αναφέρουν αν έκαναν εξάσκηση σε όσα έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση στην καθημερινή τους ζωή

και να τα ρωτάει για την ολοκλήρωση τυχόν εργασιών που είχαν τεθεί κατά την προηγούμενη συνάντηση,

- να ρωτάει τα μέλη αν έχουν σκέψεις ή συναισθήματα σχετικά με την προηγούμενη συνάντηση,
- να αναφέρει τι σκέφτεται για την εξέλιξη της ομάδας και
- να συστήνει τυχόν νέα μέλη.

Το άνοιγμα της συνάντησης μπορεί να γίνει μέσα από δομημένες δραστηριότητες, μέσα από συζήτηση ή μέσα από ερωτήσεις του συντονιστή προς τα μέλη (Corey, 2012: 56. DeLucia-Waack, 2006: 21).

2.2.2 Το στάδιο εργασίας.

Στο στάδιο αυτό, ο συντονιστής επικεντρώνεται στη διδασκαλία και την εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που σχετίζονται με τους στόχους της συγκεκριμένης συνάντησης.

Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων, η τεχνική της άδειας καρέκλας της προσέγγισης Gestalt και άλλες τεχνικές και δραστηριότητες (DeLucia-Waack, 2006: 22). Συνήθως τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα σε μη λεκτικές τεχνικές εξαιτίας των περιορισμών στο λεξιλόγιό τους και της τάσης τους να εκφράζονται μέσα από το παιχνίδι. Η αξιοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως το τραγούδι, βοηθάει στην αναγνώριση και την έκφραση συναισθημάτων καθώς και την εξάσκηση νέων συμπεριφορών και δεξιοτήτων (DeLucia-Waack, 2006: 22).

2.2.3 Το στάδιο επεξεργασίας.

Επεξεργασία είναι *«η αξιοποίηση των σημαντικών γεγονότων στις εδώ-και-τόρα 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»* και

έχει μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006: 22).

Η επεξεργασία μπορεί να αφορά τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην ομάδα ή γενικότερα όσα συμβαίνουν μέσα σε αυτή. Η απλή εμπειρία των γεγονότων που συμβαίνουν στην ομάδα δεν αρκεί για να επέλθει μάθηση και αλλαγή, αλλά τα μέλη χρειάζεται να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους ώστε να μπορέσουν να γενικεύσουν αυτά που μαθαίνουν (Yalom, 2006: 64). Η αποτελεσματική επεξεργασία απαιτεί από τα μέλη να εξερευνήσουν αυτό που συνέβη στην ομάδα, να αναγνωρίσουν αυτό που έμαθαν και να σχεδιάσουν πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τη γνώση αυτή έξω από την ομάδα (DeLucia-Waack, 2006: 75).

Η επεξεργασία αποτελεί σημαντικό κομμάτι κάθε συνάντησης και καταλαμβάνει σχετικά λίγο χρόνο (3-8 λεπτά). Μπορεί να γίνει προφορικά ή γραπτά και μπορεί να πραγματοποιηθεί με μια απλή ερώτηση του συντονιστή σχετικά με το τι έμαθαν τα μέλη στη συνάντηση και πώς μπορούν να το αξιοποιήσουν στη ζωή τους (DeLucia-Waack, 2006: 23).

2.2.4 Το κλείσιμο.

Το κλείσιμο κάθε συνάντησης είναι εξίσου σημαντικό με το άνοιγμα, καθώς επιτρέπει στα μέλη να αναγνωρίσουν τι έμαθαν και να κάνουν τη μετάβαση από την ομάδα στην καθημερινότητά τους (DeLucia-Waack, 2006: 24). Είναι καλό στο τέλος κάθε συνάντησης να δίνεται στα μέλη η δυνατότητα να εκφράζουν σκέψεις ή συναισθήματα και ο συντονιστής να προετοιμάζει τα μέλη για το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης. Είναι σημαντικό επίσης να γίνεται μια σύνοψη όσων έχουν συντελεστεί κατά τη συνάντηση (Brown, 2011: 93. Corey et al., 2010: 172. Corey, 2012: 57).

Προτείνεται (Brown, 2011: 93. Corey et al., 2010: 173. DeLucia-Waack, 2006: 24) ο συντονιστής στο κλείσιμο των συναντήσεων:

- να ζητάει από τα μέλη να σχολιάσουν το βαθμό συμμετοχής τους στην ομάδα,
- να ρωτάει τα μέλη τι έμαθαν στη συνάντηση,

- να προτείνει κάποιες εργασίες για το σπίτι, σε συνεργασία με τα μέλη, με στόχο την εξάσκηση των δεξιοτήτων που έμαθαν κατά τη συνάντηση,
- να ρωτάει τα μέλη αν υπάρχει κάτι που θα ήθελαν να συζητήσουν ή να εξερευνήσουν στην επόμενη συνάντηση και
- αν κάποιο μέλος ετοιμάζεται να τερματίσει την παραμονή του στην ομάδα, ο συντονιστής θα πρέπει να το ενθαρρύνει να μιλήσει για την εμπειρία του και να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για την ομάδα στην τελευταία του συνάντηση.

Όταν οι συναντήσεις ανοίγουν και κλείνουν με κατάλληλο τρόπο αυξάνεται η πιθανότητα να υπάρχει συνέχεια από τη μία συνάντηση στην επόμενη με αποτέλεσμα να αυξάνεται η πιθανότητα μεταφοράς νέων συμπεριφορών έξω από την ομάδα και να ενισχύεται η συμμετοχή των μελών (Corey et al., 2010: 174. Corey, 2012: 55).

2.3 Επιλογή των μελών της ομάδας

Μερικές φορές, κάποια άτομα δεν είναι κατάλληλοι υποψήφιοι για μέλη μιας ομάδας καθώς αν συμμετέχουν μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία της ή η ομάδα είναι πιθανό να τους δημιουργήσει προβλήματα αν δεν είναι κατάλληλη για αυτά. Είναι σημαντικό να επιλέγονται ως μέλη μιας ομάδας τα άτομα που έχουν την μεγαλύτερη πιθανότητα να επωφεληθούν από την ομάδα και τη μικρότερη πιθανότητα να παρεμποδίσουν τη λειτουργία της ή να υποστούν ψυχολογική βλάβη από τη συμμετοχή τους (Shechtman, 2007. Yalom, 2006:317-323).

Η επιλογή των μελών είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση των ομάδων με παιδιά. Πρώτον, τα παιδιά συνήθως παραπέμπονται σε ομάδες και δεν επιλέγουν τα ίδια τη συμμετοχή τους, επομένως δε θα πρέπει να εξαναγκάζονται σε συμμετοχή. Δεύτερον, επειδή τα σχολεία συνθέτουν ένα κλειστό περιβάλλον, τα παιδιά-μέλη των ομάδων συνήθως γνωρίζονται εκ των προτέρων, γεγονός που μπορεί να παρεμποδίσει τη λειτουργία της ομάδας, είτε στην περίπτωση που τα παιδιά-μέλη είναι φίλοι, είτε

στην περίπτωση που βρίσκονται σε μια συγκρουσιακή σχέση. Τρίτον, εξαιτίας του κλειστού σχολικού περιβάλλοντος τίθενται ζητήματα που αφορούν την εμπιστευτικότητα και το απόρρητο του περιεχομένου των συναντήσεων. Τέλος, τα παιδιά έχουν την ανάγκη να γίνονται αποδεκτά, επομένως είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στην απόρριψη (Shechtman, 2007).

Οι συντονιστές των ομάδων μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες μεθόδους επιλογής των μελών, όπως οι ατομικές συνεντεύξεις, οι ομαδικές συνεντεύξεις και η χρήση ερωτηματολογίων, για παράδειγμα για το είδος του δεσμού προσκόλλησης των υποψήφιων μελών, όμως δεν γνωρίζουμε σε τι βαθμό είναι αποτελεσματική η χρήση τέτοιων μεθόδων (Shechtman, 2007). Η Shechtman (2007) προτείνει να γίνονται δεκτά στις ομάδες όλα τα παιδιά εκτός από αυτά που έχουν εξαιρετικά δύσκολες συμπεριφορές.

3. Στάδια ανάπτυξης των ομάδων

Η ιδέα ότι οι ομάδες αναπτύσσονται σε στάδια συνεπάγεται την αντίληψη ότι η ομάδα είναι μια οντότητα με δική της οργανωτική δομή που αποκτά όλο και μεγαλύτερη αλληλεπιδραστική πολυπλοκότητα με το χρόνο. Για κάθε στάδιο, θα πρέπει να επιτευχθεί μια σημαντική αναπτυξιακή εργασία προτού η ομάδα προχωρήσει στο επόμενο (MacKenzie, 1987), αν και δεν είναι απαραίτητο όλες οι ομάδες να προχωρήσουν μέσα από τα ίδια ή όλα τα στάδια (Corey et al., 2010: 107).

Οι συντονιστές θα πρέπει να γνωρίζουν τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων και τις διεργασίες που επιτελούνται σε καθένα από αυτά, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν κατάλληλα τις παρεμβάσεις τους και να προλαβαίνουν τυχόν προβλήματα (Corey et al., 2010: 107. Thompson, 2011).

Ο Tuckman (1965) ήταν ένας από τους πρώτους υποστηρικτές της ανάπτυξης των ομάδων σε στάδια. Πραγματοποίησε μία ανασκόπηση των ερευνών που εξετάζουν την ανάπτυξη διαφόρων τύπων ομάδων ενηλίκων και κατέληξε ότι οι θεραπευτικές ομάδες διέρχονται από τέσσερα στάδια ανάπτυξης: (α) το πρώτο χαρακτηρίζεται από τη διστακτική συμμετοχή των μελών και την προσκόλλησή τους στο συντονιστή για καθοδήγηση, (β) το δεύτερο είναι ένα στάδιο σύγκρουσης στη διάρκεια του οποίου τα μέλη προβάλλουν αντίσταση απέναντι στην ομάδα, (γ) κατά το τρίτο στάδιο αναπτύσσεται η συνοχή της ομάδας καθώς τα μέλη αρχίζουν να εμπιστεύονται το ένα το άλλο και (δ) κατά το τέταρτο στάδιο η ομάδα έχει αναπτύξει πλήρως τη δυναμική της και τα μέλη εργάζονται πάνω στο σκοπό της ομάδας, τον οποίο και κατακτούν.

Αργότερα, ο MacKenzie (1987) πρότεινε ότι οι ομάδες αναπτύσσονται σε 6 στάδια τα οποία ονόμασε: συμμετοχή, διαφοροποίηση, εξατομίκευση, οικειότητα, αμοιβαιότητα και τερματισμό, ο οποίος μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε σημείο της ανάπτυξης της ομάδας. Ο MacKenzie (1987) περιέγραψε αναλυτικά τα δύο πρώτα στάδια της θεωρίας του. Στο στάδιο της συμμετοχής, τα μέλη αναπτύσσουν μια αίσθηση καθολικότητας, μέσα από τη σύγκριση κοινών εμπειριών και αντιδράσεων, δηλαδή τα μέλη αντιλαμβάνονται ότι έχουν παρόμοιες εμπειρίες με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα. Το κάθε μέλος συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία κάνοντας επιφανειακές αυτοαποκαλύψεις. Στο δεύτερο στάδιο

(διαφοροποίηση), τα μέλη θα πρέπει να αντιληφθούν τις μεταξύ τους διαφορές. Αυτή η διαδικασία συνοδεύεται από υψηλό βαθμό πόλωσης, στερεοτυπικών σχολίων και αυξημένου επιπέδου θυμού και σύγκρουσης. Η ομάδα θα πρέπει να αναπτύξει ένα μηχανισμό για συνεργατική εξερεύνηση των διαφορών και να αποδεχθεί ότι η σύγκρουση δεν είναι απαραίτητα καταστροφική. Αφού ολοκληρωθούν αυτά τα δύο στάδια η ομάδα μπορεί να προχωρήσει σε ενδοπροσωπική και διαπροσωπική εξερεύνηση. Ως αποτέλεσμα, τα μέλη θα βιώνουν αυξημένα επίπεδα αυτοκατανόησης (MacKenzie, 1987).

Ελάχιστες έρευνες εξετάζουν την ανάπτυξη των ομάδων με μέλη παιδιά. Η Thompson (2011) αξιοποίησε τη μέθοδο της παρατήρησης για να μελετήσει την ανάπτυξη μιας ομάδας συμβουλευτικής με τέσσερα παιδιά, ηλικίας 6-7 ετών, θύματα οικογενειακής βίας. Παρατήρησε την εμφάνιση τεσσάρων σταδίων κατά τη διάρκεια των 18 συναντήσεων της ομάδας. Στο πρώτο στάδιο (συναντήσεις 1-6) τα παιδιά εξερευνούσαν τη φύση της ομάδας, ένιωθαν ανασφαλή για το ρόλο τους σε αυτή και αναζητούσαν την καθοδήγηση της συντονίστριας. Στην πέμπτη συνάντηση παρατηρήθηκε μια μετάβαση, καθώς τα παιδιά άρχισαν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να διαμορφώνουν τη συνοχή της ομάδας. Κατά το δεύτερο στάδιο (συναντήσεις 7-11) παρατηρήθηκαν διαμάχες μεταξύ των μελών αλλά και ανάμεσα στα μέλη και τη συντονίστρια, στην οποία προέβαλαν αντιστάσεις. Προς το τέλος του δεύτερου σταδίου τα μέλη άρχισαν να κάνουν αυτοαποκαλύψεις για να διαπιστώσουν κατά πόσο η ομάδα είναι ασφαλής. Κατά το τρίτο στάδιο (συναντήσεις 10-17) η ομάδα χαρακτηριζόταν από συνοχή και εμπιστοσύνη: τα παιδιά έπαιρναν ρίσκα αποκαλύπτοντας πράγματα για τον εαυτό τους και υποστηρίζοντας το ένα το άλλο. Στο τελευταίο στάδιο (συναντήσεις 16-18) τα παιδιά εξέφρασαν συναισθήματα θλίψης και άγχους για το τέλος της ομάδας, αλλά και χαράς και εορτασμού για την εμπειρία τους. Η έρευνα αυτή δείχνει ότι οι ομάδες με μέλη παιδιά διέρχονται από τα ίδια στάδια ανάπτυξης με τις ομάδες ενηλίκων (Thompson, 2011).

Πιο πρόσφατα, οι Brossart, Patton & Wood (1998) έδειξαν ότι οι θεραπευτικές ομάδες αναπτύσσονται σε στάδια χρησιμοποιώντας σύγχρονες τεχνικές ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας την παραγοντική ανάλυση (tuckerised growth curves analysis) ανέλυσαν τον παράγοντα της σύγκρουσης που προκύπτει από το ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας και επιβεβαίωσαν την ανάπτυξη σε στάδια σε τέσσερις ομάδες συμβουλευτικής 36 ενηλίκων (19-45 ετών). Οι ερευνητές βρήκαν ότι

η σύγκρουση είναι αυξημένη στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ομάδας (αρχικό στάδιο και στάδιο μετάβασης) ενώ στη συνέχεια οι συγκρούσεις μειώνονται με γρήγορους ρυθμούς, γεγονός που συνδέθηκε με το στάδιο εργασίας από το οποίο διέρχεται η ομάδα.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει ότι κάθε ομάδα διέρχεται από τέσσερα στάδια ανάπτυξης (Brown, 2011. Corey et al., 2010) τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

3.1 Πρώτο στάδιο: Έναρξη της ομάδας ή αρχικό στάδιο

Το αρχικό στάδιο αποτελεί ένα στάδιο προσανατολισμού και εξερεύνησης, αλλά και άγχους και ανασφάλειας για τα μέλη (Corey et al., 2010: 107. Shechtman, 2007). Τα μέλη βιώνουν μια αίσθηση προσμονής, ενθουσιασμού, φόβου και σύγχυσης καθώς δεν είναι σίγουρα για το ρόλο τους στην ομάδα (Brown, 2011: 113-115). Τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους, μαθαίνουν πώς λειτουργεί η ομάδα, αναπτύσσουν νόρμες, εξερευνούν τους φόβους που αφορούν τη συμμετοχή τους στην ομάδα και ξεκαθαρίζουν τις προσδοκίες και τους στόχους τους (Corey et al., 2010: 132. Corey, 2012: 104. DeLucia-Waack, 2006: 88. Yalom, 2006: 422).

Κατά το αρχικό στάδιο είναι σημαντικό να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην ομάδα και να τεθούν ξεκάθαροι στόχοι (Corey et al., 2010: 107, 147. Shechtman, 2007). Παράλληλα, εγκαθιδρύονται οι ομαδικές νόρμες¹ και η ομαδική συνοχή (Corey et al., 2010: 150. DeLucia-Waack, 2006: 88). Ο τρόπος συντονισμού της ομάδας έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας: όταν ο συντονιστής δείχνει πίστη στις ικανότητες των μελών, ακούει με σεβασμό και προσοχή τα μέλη, τα αποδέχεται, αυτοαποκαλύπτεται κατάλληλα και ενθαρρύνει τα μέλη να συμμετέχουν στις ομαδικές διαδικασίες, βοηθάει στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς ομαδικού περιβάλλοντος (Corey et al., 2010: 141. Shechtman, 2007).

¹ Βλ. σελίδα 54 της παρούσας εργασίας.

Για να αναπτυχθεί η ομάδα, τα μέλη θα πρέπει να εκφράσουν ανοιχτά τις προσδοκίες, τις ανησυχίες και τους φόβους τους (Corey et al., 2010: 107). Όταν τα μέλη αισθάνονται σεβασμό και αποδοχή από τα άλλα μέλη στην ομάδα τότε νιώθουν αρκετά άνετα ώστε να εξερευνήσουν τον εαυτό τους (Corey et al., 2010: 135). Επίσης τα αρχικά αρνητικά συναισθήματα που αισθάνονται τα μέλη μειώνονται όταν αποσαφηνίζονται οι στόχοι και οι διαδικασίες της ομάδας (Brown, 2011: 116. DeLucia-Waack, 2006: 99). Είναι σημαντικό οι στόχοι της ομάδας να είναι σαφείς και κατανοητοί, καθώς έτσι προσδίδεται σαφής κατεύθυνση στην ομάδα (Corey et al., 2010: 147. Corey, 2012: 106. DeLucia-Waack, 2006: 90).

Κατά το αρχικό στάδιο τίθενται τα θεμέλια της συνοχής, δηλαδή της αίσθησης συντροφικότητας μέσα σε μια ομάδα. Ένας δείκτης συνοχής είναι η ύπαρξη συνεργασίας, στήριξης και φροντίδας ανάμεσα στα μέλη (Corey et al., 2010: 153). Στην ανάπτυξη της συνοχής βοηθάει η αυτοαποκάλυψη των μελών, η οποία όμως θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε τα μέλη να μην αισθάνονται ψυχολογικά εκτεθειμένα στην ομάδα (Corey et al., 2010: 159).

Επιπλέον, κατά το αρχικό στάδιο, ο συντονιστής θα πρέπει να αποφασίσει για το βαθμό κατευθυντικότητας των παρεμβάσεων του στην ομάδα. Οι Corey et al. (2010: 168) προτείνουν οι συντονιστές να αναλαμβάνουν έναν αρκετά ενεργό και κατευθυντικό ρόλο κατά την έναρξη της ομάδας ώστε να βοηθούν στην εγκαθίδρυση των ομαδικών νορμών και τη μείωση του άγχους των μελών, ενώ στη συνέχεια να ενθαρρύνουν τα μέλη να αναλαμβάνουν όλο και περισσότερο ενεργητικό ρόλο στην ομάδα. Ο Yalom (2006) υποστηρίζει ότι είναι καθήκον του συντονιστή να βρει τη χρυσή τομή ώστε να δίνει μια γενική κατεύθυνση στα μέλη, αλλά να μην τα κάνει να εξαρτώνται από αυτόν.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά το αρχικό στάδιο θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, στην αντιμετώπιση του αρχικού άγχους και στη γνωριμία των μελών και να μην προκαλούν έντονα συναισθήματα στα μέλη. Επίσης θα πρέπει να βοηθούν τα μέλη να μάθουν τις νόρμες και τις διαδικασίες της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006: 31-33).

Στις ομάδες με παιδιά κατά το στάδιο αυτό παρατηρείται αυξημένη συχνότητα αυτοαποκαλύψεων και στα δύο φύλα, σε σύγκριση με τις ομάδες ενηλίκων. Η Shechtman (2007) αποδίδει τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά αυτοαποκάλυψης των

παιδιών στο γεγονός ότι τα παιδιά είναι πιο παρορμητικά και λιγότερο απρόθυμα να αποκαλυφθούν σε σύγκριση με τους ενήλικες ή στο γεγονός ότι τα παιδιά είναι πρόθυμα εξ αρχής να εκμεταλλευτούν την ασφάλεια που προσφέρει η ομάδα για να εκφραστούν.

3.2 Δεύτερο στάδιο: Σύγκρουση και αμφισβήτηση ή στάδιο μετάβασης

Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του αρχικού σταδίου, η ομάδα εισέρχεται σε ένα στάδιο μετάβασης στο οποίο το αρχικό άγχος και η αντίσταση των μελών μειώνεται, αλλά δεν εξαφανίζεται (Shechtman, 2007). Κατά το στάδιο αυτό παρατηρούνται αυξημένα επίπεδα άγχους, αμυντικότητας, αντίστασης, συγκρούσεων και προβληματικών συμπεριφορών. Ο τρόπος που θα αντιμετωπιστούν τα παραπάνω καθορίζει την εξέλιξη της ομάδας (Corey et al., 2010: 180). Το στάδιο μετάβασης είναι πολύ σημαντικό καθώς τα μέλη μαθαίνουν τις δυνατότητές τους για αλλαγή και πώς να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις (Corey et al., 2010: 181).

Ο συντονιστής στο στάδιο μετάβασης οφείλει να βοηθήσει τα μέλη να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τους φόβους τους και ταυτόχρονα να διαχειριστούν τις ανησυχίες και την απροθυμία τους για αλλαγή (Corey et al., 2010: 108). Στόχος του σταδίου αυτού είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και εμπιστοσύνης που θα επιτρέπει στα μέλη να εκφράζουν ελεύθερα τις ανησυχίες τους και να εμπλέκονται ενεργά στις δραστηριότητες της ομάδας (Corey et al., 2010: 182. Corey, 2012: 111).

Για να αναπτυχθεί η ομάδα, τα μέλη θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τους φόβους που τους προκαλούν αμυντική στάση και συμπεριφορά. Μερικοί από τους πιο συνηθισμένους φόβους είναι (Corey et al., 2010: 187-189):

1. **Ο φόβος της αυτοαποκάλυψης.** Τα μέλη φοβούνται ότι θα πειστούν να αποκαλύψουν πράγματα στην ομάδα προτού να είναι έτοιμα για κάτι τέτοιο.

2. **Ο φόβος της έκθεσης.** Μερικά μέλη δε θέλουν να συμμετέχουν γιατί αισθάνονται ευάλωτα.
3. **Ο φόβος της απόρριψης.** Τα μέλη φοβούνται να συμμετέχουν γιατί θεωρούν ότι θα απορριφθούν από τα υπόλοιπα μέλη.
4. **Ο φόβος της παρεξήγησης.** Μέλη που έχουν βιώσει καταπίεση ή προκατάληψη στο παρελθόν μπορεί να φοβούνται ότι τα υπόλοιπα μέλη θα τα παρεξηγήσουν ή θα τα κρίνουν αρνητικά.
5. **Ο φόβος της σύγκρουσης.** Κάποια μέλη μπορεί να μένουν στο περιθώριο επειδή φοβούνται τυχόν σύγκρουση με άλλα μέλη ή τον συντονιστή.

Η Shechtman (2007) υποστηρίζει ότι οι συμπεριφορές αντίστασης σε ομάδες με παιδιά και εφήβους κατά το στάδιο μετάβασης οφείλονται κυρίως σε εσωτερικούς παράγοντες (61% στα παιδιά και 74% στους εφήβους), λιγότερο συχνά παρατηρείται αντίσταση προς την ομάδα (περίπου 25% στα παιδιά και στους εφήβους) και σπανιότερα παρατηρείται αντίσταση σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (11% στα παιδιά και 1% στους εφήβους). Όσον αφορά τις μορφές αντίστασης, υποστήριξε ότι συνήθως παρατηρείται άρνηση συμμετοχής (70% των περιπτώσεων σε παιδιά και εφήβους), ξεσπάσματα θυμού και επιθετικότητα (περίπου 20%) και διασπαστική συμπεριφορά (περίπου 10%).

Ο συντονιστής δεν είναι δυνατό να εξαλείψει τους παραπάνω φόβους και αντιστάσεις, αλλά μπορεί να φροντίσει για τη διαμόρφωση ενός ομαδικού κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας που ενθαρρύνει τα μέλη να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους (Corey et al., 2010: 187, 190. Shechtman, 2007).

Είναι πιθανό κατά το στάδιο μετάβασης τα μέλη να προκαλέσουν, προσωπικά και επαγγελματικά, τον συντονιστή (Brown, 2011: 116). Ο συντονιστής δε θα πρέπει να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις αυτές ως επίθεση στις δεξιότητες ή στην προσωπικότητά του, ούτε να υιοθετεί αμυντική στάση ενάντια στα μέλη. Ο τρόπος αντίδρασης του συντονιστή καθορίζει την εμπιστοσύνη που θα αναπτύξουν τα μέλη προς το πρόσωπό του (Corey et al., 2010: 195. Corey, 2012: 115).

3.3 Τρίτο στάδιο: Εργασία και συνοχή ή στάδιο εργασίας

Το στάδιο εργασίας χαρακτηρίζεται από παραγωγικότητα, αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη, αυτοεξερεύνηση των μελών και προθυμία για την πραγματοποίηση αλλαγών (Corey et al., 2010: 108. DeLucia-Waack, 2006: 108. Yalom, 2006: 434). Τα μέλη αλληλοϋποστηρίζονται και είναι πρόθυμα να αναλάβουν ρίσκα, να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, δεξιότητες και στάσεις και να εργαστούν για να πετύχουν το στόχο της ομάδας. Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στο στάδιο αυτό είναι πιο εύκολο να επιλυθούν με θετικό τρόπο (Brown, 2011: 116-117. Corey, 2012: 120). Επιπλέον, στο στάδιο εργασίας χρειάζεται λιγότερη δομή και παρέμβαση εκ μέρους του συντονιστή σε σύγκριση με τα δύο προηγούμενα στάδια, καθώς τα μέλη αναλαμβάνουν σταδιακά περισσότερες ευθύνες μέσα στην ομάδα (Corey et al., 2010: 228).

Προκειμένου να φτάσει η ομάδα στο στάδιο εργασίας, τα μέλη θα πρέπει να αυτοαποκαλυφθούν στην ομάδα και να είναι πρόθυμα να προχωρήσουν στην αυτοεξερεύνησή τους (Corey et al., 2010: 239-241). Πολλές ομάδες δεν φτάνουν σε αυτό, καθώς μπορεί τα μέλη να μην αναπτύξουν την απαραίτητη εμπιστοσύνη και συνοχή. Παρ' όλα αυτά, η ομάδα εκτελεί σημαντικές εργασίες σε όλα τα στάδια (Corey et al., 2010: 229).

Οι δραστηριότητες στο στάδιο εργασίας χαρακτηρίζονται από συναισθηματική ένταση και αυξημένη αυτοαποκάλυψη (DeLucia-Waack, 2006: 33). Μέσα από αυτές τα μέλη αναγνωρίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές, πεποιθήσεις και στάσεις τους και εξασκούνται σε νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς (DeLucia-Waack, 2006: 108).

Ο ρόλος του συντονιστή στο στάδιο αυτό είναι να ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, να δομεί κατάλληλα τις συναντήσεις ώστε τα μέλη να αισθάνονται ασφαλή να πειραματιστούν με νέες συμπεριφορές και δεξιότητες και να στηρίζει τα μέλη στην προσπάθεια να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (DeLucia-Waack, 2006: 109-111). Επίσης είναι σημαντικό να προκαλεί τα μέλη να δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές, να ενθαρρύνει την επεξεργασία των δραστηριοτήτων και των συμβάντων που διαδραματίζονται στην ομάδα και να ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών (DeLucia-Waack, 2006: 112-115).

3.4 Τέταρτο στάδιο: Τερματισμός της ομάδας ή τελικό στάδιο

Όταν η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα τερματίζεται, τα μέλη είναι συνήθως απρόθυμα να την εγκαταλείψουν και να συζητήσουν για το τέλος της (Brown, 2011: 117). Παρ' όλα αυτά, ο τερματισμός της ομάδας δίνει την ευκαιρία στα μέλη να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να επιλύσουν προβληματικές σχέσεις ή ανολοκλήρωτα ζητήματα (Brown, 2011: 117).

Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, μία ή δύο συναντήσεις θα πρέπει να αφιερώνονται στον τερματισμό της ομάδας ώστε τα μέλη να επεξεργαστούν όσα έχουν μάθει και να αποφασίσουν πώς θα χρησιμοποιήσουν τη γνώση αυτή στην καθημερινότητά τους. Η επεξεργασία του τερματισμού μπορεί να βοηθήσει τα μέλη να αντιμετωπίσουν αισθήματα αποχωρισμού, να βιώσουν ένα υγιές τέλος μιας σχέσης, να αναθεωρήσουν την ομαδική εμπειρία τους, να εξασκηθούν σε συμπεριφορικές αλλαγές, να κάνουν σχέδια δράσης, να αναγνωρίσουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση της υποτροπής και να διαμορφώσουν ένα υποστηρικτικό δίκτυο (Corey et al., 2010: 108, 266. Corey, 2012: 134. DeLucia-Waack, 2006: 129).

Εξαιτίας του τερματισμού της ομάδας, μερικά μέλη μπορεί να αναπτύξουν συμπεριφορές που να διευκολύνουν την αποχώρησή τους, για παράδειγμα, να φαίνονται απόμακρα ή προβληματισμένα. Τα μέλη θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για το τέλος της ομάδας (Corey et al., 2010: 269. Corey, 2012: 135. DeLucia-Waack, 2006: 138). Ο συντονιστής μπορεί να βοηθήσει τα μέλη υπενθυμίζοντας την πρόοδο που έχουν πραγματοποιήσει στην ομάδα (Corey et al., 2010: 270. Corey, 2012: 136). Οι Corey et al (2010: 295) προτείνουν στον τερματισμό ομάδων με παιδιά να πραγματοποιείται μια μορφή αποφοίτησης, για παράδειγμα η απονομή ενός αναμνηστικού απολυτηρίου, ώστε τα παιδιά να βιώνουν ένα αίσθημα επίτευξης και να διευκολύνεται ο τερματισμός της ομάδας.

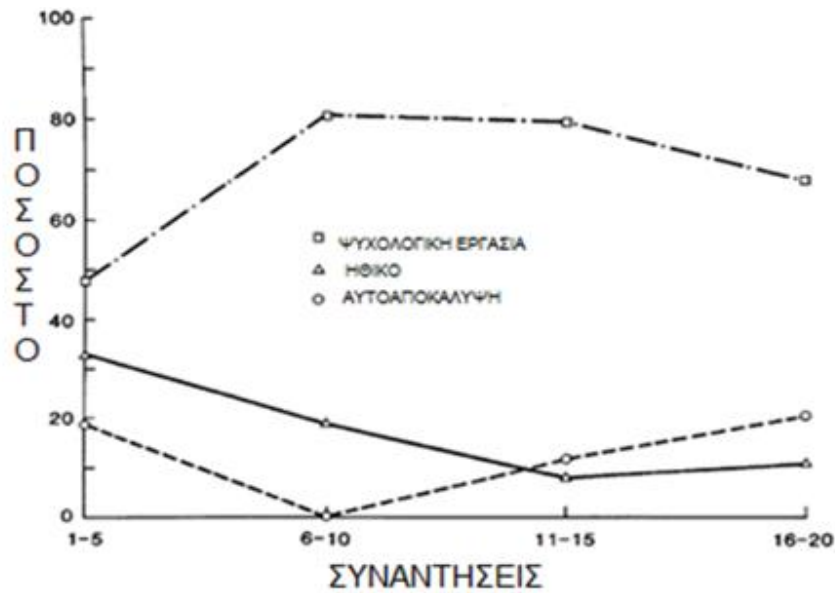
Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο στάδιο αυτό θα πρέπει να επικεντρώνονται σε θέματα που αφορούν τον τερματισμό της ομάδας, δηλαδή να βοηθούν τα μέλη να αντιμετωπίσουν το συναίσθημα του αποχωρισμού, να αφομοιώσουν τις νέες δεξιότητές τους και να βρουν τρόπους εφαρμογής τους στην καθημερινότητά τους (DeLucia-Waack, 2006: 34).

Μερικές φορές χρειάζεται να πραγματοποιείται μια επιπλέον συνάντηση μετά τον τερματισμό της ομάδας καθώς με αυτόν τον τρόπο τα μέλη κινητοποιούνται να διατηρήσουν τις αλλαγές που πραγματοποίησαν μέσω της ομάδας. Στη συνάντηση αυτή τα μέλη μπορούν να αναφέρουν τις δυσκολίες που συνάντησαν, να θυμηθούν σε τι τους βοήθησε η ομάδα και να επεξεργαστούν συναισθήματα και σκέψεις που αφορούν την ομάδα (Corey et al., 2010: 279).

3.5 Η σχέση ανάμεσα στα στάδια ανάπτυξης και τους θεραπευτικούς παράγοντες

Οι πρώτες έρευνες που μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στα στάδια εξέλιξης των ομάδων και τους θεραπευτικούς παράγοντες παρουσίαζαν σημαντικά μεθοδολογικά προβλήματα καθώς ταύτιζαν τα στάδια ανάπτυξης με το πέρασμα του χρόνου. Όμως η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου κλίματος της ομάδας από τον MacKenzie (1983) επέτρεψε να ορίσουμε με επιστημονικά έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο τα τρία πρώτα στάδια ανάπτυξης των ομάδων (Kivlighan & Goldfine, 1991).

Ο MacKenzie (1987) μελέτησε τα ποσοστά εμφάνισης των δέκα θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al (1979) στη διάρκεια των συναντήσεων ομάδων ψυχοθεραπείας ενηλίκων και βρήκε ότι οι παράγοντες που ταξινομήσε ως «ψυχολογική εργασία» (αυτοκατανόηση, μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και μάθηση διά αντιπροσώπου) αυξήθηκαν με το χρόνο ενώ πάντα παρέμεναν σε υψηλά επίπεδα σε σχέση με τους άλλους παράγοντες, γεγονός που δείχνει τη σημασία της γνωστικής μάθησης μέσα στην ομάδα (βλ. Διάγραμμα 1). Οι παράγοντες στην κατηγορία του «ηθικού» (αποδοχή, ενστάλαξη ελπίδας και καθολικότητα) μειώθηκαν στο χρόνο. Η «αυτοαποκάλυψη» (κάθαρση και αυτοαποκάλυψη) αρχικά μειώθηκε ενώ στη συνέχεια ενισχύθηκε, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θεωρία του MacKenzie (1987) ότι στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων υπάρχει υψηλή αυτοαποκάλυψη σε επιφανειακό όμως επίπεδο ενώ σε μετέπειτα στάδιο πραγματοποιείται βαθύτερη αυτοαποκάλυψη.



Διάγραμμα 1: Ποσοστά εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων σε ομάδες ενηλίκων (MacKenzie, 1987)

Ο Yalom διατύπωσε συγκεκριμένες υποθέσεις σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στους θεραπευτικούς παράγοντες και τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων (Kivlighan & Goldfine, 1991). Πιο συγκεκριμένα, πρότεινε ότι η καθοδήγηση, η ενστάλαξη ελπίδας και η καθολικότητα αξιολογούνται θετικότερα στην έναρξη της ομάδας ενώ ο αλτρουισμός και η συνεκτικότητα είναι σημαντικοί παράγοντες σε όλη τη διάρκεια της ομάδας.

Ο Burton (1982 στο Kivlighan & Goldfine, 1991) πρότεινε ότι η ενστάλαξη ελπίδας, η καθολικότητα και η καθοδήγηση θα είναι έντονες στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων, η μάθηση διά αντιπροσώπου, η αυτοαποκάλυψη και η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις θα είναι σημαντικότερες στο δεύτερο στάδιο ενώ στο τρίτο στάδιο θα είναι σημαντικότεροι ο αλτρουισμός, η κάθαρση, η αποδοχή και η αυτοκατανόηση.

4. Δεξιότητες του συντονιστή

Ο ρόλος του συντονιστή είναι κεντρικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Ο συντονιστής, για να καθοδηγεί σωστά την ομάδα, θα πρέπει να έχει επαρκείς γνώσεις, κατάλληλη εκπαίδευση και πρακτική εμπειρία (Brown, 2011: 14. Corey, 2012: 39). Οργανισμοί όπως ο Αμερικάνικος Σύνδεσμος Συμβουλευτικής (American Counseling Association), η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association) και η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία έχουν εκδώσει διεθνή πρότυπα που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση των συντονιστών, σύμφωνα με τα οποία οι συντονιστές οφείλουν να αυξάνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, να είναι ενήμεροι για τις εξελίξεις στο χώρο τους και να αξιοποιούν την εποπτεία (Brown, 2011: 129. Corey, 2012: 86. DeLucia-Waack, 2002. DeLucia-Waack, 2006: 78).

4. 1 Οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των συντονιστών ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Οι συντονιστές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αξιοποιούν συγκεκριμένες δεξιότητες ανάλογα με τους στόχους της ομάδας και το θεωρητικό προσανατολισμό τους (Shechtman, 2007). Πιο συγκεκριμένα, δεν παρουσιάζουν απλά πληροφορίες αλλά καθοδηγούν την προσωπική μάθηση των μελών, δείχνουν στα μέλη πώς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, τους παρέχουν ευκαιρίες για συναισθηματική έκφραση, ευνοούν την ανάπτυξη ενός αισθήματος ελπίδας, εφαρμόζουν στρατηγικές για την ενίσχυση της αυτοκατανόησης των μελών και δημιουργούν ευκαιρίες για εξάσκηση όσων έχουν μάθει τα μέλη (Brown, 2011: 3). Η Shechtman (2007) υποστηρίζει ότι η βασικότερη δεξιότητα των συντονιστών ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η καθοδήγηση.

Ιδιαίτερα στις ομάδες με παιδιά οι συντονιστές χρειάζεται να αναλαμβάνουν έναν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο ώστε να τα βοηθούν να αναγνωρίζουν τους στόχους τους, να εξερευνούν τα προσωπικά τους θέματα, να δεσμεύονται για αλλαγή και να βοηθούν τα υπόλοιπα μέλη μέσα στην ομάδα. Αν και τα παιδιά τείνουν να εκφράζουν αυθόρμητα τις ανησυχίες τους, οι συντονιστές χρειάζεται να τα διδάξει πώς και πότε να αυτοαποκαλύπτονται, πώς να εκφράζουν λεκτικά τα προβλήματά τους και πώς να παρέχουν κατάλληλη ανατροφοδότηση στα άλλα μέλη (Shechtman, 2007).

Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω, ο συντονιστής θα πρέπει να έχει αναπτύξει κατάλληλες δεξιότητες διδασκαλίας και συντονισμού ομάδων (Brown, 2011: 6) και να διαθέτει γνώσεις για τη δυναμική και τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων, για τους θεραπευτικούς παράγοντες που επιδρούν στις ομάδες, για θέματα ηθικής, αρχές διδασκαλίας, πληροφορίες για το θέμα που επεξεργάζεται η ομάδα και γνώσεις για τις θεωρίες μάθησης (Brown, 2011: 5, 52. Corey et al., 2010: 38).

Ταυτόχρονα, ο συντονιστής θα πρέπει να φροντίζει για την προσωπική του ανάπτυξη καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του, καθώς ο συντονισμός ομάδων έχει άμεση σχέση με την προσωπικότητά του, δηλαδή τις ικανότητες, τις αξίες και τις προσδοκίες του (Corey et al., 2010: 29. DeLucia-Waack, 2006: 67). Μέσα από την προσωπική του ανάπτυξη ο συντονιστής μπορεί να κατανοήσει τα μέλη της ομάδας και τα προβλήματά τους (Brown, 2011: 72), να χειρίζεται καλύτερα την αντιμεταβίβαση (Brown, 2011: 74) και να γνωρίζει και να διευρύνει τα όριά του (Corey, 2012: 39).

Οι συντονιστές, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί, είναι σκόπιμο να διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας, πολλά από τα οποία μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης, όμως θα πρέπει να εσωτερικευτούν για να είναι αποτελεσματικά (Brown, 2011: 79). Η βιβλιογραφία προτείνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- κουράγιο, ώστε να παραδέχονται τα λάθη και τις αδυναμίες τους, να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις, να δρουν με βάση τα πιστεύω τους και να είναι ειλικρινείς, λειτουργώντας έτσι ως πρότυπα συμπεριφοράς για τους άλλους (Brown, 2011: 80. Corey et al., 2010: 30-38).
- συναισθηματική παρουσία, δηλαδή οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η προσοχή τους να επικεντρώνονται στην ομάδα κατά τη διάρκεια των

συναντήσεων και όχι σε άλλα θέματα (Brown, 2011: 82-83. Corey, 2012: 40. Corey et al., 2010: 30-38).

- αυθεντικό ενδιαφέρον, φροντίδα για τους άλλους και θετική αναγνώριση, δηλαδή να είναι ανοιχτοί στα μέλη και να ακούν την άποψή τους χωρίς να κρίνουν (Brown, 2011: 82-83. Corey, 2012: 40. Corey et al., 2010: 30-38).
- πίστη στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής διαδικασίας και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Brown, 2011: 80. Corey, 2012: 40. Corey et al., 2010: 30-38).
- γνησιότητα, δηλαδή να είναι πρόθυμοι να αποκαλύψουν τον αληθινό τους εαυτό (Brown, 2011: 82-83. Corey, 2012: 40. Corey et al., 2010: 30-38).
- αποδοχή της κριτικής των άλλων χωρίς εκδήλωση αμυντικότητας (Corey et al., 2010: 30-38).
- ευαισθησία και αποδοχή της διαφορετικότητας (Corey et al., 2010: 30-38).
- φροντίδα προς τον εαυτό τους ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν το άγχος και τις προκλήσεις της εργασίας τους καθώς και αυτεπίγνωση, δηλαδή να γνωρίζουν τόσο τα θετικά τους όσο και τις ελλείψεις τους (Corey et al., 2010: 30-38).
- αίσθηση του χιούμορ (Brown, 2011: 82. Corey et al., 2010: 30-38).
- επινοητικότητα και δημιουργικότητα, δηλαδή να φέρνουν πάντα νέες ιδέες στις ομάδες, και δυναμικότητα, δηλαδή να προσπαθούν συνεχώς να αναπτύσσονται και να βελτιώνονται (Brown, 2011: 80. Corey, 2012: 41. Corey et al., 2010: 30-38).
- προσωπική δέσμευση και αφοσίωση στο να είναι επαγγελματίες (Corey et al., 2010: 30-38).

Ταυτόχρονα, οι συντονιστές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων θα πρέπει να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες, οι οποίες διευκολύνουν το έργο τους (Brown, 2011: 87). Οι δεξιότητες αυτές δεν είναι διακριτές, αλλά επικαλύπτουν σε σημαντικό βαθμό

η μία την άλλη και μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση και εμπειρία (Corey et al., 2010: 39). Οι Lieberman, Yalom και Miles (Yalom, 2006: 714-717) αναγνώρισαν τέσσερις κατηγορίες συμπεριφορών του συντονιστή, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων (Phipps & Zastowny, 1988): την φροντίδα, την απόδοση νοήματος, τη διοικητική λειτουργία και τη συναισθηματική ενεργοποίηση (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Οι τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων των συντονιστών ομάδων

Φροντίδα	Διοικητική λειτουργία	Συναισθηματική ενεργοποίηση	Απόδοση νοήματος
Προστασία	Προστασία	Παρακίνηση	Ερμηνεία
Διακοπή (blocking)	Διακοπή (blocking)	Αντανάκλαση	Επεξεργασία
Στήριξη	Δημιουργία νορμών	Αυτοαποκάλυψη	Αντιπαράθεση
Ενεργητική ακρόαση	Εστίαση	Ανατροφοδότηση	Επεξήγηση
Ενσυναίσθηση	Ενεργοποίηση (initiating)	Προτάσεις (suggesting)	Παράφραση
Αυθεντικότητα		Παροχή προτύπου συμπεριφοράς (modeling)	Σύνοψη

Πηγή: DeLucia-Waack, 2006: 70

4.1.1 Δεξιότητες φροντίδας.

Οι δεξιότητες που εμπίπτουν στην κατηγορία της φροντίδας βοηθούν τα μέλη να αισθάνονται ασφάλεια και αποδοχή στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006: 69). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι συντονιστές που εκφράζουν ζεστασιά και φροντίδα για τα μέλη και ενισχύουν ξεκάθαρες ομαδικές νόρμες είναι πιθανότερο να έχουν συνεκτικές ομάδες, ενώ με τη σειρά της η ομαδική συνοχή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των ομάδων (DeLucia-Waack, 2006: 70).

Προστασία: Ο συντονιστής είναι υπεύθυνος για την προστασία των μελών από την ανάληψη μη απαραίτητων ψυχολογικών ή φυσικών ρίσκων στην ομάδα. Για παράδειγμα, θα πρέπει να σταματά ένα μέλος από το αυτοαποκαλυφθεί περισσότερο από ό,τι πρέπει στην ομάδα (Corey, 2012: 51. DeLucia-Waack, 2006: 71. Morran, Stockton & Whittingham, 2004).

Διακοπή: Η διακοπή λαμβάνει χώρα όταν ο συντονιστής παρεμβαίνει για να σταματήσει μια ακατάλληλη συμπεριφορά που επηρεάζει αρνητικά την πρόοδο της ομάδας ή την ευεξία ενός μέλους (Brown, 2011: 93. Corey, 2012: 52. Morran, Stockton & Whittingham, 2004). Η διακοπή θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να σταματήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά χωρίς να αποδίδεται ευθύνη ή να ασκείται κριτική στο μέλος που εμφανίζει τη συμπεριφορά (Brown, 2011: 93. Corey et al., 2010: 41. Corey, 2012: 52). Η διακοπή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ομάδας και μέσα από αυτή εγκαθίστανται οι ομαδικές νόρμες (Corey et al., 2010: 43).

Στήριξη: Η στήριξη του συντονιστή προς τα μέλη μπορεί να είναι θεραπευτική ή αντιπαραγωγική. Είναι κατάλληλη όταν το μέλος περνάει μια κρίση και όταν προσπαθεί να αλλάξει αλλά νιώθει αβέβαιο για τις αλλαγές. Αντίθετα, η υπερβολική στήριξη υποδηλώνει ότι το μέλος δεν είναι ικανό να στηρίξει τον εαυτό του (Corey et al., 2010: 43. Corey, 2012: 50. Morran, Stockton & Whittingham, 2004).

Ενεργητική ακρόαση: Κατά την ενεργητική ακρόαση, ο συντονιστής ακούει όχι μόνο το περιεχόμενο των λόγων του άλλου, αλλά και τη μη λεκτική γλώσσα, την έκφραση, τον τόνο της φωνής και τα υπονοούμενα μηνύματα όσων λέει (Brown, 2011: 87-88. Corey et al., 2010: 39. Corey, 2012: 47).

Ενσυναίσθηση: Η ενσυναίσθηση απαιτεί αυθεντική φροντίδα και ειλικρίνεια εκ μέρους του συντονιστή και λαμβάνει χώρα όταν ο συντονιστής αντιλαμβάνεται τον υποκειμενικό κόσμο του μέλους, χωρίς όμως να χάνεται σε αυτόν (Brown, 2011: 82-83. Corey et al., 2010: 41. Corey, 2012: 50).

Αυθεντικότητα: Αυθεντικότητα σημαίνει να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε αυτά που αισθάνεται εσωτερικά ο συντονιστής και σε αυτά που δείχνει προς τα έξω. Δηλαδή σημαίνει να μην υποκρίνεται πράγματα που δεν αισθάνεται αλλά να είναι ειλικρινής με τα μέλη της ομάδας (Corey et al., 2010: 144. Corey, 2012: 41). Με την αυθεντικότητα σχετίζεται το ζήτημα της αυτοαποκάλυψης, καθώς ο αυθεντικός συντονιστής δεν διστάζει να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα που σχετίζονται με αυτό που συμβαίνει στην ομάδα (Corey et al., 2010: 145. Corey, 2012: 41).

4.1.2 Δεξιότητες διοικητικής λειτουργίας.

Οι συμπεριφορές που ανήκουν στην διοικητική λειτουργία παρέχουν δομή στην ομάδα ώστε τα μέλη να αισθάνονται ασφαλή να αναλάβουν ρίσκα και να συμμετέχουν σε αυτή. Η δομή είναι απαραίτητη κυρίως στις πρώτες συναντήσεις ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοαποκάλυψη και η αυτοεξερεύνηση των μελών. Ιδιαίτερα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες η ύπαρξη δομής σχετίζεται με την αποτελεσματική λειτουργία τους (DeLucia-Waack, 2006: 71).

Διαμόρφωση νορμών: Ο συντονιστής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία μιας ομαδικής κουλτούρας, πράγμα το οποίο πετυχαίνει μέσα από τη διαμόρφωση νορμών (Yalom, 2006: 179). Οι ομαδικές νόρμες είναι οι πεποιθήσεις που μοιράζονται τα μέλη της ομάδας αναφορικά με τις συμπεριφορές που αναμένεται να έχουν στην ομάδα (Corey et al., 2010: 150). Οι νόρμες καθορίζουν την ανάπτυξη της ομάδας και μπορεί να ορίζονται ρητά, όπως για παράδειγμα αυτές που αφορούν την προσέλευση στην ομάδα, ή να είναι άρρητες. Οι άρρητες νόρμες μπορεί να αναπτυχθούν εξαιτίας των προκαταλήψεων των μελών για το τι συμβαίνει σε μια ομάδα ή μέσα από τη μίμηση των συμπεριφορών του συντονιστή (Corey et al., 2010: 150. Yalom, 2006: 181). Ιδανικά, οι νόρμες θα πρέπει να αναπτύσσονται συνεργατικά από τον συντονιστή και τα μέλη και να στοχεύουν στη δημιουργία μιας συνεκτικής ομάδας (Corey et al., 2010: 153). Μερικές από τις νόρμες που θα πρέπει να αναπτύσσονται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αφορούν την έγκαιρη προσέλευση, την παρακολούθηση, την εμπιστευτικότητα, το σεβασμό ανάμεσα στα μέλη και τη συμμετοχή των μελών στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006: 91).

Εστίαση: Μέσω της εστίασης ο συντονιστής κατευθύνει την ομάδα στο θέμα, τη δραστηριότητα ή τη διαδικασία που επιθυμεί. Η εστίαση χρησιμοποιείται κατά την έναρξη των συναντήσεων ώστε να γίνει η εισαγωγή του θέματος, αλλά και κάθε φορά που η ομάδα απομακρύνεται από τον κύριο στόχο της συνάντησης (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010: 151).

Ενεργοποίηση: Με την ενεργοποίηση ο συντονιστής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην ομάδα παρέχοντας δομή και κατεύθυνση ώστε να διευκολύνει την ομάδα να μείνει επικεντρωμένη στο έργο της. Η ενεργοποίηση θα πρέπει να χρησιμοποιείται με μέτρο, καθώς η υπερβολική κατεύθυνση μπορεί να μειώσει τη δημιουργικότητα της ομάδας, ενώ η έλλειψη κατεύθυνσης μπορεί να οδηγήσει τα μέλη στην ανάληψη ενός

παθητικού ρόλου στην ομάδα (Corey et al., 2010: 45. Corey, 2012: 50. Morran, Stockton & Whittingham, 2004).

4.1.3 Δεξιότητες συναισθηματικής ενεργοποίησης.

Η συναισθηματική ενεργοποίηση περιλαμβάνει συμπεριφορές που επικεντρώνονται στην αναγνώριση και την εξερεύνηση των συναισθημάτων των μελών (DeLucia-Waack, 2006: 73-75).

Παρακίνηση: Με την παρακίνηση ο συντονιστής προσκαλεί τα μέλη να συμμετέχουν ενεργά στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006: 73). Η παρακίνηση μπορεί να γίνει λεκτικά ή μη λεκτικά και μπορεί να υποβοηθηθεί μέσω τεχνικών και δραστηριοτήτων που βοηθούν τα μέλη να εκφραστούν και να συμμετέχουν στην ομάδα (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010: 152). Η παρακίνηση έχει συσχετιστεί με την πρόκληση αυτοαποκάλυψης στα παιδιά (Shechtman, 2007).

Παροχή προτύπου συμπεριφοράς: Αποτελεί μία μέθοδο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο συντονιστής ώστε να διδάξει στα μέλη της ομάδας μια επιθυμητή συμπεριφορά (Corey, 2012: 52. Morran, Stockton & Whittingham, 2004). Κατά την παροχή προτύπου συμπεριφοράς ο συντονιστής παρουσιάζει δεξιότητες και συμπεριφορές που θα ήθελε να αναπτύξουν τα μέλη και τους παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση για αυτές (DeLucia-Waack, 2006: 73).

Σύνδεση: Η σύνδεση επιτρέπει στον συντονιστή να συσχετίσει τα λεγόμενα και τις συμπεριφορές των μελών για να αναδείξει τις μεταξύ τους ομοιότητες. Η ανάδειξη ομοιοτήτων επιτρέπει την ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας και της αυτογνωσίας των μελών (Brown, 2011: 93. Corey et al., 2010: 42. Corey, 2012: 52. DeLucia-Waack, 2006: 99. Morran, Stockton & Whittingham, 2004).

Αυτοαποκάλυψη: Η αυτοαποκάλυψη των μελών είναι σημαντική στην ομαδική θεραπεία και θεωρείται προϋπόθεση για την εμφάνιση και τη δράση των θεραπευτικών παραγόντων (Liechtentritt & Shechtman, 1998). Στις ομάδες με παιδιά, τα αγόρια και τα κορίτσια αυτοαποκαλύπτονται εξίσου και η χρήση δομημένων ασκήσεων, ερωτήσεων του συντονιστή και η κατάλληλη αυτοαποκάλυψή του τείνουν να ενεργοποιούν την αυτοαποκάλυψη των παιδιών (Liechtentritt & Shechtman, 1998). Η αυτοαποκάλυψη του συντονιστή είναι απαραίτητη κατά το πρώτο στάδιο

ανάπτυξης της ομάδας, προκειμένου να διαμορφώσει τη νόρμα της αυτοαποκάλυψης (Liechtentritt & Shechtman, 1998). Ταυτόχρονα, η αυτοαποκάλυψη του συντονιστή θα πρέπει να γίνεται για τους κατάλληλους λόγους, δηλαδή για να δίνει το παράδειγμα της ανάληψης ρίσκου στην ομάδα και για να βοηθάει στην εγκαθίδρυση ενός κλίματος εμπιστοσύνης (Corey et al., 2010: 245. Corey, 2012: 45) και να αναφέρεται σε εδώ και τώρα αντιδράσεις που αφορούν την ομάδα (Corey et al., 2010: 246).

Ανατροφοδότηση: Ανατροφοδότηση έχουμε όταν ένα άτομο μοιράζεται τις παρατηρήσεις του όσον αφορά τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματα κάποιου άλλου (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010: 153) και στοχεύει στο να δείξει σε ένα άτομο πώς το βλέπουν οι άλλοι (Corey, 2012: 51). Στις ομάδες η ανατροφοδότηση παρέχεται από τον συντονιστή και τα μέλη της ομάδας. Η ανατροφοδότηση στηρίζει τη διαπροσωπική μάθηση και σχετίζεται με αυξημένα κίνητρα για αλλαγή, αυξημένη επίγνωση των επιδράσεων της συμπεριφοράς ενός ατόμου στους άλλους, αυξημένη προθυμία για ανάληψη ρίσκου και πιο θετική αξιολόγηση της ομαδικής εμπειρίας (Corey et al., 2010: 247. Shechtman & Yanov, 2001). Για να είναι αποτελεσματική και εποικοδομητική, θα πρέπει να είναι σαφής, συγκεκριμένη και ειλικρινής, να μη δίνεται ως κριτική στον άλλο, να αφορά τη συμπεριφορά των μελών εντός της ομάδας και τις μεταξύ τους σχέσεις και να αναφέρεται τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά χαρακτηριστικά των μελών (Brown, 2011: 90. Corey et al., 2010: 248). Τα μέλη είναι πιο εύκολο να αποδεχτούν τη θετική ανατροφοδότηση η οποία θα πρέπει να είναι εντονότερη στα αρχικά στάδια της ομάδας και να χρησιμοποιείται για την ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών (Corey et al., 2010: 248). Η αρνητική (ή διορθωτική) ανατροφοδότηση θα πρέπει να συνοδεύεται από θετική ανατροφοδότηση (Corey, 2012: 131). Στην πορεία της ομάδας θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στη θετική και τη διορθωτική ανατροφοδότηση (Corey et al., 2010: 248).

Αντανάκλαση: Είναι η ικανότητα του συντονιστή να εκφράζει αυτό που επικοινωνήσε ένα μέλος αλλά και τα συναισθήματα που περιλαμβάνει το μήνυμά του, ώστε το μέλος να δει ότι το έχουν κατανοήσει (Brown, 2011: 87-88. Corey et al., 2010: 39). Στόχος της είναι να μειωθούν οι παρανοήσεις και να αυξηθεί η κατανόηση (Brown, 2011: 97).

Προτάσεις: Οι συντονιστές μπορούν κάνουν προτάσεις στα μέλη ώστε να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης ή δράσης. Οι προτάσεις

δεν πρέπει να έχουν τη μορφή έτοιμης συνταγής, αλλά το μέλος να μπορεί να αποφασίζει για τον εαυτό του (Corey et al., 2010: 44-45. Corey, 2012: 51).

4.1.4 Δεξιότητες απόδοσης νοήματος.

Οι συμπεριφορές που εμπίπτουν στην κατηγορία της απόδοσης νοήματος σχετίζονται άμεσα με το θεραπευτικό αποτέλεσμα της ομάδας (Kivlighan & Tarrant, 2001) και μέσα από αυτές ο συντονιστής βοηθά τα μέλη να κατανοήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους (DeLucia-Waack, 2006: 75).

Ερμηνεία: Μέσω της ερμηνείας ο συντονιστής προσφέρει πιθανές εξηγήσεις για ορισμένες συμπεριφορές, σκέψεις ή συναισθήματα των μελών της ομάδας, επιτρέποντάς τους να τα δουν υπό διαφορετική οπτική (Shechtman & Yanov, 2001). Οι ερμηνείες μπορεί να αφορούν ένα συγκεκριμένο μέλος ή ολόκληρη την ομάδα και μπορεί να είναι θετικές, οι οποίες γίνονται πιο εύκολα αποδεκτές από τα μέλη, ή αρνητικές (Shechtman & Yanov, 2001). Για να είναι αποτελεσματικές, θα πρέπει να προσφέρονται την κατάλληλη στιγμή, όταν το μέλος ή η ομάδα είναι σε θέση να τις δεχτεί, και να προσφέρονται με την μορφή υπόθεσης ώστε το μέλος ή η ομάδα να μπορεί να εξετάσει την εγκυρότητά τους (Corey et al., 2010: 41. Corey, 2012: 48. DeLucia-Waack, 2006: 75. Morran, Stockton & Whittingham, 2004).

Επεξεργασία: Είναι η αξιοποίηση όσων συμβαίνουν στην ομάδα ώστε τα μέλη να αναγνωρίσουν το νόημα της εμπειρίας τους και να γενικεύσουν αυτό που έμαθαν στη ζωή τους² (DeLucia-Waack, 2006: 22)

Αντιπαράθεση: Η αντιπαράθεση δεν είναι έκφραση αρνητικής ανατροφοδότησης, εχθρότητα με στόχο την πρόκληση πόνου ή περιγραφή των αρνητικών στοιχείων κάποιου (Corey et al., 2010: 193), αλλά αποτελεί «μια πρόσκληση προς το άλλο άτομο να εξετάσει τη συμπεριφορά του και την επίδρασή της με διαφορετικό τρόπο» (Brown, 2011: 176. Corey, 2012: 49). Δηλαδή δείχνει σε ένα άτομο τις αποκλίσεις, τις αντιφάσεις, τις άμυνες και τις παράλογες πεποιθήσεις που μπορεί να έχει χωρίς να τις συνειδητοποιεί ή να μπορεί να τις χειριστεί ή να τις αλλάξει (Shechtman & Yanov, 2001).. Για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να

² Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την επεξεργασία, βλ. σελίδες 35-36 και 62 της παρούσας εργασίας.

επικρατεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα, να διατυπώνεται με ευγενικό, υποστηρικτικό τρόπο, να περιλαμβάνει περιγραφικές και όχι αξιολογικές δηλώσεις, να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα και τις ανάγκες του αποδέκτη της, να μην επιβάλλεται στον αποδέκτη και να επιτρέπει την ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα στον αποδέκτη και τον φορέα της (Brown, 2011: 182-186. Shechtman & Yanov, 2001). Όσο πιο συνεκτική και λειτουργική είναι μια ομάδα, τόσο πιο προκλητικά μπορεί να είναι τα μέλη και ο συντονιστής σε αυτή (Corey et al., 2010: 194).

Επεξήγηση: Περιλαμβάνει την ενεργητική ακρόαση και την αντανάκλαση και με αυτή ο συντονιστής προσπαθεί να ξεκαθαρίσει τα συγκεκριμένα νοήματα και συναισθήματα που προσπαθεί να επικοινωνήσει ένα μέλος (Brown, 2011: 87-88. Corey et al., 2010: 40. Corey, 2012: 47). Όταν χρησιμοποιείται σωστά μπορεί να οδηγήσει τα μέλη της ομάδας σε βαθύτερη αυτοεξερεύνηση (Corey, 2012: 47).

Σύνοψη: Η σύνοψη βοηθά τα μέλη να συνδέσουν διάφορα μέρη μιας εμπειρίας (Brown, 2011: 87-88) και χρησιμοποιείται κυρίως κατά την έναρξη και το κλείσιμο κάθε συνάντησης, όταν γίνεται πέρασμα σε ένα καινούριο θέμα ή όταν η ομάδα δείχνει να έχει «κολλήσει» (Corey et al., 2010: 40. Corey, 2012: 48). Η σύνοψη κατά το τερματισμό της συνάντησης βοηθάει τα μέλη να σκεφτούν τι έχουν μάθει και πώς μπορούν να το εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους (Corey, 2012: 48).

Παράφραση: Στην παράφραση ο συντονιστής επαναδιατυπώνει όσα έχει πει ένα μέλος ώστε να του δείξει ότι το έχει κατανοήσει, να το βοηθήσει να ξεκαθαρίσει συγκεκριμένες σκέψεις και συναισθήματα, να το ενθαρρύνει να μιλήσει με πιο συγκεκριμένο τρόπο για ένα θέμα ή/και να διορθώσει τυχόν παρανοήσεις (Brown, 2011: 97. Corey, 2012: 47).

4.1.5 Η επίδραση των συμπεριφορών του συντονιστή στην ομάδα.

Οι Kivlighan & Tarrant (2001) ερευνήσαν τη σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορές των συντονιστών, το ομαδικό κλίμα και το θεραπευτικό αποτέλεσμα στη διάρκεια ενός ημιδομημένου προγράμματος οκτώ δίωρων συναντήσεων με μέλη 233 εφήβους (μέσος όρος ηλικίας 14,15 έτη). Οι ερευνητές βρήκαν ότι η επικέντρωση των συντονιστών σε συμπεριφορές όπως η ενόραση, η αναγνώριση των

συναισθημάτων, η πρόκληση και η αλλαγή συνδέθηκε αρνητικά με την αύξηση ενός ενεργού και συμμετοχικού ομαδικού κλίματος. Αντίθετα, η επικέντρωση σε συμπεριφορές όπως η υποστήριξη και η τήρηση ορίων συνδέθηκε θετικά με την αύξηση ενός ενεργού και συμμετοχικού ομαδικού κλίματος και αυτό συνδέθηκε με το θετικό θεραπευτικό αποτέλεσμα. Η επικέντρωση σε συμπεριφορές όπως η επικέντρωση, η επεξήγηση και η διαμόρφωση νορμών στην ομάδα συνδέθηκε με τη μείωση της σύγκρουσης και της εχθρότητας στην ομάδα, ενώ η επικέντρωση σε συμπεριφορές όπως η διαχείριση της αντίστασης των μελών και η διαμόρφωση σχέσης μαζί τους συνδέθηκε οριακά με αυτό το αποτέλεσμα. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι η ενεργή συμμετοχή των εφήβων στην ομάδα αυξάνεται όταν οι συντονιστές θέτουν στόχους και νόρμες για την ομάδα ενώ διατηρούν ένα ζεστό, υποστηρικτικό κλίμα (Kivlighan & Tarrant, 2001).

4.2 Οι δεξιότητες του θεραπευτή σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers

Το 1957, ο Carl Rogers διατύπωσε την υπόθεση ότι όταν ένας θεραπευτής επιδεικνύει τις «αναγκαίες και ικανές συνθήκες» της άνευ όρων θετικής αναγνώρισης, της ενσυναίσθησης και της συνέπειας και ο πελάτης τις αντιλαμβάνεται έστω και σε ελάχιστο βαθμό, τότε είναι αναπόφευκτη η ψυχοθεραπευτική αλλαγή. Επιπλέον, υποστήριξε ότι αυτές οι συνθήκες επιδρούν ανεξάρτητα από τη θεωρητική κατεύθυνση του θεραπευτή (Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Ο Rogers (1975 στο Angus & Kagan, 2007) όρισε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του θεραπευτή να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό σύστημα αναφοράς του πελάτη, να αποβάλλει όλες τις αντιλήψεις που προέρχονται από το εξωτερικό σύστημα αναφοράς και να κοινοποιεί στον πελάτη όσα κατανόησε. Η αναγνώριση *«υποδηλώνει μια στάση που αποδέχεται το άτομο ως πρόσωπο, χωρίς να το αξιολογεί και να το κρίνει»* (Μπρούζος, 2004: 245). Η συνέπεια αναφέρεται στον βαθμό που ο θεραπευτής αποδέχεται όλες τις πλευρές του εαυτού του, βιώνει συνειδητά τα συναισθήματά του και τα κοινοποιεί στον πελάτη όταν κρίνεται κατάλληλο (Μπρούζος, 2004: 258-59). Τέλος, η απουσία όρων αφορά το βαθμό στον οποίο ο

θεραπευτής αποδέχεται τον πελάτη χωρίς να θέτει προϋποθέσεις για την αποδοχή αυτή (Μπρούζος, 2004: 251).

Η υπόθεση του Rogers αναφορικά με τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες οδήγησε σε πληθώρα ερευνών με στόχο την επαλήθευσή της. Πολλές από τις έρευνες αυτές αξιοποίησαν το ερωτηματολόγιο σχέσης του Barrett-Lennard το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους πελάτες για να αξιολογήσουν τους θεραπευτές τους ως προς τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες του Rogers, δηλαδή την αναγνώριση, την ενσυναίσθηση, την απουσία όρων και τη συνέπεια (Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις αναγκαίες και ικανές συνθήκες και το θεραπευτικό αποτέλεσμα, η οποία είναι ανεξάρτητη από την εκπαίδευση και το θεωρητικό προσανατολισμό του θεραπευτή ή το πρόβλημα που εμφανίζει ο πελάτης (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Lambert & Barley, 2001).

Οι Bohart, Elliott, Greenberg & Watson (2002, στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005) σε μια μεταανάλυση 47 ερευνών για την ενσυναίσθηση από το 1961 ως το 2000 βρήκαν μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τα θετικά θεραπευτικά αποτελέσματα. Αντίστοιχα αποτελέσματα δείχνουν οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στη θετική αναγνώριση και τα θεραπευτικά αποτελέσματα (Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Αντιθέτως, οι έρευνες που εξετάζουν τη συνέπεια του θεραπευτή δεν δίνουν ξεκάθαρα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, πολλές έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνέπεια και τα θεραπευτικά αποτελέσματα, μερικές δε δείχνουν καμία σχέση ενώ λίγες υποδεικνύουν την ύπαρξη μιας αρνητικής σχέσης (Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι η συνέπεια δεν εξηγήθηκε από τον Rogers με την ίδια σαφήνεια όπως οι υπόλοιπες βασικές συνθήκες και για αυτό το λόγο οι θεραπευτές δυσκολεύονται να την υιοθετήσουν.

Πιο πρόσφατα, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες έχει ατονήσει και οι ερευνητές έχουν προτείνει άλλα μοντέλα παραγόντων που εξηγούν τη θεραπευτική αλλαγή. Ένα από αυτά τα μοντέλα είναι της θεραπευτικής συμμαχίας³, η οποία μελετάται σε πολλές σύγχρονες έρευνες διαδικασίας που καταδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα σε αυτή και το θεραπευτικό

³ Βλ. σελίδες 88-90 της παρούσας εργασίας.

αποτέλεσμα (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Lambert & Barley, 2001). Παρ' όλα αυτά, το μοντέλο της θεραπευτικής συμμαχίας και οι αναγκαίες και ικανές συνθήκες του Rogers δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες κατασκευές καθώς οι αναγκαίες και ικανές συνθήκες φαίνεται να είναι προαπαιτούμενα στοιχεία για την ανάπτυξη μιας θετικής θεραπευτικής συμμαχίας (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Oetzel & Scherer, 2003).

4.3 Η χρήση τεχνικών στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

Εξίσου σημαντικές με τις προαναφερθείσες δεξιότητες είναι οι τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας συντονιστής. Οι πιο συνηθισμένες τεχνικές στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά είναι οι δομημένες βιωματικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων και άλλα παιχνίδια, οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών και των θεραπευτικών παραγόντων που δρουν στο ομαδικό πλαίσιο (Liechtentritt & Shechtman, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, οι δομημένες δραστηριότητες χρησιμοποιούνται (α) για να προκαλέσουν το διάλογο και τη συμμετοχή των μελών, (β) για να επικεντρώσουν την ομάδα σε ένα θέμα, (γ) για να αλλάξουν την εστίαση της ομάδας, (δ) για να παρέχουν βιωματική μάθηση, (δ) για να αυξήσουν την ασφάλεια που βιώνουν τα μέλη εντός της ομάδας ή/και (ε) για να χαλαρώσουν τα μέλη (DeLucia-Waack, 1997a).

Οι συντονιστές θα πρέπει να επιλέγουν προσεκτικά τις δραστηριότητες κάθε συνάντησης καθώς η κάθε δραστηριότητα έχει έναν συγκεκριμένο σκοπό ή στόχους, απαιτεί συγκεκριμένα υλικά και χρόνο για την υλοποίησή της και χρειάζεται να έχει εγκαθιδρυθεί ένα συγκεκριμένο ομαδικό κλίμα για να εφαρμοστεί με επιτυχία (DeLucia-Waack, 1997a). Επίσης η κάθε δραστηριότητα είναι κατάλληλη για εφαρμογή σε συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης της ομάδας, για παράδειγμα, στις πρώτες συναντήσεις θα πρέπει να αποφεύγονται δραστηριότητες που απαιτούν έντονη αυτοαποκάλυψη των μελών (Furr, 2000).

Ένα σημαντικό λάθος που μπορεί να γίνει, είναι ο συντονιστής να επιλέξει μια δραστηριότητα που θεωρεί πολύ καλή και να προσπαθήσει να στήσει μια συνάντηση γύρω από αυτή. Κάτι τέτοιο θα πρέπει να αποφεύγεται και οι δραστηριότητες θα

πρέπει να επιλέγονται ανάλογα με τους επιμέρους στόχους κάθε συνάντησης (Furr, 2000).

Η επεξεργασία των δραστηριοτήτων έχει μεγάλη σημασία καθώς επιτρέπει στα μέλη μιας ομάδας να μετατρέψουν την εμπειρία που αποκόμισαν από την εκτέλεση της δραστηριότητας σε γνώση (DeLucia-Waack, 1997a). Κάθε δραστηριότητα μπορεί να υποστεί διαφορετική επεξεργασία, ανάλογα με τους στόχους που θέτει ο συντονιστής. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει επεξεργασία αυτής καθαυτής της δραστηριότητας, των αντιδράσεων που προκάλεσε στα μέλη, του τρόπου με τον οποίο επηρέασε την ομάδα, των σκέψεων, συναισθημάτων ή ενοράσεων που προκάλεσε ή του τρόπου με τον οποίο η δραστηριότητα συνδέεται με την καθημερινή ζωή των μελών (DeLucia-Waack, 1997a). Σε κάθε περίπτωση δε θα πρέπει ποτέ να παραλείπεται η επεξεργασία των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε κάθε συνάντηση⁴.

4.4 Το μοντέλο της συνδιευκόλυνσης

Συχνά, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα έχει δύο συντονιστές. Σε αυτή την περίπτωση, τα μέλη μαθαίνουν μέσα από την ύπαρξη δύο προοπτικών, οι συντονιστές βρίσκουν στήριξη και βοήθεια ο ένας στον άλλο και, στην περίπτωση της εποπτείας, ο επόπτης μπορεί να δουλέψει στενά με τον εκπαιδευόμενο συντονιστή παρέχοντάς του άμεση ανατροφοδότηση (Corey et al., 2010: 54).

Το μοντέλο της συνδιευκόλυνσης διαθέτει αρκετά πλεονεκτήματα, τα οποία οι Corey et al. (2010: 56-57) συνοψίζουν ως εξής:

1. Μειώνεται η πιθανότητα επαγγελματικής εξουθένωσης.
2. Είναι ευκολότερο να αντιμετωπιστούν διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν στην ομάδα, όπως για παράδειγμα η απελευθέρωση έντονων συναισθημάτων από ένα ή περισσότερα μέλη.
3. Αν χρειαστεί να απουσιάσει ένας συντονιστής, η ομάδα πραγματοποιεί τη συνάντηση με τον δεύτερο.

⁴ Βλ. σελίδες 35-36 της παρούσας εργασίας.

4. Διευκολύνεται η επαγγελματική εποπτεία καθώς μετά από κάθε συνάντηση οι δύο συντονιστές μπορούν να συζητήσουν για συναισθήματα ή αντιδράσεις που τους προκάλεσε η συνάντηση χωρίς να παραβιαστεί η εμπιστευτικότητα.
5. Μειώνεται η πιθανότητα να επηρεαστεί η ομάδα από την αντιμεταβίβαση ενός συντονιστή, αφού ο δεύτερος συντονιστής μπορεί να την εντοπίσει και να συζητήσει για αυτή με τον πρώτο.

Ως πιθανά μειονεκτήματα της συνδιευκόλυνσης, οι Corey et al. (2010: 58-59) αναφέρουν τα ακόλουθα:

1. Εάν οι συντονιστές συζητούν σπάνια μεταξύ τους, προκύπτουν προβλήματα συγχρονισμού, όπως, για παράδειγμα, μπορεί να θέτουν διαφορετικούς στόχους προκαλώντας σύγχυση στην ομάδα.
2. Αν υπάρχει ανταγωνισμός και αντιζηλία μεταξύ των συντονιστών, η ομάδα επηρεάζεται αρνητικά.
3. Αν οι συντονιστές δεν σέβονται και δεν εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, δεν μπορούν να εμπιστεύονται ο ένας τις παρεμβάσεις του άλλου.
4. Υπάρχει η περίπτωση ο ένας από τους δύο συντονιστές να πάρει το μέρος κάποιου ή κάποιων από τα μέλη εναντίον του δεύτερου συντονιστή.
5. Συντονιστές που έχουν στενή σχέση μεταξύ τους μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα αν χρησιμοποιήσουν το χρόνο της συνάντησης για να επιλύσουν μεταξύ τους προβλήματα ή διαφωνίες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η επιλογή του συν-συντονιστή έχει μεγάλη σημασία, καθώς αν οι δύο συντονιστές δεν συνεργάζονται καλά επηρεάζουν αρνητικά την ομάδα (Corey et al., 2010: 55. Riva, Wachtel & Laskey, 2004). Όντως, οι δυσκολίες στο μοντέλο της συνδιευκόλυνσης προέρχονται από προβλήματα σχέσεων ανάμεσα στους δύο συντονιστές, όπως είναι η διαπροσωπική σύγκρουση, ο ανταγωνισμός και η υπερβολική εξάρτηση. Οι δύο συντονιστές δε θα είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους αν δεν μπορέσουν να επιλύσουν τα προβλήματα αυτά ή να αποδεχτούν τη διαφορετική προοπτική που έχει ο καθένας. Για να δουλέψει θετικά η συνδιευκόλυνση, οι δύο συντονιστές θα πρέπει να έχουν αμοιβαίο σεβασμό,

κοινή άποψη για θέματα που αφορούν την ομάδα και να είναι πρόθυμοι να συζητούν ο ένας με τον άλλο για την ομάδα και τη μεταξύ τους σχέση (Corey et al., 2010: 56).

Β' Κεφάλαιο:

Θεωρητικό πλαίσιο για τις ομαδικές διαδικασίες

5. Ορισμός των ομαδικών διαδικασιών

Η περιγραφή και η κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στις ομάδες έχει μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών ώστε τα μέλη των ομάδων να μπορούν να επωφεληθούν τα μέγιστα από αυτές (Kivlighan & Arseneau, 2009).

Ένα πρόβλημα που σχετίζεται με την έρευνα των ομαδικών διαδικασιών είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του όρου «ομαδική διαδικασία». Άλλες φορές, οι ερευνητές διατυπώνουν στις μελέτες τους ένα σαφή ορισμό, ο οποίος όμως δε λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα των ομαδικών φαινομένων, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν σε επίπεδο δύο ή περισσότερων ατόμων (μικρο-επίπεδο) και στο επίπεδο της ομάδας (μακρο-επίπεδο) (Brown, 2003).

Οι ορισμοί των ομαδικών διαδικασιών μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το σημείο στο οποίο δίνουν έμφαση. Υπάρχουν ορισμοί της ομαδικής διαδικασίας με βάση (α) τη δομή (δηλαδή τον τρόπο οργάνωσης μιας ομάδας), (β) τη δράση (δηλαδή το τι συμβαίνει στην ομάδα), (γ) την αλληλεπίδραση και (δ) τους τύπους (Brown, 2003).

Η Brown (2003: 228) ορίζει την ομαδική διαδικασία ως την *«εδώ-και-τώρα εμπειρία στην ομάδα η οποία περιγράφει το πώς λειτουργεί η ομάδα, την ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στα μέλη και ανάμεσα στα μέλη και τον συντονιστή (ή τους συντονιστές), τις συναισθηματικές εμπειρίες και αντιδράσεις της ομάδας και τις ισχυρότερες επιθυμίες και φόβους της ομάδας»*. Ο παραπάνω ορισμός θέτει τέσσερις προϋποθέσεις: (α) ότι η διαδικασία λαμβάνει χώρα στο εδώ-και-τώρα, (β) ότι περιλαμβάνει τις παρούσες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη και τον συντονιστή και των μελών μεταξύ τους, (γ) ότι έχουμε πρόσβαση και δίνουμε νόημα στις ομαδικές διαδικασίες μέσα από τις αντιδράσεις, τις απαντήσεις και τα συναισθήματα που παρατηρούνται στην ομάδα και (δ) ότι η διαδικασία λαμβάνει χώρα τόσο στο μικρο-επίπεδο όσο και στο μακρο-επίπεδο.

Ουσιαστικά, με βάση τον ορισμό της Brown, ο όρος «ομαδική διαδικασία» περιγράφει τι συμβαίνει συνολικά μέσα στην ομάδα και πώς αυτό επηρεάζει το κάθε μέλος συνειδητά ή ασυνείδητα. Επομένως, ως ομαδικές διαδικασίες μπορούν να

θεωρηθούν οι θεραπευτικοί παράγοντες, το ομαδικό κλίμα και η θεραπευτική συμμαχία οι οποίες μελετώνται στην παρούσα εργασία.

6. Θεραπευτικοί παράγοντες

Η μελέτη των ομαδικών διαδικασιών και πιο συγκεκριμένα των παραγόντων που συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα των ομάδων έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές. Το 1963 οι Berzon, Pious & Parson (1963 στο Kivlighan & Arseneau, 2009) αξιοποίησαν τα κρίσιμα συμβάντα, δηλαδή τα σημαντικότερα γεγονότα στη διάρκεια μιας ομαδικής θεραπείας για να αναπτύξουν μια λίστα οκτώ διαδικασιών αλλαγής. Η μεγάλη τομή όμως στη μελέτη των ομαδικών διαδικασιών συντελέστηκε με την ανάπτυξη ενός μοντέλου δώδεκα διαδικασιών αλλαγής από τον Yalom. Ο Yalom ονόμασε αυτές τις διαδικασίες *θεραπευτικούς παράγοντες* (Yalom, 2006) και υπήρξε ο πρώτος ο οποίος τους εξέτασε συστηματικά (Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997).

Ο Yalom θεωρεί ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες είναι οι μηχανισμοί αλλαγής στην ομαδική θεραπεία (Shechtman, 2003) και τους ορίζει ως *«τα στοιχεία της ομαδικής θεραπείας που συμβάλουν στη βελτίωση της κατάστασης του ασθενούς και αποτελούν λειτουργία των δράσεων του ομαδικού θεραπευτή, των υπόλοιπων μελών της ομάδας και του ίδιου του ασθενούς»* (Nitza, 2011). Οι θεραπευτικοί παράγοντες εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα βοηθάει τα μέλη της (Shechtman & Gluk, 2005).

Η μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι επιδράσεις της θεραπευτικής εμπειρίας μπορούν να μελετηθούν εξετάζοντας την αντίληψη που έχει ο κάθε πελάτης για τη θεραπεία. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην ιδέα ότι το κάθε άτομο ερμηνεύει τον διαπροσωπικό του κόσμο και τις εμπειρίες του με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο και ότι η συμπεριφορά του επηρεάζεται από αυτή την εξατομικευμένη διαδικασία απόδοσης νοήματος. Επομένως, μέσα από την κατανόηση της αντίληψης του πελάτη για τα θεραπευτικά γεγονότα, αποκαλύπτονται οι μεταβλητές που οδηγούν στο θεραπευτικό αποτέλεσμα (MacKenzie, 1987).

Για τη μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων έχουν αξιοποιηθεί δύο ερευνητικές στρατηγικές: (α) αναδρομικές μελέτες με τη χορήγηση ερωτηματολογίων μετά τη λήξη των ομάδων στα οποία τα μέλη αξιολογούν προτάσεις σχετικά με την εμπειρία τους στην ομάδα και (β) σύγχρονες μελέτες στις οποίες τα μέλη συμπληρώνουν αναφορές κρίσιμων συμβάντων στο τέλος κάθε συνάντησης, οι οποίες

στη συνέχεια ταξινομούνται σε προκαθορισμένες κατηγορίες από ανεξάρτητους κριτές (MacKenzie, 1987).

Η πρώτη στρατηγική αξιοποιήθηκε για τη μελέτη της ταξινόμιας των θεραπευτικών παραγόντων που ανέπτυξε ο Yalom, ενώ στη συνέχεια οι Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd & Thermen (1979) αξιοποίησαν τη δεύτερη στρατηγική για να αναπτύξουν μια γενικότερη ταξινόμια θεραπευτικών παραγόντων που στηριζόταν στην ερευνητική πρακτική.

6.1 Η ταξινόμια του Yalom

Ο Yalom (2006) περιέγραψε αρχικά δώδεκα θεραπευτικούς παράγοντες, όμως πρόσφατα αναθεώρησε την ταξινόμια του αναλύοντας έντεκα παράγοντες που αποτελούν τις προϋποθέσεις για τη θεραπευτική αλλαγή στα μέλη των ομάδων και ενισχύουν τη λειτουργία της ομάδας και την ανάπτυξη των μελών (βλ. Πίνακα 3). Οι έντεκα παράγοντες είναι η καθολικότητα, η ενστάλαξη ελπίδας, ο αλτρουισμός, η μιμητική συμπεριφορά, η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, η μετάδοση πληροφοριών, η διαπροσωπική μάθηση, η συνεκτικότητα της ομάδας, η κάθαρση, η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένειας) και οι υπαρξιακοί παράγοντες (Yalom, 2006).

Οι θεραπευτικοί παράγοντες λειτουργούν διαφορετικά σε κάθε ομάδα, ανάλογα με το σκοπό της, και διαφορετικά σε κάθε άτομο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του. Επίσης, οι θεραπευτικοί παράγοντες είναι αλληλοεξαρτώμενοι, παρά το γεγονός ότι περιγράφονται ξεχωριστά (Yalom, 2006: 26).

Στη συνέχεια περιγράφεται η λειτουργία των έντεκα θεραπευτικών παραγόντων του Yalom στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.

6.1.1 Καθολικότητα.

Καθολικότητα έχουμε όταν τα μέλη αναγνωρίζουν ότι μοιράζονται παρόμοια προβλήματα, συναισθήματα και σκέψεις με άλλα άτομα, γεγονός που τα ανακουφίζει

και μειώνει το αίσθημα απομόνωσης που βιώνουν (Brown, 2011: 117. Yalom, 2006: 32). Ο παράγοντας αυτός απαντάται συχνά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες καθώς τα μέλη συνήθως έχουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, για παράδειγμα μπορεί να είναι της ίδιας ηλικίας ή να έχουν τα ίδια προβλήματα. Καθώς τα μέλη αναγνωρίζουν τις ομοιότητές τους αυξάνεται το επίπεδο συνοχής της ομάδας και τα μέλη εργάζονται πιο παραγωγικά για την επίτευξη των στόχων τους και της ομάδας (Brown, 2011: 118-119. Corey et al., 2010: 251).

Οι έρευνες που εξετάζουν τη σημασία της καθολικότητας προσφέρουν ασαφή αποτελέσματα τα οποία οφείλονται (α) σε προβλήματα στο λειτουργικό ορισμό της ομαδικής συνοχής στις έρευνες, (β) σε διαφοροποιήσεις στον τρόπο μέτρησης και ανάλυσης της ομαδικής συνοχής από τους ερευνητές και (γ) στις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη στατική και τη δυναμική αντίληψη της ομαδικής συνοχής (Kivlighan & Lilly, 1997).

6.1.2 Συνεκτικότητα.

Ο Yalom υποστηρίζει ότι η κατάλληλη θεραπευτική σχέση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη έκβαση μιας θεραπείας. Στην περίπτωση της ομαδικής θεραπείας, η θεραπευτική σχέση περιλαμβάνει τη σχέση ανάμεσα στον συντονιστή και τα μέλη καθώς και των μελών μεταξύ τους (Yalom, 2006: 94-95). Η συνεκτικότητα (ή ομαδική συνοχή) αναφέρεται στην έλξη που αισθάνεται το κάθε μέλος προς την ομάδα και τα υπόλοιπα μέλη. Καθώς τα μέλη μοιράζονται τις εμπειρίες τους και ανακαλύπτουν τις μεταξύ τους ομοιότητες, η συνοχή της ομάδας αυξάνεται και τα μέλη αρχίζουν να αισθάνονται άνετα στην ομάδα, της προσδίνουν αξία και σταδιακά εμπιστεύονται, νοιάζονται, ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν περισσότερο το ένα το άλλο (Brown, 2011: 118. Kivlighan & Lilly, 1997).

Τα μέλη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι πιθανό να γνωρίζονται εκ των προτέρων, για παράδειγμα μπορεί να είναι μαθητές της ίδιας τάξης. Αυτό μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στην ομαδική συνοχή. Από τη μία πλευρά, τα μέλη μιας τέτοιας ομάδας γνωρίζουν ήδη τις ομοιότητές τους και η ομάδα μπορεί να αποκτήσει συνοχή ευκολότερα. Από την άλλη πλευρά, τα μέλη της ομάδας που δεν γνωρίζονται μπορεί να αισθάνονται απομονωμένα και είναι πιθανό να δημιουργηθεί

μια κλίκα εντός της ομάδας. Στην χειρότερη περίπτωση, μπορεί να δημιουργηθεί ένταση ανάμεσα στα μέλη και η ομάδα να μην μπορεί να λειτουργήσει (Brown, 2011: 121-122).

Ο Yalom (2006: 96) υποστηρίζει ότι η συνεκτικότητα αποτελεί θεραπευτική δύναμη και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσουν οι υπόλοιποι θεραπευτικοί παράγοντες. Επιπλέον, η συνεκτικότητα σχετίζεται με την παραμονή των μελών στην ομάδα, με μεγαλύτερη ανάπτυξη της ομάδας, με περισσότερη αυτοαποκάλυψη των μελών και με μεγαλύτερη ψυχική ανακούφιση (Yalom, 2006: 115-122).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει ότι η συνεκτικότητα αποτελεί μία πλευρά μιας γενικότερης και πολυδιάστατης κατασκευής της δομής ή ατμόσφαιρας της ομάδας. Παρ' όλα αυτά, η συνεκτικότητα συνήθως μελετάται μεμονωμένα με αποτέλεσμα να προκύπτουν αντιφατικά αποτελέσματα. Αυτή η αντίφαση αίρεται όταν η ομαδική ατμόσφαιρα μελετάται (α) πολυδιάστατα, δηλαδή όταν μελετώνται διαστάσεις όπως η σύγκρουση εντός της ομάδας και όχι μόνο η συνοχή της ομάδας αλλά και (β) διαχρονικά, δηλαδή όταν μελετώνται οι μεταβολές της ομαδικής ατμόσφαιρας καθώς αναπτύσσεται η ομάδα (Kivlighan & Lilly, 1997).

6.1.3 Ενστάλαξη ελπίδας.

Όταν τα μέλη αντιλαμβάνονται ότι άλλα άτομα βελτιώνονται και ξεπερνούν τις δυσκολίες τους, αυξάνεται το αίσθημα ελπίδας που βιώνουν ότι η αλλαγή είναι εφικτή (Brown, 2011: 117. Corey et al., 2010: 252). Η ενστάλαξη ελπίδας είναι πιθανό να εμφανιστεί σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες οι οποίες έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Η ελπίδα δίνει στα μέλη την αυτοπεποίθηση να συνεχίσουν να προσπαθούν να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες τους και αναπτύσσεται μέσα από την παρουσίαση παραδειγμάτων του τρόπου με τον οποίο η ομάδα έχει βοηθήσει άλλα άτομα αλλά και του τρόπου με τον οποίο μπορεί να βοηθήσει τα συγκεκριμένα μέλη (Brown, 2011: 120. Corey et al., 2010: 252. Yalom, 2006: 31).

6.1.4 Αλτρουισμός.

Ο αλτρουισμός εμφανίζεται όταν τα μέλη προσφέρουν στους άλλους χωρίς να περιμένουν αναγνώριση ή ανταπόδοση (Brown, 2011: 117). Ο παράγοντας αυτός είναι δύσκολο να ανιχνευτεί, όμως είναι πολύ σημαντικός για τα άτομα που αισθάνονται αβοήθητα ή απομονωμένα. Τα παιδιά επωφελούνται όταν αναγνωρίζουν ότι μπορούν να προσφέρουν κάτι αξίας στους άλλους. Είναι καλό ο ίδιος ο συντονιστής να είναι παράδειγμα αλτρουισμού και να ενισχύει τον αλτρουισμό εκ μέρους των μελών (Brown, 2011: 119).

6.1.5 Μιμητική συμπεριφορά.

Πολλές ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν βασικό στόχο τη διδασκαλία νέων τρόπων συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Η μίμηση συμπεριφορών του συντονιστή αποτελεί μια ισχυρή μέθοδο διδασκαλίας νέων συμπεριφορών (Brown, 2011: 119). Επιπρόσθετα, τα μέλη των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων μαθαίνουν μιμούμενα τον τρόπο που συμπεριφέρονται και λύνουν τα προβλήματά τους τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010: 69).

6.1.6 Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης.

Ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται σε όλες τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, ανεξάρτητα από τους στόχους τους, όμως θα πρέπει να προβάλλεται ιδιαίτερα όταν στόχος της ομάδας είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο συντονιστής έχει την ευθύνη να προβάλλει τον παράγοντα αυτό στις ομάδες και να ενισχύει τα μέλη κάθε φορά που μαθαίνουν μια νέα δεξιότητα και την εξασκούν στην ομάδα (Brown, 2011: 120).

6.1.7 Μετάδοση πληροφοριών.

Η μετάδοση πληροφοριών έχει κεντρική θέση στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες καθώς ένα από τα βασικά καθήκοντα του συντονιστή είναι να παρέχει γνώσεις που να

ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξη των μελών και να τα βοηθούν να επιλύσουν τα προβλήματά τους. Παράλληλα, ο συντονιστής θα πρέπει να ενθαρρύνει τα μέλη να μοιραστούν τις γνώσεις τους με την ομάδα με κατάλληλο τρόπο, αποφεύγοντας δηλαδή την παροχή συμβουλών (Brown, 2011: 117-120).

6.1.8 Διαπροσωπική μάθηση.

Η διαπροσωπική μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από την εποικοδομητική ανατροφοδότηση που δέχεται ένα μέλος μιας ομάδας και η οποία του επιτρέπει να αποκτήσει επίγνωση της επίδρασης που έχει η συμπεριφορά του στους άλλους και να πραγματοποιήσει κατάλληλες αλλαγές (Brown, 2011: 121. Yalom, 2006: 86).

Η διαπροσωπική μάθηση λαμβάνει χώρα σε οποιαδήποτε ψυχοεκπαιδευτική ομάδα (Βασιλόπουλος κ.ά., 2010: 69), όμως έχει ιδιαίτερη σημασία στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που θέτουν ως βασικό στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Brown, 2011: 121). Οι συντονιστές θα πρέπει να προβάλλουν τη διαπροσωπική μάθηση και να την αξιοποιούν κατάλληλα (Brown, 2011: 121).

6.1.9 Κάθαρση.

Η απελευθέρωση καταπιεσμένων συναισθημάτων παράγει ανακούφιση και οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτεπίγνωση (Brown, 2011: 118. Corey et al., 2010: 255). Η κάθαρση δεν μπορεί να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμες αλλαγές από μόνη της, αλλά τα μέλη χρειάζεται να την κατανοήσουν και να την επεξεργαστούν, δηλαδή να μιλήσουν για τα έντονα συναισθήματα που βίωσαν και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν πώς τα επηρεάζουν στην καθημερινότητά τους (Corey et al., 2010: 255. Yalom, 2006: 141, 315).

Οι περισσότερες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν προκαλούν τέτοιες συναισθηματικές αντιδράσεις στα μέλη. Επιπρόσθετα, η εκδήλωση τόσο έντονων αντιδράσεων μπορεί να είναι καταστρεπτική για τους στόχους της ομάδας και την ασφάλεια των μελών. Για αυτό το λόγο, ο συντονιστής θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί ώστε να μπορεί να χειρίζεται εποικοδομητικά την κάθαρση (Brown, 2011: 122. Βασιλόπουλος κ.ά., 2010: 70).

6.1.10 Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένειας).

Κάθε ομάδα μοιάζει με μια οικογένεια και είναι πιθανό τα μέλη να εκδηλώσουν συμπεριφορές οι οποίες αναπαράγουν τα πρότυπα συμπεριφοράς εντός της οικογένειάς τους. Μέσα από την επεξεργασία αυτών των συμπεριφορών στην ομάδα τα μέλη μαθαίνουν πώς οι οικογενειακές εμπειρίες συμβάλουν στον τρόπο που συμπεριφέρονται και σχετίζονται με τους άλλους. Έτσι τα μέλη αναπτύσσουν νέους και πιο παραγωγικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Brown, 2011: 118. Yalom, 2006: 151. Βασιλόπουλος κ.ά., 2010: 67).

Αυτός ο παράγοντας δε σχετίζεται με τους στόχους των περισσότερων ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Επιπλέον, συνήθως οι συντονιστές δεν έχουν την εμπειρία ή την εκπαίδευση για να χειριστούν αποτελεσματικά τον παράγοντα αυτόν, ενώ ο χρόνος διάρκειας των ομάδων συνήθως δεν επιτρέπει κάτι τέτοιο (Brown, 2011: 122).

6.1.11 Υπαρξιακοί παράγοντες.

Οι υπαρξιακοί παράγοντες αφορούν βασικές ανησυχίες, όπως για παράδειγμα η μοναξιά και ο θάνατος και υπάρχουν σε όλες τις ομάδες. Για να λειτουργήσουν θεραπευτικά θα πρέπει τα μέλη ή/και ο συντονιστής να τους αναγνωρίσουν και να τους αντιμετωπίσουν, γεγονός που σπάνια συμβαίνει στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Επιπλέον, ο συντονιστής θα πρέπει να έχει κατάλληλη εκπαίδευση και εμπειρία για να μπορέσει να τους χειριστεί με αποτελεσματικότητα (Brown, 2011: 123).

Ο Yalom πραγματοποίησε μία από τις πρώτες αναδρομικές μελέτες για τους θεραπευτικούς παράγοντες με δείγμα 20 πελάτες που είχαν ολοκληρώσει με επιτυχία την ομαδική θεραπεία τους. Για την έρευνα χρησιμοποίησε ένα εργαλείο 60 προτάσεων δακτυλογραφημένων σε κάρτες τις οποίες οι πελάτες καλούνταν να κατατάξουν σε στήλες, ανάλογα με τη σημασία που είχε για αυτούς στη διάρκεια της θεραπείας τους το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Οι προτάσεις βασιζόνταν σε 12 κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων που ο Yalom είχε αναπτύξει με βάση τη

βιβλιογραφία και την κλινική εμπειρία του (Yalom, 2006: 130-131). Αυτή η λίστα θεραπευτικών παραγόντων (βλ. Πίνακα 3) αποτέλεσε τη βάση για πολλές μεταγενέστερες έρευνες (MacKenzie, 1987).

Οι αρχικές κατηγορίες του Yalom επιβεβαιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό από έρευνες με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης (επιβεβαιώθηκαν οι 9 από τις 12 κατηγορίες) (MacKenzie, 1987). Στο πιο πρόσφατο έργο του ο Yalom αναθεώρησε τις κατηγορίες του, σε συμφωνία με τα ευρήματα των ερευνών, πραγματοποιώντας τις αλλαγές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 (Yalom, 2006: 130-131).

Πίνακας 3: Οι θεραπευτικοί παράγοντες του Yalom

Οι αρχικοί δώδεκα παράγοντες	Οι αναθεωρημένοι έντεκα παράγοντες
1. Αλτρουισμός	→ 1. Αλτρουισμός
2. Συνεκτικότητα	→ 2. Συνεκτικότητα
3. Καθολικότητα	→ 3. Καθολικότητα
4. Διαπροσωπική μάθηση – πρόσληψη	} → 4. Διαπροσωπική μάθηση
5. Κατανόηση του εαυτού	
6. Διαπροσωπική μάθηση – παραγωγή	→ 5. Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης
7. Καθοδήγηση	→ 6. Μετάδοση πληροφοριών
8. Κάθαρση	→ 7. Κάθαρση
9. Μιμητική συμπεριφορά	→ 8. Ταύτιση
10. Οικογενειακή επαναδιαδραμάτιση	→ 9. Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας
11. Ενστάλαξη ελπίδας	→ 10. Ενστάλαξη ελπίδας
12. Υπαρξιακοί παράγοντες	→ 11. Υπαρξιακοί παράγοντες

Πηγή: Yalom, 2006: 130-131

6.2 Η ταξινόμια των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd & Themen

Οι Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd & Themen (1979), με βάση την αρχική ταξινόμια των δώδεκα θεραπευτικών παραγόντων του Yalom, πρότειναν ένα

αθεωρητικό πλαίσιο δέκα θεραπευτικών παραγόντων (βλ. Πίνακα 4) το οποίο χρησιμοποιείται στις σύγχρονες έρευνες για τη διερεύνηση της εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων στις ομαδικές παρεμβάσεις (Kivlighan & Arseneau, 2009. MacKenzie, 1987). Στην κατηγοριοποίηση των Bloch et al. οι δύο διαπροσωπικές κατηγορίες του Yalom συνενώνονται σε μία, ο παράγοντας της ταύτισης αντικαθίσταται από τη μάθηση διά αντιπροσώπου, προστίθεται η κατηγορία της αυτοαποκάλυψης και αφαιρούνται οι κατηγορίες της οικογενειακής επαναδιαδραμάτισης και των υπαρξιακών παραγόντων (Kivlighan & Goldfine, 1991. MacKenzie, 1987).

Πίνακας 4: Οι θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd & Themen (1979)

Παράγοντες των Bloch et al.	Κατηγορία	Ορισμός
Αποδοχή	Συναισθηματική	Ο πελάτης αισθάνεται ότι του δίνουν αξία και υποστήριξη, ότι τον κατανοούν και τον φροντίζουν και/ή έχει την αίσθηση ότι ανήκει στην ομάδα.
Αλτρουισμός	Συμπεριφορική	Ο πελάτης αισθάνεται καλύτερα για τον εαυτό του βοηθώντας τα άλλα μέλη.
Κάθαρση	Συναισθηματική	Ο πελάτης νιώθει ανακούφιση μέσα από την απελευθέρωση συναισθημάτων για γεγονότα της ζωής του ή για τα άλλα μέλη.
Καθοδήγηση	Γνωστική	Ο πελάτης δέχεται χρήσιμες πληροφορίες ή συμβουλές από τους άλλους.
Ενστάλαξη ελπίδας	Συναισθηματική	Ο πελάτης αισθάνεται αισιόδοξος για την πρόοδό του ή τη δυναμική του πρόοδο.
Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις	Συμπεριφορική	Ο πελάτης προσπαθεί να διαμορφώσει εποικοδομητικές και προσαρμοστικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
Αυτοαποκάλυψη	Συμπεριφορική	Ο πελάτης αποκαλύπτει προσωπικές πληροφορίες στην ομάδα.
Αυτοκατανόηση	Γνωστική	Ο πελάτης μαθαίνει κάτι σημαντικό για τον εαυτό του.
Καθολικότητα	Γνωστική	Ο πελάτης αναγνωρίζει ότι μοιράζεται αντίστοιχα προβλήματα με άλλα μέλη της ομάδας.
Μάθηση διά αντιπροσώπου	Γνωστική	Ο πελάτης βιώνει κάτι που έχει αξία για τον ίδιο μέσα από την παρατήρηση των άλλων μελών της ομάδας.

Πηγές: Kivlighan & Goldfine, 1991. MacKenzie, 1987

Οι δέκα θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch et al. (1979) μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε υψηλότερες ιεραρχίες: (α) η αποδοχή, η κάθαρση και η ενστάλαξη ελπίδας αποτελούν *συναισθηματικές* διαδικασίες αλλαγής γιατί αφορούν την έκφραση συναισθημάτων, (β) η καθοδήγηση, η αυτοκατανόηση, η καθολικότητα και η μάθηση διά αντιπροσώπου είναι *γνωστικές* διαδικασίες επειδή η λειτουργία τους σχετίζεται με τη σκέψη και (γ) ο αλτρουισμός, η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και η αυτοαποκάλυψη είναι *συμπεριφορικές* διαδικασίες γιατί αφορούν τη μάθηση μέσω της δράσης (Kivlighan & Arseneau, 2009. Kivlighan & Goldfine, 1991. Nitza, 2011).

Οι Bloch et al. (1979) για τον ορισμό των θεραπευτικών παραγόντων τους στηρίχθηκαν στη μεθοδολογία των κρίσιμων συμβάντων η οποία επιτρέπει την εξέταση των διακυμάνσεων της σημασίας κάθε παράγοντα για τα μέλη καθώς αναπτύσσεται η ομάδα. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία αυτή, τα μέλη στη λήξη κάθε συνάντησης, καταγράφουν εν συντομία τα γεγονότα που ήταν σημαντικά για αυτά κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Αυτές οι αναφορές στη συνέχεια ταξινομούνται από ανεξάρτητους κριτές σε προκαθορισμένες κατηγορίες (MacKenzie, 1987).

Ο MacKenzie (1987) υποστήριξε ότι ένας περιορισμός της κατηγοριοποίησης των Bloch et al. (1979) είναι το γεγονός ότι κάποιες κατηγορίες υπερκαλύπτουν η μία την άλλη. Πιο συγκεκριμένα, ο MacKenzie (1987) πρότεινε ότι υπάρχει αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στους παράγοντες (α) της αυτοκατανόησης, της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις και της μάθησης διά αντιπροσώπου, (β) της κάθαρσης και της αυτοαποκάλυψης και (γ) της αποδοχής, της ενστάλαξης ελπίδας και της καθολικότητας. Ο MacKenzie (1987) πρότεινε την ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων σε ευρύτερες κατηγορίες τις οποίες ονόμασε: ψυχολογική εργασία, αυτοαποκάλυψη και ηθικό και υποστήριξε ότι η ταξινόμηση των Bloch et al. (1979) είναι πιθανό να μην είναι εξαντλητική. Επιπλέον πρότεινε να δοθούν καλύτεροι εννοιολογικοί ορισμοί για κάθε μία από τις κατηγορίες ώστε να μην αλληλοεπικαλύπτονται (όπως για παράδειγμα η κάθαρση και η αυτοαποκάλυψη ή η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και η μάθηση διά αντιπροσώπου). Ο MacKenzie (1987) άσκησε κριτική και στο γεγονός ότι η ταξινόμηση των Bloch et al. (1979) αγνοεί (α) αρνητικά θέματα, τα οποία αναφέρονται συχνά από τα μέλη στα ερωτηματολόγια των κρίσιμων συμβάντων και (β) τα κρίσιμα συμβάντα που περιλαμβάνουν γενικά θέματα και όχι συγκεκριμένα συμβάντα στην ομάδα. Τέλος, ο MacKenzie (1987)

πρότεινε να δημιουργηθούν κατηγορίες που να είναι κατάλληλες για όλους τους τύπους ομάδων ώστε να μπορεί να γίνεται σύγκριση (για παράδειγμα η κατηγορία «καθοδήγηση» θεωρείται ότι δεν είναι ικανοποιητική στην περίπτωση που πραγματοποιούνται περισσότερο κατευθυντικές ομαδικές προσεγγίσεις).

6.3 Ευρύτερες ταξινομίες

Σε απάντηση στην κριτική που ασκήθηκε στις ταξινομίες θεραπευτικών παραγόντων [όπως αυτή του MacKenzie (1987) η οποία περιγράφηκε προηγουμένως], κάποιοι ερευνητές πρότειναν ευρύτερες κατηγοριοποιήσεις των θεραπευτικών παραγόντων. Οι Kivlighan, Multon & Brossart (1996) ανέπτυξαν την Κλίμακα Βοηθητικών Στιγμών στην Ομαδική Συμβουλευτική (Group Counseling Helpful Impacts Scales) για την κατηγοριοποίηση των κρίσιμων συμβάντων σε θεραπευτικούς παράγοντες ανάλογα με το πόσο βοηθητικό ή σημαντικό βλέπει ένα συμβάν ο πελάτης για τη θεραπεία του.

Οι ερευνητές, εφαρμόζοντας παραγοντική ανάλυση, κατέληξαν σε μια ταξινομία τεσσάρων κατηγοριών θεραπευτικών παραγόντων: (α) συναισθηματική επίγνωση-ενόραση, (β) σχέση-κλίμα, (γ) εστίαση στον εαυτό/στους άλλους και (δ) αναγνώριση προβλήματος-αλλαγή. Η ταξινομία αυτή περιλαμβάνει μια διάκριση (α) ανάμεσα στη γνωστική και τη συναισθηματική έμφαση στις ομάδες και (β) ανάμεσα στην εστίαση στην ενόραση ή την υποστήριξη. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους θεραπευτικούς παράγοντες που αναφέρονται σε ισχυρές συναισθηματικές εμπειρίες που σχετίζονται με την ενόραση. Η δεύτερη αφορά τους θεραπευτικούς παράγοντες που αναφέρονται στη διαμόρφωση και τη δημιουργία σχέσεων στην ομάδα. Η τρίτη αναφέρεται στη διαπροσωπική μάθηση και η τέταρτη στην επίλυση προβλημάτων και στη συμπεριφορική αλλαγή (Shechtman & Gluk, 2005).

Με βάση την παραπάνω ταξινομία προκύπτουν τέσσερις τύποι ομάδων: (α) συναισθηματικής υποστήριξης, (β) συναισθηματικής ενόρασης, (γ) γνωστικής υποστήριξης και (δ) γνωστικής ενόρασης. Κάθε τύπος ομάδας θεωρεί σημαντικούς διαφορετικούς θεραπευτικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, στις ομάδες συναισθηματικής υποστήριξης τα μέλη αξιολογούν ως πιο σημαντικούς παράγοντες

την αποδοχή, την ενστάλαξη ελπίδας και την καθολικότητα και ως λιγότερο σημαντικούς την καθοδήγηση και τη μάθηση διά αντιπροσώπου. Στις ομάδες συναισθηματικής ενόρασης, τα μέλη θεωρούν ως πιο σημαντικούς τους παράγοντες της αποδοχής, της κάθαρσης, της διαπροσωπικής μάθησης και της αυτοκατανόησης και ως λιγότερο σημαντικούς τους παράγοντες της καθοδήγησης και της μάθησης διά αντιπροσώπου. Στις ομάδες γνωστικής υποστήριξης τα μέλη αναγνωρίζουν ως πιο σημαντικούς παράγοντες την καθοδήγηση και τη μάθηση διά αντιπροσώπου και ως λιγότερο σημαντικό παράγοντα την αυτοκατανόηση. Τέλος, στις ομάδες γνωστικής ενόρασης, τα μέλη θεωρούν πιο σημαντικούς τους θεραπευτικούς παράγοντες της διαπροσωπικής μάθησης, της αυτοκατανόησης και της μάθησης διά αντιπροσώπου.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ανήκουν στις ομάδες γνωστικής υποστήριξης και γνωστικής ενόρασης καθώς δίνουν έμφαση στη μάθηση διά αντιπροσώπου, τη διαπροσωπική μάθηση, την καθοδήγηση και την αυτοκατανόηση (DeLucia-Waack, 2006: 76).

6.4 Σημασία των θεραπευτικών παραγόντων

Η κατανόηση της σημασίας που έχουν οι θεραπευτικοί παράγοντες για κάθε τύπο ομάδας επιτρέπει στους συντονιστές να επιλέγουν ποιους τύπους αλληλεπίδρασης να ενισχύσουν ή να αποφύγουν στις ομάδες, ανάλογα με τους στόχους που θέτουν, το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας και το είδος της (MacKenzie, 1987).

Ο Yalom (2006) υποστήριξε ότι η σημασία ενός θεραπευτικού παράγοντα εξαρτάται από τον τύπο της ομάδας, το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται και από τις ατομικές διαφορές των μελών. Αναφορικά με τις ατομικές διαφορές ο Yalom (2006) πρότεινε ότι η ηλικία, το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο δεν επηρεάζουν την αξία που αποδίδουν τα μέλη των ομάδων στους θεραπευτικούς παράγοντες, ενώ αντίθετα το επίπεδο λειτουργίας του πελάτη, η διάγνωσή του και ο τύπος του προβλήματος που φέρει είναι σημαντικές. Έρευνες σε παιδιά και εφήβους επιβεβαιώνουν ότι το φύλο δεν επηρεάζει τους θεραπευτικούς παράγοντες που τα

μέλη κρίνουν ως πιο σημαντικούς στις ομάδες (Shechtman, 2007. Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997. Shechtman & Gluk, 2005).

Οι πρώτες έρευνες που μελέτησαν τους θεραπευτικούς παράγοντες στις ομάδες έδειξαν ότι οι παράγοντες που τα μέλη των ομάδων θεωρούν ως πιο σημαντικούς είναι η κάθαρση, η διαπροσωπική μάθηση – πρόσληψη, η κατανόηση του εαυτού και η συνεκτικότητα (Shechtman, 2003. MacKenzie, 1987). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν ψυχολογικές διαστάσεις και τη συνοχή της ομάδας και υποδεικνύουν ότι η ομαδική συνοχή αποτελεί το κλειδί για την αποτελεσματική ομαδική εργασία. Οι παράγοντες που σχετίζονται με θέματα ηθικού των μελών όπως η διαπροσωπική μάθηση – παραγωγή, η καθολικότητα, ο αλτρουισμός, η ενστάλαξη ελπίδας και οι υπαρξιακοί παράγοντες φαίνεται ότι έχουν μικρότερη σημασία, σε σύγκριση με τους τέσσερις παραπάνω παράγοντες. Τέλος, οι παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται λιγότερο συχνά από τα μέλη είναι η καθοδήγηση, η οικογενειακή επαναδιαδραμάτιση και η μιμητική συμπεριφορά (MacKenzie, 1987).

Πιο πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι παράγοντες της συνεκτικότητας, της κάθαρσης και η της διαπροσωπικής μάθησης θεωρούνται γενικά ως οι πιο βοηθητικοί από τα μέλη (Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997. Shechtman & Gluk, 2005). Όμως φαίνεται ότι διαφορετικοί πληθυσμοί αναφέρουν ως πιο σημαντικούς διαφορετικούς θεραπευτικούς παράγοντες. Επίσης, παρατηρούνται διαφορές ανάλογα με το αν αξιολογεί τους παράγοντες ο συντονιστής μιας ομάδας ή τα μέλη της, γεγονός που σχετίζεται με το θεωρητικό προσανατολισμό που δίνει ο συντονιστής στην ομάδα και τον τύπο της ομάδας (Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997. Shechtman & Gluk, 2005).

Επιπλέον, διαφορετικοί θεραπευτικοί παράγοντες δρουν σε διαφορετικού τύπου ομάδες. Για παράδειγμα, ασθενείς σε ομάδες που βρίσκονται εντός ιατρικών δομών (inpatients) αξιολογούν θετικότερα τον αλτρουισμό και την ενστάλαξη ελπίδας σε σύγκριση με τους άλλους παράγοντες. Αντίθετα, οι πελάτες ψυχοθεραπείας σε εξωτερικές μονάδες (outpatients) αναφέρουν συχνότερα την ενόραση. Οι ασθενείς με οριακή διαταραχή προσωπικότητας εκτιμούν περισσότερο (με σειρά προτίμησης) την ενόραση, τον αλτρουισμό, την ενστάλαξη ελπίδας, την κάθαρση και τους υπαρξιακούς παράγοντες, δηλαδή παράγοντες που έχουν να κάνουν με τον εαυτό, πιθανόν εξαιτίας της ναρκισσιστικής δομής της διαταραχής τους (Kivlighan & Goldfine, 1991. MacKenzie, 1987).

Παράλληλα, η θεωρητική βάση της ομάδας, η δομή και το περιεχόμενό της μπορεί να επηρεάσουν την εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων. Για παράδειγμα, στις γνωστικές-συμπεριφορικές θεραπείες εμφανίζονται συχνότερα παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνώριση του προβλήματος και την αλλαγή, ενώ σε ομάδες που βασίζονται στη δυναμική θεραπεία εμφανίζονται συχνότερα παράγοντες που έχουν να κάνουν με την αυτογνωσία και την ενόραση (Shechtman, 2003). Από την άλλη πλευρά, μια έρευνα (Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997) σε 148 εφήβους που συμμετείχαν σε ομάδες συμβουλευτικής ή ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έδειξε ότι και στους δύο τύπους ομάδας οι έφηβοι ανέφεραν τους ίδιους παράγοντες ως σημαντικούς: τη διαπροσωπική μάθηση και την κάθαρση. Είναι πιθανό η έλλειψη διαφορών να οφείλεται στο γεγονός ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που μελετήθηκαν επικεντρώνονταν στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και δεν ήταν γνωστικής-συμπεριφορικής κατεύθυνσης.

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι παράγοντες που τα μέλη μιας ομάδας αξιολογούν ως σημαντικούς διαφέρουν από τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Για παράδειγμα, σε μια ομάδα συνάντησης τα μέλη αξιολόγησαν θετικότερα την καθολικότητα, την ανατροφοδότηση και την καθοδήγηση, όμως οι παράγοντες που συνδέθηκαν με το θεραπευτικό αποτέλεσμα στην ίδια ομάδα ήταν η ανατροφοδότηση, η μάθηση διά αντιπροσώπου και η ενόραση. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η εσωτερίκευση ενός παράγοντα από τα μέλη δε σημαίνει απαραίτητα ότι ο παράγοντας αυτός συμβάλει στο θεραπευτικό αποτέλεσμα (MacKenzie, 1987).

Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία προτείνει ότι η σημασία των θεραπευτικών παραγόντων αλλάζει καθώς αναπτύσσονται οι ομάδες (MacKenzie, 1987). Οι Kivlighan & Mullison (1988 στο Kivlighan & Goldfine, 1991) βρήκαν ότι η καθολικότητα θεωρείται πιο σημαντική στην έναρξη της ομάδας, ενώ η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις αξιολογείται θετικότερα σε μετέπειτα συναντήσεις. Βρήκαν ακόμη ότι οι γνωστικοί παράγοντες αξιολογούνται θετικότερα στην έναρξη της ομάδας, ενώ αργότερα αξιολογούνται θετικότερα οι συμπεριφορικοί παράγοντες.

Μια άλλη έρευνα (Kivlighan & Goldfine, 1991) έδειξε ότι (α) η καθολικότητα θεωρήθηκε σημαντικότερη στο πρώτο στάδιο, (β) η κάθαρση και η καθοδήγηση αυξήθηκαν ενώ η ομάδα εξελισσόταν φτάνοντας στο υψηλότερο επίπεδο στο τρίτο στάδιο, (γ) η αποδοχή ήταν συχνότερη κατά τα πρώτα δύο στάδια ανάπτυξης της

ομάδας και (δ) δεν υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοκατανόηση, τη μάθηση διά αντιπροσώπου, τη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, τον αλτρουισμό και την αυτοαποκάλυψη και τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων.

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι το διαπροσωπικό στυλ των μελών μιας ομάδας σχετίζεται με τους παράγοντες που αναφέρουν ως πιο σημαντικούς (Kivlighan & Goldfine, 1991). Οι Kivlighan & Goldfine (1991) βρήκαν ότι τα «φιλικά» μέλη ανέφεραν περισσότερα κρίσιμα συμβάντα που ταξινομούνταν στους γνωστικούς παράγοντες σε σχέση με τα «μη φιλικά» μέλη που ανέφεραν περισσότερα κρίσιμα συμβάντα που ταξινομούνταν στους συμπεριφορικούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, τα «φιλικά-υποχωρητικά» μέλη και τα «εχθρικά-κυρίαρχα» μέλη ανέφεραν περισσότερο τον παράγοντα της αποδοχής σε σύγκριση με τα «φιλικά-κυρίαρχα» μέλη και τα «εχθρικά-υποχωρητικά» μέλη.

Παράλληλα, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι διαφορετικοί παράγοντες αξιολογούνται ως σημαντικοί στην ατομική και την ομαδική θεραπεία. Οι Shechtman & Gluk (2005), χρησιμοποιώντας την ταξινόμια των Kivlighan et al. (1996), κατέληξαν ότι οι ενήλικες που συμμετέχουν σε ατομικές θεραπείες αξιολογούν ως σημαντικές τις κατηγορίες συναισθηματική επίγνωση-ενόραση και αναγνώριση προβλήματος-αλλαγή συχνότερα σε σύγκριση με τα μέλη ομαδικών θεραπειών που αναφέρουν συχνότερα τις κατηγορίες σχέσεις-κλίμα και εστίαση στον εαυτό/στους άλλους. Σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα ευρήματα, μία έρευνα που εξέτασε τις αντίστοιχες διαφορές σε παιδιά που κάνουν ατομική ή ομαδική θεραπεία έδειξε ότι δεν διέφεραν οι θεραπευτικοί παράγοντες που θεωρούσαν σημαντικότερους τα παιδιά στην ατομική και την ομαδική θεραπεία (Shechtman, 2003).

Μια έρευνα που αξιολόγησε τη σημασία των θεραπευτικών παραγόντων με βάση την ταξινόμια των Kivlighan et al. (1996) σε ψυχοθεραπευτικές ομάδες με παιδιά κατέληξε ότι ο παράγοντας που είχε τη μεγαλύτερη επίδραση ήταν η σχέση-κλίμα, ενώ ο παράγοντας που είχε την μικρότερη επίδραση ήταν η αναγνώριση προβλήματος-αλλαγή (Shechtman & Gluk, 2005). Οι κατηγορίες εστίαση στον εαυτό/στους άλλους (που αναφέρεται στον αλτρουισμό, την καθολικότητα και τη διαπροσωπική μάθηση) και συναισθηματική επίγνωση-ενόραση (που αναφέρεται στην αυτοαποκάλυψη και την κάθαρση) αξιολογήθηκαν στον ίδιο βαθμό σημαντικοί από όλα τα παιδιά ενώ η κατηγορία αναγνώριση προβλήματος-αλλαγή αξιολογήθηκε ως η λιγότερο σημαντική (Shechtman & Gluk, 2005). Οι ίδιοι ερευνητές κατέληξαν

ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη σημασία των θεραπευτικών παραγόντων. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με ευρήματα αντίστοιχων ερευνών σε ομάδες ενηλίκων καθώς και με τα αποτελέσματα μιας αντίστοιχης έρευνας σε εφήβους (Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα, μία έρευνα σε αγόρια με επιθετική συμπεριφορά (Shechtman, 2003), βρήκε ότι η κατηγορία θεραπευτικών παραγόντων σχέση-κλίμα είχε την μικρότερη σημασία για τα παιδιά. Από τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο τύπος της ομάδας και ο πληθυσμός που την αποτελεί επηρεάζει την αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων από τα μέλη.

7. Το ομαδικό κλίμα

Το ομαδικό κλίμα αποτελεί μια σύνθετη μεταβλητή των ερευνών διαδικασίας και περιλαμβάνει αρκετές ομαδικές συμπεριφορές οι οποίες συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα των ομάδων (Nitza, 2011). Η συνεκτικότητα της ομάδας αποτελεί την πιο μελετημένη όψη του ομαδικού κλίματος και οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι συσχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των ομάδων (Kivlighan & Tarrant, 2001).

Ο Yalom υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση ενός θεραπευτικού ομαδικού κλίματος αποτελεί τη βασική ευθύνη του συντονιστή καθώς ένα τέτοιο κλίμα επιτρέπει την αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και την εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων. Δηλαδή η δημιουργία ενός θεραπευτικού ομαδικού κλίματος διαμεσολαβεί την αποτελεσματικότητα κάθε ομαδικής παρέμβασης (Kivlighan & Tarrant, 2001. Phipps & Zastowny, 1988).

Την παραπάνω υπόθεση υποστηρίζουν τα ευρήματα ερευνών για το ομαδικό κλίμα. Μια έρευνα που εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στη συνοχή και το θεραπευτικό αποτέλεσμα σε ομάδες θεραπείας ενηλίκων με κοινωνική φοβία (Woody & Adessky, 2002), έδειξε ότι η αυξημένη συνεκτικότητα της ομάδας οδήγησε στην ενίσχυση της ανατροφοδότησης σχετικά με την κοινωνική επίδοση ανάμεσα στα μέλη κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ενώ το θετικό ομαδικό κλίμα αύξησε τα κίνητρα για αλλαγή των μελών. Επιπρόσθετα, η Shechtman (2007), εξετάζοντας τα αποτελέσματα ερευνών για τους θεραπευτικούς παράγοντες σε ομάδες με παιδιά, κατέληξε ότι η ύπαρξη ενός καλού ομαδικού κλίματος το οποίο παρέχει ενθάρρυνση, υποστήριξη και αποδοχή στα μέλη της ομάδας επιδρά στην αποτελεσματικότητα των ομάδων.

Η θεωρία της ανάπτυξης των ομάδων σε στάδια προτείνει ότι το ομαδικό κλίμα αλλάζει καθώς αναπτύσσεται η ομάδα και τα πρότυπα μεταβολής του προβλέπουν καλύτερα το θεραπευτικό αποτέλεσμα στα μέλη σε σύγκριση με μία μόνο μέτρηση του ομαδικού κλίματος (Kivlighan & Tarrant, 2001).

Οι σύγχρονες έρευνες αποδέχονται ότι το ομαδικό κλίμα αποτελεί μια πολυδιάστατη κατασκευή και συνήθως χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας του MacKenzie (1983) για να το μετρήσουν (Kivlighan & Lilly, 1997).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δείχνει σε πιο στάδιο ανάπτυξης βρίσκεται μια ομάδα με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες του ομαδικού κλίματος που επικρατούν σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των επιπέδων της συμμετοχής, της αποφυγής και της σύγκρουσης εντός της ομάδας, δηλαδή τριών σημαντικών διαστάσεων του ομαδικού κλίματος. Έρευνες σε παιδιά και εφήβους δείχνουν ότι κατά τις πρώτες συναντήσεις της ομάδας η συμμετοχή και η σύγκρουση βρίσκονται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα ενώ η αποφυγή σε σχετικά υψηλά. Καθώς οι ομάδες αναπτύσσονται η σύγκρουση αρχικά αυξάνει και στη συνέχεια μειώνεται αισθητά, η συμμετοχή αυξάνει σταθερά και παραμένει σε υψηλά επίπεδα και η αποφυγή μειώνεται (Kivlighan & Goldfine, 1991).

Οι Kivlighan & Lilly (1997) μελέτησαν τις τρεις διαστάσεις του ομαδικού κλίματος (συμμετοχή, αποφυγή και σύγκρουση) και βρήκαν ότι το επίπεδο συνεκτικότητας, το πρότυπο ανάπτυξης της συνεκτικότητας καθώς και το επίπεδο και το πρότυπο ανάπτυξης της αποφυγής στην ομάδα σχετίζονται με το θεραπευτικό αποτέλεσμα. Η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει ότι έχει σημασία να μελετάμε τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλονται οι διαστάσεις του ομαδικού κλίματος στην πορεία ανάπτυξης μιας ομάδας και όχι να εξετάζουμε το κλίμα ως μία στατική κατασκευή.

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι το φύλο των μελών μιας ομάδας δεν επηρεάζει την αντίληψη του κλίματος που επικρατεί σε αυτή. Δηλαδή σε μεικτές ομάδες τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τις μεταβλητές του ομαδικού κλίματος με τον ίδιο τρόπο (Kivlighan & Goldfine, 1991).

Πολλές έρευνες εξετάζουν το ομαδικό κλίμα σε συνάρτηση με διάφορες μεταβλητές για να διαπιστώσουν ποιες συνθήκες είναι καταλληλότερες ώστε να είναι αποτελεσματική μια ομάδα. Υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και (α) το δεσμό προσκόλλησης που εμφανίζουν τα μέλη μιας ομάδας, (β) τις συμπεριφορές του συντονιστή και (γ) το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται μια ομάδα. Στη συνέχεια περιγράφονται εν συντομία τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών.

7.1 Η αντίληψη του ομαδικού κλίματος σε σχέση με το είδος δεσμού προσκόλλησης

Το είδος του δεσμού προσκόλλησης που έχει ένα άτομο επηρεάζει την υποστήριξη που λαμβάνει από τα υπόλοιπα μέλη μιας ομάδας και την αντίληψη που σχηματίζει για το κλίμα της ομάδας. Τα μέλη που έχουν δεσμό αποφυγής ή άγχους αντιλαμβάνονται αρνητικότερα το κλίμα της ομάδας, δηλαδή αντιλαμβάνονται περισσότερη αποφυγή και σύγκρουση μέσα στην ομάδα, σε σύγκριση με τα άτομα που έχουν ασφαλή δεσμό προσκόλλησης. Επομένως, η ύπαρξη δεσμού αποφυγής προβλέπει μικρότερη ενσωμάτωση ενός μέλους στην ομάδα και μικρότερη κοινωνική υποστήριξη (Harel, Shechtman & Cutrona, 2011).

Μια έρευνα σε εφήβους βρήκε ότι τα μέλη με ασφαλή δεσμό προσκόλλησης προχωρούσαν σε περισσότερες αυτοαποκαλύψεις σε σύγκριση με τα μέλη με δεσμό αποφυγής, τα οποία είχαν εντονότερη συμπεριφορά αντίστασης στη θεραπεία. Η έρευνα κατέληξε ότι οι έφηβοι με δεσμό αποφυγής είναι τα δυσκολότερα μέλη στις θεραπευτικές ομάδες (Shechtman & Katz, 2007).

7.2 Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τις συμπεριφορές και τη στάση του συντονιστή

Λίγες έρευνες εξετάζουν την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις συμπεριφορές του συντονιστή και το ομαδικό κλίμα. Οι Kratochvil & Vavrik (1976, στο Kivlighan & Tarrant, 2001) βρήκαν ότι η ικανότητα των συντονιστών για ενσυναίσθηση, ζεστασιά και ειλικρίνεια συσχετιζόταν θετικά με την ομαδική συνοχή. Ο Hawks (1987 στο Kivlighan & Tarrant, 2001) έδειξε ότι ο προσανατολισμός στο συντονισμό της ομάδας οδηγεί σε πιο παραγωγικό ομαδικό κλίμα σε σύγκριση με τον προσανατολισμό στο άτομο μέσα στην ομάδα.

Άλλες έρευνες μελετούν την επίδραση της δομής που προσδίδει ο συντονιστής στην ομάδα σε σχέση με το ομαδικό κλίμα και προτείνουν ότι η προσφορά δομής αυξάνει την ομαδική συνοχή και τη συμμετοχή ενώ μειώνει την αμυντικότητα και τη

σύγκρουση. Δηλαδή ένα θετικό στυλ συντονισμού και η παροχή δομής από το συντονιστή συσχετίζονται με πιο συνεκτικό ομαδικό κλίμα και λιγότερη αμυντικότητα και σύγκρουση εντός της ομάδας (Kivlighan & Tarrant, 2001).

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ότι το ομαδικό κλίμα διαμεσολαβεί στις συμπεριφορές του συντονιστή και το θεραπευτικό αποτέλεσμα. Επομένως οι συντονιστές θα πρέπει να διαμορφώνουν ένα θετικό περιβάλλον στην ομάδα ώστε να μπορούν να εμφανιστούν τέτοιες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών που να οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα (Kivlighan & Tarrant, 2001).

7.3 Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι το κλίμα της ομάδας συσχετίζεται με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται. Οι Kivlighan & Goldfine (1991) βρήκαν ότι κατά το πρώτο στάδιο ανάπτυξης μιας ομάδας παρατηρείται σχετικά χαμηλή συμμετοχή των μελών στις ομαδικές διαδικασίες και χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης εντός των ομάδων, ενώ παρατηρείται σχετικά υψηλή αποφυγή. Στο δεύτερο στάδιο τα επίπεδα συμμετοχής και αποφυγής των μελών βρίσκονται σε μέτριο επίπεδο, ενώ της σύγκρουσης σε υψηλό. Τέλος, κατά το τρίτο στάδιο παρατηρείται υψηλό επίπεδο συμμετοχής και χαμηλά επίπεδα αποφυγής και σύγκρουσης.

Οι Kivlighan & Lilly (1997) βρήκαν αντίστοιχα αποτελέσματα σε ομάδες ενηλίκων διαπροσωπικής προσέγγισης (84 άτομα 20-43 ετών). Παρατήρησαν ότι κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των ομάδων η συμμετοχή στην αρχή ήταν υψηλή, έπειτα χαμηλή και στο τέλος υψηλή, η αποφυγή αρχικά ήταν υψηλή, έπειτα χαμηλή, στη συνέχεια αυξανόταν πάλι και τελικά ελαττωνόταν και η σύγκρουση στην αρχή ήταν χαμηλή, έπειτα υψηλή και στο τέλος χαμηλή. Όπως προαναφέρθηκε⁵, τα συγκεκριμένα πρότυπα ανάπτυξης του ομαδικού κλίματος συσχετίζονταν με το θεραπευτικό αποτέλεσμα.

⁵ Βλ. σελίδα 85 της παρούσας εργασίας.

8. Θεραπευτική συμμαχία

Η θεραπευτική συμμαχία (ή θεραπευτική σχέση) αναφέρεται στην ποιότητα και τη δύναμη της συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στον πελάτη και τον θεραπευτή (Shechman & Katz, 2007). Ο Bordin (1979) ορίζει τη θεραπευτική συμμαχία ως τη συνεργασία ανάμεσα στον πελάτη και τον θεραπευτή η οποία περιλαμβάνει τρία στοιχεία: (1) την από κοινού συμφωνία για τους στόχους της παρέμβασης, (2) την από κοινού συμφωνία για τις εργασίες που θα πρέπει να εκτελέσει ο πελάτης και οι οποίες συμβάλουν στη θεραπεία του και τέλος (3) την ανάπτυξη ενός συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στον πελάτη και τον θεραπευτή.

Η θεραπευτική συμμαχία στις ομαδικές παρεμβάσεις περιλαμβάνει τα τρία στοιχεία που αναφέρει ο Bordin (1979) και αφορά τη συνεργασία ανάμεσα στον συντονιστή και το κάθε μέλος της ομάδας και τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη (Shechman & Katz, 2007). Ο Glatzer (1978, στο Gillaspay, Wright, Campbell, Stokes, & Adinoff, 2002) ορίζει τη θεραπευτική συμμαχία στις ομάδες ως την *«υγιή, ρεαλιστική συνεργασία ανάμεσα πελάτη και τον θεραπευτή και μεταξύ των πελατών»*.

Όλοι οι συντονιστές, ανεξαρτήτως θεωρητικής κατεύθυνσης, αναγνωρίζουν τη σημασία της διαμόρφωσης μιας καλής θεραπευτικής σχέσης (Woody & Adessky, 2002). Οι έρευνες μάλιστα δείχνουν ότι η θεραπευτική συμμαχία προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο το θετικό αποτέλεσμα της θεραπείας (Duncan et al., 2003. Kivlighan, & Tarrant, 2001. Lambert & Barley, 2001. Shechman & Katz, 2007. Woody & Adessky, 2002).

Αν και ο ορισμός της θεραπευτικής συμμαχίας του Bordin (1979) περιλαμβάνει τρία ανεξάρτητα στοιχεία, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν κυρίως το συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα στον πελάτη και τον θεραπευτή (Shechman & Katz, 2007). Επιπρόσθετα, οι έρευνες δείχνουν ότι ο καλύτερος δείκτης του αποτελέσματος μιας θεραπείας είναι η αξιολογούμενη από τον πελάτη θεραπευτική συμμαχία, εν συγκρίσει με την αξιολογούμενη από τον θεραπευτή συμμαχία (Duncan et al., 2003).

Η βιβλιογραφία για τη σημασία της θεραπευτικής συμμαχίας στα πλαίσια ομαδικών παρεμβάσεων, ιδιαίτερα αυτών που αφορούν παιδιά, είναι περιορισμένη. Η έλλειψη ερευνών ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι η θεραπευτική συμμαχία

στο πλαίσιο των ομάδων αποτελεί μια ευρύτερη και πιο πολύπλοκη κατασκευή, σε σύγκριση με την ατομική θεραπεία. Η θεραπευτική συμμαχία στις ομαδικές παρεμβάσεις συνήθως εξετάζεται υπό τον όρο *ομαδική συνεκτικότητα ή συνοχή*, όμως πολλοί ερευνητές διακρίνουν τους δύο όρους (θεραπευτική συμμαχία και ομαδική συνοχή) υποστηρίζοντας ότι η ομαδική συνοχή αποτελεί ένα σύνθετο παράγοντα καθώς περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: το ομαδικό κλίμα, την ομαδική συνεκτικότητα και τη θεραπευτική συμμαχία (Shechman & Katz, 2007). Παρά τη στενή σχέση που τις συνδέει, η θεραπευτική συμμαχία και η ομαδική συνοχή αποτελούν δύο διακριτές κατασκευές, δηλαδή η θεραπευτική συμμαχία αναφέρεται στη συνεργασία ανάμεσα στο συντονιστή και τα μέλη, καθώς και μεταξύ των μελών, ενώ η ομαδική συνοχή ορίζεται ως η αίσθηση συναισθηματικής δέσμευσης που έχουν τα μέλη απέναντι στην ομάδα (Gillaspy et al., 2002).

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι στη διάρκεια των ομαδικών παρεμβάσεων σε ενήλικες ή σε παιδιά, η θεραπευτική συμμαχία μεταβάλλεται στο χρόνο και το πρότυπο μεταβολής της συνδέεται με τα θεραπευτικά αποτελέσματα της παρέμβασης (Anker, Owen, Duncan & Sparks, 2010. Diamond, Liddle, Hogue & Dakof, 1999. Paivio & Patterson, 1999. Shechman & Katz, 2007).

Έρευνες που εξετάζουν τη θεραπευτική συμμαχία σε παιδιά δείχνουν ότι συσχετίζεται με το αποτέλεσμα της ατομικής θεραπείας. Επιπλέον, η βελτίωση της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια της θεραπείας συσχετίζεται με θετικότερα θεραπευτικά αποτελέσματα (Shechman & Katz, 2007).

Μια έρευνα η οποία χρησιμοποίησε την κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης για να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής γάμου σε ζευγάρια, κατέληξε ότι η θεραπευτική συμμαχία αυξανόταν καθώς εξελίσσονταν οι συναντήσεις και όσο μεγαλύτερη ήταν η αύξησή της τόσο μεγαλύτερη βελτίωση είχε το ζευγάρι στη λήξη της παρέμβασης (Anker et al., 2010).

Μία έρευνα σε εφήβους (14-16 ετών) με μαθησιακές δυσκολίες και ελλειμματική προσοχή, κατέληξε ότι τα κέρδη που αποκόμισαν οι έφηβοι από τις παρεμβάσεις συσχετίζονταν με τη σχέση με το συντονιστή των ομάδων, ενώ δεν υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και τη σχέση που είχαν αναπτύξει μεταξύ τους. Επιπλέον, σε συνεντεύξεις που έγιναν με κάποιους

από τους εφήβους ο θεραπευτικός παράγοντας που αναφέρθηκε συχνότερα ήταν η ομαδική συνοχή (Shechman & Katz, 2007).

Έρευνες που εξετάζουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και δεξιότητες των συντονιστών ομάδων και τη διαμόρφωση μιας θετικής θεραπευτικής συμμαχίας φανερώνουν ότι η εκδήλωση ενσυναίσθησης εκ μέρους του συντονιστή συσχετίζεται με την ανάπτυξη ενός ασφαλούς θεραπευτικού δεσμού και με θετικά αποτελέσματα στην ψυχοθεραπεία (Angus & Kagan, 2007).

Τέλος, η διαμόρφωση της θεραπευτικής συμμαχίας επηρεάζεται από τις προσδοκίες που έχουν τα μέλη της ομάδας για τη συμμετοχή τους σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, τα μέλη των ομάδων που αναμένουν να έχουν θετικά αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα, διαμορφώνουν θετική θεραπευτική σχέση με το συντονιστή της ομάδας και με τα υπόλοιπα μέλη (Abouguendia, Joyce, Piper & Ogrodniczuk, 2004).

9. Η συμπεριφορά των παιδιών κατά τις συναντήσεις μιας ομάδας

Η συμπεριφορά των ενηλίκων σε θεραπευτικές ή συμβουλευτικές ομάδες έχει μελετηθεί εκτεταμένα με διάφορα εργαλεία, όπως η Κλίμακα Συμπεριφοράς Πελάτη (Client Behavior Scale` Shechtman, 2007). Πρόσφατα έχει αρχίσει να μελετάται η συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων στη διάρκεια των ομαδικών παρεμβάσεων.

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι λεκτικές συμπεριφορές, όπως η αντιπαράθεση, η ανατροφοδότηση και η ερμηνεία, χρησιμοποιούνται σπάνια από τα παιδιά στην ομαδική ψυχοθεραπεία. Αντιθέτως, εμφανίζονται συχνότερα οι ερωτήσεις και η αυτοαποκάλυψη (Shechtman & Yanov, 2001). Οι Liechtentritt και Shechtman (1998) βρήκαν ότι η πιο συχνή συμπεριφορά που παρατηρήθηκε σε ομάδες με παιδιά ήταν η αυτοαποκάλυψη (η οποία παρατηρήθηκε στο 90% των συναντήσεων) και ακολουθούν σε μικρότερη συχνότητα η ανατροφοδότηση (50%) και οι ερωτήσεις που τίθενται στα άλλα μέλη (30%).

Μια άλλη έρευνα (Shechtman & Ben David, 1999 στο Shechtman, 2007) κατέληξε ότι η γνωστική και συναισθηματική εξερεύνηση συνιστούσε μόνο το 30% των συμπεριφορών που εμφάνιζαν τα παιδιά. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η πλειοψηφία της λεκτικής συμπεριφοράς των παιδιών περιλαμβάνει αντιδράσεις όπως η αντίσταση, η συμφωνία, οι ερωτήσεις και οι εξιστορήσεις, η γνωστική και συναισθηματική αυτοεξερεύνηση και η ενόραση, ενώ συμπεριφορές όπως η θεραπευτική αλλαγή είναι λιγότερο συχνές. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι η αντίσταση, η συμφωνία, οι ερωτήσεις και οι εξιστορήσεις μειώνονται καθώς εξελίσσεται η παρέμβαση, ενώ η ενόραση και η θεραπευτική αλλαγή, αν και σπάνιες, αυξάνονται. Τέλος, δεν παρατηρούνται διαφορές στη συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών που αφορούν τη γνωστική και τη συναισθηματική εξερεύνηση, (Shechtman, 2007).

Επιπλέον, τα παιδιά εκδηλώνουν διαφορετικές συμπεριφορές ανάλογα με τον τύπο της ομαδικής παρέμβασης στην οποία συμμετέχουν. Πιο συγκεκριμένα, η Shechtman (2007) παρατήρησε ότι τα παιδιά σε ομάδες ανθρωπιστικής κατεύθυνσης

εμφάνιζαν συχνότερα συμπεριφορές συναισθηματικής εξερεύνησης και ενόρασης και λιγότερο συχνά συμπεριφορές αντίστασης σε σύγκριση με τα παιδιά σε ομάδες γνωστικής-συμπεριφορικής κατεύθυνσης.

Άλλες έρευνες εξετάζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών στις θεραπευτικές ομάδες. Οι Shechtman & Yanon (2001) μελέτησαν τρεις τύπους αλληλεπίδρασης (ερμηνεία, αντιπαράθεση και ανατροφοδότηση) σε 50 εφήβους ηλικίας 12-14 ετών που συμμετείχαν σε ομάδες συμβουλευτικής και βρήκαν ότι ο πιο συχνός τύπος αλληλεπίδρασης ήταν η αντιπαράθεση (57,22%), ακολουθούμενη από την ανατροφοδότηση (37,59%) ενώ οι ερμηνείες ήταν σπάνιες (5,19%). Επιπρόσθετα, βρήκαν ότι η αντιπαράθεση συνήθως οδηγούσε σε μη παραγωγικές αντιδράσεις στο μέλος στο οποίο απευθυνόταν ανεξάρτητα από το αν πραγματοποιούνταν με θετικό ή αρνητικό τρόπο, ενώ η ανατροφοδότηση οδηγούσε σε παραγωγικές αντιδράσεις, ακόμα και στην περίπτωση που ήταν χαμηλής ποιότητας. Βρήκαν ακόμη ότι η ποιότητα των αντιπαραθέσεων, ανατροφοδοτήσεων και ερμηνειών βελτιωνόταν καθώς προχωρούσε η ομάδα. Τέλος, παρατήρησαν ότι οι αλληλεπιδράσεις των κοριτσιών (δηλαδή οι αντιπαραθέσεις, ανατροφοδοτήσεις και ερμηνείες) ήταν καλύτερης ποιότητας από αυτές των αγοριών.

Γ΄ Κεφάλαιο:

Μεθοδολογία, Δείγμα και Εργαλεία μέτρησης

10. Η έρευνα διαδικασίας

Στη βιβλιογραφία παρατηρούνται δύο μεθοδολογίες μελέτης των ομαδικών παρεμβάσεων: η έρευνα αποτελέσματος και η έρευνα διαδικασίας. Με την πρώτη εξετάζεται η αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης, ενώ η δεύτερη μελετά όλες τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκειά της (Brown, 2011: 36-37. DeLucia-Waack, 2006: 185. Furr, 2000).

Είναι σημαντικό οι έρευνες που εξετάζουν τις ομαδικές παρεμβάσεις να διερευνούν τόσο την αποτελεσματικότητά τους όσο και την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας. Η μελέτη της δυναμικής μιας ομάδας έχει μεγάλη σημασία καθώς οι ομαδικές αλληλεπιδράσεις είναι ιδιαίτερα περίπλοκες και είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η θεραπευτική αλλαγή και ποια γεγονότα έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στη συμπεριφορά των μελών (DeLucia-Waack, 1997b). Συνεπώς, η μελέτη της δυναμικής μιας ομάδας έχει κλινική εφαρμογή καθώς εξηγεί πώς και πότε οι ομαδικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές (Shechtman, 2007).

Οι έρευνες διαδικασίας εξετάζουν διάφορες μεταβλητές, όπως η σχέση συντονιστή-μέλους, τα χαρακτηριστικά και οι τακτικές που χρησιμοποιεί ο συντονιστής (Liechentrirt & Shechtman, 1998), τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας και οι θεραπευτικοί παράγοντες, προκειμένου να διερευνήσουν το ρόλο που παίζει η ομάδα στην πραγματοποίηση της αλλαγής (Nitza, 2011).

Οι έρευνες διαδικασίας μπορούν να πραγματοποιηθούν με ποιοτικές ή ποσοτικές μεθόδους, αλλά συνήθως αξιοποιούν τις ποιοτικές μεθόδους. Οι έρευνες αυτές αξιοποιούν την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνονται μέσα από την παρατήρηση των συναντήσεων μιας ομάδας προκειμένου να αναδείξουν τις σύνθετες διαδικασίες ανάμεσα στα μέλη και μεταξύ μελών και συντονιστή (Thompson, 2011). Άλλες έρευνες διαδικασίας αξιοποιούν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους προκειμένου να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για τις διαδικασίες αλλαγής στις ομάδες (Kivlighan & Arseneau, 2009).

Πολλές σύγχρονες έρευνες διαδικασίας αξιοποιούν την ανάλυση αλληλεπίδρασης (interactional analysis), δηλαδή την ανάλυση λέξη προς λέξη όσων

λέγονται σε κάθε συνάντηση, σε μια προσπάθεια κατανόησης των διαδικασιών αλλαγής κατά τις συναντήσεις μιας ομάδας. Οι έρευνες αυτές κατηγοριοποιούν όσα λέγονται σε κάθε συνάντηση με βάση το σύστημα κωδικοποίησης που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε ερευνητής ώστε να αναδείξουν τα μοτίβα συμπεριφοράς που εμφανίζει το κάθε μέλος σε μία ή περισσότερες συναντήσεις (DeLucia-Waack, 1997b). Στην ανάλυση αλληλεπίδρασης οι ερευνητές αξιολογούν παράγοντες όπως οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, οι δεξιότητες συζήτησης και επίλυσης προβλημάτων, η συνοχή της ομάδας, η αυτοεξερεύνηση των μελών και οι παρεμβάσεις των συντονιστών (DeLucia-Waack, 1997b).

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι τα μέλη επωφελούνται από διαφορετικές εμπειρίες στην ομάδα καθώς αυτή αναπτύσσεται και για αυτό τον λόγο οι έρευνες διαδικασίας συχνά είναι διαχρονικές, δηλαδή περιλαμβάνουν τη συστηματική συλλογή δεδομένων καθ' όλη τη διάρκεια μιας παρέμβασης (MacKenzie, 1987).

Είναι σημαντικό να ερευνώνται οι ομαδικές διαδικασίες που καθιστούν τις ομάδες αποτελεσματικό πλαίσιο παρέμβασης για τα παιδιά και τους εφήβους καθώς αναμένεται να διαφέρουν από τις ομαδικές διαδικασίες σε ομάδες ενηλίκων επειδή τα παιδιά και οι έφηβοι συνιστούν ένα πληθυσμό με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Shechtman, 2007).

Οι έρευνες που αφορούν παιδιά αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά δυσκολεύονται να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια, ενώ οι πληροφορίες αυτοαναφοράς πολλές φορές δεν είναι αξιόπιστες. Επιπρόσθετα, τα ερωτηματολόγια που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για παιδιά είναι ελάχιστα (Shechtman, 2007). Άλλα προβλήματα αφορούν τη δυσκολία να δοθεί άδεια από τις σχολικές αρχές και τους γονείς ώστε να γίνει αξιολόγηση οποιoδήποτε τύπου παρέμβασης στα παιδιά (Shechtman, 2007). Τέλος, μια ακόμα δυσκολία προκύπτει από το γεγονός ότι θα πρέπει και τα ίδια τα παιδιά να δίνουν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και να ενημερώνονται εκ των προτέρων για τη σημασία της (DeLucia-Waack, 2000).

11. Η μέθοδος της παρατήρησης

Η μέθοδος της παρατήρησης χρησιμοποιείται εκτεταμένα για την εκπαίδευση των συντονιστών ομάδων, καθώς είναι οικονομική και σύμφωνη με τους κώδικες δεοντολογίας (Bieschke, Matthews, Wade & Pricken, 1998. Yalom, 2006). Θα πρέπει όμως να γίνει διάκριση ανάμεσα στην απλή παρατήρηση και την παρατήρηση διαδικασίας. Η δεύτερη αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία ο παρατηρητής, αν και παραμένει σιωπηλός, αποτελεί μέλος της ομάδας καθώς είναι παρών και παρακολουθεί όλες τις συναντήσεις, κρατά σημειώσεις για την ομάδα και συζητά για αυτή με τον/τους συντονιστή/ές της (Bieschke et al., 1998). Η απλή παρατήρηση, αντιθέτως, είναι μια στατική δραστηριότητα κατά την οποία ο παρατηρητής παρακολουθεί σποραδικά τις συναντήσεις μιας ή περισσότερων ομάδων χωρίς να είναι απαραίτητα παρών στο δωμάτιο όπου λαμβάνει χώρα η συνάντηση της ομάδας. Στην απλή παρατήρηση, αν τα μέλη ενημερωθούν για τον παρατηρητή, μπορεί να τον θεωρήσουν ή να τον βιώσουν ως εξωτερική επιρροή (Bieschke et al., 1998).

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι η απλή παρατήρηση μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία της ομάδας (Bieschke et al., 1998). Πιο συγκεκριμένα, αυξάνει το άγχος των μελών της ομάδας αλλά και των συντονιστών (Mackie & Wood, 1968 στο Bieschke et al., 1998). Οι Dies, Coche & Goettelmann (1990 στο Bieschke et al., 1998) βρήκαν ότι η παρουσία παρατηρητών έχει σημαντική και δυνάμει αρνητική επίπτωση στο περιεχόμενο και στις διαδικασίες εντατικών, διήμερων ομάδων εργασίας. Επιπλέον, οι Robson και Wardle (1988 στο Bieschke et al., 1998) κατέληξαν ότι η παρουσία παρατηρητών σε ομάδες έρευνας προϊόντων (marketing research groups) είχε ως αποτέλεσμα τα μέλη να δίνουν πιο επιφανειακές και λογικές απαντήσεις, δηλαδή τα μέλη αντιλαμβάνονταν τους παρατηρητές ως αξιολογητές και δρούσαν αναλόγως.

Αντίθετα, στην παρατήρηση διαδικασίας ο παρατηρητής συστήνεται στην ομάδα κατά την έναρξή της και ο ρόλος του εξηγείται στα μέλη. Καθώς ο παρατηρητής είναι παρών σε όλες τις συναντήσεις της ομάδας μετατρέπεται σε ένα σιωπηλό μέλος της, με αποτέλεσμα να μην εμποδίζει την εξέλιξη της ομάδας. Ο

παρατηρητής διαδικασίας επομένως παρακολουθεί την ανάπτυξη της ομάδας χωρίς να την αλλοιώνει με οποιονδήποτε τρόπο (Bieschke et al., 1998. Yalom, 2006).

Οι Bieschke et al. (1998) συνέλεξαν στοιχεία για τις αντιδράσεις 20 συντονιστών, 38 μελών και 11 παρατηρητών διαδικασίας οι οποίοι συμμετείχαν σε όλες τις συναντήσεις μιας ομάδας, σιωπηλά και χωρίς να κρατούν σημειώσεις. Το πρώτο τους εύρημα ήταν ότι οι συντονιστές, τα μέλη και οι παρατηρητές διαδικασίας συμφώνησαν ότι η παρουσία των παρατηρητών δεν απασχόλησε ως βασικό θέμα την ομάδα (δεν έγινε αναφορά στον παρατηρητή της ομάδας πάνω από τρεις φορές στη διάρκεια όλων των συναντήσεων της ομάδας). Επιπρόσθετα, οι συντονιστές, τα μέλη και οι παρατηρητές υποστήριξαν ότι η παρουσία του παρατηρητή δεν επηρέασε αρνητικά την παραγωγικότητα της ομάδας, ούτε την ικανοποίηση των μελών από αυτή. Τέλος, η πλειοψηφία των συντονιστών θεώρησε χρήσιμη την παρουσία των παρατηρητών, ιδιαίτερα όσον αφορά τις σημειώσεις που κρατούσαν για τις ομάδες και οι παρατηρητές αξιολόγησαν ως διδακτική την εμπειρία τους. Η έρευνα των Bieschke et al. (1998) διαφέρει από άλλες έρευνες που μελετούν την επίδραση των παρατηρητών στις ομάδες ως προς δύο σημεία: (α) μελέτησε αποκλειστικά συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες που διαρκούσαν αρκετές συναντήσεις και (β) οι παρατηρητές ήταν παρόντες σε όλες τις συναντήσεις και από την πρώτη συνάντηση είχαν τεθεί σαφείς κανόνες αναφορικά με την εμπιστευτικότητα. Οι Bieschke et al. (1998) κατέληξαν ότι όταν οι παρατηρητές εισάγονται εξ αρχής στην ομάδα, η παρουσία τους φαίνεται να είναι ελάχιστα διασπαστική.

11.1 Η εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης στην παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από μία μεταπτυχιακή φοιτήτρια, η οποία λειτούργησε ως παρατηρητής διαδικασίας στις συναντήσεις τριών ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Η παρατηρήτρια ήταν παρούσα σε όλες τις συναντήσεις των ομάδων και κατά την πρώτη συνάντηση εξηγήθηκε αναλυτικά στα παιδιά ο ρόλος της στις ομάδες. Από τις αντιδράσεις τους τα παιδιά έδειξαν να δέχονται την παρατηρήτρια ως ένα επιπλέον μέλος των ομάδων και σταδιακά η παρουσία της

έδειξε να μην τα απασχολεί. Με βάση την έρευνα των Bieschke et al. (1998) θεωρείται ότι η παρουσία της παρατηρήτριας στις ομάδες που μελετήθηκαν δεν αλλοίωσε τις ομαδικές διαδικασίες που μελετήθηκαν.

Στη διάρκεια της παρατήρησης, η παρατηρήτρια κρατούσε σημειώσεις με βάση το φύλλο αξιολόγησης που πρότεινε η DeLucia-Waack (2002) για την οργάνωση των πληροφοριών των συναντήσεων. Στο φύλλο αξιολόγησης καταγράφονταν: (α) περιγραφικές πληροφορίες, δηλαδή η ημερομηνία και ο αριθμός της συνάντησης και τυχόν απουσίες μελών, (β) τα θέματα της συνάντησης, δηλαδή μια περίληψη των θεμάτων που απασχόλησαν τη συνάντηση όσον αφορά το περιεχόμενο (τι συζητήθηκε) και τη διαδικασία (συγκρούσεις, συναισθήματα των μελών, αυτοαποκάλυψη), (γ) σημειώσεις για την ομάδα, δηλαδή καταγραφή των κρίσιμων συμβάντων που συνέβησαν στην ομάδα, (δ) σημειώσεις για τα μέλη, δηλαδή περιληπτικά τι έκανε το κάθε μέλος στην ομάδα στη συγκεκριμένη συνάντηση και (ε) αξιολόγηση των στρατηγικών παρέμβασης των συντονιστριών. Το φύλλο αξιολόγησης που πρότεινε η DeLucia-Waack (2002) περιλαμβάνει τη συλλογή επιπλέον πληροφοριών, οι οποίες όμως δε συμπεριλήφθηκαν στο φύλλο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα καθώς θεωρήθηκε ότι δεν σχετίζονταν με τους σκοπούς της έρευνας και τον τύπο των ομάδων στις οποίες έγινε η παρατήρηση (ψυχοεκπαιδευτικές).

12. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα είχε διερευνητικό σκοπό και έθεσε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν:

1. Ποιοι είναι οι θεραπευτικοί παράγοντες που εμφανίζονται στη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με κοινωνικό άγχος;
2. Διαφοροποιείται η εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων από συνάντηση σε συνάντηση στη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με κοινωνικό άγχος;
3. Ποια είναι τα πρότυπα ανάπτυξης που ακολουθεί το ομαδικό κλίμα στη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με κοινωνικό άγχος;
4. Διαφοροποιείται η αντίληψη της σχέσης που διαμορφώνουν τα παιδιά με τις συντονίστριες ανάμεσα στην έναρξη και τη λήξη ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος;
5. Ποια είναι τα πρότυπα ανάπτυξης της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με κοινωνικό άγχος;
6. Υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα σε μεταβλητές που αφορούν το ομαδικό κλίμα και τη θεραπευτική συμμαχία;
7. Υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα σε μεταβλητές που αφορούν το ομαδικό κλίμα και την αντίληψη της σχέσης που διαμορφώνουν τα παιδιά με τις συντονίστριες;

Ο έλεγχος των παραπάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε με βάση (α) την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση διαδικασίας κατά τη διάρκεια των οκτώ συναντήσεων της παρέμβασης και (β) την στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στα μέλη των ομάδων κατά τη διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

13. Δείγμα

13.1 Επιλογή δείγματος

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα δωδεκαθέσιο δημοτικό σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων. Το πρόγραμμα αφορούσε μαθητές 10 έως 12 ετών, (δηλαδή της Τετάρτης, της Πέμπτης και της Έκτης Δημοτικού) οι οποίοι εμφάνιζαν κοινωνικό άγχος.

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

Για την επιλογή των μελών με υψηλό κοινωνικό άγχος, χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές των παραπάνω τάξεων του σχολείου (δύο τμήματα της Τετάρτης Δημοτικού, δύο τμήματα της Πέμπτης Δημοτικού και ένα τμήμα της Έκτης Δημοτικού) το ερωτηματολόγιο Κοινωνικού Άγχους για Παιδιά (Social Anxiety Scale for Children - Revised, SASC) πριν από την έναρξη της παρέμβασης.

Τα μέλη των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων επιλέχθηκαν με βάση το σκορ που σημείωσαν στην κλίμακα του κοινωνικού άγχους. Αναλυτικότερα, έγινε επιλογή των μαθητών που σημείωσαν σκορ μεγαλύτερο ή ίσο του 16 στην κλίμακα κοινωνικού άγχους.

Συνολικά επιλέχθηκαν 40 μαθητές για συμμετοχή στην παρέμβαση εκ των οποίων 13 ήταν αγόρια και 27 κορίτσια. Αναφορικά με τις τάξεις προέλευσης των μαθητών, 18 μαθητές ήταν της Τετάρτης Δημοτικού, 13 της Πέμπτης Δημοτικού και 9 της Έκτης Δημοτικού.

13.2 Τοποθέτηση των παιδιών σε ομάδες

Για τις ανάγκες του προγράμματος τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις πειραματικές ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν αποκλειστικά από παιδιά της Έκτης Δημοτικού. Επειδή στο πρόγραμμα συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της τάξης αυτής, ακόμα και αυτοί που δεν είχαν υψηλό κοινωνικό άγχος⁶, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες: την πειραματική ομάδα η οποία θα αναφέρεται στην παρούσα έρευνα ως «πρώτη ομάδα» και τη μη πειραματική ομάδα, τα δεδομένα της οποίας δηλήφθηκαν υπόψη στην παρούσα εργασία. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα παιδιά της Έκτης Δημοτικού είχαν προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ομάδες συναισθηματικής και κοινωνικής προαγωγής. Η «δεύτερη ομάδα» όπως και η «τρίτη ομάδα» ήταν μεικτές και αποτελούνταν από παιδιά της Τετάρτης και της Πέμπτης Δημοτικού.

⁶ Οι μαθητές της Έκτης Δημοτικού είχαν ως εκπαιδευτικό μία από τις συντονίστριες του προγράμματος. Επειδή το σχολείο δε διέθετε κάποιο άτομο για την εποπτεία των μαθητών οι οποίοι δεν είχαν επιλεγεί για συμμετοχή στο πρόγραμμα, αποφασίστηκε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης δημιουργώντας δύο υποομάδες: την υποομάδα των παιδιών που είχαν επιλεγεί για το πρόγραμμα (με υψηλό κοινωνικό άγχος) και την υποομάδα των υπόλοιπων παιδιών της τάξης. Τα μέλη της δεύτερης υποομάδας συμπλήρωσαν τα ίδια ερωτηματολόγια με τα μέλη της πρώτης, όμως τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν υπέστησαν επεξεργασία ούτε συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. σελίδα 116 της παρούσας εργασίας.

14. Εργαλεία μέτρησης

Μια σημαντική δυσκολία αφορούσε την επιλογή και τη χρήση των εργαλείων μέτρησης για τις ομαδικές διαδικασίες που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα καθώς πολύ λίγα είναι τα εργαλεία που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για χρήση σε παιδιά αυτής της ηλικίας (10-12 ετών) ή έχουν προσαρμοστεί κατάλληλα για χρήση σε αυτόν τον πληθυσμό (DeLucia-Waack, 1997b).

Τελικά, επιλέχθηκαν το Ερωτηματολόγιο των Κρίσιμων Συμβάντων για τη μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων και η συντομευμένη έκδοση του Ερωτηματολογίου Κλίματος της Ομάδας για την μελέτη του ομαδικού κλίματος, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες με παιδιά. Επίσης επιλέχθηκαν το Ερωτηματολόγιο Σχέσης για τη μελέτη της αντίληψης των μελών για τη σχέση τους με τις συντονίστριες και η Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης, για τη μελέτη της θεραπευτικής συμμαχίας, τα οποία δεν είχαν χρησιμοποιηθεί προηγουμένως σε έρευνα για τις ομαδικές διαδικασίες στη διάρκεια παρεμβάσεων σε παιδιά. Για τον λόγο αυτό τα δύο παραπάνω εργαλεία μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν λεξιλογικά για τις ανάγκες της έρευνας και του πληθυσμού που μελετήθηκε.

14.1 Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Critical Incidents Questionnaire – Kivlighan & Goldfine, 1991)

Οι θεραπευτικοί παράγοντες που λαμβάνουν χώρα σε μια ομάδα αξιολογούνται μέσα από το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων, το οποίο αποτελεί μια τεχνική ερώτησης ανοιχτού τύπου με στόχο την αξιολόγηση της οπτικής του κάθε μέλους για τις σημαντικές διαδικασίες αλλαγής που επιτελούνται στην ομάδα (Kivlighan & Arseneau, 2009). Το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων επιτρέπει την κατανόηση της επίδρασης της ομάδας από την προοπτική του κάθε μέλους, και την αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένοι θεραπευτικοί

παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας (DeLucia-Waack, 1997b).

Το ερωτηματολόγιο ζητάει από τα μέλη να αναγνωρίσουν την κατάσταση ή το γεγονός που είχε το περισσότερο νόημα ή σημασία για αυτά σε μια συγκεκριμένη συνάντηση, να το περιγράψουν και να εξηγήσουν γιατί ήταν σημαντικό για αυτά (Nitza, 2011). Πιο συγκεκριμένα, κάθε μέλος καλείται να απαντήσει στο ερώτημα *«Από τα γεγονότα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της σημερινής συνάντησης, ποιο θεωρείς ως το σημαντικότερο για σένα προσωπικά; Περιγράψε το γεγονός: τι ακριβώς συνέβη, ποια τα μέλη της ομάδας που εμπλέκονταν και ποιες οι αντιδράσεις τους. Γιατί ήταν σημαντικό για σένα; Τι έμαθες από το συμβάν αυτό;»* (DeLucia-Waack, 1997b).

Το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων συμπληρώνεται από τα μέλη στο τέλος κάθε συνάντησης της ομάδας (MacKenzie, 1987). Εξαιτίας της μορφής του (μία ανοιχτή ερώτηση που ζητά μία σύντομη ελεύθερη απάντηση) συνήθως παρατηρείται υψηλός βαθμός συμμόρφωσης από τα μέλη, καθώς το θεωρούν μια ευκαιρία να σκεφτούν τι συνέβη κατά τη συνάντηση και συχνά καταγράφουν σκέψεις που είχαν στη διάρκεια της συνάντησης αλλά δεν τις είχαν εκφράσει (MacKenzie, 1987).

Οι απαντήσεις των μελών αναλύονται χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της βαθμολόγησης (Nitza, 2011), δηλαδή ανεξάρτητοι κριτές ταξινομούν τις απαντήσεις των μελών με βάση την κατηγοριοποίηση των θεραπευτικών παραγόντων του Yalom (1985) ή των Bloch et al. (1979) (DeLucia-Waack, 1997b. Nitza, 2011. Kivlighan & Arseneau, 2009. MacKenzie, 1987). Τα αποτελέσματα στη συνέχεια παρουσιάζονται ως απόλυτες συχνότητες ή ως ποσοστά για κάθε κατηγορία θεραπευτικών παραγόντων. Συνήθως προτιμάται το δεύτερο και προτείνεται να συνδυάζονται κάποιες κατηγορίες για τον σκοπό αυτό (MacKenzie, 1987).

Η μεθοδολογία των κρίσιμων συμβάντων έχει το πλεονέκτημα ότι είναι διακριτική, αποδεκτή από τα μέλη και αποκαλύπτει πληροφορίες σχετικά με τις ομάδες. Επιπλέον, αποφεύγει τους περιορισμούς που θέτουν οι εκ των προτέρων επιλεγμένες κατηγορίες και δείχνει άμεσα τις ιδιοσυγκρασιακές αντιλήψεις κάθε μέλους, επομένως φτάνει πιο κοντά στις εσωτερικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται η θεραπευτική επίδραση της ομάδας (MacKenzie, 1987).

14.2 Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας – Συντομευμένη έκδοση (Group Climate Questionnaire – Short, MacKenzie, 1983)

Όπως προαναφέρθηκε⁷, το ομαδικό κλίμα αποτελεί μια πολυδιάστατη κατασκευή, η οποία δε μένει στατική στο χρόνο. Το ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας του MacKenzie (1983) αντιλαμβάνεται το ομαδικό κλίμα ως πολυδιάστατο (Kivlighan & Lilly, 1997) και αποτελεί ένα δημοφιλές εργαλείο μέτρησης των ομαδικών διαδικασιών (Harel, Shechtman & Cutrona, 2011) που έχει χρησιμοποιηθεί σε ομάδες εκπαιδευτικές, ψυχοεκπαιδευτικές, εργασίας, συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας (DeLucia-Waack, 1997b).

Το ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας είναι ένα αυτοαναφορικό εργαλείο το οποίο έχει σχεδιαστεί για να μετρήσει πώς αντιλαμβάνεται το ομαδικό περιβάλλον το κάθε μέλος (Kivlighan & Lilly, 1997). Πιο συγκεκριμένα, μετράει τις αντιλήψεις των μελών μιας ομάδας αναφορικά με τη συνοχή της, την απροθυμία τους να αναλάβουν την ευθύνη για αλλαγή και τις διαπροσωπικές τριβές και έλλειψη εμπιστοσύνης στην ομάδα (DeLucia-Waack, 1997b).

Η αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 32 προτάσεις και 8 κλίμακες, όμως μετά από εκτεταμένη κλινική χρήση, ο MacKenzie (1983), κατέληξε ότι οι αλλαγές στις διαστάσεις του ομαδικού κλίματος συμβαίνουν από τη μία συνάντηση στην επόμενη και για αυτό το λόγο το ερωτηματολόγιο αναθεωρήθηκε ώστε να είναι σύντομο για να χορηγείται στο τέλος κάθε συνάντησης⁸. Η συντομευμένη έκδοση του ερωτηματολογίου αποτελείται από 12 προτάσεις σε επταβάθμια κλίμακα Likert που δείχνει το βαθμό συμφωνίας των μελών από «καθόλου» έως «πάρα πολύ» (DeLucia-Waack, 1997b). Το ερωτηματολόγιο στη συντομευμένη μορφή του απαιτεί 5-10 λεπτά για τη συμπλήρωσή του (Kivlighan & Lilly, 1997).

Το ερωτηματολόγιο παρέχει στους συντονιστές σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την αντίληψη των μελών για την ομάδα, μπορεί όμως να συμπληρωθεί και από τους συντονιστές, γεγονός που επιτρέπει να μελετηθεί εάν η αντίληψη για το

⁷ Βλ. σελίδες 70-71 της παρούσας εργασίας.

⁸ Οι Harel, Shechtman & Cutrona (2011) υποστηρίζουν ότι το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να χορηγείται τουλάχιστον δύο φορές κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μιας ομάδας, επειδή το κλίμα μιας ομάδας μεταβάλλεται συνεχώς ως αποτέλεσμα των ομαδικών διαδικασιών.

ομαδικό κλίμα των μελών και των συντονιστών μιας ομάδας διαφέρει (DeLucia-Waack, 1997b).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις υποκλίμακες που μετρούν τρεις διαστάσεις του ομαδικού κλίματος: τη συμμετοχή, την αποφυγή και τη σύγκρουση. Για κάθε υποκλίμακα υπολογίζεται ένα σκορ αθροίζοντας τα σκορ των προτάσεων που την αποτελούν και υπολογίζοντας το μέσο όρο (DeLucia-Waack, 1997b. Harel, Shechtman & Cutrona, 2011. Kivlighan & Lilly, 1997).

Ο MacKenzie (1983) ορίζει τη συμμετοχή ως το βαθμό της συνοχής και τον προσανατολισμό των μελών προς την ομάδα, δηλαδή την προθυμία τους να συμμετέχουν στην ομάδα (προτάσεις 1, 2, 4, 8 και 11). Το θετικό σκορ στην υποκλίμακα της συμμετοχής αποτελεί ένδειξη της ύπαρξης μιας θετικής θεραπευτικής συμμαχίας. Η αποφυγή αντικατοπτρίζει το βαθμό της απροθυμίας των μελών να αναλάβουν την ευθύνη για ψυχολογική αλλαγή, δηλαδή είναι ο βαθμός στον οποίο τα μέλη βασίζονται στους συντονιστές ή σε άλλα μέλη (προτάσεις 3, 5 και 9). Τέλος η σύγκρουση δείχνει το βαθμό έλλειψης εμπιστοσύνης και ύπαρξης διαπροσωπικών συγκρούσεων, θυμού και έντασης στην ομάδα (προτάσεις 6, 7, 10 και 12) (DeLucia-Waack, 1997b. Harel, Shechtman & Cutrona, 2011. Nitza, 2011. Kivlighan & Lilly, 1997).

Ο MacKenzie (1983) πρότεινε ότι το ερωτηματολόγιο μπορεί να προβλέψει το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται μια ομάδα με βάση τα σκορ σε κάθε μία από τις τρεις υποκλίμακες (DeLucia-Waack, 1997b). Πιο συγκεκριμένα, ο MacKenzie (1983) υποστήριξε ότι τα τρία πρώτα στάδια από τα οποία διέρχονται οι ομάδες είναι η συμμετοχή, η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση. Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από αυξανόμενα επίπεδα συμμετοχής, σχετικά υψηλά επίπεδα αποφυγής και μικρά επίπεδα σύγκρουσης. Το δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα σύγκρουσης, μέτρια επίπεδα αποφυγής και χαμηλά επίπεδα συμμετοχής. Τέλος, κατά το τρίτο στάδιο παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και αποφυγής και υψηλά επίπεδα συμμετοχής (Kivlighan & Lilly, 1997).

14.3 Ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett-Lennard (Barrett-Lennard Relationship Inventory: Form OS-40)

Το ερωτηματολόγιο σχέσης σχεδιάστηκε από τον Barrett-Lennard το 1962 για την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των θεραπευτικών σχέσεων και βασίστηκε στις αναγκαίες και ικανές συνθήκες για την αλλαγή της προσωπικότητας μέσω θεραπείας του Carl Rogers. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες οι οποίες μετρούν την αναγνώριση, την ενσυναίσθηση, τη συνέπεια και την απουσία όρων που βιώνει ένα άτομο στη σχέση του με κάποιο άλλο (Handley, 1982).

Ο Barrett-Lennard (1959a στο Mills & Zytowski, 1967) όρισε την αναγνώριση ως *«το συνολικό επίπεδο ή τάση συναισθηματικής αντίδρασης ενός ατόμου προς ένα άλλο, δηλαδή το σύνολο των χαρακτηριστικών συναισθηματικών αντιδράσεων ενός ατόμου προς ένα άλλο»*, την ενσυναίσθηση ως *«το βαθμό στον οποίο ένα άτομο έχει συνείδηση για την άμεση επίγνωση ενός άλλου ατόμου»*, τη συνέπεια ως *«την απουσία συγκρούσεων ή ασυνέπειας ανάμεσα στην εμπειρία του θεραπευτή, τη συνειδητή του επίγνωση και την επικοινωνία του με τον πελάτη»* και την απουσία όρων ως *«τη σταθερότητα ή μεταβλητότητα της συναισθηματικής αντίδρασης, ανεξάρτητα από το γενικό επίπεδό της»*.

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή οποιασδήποτε σχέσης μεταξύ δύο ατόμων. Αναλυτικότερα, οι προτάσεις του ερωτηματολογίου μπορούν να προσαρμοστούν σε οποιαδήποτε διαπροσωπική αλληλεπίδραση θέλει να μελετήσει ο εκάστοτε ερευνητής. Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε ποικιλία μελετών που εξετάζουν σχέσεις στη διάρκεια της ψυχοθεραπείας ή σε άλλες αλληλεπιδράσεις, όπως η σχέση γονιών-παιδιού (Mills & Zytowski, 1967).

Η αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 64 προτάσεις σε εξαβάθμια κλίμακα (16 προτάσεις για κάθε υποκλίμακα). Στη συνέχεια υπέστη αρκετές αναθεωρήσεις που οδήγησαν στη συντόμευσή του. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η συντομευμένη έκδοση η οποία αποτελείται από 40 προτάσεις (δέκα προτάσεις για κάθε υποκλίμακα· Barrett-Lennard, 1995). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι

το ερωτηματολόγιο σχέσης έχει ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα (Mills & Zytowski, 1967. Ponterotto & Furlong, 1985).

Η διατύπωση των πρωτότυπων προτάσεων και το λεξιλόγιο του ερωτηματολογίου υπέστησαν προσαρμογές προκειμένου να καλυφθούν αφενός οι ανάγκες της έρευνας και αφετέρου οι αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες του πληθυσμού-στόχου. Για παράδειγμα, η φράση «Αισθάνομαι ότι ο/η ... με αποδοκιμάζει» επαναδιατυπώθηκε ως εξής «Αισθάνομαι ότι η κυρία ... δεν εγκρίνει όσα λέω ή κάνω» καθώς η λέξη «αποδοκιμάζω» θεωρήθηκε ότι δε θα γινόταν κατανοητή από τα παιδιά.

14.4 Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Session Rating Scale, v3 – Duncan et al., 2003)

Η κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης σχεδιάστηκε από την Johnson στις αρχές του 1990 ως κλινικό εργαλείο με στόχο να αξιοποιηθεί από τους κλινικούς θεραπευτές ως μία σύντομη εναλλακτική των ερωτηματολογίων που μετρούν τη θεραπευτική συμμαχία, τα οποία εξαιτίας του μεγέθους τους συνήθως αποφεύγονται από τους κλινικούς θεραπευτές (Duncan, Miller, Sparks, Claud, Reynolds, Brown & Johnson, 2003).

Η αρχική έκδοση της κλίμακας (Duncan et al., 2003) βασίστηκε σε τρία ερωτηματολόγια που μετρούν τη θεραπευτική συμμαχία τα οποία έχουν μελετηθεί ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους: (α) στο Working Alliance Inventory (των Horvath & Greenberg, 1995) το οποίο μεταφράζει τον ορισμό του Bordin⁹ για τη θεραπευτική συμμαχία, (β) στο Session Evaluation Questionnaire (των Stiles & Snow, 1984) που αξιολογεί κατά πόσο κινείται ομαλά μια συνεδρία και (γ) στο Empathy Scale (των Burns & Nolen-Hoeksema, 1992) που μετράει τη θεραπευτική συμμαχία και κατασκευάστηκε για κλινική και όχι ερευνητική χρήση.

⁹ Βλ. σελίδα 88 της παρούσας εργασίας.

Η αρχική κλίμακα συνδύαζε στοιχεία από τα τρία παραπάνω εργαλεία σε ένα ερωτηματολόγιο 10 ερωτήσεων τύπου Likert. Οι Duncan et al. (2003) κατασκεύασαν τη νέα έκδοση της κλίμακας, η οποία αποτελείται από τέσσερις προτάσεις.

Η αναθεωρημένη κλίμακα βασίζεται στον ορισμό της θεραπευτικής συμμαχίας του Bordin¹⁰, στον παράγοντα «εμπιστοσύνη στη συνεργασία θεραπευτή-θεραπευόμενου» ο οποίος μετράται από τις βασικότερες κλίμακες θεραπευτικής συμμαχίας (όπως το Helping Alliance Questionnaire, το Working Alliance Inventory και το California Psychotherapy Alliance Scales) και στον παράγοντα της ελευθερίας του πελάτη να εκφράζει δυσάρεστα συναισθήματα και αντιδράσεις στο θεραπευτή (Duncan et al., 2003).

Οι παραπάνω παράγοντες και ιδέες εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο ως οκτώ προτάσεις που δημιουργούν ζεύγη ανά δύο. Ανάμεσα στο κάθε ζεύγος υπάρχει μία γραμμή δέκα εκατοστών πάνω στην οποία ο πελάτης μπορεί να ζωγραφίσει ένα σημάδι για να δείξει αν συμφωνεί περισσότερο με την πρόταση στα αριστερά του ζεύγους (αρνητική πρόταση) ή στα δεξιά (θετική πρόταση) (βλέπε Πίνακα 5). Το πρώτο ζεύγος προτάσεων αποτελεί την κλίμακα σχέσης, το δεύτερο ζεύγος είναι η κλίμακα στόχων και θεμάτων, το τρίτο ζεύγος είναι η κλίμακα προσέγγισης ή μεθόδου και το τελευταίο ζεύγος είναι η κλίμακα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο πελάτης τη συνάντηση (Duncan et al., 2003).

Το σκορ για κάθε ζεύγος προκύπτει μετρώντας πόσα εκατοστά είναι το σημάδι του πελάτη από το αριστερό άκρο της γραμμής. Το συνολικό σκορ είναι το άθροισμα των τεσσάρων επιμέρους σκορ. Το μέγιστο σκορ είναι 40 και οι Duncan et al. (2003) προτείνουν ότι κάθε γενικό σκορ μικρότερο του 36 ή κάθε επιμέρους σκορ μικρότερο του 9 θα πρέπει να ανησυχεί το θεραπευτή και να το συζητάει με τον πελάτη.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου έχει εξεταστεί σε ενήλικες και βρέθηκε ότι ήταν ικανοποιητική. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο έχει ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και εσωτερική αξιοπιστία, καθώς και υψηλή εγκυρότητα (Duncan et al., 2003).

Οι Duncan et al. (2003) υποστήριξαν ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια καλή λύση για τους κλινικούς που θέλουν να χρησιμοποιούν στη δουλειά τους ένα

¹⁰ Βλ. σελίδα 88 της παρούσας εργασίας.

εργαλείο για τον έλεγχο της θεραπευτικής συμμαχίας το οποίο να είναι σύντομο, έγκυρο και αξιόπιστο.

Πίνακας 5: Η κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης των Duncan et al. (2003)

Δεν αισθάνθηκα να με ακούν, να με καταλαβαίνουν και να με σέβονται.	Σχέση	Αισθάνθηκα ότι με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται.
Δε μιλήσαμε για, ούτε δουλέψαμε σε αυτό που ήθελα να μιλήσω και να δουλέψω σήμερα.	Στόχοι και θέματα	Μιλήσαμε για και δουλέψαμε σε αυτό που ήθελα να μιλήσω και να δουλέψω σήμερα.
Η προσέγγιση του συντονιστή δε μου ταιριάζει.	Προσέγγιση ή μέθοδος	Η προσέγγιση του συντονιστή μου ταιριάζει.
Κάτι έλλειπε από τη σημερινή συνάντηση.	Γενικά	Συνολικά, η σημερινή συνάντηση ήταν καλή για μένα.

Πηγή: Duncan, Miller, Sparks, Claud, Reynolds, Brown & Johnson, 2003

Στην παρούσα έρευνα η πρωτότυπη κλίμακα μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στους στόχους της (βλ. Πίνακες 5 και 6). Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία απάντησης του πρωτότυπου ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα περίπλοκη για τις ηλικίες των παιδιών και για αυτόν τον λόγο διατηρήθηκαν μόνο οι θετικά διατυπωμένες εκφράσεις (αυτές που βρίσκονται στα δεξιά στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο) και για την αξιολόγησή τους χρησιμοποιήθηκε μια τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 σημαίνει δε συμφωνώ καθόλου και 4 σημαίνει συμφωνώ πολύ). Επίσης προσαρμόστηκε η διατύπωση ορισμένων προτάσεων για να γίνουν περισσότερο κατανοητές στα παιδιά και προστέθηκαν δύο προτάσεις.

Το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε και χορηγήθηκε σε κάθε συνάντηση του προγράμματος εικονίζεται στον Πίνακα 6. Η πρώτη πρόταση της πρωτότυπης κλίμακας διασπάστηκε σε δύο επιμέρους προτάσεις (προτάσεις 1 και 2) προκειμένου

να ελεγχθεί η σχέση με τα άλλα μέλη της ομάδας (πρόταση 1) και με τις συντονίστριες (πρόταση 2) αφού η θεραπευτική συμμαχία στις ομάδες περιλαμβάνει και τις δύο αυτές σχέσεις (Gillaspy et al., 2002. Shechman & Katz, 2007). Η διατύπωση της δεύτερης πρότασης της πρωτότυπης κλίμακας προσαρμόστηκε διαμορφώνοντας την τρίτη πρόταση. Η τρίτη πρωτότυπη πρόταση μεταφράστηκε απευθείας, αλλά χωρίστηκε σε δύο επιμέρους προτάσεις, μία για κάθε συντονίστρια. Προστέθηκε επίσης η πέμπτη πρόταση με το σκεπτικό ότι θα έπρεπε και να συμπεριληφθούν και να αξιολογηθούν στην κλίμακα οι δραστηριότητες κάθε συνάντησης καθώς αυτές αποτελούν το περιεχόμενο του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε. Τέλος, διατηρήθηκε η τέταρτη πρωτότυπη πρόταση.

Πίνακας 6: Η κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης που χορηγήθηκε στα μέλη των ομάδων

-
1. Αισθάνθηκα ότι με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται τα άλλα παιδιά της ομάδας.
 2. Αισθάνθηκα ότι με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται οι υπεύθυνοι της ομάδας.
 3. Μιλήσαμε και κάναμε πράγματα που με ενδιαφέρουν.
 4. Α) Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα η κυρία ... μου ταιριάζει.
 4. Β) Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα η κυρία ... μου ταιριάζει
 5. Οι δραστηριότητες που κάναμε σήμερα μου άρεσαν.
 6. Γενικά, η σημερινή συνάντηση ήταν καλή για μένα.
-

Δ' Κεφάλαιο:

Αποτελέσματα

15. Περιγραφικά στοιχεία κάθε συνάντησης

Όλες οι συναντήσεις (με εξαίρεση τις συναντήσεις της πρώτης ομάδας για τις οποίες θα γίνει αναφορά κατά την περιγραφή της δεύτερης συνάντησης) πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα της σχολικής βιβλιοθήκης, η οποία είχε διαμορφωθεί κατάλληλα για τις ανάγκες του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, τα τραπέζια και οι καρέκλες που υπήρχαν στην αίθουσα απομακρύνθηκαν και στο κέντρο της αίθουσας τοποθετήθηκαν σε κυκλική διάταξη τόσα μαξιλάρια όσα και τα μέλη κάθε ομάδας με επιπλέον δύο μαξιλάρια για τις συντονίστριες.

Η κάθε συνάντηση είχε διάρκεια 30-40 λεπτά παρά το γεγονός ότι η κάθε σχολική ώρα έχει 45 λεπτά διάρκεια. Η μειωμένη διάρκεια της κάθε συνάντησης οφειλόταν στους εξής παράγοντες:

1. Κάποια παιδιά αργούσαν να προσέλθουν άμεσα στην αίθουσα, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η έναρξη του προγράμματος.
2. Ακόμα και στην περίπτωση που όλα τα παιδιά προσέρχονταν εγκαίρως, επικρατούσε μια αναστάτωση 2-3 λεπτών μέχρι να τακτοποιηθούν στα μαξιλάρια.
3. Στο τέλος κάθε συνάντησης αφιερώνονταν 5 λεπτά περίπου για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τα παιδιά.

Στη διάρκεια των συναντήσεων η παρατηρήτρια καθόταν σε μία γωνία της αίθουσας και κρατούσε σημειώσεις¹¹. Οι συντονίστριες του προγράμματος σύστησαν την παρατηρήτρια στα παιδιά κατά την πρώτη συνάντηση και οι συστάσεις επαναλήφθηκαν στο τέλος της πρώτης συνάντησης όταν η παρατηρήτρια μοίρασε στα παιδιά τα ερωτηματολόγια και εξήγησε τον τρόπο συμπλήρωσής τους.

Στη διάρκεια της πρώτης συνάντησης αρκετά παιδιά στρέφονταν προς την παρατηρήτρια και κοιτούσαν τι έκανε, χωρίς όμως να επιμένουν ή να της απευθύνουν τον λόγο. Στις επόμενες συναντήσεις, τα παιδιά δεν έδιναν σημασία στην παρατηρήτρια μέχρι το τέλος της κάθε συνάντησης, οπότε η παρατηρήτρια τους μοίραζε τα ερωτηματολόγια. Εξαιρέσεις σε αυτό ήταν δύο περιστατικά: στο πρώτο τα

¹¹ Βλ. σελίδες 96-98 της παρούσας εργασίας.

παιδιά που στέκονταν πιο κοντά στην παρατηρήτρια την ρώτησαν αν μπορούσε να βοηθήσει σε μία δραστηριότητα και στο δεύτερο τη ρώτησαν αν μπορούσαν να πάνε τουαλέτα. Και στις δύο περιπτώσεις η παρατηρήτρια συμβούλεψε τα παιδιά να απευθυνθούν στις συντονίστριες.

Οι συντονίστριες ανέφεραν ότι η παρουσία της παρατηρήτριας δεν ήταν ενοχλητική ή διασπαστική για τις ίδιες και στη διάρκεια των συναντήσεων στρέφονταν προς αυτή μόνο μετά το κλείσιμο της κάθε συνάντησης, οπότε της ζητούσαν να μοιράσει τα ερωτηματολόγια στα παιδιά.

Ακολουθεί η λεπτομερής περιγραφή του προγράμματος κάθε συνάντησης (το οποίο παρουσιάζεται συνοπτικά στον Πίνακα 7) και των παρατηρήσεων που αφορούν τις συμπεριφορές των μελών της κάθε ομάδας και των συντονιστριών στη διάρκεια του προγράμματος.

Πίνακας 7: Συνοπτική παρουσίαση των συναντήσεων

Αριθμός συνάντησης	Στόχοι συνάντησης	Δραστηριότητες
1 ^η Συνάντηση	<ol style="list-style-type: none"> να γνωριστούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας να οριστούν οι κανόνες που θα έπρεπε να τηρούνται κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος 	<ol style="list-style-type: none"> Πες το με μια κίνηση Οι κανόνες της ομάδας
2 ^η Συνάντηση	<ol style="list-style-type: none"> να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματα να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα που νιώθουν να καταφέρουν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων 	<ol style="list-style-type: none"> Το παιχνίδι με τις φατσούλες Βρες τι νιώθεις όταν...; Ο κύβος των συναισθημάτων
3 ^η Συνάντηση	<ol style="list-style-type: none"> να αναγνωρίσουν τα παιδιά καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος να κατανοήσουν τις προσωπικές τους στάσεις κι αντιλήψεις που σχετίζονται με το άγχος 	<ol style="list-style-type: none"> Λύσε το μυστήριο Έρευνα για τις στάσεις μας απέναντι στο άγχος
4 ^η Συνάντηση	<ol style="list-style-type: none"> να αναγνωρίσουν τα παιδιά τρόπους, με τους οποίους μπορούν να χαλαρώνουν να αναγνωρίσουν «όπλα» με τα οποία να μπορούν να θωρακίσουν τον εαυτό τους απέναντι σε αγχώδεις καταστάσεις να δημιουργήσει το κάθε παιδί την προσωπική του ασπίδα, που θα το προστατεύει από το άγχος 	<ol style="list-style-type: none"> Σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση του άγχους Ασπίδες προστασίας από το άγχος

5^η Συνάντηση	<ol style="list-style-type: none"> να διατυπώσουν τα παιδιά έναν ορισμό για τη φιλία να αναγνωρίσουν συμπεριφορές που προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της φιλίας να μάθουν πώς να δημιουργούν και να διατηρούν φιλίες 	<ol style="list-style-type: none"> Οι φίλοι κάνουν/δεν κάνουν πράγματα, όπως... Κλειδιά φιλίας
6^η Συνάντηση	<ol style="list-style-type: none"> να κατανοήσουν τα παιδιά ότι για κάθε γεγονός που συμβαίνει μπορούν να κάνουν εκτός από αρνητικές σκέψεις και θετικές να μάθουν να απορρίπτουν τις αρνητικές σκέψεις και να κρατούν τις θετικές χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα 	<ol style="list-style-type: none"> Γνωστική αναδόμηση
7^η Συνάντηση	<ol style="list-style-type: none"> να αφομοιώσουν τα παιδιά όσα έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση μέσα από τη δραματοποίηση σύντομων ιστοριών να χαλαρώσουν και να διασκεδάσουν λίγο πριν το οριστικό κλείσιμο του προγράμματος 	<ol style="list-style-type: none"> Ιστορίες γνωστικής αναδόμησης
8^η Συνάντηση	<ol style="list-style-type: none"> να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι η ομάδα τελείωσε να εκφράσουν τι αποκόμισαν από την ομάδα 	<ol style="list-style-type: none"> Η πορεία μου στην ομάδα...

15.1 Πρώτη συνάντηση: «Γνωριζόμαστε Και Συμφωνούμε»

Η πρώτη συνάντηση των τριών ομάδων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 27 Ιανουαρίου του 2012. Πρώτα έγινε η συνάντηση της πρώτης ομάδας (τα παιδιά της Έκτης Δημοτικού) κατά την πέμπτη σχολική διδακτική ώρα, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της δεύτερης ομάδας και κατά την έβδομη σχολική ώρα πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της τρίτης ομάδας.

15.1.1 Το πρόγραμμα της πρώτης συνάντησης.

Η πρώτη συνάντηση ονομαζόταν «Γνωριζόμαστε Και Συμφωνούμε» και είχε δύο στόχους. Ο πρώτος ήταν να γνωριστούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας (αν και τα

μέλη ήταν μαθητές του ίδιου σχολείου, ήταν μαθητές διαφορετικών τάξεων¹² και πολλά παιδιά δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους). Ο δεύτερος στόχος ήταν να οριστούν οι κανόνες που θα έπρεπε να τηρούνται κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος.

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της πρώτης συνάντησης, κατά το άνοιγμα οι συντονίστριες συστήνονται στα παιδιά και τα καλωσορίζουν στην ομάδα. Κατά το κυρίως μέρος πραγματοποιούνται δύο δραστηριότητες, κάθε μία από τις οποίες ικανοποιεί έναν από τους δύο στόχους της συνάντησης. Τέλος στο κλείσιμο της συνάντησης οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα παιδιά και γίνεται η χορήγηση των ερωτηματολογίων διαδικασίας.

Η πρώτη δραστηριότητα (Αρχοντάκη & Φιλλίπου, 2003) έχει τίτλο «Πες το με μια κίνηση» και είχε αναμενόμενη διάρκεια πραγματοποίησης 15 λεπτά. Κατά τη δραστηριότητα όλα τα μέλη της ομάδας (και οι συντονίστριες) σηκώνονται όρθια και σχηματίζουν έναν κύκλο. Στη συνέχεια κάθε μέλος μπαίνει στο κέντρο του κύκλου με τη σειρά και λέει το όνομά του συνοδευοντάς το με όποια κίνηση, ύφος, ένταση και τρόπο θέλει. Τα υπόλοιπα μέλη προσέχουν την κίνηση και τον τρόπο που λέει το όνομά του το μέλος και προσπαθούν να το επαναλάβουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι να μπουν όλα τα μέλη στον κύκλο. Οι συντονίστριες είναι οι πρώτες που μπαίνουν στον κύκλο για να δείξουν στα παιδιά τι θα πρέπει να κάνουν. Αφού «συστηθούν» όλα τα παιδιά, ξανακάθονται στα μαξιλάρια τους και ακολουθεί συζήτηση με τις συντονίστριες, οι οποίες ρωτούν τα παιδιά πώς τους φάνηκε η δραστηριότητα που μόλις έκαναν και αν υπήρχε κάτι που τα δυσκόλεψε.

Η δεύτερη δραστηριότητα, «Οι κανόνες της ομάδας» (Αρχοντάκη & Φιλλίπου, 2003), έχει αναμενόμενη διάρκεια 10 λεπτών. Σε αυτή οι συντονίστριες χωρίζουν τα παιδιά τυχαία σε ομάδες (το μέγεθος κάθε ομάδας ποικίλει ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών), ως εξής: ενώ τα παιδιά έχουν κλειστά τα μάτια τους, οι συντονίστριες κολλούν στην πλάτη τους χρωματιστά αυτοκόλλητα χαρτιά. Στη συνέχεια τα παιδιά ανοίγουν τα μάτια τους και αυτά που έχουν το ίδιο χρώμα χαρτί μπαίνουν στην ίδια ομάδα και σχηματίζουν επιμέρους κύκλους. Σε κάθε υποομάδα μοιράζεται ένα χρωματιστό χαρτόνι μεγέθους A4 και στο κέντρο του κύκλου τοποθετούνται πολύχρωμοι μαρκαδόροι. Η κάθε υποομάδα καλείται να γράψει δύο κανόνες στο

¹² Εξαιρέση αποτελούσαν οι μαθητές της Έκτης Δημοτικού που ανήκαν όλοι στην ίδια σχολική τάξη.

χαρτόνι της και να τους ζωγραφίσει, όπως εκείνη επιθυμεί. Αφού τελειώσει η εργασία των υποομάδων τα παιδιά καλούνται να επιστρέψουν στις αρχικές τους θέσεις στον κύκλο και ένα μέλος κάθε υποομάδας διαβάζει τους κανόνες που έγραψαν. Ακολουθεί συζήτηση περίπου πέντε λεπτών με τις συντονίστριες οι οποίες ρωτούν τα παιδιά αν θα ήθελαν να προσθέσουν κάποιο κανόνα και τι θα μπορούσε να γίνει αν κάποιο μέλος παραβιάσει τους κανόνες μελλοντικά. Στο τέλος της συνάντησης οι συντονίστριες κολλούν τα χαρτόνια με τους κανόνες σε έναν τοίχο ώστε να τους βλέπουν τα παιδιά σε κάθε συνάντηση.

Κατά το κλείσιμο της συνάντησης οι συντονίστριες τονίζουν τη σημασία της τήρησης των κανόνων που αποφασίστηκαν, ενημερώνουν τα παιδιά για το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης και τα αποχαιρετούν.

Τα υλικά που χρειάζονται στη συνάντηση αυτή είναι χρωματιστά χαρτόνια A4, μαρκαδόροι, γόμες και μολύβια.

15.1.2 Πρώτη ομάδα.

Η πρώτη ομάδα συναντήθηκε κάτω από ιδιαίζουσες συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά της ομάδας ήταν μαθητές της ίδιας τάξης και μία από τις δύο συντονίστριες του προγράμματος ήταν δασκάλα τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δύο υποομάδων από τα παιδιά της τάξης: η πρώτη υποομάδα είχε ως μέλη τα παιδιά που είχαν σημειώσει υψηλό σκορ στην κλίμακα κοινωνικού άγχους, επομένως ανήκαν στην πειραματική ομάδα. Τα υπόλοιπα παιδιά δημιούργησαν μια δεύτερη υποομάδα η οποία θα πραγματοποιούσε τις ίδιες συναντήσεις με την πειραματική, χωρίς όμως να λαμβάνονται υπόψη οι απαντήσεις που θα έδιναν στα ερωτηματολόγια.

Επιπρόσθετα, αποφασίστηκε οι δύο υποομάδες να πραγματοποιούν τις συναντήσεις τους στην αίθουσα της σχολικής βιβλιοθήκης, δημιουργώντας η κάθε μία το δικό της κύκλο. Η πειραματική ομάδα αποφασίστηκε να έχει συντονίστρια την πρώτη συντονίστρια και η μη πειραματική τη δεύτερη.

Η προσέλευση των παιδιών στη συνάντηση ήταν έγκαιρη, καθώς τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τους κανόνες προσέλευσης από ένα παρόμοιο πρόγραμμα που είχαν πραγματοποιήσει κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά.

Όλα τα παιδιά συμμετείχαν με ευχαρίστηση στην πρώτη δραστηριότητα. Παρ' όλα αυτά, κάποια παιδιά της πειραματικής ομάδας, ιδιαίτερα τα κορίτσια, έδειχναν να είναι λίγο ντροπαλά και όταν ερχόταν η σειρά τους να συμμετάσχουν αναφώνουσαν εκφράσεις όπως «γιατί εγώ;» ή «οχ! Εγώ;» και οι κινήσεις τους όταν έμπαιναν μέσα στον κύκλο ήταν άτονες και διστακτικές. Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά συνεργάστηκαν αρμονικά στις υποομάδες τους για να βρουν τους κανόνες.

Όσον αφορά τις συντονίστριες, η δεύτερη συντονίστρια, η οποία δεν είχε προηγούμενη εμπειρία συντονισμού ομάδων με παιδιά, φαινόταν να είναι ιδιαίτερα αμήχανη στη διάρκεια της συνάντησης: δεν εξηγούσε λεπτομερώς τις δραστηριότητες στην υποομάδα της με αποτέλεσμα να της ζητούν επιπλέον πληροφορίες και δεν μπορούσε να βάλει όρια στη συμπεριφορά των παιδιών. Η πρώτη συντονίστρια αναγνωρίζοντας την αδυναμία της δεύτερης ανέλαβε το συντονισμό και των δύο ομάδων μέσα στην αίθουσα με αποτέλεσμα η πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων να καθυστερεί. Ως αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών και οι δύο συντονίστριες έδειχναν αγχωμένες στη διάρκεια της συνάντησης.

15.1.3 Δεύτερη ομάδα.

Τα παιδιά άργησαν αρκετά να προσέλθουν στην αίθουσα, με αποτέλεσμα την καθυστερημένη έναρξη της συνάντησης. Ως αποτέλεσμα η πρώτη συντονίστρια άνοιξε τη συνάντηση τονίζοντας ότι δε θα επέτρεπαν να επαναληφθεί αυτή η καθυστέρηση σε άλλες συναντήσεις και εξήγησε ότι όταν τα παιδιά αργούν να έρθουν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μην προλάβουν να γίνουν τα πράγματα που είχαν σχεδιάσει. Μετά από αυτές τις αρχικές αυστηρές επισημάνσεις, πραγματοποιήθηκε το άνοιγμα της συνάντησης.

Η συμμετοχή των μελών ήταν αυξημένη με εξαίρεση δύο παιδιά (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) τα οποία δεν ήθελαν να συμμετάσχουν στην πρώτη δραστηριότητα γιατί ντρέπονταν. Οι συντονίστριες αρχικά τα ρώτησαν αν ήθελαν να περιμένουν μέχρι να μιλήσουν όλα τα υπόλοιπα παιδιά και μετά να αποφασίσουν. Τα παιδιά δέχτηκαν την πρόταση αυτή αλλά και πάλι στο τέλος δεν ήθελαν να συμμετάσχουν, οπότε οι συντονίστριες απέφυγαν να τα πιέσουν και η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε χωρίς τη

συμμετοχή τους. Το ίδιο κορίτσι στη δεύτερη δραστηριότητα αρνήθηκε να διαβάσει δυνατά τους κανόνες που αποφάσισε η υποομάδα της, γιατί ντρεπόταν.

Στη δεύτερη δραστηριότητα συμμετείχαν αρμονικά όλα τα παιδιά: συζητούσαν μεταξύ τους και έφταναν σε από κοινού αποφάσεις για τους κανόνες που θα κατέγραφαν.

Η πρώτη συντονίστρια μετά την αρχική αυστηρή παρατήρηση προς τα παιδιά έδειξε να είναι πιο ήρεμη και άνετη στο ρόλο της: εξηγούσε αναλυτικά κάθε δραστηριότητα και άκουγε με προσοχή όλα τα παιδιά. Η δεύτερη συντονίστρια έδειχνε να είναι πιο χαλαρή σε σύγκριση με την στάση της προς την πρώτη ομάδα, όμως έδειχνε να είναι λιγότερο άνετη από την πρώτη συντονίστρια και να είναι σχετικά αγχωμένη με αποτέλεσμα οι οδηγίες που έδινε να απαιτούν περαιτέρω επεξήγηση από την πρώτη συντονίστρια για να γίνουν κατανοητές.

15.1.4 Τρίτη ομάδα.

Όλα τα παιδιά προσήλθαν εγκαίρως στην αίθουσα και η συνάντηση ξεκίνησε ομαλά. Στη συγκεκριμένη ομάδα παρατηρήθηκαν δύο προβληματικές συμπεριφορές: (α) ένα αγόρι εξέφραζε συνέχεια απορίες στις συντονίστριες, παρά τις αναλυτικές οδηγίες που δίνονταν, με αποτέλεσμα να διασπά την προσοχή της ομάδας από το έργο της και (β) ένα δεύτερο αγόρι έδειχνε τόσο ενθουσιασμένο με την πρώτη δραστηριότητα που μίλαγε συνεχώς, διασπώντας την προσοχή της ομάδας, και ζητούσε επίμονα να μπει και δεύτερη φορά στον κύκλο.

Συνολικά πέντε παιδιά έδειξαν απροθυμία να συμμετάσχουν στην πρώτη δραστηριότητα. Αρχικά τα παιδιά αυτά δήλωσαν ότι δεν είχαν σκεφτεί τι να κάνουν μπαίνοντας στον κύκλο για να αναβάλουν τη συμμετοχή τους (χαρακτηριστική δήλωση το «Δεν έχω σκεφτεί ακόμα»). Οι συντονίστριες επέτρεψαν στα παιδιά αυτή την αναβολή και επέστρεψαν σε αυτά αφού είχαν συμμετάσχει τα υπόλοιπα παιδιά. Ένα κορίτσι τελικά επέμεινε να μη συμμετάσχει, δύο κορίτσια δεν είχαν πρόβλημα να συμμετάσχουν και άλλα δύο παιδιά (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) αρχικά δεν ήθελαν αλλά με προτροπή των συντονιστριών («Σίγουρα δε θέλετε; Ελάτε κι εσείς!») τελικά συμμετείχαν. Τα δύο τελευταία παιδιά έδωσαν την εντύπωση ότι ήθελαν να συμμετάσχουν, αλλά είχαν ανάγκη την αποδοχή των άλλων παιδιών και των

συντονιστριών για να αισθανθούν αρκετά ασφαλή ώστε να τολμήσουν να μπουν στον κύκλο.

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους, με εξαίρεση ένα κορίτσι που δήλωσε ότι δεν ήθελε να είναι στην ομάδα που τοποθετήθηκε. Δημιουργήθηκε μια μικρή ένταση αρχικά στην υποομάδα αυτή και το κορίτσι εξέφρασε το παράπονό της στη δεύτερη συντονίστρια, η οποία την προέτρεψε να προσπαθήσει να κάνει τη δραστηριότητα με τα υπόλοιπα παιδιά. Τελικά το κορίτσι συνεργάστηκε, αν και απρόθυμα, με τα υπόλοιπα παιδιά και ολοκλήρωσαν επιτυχώς τη δραστηριότητα.

Οι δύο συντονίστριες έδειχναν να είναι περισσότερο ήρεμες και άνετες σε σύγκριση με την παρουσία τους στην πρώτη και τη δεύτερη ομάδα. Μάλιστα έδειχναν να διασκεδάζουν μαζί με τα παιδιά και χρησιμοποιούσαν το χιούμορ για να βοηθήσουν και τα παιδιά να αισθανθούν πιο άνετα.

15.2 Δεύτερη συνάντηση: «Γνωριμία με τα συναισθήματα»

Η δεύτερη συνάντηση του προγράμματος δεν πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 3 Φεβρουαρίου που ήταν η προγραμματισμένη ημερομηνία, αλλά την Τρίτη 7 Φεβρουαρίου. Η αλλαγή αυτή έγινε εξαιτίας μιας σχολικής εκδρομής την ημέρα που ήταν προγραμματισμένη αρχικά η συνάντηση.

Μια δεύτερη αλλαγή σε αυτή τη συνάντηση ήταν ότι, εξαιτίας των σχολικών προγραμμάτων των παιδιών, η δεύτερη και η τρίτη ομάδα άλλαξαν μέλη, δηλαδή δημιουργήθηκε μία ομάδα με όλα τα παιδιά της Τετάρτης Δημοτικού και μία ομάδα με όλα τα παιδιά της Πέμπτης Δημοτικού. Η αλλαγή αυτή ήταν απαραίτητη καθώς οι δάσκαλοι των τάξεων δε μπορούσαν να διαθέσουν τα παιδιά σε άλλες διδακτικές ώστε για την πραγματοποίηση της συνάντησης. Η πρώτη ομάδα πραγματοποίησε τη συνάντηση κανονικά. Για τους παραπάνω λόγους, στην παρούσα συνάντηση η πρώτη ομάδα είναι η ίδια, αλλά η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τα παιδιά της Πέμπτης Δημοτικού και η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τα παιδιά της Τετάρτης Δημοτικού.

Στη δεύτερη συνάντηση απουσίαζε η δεύτερη συντονίστρια για λόγους υγείας και για τον λόγο αυτό η παρατηρήτρια αναγκάστηκε να εκτελέσει χρέη συντονιστή στην μη πειραματική ομάδα της Έκτης Δημοτικού ενώ η πρώτη συντονίστρια συντόνισε μόνη της τη συνάντηση της πρώτης ομάδας στην αίθουσα ένταξης του σχολείου. Εξαιτίας των συνθηκών αυτών δεν πραγματοποιήθηκε παρατήρηση στην πρώτη ομάδα από την παρατηρήτρια, αλλά η πρώτη συντονίστρια ανέφερε στην παρατηρήτρια τι είχε συμβεί στην ομάδα στη διάρκεια της συνάντησης. Στις υπόλοιπες ομάδες η παρατηρήτρια εκτέλεσε το ρόλο της ενώ η πρώτη συντονίστρια συντόνιζε μόνη της τις ομάδες.

Με αφορμή την απουσία της δεύτερης συντονίστριας κατά τη συνάντηση αυτή τονίζεται η σημασία του συντονισμού των ομάδων από δύο συντονιστές/στριες¹³ καθώς αν για οποιοδήποτε λόγο (λόγοι υγείας στην παρούσα περίπτωση) ένας συντονιστής αναγκαστεί να απουσιάσει, η συνάντηση πραγματοποιείται κανονικά με τον δεύτερο συντονιστή (Corey et al., 2010: 56-57).

15.2.1 Το πρόγραμμα της δεύτερης συνάντησης.

Η δεύτερη συνάντηση ονομαζόταν «Γνωριμία με τα συναισθήματα» και είχε τρεις επιμέρους στόχους. Ο πρώτος ήταν να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματα, ο δεύτερος να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα που νιώθουν και ο τρίτος να καταφέρουν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων.

Με βάση το σχεδιασμό της συνάντησης, κατά το άνοιγμα οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα παιδιά και τους ζητούν να θυμηθούν και να αναφέρουν τους κανόνες που αποφάσισαν στην πρώτη συνάντηση. Στη συνέχεια πραγματοποιούνται τρεις δραστηριότητες, μία δραστηριότητα για κάθε στόχο της συνάντησης. Κατά το κλείσιμο της συνάντησης οι συντονίστριες συνοψίζουν τι συνέβη κατά τη συνάντηση, αναφέρουν το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης και αποχαιρετούν τα παιδιά. Ακολούθως μοιράζονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας στα παιδιά και γίνεται μια υπενθύμιση του τρόπου συμπλήρωσής τους.

¹³ Βλ. σελίδες 62-64 της παρούσας εργασίας.

Η πρώτη δραστηριότητα είναι διάρκειας επτά λεπτών και ονομάζεται «Το παιχνίδι με τις φατσούλες ...» (Θεοδοσάκης, 2011). Σε αυτή τα παιδιά χωρίζονται τυχαία σε υποομάδες από τις συντονίστριες¹⁴ και σε κάθε υποομάδα δίνεται ένα φυλλάδιο στο οποίο υπάρχουν έξι φωτογραφίες ενός κοριτσιού που εκφράζει έξι διαφορετικά συναισθήματα. Στο κάτω μέρος κάθε φωτογραφίας υπάρχει κενός χώρος για να συμπληρώσουν τα παιδιά ποιο συναίσθημα εκφράζεται. Τα έξι εκφραζόμενα συναισθήματα δίνονται στο κάτω μέρος της σελίδας σε τυχαία σειρά (τα συναισθήματα είναι: χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη και δυσαρέσκεια). Τα παιδιά καλούνται να συζητήσουν στις ομάδες τους και να σημειώσουν ποιο συναίσθημα εκφράζεται σε κάθε φωτογραφία. Αφού τα παιδιά επιστρέψουν στον αρχικό κύκλο, η κάθε υποομάδα παρουσιάζει τις απαντήσεις της. Ακολουθεί η επεξεργασία της δραστηριότητας με τη βοήθεια των εξής δύο ερωτήσεων που υποβάλουν οι συντονίστριες: «Υπήρξε κάποια φατσούλα που σας δυσκόλεψε;» και «Αναγνωρίζετε εύκολα τα συναισθήματα των φίλων σας, των συμμαθητών σας ή των γονιών σας;»

Η δεύτερη δραστηριότητα είναι ατομική, έχει διάρκεια δέκα λεπτών και ονομάζεται «Βρες τι νιώθεις όταν...;» (Θεοδοσάκης, 2011). Σε αυτή δίνεται στα παιδιά ένα φυλλάδιο με οκτώ προτάσεις που περιγράφουν συγκεκριμένες καταστάσεις και μια λίστα με δεκαοκτώ συναισθήματα. Τα παιδιά καλούνται να σημειώσουν δίπλα σε κάθε πρόταση τον αριθμό από το συναίσθημα που τους προκαλεί η κάθε κατάσταση. Δίνεται η οδηγία ότι σε κάθε πρόταση αντιστοιχεί ένα μόνο συναίσθημα και ότι μπορούν να προσθέσουν συναισθήματα που δεν υπάρχουν στη λίστα. Αφού τα παιδιά συμπληρώσουν το φυλλάδιό τους, το κάθε παιδί διαβάζει μία από τις προτάσεις και το συναίσθημα που του προκαλεί μέχρι όλα τα παιδιά να έχουν διαβάσει από μία πρόταση. Ακολουθεί η επεξεργασία της δραστηριότητας με βάση τις εξής δύο ερωτήσεις που κάνουν οι συντονίστριες στα παιδιά: «Σας έχει τύχει ποτέ να μην καταλαβαίνετε τι ακριβώς νιώθετε;» και «Πότε έγινε αυτό και σε ποια κατάσταση;»

Η τελευταία δραστηριότητα έχει διάρκεια δεκαπέντε λεπτά και ονομάζεται «Ο κύβος των συναισθημάτων» (Θεοδοσάκης, 2011). Για την πραγματοποίησή της απαιτείται ένας χάρτινος κύβος από πολύχρωμο χαρτόνι σε κάθε πλευρά του οποίου είναι γραμμένο ένα συναίσθημα (χαρά, λύπη, έκπληξη, δυσαρέσκεια, θυμό και φόβο).

¹⁴ Ο χωρισμός σε ομάδες πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο που περιγράφεται στη σελίδα 115 της παρούσας εργασίας.

Κάθε παιδί ρίχνει το «ζάρι» και ανάλογα με το συναίσθημα που εμφανίζεται, αναφέρει μία κατάσταση κατά την οποία το αισθάνθηκε. Οι συντονίστριες συμμετέχουν στη δραστηριότητα ρίχνοντας πρώτες το ζάρι για να δείξουν στα παιδιά τι θα πρέπει να κάνουν. Στο τέλος της δραστηριότητας γίνεται συζήτηση με τα παιδιά με στόχο να κατανοήσουν ότι ο καθένας αισθάνεται πολλά και διαφορετικά συναισθήματα, ακόμα και όταν αντιμετωπίζουν τις ίδιες καταστάσεις.

Για τη συνάντηση αυτή απαιτούνται φωτοτυπίες με τα φυλλάδια, μολύβια και η κατασκευή του κύβου των συναισθημάτων από τις συντονίστριες με τη χρήση χρωματιστών χαρτονιών και μαρκαδόρων.

15.2.2 Πρώτη ομάδα.

Εξαιτίας των δύσκολων συνθηκών που επικράτησαν κατά την πρώτη κοινή συνάντηση των δύο ομάδων, αποφασίστηκε οι μαθητές της μη πειραματικής ομάδας να πραγματοποιούν τις συναντήσεις τους στην αίθουσα της σχολικής βιβλιοθήκης με τη δεύτερη συντονίστρια και οι μαθητές της πειραματικής ομάδας να πραγματοποιούν τις συναντήσεις τους με την πρώτη συντονίστρια στην αίθουσα ένταξης του σχολείου στην οποία υπήρχε επαρκής χώρος ώστε να τοποθετηθούν τα μαξιλάρια των παιδιών σε κύκλο.

Όπως προαναφέρθηκε, οι παρατηρήσεις για τη συνάντηση αυτή προέρχονται από την πρώτη συντονίστρια της ομάδας, καθώς η παρατηρήτρια δεν ήταν παρούσα κατά τη συνάντηση.

Όλα τα μέλη συμμετείχαν και στις τρεις δραστηριότητες. Δε δημιουργήθηκε καμιά διαμάχη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αντιθέτως τα μέλη έδειχναν ενδιαφέρον για τα θέματα που συζητήθηκαν. Ιδιαίτερα η τρίτη δραστηριότητα ενθουσίασε τα παιδιά, τα οποία ζήτησαν να την επαναλάβουν, γεγονός που συνέβη. Γενικά, η ομάδα ήταν πιο ήρεμη σε σύγκριση με την πρώτη συνάντηση και την αναστάτωση που είχε δημιουργηθεί εξαιτίας της συνύπαρξης των δύο υποομάδων.

15.2.3 Δεύτερη ομάδα.

Η προσέλευση των παιδιών ήταν έγκαιρη και δε δημιουργήθηκε κανένα πρόβλημα κατά την έναρξη της συνάντησης.

Στη συνάντηση συμμετείχαν όλα τα παιδιά εκτός από τρία κορίτσια που δεν μίλησαν καθόλου και ένα κορίτσι που μίλησε ελάχιστα. Ένα αγόρι γελούσε διαρκώς στη διάρκεια της συνάντησης, με αποτέλεσμα να διασπά την προσοχή των υπόλοιπων παιδιών και να του γίνονται συνέχεια παρατηρήσεις από τη συντονίστρια. Τελικά η διασπαστική συμπεριφορά του αγοριού έλαβε τέλος όταν η συντονίστρια του ζήτησε να καθίσει δίπλα της.

Κατά την πραγματοποίηση της πρώτης δραστηριότητας οι υποομάδες έδειχναν να συνεργάζονται αρμονικά και δεν υπήρχαν διαφωνίες στο εσωτερικό τους. Όμως, κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας δημιουργήθηκε ένταση ανάμεσα σε δύο αγόρια όταν το ένα από αυτά σχολίασε αρνητικά τα λεγόμενα του άλλου. Το περιστατικό έληξε αμέσως με παρέμβαση της συντονίστριας η οποία ηρέμησε τα αγόρια.

Κατά την επεξεργασία της πρώτης δραστηριότητας όταν η συντονίστρια ρώτησε τα παιδιά αν αναγνωρίζουν εύκολα τα συναισθήματα των άλλων, τα παιδιά εξέφρασαν πρόθυμα τις απόψεις τους στην ομάδα. Μερικά σχόλια των παιδιών ήταν:

- «Είναι εύκολο να καταλάβω πότε ο άλλος είναι λυπημένος ή χαρούμενος».
- «Μπορούμε να καταλάβουμε καλύτερα τους συμμαθητές μας γιατί είναι μέσα στην τάξη και τους βλέπουμε και τους ξέρουμε, ενώ άλλα παιδιά όχι και μπορεί να το νευριάσεις και να μην το ξέρεις».
- «Πολλές φορές δεν καταλαβαίνεις τα συναισθήματα των άλλων γιατί τα κρύβουν».
- «Καταλαβαίνεις τα συναισθήματα των φίλων που ξέρεις για χρόνια».

Εξαιτίας των διασπαστικών συμπεριφορών που εκδηλώθηκαν στη διάρκεια της συνάντησης και περιγράφονται παραπάνω, η συντονίστρια δεν προχώρησε στην πραγματοποίηση της τρίτης δραστηριότητας, αλλά έκανε μια σύνοψη όσων είχαν συμβεί και ζήτησε από τα παιδιά να σχολιάσουν τα ίδια τη συνάντηση που

πραγματοποίησαν. Το αγόρι που είχε τη διασπαστική συμπεριφορά παραδέχτηκε ότι η ομάδα είχε μείνει πίσω εξαιτίας του και η συντονίστρια υπενθύμισε στα παιδιά ότι είναι καλό να τηρούνται οι κανόνες που τέθηκαν στην πρώτη συνάντηση για να προχωράει ομαλά το πρόγραμμα.

Η συμπεριφορά της συντονίστριας έδειχνε να είναι πιο άνετη σε σύγκριση με την πρώτη συνάντηση των ομάδων. Έδειχνε ενσυναίσθηση προς τα παιδιά και αξιοποιούσε τη σύννοψη, την παράφραση και την αντανάκλαση συναισθημάτων για να διευκολύνει την επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, κατά την αντιμετώπιση της έντασης στην ομάδα υπήρξε ήρεμη και έδειξε μεγάλο σεβασμό προς τα εμπλεκόμενα μέλη.

15.2.4 Τρίτη ομάδα.

Η προσέλευση των παιδιών στη συνάντηση ήταν έγκαιρη, όμως τα παιδιά έδειχναν έντονη ανησυχία και έκαναν αρκετή φασαρία κατά το πρώτο δεκάλεπτο περίπου της συνάντησης. Παρ' όλα αυτά, όλα τα παιδιά συνεργάζονταν χωρίς προβλήματα κατά την πρώτη ομαδική δραστηριότητα και κατά την επεξεργασία της εξέφρασαν πρόθυμα τις απόψεις τους στην ομάδα σχετικά με το πόσο εύκολα κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Μερικά ενδεικτικά σχόλια ήταν:

- «Καταλαβαίνω αμέσως από το πρόσωπό τους».
- «Σε συγκεκριμένους συμμαθητές καταλαβαίνω αυτούς που ξέρω καλύτερα».

Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό κατά την πραγματοποίηση της τρίτης δραστηριότητας. Ενδεικτικές απαντήσεις καθώς έριχναν το «ζάρι των συναισθημάτων» ήταν:

- Χαρά: «Όταν έκανα το πρώτο μου ταξίδι στο εξωτερικό».

- Έκπληξη: «Όταν μου πήρε δώρο η μαμά τα Χριστούγεννα, δε δούλεψε και δε μου έπαιρνε δώρα, τώρα που δούλεψε και πήρε λεφτά μου πήρε»¹⁵.
- Λύπη: «Όταν δε μου παίρνουν κάτι οι γονείς μου».
- Φόβος: «Όταν πετάγεται έντομο από φυτό».
- Θυμός: «Είχα θυμώσει όταν μου είχαν δώσει να δοκιμάσω τσουκνιδόπιτα».
- Δυσανεμία: «Όταν δεν μου κάνουν τα χατίρια».

Υπήρξαν δύο παιδιά που αρχικά ντρέπονταν να δοκιμάσουν και θέλησαν να ρίξουν το «ζάρι» μετά από τα υπόλοιπα μέλη. Υπήρχε γενικά πολύ ευχάριστη ατμόσφαιρα στην ομάδα και έντονη αυτοαποκάλυψη εκ μέρους των παιδιών.

Η συμπεριφορά της συντονίστριας ήταν ανάλογη με αυτή που έδειξε και κατά τη συνάντηση της δεύτερης ομάδας.

15.3 Τρίτη συνάντηση: «Αναγνωρίζω το άγχος μου»

Η τρίτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 10 Φεβρουαρίου. Πρώτα πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της πρώτης ομάδας κατά την πέμπτη διδακτική ώρα στην αίθουσα ένταξης, και στη συνέχεια η συνάντηση της δεύτερης και της τρίτης ομάδας στη σχολική βιβλιοθήκη.

15.3.1 Το πρόγραμμα της τρίτης συνάντησης.

Η τρίτη συνάντηση ονομαζόταν «Αναγνωρίζω το άγχος μου» και είχε δύο στόχους: πρώτον να αναγνωρίσουν τα παιδιά καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος

¹⁵ Αυτή η απάντηση εκφράζει έντονη αυτοαποκάλυψη εκ μέρους του κοριτσιού που μίλησε. Πραγματοποιείται αναλυτικός σχολιασμός της απάντησης στις σελίδες 231-232 της παρούσας εργασίας.

και δεύτερον να κατανοήσουν τις προσωπικές τους στάσεις κι αντιλήψεις που σχετίζονται με το άγχος.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της συνάντησης, κατά το άνοιγμα οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα παιδιά και τα ρωτούν αν κάποιος θέλει να υπενθυμίσει στην ομάδα τι είχαν κάνει στην προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια οι συντονίστριες εξηγούν στα παιδιά ότι στην τρίτη συνάντηση θα μιλήσουν για το συναίσθημα του άγχους και θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν πότε αισθάνονται άγχος μέσα από τις δραστηριότητες.

Η πρώτη δραστηριότητα με διάρκεια είκοσι λεπτών (δέκα για την ολοκλήρωση του φυλλαδίου και δέκα για την επεξεργασία) είναι ατομική και ονομάζεται «Λύσε το Μυστήριο» (Ο' Rourke & Worzbyt, 1996). Σε αυτή το κάθε παιδί σημειώνει σε ένα φυλλάδιο κάποια στοιχεία που θα το βοηθήσουν να αξιολογήσει μια αγχώδη κατάσταση που έχει βιώσει. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά σημειώνουν τι τους προκάλεσε άγχος, πότε και πού έγινε αυτό, γιατί ένιωσαν άγχος, ποια άλλα πρόσωπα ήταν παρόντα στο περιστατικό και πώς αισθάνθηκαν σωματικά εξαιτίας του άγχους. Αφού όλα τα παιδιά συμπληρώσουν το φυλλάδιο, το κάθε παιδί επιλέγει και διαβάζει ένα από τα στοιχεία του φυλλαδίου του (για παράδειγμα, τι του προκάλεσε άγχος). Ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά για να γίνει η επεξεργασία της δραστηριότητας με αφορμή τις εξής δύο ερωτήσεις των συντονιστριών: «Μπορείτε να κάνετε κάποιες υποθέσεις για την αιτία του άγχους σας (για ποιο λόγο, πιστεύετε ότι νιώσατε άγχος);» και «Παρατηρείτε κάποιες διαφορές-ομοιότητες στις αιτίες του άγχους που ανέφεραν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας;».

Η δεύτερη δραστηριότητα έχει διάρκεια δεκαέξι λεπτά (δέκα για την ολοκλήρωσή της και έξι για την επεξεργασία) και τίτλο «Έρευνα για τις στάσεις μας απέναντι στο άγχος» (Ο' Rourke & Worzbyt, 1996). Πριν την έναρξη της συνάντησης οι συντονίστριες έχουν τοποθετήσει σε τρεις από τους τοίχους της αίθουσας χαρτόνια μεγέθους A4 στα οποία αναγράφονται οι λέξεις: «ΣΥΜΦΩΝΩ», «ΔΙΑΦΩΝΩ» και «ΟΥΔΕΤΕΡΟΣ/Η». Κατά την έναρξη της δραστηριότητας δίνεται στα παιδιά ένα φυλλάδιο δέκα προτάσεων που αφορούν στάσεις και αντιλήψεις για το άγχος (για παράδειγμα «Οι αρνητικές σκέψεις που κάνω, μου δημιουργούν αρκετό από το άγχος που έχω», «Το να έχει κάποιος λίγο άγχος είναι καλό»). Κατά το πρώτο σκέλος της δραστηριότητας, το οποίο διαρκεί 3-4 λεπτά, τα παιδιά σημειώνουν στα αριστερά κάθε πρότασης το γράμμα Σ εάν συμφωνούν με το περιεχόμενο της πρότασης, το

γράμμα Δ εάν διαφωνούν και το γράμμα Ο αν αισθάνονται ουδέτερα. Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να σηκωθούν όρθια και καθώς η μία συντονίστρια διαβάζει δυνατά τις προτάσεις τα παιδιά ανάλογα με τις απαντήσεις τους πηγαίνουν στον τοίχο όπου είναι τοποθετημένο το ανάλογο χαρτόνι. Μετά την ολοκλήρωση του δεύτερου σκέλους τα παιδιά κάθονται στον κύκλο για την επεξεργασία της δραστηριότητας στην οποία οι συντονίστριες επιλέγουν μία πρόταση (ή περισσότερες ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο) και ενθαρρύνουν τα παιδιά να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους πήραν την ανάλογη θέση στο χώρο.

Κατά το κλείσιμο της συνάντησης οι συντονίστριες αναφέρουν στα παιδιά ότι κατά τη συνάντηση έμαθαν να αναγνωρίζουν κάποιες από τις καταστάσεις που τους δημιουργούν άγχος και ότι κατάλαβαν καλύτερα τι πιστεύουν για το άγχος. Τέλος, ενημερώνουν τα παιδιά ότι το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης θα αφορά τρόπους αντιμετώπισης του άγχους και τα αποχαιρετούν.

Για τις δραστηριότητες χρειάζονται φωτοτυπίες με τα φυλλάδια, γόμες και μολύβια για τα παιδιά και τρία χαρτόνια Α4 στα οποία εκτυπώνονται οι φράσεις «ΣΥΜΦΩΝΩ», «ΔΙΑΦΩΝΩ» και «ΟΥΔΕΤΕΡΟΣ/Η».

15.3.2 Πρώτη ομάδα.

Η προσέλευση των παιδιών ήταν έγκαιρη, όμως η συνάντηση πραγματοποιήθηκε κάτω από αρνητικές συνθήκες, καθώς κατά τα πρώτα δέκα λεπτά της συνάντησης στο διάδρομο έξω από την αίθουσα περνούσαν παιδιά του σχολείου φωνάζοντας, με αποτέλεσμα να διασπάται η προσοχή των μελών. Τα ίδια τα μέλη της ομάδας εξέφρασαν την αγανάκτησή τους για τη φασαρία αυτή. Επιπλέον, στη διάρκεια της συνάντησης άρχισε να χιονίζει και διασπάστηκε για λίγο η προσοχή των παιδιών όταν το παρατήρησαν, όμως μετά από προτροπή της συντονίστριας η συνάντηση συνεχίστηκε ομαλά.

Τα παιδιά εκδήλωσαν έντονο ενθουσιασμό μετά τον ολοκλήρωση της δεύτερης δραστηριότητας και ζήτησαν να την επαναλάβουν και σχολιάζοντας πόσο τους άρεσε. Η συντονίστρια τους εξήγησε ότι είχαν ακόμα κάποια πράγματα να κάνουν και έπρεπε να συνεχίσουν, οπότε συνεχίστηκε η δραστηριότητα με την επεξεργασία της.

Η συντονίστρια πραγματοποίησε αντανάκλαση των συναισθημάτων των παιδιών και παράφραση για να ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλήσουν για το συναίσθημα του άγχους. Επίσης αξιοποίησε τη σύνοψη και έδειξε ενσυναίσθηση σε όλη της διάρκεια της συνάντησης.

15.3.3 Δεύτερη ομάδα.

Υπήρχε μια μικρή καθυστέρηση κατά την έναρξη της συνάντησης καθώς τα παιδιά της Πέμπτης Δημοτικού άργησαν να προσέλθουν στη βιβλιοθήκη.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας δημιουργήθηκε μια σύγκρουση ανάμεσα σε δυο παιδιά: ένα κορίτσι άγγιξε κατά λάθος το γόνατο ενός αγοριού στο σημείο όπου είχε χτυπήσει με αποτέλεσμα το αγόρι να αντιδράσει πολύ έντονα. Το κορίτσι απάντησε κι αυτό με έντονο τρόπο, αλλά η διαμάχη δε συνεχίστηκε. Το περιστατικό έληξε όσο απότομα είχε ξεκινήσει χωρίς οι συντονίστριες να επέμβουν καθόλου.

Πέρα από το παραπάνω περιστατικό τα παιδιά ήταν ήρεμα και συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Εξάιρεση αποτέλεσαν τρία παιδιά τα οποία έδειχνα να είναι απρόθυμα να διαβάσουν τι είχαν γράψει. Τελικά τα δύο διάβασαν τις απαντήσεις τους ενώ το τρίτο όχι.

Το δεύτερο σκέλος της δεύτερης δραστηριότητας δεν πραγματοποιήθηκε επειδή η πρώτη και η δεύτερη δραστηριότητα χρειάστηκαν πολύ χρόνο για την ολοκλήρωσή τους.

Στη διάρκεια της συνάντησης, η πρώτη συντονίστρια απαντούσε στα παιδιά κάνοντας αντανάκλαση συναισθημάτων και παράφραση ενώ μερικές φορές αξιοποίησε το χιούμορ. Η δεύτερη συντονίστρια δε συμμετείχε σχεδόν καθόλου στην ομάδα και λειτουργούσε κυρίως υποβοηθητικά στην πρώτη συντονίστρια, βοηθώντας συγκεκριμένα μέλη όταν η πρώτη συντονίστρια ήταν απασχολημένη με άλλα μέλη.

15.3.4 Τρίτη ομάδα.

Η έναρξη της συνάντησης καθυστέρησε μερικά λεπτά γιατί τα παιδιά της δεύτερης ομάδας δεν είχαν τελειώσει τα ερωτηματολόγια όταν χτύπησε το κουδούνι για την έναρξη της συνάντησης της τρίτης ομάδας. Για τον λόγο αυτό στο δεύτερο μέρος της δεύτερης δραστηριότητας σχολιάστηκε μόνο μία από τις προτάσεις του φυλλαδίου.

Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες, δεν υπήρχαν εντάσεις στην ομάδα και η συμμετοχή των παιδιών ήταν ιδιαίτερα υψηλή.

Οι συμπεριφορές των συντονιστριών ήταν ανάλογες με αυτές που παρατηρήθηκαν κατά τον συντονισμό της δεύτερης ομάδας.

15.4 Τέταρτη συνάντηση: «Αντιμετωπίζω το άγχος μου»

Η τέταρτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 17 Φεβρουαρίου 2012. Πρώτα έγινε η συνάντηση της πρώτης ομάδας κατά την πέμπτη διδακτική ώρα, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της δεύτερης ομάδας και κατά την έβδομη σχολική ώρα πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της τρίτης ομάδας.

15.4.1 Το πρόγραμμα της τέταρτης συνάντησης.

Η τέταρτη συνάντηση είχε τίτλο «Αντιμετωπίζω το άγχος μου» και είχε τρεις επιμέρους στόχους: (α) τα παιδιά να αναγνωρίσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να χαλαρώνουν, (β) να αναγνωρίσουν «όπλα» με τα οποία να μπορούν να θωρακίσουν τον εαυτό τους απέναντι σε αγχώδεις καταστάσεις και (γ) το κάθε παιδί να δημιουργήσει την προσωπική του ασπίδα, που θα το προστατεύει από το άγχος. Στη συνάντηση πραγματοποιήθηκαν δύο δραστηριότητες: με την πρώτη επιδιώχθηκε η εκπλήρωση των δύο πρώτων στόχων και με την δεύτερη η εκπλήρωση του τρίτου στόχου.

Ο σχεδιασμός της συνάντησης ορίζει ότι κατά το άνοιγμα πραγματοποιείται το καλωσόρισμα των παιδιών τα οποία ενθαρρύνονται να μιλήσουν για όσα θυμούνται από την προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια οι συντονίστριες κάνουν μια μικρή εισαγωγή για το περιεχόμενο της συνάντησης αναφέροντας ότι όλοι αγχώνονται συχνά για διάφορα πράγματα, ωστόσο, υπάρχουν φορές που το άγχος είναι τόσο έντονο που έχει αρνητικά αποτελέσματα. Στη συνέχεια, για να συνδέσουν το άνοιγμα και την πρώτη δραστηριότητα, αναφέρουν ότι με το «Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση του Άγχους» που θα παρουσιάσουν, τα παιδιά θα μάθουν τρόπους να παραμένουν ήρεμα και να τα καταφέρνουν στις δύσκολες καταστάσεις.

Η πρώτη δραστηριότητα έχει διάρκεια είκοσι λεπτά και τίτλο «Σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση του άγχους» (O' Rourke & Worzbyt, 1996). Το «Σχέδιο δράσης» είναι ένα μονοσέλιδο φυλλάδιο που μοιράζεται στα παιδιά και στο οποίο αναφέρονται αναλυτικά τρία βήματα για την καταπολέμηση του άγχους. Το πρώτο βήμα έχει τον τίτλο «Δράσε» και προτρέπει τα παιδιά, όταν αγχώνονται, να κάνουν πράγματα όπως να τηλεφωνούν σε ένα φίλο για να μιλήσουν ή να κάνουν ένα περίπατο. Το δεύτερο βήμα έχει τον τίτλο «Ανάπνευσε βαθιά» και καλεί τα παιδιά να χαλαρώσουν όταν αγχώνονται. Το τρίτο βήμα έχει τον τίτλο «Συνέχισε να επιμένεις» και ενθαρρύνει τα παιδιά να επαναλαμβάνουν τα δύο πρώτα βήματα όσο συχνά χρειάζεται για να αντιμετωπίσουν το άγχος. Αφού γίνει επεξήγηση του κάθε βήματος, οι συντονίστριες ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναφέρουν αν έχουν εφαρμόσει κάποιο από τα βήματα και σε ποια περίπτωση και συζητούν με τα παιδιά εναλλακτικές λύσεις που έχουν εφαρμόσει και δεν αναφέρονται στο «Σχέδιο δράσης».

Η δεύτερη δραστηριότητα είναι ατομική, διάρκειας είκοσι λεπτών και έχει τίτλο «Ασπίδες προστασίας από το άγχος» (O' Rourke & Worzbyt, 1996). Οι συντονίστριες μοιράζουν σε κάθε παιδί μια φωτοτυπία της «ασπίδας προστασίας», δηλαδή την εικόνα μιας μεγάλης ασπίδας η οποία είναι χωρισμένη σε τέσσερα τμήματα. Το πρώτο τμήμα έχει τίτλο «Τα πιστεύω μου» και σε αυτό τα παιδιά καλούνται να γράψουν απόψεις ή ιδέες που τα βοηθούν να βλέπουν τα πράγματα με αισιόδοξο τρόπο (για παράδειγμα: «Εγώ θα προσπαθήσω/θα βάλω τα δυνατά μου, μα αν δεν τα καταφέρω, μπορώ να ξαναπροσπαθήσω»). Το δεύτερο τμήμα τιτλοφορείται «Εμπειρίες» και εκεί τα παιδιά καταγράφουν μια εμπειρία που είχαν και η οποία τα έχει μάθει πώς να αντιμετωπίζουν το άγχος. Το τρίτο τμήμα έχει τίτλο «Υποστήριξη από το σχολείο και την οικογένεια» και σε αυτή τα παιδιά πρέπει να αναφέρουν

κάποιο πρόσωπο ή πρόσωπα από το σχολείο ή/και την οικογένειά τους που τα στηρίζουν στις δύσκολες στιγμές. Το τέταρτο τμήμα ονομάζεται «Προσωπικές συνήθειες» και σε αυτό τα παιδιά καταγράφουν τι κάνουν για να διώξουν το άγχος. Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας το κάθε παιδί παρουσιάζει στην ομάδα ένα κομμάτι της ασπίδας του και γίνεται συζήτηση στην ομάδα για το πόσο σημαντικό είναι να χρησιμοποιούμε την ασπίδα ενάντια στο άγχος.

Κατά το κλείσιμο οι συντονίστριες τονίζουν την καθολικότητα του άγχους, αλλά και τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού, καθώς το καθένα αντιμετωπίζει το άγχος με διαφορετικό τρόπο. Τέλος, παρουσιάζεται το θέμα της επόμενης συνάντησης και οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα παιδιά.

Τα υλικά της συνάντησης είναι το φωτοτυπημένο υλικό των δραστηριοτήτων, μολύβια και γόμες για τα παιδιά.

15.4.2 Πρώτη ομάδα.

Η προσέλευση των παιδιών ήταν έγκαιρη, όμως κατά την έναρξη της συνάντησης υπήρχε μια μικρή αναστάτωση στα παιδιά την οποία η συντονίστρια αντιμετώπισε με τη χρήση του χιούμορ («Φταίει ο καιρός; Έχει ήλιο σήμερα!»). Ένα αγόρι έδειχνε ιδιαίτερα ανήσυχο στη συνάντηση αυτή και άλλαξε συνέχεια στάση στο μαξιλάρι του.

Κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων τα παιδιά ήταν πρόθυμα να μοιραστούν τις ιστορίες τους με την ομάδα (πχ «Χτες που είχα γερμανικά, δεν ήξερα που είχαμε τεστ και είχα τρομερό άγχος, αλλά έγραψα καλά»). Επίσης τα παιδιά πρότειναν στην ομάδα ενδιαφέροντες τρόπους αντιμετώπισης του άγχους, όπως για παράδειγμα:

- «Βλέπω διασκεδαστικές ταινίες και ξεχνιέμαι».
- «Μιλώ στους φίλους μου. Τον φίλο μου τον ... τον εμπιστεύομαι απόλυτα και μου λέει λύσεις».
- «Με βοηθάει να κάνω περιπάτους».
- «Παλιά κρατούσα ημερολόγιο».

- «Ανοίγω το παράθυρο και παίρνω αέρα!».
- «Παίρνω αγκαλιά τον αδερφό μου».

Γενικά, η συμμετοχή των παιδιών ήταν καθολική και τα παιδιά έδειχναν να απολαμβάνουν τις δραστηριότητες της συνάντησης.

Η συντονίστρια αξιοποίησε το χιούμορ για να τραβήξει την προσοχή των παιδιών στις δραστηριότητες, ενώ κατά την επεξεργασία των δραστηριοτήτων αξιοποίησε τις τεχνικές της αντανάκλασης συναισθημάτων, της παράφρασης και της σύνοψης.

15.4.3 Δεύτερη ομάδα.

Η προσέλευση των παιδιών στην αίθουσα ήταν έγκαιρη και τα παιδιά ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες και να μοιραστούν με την ομάδα περιστάσεις όπου εφάρμοσαν κάποιο από τα βήματα και τι έγινε. Μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών ήταν:

- «Ήπια ζεστό γάλα».
- «Βλέπω ταινία ή κάνω ζεστό μπάνιο».
- «Κάθομαι στο κρεβάτι και αναπνέω και σκέφτομαι ευχάριστα πράγματα».

Η πρώτη συντονίστρια αξιοποίησε τις τεχνικές της αντανάκλασης συναισθημάτων, της παράφρασης και της σύνοψης κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Η δεύτερη συντονίστρια λειτούργησε σαν βοηθός της πρώτης στην εκτέλεση και την επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Ο ρόλος της δεύτερης συντονίστριας στην ομάδα ήταν λιγότερο ενεργός από της πρώτης, όμως και αυτή αξιοποίησε σε κάποιες περιπτώσεις τη σύνοψη και την παράφραση.

15.4.4 Τρίτη ομάδα.

Τα παιδιά προσήλθαν εγκαίρως στη συνάντηση και σε όλη τη διάρκειά της συμμετείχαν με προθυμία και ενδιαφέρον για τις δύο δραστηριότητες.

Οι συντονίστριες εκδήλωσαν τις ίδιες συμπεριφορές όπως και στη δεύτερη ομάδα.

15.5 Πέμπτη συνάντηση: «Τα κλειδιά της φιλίας»

Οι συναντήσεις των ομάδων πραγματοποιήθηκαν την Παρασκευή 2 Μαρτίου 2012. Πρώτα έγινε η συνάντηση της πρώτης ομάδας κατά την πέμπτη διδακτική ώρα, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της δεύτερης ομάδας και κατά την έβδομη σχολική ώρα πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της τρίτης ομάδας.

Στη συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκε μια αλλαγή στα μέλη της πρώτης ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, ένα αγόρι από τη μη πειραματική ομάδα το οποίο εκδήλωνε έντονα διασπαστική συμπεριφορά μεταφέρθηκε στην πρώτη ομάδα για να μπορεί να ελέγχεται από την πρώτη συντονίστρια η οποία είχε μεγαλύτερη εμπειρία στη διαχείριση αρνητικών συμπεριφορών των μελών¹⁶. Οι συντονίστριες εξήγησαν εκ των προτέρων στα παιδιά της Έκτης Δημοτικού τους λόγους για αυτή την αλλαγή και κανένα από τα παιδιά δεν είχε αντίρρηση. Το αγόρι γρήγορα ενσωματώθηκε στην πειραματική ομάδα και δεν εμφάνισε διασπαστικές συμπεριφορές. Τα δεδομένα του συγκεκριμένου παιδιού δεν συμπεριλήφθηκαν στις αναλύσεις καθώς δεν άνηκε στην ομάδα των παιδιών με υψηλό δείκτη κοινωνικού άγχους.

15.5.1 Το πρόγραμμα της πέμπτης συνάντησης.

Η πέμπτη συνάντηση ονομαζόταν «Τα κλειδιά της φιλίας» και είχε τρεις επιμέρους στόχους: (α) τα παιδιά να διατυπώσουν έναν ορισμό για τη φιλία, (β) να αναγνωρίσουν τις συμπεριφορές οι οποίες προωθούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη φιλίας και (γ) να μάθουν πώς να δημιουργούν και να διατηρούν φιλίες. Ο πρώτος στόχος συνδέθηκε με το άνοιγμα της συνάντησης, ενώ οι δύο επόμενοι στόχοι με τις δύο δραστηριότητες.

¹⁶ Περισσότερα για το διαχωρισμό των παιδιών της Έκτης Δημοτικού σε μη πειραματική και πειραματική ομάδα αναφέρονται στην σελίδα 101 της παρούσας εργασίας.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της συνάντησης, κατά το άνοιγμα οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα παιδιά και τους ζητούν να αναφέρουν τι θυμούνται από το περιεχόμενο της προηγούμενης συνάντησης. Στη συνέχεια υπενθυμίζουν στα παιδιά ότι στην προηγούμενη συνάντηση είχε προταθεί το παιχνίδι και η συζήτηση με τους φίλους ως ένας καλός τρόπος αντιμετώπισης του άγχους. Με αφορμή αυτό ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν και να αναφέρουν «τι είναι φιλία» ώστε να διατυπωθεί ένας ορισμός της φιλίας. Κάθε παιδί λέει την άποψή του και αφού τελειώσουν, οι συντονίστριες συνοψίζουν όλες τις απόψεις σε έναν ορισμό.

Ακολουθεί η πρώτη δραστηριότητα με διάρκεια δεκαπέντε λεπτά και τίτλο «Οι φίλοι κάνουν/δεν κάνουν πράγματα, όπως...» (Ο' Rourke & Worzbyt, 1996). Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά χωρίζονται τυχαία από τις συντονίστριες σε ομάδες¹⁷ και τους δίνεται ένα φυλλάδιο που αποτελείται από ένα πίνακα με δύο στήλες. Τα παιδιά έχουν περίπου τέσσερα λεπτά για να συζητήσουν μεταξύ τους και να γράψουν στην πρώτη στήλη έως πέντε πράγματα που κάνουν οι φίλοι (μεταξύ τους ή ο ένας για τον άλλο) και στη δεύτερη στήλη έως πέντε πράγματα που δεν κάνουν οι φίλοι (ο ένας στον άλλο). Στη συνέχεια κάθε υποομάδα διαβάζει τι έχει γράψει. Η επεξεργασία της δραστηριότητας γίνεται με αφορμή την εξής ερώτηση των συντονιστριών «Έχετε κάνει ποτέ εσείς κάποιο/α πράγματα απ' αυτά που γράψατε; Τι έγινε τότε;».

Η δεύτερη δραστηριότητα είναι ομαδική, διάρκειας δέκα λεπτών και έχει τίτλο «Κλειδιά φιλίας» (Ο' Rourke & Worzbyt, 1996). Τα παιδιά στις ίδιες υποομάδες καλούνται να συμπληρώσουν ένα φυλλάδιο με τον τίτλο «Κλειδιά φιλίας». Το φυλλάδιο έχει πέντε εικόνες κλειδιών και δίπλα σε κάθε εικόνα τα παιδιά πρέπει να γράψουν τρόπους μέσα από τους οποίους μπορούν να δημιουργήσουν καινούριες φιλίες και να τις διατηρήσουν (για παράδειγμα: «προσκαλώ τους συμμαθητές μου στο σπίτι μου», «είμαι χαμογελαστός/ή»). Στη συνέχεια η κάθε ομάδα διαβάζει αυτά που έχει γράψει και ακολουθεί η επεξεργασία της δραστηριότητας με αφορμή την εξής ερώτηση των συντονιστριών «Υπάρχουν κάποια “κλειδιά” που δεν έχετε χρησιμοποιήσει μέχρι τώρα και θα θέλετε να χρησιμοποιήσετε μελλοντικά;»

¹⁷ Στις προηγούμενες συναντήσεις (πρώτη και δεύτερη συνάντηση) τα παιδιά χωρίζονταν τυχαία σε ομάδες με βάση χρωματιστά χαρτάκια. Διαπιστώθηκε όμως πως με τον τρόπο αυτό χανόταν χρόνος μέχρι τα παιδιά να ανακαλύψουν σε ποια υποομάδα βρίσκονται και να καθίσουν ανάλογα στο χώρο. Για τον λόγο αυτό, από την πέμπτη συνάντηση κάθε φορά που υπήρχε ομαδική δραστηριότητα οι συντονίστριες δημιουργούσαν τις υποομάδες φωνάζοντας τα ονόματα των παιδιών κάθε υποομάδας. Δόθηκε προσοχή ώστε τα παιδιά κάθε υποομάδας να είναι και των δύο φύλων, ενώ παιδιά που είχε διαπιστωθεί πως μιλούσαν πολύ ή ήταν διασπαστικά τοποθετούνταν σε ομάδες με λιγότερο ενεργητικά μέλη.

Κατά το κλείσιμο της συνάντησης, οι συντονίστριες επαναλαμβάνουν τον ορισμό της φιλίας που διαμόρφωσαν μαζί με τα παιδιά στο άνοιγμα και τονίζουν τη σημασία της. Στη συνέχεια αναφέρονται στο θέμα που θα έχει η επόμενη συνάντηση και αποχαιρετούν τα παιδιά.

Τα υλικά της συνάντησης είναι οι φωτοτυπίες με τα φυλλάδια για τις δραστηριότητες, μολύβια και γόμες για τα παιδιά.

15.5.2 Πρώτη ομάδα.

Τα παιδιά προσήλθαν εγκαίρως στη συνάντηση και η συμμετοχή τους ήταν καθολική κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Συνεργάζονταν αρμονικά μεταξύ τους χωρίς να παρατηρούνται καθόλου εντάσεις. Τα παιδιά έδειχναν να είναι πρόθυμα να μοιραστούν τις απόψεις τους με τα υπόλοιπα μέλη και να συζητήσουν μαζί τους κατά την επεξεργασία κάθε δραστηριότητας.

Η συντονίστρια αξιοποίησε τις τεχνικές της σύνοψης, της παράφρασης και της αντανάκλασης συναισθημάτων για να διευκολύνει την επεξεργασία των δραστηριοτήτων.

15.5.3 Δεύτερη ομάδα.

Τα παιδιά προσήλθαν εγκαίρως στην αίθουσα της συνάντησης. Αρχικά, έδειχναν απρόθυμα να συμμετέχουν στην αρχική συζήτηση για τη φιλία, όμως μετά από μερικές ερωτήσεις των συντονιστριών όλα τα παιδιά άρχισαν να συμμετέχουν στη συζήτηση. Στη συνέχεια η συμμετοχή όλων των παιδιών παρέμεινε ιδιαίτερα υψηλή.

Παρά την υψηλή συμμετοχή των παιδιών, παρατηρήθηκαν μερικές εντάσεις στην ομάδα. Πρώτον κατά την εκτέλεση της πρώτης δραστηριότητας σημειώθηκε μια μικρή διαμάχη ανάμεσα σε ένα αγόρι και ένα κορίτσι που τοποθετήθηκαν στην ίδια υποομάδα. Το αγόρι ισχυριζόταν ότι το κορίτσι τον κορόιδευε και το ανέφερε στις συντονίστριες, το κορίτσι αρνήθηκε κάτι τέτοιο και το περιστατικό έληξε εκεί. Παρ' όλα αυτά το αγόρι δε ήθελε να συμμετέχει στην ομάδα του και ηρέμησε μόνο αφού

του μίλησε η δεύτερη συντονίστρια. Δεύτερον, σε μια δεύτερη υποομάδα, ένα κορίτσι έσβησε την πρόταση που είχε γράψει ένα άλλο μέλος της ομάδας, γεγονός που προκάλεσε την παρέμβαση της πρώτης συντονίστριας που ζήτησε από τα παιδιά να προσπαθούν να αποφασίζουν από κοινού.

Οι συντονίστριες συμμετείχαν εξίσου σε αυτή τη συνάντηση αξιοποιώντας τεχνικές όπως η παράφραση, η σύνοψη και η αντανάκλαση συναισθημάτων. Επίσης ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές στο να αντιμετωπίσουν την ένταση που προκλήθηκε στις υποομάδες κατά την πρώτη δραστηριότητα με σεβασμό προς τα εμπλεκόμενα μέλη και ήρεμη διάθεση.

15.5.4 Τρίτη ομάδα.

Η προσέλευση των παιδιών δεν έγινε έγκαιρα με αποτέλεσμα να καθυστερήσει η έναρξη της συνάντησης. Τα παιδιά γενικά ήταν πρόθυμα να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και συνεργάστηκαν αρμονικά στις υποομάδες που δημιουργήθηκαν.

Οι συντονίστριες εμφάνισαν τις ίδιες συμπεριφορές όπως και στη δεύτερη ομάδα.

15.6 Έκτη συνάντηση: «Θετικές σκέψεις τώρα! (1^ο μέρος)»

Οι συναντήσεις των ομάδων πραγματοποιήθηκαν την Παρασκευή 9 Μαρτίου 2012. Πρώτα έγινε η συνάντηση της πρώτης ομάδας, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της δεύτερης ομάδας και ακολούθησε η συνάντηση της τρίτης ομάδας.

15.6.1 Το πρόγραμμα της έκτης συνάντησης.

Η συνάντηση αυτή είχε τίτλο «Θετικές σκέψεις τώρα! (1^ο μέρος)» και δύο επιμέρους στόχους: πρώτον να κατανοήσουν τα παιδιά ότι για κάθε γεγονός που

συμβαίνει μπορούν να αρνητικές αλλά και θετικές σκέψεις και δεύτερον να μάθουν να απορρίπτουν τις αρνητικές σκέψεις και να κρατούν τις θετικές χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα. Οι στόχοι αυτοί επιδιώκονται μέσα από τη δραστηριότητα που πραγματοποιείται στη συνάντηση.

Κατά το άνοιγμα της συνάντησης, οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα παιδιά και τα ενθαρρύνουν να θυμηθούν τι είχαν κάνει στην προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια τους εξηγούν ότι στη συνάντηση θα μιλήσουν για τις σκέψεις που κάνουμε όταν συμβαίνει κάτι. Η μία συντονίστρια αφηγείται στα παιδιά την ακόλουθη ιστορία “Η Χαρά τσακωνόταν με μία από τις φίλες της, την Κατερίνα, επειδή η τελευταία (δηλαδή η Κατερίνα) δεν κατάφερε να πάει στο πάρτι που έκανε η Χαρά για τα γενέθλιά της την περασμένη Κυριακή.”. Στη συνέχεια οι δύο συντονίστριες διαδραματίζουν τον ακόλουθο διάλογο ανάμεσα στα δύο κορίτσια της ιστορίας:

K Στενοχωρήθηκα που δεν ήρθες στο πάρτι μου.

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

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

X Μα... αφού δεν μπόρεσα.

K Μου το είχες υποσχεθεί όμως, εγώ σε περίμενα.

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

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

Μετά την ολοκλήρωση του διαλόγου γίνεται συζήτηση για τις σκέψεις που κάνει η Κατερίνα. Τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν αν οι σκέψεις της Κατερίνας για τη φίλη της είναι αρνητικές ή θετικές και αν η Κατερίνα έχει αποδείξεις για αυτά που σκέφτεται. Τελικά τα παιδιά ενθαρρύνονται να προτείνουν κάποιες άλλες σκέψεις (θετικές) που θα μπορούσε να κάνει η Κατερίνα και οι οποίες θα μπορούσαν να τη βοηθήσουν να επανορθώσει τη σχέση με τη φίλη της (για παράδειγμα: «Αν δεν ήθελε να έρθει στο πάρτι μου, θα μπορούσε να μου το πει από την αρχή», «Δε φταίει η Χαρά που οι γονείς της αποφάσισαν τελευταία στιγμή να πάνε στη γιαγιά της. Αν

ήταν στο χέρι της, σίγουρα, θα ερχόταν.»). Η ιστορία και ο αρχικός διάλογος αποτελούν και την εισαγωγή για τη δραστηριότητα της συνάντησης.

Για τη δραστηριότητα (με τίτλο «Γνωστική αναδόμηση» και διάρκεια περίπου 30 λεπτών μαζί με την επεξεργασία της) τα παιδιά χωρίζονται τυχαία σε υποομάδες. Οι συντονίστριες διαβάζουν μια ιστορία στα παιδιά («Κανόνισες με τους συμμαθητές σου να μαζευτείτε να παίξετε. Όταν φτάνεις στην πλατεία, δε βρίσκεις κανέναν εκεί.») και στη συνέχεια τα ρωτούν τι θα σκέφτονταν αν τους συνέβαινε αυτό που συνέβη στην ιστορία (για παράδειγμα «Μου είπαν ψέματα ότι θέλουν να παίξουν μαζί μου.», «Κάτι θα τους έτυχε. Μπορεί να μην τους άφησαν οι γονείς τους.»). Αφού ακουστούν κάποιες ιδέες οι συντονίστριες καλούν τα παιδιά να σκεφτούν αν οι σκέψεις που πρότειναν είναι θετικές ή αρνητικές και αν έχουν αποδείξεις για να τις στηρίξουν. Στη συνέχεια ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιλέξουν την απάντηση που θεωρούν πιο πιθανή και να την αιτιολογήσουν (για παράδειγμα: «Δεν τελείωσαν τα μαθήματα τους γιατί η κυρία μας έβαλε ένα διαγώνισμα στα μαθηματικά που ήταν αρκετά δύσκολο και θα ήθελαν να διαβάσουν περισσότερο για να τα πάνε καλά.»). Έπειτα μοιράζεται σε κάθε υποομάδα από ένα φυλλάδιο με δύο ιστορίες (οι ιστορίες κάθε φυλλαδίου είναι διαφορετικές). Τα παιδιά καλούνται να τις διαβάσουν, να καταγράψουν τι θα σκέφτονταν αν τους συνέβαινε αυτό που περιγράφει η ιστορία και να καταλήξουν σε μία από αυτές τις σκέψεις και να την αιτιολογήσουν.

Στη συνέχεια η κάθε υποομάδα διαβάζει μία από τις δύο ιστορίες του φυλλαδίου, και τις σκέψεις που έκαναν για αυτή. Η επεξεργασία της δραστηριότητας έχει στόχο να ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν θετικές και προσαρμοστικές σκέψεις. Δηλαδή σε περίπτωση που τα παιδιά έχουν σκεφτεί μόνο ή κυρίως αρνητικές σκέψεις ενθαρρύνονται να αιτιολογήσουν γιατί σκέφτονται αρνητικά και στη συνέχεια να κάνουν πιο θετικές σκέψεις.

Στο κλείσιμο της συνάντησης οι συντονίστριες παρουσιάζουν στα παιδιά ένα νόμισμα και εξηγούν στα παιδιά ότι «Τα γεγονότα μοιάζουν με τα νομίσματα! Όπως δηλαδή τα νομίσματα έχουν δύο πλευρές, έτσι και τα γεγονότα. Δεν πρέπει να σκεφτόμαστε λοιπόν μόνο τα αρνητικά. Καλό είναι να κάνουμε και θετικές σκέψεις.» Στη συνέχεια ενημερώνουν τα παιδιά για το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης και τα αποχαιρετούν.

Για τη συνάντηση αυτή χρειάζονται φωτοτυπίες για τα φυλλάδια, γόμες και μολύβια για τα παιδιά. Επίσης χρειάζεται ένα νόμισμα για το κλείσιμο της συνάντησης.

15.6.2 Πρώτη ομάδα.

Η προσέλευση των παιδιών στη συνάντηση ήταν έγκαιρη και η συμμετοχή τους ήταν αυξημένη. Τα παιδιά έδειχνα πρόθυμα να συζητήσουν τις απόψεις τους στην ομάδα και να προσφέρουν συμβουλές σε άλλα μέλη για τη θετικότερη αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων.

Η συντονίστρια προσπάθησε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν το διάλογο μεταξύ τους και αξιοποίησε τις τεχνικές της παράφρασης, της σύνοψης και της αντανάκλασης συναισθημάτων κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας.

15.6.3 Δεύτερη ομάδα.

Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, όπως και της πρώτης, προσήλθαν εγκαίρως και είχαν αυξημένη συμμετοχή στη συνάντηση. Συζητούσαν ευχάριστα μεταξύ τους και ήταν πρόθυμα να προσφέρουν τη γνώμη τους στην ομάδα.

Οι συντονίστριες είχαν εξίσου ενεργό ρόλο στην ομάδα και χρησιμοποίησαν την παράφραση, την αντανάκλαση συναισθημάτων και τη σύνοψη για να διευκολύνουν το διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και την επεξεργασία της δραστηριότητας.

15.6.4 Τρίτη ομάδα.

Τα μέλη της τρίτης ομάδας προσήλθαν εγκαίρως και είχαν έντονη συμμετοχή στη συνάντηση. Δεν υπήρξαν καθόλου εντάσεις και τα παιδιά συνεργάζονταν και συζητούσαν αρμονικά μεταξύ τους.

Η συμπεριφορά των συντονιστριών ήταν η ίδια όπως και στη δεύτερη ομάδα.

15.7 Έβδομη συνάντηση: «Θετικές σκέψεις τώρα! (2^ο μέρος)»

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Πέμπτη 15 Μαρτίου 2012. Πρώτα έγινε η συνάντηση της δεύτερης ομάδας κατά την τέταρτη διδακτική ώρα, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της τρίτης ομάδας και κατά την έκτη σχολική ώρα πραγματοποιήθηκε η συνάντηση της πρώτης ομάδας. Παρά την αλλαγή στην ημερομηνία του προγράμματος, κατέστη δυνατό οι ομάδες να μην αλλάξουν σύνθεση.

15.7.1 Το πρόγραμμα της έβδομης συνάντησης.

Η έβδομη συνάντηση του προγράμματος είχε τίτλο «Θετικές σκέψεις τώρα! (2^ο μέρος)» και οι στόχοι της ήταν δύο: (α) τα παιδιά να αφομοιώσουν όσα έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση μέσα από τη δραματοποίηση σύντομων ιστοριών και (β) να χαλαρώσουν και να διασκεδάσουν λίγο πριν το οριστικό κλείσιμο του προγράμματος. Οι στόχοι επιδιώχθηκαν μέσα από τη μία δραστηριότητα της συνάντησης.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της συνάντησης, κατά το άνοιγμα οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα παιδιά και τα ενθαρρύνουν να αναφέρουν τι θυμούνται από την προηγούμενη συνάντηση, συνδέοντας έτσι το περιεχόμενο της προηγούμενης συνάντησης με την παρούσα. Στη συνέχεια, αναφέρουν στα παιδιά ότι η παρούσα συνάντηση είναι ξεχωριστή, καθώς θα πρέπει να γίνουν μικροί ηθοποιοί που υποδύονται καθημερινούς ρόλους.

Το άνοιγμα αποτελεί και την εισαγωγή στη δραστηριότητα (με τίτλο «Ιστορίες γνωστικής αναδόμησης» και αναμενόμενη διάρκεια εκτέλεσης και επεξεργασίας 30 λεπτά). Για να επεξηγήσουν τη δραστηριότητα, οι συντονίστριες πραγματοποιούν ένα παιχνίδι ρόλων με δύο εθελοντές από τα μέλη. Πιο συγκεκριμένα, δραματοποιούν την εξής ιστορία: «Είσαι σε μια παρέα συμμαθητών. Μόλις απομακρύνεσαι, σε κοιτάζουν και μιλούν μεταξύ τους». Η συντονίστρια υποδύεται το μαθητή που απομακρύνεται από την παρέα και οι εθελοντές τους μαθητές που κοιτάζουν και μιλούν. Μετά τη

δραματοποίηση τα παιδιά και η συντονίστρια επιστρέφουν στον κύκλο και ρωτούν τα υπόλοιπα μέλη αν κατάλαβαν τι έδειχνε η ιστορία και τι νομίζουν ότι ένιωσε και σκέφτηκε ο πρωταγωνιστής. Όλες οι απαντήσεις των παιδιών γίνονται αποδεκτές, ενώ ενθαρρύνονται οι θετικές σκέψεις.

Στη συνέχεια, τοποθετούνται στο κέντρο του κύκλου επτά πολύχρωμες κάρτες στις οποίες είναι τυπωμένες ιστορίες όπως: «Στο διάλειμμα πηγαίνεις στο/η δάσκαλο/α να του/της πεις κάτι, αλλά σου λέει ότι δεν έχει χρόνο για να μιλήσετε.», «Η δασκάλα ή ο δάσκαλος σε σηκώνει στον πίνακα να λύσεις μια άσκηση. Ενώ είσαι στον πίνακα και λύνεις την άσκηση ακούς τα παιδιά να χαχανίζουν.» και «Στο διάλειμμα ένα παιδί πέφτει με φόρα επάνω σου με αποτέλεσμα να σου ρίξει το βιβλίο το οποίο κρατούσες.». Οι συντονίστριες χωρίζουν τα παιδιά τυχαία σε υποομάδες και τους ζητούν να διαλέξουν από μία κάρτα. Τα μέλη κάθε υποομάδας έχουν περίπου πέντε λεπτά για να σκεφτούν πώς θα σκηνοθετήσουν την ιστορία που αναγράφεται στην κάρτα τους. Αφού τα παιδιά ετοιμαστούν, η κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία της.

Σε κάθε ιστορία που παρουσιάζεται ο πρωταγωνιστής ερωτάται πώς ένιωσε και τι σκέφτηκε για το συμβάν και οι θεατές καλούνται να πουν τις δικές τους σκέψεις (θετικές κι αρνητικές). Οι συντονίστριες υπενθυμίζουν στα παιδιά ότι κάθε γεγονός έχει δύο όψεις και ενθαρρύνουν τις θετικές σκέψεις.

Στο κλείσιμο οι συντονίστριες ξαναδείχνουν το νόμισμα της προηγούμενης συνάντησης στα παιδιά¹⁸ και αναφέρουν ότι κάθε γεγονός που μας συμβαίνει μας προκαλεί σκέψεις, αρνητικές και θετικές και είναι καλύτερο να σκεφτόμαστε θετικά, ιδίως αν δεν μπορούμε να αποδείξουμε τις αρνητικές σκέψεις μας. Οι συντονίστριες υπενθυμίζουν στα παιδιά ότι η επόμενη συνάντηση θα είναι η τελευταία και ότι σε αυτή θα έχουν την ευκαιρία να κάνουν ένα μικρό απολογισμό του προγράμματος και τα αποχαιρετούν.

Για τη συνάντηση αυτή χρειάζονται πολύχρωμα χαρτόνια για την κατασκευή των καρτών από τις συντονίστριες και γόμες και μολύβια για τα παιδιά (για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά τη συνάντηση).

¹⁸ Βλ. σελίδες 137-139 της παρούσας εργασίας.

15.7.2 Πρώτη ομάδα.

Τα παιδιά προσήλθαν εγκαίρως στην αίθουσα και έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό όταν πληροφορήθηκαν το είδος της δραστηριότητας που θα εκτελούσαν. Ο ενθουσιασμός αυτός διατηρήθηκε σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης και συνοδεύτηκε από την πρόθυμη συμμετοχή όλων των μελών στη δραστηριότητα. Τα μέλη επίσης εκδήλωσαν ενδιαφέρον κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, οπότε και φρόντιζαν να προτείνουν θετικές σκέψεις στους συμμαθητές τους σε κάθε σκετς. Για παράδειγμα, κατά την επεξεργασία του σκετς «Ένας συμμαθητής σου έχει γενέθλια και καλεί τα παιδιά της τάξης να πάνε σπίτι του. Εσένα δεν σου έχει πει τίποτα ακόμη.» τα παιδιά πραγματοποίησαν τον ακόλουθο διάλογο:

- ... Θα έλεγα ότι δε με έχει φίλο και θα νευρίαζα.
- Σκέφτηκαν ότι δεν τον συμπαθεί και τον κάνει παρέα γιατί τον αναγκάζουν.
- Μπορεί κάτι να έχει συμβεί και γι' αυτό να μη θέλει να τον καλέσει.
- Μπορεί να μην τον έχει καλέσει ακόμα.
- Μπορεί ο ... να είναι καινούριος στο σχολείο και ο ... να μη τον έχει γνωρίσει ακόμα.
- Μπορεί για έκπληξη να τον καλούσε τελευταίο.

Η συντονίστρια φρόντισε να αφήσει ελεύθερα τα παιδιά να κάνουν διάλογο για τις σκέψεις που τους προκαλεί η κάθε ιστορία και παρενέβαινε μόνο αν τα παιδιά έδειχναν να δυσκολεύονται να κάνουν θετικές σκέψεις. Στο τέλος της συνάντησης αξιοποίησε τη σύνοψη για να κάνει το κλείσιμο.

15.7.3 Δεύτερη ομάδα.

Τα παιδιά ήρθαν εγκαίρως στη συνάντηση και συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη δραστηριότητα. Δεν παρατηρήθηκαν καθόλου εντάσεις στην ομάδα και τα παιδιά συνεργάζονταν και συζητούσαν αρμονικά μεταξύ τους. Για παράδειγμα, κατά την επεξεργασία του σκετς «Στο διάλειμμα ένα παιδί πέφτει με φόρα επάνω σου με

αποτέλεσμα να σου ρίξει το βιβλίο, το οποίο κρατούσες.» τα παιδιά πραγματοποίησαν τον ακόλουθο διάλογο:

- Ένιωσα φόβο που χάλασε το βιβλίο γιατί θα με φώναζαν. Σκέφτηκα πως το έκανε επίτηδες γιατί γέλαγε.
- (συντονίστρια) Οι άλλοι συμφωνείτε ότι το έκανε επίτηδες;
- Μπορεί να το έκανε κατά λάθος.
- Αν ήταν έτσι γιατί γέλαγε;
- Μπορεί να μου φάνηκε αστείο μετά.
- Μπορεί να έβλεπε πίσω τα κορίτσια που γέλαγαν.
- Ααα, δηλαδή να παρασύρθηκε από τα άλλα παιδιά.

Η πρώτη συντονίστρια είχε πιο ενεργό ρόλο στη συνάντηση αυτή σε σύγκριση με τη δεύτερη και ανέλαβε να συντονίζει τους διαλόγους μεταξύ των παιδιών και να τα παροτρύνει να κάνουν περισσότερο θετικές σκέψεις. Η δεύτερη συντονίστρια υποβοηθούσε την πρώτη τονίζοντας τη σημασία των θετικών σκέψεων.

15.7.4 Τρίτη ομάδα.

Όπως και στην δεύτερη ομάδα, έτσι και στην τρίτη, τα παιδιά προσήλθαν εγκαίρως και συμμετείχαν ενεργά στη συνάντηση. Δεν υπήρχαν εντάσεις, αλλά τα παιδιά συνεργάζονταν αρμονικά. Για παράδειγμα, ενώ γινόταν η επεξεργασία του σκετς «Στο διάλειμμα πηγαίνεις στο/η δάσκαλο/α να του/της πεις κάτι, αλλά σου λέει ότι δεν έχει χρόνο για να μιλήσετε.» τα παιδιά πραγματοποίησαν τον ακόλουθο διάλογο:

- Μπορεί να μην είχε χρόνο.
- Μπορεί να έπρεπε να κάνει κάτι ή μπορεί να τους έλεγε ότι δεν έχει χρόνο για εσάς συγκεκριμένα.
- Ο δάσκαλος μπορεί να μη συμπαθούσε τα κορίτσια και γι' αυτό τις έδιωξε, έλεγε ψέματα.

- Εμένα μου έχει συμβεί αλλά ήξερα πως όντως δεν έχει χρόνο, αλλά ένιωσα κάπως αμήχανα.

Η συμπεριφορά των συντονιστριών ήταν η ίδια όπως και κατά τη συνάντηση της δεύτερης ομάδας.

15.8 Όγδοη συνάντηση: «Το μονοπάτι του προγράμματος»

Η όγδοη συνάντηση των τριών ομάδων πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή 16 Μαρτίου 2012. Η έβδομη και η όγδοη συνάντηση πραγματοποιήθηκαν με μία ημέρα διαφορά γιατί δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί η συνάντηση την Παρασκευή 23 Μαρτίου εξαιτίας της πραγματοποίησης της σχολικής γιορτής για την 25^η Μαρτίου.

15.8.1 Το πρόγραμμα της όγδοης συνάντησης.

Η τελική συνάντηση της ομάδας είχε τίτλο «Το μονοπάτι του προγράμματος» και οι στόχοι της ήταν πρώτον τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η ομάδα τελείωσε και δεύτερον να εκφράσουν τι αποκόμισαν από την ομάδα. Οι στόχοι επιδιώχθηκαν μέσα από τη δραστηριότητα της συνάντησης.

Με βάση το σχεδιασμό της συνάντησης, κατά το άνοιγμα οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα παιδιά και τους ζητούν να αναφέρουν ό, τι θυμούνται από την προηγούμενη συνάντηση. Στη συνέχεια, αναφέρουν στα παιδιά ότι αυτή θα είναι η τελευταία τους συνάντηση και ότι θα κάνουν κάτι διασκεδαστικό για να θυμηθούν όλα όσα είχαν κάνει στις προηγούμενες συναντήσεις.

Ακολουθεί η δραστηριότητα με τίτλο «Η πορεία μου στην ομάδα...» (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) η οποία διαρκεί όσο και η συνάντηση (35-40 λεπτά με την επεξεργασία της). Σε κάθε παιδί δίνεται ένα φύλλο χαρτί A4 και οι συντονίστριες εξηγούν ότι τα παιδιά θα πρέπει να ζωγραφίσουν ένα μονοπάτι που θα συμβολίζει την πορεία τους στην ομάδα από την αρχή έως και την τελευταία μέρα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να βάλουν στη ζωγραφιά τους σχέδια, σύμβολα ή λόγια για

τις σημαντικές στιγμές που έζησαν στην ομάδα και να φανταστούν πού θα οδηγήσει αυτό το μονοπάτι τώρα που τελειώνει η ομάδα και να το σχεδιάσουν.

Μετά από είκοσι λεπτά περίπου τα παιδιά καλούνται να παρουσιάσουν τα έργα τους στην ομάδα. Η επεξεργασία της δραστηριότητας πραγματοποιείται μέσα από τη συζήτηση για την κάθε ζωγραφιά. Επιπλέον οι συντονίστριες ρωτούν τα παιδιά τι τους άρεσε περισσότερο ή λιγότερο στο πρόγραμμα, τι θα θυμούνται από αυτό και αν θέλουν να εκφράσουν κάποια συναισθήματα ή σκέψεις για το πρόγραμμα που τελείωσε.

Στο κλείσιμο της συνάντησης οι συντονίστριες μοιράζουν στα παιδιά γλυκά, ένα «Αναμνηστικό Δίπλωμα» και ένα «Αναμνηστικό Βιβλίο», τα ευχαριστούν για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και τα αποχαιρετούν.

Για την τελευταία συνάντηση χρειάζονται χαρτιά A4, χρωματιστοί μαρκαδόροι και ξυλομπογιές για τα παιδιά καθώς επίσης τα αναμνηστικά βιβλία και τα διπλώματα των παιδιών καθώς και γλυκά που μοιράστηκαν στα παιδιά μετά τη λήξη της συνάντησης.

15.8.2 Πρώτη ομάδα.

Η προσέλευση των παιδιών έγινε με μικρή καθυστέρηση στο χώρο της συνάντησης. Τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης εξέφρασαν συναισθήματα ενθουσιασμού για το είδος της δραστηριότητας, καθώς και λύπης για την ολοκλήρωση του προγράμματος. Συμμετείχαν με προθυμία στη δραστηριότητα και εξέφραζαν ανοιχτά τα συναισθήματά τους.

Κατά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας τα παιδιά είχαν πολύ ευχάριστη διάθεση, μιλούσαν μεταξύ τους, αντάλλασσαν ιδέες για τις ζωγραφιές τους και γελούσαν. Αφού τελείωσαν τις ζωγραφιές τους μίλησαν για αυτές στην ομάδα. Παραδείγματα όσων είπαν τα παιδιά είναι τα ακόλουθα:

- «Ζωγράφισα ένα μονοπάτι στη φύση που οδηγεί σε ένα χωράφι με λουλούδια, γιατί τα λουλούδια είναι θετική ενέργεια.»
- «Έκανα πως περπατώ απ' το δημοτικό στο γυμνάσιο.»

Πολλές από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τη ζωγραφική τους αφορούσαν τη μετάβασή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο και δεν είχαν άμεση σχέση με το πρόγραμμα.

Η συντονίστρια κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας αξιοποίησε τις τεχνικές της αντανάκλασης συναισθημάτων, της παράφρασης και της σύνοψης.

15.8.3 Δεύτερη ομάδα.

Τα παιδιά προσήλθαν εγκαίρως στη συνάντηση. Σε αντίθεση με τα μέλη της πρώτης ομάδας, αφοσιώθηκαν απόλυτα στις ζωγραφιές τους. Ήταν ήσυχα και δεν μιλούσαν μεταξύ τους όσο ζωγράφιζαν. Μερικά παιδιά έδειξαν να αγχώνονται αναφέροντας ότι δεν μπορούσαν να θυμηθούν τι είχαν κάνει στο πρόγραμμα, όμως οι τελικές ζωγραφιές τους έδειξαν ότι όλα τα παιδιά θυμόνταν συγκεκριμένα περιστατικά και δραστηριότητες από τις προηγούμενες συναντήσεις. Όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να παρουσιάσουν τις ζωγραφιές τους στην ομάδα. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα όσων είπαν τα παιδιά:

- «Ζωγράφισα το μονοπάτι της φιλίας και του άγχους.»
- «Έχω γράψει στο μονοπάτι μου: άγχος, πώς το αντιμετωπίζουμε, φιλία, συναισθήματα.»
- «Έχω δύο μονοπάτια, το ένα οδηγεί σε αδιέξοδο και το άλλο στην ελευθερία, έχουν διαφορετικό χρώμα γιατί σημαίνουν θετικές και αρνητικές σκέψεις.»

Μιλώντας για το πρόγραμμα, μερικά παιδιά εξέφρασαν τη λύπη τους που θα τελείωνε και όλα ανέφεραν ότι το βρήκαν διασκεδαστικό και ότι έμαθαν πολλά καινούρια πράγματα.

Η πρώτη συντονίστρια ανέλαβε πιο ενεργό ρόλο στην ομάδα σε σύγκριση με τη δεύτερη η οποία λειτούργησε ως βοηθός της πρώτης απαντώντας σε ερωτήσεις των παιδιών για την εκτέλεση της δραστηριότητας. Η πρώτη συντονίστρια κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας αξιοποίησε τις τεχνικές της αντανάκλασης συναισθημάτων, της παράφρασης και της σύνοψης.

15.8.4 Τρίτη ομάδα.

Η έναρξη της συνάντησης έγινε με μικρή καθυστέρηση εξαιτίας της μη έγκαιρης προσέλευσης των μελών. Τα παιδιά, όπως και αυτά της δεύτερης ομάδας, ήταν πολύ ήσυχα ενώ ζωγράφιζαν. Στη συνέχεια, παρουσίασαν με προθυμία τα έργα τους στην ομάδα. Ακολουθούν κάποια παραδείγματα όσων είπαν τα παιδιά:

- «Έχω ξεκινήσει με ένα δέντρο, που είναι η πρώτη συνάντηση, και τελείωσε με χαρά.»
- «Γράφει συναισθήματα, έχω κάνει δυο εικόνες με παιδάκια και κατέληξα σε μια παραλία γιατί εκεί ηρεμώ και εδώ ηρέμησα!»
- «Έχω βάλει ένα κλειδί που κάναμε σε ένα μάθημα, πηγαίνει σε ένα δάσος και όταν μπαίνεις μέσα δεν υπάρχει λύπη μόνο χαρά.»

Κατά το κλείσιμο της συνάντησης τα παιδιά εξέφρασαν αφενός τη χαρά τους για όσα είχαν μάθει και αφετέρου τη λύπη τους για τη λήξη του προγράμματος.

Οι συμπεριφορές των συντονιστριών ήταν ανάλογες με αυτές που εμφάνισαν στη συνάντηση της δεύτερης ομάδας.

16. Θεραπευτικοί παράγοντες

Το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων χορηγήθηκε στα μέλη στο τέλος κάθε συνάντησης του προγράμματος. Δύο μεταπτυχιακές φοιτήτριες εκπαιδεύτηκαν στην ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων με βάση την κατηγοριοποίηση των Bloch et al. (1979). Η εκπαίδευση περιλάμβανε συζήτηση για τους λειτουργικούς ορισμούς κάθε παράγοντα και την από κοινού αξιολόγηση των κρίσιμων συμβάντων που είχαν καταγραφεί κατά την πρώτη συνάντηση των ομάδων μέχρι να επιτευχθεί η μέγιστη συμφωνία μεταξύ των κριτών.

Οι δύο κριτές κατέταξαν ανεξάρτητα τα κρίσιμα συμβάντα των υπόλοιπων επτά συναντήσεων και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σύγκριση της κατηγοριοποίησης κάθε κριτή ώστε να υπολογιστεί ο βαθμός της μεταξύ τους συμφωνίας. Στις περιπτώσεις που υπήρχε διαφορετική κατηγοριοποίηση για κάποιο κρίσιμο συμβάν, οι κριτές συζητούσαν και αποφάσιζαν από κοινού για την ταξινόμησή του.

Η παραπάνω διαδικασία είναι αντίστοιχη με αυτή που έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες σχετικές έρευνες (Shechtman, 2003). Το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο κριτών ήταν 90,12% για τους θεραπευτικούς παράγοντες των επτά συναντήσεων που ταξινόμησαν ανεξάρτητα η μία από την άλλη¹⁹.

16.1 Αποτελέσματα για τους θεραπευτικούς παράγοντες

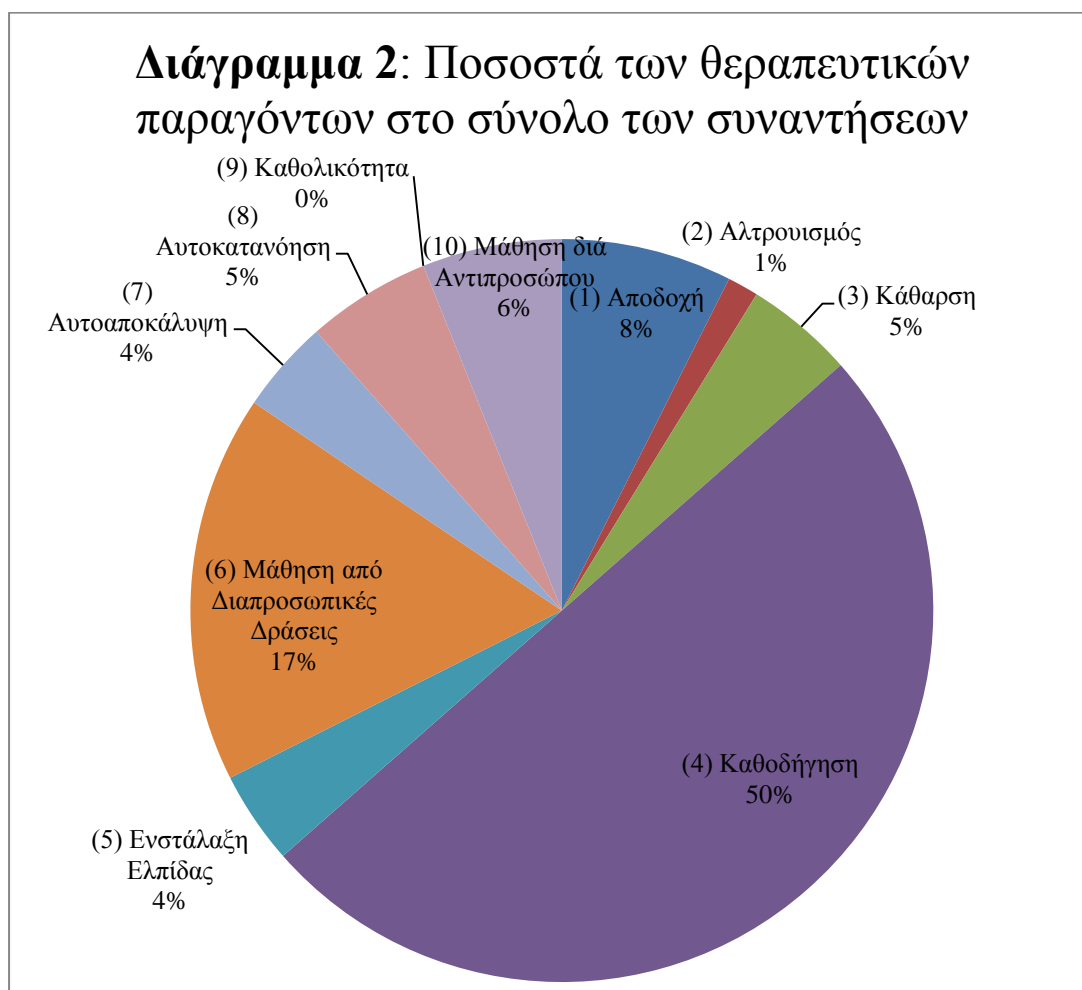
Από ένα σύνολο 292 κρίσιμων συμβάντων, τα 148 κατηγοριοποιήθηκαν στους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979). Στο διάγραμμα 2 φαίνονται τα ποσοστά εμφάνισης του κάθε θεραπευτικού παράγοντα στο σύνολο των συναντήσεων ενώ στον πίνακα 8 αναγράφονται οι αντίστοιχες απόλυτες συχνότητες.

¹⁹ Από τα 253 κρίσιμα συμβάντα προς ταξινόμηση, υπήρξε συμφωνία ως προς τα 228. Το ποσοστό συμφωνίας παραμένει σχεδόν το ίδιο ακόμα και αν συμπεριληφθούν τα κρίσιμα συμβάντα της πρώτης συνάντησης τα οποία κατηγοριοποίησαν από κοινού οι δύο κριτές. Στην περίπτωση αυτή από τα 292 κρίσιμα συμβάντα των οκτώ συναντήσεων, συμφωνία υπήρξε στα 263, επομένως το συνολικό ποσοστό συμφωνίας ανέρχεται σε 90,07%.

Πίνακας 8: Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο των συναντήσεων

Θεραπευτικός Παράγοντας	Συχνότητα
(1) Αποδοχή	11
(2) Αλτρουισμός	2
(3) Κάθαρση	7
(4) Καθοδήγηση	74
(5) Ενστάλαξη Ελπίδας	6
(6) Μάθηση από Διαπροσωπικές Δράσεις	25
(7) Αυτοαποκάλυψη	6
(8) Αυτοκατανόηση	8
(9) Καθολικότητα	0
(10) Μάθηση διά Αντιπροσώπου	9
Σύνολο	148

Διάγραμμα 2: Ποσοστά των θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο των συναντήσεων



Οι θεραπευτικοί παράγοντες ομαδοποιήθηκαν ανά φάση ανάπτυξης των ομάδων επειδή ο αριθμός των κρίσιμων συμβάντων ανά συνάντηση (κατ' επέκταση και ο αριθμός των θεραπευτικών παραγόντων ανά συνάντηση) ήταν μικρός και δεν επέτρεπε την πραγματοποίηση στατιστικών αναλύσεων ανά συνάντηση. Πιο συγκεκριμένα, ομαδοποιήθηκαν οι θεραπευτικοί παράγοντες των δύο πρώτων συναντήσεων με το σκεπτικό ότι οι συναντήσεις αυτές αποτέλεσαν την εναρκτήρια φάση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που μελετήθηκαν. Επιπλέον, ομαδοποιήθηκαν οι θεραπευτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν κατά την τρίτη, τέταρτη, πέμπτη και έκτη συνάντηση, καθώς οι συναντήσεις αυτές αποτέλεσαν το στάδιο εργασίας των ομάδων επειδή σε αυτές πραγματοποιήθηκε το κυρίως μέρος της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης. Τέλος, ομαδοποιήθηκαν οι θεραπευτικοί παράγοντες της έβδομης και της όγδοης συνάντησης, οι οποίες αποτέλεσαν το στάδιο τερματισμού των ομάδων.

Για να αξιολογηθεί η σημασία κάθε θεραπευτικού παράγοντα για τα μέλη, υπολογίστηκε πόσες φορές αναφέρθηκε ο κάθε θεραπευτικός παράγοντας σε κάθε φάση διεξαγωγής του προγράμματος διά τον αριθμό των παραγόντων που αναφέρθηκαν συνολικά στη συγκεκριμένη φάση και ο αριθμός αυτός πολλαπλασιάστηκε με το 100 για να βρεθεί το σχετικό ποσοστό. Η μέθοδος αυτή, καθώς και η χρήση των ποσοστών, ήταν αναγκαία επειδή έγινε σύγκριση της εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων στη διάρκεια τριών φάσεων: κατά την έναρξη, τη μέση και τη λήξη των ομάδων και ο αριθμός των παραγόντων που αναφέρθηκε στην κάθε φάση ήταν διαφορετικός, γεγονός που δεν επέτρεπε συγκρίσεις με απόλυτες συχνότητες. Αντίστοιχη μέθοδος έχει αξιοποιηθεί και σε άλλες έρευνες για τη μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων (Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997).

Στον Πίνακα 9 αναφέρονται αναλυτικά οι συχνότητες εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων για κάθε μία από τις φάσεις των ομάδων που μελετήθηκαν και συνολικά.

Πίνακας 9: Συχνότητες εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων

	Συμπεριλαμβάνοντας τα κρίσιμα συμβάντα που δεν κατηγοριοποιήθηκαν σε κάποιον από τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al.				Υπολογίζοντας μόνο τα κρίσιμα συμβάντα που κατηγοριοποιήθηκαν στους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al.			
	Κατά την έναρξη	Κατά τη μέση	Κατά τη λήξη	Συνολικά	Κατά την έναρξη	Κατά τη μέση	Κατά τη λήξη	Συνολικά
Αγόρια	24	43	26	93	11	25	4	40
Κορίτσια	49	99	51	199	25	65	18	108
Σύνολο	73	142	77	292	36	90	22	148

Ένα σημαντικό ποσοστό των κρίσιμων συμβάντων κάθε συνάντησης δεν κατηγοριοποιήθηκε στους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979). Στον Πίνακα 10 αναγράφονται αναλυτικά οι απόλυτες συχνότητες των κρίσιμων συμβάντων ανά συνάντηση που ταξινομήθηκαν με βάση τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. και αυτών που δεν ταξινομήθηκαν. Τα τελευταία κατηγοριοποιήθηκαν στη συνέχεια με βάση το περιεχόμενό τους σε έξι κατηγορίες οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 10: Οι απόλυτες συχνότητες των κρίσιμων συμβάντων ανά συνάντηση

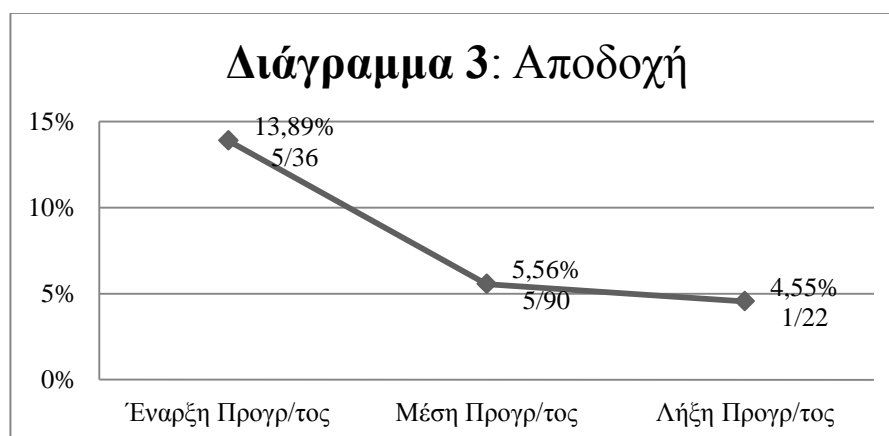
Αριθμός Συνάντησης	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Κρίσιμα συμβάντα που ταξινομήθηκαν ως Θερ/κοί Παράγοντες	22	14	19	22	26	23	18	4
Κρίσιμα Συμβάντα που δεν ταξινομήθηκαν	17	20	15	11	11	15	20	35
Σύνολο	39	34	34	33	37	38	38	39

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις στα ποσοστά εμφάνισης του κάθε θεραπευτικού παράγοντα σε κάθε φάση διεξαγωγής του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν αναλύσεις με το στατιστικό κριτήριο χ^2 προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά εμφάνισης του κάθε θεραπευτικού παράγοντα στην αρχή, τη μέση και τη λήξη του προγράμματος.

Επειδή ο αριθμός των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος που ανέφεραν τον κάθε παράγοντα ήταν πολύ μικρός, δεν κατέστη δυνατό να πραγματοποιηθούν στατιστικές αναλύσεις για να διαπιστωθούν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Για τον ίδιο λόγο δεν πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων στις οποίες πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα.

Στη συνέχεια αναφέρονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν.

16.1.1 Αποδοχή.



Ο θεραπευτικός παράγοντας της αποδοχής, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες και αντικαθιστά τον παράγοντα που ο Yalom είχε ονομάσει «συνεκτικότητα». Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό του, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας αισθάνεται ότι του δίνουν αξία και υποστήριξη μέσα στην ομάδα, ότι τα υπόλοιπα μέλη τον κατανοούν και τον φροντίζουν και/ή όταν έχει την αίσθηση ότι ανήκει στην ομάδα.

Στις ομάδες που μελετήθηκαν, κατά την έναρξη του προγράμματος η αποδοχή εμφανίστηκε σε ποσοστό 13,89% (πέντε απαντήσεις σε σύνολο 36 απαντήσεων), στο ενδιάμεσο στάδιο σε ποσοστό 5,56% (πέντε απαντήσεις από τις 90) και κατά τη λήξη του προγράμματος σε ποσοστό 4,55% (μία απάντηση από τις 22). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές

($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά απαντήσεων σε κάθε μια από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 3).

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αποδοχής.

Πίνακας 11: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αποδοχής

«Μου άρεσε η δραστηριότητα που γράψαμε τους κανόνες **γιατί είχαμε καλή συνεργασία και γιατί συμφωνούσαμε ο ένας με τον άλλο.**»

«Θεωρώ ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα ήταν αυτή που γράψαμε τους κανόνες που θεωρούσαμε ότι πρέπει να τηρούμε, **γιατί ένιωσα ότι ενδιαφέρονται για τη γνώμη μου.** Αλλά μου άρεσε και η προηγούμενη δραστηριότητα. Θεωρώ ότι όλα αυτά που κάναμε σήμερα ήταν χαρούμενα διασκεδαστικά. Έμαθα ότι οι κυρίες **ενδιαφέρονται για τη γνώμη μου.**»

«Το πιο σημαντικό για εμένα είναι ότι **με σέβονται και με καταλαβαίνουν τα άλλα παιδιά και οι κυρίες.**»

«Μου άρεσε πολύ **που συνεργαστήκαμε ομαδικά.** Γιατί ελευθερωθήκαμε μεταξύ μας και ο καθένας μας είπε την γνώμη του.»

«Το πιο σημαντικό ήταν ότι **είπαμε όλα τα παιδιά** πώς αισθανόμαστε και το ότι **ακούσαμε ο ένας τον άλλο.**»

«Το σημαντικότερο ήταν όλες αυτές οι ωραίες δραστηριότητες που κάναμε σήμερα και με ενδιαφέρουν πολύ και ότι **τα παιδιά και οι υπεύθυνοι με σέβονται και με καταλαβαίνουν.**»

«Μου άρεσε πάρα πολύ η πέμπτη συνάντηση γιατί κάναμε ωραία πράγματα. Τα παιδιά που ήταν στην ομάδα **με καταλάβαιναν και με άκουγαν.**»

«Μου άρεσε αυτή η συνάντηση γιατί κάναμε ωραία πράγματα και γιατί τα παιδιά της ομάδας **με προσέχανε και με καταλαβαίνανε.**»

16.1.2 Αλτρουισμός.



Ο θεραπευτικός παράγοντας του αλτρουισμού, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συμπεριφορικούς θεραπευτικούς παράγοντες και εμφανίζεται όταν ένα μέλος αισθάνεται καλύτερα για τον εαυτό του βοηθώντας τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

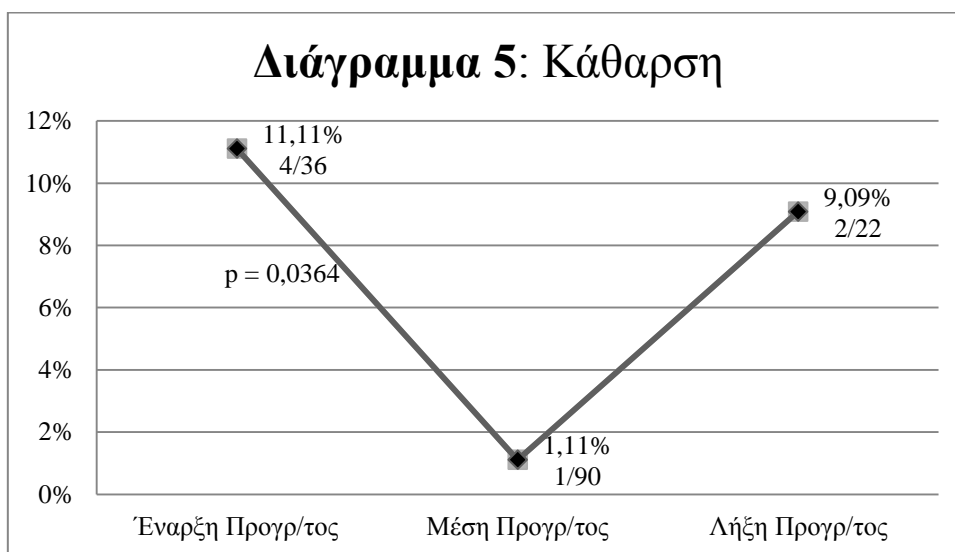
Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, κατά την έναρξη του προγράμματος ο παράγοντας του αλτρουισμού εμφανίστηκε σε ποσοστό 5,56% (δύο απαντήσεις σε σύνολο 36 απαντήσεων) και στο ενδιάμεσο και το τελικό στάδιο του προγράμματος σε ποσοστό 0% (καμία σχετική απάντηση). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά απαντήσεων σε κάθε μια από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 4).

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα απάντησης που αναφέρεται στον παράγοντα του αλτρουισμού.

Πίνακας 12: Παράδειγμα απάντησης που αναφέρεται στον παράγοντα του αλτρουισμού

«Το σημαντικότερο γεγονός ήταν πως είπαμε τα συναισθήματα, είπαμε τις απόψεις μας και συμβουλές σε ένα παιδί για τα συναισθήματά του. Είναι πάρα πολύ σημαντικό για μένα να λέμε τα συναισθήματά μας.»

16.1.3 Κάθαρση.



Ο θεραπευτικός παράγοντας της κάθαρσης, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό της, η κάθαρση εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας νιώθει ανακούφιση μέσα από την απελευθέρωση συναισθημάτων για γεγονότα της ζωής του ή για τα άλλα μέλη.

Στις ομάδες που μελετήθηκαν, η κάθαρση εμφανίστηκε σε ποσοστό 11,1% κατά την έναρξη του προγράμματος (τέσσερις απαντήσεις σε σύνολο 36 απαντήσεων), σε ποσοστό 1,11% κατά το ενδιάμεσο στάδιο (μία απάντηση από τις 90) και σε ποσοστό 9,09% κατά τη λήξη του προγράμματος (δύο απαντήσεις από τις 22). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της κάθαρσης ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο κατά τη μέση του προγράμματος (1,11%) σε σύγκριση με την έναρξη (11,11%, $p = 0,0364$), όμως δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά των απαντήσεων κατά την έναρξη και κατά τη λήξη, καθώς επίσης ανάμεσα στα ποσοστά των απαντήσεων κατά τη μέση και κατά τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 5).

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της κάθαρσης.

Πίνακας 13: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της κάθαρσης

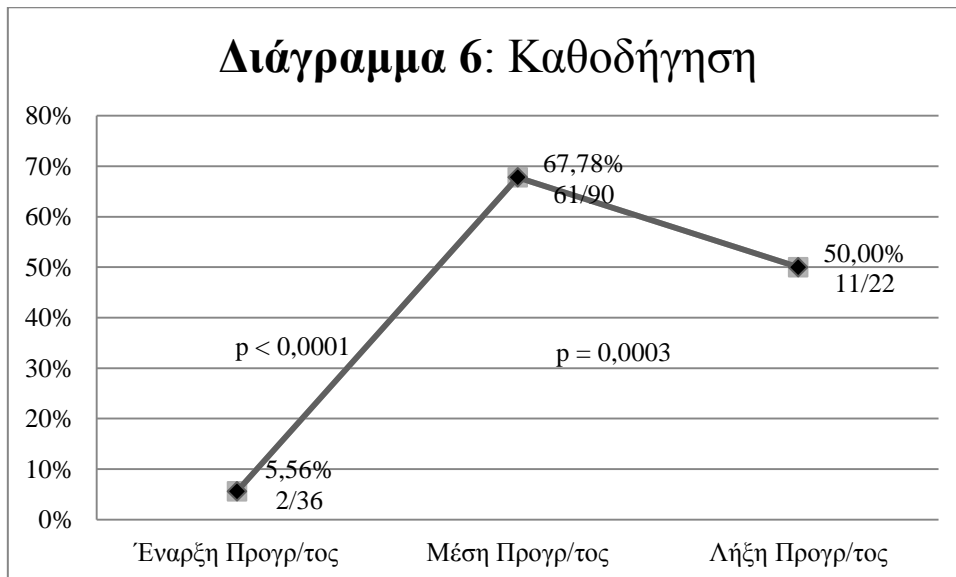
«Σήμερα μου άρεσε πολύ το ζάρι. Ήταν ένα διασκεδαστικό παιχνίδι επειδή **είπα τα συναισθήματα και τα παραδείγματα που νιώθω.**»

«Το σημαντικότερο ήταν που **έβγαλα από μέσα μου λίγα πράγματα.**»

«Μου άρεσαν τα σημερινά πράγματα γιατί κάναμε κάτι που μου άρεσε τα σκετσάκια γιατί **μου άρεσε που εκφράστηκα** και είχε και πλάκα.»

«Μου άρεσαν τα πράγματα που κάναμε σήμερα. Μου άρεσε πιο πολύ το σκετσ **γιατί εκφράστηκα.**»

16.1.4 Καθοδήγηση.



Ο θεραπευτικός παράγοντας της καθοδήγησης, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους γνωστικούς θεραπευτικούς παράγοντες και σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό της εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας δέχεται χρήσιμες πληροφορίες ή συμβουλές από τους άλλους με αποτέλεσμα να μαθαίνει σημαντικά πράγματα που μπορεί να αφορούν τον εαυτό του (για παράδειγμα, στις ομάδες μας μαθαίνει πώς να αντιμετωπίζει το άγχος του), τις σχέσεις του με τους άλλους (για παράδειγμα, στις ομάδες μας μαθαίνει πώς να κάνει νέους φίλους) κτλ.

Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας αυτός κατά την έναρξη του προγράμματος εμφανίστηκε σε ποσοστό 5,56% (δύο απαντήσεις σε σύνολο 36 απαντήσεων), στο ενδιάμεσο στάδιο σε ποσοστό 67,78% (61 απαντήσεις από τις 90)

και κατά τη λήξη του προγράμματος σε ποσοστό 50% (έντεκα απαντήσεις από τις 22). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της καθοδήγησης ήταν υψηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο κατά τη μέση του προγράμματος (67,78%) σε σύγκριση με την έναρξη του προγράμματος (5,56%, $p < 0,0001$). Ταυτόχρονα, το ποσοστό της καθοδήγησης ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο υψηλότερο κατά τη λήξη του προγράμματος (50%) σε σύγκριση με την έναρξη του προγράμματος (5,56%, $p = 0,0003$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά των απαντήσεων που αναφέρθηκαν κατά τη μέση και κατά τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 6).

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της καθοδήγησης.

Πίνακας 14: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της καθοδήγησης

«Μου άρεσε πολύ όταν παίξαμε ομαδικά το παιχνίδι με τις φατσούλες. Ήταν επίσης πολύ σημαντικό γιατί **έμαθα πολλά πράγματα για τα συναισθήματα.**»

«Ότι **μιλήσαμε για το άγχος** είναι πολύ καλό για μένα, γιατί **με βοήθησαν** για όταν έχω άγχος.»

«Η σημερινή συνάντηση ήταν πολύ διασκεδαστική γιατί **μάθαμε λίγα πράγματα για το άγχος.**»

«Το σημαντικότερο ήταν που **μιλήσαμε για το άγχος**, γιατί έχω πολλές φορές άγχος και **βρήκα τρόπους να το αποφύγω.**»

«**Έμαθα ότι το άγχος συμβαίνει σε πολλές περιπτώσεις, αλλά και τους τρόπους που το διώχνουμε** από μέσα μας.»

«Η σημερινή συνάντηση μου άρεσε γιατί **μάθαμε πράγματα που μπορούμε να αντιμετωπίσουμε το άγχος.**»

«Το πιο σημαντικότερο πράγμα ήταν που **μιλήσαμε για το άγχος**. Γιατί **θα με βοηθήσουν οι προτάσεις που μας έδειξε η κυρία να ξεπερνάω το άγχος.**»

«Σήμερα θεωρώ ότι ήταν η πιο ενδιαφέρουσα συνάντηση γιατί **μάθαμε ότι κάθε άνθρωπος έχει μια αρνητική και μια θετική πλευρά. Και δεν πρέπει πάντα να σκεφτόμαστε πάντα αρνητικά.**»

16.1.5 Ενστάλαξη Ελπίδας.



Ο θεραπευτικός παράγοντας της ενστάλαξης ελπίδας, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό του, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας αισθάνεται αισιόδοξο για την πρόοδό του ή τη δυναμική του πρόοδο στην ομάδα.

Στις ομάδες που μελετήθηκαν, η ενστάλαξη ελπίδας κατά την έναρξη του προγράμματος εμφανίστηκε σε ποσοστό 13,89% (πέντε απαντήσεις σε σύνολο 36 απαντήσεων), στο ενδιάμεσο στάδιο σε ποσοστό 1,11% (μία απάντηση από τις 90) και κατά τη λήξη του προγράμματος σε ποσοστό 0% (καμία απάντηση). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της ενστάλαξης ελπίδας ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο κατά τη μέση του προγράμματος (1,11%) σε σύγκριση με την έναρξη του προγράμματος (13,89%, $p = 0,0099$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά αναφοράς στον παράγοντα αυτό ανάμεσα στην έναρξη και τη λήξη του προγράμματος και ανάμεσα στη μέση και τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 7).

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας.

Πίνακας 15: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας

«Θεωρώ σημαντικότερη την συνεργασία. Τα παιδιά της ομάδας ήταν ευχάριστα που τη βοήθησαν. **Θα ήθελα όλα να συνεχίσουν στην ομάδα αυτή.**»

«Μου άρεσε πολύ που γνωριστήκαμε με τις κυρίες και η δραστηριότητα που έκανα με την ... και τον ... γιατί ζωγραφίσαμε αλλά και γράψαμε πολύ ωραία. **Ελπίζω και οι άλλες συναντήσεις να είναι έτσι κι ακόμα καλύτερες!**»

16.1.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις.



Ο θεραπευτικός παράγοντας της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συμπεριφορικούς θεραπευτικούς παράγοντες και αντικαθιστά τον παράγοντα που ο Yalom είχε ονομάσει «διαπροσωπική μάθηση». Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό του, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας προσπαθεί να διαμορφώσει επικοινωνιακές και προσαρμοστικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, με αποτέλεσμα να μαθαίνει μέσα από τις σχέσεις αυτές.

Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας αυτός κατά την έναρξη του προγράμματος εμφανίστηκε σε ποσοστό 41,67% (15 απαντήσεις σε σύνολο 36 απαντήσεων), στο ενδιάμεσο στάδιο σε ποσοστό 10% (εννέα απαντήσεις από τις 90) και κατά τη λήξη του προγράμματος σε ποσοστό 4,55% (μία απάντηση από τις 22). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο κατά τη

μέση του προγράμματος (10%) σε σύγκριση με την έναρξη του προγράμματος (41,67%, $p = 0,0001$) καθώς και κατά τη λήξη του προγράμματος (4,55%) σε σύγκριση με την έναρξη του προγράμματος (41,67%, $p = 0,0057$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στην αναφορά στον παράγοντα αυτό ανάμεσα στη μέση και τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 8).

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις.

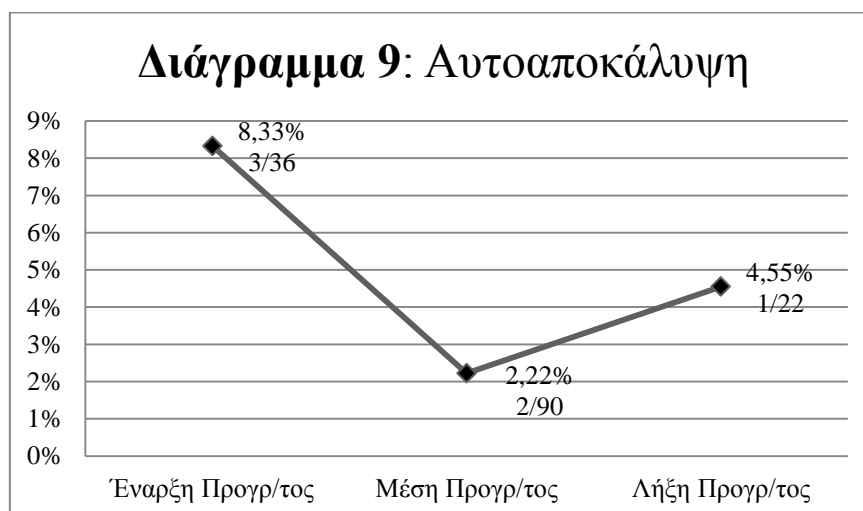
Πίνακας 16: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις

«Το γεγονός αυτό θα μου μείνει αξέχαστο επειδή **γνώρισα καινούρια παιδιά**. Όλοι **συνεργαζόμαστε** και γελούσαμε. Οι αντιδράσεις μου είναι πολύ καλές **τους έκανα όλους φίλους** και ένιωσα σαν να έχω τους πιο πολλούς φίλους του κόσμου. Ήταν σημαντικό για μένα επειδή γνώρισα κάποια παιχνίδια που δεν ήξερα. **Έμαθα να συνεργάζομαι με τους άλλους** και να τηρώ κάποιους κανόνες.»

«Αυτό που μου άρεσε περισσότερο σήμερα ήταν όταν μας έδωσαν το φυλλάδιο για το άγχος και όταν είπαμε όλοι για το άγχος μας. Αυτό μου άρεσε επειδή **άκουσα και των άλλων παιδιών τι τους συνέβη και έτσι μπορώ να τους γνωρίσω καλύτερα.**»

«Το σημαντικότερο για μένα είναι όταν σηκωθήκαμε και παίξαμε το παιχνίδι, επειδή **γνωρίσαμε ο ένας τον άλλον καλύτερα.**»

16.1.7 Αυτοαποκάλυψη.



Ο θεραπευτικός παράγοντας της αυτοαποκάλυψης, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συμπεριφορικούς θεραπευτικούς παράγοντες και εμφανίζεται όταν ένα μέλος αποκαλύπτει προσωπικές πληροφορίες στην ομάδα.

Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, η αυτοαποκάλυψη κατά την έναρξη του προγράμματος εμφανίστηκε σε ποσοστό 8,33% (τρεις απαντήσεις σε σύνολο 36 απαντήσεων), στο ενδιάμεσο στάδιο σε ποσοστό 2,22% (δύο απαντήσεις από τις 90) και κατά τη λήξη του προγράμματος σε ποσοστό 4,55% (μία απάντηση από τις 22). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά απαντήσεων σε κάθε μια από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 9).

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αυτοαποκάλυψης.

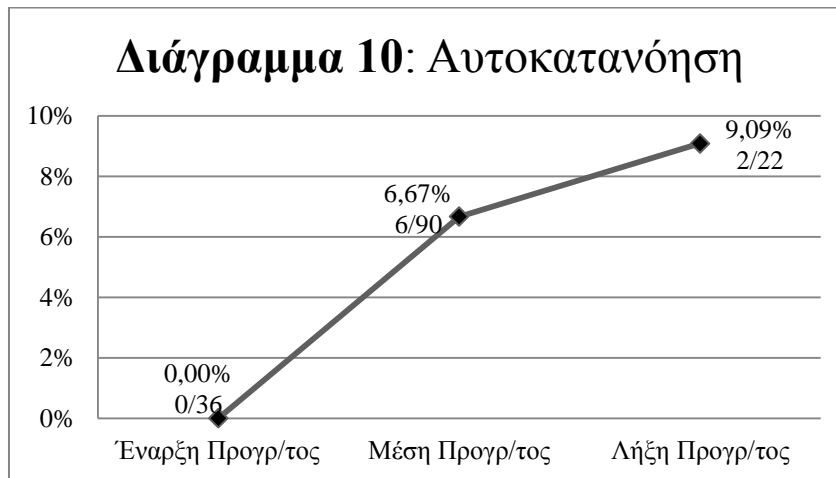
Πίνακας 17: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αυτοαποκάλυψης

«Το σημαντικότερο ήταν για μένα το ζάρι επειδή είπαμε για τα συναισθήματά μας και ιδιαίτερα εκφράσαμε σκέψεις που νομίζω πως όλα τα μέλη της ομάδας ήθελαν αυτό να το κάνουν. Επίσης θα ήθελα να εκφράσω κι άλλες σκέψεις!»

«Θεωρώ το σημαντικότερο για μένα είναι ότι είπαμε για το γεγονός που μας άγχωσε πιο πολύ γιατί έβγαλα πράγματα που ήθελα να τα βγάλω! Πιστεύω πως έτσι θα είναι και η άλλη.»

«Μου άρεσαν όλα όσα κάναμε γιατί μιλήσαμε για τις αρνητικές σκέψεις μας και τις θετικές και κάναμε διάφορους ρόλους και λέγαμε τις σκέψεις μας.»

16.1.8 Αυτοκατανόηση.



Ο θεραπευτικός παράγοντας της αυτοκατανόησης, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους γνωστικούς θεραπευτικούς παράγοντες και εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας μαθαίνει κάτι σημαντικό για τον εαυτό του στα πλαίσια όσων συμβαίνουν μέσα στην ομάδα.

Στις ομάδες που μελετήθηκαν, ο παράγοντας αυτός κατά την έναρξη του προγράμματος δεν εμφανίστηκε καθόλου (καμία σχετική απάντηση), στο ενδιάμεσο στάδιο εμφανίστηκε σε ποσοστό 6,67% (έξι απαντήσεις από τις 90) και κατά τη λήξη του προγράμματος σε ποσοστό 9,09% (δύο απαντήσεις από τις 22). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά απαντήσεων σε κάθε μία από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 10).

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αυτοκατανόησης.

Πίνακας 18: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αυτοκατανόησης

«Για εμένα ήταν για την αγχώδη κατάσταση. **Με βοήθησε να καταλάβω τι με αγχώνει.**»

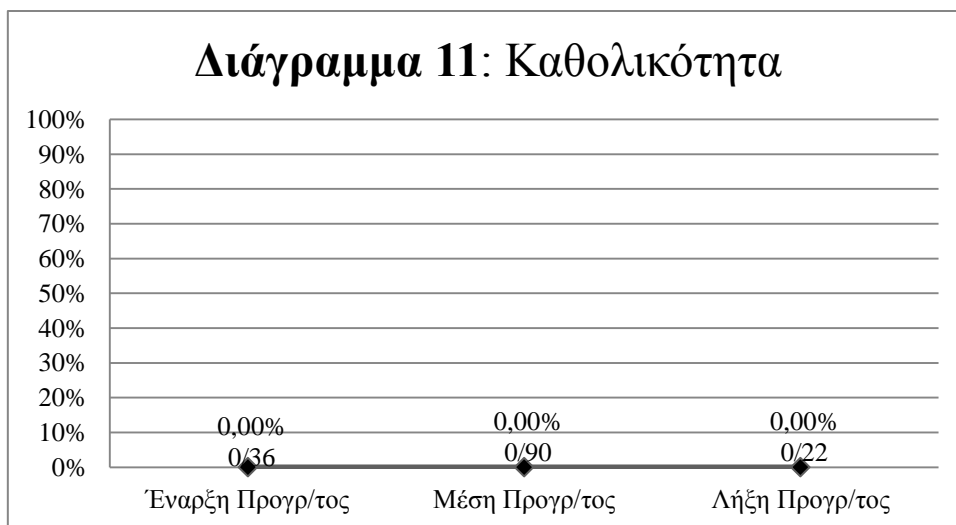
«Η σημερινή συνάντηση ήταν φοβερή γιατί δώσαμε λύσεις για το άγχος και **αυτό είναι σημαντικό για εμένα διότι είμαι πολύ συχνά σε τέτοια κατάσταση και επιτέλους έχω λύση!**»

«Σήμερα μιλήσαμε για την φιλία και αυτό μου άρεσε διότι έχω πρόβλημα πάνω σε αυτό το θέμα. Όμως **τώρα ξέρω πώς να κάνω φίλους** γενικώς αυτή ήταν φοβερή μέρα.»

«Σήμερα κάναμε μάθημα για τις θετικές και τις αρνητικές σκέψεις. Αυτό ήταν ωραίο διότι **πάντα έβλεπα την μαύρη πλευρά αλλά τώρα ξέρω τι να κάνω.**»

«Που κάναμε τα σκετσάκια. Ήταν σημαντικό, **διότι δεν σκέφτομαι πολλές φορές θετικά.**»

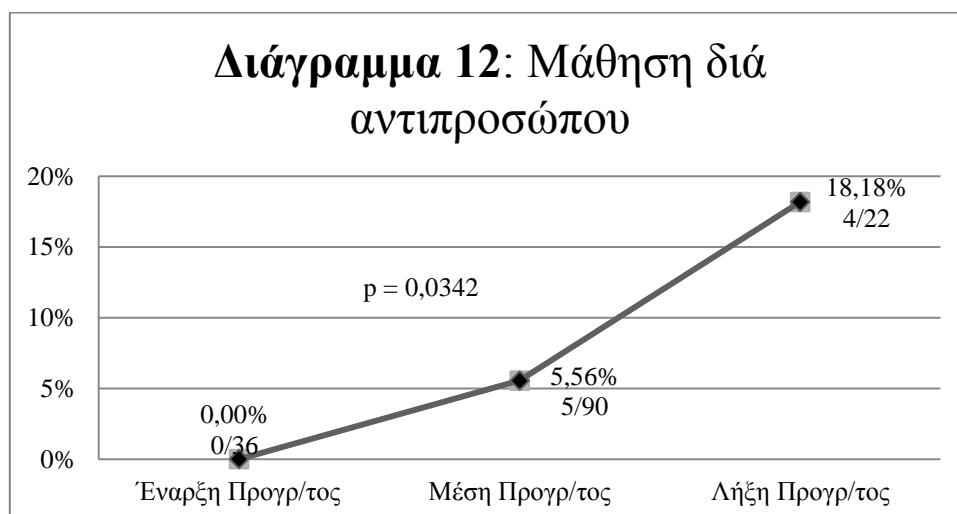
16.1.9 Καθολικότητα.



Ο θεραπευτικός παράγοντας της καθολικότητας, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους γνωστικούς θεραπευτικούς παράγοντες και εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας αναγνωρίζει ότι μοιράζεται αντίστοιχα προβλήματα, σκέψεις ή συναισθήματα με άλλα μέλη της ομάδας.

Στις ομάδες που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας αυτός δεν εμφανίστηκε καθόλου σε καμία από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 11).

16.1.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου.



Ο θεραπευτικός παράγοντας της μάθησης διά αντιπροσώπου, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους γνωστικούς θεραπευτικούς παράγοντες και ταυτίζεται με τον παράγοντα που ο Yalom είχε ονομάσει «μιμητική συμπεριφορά». Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό του, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας βιώνει κάτι που έχει αξία για το ίδιο μέσα από την παρατήρηση των άλλων μελών της ομάδας.

Στις ομάδες που μελετήθηκαν, ο παράγοντας αυτός δεν εμφανίστηκε κατά την έναρξη του προγράμματος (καμία σχετική απάντηση), στο ενδιάμεσο στάδιο εμφανίστηκε σε ποσοστό 5,56% (πέντε απαντήσεις από τις 90) και κατά τη λήξη του προγράμματος σε ποσοστό 18,18% (τέσσερις απαντήσεις από τις 22). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της μάθησης διά αντιπροσώπου ήταν υψηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο κατά τη λήξη του προγράμματος (18,18%) σε σύγκριση με την έναρξη του προγράμματος ($p = 0,0342$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στην αναφορά στον παράγοντα αυτό ανάμεσα στην έναρξη και τη μέση του προγράμματος, καθώς επίσης ανάμεσα στη μέση και τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 12).

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης διά αντιπροσώπου.

Πίνακας 19: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης διά αντιπροσώπου

«Το πιο σημαντικό είναι το άγχος γιατί μαθαίνουμε το άγχος και του άλλου παιδιού.»

«Νομίζω ότι ήταν σημαντικό για να μάθουμε πώς νιώθουν τα άλλα παιδιά και τα παιδιά να μάθουν πώς νιώθω εγώ για τα συναισθήματα.»

«Σήμερα μου άρεσε περισσότερο όταν μιλήσαμε για το τι αγχώνεται ο καθένας επειδή κατάλαβα γιατί κάποιες φορές φέρονται περίεργα.»

«Έμαθα πώς οι φίλοι μου αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους.»

«Ήταν πολύ σημαντικό αυτό για εμένα γιατί έμαθα μερικά θετικά αλλά και αρνητικά πράγματα και δείξαμε παραδείγματα σε θέατρο.»

16.2 Αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων για τις επιπλέον κατηγορίες των κρίσιμων συμβάντων

Όπως προαναφέρθηκε²⁰, τα κρίσιμα συμβάντα που δεν κατηγοριοποιήθηκαν σε κάποιους από τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) ταξινομήθηκαν σε έξι κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 20. Στον Πίνακα 21 φαίνονται οι απόλυτες συχνότητες εμφάνισης των έξι κατηγοριών και στο Διάγραμμα 13 παρουσιάζονται τα ποσοστά εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων και των κατηγοριών στο σύνολο των κρίσιμων συμβάντων που αναφέρθηκαν στη διάρκεια της παρέμβασης.

²⁰ Βλ. σελίδα 151 της παρούσας εργασίας.

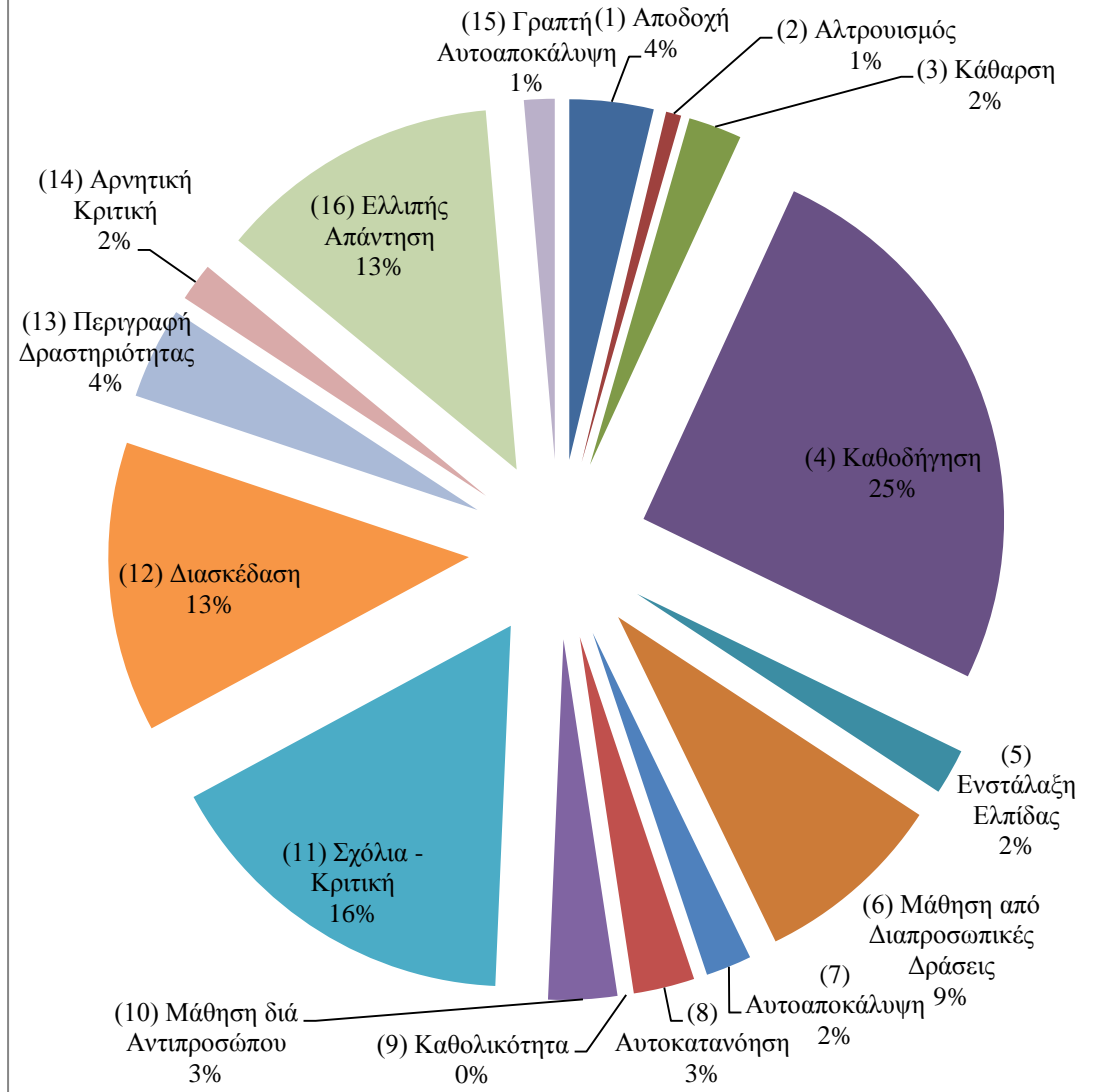
Πίνακας 20: Οι λειτουργικοί ορισμοί των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν σε θεραπευτικούς παράγοντες

Κατηγορία	Λειτουργικός Ορισμός
1. Σχόλια - Κριτική	Το μέλος ασκεί κριτική ή σχολιάζει μία δραστηριότητα, ένα περιστατικό, τις συντονίστριες ή ένα άλλο μέλος χωρίς να εκφράζει κανέναν θεραπευτικό παράγοντα μέσα από αυτά που γράφει.
2. Διασκέδαση	Το μέλος εκφράζει ότι διασκεδάζει μέσα στην ομάδα, από κάποια δραστηριότητα ή από την αλληλεπίδρασή του με τα μέλη ή/και τις συντονίστριες.
3. Περιγραφή δραστηριότητας	Το μέλος περιγράφει την πραγματοποίηση κάποιας δραστηριότητας στη διάρκεια της συνάντησης.
4. Αρνητική κριτική	Το μέλος ασκεί αρνητική κριτική στην ομάδα, σε κάποια δραστηριότητα, στη συνάντηση, στις συντονίστριες ή σε κάποιο άλλο μέλος.
5. Γραπτή αυτοαποκάλυψη	Το μέλος αξιοποιεί την ευκαιρία που του δίνεται στο τέλος της συνάντησης μέσα από το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων και προβαίνει γραπτώς σε αυτοαποκάλυψη την οποία δεν είχε πραγματοποιήσει στη διάρκεια της συνάντησης.
6. Ελλιπής απάντηση	Η απάντηση του μέλους δεν μπορεί να ενταχθεί σε καμία κατηγορία.

Πίνακας 21: Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν ως θεραπευτικοί παράγοντες στο σύνολο των συναντήσεων

Κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων	Συχνότητα
(11) Σχόλια - Κριτική	48
(12) Διασκέδαση	38
(13) Περιγραφή δραστηριότητας	12
(14) Αρνητική κριτική	5
(15) Γραπτή αυτοαποκάλυψη	37
(16) Ελλιπής απάντηση	4
Σύνολο	144

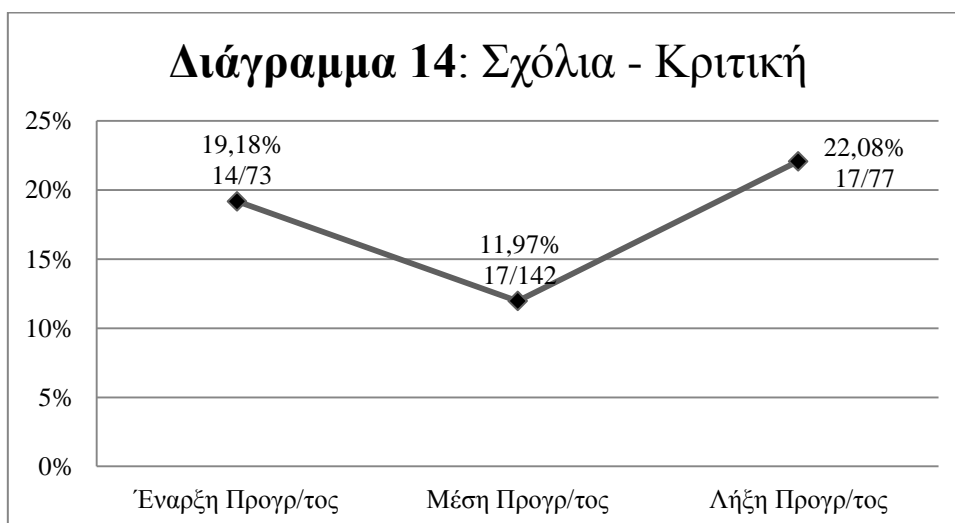
Διάγραμμα 13: Ποσοστά εμφάνισης των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων στη διάρκεια της παρέμβασης



Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με το στατιστικό κριτήριο χ^2 για τις επιπλέον έξι κατηγορίες για να διαπιστωθεί αν υπήρχε κάποια διαφοροποίηση στα ποσοστά αναφοράς τους σε κάθε φάση διεξαγωγής του προγράμματος.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών.

16.2.1 Σχόλια-Κριτική.



Στις ομάδες που μελετήθηκαν ο παράγοντας σχόλια - κριτική εμφανίστηκε κατά την έναρξη του προγράμματος σε ποσοστό 19,18% (14 απαντήσεις σε σύνολο 73 απαντήσεων), στο ενδιάμεσο στάδιο σε ποσοστό 11,97% (17 απαντήσεις από τις 142) και κατά τη λήξη του προγράμματος σε ποσοστό 22,08% (17 απαντήσεις από τις 77). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά απαντήσεων σε κάθε μία από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 14).

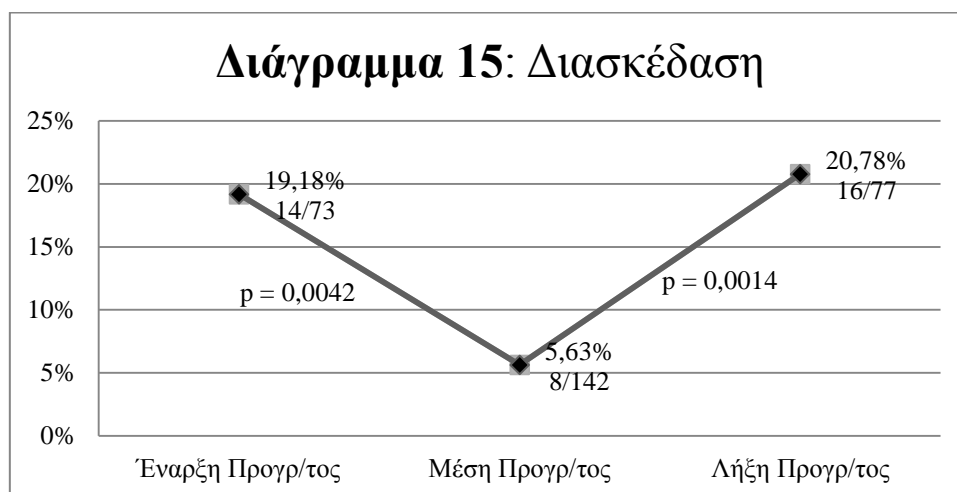
Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «σχόλια – κριτική».

Πίνακας 22: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «σχόλια – κριτική»

«Η σημερινή συνάντηση μου άρεσε. Ήτανε πολύ ωραία και οι δραστηριότητες ήταν ομαδικές και ευχάριστες.»

«Σήμερα γενικά το πρόγραμμα μου άρεσε ελάχιστα γιατί δεν περίμενα να κάνουμε μόνο αυτά, περίμενα λίγα περισσότερα. Θα προτιμούσα να μην κάναμε αυτό με τους κανόνες αλλά κάτι άλλο.»

16.2.2 Διασκέδαση.



Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας της διασκέδασης εμφανίστηκε σε ποσοστό 19,18% κατά την έναρξη του προγράμματος (17 απαντήσεις σε σύνολο 73 απαντήσεων), σε ποσοστό 5,63% στο ενδιάμεσο στάδιο (οκτώ απαντήσεις από τις 142) και σε ποσοστό 20,78% κατά τη λήξη του προγράμματος (16 απαντήσεις από τις 77). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της διασκέδασης ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο κατά τη μέση του προγράμματος (5,63%) σε σύγκριση με την έναρξη (19,18%, $p = 0,0042$), ενώ ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο υψηλότερο κατά τη λήξη του προγράμματος (20,78%) σε σύγκριση με τη μέση του προγράμματος (5,63%, $p = 0,0014$). Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά απαντήσεων ανάμεσα στην έναρξη και τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 15).

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «διασκέδαση».

Πίνακας 23: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «διασκέδαση»

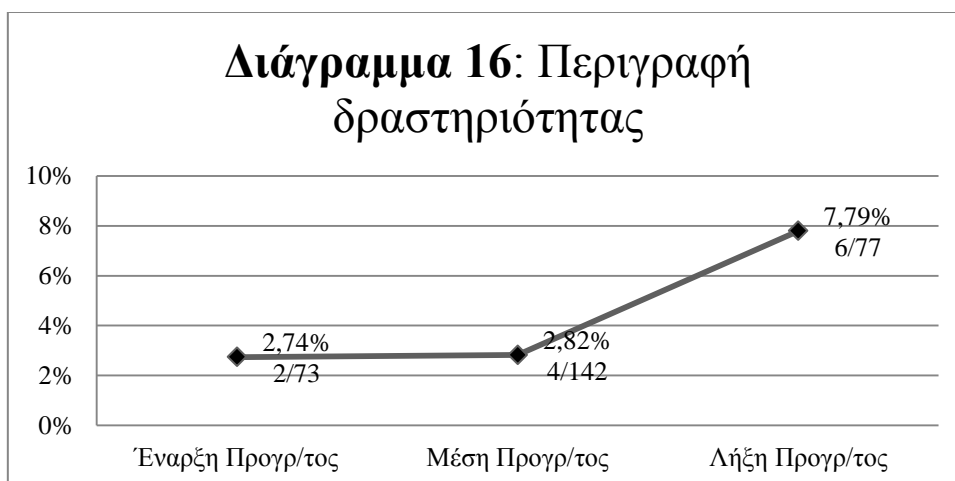
«Τη μεγαλύτερη εντύπωση μου έκανε η δραστηριότητα ένα επειδή είχε λίγο πλάκα με τις κινήσεις. Ήταν γενικά διασκεδαστικό και χάρηκα που γνώρισα καινούρια παιδιά.»

«Στο δεύτερο μέρος μου άρεσε περισσότερο. Ειδικά όταν ζωγραφίζαμε γιατί μαλώναμε και μετά ξεκαρδιζόμασταν στα γέλια.»

«Θεωρώ ότι μου άρεσε αυτή η συνάντηση διότι ήταν ωραία, διασκεδαστική και χαρούμενη.»

«Μου άρεσε η δραστηριότητα που ζωγραφίσαμε γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζω με την φαντασία μου!»

16.2.3 Περιγραφή δραστηριότητας.



Στις ομάδες που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα ο παράγοντας περιγραφή δραστηριότητας εμφανίστηκε σε ποσοστό 2,74% κατά την έναρξη του προγράμματος (δύο απαντήσεις σε σύνολο 73 απαντήσεων), σε ποσοστό 2,82% στο ενδιάμεσο στάδιο (τέσσερις απαντήσεις από τις 142) και σε ποσοστό 7,79% κατά τη λήξη του προγράμματος (έξι απαντήσεις από τις 77). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά απαντήσεων ανάμεσα σε κάθε μια από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 16).

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «περιγραφή δραστηριότητας».

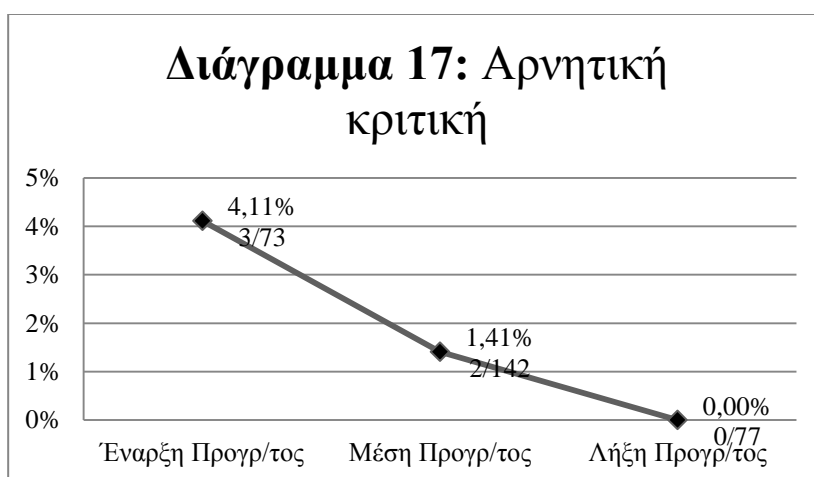
Πίνακας 24: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «περιγραφή δραστηριότητας»

«Το γεγονός που μου άρεσε ήταν με τις φατσούλες. Χωριστήκαμε σε ομάδες και η Κυρία μας έδωσε κάποια χαρτιά που είχαν φατσούλες και έπρεπε να δούμε τι συναισθήματα είχαν.»

«Σήμερα μου άρεσαν πολύ οι δραστηριότητες που κάναμε. Σήμερα οι δραστηριότητες ήταν σχετικά με το άγχος.»

«Σήμερα μου άρεσε η σημερινή συνάντηση γιατί ζωγραφίσαμε το μονοπάτι που κάναμε τους τελευταίους μήνες.»

16.2.4 Αρνητική κριτική.



Στις ομάδες της παρούσας έρευνας ο παράγοντας αρνητική κριτική κατά την έναρξη του προγράμματος εμφανίστηκε σε ποσοστό 4,11% (τρεις απαντήσεις σε σύνολο 73 απαντήσεων), στο ενδιάμεσο στάδιο σε ποσοστό 1,41% (δύο απαντήσεις από τις 142) και κατά τη λήξη του προγράμματος δεν εμφανίστηκε καθόλου (καμία σχετική απάντηση). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά απαντήσεων ανάμεσα σε κάθε μία από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 17).

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «αρνητική κριτική».

Πίνακας 25: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «αρνητική κριτική»

«Μού άρεσε πολύ αυτή η συνάντηση. Παίξαμε, διασκεδάσαμε και περάσαμε ωραία. Οι δραστηριότητες που κάναμε μου άρεσαν πολύ. Η ομάδα μου δεν μου άρεσε και τόσο γιατί ήταν ο ... που μας ενοχλούσε και μας έκανε τον έξυπνο.»

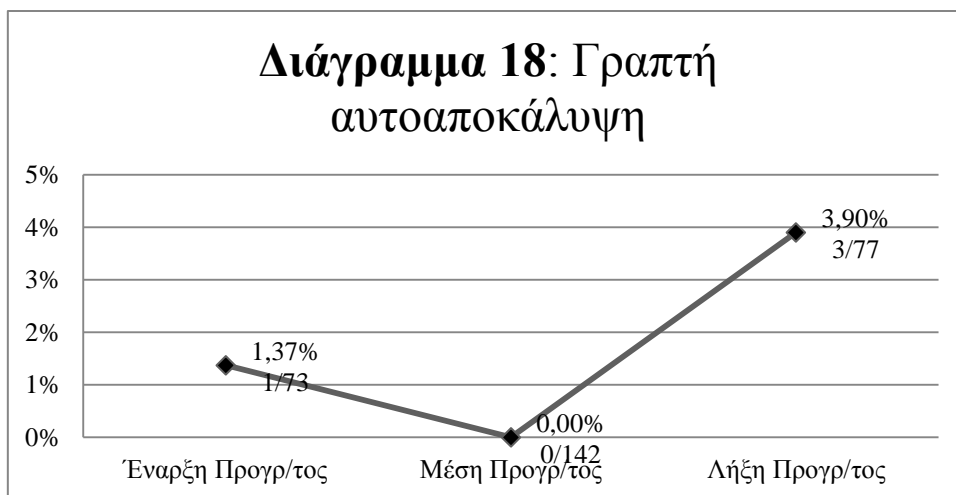
«Το πιο σημαντικό για εμένα ήταν ότι ο ... συνεχώς διέκοπτε την κυρία και νομίζω πως γι' αυτό δεν προλάβαμε να κάνουμε την επόμενη δραστηριότητα, κατά τα άλλα πέρασα πολύ ωραία.»

«Ήταν πάρα πολύ ωραία αυτά που κάναμε αλλά και λίγο όχι και τόσο καλή, γιατί είχε φασαρία και δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ.»

«Αυτά που κάναμε μου άρεσαν όμως μας έδωσαν πολλά φυλλάδια και ήταν λίγο βαρετό, αλλά μου άρεσε η μέρα.»

«Η σημερινή συνάντηση δεν μου ταίριαζε και πολύ και δεν μου ταίριαζε πολύ.»

16.2.5 Γραπτή αυτοαποκάλυψη.



Στις ομάδες που μελετήθηκαν ο παράγοντας της γραπτής αυτοαποκάλυψης εμφανίστηκε σε ποσοστό 1,37% κατά την έναρξη του προγράμματος (μία απάντηση σε σύνολο 73 απαντήσεων), δεν εμφανίστηκε καθόλου στο ενδιάμεσο στάδιο (καμία απάντηση) και εμφανίστηκε σε ποσοστό 3,90% κατά τη λήξη του προγράμματος (τρεις απαντήσεις σε σύνολο 77 απαντήσεων). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά απαντήσεων ανάμεσα σε κάθε μία από τις τρεις φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 18).

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «γραπτή αυτοαποκάλυψη».

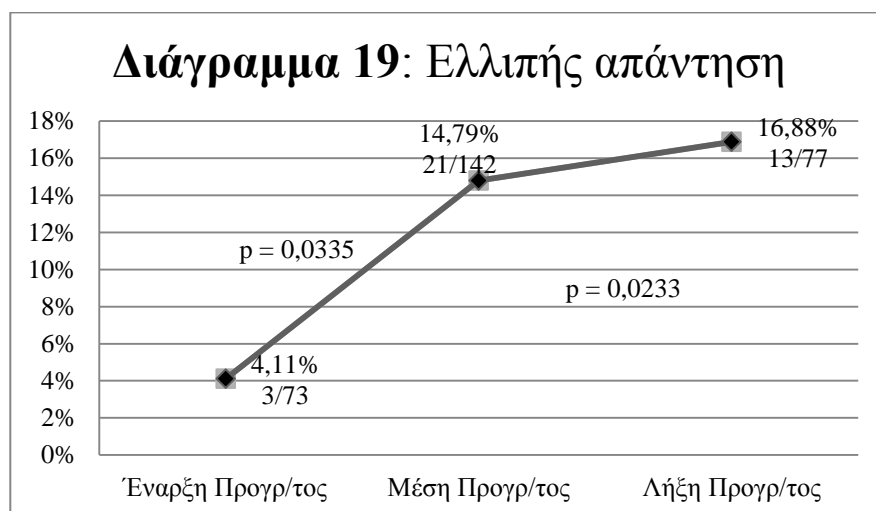
Πίνακας 26: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «γραπτή αυτοαποκάλυψη»

«Το πιο σημαντικό πράγμα που έγινε σήμερα ήταν τα συναισθήματα. Η συζήτηση που κάναμε μου άρεσε γιατί νιώθω συχνά έντονα και πολλά συναισθήματα.»

«Μου άρεσε επειδή ζωγραφίσαμε και περιγράψαμε τον δρόμο μας από τότε που δεν είχαμε μπει στο πρόγραμμα. Πέρασα πολύ ωραία και είμαι χαρούμενη που είμαι ένα από τα παιδιά που ήρθαν στο πρόγραμμα.»

«Ζωγραφίσαμε ένα μονοπάτι που οδηγούσε κάπου (πχ ωδείο) και γράψαμε τα σημαντικότερα πράγματα του προγράμματος. Μου άρεσε πολύ και στενοχωριέμαι που θα τελειώσει.»

16.2.6 Ελλιπής απάντηση.



Στις ομάδες που μελετήθηκαν, οι ελλιπείς απαντήσεις αποτέλεσαν το 4,11% των απαντήσεων των παιδιών κατά την έναρξη του προγράμματος (τρεις απαντήσεις σε σύνολο 73 απαντήσεων), το 14,79% στο ενδιάμεσο στάδιο (21 απαντήσεις από τις 142) και το 16,88% κατά τη λήξη του προγράμματος (13 απαντήσεις από τις 77). Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό των ελλιπών απαντήσεων ήταν υψηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο κατά τη μέση του προγράμματος (14,79%) σε σύγκριση με την έναρξη του προγράμματος (4,11%, $p = 0,0335$), καθώς

επίσης κατά τη λήξη του προγράμματος (16,88%) σε σύγκριση με την έναρξή του (4,11%, $p = 0,0233$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στην αναφορά στον παράγοντα αυτό ανάμεσα στη μέση και τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 19).

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «ελλιπής απάντηση».

Πίνακας 27: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στην κατηγορία «ελλιπής απάντηση»

«Μου άρεσε όταν λέγαμε για το άγχος.»

«Σήμερα περάσαμε καλά. Αυτά που κάναμε μου ταίριαζαν.»

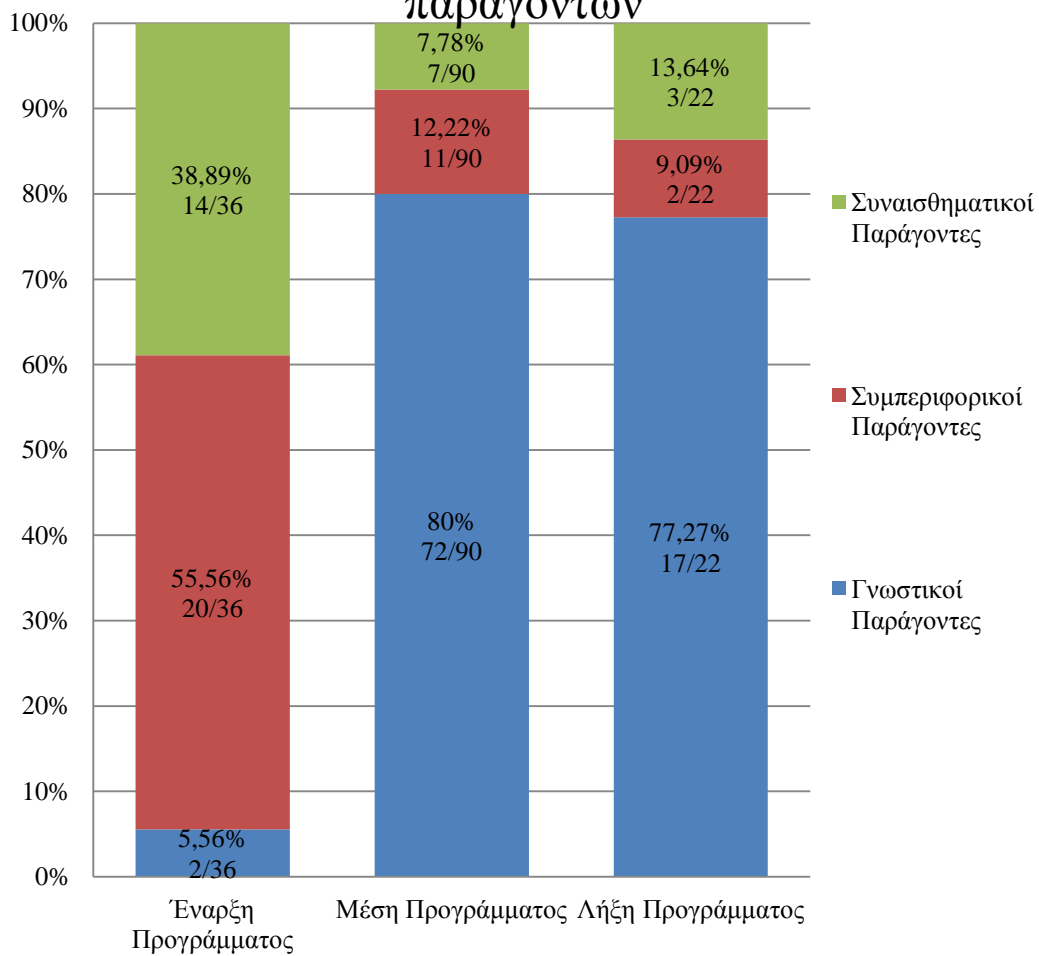
16.3 Αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων με βάση την κατηγοριοποίηση των θεραπευτικών παραγόντων σε υπερκείμενες κατηγορίες

Οι θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch et al. (1979) μπορούν να τοποθετηθούν σε υψηλότερες ιεραρχίες, δηλαδή να διαχωριστούν σε γνωστικούς, συμπεριφορικούς και συναισθηματικούς παράγοντες²¹.

Στα διαγράμματα 20 και 22 αναφέρονται οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά των ιεραρχιών θεραπευτικών παραγόντων σε κάθε φάση διεξαγωγής του προγράμματος και στο σύνολο των συναντήσεων αντίστοιχα. Επίσης, στο διάγραμμα 21 εμφανίζονται τα ποσοστά εμφάνισης των ιεραρχιών θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο του προγράμματος.

²¹ Βλέπε σελίδα 77 της παρούσας εργασίας.

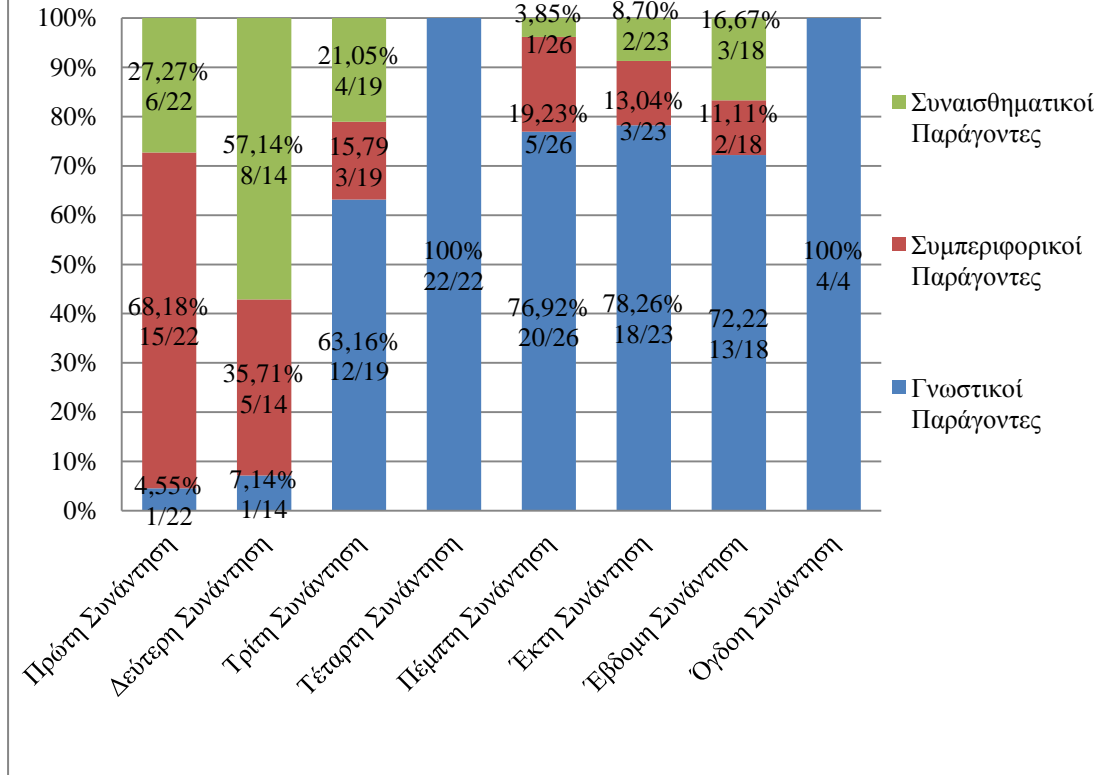
Διάγραμμα 20: Ποσοστά και απόλυτες συχνότητες των ιεραρχιών θεραπευτικών παραγόντων



Διάγραμμα 21: Ποσοστά εμφάνισης των ιεραρχιών θεραπευτικών παραγόντων στο πρόγραμμα



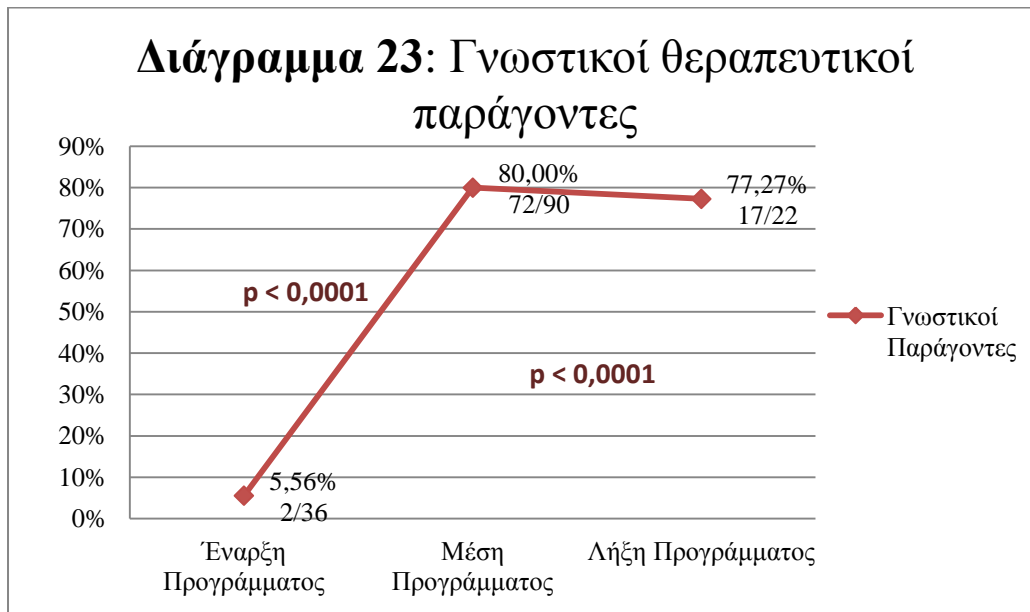
Διάγραμμα 22: Ποσοστά και απόλυτες συχνότητες των ιεραρχιών θεραπευτικών παραγόντων ανά συνάντηση



Πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις με το κριτήριο χ^2 προκειμένου να διαπιστωθεί αν διαφοροποιήθηκε η αναφορά σε κάθε ιεραρχία παραγόντων κατά την εξέλιξη του προγράμματος. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις για να διαπιστωθεί αν η αναφορά σε κάθε ιεραρχία παραγόντων σε κάθε φάση διεξαγωγής του προγράμματος διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών περιγράφονται στη συνέχεια.

16.3.1 Γνωστικοί θεραπευτικοί παράγοντες.

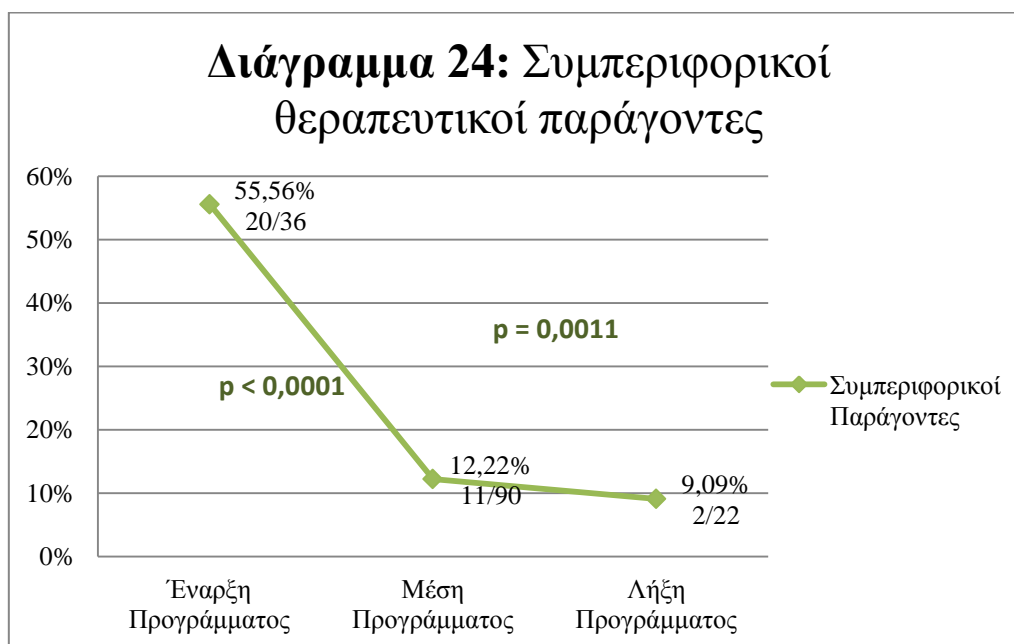


Γνωστικοί θεραπευτικοί παράγοντες είναι σύμφωνα με τους Bloch et al. (1979) οι παράγοντες της καθοδήγησης, της αυτοκατανόησης, της καθολικότητας και της μάθησης διά αντιπροσώπου.

Στις ομάδες που μελετήθηκαν οι γνωστικοί θεραπευτικοί παράγοντες αποτέλεσαν το 5,56% των αναφερόμενων παραγόντων κατά την έναρξη του προγράμματος (δύο παράγοντες από τους 36), το 80% των παραγόντων στο ενδιάμεσο στάδιο (72 παράγοντες από τους 90) και το 77,27% των παραγόντων κατά τη λήξη του προγράμματος (17 από τους 22).

Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό των γνωστικών παραγόντων ήταν υψηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο κατά τη μέση του προγράμματος (80%) σε σύγκριση με την έναρξη (5,56%, $p < 0,0001$), καθώς και κατά τη λήξη του προγράμματος (77,27%) σε σύγκριση με την έναρξή του (5,56%, $p < 0,0001$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά εμφάνισης των γνωστικών θεραπευτικών παραγόντων ανάμεσα στη μέση και τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 23).

16.3.2 Συμπεριφορικοί θεραπευτικοί παράγοντες.

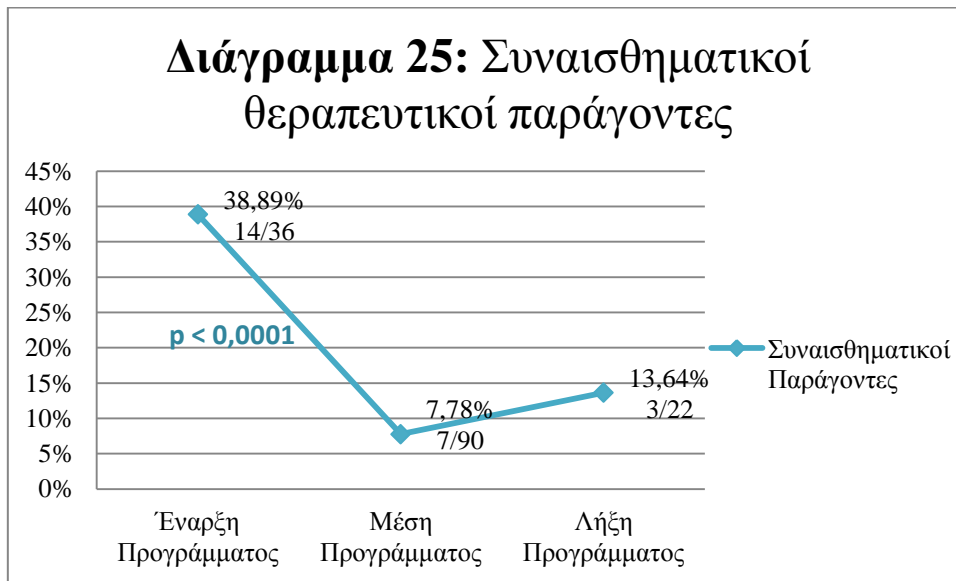


Συμπεριφορικοί θεραπευτικοί παράγοντες είναι σύμφωνα με τους Bloch et al. (1979) οι παράγοντες του αλτρουισμού, της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις και της αυτοαποκάλυψης.

Στις ομάδες της παρούσας έρευνας οι συμπεριφορικοί θεραπευτικοί παράγοντες αποτέλεσαν το 55,56% των αναφερόμενων παραγόντων κατά την έναρξη του προγράμματος (είκοσι παράγοντες από τους 36), το 12,22% των παραγόντων στο ενδιάμεσο στάδιο (έντεκα παράγοντες από τους 90) και το 9,09% των παραγόντων κατά τη λήξη του προγράμματος (δύο από τους 22).

Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό των συμπεριφορικών θεραπευτικών παραγόντων ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο στη μέση του προγράμματος (12,22%) σε σύγκριση με την έναρξη (55,56%, $p < 0,0001$) και κατά τη λήξη (9,09%) σε σύγκριση με την έναρξη του προγράμματος (55,56%, $p = 0,0011$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά εμφάνισης των συμπεριφορικών θεραπευτικών παραγόντων ανάμεσα στη μέση και τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 24).

16.3.3 Συναισθηματικοί θεραπευτικοί παράγοντες.



Συναισθηματικοί θεραπευτικοί παράγοντες είναι σύμφωνα με τους Bloch et al. (1979) οι παράγοντες της αποδοχής, της κάθαρσης και της ενστάλαξης ελπίδας.

Στις ομάδες που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα οι συναισθηματικοί θεραπευτικοί παράγοντες αποτέλεσαν το 38,89% των αναφερόμενων παραγόντων κατά την έναρξη του προγράμματος (14 παράγοντες από τους 36), το 7,78% των παραγόντων στο ενδιάμεσο στάδιο (επτά παράγοντες από τους 90) και το 13,64% των παραγόντων κατά τη λήξη του προγράμματος (τρεις από τους 22).

Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό των συναισθηματικών παραγόντων ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο στη μέση του προγράμματος (7,78%) σε σύγκριση με την έναρξη (38,89%, $p < 0,0001$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά εμφάνισης των συναισθηματικών θεραπευτικών παραγόντων ανάμεσα στην έναρξη και τη λήξη ή ανάμεσα στη μέση και τη λήξη του προγράμματος (βλ. Διάγραμμα 25).

16.3.4 Διαφορές μεταξύ των ιεραρχιών κατά την έναρξη.

Διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό αναφοράς στους γνωστικούς θεραπευτικούς παράγοντες κατά την έναρξη του προγράμματος (5,56%) ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο χαμηλότερο από το ποσοστό αναφοράς στους συμπεριφορικούς και στους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες (55,56%, $p < 0,0001$ και 38,89%, $p = 0,0018$ αντίστοιχα). Αντιθέτως, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά αναφοράς στους συμπεριφορικούς (55,56%) και τους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες (38,89%).

16.3.5 Διαφορές μεταξύ των ιεραρχιών κατά τη μέση.

Κατά το ενδιάμεσο στάδιο του προγράμματος, βρέθηκε ότι τα ποσοστά αναφοράς στους γνωστικούς θεραπευτικούς παράγοντες (80%) ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο υψηλότερα από τα ποσοστά αναφοράς στους συμπεριφορικούς και τους συναισθηματικούς παράγοντες (12,22%, $p < 0,0001$ και 7,78%, $p < 0,0001$ αντίστοιχα). Όπως και κατά την έναρξη του προγράμματος, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά αναφοράς στους συμπεριφορικούς (12,22%) και τους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες (7,78%).

16.3.6 Διαφορές μεταξύ των ιεραρχιών κατά τη λήξη.

Κατά τη λήξη του προγράμματος, το ποσοστό αναφοράς στους γνωστικούς θεραπευτικούς παράγοντες (77,27%) υπήρξε με στατιστικά σημαντικό τρόπο υψηλότερο από τα ποσοστά αναφοράς στους συμπεριφορικούς και τους συναισθηματικούς παράγοντες (9,09%, $p < 0,0001$ και 13,64%, $p < 0,0001$ αντίστοιχα). Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά αναφοράς στους συμπεριφορικούς (9,09%) και τους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες (13,64%).

17. Ομαδικό κλίμα

Το ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας χορηγήθηκε στα μέλη τρεις φορές στη διάρκεια του προγράμματος: στο τέλος της τρίτης, της πέμπτης και της όγδοης συνάντησης. Οι συγκεκριμένες συναντήσεις επιλέχθηκαν με σκοπό να γίνει συλλογή στοιχείων για το ομαδικό κλίμα κατά την έναρξη της διαμόρφωσης των ομάδων, στη μέση του προγράμματος και κατά τη λήξη του προγράμματος.

Πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις στις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και στη μεταβλητή του «συνολικού ομαδικού κλίματος» η οποία δημιουργήθηκε αφού προστέθηκαν τα σκορ δέκα προτάσεων του ερωτηματολογίου²².

17.1 Αξιοπιστία

Κατά τον υπολογισμό της αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου κλίματος της ομάδας βρέθηκε ότι η πρόταση 8 στην υποκλίμακα της συμμετοχής [«Τα παιδιά έλεγαν ή έκαναν πράγματα με σκοπό να προκαλέσουν την αντίδραση των άλλων (θετική ή αρνητική αντίδραση)»] και η πρόταση 10 στην υποκλίμακα της σύγκρουσης («Τα παιδιά δεν εμπιστεύονταν το ένα το άλλο») περιόριζαν την αξιοπιστία των υποκλιμάκων αυτών σε σημαντικό βαθμό.

Όσον αφορά την πρόταση 8 παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να κατανοήσουν το νόημά της και για αυτόν τον λόγο απαντούσαν τυχαία. Στην πρόταση 10 πολλά παιδιά έδειξαν να μπερδεύονται από την αρνητική διατύπωση και απαντούσαν θετικά (ότι δηλαδή υπήρχε έλλειψη εμπιστοσύνης στην ομάδα) ενώ εννοούσαν το αντίθετο.

²² Για τη δημιουργία της μεταβλητής αυτής προστέθηκαν τα σκορ των προτάσεων του ερωτηματολογίου κλίματος της ομάδας εκτός από αυτά των προτάσεων οκτώ και δέκα οι οποίες δημιουργούσαν προβλήματα αξιοπιστίας. Επιπλέον, αντιστράφηκε η φορά των προτάσεων που αναφέρονταν στη σύγκρουση και την αποφυγή επειδή μετρούν την ύπαρξη «αρνητικού» κλίματος σε αντίθεση με τις προτάσεις για τη συμμετοχή που μετρούν το «θετικό» κλίμα. Τέλος, η τιμή που βρέθηκε διαιρέθηκε με το σύνολο των προτάσεων (δέκα).

Εξαιτίας αυτών των προβλημάτων, οι προτάσεις 8 και 10 αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις και τα σκορ κάθε υποκλίμακας υπολογίστηκαν χωρίς να ληφθούν υπόψη. Ο MacKenzie (1983) αναφέρει ότι η παράλειψη έως και τριών προτάσεων δε δημιουργεί προβλήματα εγκυρότητας ή αξιοπιστίας στο ερωτηματολόγιο.

Η αξιοπιστία για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, μετά την αφαίρεση των δύο προτάσεων, υπολογίστηκε με τη βοήθεια του δείκτη αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Η αξιοπιστία είχε ικανοποιητικές τιμές για όλες τις υποκλίμακες (βλ. Πίνακα 28).

Πίνακας 28: Αξιοπιστία των μεταβλητών κλίματος των ομάδων με τον δείκτη alpha του Cronbach

	Μέτρηση 1	Μέτρηση 2	Μέτρηση 3
Συμμετοχή	0,648	0,400	0,591
Σύγκρουση	0,662	0,791	0,698
Αποφυγή	0,625	0,521	0,558

17.2 Οι μεταβολές των υποκλιμάκων του ομαδικού κλίματος στη διάρκεια του προγράμματος

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους για κάθε υποκλίμακα του ομαδικού κλίματος σε κάθε μία από τις τρεις χρονικές στιγμές που έγιναν οι μετρήσεις (στο τέλος της τρίτης, της πέμπτης και της όγδοης συνάντησης).

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων εισάγοντας ως μεταβλητή μεταξύ των ομάδων το φύλο και την ομάδα παρέμβασης για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και ανάμεσα στις τρεις ομάδες παρέμβασης αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων εμφανίζονται στον πίνακα 29 και στο διάγραμμα 26 και περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Πίνακας 29: Μεταβολές των μεταβλητών του ομαδικού κλίματος στη διάρκεια του προγράμματος

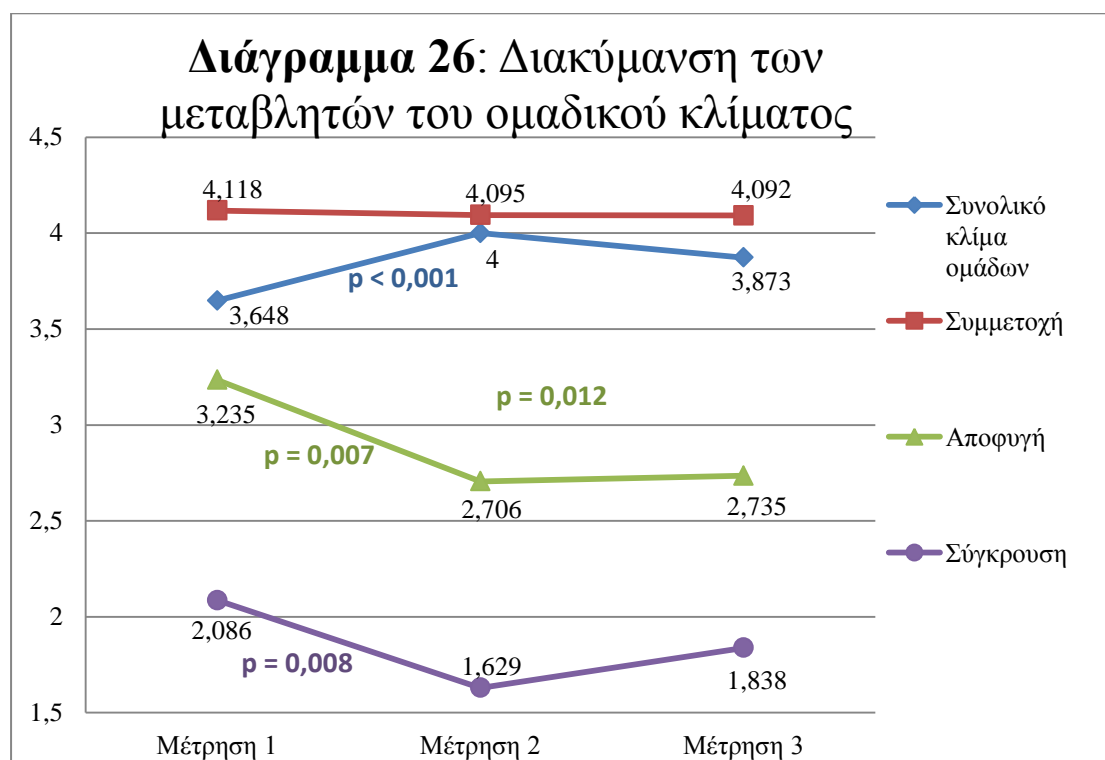
	Πρώτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Δεύτερη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Τρίτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	p
Συνολικό κλίμα	3,648 ± 0,081	4,000 ± 0,080**	3,873 ± 0,100	0,001
Συμμετοχή	4,118 ± 0,666	4,095 ± 0,538	4,092 ± 0,719	0,966
Σύγκρουση	2,086 ± 0,86	1,629 ± 0,789 ^{&}	1,838 ± 0,900	0,008
Αποφυγή	3,235 ± 0,978	2,706 ± 0,927 [#]	2,735 ± 1,068*	0,002

** p < 0,001 για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

[&] p = 0,001 για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

[#] p = 0,007 για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

* p = 0,012 για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση (ανάλυση post hoc)



17.2.1 Συμμετοχή.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=7,478$, $p = 0,024$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,883$).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό συμμετοχής των μελών των ομάδων στις τρεις χρονικές στιγμές που μετρήθηκαν, $F(1,766, 68,872) = 0,024$, $p = 0,966$.

Επομένως, στις τρεις χρονικές στιγμές που έγιναν οι μετρήσεις, η συμμετοχή των μελών βρισκόταν στα ίδια επίπεδα. Με δεδομένο ότι τα επίπεδα συμμετοχής που μετρήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της τρίτης συνάντησης ήταν $4,118 (\pm 0,105)$ γίνεται φανερό ότι η συμμετοχή των παιδιών ήταν ιδιαίτερα υψηλή ήδη από την έναρξη του προγράμματος και διατηρήθηκε σταθερή σε όλη τη διάρκειά του.

17.2.1.1 Διαφορές φύλου.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=7,315$, $p = 0,026$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = ,907$).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της συμμετοχής ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(1,813, 68,906) = 0,444$, $p = 0,624$ (βλ. Πίνακα 30).

Πίνακας 30: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα της συμμετοχής

	Πρώτη Μέτρηση Μέσος Όρος \pm Τυπική Απόκλιση	Δεύτερη Μέτρηση Μέσος Όρος \pm Τυπική Απόκλιση	Τρίτη Μέτρηση Μέσος Όρος \pm Τυπική Απόκλιση
Αγόρια	3,968 \pm 0,185	4,065 \pm 0,151	4,115 \pm 0,202
Κορίτσια	4,190 \pm 0,128	4,109 \pm 0,105	4,081 \pm 0,140

17.2.1.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=6,481$, $p = 0,039$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,945$).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της συμμετοχής ανάμεσα στα μέλη των τριών ομάδων στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(3,780, 69,930) = 0,671$, $p = 0,606$ (βλ. Πίνακα 31).

Πίνακας 31: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των τριών ομάδων στην υποκλίμακα της συμμετοχής

	Πρώτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Δεύτερη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Τρίτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση
Πρώτη ομάδα	4,2206 ± 0,615	4,2327 ± 0,379	4,000 ± 0,530
Δεύτερη ομάδα	3,9824 ± 0,689	4,0167 ± 0,684	4,2061 ± 0,612
Τρίτη ομάδα	4,1866 ± 0,691	4,0899 ± 0,471	4,037 ± 0,908

17.2.2 Σύγκρουση.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=2,735$, $p = 0,255$. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε ότι τα επίπεδα της σύγκρουσης διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο στα τρία χρονικά σημεία στα οποία μετρήθηκαν, $F(2, 78) = 5,181$, $p = 0,008$.

Τα post hoc τεστ χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι τα επίπεδα της σύγκρουσης μειώθηκαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο από την πρώτη ως τη δεύτερη μέτρηση ($2,086 \pm 0,136$ έναντι $1,629 \pm 0,122$ αντίστοιχα, $p = 0,008$). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα της σύγκρουσης

ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση ούτε ανάμεσα στη δεύτερη και την τρίτη μέτρηση.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος το επίπεδο σύγκρουσης ανάμεσα στα μέλη των ομάδων μειώθηκε σημαντικά ανάμεσα στην τρίτη και την πέμπτη συνάντηση του προγράμματος, ενώ γενικά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμεινε σε σχετικά χαμηλά επίπεδα.

17.2.2.1 Διαφορές φύλου.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2) = 2,648$, $p = 0,266$. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της σύγκρουσης ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(2, 76) = 0,047$, $p = 0,954$ (βλ. Πίνακα 32).

Πίνακας 32: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα της σύγκρουσης

	Πρώτη Μέτρηση	Δεύτερη Μέτρηση	Τρίτη Μέτρηση
	Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση
Αγόρια	1,988 ± 0,748	1,587 ± 0,934	1,795 ± 1,059
Κορίτσια	2,133 ± 0,920	1,649 ± 0,695	1,858 ± 0,833

17.2.2.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=2,293$, $p = 0,318$. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της σύγκρουσης ανάμεσα στα μέλη των τριών ομάδων στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(4, 74) = 0,535$, $p = 0,711$ (βλ. Πίνακα 33).

Πίνακας 33: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των τριών ομάδων στην υποκλίμακα της σύγκρουσης

	Πρώτη Μέτρηση	Δεύτερη Μέτρηση	Τρίτη Μέτρηση
	Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση
Πρώτη ομάδα	1,649 ± 0,443	1,366 ± 0,348	1,778 ± 0,687
Δεύτερη ομάδα	2,001 ± 0,599	1,553 ± 0,697	1,689 ± 1,027
Τρίτη ομάδα	2,412 ± 1,118	1,847 ± 0,960	2,011 ± 0,899

17.2.3 Αποφυγή.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=0,457$, $p = 0,796$. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε ότι τα επίπεδα αποφυγής διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο στα τρία χρονικά σημεία στα οποία μετρήθηκαν, $F(2, 78) = 6,697$, $p = 0,002$.

Τα post hoc τεστ χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι τα επίπεδα της αποφυγής μειώθηκαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο από την πρώτη ως τη δεύτερη μέτρηση ($3,235 \pm 0,154$ έναντι $2,706 \pm 0,147$ αντίστοιχα, $p = 0,007$). Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση των επιπέδων της αποφυγής από την πρώτη ως την τρίτη μέτρηση ($3,235 \pm 0,154$ έναντι $2,735 \pm 0,169$ αντίστοιχα, $p = 0,012$). Δεν παρατηρήθηκε καμιά διαφορά στα επίπεδα της αποφυγής ανάμεσα στη δεύτερη και την τρίτη μέτρηση.

Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος το επίπεδο αποφυγής των μελών μειώθηκε σημαντικά ανάμεσα στην τρίτη και την πέμπτη συνάντηση του προγράμματος και στη συνέχεια παρέμεινε σταθερό σε σχετικά χαμηλό επίπεδο.

17.2.3.1 Διαφορές φύλου.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=0,350$, $p = 0,840$. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της αποφυγής ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(2, 76) = 1,196$, $p = 0,308$ (βλ. Πίνακα 34).

Πίνακας 34: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα της αποφυγής

	Πρώτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Δεύτερη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Τρίτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση
Αγόρια	3,296 ± 0,759	2,413 ± 1,047	2,590 ± 1,241
Κορίτσια	3,206 ± 1,078	2,847 ± 0,848	2,805 ± 0,992

17.2.3.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=0,516$, $p = 0,773$. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της αποφυγής ανάμεσα στα μέλη των τριών ομάδων στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(4, 74) = 0,870$, $p = 0,486$ (βλ. Πίνακα 35).

Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των τριών ομάδων στην υποκλίμακα της αποφυγής

	Πρώτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Δεύτερη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Τρίτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση
Πρώτη ομάδα	2,571 ± 1,048	2,190 ± 0,855	2,556 ± 1,068
Δεύτερη ομάδα	3,498 ± 1,041	2,897 ± 0,840	2,711 ± 1,105
Τρίτη ομάδα	3,363 ± 0,731	2,817 ± 0,988	2,858 ± 0,910

17.2.4 Συνολικό κλίμα ομάδων.

Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με αποδοχή της υπόθεσης της σφαιρικότητας [$\chi^2(2)=3,260$, $p = 0,196$], έδειξε ότι το συνολικό κλίμα διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στα τρία χρονικά σημεία που μετρήθηκε, $F(2, 78) = 8,187$, $p = 0,001$. Τα post hoc τεστ χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι το συνολικό κλίμα βελτιώθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο από την πρώτη ως τη δεύτερη μέτρηση ($3,648 \pm 0,081$ έναντι $4,000 \pm 0,080$ αντίστοιχα, $p < 0,001$). Το συνολικό κλίμα δεν διέφερε ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση, ούτε ανάμεσα στην δεύτερη και την τρίτη μέτρηση ($p > 0,05$).

Επομένως, κατά τη διάρκεια του προγράμματος σημειώθηκε μια βελτίωση του συνολικού κλίματος περίπου στη μέση του προγράμματος ενώ στη συνέχεια το κλίμα παρέμεινε σταθερό σε σχετικά υψηλά επίπεδα.

17.2.4.1 Διαφορές φύλου.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=3,315$, $p = 0,191$. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές του συνολικού κλίματος ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(2, 76) = 0,647$, $p = 0,526$ (βλ. Πίνακα 36).

Πίνακας 36: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των αγοριών και των κοριτσιών στην κλίμακα του συνολικού κλίματος

	Πρώτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Δεύτερη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Τρίτη Μέτρηση Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση
Αγόρια	3,600 ± 0,520	4,077 ± 0,540	3,951 ± 0,768
Κορίτσια	3,671 ± 0,518	3,963 ± 0,493	3,836 ± 0,567

17.2.4.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(2)=2,206$, $p = 0,332$. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές του συνολικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη των τριών ομάδων στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(4, 74) = 1,172$, $p = 0,330$ (βλ. Πίνακα 37).

Πίνακας 37: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σκορ των τριών ομάδων στην κλίμακα του συνολικού κλίματος

	Πρώτη Μέτρηση	Δεύτερη Μέτρηση	Τρίτη Μέτρηση
	Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος ± Τυπική Απόκλιση
Πρώτη ομάδα	3,952 ± 0,598	4,283 ± 0,368	3,929 ± 0,658
Δεύτερη ομάδα	3,518 ± 0,397	3,909 ± 0,492	3,949 ± 0,526
Τρίτη ομάδα	3,599 ± 0,521	3,926 ± 0,550	3,771 ± 0,728

18. Αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες

Το ερωτηματολόγιο σχέσης του Barrett-Lennard χορηγήθηκε δύο φορές στα μέλη των ομάδων: (α) μετά την ολοκλήρωση της τρίτης συνάντησης το ερωτηματολόγιο δόθηκε στα μέλη για να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους και να το φέρουν στην επόμενη συνάντηση του προγράμματος και (β) το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στα μέλη στο σχολείο στη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά την πρώτη μέτρηση έγινε στο σπίτι, καθώς οι δάσκαλοι των τάξεων δεν μπορούσαν να διαθέσουν τα παιδιά για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο σε άλλη διδακτική ώρα εκτός από αυτή στην οποία πραγματοποιούνταν εβδομαδιαία το πρόγραμμα. Στα παιδιά δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και μόνο δύο παιδιά δεν έφεραν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο στην επόμενη συνάντηση των ομάδων.

Για να υπάρχει μια συνολική εικόνα για την αντίληψη των μελών για τη σχέση τους με τις συντονίστριες, δημιουργήθηκε η μεταβλητή «αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες»²³. Η μεταβλητή που κατασκευάστηκε έχει το πλεονέκτημα ότι συμπεριλαμβάνει τις προτάσεις που αφορούν την απουσία όρων για τις οποίες δεν πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις εξαιτίας της χαμηλής αξιοπιστίας τους. Οι Kolb et al. (1985) χρησιμοποίησαν την ίδια μέθοδο στην έρευνά τους προκειμένου να έχουν ένα συνεκτικό μέτρο της αντίληψης που είχαν τα άτομα που μελέτησαν για τις δεξιότητες συντονισμού των θεραπειών τους.

²³ Για τη δημιουργία της μεταβλητής αυτής προστέθηκαν τα σκορ των σαράντα προτάσεων του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, αντιστράφηκε η φορά των αρνητικά διατυπωμένων προτάσεων και η τιμή που βρέθηκε διαιρέθηκε με το σύνολο των προτάσεων (σαράντα).

18.1 Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου και για τη μεταβλητή της συνολικής σχέσης υπολογίστηκε με βάση τον δείκτη αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Η αξιοπιστία είχε ικανοποιητικές τιμές για όλες τις υποκλίμακες εκτός από αυτή της απουσίας όρων, στην οποία παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα χαμηλές τιμές αξιοπιστίας κατά την πρώτη μέτρηση και για τις δύο συντονίστριες (βλ. Πίνακα 38). Εξαιτίας της χαμηλής αξιοπιστίας της κατά την πρώτη μέτρηση, δεν πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις για την υποκλίμακα αυτή.

Πίνακας 38: Αξιοπιστία των μεταβλητών της αντίληψης της σχέσης με τις συντονίστριες με τον δείκτη alpha του Cronbach

	Πρώτη Συντονίστρια		Δεύτερη Συντονίστρια	
	Μέτρηση 1	Μέτρηση 2	Μέτρηση 1	Μέτρηση 2
Αναγνώριση	0,818	0,798	0,862	0,774
Ενσυναίσθηση	0,739	0,762	0,788	0,703
Απουσία Όρων	0,400	0,667	0,110	0,634
Γνησιότητα	0,728	0,601	0,551	0,679
Συνολική Σχέση	0,871	0,853	0,869	0,881

18.2 Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της αντίληψης της σχέσης με τις συντονίστριες στη διάρκεια του προγράμματος

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τη βοήθεια του t-κριτηρίου για εξαρτημένα δείγματα προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις τιμές κάθε υποκλίμακας της αντίληψης της σχέσης με τις συντονίστριες στις δύο μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν (μετά την τρίτη συνάντηση και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος).

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα για να ελεγχθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα

αγόρια και τα κορίτσια στο σκορ κάθε υποκλίμακας για κάθε μία από τις δύο μετρήσεις. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) για τον έλεγχο της ύπαρξης διαφορών ανάμεσα στις τρεις ομάδες διεξαγωγής του προγράμματος για κάθε υποκλίμακα στις δύο μετρήσεις για την πρώτη συντονίστρια, ενώ για τη δεύτερη συντονίστρια (η οποία δεν συμμετείχε στο συντονισμό της πρώτης ομάδας), ο έλεγχος των διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες για κάθε υποκλίμακα πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

18.2.1 Αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες.

Το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος του σκορ των μελών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος (5,24 και 5,04) ήταν και για τις δύο συντονίστριες κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές λίγο μετά την έναρξή του (4,82, $p < 0,000$ και 4,65, $p = 0,001$ αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 39).

Πίνακας 39: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες»

	Μετά την ολοκλήρωση της τρίτης συνάντησης	Μετά την λήξη του προγράμματος	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	4,82 (±0,49)	5,24 (±0,40)	-5,811	27	0,000
Για τη δεύτερη συντονίστρια	4,65 (±0,52)	5,04 (±0,51)	-3,925	18	0,001

18.2.1.1 Διαφορές φύλου.

Οι έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» λίγο μετά την έναρξη ή μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακες 40 και 41).

Πίνακας 40: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος

	Αγόρια	Κορίτσια	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (\pm Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (\pm Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	4,46 (\pm 0,64)	4,40 (\pm 0,50)	-1,685	31	0,102
Για τη δεύτερη συντονίστρια	4,40 (\pm 0,85)	4,60 (\pm 0,52)	-0,495	4,801	0,642

Πίνακας 41: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Αγόρια	Κορίτσια	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (\pm Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (\pm Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	4,97 (\pm 0,60)	5,23 (\pm 0,40)	-1,461	32	0,154
Για τη δεύτερη συντονίστρια	4,92 (\pm 0,58)	5,04 (\pm 0,55)	-0,433	20	0,669

18.2.1.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) ανάμεσα στις τρεις ομάδες στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ως προς την «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» για την πρώτη συντονίστρια (βλ. Πίνακα 42).

Πίνακας 42: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων των τριών ομάδων στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» για την πρώτη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Πρώτη Ομάδα (ΣΤ1)	Δεύτερη Ομάδα (Δ1+Ε1)	Τρίτη Ομάδα (Δ2+Ε2)		Βαθμοί Ελευθερίας Μεταξύ και Εντός των Ομάδων (df)	p
	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	F		
Μετά την έναρξη του προγρ/τος	4,86 (± 0,57)	4,66 (± 0,47)	4,62 (± 0,65)	0,528	2, 30	0,595
Μετά τη λήξη του προγρ/τος	5,31 (± 0,41)	5,20 (± 0,49)	5,05 (± 0,48)	0,815	2, 31	0,452

Το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι μέσοι όροι των σκορ των δύο ομάδων δε διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο ως προς την «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» για την δεύτερη συντονίστρια ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακα 43).

Πίνακας 43: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων της δεύτερης και της τρίτης ομάδας στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες» για τη δεύτερη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Δεύτερη Ομάδα (Δ1+Ε1)	Τρίτη Ομάδα (Δ2+Ε2)	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Μετά την έναρξη του προγρ/τος	4,64 (± 0,53)	4,48 (± 0,64)	0,656	22	0,518
Μετά τη λήξη του προγρ/τος	5,05 (± 0,63)	4,95 (± 0,47)	0,423	20	0,677

18.2.2 Αντίληψη της αναγνώρισης.

Με βάση το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των σκορ για την κλίμακα της αναγνώρισης μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος δε διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο από το σκορ λίγο μετά την έναρξή του για καμία από τις δύο συντονίστριες ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακα 44).

Πίνακας 44: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα «αναγνώριση»

	Μετά την ολοκλήρωση της τρίτης συνάντησης	Μετά την λήξη του προγράμματος	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	53,16 (±6,43)	54,56 (±6,24)	-1,310	31	0,200
Για τη δεύτερη συντονίστρια	51,54 (±7,94)	53,38 (±7,29)	-1,386	25	0,178

18.2.2.1 Διαφορές φύλου.

Με βάση το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα, το σκορ των κοριτσιών στην υποκλίμακα της αναγνώρισης μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο υψηλότερο από το αντίστοιχο σκορ των αγοριών ($p = 0,031$). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των σκορ αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα της αναγνώρισης ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακες 45 και 46).

Πίνακας 45: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «αναγνώριση» λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος

	Αγόρια	Κορίτσια	<i>t</i>	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	<i>p</i>
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	51,3 (± 7,66)	53,29 (±6,24)	-0,793	32	0,433
Για τη δεύτερη συντονίστρια	51,57 (± 8,26)	50,80 (± 8,48)	0,208	25	0,837

Πίνακας 46: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «αναγνώριση» μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Αγόρια	Κορίτσια	<i>t</i>	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	<i>p</i>
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	50,75 (± 8,09)	56,65 (± 3,65)	-2,416	13,117	0,031
Για τη δεύτερη συντονίστρια	50,75 (± 8,63)	54,00 (± 6,30)	-1,121	27	0,272

18.2.2.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) ανάμεσα στις τρεις ομάδες διεξαγωγής του προγράμματος ως προς την υποκλίμακα «αναγνώρισης» λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος για την πρώτη συντονίστρια (βλ. Πίνακα 47).

Πίνακας 47: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων των τριών ομάδων στην υποκλίμακα «αναγνώριση» για την πρώτη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Πρώτη Ομάδα (ΣΤ1)	Δεύτερη Ομάδα (Δ1+Ε1)	Τρίτη Ομάδα (Δ2+Ε2)		Βαθμοί Ελευθερίας Μεταξύ και Εντός των Ομάδων (df)	p
	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	F		
Μετά την έναρξη του προγρ/τος	54,67 (± 5,81)	53,15 (± 6,47)	50,75 (± 7,36)	0,942	2, 31	0,401
Μετά τη λήξη του προγρ/τος	54,11 (± 7,87)	56,08 (± 5,33)	54,13 (± 5,61)	0,438	2, 35	0,649

Οι μέσοι όροι των σκορ των δύο ομάδων δε διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο ως προς την υποκλίμακα «αναγνώρισης» για την δεύτερη συντονίστρια ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακα 48).

Πίνακας 48: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων της δεύτερης και της τρίτης ομάδας στην υποκλίμακα «αναγνώριση» για τη δεύτερη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Δεύτερη Ομάδα (Δ1+E1)	Τρίτη Ομάδα (Δ2+E2)	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Μετά την έναρξη του προγρ/τος	52,14 (± 7,69)	49,77 (± 9,00)	0,738	25	0,467
Μετά τη λήξη του προγρ/τος	53,27 (± 2,22)	52,93 (± 5,15)	0,127	27	0,900

18.2.3 Αντίληψη της ενσυναίσθησης.

Το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, έδειξε ότι ο μέσος όρος των σκορ στην κλίμακα της ενσυναίσθησης μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος (50,25 και 48,43) ήταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος μόνο για την πρώτη συντονίστρια (47,66, $p < 0,019$), ενώ για την δεύτερη δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο σκορ ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακα 49).

Πίνακας 49: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση»

	Μετά την ολοκλήρωση της τρίτης συνάντησης	Μετά την λήξη του προγράμματος	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	47,66 (±6,90)	50,25 (±6,55)	-2,470	31	0,019
Για τη δεύτερη συντονίστρια	46,57 (±7,56)	48,43 (±6,39)	-1,422	22	0,169

18.2.3.1 Διαφορές φύλου.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο φύλων στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακες 50 και 51).

Πίνακας 50: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος

	Αγόρια	Κορίτσια	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (\pm Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (\pm Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	45,64 (\pm 8,83)	47,71 (\pm 6,17)	-0,803	33	0,428
Για τη δεύτερη συντονίστρια	45,80 (\pm 10,66)	45,55 (\pm 7,51)	0,061	23	0,952

Πίνακας 51: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Αγόρια	Κορίτσια	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (\pm Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (\pm Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	49,09 (\pm 10,10)	50,04 (\pm 5,98)	-0,29	13,185	0,776
Για τη δεύτερη συντονίστρια	48,50 (\pm 9,57)	48,10 (\pm 6,47)	0,121	25	0,904

18.2.3.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) ανάμεσα στις τρεις ομάδες διεξαγωγής του προγράμματος ως προς τους μέσους όρους των σκορ στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» για την πρώτη συντονίστρια (βλ. Πίνακα 52).

Πίνακας 52: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων των τριών ομάδων στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» για την πρώτη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Πρώτη Ομάδα (ΣΤ1)	Δεύτερη Ομάδα (Δ1+Ε1)	Τρίτη Ομάδα (Δ2+Ε2)		Βαθμοί Ελευθερίας Μεταξύ και Εντός των Ομάδων(df)	p
	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	F		
Μετά την έναρξη του προγρ/τος	48,67 (± 6,87)	45,93 (± 7,71)	47,17 (± 6,73)	0,401	2, 32	0,673
Μετά τη λήξη του προγρ/τος	54,00 (± 5,93)	48,85 (± 7,72)	48,27 (± 7,25)	1,83	2, 33	0,176

Οι μέσοι όροι των σκορ της δεύτερης και της τρίτης ομάδας δε διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο ως προς την υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» για την δεύτερη συντονίστρια ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακα 53).

Πίνακας 53: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων της δεύτερης και της τρίτης ομάδας στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» για τη δεύτερη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Δεύτερη Ομάδα (Δ1+Ε1)	Τρίτη Ομάδα (Δ2+Ε2)		Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	t		
Μετά την έναρξη του προγρ/τος	45,00 (± 7,84)	46,25 (± 8,41)	-0,385	23	0,704
Μετά τη λήξη του προγρ/τος	48,46 (± 7,75)	47,93 (± 6,64)	0,192	25	0,849

18.2.4 Αντίληψη της συνέπειας.

Ο μέσος όρος των σκορ στην κλίμακα της συνέπειας μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος (52,73 και 50,75) ήταν και για τις δύο συντονίστριες κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος (48,24, $p < 0,000$ και 45,96, $p = 0,001$ αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 54).

Πίνακας 54: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα «συνέπεια»

	Μετά την ολοκλήρωση της τρίτης συνάντησης	Μετά την λήξη του προγράμματος	t	Βαθμοί Ελευθε- ρίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	48,24 (±7,80)	52,73 (±5,54)	-4,142	32	0,000
Για τη δεύτερη συντονίστρια	45,96 (±6,55)	50,75 (±6,59)	-4,021	23	0,001

18.2.4.1 Διαφορές φύλου.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των σκορ των δύο φύλων στην υποκλίμακα της συνέπειας ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακες 55 και 56).

Πίνακας 55: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «συνέπεια» λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος

	Αγόρια	Κορίτσια	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	46,64 (± 8,70)	48,00 (± 7,49)	-0,479	34	0,635
Για τη δεύτερη συντονίστρια	45,14 (± 9,62)	45,38 (± 6,36)	-0,075	26	0,941

Πίνακας 56: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην υποκλίμακα «συνέπεια» μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Αγόρια	Κορίτσια	t	Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (M) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)			
Για την πρώτη συντονίστρια	50,40 (± 7,47)	53,04 (± 6,30)	-1,252	35	0,219
Για τη δεύτερη συντονίστρια	47,63 (± 8,47)	52,11 (± 5,32)	-1,386	9,421	0,198

18.2.4.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) ανάμεσα στους μέσους όρους των τριών ομάδων ως προς την υποκλίμακα «συνέπεια» για την πρώτη συντονίστρια (βλ. Πίνακα 57)

Πίνακας 57: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων των τριών ομάδων στην υποκλίμακα «συνέπεια» για την πρώτη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Πρώτη Ομάδα (ΣΤ1)	Δεύτερη Ομάδα (Δ1+Ε1)	Τρίτη Ομάδα (Δ2+Ε2)		Βαθμοί Ελευθερίας Μεταξύ και Εντός των Ομάδων(df)	p
	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	F		
Μετά την έναρξη του προγρ/τος	50,44 (± 7,83)	47,85 (± 6,09)	45,50 (± 8,98)	1,126	2, 33	0,337
Μετά τη λήξη του προγρ/τος	54,63 (± 4,00)	53,69 (± 5,54)	50,06 (± 6,08)	2,438	2, 34	0,102

Οι μέσοι όροι των σκορ των δύο ομάδων δε διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο ως προς την υποκλίμακα «συνέπεια» για την δεύτερη συντονίστρια ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακα 58).

Πίνακας 58: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων της δεύτερης και της τρίτης ομάδας στην υποκλίμακα «συνέπεια» για τη δεύτερη συντονίστρια λίγο μετά την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

	Δεύτερη Ομάδα (Δ1+Ε1)	Τρίτη Ομάδα (Δ2+Ε2)		Βαθμοί Ελευθερίας (df)	p
	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	Μέσος Όρος (Μ) (± Τυπική Απόκλιση, S. D.)	t		
Μετά την έναρξη του προγρ/τος	46,57 (± 6,98)	44,07 (± 7,27)	0,928	26	0,362
Μετά τη λήξη του προγρ/τος	52,58 (± 6,20)	49,33 (± 6,72)	1,292	25	0,208

18.2.5 Αντίληψη της απουσίας όρων.

Εξαιτίας της χαμηλής αξιοπιστίας της λίγο πριν την έναρξη του προγράμματος δεν πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για τη συγκεκριμένη υποκλίμακα.

19. Θεραπευτική συμμαχία

Για τη μέτρηση της θεραπευτικής συμμαχίας χορηγήθηκε στα παιδιά η κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης κατά τη λήξη κάθε συνάντησης του προγράμματος προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία για την εξέλιξη της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος.

19.1 Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία της κλίμακας εκτίμησης της συνάντησης για κάθε ημέρα που χορηγήθηκε υπολογίστηκε με τη βοήθεια του δείκτη αξιοπιστίας alpha του Cronbach και βρέθηκε ότι ήταν ικανοποιητική (βλ. Πίνακα 59).

Πίνακας 59: Αξιοπιστία της κλίμακας εκτίμησης της συνάντησης με τον δείκτη alpha του Cronbach για κάθε συνάντηση του προγράμματος

	Αξιοπιστία
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 1 ^η συνάντηση	0,634
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 2η συνάντηση	0,658
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 3η συνάντηση	0,642
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 4η συνάντηση	0,690
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 5η συνάντηση	0,760
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 6η συνάντηση	0,516
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 7η συνάντηση	0,831
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 8η συνάντηση	0,774

19.2 Οι μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος

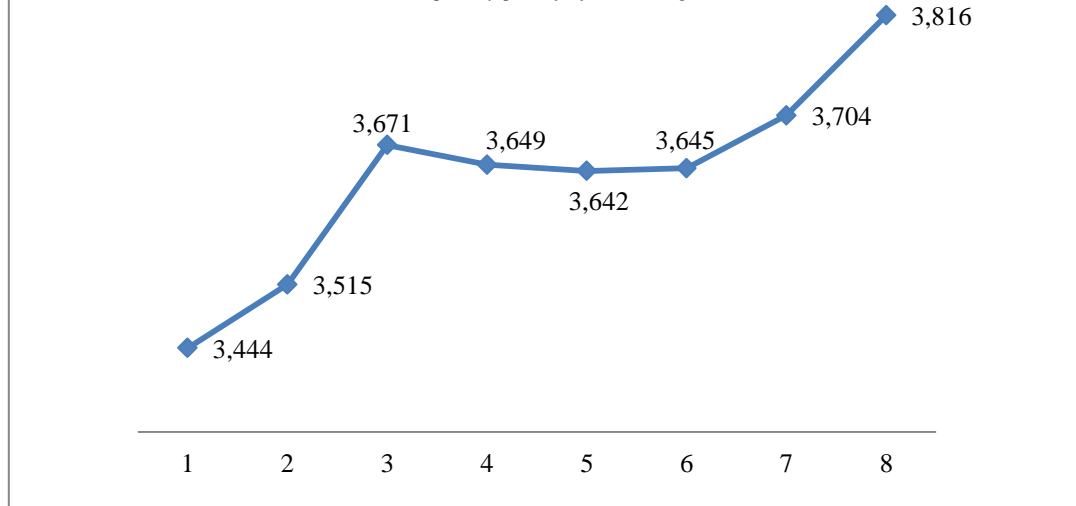
Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στον μέσο όρο της θεραπευτικής συμμαχίας σε κάθε μία από τις οκτώ συναντήσεις του προγράμματος. Επιπρόσθετα, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων εισάγοντας ως μεταβλητή μεταξύ των ομάδων το φύλο και την ομάδα παρέμβασης για να ελεγχθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και ανάμεσα στις τρεις ομάδες παρέμβασης αντίστοιχα.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(27)=44,968$, $p = 0,017$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,894$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας των μελών των ομάδων στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(6.255, 243.938) = 7,141$, $p < 0,001$.

Τα post hoc τεστ χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι οι τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας αυξήθηκαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο καθώς εξελισσόταν το πρόγραμμα.

Αναλυτικά οι μεταβολές και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας εμφανίζονται στον πίνακα 60 και στο διάγραμμα 27 παρουσιάζεται η εξέλιξη της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος.

Διάγραμμα 27: Διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος



Πίνακας 60: Μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος

	1 ^η συνά- ντηση	2 ^η συνά- ντηση	3 ^η συνά- ντηση	4 ^η συνά- ντηση	5 ^η συνά- ντηση	6 ^η συνά- ντηση	7 ^η συνά- ντηση	8 ^η συνά- ντηση
Μέσος Όρος	3,444	3,515	3,671	3,649	3,642	3,645	3,704	3,816
± Τυπική Απόκλιση	± 0,067	± 0,061	± 0,045 *	± 0,062	± 0,060	± 0,052	± 0,060 #&	± 0,048 !abc

* $p = 0,041$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

$p = 0,031$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και την έβδομη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

& $p = 0,019$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη δεύτερη και την έβδομη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

! $p = 0,000$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και την όγδοη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

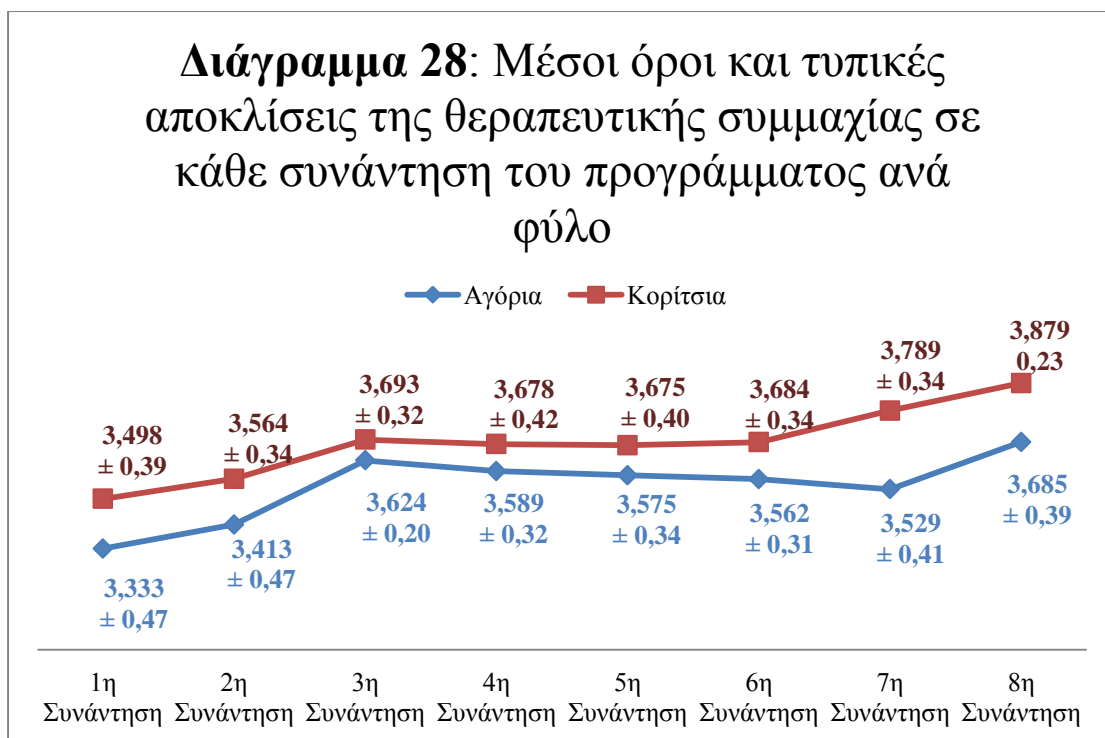
^a $p = 0,000$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη δεύτερη και την όγδοη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

^b $p = 0,047$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην πέμπτη και την όγδοη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

^c $p = 0,015$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην έκτη και την όγδοη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

19.2.1 Διαφορές φύλου.

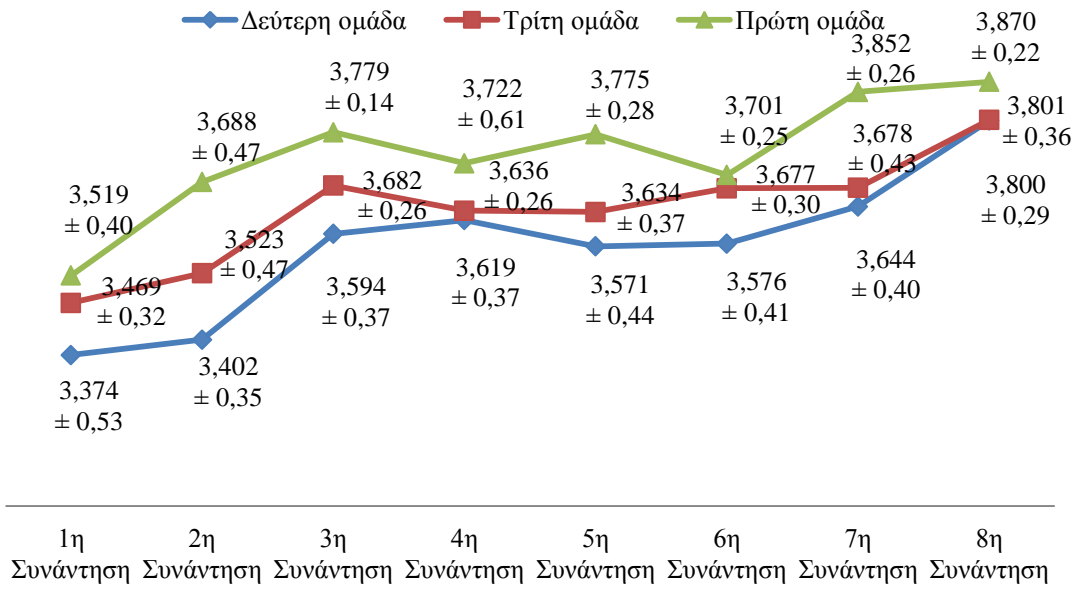
Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(27)=44,045$, $p = 0,021$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,919$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(6.433, 244.448) = 0,470$, $p = 0,842$ (βλ. Διάγραμμα 28).



19.2.2 Διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(27)=44,678$, $p = 0,018$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon = 0,940$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας μεταξύ των μελών των τριών ομάδων στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(13.155, 243.366) = 0,254$, $p = 0,997$ (βλ. Διάγραμμα 29).

Διάγραμμα 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της θεραπευτικής συμμαχίας σε κάθε συνάντηση του προγράμματος ανά ομάδα



20. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την παρέμβαση (θεραπευτική συμμαχία, ομαδικό κλίμα και αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson.

Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης για τις μεταβλητές κατά την έναρξη του προγράμματος (μετά την τρίτη συνάντηση) και μετά τη λήξη του προγράμματος (μετά την όγδοη συνάντηση).

Προκειμένου να σχηματιστεί μια συνολική εικόνα αναφορικά με την αντίληψη των μελών για τη σχέση τους με τις συντονίστριες, οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το μέσο όρο των σκορ των δύο συντονιστριών.

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών κατά την έναρξη του προγράμματος παρουσιάζονται στον πίνακα 61 και των συσχετίσεων μετά τη λήξη του προγράμματος στον πίνακα 62.

20.1 Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος

Η θεραπευτική συμμαχία εμφάνισε στατιστικώς σημαντική, ισχυρή, θετική συσχέτιση με τη συμμετοχή. Επίσης βρέθηκε μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με το συνολικό κλίμα και την αντίληψη της αναγνώρισης. Δηλαδή όσο μεγαλύτερη ήταν η θεραπευτική συμμαχία, τόσο μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή των μελών στις ομάδες και η αντίληψη της αναγνώρισης των συντονιστριών από τα μέλη και τόσο θετικότερο ήταν το συνολικό κλίμα στις ομάδες.

Όσον αφορά τη συμμετοχή, είχε στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με το συνολικό κλίμα, και την αντίληψη της αναγνώρισης και της συνέπειας. Δηλαδή όσο μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή των μελών στις ομάδες, τόσο

θετικότερο ήταν το συνολικό κλίμα και τόσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη της αναγνώρισης και της συνέπειας των συντονιστριών από τα μέλη των ομάδων.

Για την σύγκρουση βρέθηκε μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την αποφυγή και μέτρια, στατιστικώς σημαντική, αρνητική συσχέτιση με το συνολικό κλίμα. Δηλαδή, όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο της σύγκρουσης στις ομάδες τόσο μεγαλύτερη ήταν η αποφυγή των μελών και τόσο χαμηλότερο ήταν το συνολικό κλίμα των ομάδων.

Πίνακας 61: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την έναρξη του προγράμματος

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Θεραπευτική συμμαχία	1	0,680 ***	-0,132	0,011	0,422 **	0,290	0,400 *	0,296	0,332
2 Συμμετοχή		1	0,115	0,032	0,464 **	0,375	0,426 *	0,198	0,436 *
3 Σύγκρουση			1	0,356 *	-0,593 ***	-0,143	-0,205	-0,375	-0,100
4 Αποφυγή				1	-0,722 ***	-0,174	-0,082	-0,345	-0,082
5 Συνολικό κλίμα					1	0,453 *	0,422 *	0,565 **	0,358
6 Συνολική σχέση						1	0,917 ***	0,875 ***	0,895 ***
7 Αναγνώριση							1	0,776 ***	0,779 ***
8 Ενσυναίσθηση								1	0,694 ***
9 Συνέπεια									1

* p < 0,05
** p < 0,01
*** p < 0,001

Η αποφυγή εμφάνισε ισχυρή, στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση με το συνολικό κλίμα των ομάδων. Δηλαδή, όσο υψηλότερη ήταν η αποφυγή των μελών, τόσο χαμηλότερο ήταν το συνολικό κλίμα των ομάδων.

Τέλος, οι μεταβλητές που αφορούν την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες (δηλαδή η συνολική αντίληψη, η αναγνώριση, η ενσυναίσθηση και η συνέπεια), βρέθηκε ότι εμφάνισαν στατιστικά σημαντική, ισχυρή, θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Δηλαδή, όσο υψηλότερη ήταν οποιαδήποτε από τις παραπάνω μεταβλητές, τόσο υψηλότερες ήταν και οι υπόλοιπες.

20.2 Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος

Η θεραπευτική συμμαχία, όπως φαίνεται στον πίνακα 62, εμφάνισε στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με τη συμμετοχή, το συνολικό κλίμα και την αντίληψη της ενσυναίσθησης και στατιστικά σημαντική, ισχυρή θετική συσχέτιση με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες. Δηλαδή όσο μεγαλύτερη ήταν η θεραπευτική συμμαχία, τόσο μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή των μελών στις ομάδες, τόσο θετικότερο ήταν το συνολικό κλίμα και τόσο μεγαλύτερες ήταν η αντίληψη της αναγνώρισης, της ενσυναίσθησης και της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες από τα μέλη των ομάδων.

Η συμμετοχή βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες και στατιστικά σημαντική, ισχυρή θετική συσχέτιση με το συνολικό κλίμα, ενώ εμφάνισε στατιστικά σημαντική, μέτρια, αρνητική συσχέτιση με τη σύγκρουση. Δηλαδή όσο μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή των μελών στις ομάδες, τόσο θετικότερο ήταν το συνολικό κλίμα και τόσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες του προγράμματος, ενώ τόσο μικρότερη ήταν η σύγκρουση ανάμεσα στα μέλη.

Για την σύγκρουση βρέθηκε μέτρια, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με την αποφυγή, μέτρια, στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες και ισχυρή, στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση με το συνολικό κλίμα και την αντίληψη της ενσυναίσθησης. Δηλαδή, όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο της σύγκρουσης στις ομάδες τόσο μεγαλύτερη ήταν η αποφυγή των μελών, ενώ τόσο χαμηλότερο ήταν το συνολικό κλίμα των ομάδων, η αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες και η αντίληψη της ενσυναίσθησης των συντονιστριών από τα μέλη.

Η αποφυγή παρουσίασε ισχυρή, στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση με το συνολικό κλίμα των ομάδων. Δηλαδή, όσο υψηλότερη ήταν η αποφυγή των μελών, τόσο χαμηλότερο ήταν το συνολικό κλίμα των ομάδων.

Τέλος, όπως και στις αντίστοιχες συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος, οι μεταβλητές που αφορούν την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες, εμφάνισαν στατιστικά σημαντική, ισχυρή, θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη ήταν οποιαδήποτε από αυτές τις μεταβλητές, τόσο μεγαλύτερες ήταν και οι υπόλοιπες.

Πίνακας 62: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη λήξη του προγράμματος

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Θεραπευτική συμμαχία	1	0,412 **	-0,226	0,012	0,333 *	0,656 **	0,345	0,504 **	0,464 *
2 Συμμετοχή		1	-0,403 **	-0,180	0,705 ***	0,488 *	0,184	0,264	0,153
3 Σύγκρουση			1	0,477 **	-0,802 ***	-0,517 *	-0,36	-0,623 ***	-0,190
4 Αποφυγή				1	-0,698 ***	-0,231	-0,161	-0,364	-0,244
5 Συνολικό κλίμα					1	0,560 **	0,375	0,563 **	0,298
6 Συνολική σχέση						1	0,681 ***	0,764 ***	0,834 ***
7 Αναγνώριση							1	0,448 *	0,761 ***
8 Ενσυναίσθηση								1	0,451 *
9 Συνέπεια									1

* $p < 0,05$
 ** $p < 0,01$
 *** $p < 0,001$

21. Πολυπαραγοντική ανάλυση

Προκειμένου να προσδιοριστούν οι παράγοντες που ανεξάρτητα επηρεάζουν (συσχετίζονται με) τη θεραπευτική συμμαχία, τη συμμετοχή, τη σύγκρουση, το συνολικό κλίμα των ομάδων και την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε φορά τον καθένα από τους παραπάνω παράγοντες.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

21.1 Θεραπευτική συμμαχία

Για να ελεγχθεί κατά πόσο οι παράγοντες που βρέθηκε ότι συσχετίζονταν με τη θεραπευτική συμμαχία, κατά την έναρξη και κατά τη λήξη του προγράμματος, την επηρεάζουν, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*.

21.1.1 Η θεραπευτική συμμαχία κατά την έναρξη του προγράμματος.

Αρχικά, ελέγχθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη θεραπευτική συμμαχία κατά την έναρξη του προγράμματος. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχή, το συνολικό κλίμα και η αντίληψη της αναγνώρισης.

Στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 63) η θεραπευτική συμμαχία συσχετίστηκε ανεξάρτητα μόνο με τη συμμετοχή σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 52,6% της μεταβλητότητας της θεραπευτικής συμμαχίας κατά την έναρξη του προγράμματος. Δηλαδή για κάθε αύξηση της συμμετοχής ίση με μία τυπική απόκλιση (0,73), η θεραπευτική συμμαχία αυξάνεται κατά 0,25.

Πίνακας 63: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της θεραπευτικής συμμαχίας κατά την έναρξη της παρέμβασης.

Μεταβλητή πρόβλεψης	B	Τυπικό σφάλμα	t	BETA
Συμμετοχή*	0,341	0,065	5,255	0,739

* $p < 0,001$

Εξαρτημένη μεταβλητή: θεραπευτική συμμαχία (μέθοδος stepwise).
 $R = 0,739$, $R^2 = 0,546$, Προσαρμοσμένος $R^2 = 0,526$, $F(1, 23) = 27,620$, $p < 0,001$

21.1.2 Η θεραπευτική συμμαχία κατά τη λήξη του προγράμματος.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη θεραπευτική συμμαχία κατά τη λήξη του προγράμματος. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχή, το συνολικό κλίμα, η αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες, η αντίληψη της ενσυναίσθησης και η αντίληψη της συνέπειας.

Στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 64) η θεραπευτική συμμαχία συσχετίστηκε ανεξάρτητα μόνο με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 39,9% της μεταβλητότητας της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη λήξη του προγράμματος. Δηλαδή για κάθε αύξηση της αντίληψης της συνολικής σχέσης ίση με μία τυπική απόκλιση (0,44), η θεραπευτική συμμαχία αυξάνεται κατά 0,19.

Πίνακας 64: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη λήξη της παρέμβασης.

Μεταβλητή πρόβλεψης	B	Τυπικό σφάλμα	t	BETA
Αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες *	0,424	0,115	3,691	0,656

* $p = 0,002$

Εξαρτημένη μεταβλητή: θεραπευτική συμμαχία (μέθοδος stepwise).
 $R = 0,656$, $R^2 = 0,431$, Προσαρμοσμένος $R^2 = 0,399$, $F(1, 18) = 13,627$, $p = 0,002$

21.2 Συμμετοχή

Για να ελεγχθεί κατά πόσο οι παράγοντες που συσχετίζονταν με τη συμμετοχή των μελών στις ομάδες, κατά την έναρξη και κατά τη λήξη του προγράμματος, την επηρεάζουν, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο stepwise.

21.2.1 Η συμμετοχή κατά την έναρξη του προγράμματος

Ελέγχθηκε αρχικά ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή κατά την έναρξη του προγράμματος. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν το συνολικό κλίμα και η αντίληψη της αναγνώρισης και της συνέπειας των συντονιστριών από τα μέλη των ομάδων.

Στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 65) η συμμετοχή συσχετίστηκε ανεξάρτητα μόνο με την αντίληψη της συνέπειας των συντονιστριών σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 18,4% της μεταβλητότητας της συμμετοχής κατά την έναρξη του προγράμματος. Δηλαδή για κάθε αύξηση της αντίληψη της συνέπειας των συντονιστριών ίση με μία τυπική απόκλιση (6,91), η συμμετοχή των μελών αυξάνεται κατά 0,35.

Πίνακας 65: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της συμμετοχής κατά την έναρξη της παρέμβασης.

Μεταβλητή πρόβλεψης	B	Τυπικό σφάλμα	t	BETA
Αντίληψη της συνέπειας των συντονιστριών *	0,050	0,020	2,487	0,468

* $p = 0,021$
Εξαρτημένη μεταβλητή: συμμετοχή (μέθοδος stepwise).
 $R = 0,468$, $R^2 = 0,219$, Προσαρμοσμένος $R^2 = 0,184$, $F(1, 22) = 6,186$, $p = 0,021$

21.2.2 Η συμμετοχή κατά τη λήξη του προγράμματος.

Επίσης ελέγχθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή κατά τη λήξη του προγράμματος. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν η σύγκρουση, το συνολικό κλίμα και η αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες.

Στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 66) η συμμετοχή συσχετίστηκε ανεξάρτητα μόνο με το συνολικό κλίμα σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 54,5% της μεταβλητότητας της συμμετοχής κατά τη λήξη του προγράμματος. Δηλαδή για κάθε αύξηση του συνολικού κλίματος ίση με μία τυπική απόκλιση (0,59), η συμμετοχή των μελών στις ομάδες αυξάνεται κατά 0,49.

Πίνακας 66: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της συμμετοχής κατά τη λήξη της παρέμβασης.

Μεταβλητή πρόβλεψης	B	Τυπικό σφάλμα	t	BETA
Συνολικό κλίμα *	0,831	0,171	4,871	0,754

* $p < 0,001$

Εξαρτημένη μεταβλητή: συμμετοχή (μέθοδος stepwise).

$R = 0,754$, $R^2 = 0,569$, Προσαρμοσμένος $R^2 = 0,545$, $F(1, 18) = 23,727$, $p < 0,001$

21.3 Σύγκρουση

Για να ελεγχθεί κατά πόσο οι παράγοντες που βρέθηκε ότι συσχετίζονταν με τη σύγκρουση κατά την έναρξη και κατά τη λήξη του προγράμματος την επηρεάζουν, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο stepwise.

21.3.1 Η σύγκρουση κατά την έναρξη του προγράμματος.

Αρχικά ελέγχθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη σύγκρουση κατά την έναρξη του προγράμματος. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν το συνολικό κλίμα και η αποφυγή.

Στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 67) η σύγκρουση συσχετίστηκε ανεξάρτητα μόνο με το συνολικό κλίμα σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 33,5% της μεταβλητότητας της σύγκρουσης κατά την έναρξη του προγράμματος. Δηλαδή για κάθε αύξηση του συνολικού κλίματος ίση με μία τυπική απόκλιση (0,51), η σύγκρουση εντός της ομάδας μειώνεται κατά 0,51.

Πίνακας 67: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της σύγκρουσης κατά την έναρξη της παρέμβασης.

Μεταβλητή πρόβλεψης	B	Τυπικό σφάλμα	t	BETA
Συνολικό κλίμα *	-0,995	0,219	-4,543	-0,593

* $p < 0,001$

Εξαρτημένη μεταβλητή: σύγκρουση (μέθοδος stepwise).

$R = 0,593$, $R^2 = 0,352$, Προσαρμοσμένος $R^2 = 0,335$, $F(1, 38) = 20,642$, $p < 0,001$

21.3.2 Η σύγκρουση κατά τη λήξη του προγράμματος.

Επίσης ελέγχθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη σύγκρουση κατά τη λήξη του προγράμματος. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν το συνολικό κλίμα, η αποφυγή, η αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες και η αντίληψη της ενσυναίσθησης των συντονιστριών από τα μέλη.

Στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 68) η σύγκρουση συσχετίστηκε ανεξάρτητα μόνο με το συνολικό κλίμα σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 60,3% της μεταβλητότητας της σύγκρουσης κατά τη λήξη του προγράμματος. Δηλαδή για κάθε αύξηση του συνολικού κλίματος ίση με μία τυπική απόκλιση (0,59), η σύγκρουση εντός των ομάδων μειώνεται κατά 0,65.

Πίνακας 68: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της σύγκρουσης κατά τη λήξη της παρέμβασης.

Μεταβλητή πρόβλεψης	B	Τυπικό σφάλμα	t	BETA
Συνολικό κλίμα *	-1,112	0,204	-5,460	-0,790

* $p < 0,001$
 Εξαρτημένη μεταβλητή: συνολικό κλίμα (μέθοδος stepwise).
 $R = 0,790$, $R^2 = 0,624$, Προσαρμοσμένος $R^2 = 0,603$, $F(1, 18) = 29,810$, $p < 0,001$

21.4 Συνολικό κλίμα

Για να ελεγχθεί κατά πόσο οι παράγοντες που βρέθηκε ότι συσχετίζονταν με το συνολικό κλίμα κατά την έναρξη και κατά τη λήξη του προγράμματος το επηρεάζουν, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο stepwise.

21.4.1 Το συνολικό κλίμα κατά την έναρξη του προγράμματος.

Αρχικά ελέγχθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το συνολικό κλίμα κατά την έναρξη του προγράμματος. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν η αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες καθώς και η αντίληψη της αναγνώρισης και της ενσυναίσθησης των συντονιστριών από τα μέλη.

Στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 69) το συνολικό κλίμα συσχετίστηκε ανεξάρτητα μόνο με την αντίληψη της ενσυναίσθησης σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 18,3% της μεταβλητότητας του συνολικού κλίματος κατά την έναρξη του προγράμματος. Δηλαδή για κάθε αύξηση της αντίληψης της ενσυναίσθησης των συντονιστριών από τα μέλη ίση με μία τυπική απόκλιση (6,75), το συνολικό κλίμα στις ομάδες αυξάνεται κατά 0,20.

Πίνακας 69: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του συνολικού κλίματος κατά την έναρξη της παρέμβασης.

Μεταβλητή πρόβλεψης	B	Τυπικό σφάλμα	t	BETA
Αντίληψη της ενσυναίσθησης των συντονιστριών *	0,029	0,012	2,436	0,469

* $p = 0,024$
 Εξαρτημένη μεταβλητή: συνολικό κλίμα (μέθοδος stepwise).
 $R = 0,469$, $R^2 = 0,220$, Προσαρμοσμένος $R^2 = 0,183$, $F(1, 21) = 5,935$, $p = 0,024$

21.4.2 Το συνολικό κλίμα κατά τη λήξη του προγράμματος.

Επίσης ελέγχθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το συνολικό κλίμα κατά τη λήξη του προγράμματος. Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν η αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες καθώς και η αντίληψη της ενσυναίσθησης και της συνέπειας των συντονιστριών από τα μέλη.

Στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 70) το συνολικό κλίμα συσχετίστηκε ανεξάρτητα μόνο με την αντίληψη της ενσυναίσθησης των συντονιστριών από τα μέλη σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 34,7% της μεταβλητότητας του ομαδικού κλίματος κατά τη λήξη του προγράμματος. Δηλαδή για κάθε αύξηση της αντίληψης της ενσυναίσθησης ίση με μία τυπική απόκλιση (6,26), το συνολικό κλίμα των ομάδων αυξάνεται κατά 0,36.

Πίνακας 70: Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του συνολικού κλίματος κατά τη λήξη της παρέμβασης.

Μεταβλητή πρόβλεψης	B	Τυπικό σφάλμα	t	BETA
Αντίληψη της ενσυναίσθησης των συντονιστριών *	0,058	0,017	3,328	0,617

* $p = 0,004$
 Εξαρτημένη μεταβλητή: συνολικό κλίμα (μέθοδος stepwise).
 $R = 0,617$, $R^2 = 0,381$, Προσαρμοσμένος $R^2 = 0,347$, $F(1, 18) = 11,075$, $p = 0,004$

Ε' Κεφάλαιο:

Συζήτηση

22. Συζήτηση για τις ποιοτικές παρατηρήσεις

22.1 Παρατηρήσεις για το ομαδικό κλίμα

Οι παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έδειξαν ότι στις δύο πρώτες συναντήσεις τα παιδιά έδειχναν να ντρέπονται να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες και εμφάνιζαν μια μικρή αμηχανία σχετικά με τη συμμετοχή τους στις ομάδες. Επιπρόσθετα, κατά τις πρώτες τέσσερις συναντήσεις παρατηρήθηκαν ορισμένες συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, ενώ στη συνέχεια η εμφάνιση συγκρούσεων μειώθηκε.

Επιπλέον, οι παρατηρήσεις έδειξαν ότι η συμμετοχή των μελών στις ομάδες γινόταν όλο και πιο ενθουσιώδης κατά την εξέλιξη του προγράμματος. Μάλιστα, η συμμετοχή των παιδιών ήταν ιδιαίτερα υψηλή στις τελευταίες δύο συναντήσεις, εύρημα που πιθανά εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά θεώρησαν ιδιαίτερα διασκεδαστικές τις δραστηριότητες που διενεργήθηκαν σε αυτές τις συναντήσεις.

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι οι παραπάνω παρατηρήσεις συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι ομάδες αναπτύσσονται σε στάδια κατά τα οποία παρατηρούνται διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής, σύγκρουσης και αποφυγής των μελών (Kivlighan & Goldfine, 1991. Kivlighan & Lilly, 1997. MacKenzie, 1987).

22.2 Παρατηρήσεις για τις συντονίστριες

Οι δύο συντονίστριες εκδήλωσαν διαφορετικές συμπεριφορές στη διάρκεια του προγράμματος και σύντομα ανέλαβαν διακριτούς ρόλους εντός των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από τις αρχικές συναντήσεις η πρώτη συντονίστρια ανέλαβε το συντονισμό των ομάδων (πραγματοποίηση του ανοίγματος και του κλεισίματος κάθε συνάντησης, παρουσίαση και επεξήγηση της πλειοψηφίας των δραστηριοτήτων και επεξεργασία τους), ενώ η δεύτερη συντονίστρια ανέλαβε το ρόλο της βοηθού

(παροχή βοήθειας στα μέλη κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και παρουσίαση και επεξεργασία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων).

Οι ρόλοι αυτοί υιοθετήθηκαν με φυσικό τρόπο, γιατί στις πρώτες δύο συναντήσεις έγινε σαφές ότι η δεύτερη συντονίστρια δυσκολευόταν σε αυτό το ρόλο εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας συντονισμού ομάδων παιδιών. Αντίθετα, η πρώτη συντονίστρια διέθετε την απαιτούμενη εμπειρία και επαρκούσε να αναλάβει το ρόλο της βασικής συντονίστριας του προγράμματος.

Οι διαφορές στις συμπεριφορές των δύο συντονιστριών ήταν εμφανείς και στις τεχνικές που αξιοποιούσαν: η πρώτη συντονίστρια σχεδόν σε κάθε συνάντηση έκανε χρήση τεχνικών όπως η αντανάκλαση συναισθημάτων, η σύνοψη και η παράφραση, προκειμένου να διευκολύνει την έκφραση των παιδιών και την επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Αντιθέτως, η δεύτερη συντονίστρια έκανε περιορισμένη χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών. Είναι όμως σημαντικό να τονισθεί ότι και οι δύο συντονίστριες έδειχναν σεβασμό στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν τα μέλη των ομάδων, καθώς και ενσυναίσθηση σε αυτά που εξέφραζαν τα παιδιά.

22.3 Παρατηρήσεις για τις ομάδες

Με βάση τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, η πρώτη ομάδα ήταν η πιο παραγωγική σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι η πρώτη ομάδα είχε λιγότερα μέλη, με συνέπεια την ευκολότερη συμμετοχή του συνόλου των παιδιών σε κάθε συνάντηση, χωρίς την πίεση του περιορισμένου χρόνου. Η συγκεκριμένη παρατήρηση συμβαδίζει με τις αντίστοιχες της Brown (2011: 192-193), η οποία μάλιστα προτείνει οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά να είναι μικρές σε μέγεθος (8-10 μέλη) προκειμένου να διευκολύνεται η συμμετοχή όλων των μελών στις δραστηριότητες.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι αποτελεί σκόπιμο η διάρκεια των συναντήσεων να είναι μεγαλύτερη από 40 λεπτά (ενδεικτικά προτείνουμε κάθε συνάντηση να διαρκεί περίπου 60 λεπτά) ώστε να υπάρχει επαρκής χρόνος για την αναλυτική επεξεργασία και πραγματοποίηση κάθε δραστηριότητας.

23. Συζήτηση για τους θεραπευτικούς παράγοντες

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι σημαντικότεροι θεραπευτικοί παράγοντες ήταν η καθοδήγηση και η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις. Σε πολύ μικρότερα ποσοστά αναφέρθηκαν η αποδοχή, η μάθηση διά αντιπροσώπου, η κάθαρση, η αυτοκατανόηση, η ενστάλαξη ελπίδας, η αυτοαποκάλυψη και ο αλτρουισμός, ενώ ο παράγοντας της καθολικότητας δεν αναφέρθηκε καθόλου.

Όταν συμπεριλήφθησαν στην ανάλυση τα κρίσιμα συμβάντα που ταξινομήθηκαν σε έξι επιπλέον κατηγορίες, παρατηρήθηκε ότι οι πιο σημαντικές κατηγορίες παραγόντων που αναφέρονταν από τα μέλη ήταν η καθοδήγηση, τα σχόλια-κριτική, η διασκέδαση και η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις. Λιγότερο σημαντικές κατηγορίες ήταν η περιγραφή δραστηριότητας, η αποδοχή, η αυτοκατανόηση, η μάθηση διά αντιπροσώπου, η αυτοαποκάλυψη, η ενστάλαξη ελπίδας, η κάθαρση, η αρνητική κριτική, ο αλτρουισμός και η γραπτή αυτοαποκάλυψη.

Στη συνέχεια πραγματοποιείται αναλυτική συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα για κάθε θεραπευτικό παράγοντα.

23.1 Αποδοχή

Ο παράγοντας της αποδοχής αναφέρθηκε κυρίως κατά το πρώτο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων. Η συγκεκριμένη παρατήρηση συμφωνεί με τα ευρήματα των Kivlighan & Goldfine (1991), οι οποίοι τονίζουν τη σημασία που αποκτά η αποδοχή κατά το αρχικό στάδιο ανάπτυξης των ομάδων, στο οποίο τα μέλη καλούνται να δεσμευτούν στο έργο που θα επιτελέσει η ομάδα.

Σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, που αποδίδει μεγάλη σημασία στην αποδοχή για όλους τους τύπους ομάδων (DeLucia-Waack, 2006: 182. Kivlighan & Goldfine, 1991. Shechtman, Bar-El & Hadar, 1997. Shechtman & Gluk, 2005), οι ομάδες της παρούσας έρευνας ανέφεραν την αποδοχή σε σχετικά μικρά ποσοστά. Αυτή η

αντίθεση πιθανά οφείλεται στο γεγονός ότι οι συντονίστριες του προγράμματος έδωσαν περισσότερη έμφαση στην εκπαιδευτική πλευρά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, παρά στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων στο εσωτερικό τους. Η υπόθεση αυτή υποστηρίζεται από την απουσία αναφορών στον παράγοντα της καθολικότητας, για την οποία γίνεται συζήτηση στη συνέχεια.

23.2 Αλτρουισμός

Ο παράγοντας του αλτρουισμού αναφέρθηκε από τα παιδιά σε πολύ μικρό ποσοστό (μόνο δύο περιπτώσεις) κατά το εναρκτήριο στάδιο του προγράμματος. Αυτή η απουσία δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένδειξη ότι τα παιδιά δεν μπορούν να συμπεριφερθούν με αλτρουισμό. Αντίθετα, τα παιδιά στη διάρκεια του προγράμματος προσέφεραν συχνά τις απόψεις τους και συμβουλές στην ομάδα λειτουργώντας αλτρουιστικά (ιδιαίτερα κατά την έκτη και την έβδομη συνάντηση εξαιτίας της φύσης των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στις συναντήσεις αυτές).

Η απουσία του αλτρουισμού από τις απαντήσεις των παιδιών μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται ποτέ συμπεριφέρονται με αλτρουισμό ή την θετική επίδραση που μπορεί να έχουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Πράγματι, η Brown (2011: 119) υποστηρίζει ότι ο αλτρουισμός συχνά δεν αναγνωρίζεται από τα μέλη των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Από την άλλη πλευρά, ο αλτρουισμός φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα ευεργετικός σε μέλη που αισθάνονται αβοήθητα, απομονωμένα ή άχρηστα. Ιδιαίτερα τα παιδιά επωφελούνται όταν αναγνωρίζουν ότι μπορούν να προσφέρουν κάτι που διαθέτει αξία για τους γύρω τους (Brown, 2011: 119).

Με βάση τα παραπάνω για τη σημασία του αλτρουισμού, προτείνουμε οι συντονιστές να αναγνωρίζουν τις αλτρουιστικές συμπεριφορές στην ομάδα και να τονίζουν τη σημασία τους. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να τονωθεί η αυτοπεποίθηση του μέλους που προσέφερε βοήθεια και να ενισχυθεί η προσπάθεια του ίδιου και των υπολοίπων μελών να πραγματοποιήσουν αντίστοιχες δράσεις στην ομάδα.

Ιδιαίτερα σε ομάδες στις οποίες συμμετέχουν άτομα που εμφανίζουν κοινωνική φοβία, η αναγνώριση και η έμφαση στον θεραπευτικό παράγοντα του αλτρουισμού

θα μπορούσε να ενισχύσει τη θεραπευτική αλλαγή των μελών, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ομάδων. Αυτή η υπόθεση χρειάζεται ερευνητική διερεύνηση προκειμένου να ελεγχθεί.

23.3 Κάθαρση

Ο θεραπευτικός παράγοντας της κάθαρσης γενικά θεωρείται ότι δεν εμφανίζεται συχνά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, αφού συνήθως δε συμβαδίζει με τους στόχους τους, ενώ οι συντονιστές των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων συχνά δεν είναι εκπαιδευμένοι για να διαχειριστούν θεραπευτικά την εμφάνισή της (Brown, 2011: 122). Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η κάθαρση αυξάνεται καθώς εξελίσσεται η ομάδα (Kivlighan & Goldfine, 1991).

Σε αντίθεση με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, στις ομάδες που μελετήθηκαν η εμφάνιση του παράγοντα της κάθαρσης συσχετίστηκε άμεσα με την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από τα μέλη. Πράγματι, ο παράγοντας της κάθαρσης αναφέρθηκε κατά τη δεύτερη, την τρίτη και την έβδομη συνάντηση του προγράμματος. Στη διάρκεια της δεύτερης συνάντησης, η οποία αφορούσε την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων, τα παιδιά ένιωσαν ασφαλή ώστε να εκφράσουν έντονα συναισθήματα στην ομάδα, με αποτέλεσμα να βιώσουν κάθαρση. Η μοναδική αναφορά στον παράγοντα της κάθαρσης κατά την τρίτη συνάντηση, στην οποία τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν για τα πράγματα που τα αγχώνουν, αφορούσε την έκφραση του έντονου συναισθήματος άγχους που βίωνε ένα μέλος (*«Που γράψαμε τι μας αγχώνει πολύ. Γιατί έδιωξα το πολύ άγχος»*). Τέλος, κατά την έβδομη συνάντηση τα παιδιά πραγματοποίησαν ένα παιχνίδι ρόλων, το οποίο τα βοήθησε να απελευθερώσουν συναισθήματα με αποτέλεσμα την αίσθηση της κάθαρσης.

Επομένως, το βίωμα της κάθαρσης στις ομάδες της παρούσας έρευνας ήταν άμεσα συνδεδεμένο με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν στις ομάδες. Συμπερασματικά, είναι εύκολο για το συντονιστή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας να προκαλέσει στα μέλη το βίωμα της απελευθέρωσης από έντονα συναισθήματα αρκεί να πραγματοποιήσει τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ο

συντονιστής να έχει την απαιτούμενη εμπειρία και εκπαίδευση ώστε να μπορεί να διαχειριστεί κατάλληλα τη κάθαρση των μελών σύμφωνα με τους στόχους της ομάδας (Brown, 2011: 122). Άλλωστε, , τα μέλη θα πρέπει να επεξεργαστούν τα εκφραζόμενα συναισθήματα και το νόημά τους προκειμένου να αποκομίσουν οφέλη από την κάθαρση (Corey, Corey & Corey, 2010: 255).

Στην περίπτωση των ομάδων που μελετήθηκαν η κάθαρση που βίωσαν τα παιδιά δεν υπέστη επεξεργασία ώστε να προκαλέσει συμπεριφορικές ή/και γνωστικές αλλαγές. Άλλωστε στο πλαίσιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι συχνά δύσκολο να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο. Το γεγονός όμως ότι τα παιδιά βίωσαν κάθαρση αποτελεί ένδειξη ότι αισθάνθηκαν την ομάδα ως ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να βοήθησε στην ανάπτυξη της ομαδικής συνοχής (η οποία ήταν ιδιαίτερα υψηλή ήδη από τις πρώτες συναντήσεις των ομάδων), καθώς, όπως προτείνει η βιβλιογραφία, η έκφραση συναισθημάτων διευκολύνει την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνοχής στην ομάδα (Corey, Corey & Corey, 2010: 255).

23.4 Καθοδήγηση

Η καθοδήγηση αποτελεί τον θεραπευτικό παράγοντα με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις ομάδες της παρούσας έρευνας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνες σε άλλου τύπου ομάδες, όμως εξηγείται αν αναλογιστούμε ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Πράγματι, στόχο των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αποτελεί η παροχή πληροφοριών και συμβουλών στα μέλη για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, με αποτέλεσμα οι συντονιστές να χρησιμοποιούν περισσότερο την καθοδήγηση και την παροχή πληροφοριών (Brown, 2011: 12, 119. Corey, Corey & Corey, 2010: 13. DeLucia-Waack, 2006: 11. Shechtman & Pastor, 2005 στο Shechtman, 2007).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία (DeLucia-Waack, 2006: 182. Kivlighan & Goldfine, 1991) αναφέρεται ότι η καθοδήγηση είναι ιδιαίτερα συχνή στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και βρίσκεται στα μεγαλύτερα επίπεδα κατά το στάδιο εργασίας της ομάδας. Πράγματι, οι αναφορές στην καθοδήγηση ήταν ελάχιστες (μόνο

δύο αναφορές από τις 36) στις δύο πρώτες συναντήσεις του προγράμματος, οι οποίες είχαν στόχο να γίνει η γνωριμία μεταξύ των μελών και με τις συντονίστριες και να διαμορφωθεί ένα κλίμα ασφάλειας στις ομάδες. Αντίθετα, στην υπόλοιπη διάρκεια του προγράμματος, το ποσοστό των αναφορών καθοδήγησης αυξήθηκε σημαντικά υποδηλώνοντας ότι από την τρίτη συνάντηση οι ομάδες αφοσιώθηκαν στο βασικό στόχο της εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν το κοινωνικό άγχος.

Είναι επίσης πιθανό ότι η καθοδήγηση εμφανίζεται σε τόσο υψηλό βαθμό γιατί αποτελεί τον πιο εύκολα αναγνωρίσιμο παράγοντα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, καθώς η εκπαίδευση των μελών αποτελεί το βασικό στόχο των συντονιστών (Brown, 2011: 120).

Ένα πιθανό μειονέκτημα που προκύπτει από την υπερβολική παρουσία του παράγοντα αυτού είναι ότι η υπερβολική έμφαση στη διδασκαλία μπορεί να κουράσει τα μέλη και να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα για τις ομάδες (Brown, 2011: 120). Κάτι τέτοιο όμως δεν φαίνεται να συνέβη στις ομάδες της παρούσας έρευνας, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα που αφορούν το κλίμα της ομάδας και τη θεραπευτική συμμαχία.

23.5 Ενστάλαξη ελπίδας

Συχνά υπογραμμίζεται η σημασία της ενστάλαξης ελπίδας, ιδίως στα πρώτα στάδια διαμόρφωσης μιας ομάδας, καθώς επιτρέπει στα μέλη να πιστεύουν ότι έχουν την δύναμη να αλλάξουν προς το καλύτερο (Brown, 2011: 120. Corey, Corey & Corey, 2010: 252. DeLucia-Waack, 2006: 182). Οι Kivlighan & Goldfine (1991) στην έρευνά τους καταλήγουν ότι υπήρχε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων που μελέτησαν και την αναφορά στον θεραπευτικό παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα, στην παρούσα έρευνα η ενστάλαξη ελπίδας αναφέρθηκε κατά το αρχικό στάδιο των ομάδων και σταδιακά μειώθηκε. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά που αναφέρθηκαν στην ενστάλαξη ελπίδας έδειξαν μια αισιοδοξία για όσα θα κερδίσουν από τις ομάδες, χωρίς όμως οι συντονίστριες να έχουν ενθαρρύνει την αισιοδοξία αυτή στην έναρξη του προγράμματος. Είναι πιθανό

ότι αν οι συντονίστριες είχαν τονίσει περισσότερο την αξία του προγράμματος για τα παιδιά, η ενστάλαξη ελπίδας να είχε αναφερθεί σε υψηλότερο ποσοστό.

Θα πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω η σημασία που έχει αυτός ο παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των ομάδων και σε περίπτωση που προκύψει μια τέτοια συσχέτιση προτείνεται να αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στην ενστάλαξη ελπίδας από τους συντονιστές.

23.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις

Οι αναφορές στη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις μειώθηκαν κατά την εξέλιξη του προγράμματος. Δηλαδή, τα μέλη σταδιακά απέδιδαν μικρότερη σημασία στη μάθηση από τις συμπεριφορές των υπόλοιπων μελών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα που προτείνει ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα σε αυτόν τον παράγοντα και τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων (Kivlighan & Goldfine, 1991).

Σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα για τον παράγοντα της καθοδήγησης φαίνεται ότι τα μέλη σταδιακά έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στις πληροφορίες και τις συμβουλές που δέχονταν από τις συντονίστριες κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και λιγότερο σε όσα θα μπορούσαν να μάθουν παρατηρώντας τις συμπεριφορές των υπόλοιπων μελών.

Μια τέτοια στροφή μπορεί να υποδηλώνει ότι τα μέλη απέδωσαν σταδιακά μεγαλύτερη σημασία στις δραστηριότητες σε σχέση με την προσπάθεια οικοδόμησης των μεταξύ τους σχέσεων. Κάτι τέτοιο δε θα πρέπει να εκπλήσσει, δεδομένου ότι η φύση των ομάδων ήταν ψυχοεκπαιδευτική και έδινε έμφαση στην εκπαίδευση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και όχι τόσο στην οικοδόμηση των σχέσεων μεταξύ των μελών όπως θα συνέβαινε σε μια ομάδα συμβουλευτικής με διαπροσωπική κατεύθυνση. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και η Brown (2011: 121) η οποία αναφέρει ότι ο παράγοντας αυτός συχνά δεν αποτελεί το επίκεντρο πολλών ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.

23.7 Αυτοαποκάλυψη

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι η αυτοαποκάλυψη μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης των ομάδων, όμως είναι πιο συχνή και πιο προσωπική μετά το στάδιο εργασίας και συνοχής (Corey, Corey & Corey, 2010: 242). Στις ομάδες της παρούσας έρευνας το επίπεδο αυτοαποκάλυψης των μελών παρέμεινε σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να έχει αρκετές ερμηνείες. Πρώτον, οι συντονίστριες δεν ενθάρρυναν τις εξομολογήσεις των παιδιών σε προσωπικά ζητήματα (αν και στις περιπτώσεις που κάτι τέτοιο συνέβαινε υποστήριζαν το παιδί που μιλούσε), αλλά έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία και την εξάσκηση σε νέες δεξιότητες και συμπεριφορές. Με βάση αυτή την ερμηνεία, τα χαμηλά επίπεδα της αυτοαποκάλυψης οφείλονται στην ψυχοεκπαιδευτική διάσταση του προγράμματος και στον προσανατολισμό των συντονιστριών στη διδασκαλία και τη μάθηση, δηλαδή σε γνωστικούς τομείς παρά σε συναισθηματικούς. Η έμφαση στην ψυχοεκπαίδευση επιβεβαιώνεται από τα σημαντικά ποσοστά εμφάνισης των γνωστικών παραγόντων στη διάρκεια του προγράμματος, σε σύγκριση με τους συμπεριφορικούς και τους συναισθηματικούς παράγοντες.

Δεύτερον, τα μέλη των ομάδων παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους και είναι πιθανό να χρειάζονταν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να ανοιχτούν στην ομάδα σε σύγκριση με το χρόνο που προσέφερε το πρόγραμμα, το οποίο ήταν αφενός αυστηρά δομημένο με συγκεκριμένες δραστηριότητες και αφετέρου ήταν περιορισμένης διάρκειας. Η ερμηνεία αυτή υποστηρίζεται από το γεγονός ότι κάποια παιδιά προέβησαν γραπτώς σε αυτοαποκάλυψη. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι τα παιδιά ένιωσαν άνετα να μοιραστούν κάτι προσωπικό μέσα από την καταγραφή των κρίσιμων συμβάντων στο τέλος της συνάντησης και όχι μέσα στην ίδια την ομάδα.

Μια τρίτη ερμηνεία είναι ότι τα παιδιά δε θεώρησαν την αυτοαποκάλυψη ως αρκετά σημαντικό παράγοντα ώστε να την αναφέρουν. Ακόμα και σε συναντήσεις όπου τα παιδιά αποκάλυπταν στοιχεία για τον εαυτό τους στην ομάδα στα κρίσιμα συμβάντα (όπως για παράδειγμα στη δεύτερη συνάντηση στη διάρκεια της δραστηριότητας «Ο κύβος των συναισθημάτων»), παρέλειπαν να αναφερθούν στις αποκαλύψεις αυτές. Επομένως, είναι πιθανό τα παιδιά να μην αντιλαμβάνονται τη

σημασία της αυτοαποκάλυψης με τον ίδιο τρόπο όπως οι ενήλικες, καθώς είναι λιγότερο επιφυλακτικά να μιλήσουν για τον εαυτό τους (Liechtentritt & Shechtman, 1998). Για παράδειγμα, στη δεύτερη συνάντηση, κατά την πραγματοποίηση της τρίτης δραστηριότητας ένα κορίτσι αποκάλυψε στην ομάδα ότι ένωσε έκπληξη *«Όταν μου πήρε δώρο η μαμά τα Χριστούγεννα, δε δούλενε και δε μου έπαιρνε δώρα, τώρα που δούλεψε και πήρε λεφτά μου πήρε»*, παρ' όλα αυτά το κορίτσι δεν αναφέρθηκε καθόλου στην αυτοαποκάλυψη αυτή στο ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων. Το παραπάνω παράδειγμα υποδεικνύει ότι τα παιδιά δεν προσδίδουν την ίδια σημασία στην αυτοαποκάλυψη με τους ενήλικες ή τη θεωρούν κάτι φυσικό στην ομάδα με αποτέλεσμα να μην της αποδίδουν σημασία.

23.8 Αυτοκατανόηση

Η σημασία της αυτοκατανόησης έχει ελάχιστα μελετηθεί. Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, οι αναφορές στην αυτοκατανόηση πραγματοποιήθηκαν από την τρίτη έως και την έβδομη συνάντηση των ομάδων, δηλαδή στις συναντήσεις οι οποίες επικεντρώνονταν στην εκπαίδευση για την αναγνώριση και την αντιμετώπιση του άγχους και των δυσλειτουργικών σκέψεων των παιδιών. Επιπρόσθετα, το ποσοστό αναφοράς στην αυτοκατανόηση αυξήθηκε καθώς εξελισσόταν το πρόγραμμα. Αυτή η αύξηση υποδηλώνει ότι τα παιδιά σταδιακά άρχισαν να κατανοούν περισσότερα πράγματα για τον εαυτό τους. Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν και κατά πόσο η αύξηση αυτή συσχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

23.9 Καθολικότητα

Παρά τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στον παράγοντα της καθολικότητας (Corey, Corey & Corey, 2010: 251. Brown, 2011: 118. DeLucia-Waack, 2006: 182) και το γεγονός ότι άλλες έρευνες δείχνουν ότι ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται σε

σημαντικό βαθμό κυρίως στα αρχικά στάδια ανάπτυξης των ομάδων (Kivlighan & Goldfine, 1991), στην παρούσα έρευνα η καθολικότητα δεν αναφέρθηκε καθόλου.

Η πλήρης απουσία της καθολικότητας ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι συντονίστριες δεν την αξιοποίησαν στις ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, οι συντονίστριες έδωσαν πολύ μικρή έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των μελών όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων, τους τρόπους σκέψης και τα συναισθήματα. Αυτό είναι πιθανό να μείωσε την αντίληψη της καθολικότητας ανάμεσα στα μέλη των ομάδων.

Επιπλέον, είναι πιθανό ότι τα παιδιά να θεώρησαν ως δεδομένο ότι έχουν κοινά γνωρίσματα με τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων τους, καθώς ήταν συμμαθητές, και για αυτό τον λόγο είναι πιθανό να παρέλειψαν κάθε αναφορά στην καθολικότητα.

23.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου

Σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα, η οποία δεν έδειξε συσχέτιση ανάμεσα στη μάθηση διά αντιπροσώπου και τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων (Kivlighan & Goldfine, 1991), στις ομάδες της παρούσας έρευνας οι αναφορές στον παράγοντα αυτό αυξήθηκαν καθώς εξελισσόταν το πρόγραμμα. Αυτή η αύξηση φανερώνει ότι καθώς τα μέλη γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους, μαθαίνουν διαμέσου της μίμησης των δράσεων των άλλων μελών. Η ερμηνεία αυτή υποστηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναφορές στον παράγοντα αυτό πραγματοποιήθηκαν στην τρίτη, την τέταρτη, την έβδομη και την όγδοη συνάντηση κατά τις οποίες τα μέλη εκτέλεσαν ομαδικές δραστηριότητες και συζήτησαν σχετικά με το άγχος, τις τεχνικές αντιμετώπισής του, την αντικατάσταση των αρνητικών σκέψεων με θετικές και το τι αποκόμισε το κάθε μέλος από το πρόγραμμα.

Το εύρημα ότι η μάθηση διά αντιπροσώπου αυξάνεται καθώς εξελίσσεται το πρόγραμμα βρίσκεται σε αντιδιαστολή με το εύρημα ότι η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις μειώνεται. Αξίζει να τονισθεί ότι άλλοι ερευνητές (MacKenzie, 1987) πρότειναν οι θεραπευτικοί παράγοντες της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις και της μάθησης διά αντιπροσώπου να θεωρούνται ως οι δύο όψεις ενός ενιαίου παράγοντα. Όμως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν

ότι οι δύο παράγοντες μπορεί να αποτελούν τα δύο άκρα ενός συνεχούς. Πράγματι, σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό της, η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις λαμβάνει χώρα όταν ένα μέλος προσπαθεί να διαμορφώσει επικοδομητικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και μέσα από αυτές τις σχέσεις μαθαίνει. Υπό την έννοια αυτή η μάθηση από διαπροσωπικές σχέσεις είναι εντονότερη κατά την έναρξη της ομάδας όταν τα μέλη προσπαθούν να οικοδομήσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, ενώ στη συνέχεια μειώνεται. Αφού οικοδομηθούν οι μεταξύ τους σχέσεις, τα μέλη αρχίζουν να παρατηρούν βαθύτερα τις δράσεις των υπόλοιπων μελών και να μαθαίνουν μέσα από αυτές, δηλαδή εμφανίζεται ο παράγοντας της μάθησης διά αντιπροσώπου. Η θεώρηση αυτή απαιτεί περαιτέρω έρευνα προκειμένου να επιβεβαιωθεί.

23.11 Σχόλια-Κριτική

Ένα σημαντικό ποσοστό των απαντήσεων των παιδιών στο ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων αφορούσε σχόλια ή κριτική στις συναντήσεις, τις δραστηριότητες, τα μέλη και τις συντονίστριες. Το εύρημα αυτό επιδέχεται αρκετές ερμηνείες.

Πρώτον, είναι πιθανό οι απαντήσεις αυτές να οφείλονται στην έλλειψη κατανόησης για τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, παρά τις οδηγίες που τους δίνονταν κάθε φορά. Δεύτερον, είναι πιθανό τα παιδιά στο τέλος κάποιων συναντήσεων να ένιωθαν κούραση ή απροθυμία να απαντήσουν και να ασκούσαν απλά κριτική για να φέρουν εις πέρας την «υποχρέωση» απάντησης στο ερωτηματολόγιο. Πράγματι στο τέλος κάποιων συναντήσεων τα παιδιά έδειχναν ανυπομονησία να απαντήσουν γρήγορα στο ερωτηματολόγιο. Αυτή η ανυπομονησία ενδέχεται να συσχετίζεται και με το μεγάλο ποσοστό ελλιπών απαντήσεων για το οποίο θα συζητήσουμε στη συνέχεια.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται οι συντονιστές να δίνουν αναλυτικές οδηγίες στα μέλη κάθε φορά που τους χορηγούν το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων και να φροντίζουν ώστε τα μέλη να έχουν επαρκή χρόνο στη διάθεσή τους για να απαντήσουν.

23.12 Διασκέδαση

Η βιβλιογραφία προτείνει οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά το πρώτο και το τελευταίο στάδιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας να είναι μειωμένης έντασης, ενώ να είναι περισσότερο έντονες όταν πραγματοποιείται η κυρίως παρέμβαση, ώστε να μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006: 31-34. Morran, Stockton & Whittingham, 2004. Jones & Robinson, 2000).

Τα ευρήματα για τον παράγοντα της διασκέδασης δείχνουν ότι η πλειοψηφία των αναφορών στον παράγοντα αυτό έγιναν κατά την έναρξη και κατά τη λήξη του προγράμματος, ενώ στο ενδιάμεσο στάδιο η αναφορά στον παράγοντα αυτό μειώνεται σημαντικά. Συμπερασματικά, το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε πληροί τα παραπάνω κριτήρια της βιβλιογραφίας, καθώς ήταν χαλαρό κατά την έναρξη και τη λήξη του, ενώ στις τέσσερις ενδιάμεσες συναντήσεις, στις οποίες πραγματοποιήθηκε η κυρίως παρέμβαση, ήταν αυξημένης έντασης.

23.13 Περιγραφή δραστηριότητας

Τα μέλη των ομάδων προέβησαν σε περιγραφή δραστηριοτήτων κατά την δεύτερη, την τρίτη και την όγδοη συνάντηση του προγράμματος. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν στις συναντήσεις αυτές, οι οποίες προκάλεσαν ιδιαίτερη εντύπωση στα παιδιά.

Στην δεύτερη συνάντηση τα παιδιά εκδήλωσαν ενθουσιασμό για τις δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονταν με τα συναισθήματα. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός κοριτσιού που έγραψε *«Το γεγονός που μου άρεσε ήταν με τις φατσούλες. Χωριστήκαμε σε ομάδες και η Κυρία μας έδωσε κάποια χαρτιά που είχαν φατσούλες και έπρεπε να δούμε τι συναισθήματα είχαν.»*. Αντίστοιχο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες παρατηρήθηκε και στην τρίτη συνάντηση που αφορούσε την αναγνώριση του άγχους. Τέλος, στην όγδοη συνάντηση στην οποία έγινε το κλείσιμο του προγράμματος αρκετά παιδιά κατέγραψαν σκέψεις, όπως η εξής απάντηση ενός κοριτσιού: *«Σήμερα μου άρεσε η σημερινή συνάντηση γιατί ζωγραφίσαμε το μονοπάτι που κάναμε τους τελευταίους μήνες.»*

Το πλεονέκτημα αυτού του είδους απαντήσεων είναι ότι αντιλαμβανόμαστε τι προκάλεσε εντύπωση στα παιδιά στη διάρκεια μιας συνάντησης και ποια δραστηριότητα τους άρεσε. Από την άλλη πλευρά, το βασικό μειονέκτημα είναι ότι δεν μπορούμε να αντιληφθούμε αν τα παιδιά περιγράφουν τη δραστηριότητα γιατί απλά τους έκανε εντύπωση ή γιατί συνέβη κάτι κατά την εκτέλεσή της με αποτέλεσμα να μάθουν κάτι σημαντικό για τα ίδια. Δηλαδή μέσα από τις απαντήσεις αυτές δε μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τη δράση των θεραπευτικών παραγόντων.

23.14 Αρνητική κριτική

Ο MacKenzie (1987) αναφέρει ως ένα σημαντικό μειονέκτημα της κατηγοριοποίησης των Bloch et al. (1979) το γεγονός ότι παραβλέπει τις αρνητικές εμπειρίες στις ομάδες παρά το γεγονός ότι αυτές αναφέρονται συχνά από τα μέλη.

Στις ομάδες που μελετήθηκαν, αναφέρθηκαν πέντε αρνητικές εμπειρίες τις οποίες κατηγοριοποιήσαμε ως αρνητική κριτική και οι οποίες αναφέρονταν: (α) σε άλλα μέλη (για παράδειγμα στην πρώτη συνάντηση ένα κορίτσι έγραψε «*Η ομάδα μου δεν μου άρεσε και τόσο γιατί ήταν ο ... που μας ενοχλούσε και μας έκανε τον έξυπνο.*»), (β) στο γενικότερο κλίμα της ομάδας (για παράδειγμα στη δεύτερη συνάντηση ένα κορίτσι έγραψε «*Ήταν πάρα πολύ ωραία αυτά που κάναμε αλλά και λίγο όχι και τόσο καλά, γιατί είχε φασαρία και δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ.*») ή (γ) στη διεξαγωγή του προγράμματος (για παράδειγμα στην τρίτη συνάντηση ένα κορίτσι έγραψε «*Αυτά που κάναμε μου άρεσαν όμως μας έδωσαν πολλά φυλλάδια και ήταν λίγο βαρετό, αλλά μου άρεσε η μέρα.*»).

Τα ποσοστά αναφοράς στην αρνητική κριτική μειώθηκαν καθώς εξελισσόταν το πρόγραμμα. Είναι πιθανό ότι καθώς οι ομάδες αποκτούν συνεκτικότητα (καθώς μειώνεται η αποφυγή και η σύγκρουση εντός των ομάδων), μειώνεται η αρνητική κριτική που ασκούν τα μέλη. Υπό αυτή την έννοια, η άσκηση αρνητικής κριτικής θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια εκδήλωση της αποφυγής των μελών. Συμπερασματικά, οι συντονιστές μπορούν να αξιοποιήσουν την αρνητική κριτική των μελών αντιμετωπίζοντας τις πηγές της, προκειμένου να βελτιώσουν το ομαδικό κλίμα.

23.15 Γραπτή αυτοαποκάλυψη

Οι απαντήσεις των παιδιών που αφορούσαν στη γραπτή αυτοαποκάλυψη είναι πιθανό να οφείλονται στο είδος του πληθυσμού που συμμετείχε στις ομάδες. Δηλαδή τα μέλη, εξαιτίας των υψηλών επιπέδων κοινωνικού άγχους, δεν αυτοαποκαλύφθηκαν στην ομάδα, όμως αξιοποίησαν την ευκαιρία που τους δόθηκε να το κάνουν γραπτά με το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων.

Με βάση την παραπάνω ερμηνεία, το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους συντονιστές και τα μέλη των ομάδων. Δηλαδή, τα μέλη μπορούν, με αφορμή το ερωτηματολόγιο, να προβαίνουν σε αποκαλύψεις για τις οποίες δεν αισθάνονται άνετα να το κάνουν μέσα στην ομάδα. Ταυτόχρονα, οι συντονιστές με βάση τις απαντήσεις των μελών μπορούν να εκτιμήσουν τόσο το κλίμα της ομάδας όσο και την πρόοδο που κάνουν τα μέλη.

23.16 Ελλιπής απάντηση

Οι ελλιπείς απαντήσεις των παιδιών αυξήθηκαν καθώς εξελισσόταν το πρόγραμμα. Αυτή η αύξηση μπορεί να αποδοθεί στους ίδιους παράγοντες που εξηγούν τις απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία «σχόλια-κριτική» οι οποίοι αναλύθηκαν παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, οι ελλιπείς απαντήσεις των παιδιών μπορούν να ερμηνευτούν με βάση την κούραση, την έλλειψη χρόνου ή τις ελλιπείς οδηγίες που δόθηκαν εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου ή της πεποίθησης ότι τα παιδιά θυμούνται τις οδηγίες από τις προηγούμενες συναντήσεις.

23.17 Ιεραρχίες θεραπευτικών παραγόντων

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παραγόντων που αναφέρθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος ήταν γνωστικοί και αναφέρθηκαν κυρίως μετά την τρίτη συνάντηση. Οι συναισθηματικοί και οι συμπεριφορικοί παράγοντες εμφανίστηκαν σε υψηλά

ποσοστά μόνο κατά τις τρεις πρώτες συναντήσεις ενώ στη συνέχεια η εμφάνισή τους μειώθηκε σημαντικά.

Τα υψηλά ποσοστά εμφάνισης των γνωστικών παραγόντων και η χαμηλή παρουσία των συναισθηματικών και των συμπεριφορικών παραγόντων ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ήταν ψυχοεκπαιδευτικό, βασιζόταν στη γνωστική-συμπεριφορική θεωρία και έδωσε μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση των μελών.

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι στις γνωστικές-συμπεριφορικές θεραπείες εμφανίζονται συχνότερα παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την αναγνώριση του προβλήματος και την αλλαγή, δηλαδή γνωστικοί θεραπευτικοί παράγοντες (Shechtman, 2003). Επιπρόσθετα, μια έρευνα, η οποία εξέτασε τη συμπεριφορά των παιδιών σε ομάδες γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας και σε ανθρωπιστικές ομάδες, έδειξε ότι τα παιδιά στις ανθρωπιστικές ομάδες εμφάνιζαν συναισθηματική εξερεύνηση και ενόραση συχνότερα σε σύγκριση με τα παιδιά στις γνωστικές-συμπεριφορικές ομάδες, ενώ στις τελευταίες τα παιδιά εμφάνιζαν συχνότερα συμπεριφορές γνωστικής εξερεύνησης (Shechtman, 2007).

Επιπλέον, ο MacKenzie (1987) παρατήρησε ότι σε ενήλικα μέλη ομάδων ψυχοθεραπείας οι θεραπευτικοί παράγοντες οι οποίοι σχετίζονταν με τη μάθηση αυξάνονταν αρχικά στις ομάδες και στη συνέχεια παρέμεναν σε υψηλά επίπεδα. Αντιθέτως, όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες μειώνονταν σταδιακά μέχρι το μεσαίο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων και στη συνέχεια παρέμεναν σε χαμηλά επίπεδα.

Η Brown (2011: 61) αναφέρει ότι η εκπαίδευση αποτελεί την κύρια εστίαση για τις περισσότερες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Οι ομάδες αυτές θέτουν ως στόχο την εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών στα μέλη και για το λόγο αυτό δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη συγκεκριμένων διδακτικών στρατηγικών για την μεγιστοποίηση της μάθησης των μελών. Οι ομάδες της παρούσας έρευνας είχαν ως στόχο τη διδασκαλία στρατηγικών για την αντιμετώπιση του άγχους και τη γνωστική αναδόμηση που σχετίζεται με το κοινωνικό άγχος. Τα υψηλά ποσοστά εμφάνισης των γνωστικών παραγόντων υποδεικνύουν την έμφαση των συντονιστριών στην εκπαίδευση των μελών.

Ωστόσο, η υψηλή εμφάνιση των γνωστικών παραγόντων είναι πιθανό να αποτελεί περιορισμό του προγράμματος που εφαρμόστηκε. Η Furr (2000) τονίζει ότι

κατά τον σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να δίνεται προσοχή ώστε να συμπεριλαμβάνεται εξίσου διδακτικό και βιωματικό περιεχόμενο και υποστηρίζει ότι η συναισθηματική και η συμπεριφορική διάσταση της ομάδας επιτρέπουν την αφομοίωση του διδακτικού περιεχομένου από τα μέλη.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η διερεύνηση αντίστοιχων προγραμμάτων με μεγαλύτερη έμφαση στο συναισθηματικό και τον συμπεριφορικό παράγοντα.

24. Συζήτηση για το ομαδικό κλίμα

24.1 Συμμετοχή

Η πλειοψηφία των ερευνών που εξετάζουν το επίπεδο συμμετοχής των μελών στις ομάδες δείχνουν ότι συνήθως οι ομάδες αρχικά εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συμμετοχής, τα οποία όμως σταδιακά αυξάνονται καθώς αναπτύσσεται η ομάδα και στη συνέχεια διατηρούνται σε υψηλά επίπεδα (Brossart, Patton & Wood, 1998. Brown, 2011. Corey et al., 2010. MacKenzie, 1987. Kivlighan & Goldfine, 1991. Thompson, 2011).

Στις ομάδες της παρούσας έρευνας ο βαθμός συμμετοχής των μελών ήταν ιδιαίτερα υψηλός ήδη από την έναρξη του προγράμματος και διατηρήθηκε σταθερά υψηλός σε όλη τη διάρκειά του. Το εύρημα αυτό είναι αντίστοιχο με εκείνο των Kivlighan & Lilly (1997), οι οποίοι στην έρευνά τους σε ενήλικες που συμμετείχαν σε ομάδες προσωπικής ανάπτυξης, παρατήρησαν ότι τα επίπεδα συμμετοχής των μελών ήταν ιδιαίτερα υψηλά κατά το πρώτο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων. Οι ερευνητές εξήγησαν το συγκεκριμένο εύρημα επισημαίνοντας ότι, όπως αναφέρει ο Bordin (1994 στο Kivlighan & Lilly, 1997), τα άτομα που είναι σχετικά υγιή διαμορφώνουν τη θεραπευτική συμμαχία ήδη από την πρώτη ομαδική συνάντηση, επομένως εμφανίζουν αυξημένη συμμετοχή στην ομάδα από την έναρξή της. Θεωρούμε ότι η ερμηνεία αυτή πιθανά εξηγεί τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Επιπρόσθετα, τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής που παρατηρήθηκαν μπορούν να ερμηνευθούν με βάση (α) το υψηλό ενδιαφέρον που προκάλεσε το πρόγραμμα στα παιδιά, καθώς για τα περισσότερα από αυτά η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα συναισθηματικής και κοινωνικής προαγωγής αποτέλεσε νέα εμπειρία και (β) το γεγονός ότι τα μέλη συμμετείχαν εθελοντικά στο πρόγραμμα, γνωρίζοντας ότι δε θα αξιολογούνταν για τη συμμετοχή τους και δεν ήταν εξαναγκασμένα να το παρακολουθήσουν. Ως αποτέλεσμα, είναι πιθανό τα παιδιά να μην αισθάνθηκαν ότι έπρεπε να «αμυνθούν» απέναντι στο πρόγραμμα ή τις συντονίστριες και από την αρχή η συμμετοχή στο πρόγραμμα να ήταν ενεργή.

Τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής σε συνδυασμό με τη μείωση των επιπέδων σύγκρουσης και αποφυγής καθώς εξελίχθηκε το πρόγραμμα δημιούργησαν ένα ιδιαίτερα θετικό κλίμα, το οποίο είναι πιθανό να ερμηνεύει την υψηλή αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Για την επιβεβαίωση αυτής της υπόθεσης απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση.

24.2 Σύγκρουση

Το επίπεδο της σύγκρουσης ανάμεσα στα μέλη στη διάρκεια του προγράμματος αρχικά ήταν από μέτριο έως χαμηλό (στην τρίτη συνάντηση), ενώ μειώθηκε ανάμεσα στην τρίτη και την πέμπτη συνάντηση. Επομένως, σε γενικές γραμμές το επίπεδο της σύγκρουσης διατηρήθηκε σχετικά χαμηλό.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων μελετών (Brossart, Patton & Wood, 1998. MacKenzie, 1987), στις οποίες επίσης παρατηρείται ότι τα αρχικά επίπεδα σύγκρουσης μειώνονται καθώς εξελίσσονται οι ομάδες και στη συνέχεια παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματά μας ενισχύουν την άποψη ότι οι ομάδες αναπτύσσονται σε στάδια, στο δεύτερο εκ των οποίων παρατηρούνται υψηλά επίπεδα σύγκρουσης και αποφυγής εκ μέρους των μελών της ομάδας τα οποία στη συνέχεια μειώνονται (Brown, 2011. Corey et al., 2010. MacKenzie, 1987. Kivlighan & Goldfine, 1991. Thompson, 2011. Tuckman, 1965).

Τα σχετικά χαμηλά επίπεδα της σύγκρουσης σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης ερμηνεύονται με βάση το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά ήδη γνωρίζονταν μεταξύ τους και ήταν συμμαθητές, οπότε είχαν μια διαμορφωμένη ταυτότητα ομάδας. Επιπλέον, η φύση του προγράμματος ενίσχυσε τη συνεργασία των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα τον περιορισμό της εμφάνισης συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη.

24.3 Αποφυγή

Οι ομάδες της παρούσας μελέτης αρχικά εμφάνισαν μέτρια έως υψηλά επίπεδα αποφυγής, τα οποία μεταξύ της τρίτης και της πέμπτης συνάντησης μειώθηκαν σημαντικά και στη συνέχεια παρέμειναν σταθερά σε χαμηλά επίπεδα. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με την βιβλιογραφία σχετικά με την ανάπτυξη του κλίματος στις ομάδες και με τη θεωρία της ανάπτυξης των ομάδων σε στάδια (Brossart, Patton & Wood, 1998. Brown, 2011. Corey et al., 2010. MacKenzie, 1987. Kivlighan & Goldfine, 1991. Thompson, 2011. Tuckman, 1965).

24.4 Συνολικό κλίμα των ομάδων

Το συνολικό κλίμα των ομάδων που μελετήθηκαν βελτιώθηκε στη μέση του προγράμματος και στη συνέχεια παρέμεινε σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Επομένως, φαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης επικράτησε ένα θετικό θεραπευτικό κλίμα, το οποίο χαρακτηριζόταν από υψηλή συμμετοχή των μελών στις ομαδικές δραστηριότητες και χαμηλά επίπεδα αποφυγής και σύγκρουσης εντός των ομάδων.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο κλίματος της ομάδας έδειξαν ότι οι ομάδες που μελετήθηκαν προχώρησαν μέσα από δύο τουλάχιστον διακριτά στάδια ανάπτυξης: το στάδιο σύγκρουσης και το στάδιο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι ομάδες πέρασαν από ένα στάδιο που χαρακτηρίζεται από μέτρια επίπεδα συμμετοχής των μελών, μέτρια επίπεδα αποφυγής και χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης και στη συνέχεια από ένα στάδιο που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα συμμετοχής και χαμηλά επίπεδα αποφυγής και σύγκρουσης. Είναι πιθανό, με βάση τη βιβλιογραφία (Brown, 2011. Corey et al., 2010. Tuckman, 1965), ότι το κλίμα κατά τις δύο πρώτες συναντήσεις (για τις οποίες δεν έχουμε μετρήσεις) χαρακτηριζόταν από χαμηλά επίπεδα συμμετοχής και σύγκρουσης και υψηλά επίπεδα αποφυγής.

Σε μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να διερευνηθεί αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα του κλίματος της ομάδας και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Είναι πιθανό τα θετικά

αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν στο πρόγραμμα αναφορικά με τη γνωστική αναδόμηση και τη μείωση του κοινωνικού άγχους των μελών να συσχετίζονται με τη διαμόρφωση ενός θετικού ομαδικού κλίματος.

24.5 Διαφορές φύλου-ομάδων ως προς το ομαδικό κλίμα

Όπως έδειξαν και προηγούμενες έρευνες, το φύλο δεν επηρέαζε την αντίληψη του ομαδικού κλίματος (Kivlighan & Goldfine, 1991). Επίσης, παρόμοια με προηγούμενη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ομάδες γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στην ομαδική συνοχή ανάμεσα στις ομάδες. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι η ομαδική μεταβλητότητα δεν επηρεάζει σημαντικά την ομαδική συνοχή (Bakali, Wilberg, Hagtvet & Lorentzen, 2010).

25. Συζήτηση για την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες

25.1 Αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες

Τα μέλη των ομάδων που μελετήθηκαν βελτίωσαν ακόμη περισσότερο την αρχική καλή αντίληψη που είχαν σχηματίσει αναφορικά με τη σχέση τους με τις συντονίστριες. Μάλιστα, η βελτίωση ήταν ανάλογη και για τις δύο συντονίστριες. Είναι πιθανό ότι τα μέλη, καθώς εξελισσόταν το πρόγραμμα και γνωρίζονταν περισσότερο με τις συντονίστριες, άρχισαν να βελτιώνουν την αρχική τους αντίληψη για αυτές. Παράλληλα, οι υψηλές τιμές της αντίληψης της συνολικής σχέσης κατά το τέλος της παρέμβασης δείχνουν ότι τα μέλη των ομάδων διαμόρφωσαν ιδιαίτερα θετικές αντιλήψεις και για τις δύο συντονίστριες.

Αναφορικά με τις αρχικές υψηλές τιμές της αντίληψης της συνολικής σχέσης, είναι πιθανό τα μέλη να προσέγγισαν τις συντονίστριες χωρίς προκατάληψη και με ιδιαίτερα θετική διάθεση και για αυτό το λόγο να σχημάτισαν μια θετική αρχική αντίληψη για αυτές. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τις συντονίστριες τα μέλη επιβεβαίωσαν την αρχική τους θετική αντίληψη, η οποία ενισχύθηκε στο τέλος του προγράμματος. Η ερμηνεία αυτή συμφωνεί με την αντίστοιχη ερμηνεία που δόθηκε σχετικά με τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής κατά την έναρξη του προγράμματος, δηλαδή ότι τα άτομα που είναι σχετικά υγιή διαμορφώνουν τη θεραπευτική συμμαχία ήδη από την πρώτη ομαδική συνάντηση (Kivlighan & Lilly, 1997).

25.2 Αντίληψη της αναγνώρισης

Αν και παρατηρήθηκε μια μικρή αύξηση στους μέσους όρους της αντίληψης της αναγνώρισης των δύο συντονιστριών από τα μέλη, αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό ενισχύει την ερμηνεία που δόθηκε παραπάνω για την αύξηση της αντίληψης της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες. Πιο

συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα παιδιά είχαν διαμορφώσει μια ιδιαίτερα θετική αντίληψη για τις συντονίστριες ήδη από τις πρώτες συναντήσεις και αυτή η θετική αντίληψη διατηρήθηκε και ενισχύθηκε μετά τη λήξη του προγράμματος. Ως αποτέλεσμα δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση στη κλίμακα της αντίληψης της αναγνώρισης αφού οι τιμές της ήταν εξ αρχής ιδιαίτερα υψηλές.

25.3 Αντίληψη της ενσυναίσθησης

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση της αντίληψης της ενσυναίσθησης μόνο για την πρώτη συντονίστρια των ομάδων. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τα διαφορετικά καθήκοντα και συμπεριφορές που είχαν οι δύο συντονίστριες εντός των ομάδων εξαιτίας της διαφορετικής εμπειρίας τους στον συντονισμό ομάδων παιδιών. Όπως προαναφέρθηκε²⁴, η πρώτη συντονίστρια είχε κυρίαρχο ρόλο στις ομάδες, καθώς είχε προηγούμενη σχετική εμπειρία συντονισμού, ενώ η δεύτερη συντονίστρια λειτουργούσε υποβοηθητικά αφήνοντας την πρώτη συντονίστρια να αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο. Εξαιτίας αυτής της διαφοράς είναι πιθανό τα παιδιά να θεώρησαν ότι η δεύτερη συντονίστρια είχε λιγότερη ενσυναίσθηση προς αυτά, χωρίς όμως αναγκαστικά να ισχύει κάτι τέτοιο. Αντιθέτως αυξήθηκε σημαντικά η αρχική τους αντίληψη για την ενσυναίσθηση της πρώτης συντονίστριας, καθώς εξελισσόταν το πρόγραμμα, εξαιτίας της πιο ενεργής στάσης που αυτή κρατούσε στις ομάδες.

25.4 Αντίληψη της συνέπειας

Παρατήθηκε αύξηση της αντίληψης της συνέπειας και για τις δύο συντονίστριες από τα μέλη των ομάδων. Φαίνεται ότι όσο εξελισσόταν το πρόγραμμα τόσο βελτιωνόταν η αρχική εντύπωση των παιδιών για τις συντονίστριες, γεγονός που

²⁴ Βλ. σελίδες 223-224 της παρούσας εργασίας.

συμφωνεί με τη συζήτηση που κάναμε προηγουμένως για την ενσυναίσθηση, την αναγνώριση και την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες.

25.5 Διαφορές φύλου-ομάδων ως προς την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των ομάδων όσον αφορά την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες. Επομένως, τα μέλη αντιλαμβάνονταν τη σχέση τους με τις συντονίστριες με τον ίδιο τρόπο στις τρεις ομάδες που μελετήθηκαν. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με τις παρατηρήσεις για τις συμπεριφορές των συντονιστριών στις τρεις ομάδες σε κάθε συνάντηση. Τόσο το εύρημα της απουσίας διαφορών μεταξύ των τριών ομάδων ως προς τις μεταβλητές της αντίληψης της σχέσης με τις συντονίστριες, όσο και οι ποιοτικές παρατηρήσεις δείχνουν ότι δεν υπήρχε προκατάληψη στην αντιμετώπιση των μελών κάθε ομάδας από τις συντονίστριες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα μελέτη δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τις μεταβλητές που αφορούν την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες. Επομένως, το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη που διαμορφώνουν τα μέλη των ομάδων για τις συντονίστριες στη διάρκεια της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης που μελετήθηκε.

26. Συζήτηση για τη θεραπευτική συμμαχία

26.1 Θεραπευτική συμμαχία

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία δεν είναι σταθερή στο χρόνο, αλλά μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής παρέμβασης. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με ευρήματα αντίστοιχων ερευνών στη βιβλιογραφία (Anker et al., 2010. Diamond et al., 1999. Paivio & Patterson, 1999. Shechman & Katz, 2007).

Στην παρούσα μελέτη η θεραπευτική συμμαχία αυξήθηκε σημαντικά κατά την ανάπτυξη των ομάδων. Μάλιστα, η θεραπευτική συμμαχία ακολούθησε ένα ιδιαίτερο πρότυπο εξέλιξης που συμβαδίζει με τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, κατά τις δύο πρώτες συναντήσεις η θεραπευτική συμμαχία βρισκόταν σε μέτρια επίπεδα, κατά την τρίτη συνάντηση αυξήθηκε σημαντικά και αυτή η αύξηση διατηρήθηκε έως και την έκτη συνάντηση. Τέλος, στις δύο τελευταίες συναντήσεις παρατηρήθηκε μια επιπλέον σημαντική αύξηση της θεραπευτικής συμμαχίας. Αυτό το πρότυπο ανάπτυξης συμφωνεί με το διαχωρισμό των σταδίων ανάπτυξης των ομάδων που εφαρμόστηκε για την ανάλυση των θεραπευτικών παραγόντων: δηλαδή ότι οι δύο πρώτες συναντήσεις αποτέλεσαν το αρχικό στάδιο των ομάδων, οι επόμενες τέσσερις αποτέλεσαν το στάδιο εργασίας και οι τελευταίες δύο το τελικό στάδιο. Επίσης αυτός ο διαχωρισμός των σταδίων ανάπτυξης των ομάδων συμφωνεί με τα αποτελέσματα που προέκυψαν για το ομαδικό κλίμα²⁵.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προτείνουν ότι τα πρότυπα ανάπτυξης της θεραπευτικής συμμαχίας ακολουθούν τα στάδια ανάπτυξης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να διαπιστωθεί κατά πόσο το συγκεκριμένο πρότυπο ανάπτυξης συμβαδίζει με τα στάδια ανάπτυξης σε διαφορετικές ομάδες (για παράδειγμα ομάδες συμβουλευτικής) και πληθυσμούς.

²⁵ Βλ. σελίδα 242 της παρούσας εργασίας.

26.2 Διαφορές φύλου-ομάδων ως προς τη θεραπευτική συμμαχία

Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη θεραπευτική συμμαχία. Το εύρημα αυτό, ότι δηλαδή το φύλο των παιδιών δεν επηρεάζει την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας στις ομάδες, είναι αντίστοιχο με τα αποτελέσματα των Shechman & Katz (2007).

Επιπρόσθετα, δεν υπήρχε καμία διαφορά μεταξύ των ομάδων ως προς τη θεραπευτική συμμαχία. Αυτό το εύρημα ενισχύει την υπόθεση που διατυπώθηκε παραπάνω²⁶ ότι δεν υπήρχε προκατάληψη από τις συντονίστριες στην αντιμετώπιση των μελών κάθε ομάδας παρέμβασης.

²⁶ Βλ. σελίδα 246 της παρούσας εργασίας.

27. Συζήτηση για τις συσχετίσεις

27.1 Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος

Κατά την έναρξη του προγράμματος η θεραπευτική συμμαχία συσχετιζόταν με τη συμμετοχή των μελών στις ομάδες, με το συνολικό κλίμα που επικρατούσε σε αυτές, καθώς και με την αντίληψη της αναγνώρισης που είχαν σχηματίσει τα μέλη για τις συντονίστριες.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα εμπειρικών μελετών, οι οποίες έδειξαν ότι υπάρχει μια αδύναμη έως ισχυρή αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στις κατασκευές της θεραπευτικής συμμαχίας και της ομαδικής συνοχής (Bakali, Wilberg, Hagtvet & Lorentzen, 2010), καθώς και ερευνών που έδειξαν ότι παρατηρείται υψηλή συσχέτιση ανάμεσα (α) στην ομαδική συνοχή και τη θεραπευτική συμμαχία, (β) στην ομαδική συνοχή και την ενσυναίσθηση, (γ) στη θεραπευτική συμμαχία και την ενσυναίσθηση και (δ) στην ενσυναίσθηση και το ομαδικό κλίμα (Johnson, Burlingame, Olsen, Davies & Gleave, 2005. Kivlighan & Tarrant, 2001). Οι Johnson et al. (2005) αναφέρουν ότι υπάρχουν μεικτά έως θετικά αποτελέσματα για τη συσχέτιση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων και τους παράγοντες του ομαδικού κλίματος, της θεραπευτικής συμμαχίας, της ομαδικής συνοχής και της ενσυναίσθησης. Ταυτόχρονα, καθένας από τους παραπάνω παράγοντες συνδέεται με τη δημιουργία ενός θετικού θεραπευτικού κλίματος το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη των υπόλοιπων θεραπευτικών διαδικασιών (Johnson et al., 2005).

Οι Gillaspy, Wright, Campbell, Stokes, & Adinoff (2002) υποστηρίζουν ότι η θεραπευτική συμμαχία και η ομαδική συνοχή συνδέονται στενά μεταξύ τους: η αίσθηση δέσμευσης που αποκτούν τα μέλη προς την ομάδα (συνοχή) συνήθως παρατηρείται όταν τα μέλη εργάζονται για να πετύχουν τους θεραπευτικούς στόχους της ομάδας (συμμαχία). Ταυτόχρονα, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός εντός της ομάδας φαίνεται να είναι απαραίτητες συνθήκες ώστε τα μέλη να είναι υποστηρικτικά μεταξύ τους. Από την άλλη πλευρά, οι Gillaspy et al. (2002) τονίζουν ότι δεν μπορούμε να εξισώσουμε τις δύο έννοιες καθώς διαφέρουν σε συγκεκριμένα σημεία. Για παράδειγμα, η ομαδική συνοχή δεν εξαρτάται από συγκεκριμένες

δραστηριότητες, όπως η διαπραγμάτευση των στόχων, η οποία όμως είναι απαραίτητη για τη θεραπευτική συμμαχία. Επιπρόσθετα, η συνοχή σχετίζεται περισσότερο με τους δεσμούς που αναπτύσσουν τα μέλη μεταξύ τους, παρά με τους δεσμούς ανάμεσα στον θεραπευτή και τα μέλη που αποτελούν αντικείμενο της θεραπευτικής συμμαχίας (Gillaspy et al., 2002).

Η βιβλιογραφία επίσης προτείνει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη συνέπεια που διαθέτει ένας θεραπευτής με την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Oetzel & Scherer, 2003). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι κατά την έναρξη του προγράμματος υπήρχε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και την αντίληψη της αναγνώρισης, αλλά όχι ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και την αντίληψη της ενσυναίσθησης, της συνέπειας και της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες. Είναι πιθανό τα παιδιά κατά την έναρξη του προγράμματος να μην είχαν διαμορφώσει άλλη αντίληψη για τις συντονίστριες πέραν από την αντίληψη της αναγνώρισης. Πράγματι, στη συνέχεια η αντίληψη των παιδιών για τις συντονίστριες βελτιώθηκε σε όλες τις παραμέτρους (συνολική σχέση, ενσυναίσθηση και συνέπεια), εκτός από την αναγνώριση, η οποία βρισκόταν σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα από την αρχή του προγράμματος. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στην αρχή του προγράμματος να αντιληφθούν την ενσυναίσθηση και τη συνέπεια των συντονιστριών, με αποτέλεσμα να μην προκύπτει η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις διαστάσεις αυτές και τη θεραπευτική συμμαχία.

Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή και το συνολικό κλίμα των ομάδων εξηγείται από το γεγονός ότι το συνολικό κλίμα, όπως μετρήθηκε, συμπεριλαμβάνει τη συμμετοχή των μελών. Παρά το γεγονός αυτό, η συμμετοχή δε συσχετίστηκε με τη σύγκρουση και την αποφυγή. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι η συμμετοχή, η σύγκρουση και η αποφυγή συνιστούν τρεις ανεξάρτητες όψεις του ομαδικού κλίματος, οι οποίες δεν συνδέονται απαραίτητα μεταξύ τους.

Η συμμετοχή συσχετιζόταν επίσης με την αντίληψη της αναγνώρισης και της συνέπειας που είχαν τα μέλη για τις συντονίστριες των ομάδων, αλλά όχι με την αντίληψη της ενσυναίσθησης. Δηλαδή, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν τα μέλη ότι οι συντονίστριες επιδείκνυαν αναγνώριση και συνέπεια με τη συμπεριφορά τους, τόσο περισσότερο συμμετείχαν στις ομάδες. Το εύρημα αυτό αποτελεί ένδειξη ότι η επίδειξη συγκεκριμένων συμπεριφορών από τους συντονιστές επηρεάζει τη

συμμετοχή των μελών και συνεπώς τη διαμόρφωση του ομαδικού κλίματος και της συνοχής. Πράγματι, η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι συμπεριφορές των συντονιστών στη διάρκεια των ομαδικών παρεμβάσεων σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους (Phipps & Zastowny, 1988). Πιο συγκεκριμένα, οι συμπεριφορές των συντονιστών επηρεάζουν το θεραπευτικό αποτέλεσμα διαμέσου της επίδρασης που ασκούν στη διαμόρφωση ενός θετικού ομαδικού κλίματος (Kivlighan & Tarrant, 2001).

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές του θεραπευτή, όπως η αναγνώριση και η συνέπεια, ενισχύουν τη διαμόρφωση ενός θετικού ομαδικού κλίματος και τη συμμετοχή των μελών στις ομάδες. Παρατηρήθηκε ότι η μεταβλητή του συνολικού κλίματος συσχετιζόταν θετικά με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες και με την αντίληψη της αναγνώρισης και της ενσυναίσθησης, αλλά όχι με την αντίληψη της συνέπειας. Επομένως, είναι πιθανό οι συμπεριφορές του συντονιστή που επηρεάζουν συνολικά το κλίμα της ομάδας να διαφέρουν από αυτές που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μελών στην ομάδα (συνολική σχέση, αναγνώριση και ενσυναίσθηση στην πρώτη περίπτωση, αναγνώριση και συνέπεια στη δεύτερη).

Η σύγκρουση συσχετιζόταν θετικά με την αποφυγή και αρνητικά με συνολικό κλίμα, ενώ η αποφυγή συσχετιζόταν αρνητικά με το συνολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται με βάση το γεγονός ότι το συνολικό κλίμα αποτελεί μια κατασκευή που συμπεριλαμβάνει τη συμμετοχή, τη σύγκρουση και την αποφυγή των μελών εντός των ομάδων. Η συσχέτιση ανάμεσα στη σύγκρουση και την αποφυγή αποτελεί ένδειξη ότι όταν υπάρχουν συγκρούσεις εντός μιας ομάδας, τα μέλη εμφανίζουν αποφυγή και αντίστροφα.

Τέλος, οι συσχετίσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στις διαφορετικές όψεις της αντίληψης της σχέσης με τις συντονίστριες (συνολική αντίληψη, αναγνώριση, ενσυναίσθηση και συνέπεια) ερμηνεύονται με βάση τη θεωρία του Rogers, η οποία προτείνει ότι πρόκειται για συνθήκες στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους (Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

27.2 Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος

Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος η θεραπευτική συμμαχία συσχετιζόταν με τη συμμετοχή, το συνολικό κλίμα, την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες και με την αντίληψη της ενσυναίσθησης και της συνέπειας των συντονιστριών.

Η βιβλιογραφία, όπως προαναφέρθηκε, περιγράφει τη συσχέτιση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και το ομαδικό κλίμα (Bakali et al., 2010. Johnson et al., 2005), καθώς και ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες της θεωρίας του Rogers (την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και τη συνέπεια· Johnson et al., 2005. Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Oetzel & Scherer, 2003).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι, ενώ κατά την έναρξη του προγράμματος παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και τη συμμετοχή, το συνολικό ομαδικό κλίμα και την αντίληψη της αναγνώρισης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος η θεραπευτική συμμαχία συσχετιζόταν με τη συμμετοχή και το συνολικό ομαδικό κλίμα, με την αντίληψη της ενσυναίσθησης, της συνέπειας και τις συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες αλλά όχι με την αντίληψη της αναγνώρισης. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης των ομάδων η θεραπευτική συμμαχία συσχετίζεται με διαφορετικές συμπεριφορές του συντονιστή. Έτσι, κατά το πρώτο στάδιο διαμόρφωσης μιας ομάδας η θεραπευτική συμμαχία συσχετίζεται με την αναγνώριση που βιώνουν τα μέλη από το συντονιστή, ενώ κατά το στάδιο εργασίας συσχετίζεται με την ενσυναίσθηση και τη συνέπεια που βιώνουν τα μέλη από τον συντονιστή. Μια δεύτερη ερμηνεία είναι, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά να μην είχαν διαμορφώσει πλήρη άποψη για τις συντονίστριες πέρα από την αντίληψη της αναγνώρισης κατά την έναρξη της παρέμβασης.

Η συμμετοχή, κατά τη λήξη του προγράμματος συσχετίστηκε θετικά με το συνολικό κλίμα και την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες και αρνητικά με την σύγκρουση, ενώ κατά την έναρξη των ομάδων παρατηρήθηκε συσχέτιση με το συνολικό κλίμα και την αντίληψη της αναγνώρισης. Όπως προαναφέρθηκε, η συσχέτιση της συμμετοχής με το συνολικό κλίμα ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η συμμετοχή είναι μία από τις τρεις συνιστώσες που το συναποτελούν.

Όμως, κατά τη λήξη του προγράμματος φαίνεται ότι η συμμετοχή συσχετίστηκε με την αντίληψη που έχουν σχηματίζει τα μέλη για τη σχέση τους με τις συντονίστριες γενικά και όχι μεμονωμένα με την αντίληψη της αναγνώρισης που δείχνουν οι συντονίστριες. Είναι πιθανό ότι, όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η ομάδα, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποκτά η συνολική αντίληψη των μελών για το συντονιστή, ενώ κατά το πρώτο στάδιο διαμόρφωσης της ομάδας δίνεται μεγαλύτερη σημασία σε συγκεκριμένες διαστάσεις της συμπεριφοράς του συντονιστή, όπως η αναγνώριση.

Κατά τη λήξη του προγράμματος η αποφυγή συσχετιζόταν αρνητικά με το συνολικό κλίμα, ενώ η σύγκρουση συσχετιζόταν θετικά με την αποφυγή και αρνητικά με το συνολικό κλίμα. Παράλληλα, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση της σύγκρουσης με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες και την αντίληψη της ενσυναίσθησης. Οι Angus & Kagan (2007) πρότειναν ότι η εκδήλωση ενσυναίσθησης εκ μέρους του συντονιστή συσχετίζεται με την ανάπτυξη ενός ασφαλούς θεραπευτικού δεσμού και με θετικά αποτελέσματα στην ψυχοθεραπεία. Φαίνεται ότι στην περίπτωση των ομάδων της παρούσας έρευνας η αντίληψη που είχαν τα μέλη για την ενσυναίσθηση των συντονιστριών και για τη συνολική σχέση που είχαν σχηματίζει μαζί τους συσχετιζόταν με τη μείωση των συγκρούσεων εντός της ομάδας και συνεπώς με τη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος εντός των ομάδων. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς υποδεικνύει ότι η εκδήλωση ενσυναίσθησης από το συντονιστή μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων στις ομάδες.

Κατά τη λήξη της παρέμβασης το συνολικό κλίμα συσχετιζόταν με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες και την αντίληψη της ενσυναίσθησης, αλλά όχι με την αντίληψη της αναγνώρισης όπως κατά την έναρξη της παρέμβασης. Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, υποδεικνύει τη σημασία που λαμβάνει η ενσυναίσθηση του συντονιστή κατά την ανάπτυξη της ομάδας.

Τέλος, όπως και κατά την έναρξη του προγράμματος, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών που συναποτελούν την αντίληψη των μελών για τη σχέση τους με τις συντονίστριες, επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι, όπως προτείνει η θεωρία του Rogers (Kirschenbaum & Jourdan, 2005) είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους.

28. Συζήτηση για τις πολυπαραγοντικές αναλύσεις

28.1 Θεραπευτική συμμαχία

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι η θεραπευτική συμμαχία κατά την έναρξη του προγράμματος συσχετιζόταν ανεξάρτητα με τη συμμετοχή, σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 53% περίπου της μεταβλητότητας της θεραπευτικής συμμαχίας. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύει τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τη συσχέτιση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και την ομαδική συνοχή (Bakali et al., 2010. Gillaspay et al., 2002. Johnson et al., 2005).

Κατά συνέπεια, η ύπαρξη ενός θετικού ομαδικού κλίματος, που ενισχύει τη συμμετοχή των μελών στις ομαδικές δραστηριότητες, σε συνδυασμό με την απουσία συγκρούσεων στην ομάδα συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης με τους συντονιστές των ομάδων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η θετική θεραπευτική συμμαχία συσχετίζεται με θετικά θεραπευτικά αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι το θετικό κλίμα, διαμεσολαβούμενο από τη θεραπευτική συμμαχία, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των ομάδων. Με αυτή την οπτική συμφωνούν πολλοί ερευνητές (Kivlighan & Tarrant, 2001. Phipps & Zastowny, 1988. Woody & Adessky, 2002).

Κατά τη λήξη του προγράμματος η θεραπευτική συμμαχία συσχετιζόταν ανεξάρτητα μόνο με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 40% περίπου της μεταβλητότητας της θεραπευτικής συμμαχίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, η οποία υποδεικνύει την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και τις βασικές συνθήκες της θεωρίας του Rogers (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Oetzel & Scherer, 2003).

Επομένως, παρατηρούμε ότι, ενώ κατά την έναρξη του προγράμματος η μεταβλητότητα της θεραπευτικής συμμαχίας συσχετιζόταν με τη συμμετοχή των μελών στις ομάδες, κατά τη λήξη του συσχετιζόταν με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τις συντονίστριες. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι κατά την έναρξη της διαμόρφωσης των ομάδων η θεραπευτική συμμαχία επηρεάζεται από μεταβλητές που σχετίζονται με το ομαδικό κλίμα (όπως η συμμετοχή), όμως από τη στιγμή που οι ομάδες φτάσουν στο στάδιο εργασίας και η θεραπευτική συμμαχία έχει διαμορφωθεί

είναι πιθανό η θεραπευτική συμμαχία να μην επηρεάζεται πλέον από μεταβλητές που αφορούν το ομαδικό κλίμα αλλά από μεταβλητές που σχετίζονται με τη σχέση με τους συντονιστές. Πράγματι, ο λειτουργικός ορισμός φανερώνει ότι η θεραπευτική συμμαχία αναφέρεται στη σχέση των μελών μιας ομάδας με τους συντονιστές της²⁷. Επομένως, τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι η θεραπευτική συμμαχία επηρεάζεται από το ομαδικό κλίμα κατά την έναρξη μιας ομάδας, ενώ στη συνέχεια επηρεάζεται μόνο από τη σχέση με τους συντονιστές.

28.2 Συμμετοχή

Ένα ενδιαφέρον εύρημα που προέκυψε από την ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ήταν ότι η συμμετοχή συσχετιζόταν ανεξάρτητα μόνο με την αντίληψη της συνέπειας των συντονιστριών, σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 18,4% της μεταβλητότητας της συμμετοχής κατά την έναρξη του προγράμματος. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία αφού, ενώ πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συντονιστές στη διάρκεια των ομαδικών παρεμβάσεων σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους (Phipps & Zastowny, 1988), δεν έχει υπάρξει άλλη έρευνα που να αναδεικνύει τη σημασία που έχει συγκεκριμένα η συνέπεια των συντονιστών για τη διαμόρφωση ενός θετικού ομαδικού κλίματος.

Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν τη θέση που εκφράζει ο Yalom (2006: 300-315) για τη σημασία της συνέπειας του ψυχοθεραπευτή για την αποτελεσματικότητα της ομαδικής θεραπείας και δικαιολογούν τη σημασία που απέδωσε στην έννοια αυτή ο Rogers στην προσωποκεντρική θεωρία του (Μπρούζος, 2004: 262). Επομένως, φαίνεται ότι η συνέπεια της συμπεριφοράς των συντονιστών μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των μελών στις ομάδες.

Κατά τη λήξη του προγράμματος η συμμετοχή συσχετιζόταν ανεξάρτητα μόνο με το συνολικό κλίμα. Αυτή η συσχέτιση είναι αναμενόμενη αφού η συμμετοχή είναι μία από τις τρεις συνιστώσες που συναποτελούν το συνολικό κλίμα.

²⁷ Βλέπε σελίδες 88-90 της παρούσας εργασίας.

Τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν ότι κατά τα πρώτα στάδια διαμόρφωσης των ομάδων η συνέπεια των συντονιστών έχει μεγάλη σημασία για τη συμμετοχή των μελών στις ομάδες, ενώ, αφού διαμορφωθούν οι ομάδες, η συμμετοχή των μελών παύει να εξαρτάται από τις συμπεριφορές των συντονιστών.

Κατά συνέπεια, οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συντονιστές κατά τα πρώτα στάδια διαμόρφωσης των ομάδων έχουν ιδιαίτερη σημασία, τόσο για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος όσο και τη διαμόρφωση μιας θετικής θεραπευτικής συμμαχίας.

28.3 Σύγκρουση

Το γεγονός ότι στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης η σύγκρουση συσχετιζόταν ανεξάρτητα μόνο με το συνολικό κλίμα, τόσο κατά την έναρξη όσο και κατά τη λήξη του προγράμματος, υποδεικνύει ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ύπαρξη συγκρούσεων εντός των ομάδων δεν έχουν διευκρινισθεί. Φαίνεται ότι οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης των ομάδων, όπως υποδεικνύει η θεωρία της ανάπτυξης των ομάδων σε στάδια (Shechtman, 2007. Corey et al., 2010. Kivlighan & Lilly, 1997. MacKenzie, 1987).

28.4 Συνολικό κλίμα

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης κατά την έναρξη του προγράμματος έδειξε ότι το συνολικό ομαδικό κλίμα συσχετιζόταν ανεξάρτητα μόνο με την αντίληψη της ενσυναίσθησης, σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 18,3% της μεταβλητότητας του συνολικού κλίματος. Επιπρόσθετα, κατά τη λήξη του προγράμματος το συνολικό κλίμα συσχετιζόταν ανεξάρτητα με την αντίληψη της ενσυναίσθησης, σε ένα μοντέλο που εξηγεί το 35% περίπου της μεταβλητότητας του συνολικού κλίματος.

Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύει προηγούμενα ευρήματα που υποδεικνύουν ότι η ενσυναίσθηση και η αναγνώριση σχετίζονται με το συνολικό κλίμα των ομάδων (Johnson et al., 2005. Kivlighan & Tarrant, 2001).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι διαφορετικές όψεις της συμπεριφοράς ενός συντονιστή σχετίζονται με τη συμμετοχή των μελών στις ομάδες και διαφορετικές με το συνολικό κλίμα που διαμορφώνεται στις ομάδες αυτές (το συνολικό κλίμα αποτελεί συνάρτηση της συμμετοχής, της αποφυγής και της σύγκρουσης των μελών εντός της ομάδας). Φαίνεται ότι η συνέπεια του συντονιστή βοηθάει στην αύξηση της συμμετοχής, ενώ η ενσυναίσθηση ενισχύει συνολικά το κλίμα της ομάδας (δηλαδή σχετίζεται με αυξημένη συμμετοχή και μειωμένα επίπεδα αποφυγής και σύγκρουσης). Επιπλέον, τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η ενσυναίσθηση των συντονιστών για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος εντός των ομάδων.

29. Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα μαθητών (40 άτομα) οι οποίοι είχαν υψηλό δείκτη κοινωνικού άγχους. Απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για την επιβεβαίωση των ευρημάτων μας σε μεγαλύτερους πληθυσμούς.

Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ότι οι ομαδικές διαδικασίες μελετήθηκαν στη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με γνωστική-συμπεριφορική κατεύθυνση. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης αφορούν περισσότερο προγράμματα αυτού του τύπου.

Ένας τρίτος περιορισμός αφορά σε ορισμένες αναλύσεις που αφορούν τους θεραπευτικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, δε μελετήθηκε η ύπαρξη διαφορών φύλου ως προς την εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων εξαιτίας του περιορισμένου δείγματος. Προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες που εξετάζουν τους θεραπευτικούς παράγοντες στις ομάδες να πραγματοποιούνται σε μεγαλύτερα δείγματα προκειμένου να είναι δυνατή η εξέταση των διαφορών φύλου.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να γίνουν περισσότερες έρευνες οι οποίες να αφορούν τις ομαδικές διαδικασίες στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων και μεταβλητών που αφορούν το ομαδικό κλίμα και τις συμπεριφορές των συντονιστών.

Επίσης, κατά την ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων παρατηρήθηκε ότι η ταξινόμια των Bloch et al. (1979) είχε σημαντικούς περιορισμούς, αφού υπήρχαν κρίσιμα συμβάντα που δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε μία από τις κατηγορίες της, παρά το γεγονός ότι περιείχαν σημαντικές πληροφορίες για το πρόγραμμα. Η δυσκολία αυτή αντιμετωπίστηκε με την προσθήκη έξι επιπλέον κατηγοριών για την ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων. Ο MacKenzie (1987) στην έρευνά του αντιμετώπισε ανάλογα προβλήματα και πρότεινε ότι η ταξινόμια των Bloch et al. (1979) προσφέρει ένα προκαταρκτικό μοντέλο ανάλυσης, όμως χρειάζεται να γίνουν

περαιτέρω βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση. Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η δημιουργία ενός διευρυμένου συστήματος ταξινόμησης που να λαμβάνει υπόψη όλα τα κρίσιμα συμβάντα, συμπεριλαμβανομένων αυτών που η ταξινόμια των Bloch et al. (1979) παραλείπει (όπως για παράδειγμα την αρνητική κριτική).

Ένας τελευταίος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι δεν μελετήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές των ομαδικών διαδικασιών (θεραπευτικοί παράγοντες, ομαδικό κλίμα, αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες και θεραπευτική συμμαχία) και την αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες να ελέγχουν τέτοιου είδους συσχετίσεις, προκειμένου να διερευνώνται τόσο η ανάπτυξη των διαδικασιών κατά τη διάρκεια των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, όσο και το κατά πόσο οι διαδικασίες αυτές επηρεάζουν ή συσχετίζονται με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή των εν λόγω προγραμμάτων.

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλές έρευνες που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα ποικίλων ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά και εφήβους (Brown, 2011: 189-205. DeLucia-Waack, 2006). Ελάχιστες, όμως, εξετάζουν τις ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια των αυτών των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων (Burlingame, Fuhriman & Johnson, 2004).

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι ο σχεδιασμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι καθοριστικής σημασίας για τις ομαδικές διαδικασίες που θα λάβουν χώρα κατά τη διάρκειά της. Κατά συνέπεια, η επιλογή των δραστηριοτήτων κατά το σχεδιασμό ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος επηρεάζει την εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, η κάθαρση προκαλείται από την εκτέλεση δραστηριοτήτων που αφορούν την εκδήλωση συναισθημάτων, ενώ παράγοντες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των μελών, όπως η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και η μάθηση διά αντιπρόσωπου, εκδηλώνονται όταν τα μέλη εκτελούν ομαδικές δραστηριότητες. Επομένως, οι σχεδιαστές ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων ποιοι θεραπευτικοί παράγοντες είναι πιθανότερο να οδηγήσουν τα μέλη σε θεραπευτικές αλλαγές και να επιλέγουν δραστηριότητες που είναι πιθανότερο να οδηγήσουν στην εμφάνιση των συγκεκριμένων παραγόντων.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι οι αλλαγές στο ομαδικό κλίμα κατά την εξέλιξη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας πραγματοποιούνται στις πρώτες συναντήσεις (στάδιο έναρξης), ενώ στη συνέχεια το ομαδικό κλίμα παγιώνεται. Αυτή η γνώση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους συντονιστές αφού δείχνει ότι οι παρεμβάσεις για την δημιουργία ενός θετικού ομαδικού κλίματος θα πρέπει να γίνονται κατά τις πρώτες συναντήσεις των ομάδων.

Ένα ακόμη εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι αναδεικνύει τους τύπους των συμπεριφορών των συντονιστών που συνδέονται με τη διαμόρφωση του ομαδικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, η εκδήλωση συνέπειας φαίνεται ότι ενισχύει

τη συμμετοχή των μελών στην ομάδα κατά τις πρώτες συναντήσεις. Επιπρόσθετα, η εκδήλωση ενσυναίσθησης ενισχύει τη δημιουργία ενός θετικού ομαδικού κλίματος σε όλη της διάρκεια της παρέμβασης.

Τέλος, μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η σημασία που έχουν οι αναγκαίες και ικανές συνθήκες του Rogers για τη διαμόρφωση ενός θετικού ομαδικού κλίματος και της θεραπευτικής συμμαχίας. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι συνθήκες αυτές δρουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται η ομάδα. Για παράδειγμα, η αντίληψη της σχέσης με τους συντονιστές επηρεάζει τη θεραπευτική συμμαχία μόνο κατά το στάδιο εργασίας, ενώ η συνέπεια των συντονιστών επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής των μελών στις ομάδες μόνο κατά το αρχικό στάδιο διαμόρφωσής τους. Τέλος, η ενσυναίσθηση των συντονιστών παίζει ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού ομαδικού κλίματος σε όλη τη διάρκεια ανάπτυξης των ομάδων.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τις συμπεριφορές και τις στάσεις στις οποίες ο συντονιστής θα πρέπει να δίνει μεγαλύτερη σημασία σε κάθε στάδιο διαμόρφωσης της ομάδας, προκειμένου να αναπτυχθεί θετικό κλίμα και θεραπευτική σχέση. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται οι συντονιστές να είναι συνεπείς στην συμπεριφορά τους προς τα μέλη και να εκδηλώνουν ενσυναίσθηση κατά τον συντονισμό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά, ιδιαίτερα κατά το αρχικό στάδιο διαμόρφωσης των ομάδων, αφού τέτοιου είδους συμπεριφορές ευνοούν την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας και ενός υποστηρικτικού ομαδικού περιβάλλοντος, μεταβλητών δηλαδή οι οποίες οδηγούν σε θετικότερα θεραπευτικά αποτελέσματα (Anker et al., 2010. Kivlighan & Lilly, 1997. Kivlighan & Tarrant, 2001. Shechman & Katz, 2007. Phipps & Zastowny, 1988. Woody & Adessky, 2002).

Βιβλιογραφία

- Abouguendia, M., Joyce, A., Piper, W. & Ogrodniczuk, J. (2004). Alliance as a Mediator of Expectancy Effects in Short-Term Group Psychotherapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(1), 3-12.
- Angus, L., & Kagan, F. (2007). Empathic relational bonds and personal agency in psychotherapy: Implications for psychotherapy supervision, practice, and research. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(4), 371-377.
- Anker, M., Owen, J., Duncan, B. & Sparks, J. (2010). The alliance in couple therapy: Partner influence, early change, and alliance patterns in a naturalistic sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(5), 635-645.
- Bakali, J. V., Wilberg, T., Hagtvet, K. A., & Lorentzen, S. (2010). Sources Accounting for Alliance and Cohesion at Three Stages in Group Psychotherapy: Variance Component Analyses. *Group Dynamics: Theory, Research, & Practice*, 14(4), 368-383.
- Barlow, S.H., Fuhriman, A.J. & Burlingame, G.M., (2004). History of Group Counseling and Psychotherapy. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 3-22). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Barrett-Lennard, G. T. (1995). *The Relationship Inventory (Form MO-40, ver. 2)*. Unpublished manuscript.
- Beelmann, A., Pfungsten, U. & Lösel, F., (1994). Effects of Training Social Competence in Children: A Meta-Analysis of Recent Evaluation Studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 260-271.
- Bieschke, K. J., Matthews, C., Wade J. & Pricken, P. A., (1998). Evaluation of the Process Observer Method: Group Leader, Member, and Observer Perspectives. *Journal for Specialists in Group Work*, 23(1), 50-65.

- Bloch, S., Reibstein, J., Crouch, E., Holroyd, P., & Themen, J. (1979). A method for the study of therapeutic factors in group psychotherapy. *The British Journal of Psychiatry*, 134(3), 257-263.
- Bordin, E. S., (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252-260.
- Brossart, D. F., Patton M. J. & Wood P. K., (1998). Assessing Group Process: An Illustration Using Tuckerized Growth Curves. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 2(1), 3-17.
- Brown, N. W., (2003). Conceptualizing Process. *International Journal of Group Psychotherapy*, 53(2), 225-244.
- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational Groups: Process and Practice* (3rd Ed.). London: Routledge.
- Burlingame, G., Fuhriman, A. & Johnson, J. (2004). Process and outcome in group counseling and psychotherapy. A perspective. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 49-61). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Corey, G. (2012). *Theory and practice of group counseling* (8th Ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning
- Corey, M. S., Corey G. & Corey, C. (2010). *Groups: Process and Practice* (8th Ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning
- DeLucia-Waack J. L., (1997a). The importance of processing activities, exercises, and events to group work practitioners. *Journal for Specialists in Group Work*, 22(2), 82-84.
- DeLucia-Waack, J. L., (1997b). Measuring the effectiveness of group work: a review and Analysis of Process and Outcome Measures. *Journal for Specialists in Group Work*, 22(4), 277-293.
- DeLucia-Waack, J. L., (1998). What Is the Relationship Between Therapeutic Factors and Group Work Effectiveness Really? *Journal for Specialists in Group Work*, 23(3), 235-236.

- DeLucia-Waack, J. L., (2000). Effective Group Work in the Schools. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 131-132.
- DeLucia-Waack, J. L., (2002). A Written Guide for Planning and Processing Group Sessions in Anticipation of Supervision. *Journal for Specialists in Group Work*, 27(4), 341-357.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children And Adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diamond, G., Liddle, H., Hogue, A., & Dakof, G. (1999). Alliance-building interventions with adolescents in family therapy: A process study. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 36(4), 355-368.
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J. & Johnson, L. D., (2003). The Session Rating Scale: Preliminary Psychometric Properties of a “Working” Alliance Measure. *Journal of Brief Therapy*, 3(1), 3-12
- Furr, S. R., (2000). Structuring the Group Experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Gerrity D. A. & DeLucia-Waack, J. L., (2007). Effectiveness of Groups in the Schools. *Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97-106.
- 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.
- Handley, P. (1982). Relationship between supervisors' and trainees' cognitive styles and the supervision process. *Journal of Counseling Psychology*, 29(5), 508-515.
- Harel, Y., Shechtman Z. & Cutrona, C., (2011). Individual and Group Process Variables That Affect Social Support in Counseling Groups. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 15(4), 297-310.
- Hoag M. J. & Burlingame, G. M., (1997). Evaluating the Effectiveness of Child and Adolescent Group Treatment: A Meta-Analytic Review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 234-246.

- Hope D., Heimberg R., Juster H., Turk C. (2009). *Αντιμετώπιση το κοινωνικό άγχος. Μια γνωστική-συμπεριφορική θεραπευτική προσέγγιση - Εγχειρίδιο αυτοβοήθειας* (Γκόγκα Π., Κωνσταντινίδης Λ. Μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- 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), 310-321.
- Jones, K., & Robinson, M. (2000). Psychoeducational groups: A model for choosing topics and exercises appropriate to group stage. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 356-365.
- Kirschenbaum, H., & Jourdan, A. (2005). The Current Status of Carl Rogers and the Person-Centered Approach. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(1), 37-51.
- Kivlighan, D. M. & Arseneau, J. R., (2009). A Typology of Critical Incidents in Intergroup Dialogue Groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 13(2), 89-102.
- Kivlighan, 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), 150-158.
- Kivlighan, 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), 208-221.
- Kivlighan, D. M., Multon, K. D. & Brossart, D. F., (1996). Helpful Impacts in Group Counseling: Development of Multidimensional Rating System. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 347-355.
- Kivlighan, 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), 220-234.

- Kolb, D., Beutler, L., Davis, C., Crago, M., & Shanfield, S. (1985). Patient and therapy process variables relating to dropout and change in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 22(4), 702-710.
- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357-361.
- Liechtentritt J. & Shechtman, Z., (1998). Therapist, Trainee, and Child Verbal Response Modes in Child Group Therapy. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 2(1), 36-47.
- MacKenzie, R. K., (1983). The clinical application of a Group Climate measure. In R.R. Dies & K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (pp. 159-170). New York: International University Press.
- MacKenzie, R. K., (1987). Therapeutic factors in group psychotherapy: A Contemporary View. *Group*, 11(1), 26-34
- Mills, D., & Zytowski, D. (1967). Helping relationship: A structural analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 14(3), 193-197.
- Morran, D. K., Stockton, R. & Whittingham M., (2004). Effective Leader Interventions for Counseling and Psychotherapy Groups. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 91-103). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nitza, A., (2011). Group Processes in Experiential Training Groups in Botswana. *Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 222-242.
- Oetzel, K. B., & Scherer, D. G. (2003). Therapeutic Engagement With Adolescents in Psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 40(3), 226-231.
- O' Rourke, K. & Worzbyt, J.C. (1996). *Support Groups For Children*. New York: Routledge.

- Paivio, S., & Patterson, L. (1999). Alliance development in therapy for resolving child abuse issues. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 36(4), 343–354.
- Phipps, L., & Zastowny, T. (1988). Leadership behavior, group climate and outcome in group psychotherapy: A study of outpatient psychotherapy groups. *Group*, 12(3), 157-171.
- Ponterotto, J., & Furlong, M. (1985). Evaluating counselor effectiveness: A critical review of rating scale instruments. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 597-616.
- Riva, M.T. & Haub, A.L., (2004). Group Counseling in Schools. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 309-321). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Riva, M.T., Wachtel, M. & Laskey, G.B., (2004). Effective Leadership in Group Counseling and Psychotherapy. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 37-48). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shechtman, Z., (2003). Therapeutic Factors and Outcomes in Group and Individual Therapy of Aggressive Boys. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 7(3), 225-237.
- Shechtman, Z., (2007). How Does Group Process Research Inform Leaders of Counseling and Psychotherapy Groups?. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 11(4), 293-304.
- 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), 127-134.

- Shechman, 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), 117-128.
- Shechtman, Z. & Yanov, H., (2001). Interpretives (Confrontation, Interpretation, and Feedback) in Preadolescent Counseling Groups. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 5(2), 124-135.
- Thompson, H. E. (2011). The Evolution of a Children's Domestic Violence Counseling Group: Stages and Processes. *Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 178-201.
- Tuckman, B. W., (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399
- Woody, S. R. & Adessky, R. S., (2002). Therapeutic Alliance, Group Cohesion and Homework Compliance During Cognitive-Behavioral Group Treatment of Social Phobia. *Behavior Therapy*, 33(5), 5-27.
- Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής θεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου & Δ Κακατσάκη, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2005).
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου Ι. & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις «τυπωθήτω».

Παράθεμα

Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας –

Συντομευμένη έκδοση

Διάβασε την κάθε πρόταση προσεκτικά και καθώς απαντάς, σκέψου πώς ήταν όλα τα παιδιά στην ομάδα συνολικά. Για κάθε πρόταση κύκλωσε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα την ομάδα στη διάρκεια της συνάντησης.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1. Τα παιδιά της ομάδας ενδιαφέρονται και νοιάζονται το ένα για το άλλο.					
2. Τα παιδιά της ομάδας προσπάθησαν να καταλάβουν τους λόγους που συμπεριφέρονται όπως συμπεριφέρονται.					
3. Τα παιδιά απέφυγαν να μιλήσουν για σημαντικά θέματα (δηλαδή για πράγματα που τα απασχολούν).					
4. Τα παιδιά ένιωθαν πως αυτό που συμβαίνει στην ομάδα είναι σημαντικό και πως όλοι συμμετέχουν.					
5. Τα παιδιά εξαρτιόνταν από την υπεύθυνο για να τους πει τι θα κάνουν.					
6. Υπήρχε ένταση και θυμός ανάμεσα στα παιδιά της ομάδας.					
7. Τα παιδιά ένιωθαν απομακρυσμένα (απομονωμένα) το ένα από το άλλο.					
8. Τα παιδιά έλεγαν ή έκαναν πράγματα με σκοπό να προκαλέσουν την αντίδραση των άλλων (θετική ή αρνητική αντίδραση).					
9. Τα παιδιά έκαναν πράγματα στην ομάδα απλά για να αρέσουν στα άλλα μέλη.					
10. Τα παιδιά δεν εμπιστεύονταν το ένα το άλλο.					
11. Τα παιδιά αποκάλυψαν προσωπικές πληροφορίες ή συναισθήματα.					
12. Τα παιδιά έδειχναν να έχουν άγχος.					

Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης και

Ερωματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων

Διάβασε καλά τις παρακάτω προτάσεις και σκέψου πόσο συμφωνείς με αυτές.
Κύκλωσε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σου ή συμπλήρωσε το κενό:

	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	
1. Αισθάνθηκα πως με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται <u>τα άλλα παιδιά</u> της ομάδας.	1	2	3	4	
2. Αισθάνθηκα πως με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται οι <u>υπεύθυνοι</u> της ομάδας.	1	2	3	4	
3. Μιλήσαμε και κάναμε πράγματα που <u>με ενδιαφέρουν</u> .	1	2	3	4	
4. Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα η κυρία ... <u>μου ταιριάζει</u> .	1	2	3	4	
Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα η κυρία ... <u>μου ταιριάζει</u>	1	2	3	4	
5. Οι δραστηριότητες που κάναμε <u>σήμερα μου άρεσαν</u> .	1	2	3	4	
6. <u>Γενικά</u> , η σημερινή συνάντηση ήταν καλή για μένα.	1	2	3	4	
7. Από τα γεγονότα που συνέβησαν κατά της διάρκειας της σημερινής συνάντησης, ποιο θεωρείς ως το σημαντικότερο για σένα προσωπικά; Περιγράψε το γεγονός: τι ακριβώς συνέβη, ποια τα μέλη της ομάδας που εμπλέκονταν και ποιες οι αντιδράσεις τους. Γιατί ήταν σημαντικό για σένα; Τι έμαθες από το συμβάν αυτό;	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				
8. Πόσο σημαντικό ήταν το γεγονός αυτό για σένα;	Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Αρκετά 4	Πολύ 5

Ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett-Lennard

Διαβάστε την κάθε πρόταση προσεκτικά και σκεφτείτε τη σχέση που έχετε με την κυρία Κατά πόσο ισχύει για εσάς αυτό που λέει η πρόταση; Κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.

		Όχι (!), δεν ισχύει καθόλου	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)	Μάλλον ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)	Ναι, ισχύει αρκετά	Ναι (!), ισχύει απόλυτα
1	Η κυρία ... με σέβεται έτσι ακριβώς όπως είμαι.	1	2	3	4	5	6
2	Η κυρία ... συνήθως διαισθάνεται ή καταλαβαίνει τι αισθάνομαι.	1	2	3	4	5	6
3	Το ενδιαφέρον της κυρίας .. για μένα εξαρτάται από τα πράγματα που λέω ή κάνω.	1	2	3	4	5	6
4	Αισθάνομαι ότι η κυρία ... υποδύεται ένα ρόλο ή «φορά μια μάσκα» μαζί μου (δε μου δείχνει ποια πραγματικά είναι).	1	2	3	4	5	6
5	Η κυρία .. με συμπαθεί πραγματικά.	1	2	3	4	5	6
6	Η κυρία ... μπορεί να καταλάβει αυτά που λέω, αλλά δεν μπορεί να δει πώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6
7	Το κατά πόσο αισθάνομαι ευτυχισμένος/η ή δυστυχισμένος/η με τον εαυτό μου δεν έχει καμιά ουσιαστική διαφορά στον τρόπο που η κυρία ... αισθάνεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
8	Η κυρία ... δεν αποφεύγει να μιλήσει ή να εκφράσει πράγματα που είναι σημαντικά για τη σχέση μας.	1	2	3	4	5	6
9	Η κυρία ... είναι αδιάφορη απέναντί μου.	1	2	3	4	5	6
10	Η κυρία ... σχεδόν πάντα γνωρίζει τι εννοώ.	1	2	3	4	5	6
11	Η κυρία ... έχει καλύτερη γνώμη για μένα μερικές φορές από ότι έχει άλλες φορές, ανάλογα με τη συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5	6
12	Αισθάνομαι ότι η κυρία ... είναι αληθινή και αυθεντική μαζί μου (δηλαδή είναι ο εαυτός της και δεν υποκρίνεται).	1	2	3	4	5	6
13	Αισθάνομαι ότι η κυρία ... με εκτιμά.	1	2	3	4	5	6

		Όχι (!), δεν ισχύει καθόλου	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)	Μάλλον ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)	Ναι, ισχύει αρκετά	Ναι (!), ισχύει απόλυτα
14	Οι απόψεις της κυρίας ... για αυτά που λέω ή κάνω την εμποδίζουν από το να με καταλάβει.	1	2	3	4	5	6
15	Ανεξάρτητα από το αν η κυρία ... με συμπαθεί ή με αντιπαθεί, εγώ δεν αλλάζω αυτά που της λέω για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6
16	Η κυρία ... δεν εκφράζει τις πραγματικές της εντυπώσεις και τα πραγματικά της συναισθήματα για μένα.	1	2	3	4	5	6
17	Η κυρία ... με θεωρεί αρκετά βαρετό και αδιάφορο άτομο.	1	2	3	4	5	6
18	Η κυρία ... καταλαβαίνει τι εννοώ, ακόμα και όταν δυσκολεύομαι να το πω.	1	2	3	4	5	6
19	Η κυρία ... θέλει να γίνω ένας συγκεκριμένος τύπος προσώπου (δηλαδή να μιλώ ή να συμπεριφέρομαι με συγκεκριμένο τρόπο).	1	2	3	4	5	6
20	Η κυρία ... θέλει να εκφράσει οτιδήποτε έχει στο μυαλό της για μένα, συμπεριλαμβανομένων και των αισθημάτων που έχει για τον εαυτό της ή για μένα.	1	2	3	4	5	6
21	Η κυρία ... νοιάζεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
22	Η κυρία ... δε δίνει σημασία σε μερικά πράγματα που σκέφτομαι ή αισθάνομαι.	1	2	3	4	5	6
23	Στην κυρία ... αρέσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές μου και υπάρχουν άλλα πράγματα που δεν την αρέσουν.	1	2	3	4	5	6
24	Η κυρία ... είναι ανοιχτή στη σχέση μας (δηλαδή είναι πάντα πρόθυμη να με ακούσει).	1	2	3	4	5	6
25	Η κυρία ... δεν εγκρίνει όσα λέω ή κάνω.	1	2	3	4	5	6
26	Η κυρία ... συνήθως καταλαβαίνει όλα όσα εννοώ	1	2	3	4	5	6
27	Άσχετα από το πόσο οι ιδέες και τα συναισθήματα που εκφράζω είναι «καλά» ή «κακά», η κυρία ... δεν αισθάνεται διαφορετικά απέναντί μου.	1	2	3	4	5	6
28	Μερικές φορές η κυρία ... δεν είναι καθόλου άνετη, αλλά προσποιούμαστε και οι δύο ότι το αγνοούμε.	1	2	3	4	5	6
29	Η κυρία ... είναι φιλική και ζεστή μαζί μου.	1	2	3	4	5	6
30	Η κυρία ... δε με καταλαβαίνει.	1	2	3	4	5	6

		Όχι (!), δεν ισχύει καθόλου	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)	Μάλλον ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)	Ναι, ισχύει αρκετά	Ναι (!), ισχύει απόλυτα
31	Η κυρία ... με εγκρίνει με κάποιους τρόπους ή μερικές φορές και με κάποιους άλλους τρόπους ή άλλες φορές απλά δε με εγκρίνει.	1	2	3	4	5	6
32	Μου φαίνεται ότι η κυρία ... δεν κρύβει τίποτε από αυτά που αισθάνεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
33	Η κυρία ... με υποτιμά (θεωρεί πως δεν αξίζω την προσοχή της).	1	2	3	4	5	6
34	Η κυρία ... αναγνωρίζει με ακρίβεια το πώς με κάνουν να αισθάνομαι όσα ζω.	1	2	3	4	5	6
35	Μερικές φορές νιώθω πως αξίζω περισσότερο στα μάτια της κυρίας ... από ότι άλλες φορές.	1	2	3	4	5	6
36	Υπάρχουν φορές που αισθάνομαι ότι ο τρόπος που μου φέρεται η κυρία ... είναι αρκετά διαφορετικός από τον τρόπο που πραγματικά αισθάνεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
37	Η κυρία ... νιώθει βαθιά τρυφερότητα για μένα.	1	2	3	4	5	6
38	Η αντίδραση της κυρίας ... σε μένα και προς όλους είναι πάντα η ίδια, με αποτέλεσμα να δυσκολεύομαι να την καταλάβω.	1	2	3	4	5	6
39	Πιστεύω πως οτιδήποτε λέω ή κάνω, δεν αλλάζει αυτά που η κυρία ... νιώθει για μένα.	1	2	3	4	5	6
40	Πιστεύω πως η κυρία ... έχει αισθήματα που δεν μου τα λέει, αλλά δυσκολεύουν τη σχέση μας (πχ δε με συμπαθεί).	1	2	3	4	5	6