



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Κατεύθυνση: Σχολική Συμβουλευτική

Στοιχεία Φοιτητή

Ονοματεπώνυμο: Ευδοξία Λιόντου
Α.Μ. 213

Μέλη τριμελούς επιτροπής

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

ΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



ΘΕΜΑ

«Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την διευκόλυνση της διαδικασίας μετάβασης μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο»

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

(Ν., 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2)

Στην οικογένεια μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	10
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

1.1	Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	19
1.2	Θεωρίες μετάβασης.....	21
1.3	Αντικειμενικές αλλαγές μετάβαση.....	26
1.4	Οι ανησυχίες των μαθητών κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.....	27
1.5	Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ανησυχία».....	27
1.6	Παράγοντες που δημιουργούν τις ανησυχίες από τη σκοπιά του μαθητή.....	28
1.7	Παράγοντες που δημιουργούν τις ανησυχίες από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού.....	32
1.8	Αναγκαιότητα υλοποίησης Ψυχοεκπαιδευτικών Παρεμβάσεων και παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών.....	32
	Σύνοψη – Συμπεράσματα.....	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΟΜΑΔΕΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1	Ορισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	36
2.2	Χαρακτηριστικά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	37
2.3	Οι κατηγορίες των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	39
2.4	Σύγκριση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με τις συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές ομάδες.....	43

2.5	Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά και οι τύποι στους οποίους διακρίνονται.....	45
2.6	Τα πλεονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και εφήβους.....	48
2.7	Περιορισμοί των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	49
2.8	Η αποτελεσματικότητα της ψυχοεκπαίδευσης στο σχολείο.....	51
	Σύνοψη – Συμπεράσματα.....	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΟΜΑΔΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ

3.1	Ορισμός των ομαδικών διαδικασιών.....	55
3.2	Στάδια ανάπτυξης των ομάδων.....	56
3.2.1	Στάδιο πρώτο: έναρξη της ομάδας ή αρχικό στάδιο.....	56
3.2.2	Στάδιο δεύτερο: σύγκρουση ή αμφισβήτηση ή στάδιο μετάβασης.....	58
3.2.3	Στάδιο τρίτο: εργασία και συνοχή ή στάδιο εργασίας.....	59
3.2.4	Στάδιο τέταρτο: τερματισμός της ομάδας ή τελικό στάδιο.....	60
3.3	Οι θεραπευτικοί παράγοντες.....	62
3.3α	Ταξινόμια Yalom.....	62
3.3β	Ταξινόμια των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen.....	69
3.4	Η σχέση των θεραπευτικών παραγόντων με τα στάδια ανάπτυξης ομάδας.....	72
3.5	Η σημασία των θεραπευτικών παραγόντων.....	72
	Σύνοψη – Συμπεράσματα.....	73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

4.1	Τα βήματα σχεδιασμού της δομής ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.....	76
4.2	Τα βήματα σχεδιασμού μιας συνάντησης.....	79
4.3	Τα μέρη της δομής κάθε συνάντησης του προγράμματος.....	81
4.4	Χρησιμοποιούμενες ομαδικές μέθοδοι.....	82
4.5	Οι ικανότητες του συντονιστή της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	83
4.6	Τα χαρακτηριστικά του συντονιστή της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	90
4.7	Το μοντέλο της συνδιευκόλυνσης.....	91
4.8	Η αξιολόγηση της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	92

Σύνοψη – Συμπεράσματα.....	93
----------------------------	----

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.....	97
---------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1.1 Σκοπός παρέμβασης.....	98
1.2 Γενικοί στόχοι παρέμβασης.....	98
1.3 Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης.....	98
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

2.1 Επιλογή μαθητών.....	101
2.2 Δείγμα.....	101
2.3 Εργαλεία μέτρησης	
2.3.1 Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Critical Incidents Questionnaire – Kivlighan & Goldfine, 1991).....	102
2.3.2 Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Session Rating Scale, v3 – Duncan et al., 2003).....	103
2.4 Αξιοπιστία.....	105
2.5 Συγκατάθεση γονέων.....	106
2.6 Διαδικασία.....	106

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΘΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

3.1 Πρώτη συνάντηση: Εισαγωγή: Γνωριμία και κανόνες.....	109
--	-----

3.2 Δεύτερη συνάντηση: Η ακαδημαϊκή μετάβαση.....	112
3.3 Τρίτη συνάντηση: Η κοινωνική μετάβαση.....	116
3.4 Τέταρτη συνάντηση: Λύνοντας τα καθημερινά προβλήματα στο σχολείο.....	119
3.5 Πέμπτη συνάντηση: Σύνοψη και τερματισμός.....	122

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Αποτελέσματα για τους θεραπευτικούς παράγοντες.....	124
4.1.1 Μετάδοση πληροφοριών/καθοδήγηση.....	126
4.1.2 Κάθαρση.....	128
4.1.3 Καθολικότητα.....	130
4.1.4 Ενστάλαξη ελπίδας.....	131
4.1.5 Αλτρουισμός.....	133
4.1.6 Αποδοχή.....	133
4.1.7 Μάθηση δια αντιπροσώπου.....	135
4.1.8 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις.....	136
4.1.9 Αυτοαποκάλυψη.....	138
4.1.10 Αυτοκατανόηση.....	138
4.2 Αποτελέσματα για τις επιπλέον κατηγορίες των κρίσιμων συμβάντων.....	140
4.3 Αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων για τις ιεραρχίες των θεραπευτικών παραγόντων.....	145
4.3.1 Γνωστικοί θεραπευτικοί παράγοντες.....	147
4.3.2 Συμπεριφοριστικοί θεραπευτικοί παράγοντες.....	148
4.3.3 Συναισθηματικοί θεραπευτικοί παράγοντες.....	149
4.3.4 Διαφορές των ιεραρχιών κατά την πρώτη συνάντηση.....	150
4.3.5 Διαφορές των ιεραρχιών κατά τη δεύτερη συνάντηση.....	150
4.3.6 Διαφορές των ιεραρχιών κατά την τρίτη συνάντηση.....	151
4.3.7 Διαφορές των ιεραρχιών κατά την τέταρτη συνάντηση.....	151
4.3.8 Διαφορές των ιεραρχιών κατά την πέμπτη συνάντηση.....	151

4.4	Αποτελέσματα για τη Θεραπευτική συμμαχία.....	152
4.4.1	Μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας σε σχέση με το φύλο και το τμήμα.....	153

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1	Συζήτηση για τους θεραπευτικούς παράγοντες.....	155
5.1.1	Μετάδοση πληροφοριών/καθοδήγηση.....	155
5.1.2	Κάθαρση.....	156
5.1.3	Καθολικότητα.....	158
5.1.4	Ενστάλαξη ελπίδας.....	158
5.1.5	Αλτρουισμός.....	159
5.1.6	Αποδοχή.....	160
5.1.7	Μάθηση δια αντιπροσώπου.....	161
5.1.8	Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις.....	161
5.1.9	Αυτοαποκάλυψη.....	162
5.1.10	Αυτοκατανόηση.....	163
5.2	Συζήτηση για τις επιπλέον κατηγορίες των κρίσιμων συμβάντων.....	163
5.3	Συζήτηση των στατιστικών αναλύσεων για τις ιεραρχίες των θεραπευτικών παραγόντων.....	164
5.4	Συζήτηση για τη Θεραπευτική συμμαχία.....	166
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ		
	ΕΡΕΥΝΕΣ.....	167
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	168
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	170
ΠΑΡΑΘΕΜΑ		
1)	Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης και Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων.....	181
2)	Υλικό του προγράμματος.....	183
3)	Συγκατάθεση γονέων.....	187

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1	Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες	44
ΠΙΝΑΚΑΣ 2	Οι θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd & Themen	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 3	Οι ικανότητες του συντονιστή	84
ΠΙΝΑΚΑΣ 4	Η κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης που χορηγήθηκε στα μέλη των ομάδων	104
ΠΙΝΑΚΑΣ 5	Η αξιοπιστία της κλίμακας για τη θεραπευτική συμμαχία	105
ΠΙΝΑΚΑΣ 6	Συνοπτική παρουσίαση των συναντήσεων	107
ΠΙΝΑΚΑΣ 7	Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο των συναντήσεων	125
ΠΙΝΑΚΑΣ 8	Οι απόλυτες συχνότητες των κρίσιμων συμβάντων ανά συνάντηση	126
ΠΙΝΑΚΑΣ 9	Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της καθοδήγησης	128
ΠΙΝΑΚΑΣ 10	Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της κάθαρσης	129
ΠΙΝΑΚΑΣ 11	Παράδειγμα απάντησης που αναφέρεται στον παράγοντα καθολικότητα	131
ΠΙΝΑΚΑΣ 12	Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας	132
ΠΙΝΑΚΑΣ 13	Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αποδοχής	134
ΠΙΝΑΚΑΣ 14	Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης δια αντιπροσώπου	136
ΠΙΝΑΚΑΣ 15	Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις	137
ΠΙΝΑΚΑΣ 16	Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αυτοκατανόησης	139
ΠΙΝΑΚΑΣ 17	Συχνότητες εμφάνισης των κρίσιμων συμβάντων σε σχέση με το φύλο στο σύνολο των συναντήσεων	140
ΠΙΝΑΚΑΣ 18	Παραδείγματα απαντήσεων κρίσιμων συμβάντων που δε	140

	ταξινομήθηκαν	
ΠΙΝΑΚΑΣ 19	Οι λειτουργικοί ορισμοί των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν σε θεραπευτικούς παράγοντες	141
ΠΙΝΑΚΑΣ 20	Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν ως θεραπευτικοί παράγοντες στο σύνολο των συναντήσεων	141
ΠΙΝΑΚΑΣ 21	Παραδείγματα των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν ως θεραπευτικοί παράγοντες	142
ΠΙΝΑΚΑΣ 22	Μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος	153

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1	Οικοσυστημικό πλαίσιο της μετάβασης- Συσσωρευτικές αλλαγές	25
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2	Κλιμάκωση και αποκλιμάκωση της έντασης των δραστηριοτήτων σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα των 8 συναντήσεων	78
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3	Ποσοστά των θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο των συναντήσεων	124
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4	Καθοδήγηση	127
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5	Κάθαρση	129
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6	Καθολικότητα	130
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7	Ενστάλαξη ελπίδας	132
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8	Αποδοχή	134
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9	Μάθηση δια αντιπροσώπου	136
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10	Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις	137
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11	Αυτοκατανόηση	139
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12	Ποσοστά κρίσιμων συμβάντων στο πρόγραμμα	143
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13	Ποσοστά εμφάνισης των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων στη διάρκεια της παρέμβασης	144

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14	Ποσοστά εμφάνισης των υπερκείμενων κατηγοριών των θεραπευτικών παραγόντων ανά συνάντηση διεξαγωγής του προγράμματος	145
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15	Ποσοστά εμφάνισης των υπερκείμενων κατηγοριών των θεραπευτικών παραγόντων στο πρόγραμμα	146
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16	Γνωστικοί παράγοντες	147
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17	Συμπεριφοριστικοί παράγοντες	148
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 18	Συναισθηματικοί παράγοντες	149
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19	Διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος	152
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20	Μέσοι όροι της θεραπευτικής συμμαχίας σε κάθε συνάντηση του προγράμματος ανά φύλο	154

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΣΧΗΜΑ 1	Τα βήματα σχεδιασμού της δομής ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος	76
ΣΧΗΜΑ 2	Τα βήματα σχεδιασμού της δομής μιας συνάντησης	80
ΣΧΗΜΑ 3	Σχεδιασμός προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας	82

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, δέχτηκα συμπαράσταση και στήριξη από πολλές πλευρές. Αισθάνομαι την ειλικρινή ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με βοήθησαν για την ολοκλήρωση της εργασίας μου, ο καθένας με το δικό του τρόπο.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κο Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος υπήρξε πολύτιμος καθοδηγητής μου και συνεργάτης καθόλη τη διάρκεια ολοκλήρωσης της έρευνας. Οι συμβουλές, οι προτροπές και οι επισημάνσεις του στάθηκαν ουσιαστικές για την πρόληψη πιθανών παρουσιαζόμενων δυσχερειών και την ομαλή διεξαγωγή της ερευνητικής προσπάθειας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Πλουσία Μισαηλίδη, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συμβολή της στην παρούσα έρευνα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους γονείς των μαθητών για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στην υλοποίηση του προγράμματος, χωρίς τη δική τους συγκατάθεση, η πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης θα ήταν αδύνατη. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τους μαθητές του δημοτικού σχολείου Ιωαννίνων που με ενθουσιασμό και θετική διάθεση θέλησαν να συμμετέχουν στις διαδικασίες του προγράμματος. Φυσικά, θα ήταν παράληψη μου αν ξεχνούσα να ευχαριστήσω την διευθύντρια του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων, οι οποίοι με μεγάλη προθυμία «μας αγκάλιασαν», εμένα και την συνεργάτιδά μου στην υλοποίηση του προγράμματος, μας δέχτηκαν με ενθουσιασμό στο σχολείο τους, άκουσαν με προσοχή τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος και τους στόχους του και ομόφωνα αποφάσισαν την υλοποίησή του στο σχολείο τους, προσφέροντάς μας και αρκετό βαθμό ευελιξίας, όσον αφορά τις διδακτικές ώρες υλοποίησής του.

Θερμά οφείλω να ευχαριστήσω τη Βασιλική Χ. Μπαούρδα, Υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στις Επιστήμες της Αγωγής, η οποία με τις πολύτιμες συμβουλές της, με την καθοδήγησή της, με τις γνώσεις της στον τρόπο εφαρμογής, επεξεργασίας και εξαγωγής συμπερασμάτων ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων και την επίλυση των αποριών μου, καθώς για μένα η υλοποίηση, εξαγωγή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία, αποτέλεσε σημαντικός

αρωγός και συνοδοιπόρος μου σε όλη τη διάρκεια ολοκλήρωσης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης, την συμφοιτήτρια και φίλη Βλαχιώτη Αντιγόνη, για τη συνεργασία μαζί της, την αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων και στήριξη καθόλη τη διάρκεια της προσπάθειά μας.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους γονείς και τα αδέρφια μου για την ηθική τους στήριξη σε κάθε βήμα μου και την εμπιστοσύνη τους στις επιλογές μου. Δίνοντας πάντα την αίσθηση ότι θα τα καταφέρω, όσο δύσκολο δρόμο και να ακολουθήσω και όσα εμπόδια και αν έχει αυτός, αρκεί να έχω υπομονή, γνησιότητα και να εργάζομαι με ευσυνειδησία και υπευθυνότητα.

Ιωάννινα, Δευτέρα 20 Απριλίου 2015

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Ευδοξία Λιόντου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην παραδοχή ότι η μεταβατική περίοδος από το δημοτικό στο γυμνάσιο συνοδεύεται από αισθήματα άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Κάθε μεταβατική περίοδος συνοδεύεται από δυσκολίες, καθώς το άτομο έρχεται σε επαφή με πρωτόγνωρες εμπειρίες. Ακριβώς αυτή η γνώση της μετάβασης προς κάτι άγνωστο και μη οικείο, δημιουργεί στο άτομο ανασφάλεια και φόβο, που πολλές φορές συνοδεύεται από έντονο άγχος και στρες. Η ανασφάλεια και ο φόβος αυτός εντείνεται, όταν τα αναπτυσσόμενα άτομα, στην παρούσα μετάβαση, οι μαθητές της έκτης δημοτικού, πέρα από τις βιολογικές αναπτυξιακές μεταβολές με τις οποίες έρχονται σε επαφή λόγω της εισόδου τους στην εφηβεία, καλούνται να αντιμετωπίσουν και τις περισσότερες φορές, διαστρεβλωμένες πληροφορίες για τη ζωή στο γυμνάσιο. Το ερώτημα λοιπόν του κάθε λογικά σκεπτόμενου ανθρώπου, που αβίαστα προκύπτει είναι «Πόση ‘πίεση’ μπορεί να αντέξει ένα υπό διαμόρφωση άτομο;».

Υπό το πρίσμα αυτού του προβληματισμού κρίθηκε αναγκαίο η υλοποίηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πρόληψης με βασικό σκοπό την παροχή πληροφοριών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στους μαθητές δημοτικού προκειμένου να προετοιμαστούν για τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο. Γενικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η ενημέρωση των μελών για τις ακαδημαϊκές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γυμνάσιο, εμποδίζοντας έτσι την επίδραση από διαστρεβλωμένες πληροφορίες, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, η ενημέρωση των μελών για την κοινωνική μετάβαση που πραγματοποιείται στο γυμνάσιο, η εμπέδωση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στις οποίες εξασκούνται οι μαθητές στο πέραςμα των συναντήσεων και η ανάπτυξη τρόπων σκέψεων με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες δεξιότητες στη ζωή τους.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας και αποτελείται από τέσσερα θεματικά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «μετάβαση». Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και έχουν διατυπωθεί συγκεκριμένες θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές έχουν ως στόχο να εξηγήσουν το λόγο για τον οποίο οι μαθητές μπορούν να επηρεαστούν αρνητικά από τη μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη.

Συγκεκριμένα έχουν διατυπωθεί η θεωρία της ασυνέχειας (Discontinuity Theory), η θεωρία του άγχους (Stress Inoculation Theory), η θεωρία της αναπτυξιακής ετοιμότητας

(Developmental Readiness Theory), η συσσωρευτική θεωρία (Cumulation Theory), η θεωρία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης στη σχολική κοινότητα (Top Dog Versus Bottom Dog Theory) και η οικοσυστημική θεωρία. Η γνώση των θεωριών μπορεί να βοηθήσει στην εύρεση τρόπων παρέμβασης, βάσει των οποίων οι μαθητές θα μπορέσουν να διαχειριστούν τους παράγοντες που τους προκαλούν ανησυχίες κατά τη μετάβασή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζεται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ανησυχία και οι παράγοντες που τις δημιουργούν κατά τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο σύμφωνα με σχετικές έρευνες. Τέλος, παρουσιάζονται οι αλλαγές με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο μαθητής κατά την μετάβασή του από το δημοτικό στο γυμνάσιο, αρχικά παρουσιάζονται οι αλλαγές σε επίπεδο σχολείου και στη συνέχεια σε ατομικό επίπεδο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Παρουσιάζεται ο εννοιολογικός τους προσδιορισμός, τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής τους στα σχολεία έναντι ομάδων συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας εκτός σχολείου, η κατηγοριοποίηση τους σε σχέση με τους στόχους (ανάπτυξη δεξιοτήτων, προώθηση αυτογνωσίας και ενημέρωση-εκπαίδευση των μελών), τη σύνθεσή τους (ανοιχτές έναντι κλειστές, αναπτυξιακές έναντι θεραπευτικές, προσωπικές έναντι γενικές, δομημένες και μη δομημένες) και ανάλογα με τους σκοπούς που εξυπηρετούν διακρίνονται επίσης, σε ξεχωριστές κατηγορίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένας βαθμός αλληλοεπικάλυψης μεταξύ τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι μαθησιακές/εκπαιδευτικές ομάδες (Educational/learning groups), ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups), ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας (Team building and training), ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους ζωής (Life-transitions groups), ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης (psychoeducational group therapy and support groups) καθώς και ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (Personal development groups).

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι διαφορές μεταξύ ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και ομάδων συμβουλευτικής/ ψυχοθεραπείας. Τέλος, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν μια αναπτυσσόμενη μέθοδο αξιοποίησης του ομαδικού πλαισίου για την οργάνωση και διεξαγωγή μια σειράς βιωματικών και διδακτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, με σκοπό την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης και την ατομική μάθηση καθώς και την πρόληψη εμφάνισης ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς στα μέλη. Από τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές

ομάδες είναι αποτελεσματικές, όταν χρησιμοποιούνται ως προληπτικό μέσο, ενώ έχουν περιορισμένη ισχύ, όταν χρησιμοποιούνται για να καταστείλουν ή να τροποποιήσουν ήδη ανεπτυγμένες δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές στα μέλη.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των βασικών στοιχείων της ομαδικής θεραπείας. Αυτό γιατί η ψυχοεκπαίδευση είναι μια ομαδική διαδικασία. Συνεπώς, για να κατανοηθεί η σημασία της, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ομαδική διαδικασία». Με τον όρο αυτό σύμφωνα με την Brown (2003), εννοούμε 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 καθώς και τις ισχυρότερες επιθυμίες και φόβους της». Περιγράφει δηλαδή, το τι συμβαίνει συνολικά μέσα στην ομάδα και το πώς το κάθε μέλος επηρεάζεται συνειδητά ή ασυνείδητα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας και τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Το στάδιο έναρξης της ομάδας ή αρχικό, το στάδιο μετάβασης ή σύγκρουσης και αμφισβήτησης, το στάδιο εργασίας ή συνοχής και σύνθεσης και το στάδιο του τερματισμού της ομάδας ή τελικό στάδιο. Είναι πολύ σημαντικό οι συντονιστές να γνωρίζουν τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων και τις βασικές διεργασίες αυτών, ώστε να σχεδιάζουν τις παρεμβάσεις τους και να προλαμβάνουν την εμφάνιση πιθανών προβλημάτων.

Η κάθε ομάδα περιλαμβάνει έμφυτους θεραπευτικούς παράγοντες. Οι θεραπευτικοί παράγοντες χαρακτηρίζονται ως μηχανισμοί αλλαγής στην ομαδική θεραπεία, οι οποίοι εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα βοηθάει τα μέλη της. Ειδικότερα, η Nitza (2011), ως θεραπευτικούς παράγοντες ορίζει εκείνα τα στοιχεία της θεραπείας που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της ομάδας, τα οποία συντελούν στην καλυτέρευση της κατάστασης του ασθενούς και αποτελούν λειτουργία των δράσεων του ασθενούς, των μελών της ομάδας και του θεραπευτή της ομάδας.

Οι Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen (1979), πρότειναν ένα θεωρητικό πλαίσιο δέκα θεραπευτικών παραγόντων στηριζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο του Yalom (2006). Στην κατηγοριοποίηση αυτή ο παράγοντας της ταύτισης αντικαθίσταται από τη μάθηση δια αντιπροσώπου, αφαιρούνται οι κατηγορίες των υπαρξιακών παραγόντων και της διορθωτικής ανασύστασης της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας και γίνεται προσθήκη μια νέας κατηγορίας της αυτοαποκάλυψης. Οι δέκα λοιπόν, θεραπευτικοί παράγοντες είναι οι εξής: μετάδοση πληροφοριών/καθοδήγηση, κάθαρση, καθολικότητα, ενστάλαξη ελπίδας, αλτρουισμός, αποδοχή, μάθηση δια αντιπροσώπου, μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις,

αυτοαποκάλυψη και αυτοκατανόηση. Με βάση αυτή την κατηγοριοποίηση εξετάστηκε και η εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων στην παρούσα ομάδα ψυχοεκπαίδευσης.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου παρουσιάζεται ο τρόπος σχεδιασμού ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων και τα βήματα που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν για την επιτυχή έκβασή του και την αποφυγή πιθανών παρουσιαζόμενων προβλημάτων. Ο συντονιστής εφόσον έχει λάβει υπόψη του και έχει διευθετήσει τα πρακτικά ζητήματα για την υλοποίηση του προγράμματος, όπως είναι για παράδειγμα η συγκατάθεση των γονέων, θα πρέπει να είναι έτοιμος να προχωρήσει στον σχεδιασμό της δομής του προγράμματος. Για το σχεδιασμό αυτό πρέπει να ακολουθηθούν κάποια βήματα. Τα βήματα αυτά είναι η εκτίμηση των αναγκών των υποψηφίων μελών της ομάδας, καταγραφή υποθέσεων σχετικά με τα ζητήματα και τις ανάγκες των μελών αυτών, αναγνώριση στόχων με βάση τις υποθέσεις, διαμόρφωση των θεματικών ενοτήτων της κάθε συνάντησης για την υλοποίηση των στόχων και οργάνωση των ενοτήτων με βάση τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας.

Στη συνέχεια ο συντονιστής θα πρέπει να σχεδιάσει τα βήματα μιας συνάντησης. Ο καθορισμός των βημάτων κάνει πιο εύκολη και αποτελεσματική τη δουλειά του. Η κάθε συνάντηση θα πρέπει να αφορά μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα και συνεπώς και σε ένα συγκεκριμένο στόχο του προγράμματος. Με βάση το στόχο αυτό γίνεται και η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και δραστηριοτήτων. Η επιλογή αυτή, θα βασιστεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που είναι σχετική με τους στόχους της συνάντησης. Τέλος, θα πρέπει να πραγματοποιήσει το σχεδιασμό ολόκληρης της δομής της συνάντησης.

Η μορφή που παίρνει συνήθως η δομή της συνάντησης αποτελείται από τέσσερα μέρη: το άνοιγμα (opening), το κύριο μέρος (working), τη συζήτηση (processing) και το κλείσιμο (closing). Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται λεπτομερώς οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας συντονιστής ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος καθώς επίσης, παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συνδιευκόλυνσης. Της ύπαρξης δηλαδή, δύο συντονιστών στην υλοποίηση ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων και τέλος παρουσιάζεται ο τρόπος αξιολόγησης αυτών.

Όσον αφορά το δεύτερο μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας, το ερευνητικό δηλαδή μέλος, αυτό αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αρχικά παρουσιάζεται η ύπαρξη δύο μεθοδολογιών εξέτασης των ομαδικών παρεμβάσεων: η έρευνα διαδικασίας και η έρευνα αποτελέσματος. Η έρευνα διαδικασίας μελετά όλες τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ενώ η έρευνα αποτελέσματος εξετάζει την αποτελεσματικότητα της (Brown, 2011, σ. 36-37. DeLucia-Waack, 2006, σ. 185).

Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιείται έρευνα διαδικασίας και έμφαση δίνεται στην μελέτη της θεραπευτικής συμμαχίας και των θεραπευτικών παραγόντων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης για την αξιολόγηση της αλλαγής.

Στη συνέχεια διευκρινίστηκε τι εννοούμε με τον όρο θεραπευτική συμμαχία. Είναι η συνεργασία ανάμεσα στον συντονιστή και το κάθε μέλος της ομάδας και η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη (Shechman & Katz, 2007). Ο Glatzer (1978, Όπ. αναφ. στο Gillaspay, Wright, Campbell, Stokes, & Adinoff, 2002) ορίζει τη θεραπευτική συμμαχία στις ομάδες ως την *«υγιή, ρεαλιστική συνεργασία ανάμεσα στον πελάτη και τον θεραπευτή και μεταξύ των πελατών»*.

Βασικός κορμός του κεφαλαίου ήταν η περιγραφή της παρέμβασης. Προς αυτή την κατεύθυνση αποσκοπούσε η παρουσίαση του σκοπού της παρέμβασης, των γενικών και ειδικότερων στόχων και των ερευνητικών της ερωτημάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της παρέμβασης. Ειδικότερα ο τρόπος επιλογής των μαθητών, το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Critical Incidents Questionnaire – Kivlighan & Goldfine, 1991) και η Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Session Rating Scale, v3 – Duncan, Miller, Sparks, Claud, Reynolds, Brown, & Johnson, 2003), καθώς και οι δείκτες αξιοπιστίας της παρούσας κλίμακας. Τέλος, παρουσιάστηκε η διαδικασία και η χορήγηση εντύπου συγκατάθεσης γονέων.

Στα επόμενα κεφάλαια του δεύτερου μέρους, του ερευνητικού δηλαδή μέρους, ακολουθεί η λεπτομερής παρουσίαση των πέντε συναντήσεων του προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα με τη βοήθεια πινάκων και διαγραμμάτων, καθώς και ο σχολιασμός και η συζήτηση αυτών, με την αναφορά σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο. Τέλος, παρουσιάστηκαν οι περιορισμοί της έρευνας, προτάσεις για μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα και τελικά συμπεράσματα.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Η έννοια μετάβαση (transition) έχει χρησιμοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Worsley, 1986). Γενικότερα, η μετάβαση χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνη τη χρονική περίοδο ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων ή περιβαλλόντων (Akos, 2002. Galton, Morrison, & Pell, 2000). Ο κάθε μελετητής έχει διατυπώσει και το δικό του ορισμό. Χαρακτηριστική είναι η άποψη των O' Dell και Eisenbenberg (1989), οι οποίοι αναφέρουν πως μετάβαση είναι «το πέρασμα από ένα τύπο, επίπεδο, κατάσταση, θέση ή δραστηριότητα σε μία άλλη» (σ. 286). Ο Μπρούζος και Κοσσυβάκη (2001) επισημαίνουν πως ο όρος «μετάβαση» αναφέρεται «στο πέρασμα από μια γνωστή κατάσταση σε μια νέα εν πολλοίς άγνωστη» (σ. 149). Ο όρος επίσης, χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνο το χρονικό στάδιο κατά το οποίο το παιδί κινείται από το σπίτι σε έναν Παιδικό Σταθμό, από τον Παιδικό Σταθμό στο Νηπιαγωγείο, από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, από το Γυμνάσιο στο Λύκειο κ.ο.κ (Lombardi, 1992).

Σε γενικότερο πλαίσιο οι μεταβάσεις συντελούνται σε πολλές εκφάνσεις της ζωής και αφορούν πολλούς τομείς της, τον προσωπικό, επαγγελματικό και εκπαιδευτικό τομέα αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της (Akos, 2002. Galton, Morrison et al., 2000). Το χαρακτηριστικό των μεταβάσεων είναι οι απότομες αλλαγές που προξενούν στους τομείς της ζωής του ατόμου. Οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν δυσκολίες στο άτομο και να λειτουργήσουν επιβαρυντικά στην εξέλιξή του, από την άλλη όμως η αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών μπορεί να οδηγήσει σε ωρίμανση, πρόοδο και ανάπτυξη (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

Η σημασία της μετάβασης από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών και για την γενικότερη εξέλιξή τους έχει αναγνωριστεί διεθνώς και έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης και έρευνας (ενδεικτικά Helsper, Kramer, Brademann, & Ziems, 2007. Κακαβούλης, 1984. Μπενέκου, 2008. Neuman, 2002. Schumacher, 2004).

Τα παιδιά μεταβαίνουν από το ένα σχολικό επίπεδο στο άλλο περνώντας τρεις φάσεις, τη φάση της προσδοκίας, της αρχικής αντίδρασης και τη φάση της ενσωμάτωσης. Η φάση της προσδοκίας είναι η φάση λίγο πριν τη μετάβαση όταν οι μαθητές βρίσκονται στο μεταίχνιό της, η φάση της αρχικής αντίδρασης είναι εκείνο το χρονικό διάστημα όπου οι μαθητές βρίσκονται στις πρώτες εβδομάδες στο νέο σχολικό χώρο και διαρκεί μικρό χρονικό διάστημα μέχρι οι μαθητές να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του νέου σχολείου και τέλος, η φάση της ενσωμάτωσης είναι αυτή όπου οι μαθητές πλέον έχουν σχηματίσει μια τυποποιημένη αντίδραση για το νέο σχολείο στο οποίο μετέχουν ως ισότιμα μέλη και όχι ως νεοφερμένοι που νιώθουν ως ξένο σώμα. Η φάση αυτή σε γενικές γραμμές χαρακτηρίζεται από σταθεροποίηση (Ward, 2000).

Η μετάβαση των μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη προβάλλει νέες κάθε φορά προσαρμοστικές απαιτήσεις, προκλήσεις, ευκαιρίες και δύσκολα προβλήματα (Akos, 2004. Evangelou, Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj-Blatchford, 2008) που μπορεί να δημιουργήσουν κρίσιμες ψυχικές εντάσεις και συγκρούσεις στις σχέσεις του μαθητή με το σχολείο (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011). Η δυσκολότερη καμπή στη μαθητική σταδιοδρομία είναι η πρώτη είσοδος του στο σχολείο (Πυργιωτάκης, 2009). Παρόμοιες δυσκολίες βιώνει κάθε φορά που εγγράφεται στην επόμενη σχολική βαθμίδα, ωστόσο τα συναισθήματα που βιώνει δεν είναι τόσο έντονα όπως αυτά της πρώτης εγγραφής. Πολλοί γονείς ανησυχούν κατά πόσο τα παιδιά τους θα καταφέρουν να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον χωρίς οδυνηρούς κλυδωνισμούς (Buchner & Koch, 2001).

Εάν η μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη πραγματοποιηθεί ομαλά, διαμορφώνονται ευνοϊκές προοπτικές για περαιτέρω εξέλιξη των μαθητών, σε αντίθετη περίπτωση υπάρχει κίνδυνος να οδηγηθούν σε αμφισβήτηση των ικανοτήτων τους και να εμφανίσουν χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση (Knorzer, Grass, & Schumacher, 2007, σ. 171). Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν αυτή την παραδοχή (ενδεικτικά Παπαϊωάννου, 2007. Sirsch, 2000).

Επίσης, έχει επισημανθεί ότι συνέπειες της μετάβασης μπορεί να είναι η μείωση της σχολικής επίδοσης, η δημιουργία δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, αγωνία, άγχος), η ψυχολογική επιβάρυνση και η δημιουργία μιας αρνητικής στάσης για τη μάθηση και το σχολείο γενικότερα (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011). Συνεπώς, επιδρά στη συναισθηματική, κοινωνική και μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011). Η πρώτη αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας που θα μπορούσε να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην μετέπειτα σχολική του πορεία είναι αυτή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Ψάλτης, 2001).

1.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και έχουν διατυπωθεί συγκεκριμένες θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές έχουν ως στόχο να εξηγήσουν το λόγο για τον οποίο οι μαθητές μπορούν να επηρεαστούν αρνητικά από τη μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη και στην παρούσα περίπτωση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και ποιες μπορεί να είναι εκείνες οι πιθανές περιπτώσεις που δημιουργούν προβλήματα κατά την προσαρμογή στο νέο αυτό στάδιο ζωής τους. Ειδικότερα οι Simmons, Blyty και Bush (1978) ανασκόπησαν γενικές θεωρίες που σχετίζονται με την μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι θεωρίες μετάβασης από την οπτική γωνία των μελετητών που έχουν ασχοληθεί ερευνητικά με το θέμα. Οι θεωρίες αυτές είναι οι ακόλουθες:

➤ Θεωρία της ασυνέχειας (Discontinuity Theory)

Κάθε αλλαγή θεωρείται ασυνεχής, όταν δεν είναι βαθμιαία αλλά ξαφνική και απότομη και όταν υπάρχουν μεγάλες αλλαγές στην πριν και μετά περίοδο (Simmons & Blyty, 1987). Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ασυνέχειας. Παρότι υπάρχουν αρκετά κοινά γνωρίσματα ανάμεσα στα δύο σχολεία, υπάρχει ασυνέχεια σε πολλά επίπεδα μεταξύ της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέτοιοι τομείς μπορεί να είναι ο τρόπος αξιολόγησης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η σχολική οργάνωση, οι μορφές διδασκαλίας κ.α. Ο Fenzel (1989) υποστηρίζει ότι οι μαθητές, θα είχαν λιγότερες δυσκολίες με τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εάν τα Δημοτικά σχολεία στην Πέμπτη και στην έκτη Δημοτικού άρχιζαν να προσεγγίζουν τόσο σε επίπεδο προσδοκιών, όσο και σε επίπεδο γνωστικό τις απαιτήσεις του Γυμνασίου. Είναι εύλογο λοιπόν, πως όσο μικρότερες είναι οι διαφορές ανάμεσα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου, τόσο μικρότερες είναι οι δυσκολίες της μετάβασης.

➤ Θεωρία του άγχους (Stress Inoculation Theory)

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η μετάβαση σε ένα διαφορετικό και απρόσωπο περιβάλλον μπορεί να προετοιμάσει καλύτερα τους μαθητές για την επόμενη μετάβαση σε ένα παρόμοιο περιβάλλον. Ο Simmons et al. (1987) πραγματοποίησαν έρευνα σε δύο ομάδες μαθητών οι οποίες επρόκειτο να μεταβούν στο Γυμνάσιο. Η μία πραγματοποίησε μετάβαση σε κτίριο που βρισκόταν μαζί με το Δημοτικό στο οποίο φοιτούσε, ενώ η δεύτερη ομάδα σε κτίριο ξεχωριστό από το Δημοτικό, πιο μεγάλο και απρόσωπο. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η ομάδα μαθητών που κατά τη μετάβασή της από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο πήγε σε ένα ξεχωριστό,

μεγαλύτερο και πιο απρόσωπο κτίριο από εκείνο του Δημοτικού, προετοιμάστηκε πολύ καλύτερα για τη μετάβασή του από το Γυμνάσιο στο Λύκειο σε σχέση με την πρώτη ομάδα. Οι ερευνητές στηρίζουν την άποψη αυτή στη 'θεωρία του άγχους'. Οι μαθητές που πραγματοποίησαν την μετάβαση τους σε ένα μη οικείο περιβάλλον, πολύ πιο διαφορετικό από το προηγούμενο, 'εμβολιάστηκαν' από ένα αρχικό άγχος μετάβασης που λειτούργησε βοηθητικά στις επόμενες μεταβάσεις (Meichenbaum, 1996).

➤ **Θεωρία αναπτυξιακής ετοιμότητας (Developmental Readiness Theory)**

Οι μαθητές που μεταβαίνουν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο βρίσκονται στην πρώτη εφηβεία. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από μεγάλες και γρήγορες αλλαγές στα φυσικά, γνωστικά και κοινωνικά γνωρίσματα των μαθητών. Αυτές οι αλλαγές ασκούν στα αναπτυσσόμενα άτομα μεγάλη πίεση. Σε αυτή την πίεση προστίθεται και το βάρος της αλλαγής εκπαιδευτικής βαθμίδας. Έχουν γίνει κατά καιρούς πλήθος συζητήσεων αναφορικά με τη σχολική ωριμότητα, το σύνολο δηλαδή των αναγκαίων γνωρισμάτων των παιδιών, για την ηλικία μετάβασής τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Ο όρος «σχολική ωριμότητα», αντικαθίσταται σήμερα από τον όρο «σχολική ετοιμότητα» (Καψάλης, 2000) και αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να αξιοποιεί τα στοιχεία της ωριμότητας για την αφομοίωση των παρουσιαζόμενων εμπειριών (Κακαβούλης, 1993). Η θεωρία της αναπτυξιακής ετοιμότητας αναφέρεται στην εξεταζόμενη χρονική στιγμή της μετάβασης. Η είσοδος των μαθητών στο Γυμνάσιο απαιτεί έναν βαθμό ωρίμανσης σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, απαραίτητης για την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος. Αρκετοί μελετητές, όπως ο Grockett και οι συνεργάτες του (1989), οι Simmons, Burgerson, Carlton-Ford και Blyth (1987), υποστηρίζουν ότι η μετάβαση στο Γυμνάσιο θα πρέπει να προηγείται χρονικά της Εφηβείας, χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «οι μαθητές πρέπει να συνηθίσουν σε μία αλλαγή εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, πριν έρθουν αντιμέτωποι με τις εφηβικές αλλαγές και με αλλαγές στο επίπεδο των προσδοκιών τους» (σ. 39).

Η διαφορετικότητα του νέου σχολικού περιβάλλοντος, σε συνδυασμό με τις αναπτυξιακές αλλαγές των μαθητών και την ανικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες, έχει επιπτώσεις στη προσαρμογή των προεφήβων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι δυνατόν να τους προκληθούν μεγάλες πιέσεις και ψυχοσωματικές ανησυχίες, τα προβλήματα μετάβασης δημιουργούνται, εξαιτίας του προβληματικού συνδυασμού μεταξύ των διανοητικών, προσωπικών, συναισθηματικών αναγκών των «πρώιμων εφήβων» και του σχολικού περιβάλλοντος του Γυμνασίου (Carnegie, 1989).

➤ **Συσσωρευτική Θεωρία (Cumulation Theory)**

Η αλλαγή σχολικής βαθμίδας από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συμπίπτει χρονικά όπως ήδη ειπωθεί με την Εφηβεία, ένα στάδιο ζωής που χαρακτηρίζεται από πολυάριθμες αλλαγές (φυσικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, σωματικές, γνωστικές), η χρονική αυτή σύγκλιση είναι δυνατόν να είναι καθοριστικής σημασίας για κάποιους μαθητές. Το πέρασμα από την Παιδική στην Εφηβική ηλικία σε συνδυασμό με την αλλαγή σχολικής βαθμίδας, δίνουν εμφάνιση ψυχολογικών αλλαγών στις οποίες δεν ανταποκρίνονται όλοι οι έφηβοι με τον ίδιο τρόπο (Simmons et al., 1987. Griedel, 2004).

Ο Hilliard (1992) αναφέρει τις αλλαγές που προκύπτουν σε συνδυασμό με την μετάβαση. Τέτοιου είδους αλλαγές είναι η αρχή νέων σχέσεων με τους γονείς, η αναθεώρηση της ισοτιμίας και της φιλίας των μαθητών μεταξύ τους, η αλλαγή των κοινωνικών και φιλικών σχέσεων, ο συνδυασμός μαθητών και σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, εκτός από τα μεταβατικά αγχωτικά γεγονότα διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερα αγχωγόνα γεγονότα (π.χ. ανεργία γονέων, αλλαγή σπιτιού, διαζύγιο κ.τ.λ.) (Brooks-Gunn, 1991), δημιουργώντας συσσωρευτικά προβλήματα στους μαθητές. Σύμφωνα με τον MacIver (1990), οι τόσες πολλές αλλαγές έχουν συνέπειες στην αυτοεκτίμηση, στα κίνητρα μάθησης και στην ψυχολογική προσαρμογή για πολλούς μαθητές.

Τα μοντέλα των ταυτόχρονων ή συσσωρευτικών αλλαγών δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα των μεταβάσεων από μία σύντομη χρονική περίοδο σε μία άλλη ή την ταυτόχρονη βίωση πολλαπλών γεγονότων (Griebel, 2004). Η έννοια του συγχρονισμού των μεταβάσεων υπογραμμίζει την αναγκαιότητα και την χρησιμότητα της αντιμετώπισης της αλλαγής πριν συμβεί η άλλη. Ο συγχρονισμός της σχολικής αλλαγής με άλλες ταυτόχρονες αλλαγές, επιδεινώνουν την προβληματική συμπεριφορά, τις δυσκολίες προσαρμογής, την ανάπτυξη της πίεσης μειώνοντας έτσι την ικανότητά τους να τις αντιμετωπίσουν (Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg, & Ebata, 1989. Griebel, 2004)

➤ **Θεωρία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης στη σχολική κοινότητα (Top Dog Versus Bottom Dog Theory)**

Η αλλαγή σχολικής βαθμίδας από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο, φέρνει τους πρώιμους Εφήβους με προβλήματα αναφορικά με τη θέση τους στη μαθητική σχολική κοινότητα. Πριν, στην έκτη Δημοτικού ήταν τα μεγαλύτερα μέλη της σχολικής κοινότητας 'τα αφεντικά', αυτά που έπαιρναν κατά κύριο λόγο τις αποφάσεις και αυτοί που είχαν την εξουσία. Πολλές φορές ειδικότερα στα μονοθέσια σχολεία ήταν αυτοί που δίδασκαν τους μικρότερους μαθητές, νιώθοντας έτσι ώριμοι και υπεύθυνοι (Μπρούζος, 2002). Τώρα μεταβαίνοντας στο Γυμνάσιο όλα αυτά τα προνόμια εξαφανίζονται και μάλιστα ξαφνικά. Έρχονται αντιμέτωποι με μία

δραματική αλλαγή της κοινωνικής τους θέσης στο μαθητικό περιβάλλον του σχολείου, γνωστό στη ξένη βιβλιογραφία ως Dogl Botton Dog φαινόμενο. Τους γίνεται κατανοητό πλέον και συνειδητοποιούν ότι παύουν να είναι κυρίαρχοι, η πιο ισχυρή ομάδα, είναι πλέον τώρα στο Γυμνάσιο η μικρότερη ηλικιακά ομάδα, περισσότερο αδύναμοι στην άσκηση εξουσίας, περισσότερο ανώνυμοι και απρόσωποι. Γίνονται οι 'υφιστάμενοι' των μεγαλύτερων ηλικιακά μαθητών του σχολείου. Από οι μεγαλύτεροι του Δημοτικού γίνονται οι μικρότεροι του Γυμνασίου. Η αλλαγή αυτή της κοινωνικής τους θέσης δεν είναι δυνατόν να αφήσουν ανεπηρέαστη την ψυχολογία τους. Είναι δυνατόν η αλλαγή αυτή της κοινωνικής τους θέσης να τους προκαλέσει αισθήματα φόβου και απομόνωσης, να επηρεάσει την προσαρμογή τους στη νέα σχολική κοινότητα και να έχει επιπτώσεις στην ισορροπημένη ανάπτυξή τους (Marquart, 2003).

➤ **Οικοσυστημική θεωρία**

Ο Bronfenbrenner (1981), εισηγητής αυτής της προσέγγισης υποστήριξε ότι η ανάπτυξη του ανθρώπου διαμορφώνεται μέσα στα μεταβαλλόμενα περιβαλλοντικά πλαίσια του και δεν είναι δυνατόν να εξεταστεί έξω από αυτά. Διακρίνει τέσσερα συστήματα ανάμεσα στα οποία αναπτύσσεται ένα πλέγμα σχέσεων το οποίο επιδρά στην ανάπτυξη του ατόμου. Τα συστήματα αυτά είναι τα εξής (Griebel, 2004):

α) το μικροσύστημα: το μικροσύστημα είναι ένα πλέγμα από καθημερινούς ρόλους, δραστηριότητες και διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνει το αναπτυσσόμενο άτομο μέσα σε περιβαλλοντικά πλαίσια με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως το σχολείο, η παρέα συνομηλίκων, η οικογένεια και με τα οποία έρχεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με άλλα άτομα οικεία προς αυτό.

β) το μεσοσύστημα: το μεσοσύστημα είναι το σύστημα που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο ή και περισσότερων περιβαλλόντων στις οποίες το αναπτυσσόμενο άτομο συμμετέχει, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, η ομάδα συνομηλίκων, η εκκλησία, η γειτονιά κ.α. Επρόκειτο δηλαδή για ένα σύνολο μικροσυστημάτων που συνδέονται μεταξύ τους και μέσα στα οποία εντάσσεται το άτομο.

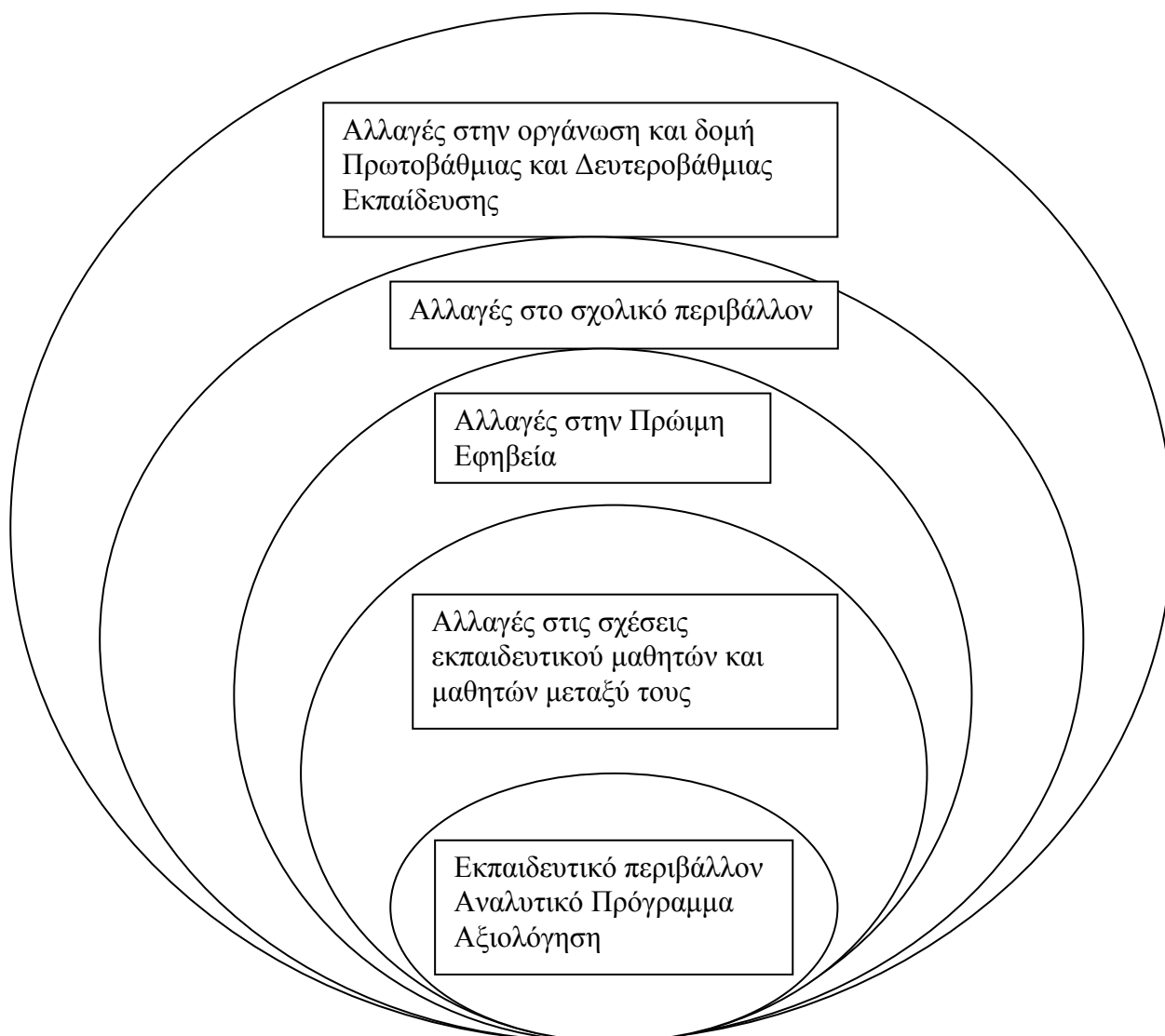
γ) το εξωσύστημα: το εξωσύστημα περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα περιβάλλοντα στα οποία δεν εμπλέκεται άμεσα το αναπτυσσόμενο άτομο με την έννοια της ενεργούς συμμετοχής, αλλά κάθε μεταβολή σε αυτό το σύστημα επηρεάζει την εξέλιξή του, όπως για παράδειγμα οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου που ορίζονται από τη Διοίκηση του σχολείου ή τη Διοίκηση της εκπαίδευσης, μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό.

δ) το μακροσύστημα: αναφέρεται σε κυρίαρχα θεσμικά σχήματα που αντιπροσωπεύουν τις ιδεολογίες, τις αξίες, την κουλτούρα, τις παραδόσεις, οι οποίες καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων μιας συγκεκριμένης πολιτιστικής ομάδας που μοιράζεται κοινό σύστημα αξιών, αλλά και σε κοινωνικά, εκπαιδευτικά, οικονομικά, πολιτισμικά πλαίσια, οι αλλαγές των οποίων επηρεάζουν όλα τα προηγούμενα επίπεδα (Μπρούζος, 2009, σ. 224. Πετρογιάννης, 2003).

Η οικοσυστημική αυτή προσέγγιση προσφέρει ένα συστηματικό τρόπο κατανόησης, ανάλυσης και καταγραφής όλων εκείνων των παραγόντων που επιδρούν στους μαθητές οι οποίοι μεταβαίνουν από ένα περιβάλλοντα χώρο- πλαίσιο όπως το Δημοτικό, σε ένα άλλο, όπως δηλαδή το Γυμνάσιο (Πετρογιάννης, 2003). Σύμφωνα με την Μπενέκου (2008) οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν κατά την μετάβαση των μαθητών από Δημοτικό στο Γυμνάσιο παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα:

Διάγραμμα 1: Οικοσυστημικό πλαίσιο της μετάβασης

Συσσωρευτικές αλλαγές



Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω και έχοντας γνώση όλων των θεωριών της μετάβασης εύλογα μπορεί να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα πως η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο δημιουργεί στους μαθητές ένα σύνολο ανησυχιών, οι ανησυχίες αυτές δημιουργούνται από ένα σύνολο παραγόντων που κάνουν την εμφάνισή τους ταυτόχρονα. Οι παράγοντες αυτοί είναι η αλλαγή των κοινωνικών ρόλων, η αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, οι αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών που προκύπτουν από την έναρξη της εφηβείας, η αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η ασυνέχεια ανάμεσα στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ο συγχρονισμός όλων των παραπάνω ταυτόχρονων παραγόντων κατά τη χρονική περίοδο της μετάβασης των μαθητών. Στην επόμενη θεματική ενότητα θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα οι ανησυχίες των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, καθώς και οι παράγοντες που τις δημιουργούν.

1.3 ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Η μετάβαση των μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη προβάλλει νέες κάθε φορά προσαρμοστικές απαιτήσεις, που μπορεί να δημιουργούν κρίσιμες ψυχικές εντάσεις και συγκρούσεις του μαθητή με το σχολείο.

Από τις μεταβατικές φάσεις της Εκπαίδευσης αυτή που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως ερευνητικό αντικείμενο, θα πρέπει να είναι η μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Οι δύο αυτές σχολικές βαθμίδες παρουσιάζουν ίσως, λόγω του διαφορετικού τρόπου οργάνωσης και των σκοπών που επιδιώκει η καθεμία, πολλές και μεγάλες διαφορές, ώστε η μετάβαση από τη μια στην άλλη να μην αποτελεί προοδευτική συνέχεια της εκπαίδευσης, αλλά μεταπήδηση κάθε φορά σε μια νέα σχολική πραγματικότητα (Πυργιωτάκης, 2009).

Εκτός, από τις οργανωτικολειτουργικές διαφορές μεταξύ της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και των σκοπών που επιδιώκει η καθεμία, η μετάβαση αυτή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συμπίπτει χρονικά με την έναρξη της Εφηβείας, όπου ο μαθητής πέρα των άλλων αλλαγών έχει να αντιμετωπίσει και να προσαρμοστεί στις δικές του ατομικές αλλαγές (Μπενέκου, 2008).

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι αλλαγές που δημιουργούν τις ανησυχίες με τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος κατά την μετάβασή του από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, καθώς και οι αλλαγές από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.

1.4 ΟΙ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Οι μαθητές ζώντας και αναπτυσσόμενοι για έξι ολόκληρα χρόνια στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, στο Δημοτικό σχολείο είναι επόμενο και φυσικό να ανησυχούν για τη μετάβασή τους σε ένα νέο, άγνωστο σε αυτούς σχολικό πλαίσιο. Η μετάβαση αυτή επιφέρει αλλαγές στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, οι ακαδημαϊκές προσδοκίες αυξάνονται και είναι δυνατόν να προκαλέσουν ανησυχία ακόμη και στον πιο προετοιμασμένο για την μετάβαση αυτή μαθητή. Οι μαθητές αισθάνονται κατά τη μετάβαση απώλεια με τη μορφή της εγκατάλειψης, του χωρισμού και του τέλους. Το αίσθημα αυτό της απώλειας βρίσκεται σε κάθε μετάβαση. Τι ακριβώς όμως εννοείται με τον όρο ανησυχία; Και ποιοι παράγοντες την δημιουργούν κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο; Είναι ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν στις επόμενες θεματικές ενότητες.

1.5 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΑΝΗΣΥΧΙΑ

Η μετάβαση των μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί για τους μαθητές μια αγχωτική κατάσταση, καθώς μεταβαίνουν από ένα οικογενειακό, προστατευτικό περιβάλλον με προσανατολισμένη προσοχή στο μαθητή έχοντάς τον στο επίκεντρο των διαδικασιών σε ένα περισσότερο τεχνοκρατικό, απρόσωπο περιβάλλον, με αυστηρότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, απαίτηση για πειθαρχία, αυστηρότερη αξιολόγηση της επίδοσης και αλλαγές στα κοινωνικά δίκτυα. Όλες αυτές οι αλλαγές αποτελούν πηγές ανησυχίας στους μαθητές και έτσι έρχονται αντιμέτωποι με το άγχος της μετάβασης στο νέο σχολικό περιβάλλον (Βασιλάκη, Τριλίβα, & Μπεζεβέγκης, 2001).

Στην περίπτωση της μετάβασης το άγχος είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των συνθηκών του περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών του ατόμου, πως δηλαδή θα αντιληφθεί και θα ερμηνεύσει την κατάσταση και ποιος είναι ο βαθμός της ικανότητάς του να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες. Στην ουσία η ανησυχία είναι μία ήπια αντίδραση του άγχους. Με τον όρο ανησυχία στην παρούσα μελέτη εννοείται κάθε συναίσθημα φόβου,

ανασφάλειας, αναταραχής, κινητοποίησης, άγχους που σχετίζεται με την ενεργητική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, στην παρούσα περίπτωση με το περιβάλλον του Γυμνασίου. Πρόκειται για μια κατάσταση δυσάρεστης συγκίνησης που δημιουργείται στους μαθητές όταν έρχονται αντιμέτωποι μπροστά σε νέες απαιτήσεις και χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι ένα δυσάρεστο συναίσθημα ανασφάλειας και φόβου (Arowosafe & Irvin, 1992), το οποίο έχει μικρότερη ένταση από το στρες, που είναι μία εκδήλωση πιο έντονη της προσωπικότητας του ατόμου (Βάμβουκας, 1988).

Η Περίοδος της ανησυχία κατά τη μετάβαση μπορεί να διαχωριστεί σε δύο στάδια: Πρώτο στάδιο: ανησυχία για το πώς θα οργανωθούν και θα προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον και Δεύτερο στάδιο: ανησυχία για την κάλυψη των προσωπικών (λόγω εισόδου στην εφηβεία) και κοινωνικών τους αναγκών (Akos, 2004).

1.6 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΤΙΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Τα προβλήματα τα οποία καλείται ο μαθητής να αντιμετωπίσει κατά τη μετάβαση αυτή είναι διάφορα. Καλείται να ενταχθεί σε ένα νέο κοινωνικό σύνολο, να διεκδικήσει το νέο του ρόλο στη τάξη, να εγκαταλείψει τους παλιούς του συμμαθητές, που μπορεί και κάποιοι από τους οποίους να ήταν και οι καλύτεροί του φίλοι. Επίσης, βρίσκεται σε νέο σχολικό περιβάλλον, πιο μεγάλο και πιο απρόσωπο, τα γνωστικά αντικείμενα είναι πιο πολλά και πιο εξειδικευμένα, οι υποχρεώσεις αυξάνονται, οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές διαφοροποιούνται, η μαθησιακή διαδικασία και η αξιολόγηση αλλάζει (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

Σε έρευνα των Βούλγαρη και Ματσαγούρα (2007), σημαντικό ποσοστό των μαθητών εκφράζει έντονη δυσαρέσκεια στη διάσταση της σχέσης με τους συμμαθητές του. Σε μετέπειτα έρευνα του Ψάλτη (2008) σε κυπριακά σχολεία ο σημαντικότερος φόβος των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο είναι η απώλεια των φίλων. Επίσης, η έρευνα της Μπενέκου (2008), προβάλλει αφενός τον προβληματισμό της απώλεια των φίλων και αφετέρου την ανησυχία για τη συμπεριφορά των μεγαλύτερων μαθητών που μπορεί να ασκούν σωματική και ψυχολογική βία. Η συμφωνία των ευρημάτων ακολουθεί με έρευνα του Κάτσικα (2009), όπου ένας στους τέσσερεις μαθητές της πρώτης γυμνασίου παρουσιάζονται να φοβούνται στα διαλλείματα τους μεγαλύτερους μαθητές.

Επίσης, υπάρχει ουσιαστική διαφορά στη παιδαγωγική σχέση κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο Γυμνάσιο. Στο Δημοτικό ο δάσκαλος αποτελεί το κυρίαρχο πρόσωπο της ομάδας και το σύνολο δομείται κατά κανόνα γύρω από αυτόν. Γύρω από το πρόσωπό του συσπειρώνονται οι μαθητές και διαμορφώνονται οι σχέσεις. Στο Γυμνάσιο οι καθηγητές είναι πολλοί, έτσι χάνεται το οικογενειακό κλίμα στην τάξη. Αντίθετα, τώρα κυρίαρχες είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011. Πυργιωτάκης, 2009).

Σε έρευνα που έγινε από τους Buchner και Koch (2001), οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους δασκάλους ως πρόσωπα οικία με ενσυναίσθηση και κατανόηση, ενώ με τους καθηγητές αυξάνεται η αποστασιοποίηση και μειώνεται η ενσυναίσθηση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Βούλγαρη και Ματσαγγούρα (2007), όπου ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών δηλώνει δυσανεμία στη διάσταση «σχέσεις με τους καθηγητές». Επίσης και στην έρευνα της Μπενέκου (2008), τα ευρήματα δείχνουν πως η αγωνία των μαθητών του Δημοτικού ως προς την αυταρχική συμπεριφορά των καθηγητών επιβεβαιώνεται και μετά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, αν και η ένταση μειώνεται.

Οι μαθητές της Στ' του Δημοτικού είναι οι μεγαλύτεροι μέσα στο σχολείο, είναι αυτοί που προστατεύουν τα μικρότερα μέλη και αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο. Επίσης, μετά από έξι ολόκληρα χρόνια φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο, έχουν συνδεθεί ψυχικά με αυτό. Όταν έρχεται η στιγμή να μεταβούν στο Γυμνάσιο όλο αυτό το αίσθημα της κυριαρχίας και της ηγεσίας χάνεται και χάνεται εντελώς ξαφνικά. Πλέον δεν είναι οι μεγαλύτεροι του σχολείου και αυτοί που γνωρίζουν περισσότερα, οπότε μπορούν να στηρίξουν και να προστατεύσουν τους μικρότερους μαθητές, τώρα είναι αυτοί οι μικρότεροι μέσα στη σχολική κοινότητα που έχουν ανάγκη την προστασία και την ενημέρωση από τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές. Μεταβαίνουν σε ένα άγνωστο σχολικό περιβάλλον με καινούργια γνωστικά αντικείμενα και έχουν ανάγκη από τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές να τους ενημερώσουν για τον άγνωστο και καινούριο σχολικό χώρο, έχουν την ανάγκη να ακούσουν πως δεν είναι και τόσο διαφορετικά και τόσο δύσκολα τα γνωστικά αντικείμενα από το Δημοτικό, γιατί καθετί το άγνωστο στην αρχή φαντάζει και δύσκολο, συνήθως σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι είναι στην πραγματικότητα.

Επίσης, το Δημοτικό συνήθως βρίσκεται κοντά στην κατοικία των μαθητών και είναι εύκολη η μετάβαση σε αυτό και η επιστροφή, με τη συντροφιά συνήθως των ομήλικων της γειτονιάς, το Γυμνάσιο όμως, για ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών βρίσκεται μακριά από το σπίτι τους και αναγκάζονται να διανύουν μεγάλες αποστάσεις ή και να μένουν μακριά από

την οικογένειά τους, με αποτέλεσμα να καταπονούνται σωματικά και ψυχικά (Κακαβούλης, 1984, σ. 3-4).

Επιπροσθέτως, οι δύο αυτές σχολικές βαθμίδες παρουσιάζουν λόγω του διαφορετικού τρόπου οργάνωσης και των σκοπών που επιδιώκει η καθεμία, πολλές και μεγάλες διαφορές, ώστε η μετάβαση όπως έχει τονιστεί και παραπάνω από τη μία στην άλλη, να αποτελεί μεταπήδηση κάθε φορά σε μια νέα σχολική πραγματικότητα (Πυργιωτάκης, 2009).

Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και της αξιολόγησης αλλάζει. Από τη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας του δημοτικού, όπου έμφαση δίνεται στη βιωματική μάθηση, στο Γυμνάσιο επικρατεί κυρίως η μετωπική διδασκαλία και η διαμορφωτική αξιολόγηση αντικαθίσταται από την αριθμητική βαθμολογία, σε νέα κλίμακα με βάση τα τεστ ή τα επίσημα διαγωνίσματα. Η αλλαγές αυτές έχουν ως συνέπεια την εμφάνιση ανταγωνιστικών συμπεριφορών και επιδρούν στον τρόπο που διαμορφώνεται η επικοινωνία και το γενικότερο κλίμα της τάξης (Κοσσυβάκη, 2006. Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

Στην έρευνα του Ψάλτη (2008), μεγάλο ποσοστό μαθητών παρουσιάζουν φόβο για τα διαγωνίσματα και ανησυχία μήπως φανούν οι πιο αδύναμοι στην τάξη. Στην έρευνα της Μπενέκου (2008), οι μαθητές και περισσότερο τα κορίτσια ανησυχούν για πιθανή αποτυχία στα τεστ και για το εύρος των σχολικών εργασιών στο Γυμνάσιο.

Επίσης, αλλάζουν τα γνωστικά αντικείμενα και τα σχολικά εγχειρίδια. Στο Γυμνάσιο οι μαθητές έχουν περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και πιο δύσκολα, απαιτείται μεγαλύτερος βαθμός εξειδίκευσης, γι 'αυτό άλλωστε διδάσκονται από καθηγητές ειδικοτήτων, τα γνωστικά αυτά αντικείμενα εμπεριέχουν ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης όσο και γενίκευσης (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

Στο Γυμνάσιο εισέρχεται η αποστήθιση μέρους των γνωστικών αντικειμένων και η αξιολόγηση γίνεται αυστηρότερη καθώς και ο ανταγωνισμός πιο έντονος, για μια θέση μετέπειτα στο Πανεπιστήμιο με την ελπίδα για μια καλή επαγγελματική αποκατάσταση, πλέον το σχολείο επικεντρώνεται περισσότερο στην εκμάθηση τεχνικών όρων και όχι βιωματικών δεξιοτήτων ή τουλάχιστον όχι στο βαθμό που ήταν προσανατολισμένη η Εκπαίδευση του Δημοτικού σχολείου (Κωνσταντίνου, 2000).

Τα ευρήματα της έρευνας του Κάτσικα (2009), έδειξαν ότι το 66% των μαθητών του Γυμνασίου βιώνει πιο δύσκολα τα μαθήματα του σε σχέση με αυτά του Δημοτικού, το 33% βρίσκει δυσκολότερα τα βιβλία του Γυμνασίου, ενώ το ένα τέταρτο αντιμετωπίζει προβλήματα κατανόησης του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του Γυμνασίου. Επίσης, η έρευνα των Βούλγαρη και Ματσαγγούρα (2007), επιβεβαιώνει το παραπάνω

εύρημα καθώς οι μαθητές την μεγαλύτερη δυσαρέσκεια της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο την εκδήλωσαν για τη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, η μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, συμπίπτει με μια κρίσιμη αναπτυξιακή φάση, την έναρξη της εφηβικής ηλικίας. Κατά τη φάση αυτή, η οποία ονομάζεται προεφηβεία, εμφανίζονται εκείνες οι ψυχοβιολογικές αλλαγές στο παιδί, που σημαίνουν το τέλος της παιδικής ηλικίας και αποτελούν το έναυσμα της εφηβείας και την είσοδο στη νέα αυτή αναπτυξιακή περίοδο.

Στη φάση αυτή της ανάπτυξης ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με την εμφάνιση νέων εξωτερικών χαρακτηριστικών και την απότομη αύξηση των διαστάσεων του, με αποτέλεσμα να αναστατώνεται ψυχικά, καθώς προσπαθεί να προσαρμόσει τα νέα στοιχεία στο ήδη υπάρχον σωματότυπό του (Ζαχάρης, 2004. Τσουμάκας, 2001).

Στο γνωστικό τομέα ο προέφηβος εισέρχεται στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης (Βοσνιάδου, 2001). Πλέον, ο προέφηβος έχει τη δυνατότητα να αποδεσμεύεται από το συγκεκριμένο και πραγματικό και να κινείται στη σφαίρα των ιδεών, των υποθετικών συλλογισμών και των επιστημονικών μεθόδων.

Οι αλλαγές αυτές, δημιουργούν αλλαγές στην ψυχοσύνθεση του ατόμου και στη γενικότερη αυτοεικόνα του καθώς και στην αυτοαντίληψή του, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική του επίδοση (Leung & Choi, 2010). Ο κάθε μαθητής ως μοναδική οντότητα θα αντιδράσει διαφορετικά, «ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής θα αντιμετωπίσει τις νέες αυτές καταστάσεις, η κοινωνική του ευελιξία και η ευχέρεια στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων αποτελούν στο εξής βασικά στοιχεία κοινωνικής συμμετοχής ή κοινωνικής επιβολής» (Πυργιωτάκης, 2009, σ. 217).

Ωστόσο, η επιτυχής αντιμετώπιση των νέων καταστάσεων που εμφανίζονται με τη μετάβαση εξαρτάται τόσο από την προσαρμοστική ικανότητα των μαθητών και το υποστηρικτικό δίκτυο, όπως μπορεί να λειτουργήσει η οικογένεια, όσο και από τις συνθήκες στο νέο σχολικό περιβάλλον, που μπορεί να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν την ομαλή προσαρμογή (Buchner & Koch, 2001, σ. 15. Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

1.7 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΤΙΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΚΩΝ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για το πώς θα βιώσουν οι μαθητές τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και το πώς αυτές θα επιδράσουν στην αυτοεκτίμησή τους και στη γενικότερη σχολική τους πορεία, είναι καθοριστικής σημασίας. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να προετοιμάσουν κατάλληλα τους μαθητές για την είσοδό τους στο Γυμνάσιο, ενώ οι καθηγητές οφείλουν να φροντίσουν για την ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ τους είναι επιτακτική, ωστόσο δυσχεραίνει εξαιτίας του διαφορετικού αυτοπροσδιορισμού του ρόλου τους, της διαφορετικής και ξεχωριστής τους κατάρτισης. Η εκπαίδευση των μεν πρώτων αποσκοπεί στη διαμόρφωση παιδαγωγών, ενώ των μεν δεύτερων επικεντρώνεται στις ακαδημαϊκές σπουδές των γνωστικών αντικειμένων. Η διαφορετικότητα της επαγγελματικής τους ταυτότητας δημιουργεί το αίσθημα της ανησυχίας για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας και από τις δύο πλευρές. Προς την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους θα μπορούσαν να συμβάλλουν οι σχολικού σύμβουλοι (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011, σ. 155-157).

1.8 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΧΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ

Από όλα τα παραπάνω προβάλλεται ως αναγκαιότητα η υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης για τη μείωση της αρνητικής επίδρασης που έχει η μετάβαση στους μαθητές και εν συνεχεία σε όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής διαδικασίας, καθώς κοινό ενδιαφέρον αποτελεί ο μαθητής και η πρόοδός του σε όλα τα επίπεδα (Akos & Martin, 2003). Η υλοποίηση παρεμβάσεων παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, βοηθητική συνεργασία με την οικογένεια, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, βοήθεια καλλιέργειας και διατήρησης σχέσεων μεταξύ των μαθητών και μειώνει τις ανησυχίες τους για το νέο σχολικό περιβάλλον (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985. Evangelou et al., 2008). Για την επιτυχία, κατά τη διάρκεια της μετάβασης, σημαντικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν και ένα κλίμα στήριξης που να παρέχει πληροφορίες σχετικές με τη διαδικασία της μετάβασης και το περιβάλλον του Γυμνασίου (Ferguson & Bulach, 1994. McGee, Ward, Gibbons, & Harlow, 2004).

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και να κατανοήσουν ότι έχουν φίλους και σταθερούς συμπαραστάτες των προσπαθειών τους μέσα από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Leung & Choi, 2010). Η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών της ίδιας τάξης προωθεί τη μεταξύ τους βοήθεια, γεγονός που βελτιώνει τις σχέσεις τους αλλά και την οργάνωσή τους (Evangelou et al. 2008). Έτσι, αποκτούν εφόδια που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις του Γυμνασίου (Evangelou et al., 2008). Άλλωστε η συνεργασία των συνομηλίκων είναι δείκτης ομαλής προσαρμογής σε μια (σχολική) μετάβαση (Leung & Choi, 2010). Ιδιαίτερα κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο, που συμπίπτει με αναπτυξιακές αλλαγές (εφηβεία) (Leung & Choi, 2010).

Σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων διαδραματίζει η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες προσφέρουν διασκέδαση, αλλά και οδηγούν στην αφομοίωση χρήσιμων για τη μετάβαση δεξιοτήτων που δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες ανάπτυξης σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, αλλά και θετικές σχέσεις με τους μεγαλύτερους μαθητές του σχολείου (McGee et al., 2004).

Συνεπώς, μια παρέμβαση λειτουργεί αποτελεσματικά, μειώνοντας το χάσμα μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου, δασκάλων και καθηγητών και των νέων απαιτήσεων (Jindal-Snape, & Foggie, 2008). Επίσης, ένας βασικός παράγοντας ενθάρρυνσης για την πρόληψη της πρώιμης ανησυχίας είναι η στήριξη από γονείς και εκπαιδευτικούς, η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη τροποποίηση των εκπαιδευτικών δομών, καθώς και η υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων μεταξύ των σχολείων των δύο βαθμίδων κατά την περίοδο πριν τη μετάβαση, μειώνοντας έτσι το άγχος των μαθητών (Galton, Morrison, & Pell, 2000).

Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει η εγκαθίδρυση δομών συμβουλευτικής για τη στήριξη μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη μετάβαση (Μπρούζος, 2009) και η διαρκής επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, αφού και οι δύο θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της ομαλής προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο (Μπρούζος, 2009. Μπρούζος, Μισαηλίδη, Εμβαλωτής, & Ευκλείδη, 2008).

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά επιχειρήθηκε η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «μετάβαση». Για τον όρο αυτό διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί από διάφορους μελετητές. Δόθηκε έμφαση

στη μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην επόμενη. Εκτός από την πρώτη εγγραφή που μπορεί να επιβαρύνει αρκετά το ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο του αναπτυσσόμενου ατόμου, μία εξίσου επιβαρυντική μετάβαση είναι και αυτή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η μετάβαση αυτή είναι δύσκολη για τους μαθητές γιατί υπάρχουν μεγάλες λειτουργικές και δομικές αλλαγές στα δύο σχολικά περιβάλλοντα και συμπίπτει επίσης, με ατομικές αναπτυξιακές αλλαγές των μαθητών λόγω της εισόδου τους στην πρώτη εφηβική ηλικία. Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και έχουν διατυπωθεί συγκεκριμένες θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές έχουν ως στόχο να εξηγήσουν το λόγο για τον οποίο οι μαθητές μπορούν να επηρεαστούν αρνητικά από τη μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, στην παρούσα περίπτωση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και μας βοηθούν να εντοπίσουμε ποιες μπορεί να είναι εκείνες οι πιθανές περιπτώσεις που δημιουργούν προβλήματα κατά την προσαρμογή στο νέο αυτό στάδιο της ζωής τους. Συγκεκριμένα έχουν διατυπωθεί η θεωρία της ασυνέχειας (Discontinuity Theory), η θεωρία του άγχους (Stress Inoculation Theory), η θεωρία της αναπτυξιακής ετοιμότητας (Developmental Readiness Theory), η συσσωρευτική θεωρία (Cumulation Theory), η θεωρία της αλλαγής της κοινωνικής θέσης στη σχολική κοινότητα (Top Dog Versus Bottom Dog Theory) και η οικοσυστημική θεωρία.

Η γνώση των παραπάνω θεωριών μπορεί επίσης, να βοηθήσει στην εύρεση τρόπων παρέμβασης, βάσει των οποίων οι μαθητές θα μπορέσουν να διαχειριστούν τους παράγοντες που τους προκαλούν ανησυχίες κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Ακόμη, από τη γνώση των θεωριών αυτών εύλογα μπορεί να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα ότι η μετάβαση περιγράφεται με όρους που αφορούν μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι συμπίπτουν με την κανονιστικού χαρακτήρα διαδικασία της μετάβασης και ανάμεσα στις ατομικές προϋποθέσεις ανάπτυξης των μαθητών ως αναπτυσσόμενων ατόμων.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ανησυχία και οι παράγοντες που τις δημιουργούν κατά τη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σύμφωνα με σχετικές έρευνες. Οι ανησυχίες αυτές ως επί των πλείστων σχετίζονται με τη μεγάλη διαφορά των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου, με την έλλειψη συνέχειας και συνέπειας μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων των δύο σχολείων, με την επίδοση, με τις αντιλήψεις για το Γυμνάσιο και με την αλλαγή των σχέσεων με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό. Η έλλειψη θέλησης για συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο αυτών σχολικών μονάδων επιτείνει το πρόβλημα και συντηρείται με τη διαφορετική εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η διαδικασία μετάβασης δημιουργεί νέες προσδοκίες στους μαθητές. Πολλές από τις προσδοκίες αυτές είναι συγκρουόμενες ή απαιτητικές, αναπτύσσοντας στους μαθητές πίεση από τον καινούριο τους ρόλο, πολλές ανησυχίες και προβληματικές συμπεριφορές. Οι δύο αυτές εκπαιδευτικές βαθμίδες οφείλουν να βρουν στρατηγικές, με τις οποίες οι μαθητές θα ενθαρρύνονται στο νέο μαθησιακό περιβάλλον με στόχο την εξασφάλιση μεθόδων διδασκαλίας προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, οι οποίες να μειώνουν τις ανησυχίες των μαθητών συρρικνώνοντας και την ασυνέχεια ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι αλλαγές με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο μαθητής κατά την μετάβασή του από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, αρχικά παρουσιάζονται οι αλλαγές σε επίπεδο σχολείου και στη συνέχεια σε ατομικό επίπεδο. Οι φυσικές αλλαγές που παρουσιάζονται στην αρχή της εφηβείας, συνδεδεμένες με τις γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές αλλαγές αυτής της ηλικιακής περιόδου και τις αλλαγές στη δομή και στη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και στα κίνητρα των μαθητών αυξάνουν την πίεση τους και είναι πιθανόν να εκδηλώσουν ποικίλα προβλήματα, που δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο τη διαδικασία μετάβασης. Η γνώση των αλλαγών αυτών είναι ωφέλιμη, ώστε τα Αναλυτικά Προγράμματα να προσαρμόζονται στις ανάγκες αυτές και να δομούνται μαθησιακά περιβάλλοντα ευνοϊκά προς την κατάκτηση της γνώσης λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, στην ιδιαίτερη αυτή ηλικιακή φάση της ζωής τους. Τέλος, προβάλλεται ως αναγκαιότητα η υλοποίηση παρεμβάσεων και η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, που θα λειτουργήσουν βοηθητικά στη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΟΜΑΔΕΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Στη σημερινή εποχή είναι φανερό η ύπαρξη και η λειτουργία πολλών ομάδων, οι οποίες σύμφωνα με τον Gladding (1995, Όπ. αναφ. στο Brown, 2011), απευθύνονται σε διαφορετικούς πληθυσμούς με πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους και δημιουργούνται καθημερινά. Πολλές από τις ομάδες αυτές είναι θεραπευτικές, αλλά όλο και περισσότερο λαμβάνουν έδαφος οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.

Ως ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ορίζονται εκείνες «που έχουν ως πρωταρχικό στόχο τους την εκπαίδευση των μελών τους πάνω σε μια ψυχολογική έννοια ή θέμα» (Brown, 2011, σ. 8). Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Association for Specialists in Group Work), παρουσιάζει τέσσερις κατηγορίες ομάδων: τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (psychoeducational groups), τις ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups), τις ομάδες εργασίας (task groups) και τις ψυχοθεραπευτικές ομάδες (psychotherapy groups) (Corey, Corey, & Corey, 2010, σ. 11). Σύμφωνα, με τον ορισμό της Ένωσης Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000, Όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011) είναι εκείνες οι ομάδες που έχουν ως σκοπό να «...προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση/ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ και τώρα» (σ. 39).

Οι Riva και Haub (2004, Όπ. αναφ. στο Delucia-Waack, 2006, σ. 11), αναφέρουν πως οι σκοποί των περισσότερων ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων που πιθανολογείται ότι θα παρουσιαστούν και η διδασκαλία νέων δεξιοτήτων. Γι' αυτό βασικό μέλημα σύμφωνα με τους Corey και Corey (2006, Όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ.συν., 2011), είναι η πρωτογενής πρόληψη ψυχολογικών προβλημάτων ή εκπαιδευτικών ελλειμμάτων διαμέσου της αφομοίωσης, συζήτησης και μετάδοσης κατάλληλου πληροφοριακού υλικού και την ενημέρωσή τους γύρω από ένα θέμα ψυχολογικού ενδιαφέροντος (γι' αυτό και ο όρος ψυχοεκπαίδευση), αλλά και την άσκηση των μελών σε διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς ή σκέψης αλλά και σε νέες δεξιότητες (σ. 39).

Οι πραγματοποίηση ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία αυξάνεται όλο και περισσότερο. Αυτό γιατί παρουσιάζουν αρκετά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις ψυχοθεραπευτικές ομάδες. Στο σχολείο η συμμετοχή σε προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης καθιστά αδύνατο τον στιγματισμό που συνήθως ακολουθεί τους μαθητές που συμμετέχουν σε ομάδες συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας εκτός σχολείου (Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997). Επίσης, η χρήση του ομαδικού πλαισίου για την πραγματοποίηση παρεμβάσεων μπορεί να αξιολογηθεί ως περισσότερο οικονομική διαδικασία από τις παρεμβάσεις ανά άτομο, γιατί στις ομάδες αυτές μπορούν να συμμετέχουν περισσότερα παιδιά (DeLucia-Waack, 2000). Επιπλέον, ένα επίσης σημαντικό πλεονέκτημά τους είναι το γεγονός ότι έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους σε σημαντικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι, όπως οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες (Brown, 2011, σ. 189. DeLucia-Waack, 2000).

2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους και σαφώς προσδιορισμένη δομή (DeLucia-Waack, 2006, σ. 12), οι στόχοι αυτοί οριστικοποιούνται εκ των προτέρων από τον συντονιστή και ταξινομούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες: ανάπτυξη δεξιοτήτων, προώθηση αυτογνωσίας και ενημέρωση-εκπαίδευση των μελών (Brown, 2004). Δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον πρωτογενή τομέα της πρόληψης των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή των εκπαιδευτικών δυσκολιών. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αφιερώνουν αρκετό χρόνο στη διδασκαλία στρατηγικών χειρισμού δύσκολων καταστάσεων και επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων εντοπισμού και διαχείρισης των πηγών άγχους, λειτουργικών τρόπων σκέψης αλλά και επίλυσης προβλημάτων. Υπάρχουν και εκείνες οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που σκοπό έχουν να διδάξουν λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παιδιά που παρουσιάζουν ήπια συμπτώματα και προβλήματα συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα παιδιά με υπερβολική αναστολή ή επιθετική συμπεριφορά (Akos, 2002, Galton, Morrison et Pell, 2000. Βασιλόπουλος κ.συν., 2011).

Η Delucia-Waack (2006) αναφέρει τους στόχους των ομάδων αυτών οι οποίοι τείνουν να είναι συμπεριφορικοί και συγκεκριμένοι. Οι στόχοι αυτοί εστιάζουν: α) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, β) σε γνωσιακά στιλ και γ) σε στρατηγικές αντιμετώπισης. Οι πιο συνηθισμένοι στόχοι σύμφωνα με την Delucia-Waack (2006) είναι οι παρακάτω:

- ✓ Οι μαθητές να μάθουν να εντοπίζουν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράζουν.
- ✓ Να κατανοήσουν τι σημαίνει να είσαι φίλος και τι να έχεις φίλους.
- ✓ Να μάθουν να εντοπίζουν τις παράλογες σκέψεις τους και να τις αμφισβητούν.
- ✓ Να μάθουν τις βασικές τεχνικές διαχείρισης του στρες.
- ✓ Να συνειδητοποιούν τα ερεθίσματα που τους προκαλούν άγχος και τις αντιδράσεις τους σε προς αυτά (σ. 12).

Αναφορικά με την επιλογή των μελών των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων παρατηρείται περισσότερο πληθυσμιακή ανομοιογένεια. Απευθύνονται σε φυσιολογικά άτομα (μη κλινικό πληθυσμό), με επαρκή λειτουργικότητα. Δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των μελών που θα συμμετέχουν, πόσο μάλλον στις ομάδες με εκπαιδευτικό χαρακτήρα που τα μέλη μπορεί να φτάσουν και τα 100 άτομα. Επίσης, οι ομάδες αυτές δεν είναι κλειστές, είναι δεκτικές στην είσοδο νέων μελών. Σε αυτό βοηθάει και ο τρόπος λειτουργίας τους, όπου σε κάθε συνάντηση πραγματοποιείται και μια αυτοτελής θεματική ενότητα και δεν είναι συνέχεια της προηγούμενης συνάντησης. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα το καινούργιο μέλος να προσαρμοστεί εύκολα στις απαιτήσεις της ομάδας. Βέβαια ο συντονιστής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι ομάδες άνω των 20-25 μελών και με συνεχείς αλλαγές στη σύνθεσή του, δεν χαρακτηρίζεται και από υψηλή συνοχή και έτσι τα μέλη δεν μπορούν να ωφεληθούν από τη δυναμική της ομάδας και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Επίσης, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι δομημένες ομάδες περιορισμένου χρόνου (DeLucia-Waack, 2006, σ. 12). Υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός συναντήσεων, ένας προαποφασισμένος αριθμός ομαδικών δραστηριοτήτων, συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να καλυφθεί στις συναντήσεις και συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται από τα μέλη (Brown, 2011, σ. 9) . Η κάθε συνάντηση περιστρέφεται από μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Οι συναντήσεις δεν ξεπερνούν τις 15 με 20 και διαρκούν από 30 έως 45 λεπτά. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Yalom (2006): «...μια βραχεία ομάδα είναι η συντομότερη διάρκεια ζωής μιας ομάδας που μπορεί να πραγματοποιήσει κάποιον στόχο» (σ. 392)

Επιπρόσθετα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ενδιαφέρονται περισσότερο για την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί μέσα από τη συνεργασία του συντονιστή με την ομάδα και το κάθε μέλος ξεχωριστά. Είναι στοχο-κεντρικές ομάδες, χωρίς μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και αυθόρμητης δράσης με αποτέλεσμα να δίνεται η εντύπωση σύμφωνα με το Yalom (2006) ότι λειτουργεί περισσότερο «...ως πλαίσιο για τη θεραπεία και όχι ως θεραπευτικό μέσο» (σ. 103).

Όσον αφορά για το ρόλο του συντονιστή, αυτός είναι περισσότερο κατευθυντικός δίνοντας έκφραση στις διδακτικές δραστηριότητες. 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, σ. 13. DeLucia-Waack, 2006, σ. 13). Είναι αυτός που παίρνει τις περισσότερες αποφάσεις μόνος του και σπανιότερα μαζί με τα υπόλοιπα μέλη. Η αυξημένη αυτή καθοδήγηση ταιριάζει σε μέλη που δεν έχουν μάθει ακόμη να λειτουργούν συνεργατικά, όπως για παράδειγμα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, καθώς και στην περίπτωση συνθηκών που επιβάλλουν περιορισμένο αριθμό συναντήσεων, όπως είναι το περιβάλλον του σχολείου (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011).

Θα πρέπει ωστόσο ο συντονιστής να κάνει προσπάθειες να συνδέσει τους γενικούς σκοπούς και στόχους της ομάδας με τις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να μην νιώθουν οι μαθητές τη συμμετοχή τους στην ομάδα ως μια ακόμη παθητική μαθητική διαδικασία. Επίσης, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του συντονιστή είναι ο διδακτικός του προσανατολισμός. Επομένως, θα πρέπει να διαθέτει διδακτικές στρατηγικές και να είναι γνώστης των αρχών και των μεθόδων μάθησης (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011).

Όπως ο δάσκαλος που διδάσκει ομαδοσυνεργατικά, έτσι και ο συντονιστής ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων οφείλει να αναλάβει την ενημέρωση της ομάδας, την οργάνωση του μαθητικού δυναμικού, την παροχή διδακτικού υλικού, την ανατροφοδότηση, τη καθοδήγηση και αξιολόγηση της ομάδας. Συνεπώς, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μαθητών προσεγγίζει τη σχολική τάξη που ο δάσκαλός της εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000).

2.3 ΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες κατηγοριοποιούνται ως εξής: ανοιχτές έναντι κλειστές, αναπτυξιακές έναντι θεραπευτικές, προσωπικές έναντι γενικές και σε δομημένες και μη δομημένες (Brown, 2011).

Οι κλειστές ομάδες έχουν ένα συγκεκριμένο αριθμό ατόμων που είναι σταθερός καθόλη τη διάρκεια ύπαρξης της ομάδας. Αν κάποιο μέλος φύγει δεν μπορεί να αντικαταστεί από κάποιο άλλο και η ομάδα συνεχίζει με τα ήδη υπάρχοντα μέλη. Οι κλειστές ομάδες μπορούν να λειτουργήσουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, αλλά σε περίπτωση αποχώρησης των παλιών μελών δεν υπάρχει δυνατότητα αντικατάστασης από καινούρια. Γι'αυτό και

συνήθως η χρονική τους διάρκεια είναι περιορισμένη. Αντίθετα, οι ανοικτές ομάδες έχουν μεγάλη διάρκεια κατά την οποία τα μέλη εναλλάσσονται, φεύγουν κάποια μέλη και έρχονται καινούργια. Παραδείγματα ανοικτών ομάδων είναι οι ομάδες συζήτησης, οι ομάδες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και οι ομάδες υποστήριξης. Οι ανοικτές ομάδες ανανεώνονται συνεχώς και είναι δυνατό να έλθουν στο αρχικό τους στάδιο για να υποδεχτούν τα νέα μέλη. Η επιτυχία του συντονιστή έγκειται στο γεγονός, τα νέα μέλη να εισέλθουν στην ομάδα και να αισθανθούν άνετα, χωρίς να βιώνουν αμηχανία (Brown, 2011).

Οι θεραπευτικές ομάδες δίνουν έμφαση στις αδυναμίες και τα μειονεκτήματα των μελών, ενώ οι ομάδες ανάπτυξης ή αναπτυξιακές δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μελών. Οι ομάδες ανάπτυξης/ ή αναπτυξιακές έχουν περισσότερο προληπτικό χαρακτήρα χωρίς να σημαίνει ότι περιορίζονται μόνο στη πρόληψη. Στις θεραπευτικές ομάδες ο συντονιστής πρέπει να αντιμετωπίσει και την άρνηση των μελών συμμετοχής στην ομάδα, γιατί πολλά από τα μέλη παραπέμπονται χωρίς τη δική τους προσωπική βούληση, καθώς δεν αναγνωρίζουν και αρνούνται τις αδυναμίες τους (Brown, 2011).

Οι προσωπικές ομάδες διαπραγματεύονται θέματα που απασχολούν το κάθε μέλος, καθώς και θέματα αυτογνωσίας. Έμφαση δίνεται στην αντιμετώπιση προσωπικών προβλημάτων των μελών. Η αυτοαποκάλυψη και η προσωπική εμπλοκή ενισχύονται. Στις γενικές ομάδες αντιθέτως δεν απαιτείται ο ίδιος βαθμός αυτοαποκάλυψης ή προσωπικής εμπλοκής, αλλά και εδώ ασχολούνται με θέματα που προσεγγίζουν το προσωπικό ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων ομάδων είναι οι ομάδες συζήτησης, οι ομάδες εκπαίδευσης, για παράδειγμα για το κτίσιμο μιας ομάδας κ.α. (Brown, 2011).

Κάθε ομάδα για να λειτουργήσει, χρειάζεται να έχει μια δομή. Κάποιες είναι περισσότερο δομημένες κάποιες άλλες λιγότερο. Στις περισσότερο δομημένες ο συντονιστής είναι εκείνος που εξολοκλήρου επιλέγει τις δραστηριότητες για την επιτέλεση συγκεκριμένου στόχου και συνήθως είναι γραπτές για την διευκόλυνση της συζήτησης. Ενώ στις μη δομημένες ομάδες ο συντονιστής αποσαφηνίζει τους στόχους φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας και τα ίδια τα μέλη είναι υπεύθυνα για την εξέλιξη της ομαδικής εργασίας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μη δομημένης ομάδας, είναι οι ομάδες αυτοβοήθειας (Brown, 2011).

Υπάρχει ποικιλία ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, οι οποίες εξυπηρετούν και διαφορετικούς σκοπούς, ανάλογα με τους σκοπούς που εξυπηρετούν διακρίνονται και σε ξεχωριστές κατηγορίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένας βαθμός

αλληλοεπικάλυψης μεταξύ τους. Οι κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι οι ακόλουθες (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σ. 47-51):

➤ **Μαθησιακές/Εκπαιδευτικές ομάδες (Educational/learning groups)**

Είναι δομημένες ομάδες, με περιορισμένο σχετικά αριθμό συναντήσεων, όπου πολλές φορές εξαντλείται στη μία μόνο συνάντηση. Χαρακτηριστικό τους είναι η αξιοποίηση του ομαδικού πλαισίου για την οργάνωση και διεξαγωγή μαθησιακών και διδακτικών δραστηριοτήτων με σκοπό την επίτευξη της ατομικής μάθησης των μελών. Είναι ομάδες που χρησιμοποιούνται σε εργαστήρια, επιμορφωτικά σεμινάρια και σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης (σ. 47).

➤ **Ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups)**

Πρόκειται για ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, που έχουν ως στόχο να εφοδιάσουν το άτομο με τις βασικές δεξιότητες ζωής, προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία γενικότερα, στην οικογένεια και στο εργασιακό του περιβάλλον. Στις ομάδες αυτές ο συντονιστής εξηγεί τι σημαίνει η κάθε ικανότητα που πρέπει να κατακτήσουν και με υποδειγματικό τρόπο παρουσιάζει τις συμπεριφορές που συνεπάγονται με την κατάκτηση της συγκεκριμένης δεξιότητας, όπως για παράδειγμα μέσω της υπόδησης ρόλων και με πρόβα δεξιοτήτων. Οι ομάδες αυτές μπορεί να λειτουργήσουν παρεμβατικά, με σκοπό να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις κοινωνικής δυσπροσαρμοστίας ή και προληπτικά, με σκοπό δηλαδή να προλάβουν την εμφάνιση δυσπροσαρμοστών μορφών συμπεριφοράς (σ. 48).

➤ **Ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας (Team building and training)**

Οι ομάδες αυτές έχουν ως στόχο να προετοιμάσουν ηγετικά στελέχη, τα οποία να είναι ικανά να συμβάλουν στον εμπλουτισμό και σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους στο χώρο της εργασίας τους. Απευθύνονται σε στελέχη επιχειρήσεων, προϊστάμενο προσωπικού, διευθυντή διοικητικού και γενικά σε κάθε υπεύθυνο τμήματος ή ομάδας. Αναπτύσσονται στις ομάδες αυτές θέματα όπως αυτών που σχετίζονται με τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, βασικών αρχών ομαδικής εργασίας, τρόπους δημιουργίας θετικού κλίματος κ.α. (σ. 48-49).

➤ **Ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους ζωής (Life-transitions groups)**

Οι ομάδες αυτές έχουν ως στόχο να στηρίζουν το άτομο, το οποίο έρχεται αντιμέτωπο με απρόσμενες και ανατρεπτικές καταστάσεις στη ζωή του, όπως είναι η μεταβολή οικογενειακής κατάστασης, η απώλεια αγαπημένου προσώπου, η εμφάνιση προβλημάτων υγείας κ.α. Στην παιδική και εφηβική ηλικία, οι κυριότερες μεταβατικές περίοδοι είναι η μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο, καθώς και από την μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη. Τα μέλη των ομάδων αυτών είναι ομοιογενή και αντιμετωπίζουν κατά βάσει το ίδιο πρόβλημα. Στόχος είναι τα μέλη των ομάδων αυτών να κατανοήσουν, αποδεχτούν και να προσαρμοστούν στις μεταβολές (σ. 50-51).

➤ **Ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης (psychoeducational group therapy and support groups)**

Στόχος των ψυχοθεραπευτικών ομάδων είναι να ενημερώσουν τα μέλη γύρω από προβλήματα όπως το άγχος, την κατάθλιψη, τις φοβίες, τις διατροφικές διαταραχές, ώστε να έχουν μια ρεαλιστική και λειτουργική άποψη γύρω από αυτά τα θέματα. Οι ομάδες αυτές εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της ψυχοθεραπείας και φαντάζουν λιγότερο απειλητικές από ότι η ίδια η ψυχοθεραπεία, έτσι οι ομάδες αυτές μπορεί να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες σε άτομα που διστάζουν να εμπλακούν σε μια ψυχοθεραπευτική διαδικασία, ή μπορεί να αποτελέσουν το προστάδιο αυτής. Οι ομάδες αυτές μπορεί να αποτελέσουν το μόνο θεραπευτικό μέσο ή να συνδυαστεί με φαρμακοθεραπεία ή κάποιο εξατομικευμένο ψυχοθεραπευτικό πρόγραμμα. Είναι λιγότερο δομημένες σε σχέση με τις υπόλοιπες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και λιγότερο συνεκτικές. Είναι ανοικτές ομάδες, όπου διαρκώς έχουν την δυνατότητα να εισχωρήσουν νέα μέλη, και εδώ έγκειται η πρόκληση του συντονιστή, να ενσωματώσει δηλαδή στην ήδη λειτουργούσα και εγκατεστημένη ομάδα τα νέα μέλη (Brown, 2004). Ο ρόλος του συντονιστή φθίνει σε κεντρικότητα και περιορίζεται στη τροφοδοσία της ομάδας με το απαραίτητο υλικό. Με αποτέλεσμα κύριο ρόλο να διαδραματίζουν η αλληλεπίδραση, η αλληλοϋποστήριξη και η ανταλλαγή βιωμάτων και πληροφοριών μεταξύ των μελών (σ. 49-50).

➤ **Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (Personal development groups)**

Οι ομάδες αυτές έχουν το ίδιο θεωρητικό υπόβαθρο, ίδιες τεχνικές και ίδιο στόχο με τις ομάδες συμβουλευτικής/ ψυχοθεραπείας. Στόχους τους είναι να βοηθήσουν τα μέλη να διερευνήσουν τα διαπροσωπικά και προσωπικά προβλήματα που τους απασχολούν. Μέσω των ομάδων αυτών τα μέλη αποκτούν μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας, μαθαίνουν πως τα

επικοινωνούν ουσιαστικά με τον εαυτό τους και τους άλλους και κάνουν βήματα προς την επίλυση των προσωπικών τους ζητημάτων (σ. 49).

2.4 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ / ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν ένα συνδυασμό ακαδημαϊκής τάξης και ομάδας συμβουλευτικής και διαθέτουν χαρακτηριστικά και των δύο (Brown, 2011, σ. 8). Ωστόσο παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και τις συμβουλευτικές ομάδες/ ψυχοθεραπευτικές.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δίνουν έμφαση στον πρωτογενή τομέα πρόληψης των εκπαιδευτικών δυσκολιών, ενώ οι συμβουλευτικές/ ψυχοθεραπευτικές ομάδες στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα της θεραπευτικής παρέμβασης, όταν τα προβλήματα έχουν εκδηλωθεί. Επίσης, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι δομημένες ομάδες περιορισμένου χρόνου, οι συναντήσεις διαρκούν 30- 40 λεπτά και δεν ξεπερνούν τις 15- 20 συναντήσεις, ενώ οι συμβουλευτικές θεραπευτικές ομάδες έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, που μπορεί να διαρκέσουν από μήνες έως και χρόνια. Οι συναντήσεις διαρκούν μιάμιση ώρα και γίνεται χρήση δομημένων ασκήσεων περιστασιακά και όχι συχνά, για την εξάσκηση μια νέας συμπεριφοράς ή την εκπαίδευση σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα (DeLucia-Waack, 2006, σ. 13). Γενικότερα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες χαρακτηρίζονται για τη βραχύτητά τους υπό την έννοια ότι οι περισσότερες από αυτές διαθέτουν ένα πρόγραμμα λίγων συναντήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα (Brown, 2011, σ. 13).

Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης είναι ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι στοχο-κεντρικές ομάδες, δίνοντας έμφαση στην υλοποίηση που έχουν τεθεί από τη συνεργασία του συντονιστή με τα μέλη, ενώ οι συμβουλευτικές/ ψυχοθεραπευτικές ομάδες δίνουν έμφαση στη διαδικασία, δηλαδή στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, συμβάλλοντας έτσι στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των μελών, βασική τους αρχή είναι ότι η μάθηση και η αλλαγή πρέπει να επέλθει μέσα από τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις των μελών μεταξύ τους και των μελών με τον θεραπευτή (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011).

Επιπροσθέτως, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι δομημένες ομάδες που απευθύνονται σε φυσιολογικά άτομα (DeLucia-Waack, 2006, σ. 12) , ενώ οι συμβουλευτικές/ ψυχοθεραπευτικές ομάδες απευθύνονται συχνά σε άτομα με εμφανή ψυχοπαθολογία ή κάποια

σημαντική δυσλειτουργία στη συμπεριφορά. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν υπάρχει περιορισμός των μελών που θα συμμετέχουν και είναι ανοιχτές, έτσι μπορούν να δεχτούν νεοεισερχόμενα μέλη, εξαιτίας της αυτοτέλειας των ενοτήτων τους, ενώ οι συμβουλευτικές/ ψυχοθεραπευτικές ομάδες είναι κλειστές και ολιγομελείς. Το φάσμα του αριθμού των συμμετεχόντων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι ευρύ, μπορούν να συμμετέχουν 5 – 50 ή και 100 μέλη. Σε αντίθετη περίπτωση, στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες ο αριθμός των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 5 – 10, ακόμη κι αν υπάρχει ένας βοηθός συντονιστή. Πάντως, ομάδες με λιγότερα από πέντε μέλη είναι δύσκολο να αναπτύξουν, έστω κι ένα ελάχιστο αίσθημα συνοχής (Brown, 2011, σ. 13).

Τέλος, στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ο ρόλος του συντονιστή είναι κεντρικός, δίνοντας έμφαση στις διδακτικές δραστηριότητες. Επίσης, ο συντονιστής ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων έχει το ρόλο του ειδικού ως προς το περιεχόμενο των συναντήσεων υπό την έννοια ότι διαθέτει ένα ευρύ ρεπερτόριο αρχών, διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων μάθησης (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006, σ. 13), ενώ στις συμβουλευτικές/ ψυχοθεραπευτικές ομάδες παραχωρεί τη δυνατότητα στα μέλη να εισάγουν θέματα προς συζήτηση, καθώς η ομάδα αποτελεί έναν μικρόκοσμο από το ευρύτερο κόσμο των μελών (DeLucia-Waack, 2006). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι διαφορές μεταξύ ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και συμβουλευτικών/ψυχοθεραπευτικών ομάδων.

Πίνακας 1 :Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες.

ΟΜΑΔΕΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ / ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ
Έμφαση στη διδασκαλία και τις διδακτικές δραστηριότητες	Έμφαση στο βίωμα και τα συναισθήματα
Χρήση οργανωμένων και δομημένων δραστηριοτήτων	Περιορισμένη χρήση οργανωμένων, δομημένων δραστηριοτήτων
Οι σκοποί, συνήθως, τίθενται από το συντονιστή	Οι σκοποί τίθενται από τα μέλη της ομάδας
Ο συντονιστής λειτουργεί ως δάσκαλος – διευκολυντής	Ο συντονιστής καθοδηγεί, παρεμβαίνει, προστατεύει
Εστίαση στην πρόληψη	Εστίαση στην αυτογνωσία, στη θεραπευτική αντιμετώπιση
Περιορισμένες απαιτήσεις ως προς την	Επιλογή και προκαταρκτική ενημέρωση των μελών

προεπιλογή των μελών της ομάδας	(πριν την έναρξη της ομάδας)
Δεν υπάρχουν όρια στον αριθμό των μελών	Τίθενται όρια στον αριθμό των μελών
Πολυμελής ομάδα (π.χ. 50 μέλη)	Περιορισμένο το μέγεθος της ομάδας (από 5 ως 10 μέλη)
Αποδεκτή η αυτοαποκάλυψη χωρίς όμως να απαιτείται από τα μέλη της ομάδας	Η αυτοαποκάλυψη είναι κάτι το αναμενόμενο
Η μυστικότητα και η εμπιστευτικότητα δεν αποτελεί πρωτεύον μέλημα της ομάδας	Η μυστικότητα και η εμπιστευτικότητα είναι κρίσιμα, βασικά στοιχεία της ομάδας
Οι συναντήσεις μπορούν να περιοριστούν μία συνεδρία	Συνήθως, οι συναντήσεις είναι αρκετές
Δίνεται έμφαση στις σχετικές με το έργο λειτουργίες	Δίνεται έμφαση στις λειτουργίες της διατήρησης της ομάδας παρά στην επιτέλεση του έργου

Πηγή: N.W. Brown, 2011, σ. 10

2.5 ΟΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΤΥΠΟΙ ΣΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΔΙΑΚΡΙΝΟΝΤΑΙ

Τα παιδιά από τα πρώτα στάδια της ζωής τους ανήκουν σε μια ομάδα, αρχικά στην οικογένεια, όπου αλληλεπιδρούν με τα μέλη της και διαπαιδαγωγούνται. Στη συνέχεια εντάσσονται και σε άλλες ομάδες, όπως αυτές των συνομηλίκων, του κατηχητικού, ποδοσφαιρικές ομάδες κ.α. Η συγκρότηση κάθε ομάδας αποσκοπεί στην υλοποίηση ενός συγκεκριμένου σκοπού. Παράδειγμα ενός τέτοιου πλαισίου αποτελεί το σχολείο, όπου τα παιδιά οργανώνονται σε ομάδες- τάξεις, με απώτερο σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000).

Η αξία των ομάδων για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών έχει αναγνωριστεί. Η ομάδα παρέχει το πλαίσιο όπου μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να τις κάνουν χρήση μέσα και έξω από την ομάδα. Οι ομάδες για παιδιά δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο που τους προσφέρει βοήθεια και τα

ενδυναμώνει ώστε να μπορούν να νιώθουν λιγότερο απομονωμένα, να αλληλοϋποστηρίζονται και να μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους (DeLucia-Waack, 2000, Thompson, 2011). Οι ομάδες παιδιών τη σημερινή εποχή επιχειρούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν προβλήματα συναισθηματικά, κοινωνικά, συμπεριφοράς, ψυχικής υγείας ή να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες χρησιμοποιούνται με μεγάλη συχνότητα στο εξωτερικό και παίρνουν έδαφος και στον ελληνικό χώρο, ειδικότερα σε πλαίσια συμβουλευτικών προγραμμάτων στα σχολεία και σε προγράμματα υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Έχει αναγνωριστεί ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες των καταστάσεων, αλλά συμμετέχουν ενεργά στις καταστάσεις που μπορεί να επηρεάσουν τη ζωή τους. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν φανεί ιδιαίτερα ωφέλιμες στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, αναπτυξιακά προβλήματα ή έχουν ανάγκη εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες ή στήριξης στις δύσκολες στιγμές (Brown, 2011).

Οι Thompson και Radolph (1983, Όπ. αναφ. στο Brown, 2011, σ. 190-191) κατηγοριοποιούν τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά στους παρακάτω τύπους:

➤ **Ομάδες ανάπτυξης ανθρώπινων δυνατοτήτων (Human – potential groups)**

Αυτές οι ομάδες προσφέρουν ευκαιρίες στα μέλη τους με σκοπό την ανάπτυξη των δυνατών τους σημείων και των δυνατοτήτων τους. Η έμφαση των ομάδων αυτών δεν αφορά τόσο τη θεραπεία προβλημάτων που υπάρχουν όσο διάφορων αναπτυξιακών ζητημάτων. Η καλή και βαθιά γνώση της ανθρώπινης ανάπτυξης και εξέλιξης αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία τέτοιων ομάδων.

➤ **Ομάδες με κοινό πρόβλημα (Common problem groups)**

Οι ομάδες αυτές εστιάζουν στην αναγνώριση ενός ενδεχόμενου ή υπαρκτού ή προβλήματος. Σε αυτές τις ομάδες συμμετέχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν ένα κοινό πρόβλημα, όπως για παράδειγμα τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες διαχείρισης θυμού ή τα παιδιά χωρισμένων γονιών. Η ομοιογένεια που διακρίνει αυτές τις ομάδες, συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Επίσης, ο σχεδιασμός των ομάδων αυτών είναι πιο εύκολος σε σχέση με αυτόν των άλλων τύπων ομάδας. Η Brown (1994) περιγράφει ένα μοντέλο για τη δημιουργία ομάδων που το πρόβλημα είναι κοινό στη βάση της ομάδας, αλλά μπορεί να εκδηλώνεται με διαφορετική κατάσταση. Για παράδειγμα, σε μια

ψυχοεκπαιδευτική ομάδα που εστιάζει στην απώλεια και το πένθος, τα μέλη μπορεί να έχουν βιώσει διάφορες μορφές απώλειας όπως φυλάκιση, διαζύγιο ή θάνατο.

➤ **Ομάδες περιπτώσεων (Case - centered groups)**

Στις ομάδες αυτές τα παιδιά αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα, αλλά έρχονται κοντά το ένα με το άλλο λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και την αλληλοϋποστήριξη που βιώνουν στα πλαίσια της ομάδας. Αυτός ο τύπος ομάδας αναγνωρίζει την ατομικότητα/προσωπικότητα και τις διαφορές των μελών της. Κάθε μέλος λαμβάνει προσοχή, ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, καθώς και από το συντονιστή της. Η ετερογενής σύνθεση των ομάδων αυτών επικεντρωμένων σε κάθε παιδί χωριστά αποτελεί, αρχικά, μειονέκτημα τους, επειδή τα μέλη τους εστιάζουν περισσότερο στις διαφορές παρά στις ομοιότητες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Υπάρχουν όμως δύο σημαντικοί παράγοντες του οποίους οι συντονιστές μπορούν να αναπτύξουν με σκοπό την προώθηση της ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Ο πρώτος βοηθητικός παράγοντας είναι ο αλτρουισμός. Η αλληλεπίδραση των συνομηλίκων σε αυτές τις ομάδες μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την κατανόηση των άλλων και την προσφορά βοήθειας προς αυτούς, τον εντοπισμό και την ενίσχυση των δυνατών σημείων των μελών και την εκπαίδευσή τους στην παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η «παγκοσμιότητα», κατά την οποία ο συντονιστής χρησιμοποιεί τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να κατανοήσουν τα μέλη της ομάδας τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ τους, οι οποίες δεν είναι αρχικά εμφανείς. Τέτοιες ομοιότητες είναι για παράδειγμα, το αίσθημα φόβου μιας πιθανής εγκατάλειψης ή αξίας (επιθυμία για επιτυχία) ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αποφασιστικότητα (Brown, 2011).

➤ **ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων (skill development groups)**

Οι ομάδες αυτές εκπαιδεύουν τα μέλη να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες με ένα παρόμοιο τρόπο που χρησιμοποιούν οι ομάδες συμβουλευτικής/ ψυχοθεραπείας. Οι αρμόδιοι συνδυάζουν τεχνικές ανάπτυξης δεξιοτήτων με θεωρητικές προσεγγίσεις όπως τη συμπεριφοριστικο-γνωστική θεραπεία, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι ρόλων. Μέσα στην ομάδα οι συμμετέχοντες λαμβάνουν καθοδήγηση, ανατροφοδότηση της επίδοσής τους, παροχή προτύπου και εστιάζουν περισσότερο σε θέματα που σχετίζονται με την διαπραγμάτευση και την επίλυση προβλημάτων, καθώς και την αντιμετώπιση της κριτικής (Brown, 2011)

2.6 ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ

Η εφαρμογή ομάδων και ειδικότερα ψυχοεκπαιδευτικών με παιδιά και έφηβους έχει πολλά πλεονεκτήματα και οφέλη. Για να είναι βέβαια επιτυχής μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα παιδιών και εφήβων ο συντονιστής της ομάδας θα πρέπει να κάνει έναν σχεδιασμό που να αφορά τους στόχους της ομάδας, τη δομή της, τη διαδικασία, το μέγεθος της ομάδας, τον αριθμό των συναντήσεων και τη χρονική της διάρκεια. Ο Βασιλόπουλος κ. συν. (2011), παρουσιάζουν τα οφέλη από την εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων σε παιδιά, τα οποία είναι τα εξής:

Ένα από τα πλεονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η φύση τους, αποτελούν ένα οικείο πλαίσιο για τα παιδιά. Από την αρχή της ύπαρξής τους εντάσσονται σε ομάδα, αυτή της οικογένειας, στη συνέχεια στο Νηπιαγωγείο, στο Δημοτικό, στις ομάδες συνομηλίκων, στις ομάδες κατηχητικού, ποδοσφαίρου κ.α. Συνεπώς, η μετάβαση σε μια ομάδα είναι μια διαδικασία γνώριμη για τα παιδιά. Οι ομάδες σύμφωνα με τον Troupson (1996, Όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 62) παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν σε ένα φυσικό πλαίσιο, το οποίο μοιάζει πολύ με το πλαίσιο στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται. Η ομάδα παρουσιάζεται μια πιο οικεία και φυσική διαδικασία ειδικά όταν συγκρίνεται με την εργασία ενός ατόμου και τον ειδικό. Επίσης, στην ατομική εργασία μπορεί να αναπτυχθεί μία σημαντική σχέση ανάμεσα στο θεραπευτή και τον θεραπευόμενο και να είναι πολύ βοηθητική, όχι όμως για όλα τα άτομα. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις ατόμων που αυτή η ιδιαιτερότητα και η σημαντικότητα της σχέσης με έναν σημαντικό για αυτούς ενήλικα να μην μπορούν να τη διαχειριστούν, οπότε η ένταξή τους σε ομάδα μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά, καθώς η ένταση της στενής σχέσης με τον συντονιστή μοιράζεται στον ίδιο βαθμό με όλα τα μέλη της ομάδας.

Επίσης, ένα ακόμη πλεονέκτημα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι ότι προσφέρει ευκαιρίες για βελτίωση και αλλαγή. Από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών προωθείται η μάθηση. Το κάθε μέλος προσπαθεί να βοηθήσει το άλλο παίρνοντας ανατροφοδότηση σχετικά με τη συμπεριφορά του αλλά και σχετικά με τον τρόπο σκέψης του που μπορεί να ενισχύουν ή και να αποδυναμώνουν την λειτουργικότητά τους στην ομάδα. Έτσι συνειδητοποιούν ποιες σκέψεις και συμπεριφορές είναι χρήσιμες μαθαίνοντας στρατηγικές να βοηθήσουν τον εαυτό τους. Στην ομάδα ο ρόλος του κάθε παιδιού είναι πολύ υποστηρικτικός για τα υπόλοιπα, και το κάθε μέλος μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο με αποτέλεσμα να

επέρχεται επανορθωτική ταύτιση Troupson (1996, Όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σ. 63).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί άλλο ένα πλεονέκτημα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά. Η κοινωνική αλληλεπίδραση βοηθάει στη μάθηση αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς και ευκαιρίες για έκφραση. Το παιδί στο πλαίσιο της ομάδας όπου αισθάνεται ασφάλεια μπορεί να αναπτυχθεί, να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του, να πειραματιστεί με νέες μορφές σχέσης και συμπεριφοράς, να μάθει, να εξασκήσει και να εφαρμόσει χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, μπορεί η ένταξη του παιδιού σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησής του, γιατί αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στην οποία εντάσσεται κάθε φορά. Ιδιαίτερα οφέλη από τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες σε σχέση με την ατομική θεραπεία μπορούν να λάβουν τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και παρουσιάζουν ελλιπή ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επιπρόσθετα, ικανοποιείται η αναπτυξιακή ανάγκη του ατόμου να ανήκει κάπου και έτσι αναπτύσσεται η αυτοπεποίθησή τους. Ακόμη και σε εκείνες τις περιπτώσεις των παιδιών που είναι κοινωνικά απομονωμένα, η ένταξή τους στην ομάδα τους δίνει το αίσθημα ότι ταιριάζουν κάπου (Geldard & Geldard, 2011). Τέλος, ένα ακόμη θετικό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι ο οικονομικός παράγοντας. Ο Βασιλόπουλος κ. συν. (2011), επισημαίνουν ότι οι ομάδες είναι πιο οικονομικά αποδοτικές, καλύπτει τις ανάγκες ταυτόχρονα όλων των μελών και σε λιγότερο χρόνο απ' ότι η ατομική εργασία.

2.7 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Δεν μπορούν όλα τα παιδιά να ωφεληθούν από τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα, ούτε μια ομαδική παρέμβαση μπορεί πάντοτε να αποτελεί την καλύτερη επιλογή. Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις όπου η εργασία σε ομάδες μπορεί να είναι ακατάλληλη ή να παρουσιάζει σημαντικούς περιορισμούς. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μία ομάδα βασικό στοιχείο είναι η σύνθεσή της. Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις παιδιών που δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα σε μια ομάδα ή δεν είναι έτοιμα να ωφεληθούν από αυτήν. Τέτοιες περιπτώσεις παιδιών σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2001), είναι οι παρακάτω:

- Παιδιά που δεν μπορούν να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους.
- Που βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης μεταξύ τους.

- Που Βρίσκονται σε οξεία ή διαρκή κρίση.
- Έχουν υποστεί σωματική ή σεξουαλική βία.
- Έχουν ανθρωποκτονικές ή αυτοκτονικές τάσεις.
- Έχουν αδελφική ή στενή συγγενική σχέση μεταξύ τους.
- Παιδιά που δεν αργούν να επιδείξουν επιθετική συμπεριφορά.
- Έχουν διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης και δυσκολεύονται να εκφράσουν την απογοήτευσή τους καταφεύγοντας σε επιθετικά ξεσπάσματα.
- Καθώς και παιδιά που έχουν υποστεί εγκεφαλική βλάβη και ενδέχεται να αποσταθεροποιηθούν λόγω του άγχους που απορρέει από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα

Οι περιπτώσεις αυτές παιδιών έχουν τόσο ιδιαίτερες ανάγκες και αναγκαιότητα για εξατομικευμένη προσοχή και φροντίδα από το συντονιστή, ώστε η τόση έμφαση προσοχής σε αυτά τα παιδιά να λειτουργούσε σε βάρος της υπόλοιπης ομάδας και θα αποτελούσαν κακό παράδειγμα προς μίμηση για τα υπόλοιπα μέλη-παιδιά της ομάδας. Φυσικά, τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να ωφεληθούν σημαντικά σε μια ομάδα που θα ήταν ειδικά σχεδιασμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους. Επίσης, ωφέλιμες θα ήταν και οι μικρές ομάδες που εντάσσουν ένα ή δύο από τα παιδιά με αυτούς τους περιορισμούς, για παράδειγμα τρία μέλη χωρίς κάποια από τις παραπάνω ιδιαιτερότητες και ένα ακόμη με κάποια από τις παραπάνω ιδιαιτερότητες. Με αποτέλεσμα και τα υπόλοιπα μέλη να αποδέχονται την ιδιαιτερότητα και να αισθάνονται πιο χρήσιμα αφού θα το βοηθούν, αλλά και το ίδιο το παιδί που παρουσιάζει κάποια από τις παραπάνω ιδιαιτερότητες, να βελτιώνεται καθώς μιμείται την συμπεριφορά από τα άλλα μέλη και μαθαίνει από αυτά (Geldard & Geldard, 2001).

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων είναι η διαθεσιμότητα έμπυχου και άψυχου υλικού. Απαιτείται να υπάρχει ο κατάλληλος χώρος που θα προσφέρει ελευθερία έκφρασης και κινήσεων. Επίσης, οι δραστηριότητες των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων εκτός από το χώρο χρειάζονται και παιχνίδια, καθώς και άλλα υλικά. Ακόμη, απαραίτητος είναι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η κατάλληλη αλληλεπίδραση. Φυσικά απαραίτητη είναι και η ύπαρξη ενός συντονιστή, χωρίς αυτόν η λειτουργία της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι αδύνατη (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που είναι πολύ ντροπαλά και τους είναι αδύνατο να λειτουργήσουν και να εκφραστούν μπροστά σε άλλα παιδιά. Η ομάδα γι' αυτά τα παιδιά φαντάζει ένα ερέθισμα φόβου και για να λειτουργήσουν έστω και στοιχειωδώς χρειάζονται μεγάλο βαθμό ενθάρρυνσης. Ωστόσο, ενδέχεται τα παιδιά αυτά μέσα από τις

ομαδικές διαδικασίες να ωφεληθούν και να ξεπεράσουν τη συστολή τους και τη δυσκολία τους να εκφραστούν μπροστά σε άλλους, σε αυτό ιδιαίτερα βοηθητικές είναι οι ομάδες δύο ή και τριών ατόμων, ώστε το παιδί να μάθει σιγά, σιγά να οικειοποιείται σε ξένα προς αυτό αρχικά άτομα, μέχρι να ενταχθεί σε μεγαλύτερα ομαδικά σύνολα (Smead, 1995, Όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σ. 82).

2.8 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Οι μεταanalύσεις ερευνών που εξετάζουν παρεμβάσεις στα σχολεία έχουν δείξει ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ή οι ομάδες συμβουλευτικής με θέματα το άγχος-φόβο, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη διασπαστική συμπεριφορά, τη προσαρμογή στο διαζύγιο και την αυτοαντίληψη είναι μετρίως αποτελεσματικές. Αντίθετα, ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και τη διαχείριση του θυμού είναι αποτελεσματικές, ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά και τα αποτελέσματα τους αυξάνονται ή διατηρούνται με το χρόνο. Επίσης, οι ομάδες που έχουν στόχο την πρόληψη της σεξουαλικής κακοποίησης, πραγματοποιούνται συνήθως στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε παιδιά ηλικίας 8-12 ετών, έχει διαπιστωθεί μάλιστα πως όσες περισσότερες συναντήσεις γίνονται τόσο καλύτερο το αποτέλεσμα της ομάδας. Επιπρόσθετα, οι ομάδες που έχουν ως στόχο την πρόληψη της εγκυμοσύνης στην εφηβική ηλικία δεν είναι αποτελεσματικές, γιατί θα πρέπει να πραγματοποιούνται σε μικρότερη ηλικία και πέρα από τα θέματα ελέγχου και μείωσης των γεννήσεων, θα ρέπει να επιδιώκεται την εκπαίδευση σε δεξιότητες διαπραγμάτευσης και επικοινωνίας και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης. Οι ψυχοεκπαιδευτικές 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).

Επίσης, ο Conyne (2004) μετά από μελέτη, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εμφανίζονται στο προσκήνιο ως ένας ουσιαστικός φορέας πρόληψης προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (σ. 627).

Ομοίως, οι Kalodner και Coughlin (2004, Όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2011), παρουσιάζουν μια σειρά από έρευνες που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για την πρόληψη διατροφικών διαταραχών, όπως είναι η

βουλιμία και η ψυχογενής ανορεξία. Επίσης, οι Aber, Jones, Brown, Chaudry και Samples (1998, Όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ.συν., 2011), βρήκαν πως όσα περισσότερα μαθήματα ψυχοεκπαίδευσης παρακολούθησε ένας μαθητής, τόσες λιγότερες πιθανότητες έχει να αναπτύξει επιθετικό τρόπο σκέψης και αδιαλλαξία στη συμπεριφορά του με τους άλλους.

Γενικότερα, από τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι αποτελεσματικές, όταν χρησιμοποιούνται ως προληπτικό μέσο, ενώ έχουν περιορισμένη ισχύ, όταν χρησιμοποιούνται για να καταστείλουν ή να τροποποιήσουν ήδη ανεπτυγμένες δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές στα μέλη.

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Στη σημερινή εποχή όλο και περισσότερο λαμβάνουν έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Σύμφωνα, με τον ορισμό της Ένωσης Ειδικών στην Ομαδική Εργασία είναι εκείνες οι ομάδες που έχουν ως σκοπό να προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση/ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ και τώρα. Γι' αυτό και οι σκοποί των περισσότερων ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων που πιθανολογείται ότι θα παρουσιαστούν και η διδασκαλία νέων δεξιοτήτων.

Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής τους στα σχολεία έναντι ομάδων συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας εκτός σχολείου, είναι η αποφυγή του στιγματισμού των μαθητών, αξιολογείται ως μια πιο οικονομική διαδικασία από τις παρεμβάσεις ανά άτομο, γιατί στις ομάδες αυτές μπορούν να συμμετέχουν περισσότερα παιδιά και επίσης έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους σε σημαντικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι, όπως οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους και σαφώς προσδιορισμένη δομή, οι στόχοι αυτοί οριστικοποιούνται εκ των προτέρων από τον συντονιστή και ταξινομούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες: ανάπτυξη δεξιοτήτων, προώθηση αυτογνωσίας και ενημέρωση-εκπαίδευση των μελών. Δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον πρωτογενή τομέα της πρόληψης των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή των εκπαιδευτικών δυσκολιών. Υπάρχουν και εκείνες οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που σκοπό έχουν να διδάξουν λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν

παιδιά που παρουσιάζουν ήπια συμπτώματα και προβλήματα συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα παιδιά με υπερβολική αναστολή ή επιθετική συμπεριφορά.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ανάλογα με τη σύνθεσή τους διακρίνονται σε ανοιχτές έναντι κλειστές, αναπτυξιακές έναντι θεραπευτικές, προσωπικές έναντι γενικές, σε δομημένες και μη δομημένες. Επίσης, ανάλογα με τους σκοπούς που εξυπηρετούν διακρίνονται και σε ξεχωριστές κατηγορίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένας βαθμός αλληλοεπικάλυψης μεταξύ τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι μαθησιακές/εκπαιδευτικές ομάδες (Educational/learning groups), ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups), ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας (Team building and training), ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους ζωής (Life-transitions groups), ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης (psychoeducational group therapy and support groups) καθώς και ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (Personal development groups).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παρουσιάζουν πολλές διαφορές με τις ομάδες συμβουλευτικής/ ψυχοθεραπείας. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δίνουν έμφαση στη διδασκαλία και στις διδακτικές δραστηριότητες, ενώ οι συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές στο βίωμα και στο συναίσθημα. Οι μεν πρώτες κάνουν χρήση δομημένων οργανωμένων δραστηριοτήτων, ενώ οι δεύτερες κάνουν περιορισμένη χρήση οργανωμένων δομημένων δραστηριοτήτων. Στις πρώτες οι σκοποί ορίζονται από το συντονιστή, ενώ στις δεύτερες ορίζονται από τα μέλη. Επίσης, στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ο συντονιστής λειτουργεί ως δάσκαλος, ενώ στις ομάδες συμβουλευτικής/ ψυχοθεραπείας ο συντονιστής παρεμβαίνει, καθοδηγεί, προστατεύει. Ακόμη, οι μεν πρώτες εστιάζουν στην πρόληψη, ενώ οι μεν δεύτερες στην αυτογνωσία και στη θεραπευτική αντιμετώπιση. Τέλος, μια επίσης σημαντική διαφορά είναι ότι στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν υπάρχουν όρια ως προς τον αριθμό των μελών και η ομάδα μπορεί να είναι πολυμελής ενώ στις ομάδες συμβουλευτικής/ ψυχοθεραπείας υπάρχουν όρια στον αριθμό των μελών και δεν πρέπει το μέγεθος της να ξεπερνά τα 5-10 μέλη.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά κατηγοριοποιούνται σε ομάδες ανάπτυξης ανθρώπινων δυνατοτήτων (human – potential groups), ομάδες με κοινό πρόβλημα (common problem groups), ομάδες περιπτώσεων (case - centered groups) και ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων (skill development groups). Ένα από τα πλεονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η φύση τους, αποτελούν ένα οικείο πλαίσιο για τα παιδιά. Από την αρχή της ύπαρξής τους εντάσσονται σε ομάδα, αυτή της οικογένειας. Επίσης, προσφέρει ευκαιρίες για βελτίωση και αλλαγή. Από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών προωθείται η μάθηση. Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί άλλο ένα πλεονέκτημα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

για παιδιά. Η κοινωνική αλληλεπίδραση βοηθάει στη μάθηση αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς και ευκαιρίες για έκφραση. Τέλος, ικανοποιείται η αναπτυξιακή ανάγκη του ατόμου να ανήκει κάπου και έτσι αναπτύσσεται η αυτοπεποίθησή τους.

Υπάρχουν, όμως κάποιες ομάδες παιδιών που δεν ωφελούνται από τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, όπως για παράδειγμα παιδιά που δεν μπορούν να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους. Επίσης, υπάρχουν και άλλοι περιορισμοί που δεν ευνοούν την υλοποίηση τους στα σχολεία, όπως είναι η ανεπάρκεια χώρου και υλικών για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων ή η μη ύπαρξη επιθυμητού αριθμού μελών.

Συμπερασματικά, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν μια αναπτυσσόμενη μέθοδο αξιοποίησης του ομαδικού πλαισίου για την οργάνωση και διεξαγωγή μια σειράς βιωματικών και διδακτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, με σκοπό την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης και την ατομική μάθηση καθώς και την πρόληψη εμφάνισης ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς στα μέλη. Από τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι αποτελεσματικές, όταν χρησιμοποιούνται ως προληπτικό μέσο, ενώ έχουν περιορισμένη ισχύ, όταν χρησιμοποιούνται για να καταστείλουν ή να τροποποιήσουν ήδη ανεπτυγμένες δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές στα μέλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΜΑΔΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ

3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ

Για την εύρυθμη λειτουργία μιας ομάδας είναι απαραίτητη η γνώση και η κατανόηση των διαδικασιών που θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα στα πλαίσιά της, με απώτερο σκοπό τα μέλη της να ωφεληθούν στο μέγιστο (Kivlighan & Arseneau, 2009).

Και σε αυτήν εδώ την περίπτωση, όπως και σε άλλες περιπτώσεις οι μελετητές δεν έχουν καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό του όρου «ομαδική διαδικασία». Ωστόσο, ανάλογα με το σημείο στο οποίο δίνουν έμφαση, οι ορισμοί των ομαδικών διαδικασιών μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές γίνονται με βάση α) τη δομή (δηλαδή το πώς οργανώνεται μια ομάδα, τον τρόπο οργάνωσης δηλαδή της ομάδας), τη δράση (το τι συμβαίνει στην ομάδα, γ) την αλληλεπίδραση και τους δ) τύπους (Brown, 2003).

Η Brown (2003), ως ομαδική διαδικασία ορίζει 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» (σ. 228).

Με βάση τον παραπάνω ορισμό προβάλλονται τέσσερις προϋποθέσεις της ομαδικής διαδικασίας: α) ότι η διαδικασία λαμβάνει χώρα στο εδώ- και- τώρα, β) ότι η διαδικασία λαμβάνει χώρα τόσο στο μικρο-επίπεδο (σε επίπεδο δύο ή περισσότερων ατόμων), όσο και στο μακρο-επίπεδο (σε επίπεδο ομάδας), γ) ότι περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη μεταξύ τους και στα μέλη με τον συντονιστή και ότι, δ) δίνουμε νόημα στις ομαδικές διαδικασίες, μέσα από τις αντιδράσεις, τα συναισθήματα, τις απαντήσεις, τις αλληλεπιδράσεις που παρατηρούνται στα πλαίσια της ομάδας. Στην ουσία η «ομαδική διαδικασία» περιγράφει το τι συμβαίνει συνολικά μέσα στην ομάδα και το πώς το κάθε μέλος επηρεάζεται, είτε συνειδητά, είτε ασυνείδητα (Brown, 2003).

3.2 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Είναι αναγκαίο οι συντονιστές να γνωρίζουν τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων, καθώς και τις βασικές διεργασίες που πραγματοποιούνται σε κάθε στάδιο, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν τις παρεμβάσεις τους προλαμβάνοντας τυχόν παρουσιαζόμενα προβλήματα (Thompson, 2011).

Όλες οι ομάδες, έτσι και οι ψυχοεκπαιδευτικές παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) τα μέλη επικοινωνούν άμεσα μεταξύ τους, β) έχουν κοινούς στόχους και επιδιώξεις, γ) βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, δ) ασπάζονται ένα κοινό σύστημα κανόνων και νορμών, ε) ταυτίζονται συναισθηματικά με την ομάδα τους, ζ) βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα, και η) ικανοποιούνται ορισμένες ανάγκες τους (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σ. 72)

Η κάθε ομάδα ως ζωντανός οργανισμός αναπτύσσεται και αλλάζει. Είναι πολλοί οι συγγραφείς που έχουν περιγράψει τα στάδια ή τις φάσεις που περνά κάθε ομάδα κατά την ανάπτυξή της (Brown, 2004. Yalom, 2006). Αυτό που μας ενδιαφέρει στην παρούσα μελέτη δεν είναι να επιλέξουμε ένα από τα μοντέλα ανάπτυξης της ομάδας, αλλά να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξης μιας ομάδας και στην παρούσα περίπτωση μια ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, έτσι ώστε να είμαστε έτοιμοι ως συντονιστές να κάνουμε τις απαραίτητες διευκολυντικές τροποποιήσεις. Με βάση τα δεδομένα της σύγχρονης βιβλιογραφίας, η κάθε ομάδα διέρχεται από τέσσερα στάδια ανάπτυξης (Brown, 2011. Corey et al., 2010) , τα οποία θα παρουσιαστούνε στις ακόλουθες υποενότητες.

3.2.1 ΣΤΑΔΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ Ή ΑΡΧΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Στο στάδιο αυτό τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους, ξεκαθαρίζουν τους στόχους και τις προσδοκίες τους, αναπτύσσουν νόρμες, εξερευνούν τους φόβους τους που πηγάζουν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Στο αρχικό αυτό στάδιο τα μέλη, βιώνουν ενθουσιασμό αλλά ταυτόχρονα φόβο και σύγχυση καθώς ακόμη δεν έχουν προσανατολιστεί και δεν έχουν ξεκαθαρίσει το ρόλο τους μέσα στην ομάδα. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από αισθήματα ανασφάλειας και άγχους και από διαδικασίες προσανατολισμού και εξερεύνησης (Brown, 2011, σ. 113-115. Corey et al., 2010, σ. 107. DeLucia-Waack, 2006, σ. 88. Yalom, 2006. σ. 422).

Στο στάδιο αυτό είναι βασικό να τεθούν ξεκάθαρα οι στόχοι της ομάδας και να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Corey et al., 2010, σ. 107). Όταν οι στόχοι της ομάδας είναι κατανοητοί και σαφείς, προσδίδεται και στην ομάδα μια σαφής κατεύθυνση (DeLucia-Waack, 2006 σ. 90). Όταν αποσαφηνίζονται οι στόχοι και οι διαδικασίες της ομάδας, το αρχικό άγχος και ο αρχικός φόβος των μελών αντικαθίσταται από το αίσθημα της ηρεμίας και ασφάλειας (Brown, 2011, σ. 116. DeLucia-Waack, 2006, σ. 99).

Είναι βασικό τα μέλη να αισθανθούν αποδοχή και σεβασμό από το συντονιστή και τα άλλα μέλη της ομάδας, ώστε να νιώσουν αρκετά άνετα για να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και να αυτοαποκαλυφθούν μέσα στην ομάδα (Corey et al., 2010, σ. 153). Η αυτοαποκάλυψη βοηθάει στην ανάπτυξη συνοχής στην ομάδα, στην αίσθησης δηλαδή της συντροφικότητας μέσα στην ομάδα. Θα πρέπει όμως, να επιτυγχάνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα μέλη να μην αισθάνονται ότι εκτίθενται ψυχολογικά (Corey et al., 2010, σ. 159). Επίσης, σημαντικός δείκτης συνοχής της ομάδας είναι ο βαθμός συνεργασίας, φροντίδας και στήριξης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη (Corey et al., 2010, σ. 153)

Ο συντονιστής στο αρχικό αυτό στάδιο θα πρέπει να αναλαμβάνει έναν περισσότερο οργανωτικό, κατευθυντικό και ενεργό ρόλο, ώστε να μειωθεί το άγχος των μελών και να οριστούν με σαφήνεια οι στόχοι της ομάδας. Η Rose υποστηρίζει (1998, Όπ. αναφ. στο Van Velsor, 2004, σ. 140) ότι ο ρόλος του συντονιστή στο πρώτο αυτό στάδιο ανάπτυξης της ομάδας είναι η παροχή βοήθειας στα μέλη της με σκοπό να αποσαφηνιστούν οι ρόλοι μέσα σε αυτή, η ομάδα να αποκτήσει τη δική της ταυτότητα και να αναπτυχθούν οι νόρμες.

Αφού επιτευχθεί η βασική σύνθεση και λειτουργία της ομάδας, θα πρέπει να μειώνει την κατευθυντικότητά του και να παραχωρεί με τον τρόπο του τη 'δράση' στα μέλη (Corey et al., 2010, σ. 168). Ο Yalom (2006), τονίζει ότι είναι χρέος του συντονιστή, να βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στην καθοδήγηση και την ανεξαρτησία, δίνοντας μια γενική ουσιαστική κατεύθυνση στα μέλη, αλλά να μην τα κάνει να εξαρτώνται από τον ίδιο. Επίσης, είναι βασικό, με τη στάση του να δημιουργήσει ένα ασφαλές ομαδικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να το πετύχει ακούγοντας με προσοχή και σεβασμό τα μέλη, αποδεχόμενος την μοναδικότητά τους, ενθαρρύνοντας τα να συμμετέχουν στις διαδικασίες της ομάδας και δείχνοντας πίστη στις ικανότητές τους, δημιουργώντας έτσι κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Corey et al., 2010, σ. 141).

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο στάδιο αυτό θα πρέπει να βοηθούν τα μέλη να μάθουν τους κανόνες λειτουργίας μιας ομάδας και τις διαδικασίες της. Θεμελιώδεις κανόνες για την ομαλή λειτουργία μιας ομάδας, μπορεί να είναι η ειλικρίνεια, η εμπιστευτικότητα και ο σεβασμός προς τους άλλους (Yalom, 2006). Οι δραστηριότητες

επίσης, θα πρέπει να συντελούν στη γνωριμία των μελών, στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσά τους, στην αντιμετώπιση του αρχικού φόβου και άγχους τους, να προωθούν την έκφραση των προσδοκιών και των συναισθημάτων των μελών της ομάδας και να εκπαιδεύουν σε βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση και απόκριση (DeLucia-Waack, 2006, σ. 31-33. Jones και Robinson, 2000, σ. 361).

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

3.2.2 ΣΤΑΔΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΚΑΙ ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗ ΤΗ ΣΤΑΔΙΟ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Στο στάδιο αυτό αυξάνεται η συμμετοχικότητα των μελών. Παρουσιάζουν προθυμία να εξερευνήσουν προσωπικά θέματα και να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές. Το κάθε μέλος προσπαθεί να κυριαρχήσει, να επιδείξει δύναμη και έλεγχο. Παρατηρούνται αυξημένα επίπεδα άγχους, φόβου, αντίστασης, αμυντικότητας και προβληματικών συμπεριφορών. Η αντίσταση απέναντι στην ομάδα, μπορεί να γίνει με τη μορφή επιθετικότητας, απόσυρσης ή και σιωπής (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σ. 74-75). Ο τρόπος αντιμετώπισης αυτών των εκδηλώσεων καθορίζει και την εξέλιξη της ομάδας (Corey et al., 2010, σ. 180).

Για να εξελιχθεί η ομάδα θα πρέπει τα μέλη να αντιμετωπίσουν τους φόβους που τους προκαλούν αμυντική στάση και συμπεριφορά. Κάποιοι από τους φόβους αυτούς είναι οι παρακάτω (Corey et al., 2010, σ. 187-189):

Ο φόβος της παρεξήγησης: Μέλη που έχουν βιώσει προκατάληψη ή παρεξήγηση στο παρελθόν, φοβούνται ότι τα υπόλοιπα μέλη θα τα κρίνουν αρνητικά ή θα τα παρεξηγήσουν.

Ο φόβος της απόρριψης: Τα μέλη φοβούνται να συμμετάσχουν, γιατί φοβούνται ότι θα απορριφθούν από τα άλλα μέλη.

Ο φόβος της σύγκρουσης: Κάποια μέλη μένουν στο περιθώριο, γιατί φοβούνται τη σύγκρουση με τα υπόλοιπα μέλη.

Ο φόβος της έκθεσης, όταν τα μέλη αισθάνονται ευάλωτα.

Ο φόβος της αυτοαποκάλυψης, όταν φοβούνται ότι θα πιεστούν να αποκαλύψουν πράγματα στην ομάδα, χωρίς οι ίδιοι να είναι έτοιμοι γι' αυτό.

Όταν τα μέλη νιώσουν αρκετά ασφαλή στη φάση αυτή προκαλούν το ένα το άλλο, προκύπτει αντιπαράθεση και σύγκρουση μέσα στην ομάδα και δηλώνουν αισθήματα

ενόχλησης και θυμού. Αναπτύσσεται έντονη κριτική μεταξύ τους, έως και αρνητικά σχόλια. Είναι μάλιστα πιθανόν να εμφανιστούν κλίκες και υποομάδες (Geldard & Geldard, 2001).

Οι σχέσεις με τον συντονιστή χαρακτηρίζονται από τα μέλη με την έκφραση εχθρότητας και δυσαρέσκειας στο πρόσωπό του. Είναι αυτός που συμβολίζει τη μορφή εξουσίας μέσα στην ομάδα και συγκεντρώνει για κάθε παιδί τα στοιχεία που βλέπει στους γονείς και στους δασκάλους του (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σ. 74-78). Η εχθρότητα αυτή όμως δε διαρκεί πολύ, καθώς τα μέλη της ομάδας σύντομα αναγνωρίζουν τα όρια του και η πραγματικότητα εγκαθίσταται (Yalom, 2006, σ. 428).

Ο συντονιστής δε θα πρέπει να αντιμετωπίσει τη στάση αυτή των μελών ως επίθεση στην προσωπικότητά του και στις δεξιότητές του και να υιοθετήσει αμυντική στάση απέναντι στα μέλη. Θα πρέπει να βοηθήσει τα μέλη να αποδεχτούν και να αναγνωρίσουν τους φόβους τους, να διαχειριστούν το άγχος, τις ανησυχίες τους και την απροθυμία τους για αλλαγή (Corey et al., 2010, σ. 108). Στόχος του συντονιστή θα πρέπει να είναι η δημιουργία περιβάλλοντος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ώστε το κάθε μέλος να αισθάνεται άνετα να εκφράζει τις ανησυχίες του και να λαμβάνει ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες της ομάδας (Corey, 2012, σ.111). Ο τρόπος που ο συντονιστής θα αντιδράσει στις νέες προκλήσεις των μελών, είναι αυτός που θα καθορίσει τον βαθμό εμπιστοσύνης των μελών στο πρόσωπό του (Corey et al., 2010, σ. 195. Corey, 2012, σ. 115).

3.2.3 ΣΤΑΔΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ Ή ΣΤΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι η συνοχή. Στη συνοχή συμβάλλουν, η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, η προθυμία τους για την πραγματοποίηση αλλαγών, η αύξηση της αυτοεξερεύνησης των μελών, η αμοιβαιότητά τους και η αύξηση της παραγωγικότητά τους (DeLucia-Waack, 2006, σ. 108. Yalom, 2006, σ. 434). Τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να βιώνουν το αίσθημα της καθολικότητας και δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να εξερευνήσουν τα σημαντικά για εκείνα ζητήματα και τις ανάγκες τους. Οι συγκρούσεις που εμφανίζονται στο στάδιο αυτό επιλύονται με θετικό τρόπο (Corey, 2012, σ. 120).

Μέσα από τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων η ομάδα αναπτύσσει τη συνοχή της. Τα μέλη εργάζονται στην κατεύθυνση της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης του ενός από τον άλλον. Μέσα από τη σύγκρουση αναπτύσσεται σε κάθε μέλος η αίσθηση ότι είναι αποδεκτό και ότι ανήκει στη συγκεκριμένη ομάδα. Για παράδειγμα, το παιδί/μέλος που

έβγαλε την επιθετικότητά του, βλέπει πως η ομάδα δεν το κατέκρινε, δεν το τιμώρησε, δεν το έβγαλε έξω από αυτήν, αντίθετα το επανέφερε στην τάξη με σεβασμό και του έδωσε χώρο να εκφραστεί (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 78-79).

Οι κανόνες της ομάδας καθιερώνονται, η ομάδα γίνεται πιο παραγωγική και προσανατολίζεται προς την αλληλοκατανόηση και αμοιβαιότητα, τα μέλη είναι πρόθυμα να δουλέψουν τις αντιστάσεις και τις δύσκολες συμπεριφορές και η συμμετοχή όλων των μελών είναι ενεργή. Ο βαθμός αυτοαποκάλυψης αυξάνεται, καθώς νιώθουν εμπιστοσύνη και βεβαιότητα ότι η αυτοαποκάλυψη τα βοηθά να αλλάξουν. Το άγχος δεν ασθενεί εντελώς, υπάρχει, αλλά η διαφορά είναι ότι είναι πιο δημιουργικό και ενισχύει την κινητοποίηση για αλλαγή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 79).

Πολλές ομάδες, είναι δυνατόν να μην φτάσουν ποτέ στο στάδιο εργασία, καθώς τα μέλη δεν μπορούν να καταφέρουν να αναπτύξουν την απαραίτητη εμπιστοσύνη και συνοχή. Αν φτάσει όμως η ομάδα μέχρι αυτό το στάδιο, οι εργασίες χαρακτηρίζονται από αυξημένη αυτοαποκάλυψη και συναισθηματική ένταση (DeLucia-Waack, 2006, σ. 33). Μέσα από αυτές τις εργασίες τα μέλη μπορούν να αναγνωρίσουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους, τις προβληματικές τους συμπεριφορές και να αναπτύξουν νέους τρόπους συμπεριφοράς και σκέψης (DeLucia-Waack, 2006, σ. 108).

Η σχέση των μελών με τον συντονιστή γίνεται ομαλή, καθώς τα μέλη τον αντιμετωπίζουν πλέον ως σύμβουλο και οδηγό και όχι ως ειδικό και παντογνώστη ή μαγο-θεραπευτή όπως πίστευαν στα προηγούμενα στάδια (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011). Ο συντονιστής στο στάδιο αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών, την μεταξύ τους ανατροφοδότηση, να δομεί κατάλληλα τις συναντήσεις, ώστε τα μέλη να αισθάνονται ασφαλή να πειραματιστούν με νέες συμπεριφορές και δεξιότητες και να παράσχει στήριξη στα μέλη, στη διαδικασία να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (DeLucia-Waack, 2006, σ. 109-115).

3.2.4 ΣΤΑΔΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΤΕΡΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ Ή ΤΕΛΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Το στάδιο αυτό είναι γνωστό ως «στάδιο πένθους», όπως αναφέρεται από τους Kernberg και Rosenberg (1991, Όπ. αναφ. στο Van Velsor, 2004, σ. 140). Ο συντονιστής και τα μέλη βιώνουν άγχος αποχωρισμού και θλίψη, ο συντονιστής μάλιστα πέρα από την θλίψη του αποχωρισμού, βιώνει και ανησυχία για τη μελλοντική υγεία των συμμετεχόντων και τη σωστή εφαρμογή των όσων αποκόμισαν από το πρόγραμμα στη ζωή τους. Στο στάδιο αυτό,

τα μέλη έρχονται αντιμέτωπα με το οριστικό τέλος της εμπειρίας και τον αποχαιρετισμό από τα πρόσωπα που συμμετείχαν σε αυτή. Τα συναισθήματα είναι ανάμεικτα από τη μια θλίψη και πένθος για το τέλος της εμπειρίας, από την άλλη θετική εκτίμηση της όλης εμπειρίας και ανακούφιση για τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σ. 80).

Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, το κλείσιμο της ομάδας θα πρέπει να αφιερώνεται σε μια ή δύο συναντήσεις. Τα μέλη θα πρέπει να επεξεργαστούν τα όσα έχουν μάθει και να καθορίσουν πως θα χρησιμοποιήσουν τη γνώση που αποκόμισαν στην καθημερινότητά τους. Στον τερματισμό, δίνεται η ευκαιρία στα μέλη να βιώσουν ένα υγιές τέλος μιας σχέσης, να εξασκηθούν σε συμπεριφοριστικές αλλαγές, να αναθεωρήσουν την εμπειρία τους ως ομάδα, να κάνουν σχέδια δράσης και να αναγνωρίσουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση της υποτροπής, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα ένα υποστηρικτικό δίκτυο (Corey, 2012, σ. 134. DeLucia-Waack, 2006, σ. 129).

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο στάδιο αυτό θα πρέπει να επικεντρώνονται σε θέματα που αφορούν τον τερματισμό της ομάδας, την ολοκλήρωση των εργασιών της ομάδας, να βοηθηθούν 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, σ. 34).

Το ζήτημα του κλεισίματος μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Μια πολύ ενδιαφέρουσα ιδέα είναι η πρόταση του Corey et al. (2010), ο οποίος προτείνει το κλείσιμο της ομάδας να γίνεται με τη μορφή αποφοίτησης, όπου για παράδειγμα θα γίνεται η απονομή ενός αναμνηστικού απολυτηρίου, το οποίο θα δίνει στα παιδιά το αίσθημα της επίτευξης αλλά ταυτόχρονα θα διευκολύνεται έτσι και ο τρόπος τερματισμού της ομάδας (σ. 295).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί, πως είναι αναγκαίο ανεξαρτήτως σταδίου μετά από κάθε δραστηριότητα να ακολουθείται η επεξεργασία αυτής. Χωρίς να πραγματοποιηθεί επεξεργασία, δεν είναι δυνατόν ο συντονιστής να γνωρίζει επαρκώς τι αποκόμισαν τα μέλη. Ακόμη, η επεξεργασία των όσων έγιναν μπορεί να είναι βοηθητική και στον εντοπισμό ελλείψεων, αδύνατων σημείων, ώστε σε παρόμοιες δραστηριότητες να μην επαναληφθούν αυτές οι αδυναμίες. Επίσης, μέσω της επεξεργασίας και τα ίδια τα μέλη αποκομίζουν πληροφορίες για τον ίδιο τους τον εαυτό και για τα υπόλοιπα μέλη και διαμορφώνουν ένα σχέδιο δράσης, ώστε να μεταφέρουν όσα έμαθαν μέσα στην ομάδα και έξω από αυτή, στην καθημερινή τους ζωή.

3.3 ΟΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η ομάδα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της ψυχοεκπαίδευσης και της θεραπείας στα πλαίσιά της. Η κάθε ομάδα περιλαμβάνει έμφυτους θεραπευτικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποδοτικότητα της παρέμβασης που ακολουθείται κάθε φορά (DeLucia-Waack, 2006).

Η θεραπευτική αλλαγή είναι μια σύνθετη διαδικασία που προκύπτει από τη συνάρτηση ποικίλων ανθρώπινων εμπειριών, η οποία αναφέρεται με τον όρο «θεραπευτικοί παράγοντες». Ο Yalom (2006) ένας από τους σημαντικότερους μελετητές των θεραπευτικών παραγόντων, τους χαρακτηρίζει ως μηχανισμούς αλλαγής στην ομαδική θεραπεία (Shechtman, 2003), οι οποίοι εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα βοηθάει τα μέλη της (Shechtman & Gluk, 2005). Ειδικότερα, η Nitza (2011), ως θεραπευτικούς παράγοντες ορίζει εκείνα τα στοιχεία της θεραπείας που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της ομάδας, τα οποία συντελούν στην καλυτέρευση της κατάστασης του ασθενούς και αποτελούν λειτουργία των δράσεων του ασθενούς, των μελών της ομάδας και του θεραπευτή της ομάδας.

Οι θεραπευτικοί παράγοντες διακρίνονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Ωστόσο, ούτε εμφανίζονται ξεχωριστά ούτε λειτουργούν μόνοι τους, αποκομμένοι ο ένας από τον άλλον, αλλά αλληλεξαρτώνται και αλληλεπικαλύπτονται. Η αλληλεπίδρασή τους και η διαφορετική τους σημασία ποικίλει από ομάδα σε ομάδα και από άτομο σε άτομο, είναι δυνατόν εξαιτίας των ατομικών διαφορών, διαφορετικά άτομα μέσα στην ίδια ομάδα να ωφελούνται από πολύ διαφορετικές δέσμες θεραπευτικών παραγόντων (Yalom, 2006). Στο τέλος ενός ομαδικού προγράμματος, τα μέλη που συμμετείχαν σε αυτό μπορούν να μας δώσουν πολύτιμα στοιχεία για το ποιοι θεραπευτικοί παράγοντες ήταν περισσότερο ή λιγότερο βοηθητικοί για τους ίδιους (Yalom, 2006, σ. 26). Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες τους οποίους αξιολογούν οι ασθενείς, διαφέρουν από τους παράγοντες που επισημαίνουν οι θεραπευτές ή οι παρατηρητές της ομάδας. Επίσης, η εκτίμηση των θεραπευτικών παραγόντων από το κάθε μέλος της ομάδας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως το είδος της ομάδας, το χρόνο λειτουργίας της, την ηλικία των μελών της, από το επίπεδο λειτουργικότητάς του κάθε μέλους κ.α. (Yalom, 2006, σ. 28).

3.3α ΤΑΞΙΝΟΜΙΑ YALOM

Σύμφωνα με το Yalom (2006) στην ομαδική ψυχοθεραπεία μπορούμε να διακρίνουμε έντεκα παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη θεραπευτική αλλαγή. Οι παράγοντες είναι

αλληλεξαρτώμενοι και είναι οι ακόλουθοι: μιμητική συμπεριφορά, ενστάλαξη ελπίδας, καθολικότητα, μετάδοση πληροφοριών, διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας, διαπροσωπική μάθηση, αλτρουισμός, ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, συνεκτικότητα της ομάδας, υπαρξιακοί παράγοντες και κάθαρση. Στη συνέχεια θα αναλυθούν συνοπτικά τα βασικά τους χαρακτηριστικά.

Μιμητική συμπεριφορά ή ταύτιση

Στη κοινωνική μάθηση, η μίμηση της συμπεριφοράς παίζει σημαντικό ρόλο, ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία. Σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να μιμηθούν τη συμπεριφορά του συντονιστή αλλά και των άλλων μελών. Η μίμηση συμπεριφορών του συντονιστή αποτελεί μια ισχυρή μέθοδο διδασκαλίας νέων συμπεριφορών (Brown, 2011, σ. 119), γνωστή ως τεχνική παροχής προτύπων συμπεριφοράς (modeling) από τον συντονιστή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 69).

Επίσης, τα μέλη της ομάδας μπορούν να μιμηθούν κάποια χαρακτηριστικά των άλλων μελών της εστιάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αυτά χειρίζονται τα προβλήματά τους, ο συντονιστής μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία αυτή προωθώντας λειτουργικές μορφές συμπεριφοράς (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Τέλος, μέσω της μίμησης το κάθε μέλος μπορεί να πειραματιστεί σε νέες μορφές συμπεριφοράς, πριν καταλήξει σε αυτή που του ταιριάζει περισσότερο, ας πούμε μέσω της μίμησης το κάθε μέλος μπορεί να πάρει ένα χαρακτηριστικό από ένα άλλο μέλος και ένα άλλο από διαφορετικό μέλος και να το προσαρμόσει στο δικό του είναι ή και να το αποβάλει αν δεν του ταιριάζει. Η διαδικασία αυτή μπορεί να έχει μια σημαντική, σταθερή θεραπευτική επίδραση: προχωρούμε στην ανακάλυψη του τι είμαστε, αφού πρώτα ανακαλύπτουμε το τι δεν είμαστε (Brown, 2011, σ. 118. Yalom, 2006).

Ενστάλαξη ελπίδας

Η ελπίδα του κάθε μέλους ότι θα ωφεληθεί από τη συμμετοχή του στην ομάδα αποτελεί βασική προϋπόθεση για να παραμείνει μέσα σε αυτή. Ακόμη, και η ίδια η προσδοκία ότι η παραμονή του μέσα στην ομάδα μπορεί να τον βοηθήσει και να λειτουργήσει ευεργετικά σε αυτόν, μπορεί από μόνη της να βοηθήσει το άτομο να λειτουργήσει και να αισθανθεί καλύτερα. Η ελπίδα δίνει στα μέλη την αυτοπεποίθηση να συνεχίσουν να προσπαθούν να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες τους (Brown, 2011, σ. 120. Corey et al., 2010, σ. 252).

Η ελπίδα έχει να κάνει με την επίλυση προσωπικών προβλημάτων, ωστόσο δεν είναι αυτός πάντα ο στόχος της ψυχοεκπαίδευσης, αλλά έστω και έμμεσα ευνοεί την προσωπική αλλαγή, όπου η ενστάλαξη ελπίδας παίζει σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι σημαντικό ο συντονιστής να αυξάνει την εμπιστοσύνη και την πίστη των μελών στη δύναμη που έχει η ίδια η λειτουργία της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011). Ο συντονιστής οφείλει να ενισχύει τις θετικές προσδοκίες, να διορθώνει τις αρνητικές προκαταλήψεις και να εξηγεί με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα τις ιαματικές δυνατότητες της ομάδας. Οι επισημάνσεις αυτές θα πρέπει να γίνουν από τον συντονιστή πριν την έναρξη της ομάδας, στην προετοιμασία για την ένταξη των μελών στην ομάδα (Yalom, 2006).

Επίσης, η ομάδα αποτελεί πηγή ελπίδας για τα μέλη, γιατί αυτά έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα που αντιμετωπίζουν κοινά ή παρόμοια προβλήματα και έχουν σημειώσει σημαντική βελτίωση. Δηλαδή, το κάθε μέλος μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παρατηρεί την πρόοδο των άλλων μελών και έτσι αντλεί δύναμη και ελπίδα από αυτή για τη δική του πρόοδο. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το γεγονός, ότι σε πολλά θεραπευτικά προγράμματα για τη κατάχρηση ουσιών συντονιστές αυτών είναι θεραπευμένοι ναρκομανείς, για να κινητοποιήσουν έτσι στο αίσθημα ελπίδας στα μέλη (Yalom, 2006, σ. 30-31).

Καθολικότητα

Η καθολικότητα αναφέρεται στον εντοπισμό των κοινών γνωρισμάτων που εμφανίζουν τα προβλήματα και οι ανησυχίες με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα μέλη της ομάδας. Στο αρχικό στάδιο της σύνθεσής της, ακόμη και αν έχουν εμφανή κοινά στοιχεία, ειδικότερα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που διαπραγματεύονται συγκεκριμένο θέμα, τα μέλη έχουν κοινή ηλικία και κοινούς στόχους, εκείνα αισθάνονται απομονωμένα και έχουν την εντύπωση πως οι σκέψεις, τα προβλήματά τους και τα αισθήματά τους είναι μοναδικά, τα βιώνουν μόνο τα ίδια. Η αίσθηση της μοναδικότητας είναι πιο έντονη στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες κοινωνικοποίησης, λόγω υπερβολικής ντροπαλότητας, έλλειψης κοινωνικοποίησης ή οικογενειακών προβλημάτων (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 66).

Με την εξέλιξη όμως της ομάδας τα μέλη διαπιστώνουν ότι δεν είναι οι μόνοι που βιώνουν αυτά τα αισθήματα, τις ανησυχίες και τις σκέψεις αλλά και τα υπόλοιπα μέλη βιώνουν παρόμοιες ή ακριβώς ίδιες ανησυχίες και προβλήματα. Η συνειδητοποίηση αυτή έχει ως αποτέλεσμα να νιώθει το άτομο ανακουφισμένο και λιγότερο μόνο του, λιγότερο απομονωμένο (Brown, 2011, σ. 117. Yalom, 2006, σ. 32).

Επίσης, όταν 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, σ. 118-119. Corey et al., 2010, σ. 251).

Επιπροσθέτως, κάποιες, εξειδικευμένες ομάδες ανθρώπων για τους οποίους η μυστικότητα ήταν ένας παράγοντας που τους οδήγησε στην απομόνωση, δίνουν μεγάλο βάρος στην καθολικότητα. Για παράδειγμα, η αίσθηση της καθολικότητας συνιστά θεμελιακό βήμα για τη θεραπεία ανθρώπων που βαρύνονται από στίγμα, ντροπή και αυτοκατηγορίες, όπως είναι οι θεραπευόμενοι με HIV/AIDS. Τα μέλη ομοιογενών ομάδων μπορούν να μιλήσουν μεταξύ τους με αυθεντικότητα που πηγάζει από την εμπειρία τους (Yalom, 2006, σ. 34-35).

Τέλος, τα μέλη της ομάδας καθώς αντιλαμβάνονται την ομοιότητά τους, εξωτερικεύουν τις βαθύτερες ανησυχίες τους, ωφελούνται έτσι από την κάθαρση και βιώνουν το αίσθημα της αποδοχής από τα υπόλοιπα μέλη (Yalom, 2006, σ. 35).

Μετάδοση πληροφοριών/καθοδήγηση

Η μετάδοση πληροφοριών στην ομάδα πραγματοποιείται με δύο τρόπους, με τη διδακτική καθοδήγηση από τον συντονιστή και με την ανταλλαγή άμεσων συμβουλών μεταξύ των μελών. Ο συντονιστής μια ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών χρησιμοποιεί τη διδακτική καθοδήγηση για να μεταφέρει πληροφορίες σχετικές με το θέμα που διαπραγματεύεται η ομάδα, να εξηγήσει, να αποσαφηνίσει, να διδάξει νέες ικανότητες και να τροποποιήσει δυσλειτουργικούς και διαστρεβλωμένους τρόπους συμπεριφοράς και σκέψης (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 66-67). Η καθοδήγηση δρα ως η πρώτη δύναμη συνοχής μέσα στην ομάδα, μέχρι να αρχίσουν να λειτουργούν οι άλλοι θεραπευτικοί παράγοντες. Η επεξήγηση και αποσαφήνιση δρουν από μόνες τους ως αποτελεσματικά θεραπευτικά μέσα. Άλλωστε, η εξήγηση ενός φαινομένου είναι το πρώτο βήμα για τον έλεγχο του (Yalom, 2006).

Η παροχή άμεσων συμβουλών, γίνεται συνήθως ανάμεσα στα μέλη τα οποία μοιράζονται πληροφορίες με σκοπό να αλληλοβοηθηθούν (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011). Έτσι με την ανταλλαγή συμβουλών, νιώθουν αμοιβαιότητα, συντροφικότητα και αμοιβαίο νοιάξιμο. Ο συντονιστής από τη μεριά του οφείλει να ενθαρρύνει τα μέλη να μοιράζονται μεταξύ τους τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αλλά να το επιτυγχάνει με κατάλληλο βοηθητικό τρόπο, αποφεύγοντας την παροχή συμβουλών (Brown, 2011, σ. 117-120).

Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας

Το κάθε άτομο από τη γέννησή του εντάσσεται μέσα σε μια ομάδα, η ομάδα αυτή είναι συνήθως η οικογένεια. Η κάθε ομάδα μοιάζει με μια οικογένεια καθώς σε αυτή συναντάμε εξουσιαστικές/γονεϊκές μορφές, μορφές συνομηλίκων/αδερφών, οικειότητα, ισχυρά συναισθήματα και προσωπικές αποκαλύψεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα μέλη μιας ομάδας να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τρόπους που θυμίζουν μεταξύ τους την αλληλεπίδραση μέσα στην οικογένεια, αν και σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα δεν γίνονται εμφανείς τέτοιες ομοιότητες, διότι δε διαρκούν χρονικά τόσο πολύ ώστε οι ομοιότητες να είναι έκδηλες (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 67-68).

Οι εμπειρίες που έχουν αποκομίσει μέσα από την οικογένεια, συμβάλουν στην κατανόηση του τρόπου που σχετίζονται και συμπεριφέρονται με τους άλλους. Η κατανόηση αυτή οδηγεί στην ανάπτυξη νέων παραγωγικών τρόπων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, στη παροχή δυνατοτήτων ανασύστασης με τη συνεχή εξερεύνηση και αμφισβήτηση των παγιωμένων ρόλων και την εγκατάσταση βασικών κανόνων που προωθούν τη διερεύνηση σχέσεων και τη δοκιμή νέων συμπεριφορών (Brown, 2011, σ. 118. Yalom, 2006, σ. 151).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως λίγοι συντονιστές έχουν την εμπειρία ή την εκπαίδευση να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τον παράγοντα αυτό, επίσης και ο χρόνος διάρκειας των ομάδων, συνήθως είναι παρεμποδιστικός σε κάτι τέτοιο (Brown, 2011, σ. 122).

Διαπροσωπική μάθηση

Η διαπροσωπική μάθηση ανεξάρτητα αν αποτελεί βασικό στόχο της ομάδας, είναι διαδικασία που ευνοείται στα πλαίσιά της και σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί ως παράγοντας αλλαγής. Λαμβάνει χώρα σε οποιαδήποτε ψυχοεκπαιδευτική ομάδα (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σ. 69), όμως έχει ιδιαίτερη σημασία στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που θέτουν ως βασικό στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Brown, 2011, σ. 121).

Το κάθε μέλος της ομάδας μέσω της ανατροφοδότησης από τα υπόλοιπα μέλη και της αυτοπαρατήρησής του, συνειδητοποιεί σημαντικές πτυχές της διαπροσωπικής του συμπεριφοράς και τον αντίκτυπο που έχει η συμπεριφορά του στις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων για τον ίδιο, αλλά και το ίδιο για τον εαυτό του. Επίσης, συνειδητοποιεί τα δυνατά του σημεία, τους περιορισμούς του, την πιθανόν δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά και τις προσωπικές του διαστρεβλώσεις, που προκαλούν ανεπιθύμητες

αντιδράσεις στα υπόλοιπα μέλη, πραγματοποιώντας στη συνέχεια κατάλληλες αλλαγές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 69. Brown, 2011, σ. 121. Yalom, 2006, σ. 86).

Τέλος, στην περίπτωση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αποδοτικότερες μορφές συμπεριφοράς και στη συνέχεια να τις μεταφέρουν και έξω από τα πλαίσια της ομάδας, στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 69). Οι συντονιστές οφείλουν να προβάλλουν την διαπροσωπική μάθηση και να την αξιοποιήσουν με τον κατάλληλο τρόπο (Brown, 2011, σ. 121).

Αλτρουισμός

Ο αλτρουισμός στην ομάδα λειτουργεί όταν τα μέλη παρέχουν βοήθεια στα υπόλοιπα μέλη, χωρίς να περιμένουν κάτι από αυτά, κάποια αναγνώριση δηλαδή ή ανταπόδοση (Brown, 2011, σ. 117). Η ομάδα έχει το προνόμιο να δίνει την ευκαιρία στα μέλη της να προσφέρουν βοήθεια, συνεργασία, να καθησυχάζουν, να προτείνουν και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αποβάλλεται το αίσθημα ότι είναι βάρος στα υπόλοιπα μέλη, που ενδεχομένως μπορεί να έχουν κάποια μέλη, νιώθουν χρήσιμα, ότι αξίζουν και η αυτοεκτίμησή τους αυξάνεται (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 67).

Ο παράγοντας αυτός, αν και ανιχνεύεται δύσκολα είναι πολύ σημαντικός για άτομα που αισθάνονται απομονωμένα ή αβοήθητα (Brown, 2011, σ. 119). Η ομάδα αναμφισβήτητα αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο ανάπτυξης του αλτρουισμού, διότι ενθαρρύνει την πολλαπλότητα των ρόλων απαιτώντας από τα μέλη της να υιοθετούν και το ρόλο του αποδέκτη αλλά και αυτού του χορηγού βοήθειας (Yalom, 2006, σ. 41-42). Θα ωφελούσε σημαντικά ο συντονιστής να είναι παράδειγμα αλτρουισμού ο ίδιος και να συμβάλλει στην ενισχύση του αλτρουισμού μεταξύ των μελών (Brown, 2011, σ. 119).

Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης

Η κοινωνική μάθηση ή η ανάπτυξη των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι ένας θεραπευτικός παράγοντας που συναντάται σε όλες της ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, είτε ως βασικός τους στόχος, είτε ως βοηθητικό στοιχείο για την πραγματοποίησή τους (Brown, 2011, σ. 120). Μέσα στην ομάδα τα παιδιά μαθαίνουν νέες τεχνικές κοινωνικοποίησης, απαραίτητες για αποδοτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, διερευνούν την κοινωνική τους συμπεριφορά και αναγνωρίζουν πότε υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στην πρόθεσή τους και στην πραγματικά επίδραση τους πάνω στα υπόλοιπα μέλη (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 68).

Yalom, 2006, σ. 45-46). 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, 201, σ. 120).

Συνεκτικότητα της ομάδας

Ο Yalom (2006), τονίζει την σημασία της θεραπευτικής σχέσης για τη θεραπεία στα πλαίσια της ομάδας, η οποία εμπερικλείει: α) τη σχέση του ατόμου με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, β) τη σχέση του ατόμου με τον θεραπευτή της ομάδας και γ) τη σχέση του ατόμου με την ομάδα ως όλον. Οι σχέσεις αυτές βρίσκονται στο σύνολό τους κάτω από την ομπρέλα της «συνεκτικότητας της ομάδας». Τα μέλη της ομάδας που χαρακτηρίζεται από συνοχή, νιώθουν στα πλαίσιά της ασφάλεια, ζεστασιά, άνεση, αποδοχή από τα υπόλοιπα μέλη, υποστήριξη και εκτίμηση, νιώθουν ότι ανήκουν κάπου και προσφέρουν. Εκτιμούν έτσι την αξία της ομάδας αλλά και τη δική τους αξία, με αποτέλεσμα να τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους (Yalom, 2006, σ. 95-96).

Η συνοχή της ομάδας αναπτύσσεται στα μέλη μέσα από την αναγνώριση των ομοιοτήτων ανάμεσα τους και τη δυνατότητα που τους δίνεται να ανταλλάξουν τις απόψεις τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Έτσι γίνονται πρόθυμα να πειραματιστούν, να συνεργαστούν, να εκφραστούν και να αποκτήσουν εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες, που θα τα βοηθήσουν να κερδίσουν την αποδοχή και την εκτίμηση της ομάδας, αλλά και να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και έξω από τα πλαίσιά της, στην κοινωνία γενικότερα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ.70).

Ο θεραπευτικός αυτός παράγοντας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εμφάνιση και την ομαλή λειτουργία των υπόλοιπων παραγόντων (Yalom, 2006, σ. 96) και αυξάνεται σημαντικά όταν μα μέλη αισθάνονται αναπόσπαστα κομμάτια της ομάδας, νιώθουν άνετα, αναγνωρίζουν τις ομοιότητες μεταξύ τους και αυτοαποκαλύπτονται μοιράζοντας τις εμπειρίες τους, χωρίς να φοβούνται ότι θα κριθούν ή θα παρεξηγηθούν από τα υπόλοιπα μέλη, αφού βιώνουν αποδοχή από αυτά και τον θεραπευτή, βιώνοντας έτσι μεγάλη ψυχική ανακούφιση (Brown, 2011, σ. 118. Yalom, 2006, σ. 115-122).

Υπαρξιακοί παράγοντες

Οι παράγοντες αυτοί είναι υπαρκτοί σε κάθε ομάδα, όπως για παράδειγμα όταν η ομάδα τελειώνει, αλλά η θεραπευτική της λειτουργία εξαρτάται από τους στόχους της, για παράδειγμα μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα με παιδιά χωρισμένων γονιών, θα δώσει

μεγαλύτερη έμφαση σε υπαρξιακά ζητήματα, απ' ό,τι μια ομάδα που ασχολείται με τις κοινωνικές δεξιότητες (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ. 70). Στην κατηγορία αυτή των παραγόντων εμπίπτουν ζητήματα υπαρξιακά, όπως η προσπάθειες για την εύρεση νοήματος στη ζωή, η απομόνωση, η θνησιμότητα, η ευθύνη για το σχεδιασμό της ζωής μας, η ελευθερία κ.α (Yalom, 2006, σ. 152-153). Η αναγνώριση και ο χειρισμός αυτών των παραγόντων προϋποθέτει κατάλληλη εκπαίδευση και εμπειρία από το συντονιστή της ομάδας, ώστε να είναι αποδοτικοί γι' αυτή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ.71. Brown, 2011, σ. 123).

Κάθαρση

Η κάθαρση αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης συναισθήματος μέσα στην ομάδα, στη συναισθηματική αποφόρτιση (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ.70). Η απελευθέρωση καταπιεσμένων συναισθημάτων ανακουφίζει και οδηγεί σε μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας (Brown, 2011, σ. 118. Corey et al., 2010, σ. 255).

Η ανοικτή έκφραση συναισθήματος έχει ουσιαστική σημασία για τη θεραπευτική διαδικασία μέσα σε μια ομάδα, αλλά αποτελεί μέρος της διαδικασίας αυτής και θα πρέπει να συμπληρώνεται από άλλους παράγοντες. Θα πρέπει πέρα από την έκφραση των συναισθημάτων τους να μιλήσουν για τα έντονα συναισθήματα που βίωσαν ή βιώνουν ακόμη και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν πώς τους επηρεάζουν στην καθημερινότητά τους (Corey et al., 2010, σ. 255. Yalom, 2006, σ. 141, 315).

Είναι περισσότερο ωφέλιμη στα όψιμα στάδια της ομάδας, όπου έχουν αναπτυχθεί υποστηρικτικοί δεσμοί μέσα στην ομάδα. Χωρίς την κάθαρση η ομάδα θα εκφυλιζόταν και δε θα ήταν τίποτα άλλο παρά μια αποστειρωμένη ακαδημαϊκή άσκηση (Yalom, 2006, σ. 142).

Τέλος, η εκδήλωση έντονων αντιδράσεων μπορεί να βλάψει τους στόχους της ομάδας και την ασφάλεια των μελών. Γι' αυτό, ο συντονιστής είναι αναγκαίο να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα, ώστε να μπορεί να χειρίζεται εποικοδομητικά αυτόν τον παράγοντα (Brown, 2011, σ. 122. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ. 70).

3.3β Ταξινόμια των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen

Οι Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen (1979), πρότειναν ένα θεωρητικό πλαίσιο δέκα θεραπευτικών παραγόντων, που χρησιμοποιείται στις σύγχρονες έρευνες για τον εντοπισμό των θεραπευτικών παραγόντων στις παρεμβάσεις σε ομάδα, το θεωρητικό αυτό πλαίσιο είχε ως βάση την κατηγοριοποίηση των θεραπευτικών παραγόντων του Yalom

(2006) (Kivlighan & Arseneau, 2009. MacKenzie, 1987). Στην κατηγοριοποίηση αυτή ο παράγοντας της ταύτισης αντικαθίσταται από τη μάθηση δια αντιπροσώπου, αφαιρούνται οι κατηγορίες των υπαρξιακών παραγόντων και της οικογενειακής επαναδιαδραμάτισης και γίνεται προσθήκη μια νέας κατηγορίας της αυτοαποκάλυψης (Kivlighan & Goldfine, 1991. MacKenzie, 1987).

Οι δέκα αυτοί θεραπευτικοί παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και ως εξής: η καθολικότητα, η μάθηση δια αντιπροσώπου, η καθοδήγηση και η αυτοκατανόηση είναι γνωστικές διαδικασίες, γιατί λειτουργούν μέσω της σκέψης, 2) η κάθαρση, η αποδοχή και η ενστάλαξη ελπίδας αποτελούν συναισθηματικές διαδικασίες, γιατί αφορούν την έκφραση συναισθημάτων και 3) η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, ο αλτρουισμός και η αυτοαποκάλυψη αποτελούν συμπεριφοριστικές διαδικασίες, διότι αφορούν τη μάθηση μέσω δράσης (Kivlighan & Goldfine, 1991. Kivlighan & Arseneau, 2009. Nitza, 2011).

Ο MacKenzie (1987), παρουσίασε τον περιορισμό της κατηγοριοποίησης των Bloch et al. (1979), τονίζοντας πως κάποιες από τις δέκα αυτές κατηγορίες αλληλεπικαλύπτονται. Αλληλοεπικάλυψη υπάρχει μεταξύ της αυτοαποκάλυψης και της κάθαρσης, της ενστάλαξης ελπίδας, της αποδοχής και της καθολικότητας καθώς και ανάμεσα στη μάθηση δια αντιπροσώπου, στη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και στην αυτοκατανόηση.

Οι Bloch et al. (1979), για τον ορισμό των θεραπευτικών παραγόντων στηρίχτηκαν στη μεθοδολογία των κρίσιμων συμβάντων. Με βάση τη μεθοδολογία αυτή τα μέλη της ομάδας, στη λήξη κάθε συνάντησης καταγράφουν τα πιο σημαντικά γεγονότα για τους ίδιους που θεωρούν ότι συνέβησαν και βίωσαν στη διάρκεια της συνάντησης. Αυτές οι αναφορές στη συνέχεια ταξινομούνται σε προκαθορισμένες κατηγορίες (MacKenzie, 1987). Ο MacKenzie (1987) άσκησε κριτική και στο γεγονός ότι η ταξινόμια των Bloch et al. (1979) αγνοεί 1) τα κρίσιμα συμβάντα που περιλαμβάνουν γενικά θέματα και όχι συγκεκριμένα συμβάντα στην ομάδα και 2) τα αρνητικά θέματα, τα οποία αναφέρονται συχνά από τα μέλη στα ερωτηματολόγια των κρίσιμων συμβάντων. Βοηθητικός για την βαθύτερη κατανόηση της κατηγοριοποίησης των θεραπευτικών παραγόντων, σύμφωνα με την ταξινόμια των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen (1979) είναι ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 2: Οι θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen (1979)

Παράγοντες των	Κατηγορία	Ορισμός
----------------	-----------	---------

Bloch et al.		
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 δυνητική 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

3.4 ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΜΕ ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Ο Yalom, παρουσίασε τις υποθέσεις του σχετικά με τη σχέση των θεραπευτικών παραγόντων και τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων. Παρουσίασε την διαπίστωσή του ότι ο αλτρουισμός και η συνεκτικότητα είναι σημαντικοί παράγοντες καθόλη τη διάρκεια της ομάδας ενώ η ενστάλαξη ελπίδας, η καθολικότητα και η καθοδήγηση είναι πολύ σημαντικό να αναπτύσσονται στην έναρξη της ομάδας (Kivlighan et al., 1991).

Ο MacKenzie (1987) μελέτησε την εμφάνιση των δέκα θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979) στη διάρκεια συναντήσεων ομάδας ψυχοθεραπείας ενηλίκων και διαπίστωσε ότι η ενστάλαξη ελπίδας, η αποδοχή και η καθολικότητα μειώθηκαν με το χρόνο. Η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, η μάθηση δια αντιπροσώπου και η αυτοκατανόηση αυξήθηκαν με το χρόνο και τα ποσοστά τους ήταν μεγαλύτερα από αυτά των υπόλοιπων παραγόντων, δείχνοντας έτσι τη σημασία του γνωστικού παράγοντα μέσα στην ομάδα. Τέλος, ο παράγοντας της αυτοαποκάλυψης και της κάθαρσης αρχικά μειώθηκε και στη συνέχεια αυξήθηκε, επιβεβαιώνοντας την άποψη του MacKenzie (1987), ότι η αυτοαποκάλυψη στην έναρξη της ομάδας είναι επιφανειακή ενώ στη συνέχεια πραγματοποιείται ουσιαστικά και βαθύτερα από τα μέλη.

Επίσης, ο Burton (1982, Όπ. αναφ. στο Kivlighan et al., 1991), παρουσίασε τη διαπίστωσή του ότι η καθοδήγηση, η καθολικότητα και η ενστάλαξη ελπίδας θα εμφανίζονται πιο έντονα στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων, η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, η μάθηση δια αντιπροσώπου και η αυτοαποκάλυψη θα παρουσιάζουν ιδιαίτερα σημαντική σημασία στο δεύτερο στάδιο, ενώ στο τρίτο στάδιο, στο στάδιο δηλαδή της συνοχής έμφαση δίνεται στους θεραπευτικούς παράγοντες της αποδοχής, της αυτοκατανόησης, του αλτρουισμού και της κάθαρσης.

3.5 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Ο Yalom (2006) υποστήριξε ότι η σημασία ενός θεραπευτικού παράγοντα εξαρτάται από το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται, από τον τύπο της ομάδας και από τις ατομικές διαφορές των μελών. 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 συνεκτικότητα, η διαπροσωπική μάθηση, η κατανόηση του εαυτού και η κάθαρση

(Shechtman, 2003. MacKenzie, 1987). Οι θεραπευτικοί παράγοντες που αναφέρονται λιγότερο συχνά από τα μέλη είναι η μιμητική συμπεριφορά, η καθοδήγηση και η οικογενειακή επαναδιαδραμάτιση (MacKenzie, 1987).

Οι περισσότεροι πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι παράγοντες της κήααρσης, της διαπροσωπικής μάθησης και της συνεκτικότητας αξιολογούνται ως περισσότερο βοηθητικοί από τα μέλη (Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997. Shechtman & Gluk, 2005). Άλλες έρευνες πάλι, δείχνουν ότι οι παράγοντες που τα μέλη μιας ομάδας αξιολογούν ως σημαντικούς διαφέρουν από τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της ομάδας (MacKenzie, 1987).

Επιπρόσθετα, διαφορές εντοπίζονται ανάλογα με το αν αξιολογούν τους παράγοντες τα μέλη της ομάδας ή ο συντονιστής καθώς επίσης, διαφορά εντοπίζεται μεταξύ διαφορετικών πληθυσμών που αναφέρουν ως πιο σημαντικούς διαφορετικούς θεραπευτικούς παράγοντες (Shechtman et al., 2005). Τέλος, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι διαφορετικοί παράγοντες αξιολογούνται ως σημαντικοί στην ατομική και την ομαδική θεραπεία και η σημασία των θεραπευτικών παραγόντων αλλάζει καθώς αναπτύσσονται οι ομάδες (MacKenzie, 1987).

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Η ψυχοεκπαίδευση είναι μια ομαδική διαδικασία, για να κατανοήσουμε την λειτουργία της θα πρέπει να κατανοήσουμε τι εννοούμε με τον όρο ομαδική διαδικασία. Με τον όρο αυτό σύμφωνα με την Brown (2003), εννοούμε 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 καθώς και τις ισχυρότερες επιθυμίες και φόβους της». Περιγράφει δηλαδή, το τι συμβαίνει συνολικά μέσα στην ομάδα και το πώς το κάθε μέλος επηρεάζεται συνειδητά ή ασυνείδητα.

Είναι πολύ σημαντικό οι συντονιστές να γνωρίζουν τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων και τις βασικές διεργασίες αυτών, ώστε να σχεδιάζουν τις παρεμβάσεις τους και να προλαμβάνουν την εμφάνιση πιθανών προβλημάτων. Με βάση τα δεδομένα της σύγχρονης βιβλιογραφίας, η κάθε ομάδα διέρχεται από τέσσερα στάδια ανάπτυξης. Στο πρώτο στάδιο έναρξης της ομάδας ή αρχικό, τα μέλη προσπαθούν να προσανατολιστούν στη νέα κατάσταση, να γνωριστούν μεταξύ τους, να γνωρίσουν τους στόχους, το έργο και τους

κανόνες της ομάδας. Στο δεύτερο στάδιο, στο στάδιο μετάβασης ή σύγκρουσης και αμφισβήτησης τα μέλη οδηγούνται σε συγκρούσεις λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως λόγου χάρη η ασάφεια κανόνων, αξιών, σκοπών και ρόλων. Στο τρίτο στάδιο, στο στάδιο εργασία ή συνοχής και σύνθεσης, αφού έχουν προσανατολιστεί και έχουν λύσει τις παρουσιαζόμενες ασυμφωνίες, τα μέλη διαμορφώνουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συναισθηματικό κλίμα και εργάζονται συλλογικά, με σύμπνοια για την υλοποίηση των σκοπών της ομάδας. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, στο στάδιο του τερματισμού της ομάδας ή τελικό στάδιο είναι εκείνο το στάδιο όπου τα μέλη πετυχαίνοντας τους στόχους της ομάδας, θα πρέπει να αποχωρήσουν από αυτή. Τα μέλη έρχονται αντιμέτωπα με το οριστικό τέλος της εμπειρίας και τον αποχαιρετισμό από τα πρόσωπα που συμμετείχαν σε αυτή. Τα συναισθήματα είναι ανάμεικτα από τη μια θλίψη και πένθος για το τέλος της εμπειρίας, από την άλλη θετική εκτίμηση της όλης εμπειρίας και ανακούφιση για τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν.

Η κάθε ομάδα περιλαμβάνει έμφυτους θεραπευτικούς παράγοντες. Οι θεραπευτικοί παράγοντες χαρακτηρίζονται ως μηχανισμοί αλλαγής στην ομαδική θεραπεία, οι οποίοι εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα βοηθάει τα μέλη της. Ειδικότερα η Nitza (2011), ως θεραπευτικούς παράγοντες ορίζει εκείνα τα στοιχεία της θεραπείας που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της ομάδας, τα οποία συντελούν στην καλύτερευση της κατάστασης του ασθενούς και αποτελούν λειτουργία των δράσεων του ασθενούς, των μελών της ομάδας και του θεραπευτή της ομάδας. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες, ωστόσο δεν εμφανίζονται ξεχωριστά ούτε λειτουργούν μόνοι τους, αποκομμένοι ο ένας από τον άλλον, αλλά αλληλεξαρτώνται και αλληλεπικαλύπτονται.

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

Οι Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Thermen (1979), πρότειναν ένα θεωρητικό πλαίσιο δέκα θεραπευτικών παραγόντων στηριζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο του Yalom (2006). Στην κατηγοριοποίηση αυτή ο παράγοντας της ταύτισης αντικαθίσταται από τη μάθηση δια αντιπροσώπου, αφαιρούνται οι κατηγορίες των υπαρξιακών παραγόντων και της διορθωτικής ανασύστασης της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας και γίνεται προσθήκη μιας νέας κατηγορίας της αυτοαποκάλυψης.

Οι δέκα αυτοί θεραπευτικοί παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στη συνέχεια και ως εξής: η καθολικότητα, η μάθηση δια αντιπροσώπου, η καθοδήγηση και η αυτοκατανόηση είναι γνωστικοί παράγοντες, γιατί λειτουργούν μέσω της σκέψης, 2) η κάθαρση, η αποδοχή και η ενστάλαξη ελπίδας αποτελούν συναισθηματικούς παράγοντες, γιατί αφορούν την έκφραση συναισθημάτων και 3) η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, ο αλτρουισμός και η αυτοαποκάλυψη αποτελούν συμπεριφοριστικούς παράγοντες, διότι αφορούν τη μάθηση μέσω δράσης.

Η εμφάνιση του κάθε θεραπευτικού παράγοντα εξαρτάται και από το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας. Για παράδειγμα, ο αλτρουισμός και η συνεκτικότητα είναι σημαντικοί παράγοντες καθ'όλη τη διάρκεια της ομάδας ενώ η ενστάλαξη ελπίδας, η καθολικότητα και η καθοδήγηση είναι πολύ σημαντικό να αναπτύσσονται στην έναρξη της ομάδας. Τέλος, ιδιαίτερα ο τύπος της ομάδας και ο πληθυσμός που την αποτελεί επηρεάζει την αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων από τα μέλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

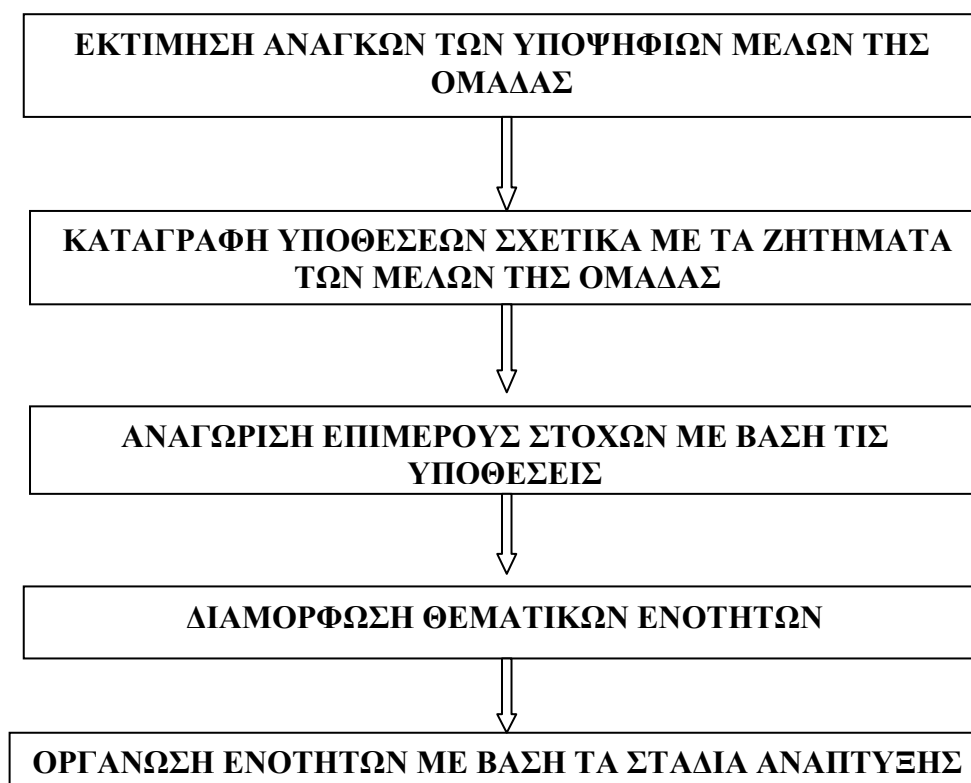
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

4.1 ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΕΝΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο συντονιστής εφόσον έχει λάβει υπόψη του και έχει διευθετήσει τα πρακτικά ζητήματα για την υλοποίηση του προγράμματος, όπως είναι η συγκατάθεση των γονέων, η εύρεση κατάλληλου και ασφαλούς χώρου και η διαθεσιμότητα ή εύρεση των κατάλληλων υλικών, είναι έτοιμος να προχωρήσει στον σχεδιασμό της δομής του προγράμματος. Τα βήματα σχεδιασμού της δομής ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

ΣΧΗΜΑ 1

Τα βήματα σχεδιασμού της δομής ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος



Πηγή : Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 101

Για να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα βήματα σχεδιασμού της δομής ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, θα χρησιμοποιηθεί ένα παράδειγμα, που αφορά μια ομάδα παιδιών 9-10 ετών με δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 101-106).

Ο συντονιστής γνωρίζοντας τον κύριο σκοπό της ομάδας, την ανάπτυξη δηλαδή των κοινωνικών δεξιοτήτων, το επόμενο βήμα είναι να διατυπώσει υποθέσεις σχετικά με τις δυσκολίες και τα ζητήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτής της ομάδας. Οι υποθέσεις αυτές είναι πολύ σημαντικές, γιατί θα αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό της βασικής δομής του προγράμματος. Με βάση αυτές θα προκύψουν οι στόχοι του προγράμματος και με βάση τους στόχους θα διαμορφωθούν οι θεματικές ενότητες για την υλοποίηση των στόχων.

Πώς όμως θα γίνει η διατύπωση των υποθέσεων;

Σε αυτό το βήμα για την τελική διατύπωση των υποθέσεων ο συντονιστής θα πρέπει να μελετήσει σε βάθος τη βιβλιογραφία που σχετίζεται, με το βασικό θέμα της ομάδας του, ώστε να έχει γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων και των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων. Επίσης, ωφέλιμη είναι η γνώση που πηγάζει από την προσωπική εμπειρία είτε του ίδιου είτε συναδέλφων του που έχουν δουλέψει πάνω σε παρόμοια ζητήματα με παιδιά. Αφού επιτευχθεί το γενικότερο πλαίσιο πληροφόρησης ο συντονιστής προχωράει στην καταγραφή και σύνθεση των υποθέσεων. Στο παρόν παράδειγμα μια υπόθεση που πηγάζει από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μιας ομάδας εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι η δυσκολία τους να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, καθώς και να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των άλλων, ώστε να συμπεριφερθούν ανάλογα (Geldard & Geldard, 2001, σ. 195).

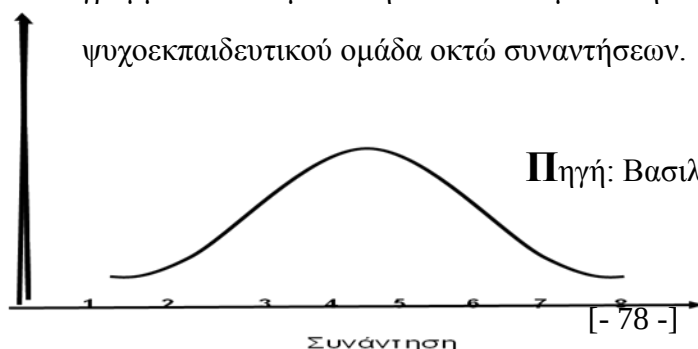
Από τις υποθέσεις πηγάζουν άμεσα οι στόχοι της ομάδας. Από το παραπάνω παράδειγμα υπόθεσης πηγάζει ο στόχος τα παιδιά της ομάδας να μάθουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν με υγιή τρόπο τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων. Οι στόχοι στη συνέχεια, παίρνουν τη μορφή αυτοτελών θεματικών ενότητων. Για παράδειγμα ο παραπάνω στόχος θα μπορούσε να αποτελέσει μια αυτοτελή θεματική ενότητα με τίτλο «Συναισθήματα». Για κάθε θεματική ενότητα θα πρέπει να αφιερώνεται τουλάχιστον μια συνάντηση της ομάδας. Για τη συγκεκριμένη, που περιλαμβάνει ειδικότερους στόχους, θα μπορούσε να υλοποιηθεί σε δύο συναντήσεις, μια για τον στόχο «μαθαίνω να αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου» και μια άλλη για τον στόχο «μαθαίνω να εκφράζω τα συναισθήματα των άλλων» (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 103).

Στη συνέχεια, αφού έχουν καθοριστεί και οι θεματικές ενότητες ο συντονιστής προχωράει στην οργάνωσή τους μέσα στο πρόγραμμα, στη σειρά δηλαδή που θα πραγματοποιηθούν. Η σειρά υλοποίησής τους είναι ουσιαστική για την επιτυχία του προγράμματος, οφείλουν να διαθέτουν συνοχή και αλληλουχία και να εισάγονται ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητας και τα στάδια ανάπτυξης. Ο συντονιστής αφού καταλήξει στο σύνολο των θεματικών ενοτήτων είναι εύκολο να οριοθετήσει χρονικά και τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς και το σύνολο των συναντήσεων, αφού όπως ειπώθηκε μια θεματική ενότητα μπορεί να υλοποιηθεί σε μια τουλάχιστον συνάντηση. Ο συντονιστής, θα πρέπει να γνωρίζει ότι ένα πρόγραμμα δε θα πρέπει να περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό στόχων και συναντήσεων, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος στη συσσώρευση των πληροφοριών, να χαθεί και η ουσία, με αποτέλεσμα να μην ωφεληθούν τα μέλη της ομάδας (Geldard & Gelded, 2001).

Είναι αναγκαίο επίσης, ο συντονιστής να εκτιμήσει την ένταση που ελκύει κάθε θεματική ενότητα με αποτέλεσμα να αποφασίσει τη σειρά ένταξής της μέσα στο πρόγραμμα. Ο όρος ένταση αναφέρεται στο «...βαθμό στον οποίο το θέμα της ομάδας, οι δομημένες ασκήσεις και οι ομαδικές τεχνικές επιτελούν τα ακόλουθα: α) προκαλούν άγχος στα μέλη της ομάδας, β) προκαλούν τα μέλη της ομάδας να αυτοαποκαλυφθούν, γ) αυξάνουν την συνειδητότητα, δ) εστιάζουν στα συναισθήματα, ε) επικεντρώνονται στο εδώ-και-τώρα, και στ) εστιάζουν σε απειλητικά θέματα (Jones & Robinson, 2000, σ. 358).

Έτσι είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς πως στο αρχικό στάδιο, όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με το καινούργιο πλαίσιο της ομάδας και βιώνουν έντονο άγχος και αμηχανία, θα πρέπει να αποφεύγονται θέματα μεγάλης έντασης και να δίνεται έμφαση στη γνωριμία και στην ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Στο μεσαίο στάδιο η ένταση των θεμάτων θα πρέπει να αυξάνεται σταδιακά, καθώς τα παιδιά είναι έτοιμα να εξερευνήσουν προσωπικά θέματα, συναισθήματα, σκέψεις και να μάθουν νέες συμπεριφορές. Στο τελικό στάδιο ο συντονιστής μειώνει την ένταση των συναντήσεων και δίνει έμφαση όσων ήδη έχουν αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας (Gelded & Gelded, 2001). Για παράδειγμα η ένταση των θεματικών ενοτήτων ενός προγράμματος 8 συναντήσεων θα είχε την εξής κλιμάκωση:

Διάγραμμα 2: Κλιμάκωση και αποκλιμάκωση της έντασης των δραστηριοτήτων σε μια ψυχοεκπαιδευτικού ομάδα οκτώ συναντήσεων.



4.2 ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΜΙΑΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

Τα βήματα σχεδιασμού μιας συνάντησης είναι εξίσου σημαντικά με τα βήματα σχεδιασμού του προγράμματος. Ο καθορισμός των βημάτων κάνει πιο εύκολη και αποτελεσματική τη δουλειά του συντονιστή. Η κάθε συνάντηση θα πρέπει να αφορά μια θεματική ενότητα και συνεπώς και σε ένα συγκεκριμένο στόχο του προγράμματος. Ο συγκεκριμένος αυτός στόχος, μπορεί να έχει και επιμέρους, που θα δουλευτούν την συγκεκριμένη συνάντηση. Ο τρόπος συνιστά την μεθοδολογία που θα ακολουθήσει ο συντονιστής για την επίτευξη των στόχων. Συνεπώς, η μεθοδολογία αναφέρεται στον αριθμό και το είδος των δραστηριοτήτων και τον τρόπο επεξεργασίας τους μέσα στην ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Ο συντονιστής πρέπει να προσέξει τον αριθμό των στόχων που θα περιλαμβάνει μία συνάντηση, ώστε να είναι εφικτή η επεξεργασία τους μέσα στο χρόνο που θα έχει στη διάθεσή του. Σε αντίθετη περίπτωση, όπου οι στόχοι είναι πολλοί και μάλιστα στόχοι που είναι αδύνατον να επεξεργαστούν στα συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, είναι δυνατόν να προκαλέσουν στα παιδιά σύγχυση (Brown, 2004). Όταν μια ενότητα εμπερικλείει πολλούς στόχους ο συντονιστής έχει δύο επιλογές, ή να επιλέξει τις πιο σημαντικές και να επεξεργαστεί αυτές στη συνάντηση με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα ή να επεξεργαστεί τους στόχους αυτούς σε δύο συναντήσεις με θέμα την ίδια θεματική ενότητα, που και σε αυτή την περίπτωση μπορεί να είναι αναγκαία η διάκριση των σημαντικότερων στόχων της ενότητας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

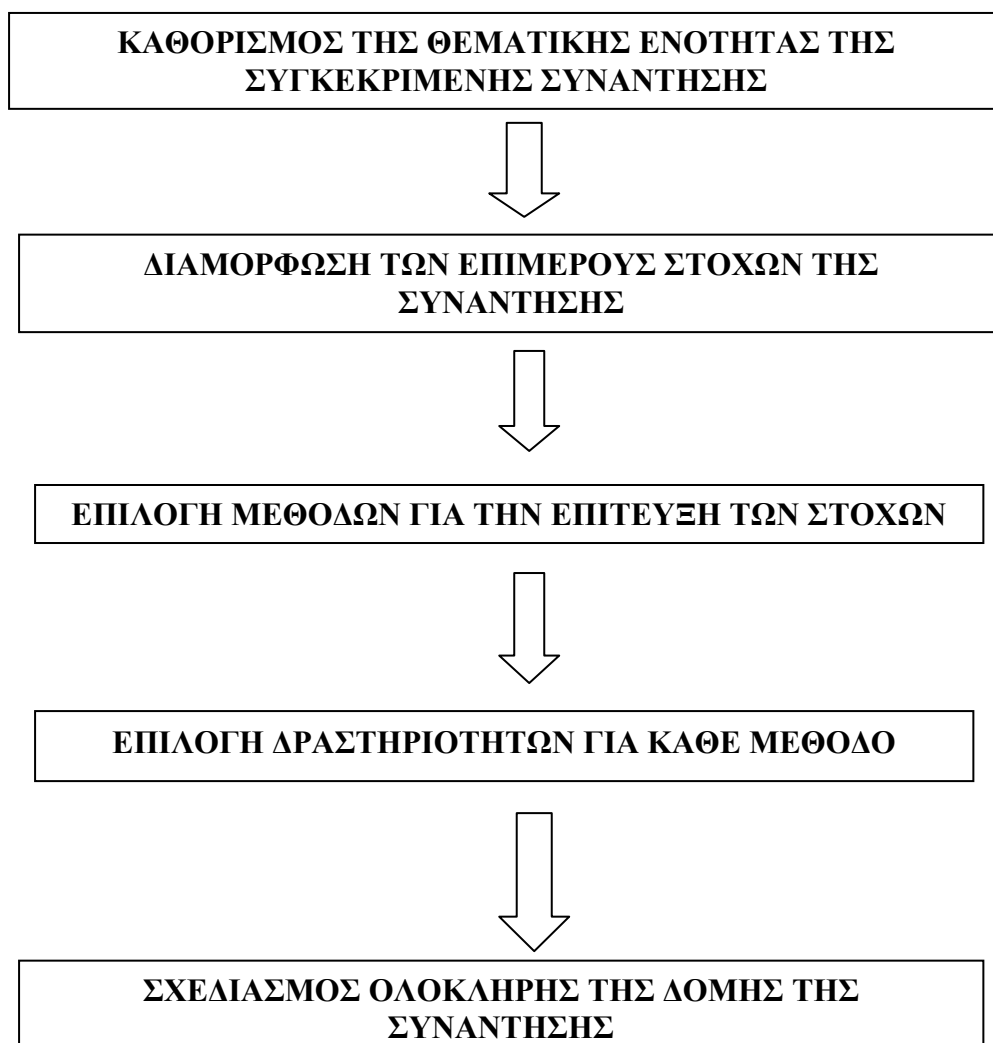
Σημαντική είναι και η επιλογή των μεθόδων για την επίτευξη των στόχων, η μέθοδος έχει μεγάλη σημασία ακόμη ίσως και μεγαλύτερη ή εξίσου και από το ίδιο το περιεχόμενο της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, αν το θέμα της Συνάντησης είναι η Συνεργασία, η μέθοδος της ομαδικής εργασίας είναι εξίσου σημαντική με την ίδια την εργασία, για παράδειγμα να φτιάξουν τα παιδιά ένα κολάζ ή πάζλ. Η επιλογή της μεθόδου εξαρτάται από τους στόχους της ομάδας και τις δραστηριότητες. Σε κάθε συνάντηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και παραπάνω από μια μέθοδος (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011. Gelded & Gelded, 2001).

Ένα επίσης σημαντικό βήμα είναι η επιλογή δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Η επιλογή αυτή, θα βασιστεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που είναι σχετική με τους στόχους της συνάντησης. Εκτός από τις έρευνες που έχουν δημοσιευτεί πάνω στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, υπάρχουν και ειδικά εγχειρίδια με δραστηριότητες και ασκήσεις, όπου ο συντονιστής μπορεί να αντλήσει ιδέες και πλούσιο υλικό (π.χ. Αρχοντάκη

& Φιλίππου, 2010). Φυσικά, ο συντονιστής θα πρέπει να τροποποιεί και να προσαρμόζει τις δραστηριότητες αυτές στις ανάγκες και στους στόχους της ομάδας του, καθώς και στο αναπτυξιακό επίπεδο των μελών του (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011). Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται τα βήματα σχεδιασμού μιας συνάντησης.

ΣΧΗΜΑ 2

Τα βήματα σχεδιασμού της δομής μιας συνάντησης



Πηγή: Geldard & Geldard, 2001, σ. 67

4.3 ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΚΑΘΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Είναι απαραίτητο ο συντονιστής να σχεδιάσει τη δομή των συναντήσεων, εκείνες δηλαδή τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα κινείται, ώστε κάθε συνάντηση να έχει αρχή, μέση και τέλος. Βέβαια είναι δύσκολο να προβλέψει κανείς το ακριβές αποτέλεσμα των συναντήσεων, η εργασία σε ομάδες είναι απρόβλεπτη, γιατί εξαρτάται από τα μοναδικά χαρακτηριστικά των μελών της. Η ρευστότητα στην έκβαση των συναντήσεων που οφείλεται στην μοναδικότητα του κάθε μέλους, δυσκολεύει τον συντονιστή στο σχεδιασμό και προγραμματισμό των συναντήσεων (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Ωστόσο όσο δύσκολος και αν είναι ο σχεδιασμός ή μάλλον η λεπτομερής τήρηση του σχεδιασμού, ο συντονιστής θα πρέπει να τον επιτυγχάνει και να τον τηρεί όσο γίνεται πιο πιστά. Στο σχεδιασμό θα πρέπει να περιλαμβάνει τους στόχους της συνάντησης, μια λίστα με τις δραστηριότητες, μια λίστα με τα υλικά που θα χρειαστούν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και μια περίληψη των βασικών πληροφοριών που θα παρουσιαστούν (Brown, 2004).

Η δομή και ο σχεδιασμός των συναντήσεων διευκολύνει τη διαχείριση του χρόνου, προσφέρει στα παιδιά ασφάλεια και συνέχεια και προσφέρει αυτοπεποίθηση και ασφάλεια στο συντονιστή. Ο συντονιστής έχοντας σχεδιάσει το τι πρόκειται να κάνει, το πώς θα το κάνει για να πετύχει τους στόχους του και το πότε θα το κάνει, τότε είναι σε θέση να προλάβει την εμφάνιση πιθανών προβλημάτων και τις πιθανότητες να βιώσει σύγχυση ή απόγνωση (Brown, 2004).

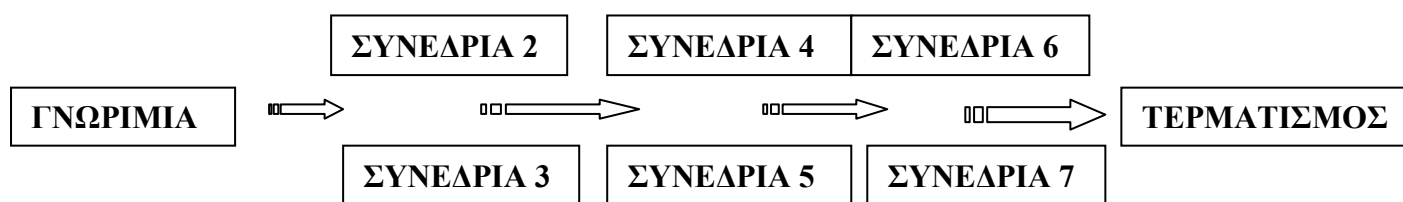
Το πόσο δομημένες θα είναι οι συναντήσεις εξαρτάται από τον τύπο της ομάδας και την ηλικία των μελών, για παράδειγμα τα παιδιά μικρότερης ηλικίας έχουν ανάγκη από μεγαλύτερα δομημένα πλαίσια απ' ό,τι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης τείνουν να είναι πιο δομημένες από άλλους τύπους ομάδας. Η μορφή που παίρνει συνήθως η δομή της συνάντησης αποτελείται από τέσσερα μέρη: το άνοιγμα (opening), το κύριο μέρος (working), τη συζήτηση (processing), το κλείσιμο (closing) (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Στο άνοιγμα ο συντονιστής καλωσορίζει την ομάδα στη νέα συνάντηση, γίνεται μια επανάληψη των όσων έγιναν στην προηγούμενη συνάντηση και παρουσιάζεται τι θα συμβεί στην παρούσα συνάντηση. Έτσι γίνεται μια σύνδεση των μελών με τις εργασίες της προηγούμενης συνάντησης. Στο κύριο μέρος πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων που έχουν προκαθοριστεί από το συντονιστή με βάση τη θεματική

ενότητα της παρούσας συνάντησης. Στη συζήτηση γίνεται μια επεξεργασία των όσων διαδραματίστηκαν στο κύριο μέρος και τέλος στο κλείσιμο δίνεται έμφαση σε αυτά τα θετικά που επιτεύχθηκαν στη διάρκεια ύπαρξης της ομάδας. Δίνεται ένα θετικό μήνυμα, τα μέλη προετοιμάζονται για τον αποχαιρετισμό τους, δίνεται η αίσθηση τέλους της εμπειρίας και έμφαση γενικότερα στη μετάβαση έξω από την ομάδα. Στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζεται ο σχεδιασμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας οκτώ συναντήσεων:

ΣΧΗΜΑ 3

Σχεδιασμός προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας



Πηγή: Βασιλόπουλος, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις

4.4 ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕΝΕΣ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Η επιλογή των μεθόδων που θα χρησιμοποιήσει ο συντονιστής, εξαρτάται από τους στόχους που θέλει να ικανοποιήσει επιλέγοντας και τις κατάλληλες δραστηριότητες για την υλοποίηση των στόχων αυτών. Μπορεί στην ίδια συνάντηση να χρησιμοποιηθούν παραπάνω από μια μέθοδοι, καθώς η κάθε μέθοδος έχει και κάτι διαφορετικό να προσφέρει στην ομάδα. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι σε ομάδες είναι οι ακόλουθες:

- *Ομαδική εργασία:* τα μέλη της ομάδας καλούνται να συνεργαστούν για ένα κοινό σκοπό και έτσι κάθε μέλος έχει την ευκαιρία να αναλάβει ξεχωριστούς ρόλους καθώς και να βιώσει τις επιπτώσεις του ανταγωνισμού και της συνεργασίας, της επιτυχίας και της αποτυχίας,.
- *Στο σύνολο της ομάδας:* τα μέλη έχουν την δυνατότητα να μοιραστούν προσωπικά τους ζητήματα και να ακούσουν τα προσωπικά ζητήματα των άλλων μελών, να βρουν κοινά σημεία, να μάθουν μέσα από την εμπειρία των άλλων και να νιώσουν ότι ανήκουν κάπου.

- *Ατομικά*: τα μέλη έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις δικές τους δυνάμεις, να δώσουν έμφαση και να εστιάσουν στις προσωπικές τους σκέψεις και συναισθήματα και να μπορούν στη συνέχεια όλα αυτά να τα μοιραστούν με την ομάδα.
- *Σε δυνάδες*: τα μέλη βιώνουν τις δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα της άμεσης πρόσωπο με πρόσωπο διάδρασης.

(Geldard & Geldard, 2001, σ. 69. Ματσαγγούρας, 2000)

4.5 ΟΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Οι Lieberman, Yalom και Miles (Οπ. αναφ. στο Yalom, 2006, σ. 714-717) αναγνώρισαν τέσσερις κατηγορίες συμπεριφορών του συντονιστή, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων : τη συναισθηματική ενεργοποίηση, τη φροντίδα, τη διοικητική λειτουργία και την απόδοση νοήματος. Η **συναισθηματική ενεργοποίηση** περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως αντιπαράθεση, πρόκληση, αυτοαποκάλυψη, παροχή προτύπου συμπεριφοράς, οι οποίες οδηγούν τα μέλη σε συνδέσεις συμπεριφοράς και συναισθήματος με απώτερο σκοπό να συνδεθούν με τη διαδικασία της ομάδας. Η **φροντίδα** περιλαμβάνει τον έπαινο, την αποδοχή, τη στήριξη, τη θέρμη, την αυθεντικότητα και το νοιάξιμο που δείχνει ο συντονιστής στα μέλη. Η **διοικητική λειτουργία** περιγράφει εκείνες τις συμπεριφορές του συντονιστή που προσφέρουν δομή στην ομάδα, όπως είναι η διαμόρφωση κανόνων και νορμών, η διαχείριση του χρόνου, ο ρυθμός και οι προτάσεις για τη διαδικασία. Τέλος, η **απόδοση νοήματος** αναφέρεται σε παρεμβάσεις που οδηγούν στη μετάφραση των εμπειριών και των συναισθημάτων σε ιδέες, ώστε τα μέλη να δώσουν νόημα και να μάθουν μέσα από την ομαδική διαδικασία (Yalom, 2006).

Η σχέση των λειτουργιών αυτών με την έκβαση της ομάδας παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον. Ειδικότερα, η συναισθηματική ενεργοποίηση και η διοικητική λειτουργία παρουσιάστηκαν να έχουν κωδωνοειδή σχέση με την έκβαση της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι όταν ο συντονιστής παρουσίαζε υπερβολικά συχνά ή υπερβολικά σπάνια συμπεριφορές συναισθηματικής ενεργοποίησης και διοικητικής λειτουργίας, η ομάδα ήταν λιγότερο αποτελεσματική. Αντιθέτως, η φροντίδα και η απόδοση νοήματος βρέθηκαν να έχουν γραμμική σχέση με την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Δηλαδή, όσο περισσότερο ο συντονιστής χρησιμοποιεί συμπεριφορές φροντίδας και απόδοσης νοήματος, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η ομάδα (Yalom, 2006). Οι ικανότητες αυτές του συντονιστή φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3: Οι ικανότητες του συντονιστή ομάδας

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

Πηγή: DeLucia-Waack, 2006, σ. 70

Φροντίδα

Με τη φροντίδα του συντονιστή τα μέλη αισθάνονται ότι τα αποδέχονται και τα νοιάζονται, έτσι νιώθουν ασφάλεια, ελεύθερα, παίρνουν ρίσκο, δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές, δίνουν και δέχονται ανατροφοδότηση (DeLucia-Waack, 2006, σ. 69). Ο συντονιστής μπορεί να εκδηλώσει τη φροντίδα του προς τα μέλη με συμπεριφορές που φανερώνουν το γνήσιο

ενδιαφέρον για κάθε μέλος, την αποδοχή και το σεβασμό προς αυτά. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι συντονιστές που εκφράζουν φροντίδα, ζεστασιά και έγνοια για τα μέλη είναι πιθανότερο να έχουν συνεκτικές ομάδες, ενώ με τη σειρά της η ομαδική συνοχή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006, σ. 70). Ιδιαίτερη εκδήλωση φροντίδας του συντονιστή προς τα μέλη είναι να στηρίζει, να προστατεύει και να οριοθετεί τη συμπεριφορά των μελών (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Ο συντονιστής στηρίζει τα μέλη με σκοπό να νιώσουν πιο ασφαλή και να ενθαρρυνθούν να εκφράσουν ό,τι τα τρομάζει και τα δυσκολεύει. Ένας τρόπος στήριξης είναι να δώσει έμφαση στη κοινή τους δυσκολία να μοιραστούν προσωπικά τους θέματα και να τα παροτρύνει να εκφραστούν. Όμως ο συντονιστής θα πρέπει να αποφεύγει να δίνει στήριξη πολύ συχνά, γιατί έτσι δημιουργείται κλίμα εξάρτησης από το συντονιστή μέσα στην ομάδα. Η στήριξη είναι κατάλληλη όταν το μέλος περνάει μια κρίση και προσπαθεί να αλλάξει αλλά νιώθει αβέβαιο για τις αλλαγές. Αντιθέτως, η υπερβολική στήριξη υποδηλώνει ότι το μέλος δεν είναι ικανό να στηρίζει ούτε τον ίδιο του τον εαυτό (Corey et al., 2010, σ. 43. Corey, 2012, σ. 50).

Τα μέλη όταν δεν είναι έτοιμα να πάρουν κάποιο ρίσκο, ακόμη και αν το πάρουν θα αποσυρθούν και θα νιώσουν ανασφαλείς λόγω της μη ετοιμότητάς τους. Ο συντονιστής μπορεί να προστατεύσει τα μέλη σταματώντας τα να αυτοαποκαλύπτονται περισσότερο από όσο πρέπει μέσα στην ομάδα, λειτουργώντας έτσι ως πρότυπο φροντίδας (Corey, 2012, σ. 51. DeLucia-Waack, 2006, σ. 71. Morran, Stockton, & Whittingham, 2004).

Τέλος, ο συντονιστής χρησιμοποιεί τη διακοπή, για επίδειξη φροντίδας, αλλά και να προστατεύσει τα μέλη και τους στόχους της ομάδας. Η διακοπή χρησιμοποιείται όταν κάποιο μέλος φλυαρεί άσκοπα και ξεφεύγει από το θέμα, συχνό φαινόμενο ιδιαίτερα στα παιδιά. Επίσης, η διακοπή χρησιμοποιείται σε κάποιο μέλος όταν αυτό συμπεριφέρεται με επικριτικότητα και ανάκριση στα υπόλοιπα μέλη με αποτέλεσμα να δημιουργεί πιέσεις και αντιπαραθέσεις (Morran et al., 2004). Η διακοπή θα πρέπει να γίνεται με ευαισθησία αλλά και ευθύτητα, ώστε να σταματήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά χωρίς να αποδίδεται ευθύνη ή να ασκείται κριτική στο μέλος που εμφανίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Brown, 2011, σ. 93. Corey et al., 2010, σ. 41. Corey, 2012, σ. 52).

Διοικητική λειτουργία

Η διοικητική λειτουργία μέσω της διαμόρφωσης δομής μέσα στην ομάδα έχει ως σκοπό τη δημιουργία ασφαλούς πλαισίου για την ανάπτυξή της. Οι στόχοι και οι νόρμες της ομάδας,

διαμορφώνονται στις πρώτες συναντήσεις, όπου εκεί ο συντονιστής οφείλει να παρέχει περισσότερη δομή και να είναι περισσότερο κατευθυντικός. Όσο η ομάδα αναπτύσσεται οι παρεμβάσεις του συντονιστή για τη δομή μειώνονται (DeLucia-Waack, 2006, σ. 71). Η διοικητική λειτουργία επιτυγχάνεται μέσω της διαμόρφωσης νορμών και της εστίασης.

Οι ομαδικές νόρμες είναι οι πεποιθήσεις που μοιράζονται τα μέλη μεταξύ τους αναφορικά με τις συμπεριφορές που αναμένεται να έχουν μέσα στην ομάδα (Corey et al., 2010, σ. 150). Ο συντονιστής οφείλει να διαχωρίσει τους κανόνες από τις νόρμες, οι οποίοι προσλαμβάνονται με αρνητικό νόημα από τα παιδιά και να τα βοηθήσει να κατανοήσουν τη χρησιμότητά τους, ώστε να τις εσωτερικεύσουν (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 150). Οι νόρμες θα πρέπει να αναπτύσσονται συνεργατικά από το συντονιστή και τα μέλη, να είναι αποτέλεσμα μιας από κοινού συμφωνίας, στοχεύοντας στη δημιουργία μιας συνεκτικής ομάδας (Corey et al., 2010, σ. 153). Όταν οι νόρμες συμφωνηθούν από κοινού, το επόμενο βήμα είναι να συζητηθούν και να ξεκαθαριστούν οι συνέπειες παρέκκλισης της συμπεριφοράς από αυτές (Gelded & Gelded, 2001). Κάποιες από τις νόρμες που θα πρέπει να αναπτύσσονται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αφορούν την εμπιστευτικότητα, την έγκαιρη προσέλευση, τη συμμετοχή των μελών στην ομάδα, την παρακολούθηση καθώς και το σεβασμό ανάμεσα στα μέλη (DeLucia-Waack, 2006, σ. 91).

Μέσω της εστίασης ο συντονιστής κατευθύνει την ομάδα στο θέμα, στη δραστηριότητα και στη διαδικασία της συγκεκριμένης συνάντησης. Η εστίαση γίνεται κατά την έναρξη της συνάντησης, όπου γίνεται εισαγωγή του θέματος, αλλά και κάθε άλλη φορά που τα μέλη αποπροσανατολίζονται και πρέπει ο συντονιστής να τα επαναφέρει στο θέμα. Τέλος, σημαντική είναι η εστίαση στο τέλος της συνάντησης, όπου γίνεται επεξεργασία της διαδικασίας της ομάδας στο εδώ- και- τώρα, όπου τα μέλη καλούνται να δώσουν νόημα στην εμπειρία τους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 151).

Τέλος, μέσω της ενεργοποίησης ο συντονιστής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην ομάδα, παρέχοντας κατεύθυνση και δομή, ώστε τα μέλη να μείνουν επικεντρωμένα στο έργο τους. Η ενεργοποίηση θα πρέπει να πραγματοποιείται με μέτρο, γιατί η υπερβολική ύπαρξή της μπορεί να μειώσει τη δημιουργικότητα των μελών της ομάδας, ενώ η απουσία της να τα οδηγήσει σε αδράνεια μέσα στην ομάδα (Corey et al., 2010, σ. 45. Morran et al., 2004).

Συναισθηματική ενεργοποίηση

Στη κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται συμπεριφορές που δίνουν έμφαση στην αναγνώριση και την εξερεύνηση των συναισθημάτων των μελών (DeLucia-Waack, 2006, σ.73-75).

Μέσω της παρακίνησης ο συντονιστής καλεί με ενθάρρυνση να συμμετέχουν ενεργά στην ομάδα με το να ανταλλάζουν πληροφορίες και να κάνουν σχόλια (DeLucia-Waack, 2006, σ. 73). Γίνεται λεκτικά, μη λεκτικά καθώς και με δραστηριότητες που βοηθούν τα μέλη να εκφραστούν και να συμμετέχουν στην ομάδα. Είναι σημαντικό η παρότρυνση των μελών να εκφραστούν και να μιλήσουν, να επιτυγχάνεται στα πρώτα στάδια της ομάδας, γιατί όσο περνάει ο χρόνος και δεν επιτυγχάνεται, τόσο περισσότερο γίνεται πιο δύσκολη η έκφραση (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 152). Η παρακίνηση έχει συσχετιστεί με την πρόκληση να αυτοαποκαλυφθούν τα μέλη της ομάδας (Shechtman, 2007).

Ο συντονιστής, επίσης αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, γι' αυτό θα πρέπει να προβάλλει με τη συμπεριφορά του ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές που θέλει να υιοθετούν και να αποφεύγει αυτές που είναι ανεπιθύμητες. Το modeling, όπως ονομάζεται στην ξένη βιβλιογραφία η παροχή προτύπου συμπεριφοράς, είναι μια ικανότητα του συντονιστή που μπορεί να λειτουργήσει και στις τέσσερις βασικές κατηγορίες, καθώς αποτελεί πρότυπο στήριξης, αυτοαποκάλυψης, διαχείρισης χρόνου, υγιούς αντιπαράθεσης και πολλών άλλων (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 152). Κατά την παροχή προτύπου συμπεριφοράς ο συντονιστής παρουσιάζει δεξιότητες και συμπεριφορές που θα ήθελε να αναπτύξουν τα μέλη και τους προσφέρει την κατάλληλη ανατροφοδότηση (DeLucia-Waack, 2006, σ. 73).

Επιπροσθέτως, ο συντονιστής μέσω της ικανότητας της σύνδεσης καταφέρνει να συνδέσει πράξεις ή λόγια ενός μέλους με θέματα που αφορούν ένα ή και περισσότερα μέλη της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006. Morran et al., 2004). Η σύνδεση κινητοποιεί την ομάδα στην εστίαση σε κοινά θέματα, τα οποία προωθούν τον θεραπευτικό παράγοντα της καθολικότητας (Morran et al., 2004). Η ανάδειξη ομοιοτήτων επιτρέπει την ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας και προωθεί την αυτογνωσία των μελών (Brown, 2011, σ. 93. Corey, 2012, σ. 52. DeLucia-Waack, 2006, σ. 99. Morran et al., 2004).

Μία άλλη σημαντική ικανότητα του συντονιστή είναι η αυτοαποκάλυψη προσωπικών του βιωμάτων, συναισθημάτων, αντιδράσεων στο εδώ- και – τώρα της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006). Μέσω της αυτοαποκάλυψης τα μέλη γνωρίζουν καλύτερα τον συντονιστή σαν άνθρωπο και ενισχύεται η αυθεντικότητά του (Gelled & Gelled, 2001). Η αυτοαποκάλυψη θα πρέπει να συνδέεται με σκέψεις και ιδέες που αναπτύσσονται στο εδώ- και –τόρα της ομάδας είτε θέλει να επιδείξει μια συμπεριφορά προς μίμηση ή για να φέρει ένα θετικό αποτέλεσμα στην ομάδα και ποτέ για να εντυπωσιάσει ή για να ανακουφιστεί από δικά του προβλήματα (Yalom, 2006).

Στη συναισθηματική ενεργοποίηση περιλαμβάνεται και η ανατροφοδότηση. Η ανατροφοδότηση σύμφωνα με τη DeLucia-Waack (2006) είναι το μοίρασμα των παρατηρήσεων κάποιου ή η εξωτερίκευση της αντίδρασής του στη συμπεριφορά, τις σκέψεις, και τα συναισθήματα κάποιου άλλου. Η ανατροφοδότηση επιτυγχάνεται από το συντονιστή και τα μέλη της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011). Στόχος της ανατροφοδότησης είναι να δείξει στο άτομο πως το βλέπουν οι άλλοι, γεγονός που τον κινητοποιεί για αλλαγή και βελτίωση (Corey, 2012, σ. 51. Yalom, 2006). Η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι είτε αρνητική (διορθωτική) είτε θετική. Η θετική ανατροφοδότηση χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς, ενώ η αρνητική έχει διορθωτικό ή αποτρεπτικό χαρακτήρα και θα πρέπει να αποφεύγεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ομάδας ενώ είναι περισσότερο ωφέλιμη κατά τα μεσαία στάδια, βοηθώντας τα μέλη να αναγνωρίσουν τα εμπόδια στην εξέλιξή τους (Morran et al., 2004). Η αρνητική (ή διορθωτική) ανατροφοδότηση θα πρέπει να συνοδεύεται από θετική ανατροφοδότηση (Corey, 2012, σ. 131). Η ανατροφοδότηση για να είναι αποτελεσματική και εποικοδομητική θα πρέπει να είναι σαφής, συγκεκριμένη, ειλικρινής, να μην στοχεύει την κριτική του άλλου και να μην προβάλλεται με τρόπο προστακτικό αλλά προτρεπτικό, να αναφέρεται και στα θετικά και στα αρνητικά των μελών και να αφορά τη συμπεριφορά των μελών στα πλαίσια της ομάδας και στις μεταξύ τους σχέσεις (Brown, 2011, σ. 90. Corey et al., 2010, σ. 248. Yalom, 2006).

Επίσης, συναισθηματική ενεργοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της αντανάκλασης, της ικανότητας δηλαδή του συντονιστή να εκφράζει αυτό που προσέλαβε από την επικοινωνία του με ένα μέλος, καθώς και το συναισθηματικό περιεχόμενο του μηνύματος που του μετέφερε, δείχνοντάς του με αυτόν τον τρόπο ότι τον κατανόησε (Brown, 2011, σ. 87-88. Corey et al., 2010, σ. 39). Έτσι μειώνονται οι παρανοήσεις και αυξάνεται η κατανόηση των ζητημάτων και των εξεταζόμενων κάθε φορά θεμάτων (Brown, 2011, σ. 97).

Τέλος, οι συντονιστές μπορούν να κάνουν προτάσεις στα μέλη για ένα εναλλακτικό τρόπο σκέψης και δράσης που θα είναι περισσότερο βοηθητικός γι' αυτά. Βέβαια οι προτάσεις αυτές θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της ομάδας και να μην αποτελούν έτοιμες συνταγές (Corey, 2012, σ. 51).

Απόδοση νοήματος

Στην απόδοση νοήματος περιλαμβάνονται παρεμβάσεις επεξήγησης και επεξεργασίας συναισθημάτων, συμπεριφορών και σκέψεων των μελών της ομάδας. Στόχος είναι τα μέλη να

δώσουν νόημα στην εμπειρία τους μέσα στην ομάδα και να χρησιμοποιήσουν τη δεξιότητα αυτή στη καθημερινή τους ζωή (DeLucia-Waack, 2006).

Μία σημαντική ικανότητα του συντονιστή που αφορά την απόδοση νοήματος είναι η ερμηνεία, με βάση την οποία ο συντονιστής προσφέρει πιθανές εξηγήσεις για σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές των μελών της ομάδας, επιτρέποντας να τα δουν και από μια διαφορετική οπτική γωνία. Οι πιθανές εξηγήσεις ή ερμηνείες μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές (Shechtman & Yanov, 2001). Η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από το χρόνο που προσφέρονται. Να είναι δηλαδή τα μέλη έτοιμα να τις δεχτούν και από τη μορφή τους, οι οποίες θα πρέπει να προσφέρονται με μορφή υποθέσεις, ώστε η ομάδα να μπορεί να τις συζητήσει και να εξετάσει την εγκυρότητά τους (Corey, 2012, σ. 48. DeLucia-Waack, 2006, σ. 75).

Μία επίσης σημαντική παρέμβαση που αφορά την απόδοση νοήματος είναι η επεξεργασία. Στην επεξεργασία έρχονται στο προσκήνιο σημαντικά ή κρίσιμα γεγονότα προκειμένου τα μέλη της ομάδας να προβληματιστούν και να αναλογιστούν για τα οφέλη της εμπειρίας που βίωσαν. Ερωτήσεις επεξεργασίας είναι του τύπου: «Τι συνέβη στην ομάδα;», «Τι αποκόμισες από αυτό που συνέβη;» κ.α. Η επεξεργασία βοηθά τα μέλη να καλλιεργήσουν γνωστικά την ομαδική εμπειρία και τις αποκτηθείσες δεξιότητες να τις εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή. Ο συντονιστής οφείλει να προωθεί προς επεξεργασία τα καίρια γεγονότα της κάθε συνάντησης από τη δική του οπτική αλλά και όπως αυτά παρουσιάζονται από τα μέλη. Η επεξεργασία θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε διάφορα σημεία της διαδικασίας της ομάδας, να είναι μέρος κάθε δραστηριότητας που γίνεται στην ομάδα και να αποτελεί βασικό μέρος της διαδικασίας του κλεισίματος κάθε συνάντησης. Μέσω αυτής τα μέλη δίνουν νόημα στην εμπειρία τους και συνειδητοποιούν την ανάγκη για βελτιώσεις του τρόπου συμπεριφοράς τους και λειτουργίας τους στην ομάδα και στη ζωή τους γενικότερα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

4.6 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Με τον όρο χαρακτηριστικά εννοούμε εκείνα τα ποιοτικά στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τον συντονιστή ως πρόσωπο. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να καλλιεργηθούν, θα πρέπει όμως να γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητας του συντονιστή για να είναι αποτελεσματικά (Brown, 2011, σ.79). Η βιβλιογραφία αναφέρει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- 1)Γνησιότητα-αυθεντικότητα, να είναι ο εαυτός του και να είναι πρόθυμος να αποκαλύψει τον αληθινό του εαυτό (Brown, 2011,σ. 82-83. Corey, 2012, σ. 40).
- 2)Αποδοχή της κριτικής, χωρίς αμυντικότητα και αποδοχή της διαφορετικότητας (Corey et al., 2010, σ. 30-38).
- 3)Συναισθηματική παρουσία, δηλαδή η σκέψη, τα συναισθήματα και η προσοχή του να επικεντρώνονται στην ομάδα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και όχι σε προσωπικά ζητήματα εκτός ομάδας (Brown, 2011, σ. 82-83. Corey, 2012, σ. 40. Corey et al., 2010, σ. 30-38).
- 4)Πίστη στην αποτελεσματικότητα της ομάδας και εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μελών της (Brown, 2011, σ. 80. Corey, 2012, σ. 40. Corey et al., 2010, σ. 30-38).
- 5)Γνήσιο ενδιαφέρον, θετική αναγνώριση και φροντίδα για τα μέλη, δηλαδή να είναι ανοικτός προς αυτά, να ακούει με προσοχή την άποψή τους και να μην τα κρίνει (Brown, 2011, σ. 82-83. Corey, 2012, σ. 40. Corey et al., 2010, σ. 30-38).
- 6)Κουράγιο, ώστε να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις των μελών, τις δικές του αδυναμίες και να τις παραδέχεται, να λειτουργεί με βάσει τις πεποιθήσεις του και να είναι ειλικρινής απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους, λειτουργώντας ως πρότυπο συμπεριφοράς (Brown, 2011, σ. 80. Corey et al., 2010, σ. 30-38).
- 7)Να παρέχει φροντίδα προς τον εαυτό του, για να μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και το άγχος της εργασίας. Επίσης, να διαθέτει αυτεπίγνωση, να γνωρίζει δηλαδή τα δυνατά του σημεία, καθώς και τις αδυναμίες του (Corey et al., 2010, σ. 30-38).
- 8)Να παρέχει προσωπική δέσμευση και αφοσίωση στο να είναι επαγγελματίας (Corey et al., 2010, σ. 30-38).
- 9)Να είναι επινοητικός και δημιουργικός και να προσπαθεί να βελτιώνεται και να εξελίσσεται ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας (Brown, 2011, σ. 80. Corey, 2012, σ. 41. Corey et al., 2010, σ. 30-38).

10)Να έχει καλή αίσθηση του χιούμορ (Brown, 2011, σ. 82. Corey et al., 2010, σ. 30-38).

11)Και να διαθέτει ευελιξία στο να αλλάζει μια σχεδιασμένη διαδικασία, για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σ. 158).

4.7 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΣΥΝΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ

Συνήθως στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες υπάρχουν δύο συντονιστές, οι οποίοι για να λειτουργήσει σωστά η συνδιευκόλυνση θα πρέπει να έχουν αναπτύξει αμοιβαίο σεβασμό και αποδοχή, να έχουν κοινή άποψη για τα θέματα που αφορούν την ομάδα και να είναι πρόθυμοι να συζητούν γι' αυτή (Corey et al., 2010, σ. 56).

Η συνδιευκόλυνση παρουσιάζει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα σύμφωνα με τους Corey et al. (2010) σ. 56-57 και είναι τα ακόλουθα:

- Αντιμετωπίζονται πιο εύκολα διάφορες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν στην ομάδα.
- Σε περίπτωση απουσίας ενός συντονιστή, η ομάδα πραγματοποιεί την προγραμματισμένη συνάντηση με τον άλλον.
- Μειώνεται η πιθανότητα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης.
- Μειώνεται η πιθανότητα να επηρεαστεί η ομάδα από την αντιμεταβίβαση ενός συντονιστή, αφού ο δεύτερος συντονιστής μπορεί να την εντοπίσει και να συζητήσει γι' αυτή με τον πρώτο.
- Προωθείται η επαγγελματική εποπτεία, αφού οι δύο συντονιστές μετά τη συνάντηση συζητούν εφόλης της ύλης χωρίς να παραβιάζεται η εμπιστευτικότητα.

Υπάρχουν όμως και μειονεκτήματα της συνδιευκόλυνσης τα οποία είναι τα εξής σύμφωνα με τον Corey et al. (2010, σ. 58-59):

- Όταν υπάρχει αντιζηλία και ανταγωνισμός ανάμεσα στους συντονιστές, η ομάδα επηρεάζεται αρνητικά.
- Όταν δεν υπάρχει σεβασμός και εμπιστοσύνη μεταξύ τους, τότε δεν θα εμπιστεύονται και τις παρεμβάσεις ο ένας του άλλου.
- Υπάρχει περίπτωση ο ένας συντονιστής να πάρει το μέρος κάποιων από τα μέλη εναντίον του δεύτερου συντονιστή.
- Συντονιστές με στενές σχέσεις μεταξύ τους δημιουργούν προβλήματα, όταν χρησιμοποιούν το χρόνο της συνάντησης για να επιλύσουν δικά τους ζητήματα.

- Όταν οι συντονιστές συζητούν σπάνια μεταξύ τους, προκύπτουν ζητήματα συγχρονισμού, προκαλώντας σύγχυση στην ομάδα.

4.8 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Ένας συντονιστής δε μπορεί να είναι σίγουρος για την πρόοδο της ομάδας και την επίτευξη των στόχων της, αν πρώτα δεν έχει εξασφαλίσει έναν έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο για να αξιολογήσει την πορεία και το τελικό της αποτέλεσμα. Γενικά, η αξιολόγηση ενός προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά μπορεί να γίνει με δύο τρόπους (Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Βασιλόπουλος) :

- ☐ Συνεχής αξιολόγηση
- ☐ Συνολική αξιολόγηση με μέτρηση πριν και μετά

Για τον τρόπο αξιολόγησης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας η Brown (2004) προτείνει τα ακόλουθα βήματα:

1. Διατυπώνουμε με σαφήνεια τους σκοπούς και τους στόχους της ομάδας που πρόκειται να συντονίσουμε και αποφασίζουμε πώς θα τους αξιολογήσουμε.
2. Επιλέγουμε από το διαθέσιμο ρεπερτόριο τις στρατηγικές εκείνες που εξυπηρετούν καλύτερα τους σκοπούς της ομάδας (π.χ. ασκήσεις και δραστηριότητες, μικροδιδασκαλία) και αποφασίζουμε πώς θα τις αξιολογήσουμε.
3. Αποσαφηνίζουμε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (π.χ. αλλαγές στη συμπεριφορά ή στον τρόπο σκέψης) και καταλήγουμε στον τρόπο αξιολόγησής τους.
4. Προσδιορίζουμε τη διαδικασία με την οποία θα αξιολογήσουμε την ικανοποίηση των μελών από την ομάδα.
5. Εντοπίζουμε τα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης και μέτρησης ή κατασκευάζουμε τα αντίστοιχα δικά μας.

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο τρόπος σχεδιασμού ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων και τα βήματα που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν για την επιτυχή έκβασή του και την αποφυγή πιθανόν παρουσιαζόμενων προβλημάτων.

Ο συντονιστής εφόσον έχει λάβει υπόψη του και έχει διευθετήσει τα πρακτικά ζητήματα για την υλοποίηση του προγράμματος, όπως είναι για παράδειγμα η συγκατάθεση των γονέων, θα πρέπει να είναι έτοιμος να προχωρήσει στον σχεδιασμό της δομής του προγράμματος. Για το σχεδιασμό αυτό πρέπει να ακολουθηθούν κάποια βήματα. Τα βήματα αυτά είναι η εκτίμηση των αναγκών των υποψηφίων μελών της ομάδας, καταγραφή υποθέσεων σχετικά με τα ζητήματα και τις ανάγκες των μελών αυτών, αναγνώριση στόχων με βάση τις υποθέσεις, διαμόρφωση των θεματικών ενοτήτων της κάθε συνάντησης για την υλοποίηση των στόχων και οργάνωση των ενοτήτων με βάση τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας.

Σχετικά με την ένταση των συναντήσεων είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς πως στο αρχικό στάδιο, όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με το καινούριο πλαίσιο της ομάδας και βιώνουν έντονο άγχος και αμηχανία, θα πρέπει να αποφεύγονται θέματα μεγάλης έντασης και να δίνεται έμφαση στη γνωριμία και στην ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Στο μεσαίο στάδιο η ένταση των θεμάτων θα πρέπει να αυξάνεται σταδιακά, καθώς τα παιδιά είναι έτοιμα να εξερευνήσουν προσωπικά θέματα, συναισθήματα, σκέψεις και να μάθουν νέες συμπεριφορές. Στο τελικό στάδιο ο συντονιστής θα πρέπει να μειώνει την ένταση των συναντήσεων και να δίνει έμφαση όσων ήδη έχουν αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας.

Στη συνέχεια ο συντονιστής θα πρέπει να σχεδιάσει τα βήματα μιας συνάντησης. Ο καθορισμός των βημάτων κάνει πιο εύκολη και αποτελεσματική τη δουλειά του. Η κάθε συνάντηση θα πρέπει να αφορά μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα και συνεπώς και σε ένα συγκεκριμένο στόχο του προγράμματος. Με βάση το στόχο αυτό γίνεται και η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και δραστηριοτήτων. Η επιλογή αυτή, θα βασιστεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που είναι σχετική με τους στόχους της συνάντησης. Εκτός από τις έρευνες που έχουν δημοσιευτεί πάνω στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, υπάρχουν και ειδικά εγχειρίδια με δραστηριότητες και ασκήσεις, όπου ο συντονιστής μπορεί να αντλήσει ιδέες και πλούσιο υλικό. Φυσικά, είναι αναγκαίο να προβαίνει στις απαραίτητες τροποποιήσεις και να προσαρμόζει τις δραστηριότητες αυτές στις ανάγκες και στους στόχους της ομάδας του,

καθώς και στο αναπτυξιακό επίπεδο των μελών του. Τέλος, θα πρέπει να πραγματοποιήσει το σχεδιασμό ολόκληρης της δομής της συνάντησης.

Η μορφή που παίρνει συνήθως η δομή της συνάντησης αποτελείται από τέσσερα μέρη: το άνοιγμα (opening), το κύριο μέρος (working), τη συζήτηση (processing) και το κλείσιμο (closing). Στο άνοιγμα ο συντονιστής καλωσορίζει την ομάδα στη νέα συνάντηση, γίνεται μια επανάληψη των όσων έγιναν στην προηγούμενη συνάντηση και παρουσιάζεται τι θα συμβεί στην παρούσα. Έτσι επιτυγχάνεται μια σύνδεση των μελών με τις εργασίες της προηγούμενης συνάντησης. Στο κύριο μέρος πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων που έχουν προκαθοριστεί από το συντονιστή με βάση τη θεματική ενότητα της παρούσας συνάντησης. Στη συζήτηση γίνεται μια επεξεργασία των όσων διαδραματίστηκαν στο κύριο μέρος και τέλος στο κλείσιμο δίνεται έμφαση σε αυτά τα θετικά που επιτεύχθηκαν στη διάρκεια ύπαρξης της ομάδας. Δίνεται ένα θετικό μήνυμα, τα μέλη προετοιμάζονται για τον αποχαιρετισμό τους, η αίσθηση τέλους της εμπειρίας είναι εμφανής και δίνεται έμφαση γενικότερα στη μετάβαση όσων αποκτήθηκαν έξω από την ομάδα.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται λεπτομερώς οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας συντονιστής ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Οι Lieberman, Yalom και Miles αναγνώρισαν τέσσερις κατηγορίες συμπεριφορών του συντονιστή, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων: τη συναισθηματική ενεργοποίηση, τη φροντίδα, τη διοικητική λειτουργία και την απόδοση νοήματος. Επίσης, ο συντονιστής θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, ευελιξία, δημιουργικότητα, θετική αναγνώριση, αποδοχή, γνήσιο ενδιαφέρον και φροντίδα προς τα μέλη της ομάδας, από συναισθηματική παρουσία, πίστη στην αποτελεσματικότητα της ομάδας και καλή αίσθηση του χιούμορ. Χαρακτηριστικά που είναι και έμφυτα αλλά καλλιεργούνται κιόλας μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση.

Επιπροσθέτως, γίνεται λόγος για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συνδιευκόλυνσης. Της ύπαρξης δηλαδή δύο συντονιστών στην υλοποίηση ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων και τέλος παρουσιάζεται ο τρόπος αξιολόγησης αυτών.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, είναι εύκολο να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα πως η αποτελεσματική υλοποίηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος απαιτεί το λεπτομερή σχεδιασμό του και ως συνόλου αλλά και των επιμέρους μερών του. Οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας συντονιστής καλλιεργούνται μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση, κάποια βέβαια από αυτά είναι έμφυτα. Ο βαθμός ύπαρξης αυτών των ικανοτήτων και χαρακτηριστικών επηρεάζει κατά πολύ την επιτυχία και αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος. Βέβαια σε αυτό συνεπικουρούν κι άλλοι παράγοντες όπως η

συγκατάθεση των γονέων που είναι και βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση του προγράμματος, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η διαθεσιμότητα του κατάλληλου χρόνου και χρόνου, η συνεργασία ανάμεσα στους συντονιστές και η προθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν. Ο βαθμός επιθυμίας συμμετοχής εξαρτάται και από τον τρόπο προσέλκυσής τους και παρουσίασης του προγράμματος από τους συντονιστές στην πρώτη συνάντηση και αναφέρω την πρώτη, γιατί είναι βασική στη διαμόρφωση του γενικότερου κλίματος.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Στη βιβλιογραφία παρατηρούνται δύο μεθοδολογίες εξέτασης των ομαδικών παρεμβάσεων: η έρευνα διαδικασίας και η έρευνα αποτελέσματος. Η έρευνα διαδικασίας μελετά όλες τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ενώ η έρευνα αποτελέσματος εξετάζει την αποτελεσματικότητα της (Brown, 2011, σ. 36-37. DeLucia-Waack, 2006, σ.185).

Οι έρευνες διαδικασίας μπορούν να πραγματοποιηθούν με ποιοτικές ή ποσοτικές μεθόδους, αλλά συνήθως αξιοποιούν τις ποιοτικές μεθόδους. Άλλες έρευνες διαδικασίας αξιοποιούν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους για να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για τις διαδικασίες αλλαγής στις ομάδες (Kivlighan & Arseneau, 2009).

Οι έρευνες διαδικασίας εξετάζουν διάφορες μεταβλητές, όπως τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, τη θεραπευτική συμμαχία και τους θεραπευτικούς παράγοντες, ώστε να διερευνηθεί ο ρόλος που παίζει η ομάδα στην πραγματοποίηση της αλλαγής (Nitza, 2011).

Στην παρούσα μελέτη ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην μελέτη της θεραπευτικής συμμαχίας και των θεραπευτικών παραγόντων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης για την αξιολόγηση της αλλαγής. Εδώ θα πρέπει να διευκρινιστεί τι εννοούμε με τον όρο θεραπευτική συμμαχία: είναι η συνεργασία ανάμεσα στον συντονιστή και το κάθε μέλος της ομάδας και η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη (Shechman & Katz, 2007). Ο Glatzer (1978, Όπ. αναφ. στο Gillaspy, Wright, Campbell, Stokes, & Adinoff, 2002) ορίζει τη θεραπευτική συμμαχία στις ομάδες ως την *«υγιή, ρεαλιστική συνεργασία ανάμεσα στον πελάτη και τον θεραπευτή και μεταξύ των πελατών»*.

Η βελτίωση της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια της παρέμβασης συσχετίζεται με θετικότερα θεραπευτικά αποτελέσματα (Shechman & Katz, 2007). Τέλος, έρευνες δείχνουν ότι ο καλύτερος δείκτης του αποτελέσματος μιας θεραπείας είναι να αξιολογηθεί από τον πελάτη η θεραπευτική συμμαχία, σε σύγκριση με την αξιολόγηση της θεραπευτικής συμμαχίας από τον θεραπευτή (Duncan et al., 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται βασικά σημεία της παρέμβασης, όπως οι σκοποί και οι στόχοι της, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν πριν την έναρξή της, καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ο γενικός σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν η παροχή πληροφοριών και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στους μαθητές δημοτικού προκειμένου να προετοιμαστούν για τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο.

1.2 ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η μεταβατική περίοδος από το δημοτικό στο γυμνάσιο συνοδεύεται από αισθήματα έντονου άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης, η αντιμετώπιση των οποίων είναι δύσκολη χωρίς την ύπαρξη απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης επίλυσης κρίσιμων καταστάσεων.

Γι' αυτό το λόγο γενικοί στόχοι της παρέμβασης ήταν η μείωση του κοινωνικού άγχους, η αύξηση των ποσοστών της αυτοεκτίμησης και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων, που με τη σειρά τους θα επιτρέψουν την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο άγνωστο περιβάλλον του γυμνασίου.

1.3 ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Οι στόχοι της παρούσας παρέμβασης είναι οι εξής:

- 1) Να ενημερωθούν τα μέλη για τις ακαδημαϊκές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο Γυμνάσιο.
- 2) Να αρχίσουν οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
- 3) Να ενημερωθούν τα μέλη για την κοινωνική μετάβαση που πραγματοποιείται στο Γυμνάσιο.

- 4) Να συνεχίσουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
- 5) Να εμπεδώσουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων στις οποίες εξασκήθηκαν στις προηγούμενες συναντήσεις.
- 6) Να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες δεξιότητες στη ζωή τους.

Στην κάθε συνάντηση ανάλογα με τη θεματική της, υλοποιούνται συγκεκριμένοι από τους παραπάνω στόχους, καθώς και άλλοι που σχετίζονται με την ανάπτυξη και τη λειτουργία της ομάδας. Για παράδειγμα στην πρώτη συνάντηση βασικοί στόχοι είναι να γνωριστούν τα μέλη με τους συντονιστές/τριες, να τεθούν οι κανόνες της ομάδας, να καθοριστούν οι προσδοκίες των μελών από την ομάδα και να κατανοήσουν τα μέλη πώς θα λειτουργήσει η παρέμβαση. Σε ενότητα παρακάτω υπάρχει σχετικός πίνακας με τους στόχους της κάθε συνάντησης ξεχωριστά (Πίνακας 6).

1.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας παρέμβασης είναι οι εξής:

1. Ποιοι είναι οι θεραπευτικοί παράγοντες που εμφανίζονται στη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές δημοτικού που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο;
2. Διαφοροποιείται η εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων από συνάντηση σε συνάντηση στη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές δημοτικού που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο;
3. Διαφοροποιείται η εμφάνιση της κάθε υπερκείμενης κατηγορίας των θεραπευτικών παραγόντων (γνωστικός, συναισθηματικός, συμπεριφοριστικός παράγοντας) από συνάντηση σε συνάντηση στη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές δημοτικού που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο;
4. Ποια η διαφορά εμφάνισης των υπερκείμενων κατηγοριών των θεραπευτικών παραγόντων (γνωστικός, συναισθηματικός, συμπεριφοριστικός παράγοντας) σε κάθε συνάντηση ξεχωριστά ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές δημοτικού που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο;

5. Ποια είναι η πορεία ανάπτυξης της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές δημοτικού που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο;

Ο έλεγχος των παραπάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε με βάση την στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια τα οποία χορηγήθηκαν στα μέλη των ομάδων κατά τη διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

2.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η επιλογή των μαθητών έγινε με βάση την τάξη στην οποία φοιτούσαν, η οποία έπρεπε να είναι ανάλογη με το αντικείμενο της έρευνας. Συνεπώς, για το δείγμα της έρευνας, επιλέχθηκαν μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού, δηλαδή της Στ' τάξης που θα μετέβαιναν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.2 ΔΕΙΓΜΑ

Προκειμένου να ελεγχθεί η επιτυχία της παρέμβασης, έγινε σύγκριση μεταξύ της ομάδας των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτήν (πειραματική ομάδα) και της ομάδας των μαθητών που δεν έλαβε μέρος στην παρέμβαση (ομάδα ελέγχου).

Το δείγμα της πειραματικής ομάδας διαμορφώθηκε από τους μαθητές τριών τμημάτων της έκτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου της πόλης των Ιωαννίνων, ηλικίας 11-12 ετών. Στο πρόγραμμα παρέμβασης συμμετείχαν, συνολικά, 56 μαθητές, εκ των οποίων οι 29 ήταν κορίτσια και οι 27 αγόρια. Το πρώτο τμήμα αποτελούνταν από 19 μαθητές, το δεύτερο επίσης από 19, ενώ το τρίτο από 18 μαθητές. Στο τρίτο τμήμα από το σύνολο των μαθητών υπήρξε ένας/μία μαθητής/τρια που αντιμετώπιζε προβλήματα λόγου και ομιλίας, συμμετείχε σε όλη τη διαδικασία, αλλά οι απαντήσεις του στο ερωτηματολόγιο διαδικασίας δε λήφθηκαν υπόψη, καθώς ήταν αδύνατο να αναγνωστούν και να κατηγοριοποιηθούν.

Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 26 μαθητές της έκτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου της περιοχής Νεοχωρόπουλου της πόλης των Ιωαννίνων, ηλικίας 11-12 ετών, εκ των οποίων οι 12 ήταν αγόρια και οι 14 ήταν κορίτσια.

2.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

2.3.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ

(Critical Incidents Questionnaire – Kivlighan & Goldfine, 1991)

Το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων αποτελεί μια τεχνική ερώτηση ανοιχτού τύπου με στόχο να αξιολογηθεί η οπτική του κάθε μέλους της ομάδας για τις σημαντικές διαδικασίες αλλαγής που επιτελούνται σ' αυτή (Kivlighan & Arseneau, 2009). Συνεπώς, οι θεραπευτικοί παράγοντες που αναπτύσσονται μέσα σε μια ομάδα αξιολογούνται από το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων. Το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων βοηθάει στον τρόπο αξιολόγησης της επίδρασης ορισμένων θεραπευτικών παραγόντων στην αποτελεσματικότητα της ομάδας, καθώς και την κατανόηση της επίδρασης της ομάδας από την οπτική γωνία του κάθε μέλους (DeLucia-Waack, 1997b).

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; Περιέγραψε 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). Δηλαδή, το ερωτηματολόγιο ζητάει από τα μέλη σε κάθε συνάντηση να διακρίνουν το γεγονός που είχε περισσότερη αξία, σημασία για αυτά, να το περιγράφουν και να αναφέρουν γιατί είχε ιδιαίτερη σημασία για τα ίδια (Nitza, 2011).

Το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων συμπληρώνεται από τα μέλη στο τέλος κάθε συνάντησης, έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν οτιδήποτε τους έκανε εντύπωση και αποτέλεσε σημαντικό γεγονός για τα ίδια, αλλά δεν βρήκαν την ευκαιρία να το εκφράσουν στη διάρκεια της συνάντησης (MacKenzie, 1987).

Οι απαντήσεις των μελών ταξινομούνται από ανεξάρτητους κριτές 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 η παρουσίαση σε ποσοστά και η συγκέντρωση των θεραπευτικών παραγόντων σε υπέρμετρες κατηγορίες, για παράδειγμα η αποδοχή, η κάθαρση και η ενστάλαξη ελπίδας να ταξινομούνται σε μια ενιαία κατηγορία, αυτή των συναισθηματικών παραγόντων (MacKenzie, 1987).

Η μεθοδολογία των κρίσιμων συμβάντων δείχνει με αμεσότητα τις ιδιοσυγκρασιακές αντιλήψεις του κάθε μέλους, συνεπώς φτάνει στις εσωτερικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται η επίδραση της ομάδας. Είναι διακριτή διαδικασία, αποδεκτή από τα μέλη, αποκαλύπτει πληροφορίες σχετικά με τις ομάδες και αποφεύγει τους περιορισμούς που θέτουν οι κατηγορίες που είναι εκ των προτέρων επιλεγμένες (MacKenzie, 1987).

2.3.2 ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

(Session Rating Scale, v3 – Duncan et al., 2003)

Η κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης σχεδιάστηκε στις αρχές του 1990 από την Johnson για να χρησιμοποιηθεί από τους κλινικούς θεραπευτές ως μια σύντομη εναλλακτική των ερωτηματολογίων που μετρούν τη θεραπευτική συμμαχία, τα οποία λόγω του μεγέθους τους αποφεύγονται να χρησιμοποιούνται από τους κλινικούς θεραπευτές (Duncan et al., 2003).

Η έκδοση της κλίμακας εκτίμησης αρχικά βασίστηκε σε τρία ερωτηματολόγια που μετρούν τη θεραπευτική συμμαχία και έχουν εξεταστεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, τα ερωτηματολόγια αυτά είναι τα ακόλουθα: 1) το Session Evaluation Questionnaire (των Stiles & Snow, 1984) που αξιολογεί κατά πόσο κινείται ομαλά μια συνεδρία 2) το Empathy Scale (των Burns & Nolen-Hoeksema, 1992) που μετράει τη θεραπευτική συμμαχία και κατασκευάστηκε για κλινική και όχι ερευνητική χρήση και 3) το Working Alliance Inventory (των Horvath & Greenberg, 1995) το οποίο μεταφράζει τον ορισμό του Bordin για τη θεραπευτική συμμαχία (Duncan et al., 2003). Η αρχική κλίμακα συνδύαζε στοιχεία από τα τρία αυτά ερωτηματολόγια, 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 σε τρία στοιχεία: 1) στον παράγοντα της ελευθερίας του πελάτη να εκφράζει δυσάρεστα συναισθήματα και αντιδράσεις στο θεραπευτή, 2) 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 3) στον ορισμό της θεραπευτικής συμμαχίας του Bordin (Duncan et al., 2003).

Οι παραπάνω παράγοντες εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο ως οκτώ προτάσεις δημιουργώντας ζεύγη ανά δύο, δηλαδή τέσσερα ζεύγη. 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. Ανάμεσα στο κάθε ζεύγος υπάρχει μία γραμμή δέκα εκατοστών πάνω στην οποία ο πελάτης μπορεί να ζωγραφίσει ένα σημάδι για να δηλώσει με ποια πρόταση συμφωνεί, αν συμφωνεί περισσότερο με την πρόταση στα δεξιά (θετική πρόταση) ή την πρόταση στα αριστερά του ζεύγους (αρνητική πρόταση) (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 θα πρέπει να προβαίνει σε συζήτηση με τον πελάτη.

Όσον αφορά την αξιοπιστία του εργαλείου, αυτή έχει εξεταστεί από ενήλικες και βρέθηκε ότι είναι ικανοποιητική. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο έχει υψηλή εγκυρότητα, ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και εσωτερική αξιοπιστία (Duncan et al., 2003). Συνεπώς, είναι ένα εργαλείο σύντομο, έγκυρο, αξιόπιστο και χρήσιμο για τους κλινικούς θεραπευτές.

Στην παρούσα έρευνα η πρωτότυπη κλίμακα μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στους στόχους της. Ειδικότερα, η μεθοδολογία απάντησης του πρωτότυπου ερωτηματολογίου με την γραμμή των δέκα εκατοστών θεωρήθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα περίπλοκη για τις ηλικίες των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και για αυτόν τον λόγο διατηρήθηκαν μόνο οι θετικά διατυπωμένες εκφράσεις (αυτές που βρίσκονταν στα δεξιά του πρωτότυπου ερωτηματολογίου) 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 παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4: 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.

2.4 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Στον πίνακα ακολουθεί η αξιοπιστία της κλίμακας εκτίμησης της συνάντησης με τον δείκτη alpha του Cronbach για κάθε συνάντηση του προγράμματος

Πίνακας 5: Δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας για τη θεραπευτική συμμαχία

	Αξιοπιστία
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 1 ^η συνάντηση	0,717
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 2 ^η συνάντηση	0,779
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 3 ^η συνάντηση	0,855
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 4 ^η συνάντηση	0,875
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 5 ^η συνάντηση	0,823

2.5 ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

Στους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μοιράστηκε έντυπο συγκατάθεσης, στο οποίο ενημερώθηκαν γραπτά για το πρόγραμμα της παρέμβασης, τον τρόπο διεξαγωγής του, τους στόχους, τις ενότητες και τη χρονική του διάρκεια. Με τη γραπτή συγκατάθεσή τους έδιναν στον εκάστοτε μαθητή το δικαίωμα συμμετοχής στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα.

2.6 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το πρόγραμμα ξεκίνησε, αμέσως, μετά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, στα τέλη Απριλίου και ολοκληρώθηκε στα τέλη Μαΐου. Αποτελούνταν από 5 συναντήσεις διάρκειας μιας διδακτικής ώρας (45 λεπτά), σε εβδομαδιαία βάση, οι οποίες λάμβαναν χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας του κάθε τμήματος των συμμετεχόντων. Ο συντονισμός έγινε από δύο μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στις επιστήμες της Αγωγής στην ειδίκευση Συμβουλευτική του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίες επέβλεπαν τις ομάδες για την όσο το δυνατόν πιο ομαλή διεξαγωγή της παρέμβασης. Όπως ειπώθηκε και παραπάνω έγινε σύγκριση μεταξύ της ομάδας των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτήν (πειραματική ομάδα) και της ομάδας των μαθητών που δεν έλαβε μέρος στην παρέμβαση (ομάδα ελέγχου), για να πραγματοποιηθεί έλεγχος του βαθμού της αποτελεσματικότητάς της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΘΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

Όλες οι συναντήσεις της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν στις σχολικές τάξεις των τμημάτων (Στ1',Στ2',Στ3').Για την υλοποίησή της χρειάστηκαν πέντε συναντήσεις της μίας διδακτικής ώρας και δύο συναντήσεις για τη χορήγηση ερωτηματολογίων, σύνολο επτά συναντήσεων της μιας διδακτικής ώρας. Πριν την πραγματοποίηση της κάθε συνάντησης οι συντονίστριες φρόντιζαν την τακτοποίηση των θρανίων και των καρεκλών με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολη η λειτουργία ομάδων τεσσάρων ή πέντε μαθητών.

Στη πράξη κάθε συνάντηση είχε διάρκεια 30-40 λεπτά παρά το γεγονός ότι η κάθε διδακτική ώρα έχει διάρκεια 45 λεπτά. Η μείωση αυτή του χρόνου υλοποίησης των δραστηριοτήτων της συνάντησης οφείλεται κατά κύριο λόγο στη μικρή καθυστέρηση κάποιων μαθητών από το διάλλειμα, στην καθυστέρηση της τοποθέτησης όλων στις θέσεις τους και στα πέντε λεπτά που αφιερώνονταν στο τέλος της συνάντησης για τη συμπλήρωση της κλίμακας εκτίμησης της συνάντησης και το ερωτηματολόγιο των κρίσιμων συμβάντων. Μάλιστα, αρκετοί μαθητές των οποίων ο ρυθμός τους ήταν πιο αργός ή ήταν πιο λεπτομερείς στο γραπτό τους λόγο, ζητούσαν από τους συντονίστριες να μείνουν 1-3 λεπτά από το διάλλειμα για να ολοκληρώσουν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Ακολουθεί η λεπτομερής περιγραφή του προγράμματος κάθε συνάντησης (το οποίο παρουσιάζεται συνοπτικά στον Πίνακα 6) και των παρατηρήσεων που αφορούν τις συμπεριφορές των μελών της κάθε ομάδας και των δικών μας συμπεριφορών ως συντονίστριες του προγράμματος.

Πίνακας 6: Συνοπτική παρουσίαση των συναντήσεων

Αριθμός συνάντησης	Στόχοι συνάντησης	Δραστηριότητες
1^η Συνάντηση	1. Να γνωριστούν τα μέλη με τους συντονιστές/τριες 2. Να τεθούν οι κανόνες της ομάδας 3. Να καθοριστούν οι προσδοκίες των μελών από την ομάδα και να κατανοήσουν τα μέλη πώς θα λειτουργήσει η παρέμβαση	1. Γνωριμία με τα μέλη 2. Οι κανόνες της ομάδας

2^η Συνάντηση	1. Να ενημερωθούν τα μέλη για τις ακαδημαϊκές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο Γυμνάσιο 2. Να αρχίσουν οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	1. Συζήτηση για το Γυμνάσιο 2. Το φανάρι των προβλημάτων
3^η Συνάντηση	1. Να ενημερωθούν τα μέλη για την κοινωνική μετάβαση που πραγματοποιείται στο Γυμνάσιο 2. Να συνεχίσουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	1. Η ασπίδα της φιλίας
4^η Συνάντηση	1. Να εμπεδώσουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων στις οποίες εξασκήθηκαν στις προηγούμενες συναντήσεις	1. Το φανάρι των προβλημάτων
5^η Συνάντηση	1. Να θυμηθούν όσα έμαθαν τα μέλη στις προηγούμενες συναντήσεις 2. Να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες δεξιότητες στη ζωή τους	1. Ζωγραφίζοντας μια εικόνα από το γυμνάσιο.

3.1 ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΚΑΙ ΚΑΝΟΝΕΣ

Η πρώτη συνάντηση των τριών τμημάτων της έκτης δημοτικού που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 30 Απριλίου του 2014. Πρώτα έγινε η συνάντηση των μαθητών του τμήματος της Στ1΄ τάξης δημοτικού κατά την πέμπτη σχολική διδακτική ώρα, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση του τμήματος της Στ2΄ τάξης του δημοτικού την έκτη διδακτική σχολική ώρα και κατά την έβδομη σχολική διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε η συνάντηση του τμήματος της Στ3΄ των μαθητών που πήραν μέρος στην παρέμβαση.

Η πρώτη συνάντηση με τίτλο «Εισαγωγή: γνωριμία και κανόνες» είχε τρεις βασικούς



στόχους. Ο πρώτος στόχος ήταν να γνωριστούν τα μέλη με τις συντονίστριες. Ο δεύτερος να τεθούν οι κανόνες της ομάδας και ο τρίτος να καθοριστούν οι προσδοκίες των μελών από την ομάδα και να κατανοήσουν τα μέλη πως θα λειτουργήσει η παρέμβαση.

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της πρώτης συνάντησης, κατά το άνοιγμα οι συντονίστριες συστήνονται στα μέλη της ομάδας και εξηγούν ποιος είναι ο σκοπός της ομάδας στην οποία συμμετέχουν και πως θα λειτουργήσει η ομάδα, διαρκεί 5 λεπτά. Κατά το κυρίως μέρος πραγματοποιούνται δύο δραστηριότητες, κάθε μία από τις οποίες ικανοποιεί έναν από τους δύο στόχους της συνάντησης, διαρκούν 23 λεπτά. Τέλος στο κλείσιμο της συνάντησης που διαρκεί 10 λεπτά γίνεται σύνοψη όσων έγιναν κατά τη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας (οι συντονίστριες μοιράζουν τα ερωτηματολόγια και διαβάζουν τις ερωτήσεις, εξηγούν όπου χρειάζεται και παράλληλα τα παιδιά συμπληρώνουν τις απαντήσεις) και τέλος οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα μέλη.

Η πρώτη δραστηριότητα έχει τίτλο «Γνωριμία με τα μέλη» και είχε αναμενόμενη διάρκεια υλοποίησης 5 λεπτά. Τα μέλη της ομάδας στέκονται όρθια σε κύκλο. Μια από τις συντονίστριες κρατάει μια μικρή μπάλα πάνινη και εξηγεί το παιχνίδι γνωριμίας: ο καθένας θα πρέπει να πετάει τη μπάλα σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας και να πει το όνομά του, το δεύτερο μέλος πιάνει τη μπάλα, λέει το όνομα του και πετάει τη μπάλα σε κάποιο άλλο μέλος κοκ. Οι συντονίστριες ξεκινούν το παιχνίδι μεταξύ τους για να δείξουν πώς ακριβώς παίζεται το παιχνίδι. Αφού ολοκληρώνεται η διαδικασία του παιχνιδιού και όλα τα μέλη έχουν δεχθεί την μπάλα λέγοντας το όνομά τους, οι συντονίστριες του προγράμματος προχωρούν στη διαδικασία της επεξεργασίας, η οποία διαρκεί 3 λεπτά. Κατά την επεξεργασία οι

συντονίστριες ρωτούν όλα τα μέλη συμμετοχής στο παιχνίδι «πώς τους φάνηκε»; και εξηγούν πως θα τους πάρει λίγο χρόνο να μάθουν όλα τα ονόματα αλλά θα προσπαθήσουν.

Η δεύτερη δραστηριότητα με τίτλο «Οι κανόνες της ομάδας» είχε αναμενόμενη διάρκεια υλοποίησης 10 λεπτά. Κατά τη δραστηριότητα αυτή, οι συντονίστριες χωρίζουν τα παιδιά, τυχαία, σε υποομάδες. Σε κάθε ομάδα μοιράζεται ένα χρωματιστό χαρτόνι με μεγέθους Α4 και τοποθετούνται πολύχρωμοι μαρκαδόροι στο κέντρο του κύκλου. Οι συντονίστριες ζητούν από τα μέλη κάθε ομάδας να γράψουν δύο κανόνες στο χαρτόνι της και να τους ζωγραφίσουν, όπως θέλουν. Αφού τελειώσουν η κάθε ομάδα διαβάζει τους κανόνες που έγραψε. Στη συνέχεια γίνεται επεξεργασία διάρκειας 5 λεπτών. Στη διαδικασία της επεξεργασίας οι συντονίστριες ρωτούν τα παιδιά αν θέλουν να προσθέσουν κάποιον κανόνα που θεωρούν, επίσης, σημαντικό (παραδείγματα κανόνων είναι ότι δεν αργούμε να έρθουμε στην αίθουσα, δεν διακόπτουμε όταν μιλάει κάποιος άλλος, δε φωνάζουμε, δε κοροϊδεύουμε, δε μιλάμε μεταξύ μας στη διάρκεια της συνάντησης εκτός και αν κάνουμε μαζί μια δραστηριότητα). Επίσης, οι συντονίστριες μπορούν να ρωτήσουν τα μέλη, γιατί είναι σημαντικό να έχουμε κανόνες στην ομάδα; Μια από τις αναμενόμενες απαντήσεις είναι ότι «αν δεν ακολουθούμε τους κανόνες δε μπορούμε να κάνουμε τις δραστηριότητες της συνάντησης». Επίσης οι συντονίστριες ρωτούν τι μπορούν να κάνουν τα μέλη της ομάδας, όταν κάποιος παραβιάζει κάποιον κανόνα; Μια αναμενόμενη πρακτική είναι να υπενθυμίζουν τον κανόνα στο μέλος που δεν τον τηρεί, είτε επειδή τον ξέχασε, είτε επειδή δεν θέλει να τον τηρήσει.

Τα υλικά που είναι αναγκαία για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων αυτής της συνάντησης είναι μια μπάλα μικρή πάνινη, μαρκαδόροι σε πολλά χρώματα και πολύχρωμα χαρτόνια Α4, γόμες και μολύβια.

Κατά την πρώτη αυτή συνάντηση οι διαδικασίες πραγματοποιήθηκαν ομαλά και στα τρία τμήματα χωρίς παρουσιαζόμενα απρόβλεπτα προβλήματα. Οι μαθητές του τμήματος Στ1' προσήλθαν σχετικά γρήγορα στην αίθουσα, χωρίς μεγάλη καθυστέρηση, κάπου 2-3 λεπτά υπήρξε καθυστέρηση της προσέλευσης των μαθητών από το διάλλειμα στη τάξη, δεν υπήρξε καθόλου καθυστέρηση προσέλευσης των μαθητών του τμήματος Στ2 και Στ3, καθώς στις διδακτικές αυτές ώρες γίνεται αλλαγή διδακτικού αντικείμενου και δεν έρχονται οι μαθητές από διάλλειμα, οπότε δεν υπήρξε η καθυστέρηση προσέλευσης και τοποθέτησης των μαθητών στη θέση τους. Όλοι οι μαθητές έδειχναν ενθουσιασμό και προθυμία για συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Στο τμήμα Στ1' αρχικά οι μαθητές πριν ακόμη οι συντονίστριες κάνουν την εισαγωγή άρχισαν να κάνουν ερωτήσεις, χωρίς να σηκώνουν το χέρι τους, με αποτέλεσμα να

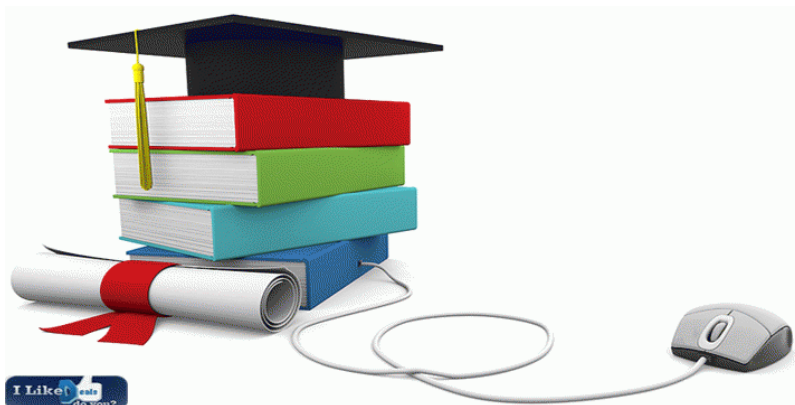
δημιουργηθεί μια μικρή σύγχυση και καθυστέρηση της διαδικασίας. Στη συνέχεια μια από της δύο συντονίστριες τόνισε ότι βασικός κανόνας της ομαλής λειτουργίας της επικοινωνίας στη τάξη είναι να σηκώνουμε το χέρι μας όταν θέλουμε να πούμε τη γνώμη μας ή να απαντήσουμε σε κάποια ερώτηση και στη συνέχεια προχώρησε στο άνοιγμα.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας η δεύτερη συντονίστρια προχώρησε στην εισαγωγή της δραστηριότητας 1, συμμετέχοντας και η δυο συντονίστριες στην υλοποίηση τους. Για την υλοποίηση της δεύτερης δραστηριότητας χωρίστηκαν οι μαθητές με τη βοήθεια των συντονιστριών τυχαία σε υποομάδες των τεσσάρων και των πέντε ατόμων, οι συντονίστριες παρακολουθούσαν την λειτουργία τους και όπου έκριναν απαραίτητο παρέμβαιναν. Όλοι οι μαθητές έλεγαν τις απόψεις τους. Συνήθως σε κάθε ομάδα παρατηρήθηκε ένα με δύο παιδιά να παίρνουν μεγαλύτερο βαθμό πρωτοβουλία από τα υπόλοιπα μέλη και κάποια να μην εκφέρουν κάποια άποψη. Όταν γινόταν παρατηρήσιμο κάτι τέτοιο η συντονίστρια προσπαθούσε με τον τρόπο της να εμπλέξει όλα τα μέλη της ομάδας στη διαδικασία με ερωτήσεις του τύπου π.χ. «Μαρία, εσύ τι λες, ποια είναι η άποψή σου, εσύ ποιο θεωρείς βασικό κανόνα λειτουργίας της ομάδας»;, ή «συνεργαζόμαστε, συζητούμε, όλοι λέμε την άποψή μας, η άποψη του καθενός είναι πολύτιμη».

Οι μόνοι μαθητές που δε συμμετείχαν ενεργά ήταν ένα αγόρι από το Στ1' τμήμα που ήταν αρκετά απρόθυμο για τη συμμετοχή του στο σύνολο των δραστηριοτήτων, με διαφορά στην πρώτη δραστηριότητα με τη μπάλα που έδειξε κάποιον σημαντικό βαθμό προθυμίας. Ένα επίσης αγοράκι από το Στ3' το οποίο λόγω της ιδιαιτερότητάς του, αντιμετώπιζε προβλήματα λόγου και ομιλίας, ήταν ιδιαίτερα διστακτικό να εκφέρει τη γνώμη του και οι γραπτές του δηλώσεις δεν ήταν δυνατό να αναγνωστούν. Το παιδί αυτό εμπλέκτηκε σε όλη τη διαδικασία με το δικό του μοναδικό τρόπο, χωρίς να περιθωριοποιείται από τους υπόλοιπους μαθητές, αντιθέτως μάλιστα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έδειχναν προθυμία να το βοηθήσουν. Ωστόσο οι απαντήσεις του δε λήφθηκαν υπόψη στην τελική διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, διότι οι απαντήσεις του δεν ήταν εύκολο να αναγνωστούν.

Σε σχέση με τη συμπεριφορά των συντονιστριών ο ρυθμός κίνησής τους στο σύνολο των δραστηριοτήτων ήταν με διαφορά πολύ καλύτερος σε σχέση με το τμήμα Στ', παρόλο που πριν τη συνάντηση πραγματοποιήθηκε λεπτομερής αναπαράσταση των διαδικασιών και χωρισμός των δραστηριοτήτων.

3.2 ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Η ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ



Η δεύτερη συνάντηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 6 Μαΐου του 2014. Πρώτα έγινε η συνάντηση των μαθητών του τμήματος της Στ1΄ τάξης δημοτικού κατά την τρίτη σχολική διδακτική ώρα, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση του τμήματος της Στ2΄ τάξης του δημοτικού την τέταρτη διδακτική σχολική ώρα και κατά την έκτη σχολική διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε η συνάντηση του τμήματος της Στ3΄ των μαθητών που πήραν μέρος στην παρέμβαση.

Η δεύτερη συνάντηση με τίτλο «Η ακαδημαϊκή μετάβαση» είχε δύο βασικούς στόχους. Ο πρώτος στόχος ήταν να ενημερωθούν τα μέλη για τις ακαδημαϊκές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο Γυμνάσιο και ο δεύτερος στόχος ήταν να αρχίσουν οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της δεύτερης συνάντησης, οι συντονίστριες στο άνοιγμα της συνάντησης που διαρκεί 5 λεπτά, καλωσορίζουν τα μέλη, πραγματοποιείται ένας γρήγορος κύκλος ονομάτων για να θυμηθούν οι συντονίστριες τα ονόματα των παιδιών και ζητούν από τα παιδιά να υπενθυμίσουν στην ομάδα τι έκαναν στη διάρκεια της προηγούμενης συνάντησης. Στη συνέχεια εισάγουν το θέμα της δεύτερης συνάντησης, δηλαδή τις ακαδημαϊκές διαφορές και ομοιότητες δημοτικού-γυμνασίου. Στο κύριο μέρος της συνάντησης πραγματοποιούνται δύο δραστηριότητες για την υλοποίηση καθενός από τους δύο στόχους ξεχωριστά, η διάρκεια υλοποίησης τους είναι 30-35 λεπτά. Τέλος, στο κλείσιμο διάρκεια 5 λεπτών γίνεται σύνοψη όσων έγιναν στη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας και οι συντονίστριες ευχαριστούν τα μέλη για τη συνεργασία τους και τα αποχαιρετούν.

Για την υλοποίηση του πρώτου στόχου ενημέρωσης των μελών για τις ακαδημαϊκές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γυμνάσιο πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το γυμνάσιο, διάρκειας 10 λεπτών. Οι συντονίστριες ρωτούν τα παιδιά τι γνωρίζουν για τα

μαθήματα, τα βιβλία και τους καθηγητές στο γυμνάσιο. Αφού τα παιδιά απαντήσουν, οι συντονίστριες συμπληρώνουν τις απαντήσεις των παιδιών αναφέροντας τα μαθήματα που κάνουν τα παιδιά στο γυμνάσιο, τα βιβλία που θα έχουν, την ύπαρξη διαφορετικού καθηγητή για κάθε μάθημα και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών (διαγωνίσματα ανά τετράμηνο). Οι συντονίστριες τονίζουν τόσο τις διαφορές, όσο και τις ομοιότητες ανάμεσα στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Για παράδειγμα ομοιότητα είναι ότι και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο κάνουν μαθηματικά και γλώσσα, ενώ διαφορά είναι ότι έχουν διαφορετικό καθηγητή σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, όχι τον ίδιο δάσκαλό, άλλον καθηγητή στη γλώσσα άλλον στα μαθηματικά. Αφού πραγματοποιηθεί η συζήτηση οι συντονίστριες προχωρούν στη διαδικασία της επεξεργασίας η οποία διαρκεί 5 λεπτά, οι συντονίστριες κατά την επεξεργασία μπορούν να ρωτήσουν τα παιδιά αν έχουν κάποια άλλη απορία που θέλουν να συζητήσουν και να αναφέρουν πως αισθάνονται για αυτά που ακούσανε.

Η δεύτερη δραστηριότητα με τίτλο «το φανάρι των προβλημάτων», στοχεύει στην υλοποίηση του δεύτερου στόχου της συνάντησης, να αρχίσουν δηλαδή οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η χρονική της διάρκεια είναι 15 λεπτά. Οι συντονίστριες δείχνουν στα παιδιά την εικόνα από ένα φανάρι (βλέπε υλικό παραθέματος) και εξηγούν πως θα τους δείξουν με τη βοήθεια του φαναριού έναν έξυπνο τρόπο για να λύνουν τα καθημερινά τους προβλήματα ή δυσκολίες.

Αναφέρουν πως κάθε μέρα αντιμετωπίζουμε πολλές δυσκολίες, για παράδειγμα μαθαίνουμε πως την άλλη μέρα θα γράψουμε ένα διαγώνισμα στην ιστορία. Όταν αντιμετωπίζουμε το πρόβλημα το φανάρι ανάβει κόκκινο: τότε σταματάμε, σκεφτόμαστε για το πρόβλημα και πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε (οι συντονίστριες ζητούν από τα παιδιά να βρουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα ενός διαγωνίσματος. Για παράδειγμα πιθανές λύσεις είναι οι ακόλουθες: βρίσκομαι με έναν φίλο μου και διαβάζουμε μαζί, ή ζητάω από τους γονείς μου βοήθεια στο διάβασμα, ή δεν πηγαίνω έξω να παίξω το απόγευμα αλλά μένω σπίτι να διαβάσω). Αφού βρεθούν κάποιες πιθανές λύσεις το φανάρι γίνεται πορτοκαλί: για κάθε πιθανή λύση εξετάζω τα θετικά και τα αρνητικά της στοιχεία και επιλέγω αυτή που θεωρώ καλύτερη (οι συντονίστριες να εξετάσουν τα θετικά και τα αρνητικά από κάθε λύση που πρότειναν νωρίτερα, πχ αν βρεθώ να διαβάσω με τον φίλο μου, το θετικό είναι ότι θα με βοηθήσει εκεί που δυσκολεύομαι και θα τον βοηθήσω εκεί που δυσκολεύεται αυτός με αποτέλεσμα να κάνω έτσι και ένα είδος επανάληψης εξηγώντας του αυτό στο οποίο δυσκολεύεται, ωστόσο το αρνητικό είναι ότι μπορεί να μην διαβάσουμε αλλά να μιλάμε για άλλα πράγματα). Αφού γίνει η επιλογή της καλύτερης λύσης το φανάρι γίνεται πράσινο:

εφαρμόζεται η λύση που επιλέχθηκε και βλέπουν τι γίνεται. Οι συντονίστριες τονίζουν πως μπορεί να ξαναχρειαστεί να ακολουθήσουν το δεύτερο και το τρίτο βήμα του φαναριού.

Για την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας οι συντονίστριες χωρίζουν τα παιδιά σε δύο υποομάδες (ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχει μια συντονίστρια) και τους ζητούν να συζητήσουν μεταξύ τους το «πρόβλημα» του να έχουν διαφορετικό καθηγητή στο γυμνάσιο.

Πχ.

Κόκκινο φανάρι: Πρόβλημα: Ύπαρξη διαφορετικού καθηγητή σε κάθε μάθημα.

Πορτοκαλί φανάρι: Αναζήτηση και αξιολόγηση πιθανών λύσεων: Μαθαίνω πληροφορίες για τον κάθε καθηγητή, πχ. πώς αξιολογεί το μάθημά του (+ Θα ξέρω τι χρειάζεται να κάνω για τον κάθε καθηγητή,- από πού μπορώ να πάρω τις πληροφορίες;). Συζητώ με τους μεγαλύτερους μαθητές για τους καθηγητές μου (+ ξέρουν περισσότερα για τους καθηγητές, - μπορεί οι πληροφορίες τους να βασίζονται σε δικές τους αρνητικές εμπειρίες οπότε να μην ισχύουν).

Πράσινο φανάρι: Επιλογή κατάλληλης λύσης: Συζητώ με τους συμμαθητές από το ίδιο τμήμα για τους καθηγητές αλλά και με μεγαλύτερους μαθητές.

Στη συνέχεια οι συντονίστριες οδηγούνται σε επεξεργασία της δραστηριότητας διάρκειας 5 λεπτών κάνοντας ερωτήσεις του τύπου «Πώς σας φάνηκε το φανάρι;», «Θα μπορούσατε να το χρησιμοποιήσετε κάθε Μερ όταν αντιμετωπίζετε κάποια δυσκολία»;

Τα υλικά που είναι αναγκαία για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων αυτής της συνάντησης είναι πολύχρωμοι μαρκαδόροι, χαρτόνια με την απεικόνιση του φαναριού για κάθε ομάδα, πολύχρωμα χαρτόνια Α4, γόμες και μολύβια.

Στη συνάντηση αυτή έγινε έγκαιρη προσέλευση των μαθητών στη θέση τους, μικρή καθυστέρηση υπήρξε στα τμήματα Στ1' και Στ3' που οι μαθητές προέρχονταν από διάλειμμα. Οι μαθητές έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά τη συζήτηση των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στο γυμνάσιο και το δημοτικό. Οι συντονίστριες αρχικά πριν δώσουν έτοιμες απαντήσεις ζήτησαν από τα ίδια να παιδιά να σκεφτούν τις ομοιότητες και τις διαφορές, με αποτέλεσμα να βρουν τα ίδια τις περισσότερες ομοιότητες και διαφορές. Οι συντονίστριες συμπλήρωσαν στη συνέχεια όσες ομοιότητες και διαφορές δεν είχαν ειπωθεί από τα παιδιά.

Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι δύο μαθήτριες έδειξαν ιδιαίτερο άγχος για τις αλλαγές αυτές στο τμήμα Στ1' ιδιαίτερα όταν έγινε αναφορά στα διαγωνίσματα, κάνοντας δηλώσεις του τύπου «Ωχ, κυρία μην μας τα λέτε αυτά τώρα, γιατί αγχωνόμαστε». Τους εξηγήσαμε ότι γνωρίζοντας τις αλλαγές αυτές θα είναι πιο εύκολο να τις αντιμετωπίσουν

απ'ότι να τις βιώσουν απότομα όταν είναι στο γυμνάσιο, γι'αυτό δεν έχουν κανένα λόγο να αγχώνονται αλλά να χαίρονται, γιατί θα μάθουν έναν πολύ χρήσιμο τρόπο να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους και με συνεργασία και ψυχραιμία όλα τα εμπόδια προσπερνιούνται.

Ιδιαίτερο ενθουσιασμό έδειξαν στη δραστηριότητα με το φανάρι για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αρχικά δεν κατανόησαν τον τρόπο λειτουργία τους, γι'αυτό η κάθε συντονίστρια έδειξε στα μέλη της υποομάδας της την επίλυση ενός προβλήματος με τη χρήση του φαναριού. Όταν έγινε κατανοητή η χρήση του φαναριού όλα τα μέλη της ομάδας παρουσίαζαν προβλήματα και πιθανούς τρόπους επίλυσής τους, διαλέγοντας την πιο κατάλληλη, ακόμη και ο μαθητής που στην πρώτη συνάντηση ήταν απρόθυμος για συμμετοχή, στη δεύτερη συνάντηση ο βαθμός συμμετοχής του αυξήθηκε σημαντικά.

Οι συντονίστριες έδειχναν μεγαλύτερη ευελιξία και άνεση κινήσεων σε σχέση με την πρώτη συνάντηση. Οι σχέσεις τους με τα μέλη ήταν πιο άμεση καθώς συμμετείχαν και οι ίδιες ενεργά μέσα στις υποομάδες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, στην ουσία ήταν μέλη των υποομάδων, έχοντας τον ρόλο του συντονιστή.

3.3 ΤΡΙΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ



Η τρίτη συνάντηση των τριών τμημάτων της έκτης δημοτικού που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 14 Μαΐου του 2014. Πρώτα έγινε η συνάντηση των μαθητών του τμήματος της Στ1' τάξης δημοτικού κατά την πέμπτη σχολική διδακτική ώρα, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση του τμήματος της Στ2' τάξης του δημοτικού την έκτη διδακτική σχολική ώρα και κατά την έβδομη σχολική διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε η συνάντηση του τμήματος της Στ3' των μαθητών που πήραν μέρος στην παρέμβαση.

Η τρίτη συνάντηση με τίτλο «Η κοινωνική μετάβαση» είχε δύο βασικούς στόχους. Ο πρώτος στόχος ήταν να ενημερωθούν τα μέλη για την κοινωνική μετάβαση που πραγματοποιείται στο γυμνάσιο και ο δεύτερος στόχος να συνεχίσουν τα μέλη να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της τρίτης συνάντησης, κατά το άνοιγμα που έχει διάρκεια 5 λεπτών, οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα μέλη στη συνάντηση και ζητούν από τα παιδιά να υπενθυμίσουν στην ομάδα τι έκαναν στη διάρκεια της προηγούμενης συνάντησης και στη συνέχεια εισάγουν το θέμα της τρίτης συνάντησης, δηλαδή τις κοινωνικές μεταβολές που συνεπάγεται η είσοδος στο γυμνάσιο. Στο κύριο μέρος της συνάντησης για την επίτευξη των στόχων πραγματοποιείται η δραστηριότητα με τίτλο «Η ασπίδα της φιλίας», η οποία έχει προβλεπόμενη χρονική διάρκεια 15 λεπτών. Τέλος, στο κλείσιμο, διάρκεια 5-10 λεπτών, γίνεται σύνοψη όσων έγιναν στη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας και οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα μέλη.

Η δραστηριότητα με τίτλο «Η ασπίδα της φιλίας» με προβλεπόμενη χρονική διάρκεια 15 λεπτών υλοποιείται ως εξής: Δίνεται στα παιδιά η εικόνα μιας ασπίδας που είναι χωρισμένη σε τρία μέρη. Οι συντονίστριες ρωτούν τα παιδιά τι βλέπουν (μια ασπίδα) και σε τι χρησιμεύει αυτό (μας προστατεύει). Οι συντονίστριες εξηγούν στα παιδιά ότι η φιλία αποτελεί μια σημαντική ασπίδα απέναντι στις δυσκολίες. Επιπλέον αναφέρουν ότι όταν μπαίνουν στο γυμνάσιο τα παιδιά μπορεί να απομακρυνθούν από παλιούς φίλους (γιατί

μπαίνουν σε διαφορετικά τμήματα ή αλλάζουν σχολείο) αλλά και να γνωρίσουν νέους φίλους.

Οι συντονίστριες εξηγούν στα παιδιά ότι θα πρέπει να χωριστούν σε δυάδες και να γράψουν στα τρία κομμάτια της ασπίδας τους τα εξής:

1. Το όνομα ενός καλού φίλου
2. Σε τι πιστεύουν ότι βοηθάνε οι φίλοι (πχ μας κάνουν να γελάμε όταν είμαστε στενοχωρημένοι, διασκεδάζουμε μαζί, κρατούν τα μυστικά μας)
3. Ιδέες για το πώς μπορούν να κάνουν νέους φίλους στο γυμνάσιο.

Στη συνέχεια οι συντονίστριες οδηγούνται στην επεξεργασία της δραστηριότητας διάρκειας 15 λεπτών. Η κάθε δυάδα διαβάζει το δεύτερο και ο τρίτο κομμάτι της ασπίδας. Οι συντονίστριες κάνουν τις εξής ερωτήσεις: «Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα», «Σε τι μας βοηθούν οι φίλοι»,

«Ξέρετε αν θα είστε με τους συμμαθητές σας μαζί στο γυμνάσιο»; «Πώς πιστεύετε ότι θα είναι η πρώτη σας μέρα στο γυμνάσιο αν στο τμήμα σας δεν είναι κανένας από τους φίλους σας»; (ουσιαστικά τα παιδιά καλούνται να επαναλάβουν τις ιδέες που κατέγραψαν σχετικά με το πώς μπορούν να πλησιάσουν και να κάνουν νέους φίλους στο γυμνάσιο). Επίσης ενδιαφέρουσα θα ήταν και η ερώτηση για τη βαθύτερη εμπέδωση της δραστηριότητας της προηγούμενης συνάντησης «Πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το φανάρι για να κάνουμε νέους φίλους»; (πορτοκαλί: αναζήτηση τρόπων να κάνω φίλους. Πράσινο: εφαρμογή των τρόπων).

Τα υλικά που είναι αναγκαία για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων αυτής της συνάντησης είναι πολύχρωμοι μαρκαδόροι, χαρτόνια με την απεικόνιση της ασπίδας της φιλίας, πολύχρωμα χαρτόνια Α4, γόμες και μολύβια.

Η συνάντηση αυτή κύλησε ομαλά και στα τρία τμήματα, χωρίς μεγάλη καθυστέρηση στην έναρξη της διαδικασίας. Για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων και των πέντε ατόμων. Οι συντονίστριες περιέγραψαν αρχικά τον τρόπο λειτουργίας της δραστηριότητας και στη συνέχεια περνούσαν από κάθε ομάδα για την επίλυση αποριών και την παροχή βοήθειας όπου κρίνονταν αναγκαίο. Το σύνολο των μαθητών συμμετείχε ενεργά. Βέβαια σε κάθε ομάδα υπήρχαν κάποια παιδιά που ήταν περισσότερο διστακτικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, οι συντονίστριες με τον τρόπο τους προσπαθούσαν να τα εμπλέξουν και αυτά άμεσα, χωρίς να τα φέρουν σε δύσκολη θέση. Για παράδειγμα η συντονίστρια μπορεί να έλεγε «Μαρία συμφωνείς με την άποψη του Γιάννη, μήπως έχεις διαφορετική γνώμη, θέλεις να προτείνεις κάτι άλλο»;

Ο μαθητής από το Στ1'που στη πρώτη συνάντηση ήταν πολύ απρόθυμος για συμμετοχή στις δραστηριότητες, στη τρίτη συνάντηση έδειχνε ενδιαφέρον και ο βαθμός συμμετοχής του αυξήθηκε, μάλιστα στο τέλος της συνάντησης είπε στις συντονίστριες χαρακτηριστικά «Να μας ξανάρθετε, είναι ωραία αυτά που κάνουμε». Επίσης, ο μαθητής από το Στ3' έδειχνε ότι του αρέσει η δραστηριότητα με την ασπίδα της φιλίας και συμμετείχε με τον δικό του τρόπο στην ομάδα, τα υπόλοιπα μέλη έδειχναν προθυμία να το βοηθήσουν και όταν του προσέφεραν βοήθεια ένιωθαν μεγάλη χαρά και περηφάνια.

Οι συντονίστριες στην τρίτη συνάντηση ήταν πιο άνετες στο ρόλο τους, περισσότερο ευέλικτες και οι σχέσεις τους με τους μαθητές πιο οικείες. Μάλιστα στο τέλος της συνάντησης μοίρασαν καραμέλες για να ευχαριστήσουν τα παιδιά για τη συνεργασία τους και έλαβαν από εκείνα πρόσκληση για την παρουσία τους σε μια περιβαλλοντική θεατρική παράσταση που θα λάμβαναν μέρος οι μαθητές της Στ' τάξης δημοτικού.

3.4 ΤΕΤΑΡΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: ΛΥΝΟΝΤΑΣ ΤΑ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η τέταρτη συνάντηση των τριών τμημάτων της έκτης δημοτικού που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 21 Μαΐου του 2014. Πρώτα έγινε η συνάντηση των μαθητών του τμήματος της Στ1΄ τάξης δημοτικού κατά την τρίτη σχολική διδακτική ώρα, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση του τμήματος της Στ2΄ τάξης του δημοτικού την τέταρτη διδακτική σχολική ώρα και αντί την προκαθορισμένη πέμπτη διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε την έβδομη σχολική διδακτική ώρα η συνάντηση του τμήματος της Στ3΄ των μαθητών που πήραν μέρος στην παρέμβαση.

Η αλλαγή αυτή ήταν απρόσμενη και αναγκαία, καθώς έπρεπε όλοι οι μαθητές να συμμετάσχουν σε πρόβα για περιβαλλοντική εκδήλωση, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η πραγματοποίηση της συνάντησης την προγραμματισμένη πέμπτη ώρα και η μόνη διαθέσιμη ώρα να είναι η έβδομη, δηλαδή η τελευταία ώρα. Η αλλαγή αυτή προκάλεσε προβληματισμό στις συντονίστριες, ειδικά στη μια από τις δύο, η οποία είχε πάρει άδεια από τη δουλειά της τις συγκεκριμένες ώρες και ήταν αδύνατο να μείνει μέχρι την τελευταία ώρα, διότι εργαζόμενη ως εκπαιδευτικός στον ιδιωτικό τομέα δεν υπήρχε κάποιος άλλος διαθέσιμος εκπαιδευτικός στο σχολείο της, για να απασχολήσει τους μαθητές της την τελευταία ώρα, οπότε έπρεπε αναγκαστικά να επιστρέψει στο χώρο εργασίας της.

Αυτό φυσικά είχε ως αποτέλεσμα τη συνάντηση με το Στ3΄ την έβδομη διδακτική ώρα να πραγματοποιήσει η μια από τις δύο συντονίστριες. Εδώ είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη δύο τουλάχιστον συντονιστών/τριών για την υλοποίηση παρεμβάσεων, ώστε σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας συμμετοχής σε κάποια συνάντηση της μιας από τις δύο συντονίστριες, να πραγματοποιείται η συνάντηση από την άλλη συντονίστρια και να τηρείται το αρχικό χρονοδιάγραμμα της παρέμβασης.

Η τέταρτη συνάντηση με τίτλο «Λύνοντας τα καθημερινά προβλήματα στο σχολείο» είχε έναν βασικό στόχο, να εμπεδώσουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων στις οποίες εξασκήθηκαν σε προηγούμενες συναντήσεις.

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της τέταρτης συνάντησης, κατά το άνοιγμα που έχει διάρκεια 5 λεπτών, οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα μέλη στη συνάντηση και ζητούν από τα παιδιά να υπενθυμίσουν στην ομάδα τι έκαναν στη διάρκεια της προηγούμενης συνάντησης και στη συνέχεια εξηγούν στα παιδιά ότι κατά την τέταρτη συνάντηση θα ασχοληθούν περισσότερο με το φανάρι των προβλημάτων και πώς μπορούν να το

χρησιμοποιήσουν στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου. Στο κύριο μέρος της συνάντησης για την επίτευξη του στόχου πραγματοποιείται η δραστηριότητα με τίτλο «Το φανάρι των προβλημάτων» με προβλεπόμενη χρονική διάρκεια 20-25 λεπτά. Τέλος, στο κλείσιμο, διάρκειας 5-10 λεπτών, γίνεται σύνοψη όσων έγιναν στη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας και οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα μέλη, αφού τους υπενθυμίσουν ότι η επόμενη συνάντηση θα είναι η τελευταία.

Για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας «Το φανάρι των προβλημάτων», διάρκειας 20-25 λεπτών, τα παιδιά χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες των τεσσάρων με πέντε ατόμων. Στο κέντρο του κύκλου τοποθετούνται κάρτες ανάποδα. Σε κάθε κάρτα είναι γραμμένη μια δυσκολία που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στο γυμνάσιο, όπως:



- Αργησα να ξυπνήσω το πρωί και θα αργήσω να φτάσω στο σχολείο. Ο καθηγητής που έχουμε την πρώτη ώρα είναι αρκετά αυστηρός.
- Ένας καινούργιος μαθητής μου, που δεν γνωρίζω ακόμη καλά με κάλεσε, στο πάρτι γενεθλίων του.
- Είναι η πρώτη μέρα στο γυμνάσιο και στο προαύλιο δε βλέπω κανέναν παλιό συμμαθητή.
- Ο καθηγητής των μαθηματικών μας βάζει πολλές ασκήσεις για το σπίτι, όμως μου φαίνονται δύσκολες και δεν προλαβαίνω πάντα να τις κάνω όλες.

Κάθε ομάδα παίρνει μια κάρτα και συζητάει πώς θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα με τη βοήθεια του φαναριού. Στη συνέχεια οι ομάδες παρουσιάζουν τις σκέψεις τους στην ομάδα. Αφού όλες οι ομάδες παρουσιάσουν τις σκέψεις τους στις υπόλοιπες ομάδες, οι συντονίστριες οδηγούνται στη διαδικασία της επεξεργασίας που διαρκεί 10 λεπτά και πραγματοποιείται με τις εξής ερωτήσεις:

«Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα»;

«Βρήκατε εύκολες λύσεις»;

«Τι σας δυσκόλεψε ή τι σας φάνηκε εύκολο»;

«Πιστεύετε πως θα χρησιμοποιείτε το φανάρι από εδώ και πέρα για την επίλυση των προβλημάτων σας»;

Τα υλικά που είναι αναγκαία για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων αυτής της συνάντησης είναι πολύχρωμοι μαρκαδόροι, χαρτόνια με την απεικόνιση του φαναριού για

κάθε ομάδα, κάρτες κατασκευασμένες από χαρτόνι όπου η κάθε μια αναγράφει μια δυσκολία που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στο γυμνάσιο, πολύχρωμα χαρτόνια Α4, γόμες και μολύβια.

Στο σύνολο των συναντήσεων οι διαδικασίες κύλισαν ομαλά, χωρίς καθυστερήσεις και την εμφάνιση απρόβλεπτων συγκυριών. Βέβαια η πραγματοποίηση της τέταρτης συνάντησης στο Στ3' με την ύπαρξη μιας μόνο συντονίστριας ήταν πιο δύσκολη καθώς θα έπρεπε να επιλύει μόνη της τις απορίες από όλες τις ομάδες. Επίσης τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα με την πρόβα για την εκδήλωση και ήθελαν να μοιραστούν με τη συντονίστρια τις εμπειρίες τους. Εκείνη τους υποσχέθηκε ότι αν συνεργαστούν μεταξύ τους και τηρήσουν τους κανόνες που ξέρουν θα προλάβουν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες και θα μείνουν λίγα λεπτά στο τέλος της ώρας για συζήτηση. Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών δεν παρουσίασε κάποια άξια αναφοράς αλλαγή και οι σχέσεις με τις συντονίστριες ήταν εξίσου οικεία και ζεστή. Μάλιστα την τελευταία ώρα που έλειπε η μια από τις δύο συντονίστριες ρωτούσαν που είναι η άλλη κυρία και αν θα έρθει στην επόμενη συνάντηση.

3.5 ΠΕΜΠΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: ΣΥΝΟΨΗ ΚΑΙ ΤΕΡΜΑΤΙΣΜΟΣ



Η Πέμπτη συνάντηση των τριών τμημάτων της έκτης δημοτικού που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 27 Μαΐου του 2014. Πρώτα έγινε η συνάντηση των μαθητών του τμήματος της Στ1΄ τάξης δημοτικού κατά την πέμπτη σχολική διδακτική ώρα, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η συνάντηση του τμήματος της Στ2΄ τάξης του δημοτικού την έκτη διδακτική σχολική ώρα και κατά την έβδομη σχολική διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε η συνάντηση του τμήματος της Στ3΄ των μαθητών που πήραν μέρος στην παρέμβαση.

Η πέμπτη συνάντηση με τίτλο «Σύνοψη και τερματισμός» είχε δύο βασικούς στόχους. Ο πρώτος στόχος ήταν να θυμηθούν όσα έμαθαν τα μέλη στις προηγούμενες συναντήσεις και ο δεύτερος στόχος να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες δεξιότητες στην ζωή τους.

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της πέμπτης και τελευταίας συνάντησης, κατά το άνοιγμα που έχει διάρκεια 5 λεπτών, οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα μέλη στη συνάντηση και υπενθυμίζουν ότι είναι η τελευταία συνάντηση του προγράμματος. Ενημερώνουν τα μέλη ότι στη συνάντηση αυτή θα θυμηθούν όσα έκαναν στις προηγούμενες συναντήσεις και θα σκεφτούν πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες γνώσεις στη ζωή τους. Στο κύριο μέρος της συνάντησης για την επίτευξη των στόχων πραγματοποιείται η δραστηριότητα με τίτλο «Ζωγραφίζοντας μια εικόνα από το γυμνάσιο», η οποία έχει προβλεπόμενη χρονική διάρκεια 20 λεπτών. Τέλος, στο κλείσιμο, διάρκεια 5-10 λεπτών, γίνεται σύνοψη όσων έγιναν στη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας και οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα μέλη.

Στη δραστηριότητα με τίτλο «Ζωγραφίζοντας μια εικόνα από το γυμνάσιο» τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν πώς φαντάζονται ότι θα είναι η εμπειρία τους στο γυμνάσιο. Οι

συντονίστριες ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όσα έμαθαν στο πρόγραμμα για να φανταστούν κάτι που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν στο γυμνάσιο και πώς μπορούν να το διαχειριστούν με βάση αυτά που έμαθαν στο πρόγραμμα. Οι συντονίστριες μπορούν να συζητήσουν με τα παιδιά πιθανές ιδέες για ζωγραφική όπως:

- Γνωρίζοντας τους καθηγητές
- Γράφοντας το πρώτο διαγώνισμα
- Η πρώτη μέρα στο νέο σχολείο
- Κάνοντας νέες φίλιες στο γυμνάσιο
- Συναντώντας τους παλιούς συμμαθητές στα διαλείμματα

Στη συνέχεια οι συντονίστριες οδηγούνται στη διαδικασία της επεξεργασίας της δραστηριότητας, η οποία διαρκεί 10 λεπτά. Στη διαδικασία της επεξεργασίας τα παιδιά παρουσιάζουν τις ζωγραφιές τους στην ομάδα και οι συντονίστριες κάνουν ερωτήσεις για την επεξεργασία των όσων έχουν συμβεί στη διάρκεια των συναντήσεων συνολικά, όπως:

«Τι θα θυμάστε από το πρόγραμμα/τις προηγούμενες συναντήσεις»; Καθώς και ερωτήσεις που αφορούν μόνο την τελευταία συνάντηση, όπως:

«Πώς σας φάνηκε αυτό που κάναμε σήμερα»;

«Πώς φαντάζεστε την πρώτη σας μέρα στο γυμνάσιο»;

Τα υλικά που είναι αναγκαία για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων αυτής της συνάντησης είναι πολύχρωμοι μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, λευκές σελίδες ζωγραφικής, γόμες μολύβια και καραμέλες (προαιρετικά).

Η συνάντηση αυτή κύλισε ομαλά, δεν υπήρξαν καθυστερήσεις στην προσπέλαση των διαδικασιών, η προσέλευση του τμήματος Στ1 που προέρχονταν από διάλειμμα ήταν έγκαιρη. Οι μαθητές έδειχναν ενθουσιασμένοι που τους δόθηκε η ευκαιρία να ζωγραφίσουν, μάλιστα όταν τελείωναν τη ζωγραφιά τους ήθελαν με μεγάλη χαρά να τη δείξουν στις συντονίστριες και στα υπόλοιπα παιδιά. Στην επεξεργασία όλοι οι μαθητές με τη σειρά είπαν τη γνώμη τους, απαντώντας στις ερωτήσεις των συντονιστριών. Ακόμη και ο μαθητής που στη πρώτη συνάντηση ήταν απρόθυμος να συμμετάσχει, στη τελευταία συνάντηση ο βαθμός συμμετοχής του αυξήθηκε σημαντικά και μάλιστα εξέφρασε και ο ίδιος αλλά και αρκετοί άλλοι μαθητές την δυσaréσκεια τους που είναι η τελευταία συνάντηση. Οι συντονίστριες ευχαριστημένες από την όλη διαδικασία και την συνεργασία τους με τους μαθητές, τους μοίρασαν καραμέλες, τους ευχαρίστησαν και τους υποσχέθηκαν ότι κάποια μέρα θα πάνε ξανά στο σχολείο τους να τους συναντήσουν και να ενημερωθούν για την πρόοδο τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

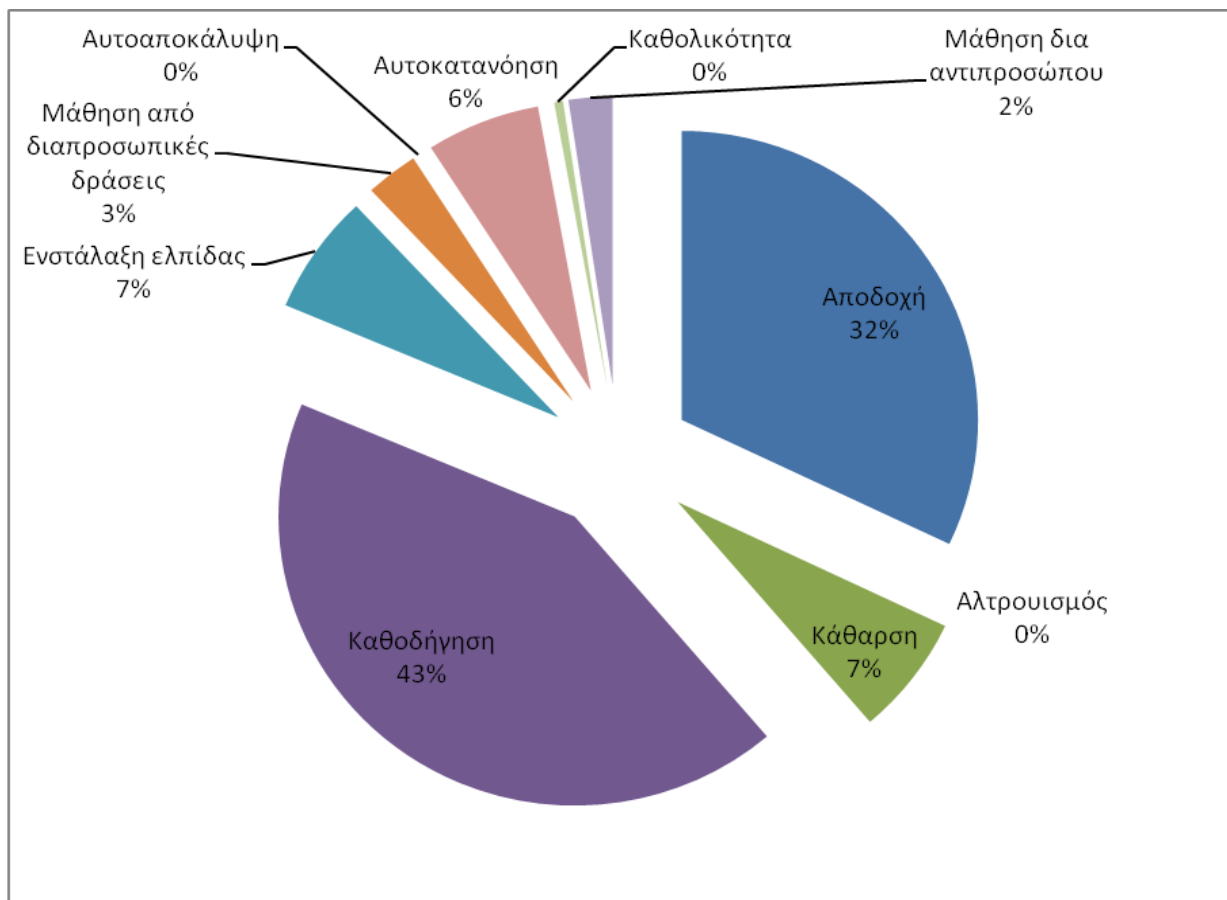
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Από ένα σύνολο 271 κρίσιμων συμβάντων, τα 209 κατηγοριοποιήθηκαν στους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979). Στο Διάγραμμα 3 φαίνονται τα ποσοστά εμφάνισης του κάθε θεραπευτικού παράγοντα στο σύνολο των συναντήσεων ενώ στον Πίνακα 6 αναγράφονται οι αντίστοιχες απόλυτες συχνότητες.

Διάγραμμα 3

Ποσοστά των θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο των συναντήσεων



Πίνακας 7 : Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο των συναντήσεων

Θεραπευτικός παράγοντας		Συχνότητα
1)	Αποδοχή	67
2)	Αλτρουισμός	0
3)	Κάθαρση	14
4)	Καθοδήγηση	89
5)	Ενστάλαξη ελπίδας	14
6)	Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις	6
7)	Αυτοαποκάλυψη	0
8)	Αυτοκατανόηση	13
9)	Καθολικότητα	1
10)	Μάθηση δια αντιπροσώπου	5
Σύνολο		209

Οι θεραπευτικοί παράγοντες ομαδοποιήθηκαν ανά συνάντηση. Για να αξιολογηθεί η σημασία κάθε θεραπευτικού παράγοντα για τα μέλη, υπολογίστηκε πόσες φορές αναφέρθηκε ο κάθε θεραπευτικός παράγοντας σε κάθε συνάντηση διεξαγωγής του προγράμματος διά τον αριθμό των παραγόντων που αναφέρθηκαν συνολικά στη συγκεκριμένη συνάντηση 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 των πέντε συναντήσεων και ο αριθμός των παραγόντων που αναφέρθηκε στην κάθε συνάντηση ήταν διαφορετικός, γεγονός που δεν επέτρεπε συγκρίσεις με απόλυτες συχνότητες. Αντίστοιχη μέθοδος έχει αξιοποιηθεί και σε άλλες έρευνες για τη μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων (Brouzos,Vassilopoulos, & Baourda, 2015. Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997).

Ένα σημαντικό ποσοστό των κρίσιμων συμβάντων κάθε συνάντησης δεν κατηγοριοποιήθηκε στους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979). Στον Πίνακα 7 αναγράφονται αναλυτικά οι απόλυτες συχνότητες των κρίσιμων συμβάντων ανά συνάντηση που ταξινομήθηκαν με βάση τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) και αυτών που δεν ταξινομήθηκαν. Τα τελευταία κατηγοριοποιήθηκαν στη συνέχεια με βάση το περιεχόμενό τους σε έξι κατηγορίες οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 8: Οι απόλυτες συχνότητες των κρίσιμων συμβάντων ανά συνάντηση

Αριθμός συνάντησης	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η
Κρίσιμα συμβάντα που ταξινομήθηκαν ως θεραπευτικοί παράγοντες	38	43	49	46	33
Κρίσιμα συμβάντα που δεν ταξινομήθηκαν	17	12	6	8	19
Σύνολο	55	55	55	54	52

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις στα ποσοστά εμφάνισης του κάθε θεραπευτικού παράγοντα σε κάθε συνάντηση 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 σε κάθε μια από τις πέντε συναντήσεις 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. Στη συνέχεια αναφέρονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν.

4.1.1 ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ/ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ

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 παρουσιάζεται 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 επιλύει κρίσιμες καταστάσεις), τις σχέσεις του με τους άλλους (για παράδειγμα, στις ομάδες μας μαθαίνει πώς να κάνει νέους φίλους) κτλ.

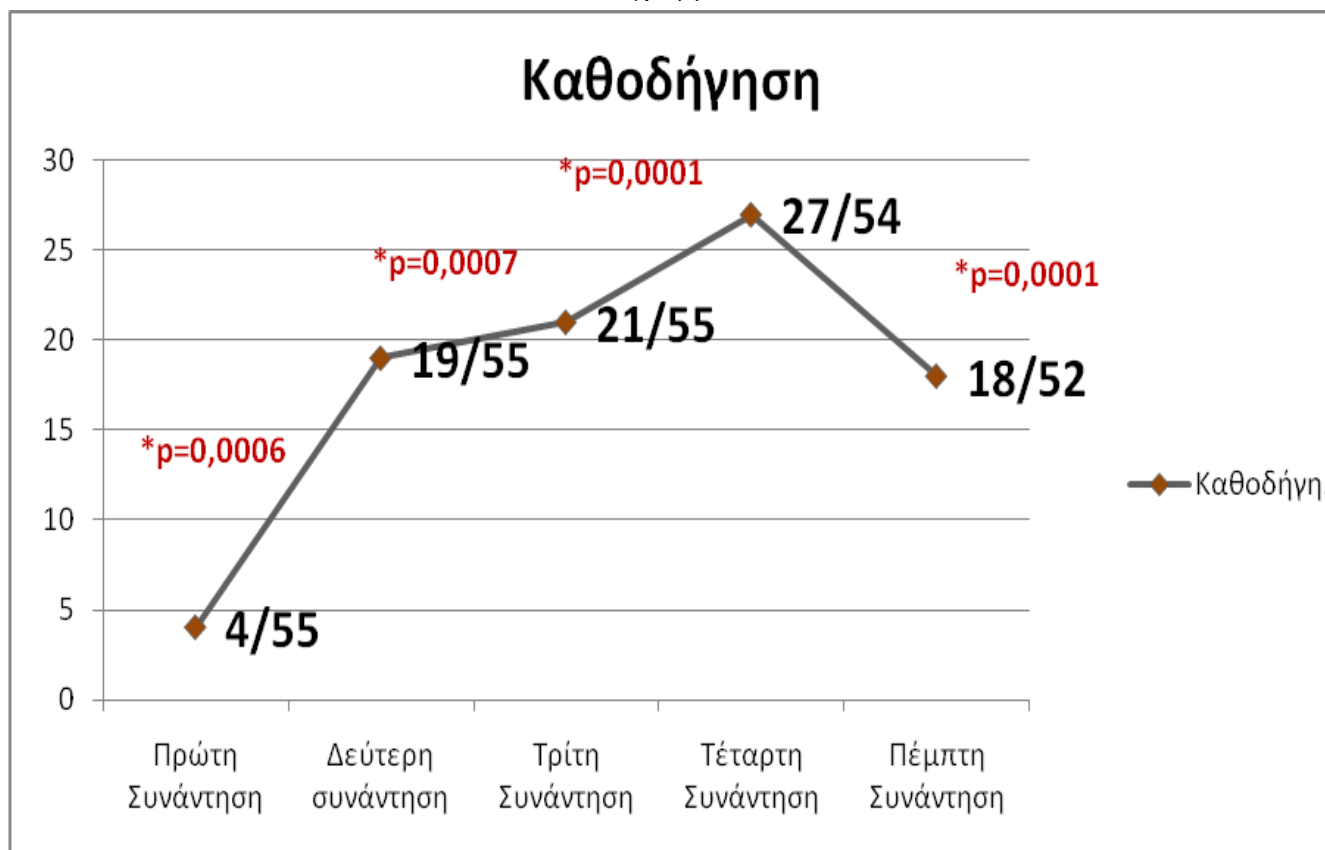
Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας αυτός κατά την πρώτη συνάντηση εμφανίστηκε 7,2% (4 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη δεύτερη συνάντηση

34,54% (19 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τρίτη συνάντηση 38,18% (21 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τέταρτη συνάντηση 50% (27 απαντήσεις σε σύνολο 54 απαντήσεων) και στη πέμπτη συνάντηση 34,61% (18 απαντήσεις σε σύνολο 52 απαντήσεων).

Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της καθοδήγησης ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στην πρώτη (7,2%) και τη δεύτερη συνάντηση (34,54%, $p=0,0006$), στην πρώτη (7,2%) και την τρίτη συνάντηση (38,18%, $p=0,0007$), ανάμεσα στην πρώτη (7,2%) και την τέταρτη συνάντηση (50%, $p=0,0001$), ανάμεσα στην πρώτη (7,2%) και την πέμπτη συνάντηση (34,61%, $p=0,0001$) (βλ.Διάγραμμα 4).

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$), ανάμεσα στις υπόλοιπες συναντήσεις.

Διάγραμμα 4



Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της καθοδήγησης.

Πίνακας 9: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα καθοδήγηση

«Η σημερινή συνάντηση ήταν ενδιαφέρουσα, γιατί οι κυρίες μας **προετοίμασαν** για το Γυμνάσιο, **δίνοντάς μας πληροφορίες** γι 'αυτό».

«Από το συμβάν αυτό **έμαθα** περίπου **πώς θα είναι** τα πράγματα στο Γυμνάσιο και **πώς να σκέφτομαι** θετικά για τα προβλήματά μου με το φανάρι της σκέψης».

«Όπως και τις άλλες φορές, έτσι και η σημερινή συνάντηση ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Κάναμε πολύ ωραίες δραστηριότητες, που με βοήθησαν να καταλάβω τη σημασία της φιλίας **μέσα και από τις άλλες απόψεις που άκουγα και από τα παιδιά**. Οι κυρίες είναι πολύ καλές μαζί μας».

«Στη σημερινή συνάντηση **εγώ και τα μέλη της ομάδας μου βρήκαμε** λύσεις για κάποια πολύ συχνά προβλήματα που θα συναντήσουμε στο Γυμνάσιο. Ήταν αρκετά ωραία σήμερα».

«Σήμερα η δραστηριότητα που κάναμε μου κίνησε το ενδιαφέρον. Ανταλλάξαμε ιδέες για λύσεις σε δυσκολίες στο Γυμνάσιο και **μάθαμε ο ένας από τον άλλον**».

«Μου άρεσε η δραστηριότητα που κάναμε σήμερα. Η κα Αντιγόνη και η κα Ευδοξία, πιστεύω **πώς μας βοήθησαν** πολύ για το Γυμνάσιο και **μάθαμε** πολλά».

4.1.2 ΚΑΘΑΡΣΗ

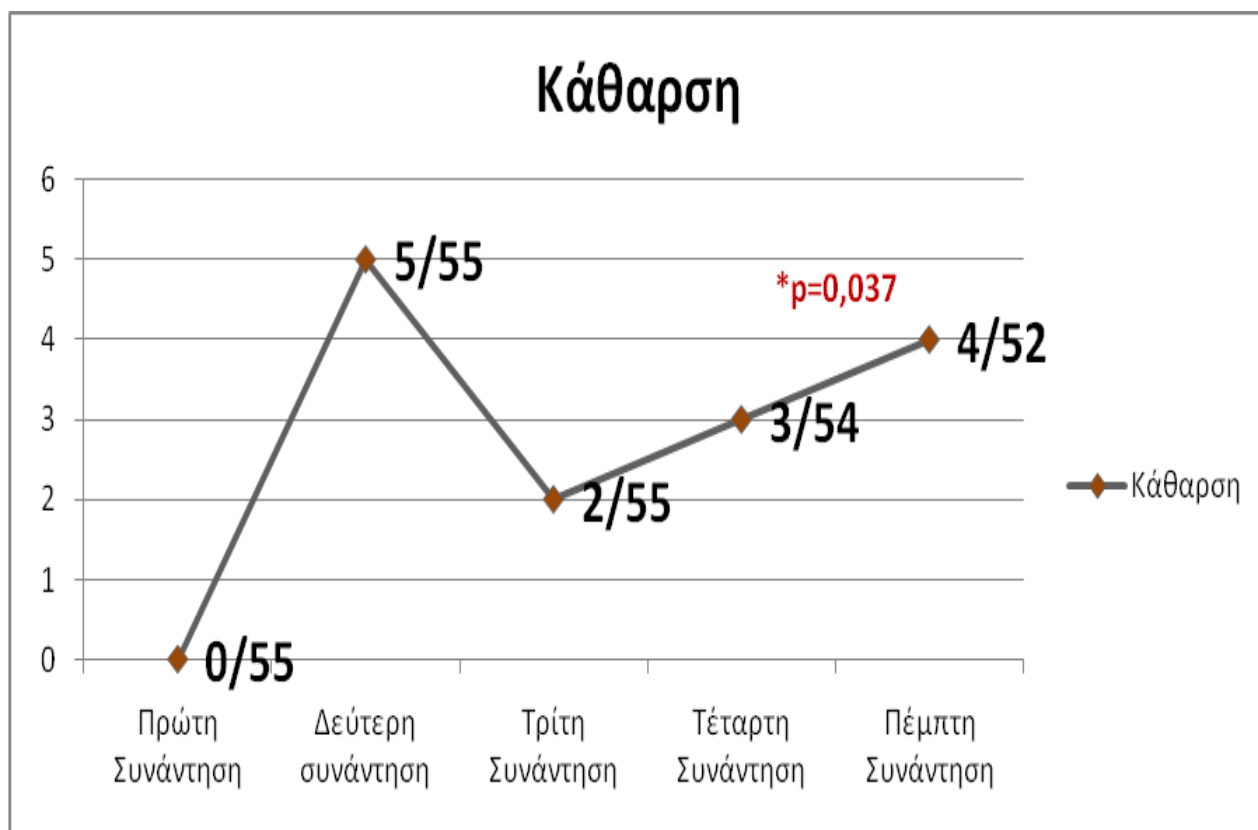
Ο θεραπευτικός παράγοντας της κάθαρσης, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό της, η κάθαρση εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας νιώθει ανακούφιση μέσα από την απελευθέρωση συναισθημάτων για γεγονότα της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

Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας αυτός κατά την πρώτη συνάντηση εμφανίστηκε 0% (0 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη δεύτερη συνάντηση 9,090% (5 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τρίτη συνάντηση 3,6% (2 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τέταρτη συνάντηση 5,56% (3 απαντήσεις σε σύνολο 54 απαντήσεων) και στη πέμπτη συνάντηση 7,6% (4 απαντήσεις σε σύνολο 52 απαντήσεων).

Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της καθοδήγησης ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στη πρώτη (0%) και τη πέμπτη συνάντηση (7,6%, $p=0,0376$) (βλ. Διάγραμμα 5).

Αντιθέτως, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$), ανάμεσα στις υπόλοιπες συναντήσεις.

Διάγραμμα 5



Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της κάθαρσης.

Πίνακας 10: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα κάθαρση

«Θεωρώ πιο σημαντικό ότι ζωγράφισα τον εαυτό μου και πώς θα με αντιμετωπίζουν οι καθηγητές στο Γυμνάσιο. **Έβγαλα από μέσα μου ένα άγχος**».

«Αυτή η δραστηριότητα **με βοήθησε να βγάλω το φόβο από μέσα μου**, όταν δεν προλαβαίνω να είμαι στην ώρα μου στην τάξη ή να κάνω τα μαθήματα».

«Σήμερα η κα Ευδοξία κι η κα Αντιγόνη μας έδειξαν το σύμβολο της φιλίας. Αυτό **μου άρεσε** πολύ γιατί εκεί μέσα γράψαμε τους καλύτερούς μας φίλους. Σε τι μας βοηθάνε και πώς μπορούμε να κάνουμε καινούριους φίλους. **Μου έφυγε ένα βάρος, γιατί τώρα ξέρω** πώς θα μπορώ να πλησιάσω ένα παιδί για να γίνει φίλος μου».

«Το πιο σημαντικό σήμερα ήταν ότι συζητήσαμε πολύ ωραία πράγματα για τη φιλία. Μ' **άρεσε** που **έβγαλα από μέσα μου παράπονα** που έχω για τους φίλους μου και **κατάλαβα** τι περισσότερο **με ενοχλεί** σε αυτούς».

Με τη ζωγραφιά κατάλαβα **τι φοβάμαι** στο Γυμνάσιο και **βρήκα τρόπο να το αντιμετωπίσω**»

«Πέρασα τέλεια, ζωγράφισα και **ένιωσα απίστευτα χαρούμενη και ξέγνοιαστη!!**».

4.1.3 ΚΑΘΟΛΙΚΟΤΗΤΑ

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 της συγκεκριμένης έρευνας, ο παράγοντας της καθολικότητας κατά την πρώτη συνάντηση εμφανίστηκε 0% (0 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη δεύτερη συνάντηση 0% (0 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τρίτη συνάντηση 1,8% (1 απάντηση σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τέταρτη συνάντηση 0% (0 απαντήσεις σε σύνολο 54 απαντήσεων) και στη πέμπτη συνάντηση 0% (0 απαντήσεις σε σύνολο 52 απαντήσεων) (βλ. Διάγραμμα 6).

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) ανάμεσα στις υπόλοιπες συναντήσεις.

Διάγραμμα 6



Στον Πίνακα 11 παρουσιάζεται το παράδειγμα απάντησης που αναφέρεται στον παράγοντα της καθολικότητας.

Πίνακας 11: Παράδειγμα απάντησης που αναφέρεται στον παράγοντα καθολικότητα

«Μ' άρεσε η σημερινή δραστηριότητα γιατί με το φίλο μου συνεργαστήκαμε ωραία και διαπίστωσα ότι **έχουμε κοινές απόψεις** για το πού μας βοηθούν οι φίλοι».

4.1.4 ΕΝΣΤΑΛΛΑΞΗ ΕΛΠΙΔΑΣ

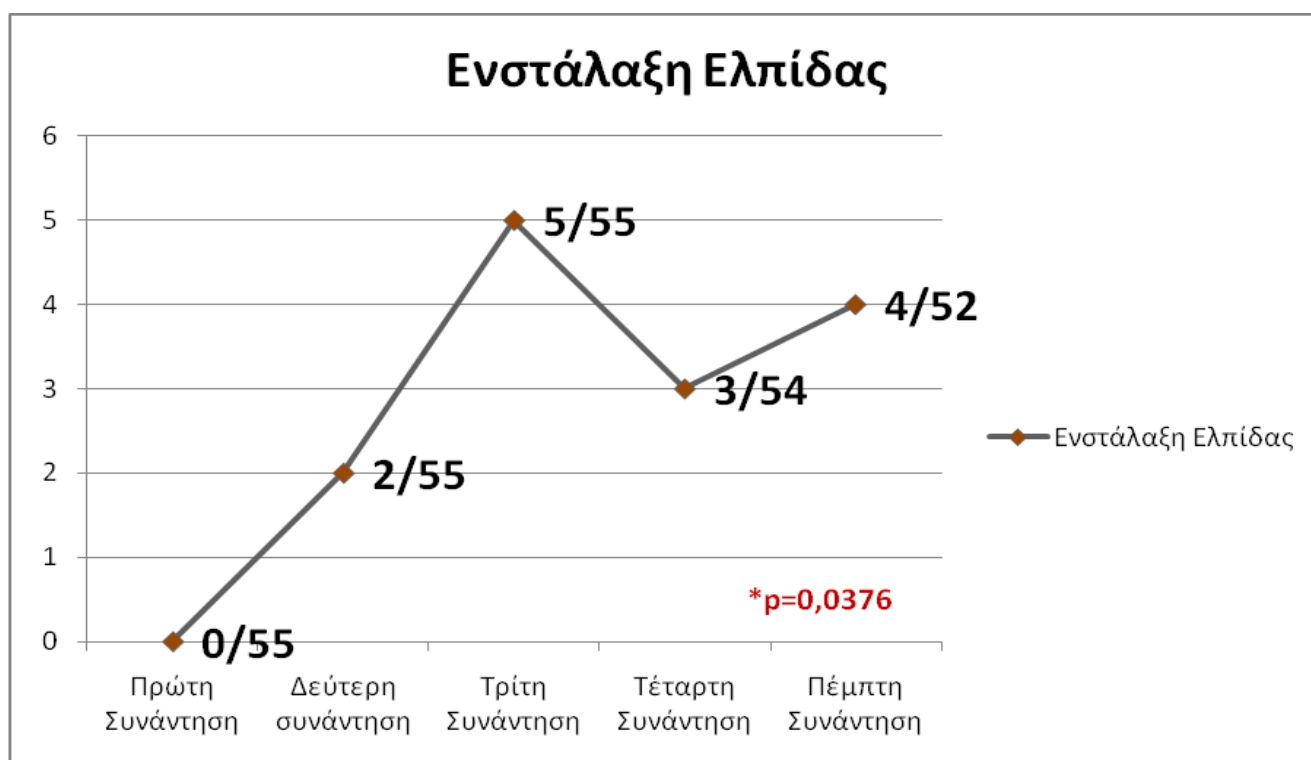
Ο θεραπευτικός παράγοντας της ενστάλαξης ελπίδας, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό του, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας αισθάνεται αισιόδοξο για την πρόοδό του ή τη δυνητική του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

Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας της ενστάλαξης ελπίδας κατά την πρώτη συνάντηση εμφανίστηκε 0% (0 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη δεύτερη συνάντηση 3,63%(2 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τρίτη συνάντηση 9,090% (5 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τέταρτη συνάντηση 5,5% (3 απαντήσεις σε σύνολο 54 απαντήσεων) και στη πέμπτη συνάντηση 7,69% (4 απαντήσεις σε σύνολο 52 απαντήσεων).

Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της καθοδήγησης ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στην πρώτη και στην πέμπτη συνάντηση, $p=0,0376$ (βλ. Διάγραμμα 7).

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$), στις υπόλοιπες συναντήσεις.

Διάγραμμα 7



Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας.

Πίνακας 12: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα ενστάλαξη ελπίδας

«Αυτό που θεωρώ σημαντικότερο είναι ότι σκέφτηκα τον εαυτό μου στο Γυμνάσιο και τι θα ζήσω εκεί και **φαντάστηκα ότι θα περνούσα φανταστικά**»!!!

«Μου άρεσε η ζωγραφιά μου. Πιστεύω πώς **θα έχω ευχάριστες εμπειρίες** στο Γυμνάσιο».

«Υπάρχουν πολλά προβλήματα που θα αντιμετωπίσω στο Γυμνάσιο αλλά σήμερα η δραστηριότητα μου έδειξε ότι **για όλα υπάρχει μια λύση**».

«Η σημερινή δραστηριότητα με ενδιέφερε αρκετά, γιατί στο γυμνάσιο αυτά τα προβλήματα θα τα συναντήσω σίγουρα. **Ελπίζω ότι τώρα θα μου είναι πιο εύκολο να τα διαχειριστώ**».

«Στη σημερινή συνάντηση έμαθα για τη φιλία και **ελπίζω θα με βοηθήσουν αρκετά** για τους νέους φίλους στο Γυμνάσιο».

4.1.5 ΑΛΤΡΟΥΙΣΜΟΣ

Ο αλτρουισμός, 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 που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας αυτός δεν εμφανίστηκε καθόλου σε καμία από τις πέντε συναντήσεις.

4.1.6 ΑΠΟΔΟΧΗ

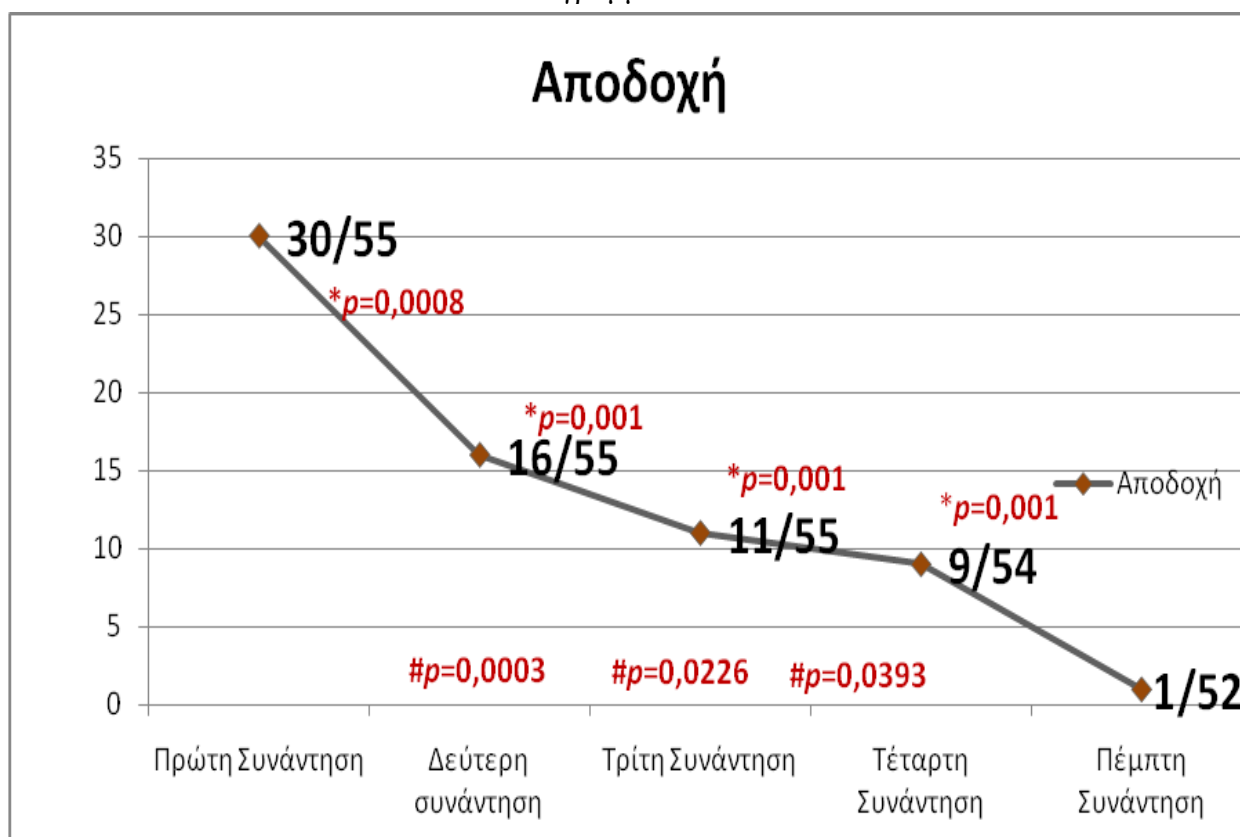
Ο θεραπευτικός παράγοντας της αποδοχής, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες και αντικαθιστά τον παράγοντα που ο Yalom είχε ονομάσει «συνεκτικότητα». Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό του, ο εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας αισθάνεται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

Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας της ενστάλαξης ελπίδας κατά την πρώτη συνάντηση εμφανίστηκε 54,54% (30 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη δεύτερη συνάντηση 29,090% (16 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τρίτη συνάντηση 20% (11 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τέταρτη συνάντηση 16,66% (9 απαντήσεις σε σύνολο 54 απαντήσεων) και στη πέμπτη συνάντηση 1,92% (1 απάντηση σε σύνολο 52 απαντήσεων).

Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό της αποδοχής ήταν υψηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στη πρώτη και τη δεύτερη συνάντηση, $p=0,0008$, στη πρώτη και τη τρίτη συνάντηση, $p=0,0001$, στη πρώτη και τη τέταρτη συνάντηση, $p=0,0001$, στη πρώτη και τη πέμπτη συνάντηση, $p=0,0001$, στη δεύτερη με πέμπτη συνάντηση, $p=0,0003$, ανάμεσα της τρίτης με τη πέμπτη συνάντηση, $p=0,0226$ και τέλος ανάμεσα στη τέταρτη με τη πέμπτη συνάντηση, $p=0,0393$ (βλ. Διάγραμμα 8).

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$), στις υπόλοιπες συναντήσεις.

Διάγραμμα 8



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

Πίνακας 13: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της αποδοχής

«Το σημερινό μου άρεσε πολύ. Τα άτομα με τα οποία **συνεργάστηκα** κατάλαβα ότι **με σέβονταν και τα σεβόμουν και εγώ. Μιλήσαμε** για τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουμε στο Γυμνάσιο μαζί με τις δύο κυρίες Αντιγόνη και Ευδοξία».

«Αυτή η μέρα ήταν καταπληκτική, επειδή **δουλέψαμε ως ομάδα αρμονικά** και **είπαμε τις απόψεις μας** για τη σημασία των φίλων».

«Μου **άρεσε η συνεργασία, ήταν πετυχημένη. Όλες οι ιδέες έγιναν σεβαστές**».

«Στη σημερινή συνάντηση **καταφέραμε και συνεργαστήκαμε (είναι σπάνιο)** και κάναμε το παιχνίδι με τα φανάρια μου άρεσε πολύ γιατί μάθαμε έναν εύκολο τρόπο να λύνουμε τα προβλήματά μας».

«Μου **έκανε εντύπωση που άκουσαν όλοι (σχεδόν όλοι) τις γνώμες μου και συμφώνησαν μαζί μου**».

«Το σημαντικότερο γεγονός ήταν το ότι **συνεργάστηκα με τους φίλους μου, δε τσακωθήκαμε και βρήκαμε μαζί λύσεις**».

«Το σημαντικότερο σήμερα ήταν ότι **όλοι είπαμε τις ιδέες μας και όλοι άκουσαν και τις δικιές μου**».

«Σήμερα, κάναμε ωραία πράγματα, αλλά **πιο πολύ μου άρεσε η συνεργασία που έκανα με το Χάρη, γιατί με τη συνεργασία όλα μπορούν να γίνουν δυνατά**»

«Μου άρεσε αυτή η μέρα, γιατί **συνεργάστηκα με τους φίλους μου και αισθάνθηκα ότι μπορώ να πω τη γνώμη μου**»

«Μου άρεσε γιατί ζωγράφισα πρώτη φορά κανόνες και επίσης **ήταν η καλύτερη συνεργασία που είχα κάνει μέχρι τώρα με τους συμμαθητές μου και δεν το περίμενα, γιατί νόμιζα ότι δε με συμπαθούσαν, πέρασα φανταστικά**»

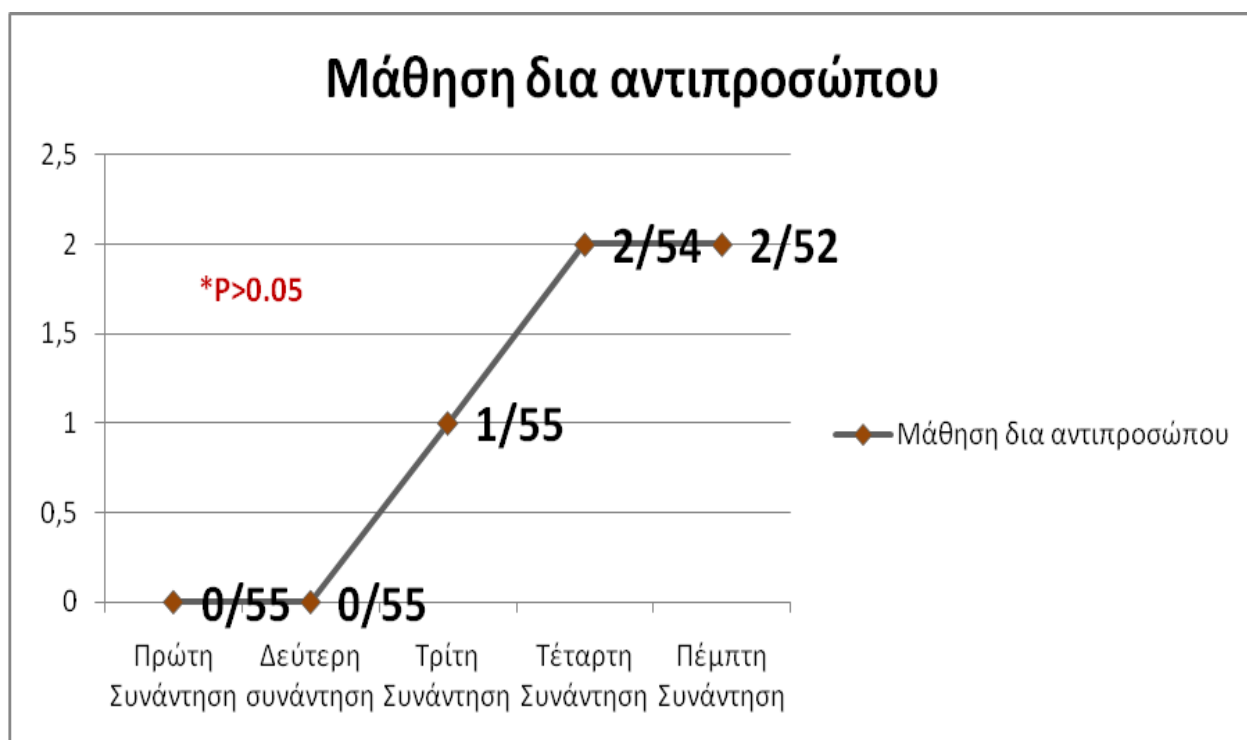
4.1.7 ΜΑΘΗΣΗ ΔΙΑ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΟΥ

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 της συγκεκριμένης έρευνας, ο παράγοντας της μάθησης δια αντιπροσώπου κατά την πρώτη συνάντηση εμφανίστηκε 0% (0 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη δεύτερη συνάντηση 0%(0 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τρίτη συνάντηση 1,8%(1 απάντηση σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τέταρτη συνάντηση 3,7% (2 απαντήσεις σε σύνολο 54 απαντήσεων) και στη πέμπτη συνάντηση 3,8% (2 απαντήσεις σε σύνολο 52 απαντήσεων) (βλ. Διάγραμμα 9).

Δεν εμφανίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις συναντήσεις, ($p > 0,05$), έπειτα από τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2

Διάγραμμα 9



Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης δια αντιπροσώπου.

Πίνακας 14: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης δια αντιπροσώπου

«Έμαθα πολλά πράγματα για το Γυμνάσιο. Κυρίως έμαθα πώς να λύνω τα προβλήματα που μπορεί να μου προκύψουν και σε αυτό **με βοήθησαν οι γνώμες των άλλων παιδιών για το πώς τα ίδια λύνουν τα προβλήματά τους**».

«Μου άρεσε που ζωγράφισα και είδα και τις ζωγραφιές των άλλων παιδιών. Έτσι **κατάλαβα και τις δικές τους σκέψεις και πώς φαντάζονται τον εαυτό τους** στο Γυμνάσιο».

4.1.8 ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΟ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

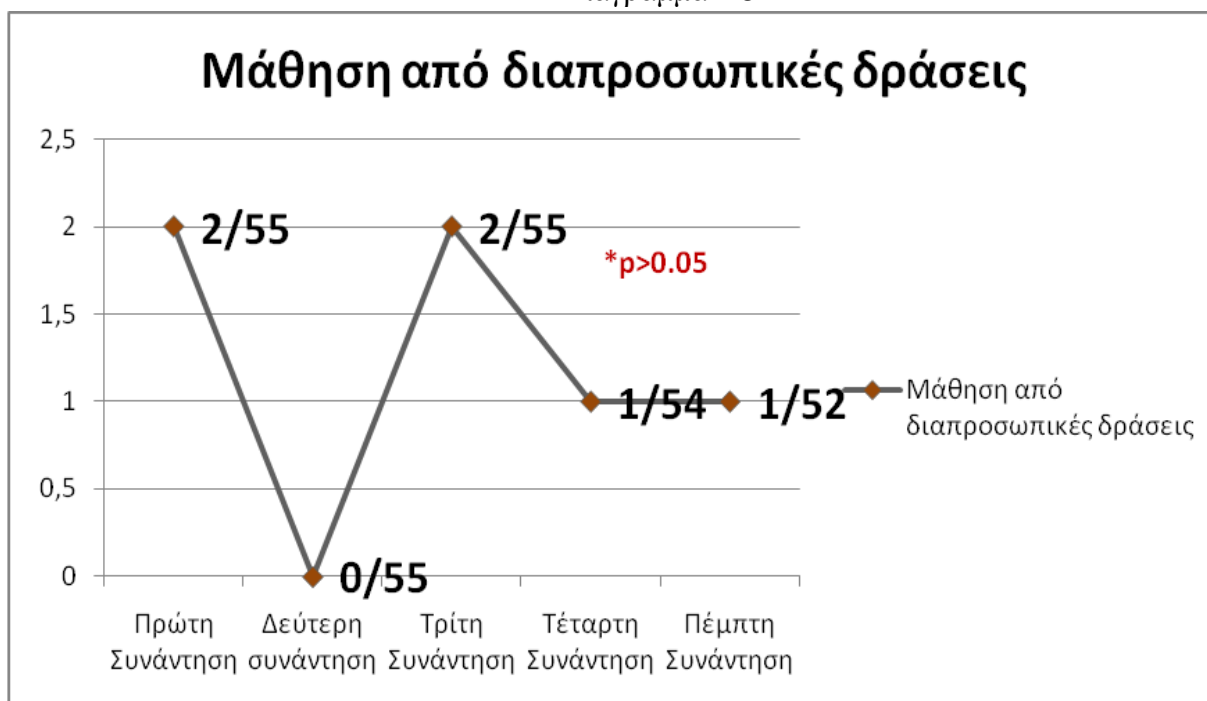
Ο θεραπευτικός παράγοντας της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις, όπως ορίζεται από τους Bloch et al. (1979), ανήκει στους συμπεριφορικούς θεραπευτικούς παράγοντες και αντικαθιστά τον παράγοντα που ο Yalom είχε ονομάσει «διαπροσωπική μάθηση». Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό του, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται όταν ένα μέλος της ομάδας

προσπαθεί να διαμορφώσει προσαρμοστικές και εποικοδομητικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, έχοντας ως αποτέλεσμα να μαθαίνει μέσα από τις σχέσεις αυτές.

Στις ομάδες της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις κατά την πρώτη συνάντηση εμφανίστηκε 3,6%(2 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη δεύτερη συνάντηση 0%(0 απάντηση σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τρίτη συνάντηση 3,6%(2 απάντηση σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τέταρτη συνάντηση 1,8% (1 απάντηση σε σύνολο 54 απαντήσεων) και στη πέμπτη συνάντηση 1,9% (1 απάντηση σε σύνολο 52 απαντήσεων) (βλ. Διάγραμμα 10).

Έπειτα από τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν εμφανίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις συναντήσεις, ($p > 0,05$).

Διάγραμμα 10



Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης δια αντιπροσώπου.

Πίνακας 15: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις

«Μου άρεσε γιατί σκέφτηκα μέσα από τη συνεργασία μου με την Έρια τρόπους για να κάνω φίλους».

«Το σημαντικότερο για εμένα γεγονός ήταν ότι έμαθα κι από τα άλλα παιδιά, τρόπους για να κάνω νέους φίλους».

«Πολύ ωραία περάσαμε και σήμερα. Ζωγράφισε ο καθένας μόνος του και μετά έδειξε τη ζωγραφιά του. Αυτό ήταν ενδιαφέρον».

4.1.9 ΑΥΤΟΑΠΟΚΑΛΥΨΗ

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 που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, ο θεραπευτικός παράγοντας της αυτοαποκάλυψης δεν εμφανίστηκε καθόλου σε καμία από τις πέντε συναντήσεις.

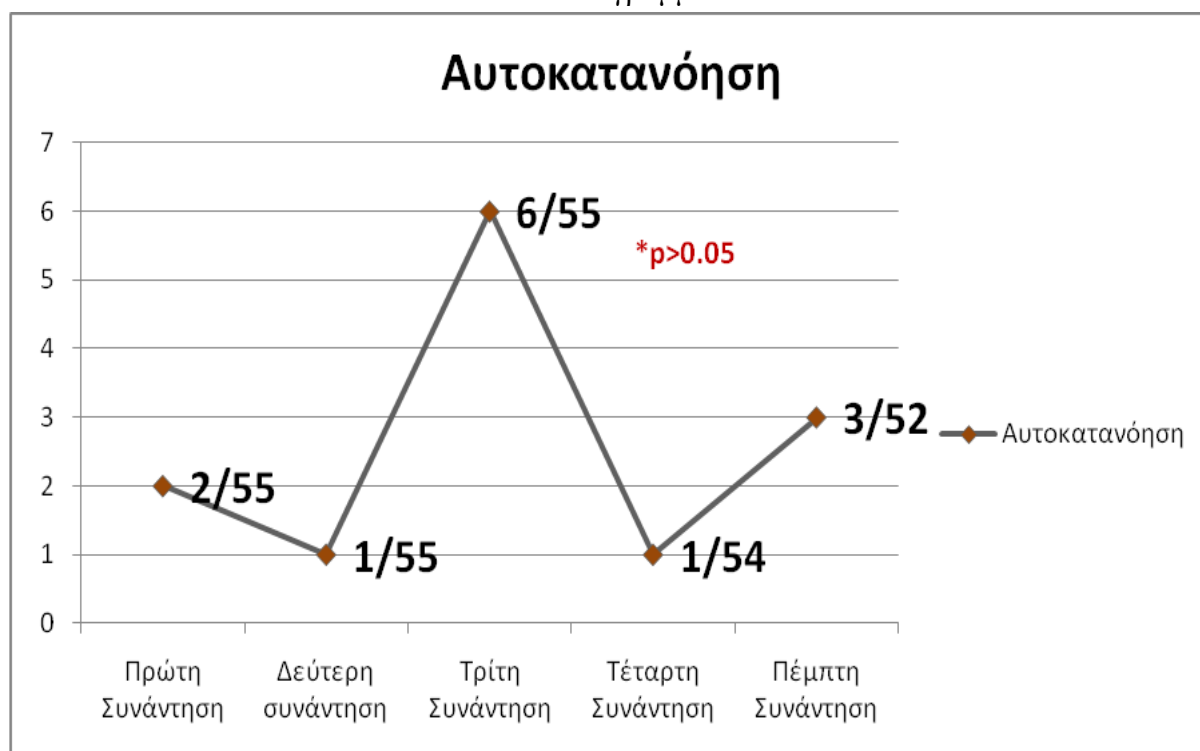
4.1.10 ΑΥΤΟΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

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 της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας της αυτοκατανόησης κατά την πρώτη συνάντηση εμφανίστηκε 3,6% (2 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη δεύτερη συνάντηση 1,8% (1 απάντηση σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τρίτη συνάντηση 10,9% (6 απαντήσεις σε σύνολο 55 απαντήσεων), στη τέταρτη συνάντηση 1,8% (1 απάντηση σε σύνολο 54 απαντήσεων) και στη πέμπτη συνάντηση 5,7% (3 απαντήσεις σε σύνολο 52 απαντήσεων) (βλ. Διάγραμμα 11).

Έπειτα από τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν εμφανίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις συναντήσεις, ($p > 0,05$).

Διάγραμμα 11



Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον θεραπευτικό παράγοντα της αυτοκατανόησης.

Πίνακας 16: Παραδείγματα απαντήσεων που αναφέρονται στον θεραπευτικό παράγοντα της αυτοκατανόησης

«Θεωρώ σημαντικότερο το γεγονός ότι ζωγράφισα με τις φίλες μου. Ήταν σημαντικό για εμένα γιατί σταμάτησα να αγχώνομαι ενώ ζωγράφιζα. **Έμαθα να μην ντρέπομαι να ζωγραφίζω μπροστά σε άλλους.**»

«Μου άρεσε πολύ σήμερα επειδή κατάλαβα πόσο σημαντικό είναι να έχεις φίλους που να σε υποστηρίζουν και να σε βοηθούν όταν είσαι στενοχωρημένη ή δεν είσαι καλά. Από αυτό **μπήκα στη διαδικασία να σκεφτώ πόσο καλή φίλη μπορώ να είμαι και εγώ η ίδια.**»

«Σήμερα μιλήσαμε για το ότι πρέπει να είμαστε κοινωνικοί. **Εγώ κατάλαβα ότι θα πρέπει να έχω περισσότερο θάρρος να πλησιάσω νέα άτομα.**»

«Τα σημερινά γεγονότα ήταν ιδιαίτερα σημαντικά, **κατάλαβα καλύτερα τους φίλους μου αλλά και τον εαυτό μου.** Μου άρεσε η δραστηριότητα με την ασπίδα της φιλίας και οι κυρίες ήταν πολύ καλές μαζί μας».

«Συνεργάστηκα με την Πηνελόπη και την Αλεξία και μιλήσαμε για τους φίλους μας. **Μέσα από αυτό κατάλαβα καλύτερα τον εαυτό μου ως φίλη.**»

4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ

Τα κρίσιμα συμβάντα που δεν κατηγοριοποιήθηκαν σε κάποιους από τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) (βλ. Πίνακα 17 και 18) ταξινομήθηκαν σε έξι κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 19. Στον Πίνακα 20 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.

Πίνακας 17: Συχνότητες εμφάνισης των κρίσιμων συμβάντων σε σχέση με το φύλο στο σύνολο των συναντήσεων

	Κρίσιμα συμβάντα που ταξινομήθηκαν ως θεραπευτικοί παράγοντες	Κρίσιμα συμβάντα που δεν ταξινομήθηκαν
Αγόρια	97	32
Κορίτσια	112	30
Σύνολο	209	62

Πίνακας 18: Παραδείγματα απαντήσεων κρίσιμων συμβάντων που δε ταξινομήθηκαν

«Σήμερα στο σχολείο μας ήρθαν η κα Αντιγόνη και η κα Ευδοξία, παίξαμε το παιχνίδι με τη μπάλα στο κύκλο για να μας μάθουν και μας έδωσαν χαρτί και μαρκαδόρους για να ζωγραφίσουμε έναν κανόνα. Μας χώρισαν σε ομάδες και εγώ ήμουν με την Ντίνα. Έμαθα ότι πρέπει να μοιραζόμαστε τα πράγματα αναμεταξύ μας και να είμαστε ομάδα. Σας ευχαριστούμε που ήρθατε!!!!»

«Η σημερινή συνάντηση ήταν για κάτι που το κατέχω κατά κάποιον τρόπο και μου άρεσε πολύ. Πιστεύω πως με βοήθησαν αυτά που κάναμε και είπαμε»

«Η σημερινή συνάντηση δε με ενθουσίασε ιδιαίτερα γιατί δυσκολεύτηκα να φανταστώ μια εμπειρία μου στο Γυμνάσιο, αν και ήταν μια ευκαιρία να το σκεφτώ»

Τα κρίσιμα συμβάντα λοιπόν που δεν αποτελούσαν κάποιο θεραπευτικό παράγοντα ταξινομήθηκαν στις παρακάτω έξι κατηγορίες, για την κατανόησή τους δίνεται συνοπτικά ο εννοιολογικός τους ορισμός.

Πίνακας 19: Οι λειτουργικοί ορισμοί των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν σε θεραπευτικούς παράγοντες

Κατηγορία	Λειτουργικός ορισμός
1) Περιγραφή δραστηριότητας	Το μέλος περιγράφει την πραγματοποίηση κάποιας δραστηριότητας στη διάρκεια της συνάντησης.
2) 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 που δεν είχε πραγματοποιήσει κατά τη διάρκεια της συνάντησης.
3) Διασκέδαση	Το μέλος εκφράζει ότι διασκεδάζει μέσα στην ομάδα, από κάποια δραστηριότητα ή από την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη ή και τις συντονίστριες.
4) 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.
5) Αρνητική κριτική	Το μέλος ασκεί αρνητική κριτική στην ομάδα, σε κάποια δραστηριότητα, στη συνάντηση, στις συντονίστριες ή σε κάποιο άλλο μέλος.
6) Ελλιπής απάντηση	Η απάντηση του μέλους δεν μπορεί να ενταχθεί σε καμία κατηγορία.

Πίνακας 20: Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν ως θεραπευτικοί παράγοντες στο σύνολο των συναντήσεων

Κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων	Συχνότητα
1) Περιγραφή δραστηριότητας	4

2) Γραπτή αυτοαποκάλυψη	1
3) Διασκέδαση	24
4) Σχόλια - Κριτική	21
5) Αρνητική κριτική	2
6) Ελλιπής απάντηση	10
Σύνολο	62

Στον παρακάτω πίνακα θα παρουσιαστούν κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των κατηγοριών (Πίνακας 21)

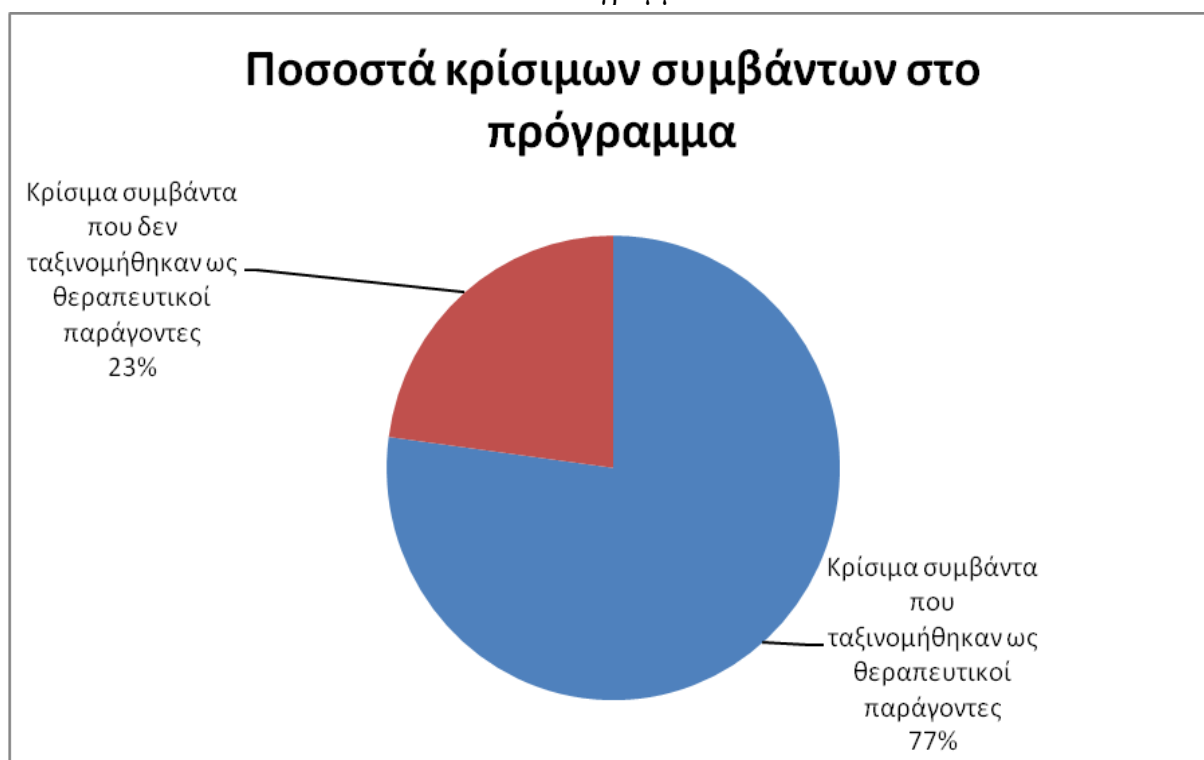
Πίνακας 21: Παραδείγματα των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων που δεν ταξινομήθηκαν ως θεραπευτικοί παράγοντες

Κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων	Πρόταση
Περιγραφή δραστηριότητας	«Συζητήσαμε σήμερα για το Γυμνάσιο, για τις αλλαγές, όπως: τα μαθήματα που αλλάζουν, που βρίσκουμε καινούριους φίλους και νέους καθηγητές. Τα μέλη της ομάδας μου ήταν πέντε. Κάναμε μαζί το φανάρι της σκέψης που μου άρεσε πάρα πολύ, καθώς μάθαμε έναν τρόπο να λύνουμε τα προβλήματά μας. Περιμένω την άλλη εβδομάδα με πάρα πολλή αγωνία για να δω τι θα πω ή τι θα κάνουμε».
Γραπτή αυτοαποκάλυψη	«Μου άρεσε η σημερινή συνάντηση γιατί κατάλαβα ότι τα άλλα παιδιά με συμπαθούν και ο Κώστας που νόμιζα ότι με αντιπαθεί και δε θέλει καθόλου να κάνει παρέα μαζί μου, τελικά άδικα νόμιζα ότι δε με συμπαθούν και δε με θέλουν για παρέα. Μερικές φορές κάπως παρεξηγώ εύκολα και βγάζω λάθος εντυπώσεις. Ευτυχώς αυτή η συνάντηση με βοήθησε να καταλάβω πως έκανα λάθος για τα άλλα παιδιά και ότι με συμπαθούν».
Σχόλια - Κριτική	«Θεωρώ σημαντικό το γεγονός ότι καταγράψαμε δύο σημαντικούς κανόνες η κάθε ομάδα. Οπότε, τώρα η άποψή μου είναι ότι τα μέλη της ομάδας θα σέβονται ο ένας τον άλλον και θα ακούμε την άποψη του άλλου κι έτσι η ομάδα θα λειτουργεί καλύτερα».

Αρνητική κριτική	«Δεν κατάλαβα τίποτα και δεν μου άρεσε τίποτα».
Ελλιπής απάντηση	«Μου άρεσε ο τρόπος σκέψης και η δραστηριότητα που κάναμε σήμερα».

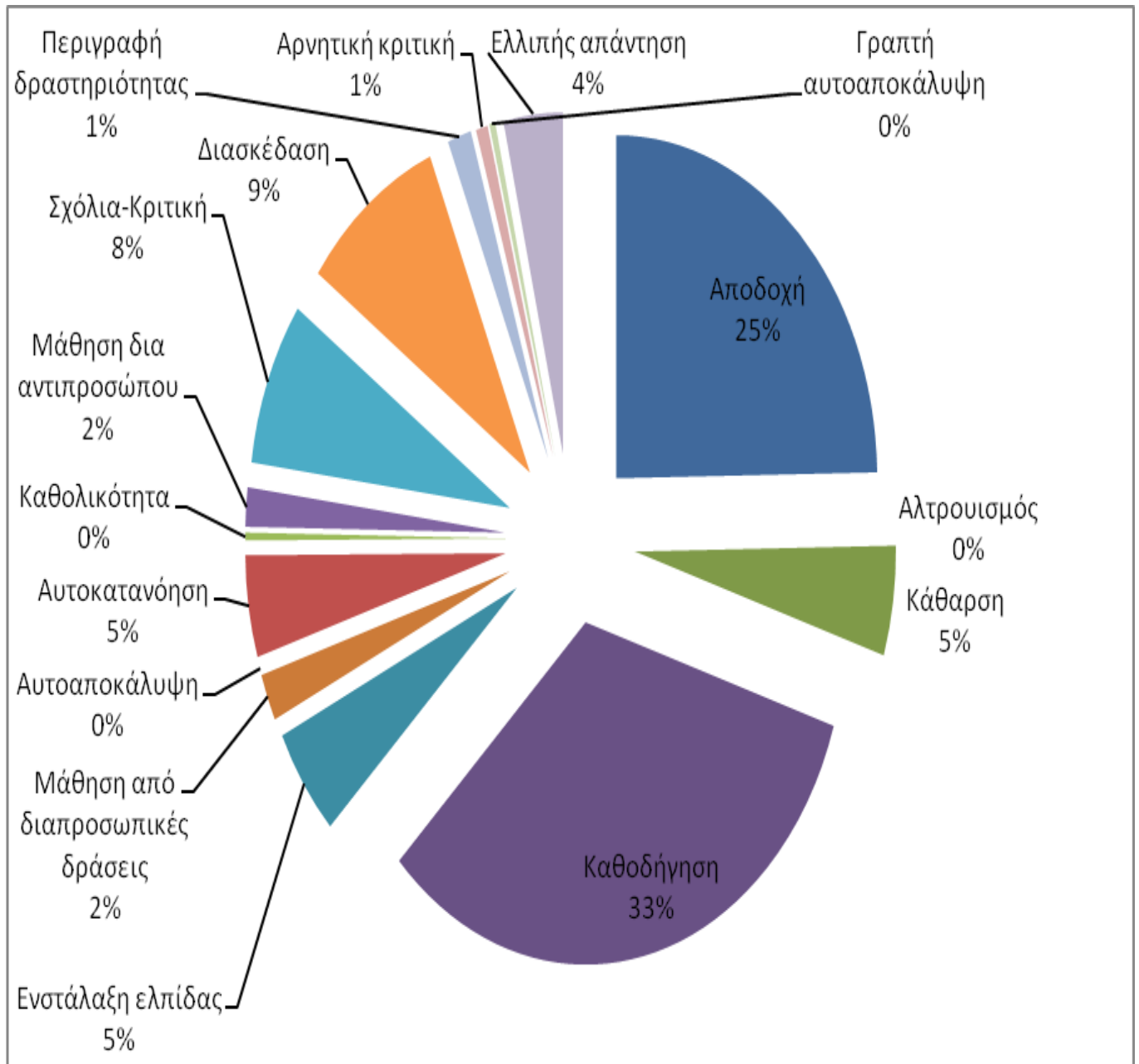
Τέλος για την πιο σφαιρική απεικόνιση του συνόλου ταξινόμησης των κρίσιμων συμβάντων ακολουθεί το Διάγραμμα 12 καθώς και το Διάγραμμα 13 όπου παρουσιάζονται τα ποσοστά εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων και των κατηγοριών στο σύνολο των κρίσιμων συμβάντων που αναφέρθηκαν στη διάρκεια της παρέμβασης.

Διάγραμμα 12



Διάγραμμα 13

Ποσοστά εμφάνισης των κατηγοριών των κρίσιμων συμβάντων στη διάρκεια της παρέμβασης



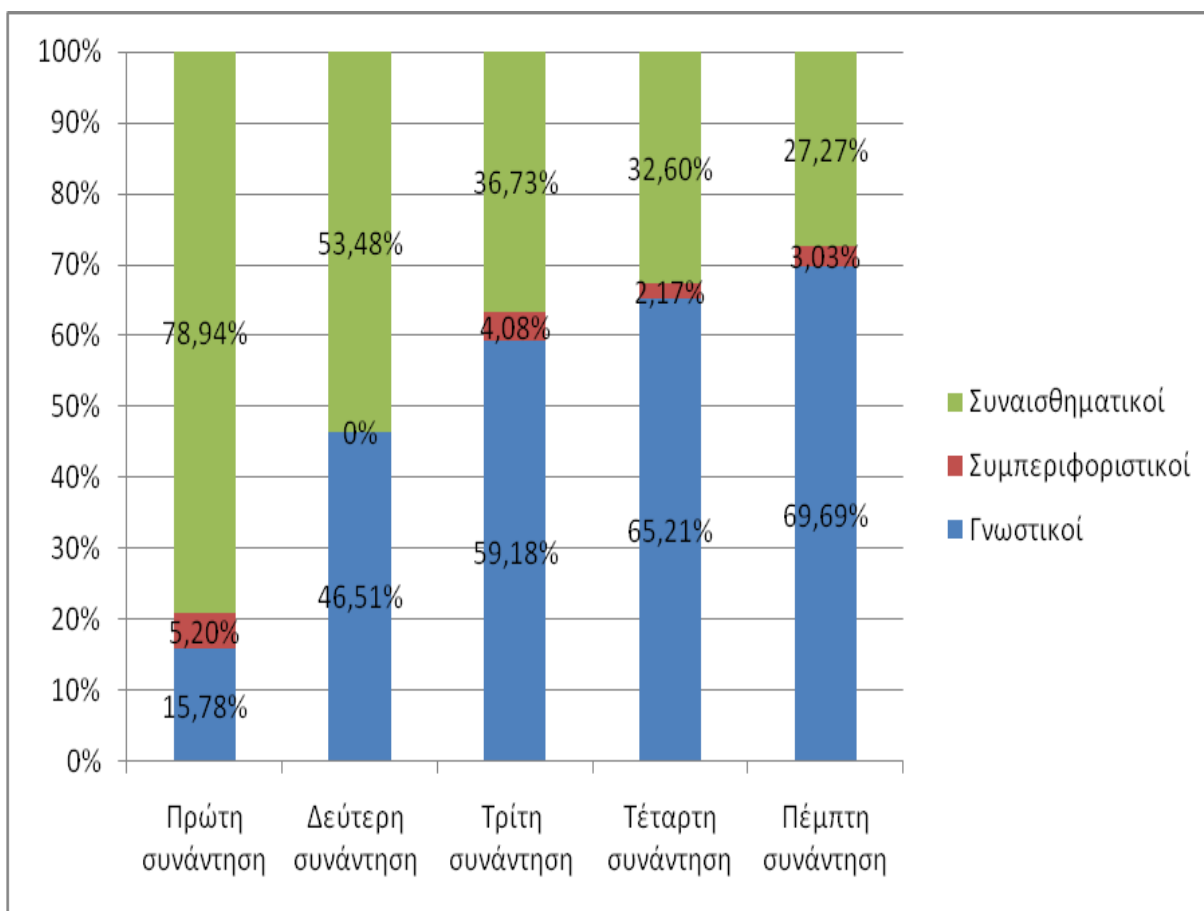
4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΕ ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

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

Στο Διάγραμμα 14 αναφέρονται τα ποσοστά των ιεραρχιών θεραπευτικών παραγόντων σε κάθε μια από τις πέντε συναντήσεις διεξαγωγής του προγράμματος. Επίσης, στο Διάγραμμα 21 εμφανίζονται τα ποσοστά εμφάνισης των ιεραρχιών θεραπευτικών παραγόντων στο σύνολο του προγράμματος.

Διάγραμμα 14

Ποσοστά εμφάνισης των υπερκείμενων κατηγοριών των θεραπευτικών παραγόντων ανά συνάντηση διεξαγωγής του προγράμματος



Διάγραμμα 15

**Ποσοστά εμφάνισης των υπερκείμενων
κατηγοριών των θεραπευτικών παραγόντων
στο πρόγραμμα**

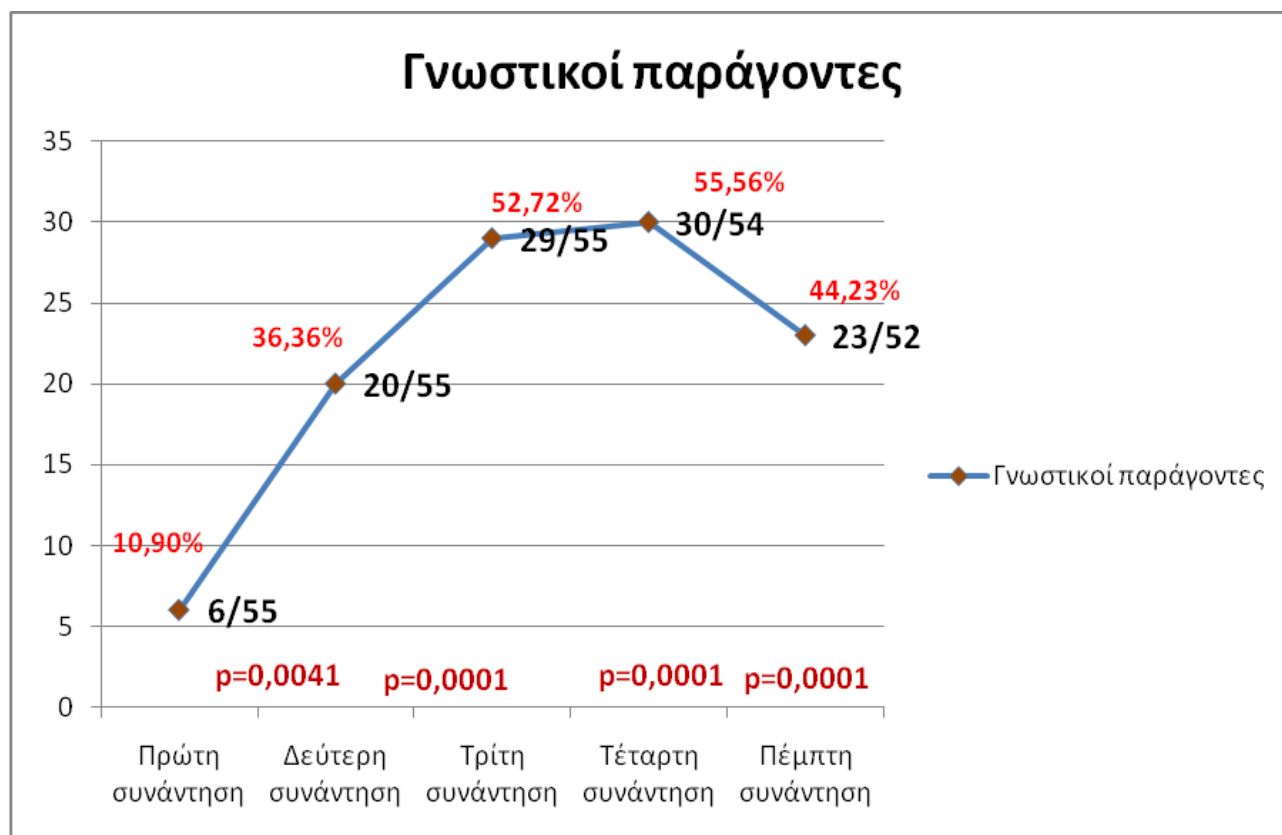


Πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις με το κριτήριο χ^2 προκειμένου να διαπιστωθεί αν διαφοροποιήθηκε η αναφορά σε κάθε ιεραρχία παραγόντων κατά την εξέλιξη του προγράμματος. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις για να διαπιστωθεί αν η αναφορά σε κάθε ιεραρχία παραγόντων σε κάθε συνάντηση του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

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών περιγράφονται στη συνέχεια.

4.3.1 ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Διάγραμμα 16



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 10,90% (6 παράγοντες από τους 55) στη πρώτη συνάντηση, στη δεύτερη συνάντηση 36,36% (20 παράγοντες σε σύνολο 55 παραγόντων), στη τρίτη συνάντηση 52,72% (29 παράγοντες από τους 55), στη τέταρτη συνάντηση 55,56% (30 παράγοντες σε σύνολο 54 παραγόντων) και στη πέμπτη συνάντηση 44,23% (23 παράγοντες σε σύνολο 52 παραγόντων) (βλ. διάγραμμα 18).

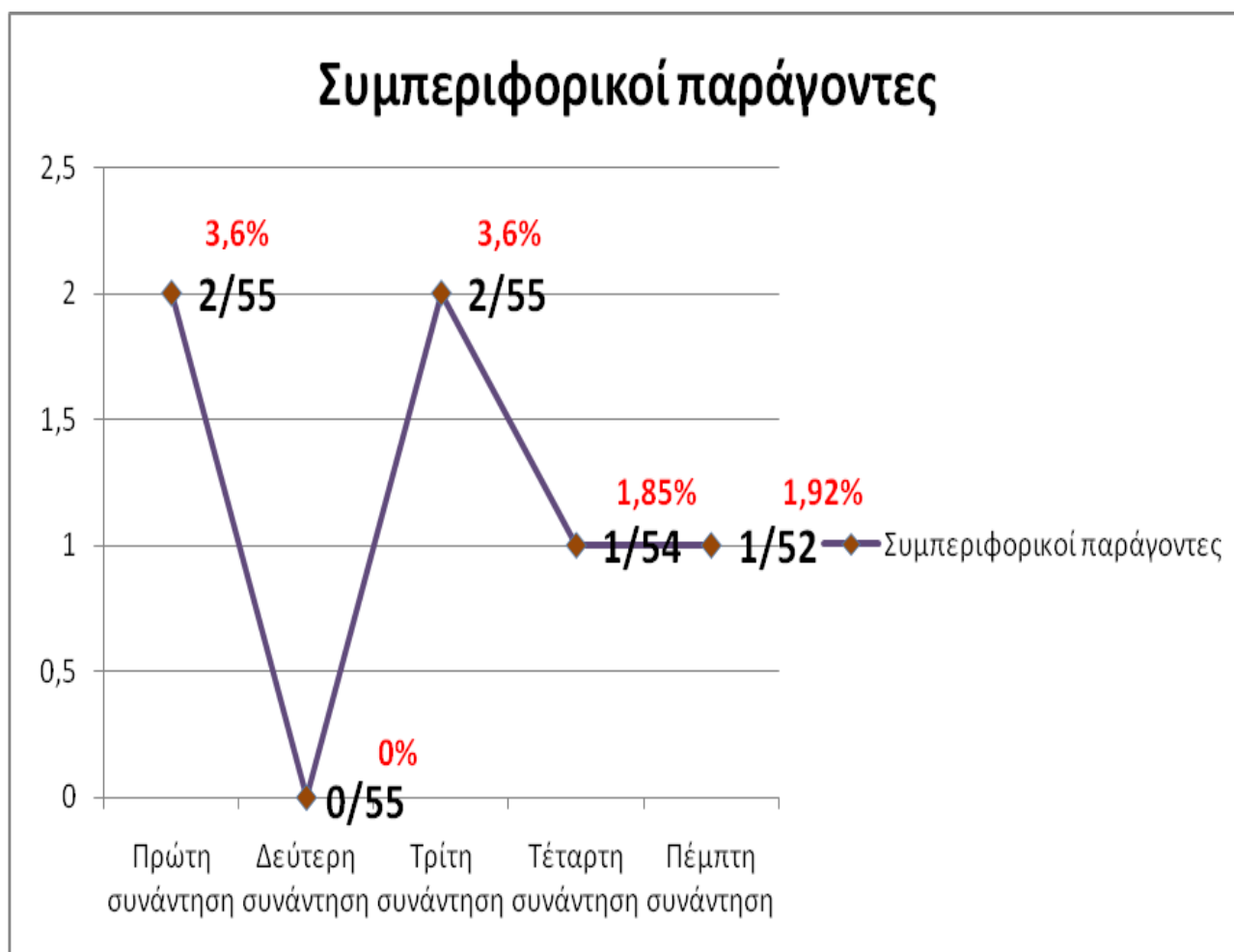
Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό των γνωστικών παραγόντων ήταν χαμηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο κατά τη πρώτη και τη δεύτερη συνάντηση, $p=0,0041$, κατά τη πρώτη και την τρίτη συνάντηση, $p=0,0001$, κατά τη πρώτη και

την τέταρτη συνάντηση, $p=0,0001$, καθώς και κατά την πρώτη και την πέμπτη συνάντηση, $p=0,0001$ (βλ. Διάγραμμα 18).

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά εμφάνισης των γνωστικών θεραπευτικών παραγόντων ανάμεσα στις υπόλοιπες συναντήσεις.

4.3.2 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Διάγραμμα 17



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

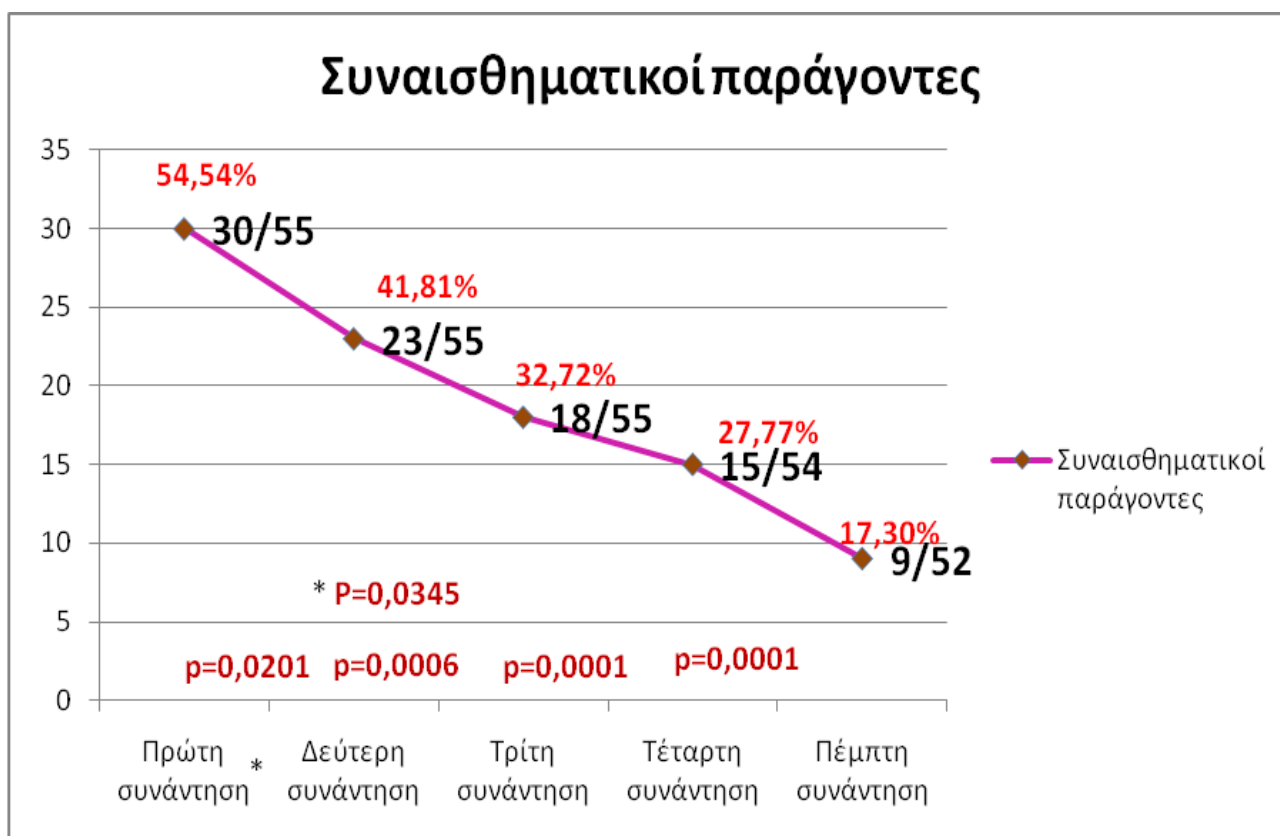
Στις ομάδες που μελετήθηκαν οι συμπεριφοριστικοί θεραπευτικοί παράγοντες αποτέλεσαν το 3,6% (2 παράγοντες από τους 55) στη πρώτη συνάντηση, στη δεύτερη συνάντηση 0% (κανένας παράγοντας σε σύνολο 55 παραγόντων), στη τρίτη συνάντηση 3,6%

(2 παράγοντες από τους 55), στη τέταρτη συνάντηση 1,85% (1 παράγοντας σε σύνολο 54 παραγόντων) και στη πέμπτη συνάντηση 1,92% (ένας παράγοντας σε σύνολο 52 παραγόντων) (βλ. διάγραμμα 19).

Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά εμφάνισης των συμπεριφοριστικών θεραπευτικών παραγόντων ανάμεσα στις συναντήσεις.

4.3.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Διάγραμμα 18



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 οι συμπεριφοριστικοί θεραπευτικοί παράγοντες αποτέλεσαν το 54,54% (30 παράγοντες από τους 55) στη πρώτη συνάντηση, στη δεύτερη συνάντηση 41,81% (23 παράγοντες σε σύνολο 55 παραγόντων), στη τρίτη συνάντηση 32,72% (18 παράγοντες από τους 55), στη τέταρτη συνάντηση 27,77% (15 παράγοντες σε

σύνολο 54 παραγόντων) και στη πέμπτη συνάντηση 17,30% (9 παράγοντες σε σύνολο 52 παραγόντων) (βλ. Διάγραμμα 20).

Με βάση τον έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το ποσοστό των συναισθηματικών θεραπευτικών παραγόντων ήταν υψηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο στην πρώτη από τη δεύτερη συνάντηση, $p=0,0201$, στην πρώτη από την τρίτη συνάντηση, $p=0,0001$, στην πρώτη από την τέταρτη συνάντηση, $p=0,0001$, στην πρώτη από την πέμπτη συνάντηση, $p=0,0001$ καθώς και υψηλότερο με στατιστικά σημαντικό τρόπο ήταν και στη δεύτερη σε σύγκριση με την πέμπτη συνάντηση, $p=0,0343$ (βλ. Διάγραμμα 20).

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) στα ποσοστά εμφάνισης των συναισθηματικών θεραπευτικών παραγόντων ανάμεσα στις υπόλοιπες συναντήσεις.

4.3.4 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΙΕΡΑΡΧΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό αναφοράς στους συναισθηματικούς παράγοντες κατά την πρώτη συνάντηση του προγράμματος (78,94%) ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο υψηλότερο από το ποσοστό αναφοράς στους γνωστικούς και συμπεριφοριστικούς θεραπευτικούς παράγοντες (15,78% , $p<0,0001$ και 5,20%, $p<0,0001$ αντίστοιχα). Αντιθέτως δεν υπήρξε σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) ανάμεσα στα ποσοστά αναφοράς στους γνωστικούς (15,78%) και συμπεριφοριστικούς (5,20%) παράγοντες.

4.3.5 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΙΕΡΑΡΧΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Στη δεύτερη συνάντηση του προγράμματος, βρέθηκε ότι τα ποσοστά αναφοράς στους συμπεριφοριστικούς παράγοντες (0%) ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο χαμηλότερα από τα ποσοστά αναφοράς στους γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (46,51% , $p>0,0001$ και 53,40%, $p>0,0001$ αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντική διαφορά δε διαπιστώθηκε ($p > 0,05$) ανάμεσα στους γνωστικούς (46,51%) και συναισθηματικούς (53,40%) παράγοντες.

4.3.6 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΙΕΡΑΡΧΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΤΡΙΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Στη τρίτη συνάντηση του προγράμματος, βρέθηκε ότι τα ποσοστά αναφοράς στους συμπεριφοριστικούς παράγοντες (4,08%) ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο χαμηλότερα από τα ποσοστά αναφοράς στους γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (59,18%, $p>0,0001$ και 36,73%, $p>0,0001$ αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντική διαφορά δε διαπιστώθηκε ($p> 0,05$) ανάμεσα στους γνωστικούς (59,18%) και συναισθηματικούς (36,73%) παράγοντες.

4.3.7 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΙΕΡΑΡΧΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΤΕΤΑΡΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Στη τέταρτη συνάντηση του προγράμματος, βρέθηκε ότι τα ποσοστά αναφοράς στους γνωστικούς παράγοντες (65,21%) ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο υψηλότερα από τα ποσοστά αναφοράς των συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών παραγόντων (32,60%, $p>0,0035$ και 2,17%, $p>0,0001$). Στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε και ανάμεσα στους συμπεριφοριστικούς (2,17%) και συναισθηματικούς (32,60%) παράγοντες, με τους συναισθηματικούς να εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό υψηλότερο ποσοστό από τους συμπεριφοριστικούς με $p>0,0003$.

4.3.8 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΙΕΡΑΡΧΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΜΠΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Στη πέμπτη συνάντηση του προγράμματος, βρέθηκε ότι τα ποσοστά αναφοράς στους γνωστικούς παράγοντες (69,69%) ήταν με στατιστικά σημαντικό τρόπο υψηλότερα από τα ποσοστά αναφοράς των συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών παραγόντων (27,27%, $p>0,0014$ και 3,03%, $p>0,0001$). Στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε και ανάμεσα στους συμπεριφοριστικούς (3,03%) και συναισθηματικούς (27,27%) παράγοντες, με τους συναισθηματικούς να εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό υψηλότερο ποσοστό από τους συμπεριφοριστικούς με $p>0,0003$.

4.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ

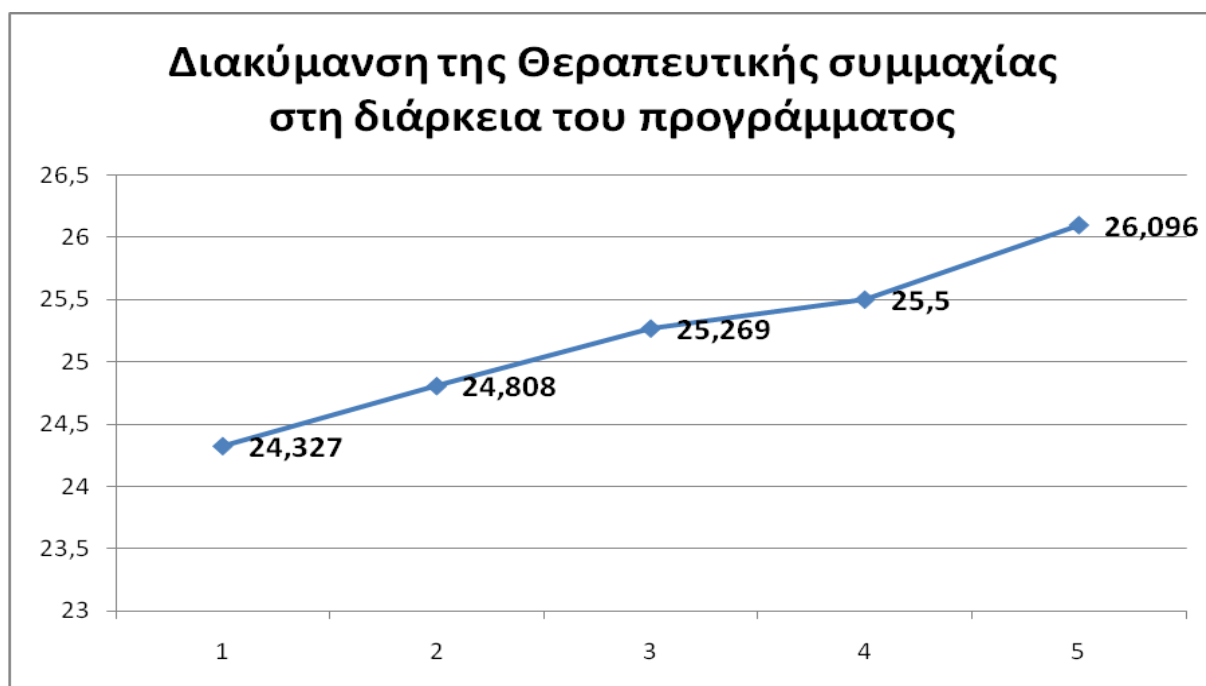
Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στον μέσο όρο της θεραπευτικής συμμαχίας σε κάθε μία από τις πέντε συναντήσεις του προγράμματος. Επιπρόσθετα, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων εισάγοντας ως μεταβλητή μεταξύ των ομάδων το φύλο και την τάξη για να ελεγχθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και ανάμεσα στα τρία τμήματα της Στ' τάξης.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(9)=27,51$, $p = 0,001$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,873$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας των μελών των ομάδων στη διάρκεια της παρέμβασης, $F(3,493, 178,146) = 5,447$, $p < 0,001$.

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 στο Διάγραμμα 19 παρουσιάζεται η εξέλιξη της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος.

Διάγραμμα 19



*Παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πρώτη και την πέμπτη συνάντηση, $p=0,004$.

*Παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη δεύτερη και την πέμπτη συνάντηση, $p=0,015$.

Και στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται οι μεταβολές και τα επίπεδα στατικής σημαντικότητας.

Πίνακας 22: Μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος

	1 ^η συνάντηση	2 ^η συνάντηση	3 ^η συνάντηση	4 ^η συνάντηση	5 ^η συνάντηση
Μέσος όρος	24,327	24,808	25,269	25,500	26,096
±Τυπική απόκλιση	±0,416	±0,413	±0,478	±0,436	±0,366

* $p=0,004$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη πρώτη και στη πέμπτη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

* $p=0,015$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη δεύτερη και στη πέμπτη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

* $p=0,004$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη πέμπτη και στη πρώτη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

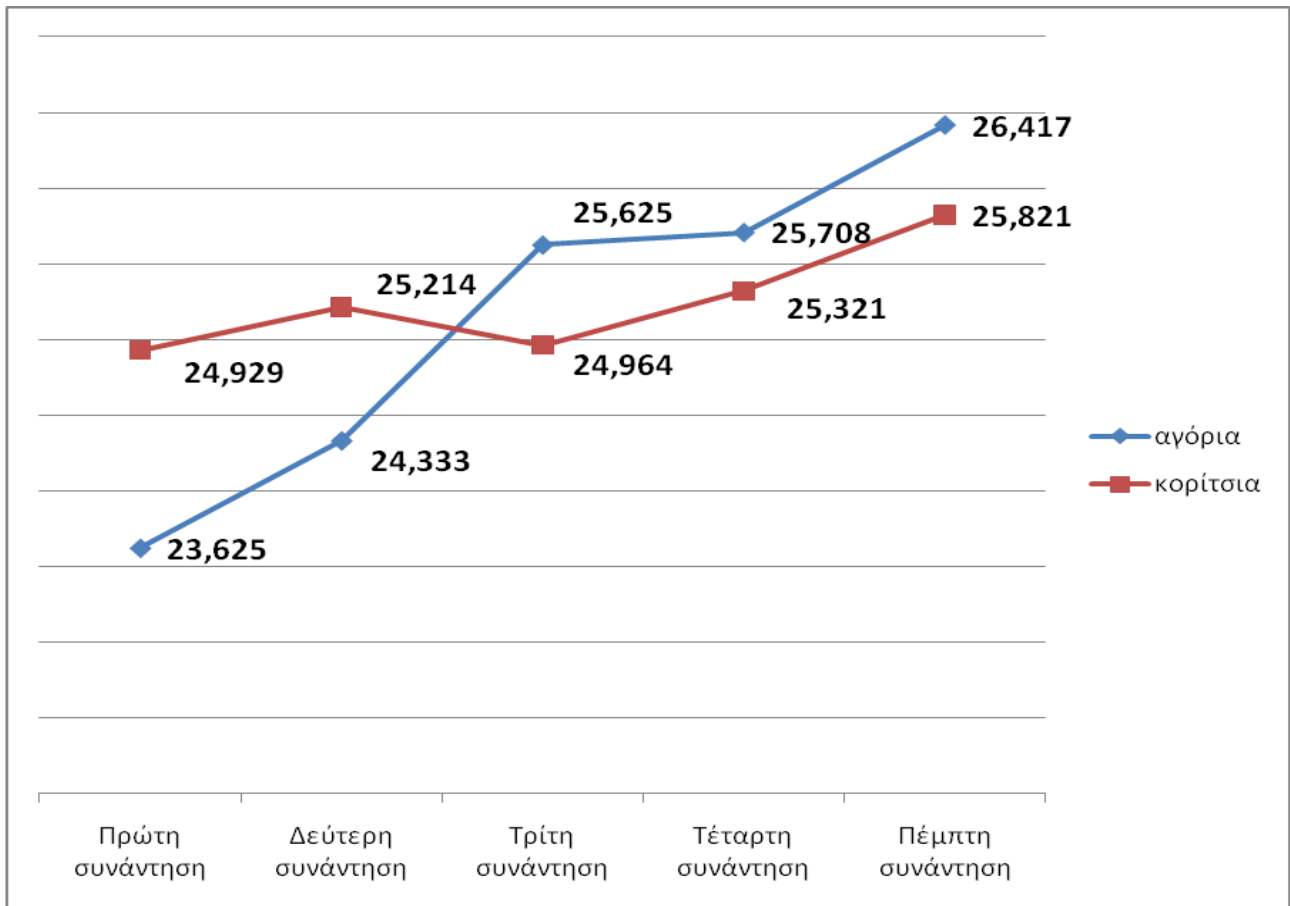
* $p=0,015$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη πέμπτη και στη δεύτερη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

4.4.1 ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΤΗΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΑΧΙΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΟ ΤΜΗΜΑ

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη διάρκεια της παρέμβασης, $p=0,874$. (βλ. Διάγραμμα 19)

Διάγραμμα 20

Μέσοι όροι της θεραπευτικής συμμαχίας σε κάθε συνάντηση του προγράμματος ανά φύλο



Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας ανάμεσα στα τρία τμήματα της Στ' τάξης του δημοτικού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, $p > 0,005$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι σημαντικότεροι θεραπευτικοί παράγοντες ήταν η καθοδήγηση και η αποδοχή. Σε πολύ μικρότερα ποσοστά αναφέρθηκαν η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, η μάθηση διά αντιπροσώπου, η κάθαρση, η αυτοκατανόηση, η ενστάλαξη ελπίδας, η καθολικότητα, ενώ οι παράγοντες της αυτοαποκάλυψης και του αλτρουισμού δεν αναφέρθηκαν καθόλου.

Όταν συμπεριλήφθησαν στην ανάλυση τα κρίσιμα συμβάντα που ταξινομήθηκαν στις επιπλέον έξι κατηγορίες, παρατηρήθηκε ότι οι πιο σημαντικές κατηγορίες παραγόντων που αναφέρονταν από τα μέλη ήταν η καθοδήγηση, η αποδοχή, τα σχόλια-κριτική και η διασκέδαση. Λιγότερο σημαντικές κατηγορίες ήταν η περιγραφή δραστηριότητας, η γραπτή αυτοαποκάλυψη, η αρνητική κριτική, η ελλιπής απάντηση, η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, η μάθηση διά αντιπροσώπου, η κάθαρση, η αυτοκατανόηση, η ενστάλαξη ελπίδας, η καθολικότητα και οι παράγοντες της αυτοαποκάλυψης και του αλτρουισμού οι οποίοι δεν αναφέρθηκαν καθόλου.

Στη συνέχεια ακολουθεί αναλυτική συζήτηση με τα ευρήματα για τον κάθε θεραπευτικό παράγοντα.

5.1.1 ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ/ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ

Η καθοδήγηση είναι ο θεραπευτικός παράγοντας με την μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στην παρούσα έρευνα όπως και σε άλλες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015) και ανέρχεται σε ποσοστό 43% στο σύνολο των θεραπευτικών παραγόντων. Η μεγάλη εμφάνιση του θεραπευτικού παράγοντα της καθοδήγησης έρχεται σε αντίθεση με έρευνες σε άλλου τύπου ομάδες. Ωστόσο, η υψηλή συχνότητά του δεν αποτελεί έκπληξη καθώς η παρούσα ομάδα είναι ψυχοεκπαιδευτική και βασικότερος στόχος των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η παροχή στα μέλη συμβουλών και πληροφοριών πάνω σε

ένα συγκεκριμένο θέμα (Brown, 2011, σ. 12, 119. Corey, Corey & Corey, 2010, σ. 13. DeLucia-Waack, 2006, σ. 11).

Επίσης, η μεγάλη συχνότητα εμφάνισής του μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι ο θεραπευτικός παράγοντας της καθοδήγησης είναι ο πλέον πιο εύκολα αναγνωρίσιμος από το σύνολο των θεραπευτικών παραγόντων στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, καθώς βασικός στόχος των συντονιστών είναι η εκπαίδευση των μελών (Brown, 2011, σ. 120).

Στην παρούσα έρευνα ο θεραπευτικός παράγοντας της καθοδήγησης εμφανίζεται στην πρώτη συνάντηση με χαμηλή συχνότητα (μόνο 4 αναφορές από τις 55), όπου βασικός στόχος είναι η γνωριμία των μελών με τους συντονιστές και των μελών μεταξύ τους. Στις υπόλοιπες συναντήσεις η συχνότητα εμφάνισης της καθοδήγησης αυξάνεται όλο και περισσότερο από συνάντηση σε συνάντηση, ενώ στην τελευταία συνάντηση όπου πραγματοποιείται ο τερματισμός της ομάδας η συχνότητα της καθοδήγησης μειώνεται σε σχέση με τις συναντήσεις μετά τη γνωριμία και πριν τον τερματισμό. Το εύρημα αυτό έρχεται σύμφωνο με δηλώσεις ερευνητών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το ποσοστό εμφάνισης της καθοδήγησης είναι μεγαλύτερο κατά το στάδιο εργασίας στην ομάδα, όπου υλοποιούνται δραστηριότητες για την κατάκτηση και αφομοίωση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων (DeLucia-Waack, 2006, σ.182. Kivlighan & Goldfine, 1991).

Ωστόσο το μεγάλο ποσοστό εμφάνισης του θεραπευτικού παράγοντα της καθοδήγησης εγκυμονεί κινδύνους, καθώς ο διδακτικός χαρακτήρας μπορεί να κουράσει τα μέλη και να τους δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα (Brown, 2011, σ.120). Στην παρούσα έρευνα δεν συνέβη κάτι τέτοιο αν ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα της θεραπευτικής συμμαχίας. Ιδιαίτερη προσοχή για την αποφυγή της εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων θα πρέπει να δίνεται στην επιλογή ή δημιουργία τέτοιων δραστηριοτήτων, οι οποίες με φυσικό τρόπο να διδάσκουν τα μέλη αλλά ταυτόχρονα και να τα διασκεδάζουν.

5.1.2 ΚΑΘΑΡΣΗ

Σύμφωνα με την Brown (2011, σ. 122) ο παράγοντας της κάθαρσης δεν εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, αφού τις περισσότερες φορές δε συμβαδίζει με τους στόχους τους και οι συντονιστές των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να την αξιοποιήσουν θεραπευτικά.

Στην παρούσα έρευνα το ποσοστό εμφάνισης της κάθαρσης δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό, απουσιάζει εντελώς από την πρώτη συνάντηση, όπου είναι και η φάση της γνωριμίας

και εμφανίζεται στις επόμενες συναντήσεις όπου η ομάδα εμφανίζεται να έχει συνοχή (η οποία ήταν ιδιαίτερα υψηλή ήδη από τις πρώτες συναντήσεις των ομάδων) και να εργάζεται συλλογικά για την επίτευξη των στόχων.

Άλλωστε το γεγονός ότι τα παιδιά βίωσαν κάθαρση αποτελεί ένδειξη ότι αισθάνθηκαν την ομάδα ως ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Η παρουσία της κάθαρσης από τη δεύτερη κιόλας συνάντηση σε συνδυασμό με την ύπαρξη συνοχής της ομάδας από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις, δεν πρέπει να απέχει από αυτό που η βιβλιογραφία προτείνει, ότι δηλαδή η έκφραση συναισθημάτων διευκολύνει στην ανάπτυξη συνοχής και εμπιστοσύνης στην ομάδα (Corey, Corey & Corey, 2010, σ. 255).

Στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται πως η κάθαρση συνδέεται με το είδος των δραστηριοτήτων που επιτεύχθηκαν στην κάθε συνάντηση, το συμπέρασμα αυτό διατυπώθηκε και σε πρόσφατη παρόμοιου τύπου έρευνα (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015). Για παράδειγμα στη δεύτερη συνάντηση όπου παρουσιάστηκαν οι αλλαγές ανάμεσα στο δημοτικό και το γυμνάσιο όπου απαντήθηκαν οι απορίες των μελών, επιλύθηκαν οι κάποιες φορές διαστρεβλωμένες τους απόψεις και έμαθαν έναν νέο τρόπο επίλυσης προβλημάτων, η εμφάνιση της κάθαρσης ήταν ξεκάθαρη με δηλώσεις όπως: «Έβγαλα ένα άγχος από μέσα μου». Επίσης, στην εμφάνιση του θεραπευτικού παράγοντα της κάθαρσης συντέλεσε έντονα και η δραστηριότητα της πέμπτης συνάντησης, όπου τα μέλη κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους στο γυμνάσιο. Μέσα από τη ζωγραφική τα μέλη εκφράστηκαν και ένιωσαν χαρά, χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός μέλους «Πέρασα τέλεια, ζωγράφισα και ένιωσα απίστευτα χαρούμενη και ξέγνοιαστη!!».

Επομένως, είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς ότι ο συντονιστής μπορεί να προκαλέσει την εκδήλωση συναισθημάτων αρκεί να πραγματοποιήσει τις κατάλληλες δραστηριότητες. Γι' αυτό αναγκαία προϋπόθεση είναι ο συντονιστής να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση, ώστε να διαχειριστεί κατάλληλα την απελευθέρωση των συναισθημάτων σύμφωνα με τους στόχους της ομάδας (Brown, 2011, σ. 122). Άλλωστε, τα μέλη δεν μπορούν να αποκομίσουν οφέλη από την κάθαρση, αν δεν επεξεργαστούν τα συναισθήματά τους και το νόημα που αποδίδουν σε αυτά (Corey, Corey & Corey, 2010, σ. 255).

5.1.3 ΚΑΘΟΛΙΚΟΤΗΤΑ

Ο θεραπευτικός παράγοντας της καθολικότητας είναι σημαντικός, την αξία του την έχουν τονίσει πολλοί ερευνητές (Corey, Corey & Corey, 2010, σ. 251. Brown, 2011, σ. 118. DeLucia-Waack, 2006, σ. 182) και εμφανίζεται σε υψηλότερο ποσοστό κυρίως στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ομάδας (Kivlighan & Goldfine, 1991), για να συντελέσει στη συνοχή της ομάδας, αναγνωρίζοντας τα μέλη τις μεταξύ τους ομοιότητες. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η καθολικότητα εμφανίστηκε σε μια μόνο αναφορά από το σύνολο των θεραπευτικών παραγόντων, κατά την τρίτη συνάντηση.

Η μοναδική αυτή ύπαρξη του θεραπευτικού παράγοντα της καθολικότητας μπορεί να οφείλεται αφενός στην μικρή έμφαση που έδωσαν οι συντονίστριες στις ομοιότητες μεταξύ των μελών και αφετέρου στα ίδια τα μέλη που μπορεί να θεώρησαν ως δεδομένο να έχουν μεταξύ τους ομοιότητες, καθώς είναι συμμαθητές, δηλαδή άτομα με την ίδια ηλικία, παρόμοιες εμπειρίες και ανησυχίες και όλοι τους θα βιώσουν ταυτόχρονα τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Υπό αυτό το πρίσμα σκέψης μπορεί να λειτούργησαν και οι συντονίστριες θεωρώντας ως δεδομένο την ύπαρξη ομοιοτήτων, γι' αυτό και δεν προσπάθησαν να καλλιεργήσουν περισσότερο το αίσθημα της καθολικότητας.

5.1.4 ΕΝΣΤΑΛΑΞΗ ΕΛΠΙΔΑΣ

Η ενστάλαξη ελπίδας είναι ένας θεραπευτικός παράγοντας που έχει μεγάλη σημασία να αναπτυχθεί στις πρώτες συναντήσεις, δίνοντας στα μέλη την αίσθηση ότι με την ολοκλήρωση των συναντήσεων θα ωφεληθούν στο μέγιστο (Brown, 2011, σ. 120. DeLucia-Waack, 2006, σ. 182).

Η ενστάλαξη ελπίδας στην παρούσα έρευνα εμφανίστηκε με τη συμμετοχή των μελών στις δραστηριότητες, όπου τα μέλη έμαθαν νέους τρόπους και στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, καθώς και ενημερώθηκαν για τις αλλαγές της μετάβασης. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός μέλους «Υπάρχουν πολλά προβλήματα που θα αντιμετωπίσω στο γυμνάσιο αλλά σήμερα η δραστηριότητα, μου έδειξε ότι για όλα υπάρχει μια λύση».

Επίσης, η ενστάλαξη ελπίδας παρουσιάστηκε και στην τελευταία συνάντηση, στη φάση τερματισμού της ομάδας. Στην εμφάνιση αυτή συνέβαλε η δραστηριότητα με την ζωγραφιά, όπου τα μέλη μπόρεσαν να εκφραστούν και να φανταστούν τον εαυτό τους στο

γυμνάσιο. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός μέλους «Μου άρεσε η ζωγραφιά μου. Πιστεύω πώς θα έχω ευχάριστες εμπειρίες στο γυμνάσιο».

Το γεγονός της εμφάνισης της ενστάλαξης ελπίδας και στο στάδιο τερματισμού της ομάδας είναι πολύ σημαντικό, καθώς αυτό σημαίνει ότι τα μέλη βίωσαν θετικά τη συμμετοχή τους στην ομάδα και οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν, τους έδωσαν την αίσθηση της ελπίδας για τη βίωση θετικών εμπειριών στο μέλλον και τη δυνατότητα επίλυσης οποιουδήποτε παρουσιαζόμενου προβλήματος.

Ωστόσο, η ενστάλαξη ελπίδας δεν παρουσίασε υψηλή συχνότητα εμφάνισης, κάτι τέτοιο συνέβη και σε παρόμοιου τύπου έρευνες (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015). Σε αυτό συντελεί σε μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι οι συντονίστριες δεν τόνισαν τόσο όσο έπρεπε την αξία του προγράμματος. Πιθανότατα αν οι συντονίστριες τόνιζαν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξία του προγράμματος τα ποσοστά αναφοράς στον παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας να ήταν πιο υψηλά.

5.1.5 ΑΛΤΡΟΥΙΣΜΟΣ

Ο θεραπευτικός παράγοντας του αλτρουισμού δεν εμφανίστηκε καθόλου στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά δεν μπορούν να λειτουργήσουν αλτρουιστικά. Άλλωστε στο σύνολο των συναντήσεων τα παιδιά έδειχναν μεγάλη προθυμία και χαρά να εξηγήσουν το οτιδήποτε χρειαζόταν κάποιο άλλο μέλος που δεν έχει κατανοήσει καλά κάτι από τη διαδικασία πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων και γενικότερα η παροχή βοήθειας των μελών μεταξύ τους ήταν εμφανής.

Γενικότερα, στο πλαίσιο των ομάδων μέσω της παρατήρησης φαίνεται ότι ο θεραπευτικός παράγοντας του αλτρουισμού είναι πολύ χρήσιμος και για τα παιδιά που προσφέρουν βοήθεια σε αυτά που την έχουν ανάγκη, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα ότι προσφέρουν αλλά και για εκείνα τα παιδιά που αισθάνονται αβοήθητα, απομονωμένα ακόμη και άχρηστα.

Επίσης, η παροχή βοήθειας των μελών μεταξύ τους, αποτελεί καλό παράδειγμα προς μίμηση για όλα τα μέλη και η εμφάνισή της στα πλαίσια της ομάδας βοηθάει στην καλλιέργεια του αισθήματος της ομαδικότητας, της προφοράς και του αισθήματος ότι η ατομική ευδαιμονία εξαρτάται από την συνολική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια κουλτούρας συνυφασμένης με την προσφορά και σε ευρύτερα πλαίσια, όπως στην κοινωνία.

Τα παιδιά επωφελούνται όταν αναγνωρίζουν ότι μπορούν να προσφέρουν κάτι που είναι χρήσιμο για τους γύρω τους. Ωστόσο, δεν τους είναι εύκολο να διακρίνουν πότε συμπεριφέρονται αλτρουιστικά (Brown, 2011, σ. 119). Η αντίληψη αυτή της αδυναμίας διάκρισης της αλτρουιστικής τους συμπεριφοράς μέσα στην ομάδα και στην παρούσα περίπτωση στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα, είναι και η βασική αιτιολογία της πλήρης απουσίας του αλτρουισμού στην παρούσα έρευνα.

Συνεπώς, η απουσία του αλτρουισμού από τις απαντήσεις των παιδιών μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την θετική επίδραση που μπορεί να έχουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καθώς και πότε συμπεριφέρονται με αλτρουισμό.

Γι' αυτό είναι ωφέλιμο οι συντονιστές να αναγνωρίζουν τις αλτρουιστικές συμπεριφορές των μελών και να τονίζουν την σημασία τους, ιδιαίτερα σε ομάδες που συμμετέχουν μέλη με κοινωνική φοβία. Η αναγνώριση και η έμφαση στον παράγοντα αυτό είναι δυνατό να ενισχύσουν τη θεραπευτική αλλαγή των μελών και συνεπώς την αποτελεσματικότητα της ομάδας.

5.1.6 ΑΠΟΔΟΧΗ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έχει αποδοθεί μεγάλη σημασία στον θεραπευτικό παράγοντα της αποδοχής για όλους τους τύπους ομάδων (DeLucia-Waack, 2006, σ. 182. Kivlighan & Goldfine, 1991. Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997. Shechtman & Gluk, 2005). Η σημασία της είναι πιο έντονη ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια ανάπτυξης των ομάδων (Kivlighan & Goldfine, 1991).

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τις παραπάνω αντιλήψεις καθώς η συχνότητα εμφάνισης της αποδοχής ανήλθε σε ποσοστό 32% στο σύνολο των παραγόντων, το δεύτερο μεγαλύτερο δηλαδή ποσοστό μετά την καθοδήγηση. Το εύρημα αυτό της υψηλής συχνότητας εμφάνισης της αποδοχής στην παρούσα έρευνα, έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα πρόσφατης έρευνας, όπου το ποσοστό εμφάνισης της αποδοχής ήταν μόλις 8% στο σύνολο των συναντήσεων (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015).

Επίσης, η παρουσία της είναι πιο έντονη στην πρώτη κιόλας συνάντηση με ποσοστό 54% σε σχέση με τις υπόλοιπες συναντήσεις. Η υψηλή εμφάνιση του θεραπευτικού παράγοντα της αποδοχής από την πρώτη κιόλας συνάντηση μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα μέλη των ομάδων ήταν συμμαθητές μεταξύ τους. Κυρίως όμως, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι συντονίστριες τόνισαν ιδιαίτερα στην πρώτη συνάντηση ότι για να

ωφεληθούν όλοι από την ομάδα θα πρέπει να τηρούν τους κανόνες, να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αποδέχονται την γνώμη του άλλου και τη διαφορετικότητά του, λέγοντας τους χαρακτηριστικά ότι «όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας, αλλά όλοι ίσοι και ο καθένας μας μπορεί να προσφέρει με το δικό του τρόπο».

5.1.7 ΜΑΘΗΣΗ ΔΙΑ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΟΥ

Στην παρούσα έρευνα η συχνότητα εμφάνισης του θεραπευτικού παράγοντα της μάθησης δια αντιπροσώπου ήταν μικρή, μόλις σε ποσοστό 2%, όπως και σε πρόσφατη έρευνα παρόμοιου τύπου με ποσοστό εμφάνισης 6% (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015). Έστω αυτή η ελάχιστη ύπαρξη του παράγοντα αυτού έγινε τις τελευταίες συναντήσεις, όπου τα μέλη έχουν συνηθίσει τη σύνθεση της ομάδας και αρχίζουν να μαθαίνουν από τη μίμηση δράσεων των υπόλοιπων μελών.

Ωστόσο, δεν μπορούμε να προβούμε σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην εμφάνιση του παράγοντα της μάθησης δια αντιπροσώπου και των σταδίων ανάπτυξης της ομάδας, όπως ισχυρίζεται άλλη έρευνα (Kivlighan & Goldfine, 1991), καθώς το ποσοστό είναι πολύ μικρό.

5.1.8 ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΟ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Ο παράγοντας της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις δεν εμφανίζεται σε υψηλό ποσοστό στην παρούσα έρευνα, μόλις σε ποσοστό 3%, σε πρόσφατη έρευνα παρόμοιου τύπου εμφανίστηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό, 17% (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015), όχι όμως τόσο όσο να θεωρείται υψηλό. Το εύρημα αυτό έρχεται σύμφωνο με την Brown (2011, σ. 121), η οποία αναφέρει ότι ο παράγοντας αυτός δεν αποτελεί επίκεντρο πολλών ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.

Φαίνεται ότι τα μέλη δίνουν έμφαση στις γνώσεις και στην καθοδήγηση που λαμβάνουν από τις συντονίστριες (αν λάβουμε υπόψη και το ποσοστό της καθοδήγησης) και όχι τόσο στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ τους. Και κάτι τέτοιο δε θα πρέπει να μας κάνει εντύπωση, καθώς η παρούσα ομάδα είναι ψυχοεκπαιδευτική και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και όχι στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των μελών, όπως θα ήταν αναμενόμενο να συμβαίνει σε μια ομάδα συμβουλευτικής με διαπροσωπική κατεύθυνση.

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. Ωστόσο έστω και αυτά τα μικρά ποσοστά δείχνουν ότι είναι τα δύο άκρα ενός συνεχούς.

Πράγματι, σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό τους η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις είναι πιο έντονη στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, όπου τα μέλη προσπαθούν να οικοδομήσουν σχέσεις μεταξύ τους και σταδιακά μειώνεται, ενώ ο παράγοντας της μάθησης δια αντιπροσώπου είναι μειωμένος ή ανύπαρκτος στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ομάδας και εφόσον οι σχέσεις μεταξύ των μελών έχουν οριστικοποιηθεί τα μέλη αρχίζουν να μαθαίνουν από την παρατήρηση και μίμηση των άλλων μελών, δηλαδή η μάθηση δια αντιπροσώπου αυξάνεται στις τελευταίες συναντήσεις. Η συγκεκριμένη θεώρηση απαιτεί περαιτέρω έρευνα προκειμένου να επιβεβαιωθεί.

Επίσης, η άποψη των Kivlighan και Goldfine (1991), ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στον παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις και στα στάδια ανάπτυξης των ομάδων δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί, καθώς το ποσοστό εμφάνισης είναι πολύ μικρό.

5.1.9 ΑΥΤΟΑΠΟΚΑΛΥΨΗ

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι η αυτοαποκάλυψη είναι πιο προσωπική και συχνή μετά το στάδιο εργασίας και συνοχής της ομάδας (Corey, Corey & Corey, 2010, σ. 242). Ωστόσο στην παρούσα έρευνα απουσίαζε εντελώς.

Η απουσία αυτή του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοαποκάλυψης μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι συντονίστριες έδιναν περισσότερη έμφαση στην εξάσκηση νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών και δεν ενθάρρυναν τις εξομολογήσεις των παιδιών σε προσωπικά ζητήματα (αν και στην περίπτωση που συνέβαινε αυτό ενίσχυαν το παιδί να μιλήσει).

Επίσης, η δομή των συναντήσεων και των δραστηριοτήτων ήταν τέτοια που ίσως και η έλλειψη κατάλληλου χρόνου να μην ενθάρρυνε τα μέλη να εξωτερικεύουν ζητήματα προσωπικά. Γι'αυτό θα ήταν ωφέλιμο τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα να πραγματοποιούνται με μεγαλύτερη χρονική ευελιξία.

Τέλος, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την αξία της αυτοαποκάλυψης σε σχέση με τους ενήλικες, καθώς είναι λιγότερο επιφυλακτικά να

μιλήσουν για τον εαυτό τους (Liechtentritt & Shechtman, 1998). Έτσι την θεωρούν ως κάτι φυσικό στην ομάδα με αποτέλεσμα να μην της αποδίδουν σημασία.

5.1.10 ΑΥΤΟΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Η σημασία της αυτοκατανόησης έχει μελετηθεί ελάχιστα. Στην παρούσα έρευνα εμφανίστηκε σε χαμηλό ποσοστό. Η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης πραγματοποιήθηκε στην τρίτη συνάντηση, όπου η δραστηριότητα με την ασπίδα της φιλίας, βοήθησε τα μέλη να κατανοήσουν καλύτερα τις σχέσεις τους με τους άλλους, τον εαυτό τους και τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους.

5.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ

Από τα κρίσιμα συμβάντα που δεν ταξινομήθηκαν στους θεραπευτικούς παράγοντες, την μεγαλύτερη συχνότητα παρουσίαζαν τα σχόλια-κριτική, η διασκέδαση και 10 απαντήσεις ως ελλειπείς. Λιγότερες ακόμη αναφορές ήταν στην περιγραφή δραστηριότητας, στην αρνητική κριτική και μόλις μια στη γραπτή αυτοαποκάλυψη.

Το γεγονός ότι το σημαντικότερο ποσοστό των απαντήσεων των κρίσιμων συμβάντων αφορούσε τα σχόλια ή κριτική των μελών στις δραστηριότητες, στις συντονίστριες ή των μελών μεταξύ τους μπορεί να αποδοθεί στη μη κατανόηση των οδηγιών συμπλήρωσης (παρότι επαναλαμβάνονταν σε κάθε συνάντηση). Επίσης, στην κούραση με αποτέλεσμα η κριτική να αποτελεί την εύκολη λύση για το ξεπέρασμα της «υποχρέωσης» συμπλήρωσης. Σε αυτό μπορεί να οφείλεται και το μεγαλύτερο μέρος των ελλিপών απαντήσεων. Οι ελλειπείς απαντήσεις αιτιολογούνται και από την έλλειψη του κατάλληλου χρόνου, ο οποίος να μην είναι τόσο επαρκής, ώστε να ικανοποιούνται οι ρυθμοί απόδοσης του κάθε μαθητή.

Το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης είναι αυτό της διασκέδασης. Σε όλες τις συναντήσεις η παρουσία της ήταν εμφανής και από τον ενθουσιασμό που έδειχναν οι μαθητές κατά την διάρκεια των συναντήσεων αλλά και από τις γραπτές τους αναφορές. Οι αναφορές αυτές είναι βοηθητικές να διακρίνουμε τι ήταν αυτό που ενθουσίασε περισσότερο τα παιδιά στις δραστηριότητες, αλλά δεν μας δίνουν επαρκή στοιχεία αν οδήγησαν σε κάποια θεραπευτική αλλαγή.

Η περιγραφή δραστηριότητας με συχνότητα 4 αναφορών μπορεί να αιτιολογηθεί για τους ίδιους λόγους με αυτούς της άσκησης κριτικής και των ελλιπών απαντήσεων που ειπώθηκαν παραπάνω. Η γραπτή αυτοαποκάλυψη δεν εμφανίστηκε παραμόνο μια φορά, ενδεχομένως να μην βρήκε το μέλος της ευκαιρία να εκφραστεί στα πλαίσια της ομάδας ή να εκφράζονταν περισσότερο να αυτοαποκαλυφτεί γραπτά.

Τέλος, αρνητική κριτική εμφανίστηκε μόνο σε δύο αναφορές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι η δήλωση «Δεν κατάλαβα τίποτα και δεν μου άρεσε τίποτα». Η δήλωση αυτή προκαλεί εντύπωση από το γενικότερο κλίμα ενθουσιασμού που επικρατούσε, ωστόσο υπήρχε μια περίπτωση μαθητή που έδειχνε απρόθυμος να συμμετέχει και παρουσίαζε έναν γενικότερο αρνητισμό σε οτιδήποτε γινόταν.

5.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΙΕΡΑΡΧΙΕΣ ΤΩΝ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Στην παρούσα έρευνα εμφανίστηκαν μεγάλα ποσοστά στους γνωστικούς και στους συναισθηματικούς παράγοντες, ανερχόμενα στο 52% και 45% αντίστοιχα. Αντιθέτως, ελάχιστο ήταν το ποσοστό των συμπεριφορικών παραγόντων, μόλις 3%. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας μόνο όσον αφορά την υψηλή εμφάνιση των γνωστικών παραγόντων (62%), σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα το ποσοστό εμφάνισης των συναισθηματικών παραγόντων ήταν αρκετά μικρότερο, μόλις 16% και των συμπεριφοριστικών παραγόντων αρκετά μεγαλύτερο, ανερχόμενο σε ποσοστό 22% (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015).

Το μεγάλο ποσοστό των γνωστικών παραγόντων δε θα πρέπει να μας κάνει εντύπωση αν λάβουμε υπόψη ότι οι παρούσες ομάδες είναι ψυχοεκπαιδευτικές. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες βασίζονται στη γνωστική-συμπεριφορική θεωρία και δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση των μελών. Στην παρούσα ψυχοεκπαιδευτική ομάδα στόχος ήταν να ενημερωθούν τα μέλη για τις αλλαγές που θα συναντήσουν από τη μετάβασή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο και να αποκτήσουν δεξιότητες και στρατηγικές επίλυσης προβληματικών καταστάσεων.

Η Brown (2011, σ. 61) αναφέρει ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κεντρικό σημείο εστίασης για τις περισσότερες ομάδες ψυχοεκπαίδευσης. Επίσης, ο Shechtman (2007), σε έρευνά του εξετάζοντας τη συμπεριφορά των παιδιών σε ομάδες γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας και σε ανθρωπιστικές ομάδες, διαπίστωσε ότι τα παιδιά σε ομάδες γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας εμφανίζουν συχνότερα συμπεριφορές γνωστικής εξερεύνησης,

ενώ τα παιδιά που συμμετέχουν σε ανθρωπιστικές ομάδες εμφανίζουν συχνότερα συναισθηματική εξερεύνηση και ενόραση σε σχέση με τα παιδιά που συμμετέχουν σε ομάδες γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας. Άλλωστε, παλαιότερη αναφορά του Shechtman (2003) ήταν ότι στις γνωστικές-συμπεριφορικές θεραπείες εμφανίζονται συχνότερα παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την αλλαγή και την αναγνώριση του προβλήματος, δηλαδή γνωστικοί θεραπευτικοί παράγοντες, επιβεβαιώνοντας το μεταγενέστερο εύρημα.

Επίσης, ενδιαφέρον προκαλεί και το εύρημα ότι οι γνωστικοί παράγοντες στην πρώτη συνάντηση είναι ελάχιστοι και στις επόμενες συναντήσεις η συχνότητα εμφάνισής τους αυξάνεται όλο και περισσότερο, με μικρή μείωση προς την τελευταία συνάντηση, όπου και πραγματοποιείται ο τερματισμός του προγράμματος. Αντιθέτως, οι συναισθηματικοί παράγοντες είναι εντονότεροι στη πρώτη συνάντηση και στις επόμενες συναντήσεις η συχνότητα εμφάνισής τους μειώνεται, δηλαδή συμβαίνει το εντελώς αντίθετο με τους γνωστικούς παράγοντες.

Το εύρημα αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί, γιατί στην πρώτη συνάντηση στόχος ήταν η γνωριμία των μελών με τις συντονίστριες και το συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ των μελών με την απόκτηση της αντίληψης ότι είναι ισότητα μέλη μιας ομάδας και μόνο αν συνεργαστούν αρμονικά τηρώντας τους κανόνες θα μπορέσουν να ωφεληθούν όλοι από την ομάδα. Είχε τονιστεί ότι «ομάδα χωρίς την τήρηση των κανόνων και την αποδοχή της γνώμης του άλλου δεν μπορεί να υπάρξει», άλλωστε προς αυτή την κατεύθυνση αποσκοπούσε και η δραστηριότητα για τους κανόνες της ομάδας και η συζήτηση περί ομαδικότητας στο αρχικό στάδιο γνωριμίας. Συνεπώς, είναι αναμενόμενο οι συναισθηματικοί παράγοντες να είναι πιο έντονοι στη πρώτη συνάντηση και με το πέρασμα των συναντήσεων όπου υλοποιούνται δραστηριότητες για την εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών να δίνουν τη θέση τους στους γνωστικούς παράγοντες.

Το εύρημα αυτό έρχεται σύμφωνο με τον MacKenzie (1987), ο οποίος παρατήρησε ότι σε ενήλικα όμως 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.

Επίσης, η μεγάλη παρουσία γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων είναι πολύ θετικό εύρημα της παρούσας εργασίας, γιατί όπως αναφέρει Furr (2000), κατά το σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να δίνεται προσοχή, ώστε να συμπεριλαμβάνεται εξίσου διδακτικό και βιωματικό περιεχόμενο, υποστηρίζοντας ότι η

συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση της ομάδας επιτρέπουν τη βαθύτερη αφομοίωση του διδακτικού περιεχομένου από τα μέλη.

Βεβαίως, στην παρούσα έρευνα απουσιάζει σε μεγάλο ποσοστό οι συμπεριφορικοί παράγοντες. Ίσως η απουσία αυτή να οφείλεται από τη φύση των δραστηριοτήτων. Η ύπαρξη ωστόσο, του μεγάλου ποσοστού των συναισθηματικών παραγόντων, μαρτυρούν τη συναισθηματική συμμετοχή των μελών κατά την εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και την πρόσληψη συγκεκριμένων πληροφοριών.

5.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ

Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η θεραπευτική συμμαχία δεν είναι σταθερή στο χρόνο, αλλά μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής παρέμβασης (Anker, Owen, Duncan, & Sparks, 2010. Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015. Shechman & Katz, 2007). Με την άποψη αυτή συμφωνούν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς η θεραπευτική συμμαχία αυξάνεται σημαντικά από συνάντηση σε συνάντηση, όπου δηλαδή η ομάδα αρχίζει να αναπτύσσεται.

Η θεραπευτική συμμαχία ακολουθεί δηλαδή ένα ιδιαίτερο πρότυπο εξέλιξης που συμβαδίζει με τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα η θεραπευτική συμμαχία στη πρώτη συνάντηση που αποτελεί το αρχικό στάδιο της ομάδας, το στάδιο γνωριμίας βρίσκεται σε μεσαία επίπεδα, στη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη συνάντηση, όπου αποτελούν το στάδιο εργασίας, η θεραπευτική συμμαχία αυξάνεται σημαντικά και στη πέμπτη συνάντηση, η οποία αποτελεί το τελευταίο στάδιο, το στάδιο τερματισμού, η θεραπευτική συμμαχία αυξάνεται ακόμη περισσότερο.

Τέλος, δε 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 ευρήματα των Shechman και Katz (2007). Διαφορές της θεραπευτικής συμμαχίας, δε σημειώθηκαν ούτε και μεταξύ των τριών τμημάτων των μελών.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη γενίκευση και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ένας βασικός περιορισμός είναι ο μικρός αριθμός δείγματος (56 άτομα). Συνεπώς, απαιτούνται περαιτέρω έρευνες με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος για την γενίκευση των ευρημάτων. Εξαιτίας του περιορισμένου δείγματος δεν ήταν δυνατή και η σύγκριση της εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων σε σχέση με το φύλο. Γι' αυτό σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται το δείγμα να είναι μεγαλύτερο, ώστε τα συμπεράσματα από τα ευρήματα να μπορούν να γενικευτούν με ασφάλεια αλλά και να μπορούν να γίνονται συγκρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα για το ποσοστό εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων.

Επίσης, οι ομαδικές διαδικασίες μελετήθηκαν στα πλαίσια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με κυρίως γνωστική-συμπεριφορική κατεύθυνση. Συνεπώς, τα συμπεράσματα από τα ευρήματα αφορούν κυρίως ίδιου τύπου ομάδες, δηλαδή ψυχοεκπαιδευτικές.

Επιπροσθέτως, κατά την ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων παρατηρήθηκε ότι η ταξινομία των Bloch et al. (1979) είχε σημαντικούς περιορισμούς, καθώς υπήρχαν κάποια κρίσιμα συμβάντα που δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν σε καμία από αυτές τις κατηγορίες, με αποτέλεσμα να προκύψει η αναγκαιότητα προσθήκης άλλων έξι κατηγοριών για την ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων. Το πρόβλημα αυτό έχει προκύψει και σε άλλες έρευνες όπως αυτή του MacKenzie (1987). Γι' αυτό προτείνεται η δημιουργία ενός συστήματος ταξινόμησης που να περιλαμβάνει και τις κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979), αλλά και των έξι κατηγοριών που παραλείπει (όπως π.χ. της διασκέδασης).

Ένας τελευταίος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι δε μελετήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές των ομαδικών διαδικασιών (θεραπευτικοί παράγοντες και θεραπευτική συμμαχία) και την αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται να εξετάζονται τέτοιου είδους συσχετίσεις, ώστε να γίνονται και οι ανάλογες διορθωτικές παρεμβάσεις που θα οδηγήσουν σε ακόμη μεγαλύτερα θεραπευτικά αποτελέσματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας έγινε εμφανές ότι έχουν γίνει αρκετές έρευνες που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα ποικίλων ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για εφήβους και παιδιά (Brown, 2011, σ. 189-205. DeLucia-Waack, 2006).

Το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα φαίνεται όπως δείχνουν τα ευρήματα να λειτούργησε θεραπευτικά στα μέλη και ότι θα βιώσουν την μετάβαση τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο, ως μια φυσική διαδικασία που δε θα συνοδεύεται από άγχος και φόβο για το άγνωστο. Αυτό γιατί τώρα γνωρίζουν για τις αλλαγές της μετάβασης και έχουν αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων.

Το μεγάλο ποσοστό της καθοδήγησης και των γνωστικών παραγόντων μαρτυρεί ότι να μέλη προσέλαβαν πληροφορίες και απέκτησαν νέες στρατηγικές και δεξιότητες, που θα τα καθιστά έτοιμα για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε παρουσιαζόμενης δυσκολίας. Επίσης, το μεγάλο ποσοστό της αποδοχής και των συναισθηματικών παραγόντων, μαρτυρεί ότι το πρόγραμμα δε στόχευε μόνο την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά στην αφομοίωση αυτών, που θα προέκυπτε αβίαστα μέσα από την αποδοχή, τη συνεργασία, το συναισθηματικό δέσιμο και τη συναισθηματική συμμετοχή των μελών κατά την επιτέλεση των δραστηριοτήτων.

Η ύπαρξη του μεγάλου ποσοστού συναισθηματικών παραγόντων στη πρώτη συνάντηση και η σταδιακή μείωση στις επόμενες συναντήσεις, παραχωρώντας τη θέση τους στους γνωστικούς παράγοντες, μαρτυρούν την προσπάθεια και την έμφαση που έδωσαν οι συντονίστριες να διαμορφώσουν εξ αρχής ένα κλίμα συνεργατικότητας, συλλογικότητας και αποδοχής. Μοναδική δηλαδή ή μάλλον καλύτερα βασική προϋπόθεση για τη θεραπευτική αλλαγή όλων των μελών.

Η έμφαση αυτή των συντονιστριών δεν είναι κάτι που εφεύραν από μόνες τους αλλά έχει αποδειχθεί από έρευνες (Anker et al., 2010. Kivlighan & Tarrant, 2001. Shechman & Katz, 2007. Woody & Adessky, 2002). Ότι δηλαδή όταν οι συντονιστές διαμορφώνουν το κατάλληλο κλίμα αποδοχής, ενσυναίσθησης και συλλογικότητας από το αρχικό στάδιο διαμόρφωσης των ομάδων, τότε ευνοείται η ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας και ενός υποστηρικτικού ομαδικού περιβάλλοντος, οδηγώντας έτσι σε θετικότερα θεραπευτικά αποτελέσματα.

Τέλος, ανάλογα με τους στόχους του κάθε ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να διαμορφώνονται και οι κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες είναι αυτές που

καθορίζουν και την εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων. Επομένως, μεγάλη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στο σχεδιασμό των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ομαδικές διαδικασίες, καθώς μεγάλο μέρος της θεραπευτικής αλλαγής προέρχεται από την ύπαρξή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου Δ. (2010). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., Μπεζεβέγκης. (2001). *Το στρες, το άγχος και αντιμετώπιση τους*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου Ι. & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βοσνιάδους, Σ. (2001). *Η θεωρία των Piaget για τη νοητική ανάπτυξη*. Στο Donaldson M. Η σκέψη των παιδιών, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 173-195.
- Βούλγαρης, Σ. & Η. Ματσαγγούρας. (2007). *Μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Μελέτη ψυχολογικών και μαθησιακών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος στο γυμνάσιο*. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ. Έκδ.), Πρακτικά συνεδρίου. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας (σ. 959-975). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Δήμου, Η. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ζάχαρης, Δ. (2004). *Ψυχολογία της Παιδικής και Εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κάτσικας, Χ. (2009). *Ο Φόβος του πρωτάρη στο Γυμνάσιο*. Εφημερίδα Τα Νέα, 11.11.2009.

- Καψάλης, Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (3η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφ. Κυριακίδη, 72.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του σχολείου σ' αυτόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπενέκου, Π. (2008). *Προβλήματα των μαθητών κατά τη μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία - Μεγάλες Προσδοκίες: Αντιλήψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., & Ευκλείδη, Α. (Επιμ. Έκδ.). (2008). *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). *Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο: δυσκολίες και προκλήσεις*. Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος, 149-162.

Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 81.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Σίσκος, Β. & Α. Παπαιωάννου. (2007). *Μεταβολές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, λόγω της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο*. Μέντορας, 10, 155-170.

Τσουμάκας Κ. (2001). *Ατυχήματα στην παιδική και εφηβική ηλικία*. Παιδιατρική, 64, 261-267.

Ψάλτης, Ι. (2001): *Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο*. Δελτίο ΚΟΕΔ, 10, 9.

Ψάλτης, Ι (2008). *Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο*. Λευκωσία: Εκδόσεις Πάργα.

ΞΕΝΗ

Akos, P. (2004). Advice and student agency in the transition to middle school. Research in Middle Level Education, 27(2).

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

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-345.

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.

Arowosafe D., Irvin J. (1992): Transition to a middle level school: What kids say. *MiddleSchoolJournal*, 24(2), p.p. 15-20.

- Bloch, S., Reibstein, J., Crouch, E., Holroyd, P., & Thermen, J. (1979). A method for the study of therapeutic factors in group psychotherapy. *The British Journal of Psychiatry*, 134(3), 257-263.
- Brooks-Gunn J. (1991): How stressful is the transition to adolescence in girls? In M. E. Colten & S. Gore (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences*, Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter, p.p. 131-149.
- Brown, N. W. (1994). Group counseling for elementary and middle school children. Westport, CT: Praeger.
- Brown, N. W. (2003). Conceptualizing Process. *International Journal of Group Psychotherapy*, 53(2), 225-244.
- Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational Groups: Process and Practice*. (2th Ed.). NY: Brunner-Routledge.
- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational Groups: Process and Practice*. (3rd Ed.). London: Routledge.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Baourda, V. C. (2015). A study of therapeutic factors and members' perceptions of co-leaders' attitudes in a psychoeducational group for socially anxious Greek children. *The Journal for Specialists in Group Work*. doi: 10.1080/01933922.2015.1017065.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe – Der Übergang aus der Kinder- und Elternsicht (Bd. 1)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1989): *Turning Points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation.
- Conyne, R.K. (2004). Prevention groups. IN J.L. Delicia-Waack, D.A. Geritty, C.R. Kalodner & M.T. Rina (Eds), *Hand- book of Group Counseling and Psychotherapy* (p.p.511-531). 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.
- Crockett L. J., Petersen A. C, Graber J. A., Schulenberg J. E., Ebata. A. (1989): Schooltransition and adjustment during early adolescence. *Journal off Early Adolescence*, 9,p.p. 181-210.
- 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. (2000). Effective Group Work in the Schools. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 131-132.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children And Adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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.
- Elias, M. J., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of Stress and Support in Children's Transition to Middle School: An Empirical Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(2), 112-118.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E.C. Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? London: *Department for Children, School and Families / Institute of Education*, University of London.

- Ferguson, J. & Bulach, C. (1994). The effects of the Shadow Transition Program on the social adjustment of Whitewater Middle School students. Retrieved from:
www.eric.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED380878
- Fenzel L. (1989): Role Strain in Early Adolescence: A Model for Investigating School Transition Stress. *Journal of Early Adolescence*, 9(1-2), p.p. 13-33.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the Group Experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341-363. doi: 10.1016/S0883-0355(00)00021-5.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2001). *Working with children in groups: A hand-book for counselors, educators and community workers*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- 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.
- Good C. V. (Ed.). (1973): *Dictionary of education*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Griebel, W. (2004). Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: E. Schumacher (Hrsg.), 'Übergänge' in Bildung und Ausbildung - pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanz (S. 25-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary–secondary transitions. *Improving Schools*, 11, 5–18.

Helsper, W., R.-T. Kramer, S. Brademann & C. Ziems (2007). *Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe –Erste Ergebnisse eines qualitative Langsschnitts*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 477-490.

Hilliard A. G. (1992): Behavioral Style, Culture, and Teaching and Learning. *Journal of NegroEducation*, 61(3), p.p. 370-377.

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

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. & 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.

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.

Knörzer, W., Grass & E. Schumacher (2007). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten* (6., überarb. und ergänzte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Leung, C.H. & Choi, E. (2010). A Qualitative Study of Self-Esteem, Peer Affiliation, and Academic Outcome among Low Achieving Students in Hong Kong. *New Horizons in Education*, 58(1).

- 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.
- Lombardi J. (1992): *Beyond Transition: Ensuring Continuity in Early Childhood Services*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345 867).
- MacKenzie, R. K. (1987). Therapeutic factors in group psychotherapy: A Contemporary View. *Group*, 11(1), 26-34.
- MacIver D. J. (1990): Meeting the needs of young adolescents: Advisory groups, interdisciplinary teaching teams and transition programs. *Phi Delta Kappan*, 71(6), p.p.458-464.
- Marquart, B. S. (2003): *The effect of school transitions on rural seventh and ninth grade students' substance use*. Dissertation Abstracts International, 63, (09), 3152A, (UMI No. 3064005).
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., & Harlow, A. (2004). *Transition to secondary school: A literature review*, Waikato: New Zealand Ministry of Education. Retrieved from http://www.researchgate.net/profile/Ann_Harlow/publication/45626499_Transition_to_secondary_school_A_literature_review/links/02bfe50e416f6e6ef3000000.pdf
- Meichenbaum, D. (1996): Stress inoculation training for coping with stressors. *The Clinical Psychologist*, 49, p.p. 4-7.
- 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.

- Neuman, M. J. (2002). The wider context. In H. Fabian & A-W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the early years* (pp. 8- 22). London: Routledge Falmer
- Nitza, A. (2011). Group Processes in Experiential Training Groups in Botswana. *Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 222-242.
- O'Dell, F. L., Eisenberg S. (1989): Helping Students to make important Transitions. *The school Counselor*, 36(4), p.p. 286-292.
- Schumacher, E. (Hrsg.) (2004). *Übergänge' in Bildung und Ausbildung – pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. (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. & 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.

Simmons R. G., Blyth D. A., Bush D. M. (1978): The transition into early adolescence: A longitudinal comparison of youth in two educational contexts. *Sociology of Education*, 51(3), p.p. 149-162.

Simmons R. G., Blyth D. A. (1987): *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine.

Simmons R. G., Burgerson R., Carlton-Ford S. L., Blyth D. A. (1987): The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, p.p. 1120-1234.

Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster : Waxmann,.

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.

Van Velsor, P. (2004). Training for successful group work with children: What and how to teach. *Journal for specialists in group work*, 29 (1), 137-146.

Ward, R. (2000): Transfer from middle to secondary school: a New Zealand study, *International Journal of Educational Research*, 33, p.p. 365-374.

Worsley, M. (1986): 'Parental reactions to an induction programme' in Youngman (Ed) *Mid-Schooling Transfer: Problems and Proposals*. Berkshire: NFER-NELSON Publishing company Ltd, p.p. 43.

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).

ΠΑΡΑΘΕΜΑ

1). ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΣΥΜΒΑΝΤΩΝ

Ερωτηματολόγια διαδικασίας

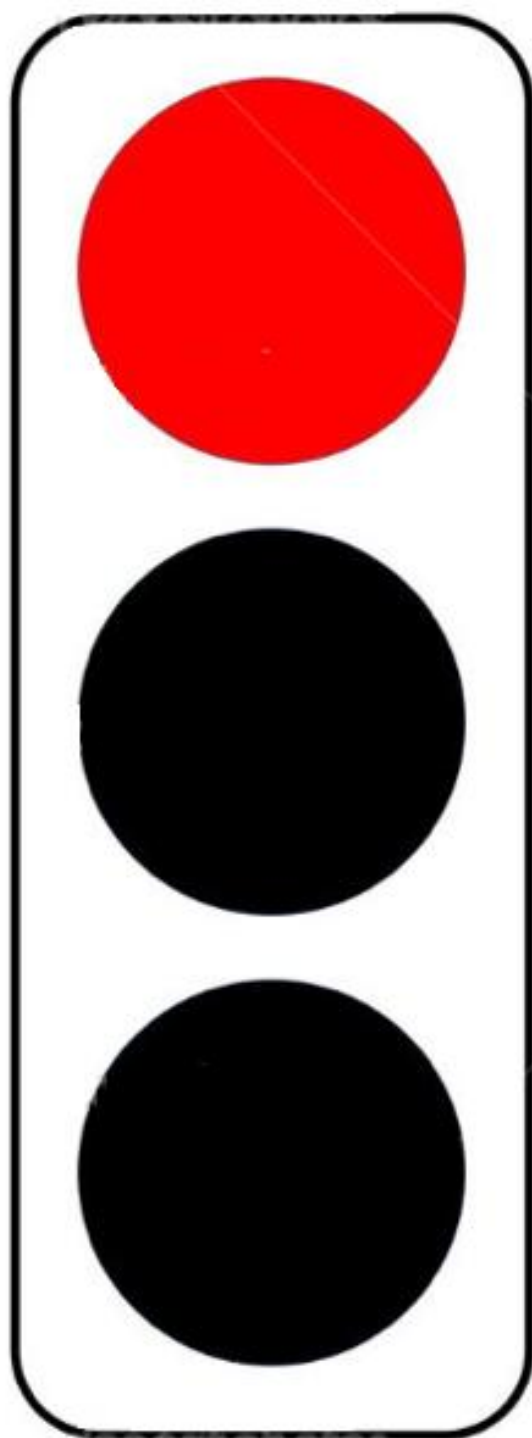
Διάβασε καλά τις παρακάτω προτάσεις και σκέψου πόσο συμφωνείς με αυτές. Κύκλωσε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σου ή συμπλήρωσε το κενό:

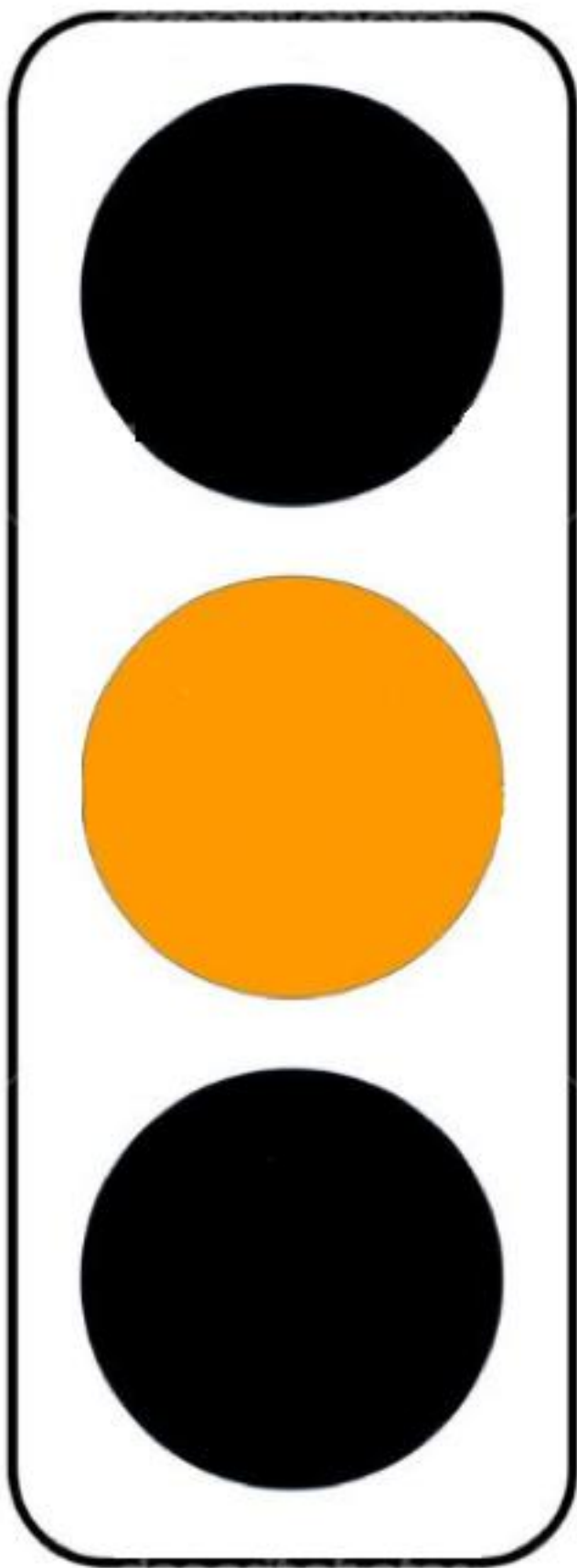
	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμ φωνώ λίγο	Συμφ ωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Αισθάνθηκα πως με ακούν, με • καταλαβαίνουν και με σέβονται <u>τα άλλα</u> <u>παιδιά</u> της ομάδας.	1	2	3	4
Αισθάνθηκα πως με ακούν, με • καταλαβαίνουν και με σέβονται οι <u>υπεύθυνοι</u> της ομάδας.	1	2	3	4
Μιλήσαμε και κάναμε πράγματα που • <u>με ενδιαφέρουν</u> .	1	2	3	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
Οι δραστηριότητες που κάναμε • <u>σήμερα</u> μου άρεσαν.	1	2	3	4
<u>Γενικά</u> , η σημερινή συνάντηση ήταν • καλή για μένα.	1	2	3	4
Από τα γεγονότα που συνέβησαν κατά της διάρκεια της σημερινής συνάντησης, ποιο θεωρείς ως • το σημαντικότερο για σένα προσωπικά; Περιέγραψε 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;				

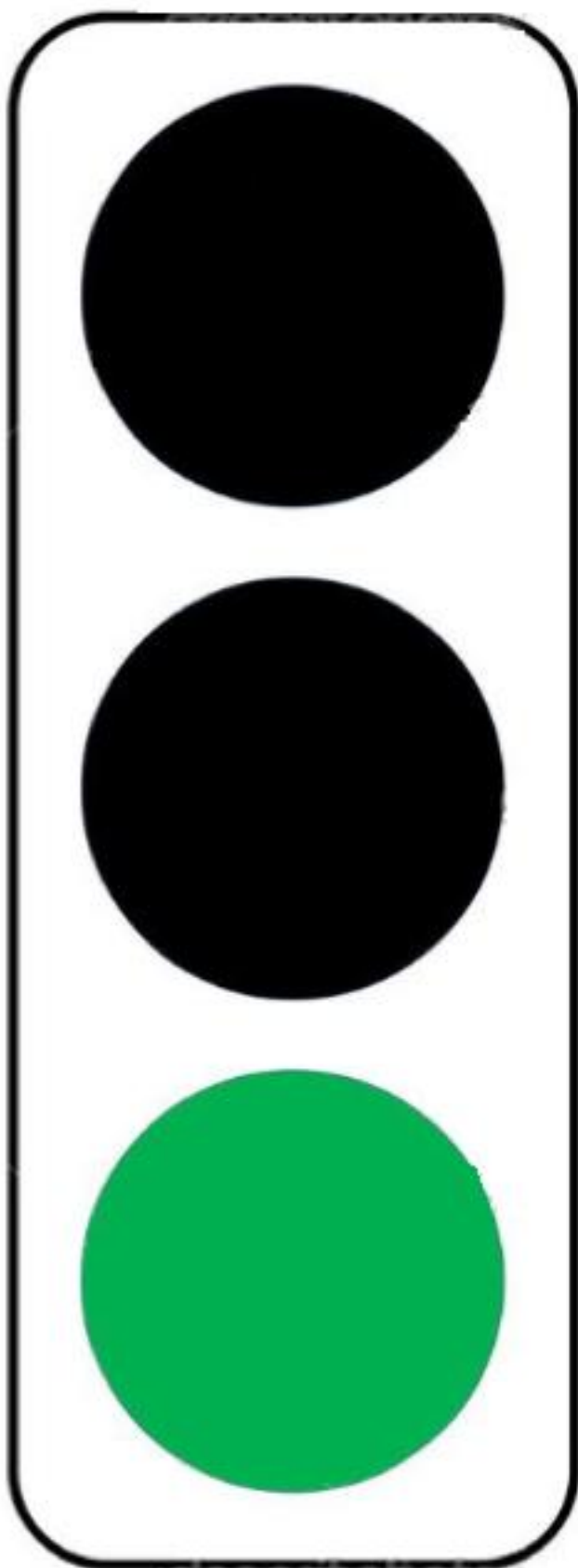
[illegible]

2.ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το φανάρι των προβλημάτων







Η ασπίδα της φιλίας



3.ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής & Έρευνας

Διευθυντής: Καθηγητής Ανδρέας Μπρούζος

Τηλ. : 2651005695 E-mail: abrouzos@uoi.gr

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων & κηδεμόνων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σας ενημερώνουμε για την υλοποίηση ενός **ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος** που αποσκοπεί στην προετοιμασία των μαθητών της έκτης τάξης του δημοτικού για την ομαλή μετάβασή τους στο γυμνάσιο.

Το πρόγραμμα θα εφαρμοστεί στο σχολείο το Μάιο και θα διαρκέσει 5 εβδομάδες. Κατά τη διάρκειά του θα πραγματοποιηθούν πέντε συναντήσεις με τους μαθητές, διάρκειας μία διδακτικής ώρας. Στις συναντήσεις αυτές, το παιδί σας θα συμμετάσχει μαζί με τους συμμαθητές του και υπό τη συνεχή επίβλεψη των συντονιστριών σε ευχάριστες δραστηριότητες, οι οποίες εξελίσσονται με τη μορφή παιχνιδιού οι οποίες **θα έχουν ως στόχο να το προετοιμάσουν ψυχολογικά, συναισθηματικά και κοινωνικά για την επικείμενη μετάβαση στο γυμνάσιο.**

Πέρα από τις δραστηριότητες, οι μαθητές πριν από την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα κληθούν να συμπληρώσουν σε κάποια ερωτηματολόγια που αφορούν κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να διαπιστωθεί η βοηθητική λειτουργία του προγράμματος. Θα θέλαμε να σας διαβεβαιώσουμε πως **τα ερωτηματολόγια αυτά θα είναι ανώνυμα προκειμένου να διαφυλαχθούν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών.** Τέλος, στα αποτελέσματα της έρευνάς μας **δεν πρόκειται να δημοσιευθεί κανένα όνομα παιδιού, που συμμετείχε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρά μόνο οι μέσοι όροι των μεταβλητών που διερευνήθηκαν.**

Υπεύθυνος του προγράμματος είναι ο κύριος Μπούζος Ανδρέας, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συντονίστριες του προγράμματος είναι οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες, Βλαχιώτη Αντιγόνη και Λιόντου Ευδοξία. Για οποιαδήποτε πληροφορία σχετικά με το πρόγραμμα, επικοινωνήστε μαζί μας στα τηλέφωνα 6942928182 και 6970923629.

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

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

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

Υπογραφή κηδεμόνα

Με εκτίμηση,
Βλαχιώτη Αντιγόνη και Λιόντου Ευδοξία

