

Η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός
ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές δημοτικού
σχολείου με στόχο τη μείωση του άγχους και αύξηση του ευ ζην
με τη χρήση του χιούμορ

υπό

Κασσιανή- Θεοδώρα Ντούλα

Μεταπτυχιακή εργασία

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

2017

© Ντούλα Κασσιανή- Θεοδώρα

Μέλη τριμελούς εξεταστικής επιτροπής:

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

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

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	10
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	13
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	15
ABSTRACT.....	17
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	19

Α' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

1. ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ.....	23
1.1. Ορισμός και Σκοπός.....	23
1.2. Χαρακτηριστικά ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	23
1.3. Σύγκριση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με άλλου τύπου ομάδες.....	26
1.4. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.....	27
1.4.1. Οι διαφορές των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά από τις ομάδες για ενήλικες.....	28
1.4.2. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στα σχολεία.....	29
1.4.3. Η αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα σχολεία.....	31
2. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΔΟΜΗ ΜΙΑΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	33
2.1. Ο σχεδιασμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	33
2.2. Η δομή των συναντήσεων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	35
2.2.1. Το Άνοιγμα.....	36

2.2.2.	Το Στάδιο Εργασίας.....	37
2.2.3.	Το Στάδιο Επεξεργασίας.....	38
2.2.4.	Το Κλείσιμο.....	39
2.3.	Κριτήρια επιλογής των μελών της ομάδας.....	40
3.	ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.....	42
3.1.	1 ^ο Στάδιο: Αρχικό Στάδιο ή Έναρξη της Ομάδας.....	45
3.2.	2 ^ο Στάδιο: Στάδιο Σύγκρουσης και Αμφισβήτησης ή Στάδιο Μεταβίβασης.....	48
3.3.	3 ^ο Στάδιο: Στάδιο Εργασίας ή Εργασία και Συνοχή.....	50
3.4.	4 ^ο Στάδιο: Στάδιο Τερματισμού ή Τελικό Στάδιο.....	51
4.	ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ.....	54
4.1.	Οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των συντονιστών ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	54
4.1.1.	Φροντίδα.....	59
4.1.2.	Διοικητική Λειτουργία.....	60
4.1.3.	Συναισθηματική Ενεργοποίηση.....	62
4.1.4.	Απόδοση Νοήματος.....	65
4.2.	Το μοντέλο της συν- ηγεσίας.....	66
4.3.	Τα χαρακτηριστικά του θεραπευτή σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers.....	70

Β' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

5.	ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ.....	73
6.	ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	75
6.1.	Η ταξινόμια των θεραπευτικών παραγόντων σύμφωνα με τον Yalom.....	76
6.1.1.	Ενστάλαξη ελπίδας.....	78
6.1.2.	Καθολικότητα.....	79
6.1.3.	Αλτρουισμός.....	79
6.1.4.	Συνεκτικότητα.....	80
6.1.5.	Μετάδοση πληροφοριών.....	81
6.1.6.	Μιμητική συμπεριφορά.....	82

6.1.7. Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης.....	82
6.1.8. Διαπροσωπική μάθηση.....	83
6.1.9. Κάθαρση.....	84
6.1.10. Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας.....	84
6.1.11. Υπαρξιακοί παράγοντες.....	85
6.2. Η ταξινόμια των δέκα θεραπευτικών παραγόντων των Bloch, Reibstein, Crouch και Themen.....	85
6.3. Ευρύτερες ταξινομίες- Η ταξινόμια των θεραπευτικών παραγόντων από τους Kivlighan, Multon και Brossart.....	88
6.4. Η σημασία των θεραπευτικών παραγόντων και οι παράγοντες που επιδρούν στην εκτίμηση αυτών.....	90
7. ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	96
7.1. Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τα αποτελέσματα της ομάδας.....	98
7.2. Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τον συντονισμό της ομάδας.....	100
7.3. Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας.....	101
8. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ.....	102
9. Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	107
10. Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ.....	109

Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

11. Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.....	114
12. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	118
13. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	120
13.1. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	120
14. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ.....	122

14.1. Περιγραφή Συμμετεχόντων και διαχωρισμός σε υποομάδες.....	122
15. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ.....	124
15.1. Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Critical Incidents Questionnaire – Kivlighan & Goldfine, 1991).....	124
15.2. Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας- Συντομευμένη Έκδοση (Group Climate Questionnaire – Short, MacKenzie, 1983).....	127
15.3. Ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett- Lennard (Barrett- Lennard Relationship Inventory: Form OS-40).....	129
15.4. Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για παιδιά (The Psychoeducational Group Alliance Scale for children- PGAS-c).....	131

Δ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

16. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΘΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ.....	137
16.1. Πρώτη συνάντηση: «Ας γνωριστούμε...».....	140
16.1.1. Παρατηρήσεις πρώτης συνάντησης.....	142
16.2. Δεύτερη συνάντηση: «Αισθάνομαι...».....	143
16.2.1. Παρατηρήσεις δεύτερης συνάντησης.....	145
16.3. Τρίτη συνάντηση: «Θες να γίνουμε φίλοι;».....	146
16.3.1. Παρατηρήσεις τρίτης συνάντησης.....	148
16.4. Τέταρτη συνάντηση: «Εαυτέ μου σ' αγαπώ!».....	149
16.4.1. Παρατηρήσεις τέταρτης συνάντησης.....	151
16.5. Πέμπτη συνάντηση: «Άγχος, αυτός ο άγνωστος».....	152
16.5.1. Παρατηρήσεις πέμπτης συνάντησης.....	154
16.6. Έκτη συνάντηση: «Άγχος... σε νίκησα!».....	155
16.6.1. Παρατηρήσεις έκτης συνάντησης.....	156
16.7. Έβδομη συνάντηση: «Ευ ζην σημαίνει... καλή ζωή!».....	157
16.7.1. Παρατηρήσεις έβδομης συνάντησης.....	160
16.8. Όγδοη συνάντηση: «Τα λέμε!».....	161
16.8.1. Παρατηρήσεις όγδοης συνάντησης.....	162

17. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	164
17.1. Αποτελέσματα για τους Θεραπευτικούς Παράγοντες.....	166
18. ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	166
18.1. Αξιοπιστία.....	166
18.2. Οι μεταβολές του Συνολικού Ομαδικού Κλίματος κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.....	167
18.2.1. Διαφορές φύλου.....	168
19. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ.....	169
19.1. Αξιοπιστία.....	169
19.2. Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.....	170
19.2.1. Αντίληψη της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια.....	170
19.2.1.1. Διαφορές φύλου.....	171
19.2.2. Αντίληψη της αναγνώρισης.....	172
19.2.2.1. Διαφορές φύλου.....	172
19.2.3. Αντίληψη της ενσυναίσθησης.....	173
19.2.3.1. Διαφορές φύλου.....	174
19.2.4. Αντίληψη της απουσίας όρων.....	174
19.2.4.1. Διαφορές φύλου.....	175
19.2.5. Αντίληψη της συνέπειας.....	176
19.2.5.1. Διαφορές φύλου.....	176
20. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ.....	178
20.1. Αξιοπιστία.....	178
20.2. Οι μεταβολές της Θεραπευτικής Συμμαχίας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.....	179
20.2.1. Διαφορές φύλου.....	180
21. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΜΕΛΕΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	182
21.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη της παρέμβασης.....	182
21.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη της παρέμβασης.....	184
22. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ.....	186

22.1.	Συσχετίσεις κατά την έναρξη της παρέμβασης.....	186
22.2.	Συσχετίσεις κατά τη λήξη της παρέμβασης.....	188

Δ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

23. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ.....	192
--------------------------------------------------------------------------------	------------

24. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	194
------------------------------------------------------------	------------

24.1.	Αποδοχή.....	194
24.2.	Αλτρουισμός.....	195
24.3.	Κάθαρση.....	196
24.4.	Καθοδήγηση.....	197
24.5.	Ενστάλαξη ελπίδας.....	198
24.6.	Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις.....	198
24.7.	Αυτοαποκάλυψη.....	199
24.8.	Αυτοκατανόηση.....	200
24.9.	Καθολικότητα.....	201
24.10.	Μάθηση δια αντιπροσώπου.....	201
24.11.	Άλλες κατηγορίες.....	202

25. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ.....	203
-----------------------------------------------	------------

25.1.	Συνολικό Ομαδικό Κλίμα.....	203
25.2.	Διαφορές φύλου ως προς το Συνολικό Ομαδικό Κλίμα.....	204

26. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ.....	205
-------------------------------------------------------------------------	------------

26.1.	Αντίληψη της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια.....	205
26.2.	Αντίληψη της αναγνώρισης.....	206
26.3.	Αντίληψη της ενσυναίσθησης.....	206
26.4.	Αντίληψη της απουσίας όρων.....	206
26.5.	Αντίληψη της συνέπειας.....	207
26.6.	Διαφορές φύλου ως προς την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια.....	207

27. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ.....	208
27.1. Διαφορές φύλου ως προς τη Θεραπευτική Συμμαχία.....	210
28. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ.....	211
28.1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.....	211
28.1.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη της παρέμβασης.....	211
28.1.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη της παρέμβασης.....	211
28.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας- αποτελέσματος.....	213
28.2.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη της παρέμβασης.....	213
28.2.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη της παρέμβασης.....	214
29. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	219
30. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	221
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	223
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	241

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελίδα
Πίνακας 1: Σύγκριση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας.	27
Πίνακας 2: Οι τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων των συντονιστών ομάδων.	58
Πίνακας 3: Οι θεραπευτικοί παράγοντες του Yalom.	78
Πίνακας 4: Η ταξινόμια των δέκα θεραπευτικών παραγόντων των Bloch, Reibstein, Crouch και Themen (1979).	87
Πίνακας 5: Επιπρόσθετες κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων.	126
Πίνακας 6: Η Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης των Duncan et al. (2003).	134
Πίνακας 7: Η Κλίμακα Συμμαχίας σε Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για παιδιά που χορηγήθηκε στα μέλη των ομάδων (Μπαούρδα, 2013).	135
Πίνακας 8: Συνοπτική παρουσίαση συναντήσεων.	140
Πίνακας 9: Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των θεραπευτικών παραγόντων σε κάθε συνάντηση.	165
Πίνακας 10: Αξιοπιστία του Συνολικού Ομαδικού Κλίματος με τον δείκτη Cronbach's alpha.	167
Πίνακας 11: Μεταβολές του Συνολικού Ομαδικού κλίματος κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.	168
Πίνακας 12: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών για την κλίμακα του «συνολικού ομαδικού κλίματος».	168
Πίνακας 13: Αξιοπιστία των μεταβλητών της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια με τον δείκτη Cronbach's alpha.	170
Πίνακας 14: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην κλίμακα στην κλίμακα «αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια».	171
Πίνακας 15: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια» κατά την πρώτη μέτρηση(3 ^η συνάντηση).	171
Πίνακας 16: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια» κατά την δεύτερη μέτρηση(8 ^η συνάντηση).	172
Πίνακας 17: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της «αναγνώρισης».	172

Πίνακας 18: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αναγνώριση» κατά την πρώτη μέτρηση(3 ^η συνάντηση).	173
Πίνακας 19: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αναγνώριση» κατά την πρώτη μέτρηση(8 ^η συνάντηση).	173
Πίνακας 20: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της «ενσυναίσθησης».	173
Πίνακας 21: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «ενσυναίσθηση» κατά την πρώτη μέτρηση(3 ^η συνάντηση).	174
Πίνακας 22: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «ενσυναίσθηση» κατά την πρώτη μέτρηση(8 ^η συνάντηση).	174
Πίνακας 23: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της «απουσίας όρων».	175
Πίνακας 24: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «απουσία όρων» κατά την πρώτη μέτρηση(3 ^η συνάντηση).	175
Πίνακας 25: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «απουσία όρων» κατά την πρώτη μέτρηση(8 ^η συνάντηση).	175
Πίνακας 26: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της «συνέπειας».	176
Πίνακας 27: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «συνέπεια» κατά την πρώτη μέτρηση(3 ^η συνάντηση).	176
Πίνακας 28: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «συνέπεια» κατά την πρώτη μέτρηση(8 ^η συνάντηση).	177
Πίνακας 29: Αξιοπιστία της κλίμακας εκτίμησης της συνάντησης με το δείκτη Cronbach's alpha για κάθε συνάντηση του προγράμματος.	178
Πίνακας 30: Οι μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος.	180
Πίνακας 31: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην μεταβλητή της Θεραπευτικής Συμμαχίας για κάθε μέτρηση.	181
Πίνακας 32: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την έναρξη της παρέμβασης.	183
Πίνακας 33: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη λήξη της παρέμβασης.	185

Πίνακας 34: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας και αποτελέσματος κατά την έναρξη της παρέμβασης.	187
Πίνακας 35: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας και αποτελέσματος κατά τη λήξη της παρέμβασης.	190

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί το τελευταίο μέρος των μεταπτυχιακών μου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση «Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πρόκειται για την ολοκλήρωση μιας πορείας τριών ετών, που με τις γνώσεις που έλαβα και τις καλές, αλλά και δύσκολες στιγμές που πέρασαν, με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα τον κόσμο γύρω μου αλλά και τον ίδιο μου τον εαυτό. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος όλους τους ανθρώπους που ήταν δίπλα μου αυτό το διάστημα.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιβλέποντα της παρούσας εργασίας, ο οποίος με την καθοδήγηση, τη στήριξη και το ενδιαφέρον που επέδειξε συνέβαλε στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για τη συμβολή του στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας με τη παροχή πολύτιμων γνώσεων για το σχεδιασμό της μελέτης και τη γενικότερη καθοδήγησή του.

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

Ακόμη, ευχαριστώ ιδιαίτερος την κυρία Βασιλική Μπαούρδα, υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις πολύτιμες συμβουλές, την καθοδήγηση και τη βοήθεια που μου παρείχε οποιαδήποτε στιγμή τη χρειάστηκα, συμβάλλοντας σημαντικά στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Ένα πρόσωπο που θα ήθελα εγκάρδια να ευχαριστήσω είναι η κυρία Αθανασία Παναγιωτίδου, συμφοιτήτρια και συνεργάτιδα στον σχεδιασμό

και την υλοποίηση του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, για την άψογη συνεργασία που είχαμε, αλλά και την υποστήριξη και τη βοήθεια που μου παρείχε, στοιχεία που ενδυνάμωσαν ακόμη περισσότερο τη φιλία μας.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το χρωστάω στην οικογένειά μου, για τη διαρκή στήριξη που μου παρείχε, την κατανόηση που επέδειξε, τη συμπαράσταση και την συνεχή πίστη που έχει στις ικανότητες μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αφορά την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων με στόχο τη μείωση του άγχους και αύξηση του ευ ζην μαθητών μέσω της χρήσης του χιούμορ. Το δείγμα αποτέλεσαν 39 μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού, ηλικίας 10-12 ετών, που προέρχονταν από τις πόλεις της Άρτας και της Καστοριάς. Οι μεταβλητές διαδικασίας που μελετήθηκαν ήταν η θεραπευτική συμμαχία, το ομαδικό κλίμα, οι θεραπευτικοί παράγοντες και η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια. Συγκεκριμένα, στο τέλος κάθε συνάντησης τα μέλη των ομάδων συμπλήρωναν το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Critical Incident Questionnaire· Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd, & Themen, 1979) και την Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για Παιδιά (Psychoeducational Group Alliance Scale for Children· Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, under review). Στο τέλος της τρίτης, της πέμπτης και της όγδοης συνάντησης οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το συντομευμένο Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας (Group Climate Questionnaire-Short· MacKenzie, 1983) και στο τέλος της τρίτης και της όγδοης συνάντησης το Ερωτηματολόγιο Σχέσεων (Relationship Inventory· Barrett-Lennard, 1978).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Συνολικό Ομαδικό Κλίμα αυξήθηκε σημαντικά και στις τρεις χρονικές περιόδους που μετρήθηκε (3^η, 5^η και 8^η συνάντηση). Ο θεραπευτικός παράγοντας που αναφέρθηκε σε μεγαλύτερη συχνότητα από τα μέλη των ομάδων ήταν η Καθοδήγηση, που αποτελεί γνωστικό παράγοντα και οι άλλοι δύο θεραπευτικοί παράγοντες που εμφανίστηκαν στο πρόγραμμα ήταν η Αυτοκατανόηση και η Αποδοχή. Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση της Θεραπευτικής Συμμαχίας από την έναρξη έως τη λήξη του προγράμματος. Αναφορικά με την αντίληψη των μελών για τη σχέση τους με τη συντονίστρια σημειώθηκε σημαντική βελτίωση τόσο της αντίληψης της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια όσο και όλων των υποκλιμάκων (αναγνώριση, ενσυναίσθηση, απουσία όρων, συνέπεια) κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι αναλύσεις συσχέτισης των μεταβλητών διαδικασίας

έδειξαν σημαντική συσχέτιση του συνολικού ομαδικού κλίματος με την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια, την απουσία όρων και τη συνέπεια κατά τη λήξη του προγράμματος, ενώ σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών για την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια βρέθηκαν τόσο κατά την έναρξη, όσο και κατά τη λήξη του προγράμματος. Τέλος, οι αναλύσεις συσχέτισης των μεταβλητών διαδικασίας και αποτελέσματος κατά την έναρξη του προγράμματος έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία σχετίζεται σημαντικά με τις μεταβλητές του χιούμορ και η αντίληψη της ενσυναίσθησης με κάποιες από τις μεταβλητές του άγχους. Αντίθετα, κατά τη λήξη του προγράμματος βρέθηκαν συσχετίσεις μόνο μεταξύ των μεταβλητών της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια και των μεταβλητών του άγχους, αλλά και της εκτίμησης του χιούμορ.

Λέξεις κλειδιά: άγχος, αντίληψη σχέσης με συντονίστρια, ευ ζην, θεραπευτική συμμαχία, θεραπευτικοί παράγοντες, ομαδικές διαδικασίες, ομαδικό κλίμα, χιούμορ

ABSTRACT

The present study concerns the evaluation of the group processes of a psychoeducational eight season program on the reduction of anxiety and the increase of well-being with the use of humor in 10 to 12-year-old primary school children. The sample was represented by 39 students of D, E and F class of primary school, who lived in Arta and Kastoria. The process variables studied were the therapeutic alliance, the group climate, the therapeutic factors and the understanding of the relationship with the coordinator. Specifically, at the end of each meeting the participants completed the Critical Incident Questionnaire (Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd, & Thermen, 1979) and the Psychoeducational Group Alliance Scale for Children (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, under review). At the end of the third, fifth and eighth meeting the participants completed the Group Climate Questionnaire-Short (MacKenzie, 1983) and at the end of the third and eighth meeting they completed the Relationship Inventory (Barrett-Lennard, 1978).

Results showed that the Overall Group Climate increased significantly on all three measurements during the program (3rd, 5th and 8th meeting). The therapeutic factor with the highest frequency that mentioned from members during the program was Guidance, which is a cognitive factor and the other two therapeutic factors that appeared during the program were Self-understanding and Acceptance. In addition, a significant increase observed in Therapeutic Alliance from the beginning to the end of the program. With regard to the members' understanding of their relationship with the coordinator during the program, there has been a significant increase both on the perception of the overall relationship with the coordinator and all subscales (level of regard, empathy, unconditionality, congruence). Correlation analysis of process variables showed that there is a significant correlation between the overall group climate and the members' understanding of their overall relationship with the coordinator, unconditionality and congruence at the end of the program, while significant correlations were found among the variables of the members'

understanding of their relationship with the coordinator both at the beginning and at the end of the program. Last but not least, the correlation analysis at the beginning of the program between process variables and variables of the effectiveness of the program showed that there is a significant correlation between the Therapeutic Alliance and all Humor variables, as well as between Empathy and some of Anxiety variables. On the other hand, at the end of the program, correlations were found only between the variables of members' understanding of their relationship with the coordinator and Anxiety variables, but also the variable of Humor Appreciation.

Key- words: anxiety, group climate, group processes, humor, therapeutic alliance, therapeutic factors, understanding relationship with coordinator, well-being

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ραγδαία αύξηση των ομαδικών παρεμβάσεων σε παιδιά και εφήβους. Οι παρεμβάσεις αυτές προωθούν την κοινωνική υποστήριξη, παρέχουν ελπίδα στα μέλη, προωθούν τη συναισθηματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη, καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση και απομακρύνουν το άγχος και τη μοναξιά (Harel, Shechtman & Cutrona, 2011). Όμως, οι περισσότερες έρευνες που αφορούν τις ομαδικές παρεμβάσεις βασίζονται στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας αυτών και όχι στη μελέτη των ομαδικών διαδικασιών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Burlingame, Fuhriman & Johnson, 2004). Όσον αφορά ειδικότερα τις θεραπευτικές και ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, μια πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι μόνο 6 από τις 800 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα από το 1988 έως το 1992 αποτελούσαν έρευνες διαδικασίας (Liechtentritt & Shechtman, 1998). Ακόμη, το γεγονός ότι οι περισσότερες πληροφορίες που αντλούνται από τη βιβλιογραφία αφορούν τις ομάδες ενηλίκων, καθιστά ακόμη πιο αναγκαία τη διερεύνηση των ομαδικών διαδικασιών σε ομάδες παιδιών, καθώς τα παιδιά έχουν διαφορετικές ανάγκες από τους ενήλικες και απαιτούνται τεχνικές κατάλληλες για το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (DeLucia-Waack, 2000).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα διαδικασίας και αφορά την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων με στόχο τη μείωση του άγχους και αύξηση του ευ ζην μέσω της χρήσης του χιούμορ σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι θεραπευτικοί παράγοντες, η θεραπευτική συμμαχία, η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια και το ομαδικό κλίμα.

Η εργασία αποτελείται από πέντε μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, το θεωρητικό πλαίσιο για τις ομαδικές διαδικασίες, την έρευνα, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τη συζήτηση.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος δίνεται ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και η σύγκρισή τους με άλλου τύπου ομάδες, η σύγκριση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά με αυτές των ενηλίκων, καθώς και η αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα σχολεία. Επίσης, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και η δομή των συναντήσεων αυτής, τα στάδια ανάπτυξης από τα οποία διέρχονται οι ομάδες και τέλος, αναλύονται οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο συντονιστής μιας ομάδας.

Στο δεύτερο μέρος, που αναφέρεται στις ομαδικές διαδικασίες, δίνεται ο ορισμός των ομαδικών διαδικασιών και στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των βασικών μεταβλητών διαδικασίας που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής παρέμβασης και οι οποίες είναι: οι θεραπευτικοί παράγοντες, το ομαδικό κλίμα, η θεραπευτική συμμαχία και η συμπεριφορά των παιδιών κατά τις συναντήσεις μιας ομάδας. Επιπλέον, στο τέλος του δεύτερου μέρους γίνεται αναφορά στη θεραπευτική χρήση του χιούμορ στη συμβουλευτική, με έμφαση στις ομάδες.

Το τρίτο μέρος της παρούσας εργασίας αναφέρεται στο ερευνητικό κομμάτι. Αρχικά, αναλύεται η έρευνα διαδικασίας και παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας. Έπειτα, αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς επίσης γίνεται περιγραφή του δείγματος και των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών.

Στο τέταρτο μέρος γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται το περιεχόμενο των συναντήσεων του προγράμματος και οι στόχοι κάθε συνάντησης και έπειτα αναφέρονται τα περιγραφικά στοιχεία της κάθε συνάντησης, όπως προέκυψαν από την παρατήρηση των ομάδων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις των ποσοτικών στοιχείων που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των τεσσάρων ερωτηματολογίων της έρευνας και τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών.

Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος της εργασίας, γίνεται η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και η σύνδεσή τους με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Ακολουθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο πλαίσιο των ομαδικών διαδικασιών στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Τέλος, γίνεται μια περιληπτική παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Α' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ

ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ

ΟΜΑΔΕΣ

1. ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

1.1. Ορισμός και σκοπός

Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Association for Specialists in Group Work, 2000), ψυχοεκπαιδευτικές είναι οι ομάδες που έχουν σκοπό «την προαγωγή της προσωπικής και διαπροσωπικής ωρίμανσης- ανάπτυξης και την πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ-και-τώρα». Κύρια λειτουργία τους, δηλαδή, είναι να εκπαιδεύσουν τα άτομα που αντιμετωπίζουν μια πιθανή απειλή ή ένα γεγονός που έγκειται σε ένα αναπτυξιακό στάδιο ζωής ή να διδάξουν δεξιότητες διαχείρισης σε άτομα που αντιμετωπίζουν άμεσα μια κρίση. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες συχνά ορίζονται ως ομάδες, όπου πρωταρχικός στόχος είναι η εκπαίδευση σχετικά με μια ψυχολογική έννοια ή θέμα (Gladding, 1995). Ως σκοπός αυτών των ομάδων έχει οριστεί «η πρόληψη μιας σειράς εκπαιδευτικών και ψυχολογικών διαταραχών από το να συμβούν» (Gladding, 1995, σ.436). Σύμφωνα με τον ορισμό του Corey (2009), οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ορίζονται με βάση τη δομήσή τους, η οποία έχει σχεδιαστεί να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες, να οδηγήσει στην κατανόηση κάποιων θεμάτων ή να βοηθήσει στη διαχείριση μεταβατικών περιόδων της ζωής. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν έναν συνδυασμό ακαδημαϊκής τάξης και ομάδας συμβουλευτικής και διαθέτουν χαρακτηριστικά και των δύο (Brown, 2011). Η έμφαση δίνεται πρωταρχικά στη γνώση και έπειτα στα συναισθήματα και τη δράση.

1.2. Χαρακτηριστικά ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τις ομάδες με βάση τον πρωταρχικό σκοπό τους: την εκπαίδευση των μελών (education), την ανάπτυξη και εξάσκηση δεξιοτήτων (skills training) και την προώθηση της

αυτογνωσίας(self-understanding/ self-knowledge) (Brown, 2011). Σαφώς υπάρχουν περαιτέρω στόχοι σε κάποιες ομάδες αλλά είναι βοηθητικό για τον εκπαιδευτή να θυμάται τον πρωταρχικό σκοπό της ομάδας και να εστιάζει εκεί. Πρώτον, οι ομάδες που έχουν ως στόχο την εκπαίδευση αφορούν την εκμάθηση νέου υλικού μέσω του γνωστικού μοντέλου, με τη χρήση της διάλεξης, της συζήτησης και της παρατήρησης/συμμετοχής. Στόχος είναι η μετάδοση της νέας γνώσης με τον συντονιστή να αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της παρουσίασης(Brown, 2011). Δεύτερον, οι ομάδες εξάσκησης δεξιοτήτων έχουν ένα έντονα εμπειρικό μέρος. Οι συμμετέχοντες εξασκούνται στις εστιασμένες δεξιότητες και ο συντονιστής αναμένεται να μορφοποιήσει τις επιθυμητές δραστηριότητες και να δημιουργήσει εμπειρίες που θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να τις εξασκήσουν. Επίσης σημαντικό στοιχείο αυτών των ομάδων είναι η ανατροφοδότηση κατά την διαδικασία(Brown, 2011). Τρίτον, οι ομάδες που εστιάζουν στην αυτογνωσία διαφέρουν κάπως από τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Η υπάρχουσα γνώση και κατανόηση βρίσκονται περισσότερο σε επιφανειακό επίπεδο, η αυτοαποκάλυψη δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση και οι παρελθοντικές σχέσεις δεν διερευνούνται. Η υπάρχουσα γνώση και κατανόηση αναμένεται να καθησυχάσει τα μέλη, να δώσει ανατροφοδότηση μέσα από τις επιπτώσεις των συμπεριφορών τους στους άλλους ή να χτίσει την αυτοπεποίθησή τους(Brown, 2011).

Η δομή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας εξαρτάται από τα παρακάτω(Brown, 2011):

- Το μέγεθος της ομάδας, το οποίο κυμαίνεται από 5-50 ή ακόμη και περισσότερα από 100 μέλη.
- Τη διαχείριση του πληροφοριακού υλικού, η οποία εξαρτάται από τον τρόπο παρουσίασης, τον συντονιστή και τη διαδικασία. Ο τρόπος παρουσίασης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο συντονιστής περιλαμβάνει διαλέξεις, παιχνίδια ρόλων, παρουσιάσεις και πρέπει να ταιριάζει στο περιεχόμενο και τον σκοπό της ομάδας. Κάθε συνάντηση πρέπει να είναι καλά προσχεδιασμένη από τον συντονιστή.

- Τον αριθμό των συναντήσεων και τη διάρκεια της ομάδας. Συγκεκριμένα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες χαρακτηρίζονται από την συντομία των συναντήσεών τους. Οι περισσότερες εφαρμόζουν σύντομες συναντήσεις για ένα σύντομο χρονικό διάστημα.
- Τις αρμοδιότητες και ευθύνες του συντονιστή της ομάδας, που συμπεριλαμβάνουν τον καθορισμό των στόχων, την συγκρότηση της ομάδας, την επιλογή του υλικού και των δραστηριοτήτων και την παρακολούθηση της λειτουργίας και της προόδου των μελών της ομάδας, επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη στρατηγική για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.
- Τη σοβαρότητα του προβλήματος, που σηματοδοτείται από τα θέματα και τις ανησυχίες, με βάση τις οποίες οργανώνεται η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μαζί με την επίδραση που ασκείται από τις σχέσεις μεταξύ των μελών και τη λειτουργικότητα της ομάδας. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εστιάζουν στην πρόληψη εκπαιδευτικών δυσκολιών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, αλλά και στην υποστήριξη ατόμων με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς αναπτύσσοντας και ενισχύοντας δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων.
- Τις ικανότητες του συντονιστή, οι οποίες αφορούν την γνώση του για τις δυναμικές που αναπτύσσει η ομάδα, τις βασικές συμβουλευτικές, επικοινωνιακές και ηγετικές του δεξιότητες, την γνώση του για την πορεία της ανθρώπινης ανάπτυξης, εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (π.χ. για την κατάχρηση ουσιών) και να έχει προηγούμενη εποπτευόμενη πρακτική εμπειρία. Αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες χρησιμοποιούνται από τον συντονιστή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για να μπορέσει να κατανοήσει τους συμμετέχοντες και τις ανάγκες τους.

1.3. Σύγκριση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με άλλου τύπου ομάδες

Εκτός από τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες(psychoeducational groups), η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία(Association for Specialists in Group Work) περιγράφει άλλες τρεις κατηγορίες ομάδων: τις ομάδες εργασίας(task groups), τις ομάδες συμβουλευτικής(counseling groups) και τις ψυχοθεραπευτικές ομάδες(psychotherapy groups) (Corey et al., 2010).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες, εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την πρόληψη προβλημάτων χρησιμοποιώντας ομαδικές εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές στρατηγικές και διδάσκοντας συγκεκριμένες δεξιότητες και στρατηγικές αντιμετώπισης για την πρόληψη προβλημάτων(DeLucia-Waack, 2006). Έχουν, επίσης, συγκεκριμένους στόχους και δομή, χρησιμοποιούν και εστιάζουν στο περιεχόμενο ήδη επιλεγμένων δραστηριοτήτων, που σχεδιάστηκαν για την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων της ομάδας και τείνουν να είναι αρκετά πιο σύντομες σε διάρκεια(DeLucia-Waack, 2006). Ο ρόλος του συντονιστή είναι περισσότερο διδακτικός, πρέπει να είναι γνώστης του θέματος, να χρησιμοποιεί τις δραστηριότητες για να διδάξει τις σχετικές δεξιότητες και να κινητοποιεί τα μέλη να συμμετέχουν(DeLucia-Waack, 2006). Οι θεραπευτικοί παράγοντες που συναντώνται στις αποτελεσματικές ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι διαφορετικοί από εκείνους στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες(Kivlighan & Holmes, 2004). Οι διαφορές των ψυχοεκπαιδευτικών με τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

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

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

Πηγή: Brown, 2011

1.4. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά ή εφήβους είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές γιατί αυτή η ομαδική προσέγγιση συγκλίνει πολύ με την

εκπαιδευτική εμπειρία στα πλαίσια του σχολείου(Corey et al., 2010). Αυτό το είδος ομάδας είναι επίσης χρήσιμο και από αναπτυξιακής άποψης. Το υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο που δημιουργείται στις ομάδες για παιδιά τους προσφέρει βοήθεια και τα ενδυναμώνει με στόχο να αλληλοϋποστηρίζονται, να μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους, να μην νιώθουν απομονωμένα και να αναπτύξουν νέα πρότυπα αλληλεπίδρασης(Thompson, 2011). Αυτές οι ομάδες βοηθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη συμπεριφορικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους κατάλληλα. Η έμφαση που δίνεται στην εκμάθηση στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες βοηθάει τα μέλη να αποκτήσουν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω της συμπεριφορικής δοκιμής, την εξάσκηση δεξιοτήτων και την γνωστική εξερεύνηση. Οι στρατηγικές παρέμβασης που χρησιμοποιούνται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες βασίζονται πολύ στην μετάδοση πληροφοριών που είναι βασικές για να γίνουν αλλαγές και στην διδασκαλία της διαδικασίας για να γίνουν αυτές οι αλλαγές. Οι βασικότερες αρμοδιότητες του συντονιστή είναι να παρέχει καθοδήγηση και να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα που προωθεί την μάθηση(Drum et al., 2011).

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

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες τείνουν να σχεδιάζονται περισσότερο για παιδιά και εφήβους, οπότε παρουσιάζουν κάποιες διαφορές από τις ομάδες των ενηλίκων. Οι στόχοι στις ομάδες για παιδιά τείνουν να είναι περισσότερο προληπτικοί και βασισμένοι στις δεξιότητες(Brown, 2011). Ανάλογα κάθε φορά με τον τύπο της ομάδας, δίνεται περισσότερη έμφαση στην διδασκαλία και την πρακτική κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα οι επικοινωνιακές δεξιότητες ή η αναγνώριση και η έκφραση συναισθημάτων. Ακόμη και σε περιπτώσεις ομάδων παιδιών που έχουν ήδη αναγνωριστεί ότι βρίσκονται σε κίνδυνο ή αντιμετωπίζουν κάποιου είδους πρόβλημα η έμφαση δίνεται στην

εκμάθηση νέων, πιο προσαρμοστικών δεξιοτήτων, γνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων(DeLucia-Waack, 2006). Αντίθετα, στις ομάδες ενηλίκων θεωρείται δεδομένο ότι κατέχουν κάποιες διαπροσωπικές δεξιότητες και η έμφαση δίνεται στην εξωτερίκευση αυτών.

Μια ακόμη διαφορά σχετίζεται με την δομή που χρειάζεται να υπάρχει στις ομάδες για παιδιά σε αντίθεση με αυτές των ενηλίκων. Ενώ στις ομάδες ενηλίκων προτιμούνται οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις, στις ομάδες για παιδιά οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι σχετικά σύντομες, εστιασμένες, συγκεκριμένες και πολυτροπικές. Σε συνδυασμό με την συγκεκριμένη δομή που χρειάζεται να υπάρχει επίσης ανάγκη για άμεσο, συγκεκριμένο, ενεργό συντονισμό(DeLucia-Waack, 2006). Οι συντονιστές των ομάδων για παιδιά πρέπει να κρατούν τα μέλη ενεργά στο θέμα και να διορθώνουν ευγενικά αδέξιες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Στις ομάδες για παιδιά είναι επίσης απαραίτητη η συναίνεση και εμπιστευτικότητα των γονέων για την συμμετοχή των παιδιών τους στην ομάδα(Brown, 2011). Επιπλέον, το μέγεθος των ομάδων για παιδιά θα πρέπει να είναι μικρό για να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη, οι συναντήσεις θα πρέπει να είναι σύντομες σε αριθμό και διάρκεια, καθώς απευθύνονται σε παιδιά και τα μέλη της ομάδας δεν θα πρέπει να διαφέρουν ηλικιακά πάνω από ένα ή δύο έτη μεταξύ τους(Corey et al., 2010. DeLucia-Waack, 2006).

1.4.2. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στα σχολεία

Η εξοικείωση των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον δημιουργεί ένα μη απειλητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν οικεία εκφράζοντας ανησυχίες και συναισθήματα, μαθαίνοντας να λύνουν προβλήματα, αποκτώντας βαθύτερη αντίληψη μέσω της αλληλεπίδρασης και της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης με ομηλικούς, καθώς επίσης προωθούν την ακαδημαϊκή, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη και ωριμότητά τους. Το σχολείο αποτελεί τον ιδανικό χώρο για να λάβουν τα

παιδιά αποτελεσματική βοήθεια χωρίς να στιγματιστούν από την συμμετοχή σε ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας εκτός σχολείου (Shechtman, 2007). Ο σχολικός χώρος νομιμοποιεί την συμμετοχή και ενισχύει την ένταξη του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων, δημιουργώντας του το αίσθημα ότι δεν προσπαθεί μόνο του να αντιμετωπίσει ένα μοναδικό πρόβλημα (Shechtman & Ben-David, 1999. Thompson, 2011). Επίσης, από πραγματιστικής άποψης, η πραγματοποίηση ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε σχολεία, όπου συμμετέχουν πολλά παιδιά κρίνεται ως πιο οικονομική από τις ατομικές παρεμβάσεις (Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997).

Όπως αναφέρει η Brown (2011), μπορούμε να αναγνωρίσουμε τρία είδη ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά με βάση πρώτον το επίπεδο της ανάγκης για παρέμβαση για ένα αναγνωρισμένο πρόβλημα με στόχο την αντιμετώπισή του, όπως μια ομάδα για παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Δεύτερον, μια ομάδα μπορεί να έχει στόχο την πρόληψη ενός πιθανού προβλήματος, όπως η πρόληψη της εγκυμοσύνης στην εφηβεία και τρίτον μπορούμε να έχουμε ομάδες που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα θεμάτων που μπορούν να καλύψουν οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά είναι η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου και το πένθος, η προσαρμογή στο διαζύγιο των γονιών, οι χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, η φυσική και σεξουαλική κακοποίηση, η κατάχρηση ουσιών, η διαχείριση του άγχους, η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και η βελτίωση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς (Corey et al., 2010. Furr, 2000. Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

1.4.3. Η αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα σχολεία

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση μετά-αναλύσεων των Gerrity και DeLucia-Waack(2007) όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε σχολεία, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι γενικά θεωρούνται αποτελεσματικές και η πρόληψη μέσω της ψυχοεκπαίδευσης έχει θετικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες. Παρόλα αυτά χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να διαπιστωθεί ποιες παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές, για ποιον τύπο προβλήματος και σε ποιον πληθυσμό, καθώς οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα για την αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων έχουν πολλούς περιορισμούς, όπως μικρό δείγμα, έλλειψη ομάδας ελέγχου, απουσία σύγκρισης διαφόρων εναλλακτικών θεραπειών και απουσία επαναληπτικών μετρήσεων.

Αναλυτικότερα:

Οι σχολικές παρεμβάσεις πρόληψης της σεξουαλικής κακοποίησης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και συνήθως αποτελούνται από πολλά μέλη. Παρεμβάσεις που βασίζονται σε δραστηριότητες ενεργής συμμετοχής και τεχνικές όπως η μοντελοποίηση, η εξάσκηση και η ενίσχυση φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερες από εκείνες που βασίζονται μόνο στη διάλεξη. Είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε παιδιά ηλικίας έως 8, αλλά και ως 8-12 ετών και όσο περισσότερες συναντήσεις πραγματοποιούνται, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η ομάδα(Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και την διαχείριση θυμού είναι γενικά αποτελεσματικές, ειδικότερα σε μικρότερες ηλικίες, τα αποτελέσματά τους διατηρούνται ή αυξάνονται με τον χρόνο και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές όταν ακολουθούν μια γνωστικό- συμπεριφορική προσέγγιση. Τα θέματα των ομάδων αυτών αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, την διαχείριση του θυμού, τον έλεγχο της επιθετικότητας, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και επίλυσης προβλημάτων. Ακόμη, αποτελεσματικότερες βρέθηκαν οι ομάδες

που εντάσσουν τους γονείς στην θεραπεία και δεν εστιάζουν μόνο στα παιδιά(Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Οι ομάδες που απευθύνονται σε παιδιά με αναπηρίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικά προβλήματα με θέμα τις κοινωνικές ικανότητες, τις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και επικοινωνίας έχουν μέτρια έως χαμηλή αποτελεσματικότητα, όπως επίσης και γενικά οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και οι ομάδες διαχείρισης του άγχους. Εξίσου μετρίως αποτελεσματικές είναι οι ομάδες με θέμα την διασπαστική συμπεριφορά, την προσαρμογή στο διαζύγιο και την αυτό-αντίληψη(Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Αναποτελεσματικές φαίνεται να είναι οι ομάδες που αφορούν την κατάθλιψη και τις γνωστικές δεξιότητες- επίδοση, καθώς επίσης και οι ομάδες που έχουν στόχο την πρόληψη της εγκυμοσύνης στην εφηβική ηλικία. Όσον αφορά τις τελευταίες, προτείνεται να πραγματοποιούνται σε νεαρότερη ηλικία και να περιλαμβάνουν συν τοις άλλοις θέματα, όπως η εκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης(Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Επιπροσθέτως, μια μετα-ανάλυση 156 προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης(Durlak & Wells, 1997) έδειξε ότι οι ομάδες για την προσαρμογή του παιδιού έπειτα από το διαζύγιο, την είσοδο στο σχολείο ή την αλλαγή σχολείου, τη συναισθηματική εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ήταν αποτελεσματικές, με τις συμπεριφορικές θεραπείες να δείχνουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

2. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΔΟΜΗ ΜΙΑΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

2.1. Ο σχεδιασμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Μια τεράστια ποσότητα δουλειάς πρέπει να ολοκληρωθεί πριν την πρώτη συνάντηση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Αυτή η δουλειά αφορά την προετοιμασία και τον σχεδιασμό των συναντήσεων της ομάδας από τον συντονιστή. Ο καλός σχεδιασμός εξασφαλίζει ότι τα μέλη της ομάδας έχουν επιλεγεί και προετοιμαστεί προσεκτικά για την ομάδα, οι στόχοι της ομάδας συμφωνούν με τους ατομικούς στόχους, οι παρεμβάσεις της ομάδας έχουν επιλεγεί έτσι ώστε να εκπληρώνουν τους ομαδικούς στόχους και οι συντονιστές μεταξύ τους έχουν μια καλή συνεργατική σχέση και σχεδιασμό για την ομάδα (DeLucia-Waack, 2006). Οι αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν πριν την έναρξη της ομάδας αφορούν την δομή, το περιεχόμενο και τις παρεμβάσεις που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Σύμφωνα με την Brown (2011), υπάρχουν τρεις φάσεις κατά τον σχεδιασμό μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας: Α) Η συλλογή των πληροφοριών, που αφορά τις συνθήκες, το θέμα, τους συμμετέχοντες, τα ερευνητικά ευρήματα, τα δημογραφικά και άλλα στοιχεία των συμμετεχόντων και τα διαθέσιμα υλικά. Β) Οι αποφάσεις σχετικά τη δομή της ομάδας, που εμπεριέχει την επιλογή των μελών, τον τύπο της ομάδας και τον σκελετό των συναντήσεων (για παράδειγμα ο αριθμός και η διάρκεια των συναντήσεων). Γ) Η προετοιμασία των συναντήσεων, που αφορά την καθορισμό του σκοπού και των στόχων, τον σχεδιασμό της αξιολόγησης, τη συλλογή των υλικών, τη συγγραφή των διαλέξεων.

Κατά τη διαδικασία *συλλογής των πληροφοριών* πρωταρχικό βήμα στον σχεδιασμό μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι ο *καθορισμός του σκοπού*, ο οποίος συνήθως αφορά την εκπαίδευση, την εξάσκηση δεξιοτήτων ή την υποστήριξη και βοήθεια τόσο τον συντονιστή όσο και τα μέλη της ομάδας

να παραμένουν εστιασμένοι στο θέμα(Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006).

Έπειτα ακολουθεί η *ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας*. Η θεωρητική κατάρτιση βοηθά τον ερευνητή να είναι συνεπής στην ανάπτυξη του προγράμματος, έτσι ώστε να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του και τον βοηθά να ενημερωθεί σχετικά με το θέμα και τις ανάγκες της ομάδας, να εφαρμόσει νέες ιδέες, τεχνικές και στρατηγικές και να θέσει τους κατάλληλους στόχους που είναι εφικτοί για την ομάδα(Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000).

Αφού γίνει ο καθορισμός του σκοπού και η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας πρέπει να τεθούν *συγκεκριμένοι στόχοι*, οι οποίοι εστιάζουν στις γενικές γνώσεις, την κατανόηση, την εφαρμογή αυτών ή τις δεξιότητες που επιδιώκεται να μάθουν τα μέλη ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην ομάδα. Οι στόχοι δεν θα πρέπει να είναι υπερβολικά δύσκολοι και απαιτητικοί και θα πρέπει να περιορίζονται σε έναν ή δύο, λόγω του περιορισμένου χρόνου εφαρμογής του προγράμματος ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο(Brown, 2011. Furr, 2000).

Πρέπει, επίσης, να ληφθούν υπόψη κάποια *χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων* στην ομάδα, με ποιο σημαντικά το ηλικιακό εύρος και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Γνωρίζοντας αυτά τα στοιχεία είναι πιο εύκολο και ασφαλές να τεθούν οι κατάλληλοι στόχοι και να επιλεγούν οι κατάλληλες στρατηγικές. Το λεξιλόγιο, τα σενάρια και τα κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν στις συναντήσεις, ο βαθμός πολυπλοκότητας των οδηγιών και το χρονικό πλαίσιο των δραστηριοτήτων μπορούν να αποφασιστούν καλύτερα γνωρίζοντας αυτά τα δύο στοιχεία των συμμετεχόντων(Brown, 2011).

Τα *αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα* θα μπορούσαν να οριστούν ως *συμπεριφορικοί στόχοι*, δηλαδή τι αναμένεται από τα μέλη της ομάδας να είναι ικανά να διατυπώσουν, εφαρμόσουν, αξιολογήσουν ή να κάνουν ως αποτέλεσμα της μάθησής τους στα πλαίσια της ομάδας. Οι στόχοι θα πρέπει να εμπρικλείουν στοιχεία, όπως την εστίαση σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, να μπορούν να παρακολουθηθούν και να αξιολογηθούν, να

προσδιορίζουν τη δομή και την κατεύθυνση των επιλεγμένων δραστηριοτήτων, να αναγνωρίζουν τις τεχνικές και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν και να συνεισφέρουν στον περαιτέρω προγραμματισμό(Brown, 2011).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και να ταιριάζουν στον σκελετό της ομάδας. Τέτοιοι παράγοντες, που πρέπει εκ των προτέρων να ληφθούν υπόψη είναι ο αριθμός και η συχνότητα των συναντήσεων, η διάρκεια της κάθε συνάντησης, καθώς και ο χώρος που θα γίνονται οι συναντήσεις(Brown, 2011). Η διάρκεια και ο αριθμός των συναντήσεων εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών και τον τύπο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας(DeLucia-Waack, 2006). Η συχνότητα των συναντήσεων εξαρτάται από το θέμα, τον σκοπό της ομάδας, το πλαίσιο και τους συμμετέχοντες. Οι ομάδες ίσως χάσουν την συγκέντρωση και την ροή τους αν οι συναντήσεις γίνονται λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα(Brown, 2011). Επίσης, ο χώρος και το κλίμα θα πρέπει να είναι άνετα χωρίς εξωγενείς παρεμβολές έτσι ώστε να μπορέσουν τα μέλη να λειτουργήσουν ελεύθερα.

2.2. Η δομή των συναντήσεων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Όπως ο σχεδιασμός, έτσι και η δομή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι απαραίτητη για να παρέχει ασφάλεια και συνέχεια στα παιδιά, να διευκολύνει την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και την εστίαση στα σχετικά θέματα(DeLucia-Waack, 1997. Gladding, 1991). Όσο νεότερα είναι τα μέλη της ομάδας, τόσο πιο απαραίτητη είναι η δομή αυτής. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι πιο δομημένες, με δραστηριότητες σχεδιασμένες να διευκολύνουν την συζήτηση ενός θέματος και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Η ύπαρξη αναμενόμενης και προβλέψιμης δομής για κάθε συνάντηση είναι βοηθητική και δημιουργεί μια αίσθηση εμπιστοσύνης για να γίνει η μετάβαση από τη μια συνάντηση στην επόμενη(De-Lucia-Waack, 2006).

Σύμφωνα με την De-Lucia-Waack(2006), οι συναντήσεις των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αποτελούνται από τέσσερα μέρη: το άνοιγμα, το στάδιο εργασίας, το στάδιο επεξεργασίας και το κλείσιμο.

2.2.1. Το Άνοιγμα

Στην αρχή μιας συνάντησης η δομή εστιάζει στο τι έχουν ανάγκη τα μέλη να συζητήσουν κάθε φορά, που βασίζεται σε παλαιότερες συναντήσεις ή σε νέα θέματα της συνάντησης. Σε περίπτωση που τα μέλη κλήθηκαν να ολοκληρώσουν μια εργασία στο ενδιάμεσο των συναντήσεων είναι σημαντικό η συνάντηση να ξεκινήσει με μια έκθεση του τι έχουν κάνει. Τυπικά η εργασία που ανατίθεται είναι η πρακτική μιας νέας συμπεριφοράς ή στρατηγικής αντιμετώπισης από την προηγούμενη συνάντηση ή η προετοιμασία ενός νέου θέματος. Χρήσιμες στρατηγικές είναι να ζητηθεί από τα μέλη να αναφέρουν τι έκαναν και τι έμαθαν από την εργασία που τους ανατέθηκε και έπειτα με την χρήση κάποιων εστιασμένων προτάσεων να κατευθυνθούν στο θέμα της ημέρας. Πιθανοί τρόποι για την έναρξη μιας συνάντησης αφορούν την επιθυμία των μελών σχετικά με το θέμα που θέλουν να μιλήσουν και να εργαστούν την συγκεκριμένη μέρα, μια αναφορά της εργασίας που είχε ανατεθεί σε προηγούμενες συναντήσεις ή ανάγνωση ενός ποιήματος ή μιας παραγράφου που σχετίζεται με τα θέματα που ήδη έχουν συζητηθεί στην ομάδα ή μπορούν να λειτουργήσουν ως εισαγωγή σε ένα νέο θέμα(De-Lucia-Waack, 2006). Πιθανές ερωτήσεις για την έναρξη των συναντήσεων μπορεί να είναι(De-Lucia-Waack, 2006):

- Τι κάνατε αυτή την εβδομάδα όσον αφορά αυτά που μάθατε στην προηγούμενη συνάντηση;
- Θα μπορούσαμε να έχουμε μια αναφορά για το πώς τα καταφέρατε με τις εργασίες που σας ανατέθηκαν;
- Σε τι θα θέλατε να εξασκηθείτε αυτή την εβδομάδα από αυτά που μάθατε την προηγούμενη εβδομάδα;

2.2.2. Το Στάδιο Εργασίας

Το στάδιο εργασίας της συνάντησης δίνει έμφαση στη συζήτηση για την δημιουργία δεξιοτήτων που βασίζονται στους στόχους της ομάδας. Η διδασκαλία και η πρακτική συγκεκριμένων δεξιοτήτων όπως η αυτοπεποίθηση, η έκφραση συναισθημάτων και οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι βοηθητικές στις περισσότερες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες διευκολύνοντας τις αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις και εκπληρώνοντας τους διαπροσωπικούς στόχους της ομάδας. Για παράδειγμα, τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων ή η τεχνική της άδειας καρέκλας της προσέγγισης Gestalt μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη νέων διαπροσωπικών δεξιοτήτων και στην εξερεύνηση θεμάτων. Παράλληλα, επιτρέπουν στα μέλη της ομάδας να εξερευνήσουν και να εκφράσουν συναισθήματα στους άλλους. Όλες οι ομάδες με παιδιά και εφήβους χρειάζεται να συμπεριλαμβάνουν παρεμβάσεις για συζήτηση συναισθημάτων που συνδέονται με τους άλλους και να αναγνωρίζουν πιθανές λύσεις για τις ανησυχίες τους, αναφορικά με το θέμα της ομάδας. Αυτές οι δεξιότητες βοηθούν τα μέλη να αναγνωρίζουν πιθανά πεδία ενδυνάμωσης και βελτίωσης, εξασκώντας νέες δεξιότητες και μαθαίνοντας πράγματα που ανταποκρίνονται στους στόχους της ομάδας. Οι μη λεκτικές τεχνικές είναι αποτελεσματικότερες στα παιδιά και τους εφήβους. Η δημιουργικότητα στις δραστηριότητες, όπως το τραγούδι, ο χορός, τα παιχνίδια ρόλων και η μουσική είναι ένας τρόπος τα μέλη να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα, καθώς και να επινοούν και εξασκούν νέες συμπεριφορές και στρατηγικές αντιμετώπισης. Οι τεχνικές πρέπει επίσης να εστιάζουν στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και να λειτουργούν ως υπενθύμιση για το πότε πρέπει αυτές να εφαρμόζονται. Η συμπλήρωση μιας σύντομης λίστας δυνατοτήτων ή η ανάγνωση και η συζήτηση ενός ποιήματος που σχετίζεται με το θέμα της ημέρας βοηθά τα μέλη να συγκεντρωθούν και να εργαστούν για την εκπλήρωση των ομαδικών και ατομικών στόχων (De-Lucia-Waack, 2006).

2.2.3. Το Στάδιο Επεξεργασίας

Το στάδιο επεξεργασίας είναι βασικό για την αποτελεσματικότητα όλων των ομάδων, άσχετα από την ηλικία, τους στόχους ή τον πληθυσμό. Σύμφωνα με τους Stockton, Morran και Nitza(2000), η επεξεργασία μπορεί να οριστεί ως

«η αξιοποίηση των σημαντικών γεγονότων στις εδώ-και-τώρα αλληλεπιδράσεις της ομάδας ώστε να βοηθήσουν τα μέλη να αναγνωρίσουν το νόημα της εμπειρίας τους, να κατανοήσουν καλύτερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις δράσεις τους και να γενικεύσουν αυτό που έμαθαν στη ζωή τους εκτός της ομάδας». (σ. 345)

Οι ερωτήσεις επεξεργασίας στοχεύουν στο να βοηθήσουν τα μέλη να αντανακλάσουν τις αντιδράσεις τους στην άσκηση, να μάθουν από τους εαυτούς τους και να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στην πραγματική τους ζωή. Η επεξεργασία αποτελεί ένα σημαντικό μέρος κάθε συνάντησης της ομάδας και διαρκεί τρία με 8 λεπτά σε μία συνάντηση διάρκειας 45 με 60 λεπτών(De-Lucia-Waack, 2006). Βοηθητικές σε αυτό το στάδιο είναι φράσεις όπως(De-Lucia-Waack, 2006):

- Αυτό που έμαθα από την ομάδα σήμερα ήταν...
- Μια νέα δεξιότητα που θα εφαρμόσω κατά την διάρκεια της εβδομάδας θα είναι...
- Πώς ήταν για σένα το να είσαι εδώ σήμερα;
- Τι άκουσες από τον εαυτό σου ή από οποιονδήποτε άλλο που σου φάνηκε ιδιαίτερα σημαντικό για σένα;

Για να δοθεί έμφαση στον αλτρουισμό, στο παιχνίδι ρόλων και στην διαπροσωπική μάθηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις, όπως(De-Lucia-Waack, 2006):

- Με ποιον συνδέθηκε περισσότερο σήμερα και γιατί;
- Από ποιον έμαθες τα περισσότερα σήμερα και τι ακριβώς έμαθες;
- Είχες κάποια διαφορετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Τι ακριβώς έμαθες για τον εαυτό σου από αυτό;

Ακόμη, ερωτήσεις που βοηθούν να αναγνωρίσουμε τι έμαθαν τα μέλη στην ομάδα και πώς βοήθησαν τους άλλους στην ομάδα να εστιάσουν στους θεραπευτικούς παράγοντες και να ενισχύσουν την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων και τις κοινωνικές δεξιότητες είναι οι εξής(De-Lucia-Waack, 2006):

- Τι κάναμε σαν ομάδα σήμερα για να επινοήσουμε νέες ιδέες; Δοκιμάσαμε μια καινούρια συμπεριφορά; Μάθαμε κάτι;
- Τι έκανες σήμερα για να βοηθήσεις κάποιον άλλο να μάθει κάτι;
- Θέλει κάποιος να δώσει σε κάποιον άλλο μια ανατροφοδότηση;
- Υπάρχουν κάποιες αλλαγές που θα ήθελες να κάνεις στην ομάδα;

2.2.4. Το Κλείσιμο

Στο τέλος της συνάντησης της ομάδας, η δομή βοηθάει στην αποσαφήνιση αυτών που έχουν μάθει τα μέλη. Στο κλείσιμο μιας συνάντησης πρέπει να γίνεται αναγνώριση των στόχων πάνω στους οποίους θα εργαστούν τα μέλη κατά την διάρκεια της εβδομάδας μέχρι την επόμενη συνάντηση και να κάνουν την μετάβαση από την ομάδα στην καθημερινότητά τους. Τα μέλη πρέπει να αναγνωρίσουν ότι είναι σημαντικό να εφαρμόσουν και να κάνουν εξάσκηση αυτών που έμαθαν στην ομάδα και εκτός ομάδας(De-Lucia-Waack, 2006). Ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο κλείσιμο μιας συνάντησης είναι οι εξής:

- Υπάρχει κάτι στο οποίο θα ήθελε να εργαστεί κάποιος μέχρι την επόμενη συνάντηση;
- Τι θα σε βοηθήσει να θυμάσαι τι είναι αυτό που θέλεις να κάνεις διαφορετικά;
- Τι μπορείς να κάνεις μέχρι την επόμενη συνάντηση για να εξασκηθείς σε αυτά που έμαθες μόλις;

Μετά από κάθε συνάντηση τα μέλη πρέπει να επιστρέψουν στην κανονική τους ζωή και να συνεχίσουν τις δραστηριότητες τους. Για αυτό τον λόγο είναι σημαντικό το κλείσιμο μιας συνάντησης να περιλαμβάνει κάποια μεταβατικά στοιχεία που βοηθούν τους μαθητές να αφήσουν κάποια

έντονα συναισθήματα και αισθήματα στον χώρο που έλαβε χώρα η συνάντηση και να μεταβούν πίσω στις πραγματικές τους ζωές. Βοηθητικά σε αυτή την μετάβαση είναι κάποια δημιουργικά στοιχεία ή κάποιο τελετουργικό, όπως η ανάγνωση ενός εμπνευστικού ποιήματος ή η ακρόαση κατευναστικής ή αισιόδοξης μουσικής(De-Lucia-Waack, 2006).

2.3. Κριτήρια επιλογής των μελών της ομάδας

Πολλές φορές δεν είναι κατάλληλα όλα τα μέλη που επιθυμούν να συμμετάσχουν σε κάποια ομάδα(Shechtman, 2007). Ο συντονιστής πρέπει να κάνει την επιλογή των μελών με βάση κάποια σαφή κριτήρια, έτσι ώστε όλα τα μέλη να νιώθουν αποδεκτά από την υπόλοιπη ομάδα και η συμμετοχή τους να μην παρεμποδίζει την εύρυθμη λειτουργία αυτής. Η σωστή επιλογή των μελών έχει στόχο τα μέλη να επωφεληθούν από την ομάδα και να μην υποστούν ψυχολογική βλάβη από την συμμετοχή τους σε αυτή(De-Lucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007. Yalom, 2006).

Ειδικά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά η σωστή επιλογή των μελών είναι πολύ σημαντική. Είναι βασικό να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνοχής και αποδοχής στην ομάδα, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος απομόνωσης κάποιου μέλους όταν είναι πολύ διαφορετικό από τα υπόλοιπα(De-Lucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007). Για το λόγο αυτό τα παιδιά σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα πρέπει να βρίσκονται στο ίδιο αναπτυξιακό επίπεδο, περίπου μέχρι δύο έτη διαφορά στην ηλικία, για να συγκλίνει ο βαθμός ωριμότητας και συναισθηματικής ανάπτυξής τους(De-Lucia-Waack, 2006). Επίσης, επειδή η συμμετοχή τους σε μια ομάδα συνήθως δεν γίνεται με δική τους πρωτοβουλία, δεν θα πρέπει να εξαναγκάζονται να συμμετάσχουν. Σημαντικό είναι ακόμη να ελέγξουμε τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους πριν την συμμετοχή τους στην ομάδα, γιατί συνήθως τα παιδιά-μέλη προέρχονται από το ίδιο σχολικό περιβάλλον και είτε είναι φίλοι μεταξύ τους είτε έχουν συγκρουσιακή σχέση μπορεί να δημιουργηθεί πρόβλημα στη λειτουργία της ομάδας.

Για να γίνει η σωστή επιλογή των μελών της ομάδας και να ελεγχτούν οι σχέσεις και ο δεσμός προσκόλλησης μεταξύ των μελών, οι συντονιστές μπορούν να εφαρμόσουν μεθόδους, όπως η διεξαγωγή ατομικών ή ομαδικών συνεντεύξεων ή η χρήση ερωτηματολογίων(De-Lucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007).

3. ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Έχει αποδειχθεί ότι η ομάδα καθώς αναπτύσσεται περνά μέσα από διάφορα στάδια(MacKenzie, 1997). Υποθέτοντας ότι η ομάδα αναπτύσσεται σε στάδια είναι ένας τρόπος να την περιγράψουμε ως μια ολότητα. Κάθε στάδιο της ομάδας μπορεί να χαρακτηριστεί ότι επικεντρώνεται γύρω από μια αλληλεπιδραστική διαδικασία με σχετικές τυπικές συμπεριφορές. Τα γεγονότα που συμβαίνουν στο ένα επίπεδο της ομάδας αντανακλώνται στα άλλα επίπεδα, με αποτέλεσμα η αναπτυξιακή διαδικασία κάθε μέλους να είναι παράλληλη με αυτή της ομάδας ως ολότητα(MacKenzie, 1997).

Η ύπαρξη σταδίων ανάπτυξης της ομάδας είναι επίσης πολύ σημαντική για τους συντονιστές. Οι δυναμικές της ομάδας, οι συμπεριφορές των μελών και του συντονιστή και τα κεντρικά ζητήματα μεταβάλλονται στο πέρασμα του χρόνου. Η γνώση των γενικών παραμέτρων κάθε σταδίου της ομάδας παρέχει στον συντονιστή μια «πυξίδα» που τον βοηθάει να κατευθύνει την ομάδα προς την καλύτερη κατεύθυνση(Kottler & Carlson, 2014). Ο συντονιστής έχει την δυνατότητα να αξιολογήσει σε ποιο στάδιο βρίσκονται η ομάδα και τα μέλη και να χρησιμοποιήσει τις καταλληλότερες παρεμβάσεις(Forsyth & Diederich, 2014).

Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι τα βασικά θέματα που αντιμετωπίζουν οι ομάδες κινούνται σε μια χρονική σειρά, με την ανάλυση αυτών των θεμάτων να ακολουθεί μια προβλεπόμενη ακολουθία(Forsyth & Diederich, 2014). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές(Corey, Corey, & Corey, 2014. Gladding, 2012. Tuckman, 1965. Tuckman & Jensen, 1977) τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας ξεδιπλώνονται κατά μήκος μιας ακολουθίας, που συμφωνεί με την ανθρώπινη ανάπτυξη. Πρόκειται για τα μοντέλα διαδοχικής ανάπτυξης(successive-stage models) σύμφωνα με τα οποία η ομάδα, όπως και ο άνθρωπος, περνάει από μια σειρά διαδοχικών σταδίων καθώς ωριμάζει(Forsyth & Diederich, 2014). Εκτός από τα μοντέλα διαδοχικής ανάπτυξης, όμως, υπάρχουν και τα κυκλικά μοντέλα(cyclical models), σύμφωνα με τα οποία η ομάδα περνάει πολλές φορές από τις ίδιες φάσεις πραγματοποιώντας κύκλους μέχρι τον τερματισμό της.

Οποιοδήποτε από τα δύο και αν είναι το μοντέλο ανάπτυξης, η μετάβαση της ομάδας από το ένα στάδιο στο επόμενο γίνεται εφόσον έχει ολοκληρωθεί κάποια συγκεκριμένη και ουσιαστική για το εκάστοτε στάδιο αναπτυξιακή εργασία(MacKenzie, 1997).

Κάνοντας μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας όσον αφορά τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων μπορούμε να βρούμε πλήθος κατηγοριοποιήσεων. Οι Bennis και Shepard(1956) αναγνώρισαν δύο στάδια στην ανάπτυξη μιας ομάδας με τρία υπό-στάδια το καθένα. Το πρώτο ασχολείται με την *εξάρτηση και τις δυναμικές σχέσεις*(dependence and power relations), έχοντας ως υποκατηγορίες την *εξάρτηση- υποταγή* (dependence-submission), την *αντίθεση στην εξάρτηση* (counterdependence) και τη *διάλυση*(resolution). Το δεύτερο στάδιο μετατοπίζεται σε θέματα *ανεξαρτησίας και προσωπικών σχέσεων*(independence and personal relations) με υπό-στάδια την *γοητεία*(enchantment), την *απογοήτευση*(disenchantment) και την *συναινετική επιβεβαίωση*(consensual validation)(MacKenzie, 1994 όπ. αναφ. στο Fuhriman & Burlingame, 1994).

Στη συνέχεια ο Tuckman(1965), μέσα από μια ανασκόπηση 50 ερευνών σχετικά με την ανάπτυξη διαφορετικών τύπων ομάδων, προσδιόρισε ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των ομάδων. Τα στάδια αυτά είναι ο *σχηματισμός*(forming), η *ανακατάταξη*(storming), η *ομαλοποίηση*(norming) και η *απόδοση*(performing). Αναλυτικότερα, στο πρώτο στάδιο τα μέλη είναι διστακτικά να συμμετάσχουν στην ομάδα και παρατηρείται προσκόλληση στον συντονιστή για καθοδήγηση. Στο δεύτερο στάδιο παρατηρείται σύγκρουση μεταξύ των μελών, τα οποία προβάλλουν αντίσταση στην ομάδα. Στο τρίτο στάδιο τα μέλη αρχίζουν να δείχνουν εμπιστοσύνη το ένα στο άλλο και έτσι αναπτύσσεται συνοχή στην ομάδα. Στο τέταρτο στάδιο έχει πλέον αναπτυχθεί πλήρως η δυναμική της ομάδας και τα μέλη εργάζονται για να κατακτήσουν τον σκοπό της ομάδας. Τα αντίστοιχα κοινωνικά στάδια είναι η *δομική-εξάρτηση*(testing-dependence), η *σύγκρουση μέσα στην ομάδα*(intragroup conflict), η *συνοχή*(cohesion) και οι *λειτουργικοί ρόλοι*(functional roles).

Αργότερα, οι Tuckman και Jensen(1977), προσέθεσαν ένα πέμπτο στάδιο, τη διάλυση(adjuring).

Έπειτα, ο MacKenzie(1983) πρότεινε ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων για την ανάπτυξη των ομάδων. Το πρώτο στάδιο είναι η δέσμευση(engagement), όπου οι βασικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα είναι η αναζήτηση κοινών θεμάτων και ενδιαφερόντων και η συνειδητοποίηση ότι η ομάδα είναι ένα ιδιαίτερο μέρος με μοναδικά χαρακτηριστικά που το κάνει διαφορετικό από εξωτερικές καταστάσεις. Το δεύτερο είναι το στάδιο της διαφοροποίησης(differentiation), όπου επέρχεται η σύγκρουση και οι διαφωνίες των μελών προσπαθώντας να αναδειχθούν ατομικά. Σκοπός, επομένως, της ομάδας είναι η εύρεση τρόπων επίλυσης των εντάσεων και των συγκρούσεων. Ακολουθεί το τρίτο στάδιο της διαπροσωπικής εργασίας(interpersonal work), όπου δημιουργείται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και σχηματίζονται μοτίβα σχέσεων μεταξύ των μελών και τελευταίο είναι το τέταρτο στάδιο του τερματισμού(termination), όπου τα μέλη πρέπει να διαχειριστούν το αίσθημα αποχωρισμού από την ομάδα και να καταφέρουν να λειτουργούν αυτόνομα(MacKenzie, 1997).

Ενώ υπάρχουν πολλές έρευνες που εξετάζουν τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων με μέλη ενήλικες, είναι ελάχιστες αυτές που επικεντρώνονται σε ομάδες με παιδιά. Η Thompson(2011), παρατηρώντας μια ομάδα συμβουλευτικής τεσσάρων παιδιών, ηλικίας 6-7 ετών, θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας, κατά τη διάρκεια 18 συναντήσεων, εντόπισε την εμφάνιση τεσσάρων σταδίων. Στο πρώτο στάδιο παρατηρήθηκε αρχικά εξερεύνηση της ομάδας από τα παιδιά, είχαν μια αίσθηση ανασφάλειας και ήταν επιζητούσαν συνεχώς την καθοδήγηση της συντονίστριας. Προς το τέλος της πρώτης φάσης άρχισαν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να διαμορφώνονται οι πρώτες σχέσεις. Στο δεύτερο στάδιο παρατηρήθηκαν διαμάχες και συγκρούσεις μεταξύ των μελών αλλά και μεταξύ των μελών και τις συντονίστριας, οι οποίες σιγά σιγά άρχισαν να επιλύονται και τα μέλη να διαπιστώνουν κατά πόσο η ομάδα είναι ασφαλής. Το τρίτο στάδιο χαρακτηρίζεται από την δημιουργία συνοχής, εμπιστοσύνης και ενδυνάμωσης των δεσμών των μελών ευνοώντας την

εκμάθηση νέων συμπεριφορών. Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό του τερματισμού της ομάδας όπου τα συναισθήματα των μελών είναι ανάμεικτα, νιώθοντας παράλληλα θλίψη και άγχος λόγω τερματισμού της ομάδας, αλλά και χαρά για την εμπειρία τους. Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι και οι ομάδες των παιδιών περνούν από τα ίδια στάδια ανάπτυξης με αυτές των ενηλίκων(Thompson, 2011).

Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι πολλοί ερευνητές έχουν προσδιορίσει ο καθένας με τον δικό του τρόπο τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, τα οποία εμφανίζουν όλα κάποια κοινά σημεία. Σύμφωνα, λοιπόν, με την σύγχρονη βιβλιογραφία μπορούμε να εντοπίσουμε τέσσερα στάδια ανάπτυξης των ομάδων(Brown, 2011. Corey et al., 2010): το αρχικό στάδιο(beginning) ή έναρξη της ομάδας, το στάδιο σύγκρουσης και αμφισβήτησης(conflict and controversy) ή στάδιο μετάβασης, το στάδιο εργασίας και συνοχής(working and cohesion) και το στάδιο τερματισμού της ομάδας(termination) ή τελικό στάδιο. Τα χαρακτηριστικά του κάθε σταδίου παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

3.1. 1^ο Στάδιο: Αρχικό Στάδιο ή Έναρξη της Ομάδας

Το πρώτο στάδιο μιας ομάδας μπορεί να χαρακτηριστεί από αισθήματα, όπως προσδοκία, ενθουσιασμός, φόβος, σύγχυση και ανησυχία. Ακόμη και όταν πρόκειται να υπάρξει λίγη ή καθόλου προσωπική αποκάλυψη στην ομάδα, οι συμμετέχοντες δεν είναι σίγουροι για το τι να περιμένουν ή για το τι αναμένεται από αυτούς(Corey & Corey, 2006). Τα μέλη θέλουν να ξέρουν αν πρόκειται να αξιολογηθούν και να εμπλακούν ή να υποτιμηθούν και να αποκλειστούν(Brown, 2011). Πρόκειται για μια φάση προσανατολισμού και εξερεύνησης, όπου τα μέλη τείνουν να παρουσιάζουν διαστάσεις του εαυτού τους που θεωρούν ότι είναι κοινωνικά αποδεκτές και βρίσκονται σε ένταση ανακαλύπτοντας και ελέγχοντας τα όρια(Corey et al., 2010. DeLucia-Waack, 2006).

Το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας συντελείται μέσω του συντονιστή, καθώς τα μέλη δεν μιλούν απευθείας το ένα στο άλλο ή τείνουν να μην μιλούν καθόλου. Τα μέλη μεταξύ τους είναι διστακτικά, ευγενικά και προσεκτικά, φοβούνται μην πληγώσουν και πληγωθούν, φοβούνται μήπως είναι διαφορετικοί και εστιάζουν στις διαφορές μεταξύ τους παρά στις ομοιότητες. Τα μέλη είναι συνήθως διστακτικά να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους και προσπαθούν να τα καταστείλουν ή να τα αρνηθούν. Συνηθέστερα συναισθήματα είναι ο φόβος της απόρριψης, ο φόβος αποκάλυψης ντροπιαστικών μυστικών και η απογοήτευση. Η συμπεριφορά του συντονιστή μπορεί να συνεισφέρει στην ενστάλαξη ελπίδας, να κάνει τα μέλη να νιώσουν ότι νοιάζεται για αυτά, ότι αξίζουν και ότι μπορούν να συνεισφέρουν κάτι αξιόλογο στην ομάδα (Brown, 2011. Shechtman, 2007).

Καθώς τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους και μαθαίνουν πώς λειτουργεί η ομάδα, αναπτύσσουν τους κανόνες που θα διέπουν την ομάδα, εξερευνούν τους φόβους και τις προσδοκίες αναφορικά με την ομάδα, αναγνωρίζουν τους προσωπικούς τους στόχους, διευκρινίζουν τα προσωπικά θέματα που θέλουν να εξερευνήσουν και αποφασίζουν αν η ομάδα είναι ένα ασφαλές μέρος για αυτά. Ο τρόπος με τον οποίο ο συντονιστής διαχειρίζεται τις αντιδράσεις των μελών καθορίζει τον βαθμό εμπιστευτικότητας που αναπτύσσεται (Corey et al., 2010. Shechtman, 2007).

Ένα από τα πιο χρήσιμα βήματα για τον συντονιστή για να αντιμετωπιστούν αισθήματα δυσφορίας και ανησυχίας στην ομάδα είναι ο σωστός προγραμματισμός. Για να μπορέσει ο συντονιστής να ξεκινήσει στην ώρα του πρέπει να βεβαιωθεί ότι οι εγκαταστάσεις είναι επαρκείς, οι παροχές και τα υλικά είναι διαθέσιμα, το πρόγραμμα και το χρονοδιάγραμμα είναι ήδη έτοιμα. Οι καλά οργανωμένες ομάδες, με σαφώς προσδιορισμένους στόχους προωθούν αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην ομάδα αυξάνοντας την συμμετοχή των μελών (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

Το επόμενο βήμα είναι να υπάρχει μια εισαγωγική συνάντηση που να καλωσορίζει τους συμμετέχοντες, να συστήνει το προσωπικό που

πρόκειται να εργαστεί με την ομάδα και να αναλύει διεξοδικά τους στόχους και το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων της ομάδας. Η έναρξη του διαλόγου με προτάσεις από τους συμμετέχοντες είναι επίσης βοηθητική. Ο συντονιστής πρέπει να ρωτήσει τα μέλη αν οι προκαθορισμένοι στόχοι πληρούν τις προσδοκίες και τις ανάγκες των συμμετεχόντων και αν υπάρχουν άλλα θέματα ή δραστηριότητες που θα ήθελαν να συμπεριληφθούν στις συναντήσεις της ομάδας. Ο τρόπος με τον οποίο ο συντονιστής ακούει και κάνει ερωτήματα στα μέλη της ομάδας, καθώς και οι δεξιότητες διευκόλυνσης που διαθέτει κάνουν την διαφορά στο πώς η ομάδα θα ξεκινήσει (Brown, 2011). Είναι σημαντικό ο συντονιστής να ακούει ενεργητικά τα μέλη, να σέβεται την προσωπικότητά τους και να αποδέχεται τις προσωπικές τους εμπειρίες χωρίς να επιβάλλει τις δικές του απόψεις και αξίες, καθώς επίσης και ο ίδιος να αυτοαποκαλύπτεται με ειλικρίνεια. Με αυτό τον τρόπο τα μέλη θα μάθουν να δημιουργούν επικοινωνιακές σχέσεις, ενισχύοντας τη συνοχή της ομάδας έτσι ώστε να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά και να επιτύχει τους στόχους της (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007).

Όσον αφορά τις ομάδες που σχηματίζονται σε σχολικά πλαίσια, συνήθως τα μέλη γνωρίζονται εκ των προτέρων και έχουν ήδη αναπτύξει κάποια πρότυπα συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (DeLucia-Waack, 2006). Για το λόγο αυτό θα πρέπει ο συντονιστής να βοηθήσει τα παιδιά να συμπεριφέρονται το ένα στο άλλο με θετικό άλλα διαφορετικό τρόπο από αυτόν εκτός ομάδας, δημιουργώντας έτσι ένα ασφαλές περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού. Επίσης, στις ομάδες με παιδιά παρατηρείται μεγαλύτερος βαθμός αυτοαποκάλυψης σε σύγκριση με τις ομάδες ενηλίκων. Σύμφωνα με την Shechtman (2007), αυτό μπορεί να αποδοθεί στην αυξημένη παρορμητικότητα των παιδιών, που συνεπάγεται μεγαλύτερη προθυμία να αποκαλυφθούν χωρίς να φοβούνται μήπως εκτεθούν ή στο γεγονός ότι εκμεταλλεύονται την ασφάλεια που προσφέρει η ομάδα για να εκφράσουν τις προσωπικές σκέψεις και συναισθήματά τους.

3.2. 2^ο Στάδιο: Στάδιο Σύγκρουσης και Αμφισβήτησης ή Στάδιο Μετάβασης

Πριν τα μέλη της ομάδας γίνουν ικανά να αλληλεπιδρούν σε βάθος, η ομάδα περνάει μέσα από ένα απαιτητικό και προκλητικό μεταβατικό στάδιο. Πρόκειται για ένα στάδιο σύγκρουσης και αμφισβήτησης, όπου παρατηρούνται αυξημένα επίπεδα άγχους, αμυντικότητας, αντίστασης, συγκρούσεων, φόβου, ενόχλησης και προβληματικών συμπεριφορών (Brown, 2011. Corey et al., 2010). Το επίπεδο συμμετοχής, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και η προθυμία τους να εξερευνήσουν προσωπικά θέματα έχουν αυξηθεί αλλά ταυτόχρονα παραμένουν σε επιφανειακό επίπεδο. Οι αντιστάσεις των μελών εξακολουθούν να είναι υψηλές, τα μέλη αναγνωρίζουν λίγο ή καθόλου τις ομοιότητες μεταξύ τους, προβάλλουν αντίσταση στην ομάδα ως ολότητα και τείνουν να εξατομικεύουν διάφορα σχόλια (Brown, 2011).

Όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ των μελών, παρατηρείται άμεση επικοινωνία μεταξύ τους και όχι μέσω του συντονιστή. Αναδύονται συγκρούσεις στην ομάδα και τα μέλη αισθάνονται ασφαλή να προκαλέσουν το ένα το άλλο και να αναφέρουν τα συναισθήματα θυμού ή εκνευρισμού τους. Τα μέλη είναι πιο επιθετικά και οξύθυμα δημιουργώντας ένα άβολο κλίμα στην ομάδα. Αν ο συντονιστής διαχειριστεί αυτές τις συγκρούσεις εποικοδομητικά, επικρατεί ένα κλίμα ανακούφισης και τα μέλη αισθάνονται ολοκλήρωση και αισιοδοξία (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

Στο στάδιο αυτό παρατηρείται επίσης επιθετική συμπεριφορά από τα μέλη προς τον συντονιστή, η οποία συνήθως είναι έμμεση. Η συμπεριφορά αυτή δεν πρέπει να παραβλέπεται αλλά να επεξεργάζεται και να επιλύεται με δημιουργικό τρόπο μέσα στην ομάδα. Τα μέλη υπάρχει πιθανότητα να αμφισβητήσουν τις προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες του συντονιστή. Ο συντονιστής είναι βασικό να μην αντιδράσει αμυντικά ή ανταποδώσει την επίθεση, καθώς ο τρόπος που θα διαχειριστεί την

αντιπαράθεση θα θέσει τα θεμέλια για την εμπιστοσύνη των μελών(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

Για την ομαλή ανάπτυξη της ομάδας είναι βασικό οι συμμετέχοντες να αντιμετωπίσουν τους φόβους που τους προκαλούν επιθετική και αμυντική στάση. Σύμφωνα με τους Corey et al.(2010) κάποιοι από αυτούς τους φόβους που εμφανίζονται συνήθως είναι ο φόβος της αυτοαποκάλυψης, ο φόβος της έκθεσης, ο φόβος της απόρριψης, ο φόβος της παρεξήγησης και ο φόβος της σύγκρουσης. Ο συντονιστής πρέπει να βοηθήσει τα μέλη να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν αυτούς τους φόβους για να μπορέσουν εν συνεχεία να διαχειριστούν την ανησυχία τους και την απροθυμία τους για αλλαγή(Corey et al., 2010).

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο συντονιστής πρέπει να βοηθήσει τα μέλη να μάθουν πώς να ξεκινήσουν να ασχολούνται με τους προβληματισμούς που τους οδήγησαν στην ομάδα. Τα μέλη θα πρέπει να συνειδητοποιούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τις πράξεις τους και να μαθαίνουν να εκφράζονται λεκτικά. Τα μέλη πολλές φορές διστάζουν να πάρουν ρίσκα και δεν μιλούν για διάφορα πράγματα αλλά τα κρατούν μέσα τους, εξαιτίας της γνώμης που μπορεί να σχηματίσουν οι άλλοι για αυτά. Ο συντονιστής της ομάδας πρέπει να καταλαβαίνει και να σέβεται την ανησυχία που βιώνουν τα μέλη και να τα βοηθήσει να εξερευνήσουν κάθε δισταγμό που μπορεί να έχουν για συμμετοχή στην ομάδα(Corey et al., 2010).

Αναφορικά με τις ομάδες με παιδιά, η Shechtman(2007) αναφέρει ότι οι αντιστάσεις των παιδιών και των εφήβων στο στάδιο μετάβασης οφείλονται κυρίως σε εσωτερικούς παράγοντες, παρατηρείται άρνηση συμμετοχής, ξέσπασμα θυμού και επιθετικότητα και διασπαστική συμπεριφορά. Η αντίσταση προς την ομάδα δεν είναι ιδιαίτερα έντονη και σπάνια παρατηρείται αντίσταση στις δραστηριότητες.

3.3. 3^ο Στάδιο: Στάδιο Εργασίας ή Εργασία και Συνοχή

Το κύρια χαρακτηριστικά του σταδίου εργασίας είναι η συνεργασία και η συνεκτικότητα. Τα μέλη δείχνουν ενδιαφέρον και υποστηρίζονται μεταξύ τους. Είναι, επίσης, πρόθυμα να εργαστούν πάνω σε ένα θέμα και να μην παρεκκλίνουν. Τα ζητήματα που προκύπτουν σε αυτό το στάδιο σχετίζονται περισσότερο με την αποφυγή των συγκρούσεων, την επίλυση των παρεξηγήσεων και των διαφορετικών απόψεων με στόχο την διατήρηση των σχέσεων, παρά με την νίκη ή ήττα κάποιου μέλους (Brown, 2011).

Τα επίπεδα συμμετοχής των μελών είναι υψηλά και αναδύονται σημαντικά προσωπικά θέματα, τα οποία επεξεργάζονται. Οι αντιστάσεις αναγνωρίζονται πιο ελεύθερα και τόσο τα μέλη όσο και ο συντονιστής προσπαθούν να τις κατανοήσουν και να τις ξεπεράσουν (Corey et al., 2010). Τα μέλη πλέον είναι πιο δεκτικά σε σχόλια που αφορούν τις αντιστάσεις που γίνονται αντιληπτές. Είναι πρόθυμα να εξερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ τους και να ελαχιστοποιήσουν τις διαμάχες με εποικοδομητικούς τρόπους. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών είναι ουσιαστική και συνηθίζεται η δημιουργία κλικών ή υπο-ομάδων. Η ομάδα λειτουργεί περισσότερο ως μια συνεκτική ενότητα (Brown, 2011).

Οι σχέσεις των μελών με τον συντονιστή βελτιώνονται και μειώνεται η επιθετικότητα προς αυτόν, καθώς τα μέλη πλέον τον αντιλαμβάνονται ως καθοδηγητή και σύμβουλο (Brown, 2011). Ο συντονιστής είναι λιγότερο κατευθυντικός σε σχέση με τα προηγούμενα στάδια και τα μέλη αναλαμβάνουν πιο ενεργητικό ρόλο στη θεραπευτική διαδικασία. Εξακολουθεί, όμως, να φροντίζει για τη διατήρηση της δομής της συνάντησης, ενθαρρύνει την επεξεργασία των δραστηριοτήτων και των συμβάντων που συμβαίνουν στην ομάδα και ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

Το στάδιο εργασίας χαρακτηρίζεται ακόμη από παραγωγικότητα, η οποία βασίζεται στην αποτελεσματική δουλειά που έγινε στο αρχικό στάδιο και το στάδιο μετάβασης. Η αμοιβαιότητα και η αυτό-εξερεύνηση αυξάνονται και στόχος της ομάδας είναι να γίνουν συμπεριφορικές αλλαγές. Στην πράξη το στάδιο μετάβασης και το στάδιο εργασίας συνδυάζονται μεταξύ τους. Κατά τη διάρκεια του σταδίου εργασίας, η ομάδα μπορεί να επιστρέψει σε προηγούμενα θέματα που αφορούσαν την εμπιστοσύνη, τη διαμάχη και την αντίσταση για συμμετοχή. Καθώς η ομάδα αναλαμβάνει συνεχώς καινούριες προκλήσεις, δημιουργούνται όλο και βαθύτερα επίπεδα εμπιστοσύνης(Corey et al., 2010).

Οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών υπάρχουν σε όλα τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας. Δεν είναι πάντα όλα τα μέλη ικανά να λειτουργήσουν με το ίδιο επίπεδο έντασης και κάποια ίσως παραμείνουν στο περιθώριο, φοβούνται περισσότερο να αναλάβουν ρίσκα και μένουν συγκρατημένα(Corey et al., 2010).

Η παραγωγική δουλειά συμβαίνει σε όλα τα στάδια και όχι μόνο στο στάδιο εργασίας, αλλά η ποιότητα και το βάθος της εργασίας παίρνει διαφορετικές μορφές στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια της ομάδας. Μερικές ομάδες ίσως να μην κατορθώσουν να φτάσουν στο στάδιο εργασίας. Παρόλα αυτά, συχνά συντελείται σημαντικός βαθμός μάθησης και τα μέλη επωφελούνται από την εμπειρία τους στην ομάδα(Corey et al., 2010).

3.4. 4^ο Στάδιο: Στάδιο Τερματισμού ή Τελικό Στάδιο

Όλες οι ομάδες, ιδιαίτερα οι ψυχοεκπαιδευτικές, έχουν ένα τέλος. Τα μέλη συνήθως παρουσιάζονται απρόθυμα να αντιμετωπίσουν τον τερματισμό και ίσως αρνηθούν να συζητήσουν γι' αυτό. Τα συναισθήματα που αναδύονται συνήθως κατά τον τερματισμό μιας ομάδας είναι ανάμεικτα. Τα μέλη νιώθουν εκτίμηση και ευχαρίστηση για την συμμετοχή τους στην

ομάδα, αλλά παράλληλα λύπη, παραίτηση, απώλεια και θλίψη για τον τερματισμό της και αποφεύγουν την βλεμματική επαφή μεταξύ τους ή με τον συντονιστή(Brown, 2011).

Όπως τα μέλη, έτσι και ο συντονιστής συνήθως αρνείται και αποφεύγει τον τερματισμό. Μπορεί να λήξει μια συνάντηση αλλά δεν την τερματίζει. Ο τερματισμός είναι μια ευκαιρία να τακτοποιηθούν οι εκκρεμότητες, να αποκαλυφθούν καταπιεσμένα συναισθήματα και να επιλυθούν οι προβληματικές σχέσεις. Ένας ικανοποιητικός τερματισμός επιτρέπει στα μέλη και τον συντονιστή να αποχωρήσουν χωρίς υπολειπόμενα συναισθήματα ημιτελών εκκρεμοτήτων(Brown, 2011).

Ο συντονιστής πρέπει να προετοιμάσει τα μέλη για τον τερματισμό της ομάδας, να τους υπενθυμίσει πόσος χρόνος έχει απομείνει και να τους ρωτήσει πώς θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά τον χρόνο που απέμεινε. Τα μέλη ίσως προβάλλουν αντίσταση και θελήσουν να το αποφύγουν. Ο συντονιστής πρέπει να επιμείνει και να ζητήσει από την ομάδα να τον βοηθήσει να σχεδιάσουν μαζί τον τερματισμό(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

Στο τελικό αυτό στάδιο τα μέλη αναγνωρίζουν τι έχουν μάθει και αποφασίζουν πώς η νέα γνώση που απέκτησαν μπορεί να γίνει μέρος της καθημερινότητάς τους, αναγνωρίζουν στρατηγικές αντιμετώπισης της υποτροπής και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό δίκτυο(Corey et al., 2010. DeLucia-Waack, 2006).

Όσον αφορά τις ομάδες με παιδιά, οι Corey et al.(2010) προτείνουν ο τερματισμός να γίνεται υπό την μορφή αποφοίτησης, δίνοντάς τους για παράδειγμα ένα αναμνηστικό απολυτήριο, έτσι ώστε τα παιδιά να αισθανθούν ότι κατόρθωσαν κάτι σημαντικό και να μπορέσουν να αποχωρήσουν με μεγαλύτερη ευκολία από την ομάδα.

Αφού οι συναντήσεις της ομάδας φτάσουν στο τέλος τους, τα μέλη με τον συντονιστή μπορούν να κανονίσουν μια επιπλέον συνάντηση μετά τον τερματισμό της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο τα μέλη κινητοποιούνται να διατηρήσουν τις αλλαγές που πραγματοποίησαν μέσω της ομάδας και τους

στόχους που είχαν θέσει, μοιράζονται τις εμπειρίες που είχαν μετά τον τερματισμό της ομάδας, συζητούν για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τον τρόπο που προσπάθησαν να διατηρήσουν τις αλλαγές(Corey & Corey, 2006).

4. ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ

«Ο συντονισμός μιας ομάδας είναι ένας συνδυασμός διαπροσωπικών διαδικασιών μέσω του οποίου επιτρέπεται στα άτομα που συνεργάζονται να επηρεάζουν και να παρακινούν τους άλλους να προωθούν την επίτευξη των ατομικών και ομαδικών στόχων»(Forsyth, 2009, σ.376).

Σύμφωνα με τους Corey και Corey(2006), ο αποτελεσματικός συντονισμός μιας ομάδας είναι κάτι περισσότερο από ένα σύνολο διακριτών δεξιοτήτων και ο συντονιστής της ομάδας αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα αυτής. Η αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε παρέμβασης ίσως εξαρτάται περισσότερο από την προσήλωση, τον βαθμό ανταπόκρισης και την προσαρμοστικότητα του συντονιστή παρά από μια συγκεκριμένη δεξιότητα που χρησιμοποιείται(DeLucia-Waack & Donigian, 2004).

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία(ASGW, 2000) έχει εκδώσει διεθνή πρότυπα που περιγράφουν ένα συγκεκριμένο σύνολο βασικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την εργασία με ομάδες. Παρέχονται στους συντονιστές προτάσεις για να βελτιώσουν τις γνώσεις, την κατάρτιση και τις δεξιότητές τους, τους δίνεται η δυνατότητα να παραμένουν ενήμεροι για τις εξελίξεις στο χώρο τους και να αξιοποιούν την εποπτεία(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

4.1. Οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των συντονιστών ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Οι συντονιστές των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων χρειάζεται να συνδυάσουν μια θεωρία μάθησης με την ανάπτυξη της ομάδας. Οι θεωρίες μάθησης συμπεριλαμβάνουν τις αρχές της διδασκαλίας, παρέχουν ένα πλαίσιο για την παρουσίαση του υλικού στην ομάδα έτσι ώστε να μπορέσουν τα μέλη να το καταλάβουν, να το εφαρμόσουν και να το

διατηρήσουν. Η θεωρία παρουσιάζει τη βάση για την μάθηση και προτείνει στρατηγικές. Οι γνώσεις για την ανάπτυξη της ομάδας επιτρέπουν στον συντονιστή να εφαρμόσει με τον βέλτιστο τρόπο τις τεχνικές και τις στρατηγικές. Τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας υποδεικνύουν πότε και πώς να παρουσιάσει το υλικό έτσι ώστε να μπορέσει να γίνει αποδεκτό αποτελεσματικά και να χρησιμοποιηθεί από τα μέλη(Brown, 2011).

Αντιπροσωπευτικά στοιχεία της προσωπικότητας του συντονιστή είναι η αυθεντικότητα, τα δυνατά σημεία του χαρακτήρα, όπως η τιμιότητα και η ελπίδα, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, η συναισθηματική νοημοσύνη και μια μέτρια ποσότητα δυναμισμού(Forsyth, 2009). Ο συντονιστής οφείλει να βοηθήσει τα μέλη να αποκτήσουν εμπιστοσύνη, να συνδέει την δουλειά των μελών, να διδάσκει στα μέλη πώς να δίνουν και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση, να διευκολύνει τα μέλη να αποκαλύπτονται και να παίρνουν ρίσκα, να παρεμβαίνει για να σταματάει τις αντιπαραγωγικές συμπεριφορές στην ομάδα, να αναγνωρίζει κοινά θέματα, να δημιουργεί καταστάσεις για παιχνίδι ρόλων που βοηθά τα μέλη να ενσαρκώνουν και να εξερευνούν τις δυσκολίες τους και να προετοιμάζει τα μέλη για τον τερματισμό(Corey & Corey, 2006).

Τα προσόντα του συντονιστή διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο και τους στόχους της ομάδας, την ηλικία των μελών και τον θεωρητικό προσανατολισμό του(DeLucia-Waack, 2002. Shechtman, 2007).

Αναφορικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά, χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τους συντονιστές η καθοδήγηση και η παροχή πληροφοριών(Shechtman, 2007) και ο συντονιστής οφείλει να βρει την ισορροπία ανάμεσα στις δεξιότητες διδασκαλίας νέων πληροφοριών και στις δεξιότητες επεξεργασίας των δραστηριοτήτων και εδραίωσης των ομαδικών διαδικασιών που είναι απαραίτητες για τη μάθηση και την αλλαγή(DeLucia-Waack, 2006). Επίσης, ο συντονιστής οφείλει να έχει ενεργό ρόλο σε όλη τη διαδικασία έτσι ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να εμπλακούν στις ομαδικές διαδικασίες, κάνοντάς τους ερωτήσεις και δραστηριότητες που τα παρακινούν και τα ενεργοποιούν. Αυτού του είδους

η πρακτική καθοδήγηση θα ενισχύσει την αλλαγή και την επίτευξη των προσωπικών στόχων των παιδιών- μελών(Shechtman, 2007).

Όπως αναφέρει η Wheelan(1990), βασικές δεξιότητες ενός συντονιστή για την επιτυχία μιας ομάδας είναι:

- να παρέχει υποστήριξη στα μέλη,
- να δημιουργεί κλίμα ψυχολογικής ασφάλειας,
- να παρέχει καθοδήγηση,
- να παρουσιάζει ενσυναισθητική και συμπαθητική συμπεριφορά,
- να ευαισθητοποιεί σχετικά με τα επίπεδα δεξιοτήτων,
- να επιδεικνύει τις νέες δεξιότητες,
- να παρέχει δυνατότητες για εξάσκηση,
- να ενισχύει την πιθανότητα μεταφοράς της μάθησης,
- να ενθαρρύνει την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία.

Ο Shulman(1991), έχει κατηγοριοποιήσει τις δεξιότητες του συντονιστή σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τις δεξιότητες του συντονιστή που αφορούν την βοήθεια των μελών να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και οι οποίες είναι: α)να εκτείνεται μέσα από τις σιωπές, β)να μετατρέπει τα συναισθήματα των μελών της ομάδας σε λέξεις, γ)να επιδεικνύει κατανόηση στα συναισθήματα των μελών της ομάδας και δ)να μοιράζεται τα συναισθήματά του με την ομάδα. Η δεύτερη ομάδα δεξιοτήτων του συντονιστή αφορά τη βοήθεια των μελών να διαχειριστούν τα προβλήματά τους. Συγκεκριμένα ο συντονιστής πρέπει: α)να διευκρινίζει στην ομάδα το σκοπό και τον ρόλο του, β)να δίνει ανατροφοδότηση στα μέλη της ομάδας, γ)να δίνει έμφαση στις ανησυχίες και δ)να υποστηρίζει τα μέλη σε θεματικές περιοχές που αποτελούν ταμπού. Όλες αυτές οι δεξιότητες είναι σημαντικές σε όλες τις φάσεις τις ομάδας. Ωστόσο, η σημασία και οι επιδράσεις που έχουν μπορεί να αλλάζουν ανάλογα με τα διαφορετικά στάδια της σχέσης.

Εκτός από τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο συντονιστής, θα πρέπει να διαθέτει και κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι:

- συναισθηματική παρουσία, δηλαδή να αντιλαμβάνεται και να προσέχει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των μελών και γενικότερα οτιδήποτε συμβαίνει στην ομάδα χωρίς να αποσπάται η προσοχή του(Brown, 2011. Corey et al., 2010),
- κουράγιο, έτσι ώστε να δέχεται την πιθανή αποτυχία ή κριτική, να κάνει λάθη και να εξελίσσεται, να παραδέχεται τις αδυναμίες του και να είναι ειλικρινής λειτουργώντας ως πρότυπο συμπεριφοράς(Brown, 2011. Corey et al., 2010. Corey & Corey, 2006),
- αποδοχή της κριτικής των μελών χωρίς να προβάλλει αμυντική στάση(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006),
- πίστη στην αποτελεσματικότητα και τη θεραπευτική αξία των ομαδικών διαδικασιών(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006),
- προσωπική δύναμη και αυτοπεποίθηση για να μπορέσει να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή στα μέλη(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006),
- αυτοαποκάλυψη των συναισθημάτων και των σκέψεών του για να μπορέσουν να τον γνωρίσουν καλύτερα τα μέλη χωρίς, όμως, να αποκαλύπτει άσκοπα προσωπικές πτυχές της ζωής του(Corey & Corey, 2006),
- ενδιαφέρον και φροντίδα για τα μέλη, αντιμετωπίζοντάς τα με σεβασμό, εμπιστοσύνη και εκτίμηση(Corey & Corey, 2006),
- οργάνωση, ευελιξία, επινοητικότητα και δημιουργικότητα, καθώς και δυναμικότητα, φέροντας συνεχώς νέες ιδέες στην ομάδα και προσπαθώντας να βελτιώνονται(Brown, 2011. Corey et al., 2010. Corey & Corey, 2006),
- αυτεπίγνωση, προσωπική δέσμευση και αφοσίωση στην επαγγελματικότητά τους(Corey et al., 2010),
- χιούμορ, το οποίο βοηθά σε πολλές περιπτώσεις να μειωθεί η ένταση και να δημιουργηθεί μια αίσθηση ευ ζην στην ομάδα(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

Σε μια έρευνα για τον συντονισμό των ομάδων, οι Lieberman, Yalom και Miles(1973) αναγνώρισαν τέσσερις κατηγορίες αποτελεσματικών

συμπεριφορών του συντονιστή και ποια είναι η σχέση τους με την αποτελεσματική έκβαση της ομάδας, οι οποίες είναι: η φροντίδα, η απόδοση νοήματος, η διοικητική λειτουργία και η συναισθηματική ενεργοποίηση.

«Η φροντίδα και η απόδοση νοήματος είχαν γραμμική σχέση με το θετικό αποτέλεσμα: όσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα φροντίδας και απόδοσης νοήματος, τόσο υψηλότερο ήταν και το θετικό αποτέλεσμα. Η συναισθηματική ενεργοποίηση και η διοικητική λειτουργία είχαν μια καμπυλόγραμμη σχέση με το αποτέλεσμα- ο κανόνας του άριστου μέσου: η υπερβολική ή πολύ λίγη από αυτές τις συμπεριφορές του συντονιστή κατέληγαν σε χαμηλότερο θετικό αποτέλεσμα»(Yalom, 1995, σ.498).

Πίνακας 2: Οι τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων των συντονιστών ομάδων

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

Πηγή: DeLucia-Waack, 2006: 70

4.1.1. Φροντίδα

Οι δεξιότητες φροντίδας αφορούν την ενασχόληση του συντονιστή με την ευζωία των μελών της ομάδας και την αποτελεσματικότητα της θεραπείας που λαμβάνουν(The American Group Psychotherapy Association, 2007). Το επίκεντρο των παρεμβάσεων στην κατηγορία της φροντίδας είναι στην βοήθεια των μελών να αισθάνονται ασφαλή, ότι νοιάζονται για αυτά και ότι τα αποδέχονται έτσι ώστε αυτά να μπορούν να συμμετέχουν, να βοηθούν τους άλλους, να αναλαμβάνουν ρίσκα, να δίνουν ανατροφοδότηση και να δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές(DeLucia-Waack, 2006). Τα μέλη πρέπει να αισθάνονται ελεύθερα να είναι οι εαυτοί τους, να μοιράζονται και τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματά τους και να κάνουν λάθη. Στόχος του συντονιστή είναι να βοηθήσει τα μέλη να αισθάνονται ότι είναι ένα πολύτιμο μέρος της ομάδας και ότι η κοινοποίηση των εμπειριών και των αντιλήψεών τους είναι πολύτιμη και επιθυμητή από την ομάδα με σκοπό την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης. Επίσης στόχος όλων των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι να μάθουν τα μέλη να δίνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, τόσο θετική όσο και αρνητική, με τέτοιο τρόπο ώστε το άτομο να μπορεί να ακούει και να ανταποδίδει(DeLucia-Waack, 2006).

Σύμφωνα με την έρευνα του Dies(1994), τα μέλη επωφελούνται από θετικές συμπεριφορές του συντονιστή, όπως ζεστασιά, υποστήριξη και γνήσιο ενδιαφέρον. Οι συντονιστές που επιδεικνύουν ζεστασιά και φροντίδα και που θέτουν και ενισχύουν ξεκάθαρους κανόνες είναι περισσότερο πιθανό να έχουν συνεκτικές ομάδες. Η αυξημένη συνεκτικότητα, με τη σειρά της, σχετίζεται θετικά με ποικίλα θεραπευτικά αποτελέσματα της ομάδας. Ειδικότερα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά και εφήβους είναι σημαντικό ο συντονιστής να κάνει τα μέλη να αισθάνονται ότι νοιάζεται για αυτά και τα υποστηρίζει, καθώς και ότι συνδέονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να παρακινούνται να συμμετέχουν στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα.

Ο συντονιστής είναι υπεύθυνος για την προστασία των μελών, όπως για παράδειγμα να σταματά ένα μέλος από το να αυτοαποκαλυφθεί

περισσότερο από ότι πρέπει στην ομάδα(Corey, 2012. DeLucia-Waack, 2006). Επίσης, ο συντονιστής πρέπει να διακόπτει τις ακατάλληλες συμπεριφορές που εμφανίζονται στην ομάδα και επηρεάζουν αρνητικά είτε την πρόοδό της είτε κάποια μέλη της. Η διακοπή δεν θα πρέπει να αποδίδεται ως ευθύνη ή να ασκείται ως κριτική στο μέλος που παρουσιάζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά(Brown, 2011). Η στήριξη του συντονιστή προς τα μέλη που περνούν κάποια κρίση είναι επίσης σημαντική, αλλά δεν πρέπει να παρέχεται σε υπερβολικό βαθμό για να μην νιώσουν τα μέλη ότι δεν μπορούν να στηρίξουν μόνο τους τον εαυτό τους(Corey et al., 2010). Απαραίτητο στοιχείο είναι η ενεργητική ακρόαση, όπου ο συντονιστής ακούει και προσέχει τόσο τις λεκτικές φράσεις όσο και τις μη λεκτικές συμπεριφορές των μελών(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Την ενεργητική ακρόαση συμπληρώνουν η ενσυναίσθηση και η γνησιότητα του συντονιστή. Ο συντονιστής κατανοεί πραγματικά όσα δηλώνει και νιώθει ένα μέλος και αντιδρά χωρίς να επικρίνει τις απόψεις του. Ο ίδιος είναι γνήσιος εκφράζοντας με ειλικρίνεια τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά του(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

4.1.2. Διοικητική Λειτουργία

Ο όρος διοικητική λειτουργία αναφέρεται στην δημιουργία παραμέτρων στην ομάδα, την εγκαθίδρυση κανόνων και ορίων, την διαχείριση του χρόνου και των παρεμβάσεων όταν η ομάδα παρεκκλίνει από την δομή της. Όλες αυτές οι λειτουργίες μπορούν να γίνουν κατανοητές ως διάφορες μορφές «διαχείρισης ορίων», τα οποία όρια καθιερώνονται κατά τον σχηματισμό της ομάδας αλλά διατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων. Κάποια από αυτά τα όρια που πρέπει να τηρεί ο συντονιστής συμπεριλαμβάνουν την συμμετοχή των μελών, τον χρόνο που αφορά την έναρξη και λήξη της ομάδας καθώς και τη συνέπεια στον χρόνο, την επικέντρωση στο περιεχόμενο του θέματος, την συναισθηματική έκφραση και τα επίπεδα άγχους(The American Group Psychotherapy Association, 2007).

Οι συμπεριφορές του συντονιστή που αφορούν τη διοικητική λειτουργία δημιουργούν τη δομή μέσα στην ομάδα, έτσι ώστε τα μέλη να αισθάνονται ασφάλεια να μοιράζονται, να αναλαμβάνουν ρίσκα και να συμμετέχουν πλήρως στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006). Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτό- αποκάλυψη και η αυτό- εξερεύνηση των μελών. Συγκεκριμένα η διοικητική λειτουργία περιλαμβάνει:

α) *Δημιουργία ομαδικών νορμών (creating group norms)*. Η δημιουργία ομαδικών νορμών για τη διαμόρφωση ασφάλειας και δομής μέσα στην ομάδα ξεκινά από την προετοιμασία και συνεχίζεται στην πρώτη συνάντηση της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006). Οι νόρμες αναπτύσσονται συνεργατικά από τον συντονιστή και τα μέλη, αφορούν τις πεποιθήσεις των μελών σχετικά με τις συμπεριφορές που αναμένεται να έχουν στην ομάδα και μπορούν να είναι είτε ρητές είτε άρρητες. Οι ρητές νόρμες αφορούν, για παράδειγμα, την ώρα προσέλευσης, ενώ οι άρρητες μπορεί να αναπτυχθούν μέσα από την μίμηση των συμπεριφορών του συντονιστή (Corey et al., 2010. Yalom, 2006).

β) *Προστασία (protecting)*. Η προστασία μπορεί μερικές φορές να είναι έμμεση και να περιλαμβάνει διαδικασίες επιλογής ή αποκλεισμού μελών, την καθιέρωση των κατάλληλων ομαδικών νορμών ή την στάση ενδιαφέροντος προς τα μέλη (DeLucia-Waack, 2006). Οι πιο άμεσες προστατευτικές παρεμβάσεις έχουν την μορφή παρέμβασης, για παράδειγμα, του συντονιστή για να σταματήσει ένα μέλος που αυτό- αποκαλύπτεται υπερβολικά ή σε σημαντικά πιο προσωπικό επίπεδο απ' ό,τι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

γ) *Παρεμπόδιση (blocking)*. Η παρεμπόδιση αποτελεί ένα είδος προστασίας που χρησιμοποιείται για να σταματήσει ένα μέλος από την εξιστόρηση ιστοριών, τη φλυαρία, τις υπερβολικές ερωτήσεις ενός μέλους της ομάδας προς ένα άλλο, το κουτσομπολιό ή την παραβίαση της εμπιστευτικότητας ή της ιδιωτικότητας (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Ιδιαίτερα συνηθισμένο είναι στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά και εφήβους να λένε ιστορίες που δεν σχετίζονται άμεσα με την ομάδα και εξαιτίας του χρονικού περιορισμού ο συντονιστής πρέπει να

διακόψει την περαιτέρω συζήτηση(DeLucia-Waack, 2006). Τα μέλη συχνά καταλογίζουν τις δυσάρεστες εμπειρίες τους σε υπερβολική αντιπαράθεση, κριτική και πίεση για αυτό- αποκάλυψη από τα άλλα μέλη. Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό ο συντονιστής να χρησιμοποιεί την παρεμπόδιση για να προστατεύει τα μέλη από εχθρικές ή νευρικές επιθέσεις ή από μη ωφέλιμη ανατροφοδότηση. Η παρέμβαση του συντονιστή για παρεμπόδιση πρέπει να γίνεται διακριτικά, αλλά άμεσα, χωρίς να νιώσει το μέλος ότι του ασκείται κριτική ή κατηγορείται(Brown, 2011).

δ) *Εστίαση (focusing)*. Η εστίαση αφορά τις παρεμβάσεις του συντονιστή που κατευθύνουν την ομάδα στο θέμα ή τη δραστηριότητα της συγκεκριμένης συνάντησης της ομάδας και χρησιμοποιείται συνήθως στο άνοιγμα για την εισαγωγή των μελών στο συγκεκριμένο θέμα της συνάντησης. Επίσης, οι συντονιστές συχνά παρεμβαίνουν ευγενικά για να υπενθυμίσουν στα μέλη το έργο ή το θέμα της συνάντησης όταν ξεκινούν να παρεκκλίνουν ή να παρέχουν λεπτομέρειες που δεν σχετίζονται με την δραστηριότητα. Ακόμη, οι παρεμβάσεις εστίασης χρησιμοποιούνται για να υπενθυμίσουν στα μέλη τι συνέβη στη συνάντηση της ομάδας, τι έχουν μάθει και πώς θα τα εφαρμόσουν(DeLucia-Waack, 2006).

4.1.3. Συναισθηματική Ενεργοποίηση

Η κατηγορία της συναισθηματικής ενεργοποίησης στις συμπεριφορές του συντονιστή δίνει έμφαση στην αναγνώριση και εξερεύνηση συναισθημάτων που βοηθούν τα μέλη να μάθουν και να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές(DeLucia-Waack, 2006). Οι παρεμβάσεις για κινητοποίηση και συμμετοχή των μελών περιλαμβάνουν την παρακίνηση, την παροχή προτύπου συμπεριφοράς, τη σύνδεση, την επεξεργασία, την αυτό-αποκάλυψη και την ανατροφοδότηση. Οι παραπάνω παρεμβάσεις χρησιμοποιούνται συνήθως για να διεγείρουν αισθήματα, να αυξήσουν τη συμμετοχή των μελών και να ενισχύσουν τη διαπροσωπική μάθηση. Πιο αναλυτικά, η δεξιότητες συναισθηματικής ενεργοποίησης περιλαμβάνουν:

α) *Παρακίνηση (drawing out)*. Ο συντονιστής κάνει άμεσες παρεμβάσεις για να παρακινήσει τα μέλη να συμμετάσχουν ή για να δώσει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με ένα συγκεκριμένο σχόλιο, γεγονός ή αντίδραση που συνέβη στην ομάδα. Η παρακίνηση είναι ιδιαίτερα βοηθητική για τα μέλη που δυσκολεύονται να μοιραστούν και να αναμειχθούν με τους άλλους ή μοιράζονται σε επιφανειακό επίπεδο και αποφεύγουν βαθύτερα θέματα. Ο συντονιστής πρέπει να ενθαρρύνει την συμμετοχή αλλά παράλληλα να επιτρέπει στα μέλη να επιλέγουν οι ίδιοι το επίπεδο που θα αυτοαποκαλυφθούν. Η παρακίνηση είναι ιδιαίτερα σημαντική στα αρχικά στάδια της ομάδας έτσι ώστε να καθιερωθεί η νόρμα της συμμετοχής όλων των μελών στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006).

β) *Παροχή προτύπου συμπεριφοράς (modeling)*. Ο συντονιστής επιδεικνύει δεξιότητες, συμπεριφορές και άλλα χαρακτηριστικά που ελπίζει να δημιουργήσει στα μέλη, όπως σεβασμό και φροντίδα για τους άλλους, κατάλληλη αυτοαποκάλυψη, να δίνουν και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και ειλικρίνεια (DeLucia-Waack, 2006). Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι συμπεριφορές του συντονιστή, που περιλαμβάνουν διαπροσωπικές συμπεριφορές, ανατροφοδότηση, αποδοχή και οι εδώ-και-τώρα επικοινωνία οδηγούν σε αύξηση των ίδιων συμπεριφορών στα μέλη (Dies, 1994). Οι Campbell και Brigman (2005) προτείνουν τη χρήση πραγματικών καταστάσεων για την εξάσκηση των μελών σε νέες στρατηγικές μέσω το παιχνίδι ρόλων έτσι ώστε και ο συντονιστής και τα μέλη να λειτουργούν ως πρότυπα. Ακόμη, στην περίπτωση που υπάρχουν δύο συντονιστές θα πρέπει να επιδεικνύουν κατάλληλη αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ειδικά στην επίλυση διαφωνιών, έτσι ώστε τα μέλη να αναπτύσσουν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς (Riva, Wachtel, & Laskey, 2004).

γ) *Σύνδεση (linking)*. Η δεξιότητα της σύνδεσης αναφέρεται στη συσχέτιση αυτών που λέει ή κάνει ένα μέλος με τις ανησυχίες ενός άλλου ή περισσότερων μελών. Η σύνδεση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην προώθηση της αλληλεπίδρασης, της συνοχής, της εμπιστοσύνης και της καθολικότητας ανάμεσα στα μέλη. Κατά τη διάρκεια της επιλογής ή των αρχικών σταδίων της ομάδας ο συντονιστής θα πρέπει να σκεφτεί το πώς

και τι θα χρησιμοποιήσει για να συνδέσει τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

δ) *Αυτοαποκάλυψη (self-disclosure)*. Η αυτοαποκάλυψη είναι μια δεξιότητα του συντονιστή, όπου αποκαλύπτει τα προσωπικά του συναισθήματα, τις εμπειρίες ή τις εδώ-και-τώρα αντιδράσεις του στα μέλη. Οι συντονιστές πρέπει να αυτοαποκαλύπτονται μόνο όταν η πληροφορία ή η αντίδραση σχετίζεται άμεσα με αυτό που συμβαίνει στην ομάδα ή όποτε αναμένεται να υπάρξει άμεσο όφελος για την ομάδα(Corey et al., 2010. DeLucia-Waack, 2006). Εξίσου σημαντική είναι και η αυτοαποκάλυψη των μελών και θεωρείται προϋπόθεση για την εμφάνιση και τη δράση των θεραπευτικών παραγόντων (Liechtentritt & Shechtman, 1998).

ε) *Ανατροφοδότηση (encouraging feedback)*. Ο στόχος της ανατροφοδότησης είναι να επιτρέψει στα μέλη να κατανοήσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τα απαραίτητα στοιχεία για την προσωπική τους ανάπτυξη και συμπεριφορική αλλαγή. Η ανατροφοδότηση συμβαίνει όταν και τα μέλη και ο συντονιστής μοιράζονται μεταξύ τους τις προσωπικές τους αντιδράσεις και ιδέες και τα κρίσιμα συμβάντα στην ομάδα(DeLucia-Waack, 2006). Η διορθωτική ανατροφοδότηση από τον συντονιστή ή τα άλλα μέλη είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί παρέχει μια διαφορετική άποψη, αλλά είναι γενικά δύσκολο για τα μέλη να την ακούσουν. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να συνοδεύεται από θετικά σχόλια(Morran, Stockton, Cline, & Teed, 1998). Η ανατροφοδότηση είναι επίσης αποτελεσματική όταν είναι συγκεκριμένη και συμπεριφορική παρά γενική και συναισθηματική(Morran, Stockton, & Harris, 1991). Το είδος της ανατροφοδότησης που χρειάζεται και η πιθανότητα να γίνει θετικά αποδεκτή επηρεάζονται από το στάδιο που βρίσκεται η ομάδα. Στις αρχικές συναντήσεις πρέπει να δίνεται έμφαση στη θετική ανατροφοδότηση, ενώ στα τελευταία στάδια θα πρέπει να εξισορροπείται η θετική με την εποικοδομητική(διορθωτική) ανατροφοδότηση. Επιπλέον, στα τελευταία στάδια ο συντονιστής θα πρέπει να ενθαρρύνει την θετική και εποικοδομητική(διορθωτική) ανατροφοδότηση ανάμεσα στα μέλη, καθώς αυτή γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή από κάποιο μέλος απ' ότι η ανατροφοδότηση από τον συντονιστή(DeLucia-Waack, 2006).

4.1.4. Απόδοση Νοήματος

Οι δεξιότητες απόδοσης νοήματος του συντονιστή αναφέρονται στην εξήγηση, την επεξήγηση, την ερμηνεία και την πρόβλεψη εννοιών που βοηθούν τα μέλη να καταλάβουν σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές (DeLucia-Waack, 2006). Η απόδοση νοήματος αφορά το γνωστικό κομμάτι της θεραπείας, όπου ο συντονιστής βοηθά τα μέλη να καταλάβουν τι πρέπει να αλλάξουν στην ζωή τους. Η ανάπτυξη της κατανόησης δεν είναι μια συναισθηματικά ουδέτερη εμπειρία, αλλά είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν φέρει μια συναισθηματική φόρτιση γιατί επικεντρώνεται σε θέματα που έχουν μεγάλη συναισθηματική αξία για τα μέλη (The American Group Psychotherapy Association, 2007). Η απόδοση νοήματος επιτυγχάνεται μέσω τεχνικών, όπως:

α) *Ερμηνεία (interpreting)*. Οι δεξιότητες ερμηνείας περιλαμβάνουν την απόδοση πιθανών εξηγήσεων για γεγονότα, συμπεριφορές, σκέψεις και συναισθήματα σε ένα βαθύτερο επίπεδο ως μέρος της διαδικασίας της αλλαγής (Corey & Corey, 2006). Τα μέλη τυπικά βιώνουν αλληλεπιδράσεις που τους παρέχουν τη δυνατότητα να μάθουν περισσότερα για τους εαυτούς τους. Αυτή η γνώση είναι δύσκολο να αποκτηθεί χωρίς να παρέχεται ένα γνωστικό πλαίσιο από τον συντονιστή. Η έρευνα αποδεικνύει ότι οι ερμηνείες του συντονιστή βοηθούν τα μέλη να ενσωματώσουν σύνθετα προσωπικά και ομαδικά γεγονότα, ενθαρρύνοντας έτσι την ενασχόλησή τους με την ομάδα και διευκολύνοντας την γενίκευση των ομαδικών εμπειριών σε προσωπικές εμπειρίες εκτός ομάδας (DeLucia-Waack, 2006).

β) *Επεξεργασία κρίσιμων συμβάντων και δραστηριοτήτων (processing of critical events and activities)*. Η επεξεργασία συμβαίνει όταν ο συντονιστής και τα μέλη δίνουν έμφαση σε σημαντικά γεγονότα, με στόχο να βοηθηθούν τα μέλη να συλλογιστούν τη σημασία των εμπειριών τους, να κατανοήσουν καλύτερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους και να γενικεύσουν όσα μαθαίνουν σε καταστάσεις εκτός ομάδας (Stockton et al., 2000). Η απλή εμπειρία των συμβάντων στην ομάδα δεν επαρκεί για την ανάπτυξη, αλλά πρέπει να ενισχύεται με την

επεξεργασία που παρέχει το πλαίσιο για τη διατήρηση, την ενσωμάτωση και τη γενίκευση της εμπειρίας. Τα ερευνητικά ευρήματα έχουν αναγνωρίσει μια θετική σχέση ανάμεσα στα υψηλά επίπεδα επεξεργασίας και τα υψηλότερα θετικά αποτελέσματα, που σχετίζονται με την ομαδική παραγωγικότητα και την ατομική επιτυχία. Αυτό σημαίνει ότι η επεξεργασία πρέπει να ξεπερνά τη συναισθηματική γνώση και να εστιάζει επίσης σε γνωστικές δυναμικές ή απόδοση νοημάτων για να βοηθήσει τα μέλη να πλαισιώσουν και να κατανοήσουν τις συναισθηματικές τους εμπειρίες(DeLucia-Waack, 2006).

γ) *Αντιπαράθεση*. Η δεξιότητα της αντιπαράθεσης ή πρόκλησης συμβαίνει όταν κάποιο μέλος εμφανίζει διαταρακτική συμπεριφορά και λειτουργεί σαν μια μορφή πρόκλησης από τον συντονιστή προς το μέλος για να συνειδητοποιήσει την επίδραση της συμπεριφοράς του στους άλλους(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. Shechtman & Yanov, 2001). Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να εκφράζεται με ευγενικό τρόπο, να μην περιλαμβάνει αξιολογικές δηλώσεις, να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα του μέλους και να μην επιβάλλεται, αλλά να ευνοεί την ανάπτυξη διαλόγου(Brown, 2011. Shechtman & Yanov, 2001).

δ) *Σύνοψη*. Η δεξιότητα της σύνοψης εφαρμόζεται συνήθως στην άνοιγμα ή το κλείσιμο μιας συνάντησης και δίνει στο συντονιστή τη δυνατότητα είτε να συνδέσει όσα έχουν μάθει τα μέλη(Brown, 2011). Κατά το άνοιγμα ο συντονιστής μπορεί να παρουσιάσει σύντομα τι θα ακολουθήσει και να δώσει κατεύθυνση στην εργασία της ομάδας, ενώ κατά το κλείσιμο λειτουργεί ως αναστοχασμός όσων έμαθαν τα μέλη και πώς μπορούν να τα εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή(Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

4.2. Το μοντέλο της συν-ηγεσίας

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες συνηθίζεται να έχουν δύο συντονιστές. Με αυτό τον τρόπο τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να

μάθουν από δύο διαφορετικές οπτικές, οι συντονιστές να συνεργάζονται, να συζητούν και να μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία τους, ενώ στην περίπτωση της εποπτείας οι συντονιστές συνεργάζονται και λαμβάνουν συνεχή ανατροφοδότηση από τον επόπτη(Corey et al., 2010).

Τα οφέλη του μοντέλου της συν-ηγεσίας περιλαμβάνουν(Corey et al., 2010. DeLucia-Waack & Kalodner, 2005):

- καλύτερη διαχείριση των πολλών αναγκών της ομάδας, των δυνατών συναισθημάτων, των περίπλοκων δυναμικών και των γεγονότων που συμβαίνουν ταυτόχρονα,
- τη συγκέντρωση των πόρων και των ικανοτήτων και των δύο συντονιστών, διευρύνοντας το φάσμα των μεταβιβαστικών αντιδράσεων,
- αυξημένη εγκυρότητα και ένταση των ερμηνειών του συντονιστή,
- τη δυνατότητα διακοπής ενός θεραπευτικού αδιεξόδου,
- ισορροπία ανάμεσα στην πρόκληση και την υποστήριξη,
- τη δυνατότητα εκπαίδευσης αρχάριων συντονιστών,
- την προσομοίωση της οικογενειακής ενότητας,
- την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των συντονιστών,
- τη μείωση της πιθανότητας επαγγελματικής εξουθένωσης,
- τη δυνατότητα πραγματοποίησης της συνάντησης με τον ένα συντονιστή όταν απουσιάζει ο άλλος,
- τη διευκόλυνση της επαγγελματικής εποπτείας, καθώς μετά από κάθε συνάντηση οι συντονιστές συζητούν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις που ένιωσαν χωρίς να παραβιάζεται η εμπιστευτικότητα.

Ωστόσο, οι Corey et al.(2010), αναφέρουν και κάποια πιθανά μειονεκτήματα του μοντέλου της συν-ηγεσίας, τα οποία μπορεί να είναι:

- προβλήματα συγχρονισμού, όταν δεν υπάρχει συχνή επικοινωνία μεταξύ των συντονιστών και θέτουν διαφορετικούς στόχους προκαλώντας σύγχυση στην ομάδα,

- αντιζηλία και ανταγωνισμός μεταξύ των συντονιστών με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η ομάδα,
- έλλειψη εμπιστοσύνης, σεβασμού ή εκτίμησης των ικανοτήτων του ενός συντονιστή προς τον άλλον,
- διάσταση απόψεων όσον αφορά την υποστήριξη κάποιου ή κάποιων από τα μέλη από τον ένα συντονιστή εναντίον του δεύτερου,
- η ύπαρξη στενής προσωπικής σχέσης μεταξύ των δύο συντονιστών μπορεί να προκαλέσει πρόβλημα σε περίπτωση που προσπαθήσουν να λύσουν τα προβλήματά τους κατά τη διάρκεια της συνάντησης.

Οι συντονιστές, ανάλογα με τις δεξιότητες και την εμπειρία τους, θα πρέπει να προβαίνουν σε εβδομαδιαίο σχεδιασμό και συναντήσεις εποπτείας για να προετοιμάζονται για την ομάδα και να επεξεργάζονται αυτά που έχουν συμβεί(DeLucia-Waack & Kalodner, 2005). Προτείνεται να συναντώνται μία ώρα την εβδομάδα για να αξιολογούν τους στόχους των μελών της ομάδας και των ομαδικών παρεμβάσεων, να επανεξετάζουν τα γεγονότα της κάθε συνάντησης και την ομαδική διαδικασία και να σχεδιάζουν τις μελλοντικές συναντήσεις(ASGW, 2000). Επίσης, απαραίτητα στοιχεία για ένα αποτελεσματικό μοντέλο συν-ηγασίας είναι οι δύο συντονιστές να έχουν αμοιβαίο σεβασμό, να αποδέχονται την διαφορετική άποψη που έχει ο καθένας, να λύσουν πιθανά προβλήματα σχέσεων μεταξύ τους, όπως ο ανταγωνισμός ή η εξάρτηση, να συμφωνούν για τα θέματα που αφορούν την ομάδα και να συζητούν μεταξύ τόσο για την ομάδα όσο και για την σχέση τους(Corey et al., 2010).

Επίσης, υπάρχουν τρία διαφορετικά μοντέλα συνηγεσίας σύμφωνα με τους Jacobs, Masson, Harvill και Schimmel(2012): α)το εναλλασσόμενο(alternate leading model), β)το κοινό μοντέλο(shared leading model) και γ)το μοντέλο του μαθητευόμενου(the apprentice model).

A) Στο εναλλασσόμενο μοντέλο συνηγεσίας οι συντονιστές αναλαμβάνουν εναλλακτικά τον πρωταρχικό ρόλο. Η εναλλαγή των ρόλων συνήθως αποφασίζεται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των

συναντήσεων. Για παράδειγμα, ο ένας συντονιστής μπορεί να αναλάβει τις συναντήσεις της μιας εβδομάδας και ο άλλος συντονιστής της άλλης εβδομάδας, ή ο ένας συντονιστής μπορεί να είναι υπεύθυνος για το πρώτο μισό της συνάντησης και ο άλλος συντονιστής για το υπόλοιπο μισό. Ειδικά όταν οι συντονιστές είναι έμπειροι και συνεργάζονται σωστά, η εναλλαγή των ρόλων γίνεται ομαλά. Επίσης, οι συντονιστές επιλέγουν να εφαρμόσουν το εναλλασσόμενο μοντέλο όταν διαφέρουν κάπως στις προσεγγίσεις τους και θεωρούν ότι ωθούν την ομάδα σε αντίθετες κατευθύνσεις. Σε αυτή την περίπτωση, ο ένας συντονιστής έχει τον πρωταρχικό ρόλο και την ευθύνη να κατευθύνει την ομάδα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα χωρίς να ανησυχεί για παρεμβάσεις από τον άλλο συντονιστή. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο άλλος συντονιστής μένει αδρανής. Αντιθέτως, παρέχει υποστηρικτικά σχόλια, διευκρινίζει ή συνοψίζει όταν θεωρεί πως είναι βοηθητικό για την ομάδα.

B) Στο κοινό μοντέλο συν-ηγεσίας οι συντονιστές μοιράζονται τον συντονισμό της ομάδας χωρίς να έχει οριστεί κάποιος ως αρχηγός για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Οι συντονιστές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συντονίζουν από κοινού, αν και μερικές φορές ο ένας συντονιστής παίρνει την ευθύνη όταν, για παράδειγμα, διεξάγει μια άσκηση ή δουλεύει με ένα μέλος. Ο άλλος συντονιστής είναι σε ετοιμότητα να παρέμβει στο κατάλληλο σημείο και να συνεχίσει στην ίδια γενική κατεύθυνση. Στο μοντέλο αυτό οι συντονιστές θα πρέπει να είναι προσεκτικοί να μην επαναλαμβάνουν ο ένας τα λεγόμενα του άλλου με ίδιο ή παρόμοιο τρόπο και να μην δημιουργούν διάλογο μεταξύ τους αποκλείοντας τα μέλη της ομάδας.

Γ) Στο μοντέλο του μαθητευόμενου ο ένας συντονιστής είναι πολύ περισσότερο έμπειρος από τον άλλον και η ομάδα καθοδηγείται περισσότερο από τον έμπειρο συντονιστή. Ο άλλος συντονιστής παρευρίσκεται στην ομάδα για να μάθει παρακολουθώντας τη συνάντηση και δοκιμάζει να συντονίζει σε διάφορες στιγμές. Αυτό είναι ωφέλιμο για τον λιγότερο έμπειρο συντονιστή γιατί γνωρίζει ότι κάποιος άλλος είναι εκεί για να τον βοηθήσει στον συντονισμό όταν κριθεί απαραίτητο. Εξίσου ωφέλιμο είναι το μοντέλο αυτό και για τον πιο έμπειρο συντονιστή, καθώς

έχει κάποιον για τον σχεδιασμό και την ανακεφαλαίωση αυτών που έγιναν στην ομάδα μετά από κάθε συνάντηση.

4.3. Τα χαρακτηριστικά του θεραπευτή σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers

Σύμφωνα με τον Carl Rogers(1957), για να υπάρξει ψυχοθεραπευτική αλλαγή ο θεραπευτής θα πρέπει να διαθέτει τις «αναγκαίες και ικανές συνθήκες», που είναι «*απαραίτητες για να ξεκινήσει μια θεραπευτική αλλαγή της προσωπικότητας*» και όταν συνυπάρχουν όλες μαζί είναι «*επαρκείς για να ξεκινήσει η διαδικασία*». Οι συνθήκες αυτές είναι η ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση, η ενσυναίσθηση και η γνησιότητα του συντονιστή(Wagner, 2008). Επίσης, ο Rogers υποστήριξε ότι οι συνθήκες αυτές επιδρούν ανεξάρτητα από τη θεωρητική κατεύθυνση του θεραπευτή(Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Ένας αποτελεσματικός θεραπευτής θα πρέπει να «βρίσκεται σε συμφωνία με τον εαυτό του και να είναι γνήσιο και ολοκληρωμένο άτομο»(Rogers, 1957). Ο θεραπευτής για να είναι *γνήσιος* και *αυθεντικός* θα πρέπει να έχει επίγνωση των προσωπικών του σκέψεων και συναισθημάτων και των επιδράσεων που έχουν αυτά στις αλληλεπιδράσεις του με τους πελάτες και να τους κοινοποιεί αυτά που βιώνει όταν κρίνεται *απαραίτητο*(Μπρούζος, 2004). Σύμφωνα με τον Barrett-Lennard(1986) η γνησιότητα του θεραπευτή αφορά την «προθυμία του να τον γνωρίσει ο άλλος». Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται εμπιστοσύνη στη σχέση, η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από περισσότερη σαφήνεια και λειτουργεί ως πρότυπο για να μπορέσει και ο ίδιος ο συμβουλευόμενος να αποδεχτεί τα δικά του συναισθήματα και είναι ευθύς και τίμιος στις σχέσεις του(McLeod, 2003).

Η *ενσυναίσθηση* ορίζεται από τον Rogers(1957) ως «η ικανότητα του συμβούλου να αντιλαμβάνεται και να βιώνει τον εσωτερικό κόσμο του συμβουλευόμενου σαν να ήταν δικός του» χωρίς όμως να ταυτίζεται μαζί του. Ο θεραπευτής αντιλαμβάνεται το εσωτερικό σύστημα αναφοράς του

πελάτη, αποβάλλοντας όλες τις αντιλήψεις που προέρχονται από το εξωτερικό σύστημα αναφοράς και κοινοποιεί στον πελάτη όσα κατανόησε.

Η *ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση* αφορά την αποδοχή του ατόμου ως πρόσωπο χωρίς ο θεραπευτής να το αξιολογεί και να το κρίνει (Μπρούζος, 2004). Η άνευ όρων θετική στάση του συμβούλου χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, φροντίδα, ενδιαφέρον και σεβασμό.

Υπάρχουν πολλές έρευνες που αποδεικνύουν την θετική συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στις αναγκαίες και ικανές συνθήκες που διατύπωσε ο Rogers και στο θεραπευτικό αποτέλεσμα (Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τα θετικά θεραπευτικά αποτελέσματα (Bohart, Elliott, Watson, & Greenberg, 2011), καθώς επίσης εξίσου σημαντική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στην ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση και τα θεραπευτικά αποτελέσματα (Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών που αφορούν την γνησιότητα του θεραπευτή σε σχέση με τα θεραπευτικά αποτελέσματα δεν είναι ξεκάθαρα, καθώς άλλα δείχνουν θετική ή καμία συσχέτιση, ενώ υπάρχουν και έρευνες που επιδεικνύουν αρνητική συσχέτιση (Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Πιθανή αιτία για αυτό είναι το γεγονός ότι η γνησιότητα δεν οριοθετήθηκε από τον Rogers με τόση σαφήνεια όσο οι άλλες συνθήκες με αποτέλεσμα οι θεραπευτές να δυσκολεύονται να την υιοθετήσουν.

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί σε άλλα μοντέλα παραγόντων που εξηγούν τη θεραπευτική αλλαγή, όπως το μοντέλο της θεραπευτικής συμμαχίας, το οποίο μελετάται από τις σύγχρονες έρευνες διαδικασίας και καταδεικνύουν ισχυρή συσχέτιση αυτής με τα θετικά θεραπευτικά αποτελέσματα (Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Βέβαια, το μοντέλο της θεραπευτικής συμμαχίας δεν αποκλείει τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες του Rogers, αλλά αντίθετα οι τελευταίες θεωρούνται ως προαπαιτούμενα στοιχεία για την ανάπτυξη μιας θετικής θεραπευτικής συμμαχίας (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Oetzel & Scherer, 2003).

Β' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ

ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

5. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ

Παρόλο που οι ομαδικές διαδικασίες είναι πολύ σημαντικές κατά την ομαδική εργασία, δεν επικρατεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός που να εξηγεί με σαφήνεια και πληρότητα τον όρο (Brown, 2003). Στην προσπάθεια ορισμού του όρου, η Brown (2003) προτείνει ότι οι ομαδικές διαδικασίες αναφέρονται στις εμπειρίες των μελών της ομάδας που συμβαίνουν στο εδώ-και-τώρα και επιδεικνύουν τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους αλλά και ανάμεσα στα μέλη και τον συντονιστή, καθώς και τα συναισθήματα, τις εμπειρίες, τις αντιδράσεις και τους φόβους που βιώνουν πιο έντονα τα μέλη της ομάδας. Ο όρος «ομαδική διαδικασία», δηλαδή, περιγράφει τι συμβαίνει συνολικά μέσα στην ομάδα και πώς αυτό επηρεάζει το κάθε μέλος συνειδητά ή ασυνείδητα.

Η περιγραφή και η κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μέσω των οποίων τα μέλη θα μπορέσουν να επωφεληθούν στο μέγιστο βαθμό από την ομάδα (Kivlighan & Arseneau, 2009).

Οι ομαδικές διαδικασίες περιλαμβάνουν δυναμικές, όπως είναι οι κανόνες που διέπουν την ομάδα, το επίπεδο συνοχής της ομάδας, το πώς δημιουργείται η εμπιστοσύνη, πώς εκδηλώνεται η αντίσταση, πώς προκύπτει η σύγκρουση και πώς αντιμετωπίζεται, τις δυνάμεις που επιφέρουν τη θεραπεία, τις αντιδράσεις μεταξύ των μελών και τα διάφορα στάδια ανάπτυξης της ομάδας. Οι διαδικασίες συμβαίνουν τόσο στο μικροεπίπεδο, αφορούν δηλαδή τις αντιδράσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών της ομάδας, όσο και στο μακροεπίπεδο, αφορούν δηλαδή φαινόμενα της ομάδας ως ολότητα και οι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι οι ερευνητές πρέπει να εξετάζουν και τα δύο επίπεδα έτσι ώστε να κατανοήσουν την ομάδα σε όλη την πολυπλοκότητά της (Brown, 2003). Ενώ έχουν προταθεί πολλά προοδευτικά μοντέλα για τη σύλληψη της ροής των ομαδικών διαδικασιών, οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν ότι οι ομάδες είναι από τη φύση τους πολυεπίπεδες και σύνθετες (Beck and Lewis, 2000. Ward & Litchy, 2004).

Οι ορισμοί των ομαδικών διαδικασιών μπορούν να καταταχθούν σε τέσσερις κατηγορίες, βάσει του σημείου στο οποίο εστιάζουν. Τα σημεία αυτά είναι: α)η δομή, β)η δράση, γ)η αλληλεπίδραση και οι σχέσεις, δ)οι τύποι(Brown, 2003).

Στη βιβλιογραφία, η επικέντρωση στην διαδικασία της ομάδας παρουσιάζεται ως το πιο σημαντικό τμήμα της ομαδικής εργασίας και περιγράφεται ως πηγή δύναμης της ομάδας(Yalom & Leszcz, 2005, σ.150).

Αναφορικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες συγκεκριμένα, οι συντονιστές θα πρέπει να διατηρούν μια ισορροπία ανάμεσα στην εστίαση στις ομαδικές διαδικασίες που συμβαίνουν στην ομάδα και στο περιεχόμενο αυτής. Η υπερ-εστίαση στη διαδικασία της ομάδας ενέχει τον κίνδυνο η ομάδα να παρεισφρήσει στην περιοχή των θεραπευτικών ομάδων, ενώ η υπερ-εστίαση στο περιεχόμενο και τις γνωστικές διαδικασίες μάθησης ενέχει τον κίνδυνο η ομάδα να εξομοιωθεί με ακαδημαϊκή τάξη ή σεμινάριο, όπου τα μέλη δέχονται παθητικά πληροφορίες(Geroski & Kraus, 2002. Conyne, 2004).

Οι ομαδικές διαδικασίες που μπορούν να ασκήσουν θετική επίδραση στα μέλη της ομάδας και να ενισχύσουν τις προσπάθειές τους για αλλαγή είναι οι *θεραπευτικοί παράγοντες*, το *ομαδικό κλίμα* και η *θεραπευτικοί συμμαχία*, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

6. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Ο Yalom(1995) προτείνει ότι η θεραπευτική αλλαγή είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη διαδικασία, η οποία συμβαίνει μέσω μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης ανθρώπινων εμπειριών, τις οποίες αναφέρει ως «θεραπευτικούς παράγοντες».

Οι θεραπευτικοί παράγοντες είναι μηχανισμοί που υπάρχουν μέσα στην ομάδα, προωθούν τη συνοχή αυτής, είναι ιδιαίτερα βοηθητικοί για τα μέλη και είναι ανεξάρτητοι από τον θεωρητικό προσανατολισμό του θεραπευτή(MacKenzie, 1994). Οι παράγοντες αυτοί αλληλοενισχύονται, με την θέσπιση του ενός να προωθεί την εμφάνιση των άλλων. Υπάρχει μια αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην ομαδική συνοχή και την παρουσία των θεραπευτικών παραγόντων, καθώς η συνοχή ενισχύει σημαντικά τους θεραπευτικούς παράγοντες και η προώθηση των θεραπευτικών παραγόντων αυξάνει με τη σειρά της τη συνοχή της ομάδας.

Συγκεκριμένα, ο Yalom ορίζει τους θεραπευτικούς παράγοντες ως τα *«στοιχεία της ομαδικής θεραπείας που συμβάλουν στη βελτίωση της κατάστασης του ασθενούς και αποτελούν λειτουργία των δράσεων του ομαδικού θεραπευτή, των υπόλοιπων μελών της ομάδας και του ίδιου του ασθενούς»* (Nitza, 2011). Στην ουσία δείχνουν τον τρόπο κατά τον οποίο τα άτομα αλλάζουν στην συμβουλευτική ή ομαδική θεραπεία(Shechtman & Gluk, 2005).

Για τη μελέτη της επίδρασης που έχουν οι θεραπευτικοί παράγοντες στα μέλη της ομάδας γίνεται διερεύνηση των αντιλήψεων των μελών για τη θεραπευτική διαδικασία. Κάθε μέλος ερμηνεύει διαφορετικά τον διαπροσωπικό του κόσμο και τις εμπειρίες του ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του και αυτή η εξατομικευμένη διαδικασία απόδοσης νοήματος επηρεάζει και καθορίζει τη συμπεριφορά του. Κατανοώντας, επομένως, τις αντιλήψεις που έχουν τα μέλη για τα θεραπευτικά γεγονότα μπορούμε να εντοπίσουμε τις μεταβλητές που επηρεάζουν και οδηγούν στο θεραπευτικό αποτέλεσμα(MacKenzie, 1987).

Για τη συλλογή πληροφοριών, τη μελέτη και την αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων έχουν αξιοποιηθεί δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις, μία ποσοτική και μία ποιοτική. Στην ποσοτική προσέγγιση χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, όπου τα μέλη αξιολογούν προτάσεις σχετικά με την εμπειρία τους στην ομάδα και τους θεραπευτικούς παράγοντες, έτσι ώστε να αναδειχθεί τι βοήθησε περισσότερο κατά τη θεραπευτική διαδικασία. Στην ποιοτική προσέγγιση τα μέλη συμπληρώνοντας το Ερωτηματολόγιο των Κρίσιμων Συμβάντων, που αποτελεί μια τεχνική ερώτησης ανοιχτού τύπου και αναφέρουν στο τέλος κάθε συνάντησης τα κρίσιμα συμβάντα που συμβαίνουν κατά τη θεραπευτική διαδικασία, κάποιο γεγονός που είχε μεγάλη σημασία γι' αυτά, τι τα βοήθησε περισσότερο και γίνεται αξιολόγηση της οπτικής του κάθε μέλους για τις σημαντικές διαδικασίες αλλαγής που επιτελούνται στην ομάδα. Στη συνέχεια, οι αναφορές αυτές ταξινομούνται σε προκαθορισμένες κατηγορίες από ανεξάρτητους κριτές (Kivlighan & Arseneau, 2009. MacKenzie, 1987).

Η πρώτη, ποσοτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε από τον Yalom για να μελετήσει και να προσδιορίσει τους θεραπευτικούς παράγοντες που εμφανίζονται σε μια ομάδα (Yalom & Leszcz, 2006). Στη συνέχεια, οι Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Thermen (1979) χρησιμοποίησαν τη δεύτερη, ποιοτική προσέγγιση για να αναπτύξουν μια μέθοδο ταξινόμησης και καθορισμού των θεραπευτικών παραγόντων που στηρίζεται στην ερευνητική πρακτική. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος για την διερεύνηση των θεραπευτικών παραγόντων που επέδρασαν στο θεραπευτικό αποτέλεσμα.

6.1. Η ταξινόμια των θεραπευτικών παραγόντων σύμφωνα με τον Yalom

Αρχικά ο Yalom περιέγραψε δώδεκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων, όμως πρόσφατα προχώρησε σε μια αναθεώρηση του ερωτηματολογίου κατάταξης των θεραπευτικών παραγόντων και κατέληξε

σε έντεκα θεραπευτικούς παράγοντες, που ισχύουν έως σήμερα και είναι οι εξής: η καθολικότητα, η ενστάλαξη ελπίδας, ο αλτρουισμός, η μιμητική συμπεριφορά, η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, η μετάδοση πληροφοριών, η διαπροσωπική μάθηση, η συνεκτικότητα της ομάδας, η κάθαρση, η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένειας) και οι υπαρξιακοί παράγοντες (Yalom, 2006).

Οι παραπάνω έντεκα θεραπευτικοί παράγοντες επιδρούν σε όλους τους τύπους ομάδων, αλλά λειτουργούν διαφορετικά σε κάθε ομάδα και τα μέλη ωφελούνται από διαφορετικούς παράγοντες, ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, εξαρτώνται πάντα ο ένας από τον άλλο και ποτέ δεν λειτουργούν μεμονωμένα, παρόλο που περιγράφονται ξεχωριστά και δρουν σε τρία διαφορετικά επίπεδα(γνωστικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό)(Yalom & Leszcz, 2006).

Παρακάτω περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας των έντεκα θεραπευτικών παραγόντων του Yalom στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.

Πίνακας 3: Οι Θεραπευτικοί Παράγοντες του Yalom

Οι αρχικοί δώδεκα παράγοντες		Οι τελικοί έντεκα παράγοντες	
1. Αλτρουισμός		1. Αλτρουισμός	
2. Συνεκτικότητα		2. Συνεκτικότητα	
3. Καθολικότητα		3. Καθολικότητα	
4. Διαπροσωπική μάθηση- πρόσληψη		4. Διαπροσωπική μάθηση	
5. Κατανόηση του εαυτού			
6. Διαπροσωπική παραγωγή μάθηση-		5. Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης	
7. Καθοδήγηση		6. Μετάδοση πληροφοριών	
8. Κάθαρση		7. Κάθαρση	
9. Ταύτιση		8. Μιμητική συμπεριφορά	
10. Οικογενειακή επαναδιαδραμάτιση		9. Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας	
11. Ενστάλαξη ελπίδας		10. Ενστάλαξη ελπίδας	
12. Υπαρξιακοί παράγοντες		11. Υπαρξιακοί παράγοντες	
<i>Σημείωση.</i> Πηγή: Yalom & Leszcz, 2006, σ. 130-131.			

6.1.1. Ενστάλαξη ελπίδας

Πολλοί ασθενείς αποφασίζουν να εισέλθουν σε θεραπεία όχι μόνο λόγω συγκεκριμένων συμπτωμάτων, αλλά επειδή έχουν φτάσει σε ένα σημείο ματαιότητας και απόγνωσης. Μια σημαντική πρώτη επίδραση της ομαδικής θεραπείας είναι η αποκατάσταση της αυτοεκτίμησης, που πηγάζει από το αίσθημα αποδοχής και υποστήριξης στην ομάδα. Η αποκατάσταση της αυτοεκτίμησης αναζωπυρώνει το αίσθημα της ελπίδας ότι η βελτίωση είναι δυνατή. Βλέποντας την βελτίωση των άλλων μελών ή μιλώντας εποικοδομητικά για την κατάστασή τους προωθείται η ελπίδα του ατόμου για τη δική του βελτίωση. Με την ελπίδα ότι η βελτίωση είναι δυνατή, τα μέλη κινητοποιούνται να συνεχίσουν τη δύσκολη δουλειά της θεραπείας και αποκτούν την αυτοπεποίθηση να συνεχίσουν να προσπαθούν να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες τους. Για αυτό τον λόγο, είναι σημαντικό ο συντονιστής/θεραπευτής να ενισχύει την ενστάλαξη της

ελπίδας, ειδικά στις πρώτες συναντήσεις(MacKenzie, 1997). Για να το καταφέρει αυτό, ο συντονιστής μπορεί να αναφέρει παραδείγματα για το πώς η ομάδα έχει βοηθήσει άλλα άτομα, με ποιον τρόπο οι ομαδικές διαδικασίες ενισχύουν την θεραπευτική αλλαγή και ποια είναι τα αναμενόμενα θεραπευτικά αποτελέσματα(Yalom & Leszcz, 2006).

6.1.2. Καθολικότητα

Τα μέλη γρήγορα ανακαλύπτουν ότι και οι άλλοι στην ομάδα έχουν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες. Το επακόλουθο αίσθημα της ομοιότητας από την ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών είναι ένας ισχυρός ενισχυτής για την συμμετοχή στην ομάδα και εντοπίζεται ιδιαίτερα στις αρχικές συναντήσεις, καθώς το άτομο ίσως να ξεκίνησε την συμμετοχή του στην ομάδα με έντονα αρνητική διάθεση. Το άτομο συνειδητοποιεί ότι δεν είναι μόνο του, αλλά υπάρχουν κι άλλοι που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, ανησυχίες και καταστάσεις(Brown, 2011). Η διαδικασία της καθολικότητας λειτουργεί ως αντίδοτο στο αίσθημα απομόνωσης από τους άλλους. Το αίσθημα της ομοιότητας και των κοινών εμπειριών που έχει αποκτηθεί στο αρχικό στάδιο της θεραπείας συχνά εμφανίζεται ξανά σε στιγμές έντασης της ομάδας για να ενισχύσει το αίσθημα της ομαδικότητας(MacKenzie, 1997).

Ιδιαίτερα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ο θεραπευτικός παράγοντας της καθολικότητας εμφανίζεται έντονα, καθώς τα μέλη έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, τα ενδιαφέροντα και τα κοινά προβλήματα(Brown, 2011).

6.1.3. Αλτρουισμός

Ο αλτρουισμός αφορά τη διαδικασία κατά την οποία ένα μέλος έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει κάποιο άλλο μέλος και αυτό λειτουργεί βοηθητικά για το άτομο. Για παράδειγμα, τα μέλη μπορεί να προσφέρουν υποστήριξη το ένα στο άλλο, να κάνουν μια βοηθητική πρόταση ή να

μοιραστούν την εμπειρία τους για ένα παρόμοιο πρόβλημα. Όλη αυτή η διαδικασία είναι μοναδική στα πλαίσια της ομάδας, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και βοηθάει στη δημιουργία μιας αίσθησης αυτοαξίας(MacKenzie, 1997). Μέσω της εμπειρίας του αλτρουισμού τα μέλη μαθαίνουν από προσωπική πείρα ότι έχουν υποχρεώσεις σε αυτούς από τους οποίους εύχονται να λάβουν φροντίδα(Yalom & Leszcz, 2006). Ειδικότερα στην περίπτωση των παιδιών ο αλτρουισμός είναι ιδιαίτερα ωφέλιμος, καθώς τα κάνει να αισθάνονται ότι μπορούν να δώσουν κάτι που έχει αξία για τους άλλους πέρα από το να λαμβάνουν βοήθεια από τους άλλους όπως συμβαίνει συνήθως(Brown, 2011).

Ο συντονιστής πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα αλτρουισμού και να ενισχύσει την εμφάνιση του αλτρουισμού στην ομάδα προωθώντας συμπεριφορές αλτρουισμού και περιγράφοντας τι σημαίνει και πώς τα μέλη μπορούν να συμπεριφερθούν αλτρουιστικά(Brown, 2011).

6.1.4. Συνεκτικότητα

Σύμφωνα με τους Yalom και Leszcz(2006), η συνεκτικότητα είναι προϋπόθεση για να λειτουργήσουν οι υπόλοιποι θεραπευτικοί παράγοντες και αποτελεί ισχυρή θεραπευτική δύναμη. Την ορίζουν ως «τη συνισταμένη όλων των δυνάμεων που επενεργούν σε όλα τα μέλη, ώστε αυτά να παραμένουν στην ομάδα, ή απλούστερα, ως η ιδιότητα που καθιστά μια ομάδα ελκυστική προς τα μέλη της»(Yalom & Leszcz, 2006, σ.96). Αποτελεί έναν σημαντικό και σύνθετο παράγοντα, που θεωρείται απαραίτητος για τη θετική και αποτελεσματική έκβαση της θεραπείας.

Η συνεκτικότητα ή ομαδική συνοχή αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στον συντονιστή και τα μέλη και των μελών μεταξύ τους και αναφέρεται, επίσης, στην έλξη που αισθάνεται το κάθε μέλος προς την ομάδα και τα υπόλοιπα μέλη. Η συνοχή της ομάδας αυξάνεται όταν τα μέλη μοιράζονται τις εμπειρίες τους και ανακαλύπτουν τις μεταξύ τους ομοιότητες. Με αυτό τον τρόπο τα μέλη αισθάνονται πιο άνετα στην ομάδα, αναγνωρίζουν και

εκτιμούν την αξία της και αρχίζουν να εμπιστεύονται, να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν περισσότερο το ένα το άλλο(Brown, 2011).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η συνεκτικότητα αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης και πολυδιάστατης εννοιολογικής κατασκευής της ομαδικής δομής ή ατμόσφαιρας της ομάδας. Παρόλα αυτά μελετάται μεμονωμένα με αποτέλεσμα να προκύπτουν αντιφατικά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό προτείνεται η συνεκτικότητα να μελετάται είτε πολυδιάστατα, δηλαδή σε συνδυασμό με το επίπεδο σύγκρουσης εντός της ομάδας, είτε διαχρονικά, δηλαδή η μελέτη των μεταβολών της ομαδικής ατμόσφαιρας στην πορεία ανάπτυξης της ομάδας (Kivlighan & Lilly, 1997).

Αναφορικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, συνηθίζεται τα μέλη να προέρχονται από την ίδια δομή, για παράδειγμα το σχολείο, οπότε γνωρίζονται μεταξύ τους και υπάρχει ήδη κάποιος βαθμός συνοχής. Αυτό μπορεί να έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις στη συνεκτικότητα της ομάδας. Από τη μια πλευρά, τα μέλη γνωρίζουν ήδη τις ομοιότητές τους και η ομαδική συνοχή αναπτύσσεται ευκολότερα και γρηγορότερα. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να υπάρχουν μέλη που δεν γνωρίζουν την υπόλοιπη ομάδα με αποτέλεσμα τα μέλη αυτά να απομονωθούν καθώς δεν ανήκουν στην κλίκα τους και αυτό να οδηγήσει σε εντάσεις και διαφωνίες που διαταράσσουν τη λειτουργικότητα της ομάδας(Brown, 2011).

6.1.5. Μετάδοση πληροφοριών

Οι Yalom και Leszcz(2006) στη μετάδοση πληροφοριών συμπεριλαμβάνουν τη διδακτική καθοδήγηση που παρέχει ο συντονιστής στα μέλη της ομάδας σχετικά με την ψυχική υγεία και την ψυχική ασθένεια, καθώς επίσης τις συμβουλές, τις προτάσεις ή την άμεση καθοδήγηση που δίνεται τόσο από τον ίδιο τον θεραπευτή όσο και από τα άλλα μέλη της ομάδας.

Συγκεκριμένα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες η μετάδοση πληροφοριών αποτελεί βασικό στοιχείο. Ο συντονιστής πρέπει να παρέχει γνώσεις στα

μέλη που θα τα βοηθήσουν να ενισχύσουν την προσωπική τους ανάπτυξη και να επιλύσουν τα προβλήματά τους. Παρουσιάζει και διδάσκει το νέο υλικό στα μέλη παρέχοντάς τους καθοδήγηση και διευκολύνοντας την εκμάθηση. Παρόλα αυτά θα πρέπει να γίνεται λελογισμένη χρήση της μετάδοσης πληροφοριών, καθώς ο υπερβολικός προσανατολισμός στη διδασκαλία ενδέχεται να προκαλέσει κόπωση ή αρνητικά συναισθήματα στα μέλη (Brown, 2011).

6.1.6. Μιμητική συμπεριφορά

Η μιμητική συμπεριφορά αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία τα μέλη παρατηρούν τι κάνουν οι άλλοι και χρησιμοποιούν αυτή την εμπειρία για να επεξεργαστούν τα δικά τους προσωπικά θέματα (MacKenzie, 1997). Σύμφωνα με τους Yalom και Leszcz (2006) ο συντονιστής λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς, επηρεάζοντας τα επικοινωνιακά μοτίβα της ομάδας και τα μέλη τείνουν να τον μιμούνται. Μπορεί να μιμηθούν είτε τις κινήσεις είτε τον τρόπο που σκέφτεται και συμπεριφέρεται. Εκτός από τον συντονιστή τα μέλη μπορεί να μιμηθούν χαρακτηριστικά των άλλων μελών της ομάδας. Ειδικά σε ομάδες με κοινά προβλήματα τα μέλη μαθαίνουν παρατηρώντας τον τρόπο που οι άλλοι αντιμετωπίζουν τα προβλήματα.

6.1.7. Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης

Η ανάπτυξη των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ένας θεραπευτικός παράγοντας που λειτουργεί σε όλες τις θεραπευτικές ομάδες, ακόμη και στην περίπτωση που η φύση των δεξιοτήτων που διδάσκονται και ο τύπος της ομάδας ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό. Η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης αναφέρεται επίσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σύναψης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων και δεξιοτήτων επικοινωνίας. Μπορεί να υπάρχουν ομάδες όπου η έμφαση δίνεται αποκλειστικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ή ομάδες στις οποίες η κοινωνική μάθηση είναι πιο έμμεση (Yalom & Leszcz, 2006). Η κοινωνική μάθηση σε κάθε περίπτωση βοηθάει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, την

αποφυγή συναισθημάτων απομόνωσης και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης(Brown, 2011).

Ο συντονιστής οφείλει να αναγνωρίζει την εμφάνιση και επίδραση του θεραπευτικού παράγοντα, να παρουσιάζει το θέμα στα μέλη και να τα ενισχύει όταν μαθαίνουν μια νέα συμπεριφορά και την εξασκούν στην ομάδα(Brown, 2011).

6.1.8. Διαπροσωπική μάθηση

Σύμφωνα με τους Yalom και Leszcz(2006) η διαπροσωπική μάθηση είναι ένας ευρύς και σύνθετος θεραπευτικός παράγοντας. Η διαπροσωπική μάθηση που συντελείται στην ομαδική θεραπεία λειτουργεί ως αντίστοιχο σημαντικών θεραπευτικών παραγόντων που συναντώνται στην ατομική θεραπεία, όπως η ενσυναίσθηση, η μεταβίβαση και η διορθωτική συγκινησιακή εμπειρία. Η διαπροσωπική μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω ενός αλληλεπιδραστικού κύκλου του εαυτού προς τους άλλους και των άλλων προς τον εαυτό. Μέσα στην ομάδα τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να εμφανίσουν τυπικές διαπροσωπικές συμπεριφορές, να λάβουν ανατροφοδότηση από τα άλλα μέλη που είτε έχει ζητηθεί είτε όχι και να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές(MacKenzie, 1997). Τα μέλη μπορούν να μάθουν να μαλακώνουν την αμυντικότητά τους, να δέχονται κριτική και να μαθαίνουν από αυτή και να είναι περισσότερο ευαίσθητα στις αντιδράσεις των άλλων.

Η διαπροσωπική μάθηση έχει ιδιαίτερη σημασία για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων(Brown, 2011). Ο συντονιστής θα πρέπει να προωθεί τη διαπροσωπική μάθηση, να αναγνωρίζει ότι η εμπειρία του «εδώ-και-τώρα» είναι βασικό συστατικό της διαδικασίας και να την αξιοποιεί κατάλληλα(Brown, 2011. MacKenzie, 1997).

6.1.9. Κάθαρση

Η κάθαρση περιλαμβάνει την έκφραση των έντονων συναισθημάτων, ιδιαίτερα αυτών που συνήθως δύσκολα αποκαλύπτονται. Πρόκειται για την απελευθέρωση καταπιεσμένων, συσσωρευμένων και απωθημένων συναισθημάτων. Η κάθαρση λειτουργεί θεραπευτικά, καθώς προσφέρει ανακούφιση, οδηγεί στην αυτεπίγνωση και την προσωπική μάθηση και προωθεί ένα αίσθημα μεγαλύτερης επιδεξιότητας (Brown, 2011. MacKenzie, 1997). Επίσης, γενικά καταλήγει στην δημιουργία ισχυρότερων διαπροσωπικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη. Τα μέλη πρέπει να κατανοήσουν την κάθαρση και να την επεξεργαστούν, μιλώντας για τα έντονα συναισθήματα που βίωσαν και προσπαθώντας να κατανοήσουν πώς αυτά επηρεάζουν την καθημερινότητά τους (Brown, 2011).

Η κάθαρση δεν συνηθίζεται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, καθώς η εκδήλωση έντονων συναισθηματικών αντιδράσεων μπορεί να είναι καταστρεπτική τόσο για την επίτευξη των στόχων της ομάδας όσο και για την ασφάλεια των μελών της. Επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη ο συντονιστής να έχει εκπαιδευτεί για να μπορεί να χειρίζεται εποικοδομητικά την κάθαρση (Brown, 2011).

6.1.10. Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας

Η πλειοψηφία των ατόμων που συμμετέχουν σε ομάδες έχουν μια έντονα μη ικανοποιητική εμπειρία της πρώτης και πιο σημαντικής ομάδας, που είναι η οικογένεια (Yalom & Leszcz, 2006). Η θεραπευτική ομάδα μοιάζει από πολλές απόψεις με την οικογένεια, με αποτέλεσμα τα μέλη να αλληλεπιδρούν τόσο με τον συντονιστή όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με τρόπο παρόμοιο με αυτό που συμπεριφέρονται στα μέλη της οικογένειάς τους. Τα μέλη συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι εμπειρίες που απέκτησαν στην πρωτογενή ομάδα της οικογένειας επιδρούν στον τρόπο που συμπεριφέρονται και αλληλεπιδρούν με τους άλλους και προσπαθούν στη συνέχεια να αναπτύξουν νέους λειτουργικούς τρόπους

επικοινωνίας που εξασκούν στην ομάδα(Brown, 2011. Yalom & Leszcz, 2006).

Η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας δεν ενδείκνυται για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, καθώς ο χρόνος και οι συναντήσεις των μελών είναι περιορισμένες και οι συντονιστές δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και έμπειροι να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον θεραπευτικό παράγοντα(Brown, 2011).

6.1.11. Υπαρξιακοί παράγοντες

Οι υπαρξιακοί παράγοντες υπάρχουν σε όλες τις ομάδες και αφορούν βασικές ανθρώπινες ανησυχίες, όπως η μοναξιά, η απελπισία, ο θάνατος, η δικαιοσύνη και η αδικία στην ανθρώπινη ύπαρξη. Για να λειτουργήσουν θεραπευτικά οι υπαρξιακοί παράγοντες ο θεραπευτής και τα μέλη θα πρέπει να αναγνωρίσουν, να επεξεργαστούν και να επιλύσουν τις υπαρξιακές ανησυχίες. Αυτό συνήθως δεν συμβαίνει στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, ενώ ο συντονιστής θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος και να έχει την απαραίτητη εμπειρία για να μπορέσει να χειριστεί ικανοποιητικά και αποτελεσματικά τους υπαρξιακούς παράγοντες(Brown, 2011).

6.2. Η ταξινόμια των δέκα θεραπευτικών παραγόντων των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen

Οι Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen(1979) ανέπτυξαν μια μέθοδο για τη μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων στην ομαδική θεραπεία κατά την οποία οι ασθενείς και οι θεραπευτές τους έκαναν σύντομες αναφορές σε τακτά χρονικά διαστήματα σχετικά με τα γεγονότα που θεωρούσαν σημαντικά στη θεραπεία. Αυτές οι αναφορές κατηγοριοποιούνταν στη συνέχεια από ανεξάρτητους κριτές σε μια

ταξινόμια θεραπευτικών παραγόντων που επινοήθηκε για αυτό τον σκοπό από τους ερευνητές. Το εργαλείο που χρησιμοποίησαν για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων είναι το «Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων».

Η ταξινόμια θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. βασίζεται στην αρχική ταξινόμια των δώδεκα θεραπευτικών παραγόντων του Yalom, αλλά παρουσιάζει κάποιες διαφορές. Οι δύο διαπροσωπικές κατηγορίες του Yalom(διαπροσωπική μάθηση- πρόσληψη και διαπροσωπική μάθηση- παραγωγή) αντικαταστάθηκαν από τον παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις και ο παράγοντας της ταύτισης με τη μάθηση δια αντιπροσώπου. Ακόμη, αφαίρεσαν τη διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας και τους υπαρξιακούς παράγοντες και προσέθεσαν την αυτοαποκάλυψη (Bloch et al., 1979. MacKenzie, 1987). Σύμφωνα με τον ορισμό τους ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες είναι «ένα στοιχείο της ομαδικής διαδικασίας που λειτουργεί ευεργετικά στα μέλη της ομάδας και μπορεί να προέλθει από τις ενέργειες, του συντονιστή της ομάδας, των άλλων μελών και του ίδιου του θεραπευόμενου»(Bloch et al., 1979, σ.245) οι ερευνητές κατέληξαν σε μια ταξινόμια δέκα θεραπευτικών παραγόντων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ευρέως στη σύγχρονη έρευνα και είναι οι εξής: αποδοχή, αλτρουισμός, κάθαρση, καθοδήγηση, ενστάλαξη ελπίδας, μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, αυτοαποκάλυψη, αυτοκατανόηση, καθολικότητα και μάθηση δια αντιπροσώπου(βλ. Πίνακα 4).

Επίσης, οι Bloch et al.(1979) προχώρησαν σε μια κατηγοριοποίηση των δέκα θεραπευτικών παραγόντων σε τρεις υψηλότερες ιεραρχίες. Έτσι έχουμε:

- A) τους *γνωστικούς παράγοντες*, που σχετίζονται με τη γνώση και τη σκέψη και συμπεριλαμβάνουν την καθοδήγηση, την αυτοκατανόηση, την καθολικότητα και τη μάθηση δια αντιπροσώπου,
- B) τους *συμπεριφορικούς παράγοντες*, που αφορούν τη μάθηση μέσω της δράσης και συμπεριλαμβάνουν τον αλτρουισμό, τη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και την αυτοαποκάλυψη,

- Γ) τους συναισθηματικούς παράγοντες, που αφορούν την έκφραση συναισθημάτων και σχετίζονται με τις συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούν και συμπεριλαμβάνουν την αποδοχή, την κάθαρση και την ενστάλαξη ελπίδας.

Πίνακας 4: Η ταξινόμια των δέκα θεραπευτικών παραγόντων των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen(1979)

Θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch et al.	Κατηγορία	Ορισμός
Αποδοχή	Συναισθηματική	Ο πελάτης νιώθει ότι του αποδίδουν αξία, τον υποστηρίζουν, τον κατανοούν, τον νοιάζονται και/ή έχει την αίσθηση του ανήκειν 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 λαμβάνει χρήσιμες πληροφορίες ή συμβουλές από τους άλλους.
Ενστάλαξη ελπίδας	Συναισθηματική	Ο πελάτης αισθάνεται αισιόδοξος για την πρόδοό του ή τη δυναμική του πρόοδο.
Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις	Συμπεριφορική	Ο πελάτης προσπαθεί να δημιουργήσει επικοινωνιακές και προσαρμοστικές σχέσεις με τα άλλα 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 αντιλαμβάνεται ότι τα άλλα μέλη μοιράζονται ή έχουν παρόμοια προβλήματα με τα δικά του.
Μάθηση δια αντιπροσώπου	Γνωστική	Ο πελάτης βιώνει κάτι που έχει αξία για τον ίδιο μέσα από την παρατήρηση των άλλων μελών της ομάδας

Πηγή: Kivlighan & Goldfine, 1991, σ. 151.

Ο MacKenzie(1987) άσκησε κριτική στην ταξινόμια θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al.(1979) Και θεωρεί ότι η πρότασή τους χρειάζεται περαιτέρω εξερεύνηση και εξέλιξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς του σχετικά με τους θεραπευτικούς παράγοντες που επενεργούν στην ομαδική ψυχοθεραπεία φάνηκε ότι ορισμένες κατηγορίες των Bloch et al.(1979) επικαλύπτονται. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι οι παράγοντες της αυτοκατανόησης, της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις και της μάθησης δια αντιπροσώπου αλληλοεπικαλύπτονται, όπως επίσης και οι παράγοντες της αποδοχής, της ενστάλαξης ελπίδας και της καθολικότητας, ενώ η αυτοαποκάλυψη συμπίπτει με την κάθαρση. Έτσι, ο ίδιος ταξινόμησε τους παραπάνω παράγοντες που επικαλύπτονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες είναι: ψυχολογική εργασία, ηθικό και αυτοαποκάλυψη.

Ακόμη ένα σημείο στο οποίο άσκησε κριτική ο MacKenzie(1987) αφορά το γεγονός ότι η ταξινόμια των Bloch et al.(1979) παραβλέπει τα αρνητικά θέματα που μπορεί να αναφέρονται συχνά από τα μέλη στα ερωτηματολόγια κρίσιμων συμβάντων, καθώς επίσης και τις γενικές απαντήσεις των μελών που δεν εκφράζουν κάποιον από τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες. Επιπλέον, πρότεινε ότι θα πρέπει να δημιουργηθούν τέτοιες κατηγορίες παραγόντων που να είναι κατάλληλες για όλους τους τύπους ομάδων και τις θεραπευτικές προσεγγίσεις έτσι ώστε να μπορούν να γίνονται συγκριτικές μελέτες(MacKenzie, 1987).

6.3. Ευρύτερες ταξινομίες- Η ταξινόμια των θεραπευτικών παραγόντων από τους Kivlighan, Multon και Brossart

Οι Kivlighan, Multon και Brossart(1996) διερεύνησαν τη βασική δομή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην ομαδική θεραπεία σχετικά με τις βοηθητικές θεραπευτικές επιδράσεις μέσω παραγοντικής ανάλυσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 210 συμμετέχοντες ομάδων προσωπικής ανάπτυξης και 74 συμμετέχοντες ομάδων συμβουλευτικής, οι οποίοι

ανέφεραν τα κρίσιμα συμβάντα στην ομάδα με στόχο τον προσδιορισμό των πιο επιβληθτικών γεγονότων κάθε συνάντησης.

Για τη διερεύνηση των βοηθητικών επιδράσεων στην ομαδική θεραπεία οι ερευνητές ανέπτυξαν μια καινούρια μέθοδο συνδυάζοντας τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al.(1979), κατηγορίες του αξιολογικού συστήματος Καλών Στιγμών(Mahrer & Nadler, 1986) και την ταξινόμια των βοηθητικών επιδράσεων του Elliot(1985). Κατέληξαν, έτσι, στην Κλίμακα Βοηθητικών Στιγμών στην Ομαδική Συμβουλευτική(Group Counseling Helpful Impacts Scale) για την κατηγοριοποίηση των κρίσιμων συμβάντων σε θεραπευτικούς παράγοντες ανάλογα με τον βαθμό τον οποίο ένας πελάτης θεωρεί ένα συμβάν βοηθητικό ή σημαντικό για τη θεραπεία του. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 32 βοηθητικές στιγμές, όπου κάθε κρίσιμο συμβάν αξιολογείται από τα μέλη σε μια πεντάβαθμη κλίμακα για κάθε βοηθητική στιγμή, ανάλογα με τον βαθμό βοήθειας που έλαβε το κάθε μέλος.

Η εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης έδειξε ότι οι 32 βοηθητικές στιγμές του εργαλείου που ανέπτυξαν οι ερευνητές φορτίζουν σε τέσσερις παράγοντες και έτσι η ταξινόμια θεραπευτικών παραγόντων των Kivlighan et al.(1996) περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: α)συναισθηματική επίγνωση- ενόραση, β)σχέση- κλίμα, γ)εστίαση στον εαυτό/στους άλλους, δ)αναγνώριση προβλήματος- αλλαγή. Η πρώτη κατηγορία θεραπευτικών παραγόντων περιλαμβάνει στοιχεία που αναφέρονται σε έντονες συναισθηματικές εμπειρίες και σχετίζονται με την απόκτηση ενσυναίσθησης και ενόρασης. Στην κατηγορία σχέση- κλίμα εμπρικλείονται στοιχεία που σχετίζονται με τον σχηματισμό και τη διατήρηση των σχέσεων στην ομάδα. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην διαπροσωπική μάθηση και η τέταρτη κατηγορία θεραπευτικών παραγόντων εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων και στην συμπεριφορική αλλαγή(Shechtman & Gluk, 2005).

Σύμφωνα με την παραπάνω ταξινόμια των Kivlighan et al.(1996) προκύπτουν τέσσερις τύποι ομάδων, όπου κάθε τύπος θεωρεί σημαντικούς διαφορετικούς θεραπευτικούς παράγοντες. Οι ομάδες αυτές είναι οι εξής:

- Α) Συναισθηματικής υποστήριξης, όπου οι σημαντικότεροι παράγοντες που αξιολογούνται από τα μέλη είναι η αποδοχή, η ενστάλαξη ελπίδας και η καθολικότητα.
- Β) Συναισθηματικής ενόρασης με σημαντικότερους τους παράγοντες της αποδοχής, της κάθαρσης, της διαπροσωπικής μάθησης και της αυτοκατανόησης.
- Γ) Γνωστικής υποστήριξης, όπου πιο σημαντικοί είναι οι παράγοντες της καθοδήγησης και της μάθησης δια αντιπροσώπου.
- Δ) Γνωστικής ενόρασης, όπου τα μέλη αξιολογούν ως πιο σημαντικούς τους θεραπευτικούς παράγοντες της διαπροσωπικής μάθησης, της αυτοκατανόησης και της μάθησης δια αντιπροσώπου.

Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες η έμφαση δίνεται στη μάθηση δια αντιπροσώπου, τη διαπροσωπική μάθηση, την καθοδήγηση και την αυτοκατανόηση και επομένως, ανήκουν στις ομάδες γνωστικής υποστήριξης και γνωστικής ενόρασης(DeLucia-Waack, 2006).

6.4. Η σημασία των θεραπευτικών παραγόντων και οι παράγοντες που επιδρούν στην εκτίμηση αυτών

Σύμφωνα με τον Yalom(1995) οι θεραπευτικοί παράγοντες αντιπροσωπεύουν τα διαφορετικά μέρη της διαδικασίας της αλλαγής, τους πραγματικούς μηχανισμούς της αλλαγής και τις συνθήκες που είναι απαραίτητες για την αλλαγή και την πρόοδο της ομάδας. Αυτές οι θεραπευτικές πτυχές της ομάδας θεωρείται ότι λειτουργούν σε κάθε τύπο ομάδας και περιγράφονται ως τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν ευεργετικά την ανάπτυξη των μελών στην ομάδα. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ των θεραπευτικών παραγόντων και των αποτελεσμάτων της θεραπευτικής αλλαγής(Cheung & Sun, 2001. Robbins, 2003. Yalom, 1995).

Οι Yalom και Leszcz(2006) στην προσπάθεια αξιολόγησης της σημασίας κάθε παράγοντα στη θεραπευτική αλλαγή υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν

να ιεραρχηθούν απόλυτα, αλλά υπάρχουν διαφορές που οφείλονται σε παράγοντες όπως ο τύπος της ομάδας και της ομαδικής θεραπείας που εφαρμόζεται κάθε φορά, το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας, οι ατομικές διαφορές των μελών, αλλά και του ατόμου που αξιολογεί τους θεραπευτικούς παράγοντες, δηλαδή τον θεραπευτή ή τον θεραπευόμενο(Kivlighan & Mullison, 1988). Όσον αφορά τις διαφορές των μελών, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η ηλικία, το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο δεν επηρεάζουν την αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων από τα μέλη. Επίσης, έρευνες που αφορούν παιδιά και εφήβους καταδεικνύουν ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την κρίση των μελών για την αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων(Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997. Shechtman & Gluk, 2005).

Όσον αφορά τους συντονιστές, είναι απαραίτητη η κατανόηση της σημασίας των θεραπευτικών παραγόντων σε κάθε τύπο ομάδας, καθώς τους βοηθά να επιλέγουν ποιον τύπο αλληλεπίδρασης να ενισχύσουν ή να αποφύγουν, ανάλογα με τους στόχους που έχουν θέσει, το στάδιο ανάπτυξης και το είδος της ομάδας(MacKenzie, 1987).

Πλήθος ερευνών έχουν ως στόχο να αναγνωρίσουν τους περισσότερο και τους λιγότερο σημαντικούς θεραπευτικούς παράγοντες στις διάφορες μορφές της ομαδικής θεραπείας. Οι πρώτες έρευνες δείχνουν ότι οι πιο βοηθητικοί θεραπευτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν από τα μέλη των ομάδων είναι η συνεκτικότητα, η κάθαρση και η διαπροσωπική μάθηση(Fuhriman, Burlingame, Seaman, & Barlow, 1999. Yalom, 1995). Ο Yalom(1985) υποστηρίζει ότι η σημασία των θεραπευτικών παραγόντων μεταβάλλεται καθώς η ομάδα αναπτύσσεται. Συγκεκριμένα, προτείνει ότι στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ομάδας πιο σημαντικοί θεωρούνται οι θεραπευτικοί παράγοντες της ενστάλαξης ελπίδας, της καθοδήγησης και της καθολικότητας, ενώ η σημασία της αυτοαποκάλυψης, της διαπροσωπικής μάθησης και της αυτοκατανόησης αυξάνονται καθώς η ομάδα ωριμάζει. Ακόμη, προτείνει ότι η σημασία του αλτροισμού και της συνεκτικότητας παραμένει σταθερή σε όλα τα στάδια της ομάδας. Επίσης,

ο Butler(1981) πρότεινε ότι όσο περισσότερο ένα μέλος βρίσκεται στην ομάδα τόσο πιο υψηλά αξιολογεί τους θεραπευτικούς παράγοντες της συνεκτικότητας, της αυτοκατανόησης και της διαπροσωπικής μάθησης.

Ο Burton(1982) υπέθεσε ότι η ενστάλαξη ελπίδας, η καθολικότητα και η καθοδήγηση κυριαρχούν στο πρώτο αναπτυξιακό στάδιο της ομάδας, το οποίο ονόμασε ως στάδιο συμμετοχής της ομάδας. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου, που ονόμασε διαφοροποίηση, κεντρικοί θεραπευτικοί παράγοντες είναι η μιμητική συμπεριφορά, η αυτοαποκάλυψη και η διαπροσωπική μάθηση, ενώ στο τρίτο στάδιο της εξατομίκευσης αναμένεται να κυριαρχούν ο αλτρουισμός, η κάθαρση, η συνεκτικότητα και η αυτοκατανόηση.

Για τη διερεύνηση των υποθέσεων του Yalom(1985) και του Burton(1982), οι Kivlighan και Goldfine (1991) χρησιμοποίησαν μία έμμεση μέθοδο μελέτης των θεραπευτικών παραγόντων και της ανάπτυξης της ομάδας μέσω των κρίσιμων συμβάντων στην ομάδα με την χρήση εμπειρικών εργαλείων και βρήκαν ότι η κάθαρση και η μετάδοση πληροφοριών αυξάνονται κατά τη διάρκεια των σταδίων, ενώ η συνεκτικότητα είναι περισσότερο σημαντική στο πρώτο(στάδιο συμμετοχής) και τελευταίο στάδιο(εξατομίκευσης).

Ο MacKenzie(1997) υποστηρίζει ότι κάθε θεραπευτικός παράγοντας γενικά μεταβάλλεται με τον χρόνο μέσα στην ομάδα. Οι υποστηρικτικοί παράγοντες είναι ιδιαίτερα σημαντικοί στο αρχικό στάδιο της ομάδας, αλλά γίνονται λιγότερο σημαντικοί ή θεωρούνται δεδομένοι καθώς η ομάδα προχωρεί. Οι παράγοντες της αυτοαποκάλυψης είναι σημαντικοί καθ' όλη τη διάρκεια ζωής της ομάδας, αν και πιο συχνά τους δίνεται έμφαση νωρίς. Οι μαθησιακοί παράγοντες λειτουργούν σε όλες τις φάσεις. Η υπεροχή των παραγόντων ψυχολογικής εργασίας τείνει να αυξάνεται καθώς η ομάδα κατευθύνεται σε πιο έντονη διαπροσωπική εργασία.

Επίσης, πιο πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι η υποστήριξη και η κάθαρση σχετίζονται περισσότερο με τα οφέλη του ασθενή(Cheung & Sun, 2001), όπως επίσης και οι Lieberman και Golant(2002) βρήκαν ότι η υποστήριξη και η αυτοαποκάλυψη ήταν οι δύο πιο βοηθητικές εμπειρίες

που σχετίζονται με τα αποτελέσματα. Παρομοίως, οι Shechtman και Gluk(2005) αναφέρουν ότι οι παράγοντες της συνεκτικότητας, της κάθαρσης και της διαπροσωπικής μάθησης θεωρούνται πιο βοηθητικοί από τα μέλη. Βέβαια, πολλές φορές παρατηρούνται διαφορές στην αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων ανάλογα με το αν αξιολογεί τους παράγοντες ο συντονιστής ή τα μέλη της ομάδας, ανάλογα με τον θεωρητικό προσανατολισμό που δίνει ο συντονιστής στην ομάδα και τον τύπο της ομάδας(Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997. Shechtman & Gluk, 2005).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι αντιλήψεις των μελών για τους θεραπευτικούς παράγοντες επηρεάζονται και από το είδος της ομάδας στο οποίο συμμετέχουν. Οι Crouch, Bloch και Wanlass(1994) χρησιμοποίησαν μια διάκριση μεταξύ ασθενών που βρίσκονται σε ομάδες εντός ιατρικών δομών(inpatient) και πελατών ψυχοθεραπείας σε εξωτερικές δομές(outpatient) για να παράσχουν ένα πλαίσιο για την οργάνωση των αποτελεσμάτων όλων των μελετών που σχετίζονται με τη σειρά κατάταξης της σημασίας των θεραπευτικών παραγόντων. Κατέληξαν ότι η αυτοκατανόηση, η διαπροσωπική μάθηση και η αυτοαποκάλυψη/κάθαρση ήταν περισσότερο σημαντικές για τους πελάτες ψυχοθεραπείας σε εξωτερικές δομές, ενώ η συνεκτικότητα, ο αλτρουισμός, η καθολικότητα και η ενστάλαξη ελπίδας ήταν περισσότερο σημαντικές για τους ασθενείς που βρίσκονται σε ομάδες εντός των ιατρικών δομών. Ο Yalom(1995) χρησιμοποίησε, επίσης, την ίδια τεχνική με μέλη κλινικών(inpatient) και μέλη μη κλινικών(outpatient) ομάδων για την εξέταση των ερευνών που σχετίζονται με τη σημασία των θεραπευτικών παραγόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μέλη μη κλινικών ομάδων τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα την κάθαρση, την αυτοκατανόηση και τη διαπροσωπική μάθηση, ενώ δευτερευόντως τη συνεκτικότητα και την καθολικότητα. Σύμφωνα με τον Yalom, τα μέλη κλινικών ομάδων τείνουν να αξιολογούν ένα ευρύτερο φάσμα θεραπευτικών παραγόντων σε σύγκριση με τα μέλη μη κλινικών ομάδων και φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ενστάλαξη ελπίδας και τους υπαρξιακούς παράγοντες.

Άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι διαφορές στην αντίληψη των θεραπευτικών παραγόντων προέρχονται από τις διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις και την πρόθεση του συντονιστή, παρά από τις ατομικές διαφορές. Τα μέλη συναισθηματικών ομάδων θα αναφέρουν διαφορετικούς θεραπευτικούς παράγοντες από τα μέλη γνωστικών ομάδων, όπως επίσης άτομα που συμμετέχουν σε υποστηρικτικές ομάδες θα αναφέρουν διαφορετικούς θεραπευτικούς παράγοντες από τα μέλη ομάδων ενόρασης(Kivlighan & Holmes, 2004. Lieberman & Golant, 2002). Πιο συγκεκριμένα, στις δυναμικές θεραπείες συνήθως εμφανίζονται παράγοντες που σχετίζονται με την αυτογνωσία και την ενόραση, ενώ στις γνωστικές-συμπεριφορικές θεραπείες εντοπίζονται παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνώριση του προβλήματος και την αλλαγή(Shechtman, 2003).

Επιπλέον, έχει διερευνηθεί η σημασία των θεραπευτικών παραγόντων σε σχέση με τον διαπροσωπικό προσανατολισμό του πελάτη, δηλαδή αν είναι συνεργάσιμος ή μη συνεργάσιμος και κυρίαρχος ή υποτακτικός. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πιο συνεργατικοί συμμετέχοντες δίνουν έμφαση σε γνωστικούς παράγοντες, όπως η αυτοκατανόηση, ενώ οι μη συνεργατικοί συμμετέχοντες αναφέρουν περισσότερα κρίσιμα συμβάντα που αφορούν συμπεριφορικούς παράγοντες, όπως η αυτοαποκάλυψη, η διαπροσωπική μάθηση και ο αλτρουισμός. Όσον αφορά τα κυρίαρχα και υποτακτικά μέλη δεν φάνηκε να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους(Kivlighan & Goldfine, 1991. Kivlighan & Mullison, 1988).

Διαφορές υπάρχουν, ακόμη, στην αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων στην ατομική και ομαδική θεραπεία. Με βάση την ταξινόμια των θεραπευτικών παραγόντων των Kivlighan et al.(1996)(συναισθηματική επίγνωση- ενόραση, σχέση- κλίμα, εστίαση στον εαυτό/στους άλλους, αναγνώριση προβλήματος- αλλαγή), τα αποτελέσματα της έρευνας των Shechtman και Gluk(2005) έδειξαν ότι οι ενήλικες που συμμετέχουν σε ατομικές θεραπείες θεωρούν σημαντικότερους τους παράγοντες της συναισθηματικής επίγνωσης-ενόρασης και της αναγνώρισης προβλήματος- αλλαγής. Αντίθετα, τα μέλη

ομαδικών θεραπειών αναφέρουν ως σημαντικότερους τους παράγοντες της σχέσης- κλίματος και της εστίασης στον εαυτό/στους άλλους.

Επίσης, οι Shechtman και Gluk(2005) διερεύνησαν τους θεραπευτικούς παράγοντες που εμφανίζονται σε ομάδες με μέλη παιδιά με βάση την ταξινόμια θεραπευτικών παραγόντων των Kivlighan et al.(1996)(συναισθηματική επίγνωση- ενόραση, σχέση- κλίμα, εστίαση στον εαυτό/στους άλλους, αναγνώριση προβλήματος- αλλαγή). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο παράγοντας σχέση- κλίμα, που αναφέρεται στη συνεκτικότητα, είναι ο θεραπευτικός παράγοντας που αξιολογήθηκε υψηλότερα. Ο επόμενος θεραπευτικός παράγοντας που αναφέρθηκε συχνότερα είναι η εστίαση στον εαυτό/στους άλλους, που περιλαμβάνει τον αλτρουισμό, την καθολικότητα, τη διαπροσωπική μάθηση και τη μιμητική συμπεριφορά και ακολούθησε η συναισθηματική επίγνωση- ενόραση, που αναφέρεται στην αυτοαποκάλυψη και την κάθαρση, με πολύ μικρή διαφορά ανάμεσα στους δύο αυτούς παράγοντες. Ο παράγοντας της αναγνώρισης προβλήματος- αλλαγής φάνηκε να είναι ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας στις αντιλήψεις των παιδιών. Επίσης, σε μια έρευνα που αφορούσε την εξέταση των θεραπευτικών παραγόντων σε επιθετικά αγόρια του δημοτικού σχολείου, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά αξιολόγησαν υψηλότερα τους παράγοντες της εστίασης στον εαυτό/στους άλλους και της αναγνώρισης του προβλήματος- αλλαγής, ενώ στον παράγοντα της σχέσης- κλίματος απέδωσαν λιγότερη σημασία(Shechtman, 2003). Τα ευρήματα των δύο παραπάνω ερευνών είναι αντικρουόμενα, πράγμα που καταδεικνύει τη σημασία που έχει ο τύπος της ομάδας και ο πληθυσμός που την αποτελεί για την αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων.

7. ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Η διαπροσωπική διαδικασία στις θεραπευτικές ομάδες είναι πολύπλοκη και συνεχώς εξελισσόμενη. Ο MacKenzie(1983) έχει ασχοληθεί με τις σημαντικές πτυχές της διαδικασίας της ομαδικής θεραπείας και της ανάπτυξης της εισάγοντας την έννοια του ομαδικού κλίματος. Το ομαδικό κλίμα διευρύνει την αρχική έννοια της συνοχής που όρισε ο Yalom, καθώς δεν περιγράφει μόνο τον βαθμό στον οποίο η ομάδα αντιπροσωπεύει την αίσθηση ζεστασιάς, αποδοχής, υποστήριξης και το αίσθημα του ανήκειν των μελών(Yalom, 2005). Περιγράφει, επίσης, την ομαδική διαδικασία σύμφωνα με δυο άλλες διαστάσεις αλληλεπίδρασης, τη σύγκρουση και την αποφυγή.

Βλέπουμε, επομένως, ότι η συνεκτικότητα της ομάδας αποτελεί την πιο μελετημένη όψη του ομαδικού κλίματος, όμως αυτό αποτελείται και από τρεις άλλες όψεις, τα επίπεδα της συμμετοχής, της αποφυγής και της σύγκρουσης εντός της ομάδας(Kivlighan & Goldfine, 1991. Kivlighan & Tarrant, 2001).

Σύμφωνα με τον Yalom(1995), πρωταρχική ευθύνη του συντονιστή της ομάδας είναι η δημιουργία ενός θεραπευτικού ομαδικού κλίματος. *«Αν τα μέλη είναι αυτά, που μέσω της αλληλεπίδρασής τους ενεργοποιούν τους πολλούς θεραπευτικούς παράγοντες, τότε είναι μέλημα του συντονιστή της ομάδας να δημιουργήσει μια κουλτούρα εντός της ομάδας, που να είναι μέγιστα ευνοϊκή για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση της ομάδας»* (Yalom, σ. 109-110). Τα μέλη των ομάδων έχουν άμεση επίδραση στο αποτέλεσμα, ενώ η επιρροή του συντονιστή της ομάδας είναι έμμεση, λειτουργώντας μέσα από τη δημιουργία ενός θεραπευτικού ομαδικού κλίματος, που ορίζεται ως μια σειρά αλληλεπιδραστικών διαστάσεων(MacKenzie, 1983). Το ομαδικό κλίμα πρέπει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της σχέσης ανάμεσα στη δραστηριότητα του συντονιστή της ομάδας και τα αποτελέσματα της ομάδας.

Η έρευνα των Woody και Adessky(2002) για την διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συνοχή και το θεραπευτικό αποτέλεσμα σε θεραπευτικές

ομάδες ενηλίκων με κοινωνική φοβία υποστηρίζει την παραπάνω άποψη, καθώς έδειξε ότι το θετικό ομαδικό κλίμα αύξησε τα κίνητρα των μελών για αλλαγή και το αυξημένο επίπεδο συνοχής της ομάδας ενίσχυσε την ανατροφοδότηση σχετικά με την κοινωνική επίδοση ανάμεσα στα μέλη στη διάρκεια των συναντήσεων. Όσον αφορά τις θεραπευτικές ομάδες με μέλη παιδιά, τα αποτελέσματα των ερευνών για τους θεραπευτικούς παράγοντες έδειξαν ότι η ύπαρξη ενός καλού ομαδικού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ενθάρρυνση, υποστήριξη και αποδοχή προς τα μέλη της επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ομάδα (Shechtman, 2007).

Για τη μέτρηση του ομαδικού κλίματος, το εργαλείο που χρησιμοποιείται στις σύγχρονες έρευνες είναι το ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας (MacKenzie, 1983), το οποίο αξιολογεί τις αντιλήψεις των μελών για την ατμόσφαιρα που επικρατεί στην ομάδα, ανεξάρτητα από τον θεωρητικό προσανατολισμό αυτής, καθώς επίσης δείχνει και το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται μια ομάδα ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτή. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο Ομαδικού Κλίματος μετράει τις τρεις σημαντικές διαστάσεις του ομαδικού κλίματος: τη συμμετοχή, την αποφυγή και τη σύγκρουση. Αναλυτικότερα, η συμμετοχή δείχνει το επίπεδο συνεκτικότητας και εργασίας στην ομάδα. Η αποφυγή αναφέρεται στην απροθυμία ενός μέλους να αναλάβει ενεργό ρόλο στην ομάδα και να αλλάξει. Η σύγκρουση αφορά τις προστριβές και την έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών (Ogrodniczuk & Piper, 2003).

Έρευνες που αφορούν παιδιά και εφήβους κατέδειξαν ότι στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας τα επίπεδα της συμμετοχής και της σύγκρουσης είναι σχετικά χαμηλά, ενώ το επίπεδο της αποφυγής είναι σχετικά υψηλό. Καθώς οι συναντήσεις προχωρούν και η ομάδα αναπτύσσεται, παρατηρείται αρχικά αύξηση της σύγκρουσης και στη συνέχεια αισθητή μείωσή της, το επίπεδο συμμετοχής αυξάνεται σταθερά και παραμένει σε υψηλά επίπεδα, ενώ η αποφυγή μειώνεται (Kivlighan & Goldfine, 1991). Ακόμη, οι ερευνητές προτείνουν ότι η αντίληψη του ομαδικού κλίματος δεν επηρεάζεται από το φύλο των μελών, καθώς τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που αποτελούν μέλη μεικτών ομάδων αντιλαμβάνονται τις

διαστάσεις του ομαδικού κλίματος με τον ίδιο τρόπο(Kivlighan & Goldfine, 1991).

Τα ευρήματα ερευνών των Kivlighan και Tarrant (2001) σε ομάδες υποστήριξης εφήβων διάρκειας οκτώ εβδομάδων και των Ogradniczuk και Piper (2003) σε ομάδες βραχείας ψυχοθεραπείας ατόμων με συμπτώματα θλίψης έδειξαν ότι το ομαδικό κλίμα που οδηγεί σταδιακά σε μεγαλύτερη δέσμευση και ενεργοποίηση των μελών επέφερε μεγαλύτερα οφέλη στις ομάδες. Ακόμη, βρέθηκαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαστάσεων της συμμετοχής, της σύγκρουσης και της αποφυγής του ομαδικού κλίματος. Αποδεικνύεται, έτσι, ότι οι πτυχές του ομαδικού περιβάλλοντος επηρεάζουν τα οφέλη των ασθενών από τις ομάδες ψυχοθεραπείας.

Σημαντικό παράγοντα στην αντίληψη του ομαδικού κλίματος αποτελεί το είδος του δεσμού προσκόλλησης των μελών. Μια έρευνα των Harel, Shechtman και Cutrona(2011) έδειξε ότι τα μέλη που έχουν δεσμό αποφυγής ή άγχους αντιλαμβάνονται περισσότερη αποφυγή και σύγκρουση στην ομάδα σε σύγκριση με τα άτομα που έχουν ασφαλή δεσμό προσκόλλησης, με αποτελέσματα να αντιλαμβάνονται με αρνητικό τρόπο το κλίμα της ομάδας. Επομένως, τα μέλη με δεσμό αποφυγής ή σύγκρουσης ενσωματώνονται σε μικρότερο βαθμό στην ομάδα και λαμβάνουν μικρότερη υποστήριξη.

Επίσης, υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν το ομαδικό κλίμα και τις διαστάσεις του σε συνάρτηση με διάφορες μεταβλητές, όπως α)η αποτελεσματικότητα, β)ο συντονισμός και γ)τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών παρουσιάζονται παρακάτω.

7.1. Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τα αποτελέσματα της ομάδας

Η συνεκτικότητα, που αποτελεί την πιο μελετημένη πτυχή του ομαδικού κλίματος, ορίζεται από τον Yalom(1995) ως η συνθήκη όπου τα μέλη

αισθάνονται ζεστασιά και άνεση στην ομάδα, νιώθουν ότι ανήκουν σε αυτή, την εκτιμούν και νιώθουν ότι και τα ίδια αξίζουν, γίνονται αποδεκτά άνευ όρων και υποστηρίζονται από τα άλλα μέλη της ομάδας. Γενικά, το υψηλότερο επίπεδο συνοχής σχετίζεται με καλύτερα αποτελέσματα (Budman et al., 1989). Επίσης, έρευνες που μελετούν τις πολυδιάστατες πτυχές του ομαδικού κλίματος δείχνουν σημαντικές συσχετίσεις με το ομαδικό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, οι MacKenzie, Dies, Coche, Rutan και Stone (1987) βρήκαν ότι οι επιτυχημένες ομάδες σε σύγκριση με τις λιγότερο επιτυχημένες ομάδες είχαν υψηλότερα επίπεδα συνοχής και συμμετοχής και χαμηλότερα επίπεδα άμυνας, σύγκρουσης, αποφυγής και ήταν λιγότερο επιφανειακές. Ο Braaten (1989) έδειξε ότι η υψηλότερη συμμετοχή και η χαμηλότερη αποφυγή σχετίζονταν με μεγαλύτερη θεραπευτική αλλαγή. Το κλίμα συμμετοχής και συνεκτικότητας σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα, ενώ το κλίμα άμυνας και σύγκρουσης σχετίζεται με αρνητικά αποτελέσματα. Πιο πρόσφατα, οι Tarrant και Kivlighan (2000) ανέλυσαν τις απαντήσεις εφήβων στο Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας (Group Climate Questionnaire) (MacKenzie, 1983) και βρήκαν ως παράγοντες του ομαδικού κλίματος την ενεργή συμμετοχή και τη σύγκρουση- απόσταση.

Η θεωρία των σταδίων ανάπτυξης των ομάδων (MacKenzie, 1994) και τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών (Kivlighan & Lilly, 1997) προτείνουν ότι τα μοτίβα αλλαγής του ομαδικού κλίματος είναι καλύτεροι προγνωστικοί παράγοντες του αποτελέσματος της ομάδας σε σύγκριση με τη μέτρηση του ομαδικού κλίματος μόνο μια φορά. Για παράδειγμα, οι Kivlighan και Lilly (1997), βρήκαν ότι το υψηλό-χαμηλό-υψηλό μοτίβο της συμμετοχής, το χαμηλό-υψηλό-χαμηλό μοτίβο της σύγκρουσης και το υψηλό-χαμηλό-υψηλό-χαμηλό (κυβικό) μοτίβο της αποφυγής σχετίζονταν με το αποτέλεσμα της ομάδας. Λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές έρευνες, βλέπουμε ότι το μοτίβο της ανάπτυξης του κλίματος καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας είναι ένας ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας του αποτελέσματος της ομάδας από ότι η μέτρηση του κλίματος σε μια μόνο φάση της ομάδας.

7.2. Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και το συντονισμό της ομάδας

Υπάρχουν σχετικά λίγες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στον συντονισμό της ομάδας και το ομαδικό κλίμα. Οι Kratochvil και Vavrik (1976) βρήκαν ότι η ικανότητα του συντονιστή της ομάδας για ενσυναίσθηση, ζεστασιά και ειλικρίνεια σχετίζονται θετικά με τη συνεκτικότητα της ομάδας. Η διευκολυντικότητα του συντονιστή της ομάδας και ο ομαδικός προσανατολισμός, σε αντίθεση με τον ατομικό, οδηγούν σε πιο παραγωγικό ομαδικό κλίμα (Hawks, 1987). Ομάδες θεραπείας της κατάθλιψης βρέθηκε να εμφανίζουν μεγαλύτερη συνεκτικότητα όταν ο συντονιστής είχε μια εσωτερική πηγή ελέγχου και αξιολογήθηκε ως περισσότερο θερμός και λιγότερο κατευθυντικός (Antonuccio, Davis, Lewinsohn, & Breckenridge, 1987). Οι παραπάνω έρευνες καταδεικνύουν ότι οι ποικίλες πτυχές του συντονισμού της ομάδας σχετίζονται με τη συνεκτικότητα στις θεραπευτικές ομάδες.

Μια άλλη ομάδα ερευνών εξετάζει την επίδραση ενός δομημένου συντονισμού στις πολλαπλές πτυχές του ομαδικού κλίματος (Caple & Cox, 1989. Fuehrer & Keys, 1988. Kivlighan & Jauquet, 1990). Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η ύπαρξη δομής για τον συντονισμό της ομάδας από τον θεραπευτή αύξησε την ομαδική συνεκτικότητα και συμμετοχή και μείωσε την αμυντικότητα και τη σύγκρουση. Η δομή της ομάδας, καθώς αυτή εξελίσσεται δεν θα πρέπει να μειώνεται, αλλά να μεταβάλλεται κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας (Kivlighan & Jauquet, 1990. Kivlighan, McGovern, & Corazzini, 1984). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο θετικός τρόπος συντονισμού της ομάδας και ο δομημένος συντονισμός σχετίζονται περισσότερο με ένα ομαδικό κλίμα συνεκτικότητας- συμμετοχής και λιγότερο αμυντικότητας- σύγκρουσης.

7.3. Η σχέση ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας

Σύμφωνα με την θεωρητική περιγραφή της ανάπτυξης της ομάδας, όπως περιγράφεται από τον MacKenzie(1990), η συμμετοχή στη θεραπευτική ομάδα αρχικά αναμένεται να είναι υψηλή(στάδιο συμμετοχής- engagement stage). Μετά από μερικές εβδομάδες αναμένεται να μειωθεί εξαιτίας της σύγκρουσης στο στάδιο διαφοροποίησης(differentiation stage), πριν αυξηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της θεραπείας, από το στάδιο εξατομίκευσης(individuation stage) και έπειτα. Η σύγκρουση αναμένεται να ακολουθήσει μια πορεία ξεκινώντας από ένα αρχικό χαμηλό επίπεδο στο στάδιο συμμετοχής, που ακολουθείται από μια άνοδο μετά από μερικές εβδομάδες(στάδιο διαφοροποίησης), πριν τελικά μειωθεί σε όλο το υπόλοιπο της θεραπείας. Σύμφωνα με τον MacKenzie η συμμετοχή και η σύγκρουση δεν συσχετίζονται απαραίτητα αρνητικά μεταξύ τους, πράγμα που σημαίνει ότι στην ομάδα μπορεί να επικρατεί ταυτόχρονα συμμετοχή και σύγκρουση (MacKenzie, 1983).

8. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ

Η θεραπευτική συμμαχία έχει αναδειχθεί ως μια σημαντική μεταβλητή που σχετίζεται με την ψυχοθεραπευτική διαδικασία και τη θεραπευτική αλλαγή(Orlinsky, Grawe, & Parks, 1994). Αναφέρεται στην ποιότητα και την δύναμη της συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στον πελάτη και τον θεραπευτή και αποτελεί έναν από τους καλύτερους προγνωστικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της θεραπείας. Σύμφωνα με τον ορισμό του Bordin(1979) η θεραπευτική συμμαχία περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά: α)τη συμφωνία όσον αφορά τους θεραπευτικούς στόχους, δηλαδή το σχηματισμό των στόχων και την συμφωνία του θεραπευτή και του πελάτη για το τι αναμένεται να επιτευχθεί μέσω της θεραπείας, β)τη συναίνεση για τις εργασίες που θα εκτελέσει ο θεραπευόμενος, δηλαδή τις τεχνικές, τις διαδικασίες ή τις συμπεριφορές που θα συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων της θεραπείας και γ)το συναισθηματικό δεσμό, δηλαδή τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον πελάτη και τον θεραπευτή(Norcross & Lambert, 20011).

Όσον αφορά τη θεραπευτική συμμαχία στις ομαδικές παρεμβάσεις, περιλαμβάνει τα τρία παραπάνω χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Bordin(1979), αλλά αφορά τόσο τη συνεργασία του συντονιστή με κάθε μέλος της ομάδας, όσο τη συνεργασία των μελών μεταξύ τους(Shechtman & Katz, 2007).

Οι DiGiuseppe, Linscott και Jilton(1996) στην έρευνά τους για την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας στην ψυχοθεραπεία με παιδιά και εφήβους προτείνουν πως μια θετική θεραπευτική συμμαχία θα μπορούσε να οριστεί ως μια σχέση ανάμεσα στον θεραπευτή και το παιδί/έφηβο, που είναι συμβατική, γεμάτη σεβασμό, αποδοχή και ζεστασιά με στόχο την κοινή εξερεύνηση ή συμφωνία στους τρόπους με τους οποίους το παιδί/έφηβος μπορεί να αλλάξει την κοινωνική, συναισθηματική ή συμπεριφορική λειτουργικότητά του προς το καλύτερο και την επίσης κοινή εξερεύνηση ή συμφωνία για τις διαδικασίες ή τις εργασίες μέσω των οποίων μπορούν να επιτευχθούν αυτές οι αλλαγές.

Αποτελέσματα μετά-αναλύσεων της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία συνδέεται άμεσα με θετικά θεραπευτικά αποτελέσματα(Horvath, 2005. Horvath & Bedi, 2002) και ακόμη περισσότερο, αποτελεί έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για τα θετικά αποτελέσματα της θεραπείας(Hentschel, 2005).

Παρόλο που ο ορισμός της θεραπευτικής συμμαχίας διαχωρίζεται σε τρία διακριτά στοιχεία, οι αναφορές τον πελατών τις περισσότερες φορές αφορούν στοιχεία του συναισθηματικού δεσμού με τον θεραπευτή, όπως η ζεστασιά, η επιβεβαίωση και οι ελάχιστες επιθέσεις και επιπλήξεις(Norcross & Lambert, 2011). Αντίθετα, θεραπείες που χαρακτηρίστηκαν από τους πελάτες ως άκαμπτες, συναισθηματικά προκλητικές και με φτωχή σύνδεση ανάμεσα στον θεραπευτή και τον ασθενή ήταν επιβλαβείς θεραπείες(Geller, Norcross, & Orlinsky, 2005). Επίσης, η αξιολογούμενη από τον πελάτη θεραπευτική συμμαχία θεωρείται πιο έγκυρη μεταβλητή για την πρόγνωση του θεραπευτικού αποτελέσματος από ότι η αξιολογούμενη από τον θεραπευτή συμμαχία(Duncan et al., 2003), καθώς επίσης και οι θετικές προσδοκίες των μελών για τα θεραπευτικά αποτελέσματα της ομάδας συντελούν στη διαμόρφωση ενός θετικού συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα στο συντονιστή και τα μέλη(Abouguendia, Joyce, Piper, & Ogradniczuk, 2004).

Σε αντίθεση με την τεράστια βιβλιογραφία που αφορά την θεραπευτική συμμαχία στην ατομική θεραπεία, η έρευνα για την ομαδική θεραπεία είναι ελάχιστη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η θεραπευτική συμμαχία έχει ένα ευρύτερο πεδίο εφαρμογής σε μια ομάδα, καθώς περιλαμβάνει τα μέλη, τον συντονιστή και την ομάδα ως σύνολο. Οι σχέσεις στις έρευνες που εξετάζουν τις ομάδες αξιολογούνται κυρίως υπό τον όρο της ομαδικής συνοχής, ο οποίος θεωρείται ως συνώνυμο της θεραπευτικής συμμαχίας στην ατομική θεραπεία αναφορικά με τη σημασία του(Yalom & Leszcz, 2005). Η ομαδική συνοχή, όμως, είναι μια πολύπλοκη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: το ομαδικό κλίμα, τη συνεκτικότητα και τη θεραπευτική συμμαχία(Burlingame, Fuhriman, & Johnson, 2004). Οι Gillaspy et al. (2002), θεωρούν ότι η συμμαχία αναφέρεται στη συνεργασία ανάμεσα στον συντονιστή και τα μέλη και μεταξύ των μελών,

ενώ η συνοχή της ομάδας είναι η αίσθηση της συναισθηματικής δέσμευσης των μελών προς την ομάδα. Στην έρευνα για τους παράγοντες που προβλέπουν καλύτερα τα θεραπευτικά αποτελέσματα, οι Burlingame et al.(2004) ταξινομήσαν τη θεραπευτική συμμαχία, σε σύγκριση με το κλίμα και τη συνεκτικότητα, ως τον άριστο και ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας της ομάδας. Παρομοίως, οι Piper et al.(2005) διερεύνησαν τη συμμαχία στις ομάδες για την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ των σχέσεων και των αποτελεσμάτων και βρήκαν ότι στα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις αναφορές των πελατών, η θεραπευτική συμμαχία σχετιζόταν άμεσα και σημαντικά με τα ευνοϊκά αποτελέσματα στο αρχικό επίπεδο της συμμαχίας.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε ομαδικές παρεμβάσεις ενηλίκων και παιδιών, φαίνεται ότι η θεραπευτική συμμαχία δεν παραμένει σταθερή, αλλά αλλάζει καθώς η ομάδα εξελίσσεται και το μοτίβο μεταβολής της συνδέεται με το θεραπευτικό αποτέλεσμα της ομάδας(Anker, Owen, Duncan, & Sparks, 2010. Shechtman & Katz, 2007). Συγκεκριμένα, η θεραπευτική συμμαχία εμφανίζεται να αναπτύσσεται από την τρίτη ή τέταρτη συνάντηση της ομάδας.

Οι Anker et al.(2010) χρησιμοποίησαν την κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής ζευγαριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βαθμός της θεραπευτικής συμμαχίας αυξανόταν σταδιακά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και ο μεγαλύτερος βαθμός αύξησης της θεραπευτικής συμμαχίας σήμαινε μεγαλύτερη βελτίωση του ζευγαριού στον τερματισμό της θεραπείας. Επίσης, τα ζευγάρια που ανέφεραν από την αρχή της συμβουλευτικής μέτριο ή υψηλό βαθμό θεραπευτικής συμμαχίας, παρουσίασαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων υψηλότερο επίπεδο συμμαχίας.

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η θεραπευτική συμμαχία προβλέπει τα θεραπευτικά αποτελέσματα το ίδιο για όλες τις θεωρητικές κατευθύνσεις και οι θεραπευτικές τεχνικές διαφορετικών κατευθύνσεων επηρεάζουν τη θεραπευτική συμμαχία στον ίδιο βαθμό. Επιπλέον, η θεραπευτική

συμμαχία δεν σχετίζεται με τη διάγνωση ή τη σοβαρότητα της ψυχοπαθολογίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Ραίνιο και Peterson(1999), που διερεύνησαν την επίδραση των χαρακτηριστικών των πελατών στην ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας. Το δείγμα αποτέλεσαν ενήλικες που ήταν θύματα παιδικής κακοποίησης και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βαθμός της σωματικής και συναισθηματικής κακοποίησης ή ο βαθμός της παραμέλησης που είχαν βιώσει οι πελάτες και η παρουσία ψυχοπαθολογίας δεν σχετίζονταν με τη δημιουργία θεραπευτικής συμμαχίας ούτε στο αρχικό ούτε στο στάδιο τερματισμού της θεραπείας. Επίσης, τα παροντικά διαπροσωπικά προβλήματα των πελατών δεν αποτέλεσαν πρόβλημα στην ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας.

Σημαντικό, επίσης, ρόλο στη διαμόρφωση μιας θετικής θεραπευτικής συμμαχίας ανάμεσα στο θεραπευτή και τα μέλη της ομάδας έχει η στάση και οι τεχνικές του θεραπευτή. Οι Ackerman και Hilsenroth(2003) έκαναν μια ολοκληρωμένη εξέταση των προσωπικών χαρακτηριστικών του θεραπευτή και των δραστηριοτήτων που συμβαίνουν στις συναντήσεις, τα οποία επηρεάζουν θετικά την θεραπευτική συμμαχία σε ένα ευρύ φάσμα ψυχοθεραπευτικών τεχνικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμπεριφορές και οι τεχνικές του συντονιστή που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη και διατήρηση μιας ισχυρής θεραπευτικής συμμαχίας είναι η αξιοπιστία, η εμπειρία, η αυτοπεποίθηση, η σαφής επικοινωνία, η ακριβής ερμηνεία, η ευελιξία, η τιμιότητα, η τεχνική της αντανάκλασης. Ο συντονιστής πρέπει να είναι υποστηρικτικός, να επιδεικνύει σεβασμό προς τα μέλη, να επισημαίνει προηγούμενες επιτυχημένες θεραπείες, να δείχνει ενδιαφέρον και να διευκολύνει την έκφραση των συναισθημάτων, να βρίσκεται σε ενεργητικότητα και ετοιμότητα, να είναι φιλικός και δεκτικός, να παρέχει επιβεβαίωση, να δείχνει ζεστασιά, κατανόηση και ενσυναίσθηση και να φροντίζει για την εμπειρία που βιώνουν τα μέλη της ομάδας του. Αντίθετα, εμπόδια στη δημιουργία της θεραπευτικής συμμαχίας αποτελούν οι αρνητικές συμπεριφορές και τεχνικές του συντονιστή, δηλαδή να είναι απόμακρος, επικριτικός, αβέβαιος, αναστατωμένος και αφηρημένος ή να κάνει ακατάλληλη χρήση της

αυτοαποκάλυψης και της σιωπής και μη αποδοτική ερμηνεία της μεταβίβασης.

9. Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ

Η συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των ομαδικών παρεμβάσεων μόλις πρόσφατα έχει αρχίσει να μελετάται, σε αντίθεση με τη αντίστοιχη μελέτη της συμπεριφοράς των ενηλίκων σε θεραπευτικές και συμβουλευτικές ομάδες, η οποία γίνεται με τη χρήση εργαλείων, όπως η Κλίμακα Συμπεριφοράς του Πελάτη (Client's Behaviour Scale· Shechtman, 2007).

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών επηρεάζουν τις εμπειρίες της ομαδικής θεραπείας από την πρώτη κιόλας μέρα της παρέμβασης. Κλινικές παρατηρήσεις έχουν αποκαλύψει ότι τα μέλη που είχαν υψηλά αποτελέσματα ήταν συνήθως συμπαθητικά και συμμετείχαν εύκολα στην ομάδα. Μερικά ήταν σχετικά υποτονικά και άλλα ήταν χαριτωμένα, ευέλικτα και κοινωνικά. Τα περισσότερα μέλη με υψηλά αποτελέσματα μοιράζονταν χρόνο με τα άλλα μέλη στην ομάδα τους. Ακόμη και τα λιγότερο δημοφιλή, λιγότερο χαρισματικά και ντροπαλά μέλη που συμμετείχαν σε ομάδες με υψηλή αποτελεσματικότητα έτειναν να «φέρνουν» κάτι στην ομάδα που ήταν αρκετά ενδιαφέρον. Αντίθετα, σε ομάδες με χαμηλή αποτελεσματικότητα υπήρχαν συμμετέχοντες που φαινόταν «καταδικασμένοι» από την αρχή της παρέμβασης. Αυτό καταδεικνύει ότι ο βαθμός στον οποίο τα μέλη συμπαθούν τους άλλους και γίνονται συμπαθή από την ομάδα σχετίζεται, εν μέρει, με τα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός. Τα ατομικά χαρακτηριστικά παίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανότητα των μελών να συνδεθούν διαπροσωπικά και να μάθουν από την εμπειρία τους στην ομάδα (Hodges & Myers, 2010).

Την παραπάνω άποψη υποστηρίζει η έρευνα της Shechtman (2007), η οποία μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στο είδος προσκόλλησης και τη συμπεριφορά των εφήβων μέσα στην ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι με ασφαλές είδος προσκόλλησης εμφάνισαν μεγαλύτερη αυτοαποκάλυψη, μεγαλύτερη αποδοτική συμπεριφορά και την λιγότερη αντίσταση στις ομάδες τους, ενώ εκείνοι με ένα είδος προσκόλλησης αποστροφής και αποφυγής εμφάνισαν ελάχιστη αυτοαποκάλυψη,

περισσότερη αντίσταση και λιγότερη ποσότητα θεραπευτικής δουλειάς με αποτέλεσμα να αποκομίζουν λιγότερα από την ομαδική θεραπεία. Το φύλο, η ηλικία και το μέγεθος της ομάδας δεν φάνηκε να επηρεάζουν το αποτέλεσμα.

Μία άλλη έρευνα (Shechtman & Yanov, 2001) μελέτησε τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις και συγκεκριμένα τρεις τύπους αλληλεπίδρασης-αντιπαράθεση, ανατροφοδότηση, ερμηνεία-σε συμβουλευτικές ομάδες παιδιών και κατέληξε ότι η αντιπαράθεση ήταν ο πιο συχνός τύπος αλληλεπίδρασης, αλλά συχνά ήταν χαμηλής ποιότητας και συνοδευόταν από περισσότερο αντιπαραγωγικές παρά παραγωγικές αντιδράσεις. Η ανατροφοδότηση ήταν ο επόμενος συχνότερος τύπος αλληλεπίδρασης και είτε ήταν υψηλής είτε χαμηλής ποιότητας συνοδευόταν από αποδοτικές αντιδράσεις, ενώ οι ερμηνείες ήταν αρκετά σπάνιες. Τόσο η ποιότητα των παρεμβάσεων, όσο και η παραγωγικότητα των απαντήσεων αυξάνονταν με το χρόνο μέσα στην ομάδα. Επίσης, τα κορίτσια διέφεραν από τα αγόρια και στην ποιότητα της παρέμβασης και στην παραγωγικότητα των απαντήσεων εμφανίζοντας καλύτερης ποιότητας αλληλεπιδράσεις. Ακόμη, οι Liechtentritt και Shechtman (1998) παρατήρησαν ότι στο 90% των συναντήσεων σε ομάδες με παιδιά η πιο συχνή συμπεριφορά ήταν η αυτοαποκάλυψη, στη συνέχεια η ανατροφοδότηση με ποσοστό 50% και τέλος, οι ερωτήσεις που τίθενται στα άλλα μέλη (30%).

Η πλειοψηφία της λεκτικής συμπεριφοράς των παιδιών περιλαμβάνει αντιδράσεις όπως η αντίσταση, η συμφωνία, οι ερωτήσεις, καθώς επίσης και η γνωστική και συναισθηματική αυτοεξερεύνηση και η ενόραση, ενώ συμπεριφορές όπως η θεραπευτική αλλαγή είναι σπανιότερες. Καθώς η παρέμβαση εξελίσσεται, η αντίσταση, η συμφωνία και οι ερωτήσεις μειώνονται, οι σπάνιες συμπεριφορές της ενόρασης και της θεραπευτικής αλλαγής αυξάνονται, ενώ στη γνωστική και συναισθηματική εξερεύνηση δεν παρατηρείται κάποια διαφορά (Shechtman, 2007). Ακόμη, παρατηρείται ότι η συναισθηματική εξερεύνηση και η ενόραση είναι περισσότερο συχνές σε ομάδες ανθρωπιστικής κατεύθυνσης και σπανιότερες είναι οι συμπεριφορές αντίστασης σε σύγκριση με τις ομάδες γνωστικής- συμπεριφορικής κατεύθυνσης (Shechtman, 2007).

10. Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών όλο και περισσότερο στρέφεται στις θεραπευτικές ιδιότητες και τα οφέλη του χιούμορ, τόσο για την ψυχική υγεία, αλλά και στον ρόλο που διαδραματίζει στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική. Πλήθος παρεμβάσεων που βασίζονται στη χρήση του χιούμορ υποστηρίζουν τις θεραπευτικές του ιδιότητες για ένα μεγάλο εύρος ψυχολογικών προβλημάτων όπως η κατάθλιψη (Richman, 2003), οι διαταραχές άγχους (Prerost, 1989), οι φοβίες (Ventis, Higbee, & Murdock, 2001) ή η διαταραχή της αντικοινωνικής προσωπικότητας (Martens, 2004).

Το χιούμορ έχει αποδειχθεί ένα χρήσιμο εργαλείο όχι μόνο στην ατομική θεραπεία και συμβουλευτική (Rutherford, 1994), αλλά και στην ομαδική θεραπεία (Bloch, 1987. Bloch, Browning, & McGrath, 1983). Επίσης, τα θεραπευτικά οφέλη του χιούμορ έχουν υποστηριχθεί από θεραπευτές ποικίλων θεωρητικών κατευθύνσεων. Σύμφωνα με τον κλινικό ψυχολόγο Franzini (2001) το θεραπευτικό χιούμορ ορίζεται ως «η σκόπιμη και αυθόρμητη χρήση τεχνικών χιούμορ από τους θεραπευτές και άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αυτοκατανόησης και της συμπεριφοράς των πελατών ή ασθενών». Για να είναι το χιούμορ ευεργετικό στην θεραπεία θα πρέπει να στοχεύει ξεκάθαρα σε κάποιο τρέχων θεραπευτικό θέμα, όπως μια εσωτερική σύγκρουση ή ένα προσωπικό χαρακτηριστικό του πελάτη. Η άμεση συνέπεια αυτής της θεραπευτικής χρήσης του χιούμορ είναι συνήθως μια θετική συναισθηματική εμπειρία και για τον πελάτη και τον θεραπευτή.

Σύμφωνα με τον Martin (2007), υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τρόποι εφαρμογής του χιούμορ στη θεραπεία. Πρώτον, η προσέγγιση του «χιούμορ ως θεραπεία», που είναι μια προσπάθεια ανάπτυξης ενός ολόκληρου συστήματος θεραπείας που βασίζεται κατά κύριο λόγο στο χιούμορ. Δεύτερον, το χιούμορ θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση «συγκεκριμένων θεραπευτικών τεχνικών» που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι θεραπευτές σε συνδυασμό με άλλες παρεμβάσεις που

δεν βασίζονται στο χιούμορ και τις οποίες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν για τη θεραπεία συγκεκριμένων προβλημάτων των πελατών. Τρίτον, το χιούμορ θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια «επικοινωνιακή δεξιότητα», η οποία σε συνδυασμό με άλλα χαρακτηριστικά του θεραπευτή, όπως η ενσυναίσθηση και η γνησιότητα, συμβάλλουν στη γενικότερη αποτελεσματικότητα του θεραπευτή ανάλογα με τον θεωρητικό προσανατολισμό του.

Το χιούμορ κατά τη διάρκεια της θεραπείας μπορεί να βοηθήσει τον πελάτη ή τα μέλη μιας ομάδας να αποκτήσουν γνώσεις και εναλλακτικές οπτικές, καθώς γίνονται περισσότερο ενήμεροι για τις ασυνείδητες υποθέσεις και συμπεριφορές τους και αποκτούν νέες προοπτικές των καταστάσεων της ζωής τους. Επίσης, το χιούμορ λειτουργεί ως ένα μέσο μείωσης της συναισθηματικής δυσφορίας, καθώς λειτουργεί ως ένας μηχανισμός ρύθμισης των συναισθημάτων, μειώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και αυξάνοντας τις θετικές διαθέσεις. Πολύ βοηθητικό είναι ακόμη το χιούμορ στην τροποποίηση των δυσπροσαρμοστικών προτύπων συμπεριφοράς των πελατών, καθώς ο θεραπευτής μπορεί να διδάξει τον πελάτη μεθόδους χρήσης του χιούμορ ως μια αποτελεσματική κοινωνική δεξιότητα (Martin, 2007).

Μια έρευνα του Martens (2004) έδειξε ότι η χρήση του χιούμορ αποδείχθηκε αποτελεσματική σε ασθενείς με διαταραχές αντικοινωνικής προσωπικότητας. Η θεραπευτική χρήση του χιούμορ σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής και ηθικής ευαισθητοποίησης και ικανοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεπίγνωσης και τον έλεγχο της πραγματικότητας και στην σχετική θεραπευτική πρόοδο αυτών των ασθενών. Ακόμη, ο Poland (1971) υποστηρίζει ότι όταν το χιούμορ είναι σωστά ενσωματωμένο και αυθόρμητο στην θεραπεία, βελτιώνεται η θεραπευτική συμμαχία και αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την παρέμβαση του θεραπευτή. Ο Sultanoff (2013) υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται στο χιούμορ μπορούν να ενεργοποιήσουν την αλλαγή της ανθρώπινης εμπειρίας σε τομείς όπως η αλλαγή συναισθημάτων, συμπεριφορών αλλά και γνωστικών ικανοτήτων. Συμπληρώνει, επίσης, ότι η εμπειρία του

πελάτη για το θεραπευτικό χιούμορ εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του θεραπευτή, τις ιδιότητες του πελάτη και τη φύση του δεσμού της σχέσης ανάμεσά τους.

Όσον αφορά τη χρήση του χιούμορ συγκεκριμένα στο ομαδικό πλαίσιο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα στάδια ανάπτυξης της ομάδας (Dziegielewski et al., 2003). Στο στάδιο σχηματισμού της ομάδας, τα μέλη ανακαλύπτουν τις αποδεκτές συμπεριφορές που σχετίζονται με το θέμα και το χιούμορ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απελευθέρωση της έντασης, καθώς επίσης και την προσαρμογή των μελών ώστε να αφομοιωθούν στην ομάδα. Επίσης, περιστατικά χιούμορ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να σπάσει ο πάγος ή για να αποκτηθεί ο έλεγχος διάφορων θεμάτων και συναισθημάτων. Το χιουμοριστικό γέλιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απελευθέρωση της έντασης ή για να θέσει τα θεμέλια για την οικοδόμηση μελλοντικών προοπτικών. Οι συντονιστές των ομάδων μπορούν να αντιμετωπίσουν συναισθήματα όπως η έκρηξη θυμού ή έντασης με την εισαγωγή του χιούμορ. Αυτό επιτρέπει περισσότερο χρόνο για την επίλυση προβλημάτων και παρέχει στα μέλη της ομάδας μια αυξημένη αίσθηση ελέγχου πάνω σε ένα πρόβλημα (Dziegielewski et al., 2003). Θεωρείται ότι το χιούμορ είναι σημαντικό για την απελευθέρωση ή τη μείωση των εντάσεων και των συγκρούσεων στο πλαίσιο της ομάδας. Για να είναι μια ομάδα ισχυρή και παραγωγική θα πρέπει να υπάρχει συνοχή (Ziv, 2010). Το γέλιο και η ευχαρίστηση μπορούν να αυξήσουν το ευ ζην της ομάδας ενισχύοντας έτσι την παραγωγικότητα. Ως εκ τούτου, η χρήση του χιούμορ μπορεί να οικοδομήσει και να διατηρήσει την ομαδική εργασία σε ένα «φορτωμένο με άγχος περιβάλλον».

Βασικά, η χρήση του χιούμορ που εκδηλώνεται ως γέλιο στην ομάδα μπορεί να έχει τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα οφέλη στον τομέα της διαχείρισης του άγχους. Το γέλιο επιτρέπει στα μέλη να συμπεριφέρονται παρορμητικά χωρίς να σπάσουν τα κοινωνικά ταμπού. Αυτή η ειλικρίνεια ίσως επιτρέπει τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων, ενθαρρύνοντας παράλληλα την οικοδόμηση της ομάδας. Η απελευθέρωση της έντασης που προκαλεί το χιούμορ δίνει στα μέλη της ομάδας το αίσθημα του ανήκειν. Επίσης, η χρήση του χιούμορ με τη μορφή

προσωπικών αστείων ή «εσωτερικών ανεκδότητων» μπορεί να λειτουργήσει ως άμυνα κατά της διείσδυσης ξένων μέσα στην ομάδα (Morgan et al, 1986). Αυτά τα αστεία δημιουργούν μια κοινή εμπειρία που επιτρέπει στην ομάδα να παραμείνει ανώτερη σε σχέση με το νεοφερμένο μέλος.

Οι προσπάθειες της ομάδας μπορούν να ενθαρρύνουν το γέλιο να αυξήσει την αλληλεπίδραση και να οδηγήσει σε περισσότερο επιτυχημένους μηχανισμούς αντιμετώπισης. Το γέλιο μέσω της αλληλεπίδρασης, αν και δεν είναι πλήρως αντιληπτό, μπορεί να επηρεάσει και να αλλάξει την απόδοση κατά τη διάρκεια της ζωής της ομάδας. Ως εκ τούτου, η χρήση του χιούμορ στο πλαίσιο της ομάδας μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη και τις διαδικασίες της ομάδας και όπως και σε άλλους τύπους θεραπείας, το χιούμορ χρησιμοποιείται από τα μέλη της ομάδας ως μηχανισμός αντιμετώπισης του στρες (Dziegielewski et al., 2003).

Σύμφωνα με τον BOLLAS (1983 όπ. αναφ. στο Kennedy, 1991), ακόμα και το χιούμορ που έχει ως στόχο να χλευάσει κάποιο άλλο μέλος της ομάδας μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμο λόγω του ότι το θύμα εξασκείται στην αυτονομία και αντιμετωπίζει την ευαισθησία και ευθραυστότητά του, κάτω από την πίεση της ομάδας.

Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι το χιούμορ λειτουργεί ευεργετικά τόσο στην ατομική όσο και στην ομαδική συμβουλευτική. Η χρήση του χιούμορ αποτελεί μια τεχνική που συνδέεται άμεσα με τις ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας ομάδας και εμφανίζεται σε όλα τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, καθώς ενισχύει τη θεραπευτική συμμαχία και την εμφάνιση πολλών θεραπευτικών παραγόντων, βελτιώνει τη σχέση των μελών με το συντονιστή της ομάδας, αλλά και των μελών μεταξύ τους, οικοδομεί το ομαδικό κλίμα και τη συνοχή της ομάδας μειώνοντας τις συγκρούσεις. Ως αποτέλεσμα η θεραπευτική χρήση του χιούμορ συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής.

Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

**Η ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ,
ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ
ΜΕΤΡΗΣΗΣ**

11. Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Η αξιολόγηση μιας ομάδας αποτελεί βασικό στοιχείο για την ανάδειξη της αποτελεσματικότητάς της, η οποία βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα(DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007). Η αξιολόγηση οφείλει να εστιάζει τόσο στο αποτέλεσμα όσο και στη διαδικασία της ομαδικής παρέμβασης(DeLucia-Waack, 2006). Για τη μελέτη των ομαδικών παρεμβάσεων παρατηρούνται στην βιβλιογραφία δύο ερευνητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις: η έρευνα αποτελέσματος και η έρευνα διαδικασίας.

Στις περισσότερες ομάδες εφαρμόζεται η έρευνα αποτελέσματος, όπου τα δεδομένα συλλέγονται με τη συμπλήρωση εργαλείων στην αρχή και το τέλος της παρέμβασης. Η έρευνα αποτελέσματος δίνει στον ερευνητή πληροφορίες που αφορούν τα οφέλη που είχε στη μάθηση το κάθε μέλος, τις αλλαγές στη συμπεριφορά και τη στάση του και την αποτελεσματικότητα διάφορων στοιχείων της ομάδας. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στον ερευνητή να πάρει αποφάσεις που βασίζονται στα δεδομένα και σχετίζονται με το εύρος της μάθησης των συμμετεχόντων και της αποτελεσματικότητας της ομάδας. Τα αποτελέσματα χρησιμεύουν, επίσης, στον μελλοντικό σχεδιασμό ομαδικών παρεμβάσεων(Brown, 2004).

Οι έρευνες διαδικασίας είναι πιο περιορισμένες σε σύγκριση με τις έρευνες αποτελέσματος. Στην έρευνα διαδικασίας τα δεδομένα συλλέγονται και αναλύονται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής της ομάδας και η αξιολόγηση αυτή χρησιμοποιείται για να γίνουν διορθώσεις και αναπροσαρμογές με στόχο τη συνεχή βελτίωση. Έτσι, οι αλλαγές που γίνονται βασίζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία και δεν αποτελούν υποκειμενικές κρίσεις του ερευνητή, παρέχοντας μια πιο συστηματική διαδικασία για τη λήψη αποφάσεων(Brown, 2004).

Συγκεκριμένα, στην έρευνα διαδικασίας μελετώνται οι δυναμικές της ομάδας, οι οποίες έχουν περιγραφεί με διάφορους ορισμούς. Σύμφωνα με τον Lewin(1948), οι δυναμικές αυτές περιγράφουν οτιδήποτε λαμβάνει χώρα μέσα στην ομάδα, δηλαδή το κλίμα, τις διαδικασίες, τις επιρροές, τις

αλληλεπιδράσεις και τα αποτελέσματα. Έπειτα ο Yalom(2006) όρισε τις δυναμικές τις ομάδας ως τις παραγωγικές και αόρατες κατασκευές που επιδρούν στη συνολική λειτουργία της ομάδας, ενώ η Brown(2009) τις περιγράφει ως όλες τις κρυφές και φανερές διεργασίες που συμβαίνουν στο «εδώ-και-τώρα» της ομάδας και κατά τη διάρκεια της ζωής της. Η μελέτη των δυναμικών της ομάδας είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί εξηγεί πώς και πότε οι ομαδικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές(Shechtman, 2007).

Οι διάφορες μεταβλητές που εξετάζονται στην έρευνα διαδικασίας είναι συνήθως η σχέση του συντονιστή με τα μέλη, τα χαρακτηριστικά και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συντονιστής, το ομαδικό κλίμα, οι συμπεριφορές των μελών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας και οι θεραπευτικοί παράγοντες(DeLucia-Waack, 1997b. Nitza, 2011). Η διερεύνηση των παραπάνω μεταβλητών εξηγεί τι συμβαίνει στο ομαδικό πλαίσιο, τα στοιχεία που προωθούν την αλλαγή των μελών και με ποιον τρόπο οδηγούνται στην αλλαγή(DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007).

Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης της ομάδας πρέπει να ξεκινάει πριν την έναρξη των συναντήσεων. Ο ερευνητής πρέπει να αποφασίσει τι πληροφορίες θέλει να συλλέξει, να σχεδιάσει πότε και πώς θα τις συλλέξει και να διαλέξει τα κατάλληλα εργαλεία που θα τον βοηθήσουν να προετοιμάσει την αξιολόγηση. Η επιλογή των εργαλείων πρέπει να είναι προσεκτική έτσι ώστε να μετράται με ακρίβεια η ψυχολογική έννοια που επιθυμεί να μελετήσει ο ερευνητής και θα πρέπει να γίνεται συνεχής έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των εργαλείων που επιλέχθηκαν(DeLucia-Waack, 1997b).

Όσον αφορά τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην έρευνα διαδικασίας, συναντάμε είτε ποιοτικές, είτε ποσοτικές, είτε συνδυασμούς και των δύο. Ενώ οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων είναι πιο συνηθισμένες, οι επιλογές απάντησης των εργαλείων που χρησιμοποιούνται είναι συγκεκριμένες και ενδέχεται να μην ανταποκρίνονται στις αντιλήψεις των μελών(Kivlighan & Arseneau, 2009). Αντίθετα, στις ποιοτικές μεθόδους αξιοποιείται η συλλογή των δεδομένων μέσω της παρατήρησης των

συναντήσεων μιας ομάδας, τεχνική που αναδεικνύει τις σύνθετες διεργασίες ανάμεσα στα μέλη και ανάμεσα στον συντονιστή και τα μέλη σε κάθε συνάντηση(Thompson, 2011). Μια ακόμη ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η ανάλυση αλληλεπίδρασης(interactional analysis). Στη μέθοδο αυτή γίνεται ανάλυση λέξη προς λέξη όλων όσων ειπώθηκαν σε κάθε συνάντηση της ομάδας, έτσι ώστε να γίνουν κατανοητές οι διαδικασίες της αλλαγής. Στη συνέχεια ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας ένα προσωπικό σύστημα κωδικοποίησης, κατηγοριοποιεί τα δεδομένα που έχει συλλέξει με στόχο να αναδειχθούν τα μοτίβα αλληλεπίδρασης που υπάρχουν μέσα στην ομάδα(DeLucia-Waack, 1997b). Τέλος, πολλοί ερευνητές εφαρμόζουν τον συνδυασμό τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων έτσι ώστε να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες για τις διαδικασίες αλλαγής που εκτυλίσσονται στην ομάδα(Kivlighan & Arseneau, 2009).

Ενώ υπάρχει πλήθος ερευνών διαδικασίας και ερευνητικών εργαλείων που αφορούν ενήλικες, η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών σε ομάδες παιδιών είναι αρκετά περιορισμένη με αποτέλεσμα να υπάρχει και αντίστοιχη έλλειψη εργαλείων για την έρευνα διαδικασίας σε ομάδες παιδιών. Αυτό καθιστά επιτακτική ανάγκη την περαιτέρω διερεύνηση των ομαδικών διαδικασιών σε ομάδες παιδιών και την ανάπτυξη ειδικών εργαλείων, που να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, οι οποίες διαφέρουν από αυτές των ενηλίκων(DeLucia-Waack, 1997b. Shechtman, 2007).

Ακόμη, οι έρευνες σε ομάδες με μέλη παιδιά παρουσιάζουν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες. Αρχικά, το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη εργαλείων που να απευθύνονται συγκεκριμένα σε παιδιά δημιουργεί δυσκολίες στην συμπλήρωσή τους από τον παιδικό πληθυσμό, καθώς επίσης δυσκολίες προκύπτουν και στην συμπλήρωση εργαλείων αυτοαναφοράς με αποτέλεσμα οι απαντήσεις να μην είναι αξιόπιστες. Επιπροσθέτως, εμπόδια προκύπτουν στην έκδοση άδειας από τις σχολικές αρχές και στην συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή και αξιολόγηση των παιδιών στις ομαδικές παρεμβάσεις(Shechtman, 2007). Τέλος, θα πρέπει και τα ίδια τα παιδιά να συμφωνούν για τη συμμετοχή τους στην ομάδα και να

ενημερώνονται για τη σημασία της ομάδας και της έρευνας(DeLucia-Waack, 2000).

12. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα διαδικασίας εξετάζει όλους αυτούς τους παράγοντες που λειτούργησαν και συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο τη μείωση του άγχους και την αύξηση του ευ ζην μαθητών μέσω του χιούμορ. Η μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, η θεραπευτική συμμαχία που δημιουργήθηκε, το μοτίβο του ομαδικού κλίματος που επικρατούσε και η αντίληψη των μελών για τη σχέση που ανέπτυξαν με τη συντονίστρια του προγράμματος κρίνεται αναγκαία και εξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Πλήθος ερευνών εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών και ψυχοθεραπευτικών ομάδων και όχι στη διαδικασία (Kulic, Horne, & Dagley, 1999, όπ. αναφ. στο Shechtman & Yanov, 2001. Shechtman, 2003, όπ. αναφ. στο Shechtman, 2007). Η έλλειψη αυτή καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση των διαδικασιών που συντελούν στη διαδικασία αλλαγής και τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων.

Επίσης, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα εξετάζει τις ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά παιδιά, ενισχύει την αναγκαιότητά της. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εκλείπουν οι έρευνες διαδικασίας σε παιδιά (Barlow, Burlingame, & Fuhriman, 2000, όπ. αναφ. στο Shechtman, 2007) και όσα είναι γνωστά για την παιδική ψυχοθεραπεία προέρχονται από έρευνες ενηλίκων, παρόλο που αυτές οι ηλικιακές ομάδες έχουν διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες και πρέπει να περιλαμβάνονται σε ξεχωριστές ομαδικές διαδικασίες (Delucia-Waack, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικό ρόλο που έχει η διαδικασία για τα θεραπευτικά αποτελέσματα σε συνάρτηση με τα ελλείμματα των ερευνών διαδικασίας και συγκεκριμένα στη θεραπεία για παιδιά (Beutler, 1990), κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση των ομαδικών διαδικασιών σε παρεμβάσεις με παιδιά, όπως γίνεται στην παρούσα έρευνα. Η σημασία της έρευνας διαδικασίας γενικά παρουσιάστηκε

αναλυτικότερα στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφάλαιο 11 «Η έρευνα διαδικασίας»).

Επιπλέον, ένα άλλο στοιχείο που κρίνει αναγκαία την παρούσα έρευνα είναι το γεγονός ότι εξετάζει τις ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στη χρήση του χιούμορ για τη μείωση του άγχους και την αύξηση του ευ ζην των μαθητών. Το θεραπευτικό χιούμορ αποτελεί ένα πεδίο που δεν έχει μελετηθεί εκτενώς και έχει τραβήξει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Είναι σημαντικό να ερευνήσουμε πώς το θεραπευτικό χιούμορ επηρεάζει τις ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα με παιδιά και συμβάλει στην αποτελεσματικότητά του. Η θεραπευτική συμμαχία, το ομαδικό κλίμα, η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια και οι θεραπευτικοί παράγοντες επηρεάζονται από τη χρήση του χιούμορ, λειτουργώντας ευεργετικά για την ομάδα και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Πράγματι, στην παρούσα έρευνα το χιούμορ βρέθηκε ότι σχετίζεται άμεσα με κάποιες από τις ομαδικές διαδικασίες που εξετάστηκαν. Η σημασία του θεραπευτικού χιούμορ στις ομαδικές παρεμβάσεις παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 10.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούμε να καταλάβουμε την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας, καθώς έχει στόχο να εμβαθύνει περισσότερο στη μελέτη των μεταβολών των ομαδικών διαδικασιών σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, ένα πεδίο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, να εξετάσει ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στη διαδικασία της αλλαγής και οδήγησαν στην αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και τέλος, να εξετάσει την επιρροή της χρήσης του θεραπευτικού χιούμορ στις ομαδικές διαδικασίες που έλαβαν χώρα στις συναντήσεις των ομάδων του προγράμματος.

13. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης οκτώ συναντήσεων σε μαθητές δημοτικού(Δ', Ε', ΣΤ' τάξη), ηλικίας 10-12 ετών, με στόχο τη μείωση του άγχους και την αύξηση του ευ ζην μέσω της χρήσης του χιούμορ.

Συγκεκριμένα, γίνεται διερεύνηση των παραγόντων που τα μέλη θεωρούν σημαντικούς και βοηθητικούς στη διαδικασία της αλλαγής και ενισχύουν τη μάθηση στα πλαίσια της ομάδας. Οι μεταβλητές διαδικασίας που διερευνούνται είναι οι θεραπευτικοί παράγοντες, η θεραπευτική συμμαχία, η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια και το ομαδικό κλίμα, καθώς και η συσχέτιση αυτών των μεταβλητών μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος.

13.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει διερευνητικό σκοπό και θέτει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιοι είναι οι θεραπευτικοί παράγοντες που εμφανίζονται κατά την εξέλιξη ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά Δημοτικού με στόχο τη μείωση του άγχους και αύξηση του ευ ζην μέσω του χιούμορ;
- 2) Οι θεραπευτικοί παράγοντες που εμφανίζονται διαφοροποιούνται από συνάντηση σε συνάντηση στη διάρκεια του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος;
- 3) Ποια είναι τα πρότυπα ανάπτυξης που ακολουθεί το ομαδικό κλίμα κατά τη διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος;
- 4) Διαφοροποιείται η αντίληψη της σχέσης που διαμορφώνουν τα παιδιά με την κάθε συντονίστρια ανάμεσα στην έναρξη και τη λήξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος;

- 5) Ποια πρότυπα ανάπτυξης ακολουθεί η θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος;
- 6) Υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές του ομαδικού κλίματος και της θεραπευτικής συμμαχίας;
- 7) Υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές του ομαδικού κλίματος και της αντίληψης της σχέσης που διαμορφώνουν τα παιδιά με τη συντονίστρια;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα ελέγχθηκαν μέσω της στατιστικής ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στα μέλη των ομάδων κατά τη διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

14. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

14.1. Περιγραφή Συμμετεχόντων και διαχωρισμός σε υποομάδες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 87 μαθητές. Από αυτούς οι 39 μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης (η ομάδα η οποία συμμετείχε στο πρόγραμμα) και οι υπόλοιποι 48 την ομάδα ελέγχου (η ομάδα που συμπλήρωσε μόνο τα ερωτηματολόγια αποτελέσματος χωρίς να συμμετέχει στο πρόγραμμα). Στην παρούσα εργασία, που μελετά τις ομαδικές διαδικασίες του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, αξιοποιήθηκαν μόνο τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων τα μέλη της ομάδας παρέμβασης.

Αναλυτικότερα, η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 10-12 ετών, δηλαδή φοιτούσαν στην Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού. Οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα προέρχονταν από την Άρτα και την Καστοριά. Στην πόλη της Άρτας το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) του Δήμου Αρταίων. Εκεί δημιουργήθηκαν δύο υπο-ομάδες, καθεμιά από τις οποίες αποτελούνταν από εννιά παιδιά. Η πρώτη υπο-ομάδα αποτελούνταν από τρία παιδιά 10 ετών, τέσσερα παιδιά ηλικίας 11 ετών και δυο παιδιά ηλικίας 12 ετών και η δεύτερη υπο-ομάδα αποτελούνταν από δυο παιδιά 10 ετών, τέσσερα παιδιά 11 ετών και τρία 12 ετών. Όσον αφορά την πόλη της Καστοριάς, συστήθηκαν τρεις ομάδες: στο δημοτικό σχολείο στο χωριό Κολοκυνθού που απέχει λίγα χιλιόμετρα από την πόλη, στο κατηχητικό σχολείο στο χωριό Λεύκη που βρίσκεται και αυτό πολύ κοντά στην πόλη και στη Δημοτική Βιβλιοθήκη Καστοριάς. Στη Δημοτική Βιβλιοθήκη Καστοριάς δυο παιδιά ήταν 12 ετών και τα άλλα δυο 10 και 11 ετών. Στο κατηχητικό δυο παιδιά ήταν 10 ετών, ένα παιδί 11 και δυο 12 ετών, ενώ στο δημοτικό σχολείο Κολοκυνθούς τρία παιδιά είχαν ηλικία 10 ετών, πέντε 11 ετών και τέσσερα 12 ετών. Επίσης, την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν παιδιά από το δημοτικό σχολείο Ανέζας στην Άρτα.

Επιπλέον, η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα ήταν οικειοθελής και λήφθηκε γραπτή συγκατάθεση από τους γονείς για τη συμμετοχή των παιδιών πριν την έναρξη της παρέμβασης, καθώς επίσης και οι αρμόδιοι σε κάθε χώρο ενημερώθηκαν σχετικά με τη διεξαγωγή του προγράμματος και έδωσαν την έγκρισή τους αρκετό καιρό πριν.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των μελών σε κάθε ομάδα παρέμβασης επιδιώχθηκε να είναι μικρός, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και να επιτευχθεί μεγαλύτερη ευελιξία στην εφαρμογή του προγράμματος (Βασιλόπουλος, Μπρούζος & Μπαούρδα, 2016). Για το λόγο αυτό, μόνο μια ομάδα αποτελούνταν από 12 μέλη, ενώ όλες οι υπόλοιπες δεν ξεπερνούσαν τα εννέα μέλη.

15. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο μειωμένος αριθμός ερευνών που αφορούν τις ομαδικές διαδικασίες στον παιδικό πληθυσμό, συνεπάγεται και έλλειψη κατάλληλων εργαλείων, που να απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά. Ως αποτέλεσμα, χρησιμοποιούνται τα εργαλεία που απευθύνονται στους ενήλικες, τα οποία πολλές φορές προσαρμόζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό στάδιο και τις ανάγκες των παιδιών.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία για τη μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων. Για τη μελέτη του ομαδικού κλίματος χρησιμοποιήθηκε η συντομευμένη έκδοση του Ερωτηματολογίου Κλίματος της Ομάδας. Το Ερωτηματολόγιο Σχέσης αξιοποιήθηκε για τη μελέτη της αντίληψης των μελών όσον αφορά τις σχέσεις τους με τις συντονίστριες και τέλος, η Κλίμακα Συμμαχίας σε Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά για τη μελέτη της θεραπευτικής συμμαχίας.

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

Το Ερωτηματολόγιο των Κρίσιμων Συμβάντων χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μιας ομάδας. Τα κρίσιμα συμβάντα είναι σύντομες περιγραφές των έντονων γεγονότων που για κάποιο λόγο τα άτομα θυμούνται ότι είναι σημαντικά (Woods, 1993). Για τα μέλη ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων κάθε συνάντηση περιέχει τέτοιες στιγμές και οι συντονιστές πρέπει να γνωρίζουν ποιες είναι αυτές. Το εργαλείο αυτό αποτελεί έναν γρήγορο και αποκαλυπτικό τρόπο για να ανακαλύψει ο συντονιστής τις επιδράσεις των πράξεών του στα μέλη της ομάδας και να μάθει τις συναισθηματικές διακυμάνσεις της μάθησής τους. Ακόμη, παρέχει μια σύντομη απεικόνιση του συναισθηματικού περιεχομένου της εκάστοτε ομάδας (Brookfield, 1995).

Συγκεκριμένα, το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων αποτελεί μια ερώτηση ανοικτού τύπου, η οποία είναι: *«Από τα γεγονότα που συνέβησαν σε αυτή τη συνάντηση ποιο αισθάνεσαι ότι ήταν το περισσότερο σημαντικό για εσένα προσωπικά; Περιέγραψε το γεγονός: τι ακριβώς συνέβη, ποια μέλη της ομάδας εμπλέκονταν και ποια ήταν η δική σου αντίδραση; Γιατί αυτό ήταν σημαντικό για σένα; Τι έμαθες από αυτό το συμβάν;»* (Kivlighan & Holmes, 2000).

Τα μέλη καλούνται να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων στο τέλος κάθε συνάντησης της ομάδας, δίνοντάς τους την ευκαιρία να σκεφτούν τι συνέβη στη συνάντηση και να καταγράψουν συναισθήματα και σκέψεις που είχαν αλλά δεν εξέφρασαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης (MacKenzie, 1987). Για το λόγο αυτό, παρατηρείται μεγάλος βαθμός ανταπόκρισης και συνεργασίας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα μέλη των ομάδων.

Η βαθμολόγηση των απαντήσεων των μελών γίνεται από δύο ανεξάρτητους κριτές, οι οποίοι τις ταξινομούν σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των θεραπευτικών παραγόντων του Yalom (1985) ή των Bloch et al. (1979) (DeLucia-Waack, 1997b, Kivlighan & Arseneau, 2009). Τα αποτελέσματα των απαντήσεων για κάθε κατηγορία θεραπευτικών παραγόντων παρουσιάζονται είτε με τη μορφή απόλυτων συχνοτήτων είτε με τη μορφή ποσοστών (MacKenzie, 1987).

Οι ερευνητές (Kivlighan & Goldfine, 1991) χρησιμοποίησαν, επίσης, το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων για να ομαδοποιήσουν τους θεραπευτικούς παράγοντες σε τρεις κατηγορίες: τους συναισθηματικούς θεραπευτικούς παράγοντες (συνεκτικότητα, κάθαρση, ενστάλαξη ελπίδας), τους συμπεριφορικούς (αλτρουισμός, διαπροσωπική μάθηση, αυτοαποκάλυψη) και τους γνωστικούς (καθοδήγηση, αυτοκατανόηση, καθολικότητα και μιμητική συμπεριφορά).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου αποδεικνύεται από το πλήθος των ερευνών, στις οποίες έχει χρησιμοποιηθεί, καθώς επίσης και από την ποικιλία πληθυσμών και ηλικιών. Οι Shechtman, Bar-EI και Hadar (1997) το χρησιμοποίησαν σε μαθητές δημοτικού στο Ισραήλ και οι

Horrocks και DeLucia-Waack(2003) σε μαθητές της 7^{ης} τάξης σε ένα εναλλακτικό σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες, για να αξιολογήσουν τη σημασία των θεραπευτικών παραγόντων. Επίσης, οι Schwartz και Waldo (1999) χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων για να εξετάσουν τη σχέση ανάμεσα στους θεραπευτικούς παράγοντες και τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας σε μια θεραπευτική ομάδα για τη συζυγική κακοποίηση, ενώ οι Shechtman και Perl-Dekel(2000) εξέτασαν τις αντιλήψεις για τους θεραπευτικούς παράγοντες ενηλίκων ασθενών που ήταν μέλη λεκτικών και καλλιτεχνικών θεραπευτικών ομάδων.

Στην παρούσα έρευνα η αξιολόγηση των κρίσιμων συμβάντων έγινε σύμφωνα με τη κατηγοριοποίηση των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al.(1979). Οι δύο ανεξάρτητοι αξιολογητές για την ταξινόμηση των απαντήσεων των μελών των ομάδων στις αντίστοιχες κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων ήταν οι συντονίστριες της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης. Σε περίπτωση διαφωνίας μεταξύ των συντονιστριών χρησιμοποιήθηκε και τρίτος αξιολογητής. Τα κρίσιμα συμβάντα που δεν αντιστοιχούσαν σε κάποιον από τους θεραπευτικούς παράγοντες ανήκαν σε κατηγορίες όπως Σχόλια- Κριτική, Περιγραφή δραστηριότητας ή Διασκέδαση(Μπαούρδα, 2013) και δεν λήφθηκαν υπόψη στις αναλύσεις από τη συντονίστρια.

Πίνακας 5: Επιπρόσθετες κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων.

Κατηγορία	Λειτουργικός Ορισμός
Σχόλια- Κριτική	Το μέλος σχολιάζει ή ασκεί κριτική σε μία δραστηριότητα της συνάντησης, ένα γεγονός κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ένα μέλος ή μέλη της ομάδας ή/και στις συντονίστριες της ομάδας.
Διασκέδαση	Το μέλος διασκεδάζει κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας ή της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη ή/και τις συντονίστριες της ομάδας.
Περιγραφή δραστηριότητας	Το μέλος περιγράφει τη διαδικασία της συνάντησης ή μίας δραστηριότητας.

Σημείωση. Πηγή: Μπαούρδα, 2013, σ. 166.

15.2. Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας - Συντομευμένη Έκδοση (Group Climate Questionnaire – Short, MacKenzie, 1983)

Το Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας – Συντομευμένη Έκδοση (MacKenzie, 1983) είναι ένα αυτοαναφορικό εργαλείο που μετράει τις αντιλήψεις των μελών της ομάδας για τη σημασία της συνοχής της ομάδας, την αντίστασή τους να αναλάβουν την ευθύνη για αλλαγή, καθώς και τις διαπροσωπικές προστριβές και τη δυσπιστία τους προς την ομάδα (DeLucia-Waack et al., 2004). Βασίζεται στην υπόθεση ότι το κλίμα ή η ψυχολογική ατμόσφαιρα στην ομάδα μπορεί να εξαχθεί από τις αντιλήψεις των μελών της ομάδας (Crowe & Grenyer, 2008). Αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία και έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορους τύπους ομάδων, όπως εκπαιδευτικές, ψυχοεκπαιδευτικές, συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας (DeLucia-Waack, 1997b).

Το Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας αρχικά αποτελούνταν από 32 προτάσεις και οκτώ υποκλίμακες. Ωστόσο, μετά από εκτεταμένη κλινική χρήση ο MacKenzie κατέληξε στο συμπέρασμα ότι επειδή οι μεγαλύτερες αλλαγές στις διαστάσεις του ομαδικού κλίματος συμβαίνουν από τη μα συνάντηση στην επόμενη, το εργαλείο πρέπει να συντομευτεί επαρκώς έτσι ώστε να χορηγείται στο τέλος κάθε συνάντησης. Κατά συνέπεια, το Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας – Συντομευμένη Έκδοση αποτελείται από 12 προτάσεις, οι οποίες αξιολογούνται σε μια επταβάθμια κλίμακα, όπου το 1 σημαίνει *καθόλου* και το 7 σημαίνει *πάρα πολύ*. Επίσης, μπορεί να συμπληρωθεί από τα μέλη της ομάδας, αλλά και από τους ίδιους τους συντονιστές. Τα υψηλά αποτελέσματα υποδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης της εν λόγω συνοχής (DeLucia-Waack et al., 2004).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις υποκλίμακες που μετρούν τις διαστάσεις του ομαδικού κλίματος, δηλαδή τη συμμετοχή, την αποφυγή και τη σύγκρουση. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή αντιπροσωπεύει το βαθμό της συνοχής και την κατεύθυνση εργασίας της ομάδας και αποτελείται από τις υποκλίμακες Συνεκτικότητα, Αυτοαποκάλυψη και Προθυμία για

Αντιμετώπιση προβλημάτων. Η αποφυγή είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα εξαρτώνται από τα μέλη και τους συντονιστές της ομάδας και αποτελείται από τις υποκλίμακες της Συμμόρφωσης, της Επιπολαιότητας και της Άρνησης της Ευθύνης. Η σύγκρουση αποτελείται από τις υποκλίμακες Προστριβή, Δυσπιστία και Αμοιβαία Απόσυρση (DeLucia-Waack et al., 2004). Σύμφωνα με τους Kivlighan και Angelone (1992), στις πιο επιτυχημένες ομάδες τα μέλη αντιλαμβάνονταν το κλίμα ως περισσότερο συμμετοχικό και χαρακτηριζόταν από περισσότερη προστριβή και άγχος και λιγότερη αποφυγή. Για τον υπολογισμό της βαθμολογίας σε κάθε υποκλίμακα αθροίζονται οι βαθμολογίες των προτάσεων που αποτελούν την καθεμιά και υπολογίζεται ο μέσος όρος.

Ο MacKenzie (1983) υποστηρίζει ότι το Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας – Συντομευμένη Έκδοση παρέχει στους συντονιστές πληροφορίες σχετικά με τις προοπτικές των μελών της ομάδας. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζει τα μέλη που βλέπουν τις ομάδες τους πολύ πιο διαφορετικά από τους ομηλικούς τους και οι οποίοι καταλήγουν να γίνονται αποδιοπομπαίοι τράγοι. Το εργαλείο αυτό είναι ακόμη βοηθητικό για την αξιολόγηση του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται η ομάδα (DeLucia-Waack et al., 2004). Σύμφωνα με τον MacKenzie (1983) τα τρία πρώτα στάδια των ομάδων είναι η συμμετοχή, η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση. Στο πρώτο στάδιο της συμμετοχής, συναντώνται αυξανόμενα επίπεδα συμμετοχής, υψηλά επίπεδα αποφυγής και χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης. Στο δεύτερο στάδιο παρατηρείται αύξηση των επιπέδων σύγκρουσης, τα επίπεδα αποφυγής είναι μέτρια, ενώ τα επίπεδα συμμετοχής χαμηλά. Στο τρίτο στάδιο συντελείται μείωση των επιπέδων σύγκρουσης και αποφυγής και τα επίπεδα συμμετοχής είναι υψηλά (Kivlighan & Lilly, 1997).

Όσον αφορά την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, οι Kivlighan και Goldfine (1991) αναφέρουν παρόμοια επίπεδα ομαδικού κλίματος όπως αναφέρουν τα μέλη στις δικές τους προσωπικές ομάδες ανάπτυξης και στις ψυχοθεραπευτικές ομάδες του MacKenzie. Επίσης, η ιταλική έκδοση του εργαλείου έδωσε πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες, όπως έδειξε η έρευνα των Costantini, Picardi, Podrasky, Lunetta, Ferraresi και Bal-

bi(2002)(Gullo, Lo Coco, Fratello, Giannone, Mannino, & Burlingame, 2015). Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας του εργαλείου με τον δείκτη Cronbach's α να κυμαίνεται από 0.72-0.95(Kivlighan & Goldfine, 1991. Kivlighan & Lilly, 1997. Tasca et al, 2006).

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

Το Ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett- Lennard πρόκειται για ένα αυτοαναφορικό εργαλείο, που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση απαραίτητων και επαρκών θεραπευτικών συνθηκών, όπως αυτές περιγράφονται στην προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers. Οι πελάτες αξιολογούν τους θεραπευτές τους σε μια επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο βιώνουν τον θεραπευτή να διακατέχεται από ενσυναίσθηση, συμφωνία, να δείχνει εκτίμηση και να τους αποδέχεται(Watson, Schein, & McMullen, 2010). Χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των τεσσάρων διαστάσεων των διευκολυντικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων του προσωποκεντρικού μοντέλου.

Η αρχική έκδοση του Ερωτηματολογίου Σχέσης του Barrett- Lennard αποτελούνταν από 84 προτάσεις (Barrett-Lennard, 1962), στη συνέχεια αναθεωρήθηκε και προέκυψε η έκδοση με 64 προτάσεις (Mills & Zytowski, 1967), ενώ η πιο πρόσφατη αναθεωρημένη συντομευμένη έκδοση, που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα, συμπεριλαμβάνει 40 προτάσεις(OS-40, Barrett-Lennard, 1995). Το εργαλείο αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες(δέκα προτάσεις για κάθε υποκλίμακα): την Ενσυναίσθητική Κατανόηση(Empathic Understanding), το επίπεδο της Εκτίμησης- Θετική Αναγνώριση(Level of Regard- Positive Regard), την Ανεπιφύλακτη Θετική Αναγνώριση- Αποδοχή(Unconditional Positive Regard- Acceptance) και τη Συμφωνία(Congruence)(Watson,

Schein, & McMullen, 2010). Αναλυτικότερα, η Ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα να καταλαβαίνει κάποιος τα βιώματα κάποιου άλλου ατόμου από την οπτική γωνία του άλλου. Το Επίπεδο της Αναγνώρισης-Εκτίμησης αναφέρεται στη συναισθηματική ανταπόκριση ενός ατόμου προς κάποιο άλλο, η οποία περιλαμβάνει όλες τις διακριτές συναισθηματικές αντιδράσεις είτε είναι θετικές είτε αρνητικές. Η Ανεπιφύλακτη Θετική Αναγνώριση σχετίζεται με την ποιότητα της αποδοχής του άλλου, η οποία δεν διαφοροποιείται από τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του. Η Συμφωνία είναι η ικανότητα κάποιου να είναι ο εαυτός του στη σχέση του με κάποιο άλλο άτομο με ξεκάθαρο, τίμιο και ειλικρινή τρόπο (Barrett-Lennard, 1962. Simmons, Roberge, Kendrick, & Richards, 1995).

Το Ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett- Lennard είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα πλαίσια για να περιγράψει οποιαδήποτε σχέση μεταξύ δύο ατόμων. Για παράδειγμα, έχει χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ θεραπευτή και πελάτη κατά τη διάρκεια της ψυχοθεραπείας, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την εξέταση των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, για τις σχέσεις γονέα- παιδιού, για τις σχέσεις ανάμεσα σε ζευγάρια και οικογένειες, μεταξύ φίλων καθώς επίσης και σε κλινικά πλαίσια (Barrett-Lennard, 1962. Cramer, 1990. Drevets, Benton, & Bradley, 1996. Mills & Zytowski, 1967. Simmons, Roberge, Kendrick, & Richards, 1995). Ανάλογα με τον πληθυσμό στον οποίο θα χρησιμοποιηθεί κάθε φορά, οι προτάσεις του ερωτηματολογίου προσαρμόζονται κατάλληλα. Στην παρούσα έρευνα, πολλές από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου απλοποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν κατάλληλα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Η χρήση του ερωτηματολογίου στις παραπάνω και σε πλήθος άλλων ερευνών αποδεικνύει ότι πρόκειται για ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της αντίληψης ενός ατόμου για τη σχέση του με ένα άλλο άτομο (Barrett-Lennard, 1986. Mills & Zytowski, 1967. Stone, 2006). Η υψηλή βαθμολογία υποδεικνύει ότι ο πελάτης θεωρεί ότι ο θεραπευτής έχει έναν υψηλό βαθμό των θεραπευτικών μεταβλητών που μετρούνται από το

εργαλείο, ενώ αντίθετα η χαμηλή βαθμολογία υποδεικνύει ότι ο πελάτης αντιλαμβάνεται ότι ο θεραπευτής κατέχει σε χαμηλό βαθμό τις εν λόγω θεραπευτικές μεταβλητές (Arachtingi & Lichtenberg, 1998).

15.4. Κλίμακα Συμμαχίας σε Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά (The Psychoeducational Group Alliance Scale for children- PGAS- c)

Η Κλίμακα Συμμαχίας σε Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά βασίζεται στην Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης, που κατασκευάστηκε από τον Johnson στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με σκοπό να βοηθηθεί στην παρακολούθηση της δικής του προόδου με τους πελάτες του (Johnson, 1995). Αρχικά, η Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης σχεδιάστηκε ως ένα κλινικό και όχι ερευνητικό εργαλείο και βασίστηκε σε άλλα εργαλεία για την κατασκευή του, τα οποία είναι: (α) το “The Working Alliance Inventory” (Horvath & Greenberg, 1989), το οποίο είναι ακριβής μετάφραση του ορισμού για την θεραπευτική συμμαχία του Bordin (1979), (β) το Session Evaluation Questionnaire (Stiles & Snow, 1984), το οποίο αξιολογεί το βάθος και την ομαλότητα της συνάντησης, και (γ) το Empathy Scale (Burns & Nolen-Hoeksema, 1992), το οποίο συγκεκριμένα πραγματεύεται τη σχέση και είναι ίσως η μόνη κλίμακα που αξιολογεί κάθε μέρος της θεραπευτικής συμμαχίας και που προορίζεται για τακτική κλινική χρήση.

Το εργαλείο αποτελούνταν αρχικά από δέκα προτάσεις, που αξιολογούνταν με βάση την κλίμακα Likert, αλλά στη συνέχεια αναθεωρήθηκε και προέκυψε η έκδοση v3 του ερωτηματολογίου, η οποία αποτελείται από τέσσερις προτάσεις, έτσι ώστε να απαιτείται λιγότερος χρόνος για τη συμπλήρωσή του και να μπορεί να χορηγείται ευκολότερα και συχνότερα (Duncan, Miller, Sparks, Claud, Reynolds, Brown, & Johnson, 2003). Όπως προαναφέρθηκε, το εργαλείο σχεδιάστηκε με βάση διάφορες επιρροές. Ο Bordin (1979) όρισε τη θεραπευτική συμμαχία σύμφωνα με τρία αλληλεπιδραστικά στοιχεία: (α) τον σχεσιακό δεσμό

ανάμεσα στον θεραπευτή και τον πελάτη, (β) τη συμφωνία για τους στόχους της θεραπείας και (γ) τη συμφωνία για τις εργασίες της θεραπείας. Μια ελαφρώς διαφορετική οπτική παρέχεται από τον Gaston(1990), ο οποίος επαναλαμβάνει τα μείζονα θέματα της συμμαχίας, αλλά τονίζει επίσης ότι η συμφωνία ανάμεσα στις πεποιθήσεις του πελάτη και του θεραπευτή για τον τρόπο που οι άνθρωποι αλλάζουν στην θεραπεία είναι απαραίτητη για μια ισχυρή θεραπευτική συμμαχία. Έτσι, η Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης προσαρμόστηκε από τον κλασικό ορισμό της συμμαχίας του Bordin, με έμφαση στη θεωρία του πελάτη για την αλλαγή(Duncan & Miller, 2000) όπως προτείνεται από τον Gaston.

Σύμφωνα με τους Hatcher και Barends (1996), εκτός από τους γενικούς παράγοντες που μετρώνται από όλες τις κλίμακες συμμαχίας, όπως η δύναμη της συμμαχίας, δύο ακόμη παράγοντες λειτούργησαν ως δείκτες για την πρόβλεψη του θεραπευτικού αποτελέσματος: η εμπιστευτική συμμαχία και η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων. Η εμπιστευτική συμμαχία αναφέρεται στον βαθμό της εμπιστοσύνης του πελάτη στο ότι ο θεραπευτής και η θεραπεία θα λειτουργήσουν βοηθητικά και μετράει την άποψη του πελάτη για τη συνάντηση, η οποία κυμαίνεται από το «Κάτι έλειπε από τη συνάντηση σήμερα» στο «Γενικά, η σημερινή συνάντηση ήταν εντάξει για μένα». Όσον αφορά το δεύτερο παράγοντα, δηλαδή την ελευθερία του πελάτη να εκφράζει αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις στον θεραπευτή, έχει αποδειχθεί ότι οι πελάτες που αναφέρουν ακόμη και χαμηλά επίπεδα διαφωνίας με τους θεραπευτές τους εμφανίζουν μεγαλύτερη πρόοδο(Hatcher & Barends, 1996). Το εργαλείο ενθαρρύνει τους πελάτες να αναγνωρίζουν τα προβλήματα της συμμαχίας και εκμαιεύει τις διαφωνίες τους σχετικά με τη θεραπευτική διαδικασία έτσι ώστε ο κλινικός να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές για να ταιριάζει καλύτερα στις προσδοκίες των πελατών.

Η Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης στην ουσία αποτυπώνει με απλό τρόπο τις παραπάνω θεωρητικές ιδέες και έτσι προκύπτει ένα εργαλείο τεσσάρων προτάσεων, όπου σε κάθε πρόταση αντιστοιχεί ένα ευθύγραμμο τμήμα δέκα εκατοστών, που συμβολίζει όλες τις δυνατές τιμές ενός συνεχούς. Στα αριστερά του συνεχούς απεικονίζονται οι αρνητικές

προτάσεις, ενώ στα δεξιά του συνεχούς οι θετικά διατυπωμένες προτάσεις. Ο πελάτης καλείται να σχεδιάσει ένα σημάδι πάνω στο ευθύγραμμο τμήμα για να δείξει αν συμφωνεί περισσότερο με την πρόταση στα αριστερά(αρνητική πρόταση) ή στα δεξιά(θετική πρόταση) του ευθύγραμμου τμήματος(Duncan et al., 2003). Αρχικά, η πρόταση που αφορά το σχεσιακό δεσμό των μελών αξιολογείται σε ένα συνεχές που ξεκινάει από το «Δεν αισθάνθηκα να με ακούν, να με καταλαβαίνουν και να με σέβονται» μέχρι το «Αισθάνθηκα ότι με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται». Το συνεχές στη δεύτερη πρόταση που αφορά τους στόχους και τα θέματα ξεκινάει από το «Δε μιλήσαμε για, ούτε δουλέψαμε σε αυτό που ήθελα να δουλέψω και να μιλήσω σήμερα» και καταλήγει στο «Μιλήσαμε για και δουλέψαμε σε αυτό που ήθελα να μιλήσω και να δουλέψω σήμερα». Το τρίτο συνεχές αφορά την εκτίμηση του πελάτη για την προσέγγιση ή τη μέθοδο που εφαρμόζεται στην ομάδα, όπου στα αριστερά του συνεχούς υπάρχει η πρόταση «Η προσέγγιση του συντονιστή δεν μου ταιριάζει» και στα δεξιά, στο άλλο άκρο του συνεχούς, υπάρχει η πρόταση «Η προσέγγιση του συντονιστή μου ταιριάζει». Τέλος, η τέταρτη κλίμακα εξετάζει το πώς ο πελάτης αντιλαμβάνεται γενικά τη συνάντηση και αξιολογείται σε ένα συνεχές από το «Κάτι έλειπε από τη σημερινή συνάντηση» μέχρι το «Συνολικά, η σημερινή συνάντηση ήταν καλή για μένα» (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Η Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης των Duncan et al. (2003)

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

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

Για τη βαθμολόγηση του εργαλείου γίνεται απλή άθροιση των εκατοστών που απέχει το σημάδι που σχεδίασαν οι πελάτες από το αριστερό άκρο της γραμμής σε κάθε πρόταση. Η μέγιστη δυνατή συνολική βαθμολογία είναι το 40, ενώ κάθε συνολική βαθμολογία μικρότερη από 36 ή 9 σε κάθε πρόταση αποτελεί ένδειξη ανησυχίας και ως εκ τούτου θα ήταν συνετό ο σύμβουλος να καλέσει τον πελάτη για να το σχολιάσουν(Duncan et al., 2003).

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι πρόκειται για ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο σε διάφορους τομείς, όπως: στην αξιολόγηση και τη διαχείριση του πόνου (Ger, Ho, Sun, Wang, & Cleeland, 1999. Zalon, 1999), στην αντιληπτή ποιότητα φροντίδας(Arneill & Devlin, 2002), στην ψυχοεκπαίδευση(Dannon, Iancu, & Grunhaus, 2002), στην αξιολόγηση της αλλαγής ως απάντηση σε ιατρικές θεραπείες(Grunhaus, Dolberg, Polak, & Dannon, 2002) και στα αποτελέσματα της ψυχοθεραπείας(Miller, Duncan,

Brown, Sparks, & Claud, 2003). Ακόμη, η αξιοπιστία επαναλαμβανόμενων μετρήσεων βρέθηκε υψηλή, όπως επίσης η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και η εγκυρότητα(Duncan et al., 2003).

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα χορηγήθηκε η Κλίμακα Συμμαχίας σε Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά, η οποία αποτελεί το μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο, όπως το χρησιμοποίησε η Μπαούρδα(2013) για τις ανάγκες της δικής της έρευνας, η οποία είχε θέμα «Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού σχολείου με κοινωνικό άγχος». Όπως αναφέρει και η ίδια(Μπαούρδα, 2013), «η μεθοδολογία απάντησης του πρωτότυπου ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα περίπλοκη για τις ηλικίες των παιδιών και για αυτόν τον λόγο διατηρήθηκαν μόνο οι θετικά διατυπωμένες εκφράσεις (αυτές που βρίσκονται στα δεξιά στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο) εκτός από την πρώτη πρόταση 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»(σ.109). Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε και χορηγήθηκε στο τέλος κάθε συνάντησης του προγράμματος παρουσιάζεται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7: Η Κλίμακα Συμμαχίας σε Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά που χορηγήθηκε στα μέλη των ομάδων(Μπαούρδα, 2013)

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

Δ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

16. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΘΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε είχε διάρκεια ενός μήνα και αποτελούνταν από οκτώ συναντήσεις. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα και είχαν διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Η μέρα και η ώρα συνάντησης είχαν καθοριστεί με τον υπεύθυνο σε κάθε χώρο πριν την έναρξη του προγράμματος. Συγκεκριμένα, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους. Στο ΚΔΑΠ του Δήμου Αρταίων και στη Δημοτική Βιβλιοθήκη Καστοριάς το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από τις 12/07/2016 μέχρι τις 04/08/2016, στο κατηχητικό από τις 04/10/2016 έως τις 27/10/2016 και στο σχολείο της Καστοριάς από τις 28/11/2016 έως τις 22/12/2016.

Όσον αφορά το χώρο διεξαγωγής του προγράμματος, οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν στους χώρους που ήδη αναφέρθηκαν με εξαίρεση την ομάδα του κατηχητικού στην Καστοριά, όπου οι συναντήσεις γίνονταν στην αίθουσα του πολιτιστικού συλλόγου του χωριού που βρίσκονταν ακριβώς δίπλα από την εκκλησία. Στο ΚΑΔΠ της Άρτας, επειδή ο αριθμός των παιδιών ήταν μεγάλος χωρίστηκαν σε δύο υπο-ομάδες και όταν η μία υπο-ομάδα δραστηριοποιούνταν στο πρόγραμμα, η άλλη απασχολούνταν από την εκπαιδευτικό του ΚΔΑΠ και το αντίστροφο. Επιπλέον, το πρόγραμμα στο σχολείο της Καστοριάς υλοποιούνταν στο ολόημερο.

Με σκοπό τη σωστή υλοποίηση του προγράμματος, πριν από κάθε συνάντηση η συντονίστρια διαμόρφωνε κατάλληλα τον εκάστοτε χώρο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και απαιτήσεις του προγράμματος. Έτσι, τις περισσότερες φορές απομακρύνονταν τα θρανία ή τα τραπέζια και τα παιδιά κάθονταν στο πάτωμα κυκλικά πάνω σε μια μοκέτα μαζί με τη συντονίστρια, η οποία καθόταν στο κέντρο του κύκλου. Στην περίπτωση που δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα, όπως π.χ. με την ομάδα του κατηχητικού, η συντονίστρια τοποθετούσε κυκλικά τις καρέκλες στο κέντρο της αίθουσας και η ίδια καθόταν σε μια καρέκλα στο κέντρο του κύκλου.

Ο σχεδιασμός του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε από τις συντονίστριες και στη συνέχεια εγκρίθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας. Τις περισσότερες δραστηριότητες τις εμπνεύστηκαν οι ίδιες οι συντονίστριες, βασιζόμενες στη σχετική βιβλιογραφία (Γκίνη, 2015. Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Η δομή του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούνταν από το άνοιγμα, το κύριο μέρος, τη συζήτηση και το κλείσιμο, στοιχεία που περιλαμβάνονταν σε κάθε συνάντηση και περιλαμβάνονται στα περισσότερα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011). Στο άνοιγμα κάθε συνάντησης τα παιδιά πιάνονταν χέρι χέρι με τον διπλανό τους σχηματίζοντας έναν κύκλο, με στόχο να συγκεντρωθούν. Έπειτα, η συντονίστρια τους παρότρυνε να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν την ενέργεια να ρέει από το χέρι τους στο χέρι του διπλανού τους κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή είχε στόχο να προετοιμάσει τα παιδιά για την επικείμενη συνάντηση και στη συνέχεια ακολουθούσε μια σύντομη συζήτηση κάνοντας αναδρομή στο τι συνέβη στην προηγούμενη συνάντηση και μια εισαγωγή για το περιεχόμενο της συνάντησης που θα ακολουθούσε. Στη συνέχεια, ακολουθούσε το κύριο μέρος στο οποίο υλοποιούνταν οι δραστηριότητες του προγράμματος και ακολουθούσε σχετική συζήτηση μετά από κάθε δραστηριότητα. Τέλος, στο κλείσιμο του προγράμματος η συντονίστρια ζητούσε από τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη συνάντηση και πραγματοποιούνταν η ίδια διαδικασία όπως στο άνοιγμα της συνάντησης με τον σχηματισμό του κύκλου και τη ροή της ενέργειας μεταξύ των παιδιών.

Επίσης, σε κάποιες από τις ομάδες υπήρχε παρατηρήτρια, η οποία κατέγραφε όσα συνέβαιναν σε κάθε συνάντηση. Συγκεκριμένα, στις υποομάδες στο ΚΔΑΠ της Άρτας παρατηρήτρια ήταν η ψυχολόγος του ΚΔΑΠ, καθώς το πρόγραμμα υλοποιούνταν την ώρα που απασχολούσε εκείνη τα παιδιά σύμφωνα με το πρόγραμμα του ΚΔΑΠ. Στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της Καστοριάς, παρατηρήτρια ήταν μια φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος, που έκανε την πρακτική της άσκηση εκείνο το διάστημα και προσφέρθηκε να βοηθήσει. Στις υπόλοιπες ομάδες, όπου δεν

υπήρχε η δυνατότητα να βρεθεί κάποιος παρατηρητής, η συντονίστρια μετά το τέλος κάθε συνάντησης κατέγραφε τις παρατηρήσεις και τα σχόλια όσων εκτυλίχθηκαν. Στις περιπτώσεις όπου υπήρχε κάποια παρατηρήτρια τα παιδιά ενημερώνονταν εκ των προτέρων για την παρουσία της στο χώρο και το ρόλο που θα είχε, έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή τους και να νιώθουν οικεία. Η παρατηρήτρια καθόταν σιωπηλή στην άκρη της αίθουσας χωρίς να παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Πράγματι, σε όλες τις ομάδες που υπήρχε παρατηρήτρια δεν δημιουργήθηκε κανένα πρόβλημα, καθώς τα παιδιά γνωρίζονταν ήδη μαζί της και εξοικειώθηκαν αμέσως μη δίνοντας σημασία στην παρουσία της στον χώρο.

Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αποτελέσματος χρειάστηκε μία ώρα περίπου για κάθε ομάδα πριν την έναρξη της παρέμβασης και μία ώρα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διαδικασίας διαθέτονταν επιπλέον χρόνος μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης, έτσι ώστε να υπάρχει αρκετός χρόνος για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε κάθε συνάντηση (οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 8) ακριβώς έτσι όπως εκτυλίχθηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, καθώς επίσης και οι παρατηρήσεις όσων έγιναν σε κάθε συνάντηση, που αφορούν τόσο τα μέλη των ομάδων όσο και τη συντονίστρια.

Πίνακας 8: Συνοπτική παρουσίαση συναντήσεων

ΣΥΝΑ- ΝΤΗΣΗ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΙ
1 ^η	Γνωριμία	1)Να γνωριστούν οι μαθητές μεταξύ τους 2)Να ορίσουν τους κανόνες
2 ^η	Συναισθήμα- τα	1)Να κατονομάζουν τα συναισθήματα 2)Να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν διάφορα συναισθήματα 3)Να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων
3 ^η	Διαπροσωπι- κές σχέσεις	1)Να κατονομάσουν τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της φιλίας 2)Να κατανοήσουν την έννοια της φιλίας και να κατονομάσουν συμπεριφορές – λέξεις (στρατηγικές) για τη φιλία 3)Να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που έμαθαν
4 ^η	Αυτοεκτίμη- ση	1)Να κατανοήσουν τη σημασία της έννοιας «αυτοεκτίμηση» 2)Να εντοπίσουν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους 3)Να αυξήσουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους αναγνωρίζοντας τα θετικά στοιχεία που υπάρχουν στον καθένα
5 ^η	Άγχος (αναγνώριση και γνωσιακή αναδόμηση)	1)Να κατανοήσουν τις διαβαθμίσεις της έννοιας του άγχους 2)Να κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ σκέψεων και άγχους. 3) Να μάθουν να μετατρέπουν τις αρνητικές τους σκέψεις σε θετικές βασιζόμενοι σε λογικά επιχειρήματα και με τη χρήση του χιούμορ
6 ^η	Διαχείριση άγχους	1)Να μάθουν να διαχειρίζονται το άγχος 2)Να εφαρμόσουν στρατηγικές - δεξιότητες διαχείρισης του άγχους
7 ^η	Ευ ζην	1)Να κατανοήσουν την έννοια της ευζωίας και να κατονομάσουν τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της ευζωίας 2)Να μάθουν τις κατηγορίες και τις καταστάσεις που προωθούν την ευζωία και να μετατρέπουν τις αρνητικές καταστάσεις που δεν προωθούν την ευζωία σε θετικές 3)Να μάθουν να αποφορτίζουν αγχογόνες καταστάσεις μέσω του χιούμορ και να προωθηθεί η ευζωία
8 ^η	Τερματισμός	1)Να κάνουν τα παιδιά απολογισμό του προγράμματος και της διαδρομής τους μέσα σε αυτό. 2)Αποχαιρετισμός της ομάδας.

16.1. 1^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «ΑΣ ΓΝΩΡΙΣΤΟΥΜΕ...»

Πριν την έναρξη της πρώτης συνάντησης η συντονίστρια κατά το άνοιγμα συστήθηκε στους μαθητές και τους ενημέρωσε ξανά σχετικά το πρόγραμμα που θα συμμετείχαν και τους καλωσόρισε στην ομάδα.

ΣΤΟΧΟΙ:

- 1) Να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους
- 2) Να ορίσουν τους κανόνες

ΑΝΟΙΓΜΑ (1’): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η: «Δείξε μου τον φίλο σου...» (10’)

Καθόμαστε όλοι σε έναν κύκλο. Προτείνουμε στα παιδιά να επιλέξουν κάποιον από την ομάδα που δεν τον γνωρίζουν πολύ καλά έτσι ώστε να δημιουργηθούν ζευγάρια όπως κάθονται στον κύκλο. Στη συνέχεια, αφήνουμε 3 λεπτά να συζητήσουν μεταξύ τους και έπειτα ο καθένας παρουσιάζει το ζευγάρι του εναλλάξ λέγοντας πρώτα τι ξέρει για αυτόν και στη συνέχεια τι φαντάζεται. Ο άλλος ακούει και στο τέλος διορθώνει και συμπληρώνει εάν θέλει.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (5’)

- Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα που κάναμε;
- Σας έκανε εντύπωση κάτι που ακούσατε από τα άλλα παιδιά;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η: «Η σκάλα των κανόνων» (15’)

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ζευγάρια και τους ζητάμε να βρουν από έναν κανόνα. Έχουμε τοποθετημένη στον πίνακα μία σκάλα σχεδιασμένη σε χαρτόνι και δίπλα από κάθε σκαλί υπάρχει ένα φουσκωμένο μπαλόνι. Το μπαλόνι που βρίσκεται στην κορυφή της σκάλας έχει το μεγαλύτερο μέγεθος και όσο προχωρούμε καθοδικά της σκάλας τόσο μικραίνει το

μέγεθος των μπαλονιών. Έπειτα χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια και τους ζητάμε να βρουν από έναν κανόνα και να τον τοποθετήσουν επάνω στη σκάλα ανάλογα με το κατά πόσο σπουδαίο θεωρούν τον κανόνα (τους βοηθά το μέγεθος των μπαλονιών).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (7')

- Με ποια κριτήρια ιεραρχήσατε τους κανόνες;
- Τι μπορούμε να κάνουμε σε περίπτωση που παραβιαστεί κάποιος κανόνας;

ΚΛΕΙΣΙΜΟ (7')

- Καθόμαστε όλοι μαζί σε έναν κύκλο. Καλούμε τους μαθητές να μοιραστούν την εμπειρία τους από την σημερινή συνάντηση και τους ρωτάμε τι περιμένουν από την επόμενη συνάντηση
- Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΥΛΙΚΑ: χαρτόνι, μπαλόνια, μαρκαδόροι, κόλλα

16.1.1. Παρατηρήσεις πρώτης συνάντησης

Ομάδες Άρτας: Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να συνεργαστούν και να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Ρωτούσαν όταν δεν καταλάβαιναν κάτι και η συντονίστρια απαντούσε με σαφήνεια στις ερωτήσεις τους. Μάλιστα, ένας από τους συμμετέχοντες μετά από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για το άγχος ανέφερε ότι μονίμως νιώθει αγχωμένος, αλλά δεν γνωρίζει το λόγο για τον οποίο νιώθει αυτά τα συναισθήματα.

Στα παιδιά φάνηκε πρωτόγνωρη η βιωματική διεργασία. Αρχικά δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν, διότι δεν είναι εξοικειωμένα, αλλά

μετέπειτα, αφού η συντονίστρια τους εξήγησε τα οφέλη της διαδικασίας, συμμετείχαν ενεργά και φάνηκαν ενθουσιασμένα.

Μέσα από την πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά αποκόμισαν πληροφορίες ο ένας για τον άλλον, ήρθαν σε επαφή και ένιωθαν ότι ο συμμαθητής που τον συστήνει οδηγείται σε αληθινά συμπεράσματα κάθε φορά.

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα τα πρόσωπά τους ήταν ζωγραφισμένα με χαμόγελα. Τους άρεσε πάρα πολύ αυτή η δραστηριότητα. Τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν να βρουν κανόνες και οι ιδέες τους ήταν πρωτότυπες. Ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα με τα μπαλόνια, τα οποία συμπεριλάμβανε η δραστηριότητα.

Ομάδες Καστοριάς: Αναφορικά με την ομάδα της βιβλιοθήκης, τα παιδιά δυσανασχέτησαν με τα πολλά ερωτηματολόγια αλλά τα συμπλήρωσαν, καθώς κάποια από αυτά περιείχαν χρωματιστές «φατσούλες» και αυτό τα ενθουσίασε. Όσον αφορά στους κανόνες, επικεντρώθηκαν κυρίως σε κανόνες της βιβλιοθήκης, π.χ. «Δεν σκίζουμε τα βιβλία της βιβλιοθήκης». Δεν φάνηκαν ιδιαίτερα χαρούμενα με τους κανόνες, καθώς όπως φάνηκε, η λέξη αυτή έχει αρνητική χροιά για αυτά. Η γνωριμία μεταξύ τους ήταν εύκολη, τουλάχιστον εξ' όψεως, ενώ ο τρόπος που συστήθηκαν τους φάνηκε ενδιαφέρων.

Στις άλλες δύο ομάδες, όπου δεν υπήρχε παρατηρητής, η συντονίστρια παρατήρησε ανάλογη δυσαρέσκεια των παιδιών για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αλλά γενικά τα παιδιά ήταν συνεργάσιμα και όλα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Ιδιαίτερα τους άρεσε η δραστηριότητα που αφορούσε την παρουσίαση του διπλανού τους στην ομάδα.

16.2. 2^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ...»

ΣΤΟΧΟΙ:

- 1) Να κατονομάζουν τα συναισθήματα.
- 2) Να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν διάφορα συναισθήματα.

3) Να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων.

ΑΝΟΙΓΜΑ (1'): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η «Το ρολόι των συναισθημάτων» (5')

Ζητάμε από τα παιδιά να καταγράψουν το συναίσθημα που αισθάνονται τη δεδομένη χρονική στιγμή σε ένα χαρτόνι και στη συνέχεια το τοποθετούν στο ρολόι των συναισθημάτων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η «Η διαδρομή των συναισθημάτων» (επιτραπέζιο παιχνίδι) (15')

Δίνουμε στα παιδιά ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που έχουμε κατασκευάσει, το οποίο απεικονίζει τη διαδρομή από το σπίτι στο σχολείο και το πόνι είναι ένα αυτοκινητάκι. Ακόμη, έχουμε φτιάξει ένα πορτοκαλί κουτί που αναπαριστά το πορτοκαλί φανάρι και περιλαμβάνει κάρτες με θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Παράλληλα είναι τοποθετημένα στον πίνακα δυο ακόμη φανάρια, ένα πράσινο και ένα κόκκινο από τα οποία κρέμεται μία κορδέλα. Το παιδί της μίας ομάδας ρίχνει το ζάρι μετακινώντας το αυτοκινητάκι στην ανάλογη θέση, τραβάει μία κάρτα από το πορτοκαλί φανάρι και προσπαθεί να μιμηθεί το συναίσθημα που περιγράφεται. Όποιο παιδί από την αντίπαλη ομάδα βρει το συναίσθημα, σηκώνεται, τοποθετεί την κάρτα στην κορδέλα του κόκκινου φαναριού αν το συναίσθημα είναι αρνητικό ή του πράσινου αν είναι θετικό και ρίχνει το ζάρι.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η : «Μετά μουσικής...» (13')

Βάζουμε στους μαθητές διάφορα μουσικά κομμάτια και τους ζητάμε να χορέψουν, ο καθένας μόνος του, ακολουθώντας τη μουσική που ακούν με ανοιχτά ή κλειστά μάτια. Σε αυτόν το χορό το κάθε παιδί είναι ελεύθερο να χορέψει όπως θέλει, χωρίς να το ενδιαφέρει πώς χορεύουν οι άλλοι. Ο συντονιστής σταματά τη μουσική και τους ζητά να περιγράψουν λεκτικά τα συναισθήματα που βίωσαν ακούγοντας το κάθε μουσικό κομμάτι.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (7')

- Δυσκολευτήκατε να εκφράσετε τα συναισθήματά σας;
- Γιατί πιστεύετε ότι στην 3^η δραστηριότητα αισθανθήκατε διαφορετικά συναισθήματα ακούγοντας τον ίδιο ήχο;

ΚΛΕΙΣΙΜΟ (3') :

- Σύνοψη της συνάντησης και προετοιμασία για την επόμενη.
- Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΥΛΙΚΑ: χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλα, φορητός υπολογιστής, ηχεία,

16.2.1. Παρατηρήσεις δεύτερης συνάντησης

Ομάδες Άρτας: τα παιδιά υποδέχθηκαν με χαρά τη συντονίστρια. Ήταν χαρούμενα που θα έκαναν δραστηριότητες και παιχνίδια. Στην πρώτη δραστηριότητα, το ρολόι των συναισθημάτων, ανυπομονούσαν με μια «χιουμοριστική διάθεση» να κολλήσει ο καθένας το κομμάτι του. Είχαν μεγάλη αγωνία όταν τελείωνε μια δραστηριότητα να δουν ποια δραστηριότητα θα επακολουθήσει και έκαναν συχνές ερωτήσεις, π.χ. «Γιατί το έχετε αυτό το φανάρι;».

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα εκδηλώθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό θετικά σχόλια γι' αυτό που θα έκαναν. Με μεγάλη αγωνία περίμεναν να έρθει η σειρά τους για να κάνουν παντομίμα. Αντίστοιχα και η υπόλοιπη ομάδα με μεγάλη λαχτάρα περίμενε να δώσει απαντήσεις έτσι ώστε να πάρει πόντους. Η ένταση των φωνών ανέβηκε σε αυτή τη δραστηριότητα, προκειμένου να δώσουν την κατάλληλα απάντηση. Υπήρχε ενεργή συμμετοχή απ' όλα τα παιδιά. Μόνο ένας συμμετέχοντας όταν ήρθε η σειρά του να παρουσιάσει ήταν διστακτικός λέγοντας «δεν ξέρω τι να κάνω», αλλά ύστερα από παρότρυνση της συντονίστριας το πραγματοποίησε επιτυχώς.

Η τρίτη δραστηριότητα αρχικά δεν τους άρεσε. Μόλις άκουσαν τη μουσική τα μισά άτομα άρχισαν να χορεύουν. Τα υπόλοιπα ήταν ανέκφραστα ως προς την κίνηση και ένιωθαν αμήχανα.

Ομάδες Καστοριάς: Στην αρχή τα παιδιά της ομάδας της βιβλιοθήκης φαίνονταν αρκετά αποσυντονισμένα με αποτέλεσμα να μιλούν μεταξύ τους και να μην μπορούν να συγκεντρωθούν. Ωστόσο, ενθουσιάστηκαν με το επιτραπέζιο και δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα στο να τοποθετήσουν κάθε συναίσθημα στο σωστό φανάρι. Επίσης, ενθουσιάστηκαν πάρα πολύ με τα μουσικά κομμάτια, διότι η δραστηριότητα αυτή περιελάμβανε και σωματική κίνηση. Το είδαν περισσότερο σαν παιχνίδι, καθώς τους θύμιζε το παιχνίδι «Αγαλαματάκια, ακούνητα, αγέλαστα!».

Επίσης στις άλλες δύο ομάδες χρειάστηκε λίγος χρόνος μέχρι να συγκεντρωθούν τα παιδιά, αλλά η συντονίστρια κατάφερε να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον με τις δραστηριότητες και όλη η συνάντηση κύλησε ομαλά. Στην ομάδα του κατηχητικού τα παιδιά ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα με την τρίτη δραστηριότητα, που περιλάμβανε μουσική και κίνηση, ενώ στην ομάδα του ολοήμερου σχολείου τα παιδιά ενθουσιάστηκαν περισσότερο με την δεύτερη δραστηριότητα, που έπρεπε να κάνουν παντομίμα, καθώς τα άτομα ήταν περισσότερα και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, οι οποίες συναγωνίζονταν μεταξύ τους για τη νίκη.

16.3. 3^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «ΘΕΣ ΝΑ ΓΙΝΟΥΜΕ ΦΙΛΟΙ;»

ΣΤΟΧΟΙ:

- 1) Να κατονομάσουν τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της φιλίας.
- 2) Να κατανοήσουν την έννοια της φιλίας και να κατονομάσουν συμπεριφορές – λέξεις (στρατηγικές) για τη φιλία.
- 3) Να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που έμαθαν.

ΑΝΟΙΓΜΑ (1'): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η «Το παζλ της φιλίας» (8')

Έχουμε σχηματίσει σε ένα χαρτόνι το περίγραμμα του παζλ και δίνουμε σε κάθε παιδί ένα κομμάτι από το παζλ. Στη συνέχεια, ζητάμε από κάθε παιδί να γράψει στο κομμάτι του παζλ που του χορηγήθηκε ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σκέφτεται ακούγοντας τη λέξη «φιλία» και έπειτα ενώνουμε όλοι μαζί τα κομμάτια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η «Η λίμνη της φιλίας» (15')

Στον πίνακα της τάξης έχουμε τοποθετήσει ένα χαρτόνι όπου απεικονίζεται μία λίμνη. Στο κέντρο της λίμνης υπάρχει ένας βράχος που γράφει τη λέξη φιλία και γύρω από το βράχο αυτό περιμετρικά υπάρχουν διασκορπισμένα νούφαρα. Διαβάζουμε στα παιδιά ένα παραμύθι στο οποίο περιγράφεται μία φιλία. Με βάση το παραμύθι ρωτάμε τους μαθητές ποιες δεξιότητες / τεχνικές χρησιμοποίησε ο ήρωας για να δημιουργήσει μια φιλία και ο καθένας γράφει από μία δεξιότητα στο χαρτόνι που του έχουμε δώσει και στη συνέχεια το τοποθετεί σε ένα από τα νούφαρα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η «Μπουκαλοφιλίες» (10')

Καθόμαστε όλοι μαζί σε κύκλο και στη μέση τοποθετούμε ένα άδειο μπουκάλι. Ο ένας συντονιστής γυρίζει κάθε φορά το μπουκάλι. Όταν το μπουκάλι σταματήσει να στριφογυρίζει το ζευγάρι των παιδιών που επιλέγεται τυχαία θα πρέπει να γίνουν φίλοι μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας φράσεις / δεξιότητες από τα νούφαρα της προηγούμενης δραστηριότητας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (5')

- Με βάση το παιχνίδι που παίξαμε, σας φαίνεται δύσκολο να κάνετε φιλίες;

ΚΛΕΙΣΙΜΟ (5')

- Μπορείτε αν θέλετε να εφαρμόσετε αυτά που μάθαμε στην καθημερινότητά σας και την επόμενη φορά να μας πείτε τις εμπειρίες σας.
- Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΥΛΙΚΑ: χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλα, μπουκάλι

16.3.1. Παρατηρήσεις τρίτης συνάντησης

Ομάδες Άρτας: αρχικά τα μέλη των ομάδων δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν την πρώτη δραστηριότητα, «Το παζλ της φιλίας» και εξέφρασαν τις απορίες τους στη συντονίστρια. Η συντονίστρια έδωσε απλά παραδείγματα, έτσι ώστε να καταλάβουν με ευκολία αυτό που έπρεπε να γράψουν. Ύστερα, άρχισαν να γράφουν δείχνοντας ότι κατανόησαν αυτό που έπρεπε να κάνουν. Η διαδικασία κύλησε ομαλά. Μόλις το παζλ ολοκληρώθηκε όλα τα παιδιά το κοιτάζαν και με μεγάλο θαυμασμό εξέφρασαν ότι είχε γίνει πολύ ωραίο. Στη συνέχεια της δραστηριότητας άκουσαν με προσοχή την ιστορία, η οποία διαβάστηκε πολύ ωραία από τη συντονίστρια, με τις ανάλογες διακυμάνσεις της φωνής της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν εστιασμένη την προσοχή τους συνεχώς.

Στην δεύτερη δραστηριότητα ο καθένας έγραψε στο νούφαρό του πώς θα προσέγγιζε κάποιον για να γίνουν φίλοι. Το στοιχείο του χιούμορ υπήρχε έντονα στις ιδέες των παιδιών. Στη συνέχεια κόλλησαν τα νούφαρά τους στη λίμνη και όλοι διάβαζαν τι είχαν γράψει οι υπόλοιποι και τα σχολίαζαν με γέλιο.

Στην τρίτη δραστηριότητα με τις «μπουκαλοφιλίες» τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρχικά να εκφραστούν, ειδικά όταν τύχαιναν ζευγάρια αντίθετου φύλου. Για το λόγο αυτό κάθισαν με τέτοια σειρά στον κύκλο ώστε να τυχαίνουν περισσότερο ζευγάρια του ίδιου φύλου και έτσι η

δραστηριότητα λειτούργησε καλύτερα. Το χιούμορ και το γέλιο των παιδιών ήταν εμφανέστατα.

Ομάδες Καστοριάς: Στη βιβλιοθήκη της Καστοριάς και σε αυτήν τη συνάντηση τα παιδιά ήταν ανήσυχα στην αρχή και μιλούσαν μεταξύ τους. Το παζλ τους κέντρισε το ενδιαφέρον και δε δυσκολεύτηκαν να γράψουν πράγματα σχετικά με τη φιλία. Στη συνέχεια φάνηκαν να βαριούνται με το παραμύθι και δεν το άκουγαν με πολλή προσοχή. Στις «Μπουκαλοφιλίες» αισθάνονταν αμηχανία και ντρέπονταν πολύ «να γίνουν φίλοι με τον άλλον». Όσο κυλούσε το παιχνίδι αισθάνθηκαν πιο άνετα και τελικά το αντιμετώπισαν σοβαρά.

Στην ομάδα του κατηχητικού υπήρχε επίσης αμηχανία και ντροπή στην δραστηριότητα με τις «μπουκαλοφιλίες» και φάνηκε να τους τράβηξε περισσότερο το ενδιαφέρον το «παζλ της φιλίας» και η αφήγηση της ιστορίας από τη συντονίστρια, την οποία άκουσαν με συγκέντρωση. Αντίθετα, στην ομάδα του ολοήμερου σχολείου τα παιδιά συμμετείχαν με ευκολία στις «μπουκαλοφιλίες», ενώ κατά την αφήγηση της ιστορίας παρατηρήθηκε φασαρία και ανησυχία λόγω και του μεγάλου αριθμού των μελών αυτής της ομάδας σε σύγκριση με τις υπόλοιπες.

16.4. 4^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «ΕΑΥΤΕ ΜΟΥ Σ'ΑΓΑΠΩ!»

ΣΤΟΧΟΙ:

- 1) Να κατανοήσουν τη σημασία της έννοιας «αυτοεκτίμηση»
- 2) Να εντοπίσουν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους
- 3) Να αυξήσουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους αναγνωρίζοντας τα θετικά στοιχεία που υπάρχουν στον καθένα

ΑΝΟΙΓΜΑ (1'): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η : «Η πυραμίδα της αυτοεκτίμησης» (16')

Γράφουμε στον πίνακα τη λέξη «αυτοεκτίμηση» και ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν τι σημαίνει (π.χ. αναλύοντάς την ετυμολογικά). Έπειτα, έχουμε σχεδιάσει σε χαρτόνι μια πυραμίδα με 3 επίπεδα (χαμηλή – μέτρια – υψηλή αυτοεκτίμηση). Χωρίζουμε τα παιδιά σε 3 ομάδες και η κάθε ομάδα θα αναλάβει ένα επίπεδο και θα γράψει φράσεις που να αποδίδουν το αντίστοιχο επίπεδο. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα κολλάει τις φράσεις στην πυραμίδα και τις διαβάζουμε όλοι μαζί.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η: «Με τον καλό το λόγο...» (16')

Ζητάμε από κάθε μαθητή να γράψει σε ένα χαρτί που δεν θα το δουν οι υπόλοιποι δυο θετικά επίθετα για τον εαυτό του. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δυο ομάδες και τους ζητάμε να γράψουν σε ένα χαρτί τα ονόματα των μαθητών της άλλης ομάδας. Έπειτα, λέμε τυχαία γράμματα της αλφαβήτου και πρέπει δίπλα από κάθε όνομα να γράψουν θετικούς χαρακτηρισμούς για το άτομο που να ξεκινούν από αυτό το γράμμα. Δίνουμε δυο λεπτά χρόνο κάθε φορά και στο τέλος της διαδικασίας η κάθε ομάδα ανακοινώνει στην άλλη αυτά που έγραψε. Για κάθε λέξη που δεν υπάρχει στη λίστα της άλλης ομάδας, η ομάδα αυτή κερδίζει πόντο και στο τέλος ανακοινώνεται ο νικητής.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (11')

- Πώς αισθάνεστε για τις λέξεις που επέλεξε η ομάδα για να σας περιγράψει;
- Αισθανθήκατε έκπληξη για κάποιο χαρακτηρισμό που σας περιγράφει; Αν ναι, γιατί;
- Σας έδωσε κάποιος ιδέες για μια λέξη που θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε για να περιγράψετε τον εαυτό σας;
- Σας είναι εύκολο ή δύσκολο να σκεφτείτε θετικές λέξεις για να περιγράψετε τους άλλους; Τον εαυτό σας; Γιατί;

ΚΛΕΙΣΙΜΟ (1'): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΥΛΙΚΑ: πίνακας, χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλα, χαρτί

16.4.1. Παρατηρήσεις τέταρτης συνάντησης

Ομάδες Άρτας: Όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν με ηρεμία τη συντονίστρια. Υπήρχε άριστη συνεργασία σε όλες τις υποομάδες που σχηματίστηκαν. Όλα τα παιδιά μοιράζονταν τις ιδέες τους και συνεργατικά αποφάσιζαν τι θα γράψουν στην πυραμίδα τους. Ορισμένα παιδιά άκουγαν για πρώτη φορά την έννοια της αυτοεκτίμησης και ζητούσαν παραδείγματα από τη συντονίστρια, προκειμένου να σιγουρευτούν για αυτά που θέλουν να γράψουν. Εντύπωση έκανε το γεγονός ότι έγραψαν πολύ ωραία πράγματα ιδιαίτερα για την υψηλή αυτοεκτίμηση.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, που ζητούσε από τα παιδιά να γράψουν θετικούς χαρακτηρισμούς για τον εαυτό τους, δεν παρατηρήθηκε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Όλες οι υποομάδες που σχηματίστηκαν συνεργάστηκαν άψογα μεταξύ τους. Σε κάποιες περιπτώσεις δυσκολεύτηκαν λίγο να σκεφτούν τι να γράψουν για τους άλλους, ενώ σε κάποιες άλλες ένιωσαν άβολα ή ντράπηκαν όταν διάβαζαν αυτά που είχαν γράψει. Όταν το άλλο μέλος της ομάδας άκουγε αυτά που είχαν γράψει για το ίδιο ένιωθε πολύ ωραία και χαμογελούσε. Μάλιστα τους έκανε εντύπωση το ότι οι άλλοι αναγνώριζαν θετικά χαρακτηριστικά σε αυτούς, που οι ίδιοι δεν τα αναγνώριζαν. Γενικά αυτή η δραστηριότητα φάνηκε να τους αρέσει πολύ.

Ομάδες Καστοριάς: Τα παιδιά στην ομάδα της βιβλιοθήκης δεν αντιμετώπισαν καμία δυσκολία να γράψουν φράσεις για την αυτοεκτίμηση και να τις τοποθετήσουν στο ανάλογο επίπεδο. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν δυσκολίες, επειδή έπρεπε να χωριστούν σε δυο ομάδες και ο καθένας ήθελε να είναι με τον/την φίλο/η του/της για αυτό και παρενέβη η συντονίστρια. Ενθουσιάστηκαν με τη δραστηριότητα «Με τον καλό το λόγο» καθώς τους θύμιζε το παιχνίδι «Όνομα-ζώο-πράγμα».

Και στις άλλες δύο ομάδες η συνάντηση κύλησε ομαλά. Κάποια μέλη, ιδίως των μικρότερων ηλικιών, δεν γνώριζαν την έννοια της αυτοεκτίμησης ή δεν ήταν σίγουρα για τη σημασία της. Έτσι, η συντονίστρια παρότρυνε κάποια άλλα μέλη που γνώριζαν την έννοια της λέξης να την εξηγήσουν και αφού έγινε η αποσαφήνιση ξεκίνησαν οι

δραστηριότητες των ομάδων. Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες και συνεργάστηκαν εποικοδομητικά.

16.5. 5^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «ΑΓΧΟΣ, ΑΥΤΟΣ Ο ΑΓΝΩΣΤΟΣ»

ΣΤΟΧΟΙ:

- 1) Να κατανοήσουν τις διαβαθμίσεις της έννοιας του άγχους
- 2) Να κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ σκέψεων και άγχους
- 3) Να μάθουν να μετατρέπουν τις αρνητικές τους σκέψεις σε θετικές βασιζόμενοι σε λογικά επιχειρήματα και με τη χρήση του χιούμορ

ΑΝΟΙΓΜΑ (1’): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η : «Το βουνό του άγχους» (10’)

Έχουμε σχεδιάσει ένα βουνό και το έχουμε χωρίσει σε δυο επίπεδα (χαμηλό= πρόποδες, υψηλό= κορυφή). Σε ένα κουτί έχουμε γράψει στρεσογόνες καταστάσεις από το χαμηλό μέχρι το υψηλό επίπεδο. Κάθε παιδί τραβάει από το κουτί μια κάρτα, τη διαβάζει δυνατά και την τοποθετεί στο ύψος του βουνού που θεωρεί ότι αυτή ανταποκρίνεται.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (5’)

- Νομίζετε ότι κάποιες από τις κάρτες θα έπρεπε να τοποθετηθούν σε διαφορετικό επίπεδο – ύψος; Αν ναι, γιατί;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η : «Οι κύκλοι των σκέψεων» (7’)

Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο κύκλους, ο ένας των θετικών σκέψεων και ο άλλος των αρνητικών σκέψεων. Δίνουμε στα παιδιά διάφορα σενάρια αγχογόνων καταστάσεων και τους ζητάμε να γράψουν τις σκέψεις που

κάνουν κάθε φορά, ανάλογα με τον κύκλο στον οποίο βρίσκονται. Επαναλαμβάνουμε με 2-3 σενάρια.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (3')

- Ποια ήταν τα συναισθήματά σας όταν βρισκόσασταν στον κύκλο των θετικών σκέψεων και ποια όταν βρισκόσασταν στον κύκλο των αρνητικών σκέψεων, όσον αφορά το άγχος;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η : «Ας γίνουμε ηθοποιοί» (13')

Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες. Ένας μαθητής μιλάει υποθετικά στο τηλέφωνο με έναν φίλο του, εξηγώντας του μια αγχογόνα κατάσταση που αντιμετωπίζει και εκφράζοντάς του τις αρνητικές του σκέψεις. Αφότου κλείσει το τηλέφωνο, ο συνομιλητής αντιπροσωπεύεται από την κάθε ομάδα, η οποία πρέπει να σκεφτεί και να γράψει εναλλακτικές και πιο αισιόδοξες σκέψεις που θα βοηθήσουν τον φίλο του βασιζόμενοι στα δεδομένα (λογικά επιχειρήματα) που αυτός έδωσε στη συνομιλία τους. Επίσης, καλείται να κάνει χρήση του χιούμορ (π.χ. λέγοντας ένα ανέκδοτο) ως στρατηγική προκειμένου να βοηθήσει το συνομιλητή που βιώνει άγχος να αισθανθεί καλύτερα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (5')

- Πόσο δύσκολο ήταν να μετατρέψετε τις αρνητικές σε θετικές σκέψεις;
- Πιστεύετε ότι είναι κάτι που βοηθάει στη μείωση του άγχους;

ΚΛΕΙΣΙΜΟ (1'): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΥΛΙΚΑ: χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλα, κολλητική ταινία, κινητό τηλέφωνο

16.5.1. Παρατηρήσεις πέμπτης συνάντησης

Ομάδες Άρτας: Ορισμένα από τα παιδιά περιέγραψαν με μεγάλη ακρίβεια την έννοια του άγχους, ενώ κάποια άλλα παρέμεναν ανέκφραστα ακούγοντας την έννοια αυτή. Κατά την πρώτη δραστηριότητα, «Το βουνό του άγχους», προβληματίστηκαν ιδιαίτερα για το πού θα τοποθετήσουν την κάθε καρτούλα στο βουνό. Κάποια από τα παιδιά έδειχναν διστακτικά να τοποθετήσουν πιο υψηλά στο βουνό την κάρτα τους και έδειχνα (μη λεκτικά) να επηρεάζονται από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Κατά διαστήματα τα παιδιά που κάθονταν κάτω σχολίαζαν κάποια πράγματα που αφορούσαν τον εαυτό τους. Στη συζήτηση που επακολούθησε όλα τα παιδιά εκφράστηκαν και σχολίασαν πράγματα που σχετίζονται με το άγχος, ενώ κάποια παιδιά εξέφρασαν ακόμη ότι θα τοποθετούσαν τις κάρτες σε διαφορετικό ύψος στο βουνό, καθώς οι ίδιες καταστάσεις δεν αγχώνουν όλους στον ίδιο βαθμό.

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι κύκλοι λειτούργησαν ικανοποιητικά. Στην αρχή υπήρχε αντίρρηση για τον σχηματισμό μεικτών ομάδων. Τελικά υπήρξε συμβιβασμός και κάποια αγόρια πήγαν στις υποομάδες των κοριτσιών. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν γρήγορα τι έπρεπε να κάνουν και εξέφρασαν ωραίες ιδέες.

Στην τρίτη δραστηριότητα το σενάριο που διηγήθηκε ο μαθητής στην μια ομάδα δεν ήταν πετυχημένο και δεν έδωσε έναυσμα στους μαθητές να εκφράσουν πολλές ιδέες και να χρησιμοποιήσουν χιούμορ. για το λόγο αυτό στην ομάδα αυτή παρενέβη η συντονίστρια λέγοντας αυτή ένα σενάριο, αλλά λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχε μείνει δεν πρόλαβαν να εκφραστούν πολλές ιδέες. Αντίθετα, στην άλλη ομάδα η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με επιτυχία.

Ομάδες Καστοριάς: Από την αρχή της συνάντησης όλα τα παιδιά στην ομάδα της βιβλιοθήκης υποστήριζαν πως δεν είχαν καθόλου άγχος, για αυτό και στο «Βουνό του άγχους» τοποθέτησαν τις στρεσογόνες καταστάσεις που τους δόθηκαν ως επί το πλείστον χαμηλά («στους πρόποδες»). Το γεγονός αυτό οδήγησε στο να αποσυντονιστούν και να μιλούν μεταξύ τους και στην επόμενη δραστηριότητα («Κύκλοι των

σκέψεων»). Ωστόσο, τα πήγαν πολύ καλά στις δραστηριότητες και έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον στην τρίτη δραστηριότητα, παρόλο που στην αρχή αισθάνονταν αμηχανία.

Ανάλογη αμφισβήτηση παρατηρήθηκε και στις άλλες δύο ομάδες και μόνο λίγα μέλη εξέφρασαν ότι νιώθουν συχνά άγχος τοποθετώντας τις κάρτες τους υψηλά στο «βουνό του άγχους». Οι άλλες δύο δραστηριότητες κύλησαν ομαλά και στις δύο ομάδες, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον να δείχνουν οι μαθητές στην ομάδα του ολοήμερου σχολείου για την τρίτη δραστηριότητα δίνοντας πολλές χιουμοριστικές απαντήσεις στα σενάρια αγχογόνων καταστάσεων που έλεγε κάποιο μέλος.

16.6. 6^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ : «ΑΓΧΟΣ ...ΣΕ ΝΙΚΗΣΑ!»

ΣΤΟΧΟΙ:

- 1) Να μάθουν να διαχειρίζονται το άγχος.
- 2) Να εφαρμόσουν στρατηγικές- δεξιότητες διαχείρισης του άγχους

ΑΝΟΙΓΜΑ (1'): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η : «Ο τροχός διαχείρισης του άγχους» (10')

Ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν σε χρωματιστά, τριγωνικά χαρτάκια τι κάνουν όταν αισθάνονται άγχος για μια κατάσταση και στη συνέχεια να τα τοποθετήσουν σε έναν τροχό που έχουμε ήδη σχεδιάσει. Έπειτα, ενθαρρύνουμε τους μαθητές να βρουν περισσότερες δεξιότητες αντιμετώπισης του άγχους (brainstorming).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (3')

- Πόσο εύκολο / δύσκολο σας ήταν να εντοπίσετε τρόπους διαχείρισης του άγχους σας;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η : «Χαμογελάστε... είναι μεταδοτικό!» (20')

Ζητάμε από τα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο. Ο συντονιστής ξεκινά να αφηγείται μία ιστορία που είναι στρεσογόνα για αυτά. Στη συνέχεια, το κάθε παιδί με τη σειρά σηκώνεται όρθιο και καλείται να συνεχίσει την ιστορία ενώ ταυτόχρονα κάνει κινήσεις με το σώμα του. Ο συντονιστής παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια της αφήγησης, όταν κρίνει πως είναι σκόπιμο, ενσωματώνοντας σε αυτήν σκηνές που βασίζονται στον παραλογισμό, την ασυμφωνία και την υπερβολή.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (5')

- Ποια ήταν τα συναισθήματά σας πριν και μετά τις παρεμβάσεις του συντονιστή στην ιστορία;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η : «Πάρε βαθιά ανάσα. Φφφφ!» (5')

Καθόμαστε όλοι σε έναν κύκλο και δείχνουμε στα παιδιά σωματικές ασκήσεις χαλάρωσης που βοηθούν να αποβάλλουν το άγχος και τις εφαρμόζουμε όλοι μαζί.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ (1'): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΥΛΙΚΑ: χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλα

16.6.1. Παρατηρήσεις έκτης συνάντησης

Ομάδες Άρτας: Η πρώτη δραστηριότητα «ο τροχός διαχείρισης του άγχους» λειτούργησε πολύ καλά. Τα παιδιά έγραψαν πολλές στρατηγικές αντιμετώπισης. Μάλιστα παρατηρούσαν τις απαντήσεις που είχαν γράψει τα άλλα μέλη τις ομάδας και τις συζητούσαν με ενδιαφέρον.

Η δεύτερη δραστηριότητα στα παιδιά της μιας ομάδας φάνηκε να αρέσει πολύ, καθώς διασκεδάζαν και γελούσαν. Αντίθετα, στην άλλη ομάδα κάποια μέλη φάνηκαν να το διασκεδάζουν και να συμμετέχουν ενεργά

κάνοντας αστεία και γελώντας, ενώ κάποια άλλα μέλη ήταν αμέτοχα και δεν φάνηκαν να το διασκεδάζουν τόσο.

Στην τρίτη δραστηριότητα που αφορούσε ασκήσεις χαλάρωσης τα παιδιά συνεργάστηκαν, αλλά δεν ήταν ήρεμα και δεν μπόρεσαν να συγκεντρωθούν πλήρως και να χαλαρώσουν, καθώς πειράζονταν μεταξύ τους και γελούσαν.

Ομάδες Καστοριάς: Στην ομάδα της βιβλιοθήκης ενώ στην αρχή τα παιδιά συνέχιζαν να υποστηρίζουν ότι δεν έχουν άγχος κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας («Τροχός διαχείρισης του άγχους»), έγραψαν με απόλυτη ειλικρίνεια τι κάνουν όταν αισθάνονται άγχος και μάλιστα μοιράστηκαν αυτές τις εμπειρίες αναλυτικά και δε δυσκολεύτηκαν να βρουν περισσότερες δεξιότητες αντιμετώπισης του άγχους. Διασκέδασαν πάρα πολύ με τη δεύτερη δραστηριότητα («Χαμογελάστε ...είναι μεταδοτικό!») και γελούσαν με την καρδιά τους κάθε φορά που η συντονίστρια ενσωμάτωνε στην ιστορία χιουμοριστικές σκηνές ενώ και αυτά έκαναν κάποιες φορές το ίδιο. Επιπλέον, φάνηκαν να τους άρεσαν πολύ και οι ασκήσεις χαλάρωσης και μάλιστα ορισμένα είπαν ότι κάποιες από αυτές τις χρησιμοποιούν αν κάποια φορά αισθανθούν άγχος.

Στο αντίστοιχο μοτίβο κύλησαν οι δραστηριότητες και στις άλλες δύο ομάδες. Τα παιδιά συνεργάστηκαν και ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις δραστηριότητες. Μόνο στην ομάδα του ολοήμερου σχολείου παρατηρήθηκε μια μικρή αναστάτωση στην τρίτη δραστηριότητα, λόγω του μεγαλύτερου αριθμού των μελών.

16.7. 7^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «ΕΥ ΖΗΝ ΣΗΜΑΙΝΕΙ... ΚΑΛΗ ΖΩΗ!»

ΣΤΟΧΟΙ:

1) Να κατανοήσουν την έννοια της ευζωίας και να κατονομάσουν τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της ευζωίας.

2) Να μάθουν τις κατηγορίες και τις καταστάσεις που προωθούν την ευζωία και να μετατρέπουν τις αρνητικές καταστάσεις που δεν προωθούν την ευζωία σε θετικές.

3) Να μάθουν να αποφορτίζουν αγχογόνες καταστάσεις μέσω του χιούμορ και να προωθηθεί η ευζωία.

ΑΝΟΙΓΜΑ (1’): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η : «Τσαφ τσουφ, τσαφ τσουφ... το τρένο της χαράς περνά!» (7’)

Αρχικά, κάνουμε μία σύντομη αποσαφήνιση του όρου «ευζωία» Έχουμε σχεδιάσει ένα τρένο, το οποίο έχουμε ονομάσει «Το τρένο της χαράς», που ακολουθεί «το δρόμο προς την ευτυχία». Καθόμαστε όλοι σε έναν κύκλο και ζητάμε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν την εικόνα ενός παιδιού ή ακόμα και του εαυτού τους που βιώνει την ευζωία. Στη συνέχεια, ο καθένας περιγράφει αυτό που σκέφτηκε, γράφει σε μία καρτέλα ένα στοιχείο της ευζωίας και το τοποθετεί σε ένα από τα βαγόνια του «τρένου της χαράς».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (3’):

- Κατά πόσο σας ήταν εύκολο / δύσκολο να βρείτε στοιχεία της ευζωίας;
- Υπάρχουν κάποια από αυτά τα στοιχεία στην καθημερινή σας ζωή;
Αν ναι, ποια;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η : « Το σαλιγκάρι της ευζωίας» (17’)

Έχουμε κατασκευάσει ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που απεικονίζει ένα σαλιγκάρι, το οποίο αποτελείται από τετραγωνάκια, ομαδοποιημένα ως προς το χρώμα (κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, γαλάζιο, μπλε, μωβ και ροζ). Κάθε χρώμα αντιπροσωπεύει μία κατηγορία ευζωίας

(κόκκινο→ασφάλεια, πορτοκαλί→υγεία, κίτρινο→επιτυχία, πράσινο→ανατροφή, γαλάζιο→δράση, μπλε→σεβασμός, μωβ→υπευθυνότητα και ροζ→συμμετοχικότητα). Κάθε κατηγορία αντιστοιχεί σε κάρτες με το ίδιο χρώμα, που παρουσιάζουν διάφορες καταστάσεις και είτε προωθούν είτε παρεμποδίζουν την ευζωία. Καθόμαστε σε κύκλο και κάθε παιδί ρίχνει το ζάρι. Στη συνέχεια, τραβάει μία κάρτα σύμφωνα με το χρώμα που έτυχε, διαβάζει δυνατά την κατάσταση που περιγράφεται και ανάλογα με το αν προωθείται η ευζωία ή όχι, προχωρά μπροστά ή πίσω τόσες θέσεις όσες λέει η κάρτα. Το παιχνίδι τελειώνει όταν τερματίσει ο πρώτος και έπειτα κάθε παιδί μετρά μόνο τις κάρτες που προωθούν την ευζωία και ανάλογα με το σε ποια κατηγορία – χρώμα έχει τις περισσότερες, παίρνει το αντίστοιχο βραβείο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (5’):

- Μπορείτε να επιλέξετε μία κάρτα που δεν προωθεί την ευζωία και να τη μετατρέψετε σε μία θετική κατάσταση που προωθεί την ευζωία;
- Κατά πόσο σας ήταν εύκολο / δύσκολο να κάνετε αυτήν τη μετατροπή;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η : «Το τεστ του γέλιου!» (8’)

Μοιράζουμε στα παιδιά ένα τεστ πολλαπλών απαντήσεων που περιλαμβάνει αγχογόνες καταστάσεις και χιουμοριστικές απαντήσεις. Αφού συμπληρώσουν το τεστ, κάθε παιδί ανακοινώνει τις απαντήσεις του στους υπόλοιπους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ (2’):

- Ποια ήταν τα συναισθήματά σας κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του τεστ;

ΚΛΕΙΣΙΜΟ (1’): Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.

ΥΛΙΚΑ: χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλα, χαρτιά

16.7.1. Παρατηρήσεις εβδομης συνάντησης

Ομάδες Άρτας: Τα μέλη των ομάδων κοιτούσαν με προσοχή τη συντονίστρια. Ορισμένα παιδιά δυσκολεύτηκαν με την έννοια της «ευζωίας» και ζήτησαν από τη συντονίστρια να αναφέρει κι άλλα παραδείγματα για να γίνει πιο κατανοητή η έννοια αυτή. Εφόσον έγινε κατανοητό τα παιδιά ήξεραν τι θα επακολουθήσει. Στην πρώτη δραστηριότητα με το «τρενάκι της χαράς» τα παιδιά σηκώθηκαν με χαρά να κολλήσουν τα βαγόνια τους στο τρένο.

Η δεύτερη δραστηριότητα με το επιτραπέζιο «Το σαλιγκάρι της ευζωίας» ενθουσίασε τα παιδιά. Με μεγάλη προσοχή άκουσαν τους κανόνες του παιχνιδιού και κάθε παιδί αγωνιούσε για την εντολή της κάρτας. Τα παιδιά αντιδρούσαν με μεγάλη χαρά και ικανοποίηση όταν η κάρτα που τύχαιναν είχε θετικό αποτέλεσμα και αντίστοιχα, με απογοήτευση όταν είχε αρνητικό αποτέλεσμα. Ήταν εντυπωσιακό ότι ορισμένα από τα παιδιά μοιράζονταν στην ομάδα τους ότι κάποια πράγματα που προωθούν την ευζωία δεν τα κάνουν. Το παιχνίδι αυτό άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά και ζήτησαν από τη συντονίστρια να τους αφήσει το επιτραπέζιο στα ΚΔΑΠ για να το παίξουν ξανά.

Κατά την τρίτη δραστηριότητα τα παιδιά όταν άκουσαν για το «Τεστ του γέλιου» αγχώθηκαν και αντέδρασαν εκφράζοντας αντιρρήσεις. Όμως, όταν διάβασαν τις ερωτήσεις που συμπεριλάμβανε άρχισαν να γελούν και συμπλήρωναν και με άλλες δικές τους απαντήσεις.

Ομάδες Καστοριάς: Τα παιδιά φαίνεται ότι πλέον έχουν δεθεί πολύ καλά ως ομάδα. Στην αρχή δείχνουν να μην κατανοούν πλήρως τη σημασία της έννοιας «ευζωία» για αυτό έκαναν ετυμολογική ανάλυση και βρήκαν μόνοι τη σημασία της. Ενθουσιάστηκαν με το «Σαλιγκάρι της ευζωίας» και κατανόησαν πολύ καλύτερα τη σημασία της και πώς αυτή προωθείται ή όχι στην καθημερινότητα ενός παιδιού και κατ' επέκταση στη δική τους.

Επίσης, διασκέδασαν και γέλασαν πάρα πολύ με το «Τεστ του γέλιου» και μάλιστα πρόσθεσαν και άλλες απαντήσεις πέρα από αυτές που επέλεξαν.

Επίσης, στις ομάδες του κατηχητικού και του ολοήμερου σχολείου τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με το επιτραπέζιο παιχνίδι το «Σαλιγκάρι της ευζωίας» και συνεργάστηκαν πολύ καλά σαν ομάδα. Το «τεστ του γέλιου» προκάλεσε και σε αυτές τις ομάδες γέλιο στα μέλη των ομάδων, δίνοντας πολλές επιπλέον χιουμοριστικές απαντήσεις.

16.8. 8^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: «ΤΑ ΛΕΜΕ!»

ΣΤΟΧΟΙ:

- 1) Να κάνουν τα παιδιά απολογισμό του προγράμματος και της διαδρομής τους μέσα σε αυτό.
- 2) Αποχαιρετισμός της ομάδας.

ΑΝΟΙΓΜΑ (10')

- Στεκόμαστε σε κύκλο και πιανόμαστε χέρι χέρι με τον διπλανό μας. Φανταζόμαστε ότι η ενέργεια ρέει μέσω των χεριών μας από τα αριστερά προς τα δεξιά.
- Κάνουμε μια σύνοψη των συναντήσεων από την αρχή του προγράμματος.

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «Ζωγράφισε κάτι από τα παλιά» (20')

Ζητάμε από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους για δύο λεπτά και να σκεφτούν την πορεία τους στο πρόγραμμα από την αρχή μέχρι το τέλος. Έπειτα, τους ζητάμε να ζωγραφίσουν ένα μονοπάτι που θα συμβολίζει την πορεία τους στην ομάδα από την αρχή μέχρι σήμερα. Προτείνουμε να προσθέσουν σχέδια, σύμβολα ή λόγια αναφορικά με τις σημαντικότερες στιγμές που βίωσαν στο πρόγραμμα. Επιπλέον, προτείνουμε να φανταστούν πού θα οδηγήσει αυτό το μονοπάτι τώρα που τελειώνει η ομάδα και να το σχεδιάσουν. Στη συνέχεια, κάθε παιδί εκθέτει το έργο του, το παρουσιάζει στους υπόλοιπους και γίνεται συζήτηση.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ (15')

Όλοι οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι και ανταλλάσσουν χειραψίες για να αποχαιρετιστούν. Έπειτα, δίνουμε σε κάθε μαθητή ένα αναμνηστικό πιστοποιητικό παρακολούθησης του προγράμματος.

ΥΛΙΚΑ: χαρτόνια, μαρκαδόροι, χαρτιά

16.8.1. Παρατηρήσεις όγδοης συνάντησης

Ομάδες Άρτας: Τα μέλη των ομάδων με ευχαρίστηση θυμήθηκαν τις όμορφες στιγμές που πέρασαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και ζωγράρισαν κάποιο ή κάποια από τα πράγματα που τους έκανε περισσότερο εντύπωση και τους άρεσε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Συζητούσαν μεταξύ τους για την εμπειρία που βίωσαν, τα πράγματα που έμαθαν και πώς τα εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους. Επίσης, τους άρεσαν πολύ τα μετάλλια που δόθηκαν στο τέλος της συνάντησης στον καθένα γράφοντας επάνω «Συγχαρητήρια!!!» για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Βέβαια, όλα τα παιδιά εξέφρασαν τη λύπη τους για τον τερματισμό του προγράμματος και ρωτούσαν τη συντονίστρια αν θα ξανά κάνουν μαζί δραστηριότητες στα ΚΔΑΠ τον Σεπτέμβρη όταν θα άνοιγαν τα σχολεία. Φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν δεθεί μεταξύ τους σαν ομάδα, αλλά είχαν αναπτύξει και ισχυρούς δεσμούς με τη συντονίστρια. Αφού ολοκληρώθηκε η συνάντηση, τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια χωρίς να δυσανασχετήσουν, καθώς η συντονίστρια είχε φέρει παγωτά και χυμούς για να τα ευχαριστήσει και να τα ανταμείψει για την άψογη συνεργασία τους.

Ομάδες Καστοριάς: Τα παιδιά σε όλες τις ομάδες ήταν πολύ πρόθυμα να ζωγραφίσουν και να θυμηθούν σκηνές και πράγματα από το πρόγραμμα. Ωστόσο, όλα είπαν ότι στενοχωριούνταν που θα ήταν η τελευταία συνάντηση. Επιπλέον, στη συζήτηση που ακολούθησε είπαν τι τους άρεσε περισσότερο στο πρόγραμμα, τι έμαθαν, αν εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν κλπ. Στο τέλος, χάρηκαν πολύ με το «πιστοποιητικό» που τους δόθηκε. Ωστόσο, δυσανασχέτησαν με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στο

τέλος της συνάντησης. Επιπλέον, δυο παιδιά στην ομάδα της βιβλιοθήκης δυσανασχέτησαν διότι τα υπόλοιπα έκαναν φασαρία και δεν τους άφηναν να συγκεντρωθούν.

17. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων χορηγήθηκε στα μέλη στο τέλος κάθε συνάντησης της παρέμβασης. Η ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων έγινε σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Bloch et al. (1979) από τις δύο μεταπτυχιακές φοιτήτριες και συντονίστριες του προγράμματος. Αρχικά έγινε συζήτηση για τους λειτουργικούς ορισμούς κάθε παράγοντα και στη συνέχεια έγινε από κοινού αξιολόγηση των κρίσιμων συμβάντων που είχαν καταγραφεί και στις οχτώ συναντήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος και από τις δύο κριτές.

17.1. Αποτελέσματα για τους θεραπευτικούς παράγοντες

Από το σύνολο των 312 κρίσιμων συμβάντων, τα 170 κατηγοριοποιήθηκαν στους τρεις από τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979), οι οποίοι είναι η Αποδοχή, η Καθοδήγηση και η Αυτοκατανόηση. Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόλυτες συχνότητες εμφάνισης των τριών θεραπευτικών παραγόντων που εντοπίστηκαν σε κάθε συνάντηση(βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Απόλυτες συχνότητες αναφοράς των θεραπευτικών παραγόντων σε κάθε συνάντηση

	Αποδοχή	Καθοδήγηση	Αυτοκατανόηση	Σύνολο
1^η συνάντηση	4	16	1	21
2^η συνάντηση	1	21	0	22
3^η συνάντηση	1	20	2	23
4^η συνάντηση	1	23	9	33
5^η συνάντηση	1	21	3	25
6^η συνάντηση	0	21	2	23
7^η συνάντηση	0	19	3	22
8^η συνάντηση	0	1	0	1
Σύνολο	8	142	20	170

18. ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Το Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας χορηγήθηκε στα μέλη των ομάδων σε τρεις φάσεις κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, στο τέλος της τρίτης, της πέμπτης και της όγδοης συνάντησης, οι οποίες αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα τα στοιχεία για το ομαδικό κλίμα στην έναρξη διαμόρφωσης των ομάδων, στη μέση της παρέμβασης και στον τερματισμό της παρέμβασης.

Για την στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε αρχικά αντιστροφή της φοράς των αρνητικών προτάσεων του ερωτηματολογίου σε θετικές. Για τη δημιουργία της μεταβλητής του «συνολικού ομαδικού κλίματος» προστέθηκαν τα σκορ των προτάσεων του ερωτηματολογίου και το άθροισμα που προέκυψε διαιρέθηκε στη συνέχεια με τον αριθμό των προτάσεων του ερωτηματολογίου(δώδεκα).

18.1. Αξιοπιστία

Κατά τη διαδικασία υπολογισμού της αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου Κλίματος της Ομάδας βρέθηκε ότι η πρόταση πέντε («Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά περίμεναν συνέχεια από την συντονίστρια για να τους πει τι θα κάνουν») περιόριζε σε σημαντικό βαθμό την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου κατά την πρώτη χορήγηση. Για το λόγο αυτό η πρόταση αυτή αφαιρέθηκε από τις αναλύσεις και δεν λήφθηκε υπόψη στον υπολογισμό του σκορ του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τον MacKenzie(1983) η εγκυρότητα ή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου δεν επηρεάζεται από την παράλειψη έως και τριών προτάσεων.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου για τη μεταβλητή του «συνολικού ομαδικού κλίματος» υπολογίστηκε με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Οι τιμές που βρέθηκαν έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 10). Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (συμμετοχή, αποφυγή, σύγκρουση) έδειξαν χαμηλούς δείκτες αξιοπιστίας και για τον λόγο αυτό δεν συμπεριλήφθηκαν στις αναλύσεις.

Πίνακας 10: Αξιοπιστία του Συνολικού Ομαδικού Κλίματος με τον δείκτη Cronbach's alpha

	1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση	3 ^η Μέτρηση
Συνολικό Ομαδικό Κλίμα	0,555	0,792	0,731

18.2. Οι μεταβολές του Συνολικού Ομαδικού Κλίματος κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

Για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της μεταβλητής του Συνολικού Ομαδικού Κλίματος κατά τις τρεις φάσεις χορήγησης του ερωτηματολογίου, δηλαδή στο τέλος της τρίτης, της πέμπτης και της όγδοης συνάντησης, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων.

Επίσης, έγιναν έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα σε κάθε φάση χορήγησης του ερωτηματολογίου εισάγοντας την μεταβλητή του φύλου μεταξύ των ομάδων για τη διερεύνηση ύπαρξης διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 11: Μεταβολές του Συνολικού Ομαδικού Κλίματος κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

	<u>1^η Μέτρηση</u>	<u>2^η Μέτρηση</u>	<u>3^η Μέτρηση</u>	
	<i>Μέσος Όρος±</i>	<i>Μέσος Όρος±</i>	<i>Μέσος Όρος±</i>	<i>p</i>
	<i>Τυπική</i>	<i>Τυπική</i>	<i>Τυπική</i>	
	<i>Απόκλιση</i>	<i>Απόκλιση</i>	<i>Απόκλιση</i>	
Συνολικό	39,076 ±	42,871 ±	46,871 ±	0,000
Ομαδικό Κλίμα	6,309*	7,695**	5,992	

* $p < 0,05$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση και την πρώτη και την τρίτη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

** $p < 0,05$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην δεύτερη και τρίτη μέτρηση (ανάλυση post hoc)

Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με αποδοχή της υπόθεσης της σφαιρικότητας [$\chi^2(2) = 1,241$, $p = 0,538$], έδειξε ότι το συνολικό ομαδικό κλίμα διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στα τρία χρονικά σημεία που μετρήθηκε, $F(2, 76) = 15,953$, $p = 0,000$ (βλ. Πίνακα πάνω).

18.2.1. Διαφορές φύλου

Οι έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στην κλίμακα «συνολικό ομαδικό κλίμα» σε καμία από τις τρεις φάσεις χορήγησης του ερωτηματολογίου, $p > 0,05$ (τρίτη, πέμπτη και όγδοη συνάντηση) (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών για την κλίμακα του «συνολικού ομαδικού κλίματος»

	<u>1^η Μέτρηση</u>	<u>2^η Μέτρηση</u>	<u>3^η Μέτρηση</u>
	<i>Μέσος Όρος±</i>	<i>Μέσος Όρος±</i>	<i>Μέσος Όρος±</i>
	<i>Τυπική Απόκλιση</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>
Αγόρια	39,173 ± 6,644	42,173 ± 7,030	47,034 ± 6,657
Κορίτσια	38,937 ± 6,005	43,875 ± 8,701	46,625 ± 5,084

19. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ

Για τη διερεύνηση της αντίληψης της σχέσης των μελών της πειραματικής ομάδας με την συντονίστρια, χορηγήθηκε στα μέλη δύο φορές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης το ερωτηματολόγιο σχέσης του Barrett-Lennard: α)μετά την ολοκλήρωση της τρίτης συνάντησης και β)μετά την ολοκλήρωση της όγδοης συνάντησης. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν κάθε φορά αμέσως μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης συνάντησης.

Η μεταβλητή που δημιουργήθηκε είναι η «συνολική σχέση των μελών με την συντονίστρια», για να υπάρξει μια συνολική εικόνα της αντίληψης των μελών για τη σχέση τους με την συντονίστρια, η οποία σχηματίστηκε από το άθροισμα και των 40 προτάσεων του ερωτηματολογίου. Επίσης, αναλύθηκαν και οι τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου: η αναγνώριση, η ενσυναίσθηση, η απουσία όρων και η γνησιότητα.

19.1. Αξιοπιστία

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου και της μεταβλητής της συνολικής σχέσης αξιοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική για τη μεταβλητή της συνολικής σχέσης και για όλες τις υποκλίμακες. Ελαφρώς χαμηλή αξιοπιστία παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα της ενσυναίσθησης χωρίς όμως να δημιουργεί κάποιο πρόβλημα στις στατιστικές αναλύσεις. Στον Πίνακα 13 παρατίθεται η αξιοπιστία των μετρήσεων.

Πίνακας 13: Αξιοπιστία των μεταβλητών της αντίληψης της σχέσης με την συντονίστρια με τον δείκτη Cronbach's alpha.

	1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση
Αναγνώριση	0,838	0,746
Ενσυναίσθηση	0,531	0,590
Απουσία όρων	0,524	0,762
Γνησιότητα	0,680	0,774
Συνολική σχέση	0,817	0,907

19.2. Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τη βοήθεια του *t*- κριτηρίου για εξαρτημένα δείγματα έτσι ώστε να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις τιμές της συνολικής σχέσης και κάθε υποκλίμακας της αντίληψης της σχέσης με την συντονίστρια στις δύο μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο τέλος της τρίτης και της όγδοης συνάντησης.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις του *t*- κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα για να ελεγχθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στο σκορ κάθε υποκλίμακας και της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια με βάση το φύλο για κάθε μια από τις δύο μετρήσεις.

Παρακάτω γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

19.2.1. Αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια

Το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος του σκορ των μελών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια» στη λήξη της παρέμβασης (8^η συνάντηση) ήταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος από τις αντίστοιχες τιμές λίγο μετά την έναρξη της παρέμβασης (3^η συνάντηση) ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια».

	1^η Μέτρηση (M.O./T.A.)	2^η Μέτρηση (M.O./T.A.)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια	183,30(±20,14)	203,41(±22,37)	-4,537	38	0,000

19.2.1.1. Διαφορές φύλου

Οι έλεγχοι με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της σχέσης με την συντονίστρια» κατά την πρώτη μέτρηση(3^η συνάντηση) ή κατά τη δεύτερη μέτρηση(8^η συνάντηση) ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακες 15 και 16).

Πίνακας 15: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια» κατά την πρώτη μέτρηση(3^η συνάντηση).

	Αγόρια (M.O./T.A.)	Κορίτσια (M.O./T.A.)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια	180,47(±23,93)	187,37(±12,56)	- 1,169	34,863	0,250

Πίνακας 16: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια» κατά την δεύτερη μέτρηση(8^η συνάντηση).

	Αγόρια (<i>M.O./T.A.</i>)	Κορίτσια (<i>M.O./T.A.</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια	201,73(±27,04)	205,81(±13,6)	-0,619	34,261	0,540

19.2.2. Αντίληψη της αναγνώρισης

Το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος του σκορ των μελών στην υποκλίμακα της αναγνώρισης στη λήξη της παρέμβασης ήταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος από τις αντίστοιχες τιμές λίγο μετά την έναρξη της παρέμβασης ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 17: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της «αναγνώρισης»

	1^η Μέτρηση (<i>M.O./T.A.</i>)	2^η Μέτρηση (<i>M.O./T.A.</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Αναγνώριση	53,17(±7,54)	56,12(±5,34)	-2,191	38	0,035

19.2.2.1. Διαφορές φύλου

Οι έλεγχοι με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους

των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα «αναγνώριση» κατά την πρώτη μέτρηση(3^η συνάντηση) ή κατά τη δεύτερη μέτρηση(8^η συνάντηση) ($p>0,05$) (βλ. Πίνακες 18 και 19).

Πίνακας 18: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αναγνώριση» κατά την πρώτη μέτρηση(3^η συνάντηση).

	Αγόρια (<i>M.O./T.A.</i>)	Κορίτσια (<i>M.O./T.A.</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Αναγνώριση	51,3(±8,58)	55,87(±4,77)	-1,927	37	0,062

Πίνακας 19: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «αναγνώριση» κατά την πρώτη μέτρηση(8^η συνάντηση).

	Αγόρια (<i>M.O./T.A.</i>)	Κορίτσια (<i>M.O./T.A.</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Αναγνώριση	55,13(±6,38)	57,56(±2,98)	-1,593	33,209	0,121

19.2.3. Αντίληψη της ενσυναίσθησης

Το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος του σκορ των μελών στην υποκλίμακα της ενσυναίσθησης στη λήξη της παρέμβασης ήταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος από τις αντίστοιχες τιμές λίγο μετά την έναρξη της παρέμβασης ($p<0,05$) (βλ. Πίνακα 20).

Πίνακας 20: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της «ενσυναίσθησης»

	1^η Μέτρηση (<i>M.O./T.A.</i>)	2^η Μέτρηση (<i>M.O./T.A.</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ενσυναίσθηση	47,58(±5,85)	52,3(±5,38)	-3,906	38	0,000

19.2.3.1. Διαφορές φύλου

Οι έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» κατά την πρώτη μέτρηση(3^η συνάντηση) ή κατά τη δεύτερη μέτρηση(8^η συνάντηση) ($p>0,05$) (βλ. Πίνακες 21 και 22).

Πίνακας 21: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «ενσυναίσθηση» κατά την πρώτη μέτρηση(3^η συνάντηση).

	Αγόρια (<i>M.O./T.A.</i>)	Κορίτσια (<i>M.O./T.A.</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ενσυναίσθηση	46,82(±6,3)	48,68(±5,13)	-0,976	37	0,336

Πίνακας 22: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «ενσυναίσθηση» κατά την πρώτη μέτρηση(8^η συνάντηση).

	Αγόρια (<i>M.O./T.A.</i>)	Κορίτσια (<i>M.O./T.A.</i>)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ενσυναίσθηση	51,82(±6,01)	53(±4,42)	-0,665	37	0,510

19.2.4. Αντίληψη της απουσίας όρων

Το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος του σκορ των μελών στην υποκλίμακα της απουσίας όρων στη λήξη της παρέμβασης ήταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος από τις αντίστοιχες τιμές λίγο μετά την έναρξη της παρέμβασης ($p<0,05$) (βλ. Πίνακα 23).

Πίνακας 23: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της «απουσίας όρων»

	1^η Μέτρηση <i>(M.O./T.A.)</i>	2^η Μέτρηση <i>(M.O./T.A.)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Απουσία Όρων	34,56(±6,72)	41,84(±7,78)	-5,274	38	0,000

19.2.4.1. Διαφορές φύλου

Οι έλεγχοι με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα «απουσία όρων» κατά την πρώτη μέτρηση(3^η συνάντηση) ή κατά τη δεύτερη μέτρηση(8^η συνάντηση) ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακες 24 και 25).

Πίνακας 24: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «απουσία όρων» κατά την πρώτη μέτρηση(3^η συνάντηση).

	Αγόρια <i>(M.O./T.A.)</i>	Κορίτσια <i>(M.O./T.A.)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Απουσία Όρων	34,26(±7,79)	35(±5,006)	-0,334	37	0,741

Πίνακας 25: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «απουσία όρων» κατά την πρώτη μέτρηση(8^η συνάντηση).

	Αγόρια <i>(M.O./T.A.)</i>	Κορίτσια <i>(M.O./T.A.)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Απουσία Όρων	42,08(±8,97)	41,5(±5,92)	0,246	36,934	0,807

19.2.5. Αντίληψη της συνέπειας

Το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος του σκορ των μελών στην υποκλίμακα της συνέπειας στη λήξη της παρέμβασης ήταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος από τις αντίστοιχες τιμές λίγο μετά την έναρξη της παρέμβασης ($p < 0,05$) (βλ. Πίνακα 26).

Πίνακας 26: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της «συνέπειας»

	1 ^η Μέτρηση (<i>M.O./T.A.</i>)	2 ^η Μέτρηση (<i>M.O./T.A.</i>)	t	df	p
Συνέπεια	47,97(±7,82)	53,12(±7,21)	-3,211	38	0,003

19.2.5.1. Διαφορές φύλου

Οι έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στην υποκλίμακα «συνέπεια» κατά την πρώτη μέτρηση (3^η συνάντηση) ή κατά τη δεύτερη μέτρηση (8^η συνάντηση) ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακες 27 και 28).

Πίνακας 27: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «συνέπεια» κατά την πρώτη μέτρηση (3^η συνάντηση).

	Αγόρια (<i>M.O./T.A.</i>)	Κορίτσια (<i>M.O./T.A.</i>)	t	df	p
Συνέπεια	48,08(±8,8)	47,81(±6,43)	0,106	37	0,916

Πίνακας 28: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην κλίμακα «συνέπεια» κατά την πρώτη μέτρηση(8^η συνάντηση).

	Αγόρια <i>(Μ.Ο./Τ.Α.)</i>	Κορίτσια <i>(Μ.Ο./Τ.Α.)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Συνέπεια	52,69(±8,69)	53,75(±4,47)	-0,495	34,596	0,624

20. ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ

Για τη μέτρηση της Θεραπευτικής Συμμαχίας χορηγήθηκε στα μέλη των ομάδων η Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για Παιδιά (PGAS) κατά τη λήξη κάθε συνάντησης του προγράμματος έτσι ώστε να συγκεντρωθούν στοιχεία για την εξέλιξη της Θεραπευτικής Συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος.

20.1. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία της κλίμακας για κάθε συνάντηση υπολογίστηκε με τη βοήθεια του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha και βρέθηκε ότι ήταν αρκετά ικανοποιητική (βλ. Πίνακα 29).

Πίνακας 29: Αξιοπιστία της κλίμακας εκτίμησης της συνάντησης με το δείκτη Cronbach's alpha για κάθε συνάντηση του προγράμματος.

	Αξιοπιστία
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 1^η συνάντηση	0,701
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 2^η συνάντηση	0,724
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 3^η συνάντηση	0,709
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 4^η συνάντηση	0,681
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 5^η συνάντηση	0,764
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 6^η συνάντηση	0,625
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 7^η συνάντηση	0,646
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 8^η συνάντηση	0,634

20.2. Οι μεταβολές της Θεραπευτικής Συμμαχίας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

Για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της μεταβλητής της θεραπευτικής συμμαχίας σε κάθε μία από τις οκτώ συναντήσεις του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων.

Επίσης, έγιναν έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα και για τις οχτώ φάσεις χορήγησης του ερωτηματολογίου στο τέλος κάθε συνάντησης εισάγοντας την μεταβλητή του φύλου για τη διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας, $\chi^2(27)=54,485$, $p=0,001$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ($\epsilon=0,843$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας των μελών των ομάδων στη διάρκεια του προγράμματος, $F(5,898, 224,126)= 3,277$, $p< 0,05$.

Στον Πίνακα 30 που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι μεταβολές και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας της θεραπευτικής συμμαχίας.

Πίνακας 30: Οι μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος

	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	8 ^η
	συνάν τηση	συνάν τηση	συνάν τηση	συνάν τηση	συνάν τηση	συνάντ ηση	συνάν τηση	συνάν τηση
Μέσο								
ς	18,153	18,512	18,820	18,871	18,487	18,589	19,051	19,282
Όρος								
±Τυπι								
κή	±1,814	±1,789			±2,024	±1,463		
Απόκ	*	**	±1,570	±1,559	***	****	±1,296	±1,122
λιση								
* $p < 0,05$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και στην τέταρτη μέτρηση, την πρώτη και την έβδομη μέτρηση και την πρώτη και την όγδοη μέτρηση (ανάλυση post hoc).								
** $p < 0,05$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην δεύτερη και στην όγδοη μέτρηση (ανάλυση post hoc).								
*** $p < 0,05$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην πέμπτη και στην έβδομη μέτρηση και την πέμπτη και όγδοη μέτρηση (ανάλυση post hoc).								
**** $p < 0,05$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην έκτη και στην έβδομη μέτρηση και την έκτη και την όγδοη μέτρηση (ανάλυση post hoc).								

20.2.1. Διαφορές φύλου

Οι έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών, εκτός από την έκτη και έβδομη μέτρηση, όπου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, $p < 0,05$ (βλ. Πίνακα 31).

Πίνακας 31: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών στην μεταβλητή της Θεραπευτικής Συμμαχίας για κάθε μέτρηση

	Αγόρια	Κορίτσια	<i>p</i>
<u>1^η μέτρηση</u> <i>(M.O./ T.A.)</i>	17,956 ± 1,795	18,437 ± 1,860	0,423
<u>2^η μέτρηση</u> <i>(M.O./ T.A.)</i>	18,304 ± 2,162	18,812 ± 1,046	0,337
<u>3^η μέτρηση</u> <i>(M.O./ T.A.)</i>	18,652 ± 1,773	19,062 ± 1,236	0,430
<u>4^η μέτρηση</u> <i>(M.O./ T.A.)</i>	18,652 ± 1,640	19,187 ± 1,424	0,298
<u>5^η μέτρηση</u> <i>(M.O./ T.A.)</i>	18,173 ± 2,059	18,937 ± 1,948	0,252
<u>6^η μέτρηση</u> <i>(M.O./ T.A.)</i>	18,087 ± 1,564	19,312 ± 0,946	0,004
<u>7^η μέτρηση</u> <i>(M.O./ T.A.)</i>	18,652 ± 1,401	19,625 ± 0,885	0,012
<u>8^η μέτρηση</u> <i>(M.O./ T.A.)</i>	19,217 ± 1,277	19,375 ± 0,885	0,672

21. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΜΕΛΕΤΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος (θεραπευτική συμμαχία, ομαδικό κλίμα, αντίληψη της σχέσης με την συντονίστρια) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson.

Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις συσχέτισης που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν τις μεταβλητές κατά την έναρξη του προγράμματος (μετά την τρίτη συνάντηση) και κατά τη λήξη του προγράμματος (μετά την όγδοη συνάντηση).

Τα αποτελέσματα των συσχέτισεων μεταξύ των μεταβλητών κατά την έναρξη της παρέμβασης παρουσιάζονται στον Πίνακα και των συσχέτισεων κατά τη λήξη του προγράμματος στον Πίνακα .

21.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη της παρέμβασης

Όπως βλέπουμε και στον Πίνακα 32, η θεραπευτική συμμαχία και το συνολικό ομαδικό κλίμα δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία μεταβλητή της αντίληψης της σχέσης με την συντονίστρια.

Αντίθετα, η συνολική σχέση με την συντονίστρια εμφάνισε μέτρια, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση και με τις τέσσερις υποκλίμακες (αναγνώριση, ενσυναίσθηση, απουσία όρων, συνέπεια). Δηλαδή, όσο αυξανόταν η συνολική σχέση, τόσο αυξανόταν και η αντίληψη της αναγνώρισης, της ενσυναίσθησης, της συνέπειας και της απουσίας όρων της συντονίστριας από τα μέλη της ομάδας.

Στη συνέχεια, η αναγνώριση παρουσίασε μέτρια, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ενσυναίσθηση και με τη συνέπεια. Δηλαδή, όσο αυξανόταν η αντίληψη της αναγνώρισης, τόσο αυξανόταν και η αντίληψη

της ενσυναίσθησης και της συνέπειας της συντονίστριας από τα μέλη της ομάδας.

Η ενσυναίσθηση εμφάνισε στατιστικά σημαντική μικρή θετική συσχέτιση με την απουσία όρων. Αυτό σημαίνει πως όσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη της αναγνώρισης, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η αντίληψη της απουσίας όρων της συντονίστριας από τα μέλη των ομάδων.

Πίνακας 32: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την έναρξη της παρέμβασης

	1	2	3	4	5	6	7
1.Θεραπευτική Συμμαχία	1	-0,095	-0,035	0,156	0,073	-0,087	-0,220
2.Συνολικό Ομαδικό κλίμα		1	0,026	-0,098	0,096	0,140	-0,031
3.Συνολική σχέση			1	0,805 **	0,715 **	0,582 **	0,763 **
4.Αναγνώριση				1	0,574 **	0,132	0,566 **
5.Ενσυναίσθηση					1	0,330 *	0,257
6.Απουσία όρων						1	0,265
7.Συνέπεια							1

* $p < 0,05$
** $p < 0,01$

21.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη της παρέμβασης

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 33, η θεραπευτική συμμαχία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία από τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Αντιθέτως, το συνολικό ομαδικό κλίμα παρουσίασε μέτρια, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη συνολική σχέση και την αντίληψη της συνέπειας της συντονίστριας από τα μέλη των ομάδων, καθώς επίσης και μικρή, στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση με την αντίληψη της απουσίας όρων. Αυτό σημαίνει πως όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο του συνολικού ομαδικού κλίματος, τόσο μεγαλύτερες ήταν η αντίληψη της συνολικής σχέσης, της απουσίας όρων και της συνέπειας της συντονίστριας από τα μέλη των ομάδων.

Η συνολική σχέση, όπως και στις συσχετίσεις κατά την έναρξη της παρέμβασης, εμφανίζει μέτρια, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση και με τις τέσσερις υποκλίμακες (αναγνώριση, ενσυναίσθηση, απουσία όρων, συνέπεια). Δηλαδή, όσο αυξανόταν η συνολική σχέση, τόσο αυξανόταν και η αντίληψη της αναγνώρισης, της ενσυναίσθησης, της συνέπειας και της απουσίας όρων της συντονίστριας από τα μέλη της ομάδας.

Στη συνέχεια, η αναγνώριση εμφάνισε μέτρια, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ενσυναίσθηση και την απουσία όρων, ενώ η ενσυναίσθηση και η απουσία όρων εμφάνισαν μέτρια, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη συνέπεια.

Πίνακας 33: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη λήξη της παρέμβασης

	1	2	3	4	5	6	7
1.Θεραπευτική Συμμαχία	1	0,193	0,147	0,152	0,042	0,120	0,184
2.Συνολικό Ομαδικό κλίμα		1	0,420*	0,310	0,307	0,352*	0,464*
3.Συνολική σχέση			1	0,825*	0,801*	0,878*	0,944*
4.Αναγνώριση				1	0,629*	0,540*	0,766
5.Ενσυναίσθηση					1	0,579*	0,649*
6.Απουσία όρων						1	0,812*
7.Συνέπεια							1

* $p < 0,05$
** $p < 0,01$

22. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας, κατά την έναρξη και κατά τη λήξη του προγράμματος, μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας (θεραπευτική συμμαχία, συνολικό ομαδικό κλίμα και αντίληψη της σχέσης με την συντονίστρια) και των μεταβλητών αποτελέσματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson (βλ. Πίνακα 34 και 35).

22.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη της παρέμβασης

Κατά την έναρξη της παρέμβασης η θεραπευτική συμμαχία παρουσίασε μέτρια, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη συνολική αίσθηση του χιούμορ, καθώς και με τις υποκλίμακες του χιούμορ για αντιμετώπιση του άγχους και της εκτίμησης του χιούμορ. Αυτό σημαίνει πως η αύξηση της θεραπευτικής συμμαχίας, αύξησε τόσο αίσθηση του χιούμορ των μελών των ομάδων όσο και το χιούμορ για την αντιμετώπιση του άγχους και την εκτίμηση του χιούμορ.

Η υποκλίμακα της ενσυναίσθησης βλέπουμε ότι εμφανίζει μικρή, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συνολικό έκδηλο άγχος και την ανησυχία/υπερευαισθησία, δηλαδή η αύξηση της ενσυναίσθησης σημαίνει και αύξηση του συνολικού έκδηλου άγχους και της ανησυχίας/υπερευαισθησίας.

Πίνακας 34: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας και αποτελέσματος κατά την έναρξη της παρέμβασης

	Θεραπευτική Συμμαχία	Συνολικό Ομαδικό Κλίμα	Συνολική σχέση	Αναγνώριση	Ενσυναίσθηση	Απουσία όρων	Συνέπεια
Συνολική αίσθηση χιούμορ	0,577**	0,247	-0,035	0,104	0,116	-0,122	-0,172
Δημιουργία χιούμορ	0,289	0,215	-0,072	0,060	0,124	-0,068	-0,278
Χιούμορ για αντιμετώπιση άγχους	0,646**	0,130	0,051	0,114	0,165	-0,039	-0,069
Εκτίμηση χιούμορ	0,498**	0,279	0,018	0,145	0,066	-0,162	-0,004
Συνολικό ευ ζην	0,041	0,072	0,133	0,086	0,228	0,136	-0,028
Θετική συναισθηματική κατάσταση	0,088	0,053	0,160	0,121	0,314	0,139	-0,059
Θετική άποψη	0,008	0,150	0,121	0,085	0,166	0,155	-0,028
Συνολικό έκδηλο άγχος	-0,217	0,231	0,192	0,136	0,363*	0,122	-0,013
Σωματικό άγχος	-0,281	0,239	0,162	0,132	0,257	0,120	-0,004
Ανησυχία/Υπερευαισθησία	-0,171	0,192	0,207	0,109	0,391*	0,195	-0,032
Κοινωνική ανησυχία/Συγκέντρωση	-0,100	0,178	0,122	0,123	0,306	-0,052	0,012

* $p < 0,05$
** $p < 0,01$

22.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη της παρέμβασης

Κατά τη λήξη της παρέμβασης η αντίληψη της συνολικής σχέσης με την συντονίστρια των μελών των ομάδων παρουσίασε μέτρια, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την εκτίμηση του χιούμορ, το συνολικό έκδηλο άγχος και την κοινωνική ανησυχία/συγκέντρωση, ενώ μικρή στατιστικώς σημαντική θετική σχέση παρουσίασε με το σωματικό άγχος και την ανησυχία/υπερευαισθησία. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αυξανόταν η συνολική σχέση των μελών με την συντονίστρια, τόσο μεγαλύτερη ήταν η εκτίμηση του χιούμορ των παιδιών, καθώς επίσης και το συνολικό έκδηλο άγχος και οι υποκλίμακες του(σωματικό άγχος, ανησυχία/υπερευαισθησία, κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση).

Η αναγνώριση παρουσίασε μικρή στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την εκτίμηση του χιούμορ και μετρίως στατιστικά σημαντική θετική σχέση με το συνολικό έκδηλο άγχος και τις υποκλίμακες του(σωματικό άγχος, ανησυχία/υπερευαισθησία, κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση). Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη η αντίληψη της αναγνώρισης της συντονίστριας από τα παιδιά τόσο μεγαλύτερη ήταν η εκτίμηση του χιούμορ, αλλά και οι μεταβλητές του άγχους (συνολικό έκδηλο άγχος, σωματικό άγχος, ανησυχία/υπερευαισθησία, κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση).

Η ενσυναίσθηση παρουσίασε μικρή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το συνολικό έκδηλο άγχος και την υποκλίμακα της κοινωνικής ανησυχίας/ συγκέντρωσης, που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη της ενσυναίσθησης τόσο αυξήθηκε το συνολικό έκδηλο άγχος και η κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση.

Η απουσία όρων εμφάνισε μετρίως στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την εκτίμηση του χιούμορ και την κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση, ενώ μικρή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση εμφάνισε με το συνολικό έκδηλο άγχος. Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της αντίληψης των μελών των ομάδων της απουσίας όρων για την συντονίστρια αύξησε την εκτίμηση του χιούμορ, την κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση και το συνολικό έκδηλο άγχος.

Τέλος, η αντίληψη της συνέπειας εμφάνισε μετρίως στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το συνολικό έκδηλο άγχος και την κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση και μικρή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την εκτίμηση του χιούμορ. Όσο, δηλαδή, μεγαλύτερη η αντίληψη της συνέπειας της συντονίστριας από τα παιδιά, τόσο μεγαλύτερα και τα επίπεδα του συνολικού έκδηλου άγχους, της κοινωνικής ανησυχίας/ συγκέντρωσης και της εκτίμησης του χιούμορ.

Πίνακας 35: Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας και αποτελέσματος κατά τη λήξη της παρέμβασης

	Θεραπευτική Συμμαχία	Συνολικό Ομαδικό Κλίμα	Συνολική σχέση	Αναγνώριση	Ενσυναίσθηση	Απουσία όρων	Συνέπεια
Συνολική αίσθηση χιούμορ	-0,091	0,017	0,272	0,302	0,168	0,191	0,289
Δημιουργία χιούμορ	-0,076	0,004	0,104	0,207	0,019	0,003	0,152
Χιούμορ για αντιμετώπιση άγχους	-0,054	-0,019	0,198	0,204	0,154	0,126	0,212
Εκτίμηση χιούμορ	-0,145	0,073	0,437*	0,367*	0,287	0,429*	0,405*
Συνολικό ευ ζην	-0,052	-0,128	0,023	0,129	0,062	-0,099	0,037
Θετική συναισθηματική κατάσταση	-0,049	-0,019	0,019	0,139	0,056	-0,109	0,032
Θετική άποψη	0,062	-0,094	0,155	0,277	0,106	0,051	0,141
Συνολικό έκδηλο άγχος	0,246	0,125	0,454*	0,506**	0,332*	0,341*	0,439*
Σωματικό άγχος	0,302	0,131	0,328*	0,414**	0,268	0,187	0,308
Ανησυχία/Υπερευαίσθησία	0,252	0,026	0,371*	0,446**	0,261	0,265	0,357
Κοινωνική ανησυχία/Συγκέντρωση	-0,024	0,211	0,521*	0,472**	0,378*	0,513*	0,431*

* $p < 0,05$
** $p < 0,01$

Ε' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

23. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ

Όσον αφορά το ομαδικό κλίμα, μέσα από την παρατήρηση των ομάδων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης φάνηκε ενδεχομένως ότι οι ομάδες πέρασαν από τα στάδια ανάπτυξης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Στις δύο πρώτες συναντήσεις, που αποτέλεσαν το αρχικό στάδιο, φάνηκε να υπάρχει μια ανησυχία τόσο για το τι πρόκειται να ακολουθήσει όσο και για τη συντονίστρια. Παράλληλα, όμως, τα μέλη έδειχναν ενθουσιασμένα και πρόθυμα να συνεργαστούν με τα άλλα μέλη της ομάδας και να μάθουν περισσότερα για αυτά. Κατά τις επόμενες συναντήσεις παρατηρήθηκαν κάποιες συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, περισσότερο ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια καθώς προτιμούσαν να σχηματίζουν υποομάδες του ίδιου φύλου όταν το απαιτούσαν οι δραστηριότητες. Ωστόσο, η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες αυξανόταν κατά την εξέλιξη της παρέμβασης, δείχνοντας περισσότερο ενδιαφέρον. Στο τελευταίο στάδιο τα συναισθήματα των παιδιών ήταν ανάμεικτα. Από την μια πλευρά ήταν στεναχωρημένα λόγω του επερχόμενου τερματισμού του προγράμματος, από την άλλη όμως συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες των δύο τελευταίων συναντήσεων που αποτέλεσαν το τελικό στάδιο. Οι παραπάνω παρατηρήσεις για το ομαδικό κλίμα συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι ομάδες αναπτύσσονται σε στάδια, εμφανίζοντας διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής, σύγκρουσης και αποφυγής (Brown, 2011. Kivlighan & Lilly, 1997. MacKenzie, 1987. Μπαούρδα, 2013).

Σχετικά με το συντονισμό των ομάδων, η μια συντονίστρια ανέλαβε τις ομάδες στην Καστοριά και η άλλη τις ομάδες στην Άρτα. Και οι δυο συντονίστριες από την αρχή του προγράμματος προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα κλίμα οικειότητας προς τα μέλη, λειτουργώντας προσωποκεντρικά με στόχο την ομαλή εξέλιξη των ομαδικών διαδικασιών. Τα μέλη φάνηκαν να αλληλεπιδρούν συνεργατικά με τη συντονίστρια, δείχνοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές της. Οι συντονίστριες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων έκαναν χρήση τεχνικών, όπως η αντανάκλαση

συναισθημάτων, η σύνοψη και η παράφραση, έτσι ώστε τα μέλη να μπορέσουν να εκφραστούν και να επεξεργαστούν με ευκολία τις δραστηριότητες.

Αναφορικά με την παραγωγικότητα των ομάδων δεν παρατηρήθηκε κάποια ιδιαίτερη διαφορά μεταξύ τους. Όλες οι ομάδες λειτούργησαν εξίσου παραγωγικά. Η μόνη διαφορά ήταν στην ομάδα του ολοήμερου σχολείου, η οποία αποτελούνταν από 12 μέλη και σημειώθηκε περισσότερη αναστάτωση και φασαρία σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες, χωρίς αυτό να δημιουργήσει κάποιο πρόβλημα στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, καθώς τα μέλη συμμορφώνονταν μετά από τις παρεμβάσεις της συντονίστριας. Η παρατήρηση αυτή συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, στην οποία προτείνεται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά να είναι ολιγομελείς (8-10 μέλη) για να διευκολύνεται η συμμετοχή όλων των μελών στις δραστηριότητες, παραμένοντας έτσι περισσότερο συγκεντρωμένα (Brown, 2011).

Τέλος, όσον αφορά τη συνολική έκταση του προγράμματος, ο αριθμός των οκτώ συναντήσεων φάνηκε να επαρκεί για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που απαιτούνταν, έτσι ώστε να καλυφθούν οι στόχοι του προγράμματος. Ενδεχομένως, μια αλλαγή που θα μπορούσε να γίνει είναι στην χρονική διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος, η οποία ήταν ένας μήνας και πραγματοποιούνταν δύο συναντήσεις την εβδομάδα. Η πραγματοποίηση μίας συνάντησης την εβδομάδα ή η επέκταση του προγράμματος κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ίσως έδινε τη δυνατότητα στα μέλη να έχουν περισσότερο χρόνο να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που λάμβαναν σε κάθε συνάντηση και να τις εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους.

24. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Από την αξιολόγηση των απαντήσεων των μελών στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων προέκυψαν τρεις από τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al.(1979). Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν είναι η καθοδήγηση, η αυτοκατανόηση και η αποδοχή, με τον παράγοντα της καθοδήγησης να παρουσιάζει την μεγαλύτερη συχνότητα. Οι υπόλοιποι θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch et al.(1979) (αλτρουισμός, κάθαρση, ενστάλαξη ελπίδας, μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, αυτοαποκάλυψη, καθολικότητα, μάθηση δια αντιπροσώπου) είχαν μηδενική συχνότητα εμφάνισης, καθώς δεν εντοπίστηκαν σε κάποιο ερωτηματολόγιο κρίσιμων συμβάντων.

Τα υπόλοιπα κρίσιμα συμβάντα, που δεν ανήκαν σε κάποιον θεραπευτικό παράγοντα, αναφέρονταν σε άλλες κατηγορίες, όπως σχόλια- κριτική, διασκέδαση, περιγραφή δραστηριότητας κ.ά.

Στη συνέχεια ακολουθεί αναλυτική συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα κάθε θεραπευτικού παράγοντα.

24.1. Αποδοχή

Ο θεραπευτικός παράγοντας της αποδοχής εμφανίζεται κατά κύριο λόγο στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων, η εμφάνισή του στο δεύτερο στάδιο είναι ελάχιστη, ενώ στο τελικό στάδιο μηδενική. Η εντονότερη εμφάνιση της αποδοχής στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων σε σύγκριση με τα άλλα δύο στάδια συμφωνεί με τα ευρήματα των Kivlighan και Goldfine(1991) σύμφωνα με τους οποίους ο παράγοντας της αποδοχής είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο αρχικό στάδιο ανάπτυξης των ομάδων, καθώς τα μέλη αναλαμβάνουν την αρχική δέσμευσή τους προς την ομάδα.

Γενικά, η συχνότητα εμφάνισης του παράγοντα της αποδοχής στην παρούσα έρευνα είναι αρκετά χαμηλή, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, όπου η αποδοχή αναδεικνύεται από τους σημαντικότερους

θεραπευτικούς παράγοντες για όλους τους τύπους ομάδων (Kivlighan & Goldfine, 1991. Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997. Shechtman & Gluk, 2005).

Η παραπάνω αντίθεση ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα και οι δραστηριότητες που συμπεριλάμβανε είχε κυρίως εκπαιδευτικό χαρακτήρα και μόνο στις δύο πρώτες συναντήσεις δόθηκε έμφαση στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών. Αυτό υποστηρίζεται και από την μηδενική αναφορά στον παράγοντα της καθολικότητας. Επίσης, μια πιθανή ερμηνεία της χαμηλής εμφάνισης της αποδοχής είναι ότι τα παιδιά γνωρίζονταν ήδη μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να γίνουν αποδεκτοί στα υπόλοιπα μέλη, καθώς οι παρέες μεταξύ τους ήταν ήδη διαμορφωμένες. Πιθανότατα, αν τα μέλη δεν γνωρίζονταν ήδη μεταξύ τους να προσπαθούσαν περισσότερο να γίνουν αποδεκτοί από τους υπολοίπους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

24.2. Αλτρουισμός

Ο παράγοντας του αλτρουισμού είχε μηδενική συχνότητα εμφάνισης. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι τα παιδιά δεν μπορούν να εκδηλώσουν αλτρουιστική συμπεριφορά ή ότι ο αλτρουισμός απουσίαζε εντελώς από το πρόγραμμα, καθώς υπήρχαν δραστηριότητες όπου τα μέλη συνεργάστηκαν μεταξύ τους παρέχοντας συμβουλές και υποστήριξη το ένα στο άλλο.

Η απουσία του αλτρουισμού στις απαντήσεις των παιδιών οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν πότε και ποιες συμπεριφορές τους δρουν αλτρουιστικά έχοντας θετική επίδραση για τα υπόλοιπα μέλη. Η υπόθεση αυτή υποστηρίζεται και από την άποψη της Brown(2011), η οποία αναφέρει ότι ο αλτρουισμός δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμος σε μια ομάδα και επομένως, τα μέλη συχνά δεν τον αναγνωρίζουν. Ο αλτρουισμός βέβαια είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε περιπτώσεις όπου κάποια μέλη αισθάνονται απομονωμένα ή απελπισμένα(Brown, 2011). Αναγνωρίζοντας ένα μέλος ότι μπορεί να

προσφέρει κάτι αξιόλογο μέσα στην ομάδα και ότι μπορεί να βοηθήσει τους άλλους, νιώθει αυτόματα το ίδιο σημαντικό (Yalom & Leszcz, 2006).

Συνειδητοποιώντας τη σημασία του αλτρουισμού, οι συντονιστές των ομάδων θα πρέπει να βοηθούν τα μέλη να αναγνωρίζουν τις αλτρουιστικές συμπεριφορές, να επισημαίνουν τη σημασία τους και να τα ενισχύουν να δρουν κατά αυτόν τον τρόπο.

24.3. Κάθαρση

Ο παράγοντας της κάθαρσης δεν εντοπίστηκε σε καμία αναφορά των μελών στο ερωτηματολόγιο κρίσιμων συμβάντων. Όπως αναφέρει και η Brown(2011), ο παράγοντας της κάθαρσης δεν εντοπίζεται συχνά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, των οποίων οι στόχοι είναι κυρίως εκπαιδευτικοί, αλλά και οι συντονιστές των ομάδων αυτών συνήθως δεν διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορέσουν να διαχειριστούν την κάθαρση με τον κατάλληλο τρόπο όταν αυτή εμφανίζεται, θέτοντας σε κίνδυνο τους στόχους και την ασφάλεια των μελών.

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν συνήθως περιορισμένο αριθμό συναντήσεων δυσχεραίνει τη διαδικασία της κάθαρσης, καθώς δεν έχει δημιουργηθεί ασφαλές ψυχολογικό κλίμα. Ακόμη, η συναισθηματική αποφόρτιση δεν αποτελεί πρωτεύοντα στόχο των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων(Βασιλόπουλος κ.ά., 2011).

Γενικά, όταν ο συντονιστής είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος για να διαχειριστεί την κάθαρση των μελών και πραγματοποιώντας τις κατάλληλες δραστηριότητες μπορεί εύκολα να προκαλέσει στα μέλη την αίσθηση της αποφόρτισης από έντονα συναισθήματα(Brown, 2011). Στη συνέχεια, τα μέλη πρέπει να επεξεργαστούν τα συναισθήματα που εξέφρασαν για να επωφεληθούν από την κάθαρση(Corey, Corey, & Corey, 2010).

24.4. Καθοδήγηση

Στην παρούσα έρευνα ο θεραπευτικός παράγοντας της καθοδήγησης είχε την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης σε κάθε συνάντηση. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι στόχος των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η διδασκαλία και η εκπαίδευση των μελών, η εκμάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων και η παροχή πληροφοριών και συμβουλών, με αποτέλεσμα ο συντονιστής να χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο την τεχνική της καθοδήγησης (Brown, 2011, Corey, Corey, & Corey, 2010, DeLucia-Waack, 2006. Shechtman et al., 1997).

Αν και οι Kivlighan και Goldfine (1991) αναφέρουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα καθοδήγησης εντοπίζονται στο στάδιο εργασίας της ομάδας, στην παρούσα έρευνα η συχνότητα εμφάνισης της καθοδήγησης ήταν υψηλή από την πρώτη κιόλας συνάντηση. Τα επίπεδα της καθοδήγησης σε κάθε συνάντηση δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους και δεν παρατηρήθηκε σταδιακή αύξηση. Η σημασία που έδωσαν τα μέλη στον παράγοντα της καθοδήγησης ήταν υψηλή από την αρχή μέχρι και την έβδομη συνάντηση. Αυτό οφείλεται πιθανώς στο γεγονός ότι τα μέλη δεν γνώριζαν πολλά από αυτά που παρουσίασε η συντονίστρια από την αρχή των συναντήσεων αξιολογώντας, έτσι, υψηλά την παροχή των πληροφοριών από την έναρξη του προγράμματος. Στην όγδοη και τελευταία συνάντηση, που αφορούσε τον τερματισμό του προγράμματος, υπήρξε κατακόρυφη μείωση της καθοδήγησης με μία μόνο αναφορά στον παράγοντα αυτό. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η τελευταία συνάντηση αφορούσε τον απολογισμό του προγράμματος και τον αποχαιρετισμό και τα μέλη δεν θεώρησαν ότι έλαβαν κάποια καινούρια πληροφορία.

Τα γενικότερα υψηλά επίπεδα της καθοδήγησης κατά τη διάρκεια του προγράμματος εξηγούνται από το γεγονός ότι αποτελεί έναν εύκολα αναγνωρίσιμο παράγοντα από τα μέλη των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, καθώς στόχος των συντονιστών είναι να εκπαιδεύσουν τα μέλη (Brown, 2011).

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η υπερβολική έμφαση στη διδασκαλία και η υπερβολική παροχή πληροφοριών μπορεί να κουράσει, να δυσκολέψει ή να μπερδέψει τα μέλη, ειδικά όταν αυτά είναι παιδιά (Brown, 2011). Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα δεν συνέβη κάτι τέτοιο και αυτό επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα του συνολικού ομαδικού κλίματος και της θεραπευτικής συμμαχίας.

24.5. Ενστάλαξη ελπίδας

Σε αντίθεση με τους Kivlighan και Goldfine (1991), που τονίζουν τη σημασία της ενστάλαξης ελπίδας στα πρώτα στάδια ανάπτυξης των ομάδων, στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξε καμία αναφορά στον παράγοντα αυτό. Μια πιθανή ερμηνεία της απουσίας της ενστάλαξης ελπίδας από τις αναφορές των παιδιών είναι ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του προγράμματος που στόχευε στην εκμάθηση δεξιοτήτων. Όπως αναφέρει και η Brown (2011), η ενστάλαξη ελπίδας δεν εμφανίζεται έντονα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, καθώς το γενικό πληροφοριακό υλικό που μαθαίνουν τα μέλη δεν σχετίζεται πάντοτε με τα προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Βέβαια, θα ήταν ωφέλιμο η συντονίστρια να είχε δώσει περισσότερη έμφαση στην ενστάλαξη ελπίδας, τονίζοντας στα μέλη την σημασία του παράγοντα αυτού από την αρχή του προγράμματος ή ακόμη, να είχαν συμπεριληφθεί κάποιες δραστηριότητες στο αρχικό στάδιο που να ενισχύουν τις προσδοκίες των μελών για το πρόγραμμα.

24.6. Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις

Ο παράγοντας της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις δεν εμφανίστηκε καθόλου στην παρούσα έρευνα. Αυτό δείχνει ότι τα μέλη δεν έμαθαν από την παρατήρηση των άλλων μελών της ομάδας, παρά μόνο από τις πληροφορίες που τους μετέδωσε η συντονίστρια και από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Αυτό οφείλεται ενδεχομένως στον εκπαιδευτικό

χαρακτήρα του προγράμματος, που δεν είχε σαν βασικό στόχο την οικοδόμηση των σχέσεων μεταξύ των μελών, όπως συμβαίνει σε άλλου τύπου ομάδες. Η υπόθεση αυτή υποστηρίζεται από την Brown(2011), η οποία αναφέρει ότι ο παράγοντας της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις δεν εμφανίζεται έντονα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.

24.7. Αυτοαποκάλυψη

Ο παράγοντας της αυτοαποκάλυψης παρουσίασε επίσης μηδενική συχνότητα εμφάνισης. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπήρξε καμία εκδήλωση αυτοαποκάλυψης κάποιου μέλους μέσα στην ομάδα. Υπήρχαν δραστηριότητες, οι οποίες ενθάρρυναν την αυτοαποκάλυψη και τα μέλη αποκάλυψαν προσωπικές πληροφορίες μέσα στην ομάδα, αν και σε μικρό βαθμό. Για παράδειγμα, στην πέμπτη και έκτη συνάντηση που αφορούσε το άγχος, υπήρξαν δραστηριότητες, στις οποίες τα μέλη μίλησαν στην ομάδα για προσωπικές καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος και αποκάλυψαν τα συναισθήματά τους. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ανέφεραν τις αυτοαποκαλύψεις αυτές στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων δικαιολογείται πιθανώς από το ότι δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία της αυτοαποκάλυψης, όπως οι ενήλικες, καθώς την θεωρούν μια φυσιολογική εκδήλωση και δεν επιφυλάσονται να αυτοαποκαλυφθούν (Liechtentritt & Shechtman, 1998).

Μια άλλη πιθανή ερμηνεία της μηδενικής αναφοράς των μελών στον παράγοντα της αυτοαποκάλυψης είναι η σύντομη χρονική διάρκεια του προγράμματος. Σε αντίθεση με άλλα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που διαρκούν οχτώ εβδομάδες, το συγκεκριμένο πρόγραμμα διήρκεσε τέσσερις εβδομάδες και συμπεριλάμβανε δύο συναντήσεις κάθε εβδομάδα. Επομένως, τα μέλη ίσως να μην αισθάνθηκαν άνετα να αποκαλύψουν προσωπικές πληροφορίες στην ομάδα και να χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για να αποκτηθεί η οικειότητα και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών για την αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι κάποια παιδιά προέβησαν σε γραπτή αυτοαποκάλυψη

στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων και δεν αναφέρθηκαν σε αυτό μέσα στην ομάδα.

Επίσης, όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενους θεραπευτικούς παράγοντες, η ψυχοεκπαιδευτική διάσταση του προγράμματος που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση των μελών σε δεξιότητες, δικαιολογεί πιθανώς και την μηδενική συχνότητα εμφάνισης του παράγοντα της αυτοαποκάλυψης. Ίσως η συντονίστρια έδωσε περισσότερη έμφαση στην διδασκαλία και εξάσκηση των παιδιών σε διάφορες δεξιότητες παρά στην προώθηση της αυτοαποκάλυψής τους.

24.8. Αυτοκατανόηση

Η αυτοκατανόηση αποτελεί έναν θεραπευτικό παράγοντα που γενικά δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν συνολικά είκοσι αναφορές, οι οποίες εμφανίστηκαν κυρίως στο μεσαίο στάδιο ανάπτυξης των ομάδων. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες αναφορές αυτοκατανόησης εμφανίζονται στην τέταρτη συνάντηση, που είχε ως στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Δεν παρατηρήθηκε κάποια σταδιακή αύξηση του επιπέδου της αυτοκατανόησης και αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα των Kivlighan και Goldfine(1991), που προτείνουν ότι η αυτοκατανόηση δεν σχετίζεται με το στάδιο της ομάδας, ενώ έρχεται σε αντίθεση με τον MacKenzie(1987), που αναφέρει ότι καθώς εξελίσσεται η ομάδα τα μέλη αξιολογούν ως σημαντικότερο τον παράγοντα της αυτοκατανόησης.

Συγκριτικά με τις συχνότητες εμφάνισης των υπόλοιπων θεραπευτικών παραγόντων στην παρούσα εργασία, η αυτοκατανόηση ήταν ο δεύτερος συχνότερος θεραπευτικός παράγοντας, μετά την καθοδήγηση, που αναφέρθηκε από τα μέλη των ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από το πρόγραμμα τα παιδιά κατανόησαν και γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους, ειδικότερα μέσα από την τρίτη συνάντηση που σχετιζόταν με την αυτοεκτίμηση.

Βέβαια, η γενικότερη χαμηλή συχνότητα εμφάνισης της αυτοκατανόησης συγκριτικά με το σύνολο των κρίσιμων συμβάντων εξηγείται από τον ψυχοεκπαιδευτικό χαρακτήρα του προγράμματος, που έχει ως κύριο στόχο την πληροφόρηση και εκμάθηση δεξιοτήτων στα μέλη.

24.9. Καθολικότητα

Ο παράγοντας της καθολικότητας είχε μηδενική συχνότητα εμφάνισης κάτι που αντικρούεται με τα ευρήματα ερευνών. Σύμφωνα με την Brown(2011), η καθολικότητα αποτελεί έναν σημαντικό θεραπευτικό παράγοντα, που δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των μελών ενισχύοντας τη συνεκτικότητα της ομάδας και πρόκειται για έναν παράγοντα που είναι εύκολα αναγνωρίσιμος από τα μέλη των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Επίσης, τα μέλη θεωρούν σημαντική την καθολικότητα κατά το αρχικό στάδιο μιας ομάδας (Kivlighan & Goldfine, 1991. MacKenzie, 1987).

Η πλήρης απουσία της καθολικότητας στις αναφορές των μελών στην παρούσα έρευνα εξηγείται πιθανώς από την τεχνική που εφάρμοσε η συντονίστρια στις ομάδες. Η μικρή έμφαση που έδωσε η συντονίστρια στις ομοιότητες μεταξύ των μελών αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης καταστάσεων και τα συναισθήματα ή το ότι δεν έκανε συνδέσεις μεταξύ των συμπεριφορών των μελών στις δραστηριότητες, δικαιολογεί ενδεχομένως τη μη εμφάνιση της καθολικότητας.

Επίσης, το γεγονός ότι τα μέλη γνωρίζονταν ήδη μεταξύ τους ίσως δικαιολογεί την παράλειψη αναφορών στον παράγοντα της καθολικότητας.

24.10. Μάθηση δια αντιπροσώπου

ο θεραπευτικός παράγοντας της μάθησης δια αντιπροσώπου δεν αναφέρθηκε καθόλου κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Γενικά, τα ευρήματα για τον παράγοντα αυτό είναι αντικρουόμενα. Ο MacKenzie (1987) αναφέρει ότι η μάθηση δια αντιπροσώπου αυξάνεται καθώς

εξελίσσεται η ομάδα, ενώ αντίθετα οι Kivlighan και Goldfine (1991) υποστηρίζουν ότι ο παράγοντας αυτός δεν σχετίζεται με το στάδιο της ομάδας.

Η απουσία αναφοράς στον παράγοντα της μάθησης δια αντιπροσώπου από τα μέλη των ομάδων στην παρούσα δεν σημαίνει ότι ο παράγοντας αυτός απουσίαζε από τις συναντήσεις. Η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων ήταν ομαδοσυνεργατικές με αποτέλεσμα τα λιγότερο κοινωνικά μέλη με χαμηλή αυτοπεποίθηση να μιμούνται και να εμπνέονται από τα πιο κυρίαρχα μέλη, επιτυγχάνοντας και τα ίδια τα καθήκοντά τους στις υπό-ομάδες που ανήκαν και παρουσιάζοντας το έργο τους στο σύνολο της ομάδας. Όπως αναφέρει και η Brown (2009), ο παράγοντας της μάθησης δια αντιπροσώπου είναι πολύ σημαντικός στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά, δίνοντας τη δυνατότητα στον συντονιστή να διδάσκει πρότυπα μοτίβα συμπεριφοράς, καθώς τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται και είναι δεκτικά σε νέες συμπεριφορές.

Ωστόσο, η απουσία αναφοράς του παράγοντα αυτού στην παρούσα έρευνα οφείλεται πιθανώς στο γεγονός ότι η συντονίστρια δεν επισήμανε την παρουσία και συμβολή του και ότι εκδηλώνεται ασυνείδητα από τα παιδιά, οπότε αδυνατούν να τον αναγνωρίσουν.

24.11. Άλλες κατηγορίες

Υπήρχαν πολλές απαντήσεις στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, οι οποίες δεν ταξινομήθηκαν σε κάποιον από τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979). Οι απαντήσεις αυτές αφορούσαν τα σχόλια ή την κριτική των μελών για τις δραστηριότητες, τις συντονίστριες ή κάποιο άλλο μέλος, την περιγραφή των δραστηριοτήτων, δήλωναν τη διασκέδαση των μελών μέσα στην ομάδα, την γραπτή αυτοαποκάλυψη κάποιου μέλους, η οποία δεν πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της συνάντησης, ενώ υπήρχαν και ελλιπείς απαντήσεις. Όλα τα παραπάνω κρίσιμα συμβάντα που δεν ανήκαν σε κάποιον θεραπευτικό παράγοντα δεν συμπεριλήφθηκαν στα αποτελέσματα και δεν αναλύθηκαν περαιτέρω.

25. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων οι υποκλίμακες του ομαδικού κλίματος(συμμετοχή, αποφυγή, σύγκρουση) έδειξαν χαμηλή αξιοπιστία και για το λόγο αυτό δεν έγιναν στατιστικές αναλύσεις. Οπότε, παρακάτω ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της μεταβλητής του «συνολικού ομαδικού κλίματος» των ομάδων.

25.1. Συνολικό ομαδικό κλίμα

Το συνολικό κλίμα των ομάδων παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση στις τρεις μετρήσεις που έγιναν. Η πρώτη μέτρηση αντιπροσωπεύει το αρχικό στάδιο των ομάδων, η δεύτερη μέτρηση το μεσαίο στάδιο ή στάδιο εργασίας και η τρίτη μέτρηση το στάδιο τερματισμού. Βλέπουμε, επομένως, ότι καθώς οι ομάδες περνούσαν από το ένα στάδιο στο επόμενο το συνολικό ομαδικό κλίμα βελτιωνόταν σε σημαντικό βαθμό. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την άποψη των Kivlighan και Tarrant(2001), οι οποίοι αναφέρουν πως το ομαδικό κλίμα πρόκειται για μια σύνθετη κατασκευή, που σύμφωνα με τη θεωρία ανάπτυξης των ομάδων, μεταβάλλεται καθώς αναπτύσσεται η ομάδα.

Γενικά, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων επικράτησε ένα θετικό θεραπευτικό κλίμα, που όσο προχωρούσαν οι συναντήσεις τόσο το κλίμα γινόταν θετικότερο, έχοντας προφανώς αύξηση των επιπέδων συμμετοχής των μελών στις δραστηριότητες και μείωση των επιπέδων αποφυγής και σύγκρουσης μέσα στις ομάδες. Με βάση και τη βιβλιογραφία(Brown, 2011. Corey et al., 2010) το κλίμα κατά το αρχικό στάδιο χαρακτηριζόταν πιθανότατα από χαμηλά επίπεδα συμμετοχής και σύγκρουσης και υψηλά επίπεδα αποφυγής, ενώ κατά τα επόμενα στάδια τα επίπεδα συμμετοχής αυξάνονταν και τα επίπεδα σύγκρουσης και αποφυγής μειώνονταν σταδιακά. Βέβαια, λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας των υποκλιμάκων της συμμετοχής, της αποφυγής και της σύγκρουσης στην παρούσα έρευνα, δεν

έχουμε μετρήσεις που να αποδεικνύουν τις ακριβείς μεταβολές των υποκλιμάκων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Ακόμη, θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στο κλίμα των ομάδων και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος της παρούσας έρευνας. Για παράδειγμα, η αύξηση της ευζωίας των παιδιών μέσω της χρήσης του χιούμορ ίσως σχετίζεται με τη διαμόρφωση θετικού ομαδικού κλίματος που σημειώθηκε.

25.2. Διαφορές φύλου ως προς το συνολικό ομαδικό κλίμα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι το φύλο δεν επηρέασε την αντίληψη των μελών για το συνολικό ομαδικό κλίμα κάτι που υποστηρίζεται και από την έρευνα των Kivlighan και Goldine (1991).

26. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου του Barrett-Lennard για την αντίληψη της σχέσης των μελών με την συντονίστρια, βλέπουμε ότι τόσο ο μέσος όρος της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια, όσο και οι μέσοι όροι των υποκλιμάκων, που αφορούν την αναγνώριση, την ενσυναίσθηση, την απουσία όρων και τη συνέπεια, αυξήθηκαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο από την έναρξη έως τη λήξη του προγράμματος. Επίσης, παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι της συνολικής σχέσης και των υποκλιμάκων ήταν υψηλοί από την αρχή του προγράμματος. Αυτό σημαίνει πιθανώς ότι τα μέλη των ομάδων ξεκίνησαν το πρόγραμμα με υψηλές προσδοκίες και θετική στάση προς την συντονίστρια και κατά τη διάρκεια του προγράμματος η θετική αρχική εντύπωση των παιδιών για τη συντονίστρια βελτιωνόταν. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που μελετούν την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια (Μπρούζος, Βασιλόπουλος, & Μπαούρδα, 2015a, 2015b).

26.1. Αντίληψη της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια

Η αρχική καλή αντίληψη της συνολικής σχέσης των μελών με τη συντονίστρια αυξήθηκε στο τέλος του προγράμματος. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα μέλη γνωρίζονταν καλύτερα με τη συντονίστρια και η καλή εντύπωση που είχαν σχηματίσει εξ αρχής βελτιώθηκε σημαντικά έως το τέλος του προγράμματος.

Το γεγονός ότι οι τιμές της αντίληψης της συνολικής σχέσης ήταν υψηλές ήδη από την αρχή του προγράμματος, εξηγείται πιθανώς από το ότι τα μέλη δεν ήταν προκατειλημμένα απέναντι στην συντονίστρια και ξεκίνησαν το πρόγραμμα έχοντας θετική αντίληψη και στάση απέναντι της, η οποία συνεχώς επιβεβαιωνόταν αλληλεπιδρώντας μαζί της σε κάθε συνάντηση και συνεπώς βελτιωνόταν. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν

τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται από την αρχή τις συμπεριφορές και τις στάσεις της συντονίστριας και να διαμορφώσουν θεραπευτική συμμαχία ήδη από την πρώτη ομαδική συνάντηση (Kivlighan & Lilly, 1997).

26.2. Αντίληψη της αναγνώρισης

Η υποκλίμακα της αντίληψης της αναγνώρισης αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο από την αρχή έως το τέλος του προγράμματος. Μάλιστα, ο μέσος όρος ήταν ήδη υψηλός από την έναρξη του προγράμματος και συγκεκριμένα ο υψηλότερος από όλες τις υπόλοιπες υποκλίμακες. Αυτό σημαίνει πιθανώς ότι τα μέλη αναγνώρισαν από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις τη συναισθηματική ανταπόκριση της συντονίστριας και την επίδειξη φροντίδας προς αυτά, χαρακτηριστικά τα οποία αυξήθηκαν σημαντικά μέχρι το τέλος του προγράμματος.

26.3. Αντίληψη της ενσυναίσθησης

Στατιστικά σημαντική αύξηση παρατηρήθηκε και για την υποκλίμακα της αντίληψης της ενσυναίσθησης. Οι αρχικά υψηλές τιμές της υποκλίμακας στην αρχή του προγράμματος αυξήθηκαν ακόμα περισσότερο έως την λήξη του. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά ένιωσαν από την αρχή ότι η συντονίστρια μπορεί να τα καταλάβει και είναι ευαισθητοποιημένη για αυτά. Το αίσθημα αυτό αυξανόταν με την πάροδο του χρόνου, καθώς τα μέλη αποκτούσαν μεγαλύτερη οικειότητα με την συντονίστρια και αυξήθηκε σημαντικά έως το τέλος του προγράμματος. Σε αυτό συνετέλεσε και το γεγονός ότι κάθε συντονίστρια είχε αναλάβει εξ ολοκλήρου τις ομάδες της έχοντας πρωταρχικό και ενεργητικό ρόλο σε αυτές.

26.4. Αντίληψη της απουσίας όρων

Εξίσου στατιστικά σημαντική αύξηση υπήρξε και στην υποκλίμακα της αντίληψης της απουσίας όρων ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη

μέτρηση. Η στάση της συντονίστριας απέναντι στα μέλη των ομάδων χαρακτηριζόταν από ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση και αποδοχή κάθε μέλους χωρίς να εμφανίζει καμία προκατάληψη απέναντί τους. Ως εκ τούτου, τα μέλη αντιλήφθηκαν αυτά τα χαρακτηριστικά της συντονίστριας από την αρχή του προγράμματος και η αντίληψη αυτή αυξήθηκε σημαντικά έως το τέλος των συναντήσεων.

26.5. Αντίληψη της συνέπειας

Η αντίληψη της συνέπειας των μελών για τη συντονίστρια παρουσίασε επίσης στατιστικά σημαντική αύξηση, με υψηλές τιμές από την αρχή του προγράμματος. Η αυθεντικότητα και η συνέπεια της συντονίστριας έγινε αντιληπτή από τα παιδιά από την αρχή των συναντήσεων και αυξήθηκε ακόμα περισσότερο έως το τέλος του προγράμματος.

26.6. Διαφορές φύλου ως προς την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια

Στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια σε καμία από τις μεταβλητές που αφορούν την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια, τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη μέτρηση. Συνεπώς, η αντίληψη που διαμορφώνουν τα μέλη των ομάδων για τη συντονίστρια στην παρούσα ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση δεν βρέθηκε να επηρεάζεται από το φύλο.

27. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΜΑΧΙΑ

Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η Θεραπευτική Συμμαχία βελτιώθηκε κατά τη διάρκεια της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης και δεν έμεινε σταθερή στο χρόνο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών, που επίσης αποδεικνύουν ότι η Θεραπευτική Συμμαχία μεταβάλλεται με το πέρας των συναντήσεων (Anker et al., 2010. Shechman & Katz, 2007. Woody & Adessky, 2002. Μπαούρδα, 2013. Σταύρου, 2015).

Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων εξετάστηκαν οι διαφορές της Θεραπευτικής Συμμαχίας και για τις οκτώ συναντήσεις, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τα μέλη των ομάδων στο τέλος κάθε συνάντησης. Στην παρούσα έρευνα, η Θεραπευτική Συμμαχία βελτιώθηκε με το πέρας των συναντήσεων και ακολούθησε ένα πρότυπο εξέλιξης που συμβαδίζει με τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες συναντήσεις αποτέλεσαν το αρχικό στάδιο των ομάδων, η τρίτη, τέταρτη, πέμπτη και έκτη συνάντηση αποτέλεσαν το μεσαίο ή στάδιο εργασίας και η έβδομη και όγδοη συνάντηση αποτέλεσαν το τελικό στάδιο.

Αναλυτικότερα, βλέπουμε ότι η Θεραπευτική Συμμαχία βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα από το πρώτο κιόλας στάδιο ανάπτυξης των ομάδων παρουσιάζοντας μια μικρή αύξηση και ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη συνάντηση. Τα υψηλά αυτά επίπεδα από την έναρξη κιόλας του προγράμματος ίσως οφείλονται στο γεγονός ότι τα παιδιά γνωρίζονταν ήδη μεταξύ τους έχοντας ήδη αναπτυγμένο ένα κλίμα φιλίας και σύνδεσης. Επίσης, ο μικρός αριθμός των μελών που αποτελούνταν κάθε ομάδα ίσως συνετέλεσε στο να δεθούν περισσότερο και γρηγορότερα τα μέλη μεταξύ τους. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι η αυθόρμητη φύση των παιδιών και ο ενθουσιασμός που εκδήλωσαν για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς και η θέρμη που επέδειξαν προς τη συντονίστρια από την αρχή κιόλας του προγράμματος.

Στη συνέχεια, η Θεραπευτική Συμμαχία συνέχισε να αυξάνεται προχωρώντας στο μεσαίο στάδιο, παρουσιάζοντας μια μικρή πτώση στην πέμπτη συνάντηση, ενώ στην έκτη συνάντηση αυξήθηκε ξανά. Λαμβάνοντας υπόψη τα υψηλά επίπεδα της Θεραπευτικής Συμμαχίας των προηγούμενων συναντήσεων, η πτώση αυτή μπορεί να θεωρηθεί φυσιολογική. Πιθανώς να οφείλεται σε κάποιο περιστατικό σύγκρουσης που συνέβη στην ομάδα, κάτι που συναντάται στο μεσαίο στάδιο και τα μέλη να επηρεάστηκαν από τη σύγκρουση αυτή. Βέβαια, η σύγκρουση αυτή πιθανώς επιλύθηκε περνώντας στην φάση συνοχής που συναντάται στο μεσαίο στάδιο, καθώς στην έκτη συνάντηση η Θεραπευτική Συμμαχία παρουσίασε ξανά αύξηση. Τα συναισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού της συντονίστριας, αλλά και η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων ίσως συνέβαλαν στην αύξηση αυτή.

Τέλος, παρατηρείται σημαντική αύξηση της Θεραπευτικής Συμμαχίας στο τελικό στάδιο, καθώς τα μέλη είχαν πλέον αναπτύξει τα δικά τους πρότυπα εργασίας και αλληλεπίδρασης. Παρόλο που η όγδοη συνάντηση ήταν η τελευταία και ο αποχαιρετισμός πιθανώς προκάλεσε αίσθημα λύπης στα μέλη, το κλίμα γενικότερα ήταν εορταστικό. Μοιράστηκαν βραβεία συμμετοχής στον καθένα και τα μέλη είχαν τη δυνατότητα να αναπολήσουν τις ωραιότερες στιγμές που πέρασαν στο πρόγραμμα, καθώς επίσης και ο δεσμός που είχαν αναπτύξει με τη συντονίστρια ήταν ισχυρός εκδηλώνοντας συνεχώς τα συναισθήματά τους προς αυτή.

Καταληκτικά, διαπιστώνουμε ότι στην παρούσα έρευνα τα πρότυπα ανάπτυξης της Θεραπευτικής Συμμαχίας συμβαδίζουν με τα στάδια ανάπτυξης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, εύρημα που συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Κάτσιου, 2017. Μπαούρδα, 2013. Σταύρου, 2015). Ωστόσο, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση σε διαφορετικές ομάδες και πληθυσμούς.

27.1. Διαφορές φύλου ως προς τη Θεραπευτική Συμμαχία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, εκτός από την έκτη και έβδομη συνάντηση, όπου βρέθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των κοριτσιών και στις δύο αυτές συναντήσεις ήταν υψηλότερος από τον μέσο όρο των αγοριών. Τα κορίτσια εκδήλωσαν καλύτερη Θεραπευτική Συμμαχία από τα αγόρια. Μια πιθανή εξήγηση είναι το γεγονός ότι η συντονίστρια ήταν γυναίκα σε όλες τις ομάδες και αυτό συνέβαλε στο να εκδηλώσουν ισχυρότερη Θεραπευτική Συμμαχία τα κορίτσια, κάτι που υποστηρίζεται και από την έρευνα των Wintersteen, Mensinger και Diamond (2005).

28. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

28.1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

28.1.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη της παρέμβασης

Στην παρούσα έρευνα η Θεραπευτική Συμμαχία και το Συνολικό Ομαδικό Κλίμα δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με κάποια από τις υπόλοιπες μεταβλητές που μελετήθηκαν. Τα παιδιά, πιθανώς, δυσκολεύτηκαν από την αρχή του προγράμματος να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά της συντονίστριας που συνέβαλαν στη δημιουργία Θεραπευτικής Συμμαχίας και καλού ομαδικού κλίματος, με αποτέλεσμα να μην προκύψει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Αντίθετα, θετικές συσχέτισεις βρέθηκαν ανάμεσα στη συνολική σχέση με τη συντονίστρια και όλες της υποκλίμακες αυτής (αναγνώριση, ενσυναίσθηση, απουσία όρων, συνέπεια). Επίσης, θετική ήταν η συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνώριση και την ενσυναίσθηση και την αναγνώριση και τη συνέπεια, καθώς επίσης και μεταξύ της ενσυναίσθησης και της απουσίας όρων. Οι παραπάνω συσχέτισεις συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν, όπως και ο Rogers, ότι οι συνθήκες αυτές είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Jacob et al., 1980. Μπαούρδα, 2013).

28.1.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη της παρέμβασης

Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος βρέθηκε ότι η Θεραπευτική Συμμαχία, όπως και κατά την έναρξη του προγράμματος, δεν συσχετίζεται με κάποια από τις άλλες μεταβλητές που μελετήθηκαν.

Αντίθετα, το Συνολικό Ομαδικό Κλίμα παρουσίασε θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια, καθώς και με τις διαστάσεις της απουσίας όρων και της συνέπειας. Το εύρημα αυτό

αποδεικνύει ότι όσο βελτιώνεται η συνολική σχέση που αναπτύσσουν τα μέλη με τη συντονίστρια και όσο αντιλαμβάνονται την άνευ όρων αποδοχή και τη συνέπεια που επιδεικνύει η συντονίστρια, τόσο περισσότερο αυξάνεται η συμμετοχή τους στην ομάδα. Φαίνεται, συνεπώς, ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές του συντονιστή όπως η απουσία όρων και η συνέπεια συμβάλλουν και ενισχύουν τη δημιουργία ενός θετικού ομαδικού κλίματος, καθώς και η συνολική θετική σχέση των μελών με τη συντονίστρια βελτιώνει το συνολικό κλίμα της ομάδας. Οι συσχετίσεις που βρέθηκαν ενισχύονται και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των συμπεριφορών των συντονιστών και της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης, καθώς το θεραπευτικό αποτέλεσμα επηρεάζεται από την επίδραση που ασκούν οι συμπεριφορές του συντονιστή στη δημιουργία ενός θετικού ομαδικού κλίματος (Kivlighan & Tarrant, 2001. Phipps & Zastowny, 1988).

Τέλος, όπως και κατά την έναρξη του προγράμματος, βρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια, οι οποίες κατά τον τερματισμό του προγράμματος ήταν περισσότερες. Συγκεκριμένα, η συνολική σχέση με τη συντονίστρια παρουσίασε θετική συσχέτιση και με τις τέσσερις διαστάσεις της αναγνώρισης, της ενσυναίσθησης, της απουσίας όρων και της συνέπειας. Η αναγνώριση παρουσίασε θετική συσχέτιση με την ενσυναίσθηση και την απουσία όρων και όχι με τη συνέπεια που είχε παρουσιάσει κατά την έναρξη του προγράμματος και θετική συσχέτιση παρουσίασαν η αναγνώριση και η απουσία όρων με τη συνέπεια. Όπως αναφέρθηκε και στη συζήτηση για τις συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος, οι συσχετίσεις αυτές επιβεβαιώνουν τη θεωρία του Rogers, σύμφωνα με την οποία η αντίληψη της συνολικής σχέσης των μελών με τη συντονίστρια και οι τέσσερις διαστάσεις της είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Jacob et al., 1980. Μπαούρδα, 2013).

28.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας-αποτελέσματος

28.2.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη της παρέμβασης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων κατά την έναρξη του προγράμματος βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της Θεραπευτικής Συμμαχίας και των μεταβλητών της συνολικής αίσθησης του χιούμορ, του χιούμορ για την αντιμετώπιση του άγχους και της εκτίμησης του χιούμορ. Το γεγονός ότι ήδη από την έναρξη του προγράμματος εμφανίστηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Θεραπευτικής Συμμαχίας και του χιούμορ των παιδιών προκαλεί εντύπωση. Η αύξηση της Θεραπευτικής Συμμαχίας αύξησε τη συνολική αίσθηση του χιούμορ, το χιούμορ για την αντιμετώπιση του άγχους και την εκτίμησης του χιούμορ των παιδιών. Κατά την έναρξη της παρέμβασης τα παιδιά είχαν ενημερωθεί από τη συντονίστρια για το θέμα του προγράμματος που θα ακολουθούσε και το ύφος των συναντήσεων. Η συντονίστρια έδωσε έμφαση στο στοιχείο του χιούμορ που θα επικρατούσε στις συναντήσεις, παρακινώντας τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα το χιούμορ τους, εκφράζοντας και η ίδια το δικό της με κάθε ευκαιρία. Λαμβάνοντας υπόψη και τα υψηλά επίπεδα της Θεραπευτικής Συμμαχίας από το αρχικό κιάλας στάδιο, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, βλέπουμε ότι τα παιδιά ένιωσαν την ασφάλεια να εκφράσουν ελεύθερα το χιούμορ τους από νωρίς, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο ακόμη περισσότερο τη Θεραπευτική Συμμαχία. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήδη από την αρχή, αλλά και η στάση της συντονίστριας βασίζονταν στη χρήση του χιούμορ. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα να αναπτυχθούν από το αρχικό στάδιο ισχυροί δεσμοί, ισχυρή Θεραπευτική Συμμαχία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που αποδεικνύουν ότι το χιούμορ είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται άμεσα και ενισχύει τη Θεραπευτική Συμμαχία (Ackerman & Hilsenroth, 2003. Poland, 1971. Sultanoff, 2013. Thompson, Bender, Lantry, & Flynn, 2007).

Ακόμη, μικρή θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην αντίληψη της ενσυναίσθησης με το συνολικό έκδηλο άγχος και την

ανησυχία/υπερευαισθησία. Η συντονίστρια λειτούργησε προσωποκεντρικά από την αρχή της παρέμβασης και πιθανώς το γεγονός ότι τα παιδιά ένιωσαν ότι η συντονίστρια τα καταλαβαίνει και να τα συναισθάνεται, τα βοήθησε να εκφραστούν από την αρχή και να εκδηλώσουν κάποια συμπτώματα άγχους, αλλά και την ανησυχία/υπερευαισθησία τους για το τι πρόκειται να ακολουθήσει και να συμβεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

28.2.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη της παρέμβασης

Σε αντίθεση με την έναρξη του προγράμματος, η Θεραπευτική Συμμαχία δεν εμφάνισε συσχέτιση με καμία από τις μεταβλητές αποτελέσματος, όπως επίσης και το Συνολικό Ομαδικό Κλίμα. Παρόλα αυτά, αποτελέσματα άλλων ερευνών έχουν αποδείξει ότι η Θεραπευτική Συμμαχία συνδέεται άμεσα με το θετικό θεραπευτικό αποτέλεσμα (Anker et al., 2010. Johnson et al., 2005. Shechtman & Katz, 2007). Επίσης, έρευνες αναφέρουν ότι η θεραπευτική συμμαχία μπορεί να προβλέψει σε ικανοποιητικό βαθμό το αποτέλεσμα μιας έρευνας δείχνοντας μέτριες αλλά αξιόπιστες επιδράσεις (Shechtman & Katz, 2007. Woody & Adessky, 2002). Η υπόθεση ότι η θετική Θεραπευτική Συμμαχία αποτελεί έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα του αποτελέσματος υποστηρίζεται από πάνω από 1000 ευρήματα και αναφορές (Orlinsky, Ronnestad, & Willutzki, 2004, όπ. αναφ. στο Duncan et al., 2003). Όταν η Θεραπευτική Συμμαχία παρέχει ένα θεραπευτικό βοηθητικό κλίμα, μπορεί έγκαιρα να προβλεφθεί το θεραπευτικό αποτέλεσμα, συμβάλλοντας και στην ανάπτυξη άλλων θετικών θεραπευτικών διαδικασιών (Yalom, 1995, όπως αναφ. στο Johnson et al., 2005). Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία και το αποτέλεσμα (Martin, Garske, & Davis, 2000, όπ. αναφ. στο Lambert & Barley, 2001. Krupnick et al., 1994. Raue et al., 1993, όπ. αναφ. στο Woody & Adessky, 2002).

Όσον αφορά τις μεταβλητές της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια η αντίληψη της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια παρουσίασε θετική

συσχέτιση με την εκτίμηση του χιούμορ. Όσο βελτιωνόταν η σχέση των μελών της ομάδας με τη συντονίστρια, τόσο η εκτίμηση του χιούμορ τους βελτιωνόταν. Όσο αποκτάται η οικειότητα και αναπτύσσεται στενότερη σχέση με τη συντονίστρια, τα μέλη εκτιμούν με θετικότερο τρόπο το χιούμορ. Επίσης, εκτός από την εκτίμηση του χιούμορ, η αντίληψη της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια παρουσίασε θετική συσχέτιση, είτε μικρή είτε μέτρια, με όλες τις μεταβλητές του άγχους(συνολικό έκδηλο άγχος, σωματικό άγχος, ανησυχία/υπερευαισθησία, κοινωνική ανησυχία/συγκέντρωση). Πιθανώς, τα μέλη όσο αποκτούσαν καλύτερη και στενότερη σχέση με τη συντονίστρια μπόρεσαν πιο εύκολα να εκδηλώσουν τα συναισθήματα άγχους που βίωναν.

Η αντίληψη της αναγνώρισης της συντονίστριας παρουσίασε επίσης συσχέτιση με την μεταβλητή της εκτίμησης του χιούμορ. Όσο αυξανόταν η αντίληψη της αναγνώρισης, δηλαδή η συναισθηματική αναγνώριση της συντονίστριας, τόσο τα παιδιά βελτίωναν την εκτίμηση του χιούμορ τους. Επίσης θετική συσχέτιση παρουσίασε η αντίληψη της αναγνώρισης με όλες τις μεταβλητές του άγχους (συνολικό έκδηλο άγχος, σωματικό άγχος, ανησυχία/υπερευαισθησία, κοινωνική ανησυχία/συγκέντρωση). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξανόταν η συναισθηματική ανταπόκριση της συντονίστριας προς τα μέλη, τόσο αυτά παρουσίαζαν εντονότερα τις διαστάσεις του άγχους που μελετήθηκαν. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, ενδεχομένως, αν υποθέσουμε ότι τα παιδιά βλέποντας την αναγνώριση στο πρόσωπο της συντονίστριας αφέθηκαν ελεύθερα να εκφράσουν το άγχος τους και τις ανησυχίες τους.

Η αντίληψη της ενσυναίσθησης παρουσίασε μικρή συσχέτιση με το συνολικό έκδηλο άγχος και την κοινωνική ανησυχία/συγκέντρωση. Αυτό σημαίνει ότι όσο τα παιδιά αντιλαμβάνονταν την ευαισθητοποίηση της συντονίστριας, τόσο πιο έντονα εκδήλωναν το άγχος τους και την κοινωνική ανησυχία/συγκέντρωση που ένιωθαν.

Η αντίληψη της απουσίας όρων συσχετίστηκε με την μεταβλητή της εκτίμησης του χιούμορ. Όσο η αντίληψη της απουσίας όρων των παιδιών για την συντονίστρια βελτιωνόταν, τόσο αυξάνονταν τα επίπεδα εκτίμησης

του χιούμορ. Η ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση που επέδειξε η συντονίστρια έγινε αντιληπτή από τα μέλη των ομάδων και τα βοήθησε να βελτιώσουν την εκτίμηση του χιούμορ τους. Επιπλέον, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της απουσίας όρων και του συνολικού έκδηλου άγχους, καθώς και της κοινωνικής ανησυχίας/συγκέντρωσης. Η αύξηση της άνευ όρων αποδοχής της συντονίστριας που έγινε αντιληπτή από τα μέλη οδήγησε σε μεγαλύτερα επίπεδα έκδηλου άγχους και κοινωνικής ανησυχίας/συγκέντρωσης. Ενδεχομένως, τα μέλη στην πορεία του προγράμματος αναγνώρισαν το άγχος και την ανησυχία που ένιωθαν και βλέποντας την απουσία όρων από την πλευρά της συντονίστριας το εξωτερίκευαν σε μεγαλύτερο βαθμό.

Τέλος, η αντίληψη της συνέπειας παρουσίασε θετική συσχέτιση με την εκτίμηση του χιούμορ. Όσο περισσότερο τα παιδιά αντιλαμβάνονταν τη γνησιότητα και την απουσία ασυμφωνίας της συντονίστριας, τόσο βελτιωνόταν η ικανότητα εκτίμησης του χιούμορ που διέθεταν. Βέβαια, θετική συσχέτιση βρέθηκε και μεταξύ της συνέπειας με το συνολικό έκδηλο άγχος και την κοινωνική ανησυχία/συγκέντρωση. Δηλαδή, η αύξηση της αντίληψης της αυθεντικότητας της συντονίστριας οδήγησε σε αύξηση του έκδηλου άγχους των παιδιών και της κοινωνικής ανησυχίας/συγκέντρωσης. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, από το γεγονός ότι όσο τα παιδιά αποσαφήνιζαν την έννοια του άγχους κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και όσο ένιωθαν τη συνέπεια από την πλευρά της συντονίστριας, τόση μεγαλύτερη ασφάλεια ένιωθαν να εκφράσουν το άγχος και την κοινωνική ανησυχία που ένιωθαν.

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην παρούσα εργασία δεν ήταν αποτελεσματικό για τη μείωση του άγχους των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελέσματος έδειξαν ότι το άγχος των παιδιών αυξήθηκε μετά το τέλος της παρέμβασης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι τα παιδιά έδωσαν εικονικές απαντήσεις στην πρώτη μέτρηση υποτιμώντας τα επίπεδα του άγχους τους, ενώ στην πορεία συνειδητοποίησαν μέσα από το πρόγραμμα τα πραγματικά επίπεδα άγχους και για το λόγο αυτό παρατηρήθηκε αύξηση. Τα παιδιά πριν την έναρξη του προγράμματος υποστήριζαν ότι

δεν έχουν καθόλου άγχος, ενώ στη συνέχεια έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, συνειδητοποιώντας καλύτερα τα επίπεδα του άγχους τους μέσα από το πρόγραμμα. Η υπόθεση αυτή υποστηρίζεται από τις παραπάνω συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του άγχους και αυτών που αφορούν την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια. Οι θετικές συσχετίσεις που βρέθηκαν οφείλονται στο ότι τα παιδιά βελτιώνοντας τόσο τη συνολική σχέση με τη συντονίστρια, όσο και την αντίληψη της αναγνώρισης, της ενσυναίσθησης, της απουσίας όρων και της συνέπειας μπόρεσαν με μεγαλύτερη ευκολία και περισσότερη ειλικρίνεια να εκδηλώσουν το άγχος που ένιωθαν χωρίς να καταπιέζουν τα συναισθήματά τους, λόγω πιθανής απόρριψης από τη συντονίστρια, για παράδειγμα.

Όσον αφορά την αντίληψη της συνολικής σχέσης με τη συντονίστρια και τις διαστάσεις της αναγνώρισης, της ενσυναίσθησης, της απουσίας όρων και της συνέπειας, που αποτελούν τις απαραίτητες και ικανές συνθήκες που πρέπει να έχει ο θεραπευτής σύμφωνα με τον Rogers, έρευνες έχουν δείξει ότι η ύπαρξη των παραπάνω συνθηκών σχετίζεται άμεσα με το θετικό θεραπευτικό αποτέλεσμα (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Murphy, 2010. Zuroff & Blatt, 2006.). Είναι γενικά διαδεδομένη η εκτίμηση ότι οι σχεσιακές ιδιότητες του θεραπευτή είναι υπεύθυνες για την πρόβλεψη σημαντικού ποσοστού της διακύμανσης του αποτελέσματος. Η συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη του πελάτη για τις απαραίτητες συνθήκες του θεραπευτή και του αποτελέσματος έχει αποδειχθεί σε ένα ευρύ φάσμα θεραπευτικών μοντέλων, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο της προσωποκεντρικής ψυχοθεραπείας, αλλά και της γνωστικής, συμπεριφορικής και διαπροσωπικής ψυχοθεραπείας (Zuroff & Blatt, 2006). Το κλίμα σχέσης, που δημιουργείται μέσω των απαραίτητων και ικανών συνθηκών, οι οποίες γίνονται αντιληπτές από τον πελάτη, θέτει σε λειτουργία τη διαδικασία της θεραπείας.

Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα ήδη υπάρχουσών ερευνών, που επίσης αποδεικνύουν ότι η Θεραπευτική Συμμαχία και οι απαραίτητες και ικανές συνθήκες του θεραπευτή σχετίζονται άμεσα με το θεραπευτικό

αποτέλεσμα (Archer, Forbes, Metcalfe, & Winter, 2000. Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Murphy, Cramer, & Joseph, 2012. Zuroff & Blatt, 2006).

29. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Παρόλο που τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη για το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών.

Πρώτον, το δείγμα των μαθητών στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν μικρό (39 μαθητές). Επομένως, για την επιβεβαίωση των ευρημάτων απαιτούνται περαιτέρω έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών.

Δεύτερον, η χρονική διάρκεια του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ήταν ένας μήνας, καθώς πραγματοποιούνταν δύο συναντήσεις την εβδομάδα. Ενδεχομένως, θα ήταν καλό το πρόγραμμα να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, υλοποιώντας μια συνάντηση την εβδομάδα και να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Τρίτον, η κατεύθυνση του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ήταν προσωποκεντρική και γνωστική- συμπεριφορική. Συνεπώς, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας για τις ομαδικές διαδικασίες που μελετήθηκαν αφορούν περισσότερο προγράμματα αυτού του τύπου.

Τέταρτον, στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν μόνο οι διαφορές ως προς το φύλο στις ομαδικές διαδικασίες που μελετήθηκαν, λόγω του περιορισμένου δείγματος. Θα ήταν ωφέλιμο μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα να εξετάσουν τις διαφορές στις ομαδικές διαδικασίες και ως προς την ηλικία ή τις ομάδες.

Πέμπτον, η ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων σύμφωνα με την ταξινόμια των Bloch et al. (1979) είχε σημαντικούς περιορισμούς, καθώς υπήρχαν κρίσιμα συμβάντα που δεν αντιστοιχούσαν σε κάποια από τις κατηγορίες, παρά το γεγονός ότι περιείχαν σημαντικές πληροφορίες για το πρόγραμμα. Στις αναλύσεις λήφθηκαν υπόψη μόνο τα κρίσιμα συμβάντα που αντιστοιχούσαν σε κάποιον από τους θεραπευτικούς παράγοντες. Ως

εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ενός διευρυμένου συστήματος ταξινόμησης που να λαμβάνει υπόψη όλα τα κρίσιμα συμβάντα, συμπεριλαμβανομένων αυτών που η ταξινόμια των Bloch et al. (1979) παραλείπει.

Έκτον, προτείνεται η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στους συγκεκριμένους θεραπευτικούς παράγοντες που εμφανίζονται στο πρόγραμμα και των μεταβλητών που αφορούν το ομαδικό κλίμα και την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια.

30. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρόλο που υπάρχει πλήθος ερευνών που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε παιδιά και εφήβους, οι έρευνες που εξετάζουν τις ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αυτών είναι ελάχιστες (Burlingame, Fuhrman, & Johnson, 2004).

Μέσα από την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών της παρούσας έρευνας φάνηκε ο σημαντικός ρόλος που έχει ο λεπτομερής σχεδιασμός και η οργάνωση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για την ομαλή διεξαγωγή των συναντήσεων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μικρές ηλικιακές ομάδες.

Όπως κατέδειξαν τα ευρήματα της έρευνας, η εκπαιδευτική διάσταση του προγράμματος συνέβαλε στη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης του θεραπευτικού παράγοντα της Καθοδήγησης. Το περιεχόμενο των συναντήσεων αφορούσε σε μεγάλο μέρος την εκμάθηση δεξιοτήτων στα παιδιά και το γεγονός ότι έδωσαν μεγάλη έμφαση στην καθοδήγηση τονίζει τα οφέλη που είχε το διδακτικό στοιχείο του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα, βλέπουμε ότι η επιλογή των δραστηριοτήτων δρα καθοριστικά στην εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων και για το λόγο αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους ερευνητές ή τους συντονιστές κατά τον σχεδιασμό ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι το συνολικό ομαδικό κλίμα των ομάδων αυξανόταν σημαντικά από την αρχή έως το τέλος του προγράμματος και η αύξησή του κατά τη λήξη του προγράμματος φάνηκε ότι σχετίζεται με τη συνολική σχέση που δημιούργησαν τα μέλη με τη συντονίστρια, αλλά και με την αντίληψη των μελών για την απουσία όρων και τη συνέπεια της συντονίστριας. Επομένως, οι ερευνητές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη από ποια χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του συντονιστή επηρεάζεται και βελτιώνεται το ομαδικό κλίμα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι η αντίληψη για τις συμπεριφορές και τις στάσεις της συντονίστριας βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα από την έναρξη του προγράμματος και συνέχισε να αυξάνεται με σημαντικό τρόπο μέχρι τη λήξη του προγράμματος, ενώ το φύλο φάνηκε να μην έχει καμία επιρροή στην αντίληψη των μελών για τη στάση της συντονίστριας.

Ακόμη, η θεραπευτική συμμαχία ξεκινώντας από υψηλά επίπεδα ήδη από την αρχή του προγράμματος, συνέχισε να αυξάνεται μέχρι τη λήξη του προγράμματος παρουσιάζοντας μια μικρή πτώση στη μέση, ενώ μετά αυξήθηκε ξανά, ακολουθώντας τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων. Στις περισσότερες συναντήσεις το φύλο φάνηκε να μην επηρεάζει τη διαμόρφωση θεραπευτικής συμμαχίας, εκτός από δύο συναντήσεις όπου ο μέσος όρος των κοριτσιών ήταν μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των αγοριών.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι αναγκαίες και ικανές συνθήκες του Rogers έχουν σπουδαίο ρόλο και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση:

Abouguendia, M., Joyce, A. S., Piper, W. E., & Ogrodniczuk, J. S. (2004). Alliance as a Mediator of Expectancy Effects in Short-Term Group Psychotherapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(1), 3-12. doi: 10.1037/1089-2699.8.1.3

Ackerman, S. J., & Hilsenroth, M. J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23(1), 1-33. doi: 10.1016/s0272-7358(02)00146-0

American Group Psychotherapy Association. (2007). *Practice guidelines for group psychotherapy*. New York: Author.

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.

Antonuccio, D. O., Davis, C., Lewinson, P. M., & Breckenridge, J. S. (1987). Therapist variables related to cohesiveness in a group treatment for depression, *Small Group Behavior*, 18, 557-564.

Arachtingi, B. M., & Lichtenberg, J. W. (1998). The relationship between clients' perceptions of therapist–parent similarity with respect to empathy, regard, and unconditionality and therapists' rating of client transference. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 143-149.

Association for Specialists in Group Work. (2000). Association for Specialists in Group Work professional standards for the training of group workers. *Journal for Specialists in Group work*, 25, 327-342.

- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(43), 1-36.
- Barrett-Lennard, G. T. (1995). *The Relationship Inventory* (Form MO-40, ver. 2). Unpublished manuscript.
- Barrett-Lennard, G. T. (1986). The Relationship Inventory now: Issues and advances in theory, method and use. In L. S. Greenberg & W. M. Pinsof (Eds.), *The psychotherapeutic process: A research handbook* (pp. 439-476). New York: Guilford.
- Beck, A. P., & Lewis, C. M. (2000). *The process of group psychotherapy: Systems for analyzing change*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Bennis, W., & Shepard, H. (1956). A theory of group development. *Human Relations*, 9, 415-437.
- Bloch, S. (1987). Humor in group therapy. In W.F.Fry & W.A.Salameh (Eds.) *Handbook of humor and psychotherapy*. Florida: Professional Resource Exchange Incorporated.
- Bloch, S., Browning, S., & McGrath, G. (1983). Humor in group psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy*, 56(1), 89-97.
- Bloch, S., Reibstein, J., Crouch, E., Holroyd, P., & Themen, J. (1979). A method for the study of therapeutic factors in group psychotherapy. *The British Journal of Psychiatry*, 134(3), 257-263.
- Bohart, A. C., Elliot, R., Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. In J. Norcross (ed.), *Psychotherapy relationships that work* (2nd ed.) (pp. 132-152). New York: Oxford University Press.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252-260.

- Braaten, L. J. (1989). Predicting Positive Goal Attainment and Symptom Reduction from Early Group Climate Dimensions. *International Journal of Group Psychotherapy*, 39(3), 377-387.
- Brown, N. W. (2003). Conceptualizing Process. *International Journal of Group Psychotherapy*, 53(2), 225-244.
- Brown, N. W. (2004). *Psychological groups: Process and practice*. (2th ed.).N.Y. Brunner- Routledge.
- Brown, N. W. (2009). *Becoming a group leader*. Pearson Education, Inc., Saddle River, New Jersey 07458.
- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational Groups: Process and Practice* (3rd Ed.). London: Routledge.
- Budman, S. H., Soldz, S., Demby, A., Feldstein, M., Springer, T., & Davis, M. S. (1989). Cohesion, Alliance and Outcome in Group Psychotherapy. *Psychiatry*, 52(3), 339-350. doi: 10.1521/00332747.1989.11024456
- Burlingame, G., Fuhriman, A. & Johnson, J. (2004). Process and outcome in group counseling and psychotherapy. A perspective. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 49-61). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Burns, D., & Nolen-Hoeksema, S. (1992). Therapeutic empathy and recovery from depression in cognitive-behavioral therapy: A structural equation model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60,441-449.
- Burton, R. L. (1982). Group process demystified. In J. W. Pfeiffer & L. D. Goodstein (Eds.), *The 1982 annual for facilitators, trainers, and consultants*(pp. 190-197). San Diego, CA: University Consultants.

- Butler, T. (1981). Level of functioning and length of time in treatment: Variables influencing patients' therapeutic experience in group psychotherapy. *Dissertation Abstracts International*, 41, 2749B.
- Campbell, C. A., & Brigman, G. (2005). Closing the achievement gap: A structured approach to group counseling. *Journal for Specialists in Group Work*, 30, 67-82.
- Caple, R. B., & Cox, P. L., (1989). Relationships among group structure, member expectations, attraction to group, and satisfaction with the group experience. *The Journal for Specialists in Group Work*, 14(1), 16-24.
- Cheung, S., & Sun, S. Y. K. (2001). Helping processes in a mutual aid organization for persons with emotional disturbance. *International Journal of Group Psychotherapy*, 51, 292-308.
- Conyne, R. K. (2004). Prevention groups. In J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp.621–629). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corey, G. R. (2009). *Theories and practice of counseling and psychotherapy* (8th ed.). Belmont, CA: Thomson/Brooks-Cole.
- Corey, G. R. (2012). *Theory and practice of group counseling* (8th Ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Corey, M. S., & Corey G. (2006). *Groups: Process and practice* (7th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole - Thomson Learning.
- Corey, M. S., Corey G. & Corey, C. (2010). *Groups: Process and Practice* (8th Ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2014). *Groups: Process and Practice*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.

- Cramer, D. (1990). Disclosure of personal problems, self-esteem and the facilitativeness of friends and lovers. *British Journal of Guidance and Counseling, 18*, 186-196.
- Crouch, E. C., Bloch, S., & Wanlass, J., (1994). Therapeutic factors: Interpersonal and intrapersonal mechanisms. In G. M. Burlingame (Ed.), *Handbook of group psychotherapy*(pp. 269 –318). New York: Wiley.
- Crowe, T. P., & Grenyer, B. F. S. (2008). Is Therapist Alliance or Whole Group Cohesion More Influential in Group Psychotherapy Outcomes? *Clinical Psychology and Psychotherapy, 15*, 239- 246.
- Dannon, P. N., Iancu, I., & Grunhaus, L. (2002). Psychoeducation in Panic Disorder Patients: Effect of a self- information Booklet in a randomized, masked- rater study. *Depression and Anxiety, 16*, 71-76.
- DeLucia-Waack J. L. (1997a). The importance of processing activities, exercises, and events to group work practitioners. *Journal for Specialists in Group Work, 22*(2), 82-84.
- DeLucia-Waack, J. L. (1997b). Measuring the effectiveness of group work: a review and Analysis of Process and Outcome Measures. *Journal for Specialists in Group Work, 22*(4), 277-293.
- DeLucia-Waack, J. L. (2000). Effective group work in the schools. *Journal for Specialists in Group Work, 25*(2), 131-132.
- DeLucia-Waack, J. L. (2002). A Written Guide for Planning and Processing Group Sessions in Anticipation of Supervision. *The Journal for Specialists in Group Work, 27*, 341-357.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children And Adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DeLucia-Waack, J. L., & Donigian, J. (2004). *The Practice of Multicultural Group Work: Visions and Perspectives From the Field*. Australia, Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole .

- DeLucia-Waack, J. L., & Kalodner, C. R. (2005). Contemporary issues in group practice. In S. A. Wheelan (Ed.), *The handbook of group research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeLucia-Waack, J. L., Gerrity, D. A., Kalonder, C. R., & Riva, M. T. (2004). *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Dies, R. R., (1994). Therapist variables in group psychotherapy research. In A. Fuhriman & G.M. Burlingame(Eds.), *Handbook of group psychotherapy: An empirical and clinical synthesis*(pp. 114-154). New York: John Wiley.
- Digiuseppe, R., Linscott, J., & Jilton, R., (1996). Developing the therapeutic alliance in child- adolescent psychotherapy. *Applied and Preventive Psychology, 5*(2), 85-100.
- Drevets, R. K., Benton, S. L., & Bradley, F. O. (1996). Students' perceptions of parents' and teachers' qualities of interpersonal relations. *Journal of Youth and Adolescence, 25*(6), 787-803.
- Duncan, B. L., & Miller, S. D. (2000). The Client's Theory of Change: Consulting the Client in the Integrative Process. *Journal of Psychotherapy Integration, 10*(2), 169-187.
- 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.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta- Analytic Review. *American Journal of Community Psychology, 25*(2), 115-152.
- Dziegielewski, S., Jacinto, G., Laudadio, A., & Legg-Rodriguez, L. (2003). Humor: An Essential Communication Tool in Therapy. *International Journal of Mental Health, 32*(3), 74-90.

- Elliot, R. (1985). Helpful and nonhelpful events in brief counseling interviews: an empirical taxonomy. *Journal of Counseling Psychology, 32*, 307-322.
- Forsyth, D. R., & Diederich (2014). Group dynamics and development. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (2nd Ed.) (p. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Forsyth, D. R., (2009). *Group Dynamics*. (5th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Franzini, L.R. (2001) Humor in therapy: the case for training therapists in its use and risks. *Journal of General Psychology, 128*(2), 170–93.
- Fuehrer, A., & Keys, C. (1988). Group development in self-help groups for college students. *Small Group Behavior, 19*, 325-341.
- Fuhriman, A., & Burlingame, G. M. (1994). Group psychotherapy: Research and practice. In A. Fuhriman, & G. M. Burlingame (Eds), *Handbook of group psychotherapy: An empirical and clinical synthesis* (p. 3-40). New York: Wiley.
- Fuhriman, A., Burlingame, G. M., Seaman, S. W., & Barlow, S. H. (1999). *Validating a behavioral measure of catharsis, cohesion, and insight, in group therapy*. Paper presented at the Annual Conference of the Society for Psychotherapy Research, Braga, Portugal.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the Group Experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work, 25*(1), 29-49.
- Gaston, L. (1990). The Concept of the Alliance and it's Role in Psychotherapy: Theoretical and Empirical Considerations, *Psychotherapy, 27*(2), 143-153.

- Geller, J. D., Norcross, J. C., & Orlinsky, D. E. (2005). *The Psychotherapist's Own Psychotherapy. Patient and Clinical Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Ger, L. P., Ho, S. T., Sun, W. Z., Wang, M. S., & Cleeland, C. S. (1999). Validation of the Brief Pain Inventory in a Taiwanese Population. *Journal of Pain and Symptom Management, 18*(5), 316-322.
- Geroski, A. M., & Kraus, K. L. (2002). Process and Content in School Psychoeducational Groups: Either, Both, or None? *The Journal for Specialists in Group Work, 27*(2), 233-245.
- 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. doi: 10.1093/ptr/12.2.213
- Gladding, S. T. (2012). *Groups: A counseling specialty*. Indianapolis, IN: Pearson.
- Gladding, S.T. (1991). Counselor Self-Abuse. *Journal of Mental Health Counseling, 13*(3), 414-419.
- Gladding, S.T. (1995). *Group work: A counseling specialty*(2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Harel, Y., Shechtman Z. & Cutrona, C. (2011). Individual and Group Process Variables That Affect Social Support in Counseling Groups. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 15*(4), 297-310.
- Hatcher, R.L., & Barends, A.W. (1996). Patients' view of the alliance in psychotherapy: Exploratory factor analysis of three alliance measures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64* (6), 1326-1336.

- Hawks, I. K. (1987). Facilitativeness in small groups: A process-oriented study using lag sequential analysis. *Psychological Reports, 61*, 955-962.
- Hentschel, U. (2005). Therapeutic alliance: The best synthesizer of social influences on the therapeutic situation? On links to other constructs, determinants of its effectiveness, and its role for research in psychotherapy in general. *Psychotherapy Research, 15*(1-2), 9-23.
- Hodges, E. A., & Myers, J. E. (2010). Counseling adult women survivors of childhood sexual abuse: Benefits of a wellness approach. *Journal of Mental Health Counseling, 32*(2), 139–154.
- Horvath, A. O. (2005). The therapeutic relationship: Research and theory. An introduction to the special issue. *Psychotherapy Research, 15*(1-2), 3-7.
- Horvath, A. O., & Bedi, R. P. (2002). The alliance. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work*(pp. 37–70). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Horvath, A. O., & Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 64*, 223-233
- Jacobs, E. E., Masson, R. L., Harvill, R. L., & Schimmel, C. J. (2012). *Group Counseling: Strategies and Skills* (7th ed.). Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Johnson, L. D. (1995). *Psychotherapy in the age of accountability*. New York: Norton
- Kennedy, L. R. (1991). Humor in group psychotherapy. *Group, 15*(4), 234-241.
- Kirschenbaum, H., & Jourdan, A. (2005). The Current Status of Carl Rogers and the Person-Centered Approach. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 42*(1), 37-51.

- Kivlighan, D. M. & Angelone, E. O. (1992). Interpersonal problems: Variables influencing participants' perception of group climate. *Journal of Counseling Psychology, 39*(4), 468-472.
- Kivlighan, D. M. & Arseneau, J. R. (2009). A Typology of Critical Incidents in Intergroup Dialogue Groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 13*(2), 89-102.
- Kivlighan Jr, D. M., & Holmes, S. E. (2004). The importance of therapeutic factors: A typology of therapeutic factors studies. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (1st ed.) (p. 23-36). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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. & Jauquet, C. A. (1990). Quality of Group Member Agendas and Group Session Climate. *Small Group Research, 21*(2), 205-219.
- Kivlighan, D. M. & Lilly, R. L. (1997). Developmental Changes in Group Climate as They Relate to Therapeutic Gain. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 1*(3), 208-221.
- Kivlighan, D. M. & Mullison, D. (1988). Participant's Perception of Therapeutic Factors in Group Counseling. The Role of Interpersonal Style and Stage of Group Development. *Small Group Behavior, 19*(4), 452-468.
- 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., McGovern, T. V., & Corazzini, J. G. (1984). Effects of content and timing of structuring interventions on group therapy process and outcome. *Journal of Counseling Psychology, 31*(3), 363-370.
- Kivlighan, D. M., Multon, K. D. & Brossart, D. F. (1996). Helpful Impacts in Group Counseling: Development of Multidimensional Rating System. *Journal of Counseling Psychology, 43*(3), 347-355.
- Kottler, J. A., & Carlson, J. (2014). *On Being a Master Therapist. Practicing What You Preach*. New York: John Wiley.
- Kratochvil, S., Vavrik, P. (1976).Effect of therapist's qualities on cohesion and tension in group session. *Czechoslovak Psychiatric. Vol 72*(5), 332-336.
- Lieberman, M. A., & Golant, M. (2002). Leader Behaviors as Perceived by Cancer Patients in Professionally Directed Support Groups and Outcomes. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 6*(4), 267-276.
- Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. B. (1973). *Encounter groups: First facts*. New York: Basic Books.
- Liechtentritt J. & Shechtman, Z. (1998). Therapist, Trainee, and Child Verbal Response Modes in Child Group Therapy. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 2*(1), 36-47.
- MacKenzie, R. K. (1983). The clinical application of a Group Climate measure. In R.R. Dies & K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (pp. 159-170). New York: International University Press.
- MacKenzie, K. R. (1990). *Introduction to time-limited group therapy*. Washington, DC:American Psychiatric Press.

- MacKenzie, K. R. (1994). Group development . In A. Fyhriman & G. M. Burlingame (Eds.), *Handbook of group psychotherapy: An empirical and clinical synthesis*(pp.223-268). New York: John Wiley.
- MacKenzie, K. R. (1997). Clinical application of group development ideas. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 1*(4), 275-287. doi: 10.1037/1089-2699.1.4.275
- MacKenzie, K. R., Dies, R. R., Coche, E., Rutan, J. S., & Stone, W. N. (1987). An analysis of AGPA Institute groups. *International Journal of Group Psychotherapy, 37*, 55-74.
- MacKenzie, R. K. (1987). Therapeutic factors in group psychotherapy: A Contemporary View. *Group, 11*(1), 26-34.
- Mahrer, A. R., & Nadler, W. P. (1986). Good Moments in Psychotherapy: A Preliminary Review, a List, and Some Promising Research Avenues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*(1), 10-15.
- Martens, W. H. J. (2004). Therapeutic Use of Humor in Antisocial Personalities. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 34*(4), 351-361.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. USA: Elsevier.
- McLeod, J. (2003). *Doing Counseling Research* (2nd Ed.). London. CA: Sage Publications.
- Mills, D., & Zytowski, D. (1967). Helping relationship: A structural analysis. *Journal of Counseling Psychology, 14*(3), 193-197.
- Miller, S. D., Duncan, B. L., Brown, J., Sparks, J., & Claud, D. (2003). The Outcome Rating Scale: A preliminary study of the reliability, validity, and feasibility of a brief visual analog measure. *Journal of Brief Therapy, 2*(2), 91-100.

- Morgan, B. B., Glickman, A. S., Woodward, E. A., Blaiwes, A. S., & Salas, E. (1986). *Measurement of team behaviors in a Navy environment* (NTSC Tech. Rep. No. TR-86-014). Orlando, FL: Naval Training Systems Center.
- Morran, D. K., Stockton, R., Cline, R. J., & Teed, C. (1998). Facilitating feedback exchange in groups : Leader interventions. *Journal for Specialists in Group Work, 23*, 257-268.
- Morran, D.K., Stockton, R., & Harris, M. (1991). Analysis of group leader and member feedback messages. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry, 44*, 126-135.
- Nitza, A. (2011). Group Processes in Experiential Training Groups in Botswana. *Journal for Specialists in Group Work, 36*(3), 222-242.
- Norcross, J. C., & Lambert, M. J. (2011). Psychotherapy Relationships that Work II. *Psychotherapy, 48*(1), 4-8.
- Oetzel, K. B., & Scherer, D. G. (2003). Therapeutic Engagement With Adolescents in Psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 40*(3), 226-231.
- Ogrodniczuk, J. S., & Piper, W. E. (2003). The effect of group climate on outcome in two forms of short-term group therapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 7*(1), 64-76. doi: 10.1037/1089-2699.7.1.64
- Orlinsky, D. E., Grawe, K., & Parks, B. K. (1994). Process and outcome in psychotherapy: Noch einmal. Bergin, Allen E. (Ed), Garfield, Sol Louis (Ed). *Handbook of psychotherapy and behavior change*(4th ed.) , (pp. 270-376). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Paivio, S., & Patterson, L. (1999). Alliance development in therapy for resolving child abuse issues. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 36*(4), 343–354.

- Piper, W. E., Ogrodniczuk, J. S., Lamarche, C., Hilscher, T., & Joyce, A. S. (2005). Level of alliance, pattern of alliance, and outcome in short-term group therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 4, 527-550.
- Poland, W. S. (1971). The Place of Humor in Psychotherapy. *The American Journal of Psychiatry*, 128(5), 635-637.
- Prerost, F. (1989). Intervening during crises of life transitions: Promoting a sense of humor as a stress moderator. *Counseling Psychology Quarterly*, 2(4), 475-480.
- Richman, J. (2003). Therapeutic Humor with the Depressed and Suicidal Elderly. In Schaefer C. E. (Eds). *Play Therapy with Adults*, (pp. 166-190). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Riva, M.T., Wachtel, M. & Laskey, G.B. (2004). Effective Leadership in Group Counseling and Psychotherapy. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 37-48). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Robbins, R. N. (2003). Developing cohesion in court-mandated group treatment of male spouse abusers. *International Journal of Group Psychotherapy*, 53, 261-285.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, Vol 21(2), 95-103.
- Rutherford, K. (1994). Humor in Psychotherapy. *Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 50(2), 207-222.
- Shechtman, Z. & Gluk, O. (2005). An Investigation of Therapeutic Factors in Children's Groups. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 9(2), 127-134.

- Shechtman, Z. & Katz, E. (2007). Therapeutic Bonding in Group as an Explanatory Variable of Progress in the Social Competence of Students With Learning Disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 11*(2), 117-128.
- Shechtman, Z. & Yanov, H. (2001). Interpretives (Confrontation, Interpretation, and Feedback) in Preadolescent Counseling Groups. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 5*(2), 124-135.
- 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. (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., & Ben-David, M. (1999). Individual and group psychotherapy of childhood aggression: A comparison of outcomes and processes. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, Vol 3*(4), 263-274.
- Shechtman, Z., & Yanov, H. (2001). Interpretives (Confrontation, Interpretation, and Feedback) in preadolescent counseling groups. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 5*(2), 124-135.
- 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.
- Shulman, L. S. (2011). *Dynamics and Skills of Group Counseling*. Brooks/Cole, Cengage Learning.

- Shulman, L. S., (1991). Ways of seeing, ways of knowing: ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 393-395.
- Simmons, J., Roberge, L., Kendrick, B. S., & Richards, B. (1995). The Interpersonal Relationship in Clinical Practice. The Barrett-Lennard Relationship Inventory as an Assessment Instrument. *Evaluation and Health Professions*, 18(1), 3-12.
- Stiles, W. B., & Snow, J. S. (1984). Dimensions of psychotherapy session impact across sessions and across clients. *The British Psychological Society*, 23, 59-63.
- Stockton, R., Morran, D.K., & Nitza, A.G. (2000). Processing group events: A conceptual map for leaders. *Journal for Specialists in Group Work*, 25, 343-355.
- Sultanoff, M. S. (2013). Integrating Humor Into Psychotherapy: Research, Theory, and the Necessary Conditions for the Presence of Therapeutic Humor in Helping Relationships. *The Humanistic Psychologist*, 41(4), 388-399.
- Tarrant, J. M., & Kivlighan, D. M., Jr. (2000). An evaluation of the Choices group program. Unpublished manuscript, University of Missouri-Columbia.
- Tasca, G., Balfour, L., Ritchie, K. & Bissada, H. (2006). Change in attachment anxiety is associated with improved depression among women with binge eating disorder, *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(4), 423-433.
- Thompson, H. E. (2011). The Evolution of a Children's Domestic Violence Counseling Group: Stages and Processes. *Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 178-201.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399

- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427. doi: 10.1177/105960117700200404
- Ventis, L. W., Higbee, G., & Murdock, S. A. (2001). Using Humor in Systemtic Desensitization to Reduce Fear. *The Journal of General Psychology*, 128(2), 241-253.
- Wagner, W. G. (2008). *Counseling, Psychology and Children*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ward, D. E., & Litchy, M. (2004). The Effective Use of Processing in Groups. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 104-119). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wheelan, S. A., (1990). *Facilitating Training Group: a guide to leadership and verbal intervention skills*. United States of America: Greenwood Publishing Group, Inc.
- 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. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). New York: Basic Books.
- Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής θεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου & Δ Κακατσάκη, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2005).
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας* (μτφ. Ε. Ανδριτσάνου & Δ. Κακατσάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005)
- Yalom, I., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York, NY: Basic Books.

Ziv, A. (2010). The Social Function of Humor in Interpersonal Relationships. *Society*, 47(1), 11-18.

Ελληνόγλωσση:

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλλίπου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Βασιλόπουλος, Σ.Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Μπαούρδα, Β.Χ. (2013). *Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού σχολείου με κοινωνικό άγχος* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις «τυπωθήτω».

























Σταύρου, Β. (2015). *Αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής παιδιών Α' Δημοτικού στο σχολείο*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για
παιδιά (The Psychoeducational Group Alliance Scale for
children- PGAS-c) και Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων
Συμβάντων (Critical Incidents Questionnaire – Kivlighan &
Goldfine, 1991)**

Η σημερινή συνάντηση!

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	Συμφων ώ λίγο	Συμφων ώ αρκετά	Συμφων ώ πολύ
				
1 Αισθάνθηκα πως με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται <u>τα άλλα παιδιά</u> της ομάδας.				
2 Μιλήσαμε και κάναμε πράγματα που <u>με ενδιαφέρουν</u> .				
3 Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα <u>η κυρία</u> ... μου ταιριάζει.				
4 Οι δραστηριότητες που κάναμε <u>σήμερα</u> μου άρεσαν.				
5 <u>Γενικά</u> , η σημερινή συνάντηση ήταν καλή για μένα.				
6 Από αυτά που έγιναν και έκανες σήμερα μέσα στην ομάδα, τι σου άρεσε ή δε σου άρεσε; Γιατί; Πιστεύεις πως έμαθες κάτι σήμερα;				


























7. Πόσο σημαντικό ήταν το γεγονός αυτό για σένα;				
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	2	3	4	5




































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

Η ομάδα μας!

Διάβασε την κάθε πρόταση και σκέψου πώς ήταν όλα τα παιδιά στην ομάδα συνολικά. Κύκλωσε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα την ομάδα στη διάρκεια της συνάντησης.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
				

1. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά της ομάδας ενδιαφέρονται και νοιάζονται το ένα για το άλλο.					
2. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά της ομάδας προσπάθησαν να καταλάβουν σημαντικά πράγματα για τη συμπεριφορά τους.					
3. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά δεν ήθελαν να μιλήσουν στην ομάδα για πράγματα που τα απασχολούν.					
4. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά ένιωθαν πως αυτό που συμβαίνει στην ομάδα είναι σημαντικό και πως όλοι συμμετέχουν .					
5. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά περίμεναν συνέχεια από τη συντονίστρια για να τους					

πει τι θα κάνουν.	
6. Σήμερα ένιωθα ότι υπήρχε θυμός ανάμεσα στα παιδιά της ομάδας.	    
7. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά ένιωθαν «μακριά» (απομονωμένα) το ένα από το άλλο.	    
8. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά έλεγαν ή έκαναν πράγματα απλά για να προκαλέσουν .	    
9. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά έκαναν πράγματα στην ομάδα απλά για να αρέσουν στα άλλα μέλη.	    
10. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά δεν εμπιστεύονταν το ένα το άλλο.	    
11. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά αποκάλυψαν προσωπικές πληροφορίες ή συναισθήματα.	    
12. Σήμερα ένιωθα ότι τα παιδιά έδειχναν να έχουν άγχος .	    

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

Διαβάστε την κάθε πρόταση προσεκτικά και σκεφτείτε τη σχέση που έχετε με την κυρία Κατά πόσο ισχύει για εσάς αυτό που λέει η πρόταση; Κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.

		Όχι(!) δεν ισχύει καθό- λου	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθό- λου	Μάλλον δεν ισχύει(αλ- λά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Μάλλον ισχύει(αλ- λά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Ναι, ισχύει αρκε- τά	Ναι(!), ισχύει απόλυ- τα
1	Η κυρία ... με σέβεται έτσι ακριβώς όπως είμαι.	1	2	3	4	5	6
2	Η κυρία ... συνήθως διαισθάνεται ή καταλαβαίνει τι αισθάνομαι.	1	2	3	4	5	6
3	Το ενδιαφέρον της κυρίας ... για μένα εξαρτάται από τα πράγματα που λέω ή κάνω.	1	2	3	4	5	6
4	Αισθάνομαι ότι η κυρία ... υποδύεται ένα ρόλο ή «φορά μια μάσκα» μαζί μου (δε μου δείχνει ποια πραγματικά είναι).	1	2	3	4	5	6
5	Η κυρία ... με συμπαθεί πραγματικά.	1	2	3	4	5	6
6	Η κυρία ... μπορεί να καταλάβει αυτά που λέω, αλλά δεν μπορεί να δει πώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6
7	Το κατά πόσο αισθάνομαι ευτυχισμένος/η ή δυστυχισμένος/η με τον εαυτό μου δεν έχει καμιά ουσιαστική διαφορά στον	1	2	3	4	5	6

	τρόπο που η κυρία ... αισθάνεται για μένα.						
		Όχι(!) δεν ισχύει καθόλο υ	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλο υ	Μάλλον δεν ισχύει(αλλ ά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Μάλλον ισχύει(αλλ ά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Ναι, ισχύει αρκετ ά	Ναι(!), ισχύει απόλυτ α
8	Η κυρία ... δεν αποφεύγει να μιλήσει ή να εκφράσει πράγματα που είναι σημαντικά για τη σχέση μας.	1	2	3	4	5	6
9	Η κυρία ... είναι αδιάφορη απέναντί μου.	1	2	3	4	5	6
10	Η κυρία ... σχεδόν πάντα γνωρίζει τι εννοώ.	1	2	3	4	5	6
11	Η κυρία ... έχει καλύτερη γνώμη για μένα μερικές φορές από ότι έχει άλλες φορές, ανάλογα με τη συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5	6
12	Αισθάνομαι ότι η κυρία ... είναι αληθινή και αυθεντική μαζί μου (δηλαδή είναι ο εαυτός της και δεν υποκρίνεται).	1	2	3	4	5	6
13	Αισθάνομαι ότι η κυρία ... με εκτιμά.	1	2	3	4	5	6
14	Οι απόψεις της κυρίας ... για αυτά που λέω ή κάνω την εμποδίζουν από το να με καταλάβει.	1	2	3	4	5	6
15	Ανεξάρτητα από το αν η κυρία ... με συμπαθεί ή με αντιπαθεί, εγώ δεν αλλάζω αυτά που της λέω για τον	1	2	3	4	5	6

	εαυτό μου.						
		Όχι(!) δεν ισχύει καθόλο υ	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλο υ	Μάλλον δεν ισχύει(αλλ ά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Μάλλον ισχύει(αλλ ά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Ναι, ισχύει αρκετ ά	Ναι(!), ισχύει απόλυτ α
16	Η κυρία ... δεν εκφράζει τις πραγματικές της εντυπώσεις και τα πραγματικά της συναισθήματα για μένα.	1	2	3	4	5	6
17	Η κυρία ... με θεωρεί αρκετά βαρετό και αδιάφορο άτομο.	1	2	3	4	5	6
18	Η κυρία ... καταλαβαίνει τι εννοώ, ακόμα και όταν δυσκολεύομαι να το πω.	1	2	3	4	5	6
19	Η κυρία ... θέλει να γίνω ένας συγκεκριμένος τύπος προσώπου (δηλαδή να μιλώ ή να συμπεριφέρομαι με συγκεκριμένο τρόπο).	1	2	3	4	5	6
20	Η κυρία ... θέλει να εκφράσει οτιδήποτε έχει στο μυαλό της για μένα, συμπεριλαμβανομένων και των αισθημάτων που έχει για τον εαυτό της ή για μένα.	1	2	3	4	5	6
21	Η κυρία ... νοιάζεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
22	Η κυρία ... δε δίνει σημασία σε μερικά πράγματα που σκέφτομαι ή αισθάνομαι.	1	2	3	4	5	6

		Όχι(!) δεν ισχύει καθόλο υ	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλο υ	Μάλλον δεν ισχύει(αλλ ά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Μάλλον ισχύει(αλλ ά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Ναι, ισχύει αρκετ ά	Ναι(!), ισχύει απόλυτ α
23	Στην κυρία ... αρέσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές μου και υπάρχουν άλλα πράγματα που δεν την αρέσουν.	1	2	3	4	5	6
24	Η κυρία ... είναι ανοιχτή στη σχέση μας (δηλαδή είναι πάντα πρόθυμη να με ακούσει).	1	2	3	4	5	6
25	Η κυρία ... δεν εγκρίνει όσα λέω ή κάνω.	1	2	3	4	5	6
26	Η κυρία ... συνήθως καταλαβαίνει όλα όσα εννοώ.	1	2	3	4	5	6
27	Άσχετα από το πόσο οι ιδέες και τα συναισθήματα που εκφράζω είναι «καλά» ή «κακά», η κυρία ... δεν αισθάνεται διαφορετικά απέναντί μου.	1	2	3	4	5	6
28	Μερικές φορές η κυρία ... δεν είναι καθόλου άνετη, αλλά προσποιούμαστε και οι δύο ότι το αγνοούμε.	1	2	3	4	5	6
29	Η κυρία ... είναι φιλική και ζεστή μαζί μου.	1	2	3	4	5	6
30	Η κυρία ... δε με καταλαβαίνει.	1	2	3	4	5	6
31	Η κυρία ... με εγκρίνει με	1	2	3	4	5	6

	κάποιους τρόπους ή μερικές φορές και με κάποιους άλλους τρόπους ή άλλες φορές απλά δε με εγκρίνει.						
		Όχι(!) δεν ισχύει καθόλου	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει(αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)	Μάλλον ισχύει(αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)	Ναι, ισχύει αρκετά	Ναι(!), ισχύει απόλυτα
32	Μου φαίνεται ότι η κυρία ... δεν κρύβει τίποτε από αυτά που αισθάνεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
33	Η κυρία ... με υποτιμά (θεωρεί πως δεν αξίζω την προσοχή της).	1	2	3	4	5	6
34	Η κυρία ... αναγνωρίζει με ακρίβεια το πώς με κάνουν να αισθάνομαι όσα ζω.	1	2	3	4	5	6
35	Μερικές φορές νιώθω πως αξίζω περισσότερο στα μάτια της κυρίας ... από ότι άλλες φορές.	1	2	3	4	5	6
36	Υπάρχουν φορές που αισθάνομαι ότι ο τρόπος που μου φέρεται η κυρία ... είναι αρκετά διαφορετικός από τον τρόπο που πραγματικά αισθάνεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
37	Η κυρία ... νιώθει βαθιά τρυφερότητα για μένα.	1	2	3	4	5	6

		Όχι(!) δεν ισχύει καθόλο υ	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλο υ	Μάλλον δεν ισχύει(αλλ ά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Μάλλον ισχύει(αλλ ά δεν είμαι σίγουρος/ η)	Ναι, ισχύει αρκετ ά	Ναι(!), ισχύει απόλυτ α
38	Η αντίδραση της κυρίας ... σε μένα και προς όλους είναι πάντα η ίδια, με αποτέλεσμα να δυσκολεύομαι να την καταλάβω.	1	2	3	4	5	6
39	Πιστεύω πως οτιδήποτε λέω ή κάνω, δεν αλλάζει αυτά που η κυρία ... νιώθει για μένα.	1	2	3	4	5	6
40	Πιστεύω πως η κυρία ... έχει αισθήματα που δεν μου τα λέει, αλλά δυσκολεύουν τη σχέση μας (πχ δε με συμπαθεί).	1	2	3	4	5	6

