



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ**  
**ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής»**

**Κατεύθυνση: Ψυχολογία-Συμβουλευτική**

**«Η αξιολόγηση της διαδικασίας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού σχολείου»**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Κάτσιου Πολυξένη**

**A.M 313**

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

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

**Ιωάννινα, 2017**

## Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα αποτελεί το κλείσιμο μιας πορείας τριών ετών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, το οποίο φοιτούσα. Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν με το δικό τους τρόπο στην περαίωσή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος ήταν και επιβλέπωντας της παρούσας εργασίας, για τη συνεχή στήριξη, καθοδήγηση και το αμέριστο ενδιαφέρον που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Οι υποδείξεις και η βοήθεια του αποτέλεσαν καταλυτικά στοιχεία για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας και μελέτης. Τον ευχαριστώ για τον επαγγελματισμό και την άκρως γόνιμη συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα.

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

Ευχαριστώ την κυρία Πλουσία Μισαηλίδη, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συμβολή της στην παρούσα έρευνα και τις σημαντικές συμβουλές της κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Επιθυμώ επίσης να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κυρία Βασιλική Μπαούρδα, ψυχολόγο και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία από την έναρξη έως και τη λήξη της παρούσας έρευνας ήταν δίπλα μου πρόθυμη να με καθοδηγήσει, να με βοηθήσει και να με στηρίξει, λύνοντας κάθε απορία μου και εξαλείφοντας κάθε ενδοιασμό.

Ένα πολύ σημαντικό πρόσωπο, το οποίο θα ήθελα να ευχαριστήσω είναι η κυρία Κωνσταντίνα Καλύβα, συμφοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, αλλά και συνεργάτιδα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του παρόντος ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Είχαμε μια άκρως αποδοτική συνεργασία σε όλα τα στάδια της μελέτης. Μοιραστήκαμε δυσκολίες, ανησυχίες, απορίες, ενδοιασμούς αλλά και

στιγμές χαράς, μέχρι την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα κλείσω ευχαριστώντας την οικογένειά μου, η οποία πίστεψε σε εμένα και ήταν δίπλα μου παρέχοντας συνεχή υποστήριξη, δύναμη και συμπαράσταση όλο αυτό το διάστημα, από τη στιγμή έναρξης του μεταπτυχιακού προγράμματος μέχρι και το στάδιο παράδοσης της εργασίας.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη .....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή .....	11

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

#### ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> . Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.....	14
1.1. Εισαγωγή .....	14
1.2. Εννοιολογική προσέγγιση και χαρακτηριστικά ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων .....	16
1.3. Σύγκριση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με άλλου τύπου ομάδες.....	18
1.3.1. Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	21
1.4. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά .....	24
1.4.1. Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και ενήλικες.....	25
1.4.2. Πλεονεκτήματα ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά.....	26
1.4.3. Περιορισμοί ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά .....	28
1.4.4. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στο σχολικό περιβάλλον και η αποτελεσματικότητά τους .....	29
1.5. Ο σχεδιασμός ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.....	31
1.5.1. Ενδεικτικό μοντέλο για το σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων .....	31
1.5.1.1. Δήλωση του σκοπού .....	31
1.5.1.2. Καθορισμός των στόχων.....	32
1.5.1.3. Καθορισμός επιμέρους στόχων .....	33
1.5.1.4. Επιλογή περιεχομένου .....	33
1.5.1.5. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων .....	34
1.5.1.6. Αξιολόγηση.....	35
1.5.2. Πρακτικά ζητήματα πριν το σχεδιασμό της ομάδας.....	36
1.6. Τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας .....	38
1.6.1. Πρώτο στάδιο: Το αρχικό στάδιο.....	38
1.6.2. Δεύτερο στάδιο: Το μεσαίο στάδιο - Η σύγκρουση.....	39
1.6.3. Τρίτο στάδιο: Το μεσαίο στάδιο – Η συνοχή.....	40
1.6.4. Τέταρτο στάδιο: Το τελικό στάδιο.....	41

<b>1.7. Η δομή των συναντήσεων των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων .....</b>	<b>42</b>
1.7.1. Το άνοιγμα .....	42
1.7.2. Το στάδιο εργασίας .....	43
1.7.3. Το στάδιο επεξεργασίας .....	43
1.7.4 Το κλείσιμο .....	44
<b>1.8. Τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του συντονιστή .....</b>	<b>45</b>
1.8.1. Τα χαρακτηριστικά του συντονιστή .....	45
1.8.2. Οι λειτουργίες και οι δεξιότητες του συντονιστή .....	49
1.8.2.1. Φροντίδα .....	49
1.8.2.2. Διοικητική λειτουργία .....	51
1.8.2.3. Συναισθηματική ενεργοποίηση .....	52
1.8.2.4. Απόδοση νοήματος .....	55
1.8.3. Οι βασικές προσωποκεντρικές συνθήκες ως δεξιότητες ενός συντονιστή ....	57
<b>1.9. Η αξιολόγηση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας .....</b>	<b>59</b>
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>. Οι ομαδικές διαδικασίες .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1. Ορισμός ομαδικών διαδικασιών .....</b>	<b>63</b>
<b>2.2. Οι θεραπευτικοί παράγοντες.....</b>	<b>65</b>
2.2.1. Ενστάλαξη ελπίδας.....	65
2.2.2. Καθολικότητα.....	66
2.2.3. Μετάδοση πληροφοριών .....	67
2.2.4. Αλτρουισμός .....	67
2.2.5. Η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας .....	68
2.2.6. Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης.....	69
2.2.7. Μιμητική συμπεριφορά.....	69
2.2.8. Διαπροσωπική μάθηση.....	70
2.2.9. Η συνεκτικότητα της ομάδας .....	71
2.2.10. Κάθαρση.....	71
2.2.11. Υπαρξιακοί παράγοντες .....	72
<b>2.3. Η θεραπευτική συμμαχία .....</b>	<b>73</b>
<b>2.4. Το ομαδικό κλίμα.....</b>	<b>77</b>
<b>2.5. Η έρευνα διαδικασίας των ομαδικών παρεμβάσεων .....</b>	<b>79</b>
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>. Η θεραπεία μέσω τέχνης και το συναίσθημα του θυμού .....</b>	<b>82</b>
<b>3.1. Εισαγωγή .....</b>	<b>82</b>

3.1.1. Η χρήση της τέχνης στα παιδιά .....	85
<b>3.2. Ο θυμός .....</b>	<b>88</b>

## **Β' ΜΕΡΟΣ**

### **Η ΕΡΕΥΝΑ**

<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> . Μεθοδολογία, δείγμα και εργαλεία μέτρησης .....</b>	<b>92</b>
<b>4.1. Σκοπός.....</b>	<b>92</b>
<b>4.2. Επιμέρους στόχοι ανά συνάντηση .....</b>	<b>92</b>
<b>4.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....</b>	<b>94</b>
<b>4.4. Δείγμα.....</b>	<b>94</b>
<b>4.5. Εργαλεία .....</b>	<b>95</b>
4.5.1. Ερωτηματολόγιο Σχέσης Barrett-Lennard (Barrett-Lennard Relationship Inventory) .....	95
4.5.2. Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για παιδιά (The Psychoeducational Group Alliance Scale for children- PGAS-c).....	97
<b>4.6. Περιγραφικά στοιχεία κάθε συνάντησης.....</b>	<b>99</b>
4.6.1 Αναλυτική παρουσίαση συναντήσεων .....	100
4.6.1.1. 1η Συνάντηση: «Ας γνωριστούμε λοιπόν!».....	100
4.6.1.2. 2 <sup>η</sup> Συνάντηση: « Γνωρίζουμε τα συναισθήματα!» .....	105
4.6.1.3. 3 <sup>η</sup> Συνάντηση: « Ο θυμός και η ηρεμία» .....	110
4.6.1.4. 4 <sup>η</sup> Συνάντηση: «Πως μπορώ να «διώξω» το θυμό μου;».....	116
4.6.1.5. 5 <sup>η</sup> Συνάντηση: «Και τώρα τι κάνω;».....	120
4.6.1.6. 6η συνάντηση: «Να σου πω ένα παραμύθι;» .....	127
4.6.1.7. 7 <sup>η</sup> συνάντηση: «Έλα να παίξουμε!».....	131
4.6.1.8. 8 <sup>η</sup> Συνάντηση: «Ας αποχαιρετιστούμε λοιπόν».....	135
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> . Αποτελέσματα .....</b>	<b>138</b>
<b>5.1. Αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια.....</b>	<b>138</b>
5.1.1. Αξιοπιστία .....	138
5.1.2. Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια στη διάρκεια του προγράμματος.....	139
5.1.2.1. Αντίληψη της αναγνώρισης .....	140
5.1.2.1.1. Διαφορές φύλου.....	140
5.1.2.1.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων .....	140
5.1.2.2. Αντίληψη της ενσυναίσθησης.....	141
5.1.2.2.1. Διαφορές φύλου.....	141
5.1.2.2.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων .....	141

5.1.2.3. Αντίληψη της απουσίας όρων.....	141
5.1.2.3.1. Διαφορές φύλου.....	141
5.1.2.3.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων .....	142
5.1.2.4. Αντίληψη της συνέπειας.....	142
5.1.2.4.1. Διαφορές φύλου.....	142
5.1.2.4.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων .....	142
<b>5.2. Η θεραπευτική συμμαχία .....</b>	<b>143</b>
5.2.1. Αξιοπιστία .....	143
5.2.2. Οι μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος .....	143
5.2.2.1. Διαφορές φύλου.....	145
5.2.2.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων .....	145
<b>5.3. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος .....</b>	<b>146</b>
5.3.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος.....	146
5.3.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος .....	147
<b>5.4. Συσχετίσεις μεταβλητών διαδικασίας-αποτελέσματος.....</b>	<b>149</b>
5.4.1. Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος .....	149

## Γ' ΜΕΡΟΣ

### Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ

<b>Κεφάλαιο 6° . Συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>152</b>
<b>6.1. Οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων .....</b>	<b>152</b>
<b>6.2. Τα χαρακτηριστικά των ομάδων.....</b>	<b>153</b>
<b>6.3. Η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια .....</b>	<b>154</b>
6.3.1. Αντίληψη της αναγνώρισης .....	155
6.3.2. Αντίληψη της ενσυναίσθησης.....	155
6.3.3. Αντίληψη της απουσίας όρων .....	156
6.3.4. Αντίληψη της συνέπειας .....	156
6.3.5. Διαφορές φύλου-σχολείων ως προς τις υποκλίμακες της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια.....	156
<b>6.4. Η θεραπευτική συμμαχία .....</b>	<b>157</b>
6.4.1. Διαφορές φύλου και σχολείων ως προς τη θεραπευτική συμμαχία.....	159
<b>6.5. Συσχετίσεις μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.....</b>	<b>160</b>

6.5.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος.....	160
6.5.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος .....	161
<b>6.6. Συσχετίσεις μεταβλητών διαδικασίας-αποτελέσματος.....</b>	<b>161</b>
6.6.1. Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος .....	161
<b>6.7. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....</b>	<b>166</b>
<b>6.8. Συμπεράσματα .....</b>	<b>168</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>169</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>177</b>



## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων για τη διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 56 μαθητές της Β' Δημοτικού και της Γ', που φοιτούσαν σε ένα σχολείο των Ιωάννινων και σε ένα σχολείο της Θεσπρωτίας αντίστοιχα. Οι μεταβλητές διαδικασίας που μελετήθηκαν ήταν η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια και η θεραπευτική συμμαχία. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν δύο φορές - μετά τη δεύτερη συνάντηση και μετά την όγδοη - το Ερωτηματολόγιο Σχέσεων (Relationship Inventory Barrett-Lennard, 1978), το οποίο μετρά τις αντιλήψεις για τις στάσεις του συντονιστή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας (αναγνώριση, ενσυναίσθηση, απουσία όρων, συνέπεια). Παράλληλα, συμπλήρωσαν την Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για παιδιά (Psychoeducational Group Alliance Scale for Children Brouzos, Vassilopoulos, Baourda, under review), στο τέλος κάθε συνάντησης, η οποία μετράει τη θεραπευτική συμμαχία μεταξύ των παιδιών-μελών της ομάδας και του συντονιστή.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αντίληψη των μελών για τη σχέση τους με τη συντονίστρια βελτιώθηκε σημαντικά σε όλες τις υποκλίμακες (αναγνώριση, ενσυναίσθηση, απουσία όρων, συνέπεια) κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Επιπλέον, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Παράλληλα, οι αναλύσεις συσχέτισης των μεταβλητών διαδικασίας, έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση θεραπευτικής συμμαχίας και αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια μόνο στην έναρξη του προγράμματος, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών για την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια εμφανίστηκαν τόσο κατά την έναρξη, όσο και κατά τη λήξη του προγράμματος. Τέλος, οι συσχετίσεις μεταβλητών διαδικασίας-αποτελέσματος φανέρωσαν ότι η θεραπευτική συμμαχία αλλά και η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

**Λέξεις κλειδιά:** θεραπευτική συμμαχία, αντίληψη σχέσης με συντονίστρια, θυμός, κοινωνικές δεξιότητες.

## Abstract

The present study concerns the evaluation of the group processes of a psycho-educational programme consisting of eight meetings on anger management, and the strengthening of social skills of primary school students. The sample was represented by 56 students of B and C class, who attended two schools: in Ioannina and Thesprotia respectively. The process variables studied were the understanding of the relationship with the coordinator and the therapeutic alliance. The participants completed the Relationship Inventory of Barrett-Lennard, which assesses the understanding of coordinator attitudes (level of regard, empathy, unconditionality, congruence), twice: after the second meeting and after the eighth meeting respectively. Simultaneously, they completed the Psychoeducational Group Alliance Scale for Children (Brouzos, Vassilopoulos, Baourda, under review), at the end of each session: a scale that assesses the therapeutic alliance between the group-members and the coordinator.

Results showed that the members' understanding of their relationship with the coordinator increased significantly on all subscales of attitudes (level of regard, empathy, unconditionality, congruence) through the programme. The same stands for the therapeutic alliance as well, recording a statistically important increase. In addition, correlation analysis showed that there is a correlation between understanding of the relationship with the coordinator and the therapeutic alliance only at the beginning of the programme, whereas the correlations between the four subscales of understanding the relationship with the coordinator appeared both at the beginning and at the end of it. Last but not least, what is worth-mentioning is that these two process variables are related to the effectiveness of the programme.

**Key-words:** therapeutic alliance, understanding relationship with coordinator, anger, social skills.

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια έρευνα διαδικασίας και αφορά στην αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων για την πρόληψη του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Διερευνήθηκαν οι μεταβολές της αντίληψης των μελών σχετικά με τη στάση της συντονίστριας, καθώς και η διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο, την έρευνα και τη συζήτηση. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό πλαίσιο, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και τονίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά τους μέσα από τη σύγκρισή τους με τις ομάδες των ενηλίκων. Επίσης, παρατίθενται και οι κυριότερες κατηγορίες των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Παράλληλα, περιγράφονται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά και οι διαφορές τους με τις ομάδες των ενηλίκων, καθώς και πλεονεκτήματα και περιορισμοί των ομάδων αυτών, αλλά και η συμβολή τους στο σχολικό πλαίσιο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο σχεδιασμός ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, καθώς και η δομή των συναντήσεων. Κατόπιν, επιχειρείται μια ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχει ο συντονιστής της ομάδας, με το κεφάλαιο να κλείνει με την αξιολόγηση της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.

Το δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αναφέρεται στις ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε ομαδικής παρέμβασης και ξεκινάει με τον ορισμό των ομαδικών διαδικασιών. Στη συνέχεια ακολουθεί ο προσδιορισμός τριών βασικών μεταβλητών διαδικασίας, των θεραπευτικών παραγόντων, της θεραπευτικής συμμαχίας και του ομαδικού κλίματος, κλείνοντας με την περιγραφή της έρευνας διαδικασίας στις ομαδικές παρεμβάσεις.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αποτελεί μια προσπάθεια ορισμού της θεραπείας μέσω τέχνης, τονίζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της και περιγράφεται η συμβολή της χρήσης της στα παιδιά. Δίνεται επίσης έμφαση και στο συναίσθημα του θυμού και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Το δεύτερο μέρος, το μέρος της έρευνας αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται ο σκοπός της έρευνας και οι επιμέρους στόχοι κάθε συνάντησης, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τη βάση της έρευνας. Στη συνέχεια αναλύεται το δείγμα της έρευνας, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών. Το κεφάλαιο κλείνει με αναφορά στα περιγραφικά στοιχεία κάθε συνάντησης και την αναλυτική παρουσίαση των συναντήσεων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για τα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από τα δύο ερωτηματολόγια της έρευνας καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών.

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τη συζήτηση. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται μια συζήτηση για τα ευρήματα της έρευνας, παρουσιάζονται συνολικά και συνοπτικά τα ερευνητικά ευρήματα, συγκρίνονται με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών και επιχειρείται η ερμηνεία τους στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ακολουθεί η περιγραφή των περιορισμών της έρευνας και γίνονται προτάσεις για τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών στο πεδίο των ομαδικών διαδικασιών στη διάρκεια ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στο τέλος, γίνεται μια περιληπτική παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας.

**Α΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

## 1.1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή υπάρχει πλήθος ομαδικών παρεμβάσεων που χρησιμοποιούνται σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2010). Κάποιες ομαδικές παρεμβάσεις είναι θεραπευτικές, άλλες συμβουλευτικές, ενώ κάποιες εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ομάδων που χαρακτηρίζονται ψυχοεκπαιδευτικές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η ψυχοεκπαίδευση, αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικές τεκμηριωμένες πρακτικές που έχει προκύψει τόσο από κλινικές δοκιμές, όσο και από το πλαίσιο της καθημερινής ζωής (Lukens & McFarlane, 2004). Πρόκειται για ένα μοντέλο με ευελιξία, το οποίο ενσωματώνει συγκεκριμένες πληροφορίες και εργαλεία για τη διαχείριση διαφόρων περιστάσεων. Λόγω αυτής της ευελιξίας λοιπόν, η ψυχοεκπαίδευση έχει διευρυμένες δυνατότητες για κάθε είδους ασθένεια αλλά και για ποικίλες προκλήσεις της ζωής (Lukens & McFarlane, 2004).

Η ψυχοεκπαίδευση βρίσκει εφαρμογή σε πολλά πλαίσια, όπως σχολεία, κοινότητες ομαδικής θεραπείας, θεραπευτικά κάμπινγκ, τάξεις ειδικής αγωγής, στη γενική εκπαίδευση ακόμα και στο παιδικό δικαστικό σύστημα (Wood, Brendtro, Fecser, & Nichols, 1999). Όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν μια από τις πιο συχνές προσεγγίσεις πρόληψης αλλά και παρέμβασης (Boyle, 2007. Gerrity & Delucia-Waak, 2007. Larson & Lochman, 2002, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), αφού πολλές φορές οι νέοι σε μια προσπάθεια αναζήτησης βοήθειας από γονείς και φίλους, δε λαμβάνουν την επιθυμητή βοήθεια και το πιο πιθανό είναι να συνδέσουν τους εαυτούς τους με τα ίδια τα προβλήματα (Adelson, 1980. Boyle, 2007, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

Για το λόγο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, οι οποίες χρησιμοποιούνται είτε ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων, είτε ως μέσο εκπαίδευσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Corey, Corey, & Corey, 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016. Furr, 2000) παρέχοντας ένα περιβάλλον μάθησης για μαθητές που μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες, προκειμένου να εξασκηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων τόσο γνωστικά,

όσο και συμπεριφοριστικά, μέσα από παιχνίδια ρόλων, πρακτική και αλλαγή τρόπου σκέψης (Gorman, Kassinove, & Sukhodolsky, 2004. Kulic et al., 2004. Platts & Williamson, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008) και παρέχονται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς συνδέονται και ταιριάζουν με την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών (Fleckenstein & Horne, 2004, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

Πέρα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο που καλύπτουν οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, καλύπτουν και ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και ίσως περιλαμβάνουν συναισθηματικά, υπαρξιακά και γνωστικο-συμπεριφοριστικά ζητήματα (Furr, 2000. Βασιλόπουλος κ. συν., 2016), όπως σχολικός εκφοβισμός, πρόληψη εγκυμοσύνης στην εφηβεία, μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και κατ' επέκταση δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις (Hoag & Burlingame, 1997), μοναξιά (McWhirter, 1995, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000. Lukens & McFarlan, 2004), συζυγική υποστήριξη (Durana, 1996, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000), άτομα με AIDS (Pomeroy, Rubin, Van Laningham, & Walker, 1997, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000), θετούς γονείς και σεξουαλικά κακοποιημένα παιδιά (Barth, Yeaton, & Winterfelt, 1994, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000), ασθενείς με καρκίνο (Fawzy & Fawzy, 1994, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000. Lukens & McFarlane, 2004), παιδιά ασθενών με καρκίνο (Taylor-Brown, Acheson, & Farber, 1993, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000), προσαρμογή από χωρισμό (Zimpfer, 1990, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000), ενώ παράλληλα η εφαρμογή της ψυχοεκπαίδευσης μπορεί να επεκταθεί και σε άτομα με ψυχικές διαταραχές, όπως η σχιζοφρένεια (Gallagher & Nazarian, 1995, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000. Lukens & McFarlane, 2004) η διπολική διαταραχή (Bauer & McBride, 1996, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000), η κατάθλιψη (Sherrill, Frank, Geary, & Stack, 1997, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000), οι διαταραχές πανικού (Shear, 1995, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000) και η κατάχρηση ουσιών (La Salvia, 1993, όπ. ανάφ. στο Furr, 2000).

Καταληκτικά, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως αν και στην αρχή οι παρεμβάσεις αυτές αφορούσαν μεμονωμένες περιπτώσεις, στη συνέχεια, λόγω της πληθώρας των οφελών που προσφέρουν μετεξελίχθηκαν σε ομαδικές παρεμβάσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Τα μοντέλα ομαδικής ψυχοεκπαίδευσης δίνουν την ευκαιρία για διάλογο μέσα στην ομάδα, κοινωνική μάθηση, εξάπλωση υποστήριξης και συνεργασίας, ενίσχυση θετικής αλλαγής (Penninx et al., 1999, όπ. ανάφ. στο Lukens & McFarlane, 2004), προσφέρουν σωματική ευεξία, αύξηση της

αυτοπεποίθησης και καταπολέμηση της μοναξιάς (Harel, Shechtman, & Cutrona, 2011, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

## **1.2. Εννοιολογική προσέγγιση και χαρακτηριστικά ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων**

Κατά τον Gladding, (1995, όπ. ανάφ. στο Brown, 2011) η Ένωση Ειδικών στην Εργασία με Ομάδες (Association for Specialists in Group Work, ASGW) (ASGW, 1991), υποστηρίζει πως η ψυχοεκπαίδευση τονίζει τη σπουδαιότητα εκπαιδευτικών αλλά και προληπτικών στόχων στις ομάδες, οι οποίες βοηθούν τα άτομα που αντιμετωπίζουν μια απειλή ή ένα δυσάρεστο γεγονός στη ζωή τους ή ακόμα μπορεί και να διδάξει δεξιότητες για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Σκοπός λοιπόν αυτών των ομάδων είναι η πρόληψη εκπαιδευτικών και ψυχολογικών προβλημάτων.

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός της Ένωσης Ειδικών στην Εργασία με Ομάδες (Association for Specialists in Group Work, 2000, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σελ. 39), ορίζει τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ως ομάδες με σκοπό να *«.....προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση, ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών, εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ και τώρα».*

Κατά τους Corey και Corey (2006, όπ. ανάφ στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν ως σκοπό την πρόληψη εκπαιδευτικών ελλειμμάτων αλλά και ψυχολογικών προβλημάτων, μέσω συζήτησης και αφομοίωσης του κατάλληλου υλικού. Τα μέλη των ομάδων λοιπόν, αρχικά ενημερώνονται γύρω από ένα θέμα ψυχολογικής φύσεως (εξού και ο όρος ψυχοεκπαίδευση) και έπειτα εξασκούνται σε νέες δεξιότητες και συμπεριφορές.

Στο βιβλίο της Brown (2011), ο όρος ψυχοεκπαίδευση χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει ένα ευρύ φάσμα ομάδων που έχουν τόσο εκπαιδευτικά, όσο και ψυχολογικά συστατικά και αυτές οι ομάδες χρησιμοποιούνται με παιδιά, εφήβους και ενήλικες σε όλα τα πλαίσια, σχολεία, νοσοκομεία, πανεπιστήμια, κοινωνικές υπηρεσίες, και πραγματοποιούνται σε μία ή περισσότερες συναντήσεις. Είναι κυρίως



εκπαιδευτικές και δίνουν έμφαση στην εξάσκηση δεξιοτήτων, ενώ μπορούν να συμβάλλουν και στη συμβουλευτική της ομάδας. Πρόκειται για μια σύμπτυξη ακαδημαϊκής τάξης και συμβουλευτικής ομάδας και έχει χαρακτηριστικά και από τις δύο. Είναι σαν τάξεις με συμμετέχοντες, οδηγίες, υλικό προς μάθηση και ο συντονιστής έχει το ρόλο του εκπαιδευτή, δίνοντας έμφαση στη γνώση πρώτα και μετά στα συναισθήματα. Οι ομοιότητες με τις ομάδες συμβουλευτικής είναι στην αλληλεπίδραση των μελών, στην έμφαση της δυναμικής της ομάδας και της διαδικασίας της ομάδας. Η ομάδα ασχολείται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας ή τη σύναψη και τη διατήρηση σχέσεων, με το συντονιστή να έχει το ρόλο του διευκολυντή.

Οι συμμετέχοντες στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης συνεργάζονται με τον συντονιστή της ομάδας μέσα σε μια σχέση δασκάλου-μαθητών (Delucia-Waack, 2006). Απαραίτητη προϋπόθεση για αυτή την ιδιαίτερη σχέση, είναι η χρήση ψυχοεκπαιδευτικών τεχνικών που συμβάλλουν στην εξάλειψη των εμποδίων για την κατανόηση πληροφοριών με συναισθηματικό περιεχόμενο αναπτύσσοντας στρατηγικές για τη χρήση των πληροφοριών με έναν επικοινωνιακό τρόπο, καθώς, όταν οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις ζωής ή ασθένειες, διαταράσσεται η φυσική τους λειτουργία και προσοχή (Mechanic, 1995, όπ. ανάφ. στο Lukens & McFarlane, 2004).

Μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια επαγγελματική μέθοδος θεραπείας, στην οποία ενσωματώνονται ψυχοθεραπευτικές αλλά και παιδαγωγικές παρεμβάσεις, δίνοντας έμφαση στο εδώ και τώρα και όχι στο παρελθόν. Στρέφεται κυρίως σε μια προσέγγιση ολιστική με έμφαση στην ικανότητα των ατόμων, τη βελτίωση της υγείας, τη συνεργασία και τη χειραφέτηση (Dixon, 1999. Marsh, 1992, όπ. ανάφ. στο Lukens & McFarlane, 2004), σε αντίθεση με πολλές ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, οι οποίες βασίζονται σε παραδοσιακά ιατρικά μοντέλα, που έχουν σχεδιαστεί για να γιατρέψουν αρρώστιες και κάθε είδους δυσλειτουργία (Lukens & McFarlane, 2004).

Τέλος, η ψυχοεκπαίδευση υιοθετεί πολλές θεωρίες και μοντέλα της κλινικής πρακτικής, όπως είναι η οικολογική θεωρία των συστημάτων, η γνωστική-συμπεριφοριστική θεωρία, η θεωρία μάθησης, μοντέλα ομαδικής πρακτικής, μοντέλα άγχους, μοντέλα κοινωνικής υποστήριξης και αφηγηματικές προσεγγίσεις

(Anderson, Reiss, & Hogarty, 1986. Lukens, Thorning, & Herman, 1999. McFarlane, Dixon, Lukens, & Lucksted, 2003, όπ.ανάφ. στο Lukens & McFarlane, 2004).

### 1.3. Σύγκριση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με άλλου τύπου ομάδες

Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Εργασία με Ομάδες (Association for Specialists in Group Work, ASGW) (ASGW, 2000, όπ. ανάφ. στο Delucia-Waack, 2006) υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες ομάδων, οι οποίες ορίζονται με βάση τους σκοπούς που τίθενται και τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Οι ομάδες αυτές λοιπόν είναι: 1) οι ομάδες έργου (task/workgroup), 2) οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/οδηγητικής (psychoeducational/guidance groups), 3) οι ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups) και 4) οι ομάδες ψυχοθεραπείας (therapy groups). Παρακάτω, στον Πίνακα 1, ακολουθούν οι διαφορές μεταξύ των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και των συμβουλευτικών/ψυχοθεραπευτικών, αφού αυτές εμφανίζονται τις περισσότερες φορές. Οι ομάδες έργου παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές και μπορούν να ενταχθούν σε αυτή την κατηγορία.

**Πίνακας 1.** Διαφορές μεταξύ ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και συμβουλευτικών/θεραπευτικών

<b>Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες</b>	<b>Συμβουλευτικές &amp; Θεραπευτικές Ομάδες</b>
Έμφαση στη διδασκαλία και την καθοδήγηση.	Έμφαση στο βίωμα και στα συναισθήματα.
Χρήση οργανωμένων, δομημένων δραστηριοτήτων.	Περιορισμένη χρήση οργανωμένων, δομημένων δραστηριοτήτων.
Οι στόχοι, συνήθως, τίθενται από το συντονιστή.	Οι στόχοι τίθενται από τα μέλη της ομάδας.
Ο συντονιστής λειτουργεί ως δάσκαλος – διευκολυντής.	Ο συντονιστής καθοδηγεί, παρεμβαίνει, προστατεύει.
Εστίαση στην πρόληψη.	Εστίαση στην αυτογνωσία, στη θεραπευτική αντιμετώπιση.
Δεν γίνεται προεπιλογή των μελών της ομάδας.	Επιλογή και προκαταρκτική ενημέρωση των μελών (πριν την έναρξη της ομάδας).
Πολυμελής ομάδα (π.χ. 50 μέλη).	Περιορισμένο μέγεθος ομάδας (από 5 ως 10 μέλη).
Αποδεκτή η αυτοαποκάλυψη, αλλά χωρίς να απαιτείται.	Η αυτοαποκάλυψη είναι κάτι το αναμενόμενο.

Η μυστικότητα και η εμπιστευτικότητα δεν αποτελούν πρωτεύον μέλημα της ομάδας.

Οι συναντήσεις μπορούν να περιοριστούν σε μία.

Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες έργου.

Η μυστικότητα και η εμπιστευτικότητα είναι κρίσιμα, βασικά στοιχεία της ομάδας.

Συνήθως, οι συναντήσεις είναι αρκετές.

Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες διατήρησης.

---

Πηγή: Brown, 2011.

---

Βλέπουμε ότι υπάρχουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες καλύπτουν όλο το φάσμα των συστατικών των ομάδων (συντονιστής, στόχοι, συναντήσεις, εμπιστευτικότητα). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν προσδιορισμένη δομή και συγκεκριμένους στόχους, που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη γνωστική αλλαγή και την εκμάθηση στρατηγικών εστιάζοντας κυρίως στην πρόληψη (Delucia-Waack, 2006. Shechtman, Bar-El, & Hadar, 1997), αλλά αποτελούν και μια πρώτη παρέμβαση για μαθητές σε κίνδυνο (Vera & Reese, 2000, όπ. ανάφ. στο Gerrity & Delucia-Waack, 2006). Κάποιοι από τους στόχους μπορεί να είναι η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, η αμφισβήτηση παράλογων σκέψεων που προκαλούν λύπη στο άτομο, η διδασκαλία τεχνικών για διαχείριση του άγχους καθώς και η διδασκαλία οργανωτικών τεχνικών, ενώ το κάθε μέλος έχει την ευχέρεια να επιλέξει το στόχο που καλύπτει καλύτερα τις ανάγκες του (Delucia-Waack, 2006). Αντίθετα, στις θεραπευτικές ομάδες οι στόχοι είναι πιο γενικοί και συνήθως ορίζονται από τα μέλη της ομάδας. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες γίνεται χρήση οργανωμένων, δομημένων δραστηριοτήτων, καθώς υπάρχει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία, χωρίς όμως να αγνοείται και η έμφαση στη διαδικασία που στοχεύει στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Delucia-Waack, 2006). Αντίθετα, στις θεραπευτικές συναντήσεις, επειδή δίνεται έμφαση στο βίωμα και το συναίσθημα, η χρήση οργανωμένων δεξιοτήτων είναι περιορισμένη, εστιάζοντας κυρίως στη διαδικασία για το διαφωτισμό των δυσπροσαρμοστικών σκέψεων αλλά και στις μετέπειτα παρεμβάσεις σε αυτές τις σκέψεις προκειμένου να θεραπευτεί μια υφιστάμενη κατάσταση (Delucia-Waack, 2006. Gerrity-Delucia-Waack, 2006).

Κατά τον Gladding, (1998, όπ. ανάφ στο Delucia-Waack, 2006), μια ακόμα σημαντική διαφορά είναι αυτή που σχετίζεται με τη δομή των ομάδων, η οποία είναι βασικό συστατικό, καθώς προσφέρει ασφάλεια και συνέχεια στην ομάδα. Στις

ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες η δομή είναι αναγκαία για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και την εστίαση σε συγκεκριμένα θέματα. Η δομή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι ακόμα αυστηρότερη όσον αφορά τη χρήση των παρεχόμενων δραστηριοτήτων για την εξάσκηση δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι κάθε συνεδρίας. Αντίθετα, στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές, μόνο περιστασιακά μπορεί να γίνει χρήση μιας δραστηριότητας για τη διδασκαλία δεξιοτήτων ή την εξάσκηση σε νέες συμπεριφορές, άρα η δομή δεν είναι τόσο αυστηρή.

Μια ακόμα αξιοσημείωτη διαφορά έχει να κάνει με τον αριθμό και τη διάρκεια των συναντήσεων (Delucia-Waack, 2006). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι πιο σύντομες, περιλαμβάνοντας 6 με 20 συναντήσεις (μπορεί όμως να υπάρξουν και περιπτώσεις με μια συνάντηση) σε αντίθεση με τις θεραπευτικές που μπορεί να διαρκέσουν από 3 μήνες και πάνω (Delucia-Waack, 2006). Παράλληλα, οι ψυχοθεραπευτικές συναντήσεις διαρκούν 30-45 λεπτά, αφού χαρακτηρίζονται για τη βραχύτητά τους υπό την έννοια ότι οι περισσότερες από αυτές διαθέτουν ένα πρόγραμμα λίγων συναντήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ οι θεραπευτικές διαρκούν συνήθως μιάμιση ώρα (Delucia-Waack, 2006). Βέβαια, και οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορούν να διαρκέσουν περίπου 1 ώρα όταν πρόκειται κυρίως για ομάδες αυτό-βοήθειας ή ομάδες υποστήριξης (Brown, 2011).

Ο αριθμός των μελών επίσης, αποτελεί μια σημαντική διαφορά (Brown, 2011). Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, τα μέλη μπορεί να είναι από 5 έως 50, ενώ μπορεί να φτάνουν και τα 100, κάτι που δε συμβαίνει στις θεραπευτικές όπου το μέγεθος της ομάδας δεν ξεπερνά τα 5-10 μέλη, ακόμα και αν υπάρχει ένας βοηθός συντονιστή. Ομάδα με μέλη κάτω από 5 άτομα, δύσκολα μπορεί να υπάρξει καθώς δεν μπορεί να αναπτυχθεί αίσθημα συνοχής (Brown, 2011).

Διαφορές εντοπίζονται επίσης και στο ρόλο του συντονιστή (Delucia-Waack, 2006). Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ο ρόλος του συντονιστή είναι περισσότερο διδακτικός και έχει κυρίως το ρόλο του ειδικού, αφού πρέπει να έχει επίγνωση του θέματος που συντονίζει και των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιεί για την εκμάθηση δεξιοτήτων (Delucia-Waack, 2006). Αυτός είναι που θα καθορίσει τους στόχους των συναντήσεων, το σχηματισμό της ομάδας, την επιλογή των δραστηριοτήτων και τον έλεγχο της λειτουργίας της ομάδας, ενώ δεν είναι απίθανο να ζητήσει τη βοήθεια

κάποιου επόπτη (για στοχοθεσία ή επιλογή δραστηριοτήτων), λόγω διαφοροποίησης στις ευθύνες του συντονιστή ανάλογα με τον τύπο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας (Brown, 2011). Πέρα από την ευθύνη για την εκ των προτέρων προετοιμασία των ομάδων, ο συντονιστής πρέπει να ελέγχει την ομάδα καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Να παροτρύνει τα μέλη να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, να λένε τη γνώμη τους, να επιλύουν τα προβλήματα και να κρατά τα μέλη προσηλωμένα στις δραστηριότητες και τις δεξιότητες που μαθαίνονται (Delucia-Waack, 2006). Αντίθετα, οι συντονιστές των θεραπευτικών ομάδων, αν και οφείλουν να παρέχουν προστασία στην ομάδα επιτρέπουν ωστόσο στα μέλη μια ευελιξία στην επιλογή των θεμάτων, καθώς η έμφαση δίνεται στη διαδικασία της ομάδας, η οποία αποτελεί μικρόκοσμο του κόσμου στον οποίο ζουν τα μέλη της ομάδας (Delucia-Waack, 2006).

### 1.3.1. Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες λοιπόν μπορούν να απευθυνθούν σε διάφορες πληθυσμιακές κατηγορίες και σε διάφορα πλαίσια: νοσοκομεία, ψυχιατρικές κλινικές, συμβουλευτικά κέντρα, γηροκομεία, εκκλησιαστικά κέντρα, φυλακές, υπηρεσίες πρόνοιας κ.α. Σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των ομάδων με βάση τους σκοπούς που υπηρετούν, διακρίνονται κάποιες κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, στις οποίες ενδεχομένως να υπάρχει και κάποια επικάλυψη (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Μια κατηγορία ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι οι *εκπαιδευτικές/μαθησιακές ομάδες (educational/learning groups)*, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, οργανώνοντας διδακτικές δραστηριότητες προκειμένου να προωθήσουν την ατομική μάθηση των μελών (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

*Οι ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (skills training groups)* είναι ομαδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας με σκοπό την εξάσκηση του ατόμου σε βασικές δεξιότητες. Ο συντονιστής εξηγεί τι σημαίνει η κάθε δεξιότητα, παρουσιάζοντας τις μορφές συμπεριφοράς που απαιτούνται για την απόκτηση της δεξιότητας ενθαρρύνοντας τα μέλη να πράξουν αναλόγως. Μπορούν να λειτουργούν προληπτικά ή και παρεμβατικά (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Υπάρχουν και οι ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας (*team building and training*). Αυτές απευθύνονται κυρίως σε στελέχη επιχειρήσεων και υπεύθυνους τμημάτων, προκειμένου να τους καταστήσουν ικανούς να συμβάλλουν στη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων και στην εργασιακή αποτελεσματικότητά τους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Οι ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (*personal development groups*) ασχολούνται με τα προσωπικά ζητήματα των μελών βοηθώντας τα να αυξήσουν τη διαπροσωπική τους ικανότητα και δίνοντας την ευκαιρία για επικοινωνία σε βάθος. Μοιράζονται κοινό υπόβαθρο με τις ομάδες συμβουλευτικής/ψυχοθεραπείας, κοινές τεχνικές και κοινό στόχο (Brown, 2011. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Βασικό χαρακτηριστικό σε αυτές τις ομάδες είναι η αυτό-αποκάλυψη (Brown, 2011).

Μια άλλη κατηγορία ομάδων είναι οι ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης (*psychoeducational group therapy and support groups*). Στις ομάδες αυτές τα μέλη βοηθούνται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα: άγχος, φοβίες, κατάθλιψη. Οι ψυχοεκπαιδευτικές-θεραπευτικές ομάδες αποτελούν ένα στάδιο προετοιμασίας για όσους διστάζουν να ενταχθούν σε ατομική ή ομαδική ψυχοθεραπεία. Στις ομάδες υποστήριξης, όπου συμμετέχουν μέλη με προκλήσεις και αντιξοότητες, τα θέματα προς επεξεργασία προκύπτουν από τους συμμετέχοντες και σκοπός των ομάδων αυτών είναι η τόνωση του ηθικού και της αυτοπεποίθησης (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Υπάρχουν επίσης οι ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους της ζωής (*life-transitions groups*), στις οποίες υποστηρίζονται άτομα που έρχονται αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις της ζωής τους, όπως ο θάνατος και η εμφάνιση προβλημάτων υγείας. Οι κυριότερες μεταβατικές περίοδοι είναι η μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, από την οικογένεια στο σχολείο και από την παιδική στην εφηβική και ώριμη ηλικία. Σκοπός είναι η παροχή βοήθειας στο άτομο προκειμένου να κατανοήσει τις μεταβολές και να προσαρμοστεί σε αυτές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Κατά τη Brown (2011) υπάρχουν και άλλες κατηγορίες ομάδων, οι οποίες θα λέγαμε είναι πιο ευρείς από τις προαναφερθείσες και μπορεί να τις συμπεριλαμβάνουν. Εδώ ανήκουν οι δομημένες και οι μη δομημένες ομάδες. Στις

δομημένες ομάδες (*structured groups*) ο συντονιστής επιλέγει τις δραστηριότητες, οι οποίες έχουν συγκεκριμένους σκοπούς και καταλήγουν σε συζήτηση μεταξύ της ομάδας. Τα μέλη έχουν ελάχιστη ή καθόλου εμπλοκή στην επιλογή των στόχων και των δραστηριοτήτων. Αντίθετα, στις μη δομημένες ομάδες (*unstructured groups*), ο συντονιστής (εάν υπάρχει) απλά επιβεβαιώνει την ύπαρξη στόχων. Τις αποφάσεις τις παίρνουν τα μέλη της ομάδας και οι δραστηριότητες είναι ελλιπείς. Ένα παράδειγμα μη δομημένης ομάδας είναι οι ομάδες αυτό-βοήθειας.

Επίσης, υπάρχουν οι *θεωρητικές ομάδες (abstract groups)*, στις οποίες υπάρχει και το προσωπικό ενδιαφέρον για τους συμμετέχοντες, ωστόσο δεν απαιτείται η αυτό-αποκάλυψη, αφού στις ομάδες αυτές καλό είναι να υπάρχει μια συναισθηματική απόσταση. Εδώ ανήκουν οι ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Οι *αναπτυξιακές ομάδες (developmental groups)* βρίσκονται στον αντίποδα των *θεραπευτικών ομάδων (remedial groups)*. Οι αναπτυξιακές ομάδες δίνουν έμφαση στις δυνατότητες των μελών και είναι κυρίως προληπτικές, χωρίς όμως να περιορίζονται στην πρόληψη. Αντίθετα, οι θεραπευτικές εστιάζουν στην αντιμετώπιση δυσκολιών και ελλειμμάτων και το μοναδικό πρόβλημα είναι ότι τα μέλη συμμετέχουν μη εθελοντικά. Παράδειγμα αναπτυξιακών ομάδων είναι οι ομάδες εξάσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων και οι ομάδες επίλυσης συγκρούσεων.

Μια τελευταία κατηγορία είναι αυτή που περιλαμβάνει τις *ανοιχτές (open groups)* και τις *κλειστές ομάδες (closed groups)*. Οι ανοιχτές ομάδες, διαρκούν μεγάλο χρονικό διάστημα και ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί να μεταβάλλεται. Αν φύγει ένα μέλος, ένα άλλο είναι ευπρόσδεκτο. Η πρόκληση εδώ είναι να καταφέρει ο συντονιστής να ενσωματώσει με επιτυχία τα νέα μέλη. Στις ανοιχτές ομάδες ανήκουν οι ομάδες υποστήριξης και εξάσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, οι κλειστές ομάδες έχουν συγκεκριμένο αριθμό μελών και αν αποχωρήσει κάποιος δεν είναι δεκτό νέο άτομο. Η ομάδα αυτή αναπτύσσεται βάσει των καθορισμένων σταδίων της ομάδας.

#### 1.4. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά

Κατά τους Kulic, Home, & Dagley, (2004, όπ. ανάφ στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), οι ομάδες αποτελούν βασική πηγή κοινωνικοποίησης κατά τα αρχικά στάδια ανάπτυξης του ατόμου και παρέχουν το πλαίσιο για ανάπτυξη και εξάσκηση δεξιοτήτων. Για το λόγο αυτό, οι ομάδες χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό για να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά, κοινωνικά και ψυχικής υγείας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), παρέχοντας υποστήριξη και ενδυνάμωση ώστε να μειωθεί το αίσθημα της απομόνωσης που ίσως τα κατακλύζει και να οδηγηθούν στην ικανότητα για αλληλεπίδραση (Delucia-Waack, 2000. Thompson, 2011). Οι ομάδες για παιδιά δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων αλλά και στην προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για τα παιδιά μπορούν να λειτουργήσουν σε πολλά πλαίσια, ωστόσο τα σχολεία, όπως έχει προαναφερθεί αποτελούν το πλέον καταλληλότερο περιβάλλον, αφού μέσω των συμβουλευτικών προγραμμάτων που παρέχουν, βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αναπτυξιακά ζητήματα, μεταβάσεις της ζωής, προβλήματα συμπεριφοράς και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Brown, 2011).

Υπάρχουν, κατά τους Thompson & Randolph, (1983, όπ. ανάφ στο Brown, 2011) τέσσερις τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά, ανάλογα με το θέμα στο οποίο εστιάζουν: οι ομάδες με κοινό πρόβλημα, οι ομάδες για κάθε παιδί ξεχωριστά, οι ομάδες ανάπτυξης ανθρωπίνου δυναμικού και οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων. *Οι ομάδες με κοινό πρόβλημα* είναι αυτές στις οποίες τα μέλη αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα και επιδίωξη είναι η επίλυση αυτού του προβλήματος. Η ομοιογένεια της ομάδας συμβάλλει στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και της ασφάλεια, κάνοντας έτσι πιο εύκολο και το ρόλο του συντονιστή. *Οι ομάδες για κάθε παιδί ξεχωριστά*, αντίθετα, είναι αυτές στις οποίες τα μέλη αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα και δέχονται ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη (Thompson & Randolph, 1983, όπ. ανάφ. στο Brown, 2011). Μέσα από αυτόν τον τύπο ομάδας αναγνωρίζεται η ατομικότητα και η διαφορετικότητα των μελών, η οποία όμως διαφορετικότητα και ετερογένεια μπορεί να αποτελέσει μειονέκτημα, αφού τα μέλη εστιάζουν σε διαφορές και όχι ομοιότητες (Brown, 2011). Η τρίτη κατηγορία, η



*ανάπτυξη ανθρωπίνου δυναμικού*, κατά τους Thompson & Randolph, (1983, όπ. ανάφ. στο Brown 2011) περιλαμβάνει ομάδες που εστιάζουν στην ανάπτυξη των θετικών χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων των μελών. Έμφαση δίνεται κυρίως σε αναπτυξιακές διαδικασίες και όχι τόσο στη θεραπεία των προβλημάτων. Τέλος, *οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων*, παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και αποτελούν τον πρωταρχικό τρόπο για την εκπαίδευση αυτή (Brown, 2011).

#### 1.4.1. Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και ενήλικες

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά διαφέρουν από αυτές των ενηλίκων σε πολλά σημεία, όπως οι στόχοι (Delucia-Waack, 2006), το μέγεθος, η διάρκεια των συναντήσεων, η διαχείριση του περιεχομένου και οι συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να έχει ο συντονιστής (Brown, 2011). Οι στόχοι στις ομάδες για παιδιά εστιάζουν κυρίως στην πρόληψη και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, μέσω της διδασκαλίας και της εξάσκησης σε κοινωνικές αλλά και διαπροσωπικές δεξιότητες (Delucia-Waack, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά βρίσκονται σε μια αναπτυξιακή πορεία που εξελίσσονται γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, σε αντίθεση με τους ενήλικες που έχουν κατακτήσει βασικές διαπροσωπικές ικανότητες και γνωρίζουν πώς να αλληλοεπιδρούν μέσα σε μια ομάδα (Βασιλόπουλος κ συν., 2010).

Επιπλέον, στις ομάδες για παιδιά, το μέγεθος πρέπει να είναι μικρό (5-10 άτομα), καθώς λόγω των συγκεκριμένων και εστιασμένων δραστηριοτήτων που συνιστώνται (Delucia-Waack, 2006), το κάθε παιδί πρέπει να συμμετέχει ενεργά σε αυτές (Brown, 2011), σε αντίθεση με τους ενήλικες, οι οποίοι είναι συνηθισμένοι στο να κάθονται και να μιλάνε για αρκετή ώρα, καθώς η λεκτική αλληλεπίδραση ενδείκνυται σε αυτές τις ομάδες (Delucia-Waack, 2006).

Παράλληλα, η διάρκεια των συναντήσεων είναι ένας παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά. Ο συντονιστής έχει στη διάθεσή του 50 λεπτά για τη συνάντηση, χρόνος ο οποίος πρέπει να κατανεμηθεί σωστά για το υλικό, τη δημιουργία υποομάδων, και τη λύση αποριών, ενώ κάθε δραστηριότητα πρέπει να είναι σύντομη για να ολοκληρωθεί αλλά και να γίνει η

επεξεργασία της. Ο εκτιμώμενος χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών είναι 30 λεπτά (Brown, 2011).

Επιπροσθέτως, η διαχείριση του περιεχομένου είναι εξίσου σημαντικό να τύχει προσοχής (Brown, 2011). Ο συντονιστής πρέπει εκ των προτέρων να εξετάσει τι είναι σημαντικό να μάθουν τα μέλη της ομάδας, καθώς λόγω περιορισμένου χρόνου και αριθμού συναντήσεων, αλλά και λόγω διάσπασης της προσοχής, τα μέλη δεν μπορούν να απορροφήσουν πολλές και γενικές πληροφορίες (Brown, 2011). Η παρουσίαση επίσης του υλικού πρέπει να είναι καλά μελετημένη, δίνοντας έμφαση σε μικρο-διαλέξεις, γράφοντας βασικά σημεία στον πίνακα και χρησιμοποιώντας δραστηριότητες για την ενίσχυση της μάθησης (Brown, 2011).

Τέλος, καταλυτικός είναι ο ρόλος του συντονιστή στις ομάδες για παιδιά, ο οποίος πρέπει να αποτελεί ένα συνδυασμό του ρόλου του δασκάλου και του διευκολυντή (Brown, 2011). Ένας από τους ρόλους του είναι να κρατά τα μέλη της ομάδας συντονισμένα για την επίτευξη των στόχων αλλά και να δημιουργεί κοινωνικές αλληλεπιδράσεις έτσι ώστε τα μέλη να μπορούν να πάρουν και να δώσουν ανατροφοδότηση, να λύσουν προβλήματα και να μάθουν νέες συμπεριφορές (Delucia-Waack, 2006). Αντίθετα στις ομάδες ενηλίκων κάθε μέλος αναλαμβάνει την ευθύνη του εαυτού του καθιστώντας το ρόλο του συντονιστή λιγότερο σύνθετο (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Κάποια άλλα καθήκοντα του συντονιστή κατά τη Brown (2011), μπορεί να είναι η επισήμανση κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των μελών, η υποστήριξη, η απομάκρυνση αρνητικών σχολίων από τα υπόλοιπα μέλη, η υπομονή στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, η αποδοχή αρνητικών συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση.

#### 1.4.2. Πλεονεκτήματα ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά

Σημαντικά είναι και τα πλεονεκτήματα από τη σύσταση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά σύμφωνα με το Βασιλόπουλο και τους συνεργάτες του (2010). Ένα πρώτο πλεονέκτημα είναι ότι λόγω της ανάπτυξης και αλληλεπίδρασης των παιδιών μέσα σε ομάδες (οικογένεια, σχολείο), η συμμετοχή σε ψυχοεκπαίδευση είναι μια οικεία και φυσική διαδικασία συγκριτικά με την ατομική δουλειά μεταξύ ειδικού-παιδιού. Παράλληλα, η ένταση που μπορεί να προκύψει στη σχέση

συντονιστή-παιδιού μοιράζεται σε όλα τα μέλη και όχι μόνο σε αυτούς τους δύο (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Ένα δεύτερο πλεονέκτημα, είναι η παροχή ευκαιριών για αλλαγή και βελτίωση, καθώς η αλληλεπίδραση, μεταξύ των μελών, προωθεί τη μάθηση και την ενδυνάμωση των σχέσεων των συνομηλίκων, η οποία είναι πιο ισχυρή από αυτή των ενηλίκων (Rose & Edleson, 1987, όπ. ανάφ στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), ενώ ταυτόχρονα μπορεί να επέλθει επανορθωτική ταύτιση, αφού το κάθε παιδί αποτελεί πρότυπο για τα υπόλοιπα (Tounson, 1996, όπ. ανάφ στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Εν συνεχεία, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πολύ βασικό στοιχείο των ομάδων καθώς αποτελεί για τα παιδιά βασικό κομμάτι της αναπτυξιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Δίνεται έτσι η αίσθηση της ασφάλειας και της άνεσης, αφού το παιδί μπορεί να μοιραστεί εμπειρίες, συναισθήματα, συγκρούσεις και να προβεί σε νέες σχέσεις και συμπεριφορές (Geldard & Geldard, 2001. Tounson, 1996, όπ. ανάφ στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Μέσα από αυτή την κοινωνική αλληλεπίδραση αυξάνεται η αυτοπεποίθηση με την παροχή βοήθειας στους άλλους και εφαρμόζονται νέες συμπεριφορές και δεξιότητες στην καθημερινή ζωή (Larson & Lochman, 2002, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

Σε συνέχεια αυτής της κοινωνικής αλληλεπίδρασης βρίσκεται η φυσιολογική αναπτυξιακή ανάγκη που έχουν τα παιδιά προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα και αποτελούν σημαντικό μέρος αυτής. Η αίσθηση αυτή αποτελεί κινητήριο δύναμη για την κατάκτηση προσωπικών στόχων αλλά και στόχων της ομάδας ενισχύοντας έτσι ακόμη περισσότερο τη συνοχή της (Geldard & Geldard, 2001, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Τέλος, ένα ακόμα πλεονέκτημα που δεν έχει όμως σχέση με τη λειτουργία της ίδιας της ομάδας και των μελών της, είναι το χαμηλό κόστος συγκριτικά με την ατομική εργασία. Η βραχεία ομαδική ψυχοθεραπεία για νέους, που γίνεται όλο και πιο δημοφιλής, προσφέρει μεγαλύτερο θεραπευτικό κέρδος για τα μέλη της ομάδας, χωρίς να απαιτείται η διάθεση μεγάλου οικονομικού ποσού (Dies, 1996, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

### 1.4.3. Περιορισμοί ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν μεν μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους εκμάθησης και θεραπείας, δεν είναι όμως πάντα η καταλληλότερη επιλογή για όλες τις περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν μπορούν να συμμετέχουν σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό, έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά μπορεί να αντιμετωπίζουν ορισμένα προβλήματα, τα οποία παρεμποδίζουν την δυνατότητά τους να ωφεληθούν από την συμμετοχή τους στην ομάδα. (Geldard & Geldard, 2001. Riva & Haub, 2004. Smead, 1995. Soo, 1991. Swanson, 1996, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Αναλυτικότερα, οι περιπτώσεις αυτές των παιδιών μπορεί να περιλαμβάνουν παιδιά που έχουν κάποια συγγενική σχέση, ντροπαλά, παρορμητικά ή επιθετικά παιδιά, παιδιά που έχουν κακοποιηθεί είτε σωματικά είτε σεξουαλικά, που βρίσκονται σε μια έντονη περίοδο κρίσης, που παρουσιάζουν διαταραχές διάθεσης όπως κατάθλιψη, αυτοκτονικές τάσεις ή ψυχωτικές διαταραχές και παιδιά που αντιμετωπίζουν είτε προβλήματα εγκεφαλικής βλάβης, είτε κάποιου είδους γλωσσική διαταραχή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η συμμετοχή των παιδιών αυτών στην ομάδα είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Συνήθως, τα παιδιά που παρουσιάζουν ένα από τα παραπάνω προβλήματα επιζητούν έντονα μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση από τον συντονιστή. Αν όλη η προσοχή του συντονιστή στραφεί στις μεμονωμένες αυτές περιπτώσεις ελλοχεύει ο κίνδυνος της παραμέλησης των υπολοίπων μελών και της υποβάθμισης των αναγκών της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Από την άλλη μεριά όμως, η συμμετοχή των παιδιών αυτών στην ομάδα θα μπορούσε να αποτελέσει μια πολύ εποικοδομητική εμπειρία για αυτά, μέσα από την συναναστροφή τους και την σύναψη διαπροσωπικών επαφών με τα υπόλοιπα μέλη που δεν παρουσιάζουν κάποιου είδους πρόβλημα (Geldard & Geldard, 2001. Smead, 1995. Swanson, 1996, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα σε αυτή την περίπτωση, είναι τα ντροπαλά παιδιά τα οποία μέσα από τη συμμετοχή τους σε μικρές υποομάδες μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, να μάθουν να αυτοαποκαλύπτονται και να μειώσουν το άγχος που τους προκαλεί το ομαδικό πλαίσιο (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Εν κατακλείδι, αξίζει να αναφέρουμε έναν ακόμη περιορισμό της ομάδας που μπορεί να επηρεάσει αρκετά τη λειτουργία της (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Για να

μπορέσει να λειτουργήσει σωστά μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα απαιτείται η εύρεση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου, ο οποίος να δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής των δραστηριοτήτων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Πέρα από το χώρο, ο συντονιστής θα πρέπει να είναι εφοδιασμένος με τα κατάλληλα υλικά για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, αν το κρίνει αναγκαίο, θα πρέπει να αναζητήσει έναν ακόμη συντονιστή, που θα έχει βοηθητικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

#### 1.4.4. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στο σχολικό περιβάλλον και η αποτελεσματικότητά τους

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορούν να λειτουργήσουν σε διάφορα πλαίσια. Ιδιαίτερα στις ομάδες για παιδιά, ένα βασικό πλαίσιο είναι το σχολείο, το οποίο παρέχει προγράμματα για αναπτυξιακά ζητήματα, προβλήματα συμπεριφοράς και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Brown, 2011. Gerrity & Delucia-Waack, 2006). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν τις πιο συνηθισμένες παρεμβάσεις πρόληψης που έχουν χρησιμοποιηθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Boyle, 2007. Larson & Lochman, 2002, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008. Gerrity & Delucia-Waack, 2006) και πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία ταιριάζει με την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών δικαιολογώντας έτσι την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο (Fleckenstein & Horne, 2004, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008) .

Το σχολικό περιβάλλον παρέχει ασφάλεια για την αποφυγή ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Furlong, Smith, & Bates, 2002. Lindenfield, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008) και σύμφωνα με τη Furr (2000) τα θέματα τα οποία καλύπτονται μπορεί να είναι από συναισθηματικά-υπαρξιακά έως γνωστικά-συμπεριφοριστικά. Εδώ συγκαταλέγονται ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζει ένα παιδί και τα οποία είναι καλύτερο να αντιμετωπιστούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως η εγκυμοσύνη στην εφηβεία, το διαζύγιο των γονέων, διαταραχές στις κοινωνικές σχέσεις και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Furr, 2000. Hoag & Burlingame, 1997).

Σύμφωνα με έρευνες υπάρχει μια σειρά λόγων για την αιτιολόγηση της χρήσης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων στα σχολεία. Αρχικά, το ομαδικό πλαίσιο αποτελεί μια οικονομική λύση, αφού μπορούν ταυτόχρονα να συμμετάσχουν πολλά παιδιά (Falco & Bauman, 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016. Gerrity &

Delucia-Waack, 2006. Shechtman et al., 1997), καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο τα σχολεία και το πλέον ιδανικό πλαίσιο για πρόληψη (Conyne, 2014. Falco & Bauman, 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016. Gerrity & Delucia-Waack, 2006). Επιπλέον, ο στιγματισμός που ενδεχομένως να αναπτύσσεται κατά τη συμμετοχή σε ομάδες συμβουλευτικής εκτός σχολείου εξαλείφεται, αφού συμμετέχουν πολλά παιδιά μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Shechtman, et al., 1997. Μπρούζος, 2009), και τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να αντιμετωπίζουν με το πέρας της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας σημαντικά προβλήματα (Brown, 2011).

Ενδεικτικά θα αναφερθούν κάποιες έρευνες στις οποίες το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε εντός του σχολείου, όπως η έρευνα των Barkley et al., (2000), στην οποία συμμετείχαν 158 παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (υπερκινητικότητα και επιθετικότητα) και τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι πρώιμες παρεμβάσεις στα σχολεία για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να έχουν θετική έκβαση στη βελτίωση της συμπεριφοράς, τον αυτοέλεγχο και την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης, σε μετα-ανάλυση των Gerrity και Delucia-Waack, (2006) βρέθηκε ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη διαχείριση θυμού και στην πρόληψη σχολικού εκφοβισμού κυρίως στα μικρότερα παιδιά είναι αποτελεσματικές και τα αποτελέσματά τους διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου. Σχετικά με την πρόληψη της σεξουαλικής κακοποίησης, οι παρεμβάσεις είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές κυρίως σε παιδιά ηλικίας έως 8 ετών και όταν οι παρεμβάσεις αυτές περιλαμβάνουν δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και αποτελούνται από πολλές συναντήσεις, ώστε να βελτιωθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το αποτέλεσμα.

Αντίθετα, σε μια μετα-ανάλυση 56 ερευνών των Hoag και Burlingame (1997), σε παιδιά ηλικίας 4-18 ετών, ένα ποσοστό 74% πραγματοποιήθηκε σε σχολεία και είχαν ως στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την προσαρμογή του παιδιού μετά από το διαζύγιο των γονέων, χρησιμοποιώντας συμπεριφοριστική ή γνωστική-συμπεριφοριστική παρέμβαση και αν και αποδείχθηκε η αποτελεσματικότητα της ομαδικής θεραπείας, ωστόσο ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι παρεμβάσεις στα σχολεία δεν είναι εν τέλει τόσο αποτελεσματικές όσο στα κλινικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, μη αποτελεσματικές αποδείχθηκαν κατά τους Spence και Shortt (2007, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016) και οι έρευνες που έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση

της κατάθλιψης και τη βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων. Παρομοίως στη μετα-ανάλυση των Gerrity και Delucia-Waack (2006), βρέθηκε ότι οι ομαδικές παρεμβάσεις που εστιάζουν στην πρόληψη της εγκυμοσύνης στην εφηβική ηλικία, οι οποίες πρέπει να ξεκινάνε σε πολύ μικρή ηλικία και οι ομάδες για παιδιά με αναπηρίες, προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικά προβλήματα που επικεντρώνονται σε κοινωνικές δεξιότητες ή δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων είναι αναποτελεσματικές και μέτρια έως χαμηλά αποτελεσματικές αντίστοιχα.

Καταληκτικά, οι παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο έχουν βρεθεί να είναι αποτελεσματικές σε γενικές γραμμές, ωστόσο απαιτείται περισσότερη έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές για κάθε πρόβλημα και για κάθε πληθυσμό (Gerrity & Delucia-Waack, 2006).

## **1.5. Ο σχεδιασμός ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος**

### 1.5.1. Ενδεικτικό μοντέλο για το σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Ο σχεδιασμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς ο ρόλος του είναι αρκετά σημαντικός ώστε η ομάδα να λειτουργεί σωστά και αποτελεσματικά (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα που να υποδεικνύουν το σχεδιασμό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Ένα από αυτά είναι και το μοντέλο της Furr (2000), το οποίο αποτελείται από δύο φάσεις: την εννοιολογική και τη λειτουργική, με την κάθε φάση να περιλαμβάνει τρία βήματα. Η μεν εννοιολογική φάση περιλαμβάνει τη δήλωση του σκοπού, τον καθορισμό των στόχων και τον καθορισμό των επιμέρους στόχων, η δε λειτουργική φάση περιλαμβάνει την επιλογή του περιεχομένου, το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και την αξιολόγηση.

#### 1.5.1.1. Δήλωση του σκοπού

Στο αρχικό αυτό στάδιο σχεδιασμού της ομάδας, ο συντονιστής με βάση την υπάρχουσα κλινική πρακτική, καλείται να δημιουργήσει μια ομάδα, από την οποία οι συμμετέχοντες θα επωφεληθούν μαθαίνοντας συγκεκριμένες δεξιότητες. Ο σκοπός

αποτελεί και μια αιτιολογία για τη σύσταση της συγκεκριμένης ομάδας και η δήλωσή του είναι αναγκαία προκειμένου να απαντηθούν κάποια ερωτήματα, όπως: που εστιάζει η ομάδα, ποιο δείγμα επωφελείται από τη συμμετοχή στην ομάδα, που στοχεύει η παρέμβαση (ανάπτυξη, πρόληψη) και ποιο είναι το αναμενόμενο αποτέλεσμα (αλλαγή στη σκέψη, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα ή μετάδοση αξιών). Η δήλωση του σκοπού αποτελεί και τη βάση για το μετέπειτα σχεδιασμό του προγράμματος και χωρίς αυτόν η ομάδα κινείται χωρίς οριοθετημένο προσανατολισμό. Βασικό στοιχείο αυτού του σταδίου είναι η μελέτη της βιβλιογραφίας από πλευράς συντονιστή σχετικά με τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τον ίδιο σκοπό (Furr, 2000).

#### 1.5.1.2. Καθορισμός των στόχων

Οι στόχοι προέρχονται από το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου δηλώθηκε ο σκοπός και δείχνουν πόσο μπορεί να αλλάξει το άτομο από τη συμμετοχή του σε μια τέτοια ομάδα. Η αλλαγή που επέρχεται μπορεί να είναι γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφοριστική, υπαρξιακή, φυσική και ο συντονιστής οφείλει να δηλώσει τι είδους αλλαγή προσδοκά από την ομάδα. Οι στόχοι πρέπει να επιλέγονται από τη θεματική περιοχή και την έρευνα που έχει διεξαχθεί για το εκάστοτε θέμα (να προέρχονται δηλαδή από το θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρεται στη δήλωση του σκοπού).

Ο συντονιστής καθορίζοντας τους στόχους της ομάδας πρέπει να λάβει υπόψη του κάποια κριτήρια προκειμένου οι στόχοι να είναι αποτελεσματικοί. Αρχικά, οι στόχοι θα πρέπει να είναι εφικτοί, έτσι ώστε τα μέλη να τους πετυχαίνουν και να οδηγούνται στην αλλαγή. Στόχοι μη εφικτοί, μπορεί να απογοητεύσουν τα μέλη σχετικά με την ικανότητά τους για αλλαγή. Για να μπορέσουν τα μέλη να αξιολογήσουν την αλλαγή που θα επέλθει και το επίπεδο επιτυχίας, είναι σημαντικό οι στόχοι να είναι μετρήσιμοι, ώστε να υποδηλώνουν τι μπορούν να κάνουν τα μέλη σε συγκεκριμένο διάστημα. Παράλληλα, οι στόχοι πρέπει να είναι ξεκάθαροι και συνεπείς με το σύστημα αξιών των μελών της ομάδας, έτσι ώστε να τους ενστερνίζονται τα μέλη και να στοχεύουν στην επίτευξή τους. Τέλος, οι στόχοι πρέπει να είναι ρεαλιστικοί σχετικά με αυτό που ζητούν να επιτευχθεί, δίνοντας έτσι ώθηση στα μέλη να προσπαθήσουν για κάτι υπαρκτό (Furr, 2000).



### 1.5.1.3. Καθορισμός επιμέρους στόχων

Οι επιμέρους στόχοι αποτελούν την καλύτερη οδό για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων και προέρχονται από την έρευνα και την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Κατά το σχεδιασμό τους, ο συντονιστής κάνει υποθέσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται μια ψυχολογική κατάσταση, παρέχοντας έτσι τα κατάλληλα βήματα για αλλαγή. Σε κάθε σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι σημαντικό να οριστούν τα απαραίτητα στάδια για την αλλαγή, ρόλο που έχουν αναλάβει οι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι θα πρέπει να ακολουθούν μια λογική σειρά έτσι ώστε ο κάθε στόχος να οδηγεί αβίαστα και ομαλά στον επόμενο στόχο. Οι επιμέρους στόχοι αναφέρονται στους στόχους που υπάρχουν σε κάθε συνάντηση (Furr, 2000).

### 1.5.1.4. Επιλογή περιεχομένου

Όπως το λέει και η ίδια η λέξη, η επιλογή του περιεχομένου σχετίζεται με το περιεχόμενο της κάθε συνάντησης και αποτελείται από τρία συστατικά: το διδακτικό, το βιωματικό και το κομμάτι της επεξεργασίας. Το διδακτικό συστατικό αναφέρεται στις πληροφορίες που παρέχονται άμεσα στους συμμετέχοντες, κυρίως μέσω μίνι διαλέξεων και επιτρέπει στο συντονιστή να έχει κυρίαρχο ρόλο. Βασικό χαρακτηριστικό του διδακτικού συστατικού είναι η ευχέρεια που έχει ο συντονιστής να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες σε σχόλια και ερωτήσεις. Ωστόσο αν και το διδακτικό μέρος αποτελεί καθοριστικό στοιχείο των δομημένων ομάδων, η αλλαγή εξαρτάται από την ικανότητα των μελών να εφαρμόσουν τις έννοιες στις καταστάσεις της ζωής.

Το βιωματικό συστατικό επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μάθουν πράττοντας και όχι ακούγοντας, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες στηρίζονται στη θεωρία. Αν και ο συντονιστής μπορεί εν μέρει να έχει έλεγχο σχετικά με την παρουσίαση των πληροφοριών, ωστόσο, είναι αυτός που καθορίζει αποκλειστικά την κατεύθυνση του βιωματικού μέρους και πρέπει να είναι προετοιμασμένος να λύσει κάθε απορία των συμμετεχόντων σχετικά με τις δραστηριότητες, αφού καθένας διαφέρει στον τρόπο με τον οποίο τις κατανοεί.

Εδώ λοιπόν έρχεται να προστεθεί και το μέρος της επεξεργασίας, το οποίο βοηθά τους συμμετέχοντες να συνδέσουν το διδακτικό με το βιωματικό συστατικό, μέσω της ανανέωσης των πληροφοριών που δέχτηκαν από το συντονιστή. Η επεξεργασία μπορεί να περιλαμβάνει συζήτηση σχετικά με αυτά που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, σκέψεις και συναισθήματα των συμμετεχόντων και παρατηρήσεις του συντονιστή σχετικά με τη δραστηριότητα. Σε μια συνάντηση, ο χρόνος που θα αφιερωθεί σε κάθε συστατικό εξαρτάται από τη διάσταση στην οποία εστιάζει ο συντονιστής (γνωστική, συμπεριφοριστική, συναισθηματική, φυσική, υπαρξιακή) και απαιτείται η ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ τους, ώστε να έχει αποτέλεσμα η ομάδα (Furr, 2000).

#### 1.5.1.5. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνει με μεγάλη προσοχή και να είναι συνεπής με την υπάρχουσα θεωρία, καθώς μέσω αυτών θα επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας. Οι δραστηριότητες χρησιμοποιούνται για να αυξήσουν τα επίπεδα άνεσης των μελών, να προσφέρουν πληροφορίες στο συντονιστή, να δώσουν βάθος στην εστίαση, να παρέχουν βιωματική μάθηση και να προσφέρουν διασκέδαση και χαλάρωση (Jacobs, Masson & Harvill, 2008, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Πριν την επιλογή των δραστηριοτήτων ο συντονιστής οφείλει να λάβει υπόψη του κάποια κριτήρια, όπως το θέμα και τους στόχους της ομάδας, τι ανάγκες των μελών, τα στάδια εξέλιξης της ομάδας, το χρόνο και τον αριθμό των μελών, τις ατομικές ανάγκες, το αναπτυξιακό επίπεδο και το φύλο των μελών, ώστε οι δραστηριότητες να συμβάλλουν στην καλύτερη δυνατή επίτευξη του σκοπού για τον οποίο δημιουργήθηκε η ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Παράλληλα, ο συντονιστής οφείλει να επιλέξει δραστηριότητες, οι οποίες να ανταποκρίνονται στο ηλικιακό επίπεδο των συμμετεχόντων και στα επίπεδα εμπειρίας τους, έτσι ώστε να υπάρχει ασφάλεια ότι μπορούν να επωφεληθούν από αυτές (Brown, 2011). Υπάρχει ένα εύρος κατηγοριών με δραστηριότητες, από τις οποίες μπορεί να επιλέξει ο συντονιστής, όπως η *αυτοαξιολόγηση*, η οποία βοηθά το άτομο να ενισχύσει την αυτογνωσία του σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα ελέγχου της προόδου των μελών στο τέλος του προγράμματος. Μια άλλη κατηγορία δραστηριοτήτων είναι η *γνωστική αναδόμηση*,

μέσω της οποίας επέρχεται αλλαγή των παράλογων πεποιθήσεων, η οποία αλλαγή με τη σειρά της συμβάλλει στην τροποποίηση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς και ακολουθεί το *παιχνίδι ρόλων*, το οποίο εστιάζει στην αλλαγή της συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές καταστάσεις και βοηθά τους συμμετέχοντες να λάβουν ανατροφοδότηση με εποικοδομητικό τρόπο (Furr, 2000).

Επιπροσθέτως, γίνεται χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως οι *δραστηριότητες φαντασίας* που εστιάζουν στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά, βελτιώνοντας την επίδοση των συμμετεχόντων, *δραστηριότητες δημιουργικής τέχνης*, οι οποίες διευκολύνουν την έκφραση δύσκολων συναισθημάτων και *δραστηριότητες επίγνωσης του σώματος*, προκειμένου οι συμμετέχοντες να αναγνωρίζουν σωματικά μηνύματα που σχετίζονται με το συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Καταληκτικά, πέρα από αυτές τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, υπάρχουν και *κατ' οίκον δραστηριότητες*, στις οποίες οι συμμετέχοντες εξασκούνται και εμπεδώνουν την αποκτηθείσα γνώση (Furr, 2000).

#### 1.5.1.6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί καταλυτικό μέρος μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και διακρίνεται σε δύο μέρη: την αξιολόγηση διαδικασίας και την αξιολόγηση αποτελέσματος. Η μεν πρώτη αναφέρεται στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται σε κάθε συνάντηση, με το συντονιστή και τα μέλη να συζητούν τις απόψεις τους για τις δραστηριότητες και την εμπειρία σχετικά με την ομάδα. Στην αξιολόγηση διαδικασίας υπάρχουν πολλά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο συντονιστής για να αξιολογήσει την ίδια τη συμπεριφορά του, το κλίμα της ομάδας και τους θεραπευτικούς παράγοντες. Αντίθετα, η αξιολόγηση αποτελέσματος δίνει έμφαση στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μελών και η πιο γνωστή μορφή της είναι η προ της έναρξης και η μετά της λήξης του προγράμματος μέτρηση των δεξιοτήτων για τις οποίες γίνεται το πρόγραμμα. Επιπροσθέτως, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται και η έμφαση στην επίτευξη των στόχων (σε ποιο βαθμό τα μέλη πέτυχαν τους προκαθορισμένους στόχους), καθώς και η ικανοποίηση των μελών από την ομάδα, τη συμπεριφορά του συντονιστή και τις δραστηριότητες (Furr, 2000).

### 1.5.2. Πρακτικά ζητήματα πριν το σχεδιασμό της ομάδας

Τα παραπάνω βήματα είναι πολύ σημαντικό να ακολουθηθούν από την πλευρά του συντονιστή, προκειμένου να προκύψει ένα οργανωμένο και αποτελεσματικό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πριν όμως ο συντονιστής φτάσει στο σημείο να ξεκινήσει το σχεδιασμό του προγράμματος, θα πρέπει να λάβει υπόψη του και κάποια ακόμη πρακτικά ζητήματα.

Ένα από αυτά που αποτελεί και το πρώτο βήμα σχετικά με το σχεδιασμό του προγράμματος, είναι η **εκτίμηση των αναγκών των υποψήφιων μελών**, έτσι ώστε ο συντονιστής να προσδιορίσει τι είδους ομάδα θα συνθέσει (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η εκτίμηση των αναγκών μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους: με τη χρήση ερωτηματολογίων στα πιθανά μέλη της ομάδας ή τους γονείς τους – τυπική μέθοδος (Delucia-Waack, 2006. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) και με συζητήσεις με τους δασκάλους τους ή ακόμα και τους συμβούλους που ενδεχομένως να υπάρχουν στο σχολείο – άτυπη μέθοδος (Delucia-Waack, 2006. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Παράλληλα, ο συντονιστής οφείλει να δώσει προσοχή στην **επιλογή των μελών της ομάδας**. Κατά το Yalom (1995, όπ. ανάφ. στο Delucia-Waack, 2006), σκοπός είναι η δημιουργία ομάδας στην οποία τα μέλη νιώθουν αποδοχή και είναι πρόθυμα να δοκιμάσουν νέες δεξιότητες και συμπεριφορές. Καλό είναι να υπάρχει δηλαδή ομοιομορφία ως προς την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο, έτσι ώστε να επιτευχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι στόχοι της ομάδας (Brown, 2011). Τα μέλη θα πρέπει να είναι κοντά ηλικιακά (μέχρι 2 χρόνια διαφορά), γιατί έτσι βρίσκονται σε κοινό συναισθηματικό επίπεδο και επιτυγχάνονται πιο εύκολα οι στόχοι (Smead, 1995, όπ. ανάφ. στο Delucia-Waack, 2006), ενώ καλό θα ήταν στην ομάδα να μην υπάρχουν αδέρφια και να υπάρχει ποικιλομορφία ως προς τις συνθήκες διαβίωσης, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη σύσταση της οικογένειας, προκειμένου ο καθένας να λειτουργεί ως μοντέλο ρόλων για την εύρεση εναλλακτικών λύσεων (Delucia-Waack, 2006). Αυτό το μοντέλο ρόλων είναι πιο αποτελεσματικό όταν στην ομάδα κάθε μέλος έχει ένα άτομο με το οποίο μπορεί να συνδεθεί. Η ποικιλομορφία της ομάδας δεν θα πρέπει όμως να εμποδίζει και τις ομοιότητες της ομάδας ως προς το θέμα, αφού η αποδοχή και η συνοχή είναι απαραίτητες προκειμένου να μην υπάρξει το αίσθημα της απομόνωσης. Τέλος, ο συντονιστής οφείλει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις τυχόν διενέξεις που προϋπήρχαν και να μην εντάξει στην ομάδα μέλη με τέτοιο ιστορικό.

Επιπλέον, **ο αριθμός και η διάρκεια των συναντήσεων** αποτελούν εξίσου σημαντικά ζητήματα που πρέπει να διαλευκανθούν, ώστε να προσαρμοστούν κατάλληλα στην ηλικία των μελών (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η κατάλληλη διάρκεια των συναντήσεων εξαρτάται από το ηλικιακό επίπεδο της ομάδας, αφού όσο μικρότερα τα παιδιά, τόσο μικρότερες και οι συναντήσεις (Brown, 2011). Για παιδιά κάτω των 6 ετών εΐθισται η διάρκεια να είναι 20-30 λεπτά, για παιδιά 6-9 ετών είναι 30-40 λεπτά και άνω των 9 ετών, 40-75 λεπτά. Βέβαια, στο σχολικό πλαίσιο μια διδακτική ώρα (45 λεπτά) είναι αρκετή για την πραγματοποίηση της συνάντησης (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Σχετικά με τον αριθμό των συναντήσεων, αυτός μπορεί να κυμαίνεται από 8 έως 16 συναντήσεις ανάλογα με το υπό διαπραγμάτευση θέμα, το χώρο στον οποίο πραγματοποιούνται οι συναντήσεις και τη σύσταση της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Άκρως σημαντικό ζήτημα που πρέπει να διευθετηθεί πριν την έναρξη της ομάδας είναι η **συγκατάθεση του γονέα** και αποτελεί απαραίτητη δεοντολογική αρχή προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία τόσο του παιδιού, όσο και του συντονιστή που αναλαμβάνει το πρόγραμμα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) και δεν πρέπει να παραλειφθεί διότι υπόκειται σε ηθικές και νομικές συνέπειες (Brown, 2011). Δεν είναι λίγες οι φορές που κάποια παιδιά έχουν επιλεγεί για συμμετοχή στην ομάδα χωρίς να έχει εξασφαλιστεί η συγκατάθεση του γονέα, γεγονός που δυσχεραίνει τη μετέπειτα συμμετοχή τους (Hines & Fields, 2002, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Τέλος, υπάρχουν και τα **περιβαλλοντικά ζητήματα**. Αυτά τα αποτελούν η εξασφάλιση του κατάλληλου χώρου – επαρκής χώρος, κατάλληλα έπιπλα - και η προστασία από διάσπαση της προσοχής. Στις ομάδες παιδιών, η εξασφάλιση του κατάλληλου χώρου αποτελεί μείζον ζήτημα, αφού τα παιδιά θα πρέπει να κάθονται σε κύκλο, γεγονός που από μόνο του απαιτεί περισσότερο χώρο για κατάλληλη οπτική επαφή με το συντονιστή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Με την προσπάθεια αποφυγής διάσπασης της προσοχής οι συμμετέχοντες είναι άνετοι αλλά και προσηλωμένοι στις διαδικασίες της ομάδας (Brown, 2011).

## 1.6. Τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας

Κατά το σχεδιασμό ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, είναι σημαντικό ο συντονιστής να γνωρίζει τα στάδια βάσει των οποίων εξελίσσεται η ομάδα, έτσι ώστε να μπορέσει να σχεδιάσει με τον καλύτερο τρόπο την παρέμβαση, προκειμένου να προληφθούν τυχόν προβλήματα (Corey et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016. Thompson, 2011). Κατά καιρούς, σύμφωνα με έρευνες έχουν αναφερθεί διάφορα στάδια εξέλιξης, όπως σε έρευνες που πραγματοποίησε ο Tuckman (1965) που υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης - διστακτική συμμετοχή των μελών και προσκόλληση στο συντονιστή, στάδιο σύγκρουσης, στάδιο συνοχής και στάδιο συνεργασίας - και ο MacKenzie (1987), κατά τον οποίο η ομάδα διέρχεται από έξι στάδια: συμμετοχή, διαφοροποίηση, εξατομίκευση, οικειότητα, αμοιβαιότητα και τερματισμός. Ωστόσο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχει σύγκλιση απόψεων για την ύπαρξη τεσσάρων σταδίων (Corey et al., 2014. Falco & Bauman, 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016. Brown, 2011). Τα στάδια αυτά είναι: το αρχικό, το μεσαίο (το οποίο χωρίζεται σε δύο φάσεις και κάθε φάση λαμβάνεται ως στάδιο) και το τελικό.

### 1.6.1. Πρώτο στάδιο: Το αρχικό στάδιο

Ξεκινάει από την πρώτη συνάντηση και μπορεί να διαρκέσει για τις επόμενες 1-2 συναντήσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση ενθουσιασμού, ελπίδας, φόβου, σύγχυσης αλλά και ανησυχίας, καθώς τα μέλη δεν γνωρίζουν ακριβώς τι να προσδοκούν από την ομάδα αλλά και τι προσδοκάται από αυτούς (Brown, 2011). Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό του αρχικού σταδίου είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών (Delucia-Waack, 2006), τα οποία αρχίζουν να γνωρίζονται, να αναπτύσσουν κανόνες, να μαθαίνουν για τη λειτουργία της ομάδας και να ξεκαθαρίζουν τις προσδοκίες τους (Corey et al., 2014. Corey, 2012. όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016. Delucia-Waack, 2006. Yalom, 2006). Τα παιδιά αποφεύγουν να μιλήσουν με τα υπόλοιπα μέλη και απευθύνονται κυρίως στο συντονιστή της ομάδας, από τον οποίο επιζητούν στήριξη και καθοδήγηση (Delucia-Waack, 2006).

Ο συντονιστής έχει καθοριστικό ρόλο, αφού ο τρόπος με τον οποίο συντονίζει την ομάδα θα αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα για την ύπαρξη κλίματος ασφάλειας

και εμπιστοσύνης. Είναι αυτό το πρόσωπο που θα συμβάλλει στη δημιουργία ομαδικού κλίματος, μέσα από το σεβασμό και την προσοχή που θα δείξει στα μέλη, καθώς και με την αποδοχή, την ενθάρρυνση και την αυτοαποκάλυψη (Shechtman, 2007). Με αυτόν τον τρόπο τίθενται και τα θεμέλια της συνοχής - απαραίτητο στοιχείο στο αρχικό στάδιο-, η οποία εκδηλώνεται μέσα από τη συντροφικότητα, τη συνεργασία, τη στήριξη και τη φροντίδα των μελών (Corey et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016. Shechtman, 2007).

Βασικό στοιχείο για την εξάλειψη της απομακρυσμένης συμπεριφοράς και την επικέντρωση στην ανάπτυξη του θετικού κλίματος είναι η εφαρμογή κατάλληλων δεξιοτήτων, που θα εστιάζουν στη γνωριμία των μελών και στη μείωση του άγχους, με τις πιο τυπικές δραστηριότητες να εστιάζουν στη γνωριμία, στο χτίσιμο εμπιστοσύνης και στην εκμάθηση σωστής συμπεριφοράς (Delucia-Waack, 2006). Παράλληλα, λόγω έλλειψης ασφάλειας που βιώνουν στο στάδιο αυτό, εμφανίζουν αντιστάσεις και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι διστακτικές και περιορισμένες. Το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται με τα παιδιά να αρχίζουν να νιώθουν περισσότερη ασφάλεια, ύστερα από την εφαρμογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων και να νιώθουν την ομάδα σαν δικιά τους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

#### 1.6.2. Δεύτερο στάδιο: Το μεσαίο στάδιο - Η σύγκρουση

Το μεσαίο στάδιο αποτελεί και το πιο σημαντικό, αφού ουσιαστικά αρχίζει περισσότερη και βαθύτερη δουλειά, με τα μέλη να εκφράζονται πιο άνετα, χωρίς το φόβο της επίκρισης (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Εδώ, το άγχος και η αντίσταση του πρώτου σταδίου μειώνονται χωρίς όμως να εξαλείφονται εντελώς (Gladding, 2003, όπ. ανάφ. στο Shechtman, 2007). Το δεύτερο στάδιο αποτελείται από δυο φάσεις: τη φάση σύγκρουσης και τη φάση συνοχής. Η φάση της σύγκρουσης ξεκινάει συνήθως με μια επίθεση στο συντονιστή της ομάδας, η οποία όμως μπορεί να είναι έμμεση και να μη γίνει εύκολα κατανοητή (Brown, 2011). Παρόλα αυτά, τα μέλη αρχίζουν να νιώθουν άνετα και πιστεύοντας ότι η γνώμη τους θα γίνει σεβαστή από τα άλλα μέλη, αρχίζουν να εκφράζουν συμπεριφορές οι οποίες μπορεί να είναι από δύσκολες έως αντιπαραγωγικές και να οδηγήσουν στην πρόκληση των υπολοίπων μελών. Η πρόκληση αυτή με τη σειρά της οδηγεί σε αντιπαράθεση και σύγκρουση, με τα μέλη να αποσύρονται, να σιωπούν ή ακόμα και να γίνονται επιθετικά

(Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Σε αυτή τη φάση δηλαδή επικρατούν τα αρνητικά σχόλια και η κριτική με ιδιαίτερη αντιπάθεια στο πρόσωπο του συντονιστή, ο οποίος συμβολίζει την εξουσία (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Εδώ έγκειται και η σπουδαιότητα του ρόλου του συντονιστή, ο οποίος πρέπει να αντιμετωπίσει με παραγωγικό τρόπο αυτές τις δυσκολίες, ώστε να εξελιχθεί ομαλά η πορεία της ομάδας (Corey et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Οφείλει να βοηθήσει τα μέλη να διαχειριστούν τους φόβους τους και τις συγκρούσεις τους, δημιουργώντας ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας με ενεργό συμμετοχή των μελών (Corey et al., 2014. Corey, 2012, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Κάποιοι από τους φόβους της ομάδας κατά τη Shechtman (2007) και την Corey και τους συνεργάτες της (2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016) μπορεί να είναι ο φόβος της αυτοαποκάλυψης (ανετοιμότητα για έκφραση προσωπικών εμπειριών), ο φόβος της παρεξήγησης (φόβος για επίκριση από τα υπόλοιπα μέλη), ο φόβος της έκθεσης (ευαισθησία και άρνηση συμμετοχής), ο φόβος της απόρριψης (απόρριψη από τα υπόλοιπα μέλη) και ο φόβος της σύγκρουσης (άρνηση συμμετοχής λόγω φόβου πρόκλησης σύγκρουσης με τα μέλη ή το συντονιστή). Ωστόσο, αν και όλοι αυτοί οι φόβοι δεν μπορούν να εξαφανιστούν, όμως είναι στο χέρι του συντονιστή να μπορέσει να δημιουργήσει ένα κλίμα αρμονίας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, προκειμένου τα μέλη να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους.

### 1.6.3. Τρίτο στάδιο: Το μεσαίο στάδιο – Η συνοχή

Αντίθετα, η φάση της συνοχής χαρακτηρίζεται από συνεργασία και συνεκτικότητα, αφού τα μέλη ενδιαφέρονται να βοηθήσουν το ένα το άλλο και δείχνουν πρόθυμα να συνεργαστούν στις δραστηριότητες (Brown, 2011). Η ομάδα αρχίζει να αποκτά συνοχή, καθώς τα μέλη της προσπαθούν να επιλύσουν τις συγκρούσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους με θετικό τρόπο (Brown, 2011. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η ομάδα γίνεται παραγωγική με σεβασμό, αλληλοκατανόηση και ευχαρίστηση αφού επιτυγχάνονται οι στόχοι που είχε θέσει. Τα μέλη συμμετέχουν ενεργά, αυτοαποκαλύπτονται και με προθυμία αλλάζουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και οδηγούνται στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, χωρίς ωστόσο να λείπουν οι διαφωνίες ή οι συγκρούσεις (Delucia-Waack, 2006). Στη



δημιουργία αυτής της ομαλής σχέσης συμβάλλουν και οι δραστηριότητες που επιλέγονται, οι οποίες πρέπει να αυξάνουν το αίσθημα της αυτογνωσίας, τη βελτίωση της συμπεριφοράς, την εξάσκηση νέων δεξιοτήτων αλλά και να συμβάλλουν στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων (Delucia-Waack, 2006).

Όσον αφορά το ρόλο του συντονιστή, αυτός αντιμετωπίζεται ως οδηγός και σύμβουλος και όχι ως μορφή εξουσίας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Επιπλέον έχει μειωθεί ο βαθμός παρέμβασης του στην ομάδα, αφού πλέον τα μέλη είναι ικανά να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες (Corey et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016) και προσπαθεί να ενθαρρύνει τα μέλη να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να παρέχουν ευκαιρίες για ανατροφοδότηση (Delucia-Waack, 2006).

#### 1.6.4. Τέταρτο στάδιο: Το τελικό στάδιο

Το τελικό στάδιο για την ολοκλήρωση της ομάδας περιλαμβάνει τον αποχωρισμό των μελών (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Το κλείσιμο είναι μια δύσκολη διαδικασία και για τα παιδιά αλλά και για το συντονιστή. Ακόμα και τα παιδιά που έχουν πετύχει τους στόχους τους είναι απρόθυμα να οδηγηθούν στη λήξη της συνάντησης (Brown, 2011). Για το λόγο αυτό ο συντονιστής πρέπει να κάνει νύξη για το κλείσιμο της συνάντησης πριν οδηγηθούν σε αυτή (Brown, 2011) και να εισάγει δραστηριότητες που σχετίζονται με τον τερματισμό. Οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να εξερευνούν τι αποκόμισαν τα μέλη από την ομάδα, να τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν το συναίσθημα του αποχωρισμού και να συμβάλλουν στην αφομοίωση των νέων δεξιοτήτων δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να τις εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους (Delucia-Waack, 2006). Καλό είναι ο συντονιστής να δώσει την ευκαιρία στα μέλη να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους, ενώ μερικά μέλη ίσως είναι απόμακρα ή προβληματισμένα (Delucia-Waack, 2006).

Επίσης, η απομάκρυνση από την ομάδα δημιουργεί συναισθήματα λύπης αλλά και θυμού καθώς τερματίζεται πλήρως η σχέση με το συντονιστή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), ο οποίος επίσης αρνείται και αποφεύγει να έρθει αντιμέτωπος με τον τερματισμό (Brown, 2011). Ο τερματισμός δίνει την ευκαιρία στα μέλη και το συντονιστή να φύγουν από την ομάδα χωρίς απορίες ή κατάλοιπα συναισθημάτων (Delucia-Waack, 2006). Ενδείκνυται μάλιστα, να πραγματοποιείται και κάποια μορφή

αποφοίτησης, όπως η απονομή αναμνηστικού βραβείου, ώστε να διευκολύνεται ο αποχωρισμός (Corey et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Καταληκτικά, το στάδιο λήξης, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μια «φάση πένθους», αφού τα μέλη αντιμετωπίζουν το οριστικό τέλος μιας εμπειρίας και τον αποχωρισμό, ενώ παράλληλα νιώθουν και ανακούφιση για την αλλαγή που επήλθε μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

## **1.7. Η δομή των συναντήσεων των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων**

Η ύπαρξη δομής σε κάθε συνάντηση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της όλης διαδικασίας, προσφέροντας ασφάλεια, έμφαση στους στόχους της ομάδας, σωστή διαχείριση χρόνου και αίσθημα συνέχειας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η δομή όμως της ομάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο της ομάδας αλλά και από την ηλικία των μελών, αφού όσο πιο νέα είναι τα μέλη τόσο πιο αναγκαία κρίνεται η ύπαρξη δομής (Delucia-Waack, 2006). Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες η ύπαρξη δομής εξασφαλίζεται μέσα από τις σωστά σχεδιασμένες και δομημένες δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία του θέματος και την εξάσκηση σε νέες δεξιότητες (Delucia-Waack, 2006).

Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης τείνουν να είναι πιο δομημένες από άλλες ομάδες και η κάθε συνάντηση αποτελείται από τέσσερα μέρη: το άνοιγμα, το στάδιο εργασίας, το στάδιο επεξεργασίας και το κλείσιμο (Delucia-Waack, 2006).

### 1.7.1. Το άνοιγμα

Στο άνοιγμα κάθε συνάντησης ο συντονιστής, αφού καλωσορίσει τα μέλη στην ομάδα, προσπαθεί να υπενθυμίσει το περιεχόμενο και τις ενέργειες της προηγούμενης συνάντησης προκειμένου να ελέγξει τι συγκράτησαν τα μέλη και να εισάγει το καινούριο θέμα κάνοντας μια σύνδεση παλιού και νέου (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006). Δίνεται έτσι η δυνατότητα στα μέλη να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα από τις προηγούμενες συναντήσεις

(Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Παράλληλα, το άνοιγμα της κάθε συνάντησης αποτελεί μια καλή ευκαιρία για συζήτηση και επεξεργασία τυχόν δραστηριοτήτων που είχε αναθέσει ο συντονιστής στην ομάδα αλλά και ευκαιρία προκειμένου τα μέλη να αναφέρουν αν έκαναν εξάσκηση σε όσα έμαθαν (Delucia-Waack, 2006). Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν με ερωτήσεις του τύπου «*Τι κάνατε όλη την εβδομάδα και τι μάθατε από προηγούμενες συναντήσεις;*», «*Υπάρχει κάτι που θέλετε να συζητήσουμε;*», «*Πως τα πήγατε με τις εργασίες για το σπίτι;*».

### 1.7.2. Το στάδιο εργασίας

Το στάδιο εργασίας επικεντρώνεται στην εξάσκηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας (π. χ αναγνώριση δυσλειτουργικών συμπεριφορών και αλλαγή τους σε λειτουργικές) (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως η έκφραση των συναισθημάτων και οι επικοινωνιακές δεξιότητες, συμβάλλουν στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση των μελών και μπορούν να αποκτηθούν μέσω διαφόρων πρακτικών, όπως η άδεια καρέκλα, και το παιχνίδι ρόλων. Ωστόσο, στις ομάδες παιδιών και εφήβων οι καλύτερες τεχνικές είναι οι μη λεκτικές, αφού τα παιδιά δεν έχουν αρκετά ανεπτυγμένο το λεξιλόγιό τους και εκφράζουν τα συναισθήματά τους καλύτερα μέσω του παιχνιδιού (Gladding, 1998, όπ. ανάφ. στο Delucia-Waack, 2006) ενώ μέσω της χρήσης δημιουργικών δραστηριοτήτων εξασφαλίζεται τόσο η καλύτερη ταυτοποίηση και έκφραση των συναισθημάτων όσο και η εξάσκηση νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Delucia-Waack, 2001. Gladding, 1998, όπ. ανάφ. στο Delucia-Waack, 2006).

### 1.7.3. Το στάδιο επεξεργασίας

Η επεξεργασία αποτελεί το σπουδαιότερο κομμάτι μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και αν και πολλοί ισχυρίζονται ότι τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν διότι η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων συμβαίνει αυτόματα, η συμβολή της ωστόσο είναι καταλυτική για την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Ο χρόνος που καλύπτει η επεξεργασία είναι 3-8 λεπτά, σε μια συνάντηση των 45-60 λεπτών (Delucia-Waack, 2006). Σύμφωνα με τους Stockton, Morran, & Nitz (2000, όπ.

ανάφ. στο Delucia-Waack, 2006, σελ. 22), η επεξεργασία ορίζεται ως «η αξιοποίηση σημαντικών γεγονότων στις εδώ και τώρα αλληλεπιδράσεις της ομάδας που βοηθούν τα μέλη να αναγνωρίσουν τη σημασία των εμπειριών τους, να κατανοήσουν καλύτερα τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους και να γενικεύσουν αυτό που έμαθαν στη ζωή τους εκτός ομάδας».

Μέσα από τις ερωτήσεις που διατυπώνει ο συντονιστής βοηθά τα μέλη να σκεφτούν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους και να οδηγηθούν ομαλά στην εκμάθηση των νέων δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως, η επεξεργασία αποτελεί το πλέον κατάλληλο πλαίσιο ώστε να εξακριβώσει ο συντονιστής τι ακριβώς έμαθαν τα μέλη, εάν πιστεύουν ότι αυτά που έμαθαν μπορούν να τα εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους και εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ομάδας. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από ερωτήσεις όπως «Τι μάθατε σήμερα και πώς πιστεύετε ότι θα το χρησιμοποιήσετε στην καθημερινή σας ζωή;», σύνοψη τόσο από τη μεριά του συντονιστή όσο και από τη μεριά των μελών ή ακόμα και γραπτή κατάθεση των σκέψεων. Σε αυτό συμβάλλουν και διάφορα εργαλεία, όπως το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Kivlighan & Goldfine, 1991, όπ. ανάφ. στο Delucia-Waack, 2006), στο οποίο τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε σύντομες ερωτήσεις σχετικά με τη σπουδαιότητα της συνάντησης και το είδος των γνώσεων που αποκόμισαν.

#### 1.7.4 Το κλείσιμο

Το κλείσιμο κάθε συνάντησης είναι εξίσου σημαντικό με το άνοιγμα και δίνεται έμφαση σε αυτό που έμαθαν τα μέλη, περιλαμβάνοντας τη μετάβαση έξω από την ομάδα και την ικανότητα για εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω δραστηριοτήτων, είτε για το σύνολο της ομάδας είτε για κάθε άτομο ξεχωριστά, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις προς τα μέλη που θα σχετίζονται με καταστάσεις στις οποίες εφάρμοσαν μια δεξιότητα που είχαν ήδη μάθει, ή στοχασμό σχετικά με μια δεξιότητα που θα προσπαθήσουν να εφαρμόσουν μέχρι την επόμενη συνάντηση. Παράλληλα, ο συντονιστής κάνει μια νύξη για το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης (Delucia-Waack, 2006).

Αυτό που επίσης θα πρέπει να έχει υπόψη του ο συντονιστής είναι πως τα μέλη ενδεχομένως διακατέχονται από άβολα συναισθήματα και σκέψεις που ίσως

προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης και τα οποία το παιδί πρέπει να αφήσει πίσω πριν επιστρέψει στην καθημερινότητά του. Έτσι, καλό θα ήταν το κλείσιμο να περιλαμβάνει ένα μεταβατικό μέρος αποφόρτισης από αυτά τα συναισθήματα, όπως η ανάγνωση ενός ποιήματος ή η χρήση μουσικής και χορού (Delucia-Waack, 2006). Όταν οι συναντήσεις ανοίγουν και κλείνουν με τον κατάλληλο τρόπο, τότε υπάρχει μια ομαλότητα από τη μια συνάντηση στην άλλη και υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για εφαρμογή νέων συμπεριφορών στο περιβάλλον έξω από την ομάδα (Corey et al., 2014. Corey, 2012, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Η ύπαρξη δομής σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα είναι χρήσιμη για την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Ωστόσο, η δομή δεν μπορεί να είναι άκαμπτη, αφού ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας σε κάθε συνάντηση, ο συντονιστής θα πρέπει να την προσαρμόζει ανάλογα. Εάν η ενέργεια της ομάδας είναι χαμηλή, τότε αντί να συνεχίσει με μια ήρεμη δραστηριότητα, όπως προβλέπεται στο πρόγραμμα, μπορεί να εισάγει μια πιο ενεργητική δραστηριότητα προκειμένου να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον και την ενέργεια της ομάδας. Με αυτή την ευελιξία ο συντονιστής μπορεί να προσαρμόζεται σε κάθε κατάσταση και να ολοκληρώσει με επιτυχία το πρόγραμμά του (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

## **1.8. Τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του συντονιστή**

### 1.8.1. Τα χαρακτηριστικά του συντονιστή

Ο ρόλος του συντονιστή στο πλαίσιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι πολύ σημαντικός. Ξεκινάει πριν ακόμα δημιουργηθεί η ομάδα και τυχόν αποτυχία του προγράμματος ενδεχομένως να οφείλεται στην πλευρά του συντονιστή (Shechtman, 2007). Πέρα από την καθοδήγηση και το συντονισμό της ομάδας, ο συντονιστής θα πρέπει να διέπεται από βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία να τον καθιστούν ένα αξιόλογο πρόσωπο. Είναι αυτός που δεν παρέχει μόνο πληροφορίες, αλλά πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος με δεξιότητες, γνώση των στόχων της ομάδας και διευκολυντής της προσωπικής μάθησης της ομάδας, της παροχής ευκαιριών και της δημιουργίας νέων στρατηγικών για μάθηση και συμπεριφορά (Brown, 2011). Εδώ να πούμε, ότι με τον όρο χαρακτηριστικά εννοούμε αυτό που είναι ο συντονιστής, ενώ

με τις δεξιότητες – οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια – εννοούμε αυτό που μπορεί να κάνει ο συντονιστής (Brown, 2011). Ο συντονιστής δεν αρκεί μόνο να προσπαθεί να καλλιεργεί αυτά τα χαρακτηριστικά στην ομάδα, αλλά θα πρέπει να τα ενστερνιστεί ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Η Brown (2011) όρισε τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του συντονιστή. Τον πυρήνα των χαρακτηριστικών τον συνθέτουν η φροντίδα (παρουσιάζεται μη λεκτικά μέσω της ακοής και της άμεσης ανταπόκρισης), η ζεστασιά (εδώ προστίθενται και οι εκφράσεις του προσώπου), η θετική αναγνώριση (αποδοχή της μοναδικότητας του κάθε ατόμου), η αυθεντικότητα (να είναι ο εαυτός του και να αφήνει να τον γνωρίσουν οι άλλοι όπως είναι), η ενσυναίσθηση (να κατανοεί πραγματικά τα μέλη) και η συναισθηματική παρουσία (οι σκέψεις και τα συναισθήματά του να επικεντρώνονται στην ομάδα). Πέρα από τον πυρήνα των χαρακτηριστικών, τα πιο σημαντικά που ακολουθούν είναι η πίστη στην εξέλιξη της ομάδας, η εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις προσωπικές του ικανότητες, το θάρρος να αναλαμβάνει ρίσκο, η προθυμία να παραδέχεται τυχόν λάθη του, οι ικανότητες οργάνωσης και σχεδιασμού, η ευελιξία, η αίσθηση του χιούμορ, η αντοχή της ασάφειας και η αυτογνωσία (Brown, 2011).

- Η **πίστη στην εξέλιξη της ομάδας** δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός ασφαλούς κλίματος μέσα σε αυτήν. Είναι γνωστό ότι στην αρχή της λειτουργίας της ομάδας τα μέλη διακατέχονται από διάφορα ερωτήματα ή ανασφάλειες, όπως π.χ. αν θα γίνουν αποδεκτά από τα υπόλοιπα μέλη ή αν ο συντονιστής θα τους παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Η εμπιστοσύνη του συντονιστή στην πρόοδο της ομάδας καταρρίπτει όλα τα αρνητικά συναισθήματα των μελών και παρέχει ένα ιδανικό και ασφαλές περιβάλλον (Brown, 2011).
- Η **εμπιστοσύνη στον εαυτό** είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό το οποίο δεν μπορεί να αποκτηθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Χρειάζονται πολλές προσπάθειες και αρκετές εμπειρίες ώστε να μπορέσει κανείς να εμπιστεύεται τον εαυτό του και τις προσωπικές του ικανότητες. Στο πλαίσιο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, ο

συντονιστής αλληλεπιδρά θετικά με τα μέλη, παίρνει ανατροφοδότηση από αυτά και έτσι ενισχύει την προσωπική του αίσθηση εμπιστοσύνης στον εαυτό του (Brown, 2011).

- Η *επίδειξη θάρρους* και η *ανάληψη ρίσκου* ανάγονται στην συμμετοχή σε νέες εμπειρίες, στην πιθανότητα λάθους, προσωπικής αποτυχίας και έκθεσης σε οποιαδήποτε μορφή κριτικής, στην προώθηση αλλαγών και στην αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και διαχείρισης. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενισχύουν την αποδοτικότητα της ομάδας και καθιστούν το συντονιστή αποτελεσματικό (Brown, 2011).
- Όταν ο συντονιστής παραδέχεται τα λάθη και τις αδυναμίες του, αυτό σημαίνει ότι αποδέχεται τον εαυτό του αλλά και τα υπόλοιπα μέλη. Η *παραδοχή των λαθών* δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να συνειδητοποιήσουν ότι ο συντονιστής δεν είναι τέλειος και ότι από τη στιγμή που δέχεται τις δικές του αδυναμίες μπορεί ευκολότερα να αποδεχτεί και τους ίδιους (Brown, 2011).
- Οι *ικανότητες οργάνωσης και σχεδιασμού* των συναντήσεων της ομάδας είναι απαραίτητες για την εξέλιξή της. Για την απόκτησή τους χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια από το συντονιστή. Ο συντονιστής πριν από την έναρξη της ομάδας θα πρέπει να επεξεργάζεται μόνος του τις ικανότητες αυτές προκειμένου η ομάδα να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Με την απόκτηση των ικανοτήτων οργάνωσης και σχεδιασμού προωθείται η μάθηση και η συμμετοχή των μελών της ομάδας, καταρρίπτεται το άγχος και δημιουργείται ένα ασφαλέστερο κλίμα λειτουργίας (Brown, 2011).
- Ευέλικτος χαρακτηρίζεται ο συντονιστής που έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και μπορεί να αντέξει τόσο το προσωπικό του άγχος όσο και το άγχος των μελών. Ο ευέλικτος συντονιστής αναλαμβάνει το ρίσκο των αλλαγών και τις διαχειρίζεται. Η *ευελιξία* στο πλαίσιο της ομάδας δημιουργεί ιδιαίτερο άγχος στα μέλη, τα οποία δεν ξέρουν τι θα ακολουθήσει κατά τη διάρκεια της κάθε συνάντησης. Παρόλα αυτά, η έλλειψή της μπορεί να κάνει τα

μέλη να αισθανθούν ότι ασφυκτιούν και ότι είναι απολύτως ελεγχόμενα από το συντονιστή (Brown, 2011).

- Η *αίσθηση του χιούμορ* από την πλευρά του συντονιστή, δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να αντιληφθούν την κωμική πλευρά της κάθε κατάστασης. Ο συντονιστής με αίσθηση του χιούμορ μπορεί να μειώσει τυχόν εντάσεις, να δώσει μια πιο διασκεδαστική νότα στην ομάδα και να προωθήσει την ευεξία των μελών (Brown, 2011).
- Ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας έρχεται αναπόφευκτα αντιμέτωπος με την *ασάφεια*, αφού είναι αρκετά δύσκολο να γνωρίζει εκ των προτέρων τις ικανότητες αλλά και το συναισθηματικό υπόβαθρο των μελών της ομάδας. Ωστόσο, η έλλειψη πληροφοριών για τα μέλη της ομάδας δε σημαίνει αυτόματα και τη μη αποτελεσματικότητα του προγράμματος, αφού οι συντονιστές που νιώθουν αυτοπεποίθηση και άνεση σχετικά με τη γνώση λίγων πληροφοριών για τα μέλη, είναι και αυτοί που έχουν την ικανότητα να δημιουργούν αποτελεσματικές ομάδες (Brown, 2011).
- Τέλος, ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του συντονιστή είναι η *αυτογνωσία* του. Κάθε άνθρωπος διέπεται από συμπεριφορές, συναισθήματα και απόψεις, τα οποία θα πρέπει να δέχεται σαν δικά του και να μην του επιβάλλονται από άλλους. Η αποδοχή της κυριότητας των προσωπικών χαρακτηριστικών ενισχύει την αυτογνωσία. Η αυτογνωσία μπορεί να συνίσταται στην κατανόηση και τη διαχείριση των προσωπικών ζητημάτων του συντονιστή, στην αναγνώριση της αντιμεταβίβασης και στην επεξεργασία της επιρροής της στα μέλη (Brown, 2011).



### 1.8.2. Οι λειτουργίες και οι δεξιότητες του συντονιστή

Ο αποτελεσματικός συντονισμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας περιλαμβάνει πέρα από τα χαρακτηριστικά που διέπουν την προσωπικότητα του συντονιστή και ένα σύνολο λειτουργιών και ικανοτήτων. Οι Lieberman, Yalom και Miles (1973, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) κατέληξαν σε τέσσερις βασικές λειτουργίες συντονισμού: τη φροντίδα, τη διοικητική λειτουργία, τη συναισθηματική ενεργοποίηση και την απόδοση νοήματος. Σε καθεμία από αυτές τις βασικές λειτουργίες περιέχονται δεξιότητες που παρέχουν βοήθεια στα μέλη και ενισχύουν την αποδοτικότητα της ομάδας.

#### 1.8.2.1. Φροντίδα

Η *φροντίδα* μεταφέρεται μέσα από τα χαρακτηριστικά του συντονιστή όπως η ζεστασιά, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή, η υποστήριξη, η αυθεντικότητα και η επιβράβευση που παρέχει στα μέλη της ομάδας. Είναι αξιόλογο να αναφέρουμε ότι πέρα από το συντονιστή, φροντίδα παρέχουν και τα μέλη μεταξύ τους, κάτι που λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά για την ομάδα (Delucia-Waack, 2006). Επίσης, συνίσταται στις ικανότητες που μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο τα μέλη θα προσφέρουν και θα λαμβάνουν βοήθεια και ανατροφοδότηση, θα συμμετέχουν ενεργά, θα κάνουν και θα παραδέχονται τα λάθη και τις αδυναμίες τους και θα μαθαίνουν νέες συμπεριφορές (Delucia-Waack, 2006).

Ο συντονιστής μπορεί να ενισχύσει τη λειτουργία της φροντίδας μέσα από την εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος για τα μέλη, τη ζεστασιά και την υποστήριξη. Ειδικά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά είναι πολύ σημαντικό να δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα, μέσα στο οποίο τα παιδιά πέρα από ασφάλεια να αισθάνονται και πλήρη αποδοχή από το συντονιστή και τα μέλη. Η αίσθηση αυτή κινητοποιεί τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και έτσι προωθείται η μάθηση και η εξέλιξη της ομάδας (Delucia-Waack, 2006). Στις λειτουργίες φροντίδας περιλαμβάνονται η προστασία, η διακοπή, η στήριξη, η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και η αυθεντικότητα.

- Η *προστασία* έχει δύο μορφές την άμεση και την έμμεση. Η άμεση μορφή προστασίας για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποτρέψει την αυτοαποκάλυψη ενός μέλους που έχει ξεπεράσει

το επιτρεπτό όριο. Η έμμεση μορφή προστασίας περιλαμβάνει την εγκαθίδρυση των νορμών, την παροχή φροντίδας στα μέλη και την επιλογή ή τον αποκλεισμό ορισμένων διαδικασιών στο πλαίσιο της συνάντησης (Morran et al., 2004, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ συν., 2010).

- Η *διακοπή* χρησιμεύει για την επίδειξη φροντίδας μέσα στην ομάδα και έχει ως σκοπό να προστατέψει τα μέλη της. Με τη διακοπή ο συντονιστής σταματά κάποιο μέλος από το να φέρεται επικριτικά ή να παραβιάζει τα όρια της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), ενώ παράλληλα επαναφέρει το άτομο στην ομάδα, όταν αυτό φλυαρεί ή ξεφεύγει από το θέμα (Morran et al., 2004. Smead, 1995, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τα αρχικά στάδια της ομάδας, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στα μέλη να κατανοήσουν ότι μέσω αυτής τηρούνται οι κανόνες της ομάδας (Corey et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).
- Η *στήριξη* που παρέχει ο συντονιστής στα μέλη είναι απαραίτητη για τη μείωση του άγχους τους και την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής τους στην ομάδα. Ένα σύνηθες πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα μέλη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι η αδυναμία τους να εκδηλώσουν σκέψεις και συναισθήματα (Morran et al., 2004, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Με την παροχή στήριξης από το συντονιστή τα μέλη μπορούν να νιώσουν ασφαλή και να διευκολυνθούν να αυτοαποκαλυφθούν. Συνήθως ο συντονιστής για να ενισχύσει την αυτοαπόκάλυψη των μελών τονίζει την καθολικότητα του άγχους που προκαλεί η εν λόγω διαδικασία (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Ωστόσο χρειάζεται λεπτό χειρισμό, αφού η υπερβολική στήριξη μπορεί να δημιουργήσει στο μέλος συναισθήματα ανικανότητας για στήριξη του εαυτού του (Corey et al., 2014. Corey, 2012. Morran et al., 2004, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

- Η *ενεργητική ακρόαση* αναφέρεται στην ικανότητα του συντονιστή να εστιάζει όχι μόνο σε αυτά που λέει άμεσα το μέλος της ομάδας αλλά και στα έμμεσα μηνύματά του (Brown, 2011). Ο συντονιστής πρέπει να χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του προκειμένου να συναισθάνεται την προσωπικότητα του κάθε μέλους και να μπορεί να αντλεί τα υπονοούμενα που ενδεχομένως κρύβονται πίσω από όσα λέει (Μπρούζος, 2009).
- Η ενεργητική ακρόαση οδηγεί με τη σειρά της στην *ενσυναίσθηση*, στην αντίληψη δηλαδή του υποκειμενικού κόσμου του άλλου και στην προσπάθεια για κατανόηση και εκτίμηση των συναισθημάτων του, χωρίς όμως ο συντονιστής να ταυτίζεται με αυτά (Brown, 2011. Μπρούζος, 2009).
- Τέλος, η *αυθεντικότητα*, αναφέρεται στην ικανότητα του συντονιστή να είναι ο εαυτός του, να μην κρύβει τα συναισθήματά του και να μη φορά προσωπίο, δείχνοντας ειλικρίνεια προς τα μέλη της ομάδας και εκφράζοντας αυτά που νιώθει και σχετίζονται με την ομάδα (Μπρούζος, 2009).

#### 1.8.2.2. Διοικητική λειτουργία

Η *διοικητική λειτουργία* ενισχύει τη δομή της ομάδας και των συναντήσεων μέσα από τη θέσπιση νορμών, την οριοθέτηση, την επιλογή των στόχων, τη διαχείριση του χρόνου και το ρυθμό της διαδικασίας (Delucia-Waack, 2006). Περιέχει ικανότητες που ενισχύουν τη δομή της ομάδας. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες η δομή είναι απαραίτητη για να διαμορφωθεί το κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο τα μέλη θα αισθάνονται ασφαλή και θα συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες. Η δομή διαμορφώνεται στα πρώτα στάδια της ομάδας με τον καθορισμό των νορμών και τη θέσπιση των στόχων. Οι ικανότητες λοιπόν που συμπεριλαμβάνονται στη διοικητική λειτουργία είναι η προστασία και η διακοπή (οι οποίες αναλύθηκαν παραπάνω), η θέσπιση νορμών, η εστίαση (Delucia-Waack, 2006) και η ενεργοποίηση (Corey et al., 2014. Corey, 2012. Morran et al., 2004, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

- *Η θέσπιση των νορμών* πρέπει να πραγματοποιηθεί αμέσως μετά την έναρξη της ομάδας έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η δομή και τα μέλη να νιώσουν ασφαλή. Με τις νόρμες ενισχύεται και η ανατροφοδότηση ανάμεσα στα μέλη. Η διαδικασία διαμόρφωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει την πλήρη συμμετοχή των μελών. Ο συντονιστής μέσα από το διάλογο θα συζητήσει με τα μέλη τι ακριβώς χρειάζεται η ομάδα για να λειτουργήσει σωστά και ποιες είναι οι ανάγκες των μελών. Μέσα σε όλα αυτά είναι καλό να οριστούν και οι συνέπειες που θα ακολουθήσουν για όποιο μέλος δεν υπακούει στις νόρμες της ομάδας. Αξίζει εδώ να επισημάνουμε ότι άλλο ο όρος νόρμες και άλλο ο όρος κανόνες. Οι κανόνες είναι ένας όρος εμποτισμένος με αρνητική σημασία που συνήθως προκαταβάλλει τα μέλη της ομάδας (Delucia-Waack, 2006).
- Η *εστίαση* είναι η ικανότητα του συντονιστή να οδηγεί ή να επαναφέρει τα μέλη στο βασικό θέμα κάθε συνάντησης. Ενισχύεται κυρίως στο άνοιγμα της συνάντησης, εκεί που διατυπώνεται και το θέμα της. Εστίαση παρατηρείται επίσης και στο κλείσιμο της συνάντησης, εκεί που τα μέλη ορίζουν τι έμαθαν και τι αποκόμισαν από αυτήν (Delucia-Waack, 2006).
- Η *ενεργοποίηση*, είναι αυτή μέσω της οποίας παρέχεται στην ομάδα δομή και κατεύθυνση προκειμένου η ομάδα να μείνει προσηλωμένη στην εκπλήρωση των στόχων της. Ενδείκνυται όμως να υπάρχει ένα μέτρο σχετικά με την ενεργοποίηση, καθώς τόσο η υπερβολική όσο και η μειωμένη ενεργοποίηση μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα (Corey et al., 2014. Corey, 2012. Morran et al., 2004, όπ.ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

### 1.8.2.3. Συναισθηματική ενεργοποίηση

Η *συναισθηματική ενεργοποίηση* δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει στην ομάδα προχωρώντας σε μια σύνδεση συναισθημάτων και συμπεριφορών. Εδώ, προωθείται η επεξεργασία των συναισθημάτων η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση νέων συμπεριφορών. Στην

κατηγορία αυτή ανήκουν διάφορες ικανότητες όπως πρόκληση, αντιπαράθεση, γεγονότα στο εδώ και τώρα, αυτοαποκάλυψη και παιχνίδια ρόλων (Delucia-Waack, 2006). Οι ικανότητες που χρησιμοποιούνται τόσο για την επεξεργασία των συναισθημάτων όσο και για την προώθηση της μάθησης και την ενίσχυση της συμμετοχής των μελών είναι η παρακίνηση, η παροχή προτύπου συμπεριφοράς, η σύνδεση, η αυτοαποκάλυψη, η ανατροφοδότηση (Delucia-Waack, 2006), η αντανάκλαση και οι προτάσεις (Corey et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016. Brown, 2011).

- Η *παρακίνηση* είναι η ιδιότητα του συντονιστή να παροτρύνει τα μέλη να συμμετάσχουν ενεργητικά στην ομάδα και στις διαδικασίες που συντελούνται. Ο συντονιστής εστιάζει κυρίως στα μέλη που είναι πιο απομονωμένα, ντρέπονται ή αποφεύγουν να συμμετάσχουν. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι δεν πρέπει να ασκείται πίεση στα μέλη για συμμετοχή. Ο συντονιστής πρέπει να τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετάσχουν όσο και όποτε θέλουν. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό η παρακίνηση για συμμετοχή να ξεκινάει στα αρχικά στάδια της ομάδας, καθώς όσο η ομάδα εξελίσσεται είναι πιο δύσκολο να ενεργοποιηθούν τα απομονωμένα μέλη (Delucia-Waack, 2006).
- Η *παροχή προτύπου συμπεριφοράς* είναι μια ικανότητα που εντοπίζεται σε όλες τις λειτουργίες συντονισμού. Ο συντονιστής λειτουργεί ως το βασικό πρότυπο μίμησης μέσα από τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Η μίμηση προτύπου βοηθάει τα μέλη να αναπτύξουν δεξιότητες σεβασμού και παροχής φροντίδας στους άλλους, να αυτοαποκαλύπτονται, να δίνουν και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Στο πλαίσιο της ομάδας, ως πρότυπα πέρα από το συντονιστή, μπορούν να λειτουργήσουν και τα υπόλοιπα μέλη (Delucia-Waack, 2006).
- Η *σύνδεση* αναφέρεται στο συνδυασμό κοινών βιωμάτων, εμπειριών ή γεγονότων ανάμεσα στα μέλη. Το τι λέει ή τι κάνει ένα μέλος συνδέεται με θέματα που αφορούν και άλλα μέλη. Η

σύνδεση προωθεί τη συνοχή της ομάδας, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και την εμπιστοσύνη ανάμεσά τους. Τέλος, η σύνδεση ενισχύσει το θεραπευτικό παράγοντα της καθολικότητας (Delucia-Waack, 2006). Ο εντοπισμός κοινών εμπειριών ανατρέπει την πεποίθηση και το αίσθημα της μοναχικότητας των μελών (Smead, 1995, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

- Η *αυτοαποκάλυψη* αναφέρεται στην έκφραση από την πλευρά του θεραπευτή προσωπικών του βιωμάτων, συναισθημάτων ή εμπειριών στο εδώ και τώρα. Η ικανότητα της αυτοαποκάλυψης είναι θεμιτή όταν είναι απόλυτα συνυφασμένη με τα γεγονότα που εκτυλίσσονται στην ομάδα, όταν προωθεί την αποδοτικότητάς της και βοηθάει στην εξέλιξη των μελών της. Με την αυτοαποκάλυψη ο συντονιστής θα πρέπει να επιδεικνύει συμπεριφορές μέσα από τις οποίες να λειτουργεί ως πρότυπο για τα μέλη της ομάδας (Delucia-Waack, 2006).
- Η *ανατροφοδότηση* συνίσταται στην έκφραση των προσωπικών παρατηρήσεων για τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των άλλων και στο σχολιασμό αυτών. Δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να εξερευνήσουν τον εαυτό τους μέσα από μια αντικειμενικότερη οπτική που τους παρέχει κάποιος άλλος. Η ανατροφοδότηση είναι σημαντική όταν παρέχεται και από το συντονιστή αλλά και από τα υπόλοιπα μέλη (Delucia-Waack, 2006), λειτουργώντας έτσι σαν σημαντικός τύπος αλληλεπίδρασης (G. Corey, 1990. Gladding, 1995. Yalom, 1995, όπ. ανάφ. στο Shechtman & Yanov, 2001) . Οι Morran et al., (1998, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) διακρίνουν την ανατροφοδότηση σε θετική και αρνητική. Η θετική ανατροφοδότηση αποσκοπεί στην προώθηση των κατάλληλων συμπεριφορών ενώ η αρνητική έχει αποτρεπτικό χαρακτήρα και είναι αποτελεσματική όταν συνοδεύεται από ορισμένα θετικά σχόλια (Delucia-Waack, 2006).
- Η *αντανάκλαση* αποτελεί βασικό στοιχείο σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα, αφού με αυτόν τον τρόπο υπάρχει η δυνατότητα για

διορθώσεις σε αυτά που έχουν λεχθεί και για αποφυγή παρανοήσεων (Brown, 2011).

- Οι *προτάσεις* στοχεύουν στην παροχή ευκαιριών στα μέλη προκειμένου τα ίδια να μπορέσουν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και πράξης, χωρίς όμως να δίνονται με τη μορφή έτοιμης συνταγής (Corey et al., 2014. Corey, 2012, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

#### 1.8.2.4. Απόδοση νοήματος

Τέλος, η *απόδοση νοήματος* δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να επεξεργαστούν τα γεγονότα και τις δραστηριότητες που συντελούνται στο πλαίσιο της ομάδας, να τα ερμηνεύσουν και να μάθουν από αυτά (Delucia-Waack, 2006). Η απόδοση νοήματος έγκειται στην επεξεργασία και κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των μελών με απώτερο σκοπό την χρησιμοποίησή αυτών στην καθημερινή τους ζωή (Delucia-Waack, 2006). Επιπλέον, η επεξεργασία αυτή βοηθάει τα μέλη να γνωρίσουν καλύτερα τόσο τον εαυτό τους όσο και τα υπόλοιπα μέλη, μεταφέροντας αυτά που έμαθαν στην ομάδα στον εξωτερικό κόσμο (Kees & Jacobs, 1990, όπ. ανάφ. στο Delucia-Waack, 2006). Εδώ εντάσσονται επιπλέον και η αντιπαράθεση, η επεξήγηση, η σύνοψη και η παράφραση (Brown, 2011. Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

- Στην κατηγορία αυτή, ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει την *ερμηνεία*, την παροχή δηλαδή επεξηγήσεων στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των μελών, καθώς και στα γεγονότα που εκτυλίσσονται στο πλαίσιο της ομάδας (Delucia-Waack, 2006), δίνοντας μια νέα εξήγηση για τη συμπεριφορά και τις σκέψεις, ώστε το άτομο να δει τα προβλήματα με μια άλλη οπτική (Hill & O' Brien, 1999, όπ. ανάφ. στο Shechtman & Yanov, 2001). Με αυτόν τον τρόπο τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν άγνωστες μέχρι τότε πτυχές του εαυτού τους. Η καλύτερη εφαρμογή της ερμηνείας προϋποθέτει την παροχή του κατάλληλου γνωστικού πλαισίου από το συντονιστή. Έτσι, τα μέλη καταφέρνουν να νοηματοδοτήσουν βαθύτερα τις εμπειρίες που

αποκόμισαν στην ομάδα και να τις χρησιμοποιήσουν στην προσωπική τους ζωή (Delucia-Waack, 2006).

- Επιπλέον, στην κατηγορία της νοηματοδότησης εμπεριέχεται και η *επεξεργασία* γεγονότων και δραστηριοτήτων. Με την επεξεργασία τα μέλη εστιάζουν βαθύτερα στα δρώμενα της ομάδας έτσι ώστε να δώσουν ακόμη περισσότερο νόημα στις εμπειρίες τους, να τις επεξεργαστούν γνωστικά και να μπορέσουν να τις γενικεύσουν. Η επεξεργασία έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντική καθώς συμβάλει στην αποδοτικότητα της ομάδας αλλά και των μελών προσωπικά, βοηθώντας τα μέλη να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και να χρησιμοποιήσουν τις νέες συμπεριφορές και εκτός της ομάδας (Delucia-Waack, 2006).
- Η *αντιπαράθεση* αν και ηχεί σαν αρνητική έννοια, ωστόσο, δε στοχεύει στην πρόκληση πόνου ή στην εστίαση στα αρνητικά γνωρίσματα κάποιου (Corey et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Αντίθετα, δίνει την ευκαιρία στο άτομο να εξετάσει τη συμπεριφορά του από μια άλλη οπτική (Brown, 2011), δείχνοντας του τις παράλογες πεποιθήσεις που μπορεί να έχει και δεν μπορεί να τις συνειδητοποιήσει ή να τις αλλάξει (Shechtman & Yanov, 2001).
- Με την *επεξήγηση* ο συντονιστής προσπαθεί να ξεκαθαρίσει όσα έχουν λεχθεί, να διασαφηνίσει τυχόν παρανοήσεις και να παρέχει ξεκάθαρες οδηγίες (Brown, 2011).
- Ένα βασικό στοιχείο κάθε ψυχοεκπαιδευτικής συνάντησης αποτελεί και η *σύνοψη*, με την οποία γίνεται εμφανές το εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της κάθε συνάντησης (Brown, 2011). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε στην αρχή είτε στο τέλος της κάθε συνάντησης, όταν υπάρχει εισαγωγή ενός νέου θέματος, ή όταν απαιτείται να παρακινηθεί η ομάδα (Corey et al., 2014. Corey, 2012, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).



- Τέλος, με την *παράφραση* επιτυγχάνεται η επαναδιατύπωση από την πλευρά του συντονιστή όσων έχει εκφράσει κάποιο μέλος, προκειμένου να του δείξει ότι το κατανοεί και να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις. Η παράφραση μειώνει τη σύγχυση και αποτελεί μέρος της αντανάκλασης (Brown, 2011).

Κατά το Yalom (1995, όπ. ανάφ. στο Delucia-Waack, 2006), η φροντίδα και η απόδοση νοήματος έχουν γραμμική σχέση με το θετικό αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερες είναι η φροντίδα και η απόδοση νοήματος από το θεραπευτή-συντονιστή, τόσο καλύτερο θα είναι το θετικό αποτέλεσμα. Αντίθετα, η συναισθηματική ενεργοποίηση και η διοικητική λειτουργία έχουν καμπυλόγραμμη σχέση με το αποτέλεσμα – κανόνας της χρυσής τομής: αυξημένες ή μειωμένες οι συμπεριφορές αυτές καταλήγουν σε μειωμένο θετικό αποτέλεσμα.

### 1.8.3. Οι βασικές προσωποκεντρικές συνθήκες ως δεξιότητες ενός συντονιστή

Ο Rogers το 1957 διατύπωσε μια υπόθεση, η οποία έδωσε το έναυσμα για έρευνα τριών δεκαετιών (Bozarth, Zimring, & Tausch, 2001, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, όταν ένας θεραπευτής επιδεικνύει τις «αναγκαίες και ικανές συνθήκες» της ανεπιφύλακτης θετικής αναγνώρισης, της ενσυναισθητικής κατανόησης και της συνέπειας και όταν ο πελάτης μπορεί αυτές τις συνθήκες να τις αντιληφθεί έστω στον ελάχιστο βαθμό, τότε υφίσταται η ψυχοθεραπευτική αλλαγή, η οποία συνοδεύεται από θετικά αποτελέσματα (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Μπρούζος, 2004). Οι αναγκαίες και ικανές συνθήκες υπάρχουν και λειτουργούν ανεξαρτήτως θεραπευτικής προσέγγισης που χρησιμοποιείται (Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Η ενσυναισθητική κατανόηση ή ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του θεραπευτή να μπορεί να βλέπει τον κόσμο όπως τον βλέπει ο πελάτης, να βλέπει τον πελάτη όπως ο ίδιος τον εαυτό του, να αποβάλλει αντιλήψεις που προέρχονται από τον εξωτερικό κόσμο και να κοινοποιεί στον πελάτη όσα κατανόησε (Angus & Kagan, 2007. Lambert & Barley, 2001. Μπρούζος, 2004). Η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται από συμμετοχή και ενεργητική ακρόαση από την πλευρά του συμβούλου (Μπρούζος, 2009) και η επίδειξή της δημιουργεί στον πελάτη το συναίσθημα ότι γίνεται αποδεκτός από έναν έμπειρο θεραπευτή με αποτέλεσμα να

θέλει να αποκαλύψει περισσότερες προσωπικές εμπειρίες (Angus & Hardtke, 2006, όπ. ανάφ. στο Angus & Kagan, 2007).

Η αναγνώριση με τη σειρά της υποδηλώνει πως ο σύμβουλος εκτιμά και αποδέχεται ένα άτομο χωρίς να το αξιολογεί και να το κρίνει. Πρόκειται για μια στάση σεβασμού με επίδειξη φροντίδας για τον άλλον, χωρίς όμως να υπάρχει τάση για εξουσία, δημιουργώντας συνθήκες ελεύθερης σκέψης και δράσης (Lambert & Barley, 2001. Μπρούζος, 2004). Η αναγνώριση και εκτίμηση από την πλευρά του θεραπευτή, θα πρέπει να είναι ανεξάρτητες από την ύπαρξη προϋποθέσεων.

Η απουσία όρων λοιπόν, αναφέρεται στη σταθερότητα κατά την αποδοχή του πελάτη, στο βαθμό δηλαδή που ο σύμβουλος τον δέχεται, τον σέβεται και τον φροντίζει χωρίς όρους, αποδεχόμενος τις προόδους και οπισθοδρομήσεις του πελάτη (Μπρούζος, 2004. Μπρούζος, 2009).

Με τη συνέπεια ή γνησιότητα εννοείται η ικανότητα του συμβούλου να είναι ο εαυτός του, να αποδέχεται όλες τις πλευρές του, να βιώνει τα συναισθήματά του και να τα κοινοποιεί στον πελάτη, όταν κρίνεται απαραίτητο (Lambert & Barley, 2001. Μπρούζος, 2004). Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως αυθεντικότητα του συμβούλου, με την ύπαρξη συμφωνίας μεταξύ εσωτερικών βιωμάτων και εξωτερικής συμπεριφοράς (Μπρούζος, 2009).

Μέσα από έρευνες έχει βρεθεί ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις αναγκαίες και ικανές συνθήκες και το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Kivlighan & Tarrant, 2001. Lambert & Barley, 2001. Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015a, 2015b). Σε μια μετα-ανάλυση 47 ερευνών από το 1961 έως το 2000, βρέθηκε ότι η επίδειξη ενσυναίσθησης από την πλευρά του συντονιστή οδηγεί σε θετικότερα αποτελέσματα τη θεραπεία, ενώ αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα για την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση, όπου σε 154 έρευνες, οι 87 έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ανεπιφύλακτης θετικής αναγνώρισης και θετικών αποτελεσμάτων. Για τη συνέπεια τα ευρήματα είναι ασαφή, αφού αρκετές έρευνες φανερώνουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ συνέπειας και αποτελεσμάτων, ενώ ορισμένες είτε φανερώνουν αρνητική σχέση είτε δε φανερώνουν σχέση (Bohart, Elliott, Greenberg, & Watson, 2000, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Παράλληλα, σε έρευνα των Brouzos et al., (2015a), για το κοινωνικό άγχος σε δείγμα 40 μαθητών δημοτικού σχολείου, βρέθηκε πως η επίδειξη των αναγκαίων και ικανών

συνθηκών από την πλευρά του θεραπευτή, οδήγησε σε μείωση της κατάθλιψης, των αρνητικών ερμηνειών και του κοινωνικού άγχους, ενώ και οι Truax και Mitchell (1971, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005), σε έκθεση σχετικά με τα αποτελέσματα 14 ερευνών με 922 συμμετέχοντες, βρήκαν ότι υπήρχαν 66 θετικές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις συνθήκες και το αποτέλεσμα, έναντι μίας αρνητικής στατιστικά σημαντικής συσχέτισης.

Επίσης, σημαντικά είναι και τα ευρήματα για τη σχέση μεταξύ των συνθηκών και της θεραπευτικής συμμαχίας, τα οποία αποδεικνύουν πως οι συνθήκες αυτές από την πλευρά του συντονιστή διευκολύνουν τη θεραπευτική συμμαχία, αποτελώντας μέσο για την επίτευξή της και παίζουν σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη της θεραπευτικής διαδικασίας (Angus & Kagan, 2007. Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Oetzel & Scherer, 2003).

Κλείνοντας, να αναφέρουμε ότι σε πολλές έρευνες έχει μετρηθεί η αντίληψη της σχέσης με το θεραπευτή ή συντονιστή με τη χρήση του ερωτηματολογίου σχέσης Barrett-Lennard (1962, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005), στο οποίο ο πελάτης αξιολογεί το θεραπευτή σχετικά με την επίδειξη της αναγνώρισης, της ενσυναίσθησης, της απουσίας όρων και της συνέπειας (Jacob, Feiring, & Anderson, 1980. Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Mills & Zytowski, 1967).

## **1.9. Η αξιολόγηση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας**

Η αξιολόγηση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ψυχοεκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς μέσω αυτής γίνεται εμφανές το αν επιτεύχθηκαν ή όχι οι στόχοι της ομάδας και αν αυτή η πρόοδος εξακολουθεί να υπάρχει και με την ολοκλήρωση της ομάδας (Delucia-Waack, 2006). Σύμφωνα με τη Brown (2004, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) μέσω της αξιολόγησης καθίσταται δυνατή η εκτίμηση της κατανόησης του πληροφοριακού υλικού, η αναγνώριση αλλαγών στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, η εύρεση ελλείψεων όσον αφορά τα υλικά και το περιεχόμενο των συναντήσεων και η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος και της σχέσης μελών-συντονιστή.

Μέσα όμως από την αξιολόγηση δεν εκτιμάται μόνο η επιτυχία του προγράμματος αυτού καθ' εαυτού, αλλά και ο ίδιος ο συντονιστής παίρνει πληροφορίες σχετικά με την ικανότητά του για διεξαγωγή ενός τέτοιου προγράμματος, ανακαλύπτοντας λάθη και αδυναμίες και προσπαθώντας να μην τα επαναλάβει ξανά (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Επειδή όμως σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα δεν συμμετέχει μόνο ο συντονιστής αλλά και τα μέλη, η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα βοηθητική και γι' αυτά, κυρίως όταν συμμετέχουν ενεργά, αφού έτσι έχουν περισσότερες πιθανότητες να αντιληφθούν το μέγεθος της αλλαγής που προκλήθηκε (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η συλλογή πληροφοριών που να αφορά στα μέλη μπορεί να προέρχεται από διάφορες πηγές, όπως απόψεις δασκάλων, γονέων και κοινωνικού περίγυρου που μπορούν να εκτιμήσουν την αλλαγή που έχει επέλθει στη συμπεριφορά του παιδιού ή από μετρήσεις σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά τη λήξη του) (Delucia-Waack, 2006).

Η αξιολόγηση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να γίνει με δύο κυρίως μεθόδους: α) τη συνεχή αξιολόγηση και β) τη συνολική αξιολόγηση πριν και μετά (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Τα κύριο χαρακτηριστικό της συνεχούς αξιολόγησης είναι η επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση για κάθε συνάντηση χωριστά και περιλαμβάνει το σχεδιασμό της συνάντησης, την υλοποίησή της και τη συγκέντρωση πληροφοριών. Οι μέθοδοι συλλογής πληροφοριών στη συνεχή αξιολόγηση είναι κυρίως η παρατήρηση (συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη συμπεριφορά του κάθε παιδιού), η συζήτηση (μέσω της ανατροφοδότησης και της επεξεργασίας των δραστηριοτήτων ο συντονιστής συλλέγει πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη της κάθε συνάντησης) και οι συνεντεύξεις ή τα ερωτηματολόγια (συλλογή χρήσιμων πληροφοριών είτε από τα ίδια τα παιδιά, είτε από τους σημαντικούς άλλους – γονείς, δασκάλους, συμμαθητές) (Geldard & Geldard, 2001, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η συνεχής αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, αφού εφοδιάζει το συντονιστή με πληροφορίες και αποτελέσματα και του δίνει τη δυνατότητα να προβεί άμεσα σε αλλαγές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Από την άλλη μεριά, η συνολική αξιολόγηση με πριν και μετά μέτρηση δίνει την ευκαιρία στο συντονιστή να αξιολογήσει το τελικό αποτέλεσμα και να ελέγξει αν υπήρξε βελτίωση συγκριτικά με την κατάσταση των μελών πριν την έναρξη. Αυτή η εκτίμηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με μέτρηση των μεταβλητών (οι οποίες

χρησιμοποιούνται για την εκπλήρωση των στόχων) τόσο πριν την έναρξη όσο και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση, εκτός από άτυπες μεθόδους, που βασίζονται στην εμπειρία του συντονιστή και στις οποίες υπάρχει έντονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας, υπάρχουν και τυπικές μέθοδοι, όπως τα ερωτηματολόγια (Geldard & Geldard, 2001, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Η συνολική αξιολόγηση είναι λιγότερο κουραστική αφού γίνονται μόνο δύο μετρήσεις (πριν-μετά), με το διάστημα που μεσολαβεί όμως να υπάρχει ο κίνδυνος να χαθούν σημαντικές πληροφορίες (Brown, 2011. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα, το ποια μέθοδο αξιολόγησης θα χρησιμοποιήσει ο κάθε συντονιστής είναι καθαρά υποκειμενικό στοιχείο, ωστόσο ο συνδυασμός και των δύο θα επιβεβαιώσει την επιτυχία του προγράμματος με βάση τους στόχους που ετέθησαν στην αρχή. Οι στόχοι που υπάρχουν σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίζονται σε στόχους έκβασης και στόχους διαδικασίας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Οι μεν πρώτοι συνδέονται με τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκε η ομάδα -π.χ. καταπολέμηση άγχους ή επιθετικότητας- (Μαλικιώση-Λοίζου, 1998, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) και εδώ έγκειται και η σημασία της συνολικής αξιολόγησης, αφού για τους στόχους έκβασης απαιτείται πριν και μετά μέτρηση. Για κάθε τομέα που αξιολογείται υπάρχει πληθώρα έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων, από τα οποία μπορεί να επιλέξει ο συντονιστής αυτό που ταιριάζει καλύτερα στους στόχους και τη σύνθεση της ομάδας, προσέχοντας όμως να μην είναι εκτενή και κουράσουν ή προκαλέσουν σύγχυση (Brown, 2011. Delucia-Waack, 2006). Για παράδειγμα, για την αξιολόγηση των συμπτωμάτων του κοινωνικού άγχους (που έχουν τη μορφή ντροπαλότητας), υπάρχει η κλίμακα Social Anxiety Scale for Children Revised: La Greca & Stone, 1993, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί και στην Ελλάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010) και αποτελείται από 22 ερωτήσεις που στοχεύουν στον εντοπισμό αρνητικών και παράλογων σκέψεων των παιδιών σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις τους στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η κλίμακα μετά από 3 μόλις συναντήσεις ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης μπορεί να μετρήσει αλλαγές (Vassilopoulos, Banerjee, & Prantzalou, 2009, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Επίσης, υπάρχει η κλίμακα Συμπεριφοριστικών Απαντήσεων στο Θυμό (Behavioral Anger Response) (Linden et al., 2003, όπ. ανάφ. στο Miers, Rieffe, Terwogt, Cowan, & Linden, 2007), η οποία παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την αντιμετώπιση του θυμού, αποτελούμενη

από έξι υποκλίμακες: ισχυρισμός (εποικοδομητική έκφραση θυμού), εξάπλωση (μετατόπιση θυμού σε άλλο ερέθισμα), κοινωνική υποστήριξη (αναζήτηση υποστήριξης από το κοινωνικό περιβάλλον), συλλογισμός (αντιμετώπιση θυμού μετά από αναστοχασμό των αιτιών) και αποφυγή (καταστολή θυμού) και την οποία συμπληρώνουν τα παιδιά σε μια τρίβαθμη κλίμακα (1=δεν ισχύει, 2=ισχύει κάπως, 3=ισχύει σίγουρα).

Οι στόχοι διαδικασίας από την άλλη σχετίζονται με το κλίμα και τις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην ομάδα προκειμένου να αποκτηθούν οι κατάλληλες δεξιότητες και συμπεριφορές. Οι συνθήκες αυτές περιλαμβάνουν τη συνοχή, τη συμμετοχή των μελών, τη σχέση με το συντονιστή, την εκτίμηση της κάθε συνάντησης και τους θεραπευτικούς παράγοντες (Delucia-Waack, 2006. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Υπάρχει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ των δύο κατηγοριών στόχων, αφού η επίτευξη των στόχων διαδικασίας διευκολύνει την επίτευξη των στόχων έκβασης (Feldman, Caplinger, & Wodarski, 1983, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι στόχοι έκβασης δε διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων διαδικασίας. Και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και παραπάνω, υπάρχουν τα κατάλληλα εργαλεία, τα οποία με την απαραίτητη επεξεργασία μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες της κάθε ομάδας (Brown, 2011. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Ενδεικτικά και εδώ θα αναφέρουμε κάποια ερωτηματολόγια, όπως το ερωτηματολόγιο μέτρησης του συναισθηματικού κλίματος της ομάδας - Συντομευμένη έκδοση (Group Climate Questionnaire-Short: MacKenzie, 1981, 1983), το οποίο μετράει την αντίληψη που έχουν τα μέλη για την ατμόσφαιρα που επικρατεί στην ομάδα, απαντώντας σε 12 ερωτήσεις που ομαδοποιούνται σε 3 παράγοντες: την εμπλοκή, την αποφυγή και τη σύγκρουση. Χρησιμοποιείται τόσο από το συντονιστή, όσο και από τα μέλη (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Επίσης, υπάρχει το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Critical Incidents Questionnaire: Kivlighan & Goldfine, 1991), στο οποίο εξακριβώνεται ποιος θεραπευτικός παράγοντας εμφανίζεται σε κάθε συνάντηση, απαντώντας τα μέλη σε μια ερώτηση σχετικά με το ποιο γεγονός στην κάθε συνάντηση ήταν πιο σημαντικό για αυτά και καλούνται μέσα από άλλες ερωτήσεις να αναφερθούν λεπτομερώς σε αυτό (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>. Οι ομαδικές διαδικασίες

### **2.1. Ορισμός ομαδικών διαδικασιών**

Η έννοια της ομαδικής διαδικασίας δεν έχει οριστεί λεπτομερώς με αποτέλεσμα οι συντονιστές των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων να δυσκολεύονται να την προσδιορίσουν αλλά και να την κατανοήσουν (Brown, 2003).

Στη βιβλιογραφία, ο όρος διαδικασία χρησιμοποιείται ευρέως και με διαφορετικό τρόπο. Πιο συχνά αναφέρονται οι όροι διαδικασία (process) και ομαδική διαδικασία (group process). Οι Cummings (2001, όπ. ανάφ. στο Brown, 2003) και Barr, Emer, and Keller (2001, όπ. ανάφ. στο Brown, 2003) εξισώνουν τον όρο διαδικασία με τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, ενώ οι Garrett, Garrett, & Brotherton (2001, όπ. ανάφ. στο Brown, 2003) επισημαίνουν ότι η διαδικασία είναι σύμφυτη με τη δομή, την καθοδήγηση αλλά και την κατεύθυνση της ομάδας. Επιπλέον, η Gerrity (1998, όπ. ανάφ. στο Brown, 2003) θεωρεί διαδικασία αυτό που αναμένεται από τα μέλη της ομάδας και τέλος ο Coyne (1997, όπ. ανάφ. στο Brown, 2003) αναφέρει ότι η διαδικασία περιλαμβάνει σημαντικές εμπειρίες οι οποίες εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια της ομάδας. Ο όρος χρησιμοποιείται λοιπόν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μιας σύγχυσης στο πλαίσιο της προσπάθειας απόδοσης ενός σαφή ορισμού (Brown, 2003).

Οι απόπειρες προσέγγισης και απόδοσης του όρου ωστόσο, οδήγησαν σε τέσσερις τύπους ομαδικών διαδικασιών: ομαδικές διαδικασίες με βάση τη δομή, η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η ομάδα, ομαδικές διαδικασίες με βάση τη δράση, που αναφέρεται στο τι κάνει η ομάδα, ομαδικές διαδικασίες με βάση την αλληλεπίδραση και ομαδικές διαδικασίες με βάση τον τύπο της ομάδας (Brown, 2003).

Η Brown (2003) όρισε την ομαδική διαδικασία ως *«η εδώ και τώρα εμπειρία της ομάδας, η οποία περιγράφει τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των μελών της ομάδας όσο και μεταξύ των μελών και του συντονιστή, τις συναισθηματικές εμπειρίες και τις αντιδράσεις της ομάδας, αλλά και τις επιθυμίες και τους φόβους της ομάδας»* (Brown, 2003, σελ. 228).

Ο εν λόγω ορισμός περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία: η διαδικασία συμβαίνει στο εδώ και τώρα, περιλαμβάνει το σύνολο των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη και το συντονιστή, αναφέρεται σε αντιδράσεις και συναισθήματα που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της ομάδας και εκτυλίσσεται τόσο στο μικρο-επίπεδο όσο και στο μακρο-επίπεδο (Brown, 2003).

Πριν η Brown (2003) αποδώσει τον όρο ομαδική διαδικασία, κανένας από τους ορισμούς που είχαν δοθεί δε λάμβανε υπόψη του ότι η διαδικασία μπορεί να συμβεί είτε ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα άτομα (μικρο-επίπεδο) είτε μεταξύ της ομάδας (μακρο-επίπεδο) (Brown, 2003). Το μικρο-επίπεδο της διαδικασίας ορίζεται πολύ πιο εύκολα από το μακρο-επίπεδο, καθώς τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που το συνιστούν μπορούν εύκολα και να περιγραφούν αλλά και να παρατηρηθούν. Επίσης, εδώ ο συντονιστής επικεντρώνει την προσοχή του σε ένα ή το πολύ σε δύο μέλη. Αντίθετα, το μακρο-επίπεδο, χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο στοιχείων που είναι συγκεκαλυμμένα και αφορά στο σύνολο των μελών μιας ομάδας (Brown, 2003). Το μακρο-επίπεδο αναφέρεται στον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, στην επιλογή των μελών της, στις επιθυμίες τους, στους φόβους τους, στις φαντασιώσεις αλλά και στις ανάγκες τους (Bion, 1958, όπ. ανάφ. στο Brown, 2003). Πολλές φορές είναι ιδιαίτερα δύσκολο για το συντονιστή να κατανοήσει πότε πρέπει να επικεντρωθεί σε κάθε μέλος χωριστά ή σε όλη την ομάδα ως σύνολο. Η επιλογή πηγάζει πάντα από τον ίδιο το συντονιστή, από το επίπεδο δηλαδή της προσωπικής του ανάπτυξης, η οποία συνδυάζεται με τη γνώση, την κατάρτιση και την εμπειρία του. Έτσι, έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει την κάθε στιγμή στην ομάδα και να επιλέξει σε ποιο επίπεδο διαδικασίας θα εργαστεί (Brown, 2003).

Καταληκτικά, ο όρος ομαδική διαδικασία αναφέρεται στο σύνολο των συμβάντων όπως αυτά εκδηλώνονται στην ομάδα και στη συνειδητή ή ασυνείδητη επιρροή που ασκούν στο κάθε μέλος. Επομένως, η ομαδική διαδικασία περιλαμβάνει τους θεραπευτικούς παράγοντες, τη θεραπευτική συμμαχία και το ομαδικό κλίμα (Βασιλόπουλος και συν., 2016).



## 2.2. Οι θεραπευτικοί παράγοντες

Κατά το Yalom, (2006) στο πλαίσιο της ομάδας και για τη δυνατή επίτευξη της αλλαγής, συντελούνται διάφορες διαδικασίες. Ο θεραπευτής επιλέγει το είδος της προσέγγισης που θα ακολουθήσει και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει για να μπορέσουν τα μέλη της ομάδας να λειτουργήσουν αποδοτικά. Για να επέλθει η θεραπευτική αλλαγή, ο απώτερος στόχος δηλαδή κάθε είδους ψυχοθεραπείας, επενεργεί «*μια περίπλοκη συνάρτηση ανθρωπίνων εμπειριών*», την οποία ο Yalom (2006) απέδωσε με τον όρο *θεραπευτικοί παράγοντες* (Yalom, 2006, σελ. 25).

Ο Yalom (2006) αρχικά περιέγραψε δώδεκα θεραπευτικούς παράγοντες, αργότερα όμως αναθεώρησε την άποψη του επισημαίνοντας έντεκα θεραπευτικούς παράγοντες. Αυτοί είναι η *ενστάλαξη ελπίδας*, η *καθολικότητα*, η *μετάδοση πληροφοριών*, ο *αλτρουισμός*, η *διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας*, η *ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης*, η *μιμητική συμπεριφορά*, η *διαπροσωπική μάθηση*, η *συνεκτικότητα της ομάδας*, η *κάθαρση* και οι *υπαρξιακοί παράγοντες*.

Οι εν λόγω θεραπευτικοί παράγοντες συνδέονται στενά μεταξύ τους και η εμφάνιση του ενός εξαρτάται άμεσα από την εμφάνιση του άλλου. Παρόλα αυτά, ο καθένας τους μπορεί να λειτουργεί σε διαφορετικό επίπεδο θεραπευτικής αλλαγής (Yalom, 2006). Για παράδειγμα η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης λειτουργεί σε επίπεδο συμπεριφοριστικής αλλαγής ενώ αντίθετα η κάθαρση προκαλεί αλλαγές σε συγκινησιακό επίπεδο. Επιπλέον, η δράση των παραγόντων στο πλαίσιο της ομάδας είναι πολύπλοκη. Η σημασία του κάθε παράγοντα ποικίλει ανάλογα με το είδος της ομάδας και είναι διαφορετική από άτομο σε άτομο (Yalom, 2006).

Παρακάτω ακολουθεί μια συνοπτική αναφορά στον κάθε θεραπευτικό παράγοντα με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση τους καθώς και την απόδοση της σημασίας εμφάνισης τους στο πλαίσιο της ομάδας.

### 2.2.1. Ενστάλαξη ελπίδας

Η ενστάλαξη ελπίδας είναι ένας πολύ σημαντικός θεραπευτικός παράγοντας. Η πίστη του ατόμου ότι θα βοηθηθεί από τη συμμετοχή του στην ομάδα του δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά σε αυτήν και να προσδοκά μια θετική έκβαση

(Yalom, 2006), αφού βλέπει μέσα από παραδείγματα το πώς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας βελτιώνονται και λύνουν τα προβλήματά τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί και το ίδιο να βοηθηθεί (Brown, 2011). Η ελπίδα μπορεί να ενισχυθεί στο αρχικό στάδιο της ομάδας. Εκεί ο θεραπευτής μπορεί να περιγράψει το σκοπό και τους στόχους της ομάδας, να λύσει οποιεσδήποτε απορίες του θεραπευόμενου και να μειώσει τυχόν φόβους του ή ανασφάλειες (Yalom, 2006).

Στο πλαίσιο της ομάδας, η ελπίδα κατέχει εξέχοντα ρόλο, ο οποίος συνήθως ενισχύεται από την αλληλεπίδραση των μελών (Yalom, 2006). Σε ομάδες που διαπραγματεύονται ένα κοινό θέμα, είναι πολύ σημαντικό να παρακολουθούν τα μέλη την πρόοδο των υπολοίπων μελών ή ακόμα και να ακούν εξιστορήσεις από την αλλαγή που επήλθε σε παλαιότερα μέλη που δεν ανήκουν πια στην ομάδα. Κύριο μέλημα του θεραπευτή/συντονιστή της ομάδας είναι να ενισχύσει το βοηθητικό θεραπευτικό παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας. Η αρχή μπορεί να γίνει από τη δική του πίστη στην αποδοτικότητα της ομάδας και στην αλλαγή των μελών της (Yalom, 2006).

### 2.2.2. Καθολικότητα

Μια από τις κυριότερες πηγές άγχους τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά είναι το αίσθημα της απομόνωσης, της μοναχικότητας, της βαθιάς πίστης ότι ορισμένα πράγματα συμβαίνουν μόνο σε ορισμένους ανθρώπους. Στο πλαίσιο της ομάδας, ο μύθος της απομόνωσης μπορεί να καταρριφθεί με τη λειτουργία του θεραπευτικού παράγοντα της καθολικότητας (Yalom, 2006).

Με την είσοδο τους στην ομάδα, τα μέλη αντιλαμβάνονται αμέσως ότι δεν είναι οι μοναδικοί που αντιμετωπίζουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Αυτή η συνειδητοποίηση μπορεί από μόνη της να λειτουργήσει ευεργετικά, προκαλώντας αυτόματα μεγάλη ανακούφιση (Brown, 2011. Yalom, 2006), ενισχύοντας το δεσμό ανάμεσα στα μέλη και συμβάλλοντας στη μείωση συναισθημάτων μοναξιάς και απομόνωσης (Brown, 2011). Τα μέλη ακούν τις εμπειρίες των υπολοίπων, κατανοούν ότι όλα τα προβλήματα είναι κοινά και συμβαίνουν και σε άλλους πέρα από τους ίδιους και βελτιώνουν έτσι τη στάση τους απέναντι στα πράγματα. Ο Yalom (2006), στηριζόμενος στις περιγραφές θεραπευόμενων, αποδίδει τον παράγοντα της καθολικότητας με τον όρο «εμπειρία καλωσορίσματος στο ανθρώπινο γένος».

### 2.2.3. Μετάδοση πληροφοριών

Η μετάδοση πληροφοριών μπορεί να χωριστεί σε δυο συνιστώσες: στη διδακτική καθοδήγηση και στην παροχή συμβουλών (Yalom, 2006). Η διδακτική καθοδήγηση χρησιμοποιείται από το συντονιστή της ομάδας και έχει ως πρωταρχικό στόχο να καταρρίψει το άγχος της αβεβαιότητας. Τα μέλη της ομάδας κατακλύζονται από έντονο άγχος κατά τη διάρκεια της εισόδου τους σε αυτήν, άγχος που πηγάζει από την αβεβαιότητα για το άγνωστο που χαρακτηρίζει κάθε καινούριο ξεκίνημα (Yalom, 2006). Η παροχή πληροφοριών από το συντονιστή είναι πολύ σημαντική. Ο συντονιστής παρέχει πληροφορίες για τη γενικότερη λειτουργία της ομάδας, για το κύριο θέμα το οποίο διαπραγματεύεται, εξηγεί και αποσαφηνίζει διάφορα ζητήματα που απασχολούν τα μέλη. Έτσι, η διδακτική καθοδήγηση μετατρέπεται σε ένα μείζονος σημασίας θεραπευτικό μέσο (Yalom, 2006).

Η παροχή άμεσων συμβουλών γίνεται ανάμεσα στα ίδια τα μέλη της ομάδας. Όταν ένα μέλος παρουσιάσει κάποιο πρόβλημα ή αδυναμία λήψης μιας απόφασης, τα υπόλοιπα μέλη τείνουν να το βοηθήσουν παρέχοντας συγκεκριμένες συμβουλές (Yalom, 2006). Η διαδικασία αυτή είναι σημαντική καθώς μπορεί να επιφέρει λύση σε μια κατάσταση που προκαλεί ένα είδος δυσαρέσκειας στο άτομο (Yalom, 2006). Επιπλέον όμως είναι πολύ σημαντική καθώς είναι μια διαδικασία φορτισμένη από κατανόηση, προσφορά, ενδιαφέρον και αμοιβαίο ενδιαφέρον για τα μέλη. Οι συμβουλές και η χρησιμοποίησή τους διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Άλλα μέλη τις ακολουθούν αμέσως, άλλα τις απορρίπτουν, άλλα τις επεξεργάζονται για να τις κατανοήσουν και άλλα δεν τις επιζητούν καθόλου (Yalom, 2006).

### 2.2.4. Αλτρουισμός

Ο Yalom (2006) αποδίδει εύστοχα την έννοια του αλτρουισμού με τον όρο «*δούναι και λαβείν*». Πρόκειται για μια πράξη αμοιβαίου δοσίματος, αμοιβαίας παροχής βοήθειας. Τα μέλη στο πλαίσιο της ομάδας ωφελούν το ένα το άλλο, καθώς γίνονται ταυτόχρονα πομποί και δέκτες κατανόησης, ευαισθησίας, ενσυναίσθησης και υποστήριξης. Ο αλτρουισμός ανάμεσα στα μέλη αποτελεί βασικό παράγοντα βελτίωσης. Τα μέλη συχνά δηλώνουν ότι η αμοιβαία αλτρουιστική συμπεριφορά είναι πιο αποτελεσματική από τη σχέση τους με το θεραπευτή, καθώς ο θεραπευτής

φαντάζει στα μάτια τους ως ειδικός ενώ τα υπόλοιπα μέλη τους είναι πιο οικεία (Yalom, 2006).

Στα αρχικά στάδια της ομάδας, τα νέα μέλη είναι πιθανό να νιώθουν ανίκανα να δώσουν ή να λάβουν κάτι από τα υπόλοιπα μέλη. Διακατέχονται από αρνητικές σκέψεις, ότι στο πλαίσιο της ομάδας κάνεις δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα σε κανένα. Με διαρκή δουλειά και με επίτευξη σχέσεων μεταξύ των μελών η κάθε αντίσταση καταρρίπτεται και ο αλτρουισμός διαφαίνεται ως ένας πολύ ευεργετικός θεραπευτικός παράγοντας (Yalom, 2006).

#### 2.2.5. Η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας

Τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά η συμμετοχή σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα δεν αποτελεί την πρώτη εμπειρία σε ομαδικό επίπεδο. Η πρώτη ομάδα στην οποία ανήκουν όλοι οι άνθρωποι είναι η οικογένεια (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Στο πλαίσιο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας γίνεται άμεσα ανασύσταση της ομάδας της οικογένειας. Το κάθε μέλος αναγνωρίζει στα υπόλοιπα μέλη χαρακτηριστικά των σημαντικών γι' αυτό άλλων. Ξαναγεννιούνται ξεχασμένα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, βιώνονται ξανά εμπειρίες και ανακαλούνται αποκλεισμένες μνήμες. Στην περίπτωση αυτή ο συντονιστής αντιπροσωπεύει συνήθως το ρόλο του γονέα (Yalom, 2006).

Καθώς εξελίσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών βιώνονται καταστάσεις που έχουν τη ρίζα τους στο οικογενειακό περιβάλλον (Yalom, 2006). Τα μέλη πολλές φορές προκαλούν από μόνα τους συναισθήματα που είχαν βιώσει με τους σημαντικούς άλλους. Μπορεί να προκαλούν το φθόνο και την αντιζηλία, μπορεί όμως και να επιδιώκουν στοργή και υποστήριξη (Yalom, 2006). Για να αποβεί λειτουργικός ο παράγοντας της ανασύστασης ωστόσο, δεν αρκεί η αναβίωση των εμπειριών αλλά και η επανορθωτική ανασύστασή τους. Τα μοτίβα σχέσεων και οι συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις πρέπει να επαναξιολογούνται στο πλαίσιο της ομάδας ώστε να αποφεύγεται η διατήρηση άκαμπτων και δυσάρεστων εμπειριών που προέρχονται από τη συσχέτιση με την οικογένεια (Yalom, 2006), παρέχοντας έτσι ευκαιρίες στα παιδιά να δοκιμάσουν νέες τεχνικές και νέες συμπεριφορές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

### 2.2.6. Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης

Η ομάδα αποτελεί μια αστείρευτη πηγή κοινωνικής μάθησης. Τα μέλη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αποκτούν πολύ γρήγορα σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες (Yalom, 2006). Τέτοιες είναι η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση των άλλων μελών, η ανατροφοδότηση, η ειλικρίνεια και η ικανότητα να παρεμβαίνουν και να καταστέλλουν δυσάρεστες προστριβές που ενδέχεται να προκύψουν (Yalom, 2006). Όλες αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στη μείωση της μοναξιάς, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σκέψεων και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Brown, 2011).

Επιπλέον, σε ένα βαθύτερο επίπεδο, τα μέλη μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τυχόν αρνητικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους που είναι δυσάρεστα ή ενοχλητικά για τους υπόλοιπους. Ο Yalom (2006, σελ. 46) αποδίδει αυτή την ικανότητα των μελών εξαιρετικά λέγοντας ότι *«επιτρέπει στους θεραπευόμενους να καταλάβουν ότι υπάρχει μεγάλη ασυμφωνία ανάμεσα στην πρόθεσή τους και στην πραγματική τους επίδραση πάνω στους άλλους»*.

### 2.2.7. Μιμητική συμπεριφορά

Η μιμητική συμπεριφορά κατέχει εξέχουσα θέση στο πλαίσιο των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων (Yalom, 2006). Η ομάδα είναι ένας μικρόκοσμος αλληλεπίδρασης και οι περισσότερες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στοχεύουν στη διδασκαλία νέων τρόπων συμπεριφοράς και επικοινωνίας συνήθως μέσα από παρατήρηση και εξάσκηση (Brown, 2011). Η πιο συχνή τάση μίμησης από την πλευρά των μελών είναι η μίμηση του συντονιστή. Τα μέλη μπορεί να μιμηθούν κινήσεις, τρόπους έκφρασης ή ομιλίας και συγκεκριμένες συμπεριφορές του συντονιστή (Yalom, 2006).

Πέρα από αυτό όμως, η μιμητική συμπεριφορά των μελών μπορεί να επεκταθεί και στα υπόλοιπα μέλη. Τα μέλη σπεύδουν να μιμηθούν μοτίβα συμπεριφοράς, τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων ή ανταπόκρισης σε διάφορες καταστάσεις (Yalom, 2006). Αυτό μπορεί να αποβεί πολύ ευεργετικό. Τα μέλη μπορούν να ωφεληθούν μέσω της μίμησης των υπολοίπων μελών και να αντιμετωπίσουν πανομοιότυπα προβλήματα ή στρεσογόνες και αδιέξοδες καταστάσεις (Yalom, 2006).

Η μίμηση προτύπου είναι πιο έντονη στο αρχικό στάδιο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Εκεί τα παλαιότερα μέλη λειτουργούν ως πρότυπα για τα νεότερα μέλη που σιγά σιγά προσαρμόζονται και εξελίσσονται (Yalom, 2006).

#### 2.2.8. Διαπροσωπική μάθηση

Η διαπροσωπική μάθηση αποτελεί έναν ευρύ και αξιόλογο θεραπευτικό παράγοντα στο πλαίσιο της ομάδας. Η αλληλεπίδραση των μελών με το συντονιστή έχει ως αποτέλεσμα να συντελούνται ορισμένες διεργασίες που είναι πρόσφορο να πραγματοποιηθούν μόνο στο μικρόκοσμο της ομάδας (Yalom, 2006).

Πρώτη και κύρια πτυχή της διαπροσωπικής μάθησης είναι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Ο άνθρωπος από την αρχή της γέννησης του δεν μπορεί να ζήσει μόνος του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο δεσμός μητέρας-βρέφους και τα δυσοίωνα συναισθήματα (όπως το άγχος αποχωρισμού) που προκαλούνται από τη διατάραξη αυτής της σχέσης (Yalom, 2006). Σε κάθε φάση της ζωής του λοιπόν ο άνθρωπος επιδιώκει τη σύναψη σχέσεων για να καταπολεμήσει το αίσθημα απομόνωσης, μοναξιάς και μοναχικότητας που τον κυριεύει. Έτσι και στο ομαδικό πλαίσιο, η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων τόσο με το συντονιστή όσο και με τα υπόλοιπα μέλη μπορεί να αποβεί ευεργετική για το άτομο (Yalom, 2006).

Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην ομάδα βοηθούν το κάθε μέλος να αναβιώσει καταστάσεις και εμπειρίες που ήταν καταστροφικές ή ενοχλητικές, να τις επεξεργαστεί, να τις διαχειριστεί και να τις αντικαταστήσει (Yalom, 2006). Αυτή είναι η διορθωτική συγκινησιακή εμπειρία στην οποία αναφερθήκαμε και παραπάνω όταν αναλύσαμε τον θεραπευτικό παράγοντα της ανασύστασης της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας. Η ευεργετική συγκινησιακή εμπειρία εξασφαλίζεται σε ένα ασφαλές ομαδικό πλαίσιο. Τα μέλη λαμβάνουν εμπιστοσύνη, υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τους υπόλοιπους και οδηγούνται στην επεξεργασία των άλυτων ζητημάτων τους (Yalom, 2006).

Αυτόματα λοιπόν τα μέλη, μέσα από τη συνύπαρξη τους με τα υπόλοιπα μέλη και το συντονιστή κατανοούν σημεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους που παλαιότερα δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν. Αλλάζουν συμπεριφορές που μπορεί να προκαλούν δυσαρέσκεια σε άλλους και γενικεύουν τις συμπεριφορές αυτές

και στις υπόλοιπες κοινωνικές τους σχέσεις, έξω από το πλαίσιο της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

#### 2.2.9. Η συνεκτικότητα της ομάδας

Ο Yalom (2006, σελ. 93) επισημαίνει ότι *«η συνεκτικότητα είναι για την ομαδική θεραπεία ότι είναι η σχέση για την ατομική θεραπεία»*. Στην ατομική θεραπεία ωστόσο η σχέση περιλαμβάνει μόνο δύο άτομα, το θεραπευτή και το θεραπευόμενο. Στην ομαδική θεραπεία τα άτομα που αλληλεπιδρούν είναι πολύ περισσότερα. Η συνεκτικότητα λοιπόν είναι ένας πιο πολύπλοκος παράγοντας που περιλαμβάνει τη σχέση των μελών με το συντονιστή, τη σχέση των μελών μεταξύ τους και την ομάδα ως σύνολο (Yalom, 2006, σελ. 95).

Η συνεκτικότητα δεν έχει και δεν μπορεί να οριστεί πλήρως. Αποτελεί το αίσθημα της ζεστασιάς και της οικειότητας που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη, αποτελεί το γεγονός ότι η ομάδα είναι ελκυστική για τα μέλη της. Η συνεκτικότητα ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν (Yalom, 2006) και γίνεται πιο έντονη και ισχυρή όταν τα μέλη ανακαλύπτουν τις ομοιότητές τους, νιώθοντας με αυτόν τον τρόπο πιο άνετα και υποστηρίζοντας το ένα το άλλο (Brown, 2011). Τα μέλη της ομάδας αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου, σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο από το οποίο λαμβάνουν υποστήριξη αλλά και σεβασμό. Με τη συνεκτικότητα ενισχύεται η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, η αυτοαποκάλυψη και η επίλυση διαφόρων συγκρούσεων που ενδεχομένως να προκύψουν ανάμεσα στα μέλη (Yalom, 2006).

Η συνεκτικότητα πρέπει να εξασφαλιστεί στο αρχικό στάδιο ανάπτυξης της ομάδας, να εγκαθιδρυθεί και να εξασφαλιστεί και στα μετέπειτα στάδια. Είναι όμως σημαντικό να αναφέρουμε ότι δεν διατηρείται αιωνίως. Μπορεί να επιτευχθεί και μετά να χαθεί. Χρειάζεται λοιπόν συνεχής δουλειά και επεξεργασία στο πλαίσιο της ομάδας (Yalom, 2006).

#### 2.2.10. Κάθαρση

Η κάθαρση αποτελεί την συναισθηματική αποφόρτιση του ατόμου. Περιλαμβάνει την έκφραση έντονων συναισθημάτων και την αποδέσμευση των μελών από αυτά (Yalom, 2006), προσφέροντας ανακούφιση και οδηγώντας σε

προσωπική μάθηση (Brown, 2011). Η κάθαρση έχει τις ρίζες της στα αρχαία χρόνια, όπου οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν διάφορα σκευάσματα για να εξαγνίσουν δυσοίωνα πνεύματα (Yalom, 2006).

Σαν θεραπευτικός παράγοντας η κάθαρση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς εξασφαλίζει τη συνοχή στην ομάδα. Η συναισθηματική αποφόρτιση από μόνη της δεν επαρκεί. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτήν είναι η ύπαρξη ενός ασφαλούς ομαδικού πλαισίου, στο οποίο να επικρατεί ένα κλίμα αλληλοεκτίμησης, αποδοχής και σεβασμού (Yalom, 2006).

Η εμπειρία της κάθαρσης φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με προσωπικές του προκλήσεις, καταστάσεις αυτοαποκάλυψης και έντονης συγκινησιακής εμπειρίας. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία. Μάλιστα, στις περισσότερες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν προκαλείται κάθαρση, καθώς η συναισθηματική αυτή διέγερση μπορεί να λειτουργήσει καταστροφικά για τους στόχους της ομάδας (Brown, 2011). Στις ομάδες όμως που μπορεί να υπάρξει κάθαρση, τόσο ο συντονιστής όσο και τα μέλη θα πρέπει να λειτουργούν αρμονικά ώστε η κάθαρση να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα στο άτομο (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

#### 2.2.11. Υπαρξιακοί παράγοντες

Ο όρος *υπαρξιακοί παράγοντες* χρησιμοποιήθηκε από το Yalom (2006) καθώς θεωρήθηκε ο πιο κατάλληλος για να συμπεριλάβει διάφορα ζητήματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη ύπαρξη. Στη γκάμα των υπαρξιακών παραγόντων λοιπόν ανήκει η ελευθερία, η ευθύνη, ο θάνατος, η μοναξιά, η απομόνωση και η αναζήτηση νοήματος στην ζωή.

Ο άνθρωπος έρχεται συχνά αντιμέτωπος με διάφορα ζητήματα. Ο θάνατος, η μοναξιά, η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης, η ελευθερία και η ανάγκη να αποκτήσει κάποιο νόημα στην ζωή του είναι ζητήματα που προκαλούν έντονο άγχος. Οι υπαρξιακοί παράγοντες εμφανίζονται και καλλιεργούνται και στο πλαίσιο της ομάδας. Για παράδειγμα, όταν η ομάδα φτάσει στο τέλος της τα μέλη βιώνουν συνήθως έντονα συναισθήματα απώλειας που ισοδυναμούν με την απώλεια που προκαλεί ο θάνατος (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).



Οι υπαρξιακοί παράγοντες που εμφανίζονται πιο έντονα στην ομάδα διαφέρουν ανάλογα με το κύριο θέμα το οποίο διαπραγματεύεται η ομάδα. Τέλος, επειδή περιλαμβάνουν πολύ ιδιαίτερα ζητήματα, οι υπαρξιακοί παράγοντες απαιτούν και ιδιαίτερο χειρισμό κυρίως από το θεραπευτή για να αποβούν αποτελεσματικοί για τα μέλη της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

### **2.3. Η θεραπευτική συμμαχία**

Η θεραπευτική συμμαχία αν και έχει τις ρίζες της στην ψυχανάλυση, ωστόσο βρίσκει εφαρμογή σε όλα τα είδη ψυχοθεραπείας και αποτελεί αν όχι το κλειδί, ένα από τα κλειδιά, με τα οποία επέρχεται η διαδικασία της αλλαγής ανάμεσα σε ένα άτομο που αποζητά αλλαγή και στο άτομο που θα συνεισφέρει σε αυτή την αλλαγή (Bordin, 1979). Πρόκειται για την ποιότητα και τη δύναμη της σχέσης θεραπευτή-πελάτη (Abouguendia, Joyce, Piper, & Ogrodniczuk, 2004. Angus & Kagan, 2007). Στην περίπτωση της ομαδικής θεραπείας η θεραπευτική συμμαχία περιλαμβάνει τη συνειδητή και ενεργό συνεργασία των μελών με το συντονιστή της ομάδας (Crowe & Grenyer, 2008, όπ. ανάφ. στο Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, under review). Η θεραπευτική συμμαχία αποτελεί μια από τις πιο συνηθισμένες μεταβλητές που μετριοούνται στην έρευνα διαδικασίας.

Κατά τον Bordin, (1979), η θεραπευτική συμμαχία περιλαμβάνει τρία συστατικά: α) συμφωνία για τους στόχους της παρέμβασης, β) συμφωνία για τις εργασίες που θα πρέπει να εκτελέσει ο πελάτης προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα και γ) ανάπτυξη δεσμού μεταξύ των δύο προσώπων, του πελάτη και του θεραπευτή. Το πρώτο συστατικό (στόχοι), αναφέρεται στα αντικείμενα της θεραπείας, τα οποία πρέπει να τα υποστηρίζουν τόσο ο πελάτης, όσο και ο θεραπευτής, οι εργασίες αναφέρονται στις συμπεριφορές και τις διαδικασίες μέσα στην ομάδα και αποτελούν τη βασική δουλειά που γίνεται μέσα στην ομάδα και τέλος, ο δεσμός, αναφέρεται στη θετική αλληλεπίδραση πελάτη-θεραπευτή, την εμπιστοσύνη και την αποδοχή και άλλες φορές ενδέχεται να είναι ισχυρός, άλλες αδύναμος (Bordin 1976, 1989. Hatcher & Barends, 1996. Safran & Wallner, 1991, όπ. ανάφ. στο Lambert & Barley, 2001).

Αν και ο ορισμός για τη θεραπευτική συμμαχία περιλαμβάνει τρία συστατικά, ωστόσο ο πελάτης αναφέρεται περισσότερο στα στοιχεία του δεσμού, δηλαδή τη

ζεστασιά, την επιβεβαίωση, τις ελάχιστες επιθέσεις και την ενοχή (Norcross & Lambert, 2006, όπ. ανάφ. στο Shechtman & Katz, 2007). Πέρα όμως από την έμφαση στους συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στον πελάτη και το θεραπευτή, τονίζονται και τα γνωστικά χαρακτηριστικά, όπως η δέσμευση σχετικά με τους στόχους που τίθενται και η εκτέλεση των εργασιών (Angus & Kagan, 2007).

Η θεραπευτική συμμαχία αποτελεί μια από τις σημαντικές επιρροές στην ψυχοθεραπεία δημιουργώντας μια αποδεδειγμένη σχέση με το αποτέλεσμα της θεραπείας, προβλέποντάς το (Abouguendia, et al., 2004. Orlinsky, Grawe, & Park, 1994. Orlinsky, Ronnestad, & Willutzki, 2004, όπ. ανάφ. στο Duncan et al., 2003) και στοχεύοντας στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων όπως έχει βρεθεί από πληθώρα ερευνών (Angus & Kagan, 2007. Shechtman & Katz, 2007. Woody & Adessky, 2002. Gaston, 1990. Horvath & Greenberg, 1994. Horvath & Luborsky, 1993. Horvath & Symonds, 1991. Krupnick et al., 1996. Martin, Garske, & Davis, 2000, όπ. ανάφ. στο Lambert & Barley, 2001). Μάλιστα, αν και η αξιολόγηση της θεραπευτικής συμμαχίας από την αρχή του προγράμματος αποτελεί τον καλύτερο δείκτη για το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Horvath & Luborsky, 1993, όπ. ανάφ. στο Raivio & Patterson, 1999) η άποψη αυτή έχει αμφισβητηθεί, καθώς αγνοεί τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τη θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας και που ενδεχομένως προκαλούν αλλαγές (Raivio & Patterson, 1999).

Οι προσδοκίες των πελατών για το αποτέλεσμα της θεραπείας, αποτελούν συνεπείς δείκτες σχετικά με την επερχόμενη αλλαγή (Abouguendia et al., 2004). Αυτό έχει ερμηνευθεί με διάφορους τρόπους. Ο Arpfelbaum (1958, όπ. ανάφ. στο Abouguendia, et al., 2004), υποστήριξε ότι οι υψηλές προσδοκίες από την πλευρά των πελατών χτίζουν μια αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ πελάτη-θεραπευτή (αυξημένη θεραπευτική συμμαχία), ενώ κατά τον Meyer και τους συνεργάτες του (2002, όπ. ανάφ. στο Abouguendia et al., 2004), σε μια διαφορετική ερμηνεία, ο πελάτης που πιστεύει στη χρησιμότητα της θεραπείας είναι και αυτός ο οποίος έχει μεγαλύτερη συμμετοχή στη θεραπευτική διαδικασία και καταβάλλει περισσότερες προσπάθειες για την αλλαγή. Τα θετικά αποτελέσματα της αλλαγής, μπορούν να συμβούν ανεξάρτητα από το θεραπευτικό προσανατολισμό του θεραπευτή (Horvath, 1994. Martin, Garske, & Davis, 2000, όπ. ανάφ. στο Abouguendia et al., 2004). Οι απόψεις των πελατών σχετικά με τη θεραπευτική συμμαχία είναι καλύτεροι δείκτες

για το επερχόμενο αποτέλεσμα σε σχέση με τις απόψεις των θεραπευτών (Bachelor & Horvath, 1999, όπ. ανάφ. στο Duncan et al., 2003).

Η διαπροσωπική σχέση επίσης αποτελεί το κέντρο για την επιτυχή θεραπευτική συμμαχία (Gaston, Marmar, Thompson, & Gallagher, 1988, όπ. ανάφ. στο Raivio & Patterson, 1999). Η δημιουργία μιας ισχυρής συμμαχίας πελάτη-θεραπευτή από την πρώτη κιόλας στιγμή της συνάντησης αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την έκβαση της ψυχοθεραπευτικής διαδικασίας (Horvath, 1994. Horvath & Symonds, 1991, όπ. ανάφ. στο Diamond, Liddle, Hogue, & Dakof, 1999), αφού όταν ο πελάτης και ο θεραπευτής συμφωνήσουν τους στόχους και τις εργασίες, δείχνουν σεβασμό και κατανόηση ο ένας στον άλλο, τότε θα υπάρχει βελτίωση της ικανοποίησης του πελάτη αλλά και του αποτελέσματος (Diamond et al., 1999).

Κατά τους Ankerman & Hilsenroth, 2001, 2003, όπ. ανάφ. στο Bakali, Wilberg, Hagtvet, & Lorentzen, 2010), τα χαρακτηριστικά και οι πράξεις του θεραπευτή έχουν επίπτωση στη θεραπευτική συμμαχία τόσο στην ατομική θεραπεία, όσο και στην ομαδική (Lorentzen, Bakali, Hagtvet, Ruud, & Hoglend, 2009, όπ. ανάφ. στο Bakali et al., 2010). Αυτό σημαίνει ότι ο θεραπευτής που εμφανίζει χαρακτηριστικά απότομα, άκαμπτα, αμυντικά και επικριτικά, συνεισφέρει αρνητικά στη συμμαχία, σε σχέση με αυτόν που είναι ευέλικτος, τίμιος, ευγενικός και πρόσχαρος και ο οποίος συνεισφέρει θετικά (Ackerman & Hilsenroth, 2001, 2003, όπ. ανάφ. Bakali et al., 2010).

Όταν υπάρχει σύγκλιση απόψεων ως προς τους στόχους και τις εργασίες της θεραπείας και όταν δημιουργούνται συναισθήματα αρέσκειας, εμπιστοσύνης και σεβασμού, τότε βελτιώνονται το αποτέλεσμα και η ικανοποίηση του πελάτη. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να επιδείξει ο θεραπευτής είναι η ενσυναίσθηση, η οποία κατά τον Rogers (1975, όπ. ανάφ. στο Angus & Kagan, 2007) ορίζεται ως η ικανότητα του θεραπευτή να κατανοεί εκ βάθρων τον πελάτη και να λογοποιεί το περιεχόμενο των λεγόμενων του. Η επίδειξη ενσυναίσθησης από την πλευρά του θεραπευτή οδηγεί αφενός στην ανάπτυξη ασφαλούς θεραπευτικού δεσμού και αφετέρου σε καλύτερα αποτελέσματα στην ψυχοθεραπεία.

Αν και η θεραπευτική συμμαχία έχει τονιστεί ιδιαίτερα στην ψυχοθεραπεία νέων, ωστόσο ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε αυτόν τον τομέα σε αντίθεση με τις έρευνες για την ψυχοθεραπεία ενηλίκων (McLeod, 2011. Shirk, Karver, & Brown,

2011, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., under review). Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τις έρευνες σε ομάδες. Είναι σπάνιες συγκριτικά με την πληθώρα ερευνών σε ατομικές θεραπείες. Μόνο 4 έρευνες μέσα σε διάστημα 10 ετών πραγματοποιήθηκαν για τον έλεγχο της θεραπευτικής συμμαχία (Piper et al., 2005, όπ. ανάφ. στο Shechtman & Katz, 2007). Αυτό συμβαίνει γιατί η συμμαχία στις ομάδες έχει ευρύτερο πεδίο εφαρμογής, αφού περιλαμβάνονται τα μέλη, ο συντονιστής, καθώς και η ομάδα σαν «όλο». Έτσι, οι σχέσεις στην ομάδα μετριοούνται στα πλαίσια της συνοχής, την οποία ταυτίζουν με τη συμμαχία στις ατομικές θεραπείες. Η θεραπευτική συμμαχία και η συνοχή αποτελούν από τους πιο βασικούς παράγοντες που περιγράφουν τη θετική έκβαση σε μια ομαδική ψυχοθεραπεία (Bernard et al., 2008, όπ. ανάφ. στο Bakali, et al., 2010) με τη συνοχή να αποτελεί ένα σύνθετο παράγοντα καθώς αποτελείται από τρία συστατικά: το κλίμα της ομάδας, τη συνεκτικότητα και τη συμμαχία (Burlingame, Fuhriman, & Johnson, 2004, όπ. ανάφ. στο Shechtman & Katz, 2007). Κατά τον Gillapsy και τους συνεργάτες του (2002, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2016), αν και υπάρχει στενός δεσμός μεταξύ θεραπευτικής συμμαχίας και συνοχής, ωστόσο η θεραπευτική συμμαχία αναφέρεται στη συνεργασία των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε μια ομάδα (μέλη-συντονιστής), ενώ η συνοχή αναφέρεται περισσότερο στη συναισθηματική δέσμευση μεταξύ των μελών.

Έχει ενδιαφέρον να δούμε την έρευνα του Anker και των συνεργατών του (2010), στην οποία χρησιμοποίησαν το Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης της Συνάντησης (ερωτηματολόγιο που μετράει τη θεραπευτική συμμαχία), σε ζευγάρια, προκειμένου να ελέγξουν τη σχέση θεραπευτικής συμμαχίας και συμβουλευτικής γάμου σε ζευγάρια. Το αποτέλεσμα ήταν ότι με το πέρας των συναντήσεων αυξανόταν και η σχέση στο ζευγάρι. Τα ζευγάρια που ανέφεραν μέτριο ή υψηλό βαθμό θεραπευτικής συμμαχίας από την αρχή των συναντήσεων παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο συμμαχίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων συγκριτικά με εκείνα που αρχικά σημείωσαν χαμηλό βαθμό θεραπευτικής συμμαχίας. Παράλληλα, τα ζευγάρια με τον υψηλότερο βαθμό θεραπευτικής συμμαχίας, ο οποίος αυξανόταν σταδιακά, ήταν εκείνα που επέδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση κατά τη διάρκεια της θεραπείας.

Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι η θεραπευτική συμμαχία μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά πλαίσια κατά τη διάρκεια της ψυχοθεραπείας και μπορεί να οριστεί με τέτοιο τρόπο που να την καθιστά ευρέως εφαρμόσιμη, όπως είναι η σχέση μαθητή-

δασκάλου, η σχέση μεταξύ των μελών μιας κοινότητας με τον υπεύθυνό τους και η σχέση γονέα-παιδιού (Bordin, 1979).

## 2.4. Το ομαδικό κλίμα

Το ομαδικό κλίμα ανήκει και αυτό στις ομαδικές διαδικασίες και πρόκειται για μια πολύ σημαντική μεταβλητή διαδικασίας, περιλαμβάνοντας ομαδικές συμπεριφορές, οι οποίες οδηγούν σε καλύτερο αποτέλεσμα την ομάδα (Burlingame, Fuhriman, & Johnson, 2004, όπ. ανάφ. στο Nitza, 2011). Μετριέται με το Ερωτηματολόγιο Κλίματος της Ομάδας (MacKenzie, 1983), το οποίο αποτελείται από τρεις διαστάσεις: *συμμετοχή* (αναφέρεται στο αίσθημα του ανήκειν, τον προσανατολισμό εργασίας, την αυτό-αποκάλυψη, την πρόκληση και αντιπαράθεση), *σύγκρουση* (πρόκειται για την προσωπική διαμάχη και τη δυσπιστία) και *αποφυγή* (αναφέρεται στην αποφυγή προβλημάτων και στην τήρηση των προσδοκιών της ομάδας) και αξιολογεί τις απόψεις των μελών σχετικά με το κλίμα της ομάδας (Nitza, 2011). Κατά τους Kivlighan και Lilly (1997), το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δείχνει σε ποιο στάδιο εξέλιξης βρίσκεται η ομάδα με βάση τις συνθήκες ομαδικού κλίματος που επικρατούν σε αυτή και σημασία έχει να μελετάται ο τρόπος μεταβολής των διαστάσεων του ομαδικού κλίματος στην πορεία μιας ομάδας και όχι να αξιολογείται σαν μια στατική κατάσταση. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί τόσο από τα μέλη, όσο και από τους συντονιστές και έτσι να φανεί κατά πόσο συγκλίνουν οι απόψεις τους ως προς το ομαδικό κλίμα (Delucia-Waack, 1997).

Η πιο μελετημένη όψη του ομαδικού κλίματος είναι η συνεκτικότητα και κατά το Yalom (1995, p. 48. όπ. ανάφ. Kivlighan & Tarrant, 2001) αναφέρεται στη συνθήκη κατά την οποία *«τα μέλη της ομάδας αισθάνονται ζεστασιά και άνεση, αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου, αξιολογούν τα συναισθήματά τους και την ομάδα και κατ' επέκταση αξιολογούνται, γίνονται δεκτά χωρίς όρους και λαμβάνουν υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη»*.

Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει τη συμβολή των πτυχών του ομαδικού κλίματος αλλά και της συνοχής στη θετική έκβαση της θεραπείας και στην επίτευξη ενός καλύτερου αποτελέσματος. Σε έρευνα των Shechtman και Gluk (2005, όπ. ανάφ. στο Shechtman, 2007), οι οποίοι μελέτησαν τους θεραπευτικούς παράγοντες σε

ομάδες παιδιών βρέθηκε σε ένα ποσοστό 50% των απαντήσεων των παιδιών, ότι το ομαδικό κλίμα ήταν πολύ βοηθητικό και οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα, κυρίως όταν περιλαμβάνει ενθάρρυνση, υποστήριξη και αποδοχή. Επίσης, οι MacKenzie, Dies, Coche, Rutan και Stone (1987, όπ. ανάφ. στο Kivlighan & Tarrant, 2001), βρήκαν ότι οι επιτυχημένες ομάδες σε σύγκριση με τις λιγότερο επιτυχημένες ήταν περισσότερο συνεκτικές με έλλειψη επιπολαιότητας, διαμάχης και αποφυγής. Ένα συνεκτικό κλίμα σε μια ομάδα οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα των μελών, ενώ ένα κλίμα με διαμάχες και συγκρούσεις οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα (Braaten, 1989, όπ. ανάφ. στο Kivlighan & Tarrant, 2001).

Επιπλέον, η συμβολή της συνοχής στο θετικό αποτέλεσμα έχει βρεθεί και σε έρευνες για άγχος και κατάθλιψη (Budman et al., 1989, όπ. ανάφ. στο Woody & Adessky, 2002), καθώς και σε έρευνες για διαταραχή προσωπικότητας (Marziali et al., 1997, όπ. ανάφ. στο Woody & Adessky, 2002). Παράλληλα, σε έρευνες για την αγοραφοβία και την κοινωνική φοβία (Hand, Lamontagne, & Marks, όπ. ανάφ. στο Woody & Adessky, 2002), το αποτέλεσμα ήταν πως η αυξημένη συνεκτικότητα της ομάδας οδήγησε στο να νιώσουν τα μέλη ότι δέχτηκαν τη βοήθεια των υπολοίπων και επίσης ενισχύθηκε η ανατροφοδότηση σχετικά με την κοινωνική επίδοση ανάμεσα στα μέλη. Δε λείπουν βέβαια και οι έρευνες που είτε έδειξαν αρνητική σχέση ανάμεσα στη συνοχή και το αποτέλεσμα, είτε δεν έδειξαν καθόλου σχέση (Budman et al., 1989. Kapp, Gleser, & Brissenden, 1964. Yalom, Houts, Zimerberg, & Rand, 1967. Weiss, 1972. Roether & Peters, 1972, όπ. ανάφ. στο Kivlighan & Lilly, 1997. Woody & Adessky, 2002).

Εκτός όμως από τη συμβολή της συνοχής στο αποτέλεσμα, έχει βρεθεί και σχέση ανάμεσα στη συνοχή και τη θεραπευτική συμμαχία. Από έρευνες έχει αναδειχθεί ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Budman et al., 1989. Gillapsy, Wright, Campbell, Stokes, & Adinoff, 2002. Marziali et al., 1997, όπ. ανάφ. στο Johnson, Burlingame, Olsen, Davies, & Gleave, 2005). Σε έρευνα της Μπαούρδα (2013) για το κοινωνικό άγχος σε δείγμα 40 μαθητών, βρέθηκε ότι η θεραπευτική συμμαχία συσχετιζόταν με το συνολικό κλίμα που επικρατούσε στις ομάδες. Κατά τους Gillapsy, Wright, Campbell, Stokes, & Adinoff (2002, όπ. ανάφ. στο Μπαούρδα, 2013) υπάρχει στενή σύνδεση αυτών των δύο, αφού η αίσθηση δέσμευσης που αποκτούν τα μέλη (συνοχή) παρατηρείται και όταν τα μέλη εργάζονται για την επίτευξη των στόχων της ομάδας (συμμαχία).

Σημαντική τέλος, είναι και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο ομαδικό κλίμα και τις δεξιότητες του συντονιστή. Οι Kratochvil και Vavrik (1976, όπ. ανάφ. στο Kivlighan & Tarrant, 2001), βρήκαν ότι η ενσυναίσθηση, η ζεστασιά και η ειλικρίνεια από την πλευρά του συντονιστή σχετίζονταν θετικά με το αποτέλεσμα της θεραπείας. Κάποιες άλλες έρευνες εξέτασαν την επίδραση του συντονιστή στις διάφορες πτυχές του ομαδικού κλίματος, με τα αποτελέσματα να δείχνουν πως η συμβολή του συντονιστή αυξάνει τη συνεκτικότητα και τη συμμετοχή, μειώνοντας την αμυντικότητα και τη διαμάχη (Caple & Cox, 1989. Fuehreh & Keys, 1988. Kivlighan & Jauquet, 1990, όπ. ανάφ. στο Kivlighan & Tarrant, 2001). Ένας θετικός τύπος συντονιστή σχετίζεται με ένα πιο συνεκτικό ομαδικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να προβλέψει καλύτερα αποτελέσματα για τα μέλη (Kivlighan & Tarrant, 2001). Για να επιτευχθούν λοιπόν τα καλύτερα αποτελέσματα είναι ευθύνη του συντονιστή κυρίως στις ομάδες παιδιών να δημιουργήσει ένα ασφαλές κλίμα, το οποίο να βασίζεται στην αμοιβαία υποστήριξη (Shechtman, 2007).

## **2.5. Η έρευνα διαδικασίας των ομαδικών παρεμβάσεων**

Η έρευνα διαδικασίας αποτελεί μαζί με την έρευνα αποτελέσματος μια από τις μεθόδους, με τις οποίες μελετώνται οι ομαδικές παρεμβάσεις (Brown, 2011. Delucia-Waack, 2006. Furr, 2000). Η έρευνα διαδικασίας έχει εφαρμογή σε κλινικά περιβάλλοντα, εξηγεί πώς, πότε και γιατί λειτουργεί η θεραπευτική συμμαχία ή γιατί υποχωρεί (Gelso & Carter, 1985, όπ. ανάφ. στο Brossart, Patton, & Wood, 1998. Shechtman, 2007) και περιλαμβάνει τη σχέση θεραπευτή-πελάτη, τα χαρακτηριστικά του θεραπευτή, τους θεραπευτικούς παράγοντες προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος της ομάδας στη διαδικασία της αλλαγής (Kivlighan & Holmes, 2004, όπ. ανάφ. στο Nitz, 2011) και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται (Fuhriman, & Burlingame, 1990. Kazdin, 1995, όπ. ανάφ. στο Leichtentritt & Shechtman, 1998). Σύμφωνα με τον Dies (1994, όπ. ανάφ. στο Leichtentritt & Shechtman, 1998), ο συντονιστής πρέπει να χρησιμοποιεί δύο τεχνικές στις διαδικασίες της ομάδας: α) ενέργεια, μέσα από ερμηνείες και ανατροφοδότηση και β) ενίσχυση ή μοντελοποίηση, (π.χ αυτοαποκάλυψη).

Η έρευνα σχετικά με τη διαδικασία της θεραπείας όταν πρόκειται για ατομικές θεραπείες αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους ερευνητές, όπως αποτελεί απίστευτη εργασία η έρευνα για τη συμβουλευτική διαδικασία σε ομάδες, η οποία είναι και η πιο συχνή (Brossart et al., 1998). Τόσο στους ενήλικες (Burlingame, Fuhriman, & Johnson, 2004a, όπ. ανάφ. στο Shechtman, 2007), όσο και στα παιδιά και στους εφήβους (Hoag & Burlingame, 1997b. Shechtman, 2003, όπ. ανάφ. στο Shechtman, 2007. Barlow, Burlingame, & Furhiman, 2000. Dagley, Gazda, Eppinger, & Steward, 1994. Hoag, & Burlingame, 1997. Holmes, & Sprenkle, 1996. Kulic, Horne, & Dagley, 1999, όπ. ανάφ. στο Shechtman, & Yanov, 2001), οι έρευνες που έχουν γίνει εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών και ψυχοθεραπευτικών ομάδων και όχι στη διαδικασία, προφανώς γιατί η έρευνα διαδικασίας περιλαμβάνει ένα σύνολο παραγόντων.

Επίσης, έχουν γίνει έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση των μεταβλητών της διαδικασίας, μόνο σε ενήλικες (Burlingame, Fuhriman, & Johnson, 2004a, όπ. ανάφ. στο Shechtman, 2007), ενώ τέτοιου είδους έρευνες σε παιδιά εκλείπουν (Barlow, Burlingame, & Fuhriman, 2000, όπ. ανάφ. στο Shechtman, 2007. Kazdin, 1995. Kendall & Morris, 1991, όπ. ανάφ. στο Leichentritt & Shechtman, 1998). Μάλιστα, σε ανασκόπηση 800 ερευνών μεταξύ 1980-1992, βρέθηκε ότι 85% ήταν έρευνες αποτελεσματικότητας και μόνο οι 6 ήταν έρευνες διαδικασίας. Ο σημαντικός ρόλος που έχει η διαδικασία για τα θεραπευτικά αποτελέσματα εφιστά την προσοχή σχετικά με αυτά τα ελλείμματα ερευνών στη θεραπεία για παιδιά (Beutler, 1990. Kazdin, 1995, όπ. ανάφ. στο Leichentritt & Shechtman, 1998). Όσα είναι γνωστά για την παιδική ψυχοθεραπεία, προέρχονται από έρευνες ενηλίκων ακόμα και αν οι δύο αυτές ηλικιακές ομάδες έχουν διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες και πρέπει να περιλαμβάνονται σε ξεχωριστές ομαδικές διαδικασίες (Delucia-Waack, 2000).

Η πρόοδος σε μια ομάδα παιδιών, όπως συμβαίνει και στις ομάδες ενηλίκων περνάει από διάφορα στάδια τα οποία καθορίζονται από τις διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα στην ομάδα (Crespi, Gustafson, & Borges, 2005. Nisivoccia & Lynn, 1999, όπ. ανάφ. στο Thompson, 2011). Ωστόσο, οι διαδικασίες στις ομάδες παιδιών και εφήβων διαφέρουν από αυτές στις ομάδες ενηλίκων, καθώς τα παιδιά αποτελούν έναν ιδιαίτερο πληθυσμό και για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να εξετάζονται εκείνες οι μεταβλητές διαδικασίας που καθιστούν αποτελεσματική τη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία για τα παιδιά (Shechtman, 2007). Οι τυχόν



υπάρχουσες διαφορές παιδιών-ενηλίκων εξηγούνται καλύτερα μέσα από τις διαδικασίες που συμβαίνουν στην ομάδα (Thompson, 2011).

Η εξέταση της αλλαγής στις έρευνες διαδικασίας μπορεί να γίνει τόσο με ποιοτικές όσο και με ποσοτικές προσεγγίσεις, προκειμένου να αντληθούν περισσότερες πληροφορίες για τη διαδικασία αλλαγής στις ομάδες. Η κατανόηση αυτής της αλλαγής αποτελεί το κέντρο ενδιαφέροντος για τους ερευνητές (Yalom, 1995, όπ. ανάφ. στο Kivlighan & Arseneau, 2009) εξετάζοντας κυρίως μικρές ομάδες. Μια διαδικασία αλλαγής σχετίζεται με την αίσθηση του συμμετέχοντα για το πόσο έχει βοηθηθεί από τη συμμετοχή του στην ομάδα (Elliot & James, 1989, όπ. ανάφ. στο Kivlighan & Arseneau, 2009).

Τέλος, στην έρευνα διαδικασίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εύρεση των κατάλληλων εργαλείων, τα οποία θα συμβάλλουν στην καλύτερη αξιολόγησή της. Τα εργαλεία αυτά μπορούν να εξετάζουν το κλίμα της ομάδας, με ενδεικτικό το Group Climate Questionnaire-Short, MacKenzie, 1983, 1990), τους θεραπευτικούς παράγοντες με το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Kivlighan & Goldfine, 1991), - το οποίο χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τους ερευνητές για την αξιολόγηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαδικασία αλλαγής (Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd, & Themen, 1979. Kivlighan et al., 1996, όπ. ανάφ. στο Kivlighan & Arseneau, 2009)- τη θεραπευτική συμμαχία με την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Group session rating scale, Cooney, Kadden, Litt, & Getter, 1991), καθώς και τη συμπεριφορά του συντονιστή, με το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών του Συντονιστή (Leadership Characteristics Inventory – Makuch, 1995) (Delucia-Waack, 1997). Συχνά χρησιμοποιείται η ανάλυση αλληλεπίδρασης (interactional analysis), στην οποία αναλύονται λέξη προς λέξη τα λεγόμενα της κάθε συνάντησης και αξιολογούνται παράγοντες, όπως η επίλυση προβλημάτων, οι αλληλεπιδράσεις η συνοχή και η αυτοεξερεύνηση (Delucia-Waack, 1997).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>. Η θεραπεία μέσω τέχνης και το συναίσθημα του θυμού**

### **3.1. Εισαγωγή**

Η χρήση της τέχνης ως μορφή θεραπείας για διάφορα προβλήματα χρονολογείται από το 1940 με τις περισσότερες εφαρμογές της να λαμβάνουν χώρα κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική, ακολουθώντας η Αυστραλία στην οποία όμως άρχισε δειλά να εμφανίζεται και να έχει περιορισμένες εφαρμογές τόσο σε κλινικό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Blades, 1993).

Επειδή η θεραπεία τέχνης δεν χρησιμοποιείται σε τόσο μεγάλο βαθμό, όπως άλλες γνωστές θεραπείες (συμβουλευτική, ψυχανάλυση), για το λόγο αυτό δεν έχει διευκρινιστεί ακόμα το πώς μπορεί να οριστεί. Για κάποιους θεραπευτές, πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο εκφράζει σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς. Αν αυτό ισχύει τότε η θεραπεία μέσω τέχνης λαμβάνεται ως ένα επιπρόσθετο στοιχείο της ψυχανάλυσης διευκολύνοντας τη διαδικασία για τη δημιουργία του σχεδίου άλλα και τη λεκτική επικοινωνία με το θεραπευτή (Malchiodi, 2003). Μια άλλη άποψη είναι αυτή που υποστηρίζει πως η ίδια η τέχνη λαμβάνεται σαν θεραπεία. Η τέχνη, είτε είναι ζωγραφική, είτε σχεδιασμός, είτε γλυπτική ή οποιαδήποτε άλλη μορφή είναι από μόνη της θεραπευτική και βοηθά στη βελτίωση των σκέψεων και της ζωής (Malchiodi, 2003). Και οι δύο απόψεις πάντως συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα της τέχνης σαν μορφή θεραπείας και για το λόγο αυτό οι θεραπευτές χρησιμοποιούν και τους δύο ορισμούς στο πλαίσιο εργασίας τους (Malchiodi, 2003).

Αργότερα, σύμφωνα με τις Case και Dalley (2006), οι οποίες εστίασαν περισσότερο στην πρώτη άποψη για τον ορισμό (γι' αυτό την ονομάζουν θεραπεία τέχνης ή ψυχοθεραπεία τέχνης), με τον όρο θεραπεία τέχνης εννοείται η χρήση υλικών μέσω των οποίων ο πελάτης εκφράζει με μια σχετική ευκολία τα προβλήματα που τον οδήγησαν να αναζητήσει θεραπευτική βοήθεια (Blades, 1993. Case & Dalley, 2006). Ο λόγος που χρησιμοποιείται η θεραπεία τέχνης ως μορφή ψυχανάλυσης, είναι γιατί κατά την Αμερικάνικη Εταιρεία Θεραπείας της Τέχνης (1996, όπ. ανάφ. στο Malchiodi, 2003), μπορεί να αποβεί ανακουφιστική και να ενισχύσει το αίσθημα για ζωή, μέσα από τη μη λεκτική έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων

(Malchiodi, 2003) και η οποία μη λεκτική έκφραση χρησιμοποιείται με περισσότερη ευκολία από τον πελάτη (Case & Dalley, 2006). Από τη στιγμή που η θεραπεία τέχνης χρησιμοποιείται σαν μια μορφή ψυχοθεραπείας, έτσι και αυτή, όπως και άλλες μορφές ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής, συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων, στην ανακούφιση από αυτά, στην επίλυση συγκρούσεων, στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και κατανόησης, χρησιμοποιούμενη σε πολλά πλαίσια με παιδιά, εφήβους, ενήλικες, οικογένειες και ομάδες (Malchiodi, 2003).

Η σχέση θεραπευτή-πελάτη σε αυτή τη μορφή θεραπείας εστιάζει στην προσπάθεια για κατανόηση του νοήματος και της σημασίας αυτών που δημιουργήσε ο πελάτης (Blades, 1993. Case & Dalley, 2006). Μέσα από τη συμμετοχή και του ίδιου του πελάτη, του δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύψει το νόημα της όλης διαδικασίας και να διευκολυνθεί στο να μοιραστεί αυτή την εμπειρία της δημιουργίας με το θεραπευτή (Malchiodi, 2003). Εξάλλου, το παραγόμενο προϊόν έχει λιγότερη σημασία από τη θεραπευτική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται ο πελάτης (Malchiodi, 2003). Μέσα από την επεξεργασία της διαδικασίας και των παραγόμενων προϊόντων, τα οποία είναι η προσωπική κατάσταση του πελάτη, δίνεται η ευκαιρία στο θεραπευτή για διάγνωση, αξιολόγηση και θεραπεία της προσωπικής κατάστασης του πελάτη (Blades, 1993).

Οι θεραπευτές στη θεραπεία μέσω τέχνης δουλεύουν είτε με μεμονωμένα περιστατικά είτε με ομάδες, με τη θεραπεία να είναι σύντομη (μέχρι 20 συναντήσεις) ή ακόμα και να διαρκεί πολλά χρόνια (Hershkowitz, 1989. Case, 2005, όπ. ανάφ. στο Case & Dalley, 2006). Ανάμεσα στα δύο πρόσωπα υπάρχει ένα συμβόλαιο, το οποίο υπαγορεύει το πλαίσιο της συνάντησης, όπως η διάρκεια της συνάντησης, ο χρόνος έναρξης-λήξης και ο χώρος και μέσω του οποίου συμβολαίου εξασφαλίζεται ασφάλεια και εμπιστοσύνη που επιτρέπουν τη δημιουργία θεραπευτικής σχέσης (Schaverien, 1989, όπ. ανάφ. στο Case & Dalley, 2006) και βοηθούν την έκφραση συναισθημάτων και εμπειριών (Case & Dalley, 2006).

Αυτό που διαφοροποιεί τη θεραπεία τέχνης από άλλες μορφές ψυχοθεραπείας είναι φυσικά η ύπαρξη του αντικειμένου τέχνης, το οποίο παίζει και καθοριστικό ρόλο στη συμβολική αναπαράσταση των εσωτερικών εμπειριών (Case & Dalley, 2006). Εδώ βέβαια, αξίζει να αναφερθεί και ο ενδιασμός που έχουν αρκετοί θεραπευτές απέναντι στη θεραπεία μέσω τέχνης και ιδιαίτερα απέναντι στην

ικανότητα ερμηνείας του περιεχομένου αυτού που σχεδίασε ο πελάτης, αλλά και τι μπορεί να φανερώσει αυτό το σχέδιο για τη ζωή και τις σκέψεις του, από τη στιγμή που πρόκειται για μια μη λεκτική επικοινωνία (Malchiodi, 2003).

Η θεραπεία της τέχνης, όπως ειπώθηκε παραπάνω μπορεί να εφαρμοστεί τόσο μεμονωμένα όσο και σε ομάδες (οι ομάδες είναι και η πιο συχνή εφαρμογή της θεραπείας τέχνης), σε διάφορες ηλικιακές κατηγορίες και πλαίσια με ιδιαίτερος σημαντικά αποτελέσματα. Η χρήση της στην ηλικιακή κατηγορία των παιδιών αναφέρεται στη συνέχεια. Στους εφήβους, λόγω της έντονης συναισθηματικής και ευάλωτης κατάστασης που συνοδεύει τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία ενέχει ο κίνδυνος για εμπλοκή του εφήβου σε δυσάρεστες καταστάσεις όπως η χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών, η βίαιη συμπεριφορά και άλλες αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, όπως οι διατροφικές διαταραχές (Levens, 1995. Maclagan, 1998. Milia, 2000. Dalley forthcoming, a, όπ, ανάφ. στο Case & Dalley, 2006). Μέσα από τη χρήση της τέχνης όλος αυτός ο κίνδυνος εξαλείφεται. Αντίθετα, στους ενήλικες χρησιμοποιείται κυρίως σε ψυχιατρικά περιβάλλοντα (Killick, 1987. Killick & Schaverien 1997, όπ. ανάφ. στο Case & Dalley, 2006), σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Rees, 1998, όπ. ανάφ. στο Case & Dalley, 2006), στις φυλακές (Leibmann 1994. Tamminen 1998, όπ. ανάφ. στο Case & Dalley, 2006) και σε κλινικές για απεξάρτηση από ναρκωτικά και αλκοόλ (Luzzatto 1989. Waller & Mahoney 1998, όπ. ανάφ. στο Case & Dalley, 2006), ενώ χρησιμοποιείται και στις οικογένειες, προκειμένου τα μέλη να εκφράσουν τους εαυτούς τους, να κατανοήσουν τη δυναμική της οικογένειας και να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Malchiodi, 2003).

Κατά τη διάρκεια της θεραπείας μέσω τέχνης στο πλαίσιο της ομάδας, υπάρχει η δυνατότητα για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και προσωπική ενδυνάμωση (Malchiodi, 2003). Τόσο ο θεραπευτής έχει ενεργό ρόλο (αντανάκλαση αλληλεπιδράσεων που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων), όσο και τα μέλη (συναισθήματα σχετικά με την όλη διαδικασία παραγωγής του έργου). Αυτό όμως στο οποίο αξίζει να δοθεί προσοχή, είναι η εμφάνιση κάποιων θεραπευτικών παραγόντων στις ομαδικές θεραπείες τέχνης, τους οποίους αναλύσαμε και πιο πάνω. Σύμφωνα με τη Malchiodi (2003), οι θεραπευτικοί παράγοντες που εμφανίζονται στη θεραπεία τέχνης είναι κυρίως η ενστάλαξη ελπίδας, η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, η καθολικότητα και ο αλτρουισμός. Η ενστάλαξη ελπίδας,

αναπτύσσεται στα μέλη μέσα από τη συνειδητοποίησή τους ότι η ομάδα παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, με την υποστήριξη αυτή να ενισχύεται όταν τα μέλη μοιράζονται θετικές εμπειρίες σχετικά με προβλήματα, την επίλυσή τους και την ανάκαμψη τους από κάποιο δυσάρεστο γεγονός. Οι ομάδες επίσης παρέχουν κοινωνική αλληλεπίδραση στα μέλη και μέσα από τις ομαδικές εργασίες για την ολοκλήρωση κάποιου έργου προωθείται και ενισχύεται η ικανότητα ανάπτυξης *τεχνικών κοινωνικοποίησης*. Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι φορές που μέσα σε μια ομάδα υπάρχουν άτομα με κοινές εμπειρίες, ανησυχίες ή φόβους, με αυτές τις ομοιότητες να υπερισχύουν των διαφορών. Οι ομοιότητες αυτές που χαρακτηρίζουν τα άτομα μεταφέρονται και στα σχέδιά τους, βοηθώντας στη μείωση της απομόνωσης μέσω της επικοινωνίας και στην ανταλλαγή αμοιβαίων ανησυχιών. Πρόκειται για τον παράγοντα της *καθολικότητας*. Τέλος, ο *αλτρουισμός* δίνει έμφαση στην παροχή βοήθειας σε δύσκολες στιγμές και μπορεί να είναι σαν «φάρμακο» και για τις δύο πλευρές – αυτόν που δίνει τη βοήθεια και αυτόν που τη δέχεται.

### 3.1.1. Η χρήση της τέχνης στα παιδιά

Η έκφραση μέσω τέχνης χρησιμοποιείται ευρέως σε παιδιά, αφού πρόκειται για μια «φυσική γλώσσα» την οποία χρησιμοποιούν για να εκφράσουν φόβους και ανησυχίες (Malchiodi, 1997, 1998, 2001, όπ. ανάφ. στο Malchiodi, 2003) και στηρίζεται πάνω στις εξής βασικές αρχές: 1) η σύνθεση εικόνων αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία μάθησης, 2) το παιδί έρχεται σε επαφή με συναισθήματα που δεν μπορεί να εκφράσει με λόγια, 3) η τέχνη λειτουργεί σαν ασπίδα προστασίας για έντονα συναισθήματα, 4) αποτελεί μέσο επικοινωνίας μεταξύ παιδιού-θεραπευτή και 5) συμβάλλει στη μεταβίβαση (Waller, 2006). Η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τα παιδιά να διώξουν το άγχος τους και να νιώσουν πιο άνετα, διευκολύνοντας έτσι και την ανάκτηση εμπειριών από τη μνήμη τους. Επιπλέον, συμβάλλει στην οργάνωση των σκέψεων τους και ίσως αυτή η οργάνωση να οδηγήσει στην έκφραση περισσότερων σκέψεων και προβληματισμών (Gross & Haynes, 1998, όπ. ανάφ. στο Malchiodi, 2003).

Η τέχνη αποτελεί ένα δρόμο για τα παιδιά προκειμένου να εκφράσουν αυτά που τα απασχολεί (Mathews, 1989, 1999. Burkitt & Newell, 2005, όπ. ανάφ. στο Case & Dalley, 2006), ενώ παράλληλα ο θεραπευτής έχει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη

για τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και τον τρόπο ανάπτυξής του. Κατά τη Waller (2006), η θετική αλλαγή επέρχεται μόλις καταφέρει το παιδί να μοιραστεί φόβους και ανησυχίες με το θεραπευτή μέσω της τέχνης. Ο θεραπευτής αντιλαμβάνεται το μήνυμα και προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί να πει την ιστορία του μέσω της τέχνης. Το πώς, το πότε και το αν θα επέλθει η αλλαγή εξαρτάται από την ικανότητα του παιδιού να πάρει μέρος σε αυτή τη διαδικασία και απαιτεί υπομονή από την πλευρά του θεραπευτή, καθώς το παιδί χτίζει την αυτοπεποίθησή του. Πρόκειται για μια μη απειλητική μορφή παρέμβασης στην ενασχόληση με τα παιδιά, με πολλά οφέλη σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών. Σε έρευνα των Argyle & Bolton και του Franklin (2005, 1999, όπ. ανάφ. στο Alavinezhad, Mousavi, & Sohrabi, 2014), η θεραπεία τέχνης οδήγησε σε βελτίωση της αυτοεκτίμησης, αφού η τέχνη από μόνη της αποτελεί φυσική κατεύθυνση για τα παιδιά και πολλές φορές χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις συναισθηματικών διαταραχών. Επιπλέον, σε έρευνα των Clawson και Coolbbaugh (2001, όπ. ανάφ. στο Steward, Rapp-Paglicci, & Rowe, 2011) βρέθηκε ότι η συμμετοχή σε προγράμματα τέχνης είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη σωστή διαχείριση του θυμού μέσω ζωγραφικής ή βιβλιοθεραπείας, αφού κατά τον Baljon (2011, όπ. ανάφ. στο Alavinezhad et al., 2014) ο συνδυασμός φαντασίας και τέχνης βοηθά στη μετατροπή του καταστροφικού θυμού και της επιθετικότητας σε δημιουργικότητα, ενώ οι Catterall και οι Heath & Roach (1999, όπ. ανάφ. στο Steward et al., 2011) ανέδειξαν την καταλυτική σημασία της τέχνης στη σχολική επιτυχία, σχέση η οποία εμφανίζεται συχνά σε έρευνες (Catterall, 2000. Hodges & O'Connell, 2005. McPherson & Zimmeman, 2002. Winner & Hetland, 2000, όπ. ανάφ. στο Steward et al., 2011).

Η χρήση της τέχνης ως μέσο θεραπείας χρησιμοποιείται ευρέως σε διάφορους τομείς, όπως στα σχολεία κυρίως όταν πρόκειται για παιδιά με ειδικές ανάγκες και συμπεριφοριστικο-συναισθηματικά προβλήματα (Robinson, 1984, όπ. ανάφ. στο Case & Dalley, 2006). Σημαντική είναι η χρήση της τέχνης στα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Στην προκειμένη περίπτωση, λόγω της αδυναμίας των παιδιών να χρησιμοποιήσουν το λόγο, γίνεται μια προσπάθεια από την πλευρά τους να μεταφέρουν σκέψεις και συναισθήματα μέσω ζωγραφικής, χρήσης άμμου, νερού και παιχνιδιού, αφήνοντας στο θεραπευτή το έργο της κατανόησης της συγκεκριμένης επικοινωνίας (Rabiger, 1990. Dubowski, & James, 1998. Rees, 1998. Damarell & Paisley forthcoming, όπ. ανάφ. στο Case & Dalley, 2006). Πέρα από τη χρήση της

τέχνης στις μαθησιακές δυσκολίες, σημαντική είναι η συμβολή της και σε παιδιά με υπερκινητικότητα και έλλειμα προσοχής, αυτισμό και σύνδρομο Asperger, παιδιά τα οποία συχνά χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές, έχοντας την ετικέτα της απομάκρυνσης, της τελετουργίας στις κινήσεις και της εμμονής, καθιστώντας οποιαδήποτε παρέμβαση δύσκολη. Κάποια από αυτά τα παιδιά έχουν εξαιρετικές ικανότητες ζωγραφικής και η χρήση της τέχνης στη θεραπεία τους αποτελεί μια αποτελεσματική τεχνική (Case & Dalley, 2006).

Εκτός όμως από τη χρήση της τέχνης για την αντιμετώπιση συναισθηματικών, κοινωνικών ή νοητικών προβλημάτων στα παιδιά, η τέχνη χρησιμοποιείται συχνά σε παρεμβάσεις με παιδιά μετά από μια καταστροφή, όπως πόλεμος, φυσικά φαινόμενα, εξέγερση ή και θάνατο αγαπημένου προσώπου (Orr, 2007). Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Εταιρεία Θεραπείας της Τέχνης (2003, όπ. ανάφ. στο Orr, 2007), η δημιουργία ενός προγράμματος τέχνης μετά την καταστροφή βοηθά να παιδιά να θρηνησουν, να εκφράσουν τον πόνο τους και να μπορέσουν τα ίδια να συμμετάσχουν στην αποκατάστασή τους, βλέποντας τους εαυτούς τους σαν «επιζώντες» και όχι σαν «θύματα». Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών μπορεί να γίνει εμφανής η σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση (Case & Dalley, 2006) που «δημιουργούν» ένα παιδί απομονωμένο, επιθετικό, αγχώδες, αντικοινωνικό και ευάλωτο.

Τέλος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κλινικά περιβάλλοντα με σοβαρές ασθένειες παιδιών, όπως ο καρκίνος, το AIDS, το άσθμα, η αρθρίτιδα, σοβαρά εγκαύματα και άλλες ιατρικές περιπτώσεις (Malchiodi, 1999, όπ. ανάφ. στο Malchiodi, 2003). Σε αυτές τις περιπτώσεις η τέχνη δεν χρησιμοποιείται μόνο για να καταπολεμήσει το τραύμα που προέρχεται από την ασθένεια, το χειρουργείο ή τη φαρμακευτική περίθαλψη, αλλά εστιάζει κυρίως στην ψυχο-κοινωνική θεραπεία, τη μείωση του άγχους και του πόνου και την ενίσχυση της αντοχής κατά τη διάρκεια της θεραπείας (Malchiodi, 2003).

### 3.2. Ο θυμός

Ο θυμός, ο οποίος αποτελεί ένα από τα «φυσικά» συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης τα οποία μας συνοδεύουν από τη στιγμή της γέννησης (Shokoohi-Yekta, Behrajoooh, Ghobari - Bonab, Zamani, & Parand, 2010), είναι το πιο συχνά εκφραζόμενο από τα αρνητικά συναισθήματα ακολουθώντας μετά η λύπη και το άγχος (DiGiuseppe & Tafrate, 2007. Deffenbacher, 2002. Scherer & Wallbott, 1994, όπ. ανάφ. στο Αγγελούπουλου, 2012). Ταυτόχρονα μπορεί να εμπερικλείει και άλλα αρνητικά συναισθήματα (Scherer & Wallbott, 1994, όπ. ανάφ. στο Αγγελούπουλου, 2012), όπως απογοήτευση, φόβο, αμηχανία, ζήλεια, θλίψη, απελπισία και ανασφάλεια (Whilhelm, Schoebi, & Perrez, 2004, όπ. ανάφ. στο Αγγελούπουλου, 2012).

Η λέξη θυμός προέρχεται από το ρήμα θύω (=θυσιάζω, σπεύδω ορμητικώς) και σημαίνει πνοή, πνεύμα, ψυχή, ζωή, καρδιά, διάθεση (Μπαμπινιώτης, 2002). Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για το θυμό, χωρίς όμως να έχει υιοθετηθεί κάποιος συγκεκριμένος (Fernandez & Turk, 1995). Από τους πιο πρόσφατους ορισμούς είναι αυτός της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (2007, όπ. ανάφ. στο Puskar, Ren, Bernando, Haley, & Stark, 2008) που υποστηρίζει ότι ο θυμός αποτελεί μια συναισθηματική κατάσταση που συνήθως συνοδεύεται από ψυχολογικές και συμπεριφοριστικές αλλαγές. Μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους σε ένα συνεχές που κυμαίνεται μεταξύ ήπιας και ακραίας εντάσεως (Power & Dalgleish, 1997, όπ. ανάφ. στο McIam, 2004) και διαφέρει από άτομο σε άτομο ως προς τη συχνότητα, την ένταση και τη διάρκεια (Kassinove, 1975, όπ. ανάφ. στο Kelly, 2007). Ο θυμός αποτελείται από συναισθηματικά (φυσικά συμπτώματα θυμού), συμπεριφοριστικά (αντίδραση στο θυμό) και γνωστικά (απόψεις ή συμπεριφορές) συστατικά, από τα οποία τα άτομα ενδέχεται να παρουσιάζουν ένα ή περισσότερα από αυτά (Ellis, 2008) και μπορεί να είναι είτε περιστασιακός (παροδική συναισθηματική κατάσταση), είτε ιδιοσυγκρασιακός (σταθερό κομμάτι προσωπικότητας) (Kweon, Ulrich, Walker, & Tassinary, 2008).

Εδώ αξίζει να πούμε ότι ο θυμός διαφέρει από την επιθετικότητα και την εχθρότητα, αν και πολλές φορές συγχέονται (Fernandez & Turk, 1995). Η επιθετικότητα αποτελεί ένα σύνολο συμπεριφορών, μια επιβλαβή απάντηση δηλαδή προς κάποιον, προκειμένου να του προκαλέσει ζημιά (Bush, Feshbach, & Green, 2001, όπ. ανάφ. στο Αγγελούπουλου, 2012), ενώ η εχθρότητα περιλαμβάνει μια



αρνητική εκτίμηση από ένα άτομο για τους άλλους (Buss, 1961, όπ. ανάφ. στο Taft, Creech, & Kachadourian., 2012) και δίνει την ευκαιρία για εκδίκηση (Αγγελοπούλου, 2012). Ο θυμός λοιπόν, αναφέρεται σε συναισθηματικές καταστάσεις, η επιθετικότητα σε βλαβερή συμπεριφορά και η εχθρότητα σε ανταγωνιστικές απόψεις (Sukhodolsky, Kassinove, & Gorman, 2004).

Ο θυμός μπορεί να προκληθεί από διάφορα δυσάρεστα γεγονότα, όπως η ματαίωση στόχων και προσδοκιών, οι προκλήσεις, η αρνητική αντιμετώπιση από τους άλλους, καθώς και από φυσικά φαινόμενα, όπως οι δυνατοί θόρυβοι (Αγγελοπούλου, 2012) και εκδηλώνεται κυρίως με τρεις τρόπους: την εσωτερίκευσή του (anger –in), δηλαδή την καταπίεσή του, την εξωτερίκευσή του (anger – out), δηλαδή φυσική και λεκτική επίθεση και τον έλεγχο θυμού (anger control), δηλαδή τον έλεγχο και την εμπόδιση εμφάνισής του (Tarantino et al., 2013). Αυτή η έκφραση του θυμού συνδέεται με τη σειρά της και με πολλές επιπτώσεις σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου: κοινωνικό, συναισθηματικό, σωματικό και συμπεριφοριστικό τομέα. Στον κοινωνικό τομέα, η έκφραση θυμού συνδέεται με απόρριψη, αποδοκιμασία και δυσκολία στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων (Lindenfield, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), ενώ στο συναισθηματικό τομέα η συναισθηματική διέγερση που συνοδεύει το θυμό μπορεί να περιλαμβάνει κατάθλιψη, ενοχή, ντροπή και εκτός ελέγχου συναισθήματα (Ellis & Tafrate, 1998. Hains, 1994. Wilde, 2002, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Σχετικά με τις σωματικές επιπτώσεις προκαλεί έντονη ζέστη, αυξημένη τεστοστερόνη στους άντρες, ένταση των μυών, διαστολή της κόρης των ματιών, ερυθρότητα του προσώπου και ιδρώτα (Lindenfield, 2000. Smith et al., 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Τέλος, οι συμπεριφοριστικές επιπτώσεις συνδέονται με προβλήματα συμπεριφοράς που απορρέουν από το θυμό και οδηγούν σε απόρριψη από τους συνομήλικους, αποτυχία στο σχολείο και εγκληματικές συμπεριφορές (Taylor et al., 1999, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008).

Η εμφάνιση του θυμού λαμβάνει χώρα τόσο στο σχολικό πλαίσιο (απογοήτευση από το σχολείο) (Furlong, Smith, & Bates, 2002. Lindenfield, 2000, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008), όσο και στην οικογένεια (δυσμενείς σχέσεις γονέων-παιδιών) (Clark et al., 2002. Jones et al., 1992. Sedlar & Hansen, 2001, όπ. ανάφ. στο Shokoohi-Yekta et al., 2010) και σε όλες τις ηλικίες, με ιδιαίτερη όμως βαρύτητα στον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά βιώνουν το θυμό. Είναι ένα καθημερινώς εκφραζόμενο συναίσθημα, εμπλουτισμένο με άγχος, που εμφανίζεται στις αρχές τις

παιδικής ηλικίας (Marion, 1997). Ήδη, ο θυμός ξεκινάει από τη βρεφική ηλικία, περνάει στη νηπιακή και καταλήγει στη μέση παιδική. Από τα πρώτα στάδια της ζωής τους τα παιδιά εστιάζουν στις ανάγκες τους και θυμώνουν όταν αυτές δεν πληρούνται (Hankins & Hankins, 1988, όπ. ανάφ. στο Ellis, 2008). Σε κάθε στάδιο, οι αιτίες, οι εκδηλώσεις και οι συνέπειες ποικίλουν ανάλογα με το οικογενειακό υπόβαθρο, το φύλο και το πολιτισμικό πλαίσιο του παιδιού (Von Salisch & Saarni, 2010).

Είναι σημαντικό λοιπόν προκειμένου να αποφευχθούν οι επικίνδυνες επιπτώσεις από την εκδήλωση του θυμού και σε κοινωνικό και σε προσωπικό επίπεδο, να αναπτυχθεί η σωστή διαχείρισή του, η οποία πρέπει να ξεκινάει από μικρή ηλικία (Αγγελοπούλου, 2012). Μέσα από τη σωστή διαχείριση του θυμού επιτυγχάνεται μείωση της φυσιολογικής διέγερσης και των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, αντικατάσταση των δυσλειτουργικών σκέψεων και τροποποίηση της λανθασμένης συμπεριφοράς (Thomas, 2001) και επομένως καλύτερη ρύθμιση της έντασης, του μεγέθους και της συχνότητας των εκφράσεων θυμού (Shokoohi-Yekta et al., 2010). Η διαχείριση του θυμού μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσα από τα παρεμβατικά προγράμματα που θα παρέχουν κατάλληλες δεξιότητες, όσο και μέσα από την ίδια την ατομική προσπάθεια.

**Β' ΜΕΡΟΣ**  
**Η ΕΡΕΥΝΑ**

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> . Μεθοδολογία, δείγμα και εργαλεία μέτρησης**

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα βασικά σημεία της διαδικασίας της παρούσας παρέμβασης. Αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι αυτής και τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν πριν την έναρξή της. Γίνεται επίσης, αναφορά στη μεθοδολογία της, δηλαδή στην παρουσίαση: α) του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, β) των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της διαδικασίας και γ) του προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε στους συμμετέχοντες.

### **4.1. Σκοπός**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων για τη διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού σχολείου, μέσω τέχνης. Πρόκειται για μια έρευνα διαδικασίας κατά την οποία μελετήθηκαν η θεραπευτική συμμαχία και η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια από την πλευρά των παιδιών. Επιπλέον, μελετήθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ θεραπευτικής συμμαχίας και αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια, καθώς και η ύπαρξη σχέσης αυτών των δύο μεταβλητών με τις μεταβλητές αποτελέσματος.

### **4.2. Επιμέρους στόχοι ανά συνάντηση**

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, αναφέρονται αναλυτικά οι στόχοι για κάθε συνάντηση της παρέμβασης.

## Πίνακας 2. Επιμέρους στόχοι ανά συνάντηση

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ
1 <sup>η</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Να γνωριστούν μεταξύ τους τα παιδιά και η συντονίστρια.</li><li>➤ Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.</li><li>➤ Να θεσπιστούν οι στόχοι και οι κανόνες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το σκοπό των συναντήσεων.</li></ul>
2 <sup>η</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα.</li><li>➤ Να έρθουν σε πρώτη επαφή με το συναίσθημα του θυμού.</li></ul>
3 <sup>η</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Να κατανοήσουν βαθύτερα το συναίσθημα του θυμού.</li><li>➤ Να γίνει αντιδιαστολή μεταξύ θυμού και ηρεμίας.</li></ul>
4 <sup>η</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Να κατανοήσουν ότι ο θυμός σχετίζεται με μη αποδεκτές συμπεριφορές.</li><li>➤ Να έρθουν σε επαφή με εναλλακτικές τεχνικές διαχείρισης του θυμού.</li></ul>
5 <sup>η</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Να μάθουν να διαχειρίζονται το θυμό (εμπέδωση δεξιότητας διαχείρισης).</li></ul>
6 <sup>η</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Να ενισχυθεί η κατανόηση του συναισθήματος του θυμού μέσα από την αμεσότερη επαφή τους με αυτό μέσω της αφήγησης παραμυθιού.</li><li>➤ Να «αναπαραστήσουν» τον θυμό.</li></ul>
7 <sup>η</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Να γενικεύσουν την ικανότητα διαχείρισης του θυμού μέσω δραματοποίησης.</li><li>➤ Να ενισχυθεί η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.</li><li>➤ Να εκφράσουν όσα αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.</li></ul>
8 <sup>η</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Να αποχαιρετήσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.</li></ul>

### **4.3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Στην παρούσα έρευνα για την επίτευξη του σκοπού της ετέθησαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα της έρευνας είναι:

- Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την αντίληψη της σχέσης που διαμορφώνουν τα παιδιά με τη συντονίστρια ανάμεσα στην έναρξη και τη λήξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος;
- Πώς εξελίσσεται η θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την πρόληψη του θυμού;
- Υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας κατά την έναρξη και κατά τη λήξη του προγράμματος;
- Υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας και αποτελέσματος κατά τη λήξη του προγράμματος;

### **4.4. Δείγμα**

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα εξαθέσιο δημοτικό σχολείο στην περιοχή των Ιωαννίνων και σε ένα δωδεκαθέσιο δημοτικό σχολείο στην περιοχή της Θεσπρωτίας και αφορούσε μαθητές ηλικίας 7-9 ετών, δηλαδή της Β΄ Δημοτικού και της Γ΄. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν από τον Οκτώβριο 2015 έως τον Ιανουάριο 2016 και οι συναντήσεις ήταν εβδομαδιαίες. Για τη δυνατότητα υλοποίησης του προγράμματος απαιτούνταν έγκριση αρχικά από τους διευθυντές και δασκάλους του κάθε σχολείου και στη συνέχεια από τους γονείς.

Λόγω της εφαρμογής του προγράμματος με σκοπό την πρόληψη, δεν έγινε συγκεκριμένη επιλογή του δείγματος. Συμμετείχαν 31 μαθητές της Γ΄ και 25 μαθητές

της Β΄ που απάρτιζαν τις ομάδες παρέμβασης (σύνολο 56 μαθητές), τις ομάδες δηλαδή στις οποίες εφαρμόστηκε το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Κάθε τμήμα χωριζόταν στη μέση, δημιουργώντας δύο ομάδες ανά τμήμα και η κάθε συντονίστρια αναλάμβανε από μία ομάδα. Υπήρχαν δηλαδή έξι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, δύο από τη Β΄ Δημοτικού και τέσσερις από τη Γ΄ Δημοτικού (η Β΄ Δημοτικού είχε ένα τμήμα, ενώ η Γ΄ δύο τμήματα). Κάθε συντονίστρια είχε αναλάβει από τρεις ομάδες: δύο της Γ΄ Δημοτικού και μια της Β΄ Δημοτικού. Στις τέσσερις πρώτες ομάδες συμπεριλαμβάνονταν μαθητές της Γ΄, ενώ στις άλλες δύο μαθητές της Β΄. Η τοποθέτηση των μελών στις ομάδες έγινε τυχαία, προσπαθώντας όμως να υπάρχει ίση αναλογία αγοριών και κοριτσιών και να αποφευχθεί η ύπαρξη αδερφιών στην ίδια ομάδα, αφού σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Delucia-Waack, 2006. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), κάτι τέτοιο δε συνίσταται προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν προστριβές. Επιπλέον, οι ομάδες δεν ξεπερνούσαν τα 7 με 8 μέλη, ώστε να υπάρχει μεγάλη ευελιξία και να μπορούν να συμμετέχουν όλοι ενεργά (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016), εκτός από δύο ομάδες που αποτελούνταν από 12 και 13 μέλη.

## **4.5. Εργαλεία**

### 4.5.1. Ερωτηματολόγιο Σχέσης Barrett-Lennard (Barrett-Lennard Relationship Inventory)

Το ερωτηματολόγιο σχέσης του Barrett-Lennard σχεδιάστηκε το 1962 από τον Barrett-Lennard με απώτερο σκοπό την αξιολόγηση της ποιότητας των θεραπευτικών σχέσεων (Handley, 1982). Βασίζεται στις αναγκαίες και ικανές συνθήκες, όπως αυτές διατυπώθηκαν από τον Carl Rogers (1957, όπ. ανάφ. στο Mills & Zytowski, 1967) οι οποίες αφορούν την ανάπτυξη σχέσης μέσα στο πλαίσιο της θεραπείας και αποτελούν βασικούς δείκτες για την ποιότητα αυτής της σχέσης (Ganley, 1989). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει προτάσεις, οι οποίες μετρούν την αναγνώριση (level of regard), το συνολικό δηλαδή επίπεδο ή την τάση της συναισθηματικής ανταπόκρισης ενός ατόμου σε ένα άλλο, την ενσυναίσθηση (empathic understanding) το βαθμό δηλαδή που ένα άτομο έχει συνείδηση της άμεσης ευαισθητοποίησης ενός άλλου ατόμου, τη συνέπεια (congruence), η οποία αναφέρεται στην απουσία

συγκρούσεων ή ασυμφωνίας ανάμεσα στην εμπειρία του θεραπευτή, την επίγνωσή του και την επικοινωνία του με τον πελάτη, και τέλος την απουσία όρων (unconditionally of regard) που αφορά τη σταθερότητα και τη μεταβλητότητα της συναισθηματικής αντίδρασης ανεξάρτητα από το γενικό επίπεδό της (Barrett-Lennard, 1959a, όπ. ανάφ. στο Mills & Zytowski, 1967).

Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου περιείχε 92 ερωτήσεις (Jacob, Feiring, & Anderson, 1980), οι οποίες γρήγορα και για την εξασφάλιση της συντομίας έγιναν 85 (Schacht, Howe & Berman, 1988). Στη συνέχεια αναθεωρήθηκε και κατέληξε να περιλαμβάνει 64 ερωτήσεις (Barrett-Lennard, 1969, όπ. ανάφ. στο Schacht et al., 1988). Στις αρχικές εκδόσεις του ερωτηματολογίου υπήρχε μία επιπλέον κλίμακα, η κλίμακα της προθυμίας (willingness to be known). Ο Barrett Lenard θεωρούσε την προθυμία ως αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη αλλαγής. Ωστόσο, στις αναθεωρημένες εκδόσεις του ερωτηματολογίου η κλίμακα αυτή απορρίφθηκε καθώς φάνηκε να σχετίζεται ιδιαίτερα με την κλίμακα της συνέπειας (congruence) (Schacht et al., 1988).

Η ήδη αναθεωρημένη έκδοση των 64 ερωτήσεων θεωρείται επίσης χρονοβόρα ως προς τη συμπλήρωσή της. Για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί διάφορες σύντομες μορφές της κλίμακας που χρησιμοποιούνται σε διάφορες περιπτώσεις, κυρίως όμως σε περιπτώσεις οικογενειακής συμβουλευτικής (Schacht et al., 1988).

Παρότι η κλίμακα αρχικά χρησιμοποιούνταν μόνο για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου, αργότερα το ερωτηματολόγιο κρίθηκε κατάλληλο για τη μελέτη διαφόρων διαπροσωπικών σχέσεων (Jacob et al., 1980). Έτσι, αξιολογεί κάθε είδους σχέση μεταξύ δύο ατόμων και μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί για τη μελέτη διαφόρων αλληλεπιδράσεων, ανάλογα με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του κάθε ερευνητή (Mills & Zytowski, 1967). Επιπλέον, έχει χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ σύνολο ερευνών όπως για παράδειγμα στην έρευνα εκτίμησης των επιπτώσεων της ψυχοθεραπείας (Barrett-Lennard, 1962. Snelbecker, 1961. Van der Veen, 1961, όπ. ανάφ. στο Mills & Zytowski, 1967) και σε έρευνες για τη μελέτη διαφορετικών ειδών της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Rosen, 1961. Thornton, 1960. Emmerling, 1961, όπ. ανάφ. στο Mills & Zytowski, 1967).

Ο Barrett Lenard (1962, όπ. ανάφ. στο Mills & Zytowski, 1967) αλλά και ο Snelbecker (1961, όπ. ανάφ. στο Mills & Zytowski, 1967) αξιολόγησαν την



αξιοπιστία και των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου, η οποία είναι αρκετά υψηλή καθώς κυμαίνεται από 0,75 έως 0,94.

Στην εν λόγω έρευνα, χρησιμοποιήθηκε μια πιο σύντομη μορφή της κλίμακας, αυτή των 40 ερωτήσεων (10 ερωτήσεις για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου) και συμπληρώθηκαν από τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης στο τέλος της δεύτερης και όγδοης συνάντησης. Οι προτάσεις διατυπώθηκαν έτσι ώστε να είναι κατανοητές από τα παιδιά. Για παράδειγμα, η φράση «Αισθάνομαι ότι ο/η ... με αποδοκιμάζει» επαναδιατυπώθηκε ως εξής «Αισθάνομαι ότι η κυρία ... δεν εγκρίνει όσα λέω ή κάνω». Τα παιδιά συμπλήρωναν την απάντησή τους σε μια κλίμακα έξι βαθμίδων η οποία είχε την εξής μορφή: 1=όχι (!), δεν ισχύει καθόλου, 2=όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλου, 3=μάλλον δεν ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η), 4=μάλλον ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η), 5=ναι, ισχύει αρκετά, 6=ναι (!), ισχύει απόλυτα.

#### 4.5.2. Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για παιδιά (The Psychoeducational Group Alliance Scale for children- PGAS-c)

Κατά καιρούς έχουν δημοσιευθεί διάφορα εργαλεία για τη μέτρηση της θεραπευτικής συμμαχίας, τα οποία βασίζονται σε διαφορετικές θεωρίες και μετρήσεις, ποικίλοντας ως προς τον αριθμό των προτάσεων που περιλαμβάνουν και τη διάσταση της συμμαχίας την οποία καλούνται να μετρήσουν (Elvins & Green, 2008, όπ. ανάφ. στο Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, under review). Τα εργαλεία, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί πιο συχνά στις έρευνες για τη μέτρηση της θεραπευτικής συμμαχίας είναι τα: 1) Working Alliance Inventory (WAI) (Horvath & Greenberg, 1989, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., under review), 2) Helping Alliance Questionnaire (HAQ) (Luborsky et al., 1996, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., under review) και 3) California Psychotherapy Alliance Scale (CALPAS) (Elvins & Green, 2008. Gaston, 1991, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., under review). Από αυτά τα ερωτηματολόγια, μόνο το CALPAS έχει σχεδιαστεί για τη μέτρηση της συμμαχίας σε ομαδική θεραπεία, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα που έχουν σχεδιαστεί για ατομικές θεραπείες (Delsignore et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., under review).

Ωστόσο, υπάρχει έλλειψη εργαλείων για τη μέτρηση της θεραπευτικής συμμαχίας σε νέους (Elvins & Green, 2008. McLeod, 2011. Shirk & Karver, 2003.

Shirk et al., 2011, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., under review), αφού είναι ελλειπής και η έρευνα για τη θεραπευτική συμμαχία σε αυτή την ηλικία (Diamond et al., 2006. DiGiuseppe et al., 1996. Duppong Hurley, Van Ryzin, Lambert, & Stevens, 2015. Elvins & Green, 2008. Faw, Hogue, Johnson, Diamond, & Liddle, 2005, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., under review).

Η Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για παιδιά (Psychoeducational Group Alliance Scale for children), αποτελεί ένα σύντομο εργαλείο, το οποίο μετράει τη θεραπευτική συμμαχία μεταξύ των παιδιών-μελών της ομάδας και του συντονιστή. Βασίστηκε στη θεωρία του Bordin, βάσει της οποίας η θεραπευτική συμμαχία πελάτη-θεραπευτή χαρακτηρίζεται από τρία συστατικά: τους θεραπευτικούς στόχους, τις θεραπευτικές εργασίες και το δεσμό μεταξύ πελάτη-θεραπευτή (Bordin, 1979, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., under review). Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει πέντε προτάσεις: η πρώτη πρόταση (*«Αισθάνθηκα ότι με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται οι υπεύθυνοι της ομάδας»*), αξιολογεί το δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ μέλους και θεραπευτή, η δεύτερη πρόταση (*«Μιλήσαμε και κάναμε πράγματα που με ενδιαφέρουν»*), αξιολογεί τους σκοπούς της θεραπευτικής συμμαχίας, η τρίτη και τέταρτη πρόταση (*«Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα ο συντονιστής μου ταιριάζει»*, *«Οι δραστηριότητες που κάναμε σήμερα μου άρεσαν»*) αναφέρονται στις εργασίες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της ομάδας, τέλος η πέμπτη πρόταση (*«Γενικά, η σημερινή συνάντηση ήταν καλή για μένα»*) αξιολογεί τη συνολική εικόνα της συνάντησης και περιλαμβάνεται στα περισσότερα εργαλεία μέτρησης της θεραπευτικής συμμαχίας (Hatcher & Barends, 1996, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., under review). Κάθε ερώτηση μετριέται σε μια κλίμακα τεσσάρων βαθμών τύπου Likert (1= δε συμφωνώ καθόλου, 2=συμφωνώ λίγο, 3=συμφωνώ αρκετά, 4 = συμφωνώ πολύ). Η κλίμακα αυτή παρουσιάζει καλή εσωτερική συνέπεια και μέτρια αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (.56).

#### **4.6. Περιγραφικά στοιχεία κάθε συνάντησης**

Στο σχολείο της Θεσπρωτίας επειδή συμμετείχαν τα δύο τμήματα της Γ΄ δημοτικού (4 ομάδες), τη μία ώρα συμμετείχε το ένα τμήμα στο πρόγραμμα και την επόμενη ώρα το άλλο. Η μια συντονίστρια έμενε με την ομάδα της στην αίθουσα του τμήματος, ενώ η δεύτερη ταυτόχρονα μεταφερόταν στην αίθουσα των εικαστικών. Εδώ λοιπόν ανήκουν οι τέσσερις πρώτες ομάδες. Οι δύο πρώτες ομάδες είχαν 8 μαθητές, η τρίτη ομάδα είχε 7 μαθητές και η τέταρτη ομάδα είχε 8 μαθητές.

Στο σχολείο των Ιωαννίνων, απαιτούνταν μόνο μία διδακτική ώρα, αφού υπήρχε μόνο ένα τμήμα της Β΄. Και εδώ η μία συντονίστρια παρέμενε με την ομάδα της στην αίθουσα του τμήματος, ενώ η άλλη συντονίστρια εφάρμοζε το πρόγραμμα στην αίθουσα πληροφορικής. Εδώ ανήκουν οι δύο τελευταίες ομάδες Η πέμπτη ομάδα είχε 13 μαθητές και η έκτη ομάδα 12 μαθητές.

Απομακρύνθηκαν τα θρανία και οι καρέκλες μπήκαν στο κέντρο της αίθουσας σε σχήμα κύκλου, τόσες όσες ήταν τα παιδιά συν μία για τη συντονίστρια. Αν και κάθε διδακτική ώρα είχε διάρκεια 45 λεπτά, ωστόσο η κάθε συνάντηση διαρκούσε γύρω στα 35-40 λεπτά. Αυτό γινόταν γιατί τα παιδιά μόλις έμπαιναν στο χώρο χρειάζονταν 2-3 λεπτά για να τακτοποιηθούν στις θέσεις τους και στο τέλος κάθε συνάντησης απαιτούνταν 5 λεπτά προκειμένου να συμπληρώσουν τα παιδιά τα ερωτηματολόγια διαδικασίας (PGAS-c).

Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή κάθε συνάντησης, καθώς και παρατηρήσεις που αφορούν τη συμπεριφορά των μελών και της συντονίστριας.

Σε όλες τις συναντήσεις το άνοιγμα περιελάμβανε το καλωσόρισμα των μαθητών στην ομάδα, μια σύντομη συζήτηση σχετικά με αυτά που θυμούνται από την προηγούμενη συνάντηση και μια εισαγωγή για το περιεχόμενο της παρούσας συνάντησης.

Επίσης, στο τέλος κάθε συνάντησης η συντονίστρια καλούσε τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη συνάντηση και τι τους άρεσε.

Η δραστηριότητα που πραγματοποιούνταν στο τέλος κάθε συνάντησης, στο παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την έκφραση των εντυπώσεων των παιδιών ήταν η εξής:

Τα παιδιά και η συντονίστρια σχηματίζουν έναν κύκλο. Η συντονίστρια δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν κάτι σύντομο πριν φύγουν, όπως για παράδειγμα:

- Νιώθω.....
- Σήμερα κατάλαβα ότι.....
- Σήμερα ένιωσα.....
- Με λένε.....και είμαι.....
- Παρατήρησα ότι.....
- Νιώθω πολύ καλά που.....

Η συνάντηση ολοκληρωνόταν με τον αποχαιρετισμό μεταξύ των μελών και της συντονίστριας. Στην προτελευταία συνάντηση, είναι σημαντικό, η συντονίστρια να ενημερώσει τους μαθητές ότι η επόμενη συνάντηση είναι και η τελευταία, για να είναι προετοιμασμένοι.

#### 4.6.1 Αναλυτική παρουσίαση συναντήσεων

##### 4.6.1.1. 1η Συνάντηση: «Ας γνωριστούμε λοιπόν!»

Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της Θεσπρωτίας στις 22 Οκτωβρίου 2015, ενώ στο σχολείο των Ιωαννίνων στις 20 Νοεμβρίου 2015. Επειδή αυτή η συνάντηση ήταν η πρώτη συνάντηση, η συντονίστρια κατά το άνοιγμα συστήθηκε στους μαθητές και τους καλωσόρισε στην ομάδα.

##### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Γνωρίζω ότι....., φαντάζομαι ότι...»(20'+5')**

Η πρώτη δραστηριότητα έχει αναμενόμενη διάρκεια 25 λεπτά και αποτελεί το κύριο μέσο επίτευξης της γνωριμίας τόσο των παιδιών μεταξύ τους όσο και των παιδιών με τη συντονίστρια. Τα παιδιά παίρνουν τις καρτέλες τους και σχηματίζουν έναν κύκλο. Στο πρώτο στάδιο (20') η συντονίστρια, αφού παρουσιαστεί, προτρέπει

ένα παιδί να ξεκινήσει και να διαλέξει ένα άλλο παιδί στην ομάδα που το γνωρίζει πολύ καλά και να το παρουσιάσει λέγοντας τι ξέρει γι' αυτό. Το άλλο παιδί ακούει και στο τέλος διορθώνει και συμπληρώνει αν θέλει. Με τη σειρά του διαλέγει κάποιον άλλον τον οποίο παρουσιάζει με τον ίδιο τρόπο. Έτσι συνεχίζουν και τα υπόλοιπα παιδιά μέχρι να παρουσιαστούν όλα. Στο δεύτερο στάδιο (5') η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά εάν έμαθαν κάτι καινούριο για κάποιο συμμαθητή τους ή ένα θέλουν να προσθέσουν κάτι επιπλέον.

### Παρατηρήσεις για την πρώτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Τα παιδιά ήταν πολύ ενεργητικά και δραστήρια. Συμμετείχαν πολύ στις δραστηριότητες και ήταν ενθουσιασμένα. Ένα κοριτσάκι μόνο ήταν πολύ ντροπαλό και χρειαζόταν προτροπή για να συμμετέχει. Τους άρεσε το παιχνίδι της γνωριμίας. Κάποια ντρέπονταν λίγο στην αρχή αλλά μετά συνέχιζαν.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Και εδώ όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά. Ένα κοριτσάκι ήταν πολύ ντροπαλό, το οποίο δεν συμμετείχε σχεδόν καθόλου, ενώ ένα άλλο ήθελε να έχει την προσοχή όλων. Είχε πολύ υψηλή αυτοπεποίθηση και πίστευε ότι μπορεί να κάνει τα πάντα τέλεια. Τα κορίτσια είχαν μια κόντρα μεταξύ τους κάτι που δημιουργούσε λίγο ένταση στην ομάδα. Κατά τα άλλα στην πρώτη δραστηριότητα παρουσίασαν εύκολα ο ένας τον άλλον. Εδώ συνήθως τα αγόρια επέλεξαν να παρουσιάσουν κάποιο αγόρι και τα κορίτσια κάποιο κορίτσι, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην πρώτη ομάδα.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Τα παιδιά προσήλθαν εγκαίρως στην τάξη τους και έδειχναν έντονο ενδιαφέρον για αυτή τη δραστηριότητα. Αν και γνωρίζονταν μεταξύ τους, έδειχναν προθυμία στο να παρουσιαστούν αλλά και στο να προσθέσουν στοιχεία για τον εαυτό τους που πιθανόν ξεχνούσε αυτός που τους παρουσίαζε. Στο τέλος, κάποια παιδιά σχολίασαν ότι έμαθαν καινούρια πράγματα για κάποιους από τους συμμαθητές τους. Η συμμετοχή ήταν αυξημένη με εξαίρεση ένα κορίτσι, το οποίο ντρέπόταν και με την κατάλληλη παρότρυνση της συντονίστριας (το ρώτησε αν θα ήθελε να παρουσιάσει στο τέλος) η μαθήτρια αρνήθηκε λέγοντας «όχι, τώρα θα παρουσιάσω απλά σκέφτομαι λίγο».

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Και σε αυτή την ομάδα υπήρχε αντίστοιχη προθυμία με εξαίρεση όμως ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Ήταν διστακτικά στο να μιλήσουν και απλά ήθελαν λίγο

παρακίνηση. Και εδώ η συντονίστρια ακολούθησε την ίδια τακτική, ωστόσο παρουσίασαν κανονικά. Εδώ, πολλά από τα παιδιά διόρθωναν τους συμμαθητές τους και προσέθεταν επιπλέον στοιχεία για τον εαυτό τους ή και τους άλλους. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί εδώ είναι πως για ένα αγόρι υπήρχαν ομόφωνα αρνητικά σχόλια από τους συμμαθητές του ότι θυμώνει πολύ. Η συντονίστρια τόνισε ότι δεν είναι σωστό μέσα στην ομάδα να γίνονται σχόλια για το χαρακτήρα του καθενός, παρά μόνο ότι η δραστηριότητα αυτή στόχευε στο να γνωρίσουν καλύτερα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (ενδιαφέροντα κ. α).

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Η ομάδα είχε 13 παιδιά. Τα παιδιά ήταν πολλά και ο χρόνος σχετικά λίγος. Οι δραστηριότητες έγιναν παρόλα αυτά. Όλα τα παιδιά παρουσίασαν το ένα το άλλο, χωρίς ντροπές. Όλοι κάτι είχαν να πουν για τον άλλον. Μια κοπέλα ήταν η μόνη που στην επεξεργασία της δραστηριότητας είπε ότι έμαθε κάτι παραπάνω για έναν συμμαθητή της αλλά δεν ήθελε να αναφέρει για ποιόν.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Παρουσίασαν όλοι κάποιο από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, προσθέτοντας στοιχεία τόσο για τους εαυτούς τους όσο και για τους άλλους. Και αυτή η ομάδα είχε πολλά μέλη: 12 παιδιά. Αυτό που τόνισαν ήταν ότι δεν έμαθαν κάτι καινούριο για κάποιον άλλον. Εστίασαν ιδιαίτερα στην εξωτερική εμφάνιση (χρώμα μαλλιών, παπουτσιών, ρούχων) με τη συντονίστρια να τους παροτρύνει να προσθέτουν και άλλα στοιχεία για τα ενδιαφέροντά τους. Συμμετείχαν πολύ ενεργά και με έντονο ενδιαφέρον μήπως μάθουν κάτι καινούριο για κάποιο από τα υπόλοιπα μέλη.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Το δέντρο των κανόνων» (10'+10')**

Η δεύτερη δραστηριότητα, βοηθάει τα παιδιά να σκεφτούν και να συμφωνήσουν τους κανόνες που θα πρέπει να τηρούν στη διάρκεια των συναντήσεων. Η συντονίστρια χωρίζει τα παιδιά τυχαία σε δύο υποομάδες και η κάθε υποομάδα σκέφτεται ορισμένους κανόνες. Έπειτα τα παιδιά επιστρέφουν στις αρχικές τους θέσεις στον κύκλο. Σε ένα μεγάλο χαρτόνι η συντονίστρια ζωγραφίζει ένα δέντρο με μεγάλα κλαδιά (ο αριθμός των κλαδιών ισοδυναμεί με αυτόν των παιδιών). Στη συνέχεια, ένα προς ένα τα μέλη των υποομάδων καλούνται να πουν έναν κανόνα. Η συντονίστρια γράφει, με διαφορετικό κάθε φορά χρώμα τον κανόνα στο κλαδί ώσπου τα κλαδιά του δέντρου των κανόνων να «γεμίσουν» και τα παιδιά

ένα προς ένα διαβάζουν τον κανόνα που είπαν. Στη συνέχεια συζητούν όλα τα μέλη μαζί με τη συντονίστρια την αξία των κανόνων αυτών, αν θα ήθελαν να προσθέσουν κάποιο κανόνα και τι θα μπορούσε να γίνει αν κάποιο μέλος παραβιάσει τους κανόνες μελλοντικά. Αφού αποσαφηνιστούν αυτά τα θέματα, το «δέντρο των κανόνων» είναι έτοιμο και η συντονίστρια μπορεί να το κολλήσει σε ένα εμφανές σημείο στο χώρο για να μπορούν τα παιδιά να θυμούνται εύκολα τους κανόνες της ομάδας.

### Παρατηρήσεις για τη δεύτερη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Όσον αφορά στο δέντρο των κανόνων, χωρίστηκαν σε ομάδες, ήθελαν πολύ να πούνε τους κανόνες τους και είπαν πιο πολλούς από όσα ήταν τα κλαδιά του δέντρου. Έδειξαν να καταλαβαίνουν τη σημασία τους και είπαν ότι δεν είναι σωστό να τους παραβιάζουν. Όταν η συντονίστρια ρώτησε τι θα γίνει μόλις κάποιος παραβιάσει κάποιον κανόνα, τα παιδιά είπαν να βγαίνει από την ομάδα. Τότε η συντονίστρια πρότεινε να μην βγαίνει αμέσως αλλά να έχει μια ευκαιρία. Κάποια παιδιά πρόσθεσαν να έχει δύο ευκαιρίες. Η συνάντηση έκλεισε με συναισθήματα χαράς.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Χωρίστηκαν σε ομάδες και συζητούσαν τους κανόνες. Μόλις επέστρεψαν στον κύκλο, ο καθένας ήθελε να πει πρώτος τον κανόνα του. Ξεκίνησαν να λένε από τη δεξιά πλευρά της συντονίστριας. Αφού συμπληρώθηκαν τα κλαδιά του δέντρου είπαν ότι είναι πολύ σημαντικοί οι κανόνες. Είπαν και εδώ πάρα πολλούς και τελικά επιλέχθηκαν οι σημαντικότεροι. Θα υπήρχαν μόνο δύο ευκαιρίες για όποιον παραβίαζε κάποιον κανόνα. Ανυπομονούσαν για την επόμενη συνάντηση.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Τα παιδιά δεν έφεραν καμία αντίρρηση στον τυχαίο χωρισμό των υποομάδων και καθ' όλη τη διάρκεια της μεταξύ τους συζήτησης έδειχναν ζωντάρια, με προθυμία να βρουν τους καλύτερους κανόνες. Στη συνέχεια η συντονίστρια άφησε το χαρτόνι στο πάτωμα όπου και σχεδίασε το δέντρο με τα παιδιά να παρακολουθούν εντυπωσιασμένα. Και αυτά γονάτισαν γύρω από το χαρτόνι. Το κάθε παιδί είπε τον κανόνα που σκέφτηκε και η συντονίστρια τον έγραψε (με διαφορετικό χρώμα τον καθένα) στο χαρτόνι προσθέτοντας όμως τα παιδιά και άλλους κανόνες. Σχετικά με το τι θα γινόταν αν παραβιάζονταν αυτοί οι κανόνες, το κάθε παιδί έλεγε την άποψή του, εστιάζοντας όμως όλα τα παιδιά στην απομάκρυνση από την ομάδα. Αφού συζήτησαν με τη συντονίστρια είπαν ότι η καλύτερη λύση είναι να γίνει δύο φορές

παρατήρηση στο μέλος που παραβιάζει τον κανόνα και έπειτα στην τρίτη φορά θα αποχωρούσε από την ομάδα. Η ομάδα αποχαιρέτησε με ενθουσιασμό τη συντονίστρια.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Και σε αυτή την ομάδα υπήρχε έντονο ενδιαφέρον για να σκεφτούν κανόνες. Γονάτισαν και αυτά στο πάτωμα γύρω από το δέντρο με τη συντονίστρια και εδώ να χρησιμοποιεί ξεχωριστό χρώμα για κάθε κανόνα. Κάποια παιδιά είχαν σκεφτεί τον ίδιο κανόνα με κάποιο άλλο μέλος, είχαν ωστόσο να προτείνουν και δεύτερο κανόνα. Έδειξαν πολύ ενδιαφέρον και αφού είπαν και εδώ ότι αυτός που παραβιάζει κανόνα θα πρέπει να φεύγει από την ομάδα, συμφωνήθηκε ομόφωνα η παραπάνω λύση. Η συνάντηση έκλεισε με συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Και εδώ δημιουργήθηκαν οι 2 ομάδες μια τα αγόρια και μια τα κορίτσια. Είπαν όλα τους κανόνες. Είπαν ότι καταλαβαίνουν πόσο σημαντικοί είναι. Ο κύκλος έγινε πολύ γρήγορα καθώς χτύπησε το κουδούνι και ο χρόνος τελείωσε.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Στην ομάδα αυτή ένα αγόρι δεν ήθελε να πει κανόνα αν και κατά τη διάρκεια που βρισκόταν στην υποομάδα συζητούσε άνετα με τα υπόλοιπα παιδιά. Η συντονίστρια προσπάθησε να τον παρακινήσει χωρίς να τον πιέσει, λέγοντάς του ότι θα είχε ενδιαφέρον να ακούσουν τον κανόνα του και αμέσως μίλησε, τονίζοντας ότι έχει σκεφτεί και άλλους κανόνες τους οποίους πρόσθεσε στο τέλος. Σε αυτή την ομάδα τα παιδιά είπαν ότι δεν θα ήταν καλό να διώξουν το παιδί που παραβίασε τον κανόνα αλλά να του δώσουν μια ευκαιρία. Μάλιστα ένα αγόρι είπε «στην τρίτη καιγόμαστε» και όλοι συμφώνησαν ότι μόνο δύο ευκαιρίες λάθους θα είχε ο καθένας. Η ομάδα τόνισε πως περιμένει ανυπόμονα την επόμενη συνάντηση.

**Τα υλικά** που χρειάστηκαν για την πρώτη συνάντηση ήταν χαρτόνι, χρωματιστοί μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, μολύβια και κόλλα.



#### 4.6.1.2. 2<sup>η</sup> Συνάντηση: « Γνωρίζουμε τα συναισθήματα!»

Η δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της Θεσπρωτίας στις 29 Οκτωβρίου 2015 και στο σχολείο των Ιωαννίνων στις 26 Νοεμβρίου 2015.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Γνωριμία με τα συναισθήματα» (10'+5')**

Η πρώτη δραστηριότητα είναι διάρκειας δεκαπέντε λεπτών και βοηθάει τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τα συναισθήματα. Τα παιδιά μαζί με τη συντονίστρια κάθονται σε κύκλο και η συντονίστρια ξεκινά μια συζήτηση για τα συναισθήματα, τονίζοντας πως όλα τα συναισθήματα είναι καλό να τα έχουμε. Η συντονίστρια δείχνει στα παιδιά εικόνες με μάσκες και πρόσωπα συναισθημάτων και ζητά από τα παιδιά να τα κατονομάσουν – Οι κάρτες αυτές ήταν από το βιβλίο των Κουρμούση & Κούτρα (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Οι εικόνες αντιπροσωπεύουν τα εξής συναισθήματα: χαρούμενος, στεναχωρημένος, έκπληκτος, λυπημένος και θυμωμένος. Οι εικόνες με το συναίσθημα του θυμού δείχνονται τελευταίες για να γίνει η εισαγωγή στο συναίσθημα του θυμού, ρωτώντας τα παιδιά από ποιο στοιχείο της εικόνας κατάλαβαν ότι πρόκειται για το θυμό (εκφράσεις και χρώμα προσώπου, σωματικές ενδείξεις).

Ακολουθεί η επεξεργασία της δραστηριότητας κατά την οποία τα παιδιά συζητούν με τη συντονίστρια αν τους δυσκόλεψε η αναγνώριση κάποιου συναισθήματος και αν μπορούν να αναγνωρίζουν εύκολα τα συναισθήματα των φίλων, των συμμαθητών ή των γονιών τους (και ειδικότερα αν αναγνωρίζουν εύκολα το συναίσθημα του θυμού).

#### Παρατηρήσεις για την πρώτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και περίμεναν πώς και πώς να ξεκινήσει η συνάντηση. Αναγνώρισαν εύκολα τα συναισθήματα στις κάρτες και είπαν ότι είχαν ξανακούσει τη λέξη και έδωσαν πολλά παραδείγματα συναισθημάτων. Τους άρεσαν πολύ οι κάρτες και συμμετείχαν ενεργά. Είπαν ότι αναγνωρίζουν το θυμό στους άλλους από τις εκφράσεις του προσώπου.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Και εδώ τα παιδιά χάρηκαν που είχαν πάλι συνάντηση. Αναγνώρισαν αμέσως τα συναισθήματα και έδωσαν και αυτά πολλά παραδείγματα. Ανέφεραν το μίσος αλλά και τον έρωτα. Είπαν ότι αναγνωρίζουν το θυμό στους άλλους από τα πρόσωπα και τις φωνές. Σαν παρατήρηση μια κοπέλα είπε γιατί να ασχοληθούμε με το θυμό αφού είμαστε χαρούμενοι με τις δραστηριότητες. Η συντονίστρια της απάντησε ότι αυτό ήταν το θέμα των συναντήσεων.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Η ομάδα αυτή ήταν πιο δραστήρια, τα παιδιά συμμετείχαν πιο ενεργά. Είπαν ότι συναισθήματα είναι «αυτό που νιώθουμε» και αναγνώρισαν με ευκολία τα συναισθήματα στις εικόνες. Κατάλαβαν και εδώ από ποια χαρακτηριστικά τα πρόσωπα ήταν θυμωμένα (έντονες εκφράσεις, χρώμα προσώπου). Τόνισαν ότι εύκολα αναγνωρίζουν το θυμό στους άλλους από το πρόσωπο και τις κινήσεις του σώματος. Μάλιστα πολλά παιδιά είπαν ότι και αυτά κάπως έτσι θα είναι όταν θυμώνουν.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Δυσκολεύονταν να δηλώσουν τι είναι τα συναισθήματα, μιλώντας κυρίως γενικά: «όταν παθαίνω κάτι», «όταν νιώθω». Πολλές φορές κιόλας στην ερώτηση «τι είναι συναισθήματα;» έλεγαν κάποιο συναίσθημα (χαρά, λύπη κ.α.). Με ιδιαίτερη ευκολία αναγνώρισαν όλα τα συναισθήματα και αυτό του θυμού. Είπαν ότι το αναγνώρισαν από το χρώμα του προσώπου, το σώμα και τις εκφράσεις. Επίσης, τόνισαν ότι εύκολα καταλάβαιναν αν κάποιος είναι θυμωμένος, γιατί όπως είπαν σουφρώνει τα φρύδια του, φωνάζει, ξεφυσάει και είναι κόκκινος.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Σιγά σιγά γνωριζόταν καλύτερα η ομάδα. Οι δραστηριότητες κύλησαν ομαλά. Ξεχώρισαν αμέσως και χωρίς καμιά δυσκολία τα συναισθήματα. Ανέφεραν ότι την είχαν ξανακάνει στο «Βήματα για την ζωή». Δεν είχαν λοιπόν καμιά δυσκολία. Είπαν ότι καταλάβαιναν ότι ο άλλος είναι θυμωμένος γιατί τον άκουγαν να φωνάζει.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Στην ομάδα αυτή τα περισσότερα παιδιά υποστήριξαν ότι συναισθήματα «είναι αυτό που νιώθουμε στον εγκέφαλό μας». Τα παιδιά εδώ είχαν δει ξανά αυτές τις κάρτες, γιατί συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή». Αναγνώρισαν εύκολα το θυμό στις κάρτες (πρόσωπο, χρώμα) και είπαν ότι δεν καταλάβαιναν πάντα το θυμό στους άλλους. Κάποια παιδιά επεκτάθηκαν σε προσωπικές στιγμές από το σπίτι λέγοντας ότι «η μαμά και ο μπαμπάς φωνάζουν συνέχεια», με τη συντονίστρια

να τονίζει πως δεν ήταν σωστό μέσα στην ομάδα να μεταφέρουν προσωπικές καταστάσεις από το σπίτι.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: « Κάν' το όπως εγώ» (7' + 5')**

Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά καλούνται να σχηματίσουν ζευγαράκια και να καθίσουν το ένα απέναντι από το άλλο. Η συντονίστρια ζητά από κάθε παιδί να φανταστεί μια κατάσταση που του προκαλεί θυμό και παράλληλα να φαίνεται θυμωμένο. Το άλλο παιδί, καλείται να παρατηρήσει και να μιμηθεί αυτές τις εκφράσεις θυμού (το κάθε παιδί αποτελεί «καθρέφτη» του άλλου παιδιού). Για ευκολία τα ζευγαράκια σχηματίστηκαν από τη συντονίστρια με τη σειρά που κάθονταν τα παιδιά.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, τα παιδιά συζητούν κατά πόσο έχουν ίδιες ή διαφορετικές αντιδράσεις με τους συμμαθητές τους σε καταστάσεις θυμού και πώς τους φαίνεται ο εαυτός τους και οι αντιδράσεις τους, όταν είναι θυμωμένοι.

### Παρατηρήσεις για τη δεύτερη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Στον καθρέφτη, δεν δυσκολεύτηκαν σχεδόν καθόλου, έκαναν πολλές εκφράσεις θυμού και συμμετείχαν πολύ ενεργά. Σε κάποιους φάνηκαν περίεργες οι εκφράσεις τους ενώ σε άλλους όχι.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Στη δεύτερη δραστηριότητα, δυσκολεύτηκαν στην αρχή κάποια από τα παιδιά γιατί ντρέπονταν να κάνουν εκφράσεις μπροστά στα άλλα. Σιγά σιγά και με την προτροπή της συντονίστριας τα κατάφεραν και τους άρεσε. Σε κάποια αγόρια άρεσε όταν έβλεπαν τους εαυτούς τους θυμωμένους.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Στα παιδιά φάνηκε αρκετά διασκεδαστική η δραστηριότητα αυτή. Κάποιοι είπαν πως τους άρεσαν οι εαυτοί τους θυμωμένοι, ενώ κάποιοι άλλοι «τρόμαξαν» με αυτό που αντίκρυσαν στον καθρέφτη τους. Δεν υπήρχε όμως ποικιλομορφία στις αντιδράσεις, αφού η πλειοψηφία των παιδιών σούφρωνε τα φρύδια. Και εδώ οι αντιδράσεις από την πλευρά του «καθρέφτη» ήταν ίδιες. Να σημειωθεί ότι επειδή ο αριθμός των μελών ήταν μονός, μια μαθήτρια σχημάτισε ζευγάρι με τη συντονίστρια.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Η ομάδα φαινόταν ενθουσιασμένη και μάλιστα πολλά παιδιά είπαν ότι δεν είχαν σκεφτεί να κάνουν ποτέ κάτι τέτοιο στον καθρέφτη τους. Σούφρωναν τα φρύδια τους, ξεφυσούσαν και έκαναν τα χέρια τους γροθιές. Τα παιδιά που είχαν το ρόλο του «καθρέφτη» είχαν πάρει σοβαρά το ρόλο τους και έκαναν ακριβώς τις ίδιες εκφράσεις. Κάποια στην αρχή δυσκολεύτηκαν γιατί ντρέπονταν, όμως συνέχισαν χωρίς δυσκολία. Παρατήρησαν ότι δεν τους φαινόταν περίεργη η έκφρασή τους και ότι ίσως φαντάζονταν ότι θα ήταν έτσι. Επίσης, σχολίασαν ότι είχαν όλοι παρόμοιες εκφράσεις.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Ο καθρέφτης άρεσε πάρα πολύ. Όλα τα παιδιά έκαναν ζευγάρια και πήραν εκφράσεις θυμού. Κάποια παιδιά γέλασαν μόλις είδαν το άλλο παιδί να κάνει την έκφρασή τους. Με την παρέμβαση της συντονίστριας, να μην κοροϊδεύουν, η συνάντηση κύλησε ομαλά.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Όλα τα παιδιά σχημάτισαν ζευγαράκια και είδαν τις εκφράσεις τους στον «καθρέφτη». Σημείωσαν ότι δεν είχαν όλοι τις ίδιες εκφράσεις, άλλες φορές οι εκφράσεις ήταν ίδιες και άλλες όχι. Επίσης, κάποιοι ενθουσιάστηκαν με τους εαυτούς τους όταν ήταν θυμωμένοι και τους χαρακτήρισαν ως «super wow», ενώ σε κάποιους δεν άρεσαν τα πρόσωπά τους θυμωμένα.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Η αλυσίδα του θυμού» (10' + 7')**

Η τελευταία δραστηριότητα στοχεύει κυρίως στην κατανόηση της διαφορετικότητας. Σηκώνεται ένα παιδί όρθιο και λέει τι το θυμώνει πάρα πολύ. Όποιο παιδί θυμώνει πάρα πολύ για τον ίδιο λόγο, σηκώνεται και πιάνει το πρώτο παιδί από το χέρι. Στη συνέχεια το δεύτερο παιδί λέει έναν άλλο λόγο που τον θυμώνει πάρα πολύ. Όποιο παιδί έχει τον ίδιο λόγο να θυμώνει, σηκώνεται και πιάνει το προηγούμενο παιδί από το χέρι. Σε περίπτωση που είναι πολλά τα παιδιά που θυμώνουν για τον ίδιο λόγο που αναφέρθηκε, τότε σχηματίζουν αλυσίδα και ο τελευταίος λέει τον επόμενο λόγο θυμού. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρις ότου όλοι έχουν γίνει κρίκοι στην αλυσίδα. Παράλληλα, καθώς τα παιδιά αναφέρουν τους λόγους που τους θυμώνουν, η συντονίστρια τους γράφει στον πίνακα, κάτω από την πρόταση: ΘΥΜΩΝΩ ΟΤΑΝ.....

Μόλις ολοκληρωθεί η δραστηριότητα και όλα τα παιδιά γίνουν κρίκοι στην αλυσίδα, επιστρέφουν στον κύκλο και συζητούν τους λόγους που τους θυμώνουν, προκειμένου να παρατηρήσουν αν θυμώνουν όλοι με τον ίδιο λόγο. Σε περίπτωση που οι λόγοι διαφέρουν μεταξύ τους, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι τον καθένα μας τον νευριάζει και κάτι διαφορετικό και ότι είναι σημαντικό να σεβόμαστε αυτή τη διαφορετικότητα.

### Παρατηρήσεις για την τρίτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Και στην τρίτη δραστηριότητα, πάλι ήταν πολύ πρόθυμα να συμμετάσχουν, έδειχναν να τους αρέσει, είπαν πάρα πολλούς λόγους θυμού. Στο τέλος τονίσανε με τη συντονίστρια τη διαφορετικότητα, ότι ο καθένας δηλαδή θυμώνει για διαφορετικό λόγο και έδειξαν να το καταλαβαίνουν. Η συνάντηση έκλεισε με ευχάριστα συναισθήματα και αναμονή για την επόμενη.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Στην αλυσίδα, είχαν πάρα πολλούς λόγους να πουν. Η συντονίστρια όμως τόνισε ότι πρέπει ο καθένας να πει από έναν λόγο μόνο. Όλοι συμμετείχαν και διάλεξαν από έναν λόγο, όπως τους είπε η συντονίστρια. Συζητήσανε και κατάλαβαν ότι θυμώνει ο καθένας για άλλο λόγο. Στον κύκλο είπαν ότι πέρασαν τέλεια.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Το πρόβλημα που υπήρξε σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν ότι δεν θύμωναν όλα τα παιδιά για τον ίδιο λόγο και έτσι τους ήταν δύσκολο στην αρχή να πιαστούν σε κύκλο. Έτσι έλεγαν και δεύτερο λόγο προκειμένου να πιαστεί κάποιος μαζί τους. Ένα κορίτσι δυσκολευόταν πολύ να συμφωνήσει με κάποιον από τους λόγους και έμεινε στο τέλος. Δεν του άρεσε και πολύ η δραστηριότητα. Στο τέλος, σχολίασαν ότι ο καθένας θυμώνει για διαφορετικό λόγο, άρα, συμφωνήσανε ότι πρέπει να σεβόμαστε τα συναισθήματα των άλλων. Η συνάντηση έκλεισε με τα παιδιά να είναι όλα ευχαριστημένα, εκτός από το κορίτσι το οποίο δυσκολεύτηκε να πιαστεί στον κύκλο και είπε ότι δεν ήταν πολύ ευχαριστημένο από τη συνάντηση.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Εδώ τα παιδιά πιάστηκαν στον κύκλο με περισσότερη ευκολία γεγονός που σημαίνει ότι παρουσιάστηκαν πολλοί λόγοι θυμού. Τους έκανε εντύπωση πόσοι λόγοι θυμού υπάρχουν και το γεγονός ότι αυτό που θυμώνει κάποιον άλλον δε θυμώνει τους ίδιους. Συνειδητοποίησαν και μόνοι τους ότι είναι σημαντικό να

σέβονται τους άλλους και να μην «μειώνουμε», όπως είπε ένα αγόρι, αυτά που νιώθουν. Η συνάντηση έκλεισε με τα παιδιά να είναι ενθουσιασμένα.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Την αλυσίδα του θυμού δεν την είχαν ξανακάνει. Τους άρεσε. Έλεγαν πολλούς λόγους θυμού και κατανόησαν ότι ο θυμός είναι διαφορετικός για τον καθέναν. Ενώ στον κύκλο είπαν ότι τους άρεσε η σημερινή συνάντηση τα περισσότερα σημείωσαν στα ερωτηματολόγια διαδικασίας ότι οι δραστηριότητες δεν τους άρεσαν. Ένα αγόρι εξακολουθούσε να είναι ο πιο ζωντός. Στον κύκλο είπε ότι όλα ήταν χάλια. Η ομάδα αποχαιρέτησε τη συντονίστρια γεμάτη ενθουσιασμό.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Αρκετά από τα παιδιά θύμωναν για τους ίδιους λόγους, οπότε εδώ ακολουθήθηκε πάλι η τακτική να πούνε και δεύτερο λόγο. Ένα παιδί έμεινε στο τέλος, το οποίο δεν συμφωνούσε με κανένα λόγο και ήθελε να προτείνει μόνο του κάποιο λόγο. Η συντονίστρια απευθύνθηκε στην ομάδα ζητώντας τη σύμφωνη γνώμη των υπολοίπων μελών και έτσι το αγόρι πιάστηκε στο τέλος. Και εδώ αναγνωρίστηκε ότι υπάρχουν διαφορετικοί λόγοι θυμού και ότι δεν πρέπει να «κοροϊδεύουμε» κάποιον που θυμώνει με οποιονδήποτε λόγο. Το αγόρι που δυσκολευόταν να πιαστεί στον κύκλο είπε ότι ήταν χάλια η συνάντηση. Οι υπόλοιποι έφυγαν ενθουσιασμένοι.

**Τα υλικά** που χρειάστηκαν για τη δεύτερη συνάντηση ήταν κάρτες με μάσκες και πρόσωπα συναισθημάτων, πίνακας, μαρκαδόρος.

#### 4.6.1.3. 3<sup>η</sup> Συνάντηση: «Ο θυμός και η ηρεμία»

Η τρίτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της Θεσπρωτίας στις 5 Νοεμβρίου 2015 και στο σχολείο των Ιωαννίνων στις 2 Δεκεμβρίου 2015.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Το θυμωμένο μακαρόνι» (7' + 5')**

Τα παιδιά σηκώνονται όρθια και στέκονται «θυμωμένα», με σφιγμένο το σώμα τους, όπως ένα άβραστο μακαρόνι. Η συντονίστρια τους λέει να φανταστούνε πως είναι σε μια μεγάλη κατσαρόλα (τα παιδιά πρέπει να είναι σε απόσταση μεταξύ

τους για να μπορούν να ξαπλώσουν μετά στο πάτωμα). Στη συνέχεια τους ζητά να φανταστούν πως πέφτει πάνω τους «το νερό της ηρεμίας» και να γυρίσουν γύρω-γύρω, σαν να τους ανακατεύει μια κουτάλα. Μαλακώνουν. Γίνονται τόσο μαλακοί που δεν μπορούν πια να σταθούν όρθιοι και πέφτουν σιγά-σιγά κάτω και μετά ξαπλώνουν στον πάτο της κατσαρόλας. Το σώμα τους είναι χαλαρωμένο. Ο θυμός έχει φύγει. Η συντονίστρια για να βεβαιωθεί ότι έχει φύγει ο θυμός, περνάει πάνω από τα παιδιά, για να ελέγξει αν έχουν «βράσει τα μακαρόνια». Αν είναι «έτοιμα για σερβίρισμα», πρέπει σηκώνοντας το χέρι τους και αφήνοντάς το, να πέφτει απαλά. Τα παιδιά πρέπει να είναι πραγματικά χαλαρωμένα.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να της περιγράψουν πως ένιωσαν στην αρχή (θυμωμένα) και πως στο τέλος (ήρεμα) και αν όντως ένιωσαν να έχουν ηρεμήσει, μόλις έπεσε πάνω τους το «νερό της ηρεμίας».

#### Παρατηρήσεις για την πρώτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Ήταν χαρούμενα που είδαν πάλι τη συντονίστρια. Ξεκίνησαν αμέσως γιατί ήταν ανυπόμονα. Στο θυμωμένο μακαρόνι, τους άρεσε να είναι στην κατσαρόλα και να γυρνάνε γύρω γύρω. Κατάλαβαν αμέσως πως το σώμα τους έπρεπε να είναι χαλαρό όταν ήταν ήρεμοι. Πολλά παιδιά ζήτησαν να το ξανακάνουν. Είπαν ότι ηρέμησαν όταν έπεφτε πάνω τους το νερό και ότι ένιωσαν πολύ χαλαροί.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα στην αρχή. Στη συνέχεια όμως έδειξαν ότι δεν ενθουσιάστηκαν. Είπαν ότι τελικά δεν μπορούσαν να φανταστούν ότι ήταν μακαρόνια. Ένα αγόρι και ένα κορίτσι το είπαν βαρετό.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Το παιχνίδι τους φάνηκε «φανταστικό». Κοιτούσαν τη συντονίστρια ενθουσιασμένα καθώς εξηγούσε το παιχνίδι και αμέσως μπήκαν στο ρόλο. Κάποια, είχαν κλείσει τα μάτια τους όταν έπεφτε πάνω τους «το νερό της ηρεμίας» για να μπορούν να αποδώσουν καλύτερα, όπως είπαν στη συνέχεια. Μόλις έπεσαν στο πάτωμα ήταν όντως πολύ χαλαρωμένα (το χέρι τους έπεφτε πολύ απαλά). Στο τέλος, είπαν όλα τα παιδιά ότι ένιωθαν θυμωμένα στην αρχή, γιατί το σώμα τους ήταν σφιγμένο σαν μακαρόνι. Όταν όμως έπεφτε πάνω τους το νερό της ηρεμίας, οι

κινήσεις τους είπαν ότι ήταν ήρεμες και χαλαρές «σαν δεντράκια στον αέρα» και έτσι ηρέμησαν αμέσως.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Τα παιδιά διασκέδασαν με τη δραστηριότητα. Στην αρχή, είχαν στο πρόσωπό τους εκφράσεις θυμού, και είχαν τα χέρια δίπλα από το σώμα τους σφιγμένα. Όταν έπεσε πάνω τους το νερό άρχισαν να κουνάνε χέρια, πόδια, να κάνουν σβούρες, ώσπου στο τέλος έπεσαν στο πάτωμα. Στη συζήτηση που ακολούθησε δεν ήθελαν όλα τα παιδιά να μιλήσουν (η συντονίστρια δεν τους πίεσε), είπαν ότι στην αρχή ένιωθαν πολύ νευριασμένα, «σαν ξύλο ακούνητο ήμουν» είπε ένα αγόρι, μετά όμως είπαν ότι ηρέμησαν με το ίδιο αγόρι να προσθέτει «μετά ένιωσα σαν πουπουλάκι χωρίς θυμό».

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Ακόμα η ομάδα δεν είχε βρει τους ρυθμούς της. Τα παιδιά ήταν 13 και ήταν δύσκολο να επικρατεί ηρεμία. Αυτή τη φορά έλειπε ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Το θυμωμένο μακαρόνι άρεσε αλλά όχι πολύ, γιατί είπαν ότι το έχουν ξανακάνει. Ένα κορίτσι και κάποια άλλα αγόρια είπαν ότι είναι βαρετό.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Στην ομάδα αυτή υπήρχε ενθουσιασμός, αν και εδώ το είχαν ξαναπαίξει το παιχνίδι αυτό. Ήταν εκστασιασμένα και χωρίς υπερβολή κοιτούσαν τη συντονίστρια με ανοιχτό το στόμα. Στην αρχή όταν ήταν άβραστα μακαρόνια, είπαν ότι ένιωθαν «σφιγμένοι, κρύου», μόνο ένα αγόρι είπε ότι ένιωσε «χουχουλιάρικα», γιατί όπως είπε του αρέσει να είναι σφιγμένος. Όταν έπεσαν στο πάτωμα είπαν ότι είχαν ηρεμήσει. Το ίδιο το αγόρι που ένιωθε σφιγμένος την αρχή είπε «ήμουν σε όλη τη διάρκεια πολύ ήρεμος».

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Η τρικυμιώδης θάλασσα» (7' + 7)**

Τα παιδιά σηκώνονται όρθια και σχηματίζουν μεταξύ τους έναν κύκλο. Η συντονίστρια δίνει στα παιδιά ένα γαλάζιο πανί, το οποίο παριστάνει τη θάλασσα. Τα παιδιά κρατούν το πανί από τις άκρες, με τέτοιο τρόπο όμως ώστε να μην είναι τεντωμένο, αλλά να μπορεί να κινηθεί. Τα παιδιά καλούνται να φανταστούν και να παρουσιάσουν μια τρικυμιώδη θάλασσα, από όλα τα στάδια που περνάει (αφρίζει, μικρά κύματα, μεγάλα άγρια κύματα). Αμέσως μετά ζητείται από τα παιδιά, να παρουσιάσουν την ήρεμη, γαληνεμένη θάλασσα και καθώς η θάλασσα ηρεμεί, ηρεμούν και τα παιδιά μαζί, πέφτοντας στο έδαφος πάνω στο πανί.



Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν τις κλιμακωτές καταστάσεις της θάλασσας, και το πώς ένιωθαν τα ίδια κάθε στιγμή. Θα πρέπει να κατανοήσουν ότι ο θυμός βρίσκεται και στο περιβάλλον και όπως αυξάνεται κλιμακωτά στο περιβάλλον, έτσι μπορεί να αυξηθεί κλιμακωτά και στον άνθρωπο.

#### Παρατηρήσεις για τη δεύτερη δραστηριότητα

**Η ομάδα:** Η δραστηριότητα τα ενθουσίασε. Έκαναν αμέσως την θάλασσα πως θα είναι όταν έχει φουρτούνα. Είπαν ότι όταν κουνούσαν τη θάλασσα ένιωθαν δυνατοί και όταν έπεσαν πάνω στο πανί ένιωσαν ήρεμοι σαν τη θάλασσα. Συζήτησαν ότι έτσι και ο θυμός περνάει από διάφορες φάσεις και προκαλεί έντονες αντιδράσεις. Στο τέλος έμειναν δύο λεπτά πριν χτυπήσει το κουδούνι και ξανακάνανε τη θάλασσα.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Η θάλασσα ενθουσίασε. Είπαν ότι είναι η καλύτερη δραστηριότητα μέχρι τώρα. Συζητούσαν τις διακυμάνσεις της και είπαν ότι έτσι είναι και ο θυμός. Γενικά ήταν η πιο ενεργητική συμμετοχή τους. Ένα αγόρι μόνο ενώ συμμετείχε ενεργά ανέφερε στον κύκλο στο τέλος ότι δεν του άρεσαν οι δραστηριότητες. Το ίδιο ανέφερε και άλλο ένα αγόρι που αντιδρούσε όλη την ώρα και έλεγε πως είναι θυμωμένος.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Έδειχναν να διασκεδάζουν πολύ κυρίως όταν κουνούσαν έντονα το πανί. Στη συνέχεια έπεσαν και αυτά πάνω στο πανί. Ένα παιδί είπε πως όταν ηρέμησε η θάλασσα αισθάνθηκε βαρετά γιατί του άρεσαν τα κύματα και ήθελε να περιγράψει και άλλα πράγματα που υπάρχουν στη θάλασσα (καράβι, ψάρια). Η συντονίστρια όμως τόνισε ότι καλό θα ήταν να μην ξεφεύγουν από τα όρια και να συζητάνε αυτό που ζητάει η δραστηριότητα. Είπαν ότι ο θυμός υπάρχει και αλλού στη φύση, με τον αέρα και τη βροχή. Παρομοίασαν την κλιμάκωση του θυμού στο περιβάλλον με την κλιμάκωση του θυμού στον άνθρωπο.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Ο ενθουσιασμός ξεκίνησε όταν η θάλασσα άρχισε να θυμώνει και έβλεπαν τις κινήσεις του πανιού. Στο τέλος, έπεσαν πάνω στο πανί, στην ήρεμη θάλασσα και ένιωσαν και αυτοί χαλαροί. Περιέγραψαν τις καταστάσεις από τις οποίες πέρασε η θάλασσα (αφρίζει, μικρά κύματα, μεγάλα κύματα) και είπαν ότι όταν η θάλασσα έκανε μεγάλα κύματα ένιωθαν και αυτοί «φουρτουνιασμένοι». Συμμετείχαν όλοι

πολύ ενεργά και είπαν και άλλα παραδείγματα θυμού στο περιβάλλον (βροχή, αέρας, σεισμός).

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Η τρικυμιώδης θάλασσα ενθουσίασε. Μάλιστα, ένα αγόρι ζήτησε να την ξανακάνουμε στο τέλος. Ανέφεραν και άλλα παραδείγματα από το περιβάλλον και είπαν ότι καταλαβαίνουν και τις διακυμάνσεις που περνάνε οι άνθρωποι όταν θυμώνουν.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι όταν η θάλασσα άρχισε να αφρίζει. Μετά, καθώς ηρέμησε η θάλασσα έπεσαν πάνω στο πανί και ένιωσαν χαλαροί. Περιέγραψαν τις καταστάσεις θυμού της θάλασσας και σχολίασαν ότι «κάπως έτσι θα θυμώνει και ο άνθρωπος, στην αρχή σιγά και μετά πολύ δυνατά». Ανέφεραν και άλλα παραδείγματα από το περιβάλλον.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Η χώρα του θυμού και της ηρεμίας»(7' + 7')**

Σε αυτή τη δραστηριότητα, τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν τις χώρες του θυμού και της ηρεμίας, όπως αυτά τις φαντάζονται. Η συντονίστρια δίνει στα παιδιά κόλλες Α4, διπλωμένες στη μέση και τους ζητά στη μια μεριά να ζωγραφίσουν τη χώρα της ηρεμίας και στην άλλη μεριά τη χώρα του θυμού. Σε κάθε χώρα, τους λέει να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους, πως τον φαντάζονται, και να γράψουν ένα γεγονός που τους ηρεμεί και ένα που τους θυμώνει.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους στη χώρα του θυμού και στη χώρα της ηρεμίας, μιλώντας για αυτό που τα ηρεμεί και αυτό που τα θυμώνει, συζητώντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους λόγους που ηρεμούν και στους λόγους που θυμώνουν.

#### Παρατηρήσεις για την τρίτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Ενθουσιάστηκαν που θα ζωγραφίσουν. Ήταν εύκολο να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους στη χώρα του θυμού και της ηρεμίας. Παρουσίασαν τις ζωγραφιές χωρίς ντροπή όλοι εκτός από ένα κορίτσι που δεν ήθελε να τη δείξει. Η συντονίστρια είπε

ότι δεν πρέπει να ντρέπονται και ότι ο καθένας πρέπει να σέβεται τον άλλον. Έτσι έδειξε τη ζωγραφιά της. Στο κλείσιμο της συνάντησης ήταν πολύ ενθουσιασμένα.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Και εδώ η ζωγραφική άρεσε πάρα πολύ. Έκαναν ενθουσιασμένα τον εαυτό τους στις 2 χώρες και τόνιζαν με χρώμα τα πράγματα που τους θυμώνουν στη χώρα του θυμού. Τις παρουσίασαν εύκολα στους άλλους και στη συντονίστρια. Τα αγόρια εδώ ήταν λίγο πιο ντροπαλά από τα κορίτσια. Είπαν ότι περιμένουν με ανυπομονησία την άλλη συνάντηση.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Ήταν πολύ ήρεμα όταν ζωγράφιζαν και παρουσίασαν με ευκολία αυτό που τους θυμώνει και αυτό που τους ηρεμεί, χωρίς να ντραπεί κανείς. Το μόνο αρνητικό ήταν ότι δύο κοπέλες ζωγράρισαν το ίδιο γεγονός που τους θυμώνει με αποτέλεσμα να υπάρξει ένταση. Η συντονίστρια τότε επεσήμανε ότι δεν είναι απαραίτητο να ζωγραφίσουν διαφορετικές καταστάσεις αφού κάποιος μπορεί να θυμώνουν με τα ίδια γεγονότα. Υπάρχουν δηλαδή και ομοιότητες και διαφορές στους λόγους που μας θυμώνουν. Και αυτή η συνάντηση έκλεισε με χαμόγελα και ευχαρίστηση για τα παιδιά.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής ήταν χαρούμενα και ήρεμα. Στην παρουσίαση των ζωγραφιών δύο κορίτσια ντράπηκαν και δεν ήθελαν να δείξουν τις ζωγραφιές τους. Με την παρότρυνση όμως της συντονίστριας ότι θα ήταν καλό να παρουσιάσουν τους λόγους που θυμώνουν και ηρεμούν, αμέσως έδειξαν τις ζωγραφιές τους. Και για την ομάδα αυτή η συνάντηση έκλεισε με ενθουσιασμό.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Η ζωγραφιά της χώρας του θυμού και της ηρεμίας πήγε καλά. Ενθουσιάστηκαν μόλις είδαν τα χρώματα και κατάλαβαν ότι θα ζωγραφίσουν. Όλα τα παιδιά ζωγράρισαν τους εαυτούς τους και έγραψαν ένα πράγμα που τα ηρεμεί και ένα που τα θυμώνει. Ένα αγόρι ήταν πολύ ζωηρό και η συντονίστρια δεν είχε βρει ακόμα τρόπο να τον χειριστεί. Στον κύκλο είπε ότι ένιωσε σπαστικά.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Ζωγράφιζαν πολύ ήρεμα και παρουσίασαν με καμάρι τις ζωγραφιές τους χωρίς ντροπή. Παρατήρησαν ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές είτε στο λόγο που θυμώνει κάποιος είτε στο λόγο που ηρεμεί. Η συνάντηση έκλεισε με προσμονή για την επόμενη φορά.

**Τα υλικά** που χρειάστηκαν για τη συνάντηση αυτή ήταν γαλάζιο πανί, κόλλες A4, μαρκαδόροι, μολύβια, γόμες, ξυλομπογιές.

#### 4.6.1.4. 4<sup>η</sup> Συνάντηση: «Πως μπορώ να «διώξω» το θυμό μου;»

Η τέταρτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της Θεσπρωτίας στις 11 Νοεμβρίου 2015 και στο σχολείο των Ιωαννίνων στις 9 Δεκεμβρίου 2015.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Είναι σωστό ή λάθος;» (10' + 15')**

Η πρώτη δραστηριότητα έχει διάρκεια 25 λεπτά και βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν ότι ο θυμός πολλές φορές μας οδηγεί να κάνουμε πράγματα που μετά μπορεί να μην μας αρέσουν καθόλου. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αξιολογήσουν τις εν λόγω συμπεριφορές ως καλές ή μη επιλογές. Στο πρώτο στάδιο, η συντονίστρια λέει στα παιδιά ότι θα ακολουθήσει μια σειρά από εικόνες με θυμωμένα παιδάκια που κάνουν διαφορετικά πράγματα το καθένα. Οι εικόνες είναι από το βιβλίο «Βήματα για τη ζωή» των Κουρμούση & Κούτρα. Ζητά από τα παιδιά να κοιτάξουν προσεκτικά τις εικόνες, να σκεφτούν και μετά να αποφασίσουν αν η συμπεριφορά του κάθε παιδιού είναι καλή επιλογή ή όχι. Στη συνέχεια η συντονίστρια δείχνει τις κάρτες στα παιδιά. Στην πρώτη κάρτα απεικονίζεται ένα θυμωμένο κορίτσι που έχει τα χέρια του στη μέση της και λέει στη μητέρα της ότι είναι θυμωμένη. Στην δεύτερη κάρτα απεικονίζεται ένα θυμωμένο κορίτσι που χτυπάει την αδερφή της επειδή εκείνη της χάλασε το ηλεκτρονικό της παιχνίδι. Η τρίτη κάρτα δείχνει ένα θυμωμένο κορίτσι που σχίζει τη ζωγραφιά του διπλανού της επειδή την κορόιδεψε. Η τέταρτη κάρτα δείχνει ένα θυμωμένο κορίτσι που σπρώχνει τη φίλη της επειδή της έριξε καταλάθος την πορτοκαλάδα. Η πέμπτη κάρτα δείχνει ένα θυμωμένο αγόρι που για να ξεχάσει το θυμό του κλωτσάει με δύναμη μια μπάλα. Η έκτη και τελευταία κάρτα δείχνει ένα θυμωμένο αγόρι που για να ξεχάσει το θυμό του μετράει.

Στο δεύτερο στάδιο, η συντονίστρια και τα παιδιά συζητούν τις παραπάνω συμπεριφορές. Η συντονίστρια μπορεί στον πίνακα να κάνει δύο λίστες, μια λίστα με

τις αποδεκτές συμπεριφορές και μια λίστα με τις μη αποδεκτές. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συζήτησης μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να σκεφτούν και άλλες συμπεριφορές, αποδεκτές και μη, και να τις κατατάξουν στις λίστες.

### Παρατηρήσεις για την πρώτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Αρχίσαν με δυσaráσκεια γιατί πήραν την ώρα της γυμναστικής. Χρειάστηκαν λοιπόν 2 με 3 λεπτά για να προσαρμοστούνε, ωστόσο βρήκαν το ρυθμό τους. Ξεκινήσανε τις κάρτες με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Γρήγορα αναγνώριζαν τις καλές και κακές συμπεριφορές και έδιναν και δικά τους παραδείγματα από άλλες συμπεριφορές παρόμοιες με αυτές που έδειχναν οι κάρτες.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Ήταν χαρούμενα που βρέθηκαν πάλι με τη συντονίστρια. Συμμετείχαν ενεργά, είδαν με προσοχή τις κάρτες και αμέσως αναγνώρισαν τις καλές και τις κακές συμπεριφορές. Είπαν ότι κάποιες φορές όταν νευριάζουν κάνουν τις κακές συμπεριφορές και σκέφτηκαν και άλλες είτε καλές είτε κακές.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Συμμετείχαν όλα τα παιδιά με ενδιαφέρον, αναγνωρίζοντας και τις καλές και τις κακές συμπεριφορές, λέγοντας πολλές φορές ότι κάνουν κάποιες από αυτές. Προσέθεσαν και άλλες συμπεριφορές καλές και κακές, όπως «κλωτσάω όταν μου παίρνουν την μπάλα στο ποδόσφαιρο» ή «πολλές φορές συζητάω με τη μαμά μου όταν με νευριάζει κάτι». Δύο αγόρια είπαν ότι τους άρεσαν οι κακές συμπεριφορές, αν και γνώριζαν ότι ήταν κακές. Ωστόσο, όλα τα παιδιά είπαν ότι οι κακές συμπεριφορές τους φαίνονταν πολύ άσχημες σαν εικόνα.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Και σε αυτή την ομάδα τα παιδιά αναγνώρισαν τις καλές και τις κακές συμπεριφορές και έγραψαν με τη συντονίστρια και άλλες στον πίνακα. Είπαν ότι δεν τους άρεσαν οι κακές συμπεριφορές εκτός από ένα αγόρι το οποίο μόνο κακές συμπεριφορές έλεγε. Με την παρότρυνση της συντονίστριας όμως σκέφτηκε και πρότεινε και καλές. Τα κορίτσια ήταν λίγο διστακτικά στο να μιλήσουν.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Η συνάντηση αυτή πήγε πολύ καλά. Τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργητικά και γενικά είχαν πολύ όρεξη. Οι κάρτες με τις συμπεριφορές άρεσαν πολύ. Είπαν πάρα πολλές αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές. Δύο αγόρια είπαν ότι τους άρεσαν οι κάρτες με τις κακές συμπεριφορές.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Τα παιδιά αναγνώρισαν τις καλές και τις κακές συμπεριφορές, εκτός από ένα αγόρι που του φάνηκαν όλες καλές. Όταν η συντονίστρια του είπε να σκεφτεί με προσοχή αυτές τις συμπεριφορές τότε τις ξεχώρισε. Σκέφτηκαν και άλλες συμπεριφορές (π.χ. βάζω πίτσα στο φούρνο, κοιμάμαι).

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Καν' το όπως στην κάρτα» (10'+5')**

Η δεύτερη δραστηριότητα έχει ως στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά ότι υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορούν να κάνουν για να διαχειριστούν το θυμό τους. Στο πρώτο στάδιο οι συντονιστές δείχνουν στα παιδιά 10 κάρτες, καθεμιά από τις οποίες απεικονίζει μια συμπεριφορά διαχείρισης θυμού. Οι κάρτες έχουν ως εξής:

1<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...χόρευσε!

2<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...χτίσε ένα κάστρο!

3<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...κλάψε!

4<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...διάβασε ένα βιβλίο!

5<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...παίξε με ένα παιχνίδι!

6<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...συζήτησε με κάποιον τις ανησυχίες σου!

7<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...πάρε βαθιά ανάσα και μέτρα μέχρι το 10!

8<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...άκου μουσική!

9<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...πήγαινε μια βόλτα!

10<sup>η</sup> κάρτα: Όταν θυμώνεις...ζωγράφισε!

Στο δεύτερο στάδιο, μετά την προβολή των καρτών τα παιδιά συζητούν με τη συντονίστρια για τις παραπάνω εναλλακτικές. Η συντονίστρια μπορεί επίσης να ρωτήσει τα παιδιά ποια είναι η αγαπημένη τους εναλλακτική λύση από τις παραπάνω ή ακόμα να τα ρωτήσει αν έχουν κάποιες επιπλέον ιδέες για το τι μπορούν να κάνουν για να αποφύγουν και να καταστείλουν το θυμό τους.

### Παρατηρήσεις για τη δεύτερη δραστηριότητα

**1η ομάδα:** Κοιτούσαν με προσοχή τις κάρτες και μετά συζητούσαν αν ακολουθούν κάποια τέτοια συμπεριφορά. Έλεγαν διάφορες απόψεις. Ένα αγόρι είπε ότι εκτός του να χορεύει όταν θυμώνει τραγουδάει κιόλας. Οι δραστηριότητες άρεσαν μεν αλλά στο τέλος υπήρξε και πάλι δυσαρέσκεια γιατί δεν είχε παιχνίδια η συνάντηση. Δύο κορίτσια ήταν ιδιαίτερα ντροπαλά. Τα παιδιά είπαν ότι περίμεναν η συνάντηση να είχε πιο πολλά παιχνίδια.

**2η ομάδα:** Όλα τα παιδιά όταν ρωτήθηκαν τι κάνουν όταν θυμώνουν είπαν κάτι που έλεγε μια από τις κάρτες και μάλιστα ζητούσαν να την ξαναδούν. Είπαν ότι οι κάρτες αυτές ήταν πιο ωραίες από τις πρώτες. Γενικά δεν ανέφεραν κάτι αξιοσημείωτο στον κύκλο, εκτός από ένα αγόρι που είπε ότι ήταν θυμωμένος χωρίς κανένα συγκεκριμένο λόγο. Εμφανίστηκε πάλι ένταση ανάμεσα στα δύο κορίτσια, όπως και στην αρχή του προγράμματος, κάτι που αναστάτωσε όλη την ομάδα. Με την παρέμβαση της συντονίστριας επικράτησε πάλι ηρεμία. Ήθελαν περισσότερα παιχνίδια. Έκλεισε με ευχαρίστηση και αυτή η συνάντηση, με εξαίρεση την ένταση που προκλήθηκε.

**3η ομάδα:** Ήταν πολύ δραστήρια τα παιδιά και διάβασαν με ευχαρίστηση τις κάρτες με τη σειρά. Τους φάνηκαν καλές σαν στρατηγικές, είπαν ποια ήταν η αγαπημένη τους και είπαν ότι κάποιες τις εφάρμοζαν, προτείνοντας και δικές τους λύσεις. Η συνάντηση έκλεισε με ενθουσιασμό.

**4η ομάδα:** Στην ομάδα αυτή τα κορίτσια φάνηκαν πιο δραστήρια και ενεργητικά. Διάβασαν όλοι τις κάρτες και πρότειναν και δικούς τους τρόπους. Μόνο ένα αγόρι είπε πως αν στην κάρτα δεν έχει κακή συμπεριφορά δεν διαβάζει. Η συντονίστρια τονίζοντας ότι πρόκειται για τρόπους ελέγχου θυμού τον έπεισε και έτσι διάβασε και αυτός προτείνοντας μάλιστα και άλλους τρόπους. Το συγκεκριμένο αγόρι στο τέλος της συνάντησης είπε ότι όσα πραγματοποιήθηκαν ήταν μέτρια, γιατί δεν είχε παιχνίδια.

**5η ομάδα:** Και οι δεύτερες κάρτες με τις εναλλακτικές διαχείρισης του θυμού άρεσαν. Εδώ όλοι ανέφεραν τι έκαναν όταν θυμώνουν και τις περισσότερες φορές είπαν κάτι από αυτά που έδειχναν οι κάρτες. Τα πράγματα κύλησαν πιο ομαλά. Δεν ανέφεραν κάτι αξιοσημείωτο στον κύκλο. Το πιο ζωηρό αγόρι εξακολουθούσε να είναι ζωηρό και παρέσυρε και άλλους δύο. Τόνισαν πως δεν είχε πολλά παιχνίδια η συνάντηση.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Όλες οι στρατηγικές τους άρεσαν, είπαν την αγαπημένη τους και πρόσθεσαν και άλλες (ποτίζω τα λουλούδια, βγάζω βόλτα το σκύλο). Μόνο ένα αγόρι δεν ήθελα να συμμετάσχει. Τότε η συντονίστρια τον ρώτησε αν θέλει να πει τελευταίος. Αφού αρνήθηκε η συντονίστρια δεν επέμενε. Η συνάντηση έκλεισε ομαλά εκτός από αυτό το περιστατικό.

**Τα υλικά** που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την συνάντηση ήταν κάρτες με αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές, πίνακας, μαρκαδόρος, κάρτες απεικόνισης μικρών παιδιών σε διάφορες καταστάσεις αντιμετώπισης θυμού.

#### 4.6.1.5. 5<sup>η</sup> Συνάντηση: «Και τώρα τι κάνω;»

Η πέμπτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της Θεσπρωτίας στις 19 Νοεμβρίου 2015 και στο σχολείο των Ιωαννίνων στις 16 Δεκεμβρίου 2015.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: « Η θυμωμένη χελωνίτσα» (10' + 5')**

Η συντονίστρια διαβάζει στα παιδιά την ιστορία «Η χελώνα στην κρυψώνα» και συζητούν. Η ιστορία είναι η εξής: *«Ζούσε κάποτε μια Χελωνίτσα όμορφη και παιχνιδιάρικη. Είχε φίλους καλούς, την Πάπια, τον Κροκόδειλο, τη Χήνα και το Βατραχάκι και έπαιζε μαζί τους όλη μέρα κοντά στη λίμνη.*

*Όμως η Χελωνίτσα είχε ένα ελάττωμα: ήταν πολύ ευέξαπτη, δηλαδή, θύμωνε εύκολα, τσακωνόταν, νευριάζε με το παραμικρό, γινόταν έξαλλη! Αγαπούσε το παιχνίδι, αγαπούσε και τους φίλους της, αλλά όταν την έπιαναν τα νεύρα της, κοκκίνιζε, φούντωνε, γούρλωνε τα μάτια της και έβγαζε κάτι φωνές που ξεσήκωναν τις κοιμισμένες λιμπελούδες της λίμνης, και τα φλαμίγκος και, φυσικά, έφερνε τους φίλους της σε πολύ δύσκολη θέση. Μα κι η ίδια υπόφερε: πονούσε το κεφάλι της, ανακατευόταν το στομάχι της και η καρδιά της κόντευε να σπάσει!*

*Μια μέρα το παράκανε! Έπαιζαν βόλεϊ με ένα βαλανίδι. Το πετούσε ο ένας στον άλλο και έκαναν γέλια και χαρές, ώσπου κάποια στιγμή ο Κροκόδειλος πέταξε πολύ ψηλά το*



βαλανίδι και πέρασε από την άλλη μεριά της λίμνης. Η Χελώνα έχασε – δεν της άρεσε καθόλου να χάνει- και έγινε έξω φρενών! Άρχισε να φωνάζει και να μιλά πολύ άσχημα στον Κροκόδειλο και όταν οι άλλοι φίλοι προσπάθησαν να την ηρεμήσουν άρχισε να φωνάζει και σ'αυτούς. Είχε σηκωθεί όρθια, στα δυο της πόδια και ήταν έτοιμη να ορμήσει πάνω στον Κροκόδειλο και να τον γδάρει με τα νύχια της. Ώσπου ξαφνικά κατάλαβε ότι ... ο Κροκόδειλος δεν υπήρχε, ούτε αυτός ούτε κανείς άλλος από τους φίλους της. Είχαν όλοι εξαφανιστεί. Ήταν μόνη της.

Ήταν μόνη της και την άλλη μέρα. Και την επόμενη. Και τη μεθεπόμενη. Οι φίλοι της δεν ξανάρθαν να παίζουν μαζί της. Αυτή έφταιγε. Αυτή, με τα ξεσπάσματα του θυμού της έχασε τους φίλους της. Καθισμένη στην άκρη της λίμνης θυμόταν τότε που ο Κροκόδειλος είχε βρει ένα ωραίο φύλλο μπανανιάς κι αυτή το ήθελε για δικό της και του το άρπαξε τόσο άγρια που το φύλλο σχίστηκε. Κι ακόμα θυμόταν τότε που όλοι ήθελαν να παίζουν με το βαλανίδι, ενώ αυτή ήθελε να παίζουν με την άμμο και νευρίασε τόσο επειδή δεν γινόταν το δικό της, που πέταξε άμμο στο πρόσωπο της Πάπιας. Ω, είχε φερθεί πολύ άσχημα...

Εάφνου άκουσε ένα θόρυβο. Γύρισε με χαρά, νομίζοντας πως θα είναι κάποιος φίλος της, αλλά, μπα, ήταν ο γερο- Σκατζόχοιρος.

- Γειά σου Χελωνίτσα, πώς κι έτσι μόνη σου; Πού είναι οι φίλοι σου; τη ρώτησε

- Δεν έχω πια φίλους. Τους έχασα γιατί είμαι πολύ ευέξαπτη, θυμώνω και τσακώνομαι με το παραμικρό. Δεν μπορώ να κρατήσω τα νεύρα μου, φουντώνω και φέρομαι απαίσια, είπε θλιμμένη η Χελωνίτσα

- Α, μη στενοχωριέσαι, υπάρχει τρόπος να συγκρατήσεις το θυμό σου. Δεν είναι εύκολο, χρειάζεται πολλή προσπάθεια, αλλά, αν θες να έχεις πάλι τους φίλους σου, αξίζει, έτσι δεν είναι;

- Θα κάνω ό,τι μου πεις γερο- Σκατζόχοιρε, είπε η Χελώνα με αποφασιστικότητα.

Εκείνη την ώρα ξέσπασε μια τρομερή μπόρα. Κεραυνοί, αστραπές και δυνατή βροχή. Ο Σκατζόχοιρος και η Χελωνίτσα αμέσως χώθηκαν στις ...κρυψώνες τους. Ο Σκατζόχοιρος έγινε ένα αγκάθινο μπαλάκι και η Χελωνίτσα μπήκε μέσα στο καβούκι της.

Όταν η μπόρα πέρασε, βγήκαν και οι δυο έξω και τίναζαν τη βροχή από πάνω τους.

- Αυτό ακριβώς θα κάνεις και με το θυμό Χελωνίτσα! είπε ο γερο-Σκατζόχοιρος. Αυτό που κάναμε τώρα με τη μπόρα! Όταν νιώθεις να έρχεται ο θυμός, θα λες: « Έρχεται η ΜΠΟΡΑ!» Θα χώνεσαι μέσα στην κρυψώνα σου. Θα παίρνεις τρεις βαθιές ανάσες. Θα σκέφτεσαι μια λογική λύση και θα βγαίνεις έξω όταν πια η μπόρα έχει περάσει!

-Τέλειο κόλπο, αυτό θα κάνω! Ευχαριστώ γερο-Σκατζόχοιρε, πάω να βρω τους φίλους μου, είπε ενθουσιασμένη η μικρή Χελώνα.

- Στάσου, πού πας; , τη σταμάτησε ο Σκατζόχοιρος. Δεν είναι τόσο απλό. Χρειάζεσαι προπόνηση. Υπομονή και επιμονή. Εγώ θα σου κάνω πράγματα που σε νευριάζουν για να εξασκηθείς. Κι όταν είσαι έτοιμη, τότε να πας στους φίλους σου. Λοιπόν, αρχίζουμε; Έχουμε και λέμε:

1. Νιώθεις τη μπόρα του θυμού να ρχεται
2. Δε μιλάς, χώνεσαι μέσα
3. Παίρνεις 3 βαθιές ανάσες
4. Βγαίνεις έξω όταν ο θυμός έχει περάσει, κι έχεις μια λογική λύση

Πραγματικά, δεν ήταν καθόλου απλό. Χρειάστηκαν πολλές μέρες, πολλές προσπάθειες, πολλά μαθήματα για να συνηθίσει η Χελώνα να περιμένει τη μπόρα του θυμού της να περάσει. Μα κάθε φορά σκεφτόταν τους φίλους της. Θα έκανε τα πάντα για να τους έχει πάλι κοντά της.

Κι έτσι, τελικά, τα κατάφερε!

Όταν πια πήγε και βρήκε τους φίλους της, δε χρειάστηκε να τους πει τίποτα. Το κατάλαβαν αμέσως μόλις την είδαν. Είχε αλλάξει! Ήταν πιο όμορφη, τα μάτια της ήταν λαμπερά και χαρούμενα, το πρόσωπό της ήρεμο και η φωνή της τρυφερή!

Οι μικροί φίλοι αγκαλιάστηκαν και άρχισαν χαρούμενοι να παίζουν . Τίποτε δε θα σταματούσε πια το παιχνίδι τους στη μικρή λίμνη. Ήταν ευτυχισμένοι και αγαπημένοι!»

Μετά την ανάγνωση της ιστορίας η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να εξηγήσουν για ποιο λόγο θύμωσε η χελώνα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο την βοήθησε ο σκαντζόχοιρος να βρει τη λύση. Καθώς τα παιδιά περιγράφουν τα τέσσερα

βήματα ηρεμίας της χελώνας, η συντονίστρια τους δείχνει κάρτες με τη χελώνα να πραγματοποιεί αυτά τα βήματα. Έπειτα, ζητά από τα παιδιά να κάνουν τα βήματα αυτά: 1) Μαζεύουν κοντά στο σώμα τους τα χέρια και τα πόδια, 2) Αγκαλιάζουν με τα χέρια τους το κεφάλι τους, 3) Φαντάζονται πως είναι χελωνάκι που κρύβεται στο καβούκι του και σκεπάζουν το κεφάλι τους με τους βραχίονες ή τις παλάμες τους, 4) Χαλαρώνουν τους μύες τους σώματός τους και να παραμένουν στη θέση τους για λίγο.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν αν ήταν σωστός ο τρόπος που αντέδρασε η χελωνίτσα με τους φίλους της. Επίσης, συζητούν μεταξύ τους και περιγράφουν πως ένιωθαν τη στιγμή που ακολούθησαν την τεχνική της χελώνας και αν πιστεύουν ότι μπορεί να τους βοηθήσει όταν είναι θυμωμένοι.

#### Παρατηρήσεις για την πρώτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Η τεχνική της χελώνας και η ιστορία της δεν ενθουσίασε όλα τα παιδιά. Παρόλα αυτά τα παιδιά έκαναν την τεχνική. Είπαν όμως ότι τους φαινόταν αρκετά δύσκολο να το εφαρμόσουν στην πραγματικότητα, γιατί δεν μπορούσαν να μείνουν μαζεμένοι για πολύ ώρα.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Και εδώ η χελώνα δεν άρεσε σαν δραστηριότητα. Τα παιδιά είπαν ότι ήταν για μικρότερα παιδιά και ότι δεν μπορούσε να τους βοηθήσει γενικά όταν θυμώνουν. Όταν μαζεύτηκαν κάποια είχαν εκφράσεις δυσαρέσκειας και είπαν ότι κουράστηκαν.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Κατά την ανάγνωση της ιστορίας τα παιδιά ήταν όλα ήρεμα και απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν άρεσε όμως σε όλους το παραμύθι και υποστήριξαν ότι ίσως δεν μπορούν να εφαρμόσουν αυτή την τεχνική. Κάποια άλλα παιδιά όταν εφάρμοσαν τα 4 βήματα που εφάρμοσε η χελώνα ένιωσαν να ηρεμούν, ενώ άλλα όχι.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Παρακολουθούσαν με προσοχή τη συντονίστρια να διαβάζει το παραμύθι και απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις επεξεργασίας. Σε ένα παιδί δεν άρεσε το παραμύθι. Η τεχνική της χελώνας δεν τους βοήθησε όλους, γιατί είπαν ότι πιάστηκαν να κάθονται μαζεμένοι. Δεν ήταν σίγουρα τα παιδιά αν αυτή η τεχνική θα τους

βοηθούσε σε καταστάσεις θυμού, εκτός από ένα αγόρι που είπε ότι κάθεται μαζεμένος στο κρεβάτι του όταν θυμώνει.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Η συνάντηση αυτή πήγε καλά. Η θυμωμένη χελώνα άρεσε στα παιδιά. Έκαναν όλα τα βήματα και πίστευαν ότι θα τους βοηθήσει όταν θυμώνουν. Κάποια από τα παιδιά είπαν ότι ήδη όταν θυμώνουν κάθονται μαζεμένα.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Ήταν ήσυχα κατά την ανάγνωση και συμμετείχαν στις ερωτήσεις. Στην ερώτηση για το αν η χελώνα αντέδρασε σωστά ένα αγόρι απάντησε καταφατικά. Η συντονίστρια του είπε να θυμηθεί με προσοχή την ιστορία και να ξανασκεφτεί την αντίδραση της χελώνας και τότε απάντησε «α, ναι δεν αντέδρασε σωστά». Όταν εφάρμοσαν την ίδια τεχνική είπαν ότι πιάστηκαν, κάποιοι ηρέμησαν και κάποιοι όχι. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά πίστευαν ότι θα βοηθηθούν από αυτά τα βήματα.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Κάνε τρία βήματα» (7' + 5')**

Η συντονίστρια παρουσιάζει στα παιδιά μια άλλη τεχνική διαχείρισης του θυμού τους. Πρόκειται για την τεχνική «τα τρία βήματα». Η συντονίστρια ζητά από τα παιδιά να φανταστούν ποια μπορεί να είναι αυτά τα τρία βήματα. Αφού τα παιδιά πουν τις απαντήσεις τους, η συντονίστρια με λίγη βοήθεια προσπαθεί να τους κατατοπίσει. Τα βήματα λοιπόν είναι τα εξής (η συντονίστρια τα γράφει στον πίνακα):

- 1) Στάσου (μην κάνεις βιαστικές κινήσεις πάνω στο θυμό σου)
- 2) Σκέψου (ποιος θα είναι ο καλύτερος τρόπος για να ηρεμήσεις και να σου φύγει ο θυμός)
- 3) Πράξε (κάνε αυτό που σκέφτηκες πως θα σε ηρεμήσει)

Η επεξεργασία της δραστηριότητας έχει στόχο να παρακινήσει τα παιδιά να προβαίνουν σε αυτή την τεχνική κάθε φορά που νευριάζουν και θέλουν να ξεσπάσουν. Τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν για τον τρόπο που αντιδρούν κάθε φορά όταν νευριάζουν, αλλά είναι σημαντικό να κατανοήσουν ότι η ήρεμη αντιμετώπιση των γεγονότων είναι σίγουρα πιο αποτελεσματική.

### Παρατηρήσεις για τη δεύτερη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** : Η δραστηριότητα με τα βήματα άρεσε πιο πολύ. Όταν τους ρώτησε η συντονίστρια να φανταστούν ποια μπορεί να είναι δεν μπόρεσαν να σκεφτούν κάτι και ζήτησαν τη βοήθειά της. Μετά τα γράψανε και στον πίνακα και τα συζητήσανε. Είπαν ότι ήταν εύκολο να τα θυμούνται όταν θυμώνουν.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Στη δραστηριότητα με τα βήματα έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον. Είπαν και κάποιες σκέψεις για το ποιά μπορεί να είναι τα βήματα όπως «να σκεφτόμαστε πριν θυμώσουμε». Τα έκαναν με ευκολία και πίστευαν ότι θα μπορούσαν να τα εφαρμόσουν.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Βρήκαν με ευκολία τα βήματα και είπαν πως αντιδρούσαν και αυτά όταν νευριάζουν (συνήθως κλείνονται στο δωμάτιό τους). Συμφώνησαν όμως όλοι ότι είναι καλύτερο να αντιδρούν με ηρεμία.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Η ομάδα αυτή δυσκολεύτηκε να βρει τα βήματα και χρειάστηκε να βοηθήσει τα παιδιά η συντονίστρια, δίνοντας κατευθυντήριες οδηγίες. Αφού είπαν τι έκαναν όταν θυμώνουν (κοιμούνται, μένουν στο δωμάτιό τους), στο τέλος δεν συμφώνησαν όλοι ότι είναι καλύτερο να αντιδρούν με ηρεμία. Αυτοί που δε συμφώνησαν είπαν ότι τους «τρελαίνει» ο θυμός.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Η δραστηριότητα με τα τρία βήματα δεν ενθουσίασε. Τα παιδιά είπαν ότι δεν μπορούν να σκεφτούν κάτι για τα βήματα και τα κατεύθυne η συντονίστρια. Παρότι είπαν ότι δεν τους άρεσε παρακολουθούσαν με προσοχή και είπαν ότι δεν πρέπει να αντιδρούνε με θυμό.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Τα βήματα τα βρήκαν με σχετική ευκολία και κατόπιν ελάχιστης καθοδήγησης της συντονίστριας. Είπαν τι τους νευριάζει και πως αντιδρούν και κατέληξαν ότι είναι καλύτερο να αντιδρούν με ηρεμία.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Παίζουμε με τα στεφάνια;»**

Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί προέκταση και εφαρμογή των τριών βημάτων. Η συντονίστρια τοποθετεί στο πάτωμα τρία στεφάνια, ένα κόκκινο, ένα κίτρινο και ένα πράσινο, το ένα δίπλα στο άλλο (με τη σειρά που αναφέρονται). Επειδή τα σχολεία δεν είχαν πράσινο αλλά μπλε στεφάνι, η συντονίστρια έγραψε σε

χαρτί τα χρώματα και τα τοποθέτησε μέσα σε κάθε στεφάνι. Όλα τα παιδιά πρέπει να περάσουν και από τα τρία στεφάνια. Ξεκινάνε με το κόκκινο στεφάνι. Μπαίνουν μέσα, σκέφτονται κάτι που τα θυμώνει και παίρνουν εκφράσεις θυμού (πρόσωπο και σώμα). Στη συνέχεια πηδάνε στο κίτρινο στεφάνι, όπου πρέπει να σκεφτούν ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να ηρεμήσουν από το θυμό τους (μπορούν να ανακαλέσουν στο μυαλό τους και τις εικόνες διαχείρισης θυμού). Τέλος, στο πράσινο στεφάνι, κλείνουν τα μάτια τους και σκέφτονται την εφαρμογή του τρόπου ηρεμίας. Μόλις ανοίξουν τα μάτια τους, είναι πλέον ήρεμα.

Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, η οποία αποτελεί πρακτική εφαρμογή των βημάτων διαχείρισης του θυμού, η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά, αν ηρέμησαν, από τον φανταστικό θυμό τους ακολουθώντας αυτά τα βήματα και αν πιστεύουν πως μπορούν να τα εφαρμόσουν και σε πραγματικές καταστάσεις.

#### Παρατηρήσεις για την τρίτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Η τελευταία δραστηριότητα με τα στεφάνια άρεσε πιο πολύ από όλες. Σκέφτονταν με ευκολία κάτι που τους θυμώνει αλλά και τι να κάνουν για να ηρεμήσουν. Στο τέλος όλα δήλωναν ότι όντως ηρέμησαν. Ανυπομονούσαν για την επόμενη συνάντηση.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Τα στεφάνια και εδώ άρεσαν πιο πολύ από όλα. Εύκολα σκέφτηκαν και θυμό και ήρεμες όμως καταστάσεις. Και εδώ ανέφεραν ότι όντως ηρέμησαν και ότι αυτή την τεχνική μπορούσαν πιο εύκολα να την εφαρμόσουν στην πραγματικότητα. Γενικά τα παιδιά ήταν πολύ ανήσυχα και ζωηρά και ρωτούσαν πότε θα ήταν η επόμενη συνάντηση.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Τα περισσότερα παιδιά είπαν πως ηρέμησαν από το φανταστικό θυμό τους εκτός από δύο αγόρια, τα οποία είπαν πως μάλλον ο τρόπος που σκέφτηκαν δεν ήταν ο καλύτερος. Εκτός από αυτά τα δύο αγόρια, όλα τα υπόλοιπα παιδιά πίστευαν ότι μπορούσαν να εφαρμόσουν αυτά τα βήματα. Η συνάντηση έκλεισε με ευχάριστα συναισθήματα.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Όλα τα παιδιά είπαν πως ηρέμησαν από το φανταστικό θυμό, αλλά τους φαινόταν δύσκολο και απαιτούσε πολύ χρόνο να εφαρμόζουν αυτά τα βήματα κάθε

φορά που νευριάζουν. Όλη τη διάρκεια της συνάντησης ήταν ζωηρά και ανήσυχα, ωστόσο ρωτούσαν ανυπόμονα πότε θα γίνει η επόμενη συνάντηση.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Τα στεφάνια άρεσαν πιο πολύ από όλα. Πέρασαν όλοι και από τα 3 στάδια και είπαν ότι στο τέλος ηρέμησαν. Ένα κορίτσι ανέφερε ότι στο κόκκινο στεφάνι του θυμού σκέφτηκε ένα συμμαθητής της που ενοχλούσε όλη την ώρα. Στον κύκλο δεν ανέφερε κανείς κάτι δυσάρεστο. Το πιο ζωηρό αγόρι δε δημιούργησε πρόβλημα. Περιμέναν την επόμενη συνάντηση με χαρά.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Δεν ηρέμησαν όλα τα παιδιά από το φανταστικό θυμό. Ένα αγόρι (το ίδιο με τις προηγούμενες δραστηριότητες), είπε πως στα στεφάνια έκανε απλώς κινήσεις, δεν φανταζόταν τίποτα, γιατί σκεφτόταν κάτι άλλο που το απασχολούσε. Η συντονίστρια δεν σχολίασε απλώς είπε ότι θα ήταν ωραίο να προσπαθούσε. Πιστεύουν ότι τα βήματα αυτά μπορούν να τα εφαρμόσουν μόνο κάποιες φορές που θυμώνουν. Στο τέλος, στον κύκλο, το ίδιο αγόρι δεν ήθελε να εκφράσει τα συναισθήματά του.

**Τα υλικά** που χρειάστηκαν για αυτή τη συνάντηση ήταν κάρτες με την τεχνική της χελώνας, πίνακας, μαρκαδόρος, τρία στεφάνια (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο).

#### 4.6.1.6. 6η συνάντηση: «Να σου πω ένα παραμύθι;»

Η έκτη συνάντηση στο σχολείο της Θεσπρωτίας πραγματοποιήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2015 και στο σχολείο των Ιωαννίνων στις 13 Ιανουαρίου 2016.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Ο μεγάλος θυμός» (15'+5')**

Η δραστηριότητα αυτή έχει ως κύριο στόχο την αμεσότερη επαφή των παιδιών με το συναίσθημα του θυμού, μέσα από την αφήγηση ενός παραμυθιού. Το παραμύθι που επιλέχτηκε για την συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι «Ο Μεγάλος Θυμός» της Mireilled'Allance. Το βιβλίο περιέχει 32 σελίδες με ζωντανές εικόνες και προτείνεται για ηλικίες 3-6 ετών. Συνοπτικά, το παραμύθι παρουσιάζει την ιστορία του μικρού Μάριου ο οποίος επιστρέφει σπίτι του μετά από μία άσχημη μέρα. Είναι πολύ θυμωμένος και ξεσπάει σε ό,τι και όποιο βρει μπροστά του. Ο πατέρας του τον

στέλνει στο δωμάτιό του μέχρι να ηρεμήσει. Εκεί, ο Μάριος βιώνει τον θυμό του, που αναπαρίσταται οπτικά με ένα μαλλιαρό κόκκινο θηρίο, να αποκτά οντότητα και να σαρώνει τα πάντα. Καταφέροντας να δώσει στα συναισθήματά του τις πραγματικές τους διαστάσεις, ο μικρός Μάριος τα αντιμετωπίζει κλείνοντας τελικά το "θηρίο" σ' ένα κουτάκι. Έτσι, γαληνεμένος πια, επιστέφει στο σαλόνι. Η συντονίστρια λοιπόν διαβάζει το παραμύθι στα παιδιά με παραστατικό τρόπο.

Μετά την λήξη της αφήγησης ακολουθεί μια μικρή συζήτηση μεταξύ παιδιών και συντονίστριας. Η συντονίστρια ρωτάει τα παιδιά αν τους άρεσε το παραμύθι, ποια σκηνή τους άρεσε περισσότερο καθώς και τι αποκόμισαν από αυτό.

### Παρατηρήσεις για την πρώτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Το παραμύθι άρεσε πολύ. Όταν η συντονίστρια ανακοίνωσε ότι θα διαβάσουν παραμύθι ενθουσιάστηκαν και ρωτούσαν αν το ξέρουν. Αρχισε να διαβάσει η συντονίστρια και παρακολουθούσαν όλα με προσοχή. Τους άρεσαν πολύ οι εικόνες. Μετά το τέλος του παραμυθιού ήθελαν να πουν την ιστορία και περιέγραψαν διάφορες σκηνές που τους άρεσαν. Θυμούνταν ακριβώς με κάθε λεπτομέρεια το παραμύθι.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Και εδώ άρεσε πολύ το παραμύθι. Μια κοπέλα ζήτησε να το διαβάσει αυτή και η συντονίστρια τόνισε ότι δεν θα διαβάσει κανένα παιδάκι παρά μόνο η ίδια. Παρακολουθούσαν με προσοχή. Τους άρεσε η ιστορία και με ενθουσιασμό περιέγραφαν τις εικόνες που τους έκαναν περισσότερη εντύπωση.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Ακουγαν με ενδιαφέρον τη συντονίστρια να διαβάσει το παραμύθι και σχολίασαν ότι τους άρεσε πολύ. Η συντονίστρια προσπαθούσε να έχει γυρισμένο το βιβλίο ώστε να βλέπουν τις εικόνες. Τους άρεσαν διάφορες σκηνές (αυτή που γκρινιάζει ο Μάριος για το σπανάκι, αυτή που ανοίγει το στόμα να βγει ο θυμός, αυτή που με ηρεμία ο Μάριος κατεβαίνει να φάει το γλυκό). Αυτό που αποκόμισαν είναι ότι δεν πρέπει να νευριάζουν γιατί χαλάνε το δωμάτιό τους.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Και σε αυτή την ομάδα τα παιδιά άκουγαν με προσοχή, με τη συντονίστρια να έχει το βιβλίο στραμμένο προς τα παιδιά. Είπαν και εδώ διάφορες σκηνές που τους άρεσαν με ένα παιδί να προσθέτει ότι θα ήθελε να δει το Μάριο να πετάει το σπανάκι στον πατέρα του.



**5<sup>η</sup> ομάδα:** Παρότι μεσολάβησαν οι γιορτές τα παιδιά θυμόταν ότι είχαν κάνει. Δεν έδειξαν αποδιοργανωμένα. Περίμεναν να δουν τι θα περιλάμβανε η συνάντηση και ρώτησαν πόσο θα κρατήσουν οι συναντήσεις. Ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του παραμυθιού. Τους άρεσε το παραμύθι και κοιτούσαν με ενθουσιασμό τις εικόνες. Μετά ήθελαν όλα να πουν την ιστορία και στις ερωτήσεις συμμετείχαν όλα.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Εδώ άρεσαν κυρίως δύο σκηνές στα παιδιά: όταν έβγαινε ο θυμός από το στόμα του Μάριου και όταν ο Μάριος ηρεμούσε. Είπαν ότι δεν πρέπει να θυμώνουν γιατί τα κάνουν όλα χάλια. Ένα αγόρι μάλιστα (αυτό που στην προηγούμενη συνάντηση δεν είχε τόσο διάθεση να συμμετάσχει) είπε ότι ο Μάριος έπρεπε να δώσει ένα χαστούκι στο θυμό για όλα αυτά που του προκάλεσε.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Ας ζωγραφίσουμε τον «Μεγάλο Θυμό!»» (15'+5')**

Η δεύτερη δραστηριότητα περιέχει την εικονογράφηση του παραμυθιού «Ο μεγάλος θυμός». Η συντονίστρια δίνει στα παιδιά κόλλες Α4, μαρκαδόρους, μολύβια και ξυλομπογιές και τους ζητάει να αναπαραστήσουν την εικόνα του παραμυθιού που τους έκανε την μεγαλύτερη εντύπωση. Αφού τα παιδιά τελειώσουν τις ζωγραφιές τους, ένα προς ένα τις παρουσιάζουν στα υπόλοιπα παιδιά και στη συντονίστρια και όλοι μαζί συζητούν για ποιο λόγο επέλεξαν να ζωγραφίσουν τη συγκεκριμένη σκηνή.

### *Παρατηρήσεις για τη δεύτερη δραστηριότητα*

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Ενθουσιάστηκαν που θα ζωγράφιζαν. Τα περισσότερα και κυρίως τα αγόρια έκαναν τη σκηνή με τον θυμό να βγαίνει από το στόμα του Μάριου. Κάποια από τα κορίτσια έκαναν την εικόνα του δωματίου όπου ο θυμός χαλούσε τα πράγματα. Ένα αγόρι είπε στον κύκλο ότι αυτά τα πράγματα που κάνανε ήταν τα καλύτερα από κάθε άλλη φορά. Η συνάντηση έκλεισε πολύ ομαλά.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Ήθελαν πολύ να ζωγραφίσουν. Και πάλι ζωγράφισαν την εικόνα του μεγάλου θυμού να βγαίνει από το στόμα του Μάριου, με εξαίρεση κάποια από τα κορίτσια που έκαναν άλλες εικόνες από το παραμύθι. Οι δραστηριότητες άρεσαν. Ένα κορίτσι ρώτησε αν θα διάβαζαν άλλο παιχνίδι. Το αγόρι που ήταν διαρκώς

θυμωμένο χωρίς λόγο ηρεμούσε όλο και περισσότερο. Περίμεναν με αγωνία την επόμενη συνάντηση.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Άλλα παιδιά ζωγράφισαν το θυμό να βγαίνει από το στόμα του Μάριου, κάποια άλλα το θυμό να σπάει πράγματα και άλλα το Μάριο να κατεβαίνει να φάει γλυκό. Όλα είπαν ότι αυτό που ζωγράφισαν αυτό τους άρεσε και περισσότερο. Η συνάντηση αυτή έκλεισε με πολύ ενθουσιασμό αφού τα παιδιά συζητούσαν μεταξύ τους για τις διάφορες εικόνες του βιβλίου.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Ένα αγόρι ήθελε να ζωγραφίσει μια εικόνα που δεν υπήρχε στο βιβλίο. Όταν η συντονίστρια είπε ότι καλό θα ήταν να ζωγραφίσουν εικόνα από το βιβλίο το αγόρι πείσωσε και δεν ήθελε να ζωγραφίσει. Τότε η συντονίστρια έδωσε το ελεύθερο να ζωγραφίσουν εικόνα από το βιβλίο που τους άρεσε και όποια άλλη εικόνα ήθελαν. Μόνο αυτό το αγόρι όμως έκανε δύο ζωγραφιές. Η συνάντηση έκλεισε με θετικά σχόλια και αναμονή για την επόμενη συνάντηση.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Ζωγράφισαν την εικόνα που τους άρεσε πιο πολύ. Ενθουσιάστηκαν. Τα περισσότερα έκαναν το θυμό να βγαίνει από το στόμα του Μάριου. Ορισμένα διαφοροποιήθηκαν. Ένα κορίτσι π.χ. έκανε την εικόνα που ο Μάριος λέει ότι δεν θέλει να φάει σπανάκι. Τα αγόρια ήταν πολύ ήσυχα εκτός από τον πιο ζωηρό. Στον κύκλο δεν είπαν κάτι αρνητικό. Ένα κορίτσι μόνο είπε γιατί να μην συνεχίσουν το πρόγραμμα αφού μένει τόσος καιρός μέχρι το τέλος της χρονιάς. Τα σχόλια ήταν πολύ θετικά.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Ζωγράφισαν διάφορες σκηνές με εξαίρεση ένα αγόρι που ζωγράφισε δική του σκηνή. Η συντονίστρια τόνισε ότι έπρεπε η σκηνή να είναι από το βιβλίο. Τότε το αγόρι πρόσθεσε τη σκηνή που του άρεσε από το βιβλίο. Και για αυτή την ομάδα υπήρχαν θετικά σχόλια από τη συνάντηση.

**Τα υλικά** που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή τη συνάντηση ήταν το εικονογραφημένο παραμύθι κόλλες A4, μαρκαδόροι, μολύβια, γόμες, ξυλομπογιές.

#### 4.6.1.7. 7<sup>η</sup> συνάντηση: «Έλα να παίξουμε!»

Η έβδομη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της Θεσπρωτίας στις 3 Δεκεμβρίου 2015 και στο σχολείο των Ιωαννίνων στις 20 Ιανουαρίου 2016. Στη συνάντηση αυτή η συντονίστρια όφειλε να ενημερώσει τα παιδιά ότι η επόμενη συνάντηση θα ήταν και η τελευταία.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Διάλεξε έναν ρόλο!» (45')**

Η δραστηριότητα αυτή έχει ως κύριο στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να γενικεύσουν την ικανότητα διαχείρισης του θυμού τους μέσω παιχνιδιού ρόλων (role playing). Η συντονίστρια έχει ετοιμάσει πέντε μικρά σενάρια, ιστορίες δηλαδή θυμωμένων παιδιών σε διαφορετικές καταστάσεις. Στο τέλος της ιστορίας ο θυμός πάντα έχει αρνητικές συνέπειες. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες. Σε κάθε δυάδα αντιστοιχεί και ένα σενάριο/ιστορία, το οποίο διαλέγουν τα παιδιά τυχαία. Τα παιδιά με τη βοήθεια της συντονίστριας επιλέγουν έναν από τους δύο ρόλους της ιστορίας και «παίζουν». Στο τέλος κάθε role playing η συντονίστρια εστιάζοντας στην αρνητική αντίδραση του πρωταγωνιστή στο κάθε σενάριο, ρωτάει τα υπόλοιπα παιδιά αν ήταν σωστή αυτή η αντίδραση. Μόλις τα παιδιά αναγνωρίσουν τη λανθασμένη αντίδραση, η συντονίστρια ρωτάει τα παιδιά πια άλλη εναλλακτική και αποδεκτή αντίδραση υπάρχει για την κάθε ιστορία. Αφού καταλήξουν σε μια κοινή αποδεκτή αντίδραση, το σενάριο ξαναπαίζεται από την αρχή, αντικαθιστώντας την αρχική μη αποδεκτή αντίδραση με την αποδεκτή αντίδραση που επέλεξαν τα παιδιά.

**Σενάριο 1<sup>ο</sup>:** Ο Γιάννης παίζει με την μπάλα του στο διάλλειμα. Ύστερα από λίγο ο Φώτης ο συμμαθητής του έρχεται και του παίρνει τη μπάλα χωρίς να τον ρωτήσει. Ο Γιάννης θυμώνει τόσο πολύ με τον Φώτη, που τρέχει και τον χτυπάει.

**Σενάριο 2<sup>ο</sup>:** Η Σοφία κάθεται στο θρανίο της και κάνει μια ζωγραφιά έχοντας ξοδέψει πολύ κόπο και πολύ ώρα. Μια συμμαθήτριά της καθώς περνάει και τη βλέπει παίρνει την ζωγραφιά της και τη σχίζει. Η Σοφία θυμώνει πολύ και σπρώχνει έντονα τη συμμαθήτριά της.

**Σενάριο 3<sup>ο</sup>:** Ο Γιώργος έχοντας τελειώσει τα μαθήματά του τρέχει χαρούμενος στην γειτονιά για να παίξει με τα άλλα παιδιά. Καθώς έχει αργήσει λίγο, τα παιδιά έχουν ήδη χωριστεί σε ομάδες και παίζουν το παιχνίδι και δεν θέλουν να παίξουν μαζί του, ούτε να τον βάλουν στην ομάδα. Ο Γιώργος θυμώνει πάρα πολύ και ψάχνει τρόπους να χαλάσει το παιχνίδι τους. Και τα καταφέρνει.

**Σενάριο 4<sup>ο</sup>:** Η Ελένη κάθεται στο δωμάτιο της και η μαμά της μπαίνει μέσα και της φωνάζει που δεν διαβάζει τα μαθήματά της. Της λέει μάλιστα να διαβάσει αμέσως αλλιώς δεν θα βγει βόλτα να παίξει με τις φίλες της. Η Ελένη θυμώνει τόσο πολύ. Αρχίζει να κλαίει ασταμάτητα. Δεν φτάνει μόνο αυτό όμως. Ο θυμός της είναι τόσο μεγάλος που αρχίζει να διαλύει όλα τα πράγματα που υπάρχουν στο δωμάτιό της.

**Σενάριο 5<sup>ο</sup>:** Στη γειτονιά του Παύλου έχει έρθει ένα Λούνα Παρκ με απίστευτα παιχνίδια. Ο Παύλος τρέχει όλο χαρά και περιμένει τη σειρά του για να μπει στο γρήγορο τρενάκι. Ξαφνικά ένα παιδί έρχεται, σπρώχνει τον Παύλο και παίρνει τη σειρά του για το τρενάκι. Ο Παύλος θυμώνει πάρα πολύ και μιλάει πάρα πολύ άσχημα στο άλλο παιδί.

Κατά την επεξεργασία της δραστηριότητας, η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά εάν τους συνέβη ποτέ κάτι παρόμοιο και τι έκαναν στη συγκεκριμένη περίπτωση.

#### Παρατηρήσεις για τη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Η προτελευταία συνάντηση. Τα σενάρια άρεσαν αλλά δεν ενθουσίασαν. Τα παιδιά χωρίστηκαν εύκολα σε δυάδες γιατί δεν είχαν πρόβλημα ούτε τα αγόρια αλλά ούτε και τα κορίτσια να κάνουν ζευγάρι με άλλο κορίτσι ή αγόρι αντίστοιχα. Αμέσως μετά το τέλος αντικαταστήσανε τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές με επιθυμητές. Έτσι στο 5<sup>ο</sup> σενάριο είπαν ότι ο Παύλος έπρεπε να πει στο άλλο παιδί «Πρέπει να περιμένεις τη σειρά σου», στο 2<sup>ο</sup> η Σοφία έπρεπε να πει: «Έπρεπε να με ρωτήσεις αν μπορείς να δεις τη ζωγραφιά μου», στο 1<sup>ο</sup> ο Γιάννης λέει στο Φώτη ότι έπρεπε να ρωτήσει για να πάρει τη μπάλα και στο 4<sup>ο</sup> η Ελένη έπρεπε να αντιδράσει με πιο ήρεμο τρόπο και να πει στη μαμά της ότι είχε δίκιο που της φώναζε. Είπαν ότι

στενοχωριούνται πολύ που τελειώνουν οι συναντήσεις και ρώτησαν γιατί δεν συνεχίζουν και άλλο.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Το role playing άρεσε πολύ. Έλειπαν δυο παιδιά. Ένα αγόρι στην αρχή αρνήθηκε να παίξει καθώς δεν κληρώθηκε στον πρωταγωνιστικό ρόλο. Η συντονίστρια προσπάθησε να τον πείσει χωρίς όμως να πιέσει. Ωστόσο μετά που είδε τα άλλα παιδιά να παίζουν ζήλεψε και ήθελε και αυτός. Τα σενάρια άρεσαν. Τους άρεσε που έπαιζαν. Είπαν ότι νιώθουν σαν ηθοποιοί. Μετά το τέλος αντικαταστήσαν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές με τις επιθυμητές. Έτσι στο 1<sup>ο</sup> σενάριο ο Γιάννης προτείνει στο Φώτη να παίξουν μαζί, στο 2<sup>ο</sup> η Σοφία λέει: «Δεν ήταν σωστό να σκίσεις τη ζωγραφιά μου» και στο 4<sup>ο</sup> η μαμά μιλάει με ωραίο τρόπο και η Ελένη, λέγοντας πως η μαμά έχει δίκιο διαβάζει. Τα παιδιά όταν άκουσαν ότι την επόμενη φορά τελειώνουν ρώτησαν το λόγο και τα κορίτσια αγκάλιασαν τη συντονίστρια.

**3<sup>η</sup> ομάδα:** Εδώ παίχτηκαν πάλι τα 4 σενάρια και στο ένα πήρε μέρος και η συντονίστρια (έκανε ζευγάρι με μια κοπέλα). Αναγνώρισαν τη λάθος αντίδραση του πρωταγωνιστή και οι εναλλακτικές τεχνικές ήταν: για το 1<sup>ο</sup> σενάριο ο Γιάννης απευθυνόμενος στο Φώτη λέει: «Σε παρακαλώ δώσε μου την μπάλα γιατί θα το πω στον κύριο», για το 5<sup>ο</sup> σενάριο «Σε παρακαλώ μη μου παίρνεις τη σειρά», για το 4<sup>ο</sup> σενάριο «Μπορώ να ξεκουραστώ και να κάνω μετά τα μαθήματά μου μαμά;», και για το 2<sup>ο</sup> σενάριο «Μου πήρε πολύ χρόνο να την κάνω τη ζωγραφιά. Γιατί μου την έσκισες;» Τα σενάρια ξαναπαίχτηκαν και τα παιδιά είπαν ότι είναι πολύ διαφορετικές οι συμπεριφορές. Είπαν επίσης ότι τους είχαν τύχει τέτοια περιστατικά. Σε ένα παιδί πήραν την μπάλα και όπως τόνισε αντέδρασε πολύ άσχημα λέγοντας «φέρε τη μπάλα ρε», ενώ σε κάποιο άλλο κορίτσι έσκισαν τη ζωγραφιά και χωρίς να αντιδράσει έφτιαξε μια καινούρια. Δεν αντέδρασε γιατί δεν ήθελε να προκαλέσει έναν τσακωμό. Στεναχωρήθηκαν που απέμενε μόνο μια συνάντηση ακόμα.

**4<sup>η</sup> ομάδα:** Τα παιδιά για κάθε σενάριο απάντησαν ότι δεν ήταν σωστή η αντίδραση του πρωταγωνιστή. Παίχτηκαν μόνο 4 σενάρια, γιατί μόνο τόσα χρειάστηκαν για τον αριθμό των παιδιών. Είπαν διάφορες εναλλακτικές και στο τέλος με τη βοήθεια της συντονίστριας κατέληξαν σε μια αντίδραση. Για το 1<sup>ο</sup> σενάριο η αντίδραση ήταν «Να του προτείνει ο Γιάννης να παίξουν μαζί», για το 2<sup>ο</sup> σενάριο η αντίδραση ήταν «Γιατί μου έσκισες τη ζωγραφιά που έκανα με τόσο κόπο; Δεν είναι σωστό», για το 4<sup>ο</sup> σενάριο «Θα τα διαβάσω σε λίγο τα μαθήματά μου μαμά και αν προλάβω θα βγω»

και στο 5<sup>ο</sup> «Με ευγενικό τρόπο τον παρακαλεί ο Παύλος να περιμένει στη σειρά του». Όλα τα σενάρια ξαναπαίχτηκαν και τα παιδιά είδαν τις διαφορές σε κάθε συμπεριφορά. Τους είχε τύχει παρόμοιο περιστατικό (τους πήραν τη θέση στο λεωφορείο, το κυλικείο και το λουνα παρκ. Αντέδρασαν με θυμό, φωνάζοντας κυρίως, όμως τώρα παρατήρησαν ότι «δεν ήταν τελικά και πολύ καλή εκείνη η αντίδραση τότε». Ενώ τους άρεσε η δραστηριότητα, ωστόσο ήταν και λίγο στεναχωρημένα γιατί η επόμενη φορά θα ήταν και η τελευταία.

**5<sup>η</sup> ομάδα:** Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά. Χωρίστηκαν σε δυάδες. Έλειπαν 3 παιδιά. Παίζανε τα σενάρια και μετά αντικατέστησαν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά με επιθυμητή. Στο 3<sup>ο</sup> σενάριο ο Γιώργος λέει: «Μπορώ να παίξω μαζί σας;», το 4<sup>ο</sup> «Ελένη κάνε σε παρακαλώ τα μαθήματά σου. –Ναι μαμά αμέσως», το 1<sup>ο</sup> «Μπορείς να παίξεις μαζί μου Φώτη αν θες», το 5<sup>ο</sup> «Πρέπει να περιμένεις τη σειρά σου» και το 2<sup>ο</sup> «Έπρεπε να μου ζητήσεις τη ζωγραφιά μου για να τη θαυμάσεις και όχι να τη σκίσεις». Κατά τα άλλα, όλα κύλησαν ομαλά. Το θέατρο άρεσε πολύ. Δυσανεστήθηκαν που τελείωναν οι συναντήσεις.

**6<sup>η</sup> ομάδα:** Και εδώ συμμετείχαν με ενθουσιασμό στα σενάρια γιατί όπως είπε ένα αγόρι «τώρα θα γίνουμε ηθοποιοί». Ένα σενάριο παίχτηκε δύο φορές για να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά. Κατάλαβαν αμέσως ότι η συμπεριφορά του πρωταγωνιστή ήταν λάθος και πρότειναν τις δικές τους εναλλακτικές. Για το 1<sup>ο</sup> σενάριο «Με ευγενικό τρόπο ο Γιάννης ζητάει τη μπάλα και προτείνει στο Φώτη να παίξουν μαζί», για το 2<sup>ο</sup> σενάριο «Μου δίνεις σε παρακαλώ τη ζωγραφιά μου και μετά αν θες ζωγραφίζουμε μαζί», για το 5<sup>ο</sup> σενάριο «Εδώ είναι η σειρά μου. Μπορείς αν θέλεις να περιμένεις στη σειρά σου», για το 4<sup>ο</sup> σενάριο «Μαμά τώρα είμαι κουρασμένη. Θα κάνω σε λίγο τα μαθήματά μου», για το 3<sup>ο</sup> σενάριο «Δεν πειράζει που είστε ήδη ομάδες. Θα μπορούσα και εγώ να παίξω» και ξανά το 1<sup>ο</sup> σενάριο «Εάν θέλεις Φώτη παίξε τώρα λίγο μόνος σου και μετά παίζουμε μαζί». Αφού έπαιξαν αυτά τα σενάρια είπαν ότι κατάλαβαν τη διαφορά ακόμα και από το δικό τους ύφος. Σε αρκετά παιδιά έχουν τύχει τέτοιες καταστάσεις: «ο αδερφός μου ήθελε να μου πάρει την μπάλα και εγώ τον χτύπησα», «διάβαζα και ο αδερφός μου έριξε πορτοκαλάδα καταλάθος την πορτοκαλάδα πάνω στο τετράδιό μου. Εγώ του είπα να προσέχει περισσότερο άλλη φορά». Όταν στο τέλος η συντονίστρια ανακοίνωσε ότι την επόμενη φορά θα ήταν η τελευταία συνάντηση, ένα κορίτσι γύρισε και ρώτησε «για

αυτόν το μήνα ε;». Αφού η συντονίστρια τόνισε ότι δεν θα ξαναβρεθούν τότε όλα τα παιδιά άρχισαν να στεναχωριούνται και να παίρνουν εκφράσεις απογοήτευσης.

**Τα υλικά** που χρειάστηκαν για αυτή τη συνάντηση ήταν τα σενάρια.

#### 4.6.1.8. 8<sup>η</sup> Συνάντηση: «Ας αποχαιρετιστούμε λοιπόν»

Η τελευταία συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της Θεσπρωτίας στις 10 Δεκεμβρίου 2015 και στο σχολείο των Ιωαννίνων στις 27 Ιανουαρίου 2016.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Ταξίδι στο παρελθόν» (10 + 15)**

Στη δραστηριότητα αυτή το κάθε παιδί ζωγραφίζει σε μια κόλλα Α4 αυτό που θυμάται και έμαθε από την πορεία του στην ομάδα. Ενθαρρύνονται να βάλουν στη ζωγραφιά σχέδια, σύμβολα ή λόγια και να φανταστούν πως θα είναι η συμπεριφορά τους από εδώ και πέρα, όταν έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις θυμού.

Στη συνέχεια καλούνται να παρουσιάσουν τα έργα τους στην ομάδα, συζητώντας για κάθε ζωγραφιά. Επιπλέον, η συντονίστρια ρωτά τα παιδιά τι τους άρεσε περισσότερο ή λιγότερο από το πρόγραμμα και τι συναισθήματα έχουν τώρα που τελείωσε

#### Παρατηρήσεις για την πρώτη δραστηριότητα

**1<sup>η</sup> ομάδα:** Τα πράγματα ήταν φορτισμένα στην τελευταία συνάντηση. Από την αρχή τα παιδιά δήλωσαν λύπη που θα τελείωναν. Η ζωγραφική και πάλι ενθουσίασε. Όταν τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ότι θυμούνται άρχισαν να λένε ότι τα θυμούνται όλα π.χ. την τρικυμιώδη θάλασσα, τον κύκλο στο τέλος κάθε συνάντησης και το ερωτηματολόγιο διαδικασίας. Ο αποχαιρετισμός είχε πικρία. Είπαν ότι θα ήθελαν να ξαναβρεθούνε και χαιρετηθήκανε.

**2<sup>η</sup> ομάδα:** Τα κορίτσια αμέσως έτρεξαν και αγκάλιασαν τη συντονίστρια. Ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν με ενθουσιασμό. Τους άρεσε που θα ζωγράφιζαν ότι θυμούνται από το πρόγραμμα. Τα περισσότερα εδώ έκαναν πάλι τη ζωγραφιά με το θυμό. Γενικά

είπαν ότι ήταν πολύ ωραίες οι δραστηριότητες αλλά δε το καταλαβαίνουν γιατί είναι στενοχωρημένα που τελειώνει το πρόγραμμα. Ένα κορίτσι είπε ότι πρέπει να συνεχίσουν τις συναντήσεις και όλα τα κορίτσια είπαν ότι θα τους έλειπαν και οι συναντήσεις και η συντονίστρια. Χαιρετηθήκανε και είπανε ότι θα ήταν ωραίο να ξανασυναντηθούνε.

**3η ομάδα:** Ζωγράφιζαν πολύ ήρεμα, έχοντας πολλές ιδέες ο καθένας. Τους άρεσαν πάρα πολύ οι δραστηριότητες με το θυμωμένο μακαρόνι, την τρικυμιώδη θάλασσα, το παραμύθι με το θυμό, τα σενάρια και το παιχνίδι με τα στεφάνια. Σε δύο αγόρια δεν άρεσαν τα σενάρια. Αυτό που τους άρεσε λιγότερο ήταν τα ερωτηματολόγια στο τέλος κάθε συνάντησης. Ένιωθαν λύπη και στεναχώρια που δε θα ξαναβρίσκονταν με τη συντονίστρια.

**4η ομάδα:** Τα περισσότερα παιδιά δε θυμούνταν πολύ καλά τις συναντήσεις και έκαναν παρόμοιες ζωγραφιές. Τους άρεσε πολύ το παραμύθι με το Μάριο και το θυμό, η ιστορία της χελώνας, το θυμωμένο μακαρόνι, η τρικυμιώδης θάλασσα και ένα κορίτσι είπε ότι του άρεσε το ερωτηματολόγιο. Το ίδιο κορίτσι χώρισε την κόλλα σε πολλά μέρη και έκανε διάφορες ζωγραφιές με αυτά που της άρεσαν. Σχετικά με τα συναισθήματα που ένιωθαν, τέσσερα παιδιά είπαν ότι νιώθουν όμορφα γιατί τους άρεσαν οι δραστηριότητες, αν και στεναχωριούνται λίγο και τα υπόλοιπα είπαν ότι ένιωθαν λύπη.

**5η ομάδα:** Έδειχναν λυπημένα και πιο πολύ τα κορίτσια. Τους άρεσε που θα ζωγράφιζαν ότι θυμούνται από το πρόγραμμα. Θυμούνταν αρκετά στοιχεία π.χ. τη χώρα του θυμού και της ηρεμίας. Αρκετά κάνανε τη θάλασσα και οι περισσότεροι το παραμύθι με το θυμό που βγαίνει από το στόμα του Μάριου. Ένα κορίτσι ζωγράφιζε τη συντονίστρια να φεύγει από τη σκάλα. Χαιρετηθήκανε και ρώτησαν αν θα ξαναβρεθούνε.

**6η ομάδα:** Και εδώ τα παιδιά ήταν πολύ ήρεμα και θυμούνταν όλες τις δραστηριότητες. Τους άρεσαν όλες οι δραστηριότητες ενώ ένα κορίτσι είπε ότι θα ήθελε να ήταν όλοι προσηλωμένοι και να συμμετέχουν όλοι όταν κάποια παιδιά δεν ήθελαν να συμμετάσχουν. Δεν ήθελαν να τελειώσουν οι συναντήσεις και ένιωθαν στεναχώρια και λύπη.



## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Λέμε αντίο στο θυμό»**

Μία τελευταία δραστηριότητα πριν αποχωρίσουν τα παιδιά από την τάξη. Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και η συντονίστρια βρίσκεται έξω από τον κύκλο, κρατώντας ένα μπαλόνι. Καθώς η συντονίστρια φυσάει σιγά-σιγά το μπαλόνι και αυτό φουσκώνει, ζητάει από τα παιδιά να αρχίσουν και αυτά να φουσκώνουν ή να τεντώνουν τα χέρια τους, σαν να θυμώνουν. Φουσκώνει η συντονίστρια το μπαλόνι, φουσκώνουν και τα παιδιά, μέχρι το μπαλόνι να είναι έτοιμο να σκάσει. Το ίδιο και τα παιδιά, είναι έτοιμα να σκάσουν από το θυμό τους. Αμέσως, η συντονίστρια αφήνει το μπαλόνι σιγά σιγά να ξεφουσκώσει και όπως το μπαλόνι ξεφούσκωσε και ηρέμησε, έτσι ζήτησε και από τα παιδιά να ηρεμήσουν και να χαλαρώσουν και αυτά, φωνάζοντας: «Λέμε αντίο στο θυμό». Η συντονίστρια δίνει στα παιδιά από ένα αναμνηστικό δίπλωμα, ευχαριστώντας τα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

### *Παρατηρήσεις για τη δεύτερη δραστηριότητα*

Όλες οι ομάδες ήταν ενθουσιασμένες, περιμένοντας πώς και πώς να φουσκώσει το μπαλόνι η συντονίστρια ενώ τα παιδιά παράλληλα άρχισαν να τεντώνουν τα χέρια τους και να «φουσκώνουν». Μόλις το μπαλόνι ξεφούσκωσε τα παιδιά φώναξαν όλα μαζί «Λέμε αντίο στο θυμό». Στον κύκλο είπαν όλοι ότι πέρασαν φανταστικά και ότι θα ήθελαν να ξαναδούν τη συντονίστρια.

**Τα υλικά** που χρειάστηκαν για αυτή τη δραστηριότητα ήταν κόλλες Α4,μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, γόμες, μολύβια, μπαλόνι και αναμνηστικά διπλώματα.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> . Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και τα αποτελέσματα αυτών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 23.0.

### **5.1. Αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια**

Το ερωτηματολόγιο σχέσης του Barrett-Lennard χορηγήθηκε δύο φορές στις επιμέρους ομάδες της πειραματικής ομάδας: α) μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης συνάντησης και β) μετά την ολοκλήρωση της όγδοης συνάντησης. Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου είχε γίνει αντιστροφή των αρνητικών προτάσεων, ώστε να έχουν όλες οι προτάσεις την ίδια θετική κατεύθυνση. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάστηκε μια επιπλέον διδακτική ώρα σε αυτές τις δύο συναντήσεις για να το συμπληρώσουν. Η συντονίστρια διάβαζε μια προς μια τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου περιμένοντας από τα παιδιά να το συμπληρώσουν.

#### 5.1.1. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με βάση το δείκτη αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Αυτό που παρατηρείται είναι η χαμηλή αξιοπιστία για την απουσία όρων, η οποία στη δεύτερη μέτρηση μειώνεται, φτάνοντας κάτω από τα κατώτερα επίπεδα. Η αξιοπιστία των μετρήσεων παρατίθεται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3.** Αξιοπιστία των μεταβλητών της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια με τον δείκτη alpha του Cronbach

	<u>Μέτρηση 1</u>	<u>Μέτρηση 2</u>
<b>Αναγνώριση</b>	0,684	0,781
<b>Ενσυναίσθηση</b>	0,712	0,622
<b>Απουσία όρων</b>	0,573	0,422
<b>Συνέπεια</b>	0,679	0,714

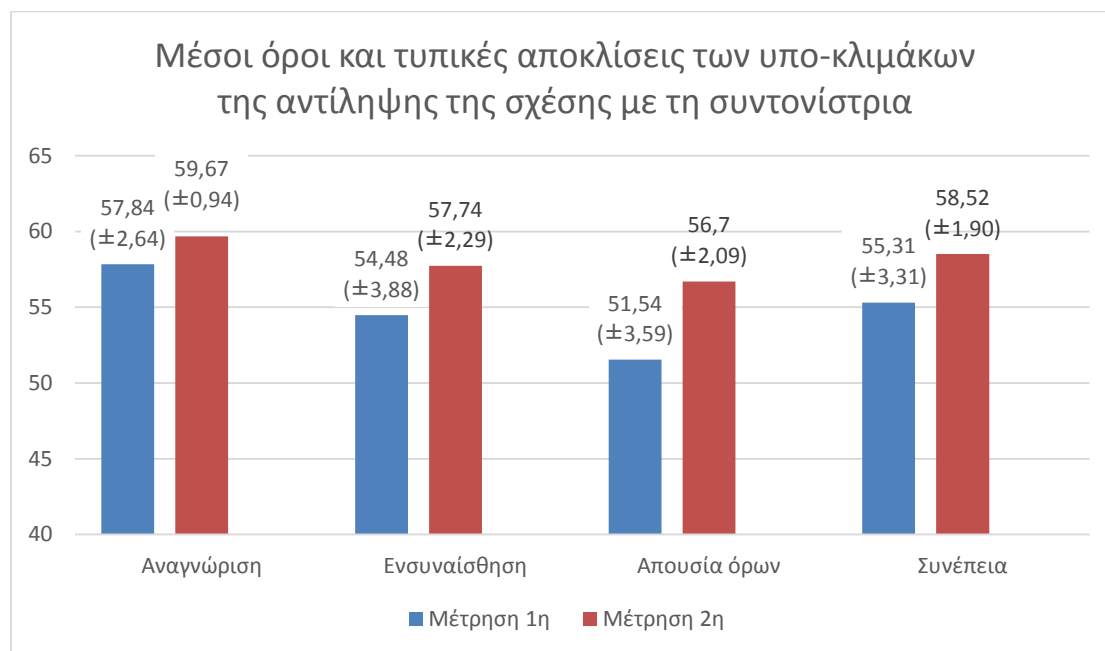
### 5.1.2. Οι μεταβολές των υποκλιμάκων της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια στη διάρκεια του προγράμματος

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τη βοήθεια του t-κριτηρίου για εξαρτημένα δείγματα προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις τιμές κάθε υποκλίμακας για την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια στις δύο μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με το t-κρίτηριο για ανεξάρτητα δείγματα για να εξακριβωθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο και ως προς το σχολείο στην κάθε υποκλίμακα. Στον Πίνακα 4 και στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων για κάθε μέτρηση.

**Πίνακας 4.** Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στις υποκλίμακες της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια

	Μέτρηση 1 <sup>η</sup>	Μέτρηση 2 <sup>η</sup>	<i>T</i>	( <i>df</i> )	<i>p</i>
	( <i>M.O/T.A</i> )	( <i>M.O/T.A</i> )			
<b>Αναγνώριση</b>	57,84 (±2,64)	59,67 (±0,94)	-5,387	36	0,000
<b>Ενσυναίσθηση</b>	54,48 (±3,88)	57,74 (±2,29)	-7,334	34	0,000
<b>Απουσία όρων</b>	51,54 (±3,59)	56,70 (±2,09)	-12,342	36	0,000
<b>Συνέπεια</b>	55,31 (±3,31)	58,52 (±1,90)	-8,773	37	0,000

## Διάγραμμα 1.



### 5.1.2.1. Αντίληψη της αναγνώρισης

Με βάση το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα βρέθηκε ότι ο μέσος όρος για την υποκλίμακα της «αναγνώρισης» μετά την ολοκλήρωση της όγδοης συνάντησης διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο από το μέσο όρο της κλίμακας λίγο μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης συνάντησης ( $p < 0,05$ ).

#### 5.1.2.1.1. Διαφορές φύλου

Ο έλεγχος με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στην κλίμακα «αντίληψη της αναγνώρισης» λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος ( $p < 0,05$ ). Τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο από τα αγόρια. Αντίθετα, λίγο μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των δύο φύλων ( $p > 0,05$ ).

#### 5.1.2.1.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p > 0,05$ ) ανάμεσα στα δύο σχολεία ως προς τους μέσους όρους στην υποκλίμακα «αναγνώριση», τόσο λίγο μετά

την έναρξη, όσο και λίγο μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

#### 5.1.2.2. Αντίληψη της ενσυναίσθησης

Επίσης, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος στην υποκλίμακα της «ενσυναίσθησης» μετά τη διεξαγωγή της όγδοης συνάντησης (57,74) ήταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος (54,48) (δεύτερη συνάντηση) ( $p < 0,05$ ).

##### 5.1.2.2.1. Διαφορές φύλου

Και στην υποκλίμακα της «ενσυναίσθησης» υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος ( $p = 0,042$ ), με το μέσο όρο των κοριτσιών να είναι υψηλότερος. Το ίδιο συμβαίνει και λίγο μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αφού ο μέσος όρος των κοριτσιών είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των αγοριών ( $p < 0,05$ ).

##### 5.1.2.2.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων

Στην υποκλίμακα της «ενσυναίσθησης», επίσης δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο σχολεία ως προς τους μέσους όρους ( $p > 0,05$ ).

#### 5.1.2.3. Αντίληψη της απουσίας όρων

Αν και η αξιοπιστία για αυτή την υποκλίμακα ήταν χαμηλή και μειώθηκε στη δεύτερη μέτρηση, ωστόσο βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων ( $p < 0,05$ ), με τη δεύτερη μέτρηση να έχει μεγαλύτερο μέσο όρο από την πρώτη (56,70 και 51,54 αντίστοιχα).

##### 5.1.2.3.1. Διαφορές φύλου

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο φύλων στην υποκλίμακα «απουσία όρων» λίγο μετά την έναρξη και

μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ( $p>0,05$ ).

#### 5.1.2.3.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων

Σχετικά με την «απουσία όρων», ούτε και εδώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο σχολεία ως προς τους μέσους όρους, τόσο λίγο μετά την έναρξη, όσο και λίγο μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ( $p>0,05$ ).

#### 5.1.2.4. Αντίληψη της συνέπειας

Ο μέσος όρος, όπως προέκυψε από το κριτήριο  $t$  για εξαρτημένα δείγματα στην υποκλίμακα της «συνέπειας», διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ δεύτερης και όγδοης συνάντησης (55,31 και 58,52 αντίστοιχα,  $p<0,05$ ).

#### 5.1.2.4.1. Διαφορές φύλου

Στην υποκλίμακα της «συνέπειας» δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο φύλων τόσο λίγο μετά την έναρξη όσο και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ( $p>0,05$ ).

#### 5.1.2.4.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων

Στην υποκλίμακα της «συνέπειας», επίσης δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των δύο σχολείων ( $p>0,05$ ).

## 5.2. Η θεραπευτική συμμαχία

Για τη μέτρηση της θεραπευτικής συμμαχίας χορηγήθηκε στα παιδιά η Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για παιδιά (PGAS-c) κατά τη λήξη κάθε συνάντησης του προγράμματος προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία για την εξέλιξη της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος.

### 5.2.1. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία της κλίμακας για κάθε συνάντηση υπολογίστηκε με τη βοήθεια του δείκτη αξιοπιστίας alpha του Cronbach και βρέθηκε ότι ήταν αρκετά ικανοποιητική (βλ. Πίνακα 5).

**Πίνακας 5.** Αξιοπιστία της κλίμακας εκτίμησης της συνάντησης με το δείκτη alpha του Cronbach για κάθε συνάντηση του προγράμματος

	Αξιοπιστία
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 1 <sup>η</sup> συνάντηση	0,675
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 2η συνάντηση	0,702
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 3η συνάντηση	0,746
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 4η συνάντηση	0,882
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 5η συνάντηση	0,662
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 6η συνάντηση	0,705
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 7η συνάντηση	0,828
Θεραπευτική συμμαχία κατά την 8η συνάντηση	0,864

### 5.2.2. Οι μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας στη διάρκεια του προγράμματος

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στο μέσο όρο της θεραπευτικής συμμαχίας σε κάθε μία από τις οκτώ συναντήσεις του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Παράλληλα, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων εισάγοντας ως μεταβλητή μεταξύ των ομάδων το φύλο και το σχολείο για να ελεγχθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και ανάμεσα στα δύο

σχολεία της παρέμβασης.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας,  $\chi^2(27)=201,583$ ,  $p=0,000$ , επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ( $\epsilon=0,478$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας των μελών των ομάδων στη διάρκεια της παρέμβασης,  $F(3.346, 140.513) = 6,173$ ,  $p<0,001$ .

Αν και οι τιμές φαίνεται να αυξάνονται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ωστόσο τα post hoc τεστ χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι μεταξύ των συναντήσεων στη διάρκεια του προγράμματος, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο μεταξύ της 1<sup>ης</sup> και της 8<sup>ης</sup> συνάντησης.

Αναλυτικά οι μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας εμφανίζονται στον Πίνακα 6 και στο Διάγραμμα 2.

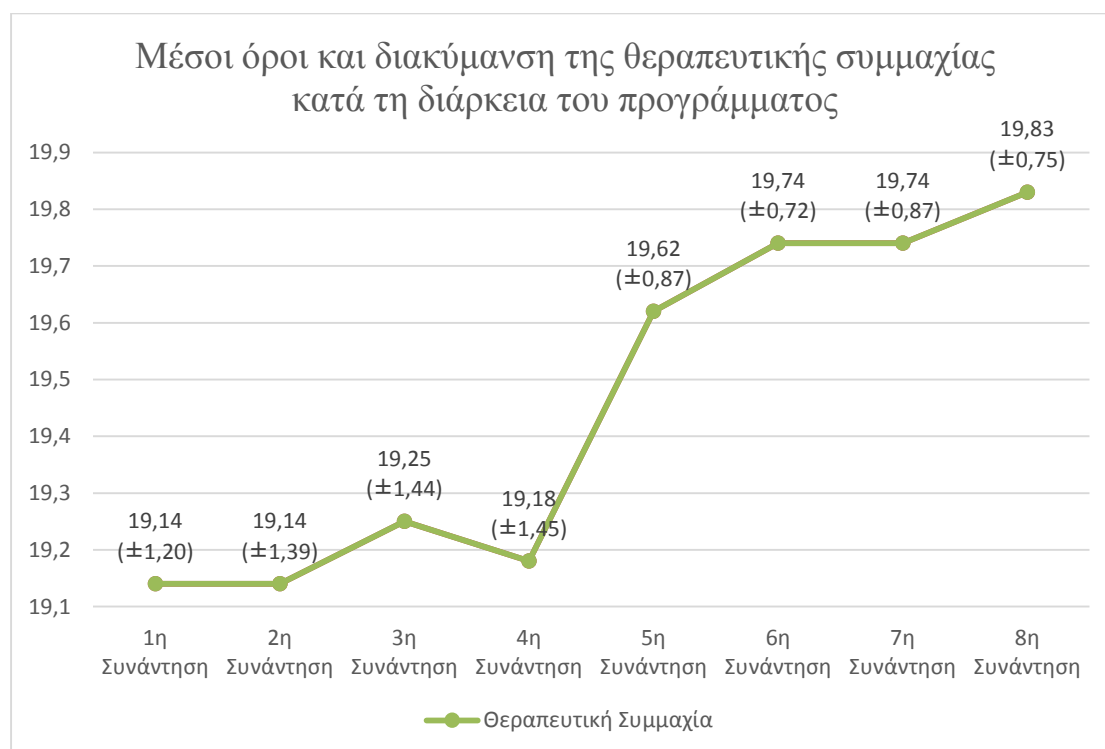
**Πίνακας 6.** Μεταβολές της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια του προγράμματος

	1 <sup>η</sup> συνά- Ντηση	2 <sup>η</sup> συνά- ντηση	3 <sup>η</sup> συνά- ντηση	4 <sup>η</sup> συνά- ντηση	5 <sup>η</sup> συνά- Ντηση	6 <sup>η</sup> συνά- ντηση	7 <sup>η</sup> συνά- ντηση	8 <sup>η</sup> συνά- Ντηση
<b>M.O</b>	19,14	19,14	19,25	19,18	19,62	19,74	19,74	19,83
<b>T.A</b>	± 1,20	± 1,39	± 1,44	± 1,45	± 0,87	± 0,72	± 0,87	± 0,75*

\* $p=0,044$  για τη σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη και την όγδοη μέτρηση (ανάλυση post hoc)



## Διάγραμμα 2.



### 5.2.2.1. Διαφορές φύλου.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας,  $\chi^2(27)=191,368$ ,  $p=0,000$ , επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ( $\epsilon=0,504$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη διάρκεια της παρέμβασης,  $F(3.530,144.712) = 2,094$ ,  $p=0,93$ .

### 5.2.2.2. Διαφορές μεταξύ των σχολείων.

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι δεν υποστηρίζεται η υπόθεση της σφαιρικότητας,  $\chi^2(27)=200,491$ ,  $p=0,000$ , επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας του Huynh-Feldt ( $\epsilon=0,491$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της θεραπευτικής συμμαχίας μεταξύ των δύο σχολείων στη διάρκεια της παρέμβασης,  $F(3.434, 140.810) = 0,393$ ,  $p=0,785$ .

### **5.3. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος**

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

Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης για τις μεταβλητές κατά την έναρξη του προγράμματος (μετά τη δεύτερη συνάντηση) και κατά τη λήξη του προγράμματος (μετά την όγδοη συνάντηση).

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών κατά την έναρξη του προγράμματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 και των συσχετίσεων κατά τη λήξη του προγράμματος στον Πίνακα 8.

#### 5.3.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος

Όπως φαίνεται λοιπόν και στον Πίνακα 7, η θεραπευτική συμμαχία κατά την έναρξη του προγράμματος εμφάνισε στατιστικώς σημαντική, μέτρια θετική συσχέτιση με την αναγνώριση και την ενσυναίσθηση. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερες ήταν η αντίληψη της αναγνώρισης και της ενσυναίσθησης της συντονίστριας από τα μέλη της ομάδας, τόσο μεγαλύτερη ήταν η θεραπευτική συμμαχία.

Η αναγνώριση με τη σειρά της παρουσίασε ισχυρή, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ενσυναίσθηση και τη συνέπεια και μέτρια θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την απουσία όρων. Δηλαδή, όσο αυξανόταν η αντίληψη της αναγνώρισης, τόσο αυξανόταν και η αντίληψη της ενσυναίσθησης, της συνέπειας και της απουσίας όρων της συντονίστριας από τα μέλη της ομάδας.

Σχετικά με την ενσυναίσθηση, βλέπουμε ότι εμφάνισε ισχυρή, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την απουσία όρων και τη συνέπεια. Αυτό σημαίνει, ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη της ενσυναίσθησης, τόσο μεγαλύτερη ήταν και η αντίληψη της απουσίας όρων και της συνέπειας της συντονίστριας από τα μέλη.

Όσον αφορά την απουσία όρων, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση με τη συνέπεια, που σημαίνει ότι όσο υψηλότερη η αντίληψη της απουσίας όρων, τόσο υψηλότερη και η αντίληψη της συνέπειας της συντονίστριας από τα μέλη.

Τέλος, η εμφάνιση των συσχετίσεων της συνέπειας έχει ήδη αναφερθεί στις παραπάνω υποκλίμακες και για το λόγο αυτό δεν αναφέρεται εκτενώς.

**Πίνακας 7.** Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την έναρξη του προγράμματος

	1	2	3	4	5
<b>1 Θεραπευτική συμμαχία</b>	1	0,538**	0,556**	0,193	0,297
<b>2 Αναγνώριση</b>		1	0,658**	0,520**	0,720**
<b>3 Ενσυναίσθηση</b>			1	0,619**	0,745**
<b>4 Απουσία όρων</b>				1	0,563**
<b>5 Συνέπεια</b>					1

\*\*  $p < 0,01$

### 5.3.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος

Η θεραπευτική συμμαχία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου για την αντίληψη της σχέσης με τις συντονίστριες, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 8.

Αντίθετα, η αναγνώριση εμφάνισε στατιστικώς σημαντική, ισχυρή, θετική συσχέτιση με την απουσία όρων και τη συνέπεια. Επίσης βρέθηκε να εμφανίζει μέτρια, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με την ενσυναίσθηση. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη της αναγνώρισης τόσο μεγαλύτερη

ήταν και η αντίληψη της απουσίας όρων, της συνέπειας, και της ενσυναίσθησης της συντονίστριας από τα μέλη της ομάδας.

Η ενσυναίσθηση είχε στατιστικά σημαντική, ισχυρή, θετική συσχέτιση με την απουσία όρων και τη συνέπεια. Δηλαδή όσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη της ενσυναίσθησης, τόσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη της απουσίας όρων και της συνέπειας της συντονίστριας από τα μέλη της ομάδας.

Για την απουσία όρων βρέθηκε ισχυρή, στατιστικώς σημαντική, θετική συσχέτιση με τη συνέπεια. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο της αντίληψης της απουσίας όρων τόσο μεγαλύτερο και το επίπεδο αντίληψης της συνέπειας της συντονίστριας από τα μέλη.

Όσον αφορά τέλος την υποκλίμακα της συνέπειας, όπως και κατά την έναρξη του προγράμματος, δεν αναφέρονται αναλυτικά οι συσχετίσεις που παρουσίασε καθώς έχουν ήδη αναφερθεί στις υπόλοιπες υποκλίμακες.

**Πίνακας 8.** Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη λήξη του προγράμματος

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1 Θεραπευτική συμμαχία</b>	1	0,101	0,031	0,031	0,014
<b>2 Αναγνώριση</b>		1	0,566**	0,676**	0,733**
<b>3 Ενσυναίσθηση</b>			1	0,662**	0,621**
<b>4 Απουσία όρων</b>				1	0,629**
<b>5 Συνέπεια</b>					1

\*\* p < 0,01

## 5.4. Συσχετίσεις μεταβλητών διαδικασίας-αποτελέσματος

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας, κατά τη λήξη του προγράμματος, μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας (θεραπευτική συμμαχία και αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια) και των μεταβλητών αποτελέσματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης  $r$  του Pearson (Πίνακας 9).

### 5.4.1. Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος

Κατά τη λήξη του προγράμματος, η θεραπευτική συμμαχία παρουσίασε μικρή, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συλλογισμό. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αυξανόταν η θεραπευτική συμμαχία, τόσο μεγαλύτερο ήταν και το επίπεδο συλλογισμού από την πλευρά των παιδιών.

Η αναγνώριση παρουσίασε θετική, μικρή και μέτρια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον ισχυρισμό και το συλλογισμό αντίστοιχα. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη της αναγνώρισης της συντονίστριας από τα παιδιά, τόσο μεγαλύτερο ήταν και το επίπεδο ισχυρισμού και συλλογισμού των παιδιών.

Για την ενσυναίσθηση, βλέπουμε ότι εμφάνισε στατιστικώς σημαντική, μικρή, θετική συσχέτιση με την κοινωνική συμπεριφορά, που σημαίνει ότι όσο αυξανόταν η αντίληψη της ενσυναίσθησης της συντονίστριας από τα παιδιά, τόσο περισσότερο βελτιωνόταν και το επίπεδο της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Η απουσία όρων με τη σειρά της, παρουσίασε μικρή θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον ισχυρισμό και την κοινωνική υποστήριξη και μέτρια θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συλλογισμό. Όσο, δηλαδή, μεγαλύτερη η αντίληψη της απουσίας όρων της συντονίστριας από τα παιδιά, τόσο μεγαλύτερο και το επίπεδο του ισχυρισμού, της κοινωνικής υποστήριξης και του συλλογισμού.

Τέλος, για τη συνέπεια υπήρξε μικρή μεν αλλά στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό και το συλλογισμό. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξανόταν η αντίληψη της συνέπειας της συντονίστριας από τα παιδιά, τόσο περισσότερο βελτιωνόταν και το επίπεδο ισχυρισμού και συλλογισμού των παιδιών.

**Πίνακας 9.** Συνάφεια (δείκτες r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας και αποτελέσματος κατά τη λήξη του προγράμματος

	Συναισθημ. Προβλήματ α	Προβλ. συμπερ.	Προβλ. με συνομήλ.	Κοινων. συμπερ.	Ισχυρισμός	Έντ. εκφ. θυμού	Κοινωνική υποστήριξη	Συλλογισμός	Αποφυγή	Εξάπλωση θυμού
<b>1 Θεραπευτική Συμμαχία</b>	0,024	0,110	0,115	0,024	0,249	0,065	0,157	0,324	0,166	-0,226
<b>2 Αναγνώριση</b>	-0,120	0,168	-0,211	0,109	0,303	-0,072	0,248	0,481	0,076	0,105
<b>3 Ενσυναίσθηση</b>	0,059	-0,049	-0,004	0,287	0,117	-0,060	0,109	0,211	0,142	0,170
<b>4 Απουσία όρων</b>	0,041	-0,018	0,009	0,207	0,305	-0,007	0,380	0,428	0,281	0,018
<b>5 Συνέπεια</b>	-0,055	-0,021	-0,094	0,177	0,329	-0,121	0,137	0,338	0,150	0,127

**Γ' ΜΕΡΟΣ**  
**Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> . Συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών και πιο συγκεκριμένα της θεραπευτικής συμμαχίας και της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια, ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας και σύνδεσή τους με ευρήματα ήδη υπάρχουσών ερευνών.

### **6.1. Οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων**

Οι παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν για τις συναντήσεις του προγράμματος έδειξαν ότι οι ομάδες ενδεχομένως να πέρασαν από τα στάδια ανάπτυξης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Η συντονίστρια προσπάθησε από την αρχή του προγράμματος να δημιουργήσει ένα κλίμα οικειότητας και σεβασμού προς τα μέλη, προκειμένου να εξελιχθούν ομαλά οι ομαδικές διαδικασίες. Αυτό επιτεύχθηκε και μέσα από τη σωστή δόμηση των συναντήσεων, αλλά και μέσα από την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων, για τη θέσπιση των κανόνων και τη γνωριμία. Τα μέλη δε χρειάστηκαν αρκετό χρόνο για να προσαρμοστούν και να γνωριστούν αφού το πρόγραμμα έλαβε μέρος στο σχολικό χώρο όπου φοιτούσαν και με τα υπόλοιπα μέλη να είναι οι συμμαθητές τους. Στο αρχικό στάδιο (1<sup>η</sup>-2<sup>η</sup> συνάντηση), υπήρχε άγχος και ανησυχία για τη νέα κατάσταση αλλά και για τη γνωριμία με τη συντονίστρια. Ωστόσο, τα παιδιά δεν μπορούσαν να κρύψουν και τον ενθουσιασμό τους σχετικά με το τι θα ακολουθήσει στη συνέχεια. Αν και γνωρίζονταν ήδη μεταξύ τους, έδειχναν ενδιαφέρον να μάθουν κάτι καινούριο για τους συμμαθητές τους.

Οι τέσσερις επόμενες συναντήσεις (3<sup>η</sup>-6<sup>η</sup>) περιλαμβάνονται στο μεσαίο στάδιο και στις φάσεις της σύγκρουσης και της συνοχής. Η συμμετοχή των παιδιών άρχισε να γίνεται πιο έντονη, κάτι που ίσως οφειλόταν στις δραστηριότητες, ωστόσο δεν έλειπαν και τα περιστατικά συγκρούσεων είτε μεταξύ των μελών είτε και με τη συντονίστρια, αφού κάποια μέλη ήθελαν να επιβάλλουν τη γνώμη τους, να μιλάνε χωρίς να ζητήσουν το λόγο και να έχουν άρνηση για συμμετοχή στις δραστηριότητες, δημιουργώντας έτσι δυσαρέσκεια στα υπόλοιπα μέλη. Οι συγκρούσεις αυτές



ενδεχομένως να προέκυψαν από την αδιαφορία των παιδιών για τις δραστηριότητες, από τυχόν προσωπικές διαφορές μεταξύ τους, από το γεγονός ότι θεωρούσαν πως οι συναντήσεις είναι απλά ένα παιχνίδι στο οποίο θα χαλαρώσουν ή ακόμα και από κάποιο αρνητικό γεγονός την προηγούμενη ώρα, το οποίο το μετέφεραν και τη στιγμή της συνάντησης. Κάποια αγόρια ήταν ιδιαίτερα ανήσυχα προκαλώντας τις συνεχείς παρατηρήσεις της συντονίστριας. Δε λειτούργησαν όμως αποδιοργανωτικά. Με την παραίτηση της συντονίστριας, η οποία τόνιζε τους κανόνες, το κλίμα ομαλοποιήθηκε και πλέον όλοι συμμετείχαν αρμονικά, με τα παιδιά που ήταν ανήσυχα να συμμετέχουν με ενδιαφέρον. Στο μεσαίο στάδιο δεν ήταν ιδιαίτερα διακριτές η φάση της σύγκρουσης και της συνοχής, παρατήρηση που διατύπωσαν και η Brown (2011) αλλά και η Σταύρου (2015), κατά τις οποίες οι συμπεριφορές των παιδιών για την αναγνώριση αυτών των σταδίων δεν είναι έντονες. Αν και κάποια παιδιά είχαν συναντήσει ξανά στο παρελθόν κάποιες από τις δραστηριότητες, ωστόσο δεν έδειξαν αδιαφορία, αλλά συμμετείχαν ενεργά.

Στις δύο συναντήσεις που αποτελούν και το τελικό στάδιο αν και τα μέλη ήταν στεναχωρημένα για τη λήξη, ωστόσο με ευχαρίστηση και ενθουσιασμό συμμετείχαν στο παιχνίδι ρόλων, αλλά και στη ζωγραφική για αυτό που τους κέντρισε το ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τους άρεσαν πολλά από αυτά που πραγματοποιήθηκαν και επέλεξαν να ζωγραφίσουν περισσότερες εικόνες.

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι οι παραπάνω παρατηρήσεις συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι ομάδες αναπτύσσονται σε στάδια κατά τα οποία, τα μέλη εκδηλώνουν διαφορετική ποιότητα αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ τους, όσο και με τη συντονίστρια εμφανίζοντας διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής, σύγκρουσης και αποφυγής (Brown, 2011. Kivlighan & Lilly, 1997. MacKenzie, 1987. Μπαούρδα, 2013. Σταύρου, 2015).

## **6.2. Τα χαρακτηριστικά των ομάδων**

Οι τέσσερις πρώτες ομάδες ήταν πιο παραγωγικές συγκριτικά με τις δύο τελευταίες, γιατί αποτελούνταν από λιγότερα μέλη. Όσο μεγαλύτερη η ομάδα, τόσο περισσότερη φασαρία επικρατούσε. Αυτή η παρατήρηση συμφωνεί και με άλλες έρευνες, οι οποίες μάλιστα προτείνουν οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με παιδιά να

είναι μικρές σε μέγεθος (8-10 μέλη) προκειμένου να διευκολύνεται η συμμετοχή όλων των μελών στις δραστηριότητες (Brown, 2011. Μπαούρδα, 2013. Σταύρου, 2015). Ενώ οι τέσσερις πρώτες ομάδες είχαν 7-8 μέλη, οι δύο τελευταίες είχαν 12-13 μέλη, αρνητικό γεγονός για τη συμμετοχή όλων των μελών, αλλά και για την άνετη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, αφού δεν υπήρχε άνεση χρόνου.

Ο χρόνος λοιπόν, είναι άλλο ένα στοιχείο που παρατηρείται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Στην παρούσα έρευνα, οι συναντήσεις διαρκούσαν 35-40 λεπτά, λόγω τυχόν καθυστερήσεων πριν ή μετά ή και λόγω διακοπών κατά τη διάρκεια του προγράμματος για επίλυση διαφόρων θεμάτων. Αν και σύμφωνα με τη Brown, για το συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο ο χρόνος των 35-40 λεπτών θεωρείται κατάλληλος, θεωρείται σκόπιμο η διάρκεια των συναντήσεων να είναι 50-60 λεπτά, ώστε να υπάρχει άνεση στην ολοκλήρωση και επεξεργασία των δραστηριοτήτων (Μπαούρδα, 2013. Σταύρου, 2015). Στις περιπτώσεις των μεγάλων ομάδων που το πρόγραμμα περιλάμβανε ζωγραφική, τα παιδιά ήθελαν πολύ χρόνο να ζωγραφίσουν με άνεση πολλές εικόνες, με τη συντονίστρια όμως να τονίζει ότι δεν υπάρχει άπλετος χρόνος, αφού έπρεπε να γίνει και η επεξεργασία της δραστηριότητας και να δοθούν και τα ερωτηματολόγια διαδικασίας. Ίσως να θεωρείται χρήσιμο, ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας, να προσαρμόζεται και ο χρόνος.

Όσον αφορά τις συναντήσεις, ο αριθμός των οκτώ συναντήσεων θεωρήθηκε επαρκής για την επιτυχή διεξαγωγή του προγράμματος, με το συγκεκριμένο θέμα. Ακόμα και αν στις μεγάλες ομάδες υπήρχε πίεση, πραγματοποιήθηκαν όλες οι συναντήσεις όπως έπρεπε. Σε άλλες περιπτώσεις ο αριθμός των συναντήσεων ποικίλει ανάλογα με το υπο-εξέταση ζήτημα και τον προς επίτευξη σκοπό. Ενδεχομένως, να ήταν χρήσιμο το πρόγραμμα να επεκταθεί κατά το σχολικό έτος, ώστε οι συναντήσεις να δομούνται με βάση μικρότερο όγκο πληροφοριακού υλικού, καθιστώντας έτσι τα μέλη ικανά να κατανοήσουν τις νέες πληροφορίες και να τις εφαρμόσουν πιο αποτελεσματικά στην καθημερινή τους ζωή (Σταύρου, 2015).

### **6.3. Η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια**

Αυτό που παρατηρήθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν πως και στις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Barrett-Lennard για την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια, ο μέσος όρος αυξήθηκε σημαντικά από την έναρξη

έως τη λήξη του προγράμματος. Μάλιστα και οι τέσσερις υποκλίμακες από την αρχή του προγράμματος ήταν ιδιαίτερα υψηλές, κάτι που σημαίνει ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν από την αρχή τις συμπεριφορές και στάσεις της συντονίστριας και είναι ικανά να διαμορφώσουν θεραπευτική συμμαχία (Kivlighan, & Lilly, 1997), ενώ παράλληλα, όσο εξελισσόταν το πρόγραμμα τόσο βελτιωνόταν η αρχική εντύπωση των παιδιών για τη συντονίστρια, εύρημα σύμφωνο και με άλλες έρευνες που μελέτησαν την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015a, 2015b).

### 6.3.1. Αντίληψη της αναγνώρισης

Η υποκλίμακα για την αντίληψη της αναγνώρισης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση από την έναρξη έως τη λήξη του προγράμματος. Ήδη από την έναρξη του προγράμματος ο μέσος όρος ήταν αρκετά υψηλός και μάλιστα αν και όπως προαναφέρθηκε όλες οι υποκλίμακες είχαν στην αρχή υψηλό μέσο όρο, η συγκεκριμένη είχε τον υψηλότερο στην αρχή. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις τα παιδιά διαμόρφωσαν μια θετική αντίληψη για τη συναισθηματική ανταπόκριση και την επίδειξη φροντίδας από την πλευρά της συντονίστριας, στοιχεία τα οποία με την πάροδο του χρόνου και μέχρι το τέλος των συναντήσεων αυξήθηκαν ακόμα περισσότερο.

### 6.3.2. Αντίληψη της ενσυναίσθησης

Και για την αντίληψη της ενσυναίσθησης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση από την έναρξη έως τη λήξη του προγράμματος, ξεκινώντας και αυτή η υποκλίμακα από ήδη υψηλές τιμές. Λόγω του ότι η κάθε συντονίστρια ήταν στην ομάδα της και είχε άκρως πρωταρχικό και ενεργητικό ρόλο, τα παιδιά από την αρχή ένιωσαν το επίπεδο ευαισθητοποίησης της συντονίστριας και ότι μπορεί να τα καταλάβει. Αυξήθηκε μέχρι το τέλος του προγράμματος, λόγω προφανώς της οικειότητας που δημιουργήθηκε και της ενεργούς στάσης της κάθε συντονίστριας κατά τη διάρκεια των οκτώ συναντήσεων.

### 6.3.3. Αντίληψη της απουσίας όρων

Αν και η αντίληψη της απουσίας όρων, όπως φάνηκε από την ανάλυση της αξιοπιστίας δεν εμφάνισε υψηλή αξιοπιστία και θα μπορούσε να μην χρησιμοποιηθεί στις αναλύσεις, ωστόσο βρέθηκε και εδώ να υπάρχει σημαντική αύξηση από την πρώτη έως τη δεύτερη μέτρηση, με την πρώτη μέτρηση να είναι αρκετά υψηλή. Τα μέλη των ομάδων προφανώς ήταν ικανά από την αρχή του προγράμματος να αντιληφθούν τη σταθερότητα της συναισθηματικής αντίδρασης της συντονίστριας και ότι δεν εμφανίζει προκαταλήψεις απέναντί τους, αντίληψη η οποία ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο μέχρι το τέλος του προγράμματος. Ίσως αυτή η αντίληψη να ενισχύθηκε και από τη στάση της συντονίστριας, η οποία προσπαθούσε να δείχνει άνευ όρων κατανόηση και αποδοχή του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

### 6.3.4. Αντίληψη της συνέπειας

Παρατηρήθηκε αύξηση της αντίληψης της συνέπειας της συντονίστριας, η οποία αντίληψη της συνέπειας, είναι η υποκλίμακα που από την αρχή του προγράμματος είχε το δεύτερο υψηλότερο μέσο όρο στη σειρά μετά την αναγνώριση. Τα παιδιά δηλαδή αντιλαμβάνονταν από την αρχή μέχρι το τέλος του προγράμματος την αυθεντικότητα αλλά και την απουσία ασυμφωνίας από την πλευρά της συντονίστριας.

### 6.3.5. Διαφορές φύλου-σχολείων ως προς τις υποκλίμακες της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια

Από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν βρέθηκε ότι υπήρχαν διαφορές ως προς το φύλο στην υποκλίμακα της αναγνώρισης μόνο στην πρώτη μέτρηση (λίγο μετά την έναρξη του προγράμματος) και στην ενσυναίσθηση και στις δύο μετρήσεις. Και στις τρεις περιπτώσεις τα κορίτσια είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τα αγόρια. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια είναι από τη φύση τους πιο συναισθηματικά, βιώνοντας και εκφράζοντας περισσότερα συναισθήματα συγκριτικά με τα αγόρια (Fabes & Martin, 1991. Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman, & Broverman, 1968, όπ. ανάφ. στο Birnbaum, Nosanchuk, & Croll, 1980. Allen & Haccoun, 1976, όπ. ανάφ. στο Karbon, Fabes, Carlo, & Martin, 1992.).

Αυτό ενδεχομένως να συνέβαλε στο να συνδεθούν πιο εύκολα με τη συντονίστρια αντιλαμβανόμενα με ευκολία στην έναρξη του προγράμματος την τάση της συναισθηματικής ανταπόκρισης της (αναγνώριση). Στη δεύτερη μέτρηση στην κλίμακα της αναγνώρισης δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, προφανώς γιατί με το πέρας των συναντήσεων μετριάστηκε η αντίληψη των κοριτσιών σχετικά με την αναγνώριση από την πλευρά της συντονίστριας. Και ως προς την κλίμακα της ενσυναίσθησης, τα κορίτσια και στις δύο μετρήσεις, από την αρχή έως τη λήξη του προγράμματος, αντιλαμβάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό την ευαισθητοποίηση της συντονίστριας. Στις υποκλίμακες της απουσίας όρων και της συνέπειας δεν υπήρχε διαφορά, γεγονός που σημαίνει ότι το φύλο δεν επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη αντιλαμβάνονται τη σταθερότητα της συναισθηματικής αντίδρασης (απουσία όρων) και την αυθεντικότητα (συνέπεια) από την πλευρά της συντονίστριας. Και τα αγόρια αλλά και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται στον ίδιο βαθμό την εμφάνιση αυτών των δύο συνθηκών.

Επίσης, δε βρέθηκε καμία διαφορά ως προς το σχολείο σχετικά με τις υποκλίμακες για την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια, που σημαίνει ότι ανεξαρτήτου περιοχής που βρίσκεται το σχολείο τα μέλη αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τις στάσεις της συντονίστριας.

#### **6.4. Η θεραπευτική συμμαχία**

Όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα, η θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια των οκτώ συναντήσεων δε μένει σταθερή αλλά μεταβάλλεται με το πέρας των συναντήσεων, ένα εύρημα το οποίο συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Anker et al., 2010. Diamond et al., 1999. Paivio & Patterson, 1999. Shechman & Katz, 2007. Woody & Adessky, 2002. Λιόντου, 2015. Μπαούρδα, 2013. Σταύρου, 2015).

Εξετάστηκαν οι διαφορές της θεραπευτικής συμμαχίας και των οκτώ συναντήσεων, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη των ομάδων. Η πορεία της θεραπευτικής συμμαχίας ενδεχομένως να ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων: το αρχικό, το μεσαίο και το τελικό. Στο αρχικό στάδιο εντάσσονται η πρώτη και η δεύτερη συνάντηση (1<sup>η</sup>-2<sup>η</sup>), το μεσαίο στάδιο περιλαμβάνει τις επόμενες τέσσερις (3<sup>η</sup>-6<sup>η</sup>) και το τελικό τις δύο τελευταίες (7<sup>η</sup>-8<sup>η</sup>). Πιο συγκεκριμένα, η

θεραπευτική συμμαχία ξεκίνησε με ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα από την πρώτη κιόλας συνάντηση και ο ίδιος ακριβώς μέσος όρος παρουσιάστηκε και στη δεύτερη συνάντηση. Το γεγονός αυτό, του υψηλού μέσου όρου από την έναρξη κιόλας, μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Τα παιδιά γνωρίζονταν από τη σχολική τάξη, με αποτέλεσμα να υπάρχει ήδη ένα κλίμα σύνδεσης, σχέσης και φιλίας μεταξύ τους, ενώ παράλληλα επικρατούσε ενθουσιασμός για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα, το οποίο θα περιλάμβανε δραστηριότητες. Εκτός αυτού, η εμφάνιση δύο νέων «κυριών», τους γέμισε με συναισθήματα χαράς και ίσως ήθελαν να τις ευχαριστήσουν και για το λόγο αυτό εμφανίστηκε η υψηλή θεραπευτική συμμαχία. Παράλληλα, μπορεί να οφείλεται και στα χαρακτηριστικά του αρχικού σταδίου, όπου επικρατεί άγχος, ανησυχία και ενδιαφέρον για την αποκάλυψη των προσωπικών συναισθημάτων από φόβο μήπως απορριφθούν.

Στην τρίτη συνάντηση η θεραπευτική συμμαχία αυξήθηκε, κάτι που ίσως οφείλεται στην εισαγωγή στο ουσιώδες μέρος (μεσαίο στάδιο), στο οποίο εντάσσονταν δραστηριότητες που εισάγουν την κύρια έννοια του προγράμματος και εξυπηρετούν τη λειτουργία διεξαγωγής του. Δεν αποκλείεται ωστόσο και τα ίδια τα παιδιά μετά από τις εισαγωγικές συναντήσεις να ανέπτυξαν ισχυρότερους δεσμούς με τη συντονίστρια. Στην τέταρτη συνάντηση, η θεραπευτική συμμαχία μειώθηκε ελάχιστα και άρχισε να αυξάνεται πάλι από την πέμπτη συνάντηση. Δεδομένου των υψηλών επιπέδων της θεραπευτικής συμμαχίας στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη συνάντηση, η πτώση αυτή είναι φυσιολογική. Τα παιδιά ίσως άρχισαν να δίνουν πιο ειλικρινείς απαντήσεις και να αντιμετωπίζουν τις συναντήσεις πιο υπεύθυνα και όχι απλά σαν παιχνίδι. Παράλληλα, ενδεχομένως να υπήρξε κάποιο περιστατικό σύγκρουσης, η οποία σύγκρουση είναι χαρακτηριστικό του μεσαίου σταδίου, και έτσι να επηρεάστηκαν τα μέλη. Η σύγκρουση αυτή ενδεχομένως επιλύθηκε, περνώντας στη φάση της συνοχής του μεσαίου σταδίου και άρχισε έτσι να αυξάνεται πάλι η θεραπευτική συμμαχία, από την πέμπτη συνάντηση. Η αύξηση μπορεί ακόμα και να οφείλεται στην καταλληλότητα των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν αλλά και στο ότι τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονταν τη ζεστασιά και την επιβεβαίωση της συντονίστριας κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η οποία επέδειξε συναισθήματα αρέσκειας, εμπιστοσύνης και σεβασμού. Το αίσθημα αυτό από την πλευρά των μελών διατηρήθηκε και στο τελικό στάδιο με τη θεραπευτική συμμαχία να έχει σημαντική αύξηση στην όγδοη συνάντηση. Μπορεί η όγδοη συνάντηση να προκάλεσε λύπη

σχετικά με τη λήξη του προγράμματος, ωστόσο υπήρχαν και συναισθήματα χαράς, αφού απονεμήθηκαν διπλώματα και τα παιδιά αναπόλησαν τις ωραίες στιγμές που πέρασαν και επίσης είχαν δεθεί πολύ με τη συντονίστρια και έδειχναν συχνά τα συναισθήματά τους προς το μέρος της, αγκαλιάζοντάς την συνεχώς.

Όπως έχει αναφερθεί, οι αλλαγές αυτές στη θεραπευτική συμμαχία, να μεν φαίνονται από τους μέσους όρους, ωστόσο στατιστικά σημαντική διαφορά φάνηκε να υπάρχει μόνο μεταξύ της πρώτης και της όγδοης συνάντησης, ακριβώς στην αρχή και το τέλος του προγράμματος, όπου εκεί παρατηρείται και η μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων. Η θεραπευτική συμμαχία, δηλαδή εξελίχθηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια του προγράμματος, φτάνοντας στο υψηλότερο επίπεδο στην όγδοη συνάντηση. Στο τέλος του προγράμματος, είναι λογικό η θεραπευτική συμμαχία να ήταν πιο αυξημένη από την έναρξη, αφού μέσα από τις συναντήσεις τα μέλη εξοικειώθηκαν περισσότερο με τη συντονίστρια ενδυναμώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις.

Αν και η εξέλιξη της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος, με βάση τις παρατηρήσεις της συντονίστριας, δείχνει να συμφωνεί με τα στάδια ανάπτυξης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, εύρημα σύμφωνο και με τις έρευνες των Λιόντου (2015), Μπαούρδα (2013) και Σταύρου (2015), ωστόσο χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση σε διαφορετικούς τύπους ομάδων και πληθυσμών.

#### 6.4.1. Διαφορές φύλου και σχολείων ως προς τη θεραπευτική συμμαχία

Όπως φάνηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο φύλο, όσον αφορά τη θεραπευτική συμμαχία. Δηλαδή, το φύλο δεν επηρεάζει την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας, εύρημα σύμφωνο και με την έρευνα των Shechtman και Katz, (2007), αλλά και των Λιόντου (2015), Μπαούρδα (2013), Σταύρου (2015).

Τα ίδια αποτελέσματα βρέθηκαν και για το σχολείο. Τα δύο σχολεία δεν διέφεραν ως προς την εμφάνιση της θεραπευτικής συμμαχίας, ακόμα και αν πρόκειται για σχολεία σε εντελώς διαφορετικές περιοχές (ένα σχολείο σε μεγάλη πόλη και ένα σε επαρχιακή πόλη).

## **6.5. Συσχετίσεις μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος**

### 6.5.1. Συσχετίσεις κατά την έναρξη του προγράμματος

Κατά την έναρξη του προγράμματος η θεραπευτική συμμαχία συσχετιζόταν με την αντίληψη της αναγνώρισης και της ενσυναίσθησης της συντονίστριας από τα μέλη της ομάδας. Όπως έχει βρεθεί, τα χαρακτηριστικά του συντονιστή έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εξέλιξη της θεραπευτικής συμμαχίας τόσο στην ατομική, όσο και στην ομαδική θεραπεία (Bakali, et al., 2010. Μπαούρδα, 2013).

Έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ενσυναίσθηση. Έρευνες έχουν τονίσει την υψηλή συσχέτιση μεταξύ θεραπευτικής συμμαχίας και ενσυναίσθησης (Angus & Kagan 2007. Johnson et al., 2005), θεραπευτικής συμμαχίας με την ενσυναίσθηση και τη συνέπεια (Oetzel & Scherer 2003), και άλλες ανέφεραν τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης, της απουσία όρων και της συνέπειας του συντονιστή στη δημιουργία μιας ισχυρής θεραπευτικής συμμαχίας (Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Στην παρούσα έρευνα ωστόσο δε βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της θεραπευτικής συμμαχίας, της απουσίας όρων και της συνέπειας, παρά μόνο μεταξύ της θεραπευτικής συμμαχίας με την αντίληψη της αναγνώρισης (Μπαούρδα, 2013) και της ενσυναίσθησης. Είναι πιθανό τα παιδιά από την αρχή του προγράμματος να ήταν ικανά να αντιληφθούν την αναγνώριση (τη συναισθηματική ανταπόκριση της συντονίστριας-φροντίδα) και την ενσυναίσθηση (συνείδηση της ευαισθητοποίησης) της συντονίστριας και οι συνθήκες αυτές να συνέβαλαν στη δημιουργία ισχυρής θεραπευτικής συμμαχίας. Αντιθέτως, τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την απουσία όρων (σταθερότητα συναισθηματικής αντίδρασης) και τη συνέπεια (αυθεντικότητα) από την πλευρά της συντονίστριας και για το λόγο αυτό δεν εμφανίστηκε συσχέτιση με τη θεραπευτική συμμαχία. Οι συνθήκες αυτές παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της θεραπευτικής συμμαχίας και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της θεραπευτικής διαδικασίας (Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Τέλος, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές όψεις της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια (αναγνώριση, ενσυναίσθηση, απουσία όρων και συνέπεια). Όσο υψηλότερη ήταν οποιαδήποτε από τις παραπάνω



μεταβλητές, τόσο υψηλότερες ήταν και οι υπόλοιπες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών, κατά τις οποίες, όπως υποστήριξε ο Rogers, οι συνθήκες αυτές είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Mills & Zytowski, 1967. Jacob et al., 1980. Μπαούρδα, 2013).

#### 6.5.2. Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος

Κατά τη λήξη του προγράμματος εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως η θεραπευτική συμμαχία δεν εμφάνισε συσχέτιση με καμία από τις μεταβλητές της αντίληψης της σχέσης με τη συντονίστρια, σε αντίθεση με την έναρξη που εμφάνισε συσχέτιση με την αναγνώριση και την ενσυναίσθηση. Μια υπόθεση που θα μπορούσαμε να κάνουμε σχετικά με τη μη ύπαρξη σχέσης είναι πως η θεραπευτική συμμαχία αφού αναπτυχθεί, ίσως είναι ανεξάρτητη από τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες που εμφανίζει ο συντονιστής.

Τέλος, επιβεβαιώνεται και πάλι η θεωρία του Rogers για την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών για την αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια, αφού και κατά τη λήξη του προγράμματος βρέθηκε συσχέτιση (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Mills & Zytowski, 1967. Jacob et al., 1980. Μπαούρδα, 2013).

### **6.6. Συσχετίσεις μεταβλητών διαδικασίας-αποτελέσματος**

#### 6.6.1. Συσχετίσεις κατά τη λήξη του προγράμματος

Από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη λήξη του προγράμματος, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ θεραπευτικής συμμαχίας (μεταβλητή διαδικασίας) και συλλογισμού (μεταβλητή αποτελέσματος). Όσο εξελισσόταν το πρόγραμμα, είδαμε νωρίτερα ότι η θεραπευτική συμμαχία βελτιωνόταν, φτάνοντας στην όγδοη συνάντηση στα υψηλότερα επίπεδα. Καθώς με την πορεία του προγράμματος βελτιωνόταν η θεραπευτική συμμαχία, παρατηρήθηκε και συσχέτιση

με το συλλογισμό. Η σχέση δηλαδή που διαμορφώθηκε ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και τη συντονίστρια καθόρισε το επίπεδο του συλλογισμού των παιδιών. Όσο βελτιωνόταν η θεραπευτική συμμαχία, τόσο τα παιδιά έμαθαν να αντιμετωπίζουν το θυμό τους σκεπτόμενα ξανά και ξανά τις αιτίες που τον προκαλούν.

Μπορεί η θεραπευτική συμμαχία να εμφάνισε συσχέτιση μόνο με το συλλογισμό, ωστόσο έχει αναφερθεί σε πληθώρα ερευνών πως η θεραπευτική συμμαχία έχει σημαντική σχέση το αποτέλεσμα (Anker et al., 2010. Brouzos, et al., 2015a. Johnson et al., 2005. Shechtman & Katz, 2007. Σταύρου, 2015). Η θεραπευτική βελτίωση των ασθενών σε ομάδες έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη του δεσμού που υπάρχει μεταξύ των μελών της ομάδας (Marziali, Munroe-Blum, & McCreary, 1997, όπ. ανάφ. στο Johnson, et al., 2005). Μάλιστα, κατά τους Lambert και Barley (2001), η θεραπευτική συμμαχία συσχετίζεται ισχυρότερα με το θεραπευτικό αποτέλεσμα από ότι συμβαίνει μεταξύ ειδικευμένων παρεμβάσεων και αποτελέσματος. Η εκτίμηση των πελατών σχετικά με τη θεραπευτική συμμαχία αποδεικνύει τη σχέση που υπάρχει με το αποτέλεσμα (Hatcher & Barends, 1996). Η σχέση αυτή έχει βρεθεί σε παρέμβαση που αφορά ζευγάρια, (Anker et al., 2010), αλλά και σε μετα-ανάλυση των Shirk και Karvan (2003, όπ. ανάφ. στο Shechtman & Katz, 2007), βρέθηκε μικρή συσχέτιση μεταξύ θεραπευτικής συμμαχίας και αποτελέσματος σε ατομική θεραπεία παιδιών και ενηλίκων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Orlinsky και των συνεργατών του (1994, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005), κατά τους οποίους η ισχυρότερη απόδειξη για τη σχέση μεταξύ διαδικασίας και αποτελέσματος σε ότι αφορά τη θεραπευτική συμμαχία, είναι η αντανάκλαση περισσότερων από 1000 ευρημάτων συσχέτισης διαδικασίας-αποτελέσματος. Υπάρχουν ωστόσο και έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν πως η συσχέτιση μεταξύ θεραπευτικής συμμαχίας και αποτελέσματος δεν είναι στατιστικά σημαντική, αφού μπορεί μεν να είναι απαραίτητη αλλά όχι σημαντική (Gaston, 1990. Horvath & Greenberg, 1994. Horvath & Luborsky, 1993. Horvath & Symonds, 1991. Krupnick et al., 1996. Martin, Garske, & Davis, 2000, όπ. ανάφ. στο Lambert & Barley, 2001. Krupnick et al., 1994. Raue et al., 1993, όπ. ανάφ. στο Woody & Adessky, 2002).

Ιδιαίτερη σημασία έχει να δούμε ένα ακόμα εύρημα ερευνών σχετικά με τη θεραπευτική συμμαχία και το αποτέλεσμα. Πρόκειται για έρευνες που αναφέρουν ότι η θεραπευτική συμμαχία μπορεί να προβλέψει σε ικανοποιητικό βαθμό το

αποτέλεσμα μιας έρευνας δείχνοντας μέτριες αλλά αξιόπιστες επιδράσεις (Horvath & Luborsky, 1993, όπ. ανάφ. στο Paivio & Patterson, 1999. Shechtman & Katz, 2007. Woody & Adessky, 2002). Κατά τους Horvath και Symonds (1991, όπ. ανάφ. στο Hatcher & Barends, 1996), η πρόβλεψη του αποτελέσματος αποτελεί το σπουδαιότερο εύρημα στην έρευνα για την ψυχοθεραπεία. Πάνω από 1000 ευρήματα και αναφορές υποστηρίζουν πως η θετική θεραπευτική συμμαχία αποτελεί έναν από τους καλύτερους προβλεπτικούς παράγοντες του αποτελέσματος (Orlinsky, Grawe, & Park, 1994. Orlinsky, Ronnestad, & Willutzki, 2004, όπ. ανάφ. στο Duncan et al., 2003). Κατά τους MacKenzie (1998) και Yalom (1995, όπ. ανάφ. στο Johnson et al., 2005), προκειμένου να προβλεφθεί έγκαιρα το αποτέλεσμα, η θεραπευτική συμμαχία πρέπει να παρέχει ένα θεραπευτικό βοηθητικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του θα συμβάλλει στην ανάπτυξη και άλλων θετικών θεραπευτικών διαδικασιών. Μάλιστα, μια θετική αλλαγή στη θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια της παρέμβασης προβλέπει την καλύτερη αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Eltz, Shirk, & Sarlin, 1995, όπ. ανάφ. στο Shechtman & Katz, 2007).

Κατά τη λήξη του προγράμματος, δε βρέθηκε συσχέτιση μόνο με τη θεραπευτική συμμαχία και τις μεταβλητές αποτελέσματος, αλλά και με τα χαρακτηριστικά του συντονιστή και τις μεταβλητές αποτελέσματος. Κατά τη λήξη, όλες οι συνθήκες εμφάνισαν θετική συσχέτιση με κάποιες από τις μεταβλητές αποτελέσματος. Η ύπαρξη σχέσης είτε άμεση, είτε έμμεση, μέσω δημιουργίας θεραπευτικού κλίματος, έχει βρεθεί και από άλλες έρευνες (Angus & Kagan, 2007. Jacob et al., 1980. Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Kivlighan & Tarrant, 2001. Lambert & Barley, 2001). Πιο συγκεκριμένα, η αναγνώριση είχε θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό και το συλλογισμό. Όσο δηλαδή εξελισσόταν το πρόγραμμα και αυξανόταν η αντίληψη της αναγνώρισης της συντονίστριας (συναισθηματική ανταπόκριση), τόσο τα παιδιά βελτιώνονταν στην επικοινωνιακή έκφραση του θυμού (ισχυρισμός) και στον αναστοχασμό των αιτιών που τον προκαλούν (συλλογισμός).

Η ενσυναίσθηση εμφάνισε θετική συσχέτιση με την κοινωνική συμπεριφορά. Τα παιδιά από την αρχή αντιλήφθηκαν την ευαισθητοποίηση της συντονίστριας, η οποία με την πάροδο του χρόνου αυξήθηκε. Έτσι λοιπόν, όσο η αντίληψη της ενσυναίσθησης της συντονίστριας από την πλευρά των παιδιών αυξανόταν, τόσο τα παιδιά βελτιώνονταν στην επίδειξη σωστής κοινωνικής συμπεριφοράς. Μάλιστα, η

ενσυναίσθηση αποτελεί εκείνη τη συνθήκη, η οποία έχει μελετηθεί περισσότερο στις έρευνες. Κατά τους Orlinsky, Grawe, & Park (1994, όπ. ανάφ. στο Angus & Kagan, 2007) η ενσυναίσθηση του θεραπευτή είναι αυτή που όχι μόνο συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρού δεσμού μεταξύ των ατόμων, αλλά μπορεί και να οδηγήσει σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα της ψυχοθεραπείας. Ωστόσο, υπάρχουν και αυτοί που υποστηρίζουν ότι μπορεί η ενσυναίσθηση από μόνη της να μην είναι απαραίτητη συνθήκη της αποτελεσματικής θεραπείας (Bergin & Suinn, 1975. Lambert & Bergin, 1994, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005), σημασία έχει όμως να μπορεί ο πελάτης να αντιληφθεί ότι ο θεραπευτής δείχνει ενσυναίσθηση (Barrett-Lennard, 1962. P.J. Martin & Sterne, 1976, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005). Η ενσυναίσθηση από μόνη της δεν είναι επαρκής συνθήκη αλλά πρέπει να συνυπάρχει με την απουσία όρων και τη συνέπεια, ώστε να επέλθει η θετική αλλαγή (Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Η απουσία όρων παρουσίασε θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό, την κοινωνική υποστήριξη και το συλλογισμό. Όσο εξελισσόταν το πρόγραμμα και η αντίληψη της απουσίας όρων αυξανόταν, τόσο τα μέλη της ομάδας βελτιώναν την ικανότητά τους για εποικοδομητική έκφραση του θυμού, αναζητούσαν πιο εύκολα υποστήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον και σκέπτονταν ξανά και ξανά τις αιτίες που μπορεί να προκάλεσαν το θυμό τους. Κατά τους Farber & Lane (2002, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005), η ικανότητα του θεραπευτή σχετικά με την απουσία όρων συνδέεται με την επιτυχία του θεραπευτικού αποτελέσματος. Το ίδιο εύρημα υποστηρίζει μια μετά-ανάλυση 154 ερευνών, αφού οι 87 έρευνες έδειξαν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ απουσίας όρων από την πλευρά του θεραπευτή και θετικού αποτελέσματος, οι 63 δεν έδειξαν καμία συσχέτιση και οι 4 έδειξαν αρνητική συσχέτιση (Orlinsky, Grawe, & Parks, 1994, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Τέλος, η συνέπεια εμφάνισε θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό και το συλλογισμό. Όσο αυξανόταν η αντίληψη της αυθεντικότητας και της απουσίας ασυμφωνίας από την πλευρά της συντονίστριας, τόσο περισσότερο τα μέλη βελτιώνονταν στην ικανότητά τους για εποικοδομητική έκφραση του θυμού και επίλυση μιας έντονης κατάστασης, αλλά και για αντιμετώπιση του θυμού σκεπτόμενα ξανά και ξανά τις αιτίες που ενδεχομένως τον προκαλούν. Έρευνες σχετικά με τη συνέπεια είναι ιδιαίτερα ασαφείς, αφού αρκετές παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με

τα θετικά αποτελέσματα, πολλές δεν δείχνουν συσχέτιση και άλλες εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση με τα αποτελέσματα (Klein, Kolden, Michels, & Chisholm-Stockard, 2002, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005), ενώ ο Kirschenbaum (1979, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005), υποστήριξε πως η συνέπεια είναι η συνθήκη που έχει μελετηθεί λιγότερο και ίσως αποτελεί και την πιο δύσκολη για το θεραπευτή να την επιδείξει. Αυτό που απαιτείται είναι περισσότερη έρευνα σχετικά με τη συνέπεια και το πώς μπορεί να φανεί χρήσιμη στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία (Sachse & Elliott, 2001, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Τα ευρήματα λοιπόν της παρούσας έρευνας συμφωνούν με ήδη υπάρχουσες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες η θεραπευτική συμμαχία και οι συνθήκες από την πλευρά του θεραπευτή συσχετίζονται με το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Brouzos, et al., 2015a, 2015b. Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Lambert & Barley, 2001). Οι πελάτες συνήθως αποδίδουν το θετικό θεραπευτικό αποτέλεσμα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θεραπευτή τους και κατ' επέκταση στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ τους (Lazarus, 1971. Sloane, Staples, Cristol, Yorkston, & Whipple, 1975, όπ. ανάφ. στο Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

## 6.7. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την πρόληψη του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, εξετάστηκαν οι ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του προγράμματος. Υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών και πολλές πτυχές που χρήζουν διερεύνησης.

Πρώτον, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα μαθητών (56 άτομα) με σκοπό την πρόληψη. Η εφαρμογή του παρόντος προγράμματος θα ήταν καλό να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, αλλά και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για την επιβεβαίωση των ευρημάτων σε μεγαλύτερους πληθυσμούς. Ενδεχομένως, να γινόταν μια μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να διαπιστωθεί ποιοι μαθητές έχουν θυμό και να συμμετάσχουν μόνο αυτοί στο πρόγραμμα, προκειμένου να εξακριβωθεί η συμβολή των ομαδικών διαδικασιών στη διαχείριση θυμού και στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων σε ειδικό πληθυσμό.

Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ότι οι ομαδικές διαδικασίες μελετήθηκαν στη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με προσωποκεντρική και γνωστική-συμπεριφοριστική κατεύθυνση. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης αφορούν περισσότερο προγράμματα αυτού του τύπου.

Ένας ακόμα περιορισμός είναι πως από τις ομαδικές διαδικασίες μελετήθηκαν μόνο η θεραπευτική συμμαχία και η αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια. Προτείνεται λοιπόν, μελλοντικές έρευνες σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες να εξετάζουν όλες τις μεταβλητές διαδικασίας (θεραπευτική συμμαχία, θεραπευτικούς παράγοντες, ομαδικό κλίμα, αντίληψη σχέσης με τη συντονίστρια), καθώς επίσης και τη σχέση που ενδεχομένως να αναπτύσσεται μεταξύ τους, προκειμένου να υπάρχει μια ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με τη συμβολή και λειτουργία των ομαδικών διαδικασιών.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι διαφορές στην αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια και στη θεραπευτική συμμαχία μόνο ως προς το φύλο και το σχολείο. Προτείνεται, μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν τις διαφορές και ως προς την ηλικία ή τις ομάδες, ώστε να βρεθεί αν και με ποιο τρόπο αυτές οι δύο

μεταβλητές συμβάλλουν στην αντίληψη της σχέσης με τη συντονίστρια και στην εξέλιξη της θεραπευτικής συμμαχίας.

Από έρευνες έχει τονιστεί πως η θεραπευτική συμμαχία μπορεί με αποτελεσματικό τρόπο να προβλέψει την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας. Στην παρούσα έρευνα δεν έγινε ανάλυση παλινδρόμησης, κάτι που ενδείκνυται να γίνει σε μελλοντικές έρευνες, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα πρόβλεψης συμπίπτουν με αποτελέσματα ήδη υπάρχουσών ερευνών.

## 6.8. Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά και εφήβους αυξάνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, με την έμφαση να δίνεται κυρίως στην πρόληψη. Ωστόσο, αυτό που παρατηρείται είναι η πληθώρα ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εν λόγω προγραμμάτων και η έλλειψη ερευνών για την εξέταση των ομαδικών διαδικασιών σε ομάδες παιδιών και εφήβων (Brown, 2011. Delucia-Waack, 2006. Leichtentritt & Shechtman, 1998. Shechtman, 2007. Thompson, 2011).

Μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, γίνεται φανερό ότι ο λεπτομερής και σωστός σχεδιασμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αποτελεί στοιχείο καθοριστικής σημασίας για την ομαλή διεξαγωγή των συναντήσεων και των ομαδικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μικρές ηλικιακές ομάδες.

Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας είναι ότι τα παιδιά από την αρχή του προγράμματος, είχαν διαμορφωμένη αντίληψη για τις συμπεριφορές και στάσεις της συντονίστριας, με την αντίληψη αυτή να βελτιώνεται όσο εξελισσόταν το πρόγραμμα. Επιπλέον, το φύλο φάνηκε να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη αντιλαμβάνονταν τις στάσεις της συντονίστριας στην κλίμακα της αναγνώρισης (για την πρώτη μέτρηση) και στην κλίμακα της ενσυναίσθησης (και στις δύο μετρήσεις), με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο. Αντίθετα, η αντίληψη της στάσης για τη συντονίστρια είναι ανεξάρτητη του σχολείου φοίτησης των παιδιών.

Επιπροσθέτως, η θεραπευτική συμμαχία, ακολουθώντας τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, ξεκίνησε από αρκετά υψηλά επίπεδα, μειώθηκε στη μέση του προγράμματος και παρουσίασε πάλι αύξηση έως τη λήξη του. Είναι ανεξάρτητη του φύλου και του σχολείου στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά, γεγονός που υποδεικνύει ότι όλα τα μέλη ήταν ικανά να διαμορφώσουν θεραπευτική συμμαχία. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι πως ενώ στην αρχή οι συνθήκες και στάσεις του συντονιστή έδειχναν να συσχετίζονται με τη θεραπευτική συμμαχία, κατά τη λήξη του προγράμματος δεν εμφανίστηκε καμία συσχέτιση.

Τέλος, μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η σπουδαιότητα τόσο των αναγκαίων και ικανών συνθηκών του Rogers, όσο και της θεραπευτικής συμμαχίας στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος.



## Βιβλιογραφία

- 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.
- Alavinezhad, R., Mousavi, M., & Sohrabi, N. (2014). Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 113, 111-117.
- Angus, L., & Kagan, F. (2007). Empathic relational bonds and personal agency in psychotherapy: Implications for psychotherapy supervision, practice, and research. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(4), 371-377.
- Anker, M.G., Duncan, B.L., Owen, J., & Sparks, J.A. (2010). The alliance in couple therapy: Partner influence, early change, and alliance patterns in a naturalistic sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(5), 635-645.
- Bakali, J.V., Wilberg, T., Hagtvet, K.A., & Lorentzen, S. (2010). Sources accounting for alliance and cohesion at three stages in group psychotherapy: Variance component analyses. *Group Dynamics: Theory, Research, & Practice*, 14(4), 368-383.
- Barkley, R.A., Shelton, T.L., Crosswait, C.R., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S.,..... & Metevia, L. (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(3), 319-332.
- Birnbaum, D W., Nosanchuk, T.A., & Croll, W.L. (1980). Children's stereotypes about sex differences in emotionality. *Sex Roles*, 6(3), 435-443.
- Blades, S. (1993). *Art therapy with latency period boys exhibiting overt anger and/or aggression* (Master thesis). Edith Cowan University, Perth Australia.
- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252-260.

- Brossart, D.F., Patton M.J., & Wood P.K. (1998). Assessing group process: An illustration using tuckerized growth curves. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 2(1), 3-17.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S.P., & Baourda, V.C. (under review). An examination of the psychometric properties of the Psychoeducational Group Alliance Scale for Children (PGAS-c) in two samples of children participating in groups.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S.P., & Baourda, V.C. (2015a). Members' perceptions of co-leaders facilitative attitudes and their role in outcome in a psychoeducational group for socially anxious children. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 14(1), 32-46. [doi: 10.1080/14779757.2014.965843](https://doi.org/10.1080/14779757.2014.965843).
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S.P., & Baourda, V.C. (2015b). A study of therapeutic factors and members' perceptions of co-leaders' attitudes in a psychoeducational group for socially anxious Greek children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 40(2), 204-224. [doi: 10.1080/01933922.2015.1017065](https://doi.org/10.1080/01933922.2015.1017065).
- Brown, N.W. (2003). Conceptualizing process. *International Journal of Group Psychotherapy*, 53(2), 225-244.
- Brown, N.W. (2011). *Psychoeducational groups: process and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Routledge.
- Case, C., & Dalley, T. (2006). *The handbook of art therapy* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- DeLucia-Waack, J.L. (1997). Measuring the effectiveness of group work: A review and analysis of process and outcome measures. *Journal for Specialists in Group Work*, 22(4), 277-293.
- DeLucia-Waack, J.L. (2000). Effective group work in the schools. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 131-132.
- DeLucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diamond, G.M., Hogue, A., Liddle, H.A., & Dakof, G.A. (1999). Alliance-building interventions with adolescents in family therapy: a process study. *Psychotherapy, Theory, Research, Practice, Training*, 36(4), 355-368.

- Duncan, B.L., Miller, S.D., Sparks J.A., Claud, D.A., Reynolds, L.R., Brown, J., & Johnson, L.D. (2003). The Session Rating Scale: preliminary psychometric properties of a "Working" Alliance Measure. *Journal of Brief Therapy*, 3(1), 3-12.
- Ellis, A.L. (2008). *The effectiveness of psycho-educational group counseling on Sixth Grade male students' anger* (Master thesis). State University of New York.
- Fabes, R.A., & Martin, C.L. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (17)5, 532-540.
- Fernandez, E., & Turk, D.C. (1995). The scope and significance of anger in the experience of chronic pain. *Pain*, 61, 165-175.
- Furr, S.R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Ganley, R.M. (1989). The Barret-Lennard Relationship Inventory (BLRI): Current and potential uses with family systems. *Family Process*, 28, 107-115.
- Gerrity, D.A., & DeLucia-Waack, J.L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97-106.
- Handley, P. (1982). Relationship between supervisors' and trainees' cognitive styles and the supervision process. *Journal of Counseling Psychology*, 29(5), 508-515.
- 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.
- Hoag, M.J., & Burlingame, G.M. (1997). Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (3), 234-246.
- Jacob, T., Feiring, C., & Anderson, C. (1980). Factor analysis of data on the Barrett-Lennard Relationship Inventory from married couples. *Psychological Reports*, 47, 619-626.
- Johnson, J.E., Burlingame, G.M., Olsen, J.A., Davies, D.R., & Gleave, R.L. (2005). Group climate, cohesion, alliance, and empathy in group psychotherapy: Multilevel structural equation models. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 310-321.

- Karbon, M., Fabes, R.A., Carlo, G., & Martin, C.L. (1992). Preschoolers' beliefs about sex and age differences in emotionality. *Sex Roles, 27*(7/8), 377-390.
- Kelly, J.R. (2007). *Mindfulness-based and cognitive-behavior therapy for anger management: an integrated approach* (Doctoral dissertation). Philadelphia College.
- 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., & 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., & Tarrant, J.M. (2001). Does group climate mediate the group leadership-group member outcome relationship? : Test of Yalom' s hypotheses about leadership priorities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 5*(3), 220-234.
- Kivlighan, D.M., & Arseneau, J.R. (2009). A typology of critical incidents intergroup dialogue groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 13*(2), 89-102.
- Kweon, B.S., Ulrich, R.S., Walker, V.D., & Tassinary, L.G. (2008). Anger and stress: The role of landscape posters in an office setting. *Environment and Behavior, 40*(3), 355-381.
- Lambert, M.J., & Barley, D.E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 38*(4), 357-361.
- Liechtenritt 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.
- Lukens, E.P., & McFarlane, W.R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: considerations for practice, research and policy. *Brief treatment and crisis intervention, 4*(3), 205-225.

- MacKenzie, K.R. (1987). Therapeutic factors in group psychotherapy: A Contemporary View. *Group, 11*(1), 26-34.
- Malchiodi, C.A. (2003). *Handbook of art therapy*. London: Guilford Press.
- Marion, M. (1997). Guiding young children's understanding and management of anger. *Young children, 52*(7), 62-67.
- McLiam, F. (2004). *Anger management in posttraumatic stress disorder: a comparison of two methods of relaxation* (Master Thesis). University of Derby.
- Miers, A.C., Rieffe, C., Terwogt, M.M., Cowan, R., & Linden, W. (2007). The relation between anger coping strategies, anger mood and somatic complaints in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 653-664.
- Mills, D.H., & Zytowski, D.G. (1967). Helping relationship: A structural analysis. *Journal of Counseling Psychology, 14*(3), 193-197.
- Nitza, A. (2011). Group processes in experiential training groups in Botswana. *Journal for Specialists in Group Work, 36*(3), 222-242.
- Oetzel, K.B., & Scherer, D.G. (2003). Therapeutic engagement with adolescents in psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 40*(3), 215-225.
- Orr, P. P. (2007). Art therapy with children after a disaster: a content analysis. *The Arts in Psychotherapy, 34*, 350-361.
- Paivio, S.C., & Patterson, L.A. (1999). Alliance development in therapy for resolving child abuse issues. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 36*(4), 343– 354.
- Puskar, K., Ren, D., Bernardo, L.M., Haley, T., & Stark, K.H. (2008). Anger correlated with psychosocial variables in rural youth. *Issues in comprehensive pediatric nursing 31*(2), 71-87.
- Schacht, A. J., Howe, H.E., & Berman, J.J. (1988). A short form of the Barrett-Lennard Relationship Inventory for supervisory relationships. *Psychological reports 63*, 699-706.

- Shechtman, Z., Bar-El, O., & Hadar, E. (1997). Therapeutic factors and psychoeducational groups for adolescents: A comparison. *Journal for Specialists in Group Work, 22*(3), 203-213.
- 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. (2007). How does group process research inform leaders of counseling and psychotherapy groups? *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 11*(4), 293-304.
- Shechman, Z., & Katz, E. (2007). Therapeutic bonding in group as an explanatory variable of progress in the social competence of students with learning disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 11*(2), 117-128.
- Shokoohi-Yekta, M., Behpajoooh, A., Ghobari-Bonab, B., Zamani, N., & Parand, A. (2010). Instructing anger management skills for mothers of mentally retarded children: Effects on mother-child relationship. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 5*, 1428-1441.
- Stewart, C., Rapp-Paglicci, L., & Rowe, W. (2011). The impact of neighborhood factors on mental health and academic outcomes for adolescents participating in the prodigy program. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 21* (4), 383-397.
- Sukhodolsky, D.G., Kassinove, H., & Gorman, B.S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 247-269.
- Taft, C.T., Creech, S.K., & Kachadourian, L. (2012). Assessment and treatment of posttraumatic anger and aggression: A review. *Journal of Rehabilitation Research and Development, 49* (5), 777-788.
- Tarantino, S., De Ranieri, C., Dionisi, C., Citti, M., Capuano, A., Galli, F., ....., & Valeriani, M. (2013). Clinical features, anger management and anxiety: A possible correlation in migraine children. *The Journal of Headache and Pain, 14* (39), 1-8.
- Thomas, S.P. (2001). Teaching healthy anger management. *Perspectives in Psychiatric Care, 37*(2), 41-48.

- Thompson, E.H. (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.
- Von Salisch, M., & Saarni, C. (2010). The development and function of anger in childhood and adolescence. In F. Pahlavan (Ed.), *Multiple facets of anger: Getting mad or restoring justice?* 1-21, New York: Nova Science Publishers.
- Waller, D. (2006). Art therapy for children: how it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 11(2), 271-282.
- 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, 5-27.
- Wood, M.M., Brendtro, L.K., Fecser, F.A., & Nichols, P. (1999). *Psychoeducation: An idea whose time has come. What works for children and youth with E/BD: Linking yesterday and today with tomorrow*. United States of America: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου & Κακατσάκη, μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2005).
- Αγγελοπούλου, Ε. (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης: ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε φοιτητές* (Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών.
- 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.

- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (Επιμ.) (2013). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη.
- Λιόντου, Ε. (2015). *Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διευκόλυνση της διαδικασίας μετάβασης μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.
- 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».
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- 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.



## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett-Lennard

Διαβάστε την κάθε πρόταση προσεκτικά και σκεφτείτε τη σχέση που έχετε με την κυρία .... Κατά πόσο ισχύει για εσάς αυτό που λέει η πρόταση; Κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.

		Όχι (!), δεν ισχύει καθόλου	Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει (αλλά δεν είναι ματαιωμένος/η)	Μάλλον ισχύει (αλλά δεν είναι ματαιωμένος/η)	Ναι, ισχύει αρκετά	Ναι (!), ισχύει απόλυτα
1	Η κυρία ... με σέβεται έτσι ακριβώς όπως είμαι.	1	2	3	4	5	6
2	Η κυρία ... συνήθως διαισθάνεται ή καταλαβαίνει τι αισθάνομαι.	1	2	3	4	5	6
3	Το ενδιαφέρον της κυρίας .. για μένα εξαρτάται από τα πράγματα που λέω ή κάνω.	1	2	3	4	5	6
4	Αισθάνομαι ότι η κυρία ... υποδύεται ένα ρόλο ή «φορά μια μάσκα» μαζί μου (δε μου δείχνει ποια πραγματικά είναι).	1	2	3	4	5	6
5	Η κυρία .. με συμπαθεί πραγματικά.	1	2	3	4	5	6
6	Η κυρία ... μπορεί να καταλάβει αυτά που λέω, αλλά δεν μπορεί να δει πώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6
7	Το κατά πόσο αισθάνομαι ευτυχισμένος/η ή δυστυχισμένος/η με τον εαυτό μου δεν έχει καμιά ουσιαστική διαφορά στον τρόπο που η κυρία ... αισθάνεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
8	Η κυρία ... δεν αποφεύγει να μιλήσει ή να εκφράσει πράγματα που είναι σημαντικά για τη σχέση μας.	1	2	3	4	5	6
9	Η κυρία ... είναι αδιάφορη απέναντί μου.	1	2	3	4	5	6
10	Η κυρία ... σχεδόν πάντα γνωρίζει τι εννοώ.	1	2	3	4	5	6
11	Η κυρία ... έχει καλύτερη γνώμη για μένα μερικές φορές από ότι έχει άλλες φορές, ανάλογα με τη συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5	6
12	Αισθάνομαι ότι η κυρία ... είναι αληθινή και αυθεντική μαζί μου (δηλαδή είναι ο εαυτός της και δεν υποκρίνεται).	1	2	3	4	5	6
13	Αισθάνομαι ότι η κυρία ... με εκτιμά.	1	2	3	4	5	6

		Οχι (!), σενταιχσει καθόλου	Οχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει (αλλά δεν είναι ασήμαντος/ή)	Μάλλον ισχύει (αλλά δεν είναι ασήμαντος/ή)	Ναι, ισχύει αρκετά	Ναι (!), ισχύει απόλυτα
14	Οι απόψεις της κυρίας ... για αυτά που λέω ή κάνω την εμποδίζουν από το να με καταλάβει.	1	2	3	4	5	6
15	Ανεξάρτητα από το αν η κυρία ... με συμπαθεί ή με αντιπαθεί, εγώ δεν αλλάζω αυτά που της λέω για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6
16	Η κυρία ... δεν εκφράζει τις πραγματικές της εντυπώσεις και τα πραγματικά της συναισθήματα για μένα.	1	2	3	4	5	6
17	Η κυρία ... με θεωρεί αρκετά βαρετό και αδιάφορο άτομο.	1	2	3	4	5	6
18	Η κυρία ... καταλαβαίνει τι εννοώ, ακόμα και όταν δυσκολεύομαι να το πω.	1	2	3	4	5	6
19	Η κυρία ... θέλει να γίνω ένας συγκεκριμένος τύπος προσώπου (δηλαδή να μιλώ ή να συμπεριφέρομαι με συγκεκριμένο τρόπο).	1	2	3	4	5	6
20	Η κυρία ... θέλει να εκφράσει οτιδήποτε έχει στο μυαλό της για μένα, συμπεριλαμβανομένων και των αισθημάτων που έχει για τον εαυτό της ή για μένα.	1	2	3	4	5	6
21	Η κυρία ... νοιάζεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
22	Η κυρία ... δε δίνει σημασία σε μερικά πράγματα που σκέφτομαι ή αισθάνομαι.	1	2	3	4	5	6
23	Στην κυρία ... αρέσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές μου και υπάρχουν άλλα πράγματα που δεν την αρέσουν.	1	2	3	4	5	6
24	Η κυρία ... είναι ανοιχτή στη σχέση μας (δηλαδή είναι πάντα πρόθυμη να με ακούσει).	1	2	3	4	5	6
25	Η κυρία ... δεν εγκρίνει όσα λέω ή κάνω.	1	2	3	4	5	6
26	Η κυρία ... συνήθως καταλαβαίνει όλα όσα εννοώ	1	2	3	4	5	6
27	Άσχετα από το πόσο οι ιδέες και τα συναισθήματα που εκφράζω είναι «καλά» ή «κακά», η κυρία ... δεν αισθάνεται διαφορετικά απέναντί μου.	1	2	3	4	5	6
28	Μερικές φορές η κυρία ... δεν είναι καθόλου άνετη, αλλά προσποιούμαστε και οι δύο ότι το αγνοούμε.	1	2	3	4	5	6
29	Η κυρία ... είναι φιλική και ζεστή μαζί μου.	1	2	3	4	5	6
30	Η κυρία ... δε με καταλαβαίνει.	1	2	3	4	5	6

		<i>Όχι (!), δεν ισχύει καθόλου</i>	<i>Όχι, δεν ισχύει σχεδόν καθόλου</i>	<i>Μάλλον δεν ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)</i>	<i>Μάλλον ισχύει (αλλά δεν είμαι σίγουρος/η)</i>	<i>Ναι, ισχύει αρκετά</i>	<i>Ναι (!), ισχύει απόλυτα</i>
<b>31</b>	Η κυρία ... με εγκρίνει με κάποιους τρόπους ή μερικές φορές και με κάποιους άλλους τρόπους ή άλλες φορές απλά δε με εγκρίνει.	1	2	3	4	5	6
<b>32</b>	Μου φαίνεται ότι η κυρία ... δεν κρύβει τίποτα από αυτά που αισθάνεται για μένα.	1	2	3	4	5	6
<b>33</b>	Η κυρία ... με υποτιμά (θεωρεί πως δεν αξίζω την προσοχή της).	1	2	3	4	5	6
<b>34</b>	Η κυρία ... αναγνωρίζει με ακρίβεια το πώς με κάνουν να αισθάνομαι όσα ζω.	1	2	3	4	5	6
<b>35</b>	Μερικές φορές νιώθω πως αξίζω περισσότερο στα μάτια της κυρίας ... από ότι άλλες φορές.	1	2	3	4	5	6
<b>36</b>	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
<b>37</b>	Η κυρία ... νιώθει βαθιά τρυφερότητα για μένα.	1	2	3	4	5	6
<b>38</b>	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
<b>39</b>	Πιστεύω πως οτιδήποτε λέω ή κάνω, δεν αλλάζει αυτά που η κυρία ... νιώθει για μένα.	1	2	3	4	5	6
<b>40</b>	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

## Κλίμακα συμμαχίας ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά

	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ Πολύ
1. Αισθάνθηκα πως με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται οι <u>υπεύθυνοι</u> της ομάδας.	1	2	3	4
2. Μιλήσαμε και κάναμε πράγματα που <u>με ενδιαφέρουν</u> .	1	2	3	4
3. Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα η κυρία <u>... μου ταιριάζει</u> .	1	2	3	4
4. Οι δραστηριότητες που κάναμε <u>σήμερα μου άρεσαν</u> .	1	2	3	4
5. <u>Γενικά</u> , η σημερινή συνάντηση ήταν καλή για μένα.	1	2	3	4