

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**  
**Σχολή Επιστημών Αγωγής**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**  
**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής**

**Βαΐα Σταύρου**

**Αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος  
για τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής  
παιδιών Α΄ δημοτικού στο σχολείο**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Εξεταστική επιτροπή**

**Ανδρέας Μπούζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Στέφανος Βασιλόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών**

**Πλουσία Μισαηλίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Ιωάννινα 2015**

## Ευχαριστίες

Ο άνθρωπος γεννιέται *tabula rasa*, ένας άγραφος χάρτης. Καθώς προχωράει στο δρόμο της ζωής, αποκτά εμπειρίες και αναπτύσσει ιδέες. Μαθαίνοντας δημιουργεί το δικό του χάρτη ύπαρξης.

Η παρούσα εργασία είναι το αποκορύφωμα και το κλείσιμο μίας πορείας τριών ετών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών της σχολής μου. Μία πορεία που αποτέλεσε για εμένα ένα μάθημα ζωής με δύσκολες στιγμές και ευχάριστες εκπλήξεις, η οποία μου έδωσε τη δυνατότητα να προβληματιστώ περισσότερο και να σκεφτώ, να αναπτύξω και να σχηματίσω τις δικές μου ιδέες, να δημιουργήσω καινούριες σχέσεις και να αποκτήσω πολύτιμες εμπειρίες. Τελικά... να μάθω και να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου.

Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που ήταν δίπλα μου σε αυτή την πορεία και μου πρόσφεραν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, υποστήριξη και καθοδήγηση.

Αρχικά, ευχαριστώ τον κύριο Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος στήριξε αυτή την προσπάθεια, παρέχοντας καθοδήγηση και κατεύθυνση. Ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για εμένα ότι σε στιγμές έντασης, αγωνίας και απογοήτευσης φρόντισε με καλή διάθεση και υπομονή να με ενθαρρύνει να συνεχίσω και να κάνω τις δικές μου επιλογές, χαράζοντας το δικό μου δρόμο.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Στέφανο Βασιλόπουλο, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για την παροχή πολύτιμων γνώσεων σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, χωρίς το οποίο δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της.

Επιπρόσθετα, επιθυμώ να ευχαριστήσω την κυρία Πλουσία Μισαηλίδη, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συμβολή της στην παρούσα εργασία και τις συμβουλές της κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, μαθαίνοντάς μου ότι ένας αποδοτικός άνθρωπος οφείλει να εργάζεται συστηματικά χωρίς να παραμελεί την ανάγκη για προσωπικό χρόνο.

Ένα ακόμη σημαντικό πρόσωπο, που θα ήθελα να ευχαριστήσω, είναι η κυρία Αθηνά Κούτσιανου, συμφοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, συνεργάτιδα στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας και συνοδοιπόρο σε όλη τη διάρκεια αυτής της

προσπάθειας. Μοιραστήκαμε κοινές ιδέες, ανησυχίες, δυσκολίες, στιγμές έντασης, στιγμές χαράς και ικανοποίησης, οι οποίες δημιούργησαν ένα μωσαϊκό αναμνήσεων.

Ευχαριστώ, ακόμη, τον κύριο Αναστάσιο Εμβαλωτή, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος χρωμάτισε με ιδιαίτερο νόημα για εμένα τη λέξη «ερευνητής», στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού θεσμού του πανεπιστημίου και όχι μόνο.

Επιπλέον, ευχαριστώ τον καλό μου φίλο, κύριο Παναγιώτη Γαργάλη, ο οποίος, σαν «από μηχανής θεός», μου προσέφερε μία απρόσμενη βοήθεια σε μία δύσκολη στιγμή, που έμοιαζε με αδιέξοδο.

Άφησα τελευταία, αν και σίγουρα όχι λιγότερο σημαντική την οικογένειά μου. Δεν ξέρω πώς να σας ευχαριστήσω, παρά μόνο να σας πω ότι σας αγαπώ μέχρι τα αστέρια... ίσως και ακόμη πιο πέρα!

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	12
Εισαγωγή .....	14

### ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1. Η σχολική προσαρμογή .....	18
1.1 Η σχολική προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο .....	18
2. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες .....	26
2.1 Η έννοια της ομάδας και η ομαδική εργασία.....	26
2.2 Ορισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και διάκριση από τους άλλους τύπους ομάδων.....	28
2.2.1 Χαρακτηριστικά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	30
2.2.2 Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων .....	31
2.3 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά .....	33
2.3.1 Χαρακτηριστικά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και διάκριση από άλλες ομάδες .....	34
2.3.2 Τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά .....	36
2.3.3 Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στα σχολεία.....	37
2.3.4 Αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων για παιδιά στο σχολικό πλαίσιο	38
2.4 Τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας .....	42
2.4.1 Το αρχικό στάδιο.....	45
2.4.2 Το στάδιο σύγκρουσης .....	48
2.4.3 Το στάδιο εργασίας .....	50
2.4.4 Το στάδιο τερματισμού .....	51
2.5 Ο σχεδιασμός μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας .....	53
2.5.1 Η δομή των συναντήσεων μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	57
2.5.1.1 Ανοιγμα .....	57
2.5.1.2 Εργασία .....	58
2.5.1.3 Επεξεργασία .....	58

2.5.1.4 Κλείσιμο .....	59
2.6 Κριτήρια επιλογής των μελών μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	61
2.7 Οι δεξιότητες του συντονιστή.....	62
2.7.1 Τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του συντονιστή μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	62
2.7.1.1 Φροντίδα.....	65
2.7.1.2 Διοικητική λειτουργία .....	66
2.7.1.3 Συναισθηματική ενεργοποίηση.....	68
2.7.1.4 Απόδοση νοήματος .....	70
2.7.2 Το μοντέλο της συνηγεσίας.....	71
3. Οι ομαδικές διαδικασίες .....	73
3.1 Ορισμός των ομαδικών διαδικασιών.....	73
3.2 Οι θεραπευτικοί παράγοντες.....	75
3.2.1 Οι έντεκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων του Yalom.....	76
3.2.1.1 Αλτρουισμός.....	78
3.2.1.2 Συνεκτικότητα .....	79
3.2.1.3 Καθολικότητα .....	80
3.2.1.4 Διαπροσωπική μάθηση.....	81
3.2.1.5 Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης.....	81
3.2.1.6 Μετάδοση πληροφοριών .....	82
3.2.1.7 Κάθαρση.....	82
3.2.1.8 Μιμητική συμπεριφορά.....	83
3.2.1.9 Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας .....	83
3.2.1.10 Ενστάλαξη ελπίδας .....	84
3.2.1.11 Υπαρξιακοί παράγοντες .....	85
3.2.2 Οι δέκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Thermen.....	85
3.2.3 Το σύστημα αξιολόγησης των Kivlighan, Multon και Brossart .....	88
3.2.4 Παράγοντες που επιδρούν στην εκτίμηση των θεραπευτικών παραγόντων.....	89
3.3 Η θεραπευτική συμμαχία.....	95
3.4 Το ομαδικό κλίμα.....	100
3.5 Η έρευνα διαδικασίας.....	103
3.6 Σκοπός της έρευνας.....	106

3.6.1 Ερευνητικά ερωτήματα .....	106
----------------------------------	-----

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

### Η ΕΡΕΥΝΑ

4. Μέθοδος.....	109
4.1 Συμμετέχοντες.....	109
4.2 Εργαλεία .....	110
4.2.1 Μέθοδος.....	110
4.2.2 Επεξεργασία των συναντήσεων.....	111
4.2.3 Θεραπευτικοί παράγοντες .....	112
4.2.4 Θεραπευτική συμμαχία.....	114
4.2.5 Σχολική προσαρμογή .....	117
4.2.5.1 Αξιολόγηση από τους/ις μαθητές/ριες .....	117
4.2.5.1.1 Σχολική αρέσκεια και σχολική αποφυγή .....	117
4.2.5.1.2 Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια .....	117
4.2.5.1.3 Αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου .....	117
4.2.5.2 Αξιολόγηση από τις εκπαιδευτικούς.....	118
4.2.5.2.1 Σχολική αρέσκεια και σχολική αποφυγή των μαθητών/ριών.....	118
4.2.5.2.2 Κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/ριών .....	119
4.2.5.2.3 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/ριών .....	119
4.3 Διαδικασία .....	120
4.3.1 Χρονική διάρκεια έρευνας και άδεια συμμετοχής.....	120
4.3.2 Αξιολόγηση των μεταβλητών της σχολικής προσαρμογής.....	120
4.3.3 Ανωνυμία συμμετεχόντων.....	121
4.3.4 Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα.....	121
4.3.4.1 Χωρισμός των μαθητών/ριών σε ομάδες .....	121
4.3.4.2 Συντονισμός των ομάδων.....	121
4.3.5 Διαδικασία διεξαγωγής του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.....	122
4.3.6 Αξιολόγηση των μεταβλητών διαδικασίας.....	123
5. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων .....	124
5.1 Αξιολόγηση θεραπευτικών παραγόντων .....	124
5.1.1 Ανάλυση .....	128

5.2 Θεραπευτική συμμαχία.....	132
5.2.1 Αξιοπιστία της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης .....	132
5.2.2 Διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας .....	132
5.2.3 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή.....	133
5.2.3.1 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων.....	134

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6. Ποιοτικά δεδομένα συναντήσεων .....	136
6.1 Ποιοτικές παρατηρήσεις συναντήσεων .....	136
6.1.1 Ποιοτικές παρατηρήσεις πρώτης συνάντησης.....	136
6.1.2 Ποιοτικές παρατηρήσεις δεύτερης συνάντησης .....	140
6.1.3 Ποιοτικές παρατηρήσεις τρίτης συνάντησης.....	148
6.1.4 Ποιοτικές παρατηρήσεις για την τέταρτη συνάντηση.....	152
6.1.5 Ποιοτικές παρατηρήσεις πέμπτης συνάντησης.....	156
6.1.6 Ποιοτικές παρατηρήσεις έκτης συνάντησης.....	161
6.1.7 Ποιοτικές παρατηρήσεις έβδομης συνάντησης .....	166
7. Αποτελέσματα ποσοτικών αναλύσεων .....	170
7.1 Θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen .....	170
7.1.1 Αποδοχή.....	170
7.1.2 Αλτρουισμός .....	171
7.1.3 Κάθαρση .....	172
7.1.4 Καθοδήγηση .....	172
7.1.5 Ενστάλαξη ελπίδας.....	173
7.1.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις .....	173
7.1.7 Αυτοαποκάλυψη .....	175
7.1.8 Αυτοκατανόηση .....	176
7.1.9 Καθολικότητα .....	177
7.1.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου .....	177
7.2 Θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen και έξι επιπλέον κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων .....	178
7.2.1 Αποδοχή.....	178
7.2.2 Αλτρουισμός .....	179

7.2.3 Κάθαρση .....	179
7.2.4 Καθοδήγηση .....	179
7.2.5 Ενστάλαξη ελπίδας.....	180
7.2.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις .....	180
7.2.7 Αυτοαποκάλυψη .....	181
7.2.8 Αυτοκατανόηση .....	182
7.2.9 Καθολικότητα .....	183
7.2.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου .....	183
7.2.11 Σχόλια - Κριτική .....	183
7.2.12 Διασκέδαση.....	185
7.2.13 Περιγραφή δραστηριότητας.....	186
7.2.14 Αρνητική κριτική .....	187
7.2.15 Γραπτή αυτοαποκάλυψη.....	188
7.2.16 Ελλιπής απάντηση.....	189
7.3 Ανώτερες κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων.....	191
7.3.1 Γνωστικοί παράγοντες.....	191
7.3.2 Συναισθηματικοί παράγοντες .....	192
7.3.3 Συμπεριφορικοί παράγοντες .....	192
7.4 Θεραπευτική συμμαχία.....	194
7.4.1 Αξιοπιστία της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης.....	194
7.4.2 Διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας .....	194
7.4.2.1 Διαφορές φύλου στη θεραπευτική συμμαχία .....	195
7.4.2.2 Διαφορές ομάδας στη θεραπευτική συμμαχία.....	197
7.4.3 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (προ-μέτρηση).....	198
7.4.3.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή .....	198
7.4.3.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή .....	201
7.4.3.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή .....	202
7.4.3.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και σχολική προσαρμογή.....	202
7.4.4 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (μετα-μέτρηση) .....	202
7.4.4.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή .....	202
7.4.4.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή .....	205
7.4.4.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή .....	205
7.4.4.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και σχολική προσαρμογή.....	206
7.4.5 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (επαναληπτική μέτρηση) .....	206



7.4.5.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή .....	207
7.4.5.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή .....	207
7.4.5.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή .....	207
7.4.5.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και σχολική προσαρμογή.....	208
7.4.6 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (προ-μέτρηση).....	208
7.4.6.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια .....	209
7.4.6.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια .....	210
7.4.6.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια .....	211
7.4.6.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια.....	211
7.4.7 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (μετα-μέτρηση).....	211
7.4.7.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια .....	212
7.4.7.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια .....	213
7.4.7.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια .....	213
7.4.7.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια.....	213
7.4.8 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (επαναληπτική μέτρηση).....	213
7.4.9 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - κορίτσια (προ-μέτρηση) .....	213
7.4.10 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - κορίτσια (μετα-μέτρηση).....	214
7.4.11 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - κορίτσια (επαναληπτική μέτρηση).....	214

## ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8. Συζήτηση.....	216
8.1 Ποιοτικές παρατηρήσεις συναντήσεων.....	216
8.1.1 Ο ρόλος των συντονιστριών .....	218
8.1.2 Αριθμός μελών και διάρκεια συναντήσεων.....	219
8.2 Οι θεραπευτικοί παράγοντες.....	220
8.2.1 Αποδοχή.....	220

8.2.2 Αλτρουισμός .....	221
8.2.3 Κάθαρση .....	222
8.2.4 Καθοδήγηση .....	223
8.2.5 Ενστάλαξη ελπίδας.....	224
8.2.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις .....	224
8.2.7 Αυτοαποκάλυψη .....	225
8.2.8 Αυτοκατανόηση .....	226
8.2.9 Καθολικότητα .....	227
8.2.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου .....	228
8.2.11 Σχόλια - κριτική .....	228
8.2.12 Διασκέδαση.....	229
8.2.13 Περιγραφή δραστηριότητας.....	230
8.2.14 Αρνητική κριτική .....	230
8.2.15 Γραπτή αυτοαποκάλυψη.....	231
8.2.16 Ελλιπής απάντηση.....	232
8.2.17 Ανώτερες κατηγορίες παραγόντων .....	232
8.3 Η θεραπευτική συμμαχία.....	234
8.3.1 Διαφορές φύλου και ομάδας στη θεραπευτική συμμαχία .....	235
8.4 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή.....	236
8.4.1 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (προ-μέτρηση) .....	236
8.4.2 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (μετα-μέτρηση).....	238
8.4.3 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (επαναληπτική μέτρηση) .....	240
8.4.4 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (προ-μέτρηση).....	241
8.4.5 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (μετα-μέτρηση).....	241
8.4.6 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (επαναληπτική μέτρηση) .....	242
8.4.7 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - κορίτσια.... .....	243
9. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	244
10. Συμπεράσματα.....	247

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βιβλιογραφικές αναφορές.....	250
------------------------------	-----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Έντυπο συναίνεσης γονέων και κηδεμόνων.....	261
Παράρτημα Β: Εκδοχές της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης.....	263
Παράρτημα Γ: Εργαλεία αξιολόγησης των μεταβλητών διαδικασίας.....	265
Παράρτημα Δ: Εργαλεία αξιολόγησης των μεταβλητών της σχολικής προσαρμογής.....	270
Παράρτημα Ε: Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα.....	282

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΑ

Ευρετήριο πινάκων.....	323
Ευρετήριο σχημάτων.....	326

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος επτά συναντήσεων για τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής παιδιών Α΄ Δημοτικού στο σχολείο, μέσω της ανάπτυξης και ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Το δείγμα αποτέλεσαν 56 μαθητές/ριες (Μ.Ο. ηλικίας = 6.5 έτη), που φοιτούσαν σε δύο σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Οι μεταβλητές διαδικασίας που εξετάστηκαν ήταν οι θεραπευτικοί παράγοντες και η θεραπευτική συμμαχία. Οι θεραπευτικοί παράγοντες διερευνήθηκαν με τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου Κρίσιμων Συμβάντων (Kivlighan & Goldfine, 1991) και ταξινομήθηκαν με βάση τις δέκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen (1979). Η θεραπευτική συμμαχία αξιολογήθηκε με τη συμπλήρωση της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης (Duncan et al., 2003). Η σχολική προσαρμογή μετρήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις των μελών, καθώς και με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων, πριν και μετά από το πρόγραμμα, αλλά και σε μία επαναληπτική μέτρηση. Η ανάλυση των θεραπευτικών παραγόντων έδειξε ότι τα μέλη των ομάδων θεώρησαν την καθοδήγηση ως το σημαντικότερο θεραπευτικό παράγοντα. Ανέφεραν συχνότερα γνωστικούς παράγοντες και όχι συναισθηματικούς ή συμπεριφορικούς. Μεγάλος αριθμός κρίσιμων συμβάντων δεν ταξινομήθηκε με βάση τις κατηγορίες των θεραπευτικών παραγόντων. Η θεραπευτική συμμαχία αυξήθηκε σημαντικά από την τρίτη έως την έβδομη συνάντηση. Η σχολική αρέσκεια, οι κοινωνικές δεξιότητες και η αποδιοργανωτική συμπεριφορά των μαθητών/ριών πριν από το πρόγραμμα συνδέθηκαν με τη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης. Η σχολική αποφυγή πριν από το πρόγραμμα προέβλεψε τη θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης. Η αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων προέβλεψε τη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης και της τρίτης συνάντησης. Η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης συνδέθηκε με τη σχολική αρέσκεια και προέβλεψε τις κοινωνικές δεξιότητες μετά από το πρόγραμμα. Η θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης συνάντησης σχετίστηκε με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια μετά από το πρόγραμμα. Η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης προέβλεψε την αποδοχή των αγοριών μετά από το πρόγραμμα. Η θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης συνάντησης προέβλεψε τη σχολική αποφυγή αργότερα κατά το σχολικό έτος. Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι η εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων συνδέεται με την εκπαιδευτική

διάσταση του προγράμματος και τις δραστηριότητες των συναντήσεων. Βέβαια, απαιτείται ένα ευρύτερο σύστημα ταξινόμησης των κρίσιμων συμβάντων. Η θεραπευτική συμμαχία αυξήθηκε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Ωστόσο, δε συνδέθηκε με συνέπεια με τα χαρακτηριστικά των μελών πριν και μετά από το πρόγραμμα ή με το αποτέλεσμα μετά από την εφαρμογή του. Η σχέση της θεραπευτικής συμμαχίας με τα χαρακτηριστικά των μελών και το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας είναι απαραίτητο να διερευνηθεί περισσότερο.

## Εισαγωγή

Η είσοδος στο σχολείο αποτελεί σταθμό στη ζωή κάθε ανθρώπου και ιδιαίτερα του μικρού παιδιού. Σηματοδοτεί την έναρξη της φοίτησης στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση και τη συνεχή μετάβαση σε ανώτερες σχολικές και ακαδημαϊκές βαθμίδες (Ladd & Price, 1987). Ταυτόχρονα, το παιδί αναλαμβάνει τον κοινωνικό ρόλο του/ης μαθητή/ριας, ο οποίος συνυφαίνεται με ποικίλες δυνατότητες, αλλά και ποικίλους ακαδημαϊκούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς στόχους (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990. Ladd & Price, 1987. Perry & Weinstein, 1998).

Μία ιδιαίτερα σημαντική και απαιτητική ακαδημαϊκή μετάβαση είναι η είσοδος και η φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Η ταυτότητα του/ης μαθητή/ριας συνδέεται πλέον με πιο πολύπλοκους ακαδημαϊκούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς στόχους συγκριτικά με το νηπιαγωγείο, ενώ το παιδί βιώνει πλήθος αλλαγών σε βιολογικό, αναπτυξιακό, οικογενειακό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο (Perry & Weinstein, 1998). Το παιδί είναι, λοιπόν, απαραίτητο να αποκτήσει, να εξελίξει και να χρησιμοποιεί τόσο στη σχολική τάξη, όσο και στο σχολείο ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους και να ανταποκριθεί στις αλλαγές (Betts, Rotenberg, Trueman, & Stiller, 2012. Perry & Weinstein, 1998). Αυτή η διαδικασία μπορεί να περιγραφεί ως σχολική προσαρμογή.

Η επιτυχής σχολική προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο καθίσταται εξαιρετικής σημασίας για τη μελλοντική σταδιοδρομία και πρόοδο του παιδιού και η έλλειψη αυτής επιφέρει διάχυτα προβλήματα (Betts et al. 2012. Ladd, Buhs, & Seid, 2000. Perry & Weinstein, 1998). Είναι ωφέλιμο, λοιπόν, να υπάρχει σχετική μέριμνα με προγράμματα προετοιμασίας ή παρέμβασης, που θα βοηθήσουν το παιδί να εκπληρώσει αποτελεσματικά το ρόλο του/ης μαθητή/ριας. Η εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων και παρεμβάσεων είναι καλό να πραγματοποιείται στο σχολικό πλαίσιο ή το πλαίσιο της σχολικής τάξης, καθώς συνιστούν το φυσικό πλαίσιο που συντελείται η διαδικασία της σχολικής προσαρμογής (Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998).

Η συγκρότηση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της εφαρμογής ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι συχνή (Brown, 2011). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν χαρακτήρα πρόληψης και είναι κυρίως εκπαιδευτικές, καθώς εστιάζουν στην εκπαίδευση των μελών σχετικά με μία ψυχολογική έννοια, με παράλληλη εκμάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων (Brown, 2011. Shechtman, Bar-el, & Hadar,

1997). Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, η χρήση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων καθίσταται αναγκαία λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών και των διαφορετικών αναγκών του καθενός (Falco & Bauman, 2014).

Ωστόσο, ο απλός σχεδιασμός και η εφαρμογή μίας ομάδας δεν αρκούν, για να προκαθορίσουν την αποτελεσματικότητά της. Η αξιολόγηση μίας ομάδας είναι απαραίτητη, έτσι ώστε η αποτελεσματικότητά της να στηρίζεται σε εμπειρικά στοιχεία (DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007). Η ανάγκη για αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ισχύει και για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, εφόσον η πρωτογενής πρόληψη είναι ιδιαίτερα σημαντική στη σύγχρονη εποχή (DeLucia-Waack, 2006). Οφείλει να είναι συνεκτική και συνολική και να εστιάζει τόσο στο αποτέλεσμα, όσο και στη διαδικασία ενός προγράμματος (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000). Παρόλα αυτά, οι έρευνες αποτελέσματος των ομάδων είναι συχνές στην ερευνητική βιβλιογραφία, ενώ, αντίθετα, οι έρευνες διαδικασίας είναι λίγες, κυρίως όσον αφορά τις ομάδες παιδιών (Leichtentritt & Shechtman, 1998. Shechtman, 2007. Thompson, 2011).

Η παρούσα εργασία αφορά την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής παιδιών της Α΄ Δημοτικού στο σχολείο, μέσα από την ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Οι μεταβλητές διαδικασίας που εξετάστηκαν ήταν οι θεραπευτικοί παράγοντες και η θεραπευτική συμμαχία, ενώ διερευνήθηκε και η σχέση της θεραπευτικής συμμαχίας με τη σχολική προσαρμογή των μαθητών/ριών.

Συγκεκριμένα, το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί μία προσπάθεια ορισμού και προσδιορισμού της έννοιας της σχολικής προσαρμογής, με παράλληλη ανάδειξη του σημαντικού ρόλου της στην καθημερινή ζωή και τη μελλοντική σταδιοδρομία των μαθητών/ριών. Το δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού υπόβαθρου περιλαμβάνει τον ορισμό της ομαδικής εργασίας και των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, καθώς και μία αναφορά στην αναγκαιότητα εφαρμογής ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων στο σχολικό χώρο. Κατόπιν, περιγράφονται τα στάδια ανάπτυξης μίας ομάδας και οι χρήσιμες δεξιότητες του συντονιστή μίας ομάδας. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τον ορισμό της έννοιας των ομαδικών διαδικασιών και τον προσδιορισμό τριών βασικών μεταβλητών διαδικασίας, των θεραπευτικών παραγόντων, της θεραπευτικής συμμαχίας και του ομαδικού κλίματος. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Τα επόμενα τρία κεφάλαια περιγράφουν τη μέθοδο της έρευνας, τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, έπειτα από την πραγματοποίηση της στατιστικής ανάλυσης.

Το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας είναι η συζήτηση των αποτελεσμάτων, στο οποίο 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 οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, όπως προέκυψαν από τη διαδικασία εφαρμογής του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και τα αποτελέσματα της εργασίας.



**ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ**

# 1. Η σχολική προσαρμογή

## 1.1 Η σχολική προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο

Η στιγμή που ο άνθρωπος έρχεται στη ζωή σηματοδοτεί την έναρξη μίας δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ίδιο ως αναπτυσσόμενο οργανισμό και στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα και δέχεται τα αποτελέσματα αυτής της δράσης.

Ο Bronfenbrenner (1979) αναφέρεται στην οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης, υποστηρίζοντας ότι ο άνθρωπος ζει, αναπτύσσεται και ενεργεί σε ένα πλήθος διαφορετικών μεταξύ τους περιβαλλοντικών πλαισίων που συνεχώς αλλάζουν, συνδέονται, όμως, άρρηκτα και εντάσσονται συνολικά στο ευρύτερο περιβάλλον του. Ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον σχηματίζεται μία σχέση διπλής κατεύθυνσης, μία αμοιβαία επίδραση. Το περιβάλλον δεν ασκεί μοναδική επίδραση στο άτομο. Το άτομο επιδρά στο περιβάλλον, καθώς κινείται από το ένα πλαίσιο στο άλλο, διαμορφώνοντάς τα σύμφωνα με τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά και συνδέοντας τα. Κάθε περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο συμμετέχει αποτελεί μία επιμέρους δομή του περιβάλλοντος και συνδέεται με τις υπόλοιπες μέσω της σημασίας που έχει για την ανάπτυξη του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα δέχεται την επίδραση ευρύτερων περιβαλλοντικών δομών. Ο Bronfenbrenner (1979) χαρακτηρίζει την παραπάνω σύλληψη ως οικολογικό περιβάλλον, στο οποίο οι δομές έχουν τη μορφή ομόκεντρων κύκλων, καθώς η μία εμπερικλείει την άλλη. Οι δομές αυτές ονομάζονται «μικροσύστημα», «μεσοσύστημα», «εξωσύστημα» και «μακροσύστημα». Καθώς αναπτύσσεται, το άτομο αναλαμβάνει ρόλους, συμμετέχει σε δραστηριότητες και συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις. Κάθε φορά που ένας ρόλος ή ένα περιβαλλοντικό πλαίσιο αλλάζει το άτομο βιώνει μία *οικολογική μετάβαση* (ecological transition). Οι οικολογικές μεταβάσεις συμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και δείχνουν την προοδευτική πορεία του από το ένα πλαίσιο στο άλλο και τελικά από το ένα σύστημα του οικολογικού περιβάλλοντος σε ένα άλλο, που είναι παρόμοιο ή περισσότερο πολύπλοκο από το προηγούμενο.

Η αλλαγή του ρόλου ή του πλαισίου επιφέρει αλλαγή στις απαιτήσεις που το άτομο καλείται να εκπληρώσει και τις ευκαιρίες για πρόοδο που μπορεί να εκμεταλλευτεί, όπως καθορίζονται από τις νέες ιδιότητες του περιβάλλοντος (Bronfenbrenner, 1979). Οι νέες

συνθήκες απαιτούν αναπροσανατολισμό της δράσης του ατόμου προκειμένου να ανταποκριθεί, επιδιώκοντας μία επιτυχή προσαρμογή.

Μία σημαντική οικολογική μετάβαση που αποτελεί σταθμό στη ζωή κάθε ανθρώπου, και ιδιαίτερα του μικρού παιδιού, είναι η είσοδος και η φοίτηση στο σχολείο. Αυτή η οικολογική μετάβαση έχει πολλές προεκτάσεις, ξεκινώντας από την απλή είσοδο του παιδιού στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση και συνεχίζοντας σε όλη την ακαδημαϊκή του πορεία μέσα από την μετάβασή του σε ανώτερες σχολικές βαθμίδες και την αλλαγή σχολικών μονάδων (Ladd & Price, 1987). Το σχολείο αποτελεί ένα ευρύ κοινωνικοποιητικό πλαίσιο και τον μεγαλύτερο εκπαιδευτικό θεσμό, συμβάλλοντας και καθορίζοντας την ανθρώπινη ανάπτυξη (Ladd, 1990). Η οικολογική μετάβαση στο σχολείο συνιστά μία αλλαγή και μία πρόκληση για το παιδί. Ο ρόλος που ως τότε είχε στο αδόμητο και ελεύθερο πλαίσιο της οικογένειας αλλάζει, επιφέροντας καινούριες υποχρεώσεις, δυνατότητες, κοινωνική θέση και εμπειρίες (Bronfenbrenner, 1979. Dockett & Perry, 2007. Perry & Weinstein, 1998). Ήδη κατά την είσοδο στο νηπιαγωγείο, το παιδί βιώνει αυτή την αλλαγή, καθώς βρίσκεται σε έναν νέο φυσικό χώρο, καλύτερα και αυστηρότερα οργανωμένο, με μεγαλύτερες απαιτήσεις για ακαδημαϊκή, κοινωνικο-συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη (Ladd et al., 2000. Ladd, 1990. Ladd & Price, 1987. Perry & Weinstein, 1998). Ωστόσο, το πλαίσιο του νηπιαγωγείου παραμένει αρκετά πιο αδόμητο συγκριτικά με εκείνο του δημοτικού σχολείου (Perry & Weinstein, 1998).

Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο συνιστά μία μοναδική, πολύπλοκη και προκλητική περίοδο για το παιδί, που συνοφάνεται με ένα πλήθος αλλαγών σε βιολογικό, αναπτυξιακό, οικογενειακό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο (Perry & Weinstein, 1998). Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία, η ανάδειξη του δημοτικού σχολείου ως θεσμού που επιδιώκει να προάγει την ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων δείχνει τη σημασία αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, 1985).

Ειδικότερα, το παιδί κατακτά πιο πολύπλοκες μορφές λογικής και αφηρημένης σκέψης, δημιουργεί πληρέστερες αναπαραστάσεις των αντικειμένων που το περιβάλλουν και των σχέσεων μεταξύ τους και αρχίζει να αντιλαμβάνεται την οπτική των άλλων ατόμων (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008). Τα παραπάνω αναπτυξιακά επιτεύγματα το καθιστούν ικανό να ερμηνεύει ακριβέστερα τις κοινωνικές πληροφορίες και να ρυθμίζει τις συμπεριφορές του και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους,

δίνοντας του τη δυνατότητα να πετυχαίνει σημαντικούς κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς στόχους (Crick & Dodge, 1994).

Οι ικανότητες και δυνατότητες του παιδιού συνδέονται με τις νέες απαιτήσεις και τις ευκαιρίες που απορρέουν από τον κοινωνικό ρόλο που λαμβάνει κατά την οικολογική μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990. Ladd & Price, 1987. Perry & Weinstein, 1998). Το παιδί πρέπει ξαφνικά να διαπραγματευτεί ένα μεγάλο σχολείο, διαφορετικό από τον περιορισμένο χώρο του σπιτιού και του νηπιαγωγείου. Βρίσκεται αρκετές ώρες μόνο του εκεί χωρίς την παρουσία των αγαπημένων του ενήλικων προσώπων και αναλαμβάνει την ευθύνη να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του. Το δημοτικό σχολείο διακρίνεται από πιο αυστηρή μορφή οργάνωσης και οφείλει να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στην τάξη του, αλλά και στο σχολικό χώρο γενικά. Η σχολική ζωή περιλαμβάνει συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, πλήθος διδακτικών αντικειμένων και διδακτέας ύλης που πρέπει να διδαχθεί. Η πολυπλοκότητα των διδακτικών αντικειμένων συνδέεται με αυξημένη δυσκολία, καθώς και με αυξημένες προσδοκίες για ακαδημαϊκή επίδοση και πρόοδο. Επιπλέον, καθημερινά το παιδί συναναστρέφεται με τους/ις δασκάλους/ες και τους συνομηλίκους του, επιδιώκοντας να δημιουργήσει διαπροσωπικές σχέσεις που πλέον είναι πιο περίπλοκες και απαιτητικές λόγω των πολλών και διαφορετικών προσωπικοτήτων. Είναι, ωστόσο, απαραίτητες για να αισθανθεί αποδεκτό και να λάβει την ανατροφοδότηση που χρειάζεται για να γνωρίζει το βαθμό που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του νέου πλαισίου.

Προκειμένου το παιδί να εκπληρώσει τους ποικίλους ακαδημαϊκούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς στόχους που συνδέονται με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητο να κατακτήσει και να αναπτύξει μία σειρά από ικανότητες σε αυτούς τους τομείς (Betts et al., 2012. Perry & Weinstein, 1998). Ξεκινώντας, λοιπόν, από την βασική ικανότητα του αλφαριθμητισμού, τα παιδιά πρέπει να συνεχίσουν αναπτύσσοντας εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και τελικά μία ολοκληρωμένη και θετική προς τον εαυτό τους ταυτότητα του/ης μαθητή/ριας (Perry & Weinstein, 1998). Υπό αυτή την οπτική, λοιπόν, η σχολική προσαρμογή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που το παιδί πρέπει να αποκτήσει, να εξελίξει και να χρησιμοποιεί στην τάξη του και κατ' επέκταση στο σχολείο προκειμένου να αισθάνεται ασφαλές και άνετο στο σχολικό χώρο, να ενδιαφέρεται και να εμπλέκεται στις δραστηριότητες και τελικά να σημειώνει τα επιθυμητά ακαδημαϊκά, κοινωνικο-συναισθηματικά και συμπεριφορικά επιτεύγματα (Betts et al., 2012. Perry & Weinstein, 1998).

Βέβαια, δεν καταφέρνουν όλα τα παιδιά να προσαρμοστούν στον ίδιο βαθμό. Ιδιαίτερα κατά το ξεκίνημα της σχολικής σταδιοδρομίας, κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν το σχολείο με πιο θετική στάση, ενώ άλλα θεωρούν ότι είναι δύσκολο και απαιτητικό, ίσως πέρα από τις δικές τους δυνατότητες (Dockett & Perry, 2007). Η σημασία της καλής προσαρμογής νωρίς στο σχολείο για τη μελλοντική πρόοδο του παιδιού γίνεται εμφανής από τα αποτελέσματα που επιφέρει η κακή προσαρμογή μετέπειτα στη ζωή του (Birch & Ladd, 1997. Dockett & Perry, 2007. Parker & Asher, 1987). Ακριβέστερα, η κακή σχολική προσαρμογή έχει συνδεθεί με μαθησιακά προβλήματα και ακαδημαϊκή αποτυχία, δυσκολίες στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα, παραβατικότητα και σχολική διαρροή (Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990. Klima & Repetti, 2008. Ladd, 2006. Parker & Asher, 1987. Perry & Weinstein, 1998). Εφόσον η σχολική προσαρμογή καθίσταται εξαιρετικής σημασίας για τη σταδιοδρομία του παιδιού και η έλλειψη αυτής επιφέρει διάχυτα προβλήματα, καλό είναι να υπάρχει σχετική μέριμνα με προγράμματα προετοιμασίας ή παρέμβασης, που θα βοηθήσουν το παιδί να εκπληρώσει αποτελεσματικά το ρόλο του/ης μαθητή/ριας (Betts et al. 2012. Ladd et al., 2000. Perry & Weinstein, 1998).

Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας εφαρμόστηκε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα με σκοπό τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής των μαθητών/ριών της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, μέσα από την ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Η εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε σε σχολεία των Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Οι ομαδικές διαδικασίες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος αξιολογήθηκαν από τη συγγραφέα και θα αναλυθούν λεπτομερέστερα στις επόμενες ενότητες. Η αναγκαιότητα της οργάνωσης και εφαρμογής του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στηρίχθηκε στη σημασία της σχολικής προσαρμογής για το παιδί, όπως αναδείχθηκε παραπάνω, καθώς και στην έλλειψη παρόμοιων πρωτοβουλιών στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Βέβαια, παρόλο που η σχολική προσαρμογή των παιδιών έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός και ολοκληρωμένος ορισμός της έννοιας (Birch & Ladd, 1996). Μάλιστα, οι προσπάθειες ορισμού είναι μάλλον περιορισμένες, καθώς η σχολική προσαρμογή συχνά ορίζεται και διερευνείται μόνο με γνώμονα την ακαδημαϊκή πρόοδο ή επίδοση, αφήνοντας απέξω τις κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές της προεκτάσεις. Έτσι, λοιπόν, οι Birch και Ladd (1996) δημιούργησαν ένα μοντέλο επιχειρώντας να ορίσουν τη σχολική προσαρμογή. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η σχολική προσαρμογή του παιδιού επηρεάζεται τόσο από το ίδιο όσο και από το διαπροσωπικό του

περιβάλλον. Το παιδί έχει συγκεκριμένα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η δομή της προσωπικότητάς του και ο τρόπος που συμπεριφέρεται, τα οποία το διαφοροποιούν από τους συνομηλίκους του και επιδρούν άμεσα ή έμμεσα διαμέσου των διαπροσωπικών σχέσεων στην προσαρμογή του. Εκτός από τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του, κάθε παιδί συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργώντας το δικό του κύκλο κοινωνικών επαφών που το περιβάλλει σε κάθε πλαίσιο. Ειδικότερα, στο σχολείο οι συνομήλικοι αποτελούν τη σημαντικότερη πηγή συναναστροφής του παιδιού που επηρεάζει και καθορίζει τη σχολική προσαρμογή και πρόοδό του (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990. Ladd & Price, 1987. Perry & Weinstein, 1998).

Το παιδί δε βρίσκεται στην τάξη μόνο του, αλλά ανήκει σε ένα σύνολο μαθητών, γεγονός που καθιστά τους συνομηλίκους σημαντικούς άλλους για εκείνο (Perry & Weinstein, 1998). Ο βαθμός αποδοχής του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων δείχνει το βαθμό που ταιριάζει και εντάσσεται στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης (Birch & Ladd, 1996). Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους επιφέρουν την αποδοχή του παιδιού και μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικός παράγοντας, βοηθώντας το να ξεπεράσει τις δυσκολίες του νέου σχολικού πλαισίου και οδηγώντας στην ομαλή προσαρμογή του (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990). Τα παιδιά που απολαμβάνουν της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων (peer group acceptance) έχουν έντονο το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινωνία της τάξης και του σχολείου (Birch & Ladd, 1996. Klima & Repetti, 2008. Ladd, 1990). Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται άνετα και ασφαλή στο σχολείο με αποτέλεσμα να εκμεταλλεύονται τις μαθησιακές και κοινωνικές ευκαιρίες που παρουσιάζονται, προχωρώντας σε μία παράλληλη εξερεύνηση και προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο (Birch & Ladd, 1996). Αντίθετα, τα παιδιά που δεν τυγχάνουν τέτοιας αποδοχής από τους συνομηλίκους μπορεί να αναπτύξουν λιγότερο ευνοϊκές ή και αρνητικές αντιλήψεις για το σχολείο, που λειτουργούν ανασταλτικά στην εξερεύνηση του νέου και άγνωστου πλαισίου και στην ανάπτυξη του ίδιου του παιδιού. Η έλλειψη αποδοχής αποτελεί ουσιαστικά στρεσογόνο παράγοντα που εμποδίζει την επιτυχή προσαρμογή του παιδιού.

Σύμφωνα με τους Birch και Ladd (1996), εκτός από τις διαπροσωπικές σχέσεις, το μοντέλο της σχολικής προσαρμογής οφείλει να συμπεριλάβει και άλλες διαστάσεις που φανερώνουν την εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού, προεκτείνοντας το για να δείξουν τις πτυχές που ορίζουν ή διασαφηνίζουν την έννοια της προσαρμογής. Έτσι, λοιπόν, εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση που έχει διερευνηθεί εκτενώς, το μοντέλο περιλαμβάνει τις αντιλήψεις του παιδιού για το σχολείο, όπως για παράδειγμα τη σχολική αρέσκεια, τη συναισθηματική του εμπειρία στο σχολείο, η οποία μπορεί να γίνει εμφανής μέσα από τη

μοναξιά που ίσως νιώθει κατά την παρουσία του εκεί, και τέλος, από τη δέσμευση και την εμπλοκή του στις σχολικές δραστηριότητες, όπως δείχνει λόγου χάρη η σχολική αποφυγή.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων μπορεί να προβλέψει τη σχολική προσαρμογή (Betts et al., 2012. Klima & Repetti, 2008. Ladd, 1990, 2006. Ladd & Coleman, 1997), ενώ συνδέεται με τις παραπάνω διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής, δηλαδή με την ακαδημαϊκή επίδοση, τις αντιλήψεις του παιδιού για το σχολείο, τα συναισθήματα του σε αυτό και τη σχολική αποφυγή (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990, 1999. Ladd et al., 2000. Perry & Weinstein, 1998). Ουσιαστικά, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά που είναι πιο υψηλά αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο από εκείνα που είναι χαμηλά αποδεκτά.

Επιπρόσθετα, η αποδοχή από τους συνομηλίκους συνδέεται με τη σχολική αρέσκεια και τη σχολική αποφυγή (Ladd & Coleman, 1997. Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). Η *σχολική αρέσκεια* (school liking) δείχνει μία ευνοϊκή αντίληψη του παιδιού για το σχολείο (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990). Δηλώνει μία θετική προδιάθεση, την τάση του παιδιού να του αρέσει το σχολείο (Birch & Ladd, 1996. Betts et al., 2012. Ladd et al., 2000). Η ευνοϊκή αντίληψη του σχολείου από το παιδί είναι πιθανό να προκαλεί συναισθήματα ασφάλειας και γενικά θετικά συναισθήματα προς το σχολείο (Birch & Ladd, 1996). Η *σχολική αποφυγή* (school avoidance) εκφράζει τη δέσμευση και την εμπλοκή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990). Δηλώνει έλλειψη κινητοποίησης και ενεργής συμμετοχής, το βαθμό που το παιδί αποφεύγει το σχολείο (Birch & Ladd, 1996. Betts et al., 2012). Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά που είναι υψηλά αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων δηλώνουν ότι τους αρέσει περισσότερο το σχολείο και το αποφεύγουν λιγότερο (Ladd & Coleman, 1997. Ladd et al., 1997). Αντίθετα, τα παιδιά που είναι χαμηλά αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους αναφέρουν μικρότερη σχολική αρέσκεια και μεγαλύτερη σχολική αποφυγή.

Επιπρόσθετα, η αποδοχή από τους συνομηλίκους συνδέεται με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια (Asher, Hymel, & Renshaw, 1994. Cassidy & Asher, 1992. Parker & Asher, 1993). Η *μοναξιά* (loneliness) είναι μία σύνθετη έννοια που αποτελείται από τη *μόνωση* (aloneness), δηλαδή την αντικειμενική κατάσταση κατά την οποία κανείς είναι μόνος του χωρίς την παρουσία άλλου ατόμου με το οποίο μπορεί να επικοινωνήσει, αλλά και από το συναίσθημα της λύπης ή κάποιο άλλο καταθλιπτικό συναίσθημα (Cassidy & Asher, 1992. Galanaki, 2004, 2011). Η μοναξιά μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία υποκειμενική ψυχολογική κατάσταση που είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής δυσαρέσκειας, της έλλειψης ικανοποίησης του παιδιού από τις κοινωνικές εμπειρίες που έχει (Youngable, Berlin, & Belsky, 1999, όπ.

ανάφ. στο Coplan, Closson, & Arbeau, 2007). Ήδη από το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, τα παιδιά κατανοούν το περιεχόμενο και τη σημασία της μοναξιάς ως διακριτής εννοιολογικής κατασκευής, όπως δείχνουν οι απαντήσεις τους σε σχετικά ερωτηματολόγια, παρέχοντας ακριβείς ορισμούς που εμπερικλείουν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της: να είναι κανείς μόνος και να νιώθει λυπημένος (Cassidy & Asher, 1992. Galanaki, 2004). Άλλωστε τα παιδιά παραδέχονται ότι έχουν νιώσει μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια στο σχολείο παρά τη μικρή ηλικία τους (Cassidy & Asher, 1992. Coplan et al., 2007. Galanaki, 2004). Μάλιστα, τα ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι τα παιδιά που είναι χαμηλά αποδεκτά από τους συνομηλικούς τους στο σχολείο βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια συγκριτικά με τα παιδιά που είναι μέτρια ή υψηλά αποδεκτά (Asher et al., 1994. Cassidy & Asher, 1992. Parker & Asher, 1993). Μάλιστα, η έρευνα των Parker και Asher (1993) ανέδειξε την αποδοχή από την ομάδα των συνομηλικών ως έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας που νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο. Επιπλέον, τα ερευνητικά ευρήματα των Coplan et al. (2007) έδειξαν ότι η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια σχετίζονται με τη σχολική αρέσκεια και τη σχολική αποφυγή, καθώς τα παιδιά που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας ανέφεραν και μικρότερη σχολική αρέσκεια και μεγαλύτερη σχολική αποφυγή.

Εκτός αυτών, όπως προτείνουν τα ερευνητικά ευρήματα, η αποδοχή του παιδιού από την ομάδα των συνομηλικών επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά του (Cassidy & Asher, 1992. Hymel et al., 1990. Ladd, 1999). Γενικά, η υψηλή ή μέτρια αποδοχή συνδέεται με πιο θετικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς σε αντίθεση με τη χαμηλή αποδοχή, η οποία συνδέεται με μορφές επιθετικής, ντροπαλής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς (Cassidy & Asher, 1992. Hymel et al., 1990. Ladd, 1999). Η αποδοχή από τους συνομηλικούς αποτελεί και προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση ορισμένων εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων σε παιδιά δημοτικού σχολείου, παραδείγματος χάρη για την κοινωνική απόσυρση και την επιθετικότητα (Hymel et al., 1990. Klima & Repetti, 2008). Η έρευνα των Cassidy και Asher (1992) έδειξε ότι τα παιδιά που σημειώνουν υψηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας εμφανίζουν επιθετική, ντροπαλή και αποδιοργανωτική συμπεριφορά.

Η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλικών, λοιπόν, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Η σημασία της μεγαλώνει αν λάβει κανείς υπόψη τις δυσκολίες που επιφέρει η προβληματική σχολική προσαρμογή κατά τα πρώτα χρόνια του σχολείου στη μελλοντική σταδιοδρομία του παιδιού, όπως αναφέρθηκε και



παραπάνω. Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η συνακόλουθη δράση του παιδιού με αποδεκτές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς σύμφωνες με όσα επιτάσσουν οι κοινωνικές συνθήκες σχετίζεται με τις σχέσεις που διαμορφώνει με τους συνομηλίκους του και με την αποδοχή που λαμβάνει (Caldarella, Christensen, Kramer, & Kronmiller, 2009. Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998. Elliott & Gresham, 1987. Gresham, 1981. Ladd, 1999. Parker & Asher, 1993). Το παιδί που είναι αποδεκτό από τους συνομηλίκους χαρακτηρίζεται ως κοινωνικά ικανό (Elliott & Gresham, 1987). Τα παιδιά που έχουν αποκτήσει και αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες απολαμβάνουν συνήθως υψηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, ενώ εκείνα που αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες είναι χαμηλά αποδεκτά (Caldarella & Merrell, 1997. Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998. Gresham, 1981. Ladd, 1999. Parker & Asher, 1993). Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη να οργανωθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα πρόληψης ή παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών έχοντας ως βάση την ομάδα των συνομηλίκων με τους οποίους το παιδί συναναστρέφεται καθημερινά (Betts et al., 2012. Caldarella et al., 2009. Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998. Gresham, 1981). Τέτοιου είδους προγράμματα είναι απαραίτητο να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο ή το πλαίσιο της τάξης για να βοηθήσουν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους στο φυσικό πλαίσιο που εξελίσσονται διευκολύνοντας παράλληλα τη σχολική προσαρμογή του παιδιού (Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998). Ταυτόχρονα, αποτρέπεται, έτσι, μία μεμονωμένη και αποκομμένη εφαρμογή τους σε κάποιο εξωτερικό χώρο που θα κατέληγε σε μείωση της αποτελεσματικότητας τους (Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998).

## 2. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

### 2.1 Η έννοια της ομάδας και η ομαδική εργασία

Η οργάνωση και εφαρμογή ενός προγράμματος που χρησιμοποιεί την ομάδα των συνομηλίκων για την ανάπτυξη ή την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής αξιοποιεί τα οφέλη της ομαδικής εργασίας. Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Association of Specialists in Group Work, 2000) η *ομαδική εργασία* (group work) είναι μία ευρεία επαγγελματική πρακτική, κατά την οποία ο σύμβουλος, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τις ικανότητές του, προσπαθεί να δημιουργήσει μία ομάδα που θα βοηθήσει τα αλληλεξαρτώμενα μέλη της να εκπληρώσουν τους ενδοπροσωπικούς, διαπροσωπικούς ή επαγγελματικούς στόχους που έχουν θέσει. Οι στόχοι κάθε ομάδας δεν είναι ίδιοι, αλλά σχετίζονται με την επίτευξη προόδου σε θέματα επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής φύσης, προσωπικής ανάπτυξης, επίλυσης προβλημάτων και αποκατάστασης ψυχολογικών και συναισθηματικών διαταραχών.

Ο ορισμός της ομαδικής εργασίας βασίζεται στα ουσιαστικά χαρακτηριστικά που συνολικά συνθέτουν την έννοια της ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Η ομάδα αποτελείται από ένα σύνολο προσώπων-μελών που επικοινωνούν άμεσα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Τα μέλη εξαρτώνται το ένα από το άλλο και συνδέονται με ένα κοινό σύστημα αξιών, κανόνων, επιδιώξεων και στόχων, γεγονός που ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και της συνοχής στην ομάδα. Εργάζονται συλλογικά προς επίτευξη των στόχων τους, που διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες των μελών κάθε ομάδας.

Η συμμετοχή σε μία θεραπευτική ομάδα επιτρέπει στα μέλη να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους, να καταλήξουν στις αλλαγές που επιθυμούν να γίνουν πράξη στη ζωή τους και να αποκτήσουν τις ικανότητες για να πραγματοποιήσουν τις αλλαγές (Corey & Corey, 2006). Η αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της ομάδας σε ένα φιλικό περιβάλλον βοηθά τα άτομα να δοκιμάσουν τη νέα συμπεριφορά και να λάβουν ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματά της.

Ωστόσο, οι θεραπευτικές ομάδες δεν είναι ίδιες, αλλά διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με τους στόχους που τίθενται από τα μέλη τους και τη διαδικασία μέσω της οποίας επιχειρούν να τους εκπληρώσουν (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011). Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000) έχει αναγνωρίσει τέσσερις διακριτούς τύπους ομάδων: α) *ομάδες εργασίας*

(task/work groups), β) ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups), γ) ομάδες ψυχοθεραπείας (psychotherapy groups) και δ) ομάδες ψυχοεκπαίδευσης (psychoeducational groups).

Οι ομάδες και η αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας στα σχολεία αποτελούν έναν εύκολο και αποτελεσματικό τρόπο να αναπτύξουν ή/και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους μαθητές/ριες με διαφορετικές ανάγκες (Falco & Bauman, 2014). Ιδιαίτερα για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, οι ομαδικές παρεμβάσεις αποδεικνύονται μία καλή επιλογή, καθώς ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτού του αναπτυξιακού σταδίου, λαμβάνοντας υπόψη τους συνομηλίκους, πρόσωπα ιδιαίτερα σημαντικά σε αυτή την ηλικία. Τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο χώρο του σχολείου χρησιμοποιούν συνήθως τις ομάδες συμβουλευτικής και τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007). Οι ομάδες ψυχοθεραπείας χρησιμοποιούνται κυρίως σε κλινικό περιβάλλον και όχι στο σχολικό πλαίσιο.

## 2.2 Ορισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και διάκριση από τους άλλους τύπους ομάδων

Καθημερινά οργανώνονται και εφαρμόζονται πολλές και διαφορετικές ομάδες για άτομα με διαφορετικές ανάγκες (Brown, 2011). Πολλές από αυτές είναι ομάδες συμβουλευτικής, οι περισσότερες, όμως, ανήκουν στην κατηγορία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, η χρήση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων καθίσταται αναγκαία λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών και των διαφορετικών αναγκών του καθενός (Falco & Bauman, 2014). Επιπλέον, παρουσιάζουν αυστηρότερη δομή από τις ομάδες συμβουλευτικής και επιτρέπουν μεγαλύτερο πλήθος μελών, ενώ προσδιορίζονται με σαφήνεια τα θέματα ενασχόλησης και οι συμπεριφορικοί στόχοι (Brown, 2011. Falco & Bauman, 2014. Shechtman et al., 1997).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι κυρίως εκπαιδευτικές, καθώς εστιάζουν στην εκπαίδευση των μελών σχετικά με μία ψυχολογική έννοια, με παράλληλη εκμάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων (Brown, 2011. Shechtman et al., 1997). Τα μέλη μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι συνήθως λειτουργικά και δεν αντιμετωπίζουν κάποια ψυχολογική διαταραχή (Corey & Corey, 2006. Shechtman et al., 1997). Ενδέχεται, όμως, να έχουν ελλειπείς πληροφορίες σε έναν τομέα (Corey & Corey, 2006). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες προσπαθούν να καλύψουν την έλλειψη αυτή προλαμβάνοντας και εμποδίζοντας την εμφάνιση εκπαιδευτικών ελλειμμάτων και ψυχολογικών προβλημάτων, μέσα από τη μετάδοση, τη συζήτηση και την αφομοίωση των απαραίτητων πληροφοριών.

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000) ορίζει τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με βάση τους στόχους εκπαίδευσης και πρόληψης που τίθενται σε αυτές. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες προωθούν την προσωπική και διαπροσωπική ανάπτυξη και προλαμβάνουν την εμφάνιση δυσκολιών σε αυτούς τους τομείς σε άτομα που μπορεί να ανήκουν σε ομάδα κινδύνου ή να χρήζουν ενίσχυσης των ικανοτήτων τους (σ. 330). Η εκπαίδευση και η μάθηση λαμβάνει πάντα χώρα στο εδώ-και-τώρα μέσα από εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές στρατηγικές, που ακολουθούν τις αρχές της φυσιολογικής ανθρώπινης ανάπτυξης και λειτουργικότητας (σ. 330).

Η Brown (2011) χαρακτηρίζει τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ως μία σύμπτυξη ακαδημαϊκής τάξης και ομάδας συμβουλευτικής. Η ομοιότητά τους με την ακαδημαϊκή τάξη εντοπίζεται στο πλήθος των μελών της ομάδας, στις διδακτικές αρχές που εφαρμόζονται, στο πληροφοριακό υλικό που τα μέλη καλούνται να μάθουν και να διατηρήσουν και στο

συντονιστή της ομάδας που έχει το ρόλο του εκπαιδευτή, καθοδηγώντας τα μέλη. Επιπρόσθετα, όπως φάνηκε και κατά τον ορισμό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, αυτές δίνουν πρωταρχικά έμφαση στη γνώση και έπειτα στα συναισθήματα και τη δράση, όπως συμβαίνει και σε μία τάξη.

Από την άλλη πλευρά, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν και ορισμένα χαρακτηριστικά των ομάδων συμβουλευτικής (Brown, 2011). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς σημείο ενδιαφέροντος αποτελεί η δυναμική που αναπτύσσει η ομάδα, αλλά και οι ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην ομάδα. Εκτός αυτών, η ομάδα μπορεί να ασχολείται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας ή σύναψης και διατήρησης σχέσεων, ενώ ο συντονιστής κάποιες φορές έχει το ρόλο του διευκολυντή της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων.

Αν και εντοπίζονται ομοιότητες με τις ομάδες συμβουλευτικής, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες διαφοροποιούνται σημαντικά από τις τελευταίες, καθώς υπάρχει μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια στο πληροφοριακό υλικό που χρειάζεται να διδαχθούν τα μέλη, καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Ο πίνακας που ακολουθεί δείχνει τις διαφορές μεταξύ των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και των ομάδων συμβουλευτικής, αλλά και των ομάδων ψυχοθεραπείας οι οποίες δε χρησιμοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο (βλ. Πίνακα 1). Οι ομάδες εργασίας παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία αυτή (Brown, 2011), επομένως, δεν υπάρχει σχετική αναφορά σε αυτές.

Πίνακας 1

*Σύγκριση των Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων με τις Ομάδες Συμβουλευτικής και Ψυχοθεραπείας*

<b>Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες</b>	<b>Ομάδες Συμβουλευτικής/Ψυχοθεραπείας</b>
Έμφαση στη διδασκαλία και την καθοδήγηση.	Έμφαση στα βιώματα και τα συναισθήματα.
Χρήση σχεδιασμένων, δομημένων δραστηριοτήτων.	Περιορισμένη χρήση σχεδιασμένων, δομημένων δραστηριοτήτων.
Οι στόχοι συνήθως ορίζονται από το συντονιστή.	Οι στόχοι ορίζονται από τα μέλη της ομάδας.
Ο συντονιστής λειτουργεί ως διευκολυντής, δάσκαλος.	Ο συντονιστής καθοδηγεί, παρεμβαίνει, προστατεύει.
Εστίαση στην πρόληψη.	Εστίαση στην αυτογνωσία, την θεραπευτική αποκατάσταση.
Συνήθως δεν απαιτείται προεπιλογή των μελών.	Αναμένεται προεπιλογή των μελών και ενημέρωση για την ομάδα πριν από την πρώτη

Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες	Ομάδες Συμβουλευτικής/Ψυχοθεραπείας
Δεν τίθεται όριο στον αριθμό των μελών.	συνάντηση.
Η ομάδα μπορεί να αποτελείται από μεγάλο αριθμό μελών (π.χ., 50 μέλη).	Μπορεί να τεθεί όριο στον αριθμό των μελών.
Η αυτοαποκάλυψη είναι αποδεκτή, αλλά όχι υποχρεωτική.	Ο αριθμός των μελών συνήθως περιορίζεται σε 5-10 άτομα.
Η ιδιωτικότητα και η εμπιστευτικότητα δεν είναι σημεία κύριου ενδιαφέροντος ή έμφασης.	Αναμένεται αυτοαποκάλυψη.
Η ομάδα ενδέχεται να συναντηθεί μόνο μία φορά.	Η ιδιωτικότητα και η εμπιστευτικότητα είναι εξέχουσας σημασίας και ουσιαστικά στοιχεία.
Έμφαση στις λειτουργίες έργου της ομάδας.	Συνήθως πραγματοποιούνται πολλές συναντήσεις.
	Έμφαση στις λειτουργίες διατήρησης της ομάδας.

Σημείωση. Πηγή: Brown, 2011, σ. 10.

### 2.2.1 Χαρακτηριστικά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν έχουν πάντα τον ίδιο σκοπό. Σύμφωνα με τη Brown (2011) μία ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μπορεί να έχει ως σκοπό την *εκπαίδευση των μελών* (education), την *ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων* (skills training) ή την *προώθηση της αυτογνωσίας* (self-understanding/self-knowledge). Ο συντονιστής της ομάδας καλό είναι να προσδιορίσει αυστηρά το σκοπό, προκειμένου να μην αποκλίνει από αυτόν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας.

Η δομή που λαμβάνει μία ψυχοεκπαιδευτική ομάδα εξαρτάται από τα παρακάτω στοιχεία: το μέγεθος της ομάδας, τη διαχείριση του πληροφοριακού υλικού, τον αριθμό των συναντήσεων και τη διάρκεια της ομάδας, τα καθήκοντα του συντονιστή, τη σοβαρότητα του προβλήματος και τις ικανότητες του συντονιστή (Brown, 2011, σ. 13).

Το μέγεθος μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας ποικίλλει ανάλογα με τον αριθμό των μελών της, καθώς οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι από 5 έως και 100 (Brown, 2011). Επιπλέον, κάθε ψυχοεκπαιδευτική ομάδα έχει συγκεκριμένο θέμα και περιεχόμενο, σύμφωνα με το οποίο ο συντονιστής επιλέγει το πληροφοριακό υλικό που θα παρουσιάσει στα μέλη και εκείνα θα κληθούν να μάθουν (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Ο τρόπος που ο συντονιστής θα παρουσιάσει και θα επεξεργαστεί το υλικό με τα μέλη της ομάδας διαφέρει, καθώς μπορεί να επιλέξει διάλεξη, παιχνίδι ρόλων, επίδειξη ή άλλον τρόπο που ταιριάζει στο περιεχόμενο και στο σκοπό της ομάδας (Brown, 2011). Ωστόσο, είναι απαραίτητο να υπάρχει προεργασία των δραστηριοτήτων από τον συντονιστή.

Ο αριθμός των συναντήσεων και η διάρκεια της ομάδας καθορίζεται συνήθως από το σκοπό της και μπορεί να είναι μία συνάντηση ή πολλές συναντήσεις για μεγάλη χρονική περίοδο (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Όμως, οι περισσότερες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν συνήθως συναντήσεις μικρής χρονικής διάρκειας για μικρό χρονικό διάστημα.

Ο συντονιστής της ομάδας είναι εκείνος που καθορίζει τους στόχους των συναντήσεων, συγκροτεί την ομάδα, επιλέγει το υλικό και τις δραστηριότητες και παρακολουθεί τη λειτουργία και την πρόοδο των μελών, προκειμένου να πραγματοποιήσει αλλαγές στη στρατηγική που ακολουθεί για τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της ομάδας (Brown, 2011).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν είναι ομάδες θεραπευτικής παρέμβασης και αποκατάστασης προβλημάτων όπως οι ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας (Brown, 2011. Βασιλόπουλος κ.συν., 2011). Εστιάζουν στην πρόληψη των εκπαιδευτικών δυσκολιών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, ωστόσο, υπάρχουν και ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που έχουν ως σκοπό την υποστήριξη ατόμων με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς μέσα από την ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων. Η σοβαρότητα του προβλήματος μπορεί να περιλαμβάνει την παραπάνω περίπτωση, γενικά, όμως, σηματοδοτείται από τα θέματα και τις ανησυχίες με βάση τις οποίες οργανώνεται μία ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μαζί με την επίδραση που ασκούν στις σχέσεις μεταξύ των μελών και τη λειτουργικότητα της ομάδας.

Οι ικανότητες του συντονιστή αφορούν τις γνώσεις που έχει για τη δυναμική που αναπτύσσει η ομάδα, την πορεία της ανθρώπινης ανάπτυξης, τη συμβουλευτική, την επικοινωνία και τις δεξιότητες συντονισμού μίας ομάδας (Brown, 2011). Επιπλέον, καλό είναι να έχει αποκτήσει προηγούμενη πρακτική εμπειρία υπό την επίβλεψη κάποιου επόπτη.

## **2.2.2 Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων**

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αφορούν διάφορους ηλικιακούς πληθυσμούς, από παιδιά μέχρι ηλικιωμένους, και μπορούν να λάβουν χώρα σε διάφορα πλαίσια, επίσημα ή μη (Brown, 2011. Βασιλόπουλος κ.συν., 2011).

Ανάλογα με το σκοπό τους μπορούν να χωριστούν σε διαφορετικές κατηγορίες: *εκπαιδευτικές ομάδες έργου ή καθοδήγησης* (educational/task groups - educational/guidance groups), *ομάδες ανάπτυξης και ενίσχυσης δεξιοτήτων για την εργασία* (training/work groups), *ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων διαπροσωπικών σχέσεων* (task/relations groups), *ομάδες*

*ανάπτυξης και ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων (training/social skills), ομάδες ανάπτυξης ή προσωπικής ανάπτυξης (developmental groups - personal groups) και ομάδες υποστήριξης σε μεταβατικές περιόδους της ζωής (life-transition groups) (Brown, 2011, σ. 10-11, 15. Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σ. 47-50).*



## 2.3 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά

Η πρωτογενής πρόληψη αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος για τη σύγχρονη ερευνητική εργασία και βιβλιογραφία, καθώς φαίνεται ότι είναι δυνατό να προλάβει και να εμποδίσει κανείς την εμφάνιση ακαδημαϊκών, ψυχολογικών και συναισθηματικών προβλημάτων στη ζωή του ατόμου (Conyne, 2014. Conyne & Clanton Harpine, 2010). Τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις πρόληψης βελτιώνουν την υγεία και συμβάλλουν στην εξασφάλιση του ευ ζην, όπως επιτάσσεται από την ανάγκη των σημερινών ανθρώπων να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Conyne & Clanton Harpine, 2010). Η αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας στον τομέα της πρόληψης είναι απαραίτητη, καθώς η ομάδα αποτελεί για τα μέλη έναν αποτελεσματικό τρόπο παρουσίασης του καινούριου υλικού, αυξάνοντας τις πιθανότητες μάθησης και διατήρησης της συμπεριφοράς που συνιστά το στόχο της διαδικασίας πρόληψης (Conyne, 2014. Conyne & Clanton Harpine, 2010).

Σύμφωνα με τους Conyne και Clanton Harpine (2010), οι ομάδες πρόληψης χρησιμοποιούν και αναδεικνύουν ως ουσιαστικής σημασίας τις ομαδικές διαδικασίες, δηλαδή την αλληλεπίδραση, τη συνοχή, την επεξεργασία και την αλλαγή (σ. 194). Η συμμετοχή σε μία τέτοια ομάδα μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητες και δεξιότητες των μελών της, παρέχοντας τους τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, για να προλάβουν την εμφάνιση προβλημάτων με επιβλαβείς συνέπειες στη λειτουργικότητά τους (σ. 194).

Οι ομάδες πρόληψης χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στο χώρο του σχολείου ενισχύοντας την προσαρμογή του παιδιού (Conyne, 2014. Conyne & Clanton Harpine, 2010. Kulic, Horne, & Dagley, 2004). Η πρωτογενής πρόληψη των ψυχολογικών και σωματικών προβλημάτων των παιδιών προηγείται πλέον της δευτερογενούς και της τριτογενούς πρόληψης, καθιστώντας απαραίτητες τέτοιου είδους ομάδες (Kulic et al., 2004). Το πλαίσιο της ομάδας είναι το πλέον κατάλληλο για τα παιδιά κατά την παροχή υπηρεσιών πρόληψης, καθώς βασίζεται στην ομάδα των συνομηλίκων με τους οποίους το παιδί έρχεται καθημερινά σε επαφή και περνάει μαζί τους αρκετές ώρες τη μέρα στην τάξη ή την αυλή (Falco & Bauman, 2014. Kulic et al., 2004). Πολλά από αυτά που πρέπει να μάθουν τα παιδιά έχουν κοινωνικό υπόβαθρο, δηλαδή πώς πρέπει να δρουν και να αλληλεπιδρούν, αλλά και πώς γίνονται αντιληπτά από τους άλλους (DeLucia-Waack, 2000). Έτσι, λοιπόν, η ομαδική εργασία λαμβάνει κοινωνικοποιητικές προεκτάσεις για το παιδί και κατά τη διάρκεια μιας παρέμβασης μπορεί να μάθει και να εξασκήσει τη νέα συμπεριφορά μέσα στην ομάδα, όπως θα έκανε στην καθημερινή του ζωή (Kulic et al., 2004). Εξάλλου, έχει δειχθεί ότι το

πλαίσιο της ομάδας βοηθάει τα παιδιά να επικοινωνούν άμεσα μεταξύ τους, μαθαίνοντας το ένα από το άλλο και παρέχοντας ανατροφοδότηση (DeLucia-Waack, 2000. Thompson, 2011). Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους λειτουργεί υποστηρικτικά, καθώς τα μέλη αισθάνονται λιγότερο απομονωμένα χωρίς να ενοχοποιούν τις εμπειρίες τους και τις ανησυχίες τους.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ανήκουν στις ομάδες πρόληψης, καθώς τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά τους επιβοηθούν αυτό το σκοπό (Conyne, 2014, σ. 534-535). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πρόκειται για δομημένες και ευέλικτες ομάδες με σαφώς ορισμένους στόχους, που εστιάζουν στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε άτομα που δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα λειτουργικότητας ή ανήκουν σε ομάδα κινδύνου. Η δυναμική της ομάδας και οι ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο εδώ-και-τόρα καθορίζουν την πρόοδο της ομάδας και το θεραπευτικό αποτέλεσμα.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον επιδιώκουν την προσωπική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικές για πολλούς λόγους (DeLucia-Waack, 2000. Falco & Bauman, 2014). Εκτός από τον προληπτικό και κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα τους, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν μία καλή επιλογή, καθώς είναι δυνατό να αποτελούνται από πολλά μέλη, δίνοντας στο σύμβουλο τη δυνατότητα να βοηθήσει πολλά παιδιά με διαφορετικές ανάγκες (DeLucia-Waack, 2000. Falco & Bauman, 2014, Shechtman et al., 1997). Ανταποκρίνονται, έτσι, στη σχολική πραγματικότητα που αποτελείται από ομάδες μαθητών και ομάδες συνομηλίκων, ενώ ταυτόχρονα αποδεικνύονται οικονομική λύση (DeLucia-Waack, 2000).

### **2.3.1 Χαρακτηριστικά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά και διάκριση από άλλες ομάδες**

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά διαφέρουν από εκείνες των εφήβων και των ενηλίκων, λόγω των διαφορετικών αναπτυξιακών αναγκών που παρουσιάζει αυτή η ηλικιακή ομάδα (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2000. Shechtman, 2003). Η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο των παιδιών καθορίζει το βαθμό δυσκολίας και την ποσότητα του πληροφορικού υλικού που θα μάθουν τα παιδιά, όπως και τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα επιτύχουν και καλό είναι να διατηρήσουν (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Η Brown (2011) εντοπίζει διαφορές στα εξής σημεία: το μέγεθος της ομάδας, τη διάρκεια των

συναντήσεων, τη διαχείριση του υλικού και τις δεξιότητες του συντονιστή της ομάδας (σ. 192-193).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά καλό είναι να έχουν μικρό μέγεθος (Brown, 2011). Ακόμη και αν η παρέμβαση αφορά μία μεγάλη ομάδα, αυτή είναι απαραίτητο να χωριστεί σε μικρότερες ομάδες, για να συμμετέχουν ενεργά όλα τα παιδιά και να μπορούν να κατανοήσουν περισσότερο το υλικό. Οι ομάδες είναι συνήθως πιο αποτελεσματικές, όταν τα παιδιά έχουν την ίδια ηλικία ή έχουν διαφορά 1 ή 2 χρόνια. Επιπλέον, η διάρκεια των συναντήσεων είναι μικρή, περίπου από 20 έως και 40 λεπτά, γιατί τα παιδιά συγκεντρώνονται και διατηρούν εστιασμένη την προσοχή τους για μικρό χρονικό διάστημα (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2000, 2006. Shechtman, 2014).

Επιπρόσθετα, οι συναντήσεις οφείλουν να είναι αυστηρά δομημένες και το υλικό οργανωμένο σε λογική ακολουθία, ώστε τα μέλη να μπορούν να ακολουθήσουν τη ροή της παρουσιάσής του, μαθαίνοντάς το ευκολότερα (Brown, 2011). Ο συντονιστής θα πρέπει να θέτει ρεαλιστικούς και λίγους στόχους, αρκετούς για να καλύψει τα σημαντικά σημεία του υλικού, όχι, όμως, υπερβολικά πολλούς για το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Ο συντονιστής πρέπει να προσχεδιάζει και να μελετά τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα γίνει η επεξεργασία του υλικού, προκειμένου να ενισχύσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Brown, 2011). Τα παιδιά κατανοούν και μαθαίνουν καλύτερα το νέο υλικό μέσα από ενεργητικές ασκήσεις και παιχνίδια και όχι με διάλεξη, ενώ ο χώρος θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για να διευκολύνει την κίνηση των μελών, την άνετη παρουσία και παρακολούθηση και την αποφυγή θορύβων.

Ο συντονιστής θα πρέπει να διατηρεί τον έλεγχο της ομάδας λόγω της αυθόρμητης και παρορμητικής φύσης των παιδιών και να δίνει ξεχωριστή προσοχή σε κάθε παιδί (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Καλό είναι να είναι υπομονετικός, όταν ένα παιδί δυσκολεύεται να εκφραστεί ή εκφράζει αρνητικά συναισθήματα (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Είναι σημαντικό να είναι υποστηρικτικός και προστατευτικός και να ανταποκρίνεται επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση.

Η συμμετοχή των παιδιών σε μία ψυχοεκπαιδευτική ομάδα γίνεται μόνο έπειτα από την εξασφάλιση της γονικής συναίνεσης (Brown, 2006. Corey & Corey, 2006. Falco & Bauman, 2014). Η παράβλεψη εξασφάλισης άδειας συνιστά παράβαση της ηθικής δεοντολογίας και συνεπάγεται νομικές κυρώσεις (Brown, 2011). Εκτός αυτών, ο συντονιστής της ομάδας, αλλά και τα μέλη οφείλουν να φροντίζουν για την εμπιστευτικότητα όσων διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Ο συντονιστής καλό είναι να εξηγήσει στα παιδιά με γλώσσα κατάλληλη για το αναπτυξιακό

τους επίπεδο πώς μπορούν να μιλούν για την ομάδα, χωρίς να παραβιάζουν την εμπιστευτικότητα και τι μπορούν να απαντήσουν, όταν κάποιος τους ρωτάει σχετικά με τις συναντήσεις στις οποίες συμμετέχουν (Corey & Corey, 2006).

### **2.3.2 Τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά**

Οι Thompson και Randolph (1983, όπ. αναφ. στο Brown, 2011, σ. 190-191) προτείνουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες ομάδων για παιδιά, προχωρώντας σε ένα διαχωρισμό που μπορεί να εφαρμοστεί και στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.

Οι *ομάδες με ένα κοινό πρόβλημα* (common-problem groups) εστιάζουν σε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν όλα τα μέλη της ομάδας. Έτσι, λοιπόν, το θέμα ή ο σκοπός της ομάδας είναι ιδιαίτερα περιορισμένος, ενώ ενδέχεται να υπάρχουν και άλλα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των μελών.

Οι *ομάδες που επικεντρώνονται σε μία περίπτωση* (case-centered groups), στις οποίες τα μέλη έχουν διαφορετικά προβλήματα και σημασία έχουν οι διαφορετικές ατομικές ανάγκες του καθενός. Κάθε μέλος λαμβάνει ξεχωριστή προσοχή, ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τα υπόλοιπα μέλη, αλλά και από τον συντονιστή.

Οι *ομάδες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού* (human-potential groups) τοποθετούν στο επίκεντρο την ανθρώπινη ανάπτυξη και παρέχουν στα μέλη τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητες και τα θετικά χαρακτηριστικά τους.

Οι *ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων* (skill development groups) είναι αυτές που χρησιμοποιούνται κυρίως για την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ, γενικότερα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ιδιαίτερα όσον αφορά τις ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων, οι Βασιλόπουλος κ.συν. (2011) προτείνουν έντεκα ευρείες κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων: έναρξη αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας, καθορισμός και σεβασμός κανόνων, αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, επικοινωνία, αυτοεκτίμηση, διαπροσωπικές σχέσεις, συνεργασία, αυτοδιαχείριση προβλημάτων και διαχείριση συγκρούσεων, υπευθυνότητα και οριοθέτηση, διεκδίκηση και άρνηση (σ. 222-230).

Η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα που οργανώθηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ανήκει στην κατηγορία των ομάδων ανάπτυξης δεξιοτήτων, εφόσον αφορά την ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών πρώτης

δημοτικού για τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής. Η κατηγοριοποίηση των Βασιλόπουλου κ.συν. (2011) αποτέλεσε τη βάση επιλογής ορισμένων δεξιοτήτων ως θέμα κάθε συνάντησης, σύμφωνα με όσα προτείνει η διεθνής βιβλιογραφία για τη σχολική προσαρμογή και την αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων.

### **2.3.3 Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στα σχολεία**

Το σχολείο αποτελεί το πλαίσιο ευρείας εφαρμογής ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά (Brown, 2011). Παρόμοιες ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα πλαίσια, χωρίς, ωστόσο, να έχουν τις δυναμικές ιδιότητες που προσφέρει ο χώρος του σχολείου (Brown, 2011. Falco & Bauman, 2014).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στο χώρο του σχολείου αποτελούν μία οικονομική και αποδοτική λύση, γιατί απευθύνονται σε ένα πλήθος διαφορετικών θεμάτων και τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο της ομάδας των συνομηλίκων του, αξιοποιώντας τη σημασία που έχουν για αυτό οι συμμαθητές του (Falco & Bauman, 2014. Kulic et al., 2004. Shechtman, 2014). Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορεί να μάθει και να εξασκηθεί σε ένα πλαίσιο που βρίσκεται κοντά στο καθημερινό φυσικό του περιβάλλον και μετέπειτα να μεταφέρει και να διατηρήσει τη γνώση έξω από το πλαίσιο της ομάδας (DeLucia-Waack, 2000. Kulic et al., 2004). Ταυτόχρονα, το παιδί μπορεί να δεχτεί υποστήριξη και ενίσχυση από πρόσωπα που θεωρεί σημαντικούς άλλους (DeLucia-Waack, 2000. Kulic et al., 2004). Η ομάδα λαμβάνει, έτσι, ένα ουσιαστικό κοινωνικοποιητικό ρόλο, απαραίτητο σε αυτή την ηλικία, αφού το παιδί αλληλεπιδρά και επικοινωνεί άμεσα με τους συνομηλίκους του. Επιπλέον, ο σχολικός χώρος νομιμοποιεί τη συμμετοχή του παιδιού στην ομάδα και ενισχύει την ένταξή στην ομάδα των συνομηλίκων, κανονικοποιώντας τις εμπειρίες του (DeLucia-Waack, 2000. Shechtman et al., 1997). Έτσι, το παιδί δεν αισθάνεται ότι προσπαθεί μόνο του να αντιμετωπίσει ένα μοναδικό πρόβλημα, αποτέλεσμα που ίσως θα είχε η παραπομπή του σε κάποιον εξωσχολικό φορέα ή η συμμετοχή του σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Shechtman et al., 1997. Thompson, 2011).

Επομένως, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν ένα ουσιαστικό κομμάτι της ομαδικής εργασίας, ενώ τα θέματα με τα οποία ασχολούνται μπορεί να είναι συναισθηματικά-υπαρξιακά, αλλά και γνωστικο-συμπεριφορικά (Furr, 2000). Ενδεικτικά, όσον αφορά τις ομάδες για παιδιά, έχουν σχεδιαστεί προγράμματα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τις σημαντικές μεταβάσεις της ζωής, τη δημιουργία φιλιών και τη διαχείριση των σχέσεων, την απόκτηση δεξιοτήτων μελέτης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης καταστάσεων,

τη διαχείριση του στρες, τη διαχείριση του διαζυγίου των γονέων, την αντιμετώπιση της σεξουαλικής κακοποίησης, τη διαχείριση του καρκίνου ή του εθισμού των γονέων, την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς (Falco & Bauman, 2014. Furr, 2000. Gerrity & DeLucia-Waack, 2007. Hoag & Burlingame, 1997).

### **2.3.4 Αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων για παιδιά στο σχολικό πλαίσιο**

Η ομαδική εργασία στο χώρο του σχολείου δεν είναι μία επιθυμητή επιλογή μόνο λόγω της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας της και του κόστους της. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι ομαδικές παρεμβάσεις στα σχολεία είναι αποτελεσματικές, με θετικές επιδράσεις στα μέλη της ομάδας συγκριτικά με τα παιδιά που δεν συμμετέχουν στο πρόγραμμα (Gerrity & DeLucia-Waack, 2006. Hoag & Burlingame, 1997. Kulic et al., 2004).

Η μετα-ανάλυση των Kulic et al. (2004) έδειξε ότι το 79.8% των ομάδων πρόληψης για παιδιά και εφήβους κατά το χρονικό διάστημα από το 1990 έως το 2000 έλαβε χώρα σε σχολεία, ενώ οι περισσότερες (73.2%) ήταν μέρος παρέμβασης μικρής χρονικής διάρκειας. Οι Hoag και Burlingame (1997) πραγματοποίησαν μία μετα-ανάλυση 56 ερευνών, δημοσιευμένων από το 1974 έως το 1997, εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα της ομαδικής θεραπείας σε παιδιά και εφήβους. Το μέγεθος επίδρασης για την ομαδική θεραπεία ήταν .61, δείχνοντας ότι είναι σημαντικά αποτελεσματικότερη για τα παιδιά και τους εφήβους συγκριτικά με την απλή αναμονή για τη λήψη θεραπείας ή τη συμμετοχή σε ομάδα ελέγχου. Ακριβέστερα, τα παιδιά ή οι έφηβοι που συμμετείχαν σε ομαδική θεραπεία εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση των συναισθηματικών ή συμπεριφορικών συμπτωμάτων τους από το 73% των παιδιών χωρίς θεραπεία. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι η ομαδική εργασία στα σχολεία είναι αποτελεσματική, καθώς το 74% των ερευνών της μετα-ανάλυσης διεξήχθη σε σχολεία.

Βέβαια, παρά το γεγονός ότι η θεωρητική βιβλιογραφία για τις ομάδες στα σχολεία είναι εκτεταμένη, η διεξαγωγή περισσότερων εμπειρικών ερευνών είναι απαραίτητη, προκειμένου τα ερευνητικά δεδομένα να επιβεβαιώνουν με συνέπεια την αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικούς πληθυσμούς και για συγκεκριμένα είδη ομαδικής θεραπείας (Gerrity & DeLucia-Waack, 2006). Άλλωστε, οι έρευνες που μέχρι τώρα έχουν

εξετάσει την αποτελεσματικότητα των ομαδικών παρεμβάσεων έχουν πολλούς περιορισμούς, όπως μικρό δείγμα, έλλειψη ομάδας ελέγχου, εφαρμογή μίας συγκεκριμένης θεραπευτικής πρότασης χωρίς σύγκριση με εναλλακτικές θεραπείες και απουσία επαναληπτικών μετρήσεων.

Στη μετα-ανάλυση των Hoag και Burlingame (1997), οι περισσότερες ομαδικές παρεμβάσεις για παιδιά και εφήβους, κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997, αφορούσαν την αντιμετώπιση συμπεριφορικών προβλημάτων, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της προσαρμογής του παιδιού έπειτα από το διαζύγιο των γονέων, ενώ χρησιμοποιούσαν κυρίως συμπεριφορική ή γνωστικο-συμπεριφορική θεραπεία. Οι ομαδικές παρεμβάσεις σε κλινικά περιβάλλοντα ήταν πιο αποτελεσματικές από εκείνες στα σχολεία. Οι ομάδες για την αντιμετώπιση της αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς, του άγχους και του φόβου, την ενίσχυση της προσαρμογής του παιδιού έπειτα από το διαζύγιο, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ελέγχου ήταν μέτρια αποτελεσματικές. Οι ομάδες για την αντιμετώπιση της κατάθλιψης και τη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων δε βρέθηκαν αποτελεσματικές.

Η μετα-ανάλυση 156 προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης των Durlak και Wells (1997) έδειξε ότι το 75% των ομαδικών παρεμβάσεων έγιναν σε σχολεία και το 87% αφορούσε παιδιά. Οι ομάδες για την προσαρμογή του παιδιού έπειτα από το διαζύγιο, την είσοδο στο σχολείο ή την αλλαγή σχολείου, τη συναισθηματική εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ήταν αποτελεσματικές, ενώ, γενικά, οι συμπεριφορικές θεραπείες έδειξαν τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, οι ερευνητές δεν έλαβαν υπόψη το μέγεθος και τη διάρκεια των ομάδων.

Οι Gerrity και DeLucia-Waack (2006) επιχείρησαν μία περιγραφή των μετα-αναλύσεων και των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων που αφορούν τις ομάδες που συγκροτούνται συχνότερα στα σχολεία και αποσκοπούν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, επιλέγοντας βιβλιογραφία για τις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις και για τις παρεμβάσεις με μικρές ομάδες. Παρακάτω παρουσιάζονται τα σημαντικότερα στοιχεία για τις ομαδικές παρεμβάσεις που αφορούν παιδιά και έχουν λάβει χώρα στο χώρο του σχολείου, όπως αναφέρονται από τις Gerrity και DeLucia-Waack (2006).

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, οι ομαδικές παρεμβάσεις ανάπτυξης της κοινωνικής επάρκειας αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και δεξιοτήτων ακρόασης και επικοινωνίας. Πολλές ομάδες αυτού του τύπου επιχειρούν να βοηθήσουν παιδιά με αναπηρίες και συμπεριφορικά ή συναισθηματικά προβλήματα. Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των ομαδικών

παρεμβάσεων για την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας και την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων έχουν βρεθεί χαμηλά έως μέτρια αποτελεσματικές.

Ειδικότερα, οι ομάδες ανάπτυξης κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων είναι αποτελεσματικές, οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέτρια αποτελεσματικές και οι ομάδες διαχείρισης του άγχους χαμηλά έως μέτρια αποτελεσματικές. Γενικά, οι ομαδικές παρεμβάσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές κατά την εργασία με μαθητές/ριες σε ομάδες κινδύνου και μέτρια αποτελεσματικές για το γενικό μαθητικό πληθυσμό, αν και σε κάποιες περιπτώσεις η ομάδα ελέγχου επέδειξε πιο θετικά αποτελέσματα. Ο συνδυασμός θεραπευτικών προσεγγίσεων φάνηκε καταλληλότερος για μαθητές/ριες με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ η επιλογή μίας προσέγγισης ήταν αποτελεσματική κυρίως για τους/ις μαθητές/ριες με εσωτερικευμένα προβλήματα. Επιπλέον, η χρήση των τεχνικών της μοντελοποίησης, της εξάσκησης και της ενίσχυσης οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τις τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και αυτο-καθοδήγησης.

Οι ομάδες πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και διαχείρισης του θυμού είναι κυρίως ψυχοεκπαιδευτικές και αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, διαχείρισης του θυμού, ελέγχου της επιθετικότητας, ανάπτυξης ενσυναίσθησης και επίλυσης προβλημάτων. Οι εν λόγω ομάδες έχουν μερικά κοινά σημεία με τις ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Γενικά, οι παρεμβάσεις πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού είναι αποτελεσματικές, κυρίως όταν ακολουθούν μία γνωστικο-συμπεριφορική προσέγγιση. Οι ομάδες που εντάσσουν τους γονείς στη θεραπεία βρέθηκαν πιο αποτελεσματικές από εκείνες που εστιάζουν μόνο στα παιδιά. Οι σχολικές παρεμβάσεις για τη διαχείριση του θυμού είναι χαμηλά έως μέτρια αποτελεσματικές και δε φάνηκε να προκαλούν αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών και βελτίωση της ακαδημαϊκής τους συμπεριφοράς. Οι ομάδες διαχείρισης του θυμού με σημείο εστίασης τις κοινωνικές συνθήκες και προσδοκίες εμφανίζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Τα προγράμματα πρόληψης της σεξουαλικής κακοποίησης εστιάζουν συνήθως σε μικρότερα παιδιά και διδάσκουν πότε και πώς είναι σωστό και επιτρεπτό να τα αγγίζει κανείς και πώς να θέτουν τα ίδια όρια στα σωματικά αγγίγματα που δέχονται. Οι πληροφορίες που παρουσιάζουν οι ομάδες μαθαίνουν στα παιδιά να αναγνωρίζουν προβληματικές καταστάσεις, να αρνούνται τα ανεπιθύμητα αγγίγματα και να ενημερώσουν κάποιον ενήλικο, όταν αντιμετωπίζουν πρόβλημα. Οι σχολικές παρεμβάσεις πρόληψης της σεξουαλικής κακοποίησης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και συνήθως πρόκειται για ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με πολλά μέλη. Οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν δραστηριότητες ενεργής



συμμετοχής και τεχνικές όπως η μοντελοποίηση, η εξάσκηση και η ενίσχυση είναι πιο αποτελεσματικές από εκείνες που χρησιμοποιούν μόνο διάλεξη.

## 2.4 Τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας

Οι ομάδες αποτελούν δυναμικά και εξελισσόμενα συστήματα αλληλεξαρτώμενων ατόμων. Οι ομάδες αντιπροσωπεύουν ένα κύκλο ενέργειας, γιατί απαιτούν και ξοδεύουν ενέργεια για να διατηρήσουν τη δομή τους και τις λειτουργίες τους και να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες περιβαλλοντικές συνθήκες (Forsyth & Diederich, 2014). Κατά τη διάρκεια του χρόνου, οι ομάδες αλλάζουν εκπληρώνοντας μία βασική λειτουργία τους - την ανάπτυξή τους. Η ανάπτυξη συνεπάγεται την αλλαγή (MacKenzie, 1997). Οι ομάδες ξεκινούν ως ένα πλήθος άγνωστων μεταξύ τους ατόμων, που σταδιακά δημιουργούν δυνατούς κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ τους, απαραίτητους για την επίτευξη θεραπευτικής αλλαγής (Forsyth & Diederich, 2014). Τα χαρακτηριστικά των μελών, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και η αντίδραση τους σε εξωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες οδηγούν σε αλλαγές. Ωστόσο, ανεξάρτητα από αυτούς τους μεμονωμένους παράγοντες, κάθε ομάδα από τη στιγμή που συγκροτείται ακολουθεί μία συγκεκριμένη και αρκετά προβλέψιμη πορεία αλλαγής περνώντας από μία αλληλουχία σταδίων ανάπτυξης που καθορίζουν το τελικό θεραπευτικό αποτέλεσμα (Forsyth & Diederich, 2014. MacKenzie, 1997. Tuckman, 1965). Ουσιαστικά, η ανάπτυξη της ομάδας σημαίνει μία αύξηση της πολυπλοκότητας της δομής της (MacKenzie, 1987, 1997).

Σύμφωνα με τα μοντέλα διαδοχικής ανάπτυξης (*successive-stage models*), η ιδέα των σταδίων ανάπτυξης της ομάδας συμφωνεί ως σύλληψη με την ανθρώπινη ανάπτυξη, καθώς η ομάδα, όπως και ο άνθρωπος, περνάει από μία σειρά διαδοχικών σταδίων καθώς ωριμάζει (Forsyth & Diederich, 2014). Ωστόσο, υπάρχουν και τα κυκλικά μοντέλα (*cyclical models*), τα οποία προτείνουν ότι η ομάδα περνάει πολλές φορές από τις ίδιες φάσεις πραγματοποιώντας κύκλους μέχρι τον τερματισμό της. Ανεξάρτητα από το μοντέλο ανάπτυξης, η σύλληψη της αλληλουχίας αναπτυξιακών σταδίων της ομάδας ταιριάζει με την αντίληψη της ομάδας ως ολότητας με τη δική της οργανωτική δομή, η οποία γίνεται περισσότερο πολύπλοκη, καθώς περιπλέκονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών με το πέρας του χρόνου (MacKenzie, 1987, 1997). Η μετάβαση της ομάδας από το ένα στάδιο στο επόμενο γίνεται εφόσον έχει ολοκληρωθεί κάποια συγκεκριμένη και ουσιαστική για το εκάστοτε στάδιο αναπτυξιακή εργασία (Mackenzie, 1987, 1997. Tuckman, 1965).

Πλήθος ερευνητών έχει ασχοληθεί με την αναγνώριση και τον ακριβή καθορισμό των σταδίων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Forsyth & Diederich, 2014. MacKenzie, 1997. Tuckman, 1965). Το μοντέλο της εξάρτησης/αλληλεξάρτησης

(dependence/interdependence model) των Bennis και Shepard (1956, όπ. αναφ. στο Forsyth & Diederich, 2014) προτείνει ότι μία ομάδα περνάει από δύο διακριτά στάδια, το καθένα από τα οποία χωρίζεται σε τρία υπο-στάδια, καθώς τα μέλη διαχειρίζονται τα θέματα εξουσίας (εξάρτηση) και την οικειότητα που προκύπτει μεταξύ τους μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων (αλληλεξάρτηση). Το στάδιο της εξάρτησης αποτελείται από τα υπο-στάδια *εξάρτηση-φυγή* (dependence-flight), *αντίθεση στην εξάρτηση* (counterdependence) και *διάλυση-κάθαρση* (resolution-catharsis) και το στάδιο της αλληλεξάρτησης περιλαμβάνει τα υπο-στάδια *γοητεία-φυγή* (enchantment-flight), *απογοήτευση-φυγή* (disenchantment-flight) και *συναινετική επιβεβαίωση* (consensual validation) (Bennis & Shepard, 1956, όπ. αναφ. στο Forsyth & Diederich, 2014).

Ο Bion (1961, όπ. αναφ. στο Forsyth & Diederich, 2014) υποστήριξε ένα κυκλικό μοντέλο, τη θεωρία των *βασικών υποθετικών κουλτούρων* (basic assumptive cultures), σύμφωνα με το οποίο τα μέλη της ομάδας εναλλάσσονται ανάμεσα σε δύο τύπους καταστάσεων, τις οποίες ονομάζει *κουλτούρες* (cultures): την κουλτούρα της ομάδας εργασίας και μία από τις τρεις βασικές υποθετικές κουλτούρες, δηλαδή την *εξάρτηση* (dependency culture), τη *σύγκρουση-φυγή* (fight/flight culture) και το *ζευγάρισμα* (pairing assumption). Η κουλτούρα της ομάδας εργασίας αντιπροσωπεύει την ενασχόληση των μελών με τις εργασίες και τα θέματα της ομάδας και την άμεση και ειλικρινή επικοινωνία, που βασίζεται σε λογικές και όχι συναισθηματικές αντιδράσεις (Bion, 1961, όπ. αναφ. στο Forsyth & Diederich, 2014). Η κατάσταση αυτή διακόπτεται, όταν στην ομάδα δημιουργούνται κοινοί ασυνείδητοι φόβοι και άγχος για τα μέλη που την αποτελούν, αποσπώντας τα άτομα από τις εργασίες και τη θεραπευτική πρόοδο και οδηγώντας τα σε μία από τις τρεις υποθετικές κουλτούρες (Bion, 1961, όπ. αναφ. στο Forsyth & Diederich, 2014).

Η αλλαγή από την εργασία ως σημείο εστίασης της ομάδας στις σχέσεις μεταξύ των μελών της, όπως προτείνεται από τον Bion, συμφωνεί με το *μοντέλο της ισορροπίας* (equilibrium model) για την ανάπτυξη της ομάδας του Bales (1965, όπ. αναφ. στο Forsyth & Diederich, 2014). Οι ομάδες αποτελούν κοινωνικά συστήματα που επαναλαμβανόμενα αλλάζουν κέντρο εστίασης: η προσοχή των μελών στρέφεται από την εργασία που πρέπει να γίνει για να προοδεύσει θεραπευτικά η ομάδα στις κοινωνικο-συναισθηματικές δραστηριότητες που διατηρούν, ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν τους δεσμούς μέσα στην ομάδα (Bales, 1965, όπ. αναφ. στο Forsyth & Diederich, 2014).

Ο Tuckman (1965) επιχείρησε να καθορίσει και να προσδιορίσει τα στάδια ανάπτυξης μίας ομάδας μέσα από μία ανασκόπηση 50 ερευνών που διερεύνησαν την ανάπτυξη διαφορετικών τύπων ομάδων. Ο ερευνητής διαχώρισε τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας σε

στάδια εργασίας και κοινωνικά στάδια και πρότεινε ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων, φροντίζοντας το κάθε στάδιο εργασίας να ανταποκρίνεται σε ένα κοινωνικό στάδιο. Ο Tuckman χαρακτηρίζει το μοντέλο του ως μία σύλληψη των αλλαγών στη συμπεριφορά των μελών υπό την οπτική της εργασίας και των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες συμβαίνουν σε κάθε πλαίσιο δράσης της ομάδας, κατά τη διάρκεια του χρόνου. Τα τέσσερα στάδια εργασίας είναι τα εξής: *προσανατολισμός* (orienting), *συναισθηματικότητα* (emotionality), *ανταλλαγή απόψεων* (opinion exchange) και *ανάδυση λύσεων* (emergence of solutions). Τα αντίστοιχα κοινωνικά στάδια είναι η *δοκιμή-εξάρτηση* (testing-dependence), η *σύγκρουση μέσα στην ομάδα* (intragroup conflict), η *συνοχή* (cohesion) και οι *λειτουργικοί ρόλοι* (functional roles). Ο Tuckman ονόμασε σύντομα τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης ως εξής: *σχηματισμός* (forming), *ανακατάταξη* (storming), *ομαλοποίηση* (norming) και *απόδοση* (performing). Οι Tuckman και Jensen (1977) προσέθεσαν αργότερα ένα πέμπτο στάδιο στο υπάρχον μοντέλο, τη *διάλυση* (adjourning).

Ο MacKenzie (1997), έπειτα από μία ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τα κυκλικά και τα γραμμικά μοντέλα ανάπτυξης των ομάδων, εντόπισε τέσσερα στάδια που αναγνωρίζονται συνεχώς και με συνέπεια από τους ερευνητές και πρότεινε ένα βασικό μοντέλο τεσσάρων σταδίων: *δέσμευση* (engagement), *διαφοροποίηση-σύγκρουση* (differentiation-conflict), *διαπροσωπική εργασία* (interpersonal work) και *τερματισμός* (termination). Το μοντέλο αυτό παρέχει μία ενιαία σύλληψη των θεραπευτικών ομάδων, καθώς οι θεραπευτικές και κανονιστικές διαδικασίες ενοποιούνται με στόχο το σχεδιασμό βοηθητικών θεραπευτικών παρεμβάσεων και τη μεγιστοποίηση του θεραπευτικού αποτελέσματος.

Τα στάδια από τα οποία διέρχεται μία ομάδα έχουν διερευνηθεί κυρίως σε ομάδες ενηλίκων, παρόλα αυτά ο Thompson (2011) εντόπισε τέσσερα στάδια ανάπτυξης κατά την παρατήρηση των 18 συναντήσεων μίας ομάδας παιδιών 6 έως 7 ετών, τα οποία είχαν βιώσει ενδοοικογενειακή βία. Η ομάδα ξεκίνησε από το στάδιο της εξερεύνησης και προσανατολισμού, στο οποίο τα μέλη εξερεύνησαν το νέο περιβάλλον και κατόπιν στράφηκαν στη δημιουργία καινούριων σχέσεων. Ακολούθησε το στάδιο της διαπραγμάτευσης της εξουσίας στην ομάδα, όπου ρυθμίστηκαν οι σχέσεις εξουσίας και σιγά σιγά άρχισαν να επιλύονται οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών οδηγώντας στο επόμενο στάδιο, τη συνοχή. Οι δεσμοί της ομάδας ενδυναμώθηκαν δημιουργώντας το κατάλληλο υπόβαθρο για να μάθουν τα μέλη νέες συμπεριφορές. Το τελευταίο στάδιο ήταν το άγχος λόγω του τερματισμού της ομάδας και οι αποχαιρετιστήριοι εορτασμοί. Τα στάδια που

παρατήρησε ο Thompson (2011) φέρουν αρκετές ομοιότητες με τα τέσσερα βασικά στάδια που πρότεινε ο MacKenzie (1997).

Καταλήγοντας, παρόλο που τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας ορίζονται και προσδιορίζονται διαφορετικά από τους ερευνητές, είναι ευρέως αποδεκτό ότι μια ομάδα διέρχεται από διαφορετικά στάδια που εμφανίζουν κοινά σημεία, αναδεικνύοντας, έτσι, τέσσερα ουσιαστικά στάδια ανάπτυξης (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Πρόκειται για το *αρχικό στάδιο* (beginning), το *στάδιο σύγκρουσης* (conflict and controversy), το *στάδιο εργασίας* (working and cohesion) και το *στάδιο τερματισμού* (termination). Οι ομάδες των παιδιών, παρόλο που διαφέρουν από τις ομάδες των εφήβων και των ενηλίκων, ακολουθούν την τυπική ανάπτυξη των ομάδων (Corey, Corey, Callanan, & Russell, 2004. Falco & Bauman, 2014).

Καθένα από τα τέσσερα στάδια εμφανίζει ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

#### **2.4.1 Το αρχικό στάδιο**

Το αρχικό στάδιο της ομάδας συνιστά το χρονικό διάστημα των πρώτων συναντήσεων. Κατά την έναρξη της ομάδας, τα μέλη βρίσκονται σε ένα νέο περιβάλλον με άγνωστους ανθρώπους και χρειάζονται χρόνο για να προσανατολιστούν σε αυτό το πλαίσιο και να το εξερευνήσουν (Corey & Corey, 2006). Τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους, μαθαίνουν ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές στην ομάδα, κατανοούν πώς λειτουργεί η ομάδα και ποιος είναι ο δικός τους ρόλος, αναπτύσσουν τους δικούς τους ρητούς και άρρητους κανόνες δημιουργώντας ομαδικές νόρμες με βάση τις οποίες δρουν και επικοινωνούν, εξερευνούν τους φόβους τους και διασαφηνίζουν τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στην ομάδα (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Ακόμη και στις σχολικές ομάδες, όπου τα μέλη είναι πιθανόν να γνωρίζονται μεταξύ τους, είναι σημαντικό να συστηθούν ξανά και να ανακαλύψουν πτυχές που δεν είχαν αντιληφθεί στο πλαίσιο της καθημερινής συναναστροφής (DeLucia-Waack, 2006). Η ομάδα θα καταστεί σιγά σιγά ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου όλα τα μέλη θα αισθάνονται άνετα (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

Τα μέλη αισθάνονται αντικρουόμενα συναισθήματα, καθώς από τη μία είναι ενθουσιασμένα, αναμένοντας τις επόμενες συναντήσεις με προσδοκίες και ελπίδες, από την άλλη, όμως, νιώθουν σύγχυση, φόβο και άγχος (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Δεν γνωρίζουν τι προσδοκεί η ομάδα ή ο συντονιστής από αυτά, ούτε σε τι βαθμό εκτιμώνται και

γίνονται αποδεκτά με αποτέλεσμα αρκετές φορές να σιωπούν ή να νιώθουν άβολα και παράξενα. Γενικά, παρόλο που ελπίζουν να αλλάξουν μέσα από τις συναντήσεις, διστάζουν να συμμετέχουν στην ομάδα και είναι προσεκτικά όταν διατυπώνουν κάτι. Είναι απρόθυμα να αποκαλύψουν τα συναισθήματά τους, συνήθως τα αρνούνται ή τα καταπιέζουν, ή να προβούν σε αυτοαποκαλύψεις, αποφεύγοντας προσωπικές δηλώσεις και περιορίζοντας το βαθμό έκθεσής τους στην ομάδα (Brown, 2011. Shechtman, 2007). Όταν επιχειρούν να επικοινωνήσουν, στρέφονται κυρίως στο συντονιστή παρά στα μέλη της ομάδας προκειμένου να τα κατευθύνει και διατυπώνουν πολλές ερωτήσεις προβάλλοντας υψηλή αντίσταση, όταν απαιτείται να συμμετέχουν σε κάποια συζήτηση ή δραστηριότητα (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Πολλές φορές αμφισβητούν την αξία της ομάδας και την πιθανότητα να τους βοηθήσει, παρόλο που το προσδοκούν (Corey & Corey, 2006).

Ο συντονιστής καλείται να διαχειριστεί το άγχος και τα αντικρουόμενα συναισθήματα των μελών, που προκαλούν αβεβαιότητα, προκειμένου να εδραιώσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και να βοηθήσει την ομάδα να δημιουργήσει νόρμες που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή όλων στη θεραπευτική διαδικασία (Corey & Corey, 2006. Shechtman, 2007). Η συμπεριφορά του συντονιστή είναι δυνατό να προκαλέσει στα μέλη συναισθήματα ελπίδας, καθώς νιώθουν ότι κάποιος τα φροντίζει και τα εκτιμά, ενώ παράλληλα πιστεύει ότι μπορούν να συνεισφέρουν στην πρόοδο της ομάδας (Brown, 2011). Εξάλλου, αν ο συντονιστής δείχνει εμπιστοσύνη στα μέλη και πιστεύει στην ικανότητά τους να επιτύχουν προσωπικές αλλαγές, τότε είναι πιθανό και τα ίδια να αποδώσουν αξία στον εαυτό τους και να θέσουν τη βάση για προσωπική ανάπτυξη (Corey & Corey, 2006). Ο συντονιστής, που ακούει ενεργητικά τα μέλη, σέβεται και αποδέχεται την προσωπικότητά τους και τις προσωπικές τους εμπειρίες, χωρίς να επιβάλει τις δικές του απόψεις και αξίες και αυτοαποκαλύπτεται με ειλικρίνεια μπορεί να δείξει στα μέλη πώς να δημιουργούν επικοινωνιακές σχέσεις ενισχύοντας τη συνοχή και τις σωστές νόρμες της ομάδας, για να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά προς την επίτευξη των στόχων της (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007). Άλλωστε, δεν αρκεί μόνο η προσπάθεια του συντονιστή, αφού το ομαδικό κλίμα απαιτεί να μάθουν και τα μέλη να ακούν και να σέβονται τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Corey & Corey, 2006).

Ο συντονιστής μπορεί να περιορίσει τα αρνητικά συναισθήματα των μελών φροντίζοντας να σχεδιάσει προσεκτικά τη διαδικασία κατά τη διάρκεια της συνάντησης (Brown, 2011). Είναι καλό να ελέγξει το χώρο διεξαγωγής της συνάντησης, τις διαθέσιμες παροχές και το υλικό, αλλά και να δημιουργήσει ένα χρονοδιάγραμμα των εργασιών της ομάδας. Οι σαφώς ορισμένοι και προσδιορισμένοι στόχοι ενισχύουν την εμπιστοσύνη των

μελών, συνεισφέρουν στη διατήρηση της δομής της συνάντησης και αυξάνουν τη συμμετοχή τους (Corey & Corey, 2006). Οι στόχοι μπορεί να αφορούν την ομάδα ή τα μέλη ξεχωριστά και πρέπει να δείχνουν πώς μπορούν να συμμετέχουν στις εργασίες της ομάδας για να επιτύχουν τις γνωστικές, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αλλαγές που επιθυμούν (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

Ιδιαίτερα στις σχολικές ομάδες, τα μέλη μπορεί να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς κατά τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση πριν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006). Ο συντονιστής θέτει, λοιπόν, ως στόχο να βοηθήσει τους/ις μαθητές/ριες να συμπεριφέρονται στην ομάδα με θετικό αλλά διαφορετικό τρόπο από αυτόν που συνηθίζουν με τους/ις συμμαθητές/ριές τους. Έτσι, επιχειρεί να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού και την προσωπική συμβολή του στη θεραπευτική διαδικασία.

Η απόδοση δομής στη συνάντηση, κυρίως στο αρχικό στάδιο, ενισχύει τη δημιουργία υποστηρικτικών νορμών στην ομάδα και ενθαρρύνει τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών (Corey & Corey, 2006). Ο συντονιστής είναι καλό να κατευθύνει ως ένα βαθμό την ομάδα, για να δημιουργήσει ένα συνεκτικό, δομημένο πλαίσιο για αλλαγή με ξεκάθαρους στόχους προκειμένου τα μέλη να εμπλέκονται πιο εύκολα στη θεραπευτική διαδικασία. Η κατευθυντικότητα του συντονιστή προωθεί τη συνοχή της ομάδας και την επιθυμία των μελών να αυτοαποκαλυφθούν, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από την ομάδα.

Η εδραίωση της εμπιστοσύνης, κατά την έναρξη της ομάδας, αποτελεί μία καλή και ουσιαστική βάση για την επίτευξη συνοχής στα επόμενα στάδια (Corey & Corey, 2006). Η συνοχή προκύπτει όταν τα μέλη έχουν κίνητρα να παραμείνουν στην ομάδα και αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτή, αναπτύσσοντας έναν ισχυρό δεσμό μεταξύ τους. Είναι δύσκολο να επιτευχθεί στο πρώτο στάδιο, γιατί τα μέλη δεν αποκαλύπτουν σημαντικές πτυχές του εαυτού τους ούτε μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες με τους υπόλοιπους, κάτι που συμβαίνει στα επόμενα στάδια.

Βέβαια, τα παιδιά προβαίνουν σε περισσότερες αυτοαποκαλύψεις συγκριτικά με τους ενήλικες, ακόμη και στο αρχικό στάδιο της ομάδας (Shechtman, 2007). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην αυθόρμητη φύση τους, που υπερβαίνει τον κίνδυνο έκθεσης στα υπόλοιπα μέλη, ή στην ανάγκη τους να εκφράσουν τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσα στο υποστηρικτικό κλίμα και την ασφάλεια της ομάδας.

## 2.4.2 Το στάδιο σύγκρουσης

Το στάδιο σύγκρουσης ακολουθεί το αρχικό στάδιο της ομάδας και αποτελεί μία μεταβατική φάση για τα μέλη (Corey & Corey, 2006. Shechtman, 2007). Τα μέλη αισθάνονται υψηλό άγχος τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για την παρουσία τους στην ομάδα (Corey & Corey, 2006). Παρόλο που η συμμετοχή και η επιθυμία τους να εξερευνήσουν τα προσωπικά τους θέματα αυξάνονται, τα μέλη εξακολουθούν να αντιστέκονται στη διαδικασία και να αμύνονται προς τους άλλους (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Επικοινωνούν περισσότερο μεταξύ τους και πραγματοποιούν προσωπικές δηλώσεις, προσπαθώντας, όμως, να μη χάσουν τον έλεγχο όσων αποκαλύπτουν για να μην φανούν ανόητα και η ομάδα τα παρεξηγήσει ή τα απορρίψει.

Παράλληλα, ξεκινούν να υποστηρίζουν, αλλά και να προκαλούν τους άλλους στην ομάδα, αλλά και τον συντονιστή (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Κατά το στάδιο αυτό, αναδύονται συγκρούσεις μεταξύ των μελών, αλλά και ανάμεσα στα μέλη και το συντονιστή. Τα μέλη εξακολουθούν να αναρωτιούνται αν η ομάδα είναι ένα ασφαλές μέρος και επιθυμούν να συμμετέχουν, αλλά και να παραμείνουν ασφαλή. Προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν τα αντικρουόμενα συναισθήματα, καταλήγουν να είναι επιθετικά, θυμωμένα, ενοχλημένα και φοβισμένα, προκαλώντας ένα γενικότερο αίσθημα δυσφορίας στην ομάδα (Brown, 2011). Ωστόσο, οι συγκρούσεις αποτελούν το πρώτο βήμα για να προχωρήσει η ομάδα στο στάδιο εργασίας και να γίνει πιο συνεκτική (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

Ο συντονιστής οφείλει να αναγνωρίσει την αντίσταση που προβάλλουν τα μέλη και να αντιμετωπίσει τις υφιστάμενες συγκρούσεις, για να αναπτυχθεί η ομάδα (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Η αντίσταση και η σύγκρουση αποτελούν μέρος όλων των ανθρώπινων σχέσεων, επομένως και της ομάδας, και εκφράζονται μέσα από αμυντική και εχθρική συμπεριφορά και έλλειψη εμπιστοσύνης (Corey & Corey, 2006). Τα παιδιά ως μέλη ομάδων προβάλλουν αντίσταση, όπως και οι ενήλικες (Shechtman, 2007). Η αντίσταση οφείλεται κυρίως σε ενδογενείς παράγοντες, όπως ο φόβος να ανακαλέσουν δύσκολες καταστάσεις και εμπειρίες, να τις εκφράσουν στην ομάδα και να αλλάξουν. Ωστόσο, το παιδί μπορεί να εκδηλώνει συμπεριφορές αντίστασης απέναντι στα άλλα μέλη της ομάδας ή σε κάποια δραστηριότητα που συμβαίνει στην ομάδα.

Ο συντονιστής και τα μέλη είναι απαραίτητο να μην αποφεύγουν τις συμπεριφορές αντίστασης και τις συγκρούσεις, αλλά να αφιερώνουν χρόνο για να τις επεξεργάζονται και να τις επιλύουν με δημιουργικό τρόπο στο πλαίσιο της ομάδας (Corey & Corey, 2006). Ο



συντονιστής είναι καλό να εξετάζει όσα διατυπώνουν για εκείνον τα μέλη και να διαχωρίζει την απλή πρόκληση από την επίθεση (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Τα μέλη μπορεί να αμφισβητήσουν τις προσωπικές και επαγγελματικές ικανότητες του συντονιστή, όμως ο τελευταίος είναι σημαντικό να μην συμπεριφερθεί αμυντικά ή να ανταποδώσει την επίθεση. Ο τρόπος που θα διαχειριστεί την αντιπαράθεση θα θέσει τις βάσεις για την εμπιστοσύνη των μελών. Επιπρόσθετα, ο συντονιστής καλό είναι να ενθαρρύνει τα μέλη να είναι δεκτικά προς τους άλλους, έτσι ώστε η ομάδα να γίνει ένα ασφαλές μέρος για να εκφράσουν τις αμφιβολίες και το άγχος τους (Corey & Corey, 2006). Αν τα μέλη επιθυμούν να εξερευνήσουν βαθύτερα τον εαυτό τους, τότε πρέπει να ξεπεράσουν τους φόβους τους και να μάθουν να διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις.

Οι Corey και Corey (2006) περιγράφουν διαφορετικούς φόβους που είναι πιθανό να εκδηλώσουν τα μέλη σε αυτό το στάδιο (σ. 177). Τα μέλη μπορεί να φοβούνται ότι θα φανούν ανόητα στην υπόλοιπη ομάδα, όταν αυτοαποκαλύπτονται ή δρουν με τρόπο διαφορετικό από ό,τι συνήθως. Επιπλέον, ίσως να αποφεύγουν να συμμετέχουν στην ομαδική διαδικασία προσεγγίζοντας τα άλλα μέλη, καθώς φοβούνται την απόρριψη. Πολλές φορές η συμμετοχή στη διαδικασία και η εξερεύνηση προσωπικών θεμάτων είναι δύσκολη, γιατί τα μέλη φοβούνται ότι οι αποκαλύψεις τους δεν έχουν νόημα και αξία για τα υπόλοιπα μέλη. Εκτός αυτού, η αυτοαποκάλυψη σημαίνει κοινοποίηση σημαντικών και επίπονων εμπειριών και έκθεση στην ομάδα, που πιθανόν να προκαλεί στα μέλη το φόβο μίας δύσκολης ψυχολογικής κατάστασης που θα τους οδηγήσει στην απώλεια ελέγχου όσων νιώθουν, χωρίς καμία βοήθεια να ανακάμψουν. Τέλος, η αυτοαποκάλυψη αποτελεί η ίδια φόβο για τα μέλη, όχι λόγω της εμπειρίας που θα μοιραστούν με την ομάδα, αλλά επειδή τη θεωρούν υποχρεωτική και ανησυχούν ότι θα πρέπει να αποκαλύψουν περισσότερα από όσα θέλουν.

Οι φόβοι δε θα εξαφανιστούν ολοκληρωτικά, καθώς η ομάδα αναπτύσσεται και μεταβαίνει από το ένα στάδιο στο άλλο (Corey & Corey, 2006). Ο συντονιστής καλό είναι να το γνωρίζει αυτό και να προτρέπει τα μέλη να αντιμετωπίζουν αυτό που φοβούνται. Αν τα μέλη μιλούν ελεύθερα και ανοιχτά για τους φόβους τους, μόνο τότε θα κατανοήσουν τι πραγματικά τα δυσκολεύει και θα το ξεπεράσουν με επικοδομητικό τρόπο σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης.

### 2.4.3 Το στάδιο εργασίας

Η συνοχή της ομάδας και η συνεργασία μεταξύ των μελών της αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του σταδίου εργασίας (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006). Τα μέλη ενδιαφέρονται και υποστηρίζουν τους άλλους στην ομάδα προσέχοντας τη δυναμική της και δεσμεύονται ότι θα συμμετέχουν στις εργασίες της συνάντησης (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

Τα μέλη δεν ανησυχούν πλέον για τον κίνδυνο έκθεσής τους στην ομάδα και την αποφυγή των συγκρούσεων, αλλά προσπαθούν να επιλύσουν τυχόν διαφωνίες ή παρεξηγήσεις ενδυναμώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Αποκαλύπτουν προσωπικά θέματα και ανησυχίες, που επιθυμούν να εξερευνήσουν και να επεξεργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας. Η αντίσταση είναι πλέον εμφανής και τα μέλη εκφράζουν ανοιχτά και αναγνωρίζουν τη δυσαρέσκεια που ίσως υπάρχει στην ομάδα (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Συζητούν με τον συντονιστή για τα θέματα πλέον δέχονται σχετικά σχόλια και δηλώσεις, προκειμένου να επεξεργαστούν και να ξεπεράσουν τα προβλήματα προχωρώντας σε επόμενο στάδιο της ομάδας.

Η ομάδα έχει πλέον αναπτύξει τα δικά της πρότυπα αλληλεπίδρασης και τα μέλη γνωρίζουν πώς να εμπλακούν στις ομαδικές διαδικασίες χωρίς να περιμένουν την προτροπή των άλλων (Corey & Corey, 2006). Οι μεταξύ τους σχέσεις αναπτύσσονται και ενδυναμώνονται, καθώς η αλληλεπίδραση αυξάνεται (Brown, 2011). Η συνοχή της ομάδας οδηγεί σε μείωση των συγκρούσεων και όταν αναδύονται, τα μέλη τις αντιμετωπίζουν δημιουργικά. Αυτό το στάδιο απαιτεί εμπιστοσύνη και συνοχή, έτσι ώστε τα μέλη να λειτουργούν πλήρως και αποδοτικά (Corey & Corey, 2006). Υπάρχουν ομάδες που δεν φτάνουν στο στάδιο της εργασίας ή δεν είναι παραγωγικές, γιατί τα μέλη δεν μπορούν να ξεπεράσουν τις συγκρούσεις και το άγχος.

Ο συντονιστής είναι βοηθός και καθοδηγητής της προσπάθειας της ομάδας, επιδεικνύοντας μικρότερο επίπεδο κατευθυντικότητας συγκριτικά με τα προηγούμενα στάδια (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Τα μέλη αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο στη θεραπευτική διαδικασία και στη διαχείριση των ομαδικών εργασιών, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την κατεύθυνση της ομάδας (Corey & Corey, 2006). Αυτό δε σημαίνει ότι ο ρόλος του συντονιστή δεν υφίσταται πλέον, ωστόσο, τα μέλη μπορούν να ξεκινήσουν μία εργασία, εμπλέκονται χωρίς την παρότρυνση του συντονιστή και παρέχουν και τα ίδια ανατροφοδότηση. Ο συντονιστής, όμως, φροντίζει και πάλι να διατηρείται η δομή της

συνάντησης, προκειμένου τα μέλη να νιώθουν συνεχώς ασφαλή να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, να μοιραστούν αυθόρμητα τις σκέψεις τους, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και να δώσουν ανατροφοδότηση (DeLucia-Waack, 2006).

#### **2.4.4 Το στάδιο τερματισμού**

Κάθε ομάδα φτάνει σε ένα τέλος που συνήθως προκαλεί συναισθήματα λύπης και απώλειας (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Κατά το τελικό στάδιο, τα μέλη είναι καλό να εκφράσουν τους φόβους και την αντίδρασή τους στον τερματισμό της ομάδας (Corey & Corey, 2006). Ενδέχεται να φοβούνται τον αποχωρισμό από την ομάδα και να νιώθουν ότι απειλούνται, γιατί θα φύγουν από το ασφαλές περιβάλλον της χωρίς να νιώθουν την ίδια εμπιστοσύνη για τα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται στην καθημερινή τους ζωή. Ο συντονιστής οφείλει να υπενθυμίσει στα μέλη ότι οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις προκύπτουν έπειτα από προσπάθεια και δέσμευση για δημιουργική επίλυση των συγκρούσεων.

Η συμμετοχή των μελών λίγο πριν από τον τερματισμό της ομάδας μπορεί να μειωθεί ή να αυξηθεί (Brown, 2011). Είναι πιθανό να αποσυρθούν προετοιμάζοντας τον εαυτό τους για την αποχώρησή τους από την ομάδα ή να βρουν καινούρια προσωπικά θέματα που επιθυμούν να επεξεργαστούν, γιατί δε θέλουν να αποδεχτούν τον τερματισμό της. Ιδιαίτερα τα μέλη που εκπληρώνουν τους στόχους που είχαν θέσει στην ομάδα είναι πιθανό να αποφεύγουν να διαχειριστούν και να αρνούνται το τέλος της ομάδας. Όλα τα μέλη εκδηλώνουν αντίσταση λόγω των συναισθημάτων που προκαλεί ο τερματισμός, είτε τον αποδέχονται με μία μορφή παραίτησης είτε όχι.

Ο συντονιστής από την πλευρά του οφείλει να προετοιμάσει τα μέλη για τον τερματισμό της ομάδας πριν συμβεί (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Έτσι, θα τους δώσει τον απαραίτητο χρόνο να εκφράσουν και ξεπεράσουν θέματα που δεν έχουν λύσει, αλλά τα απασχολούν ακόμη, σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους στην ομάδα ή τους στόχους που είχαν θέσει και τις ομαδικές διαδικασίες (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Επιπλέον, είναι ωφέλιμο να ανακαλέσουν τις συναντήσεις της ομάδας και να την πορεία τους στην ομάδα, προκειμένου να αποτιμήσουν αυτά που έμαθαν, να συνειδητοποιήσουν πώς τα έμαθαν, να αναγνωρίσουν τι άσκησε μεγαλύτερη επίδραση και τους οδήγησε στην αλλαγή, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τα άλλα μέλη, όπως και τι τους άρεσε περισσότερο στην ομάδα (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

Ο συντονιστής είναι απαραίτητο να αφιερώσει μία ή δύο συναντήσεις πριν από τον τερματισμό για να ανακεφαλαιώσει μαζί με τα μέλη τις γνώσεις που απέκτησαν από την ομάδα, αλλά και πώς θα τις εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Παράλληλα τα μέλη μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση στον συντονιστή για τη χρησιμότητα όσων έμαθαν και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και των δραστηριοτήτων, αλλά και στα υπόλοιπα μέλη για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση στην ομάδα. Η σωστή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων αυτών απαιτεί αρκετά δομημένο πλαίσιο, όπως και στο αρχικό στάδιο (DeLucia-Waack, 2006).

Ο συντονιστής μαζί με τα μέλη μπορεί να οργανώσει μία μετέπειτα συνάντηση της ομάδας, έτσι ώστε τα μέλη να μοιραστούν την εμπειρία τους μετά από τον τερματισμό και να αξιολογήσουν την πρόοδό τους αναφορικά με τους στόχους που είχαν θέσει (Corey & Corey, 2006). Η επιπρόσθετη συνάντηση μπορεί να λειτουργήσει θετικά για τα μέλη, ως ένα συμβόλαιο για να επιμείνουν στις προσωπικές αλλαγές που ξεκίνησαν μέσα στην ομάδα. Σε αυτή τη συνάντηση συζητούν για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τον τρόπο που προσπάθησαν να διατηρήσουν την αλλαγή και τις προεκτάσεις που πιθανόν να έχει η εμπειρία τους στην ομάδα στην καθημερινότητά τους μετά τον τερματισμό.

## 2.5 Ο σχεδιασμός μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποσκοπούν στην εκπαίδευση των μελών σε ένα συγκεκριμένο θέμα, επιδιώκοντας συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τη μετάδοση γνώσης σε δομημένες συναντήσεις (Brown, 2011). Η μάθηση συμβαίνει κατά κύριο λόγο μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την εμπλοκή σε δραστηριότητες κατά τη διάρκεια κάθε συνάντησης.

Η εργασία του συντονιστή αρχίζει πριν από την πρώτη συνάντηση της ομάδας, καθώς η αποτελεσματικότητα της ομάδας οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο λεπτομερή σχεδιασμό της (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006). Σύμφωνα με τη Furr (2000), ο σχεδιασμός μίας αποτελεσματικής ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας έχει ως βάση ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο, που εξελίσσεται σε μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, προωθώντας την ανάπτυξη των μελών. Ο σχεδιασμός της ομάδας απαιτεί κάποιες φορές περισσότερο χρόνο και ενέργεια από τη διαδικασία των συναντήσεων και τον συντονισμό τους (DeLucia-Waack, 2006). Η Brown (2011) προτείνει τρεις φάσεις για το σχεδιασμό μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας: τη συλλογή πληροφοριών, τη λήψη αποφάσεων για τη δομή της ομάδας και την προετοιμασία των συναντήσεων.

Πριν από τις τρεις φάσεις, ο συντονιστής οφείλει να αξιολογήσει τις πιθανές ανάγκες των μελών προκειμένου να σχεδιάσει μία στοχευμένη ψυχοεκπαιδευτική ομάδα (DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000). Οι ομοιότητες στα προβλήματα των πελατών στην κλινική πρακτική μπορούν να βοηθήσουν έναν σύμβουλο να εντοπίσει μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων που θα επωφελούνται από την εκμάθηση δεξιοτήτων (Furr, 2000). Διαφορετικά ο συντονιστής μπορεί να ρωτήσει τα πιθανά μέλη της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006). Για παράδειγμα, οι μαθητές/ριες ενός δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να ερωτηθούν ή να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τα θέματα που τους ενδιαφέρουν και τις ομάδες που θα ήθελαν να συμμετέχουν.

Στη συνέχεια, κατά τη φάση της συλλογής πληροφοριών, ο συντονιστής καθορίζει το σκοπό της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, ο οποίος αποτελεί το βασικό σημείο εστίασης της ομάδας (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000). Ο σκοπός παρέχει ένα σαφές πλαίσιο για να οικοδομηθεί η ομάδα (Brown, 2011). Αφορά συνήθως την εκπαίδευση, την εξάσκηση δεξιοτήτων ή την υποστήριξη, εφόσον οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις αποσκοπούν συνήθως στην πρόληψη και την ανάπτυξη των μελών της ομάδας (Brown, 2011.

Furr, 2000). Η σαφής διατύπωση του σκοπού της ομάδας βοηθάει το συντονιστή να αναπτύξει τα υπόλοιπα στοιχεία της ομάδας.

Έπειτα, ακολουθεί η ανασκόπηση της σύγχρονης θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας (DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000). Οι πρόσφατες βιβλιογραφικές πηγές προσφέρουν στον συντονιστή θεωρητικές γνώσεις για το θέμα της ομάδας και τις ανάγκες των μελών, τους στόχους της ομάδας που είναι εφικτοί και τις δραστηριότητες που συντελούν στην επίτευξή τους (DeLucia-Waack, 2006). Η θεωρητική κατάρτιση βοηθά τον ερευνητή να είναι συνεπής, καθώς αναπτύσσει την ομάδα και το πρόγραμμα, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά του (Furr, 2000).

Αφού καθορίσει το σκοπό της ομάδας και μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία, ο συντονιστής προσδιορίζει τους γενικούς στόχους της (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000). Οι στόχοι αφορούν τις γενικές γνώσεις που είναι απαραίτητο να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τα μέλη και τις δεξιότητες που επιθυμεί ο συντονιστής να μάθουν (Brown, 2011). Ουσιαστικά, ο συντονιστής διδάσκει τα μέλη και διευκολύνει τη μάθηση στην ομάδα, για αυτό και οι στόχοι δείχνουν τι θα μάθουν, θα κατανοήσουν και θα εφαρμόζουν έπειτα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα.

Οι στόχοι δίνουν κατεύθυνση στην ομάδα και είναι καλό να προκαλούν τα μέλη να προσπαθήσουν, χωρίς να είναι υπερβολικά δύσκολοι και απαιτητικοί (Furr, 2000). Ο συντονιστής μπορεί να θέσει ένα ή δύο στόχους για την ομάδα, καθώς ο χρόνος εφαρμογής του προγράμματος είναι συνήθως περιορισμένος, ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο, και οι πολλοί στόχοι ενδέχεται να οδηγήσουν σε αποτυχία (Brown, 2011. Furr, 2000). Η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο των μελών της ομάδας μπορούν να βοηθήσουν το συντονιστή να προσδιορίσει και να προσαρμόσει τους στόχους (Brown, 2011).

Οι στόχοι καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται από τη συμμετοχή των μελών στην ομάδα (Brown, 2011. Furr, 2000). Τα μαθησιακά αποτελέσματα καλό είναι να τίθενται ως επιμέρους συμπεριφορικοί στόχοι της ομάδας, προκειμένου να προσδιορίζουν αυτό που τα μέλη θα μπορούν να δηλώσουν, να εφαρμόσουν, να αξιολογήσουν ή να κάνουν ως αποτέλεσμα της μάθησης (Brown, 2011). Οι επιμέρους στόχοι συνδέουν τη θεωρία με την πρακτική εφαρμογή, καθώς περιγράφουν τα βήματα για την επίτευξη των γενικών στόχων και την αλλαγή των μελών (Furr, 2000). Είναι υποθέσεις του συντονιστή για τον τρόπο που εξελίσσεται η ψυχολογική έννοια, την οποία έχει επιλέξει ως θέμα της ομάδας.

Μετά από τον προσδιορισμό των στόχων, ακολουθεί η φάση της λήψης αποφάσεων για τη δομή της ομάδας. Ο συντονιστής αποφασίζει για το μέγεθος της ομάδας και το φύλο

των μελών (DeLucia-Waack, 2006). Το μέγεθος των ομάδων για παιδιά εξαρτάται από την ηλικία τους και είναι συνήθως από πέντε έως εφτά μέλη όταν τα παιδιά είναι έξι έως εννιά ετών και περίπου οκτώ μέλη πριν από την εφηβεία. Όσον αφορά το φύλο, οι μικτές ομάδες είναι πιο αποτελεσματικές στο δημοτικό σχολείο και οι ξεχωριστές ομάδες αγοριών και κοριτσιών από το γυμνάσιο και μετά.

Η διάρκεια και ο αριθμός των συναντήσεων εξαρτώνται από την ηλικία των μελών (DeLucia-Waack, 2006). Τα παιδιά ηλικίας έξι έως εννιά ετών συμμετέχουν σε συναντήσεις διάρκειας 30 έως 40 λεπτών και τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σε συναντήσεις διάρκειας 40 έως 75 λεπτά. Ο αριθμός των συναντήσεων καθορίζεται από τον τύπο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά που εφαρμόζονται στο σχολικό χώρο διαρκούν μία μικρή χρονική περίοδο, συνήθως ένα σχολικό τρίμηνο ή τετράμηνο, και ο αριθμός των συναντήσεων είναι έξι έως οκτώ (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006).

Κατόπιν, ο συντονιστής προετοιμάζει τις συναντήσεις της ομάδας (Brown, 2011. Furr, 2000). Είναι απαραίτητο να έχει δημιουργήσει ένα λεπτομερές γραπτό σχεδιάγραμμα κάθε συνάντησης, για να οργανώσει το υλικό που θα παρουσιαστεί στα μέλη και τις δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν (Brown, 2011). Το σχεδιάγραμμα της συνάντησης βοηθάει το συντονιστή να διαχειριστεί τυχόν απρόβλεπτες εξελίξεις και προβλήματα κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής που θα εμποδίσουν την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Ο συντονιστής γνωρίζει με ακρίβεια τι πρέπει να κάνει με αποτέλεσμα να αισθάνεται αυτοπεποίθηση, την οποία μεταδίδει και στα μέλη, ενισχύοντας το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Το σχεδιάγραμμα περιλαμβάνει σαφώς διατυπωμένους τους επιμέρους στόχους που αφορούν τη συνάντηση, το απαιτούμενο υλικό, το κείμενο της διδασκαλίας σε μορφή σύντομης διάλεξης, διάρκειας 10 έως 15 λεπτά, και την περιγραφή των δραστηριοτήτων (Brown, 2011. Furr, 2000).

Κατά την προετοιμασία μίας συνάντησης, ο συντονιστής οφείλει να λαμβάνει υπόψη τρεις διαστάσεις: τη διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση και την επεξεργασία (Furr, 2000). Η διδακτική διάσταση αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ του συντονιστή και των μελών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μίας ψυχολογικής έννοιας. Ο συντονιστής δεν αναφέρει απλά τον ορισμό της, αλλά ζητάει τις ιδέες και τα σχόλια των μελών, για να καταλήξει τελικά σε αυτόν. Η βιωματική διάσταση συνδέει τη διδασκαλία με την πράξη, εφόσον επιτρέπει στα μέλη να εφαρμόσουν όσα μαθαίνουν για τις ψυχολογικές έννοιες στο πλαίσιο δραστηριοτήτων, αποκτώντας εμπειρία που θα τα βοηθήσει στην καθημερινή τους ζωή (Brown, 2011. Furr, 2000). Η διάσταση της επεξεργασίας ενώνει το βιωματικό με το διδακτικό στοιχείο, καθώς τα μέλη καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με όσα έμαθαν και

εφάρμοσαν στις δραστηριότητες, ρωτούν το συντονιστή τις απορίες που έχουν προκύψει και ακούν τις δικές του παρατηρήσεις (Furr, 2000). Η σύνδεση της θεωρίας με την εμπειρία διευκολύνει τη γενίκευση της γνώσης από την ομάδα στην καθημερινή ζωή των μελών. Είναι καλό να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των διαστάσεων και ο συντονιστής να επιλέγει προσεκτικά τις δραστηριότητες, καθώς αυτές είναι που εξασφαλίζουν την ουσιαστική και ενεργητική συμμετοχή των μελών στην ομάδα (Brown, 2011. Furr, 2000).

Ο συντονιστής χρησιμοποιεί τις δραστηριότητες που συμφωνούν με τη σύγχρονη θεωρία και τις προσαρμόζει στην ηλικία, την ετοιμότητα, τις ανάγκες και την εμπειρία των μελών (Brown, 2011. Furr, 2000). Οι δραστηριότητες εξυπηρετούν τους στόχους κάθε συνάντησης και μπορεί να σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση, τη γνωστική αναδόμηση, το παιχνίδι ρόλων, το φανταστικό παιχνίδι, την τέχνη, τη σωματική επίγνωση και την εργασία στο σπίτι (Furr, 2000). Η επιλογή των δραστηριοτήτων επηρεάζεται από το διαθέσιμο χρόνο και από τα υλικά στα οποία έχει πρόσβαση ο συντονιστής (Brown, 2011). Ο συντονιστής πρέπει να έχει συγκεντρώσει τα απαιτούμενα υλικά πριν από την συνάντηση, φροντίζοντας να επαρκούν για όλα τα μέλη. Η παρουσίαση των πληροφοριών πριν από τις δραστηριότητες μπορεί να γίνει με διάφορες διδακτικές τεχνικές, όπως είναι η διάλεξη και τη χρήση μέσων ενημέρωσης.

Τέλος, ο συντονιστής οφείλει να βρει έναν τρόπο αξιολόγησης της διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος, χρησιμοποιώντας κάποιο σταθμισμένο ή αυτοσχέδιο εργαλείο (Brown, 2011. Furr, 2000). Η αξιολόγηση καλό είναι να γίνεται πριν και μετά από τη συμμετοχή στην ομάδα, σε κάθε συνάντηση, αλλά και μερικές εβδομάδες μετά τον τερματισμό της ομάδας. Η αξιολόγηση της διαδικασίας αφορά την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων κάθε συνάντησης και είναι μία συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία που εκφράζει τη σύνδεση των μελών με την ομάδα (Furr, 2000). Πραγματοποιείται με ερευνητικά εργαλεία που αξιολογούν τη συμπεριφορά του συντονιστή, τους θεραπευτικούς παράγοντες, το ομαδικό κλίμα, τη θεραπευτική συμμαχία και τη συμπεριφορά των μελών κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος αφορά την ατομική αλλαγή κάθε μέλους πριν και μετά τη συμμετοχή του σε αυτό.



## **2.5.1 Η δομή των συναντήσεων μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας**

Ο λεπτομερής σχεδιασμός των συναντήσεων μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας προσδίδει δομή, απαραίτητη για να αισθάνονται τα μέλη ασφάλεια μέσα στην ομάδα και συνοχή σε όσα κάνουν (DeLucia-Waack, 2006). Η δομή βοηθάει το συντονιστή να διαχειρίζεται ορθά το χρόνο, κατευθύνοντάς τον κατά τη διάρκεια της συνάντησης, και τα μέλη να γνωρίζουν την μορφή των επόμενων συναντήσεων (DeLucia-Waack, 1997a, 2006). Η δομή των συναντήσεων διαφέρει ανάλογα με την ηλικία των μελών, καθώς όσο νεότερα είναι τα μέλη, τόσο μεγαλύτερη δομή απαιτείται (DeLucia-Waack, 2006).

Οι συναντήσεις των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων συνήθως χωρίζονται σε τέσσερα μέρη: το άνοιγμα, την εργασία, την επεξεργασία και το κλείσιμο (DeLucia-Waack, 2006).

### **2.5.1.1 Άνοιγμα**

Το άνοιγμα της συνάντησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς από αυτό εξαρτάται η ενεργός και παραγωγική συμμετοχή των μελών στη συζήτηση και τις δραστηριότητες (Corey & Corey, 2006). Πριν αρχίσει η εργασία σχετικά με τους στόχους της συνάντησης, ο συντονιστής καλό είναι να αφιερώνει λίγη ώρα για να προετοιμάσει τα μέλη.

Συγκεκριμένα, ο συντονιστής μπορεί να αρχίσει τη συνάντηση ενημερώνοντας τα μέλη για το θέμα της συνάντησης ή ζητώντας τους να αναφέρουν σύντομα τι περιμένουν από τη συνάντηση (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Επιπλέον, τα μέλη μιλούν για την εξάσκηση των δεξιοτήτων έξω από την ομάδα και τη δυνατότητα να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν σε ρεαλιστικό επίπεδο (Corey & Corey, 2006). Συζητούν για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην καθημερινή τους ζωή και την πρόοδο που σημείωσαν, εφόσον ο συντονιστής είχε αναθέσει κάποια εργασία για το σπίτι (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Σε αυτό το σημείο, καλό είναι να μιλήσουν για τυχόν ανεπίλυτες ανησυχίες και δυσάρεστα συναισθήματα που προκάλεσε η προηγούμενη συνάντηση, ενώ ο συντονιστής αναφέρει τις δικές του σκέψεις για την πρόοδο της ομάδας (Corey & Corey, 2006). Η αυτοαποκάλυψη του συντονιστή είναι σημαντική, όταν αντιλαμβάνεται κάποιο πρόβλημα που εμποδίζει την εξέλιξη της ομάδας.

Η προετοιμασία των μελών μπορεί να γίνει με απλή συζήτηση και ερωτήσεις του συντονιστή, αλλά και με δομημένες δραστηριότητες, σχετικές με τα παραπάνω θέματα (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

### **2.5.1.2 Εργασία**

Η εργασία της ομάδας αφορά τη διδασκαλία και την εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, σύμφωνα με τους στόχους της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006). Η εξάσκηση των δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες βοηθάει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη και την ενίσχυση σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών.

Κατά τη διάρκεια της φάσης εργασίας της ομάδας, ο συντονιστής μπορεί να εφαρμόσει διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων, ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση που ακολουθεί (βλ. ενότητα 4). Οι δραστηριότητες σε ομάδες με παιδιά καλό είναι να συμπεριλαμβάνουν συζητήσεις για τα συναισθήματα, δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μελών και εύρεση λύσεων στα προβλήματα και τις ανησυχίες τους, ανεξάρτητα από το θέμα της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006).

Γενικά, τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα σε μη λεκτικές τεχνικές και δραστηριότητες λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου τους (DeLucia-Waack, 2006). Εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο εύκολα μέσα από το παιχνίδι, γεγονός που απαιτεί δημιουργικές δραστηριότητες με μουσική, χορό, μαριονέτες και παιχνίδι ρόλων, ως μέσα έκφρασης συναισθημάτων και εξάσκησης δεξιοτήτων ή νέων συμπεριφορών.

### **2.5.1.3 Επεξεργασία**

Η επεξεργασία των δραστηριοτήτων είναι σημαντική και απαραίτητη σε όλες τις ομάδες, ανεξάρτητα από την ηλικία των μελών, τους στόχους της ομάδας και τον πληθυσμό στον οποίο στοχεύει (DeLucia-Waack, 1997a, 2006). Οι δομημένες ασκήσεις και δραστηριότητες αποτελούν εξίσου σημαντικό μέρος στην ομαδική εργασία, ωστόσο, είναι η επεξεργασία αυτών που βοηθάει τα μέλη να αποδώσουν το δικό τους ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό νόημα στη διαδικασία (DeLucia-Waack, 1997a). Μέσω της επεξεργασίας, τα μέλη νοηματοδοτούν τις εδώ-και-τόρα αλληλεπιδράσεις στην ομάδα και κατανοούν βαθύτερα την εμπειρία που αποκτούν, εφόσον εξετάζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειες που προκάλεσε μία δραστηριότητα, με απώτερο στόχο την εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινή ζωή (Stockton, Morran, & Nitza, 2000, όπ. αναφ. στο DeLucia-Waack, 2006).

Η επεξεργασία μίας δραστηριότητας βοηθάει το συντονιστή να διαπιστώσει τι έχουν μάθει τα μέλη, αλλά και τα μέλη να ανακαλύψουν πώς επιδρά και τα αλλάζει η διαδικασία μάθησης (DeLucia-Waack, 1997a, 2006). Διαρκεί 3 έως 8 λεπτά και μπορεί να γίνει με

ερωτήσεις που θέτει ο συντονιστής, περίληψη των γεγονότων της συνάντησης, προσωπικές δηλώσεις όλων των μελών σχετικά με όσα έμαθαν και θεωρούν σημαντικά, σύντομα γραπτά κείμενα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων από τα μέλη και φυλλάδια αξιολόγησης (DeLucia-Waack, 2006).

Ένας εύκολος τρόπος, κατάλληλος και για παιδιά, για να αξιολογήσει ο συντονιστής τι έμαθαν τα μέλη στη συνάντηση και ποιο γεγονός θεωρούν πιο σημαντικό είναι το Ερωτηματολόγιο των Κρίσιμων Συμβάντων (Kivlighan & Goldfine, 1991), που μπορεί να χορηγήσει στο τέλος κάθε συνάντησης.

#### **2.5.1.4 Κλείσιμο**

Το κλείσιμο της συνάντησης είναι το ίδιο σημαντικό με το άνοιγμα και ο συντονιστής οφείλει να αφιερώσει χρόνο, ακόμη και 10 λεπτά, και να μην το παραβλέψει (Corey & Corey, 2006). Ο συντονιστής είναι καλό να έχει προετοιμάσει το κλείσιμο, για να έχει δομή και να διατηρηθεί η ροή της συνάντησης (DeLucia-Waack, 2006). Το τελευταίο μέρος της συνάντησης αποτελεί μία μεταβατική φάση για τα μέλη, στην οποία προετοιμάζονται να φύγουν από την ομάδα και να επιστρέψουν στην καθημερινότητά τους (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Τα μέλη μιλούν για όσα τους άρεσαν ή δεν τους άρεσαν στη συνάντηση και θέτουν ως στόχο να εφαρμόσουν τη γνώση εκτός της ομάδας, για να εξασκηθούν μέχρι την επόμενη συνάντηση (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

Κατά το κλείσιμο, ο συντονιστής φροντίζει να μη φύγουν τα μέλη με απορίες ή σκέψεις σχετικά με τη συνάντηση, αλλά όλοι να νιώθουν ικανοποιημένοι (Corey & Corey, 2006). Τα μέλη μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το βαθμό συμμετοχής τους στην ομάδα, καθώς ο στόχος είναι η ενεργή συμμετοχή όλων. Επιπλέον, μιλούν για όσα μαθαίνουν στην ομάδα και πώς επηρεάζει τη συμπεριφορά τους η αλληλεπίδραση με τους άλλους. Εκτός αυτών, καθορίζουν μαζί με το συντονιστή την εργασία για το σπίτι (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Προσδιορίζουν τις δεξιότητες που θα εφαρμόσουν και την κατάσταση που θα αντιμετωπίσουν, αλλά και νέα προβλήματα ή θέματα που τους απασχολούν και επιθυμούν να εργαστούν πάνω σε αυτά μέχρι την επόμενη συνάντηση. Επίσης, τα μέλη μπορούν να δώσουν ανατροφοδότηση στους άλλους ή, αν πρόκειται να φύγουν από την ομάδα, να μοιραστούν τα συναισθήματά τους για την εμπειρία που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε αυτή (Corey & Corey, 2006).

Το κατάλληλο άνοιγμα και κλείσιμο της συνάντησης, αυξάνει τις πιθανότητες συμμετοχής των μελών στις επόμενες συναντήσεις (Corey & Corey, 2006). Η συνέπεια στη συμμετοχή διευκολύνει τη μεταφορά των νέων συμπεριφορών στην καθημερινή ζωή των μελών, η οποία ενισχύεται με την καθοδήγηση και την υποστήριξη του συντονιστή.

## 2.6 Κριτήρια επιλογής των μελών μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Παρά την επιθυμία τους για συμμετοχή στην ομάδα, δεν είναι όλα τα άτομα κατάλληλα για μέλη (Shechtman, 2007). Ο συντονιστής είναι απαραίτητο να έχει προσδιορίσει σαφή κριτήρια επιλογής των μελών, προκειμένου όλα τα μέλη να νιώθουν αποδεκτά από την υπόλοιπη ομάδα και να μην εμποδίζουν την ομαλή ανάπτυξη και λειτουργία της (DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007).

Η επιλογή των μελών είναι απαραίτητη κατά την ομαδική εργασία στο σχολείο (Shechtman, 2007). Γενικά, τα παιδιά σε μία ψυχοεκπαιδευτική ομάδα είναι σημαντικό να βρίσκονται στο ίδιο αναπτυξιακό επίπεδο, χωρίς να απέχουν ηλικιακά περισσότερο από δύο έτη, για να έχουν περίπου τον ίδιο βαθμό ωριμότητας και συναισθηματικής ανάπτυξης (DeLucia-Waack, 2006). Είναι καλό να μην είναι αδέρφια, αλλά να διαφέρουν ως προς συνθήκες διαβίωσης, το οικογενειακό περιβάλλον, τα προβλήματα και τις ικανότητες τους, έτσι ώστε οι συνομήλικοι να λειτουργούν ως μοντέλα ρόλων ο ένας για τον άλλο και να βρουν εναλλακτικές λύσεις στα θέματα που τους απασχολούν. Βέβαια, οι ομοιότητες μεταξύ τους ως προς το θέμα της ομάδας είναι απαραίτητες για τη δημιουργία κλίματος αποδοχής και συνοχής στην ομάδα, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος απομόνωσης, αν κάποιο μέλος είναι πολύ διαφορετικό από τα υπόλοιπα (DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007). Η αποφυγή των συγκρούσεων στην ομάδα μπορεί να επιτευχθεί αν ο συντονιστής φροντίσει οι σχέσεις μεταξύ των μελών να είναι ήδη καλές, πριν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Μάλιστα, τα μέλη που γνωρίζουν ήδη ένα ή περισσότερα από τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας, μπορούν πιο εύκολα συνδεθούν με την ομάδα και να βρουν ένα μοντέλο ρόλου (DeLucia-Waack, 2006).

Η επιλογή των παιδιών μπορεί να γίνει με ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις που θα διεξάγει ο συντονιστής, αλλά και με ερωτηματολόγια (DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτών δεν έχει ακόμη επιβεβαιωθεί (Shechtman, 2007).

## 2.7 Οι δεξιότητες του συντονιστή

Η επαγγελματική πρακτική του συντονισμού μίας ομάδας συνδέεται με το σύμβουλο ως πρόσωπο, καθώς τα προσωπικά χαρακτηριστικά του και οι δεξιότητές του συνδέονται με τον αποτελεσματικό συντονισμό της ομάδας και την τελική επιτυχία ή αποτυχία αυτής (Corey & Corey, 2006). Ωστόσο, τα προσόντα του συντονιστή διαφέρουν ανάλογα με το είδος και τους στόχους της ομάδας, την ηλικία των μελών και το θεωρητικό προσανατολισμό του συντονιστή (DeLucia-Waack, 2002. Shechtman, 2007). Οι συντονιστές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων χρησιμοποιούν αρκετά την καθοδήγηση και την παροχή πληροφοριών (Shechtman, 2007). Γενικά, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες απαιτούν ο συντονιστής να ισορροπεί ανάμεσα στις δεξιότητες διδασκαλίας των νέων πληροφοριών και στις δεξιότητες επεξεργασίας των δραστηριοτήτων και εδραίωσης των ομαδικών διαδικασιών, απαραίτητων για τη μάθηση και την αλλαγή (DeLucia-Waack, 2006).

Ιδιαίτερα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, ο συντονιστής, οφείλει να διατηρεί ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, προκειμένου να τα βοηθάει να εμπλέκονται στις ομαδικές διαδικασίες (Shechtman, 2007). Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες παρακινούν και ενεργοποιούν τα παιδιά, ενώ η πρακτική καθοδήγηση ενισχύει την αλλαγή και την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων

### 2.7.1 Τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του συντονιστή μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Οι αποτελεσματικοί συντονιστές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων κατέχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες (Brown, 2011). Τα χαρακτηριστικά αφορούν τις πτυχές της προσωπικότητας του συντονιστή και δείχνουν ποιος είναι, ενώ οι δεξιότητες τι είναι ικανός να κάνει. Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά αναπτύσσονται, όμως ο συντονιστής οφείλει να τα κατακτήσει και να τα εσωτερικεύσει, για να είναι αποδοτικός. Οι δεξιότητες διδάσκονται, ωστόσο, χρειάζεται να προσπαθήσει αρκετά για να τις μάθει.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός συντονιστή, που καλό είναι να συμπληρώνουν πάντα τη συναισθηματική θέρμη, τη θετική αναγνώριση και τη γνησιότητα, είναι τα παρακάτω:

- πίστη στη θεραπευτική αξία των ομαδικών διαδικασιών, δηλαδή η βαθιά πεποίθηση του συντονιστή ότι το ασφαλές περιβάλλον και οι διαδικασίες της ομάδας θα επιφέρουν σημαντική αλλαγή στα μέλη (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006),
- προσωπική δύναμη και αυτοπεποίθηση, καθώς ο συντονιστής οφείλει να εμπιστεύεται τον εαυτό του και τις ικανότητές του να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή στα μέλη (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006),
- αυτοαποκάλυψη των συναισθημάτων και των σκέψεών του την κατάλληλη στιγμή, προκειμένου να επιτρέψει στα μέλη να γνωρίσουν ποιος είναι, χωρίς όμως να προβαίνει σε άσκοπη αποκάλυψη κάθε πτυχής της προσωπικής του ζωής (Corey & Corey, 2006),
- κουράγιο να δρα παρά την πιθανή αποτυχία ή κριτική, να κάνει λάθη, να αναζητά νέες εμπειρίες, να εξελίσσεται και να ωριμάζει (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006),
- παραδοχή των λαθών και αποδοχή της κριτικής των μελών χωρίς την εκδήλωση αμυντικής στάσης, που δείχνουν ουσιαστικά την αποδοχή του εαυτού και δημιουργούν τη δυνατότητα για περαιτέρω εξερεύνησή του (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006),
- παρουσία, δηλαδή η ικανότητα του συντονιστή να αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει κάθε στιγμή στην ομάδα, προσέχοντας τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των μελών, χωρίς όμως να τον καταβάλει και να τον αποσπά από το συντονισμό της ομάδας (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).
- ενδιαφέρον και φροντίδα για τα μέλη, για να βοηθήσει τα μέλη να επιτύχουν τους στόχους τους, αντιμετωπίζοντάς τα με σεβασμό, εμπιστοσύνη και εκτίμηση (Corey & Corey, 2006).
- οργάνωση, ευελιξία και δημιουργικότητα, καθώς ο σχεδιασμός της διαδικασίας ενισχύει την ασφάλεια, τη συμμετοχή και τη μάθηση των μελών, ενώ παράλληλα μπορεί να προσαρμόσει τη διαδικασία ή τη δραστηριότητα στις ανάγκες τους, ή να εφαρμόσει νέες ιδέες (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).
- αυτεπίγνωση, γιατί είναι σημαντικό ο συντονιστής να γνωρίζει τον εαυτό του, την πολιτισμική του οπτική, τους στόχους, τα κίνητρα, τις ανάγκες, τους περιορισμούς, τις δυνάμεις και τα συναισθήματά του (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).
- χιούμορ, προκειμένου να αναγνωρίζουν κάποιες φορές μία πιο χιουμοριστική διάσταση της κατάστασης, που θα μειώσει την ένταση και θα δώσει μία αίσθηση ευζην στην ομάδα (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006) και

- προσωπική δέσμευση και αφοσίωση στην εργασία (Corey & Corey, 2006).

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά που κατέχει ένας συντονιστής είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της ομάδας, ωστόσο, δεν επαρκούν πλήρως (Corey & Corey, 2006). Είναι απαραίτητο να αναπτύξει ορισμένες δεξιότητες, προκειμένου να είναι ικανός συντονιστής (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Αυτές οι δεξιότητες χωρίζονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες που περιγράφουν τις λειτουργίες του συντονισμού: φροντίδα, διοικητική λειτουργία, συναισθηματική ενεργοποίηση και απόδοση νοήματος (Lieberman, Yalom, & Miles, όπ. αναφ. στο Yalom, 2006). Η DeLucia-Waack (2006) επιχείρησε να ομαδοποιήσει τις δεξιότητες συντονισμού που έχουν παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία και ανήκουν σε αυτές τις τέσσερις κατηγορίες (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

*Δεξιότητες Συντονισμού Ομάδων*

<b>Φροντίδα</b>	<b>Διοικητική Λειτουργία</b>	<b>Συναισθηματική Ενεργοποίηση</b>	<b>Απόδοση Νοήματος</b>
Ενεργητική ακρόαση	Παρεμπόδιση	Παρακίνηση	Αξιολόγηση
Διευκρίνιση σκέψεων	Διακοπή	Έκφραση συναισθημάτων	Διευκρίνιση στόχων
Διευκρίνιση συναισθημάτων	Εστίαση	Επικοινωνία μεταξύ των μελών	Διευκρίνιση νοήματος
Εκδήλωση σεβασμού	Προστασία	Έκφραση σκέψεων	Αντιπαράθεση
Παροχή φροντίδας		Ανατροφοδότηση	Συζήτηση των εδώ-και- τόρα γεγονότων
Σύνδεση των μελών		Σχολιασμός της διαδικασίας	Εξήγηση μοτίβων συμπεριφοράς με βάση τη θεωρία
Υποστήριξη		Ερωτήσεις	Ερμηνεία
		Αντανάκλαση περιεχομένου	Εφαρμογή εκτός της ομάδας
		Αντανάκλαση συναισθημάτων	Παροχή προτύπου συμπεριφοράς
		Αντανάκλαση διαδικασίας	Επεξεργασία
		Αυτοαποκάλυψη συναισθημάτων	Παιχνίδι ρόλων



Φροντίδα	Διοικητική Λειτουργία	Συναισθηματική Ενεργοποίηση	Απόδοση Νοήματος
		Αυτοαποκάλυψη σκέψεων	Αυτοαποκάλυψη αλλαγής στη συμπεριφορά
		Αυτοαποκάλυψη συμπεριφοράς	Στρατηγική
		Αλλαγή στρατηγικής	Πρόταση νέας συμπεριφοράς
		Πρόταση νέας συμπεριφοράς	Σύνοψη

Σημείωση. Πηγή: DeLucia-Waack, 2006, σ. 70.

### 2.7.1.1 Φροντίδα

Οι δεξιότητες που αναφέρονται στη λειτουργία της *φροντίδας* (caring) αφορούν την επιδίωξη του συντονιστή να μεταδώσει ένα αίσθημα ασφάλειας, φροντίδας και αποδοχής στα μέλη, προκειμένου να επωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερο από τη συμμετοχή τους στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006). Τα μέλη νιώθουν άνετα και συμμετέχουν στις διαδικασίες, βοηθούν τους άλλους, παρέχουν ανατροφοδότηση και δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές παρά τον κίνδυνο έκθεσης. Η φροντίδα εκδηλώνεται μέσα από τη συναισθηματική θέρμη, την ενσυναίσθηση, την υποστήριξη, τη θετική αναγνώριση, την αποδοχή, τη γνησιότητα και την ανησυχία του συντονιστή (DeLucia-Waack, 2006).

Αυτή η στάση γίνεται εμφανής από το συντονιστή μέσω της ενεργητικής ακρόασης των μελών της ομάδας (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Ο συντονιστής ακούει τα μέλη και προσέχει τις λεκτικές εκφράσεις, αλλά και τις μη λεκτικές συμπεριφορές τους (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Το περιεχόμενο συμπληρώνεται από το συναίσθημα, που δηλώνεται μέσα από τις χειρονομίες και τις αλλαγές στον τόνο της φωνής ή την έκφραση, με αποτέλεσμα ο συντονιστής να αντιλαμβάνεται κρυμμένα μηνύματα. Ταυτόχρονα, μέσω της διευκρίνισης βοηθάει τα μέλη να εστιάσουν σε συγκεκριμένα θέματα και να διακρίνουν συγκεκριμένες ή αντικρουόμενες σκέψεις και συναισθήματα (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

Η ενεργητική ακρόαση είναι αποτελεσματική, όταν ο συντονιστής κατέχει τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, της θετικής αναγνώρισης και της γνησιότητας (Brown,

2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Αντιδρά και απαντά, επειδή πραγματικά έχει κατανοήσει όσα δηλώνει και νιώθει ένα μέλος και τη σημασία που έχουν για αυτό, διατηρώντας, όμως, τη δική του ακεραιότητα (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Παράλληλα, αποδέχεται ότι κάθε μέλος είναι μοναδικό και διαφορετικό χωρίς να επικρίνει τις απόψεις του, αλλά και ο ίδιος είναι αυθεντικός, εκφράζοντας με ειλικρίνεια τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά του (Brown, 2011).

Επιπλέον, ο συντονιστής ενισχύει την επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μελών, χρησιμοποιώντας τη δεξιότητα της σύνδεσης (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006. Luke, 2014). Ακούει προσεκτικά τις λεκτικές δηλώσεις των μελών και παρατηρεί τη συμπεριφορά τους με σκοπό να εντοπίσει κοινά σημεία και να συνδέσει τα θέματα των μελών μεταξύ τους.

Τέλος, ο συντονιστής οφείλει να παρέχει υποστήριξη στα μέλη της ομάδας (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Η υποστηρικτική συμπεριφορά μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά, όταν τη χρησιμοποιεί την κατάλληλη στιγμή (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Η υποστήριξη του συντονιστή είναι απαραίτητη, όταν κάποιο μέλος βιώνει μία έντονη σύγκρουση ή επίπονα συναισθήματα, όπως φόβο, αμφιβολία για την πραγματοποίηση αλλαγών και δυσκολία εγκατάλειψης μίας προηγούμενης επιβλαβούς συμπεριφοράς (Corey & Corey, 2006). Παρόλα αυτά, θα πρέπει να διατηρεί ένα μέτρο, αφήνοντας το μέλος να υποστηρίξει το ίδιο τον εαυτό του.

### **2.7.1.2 Διοικητική λειτουργία**

Η *διοικητική λειτουργία* (executive function) του συντονιστή εκδηλώνεται μέσα από συμπεριφορές που παρέχουν δομή στις συναντήσεις της ομάδας, όπως η δημιουργία νορμών και ο καθορισμός ρόλων, ο προσδιορισμός στόχων και ορίων, η διαχείριση του χρόνου και ο σχεδιασμός της διαδικασίας (DeLucia-Waack, 2006. Luke, 2014). Η δομή βοηθάει τα μέλη να αισθάνονται ασφαλή και πρόθυμα να συμμετέχουν παρά τον κίνδυνο έκθεσης, ιδιαίτερα στις πρώτες συναντήσεις, όπου η αυτοαποκάλυψη και η αυτοεξερεύνηση είναι ακόμη δύσκολη εργασία (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

Η εδραίωση των ομαδικών νορμών προκύπτει, όταν υπάρχει κλίμα ασφάλειας και δομή στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006). Οι ομαδικές νόρμες είναι κοινές αντιλήψεις του συντονιστή και των μελών για τον τρόπο συμπεριφοράς τους στο πλαίσιο της ομάδας, οι οποίες λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματική λειτουργία της και

την επίτευξη των στόχων (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι νόρμες αφορούν συνήθως την προσέλευση και την παρακολούθηση των συναντήσεων, την εμπιστευτικότητα σχετικά με όσα συμβαίνουν στην ομάδα, τη συμμετοχή στις εργασίες και το σεβασμό προς τους άλλους (DeLucia-Waack, 2006). Ο συντονιστής καλό είναι να κάνει σαφή τη χρησιμότητα των νορμών για την ομάδα και να συνεργαστεί μαζί με τα μέλη για τη δημιουργία τους, προκειμένου να εξασφαλίσει ομοφωνία και ευκολότερη εσωτερίκευσή τους.

Η δημιουργία ομαδικών νορμών αποτελεί μέρος της προστασίας που παρέχει ο συντονιστής στα μέλη (DeLucia-Waack, 2006). Η προστασία μπορεί να είναι έμμεση ή άμεση. Η έμμεση προστασία αφορά την εδραίωση των νορμών, την επιλογή ή την εξαίρεση μελών και τη στάση ενδιαφέροντος για τα μέλη. Η άμεση προστασία αφορά την αποτροπή ενός μέλους από την υπερβολική έκθεση, όπως για παράδειγμα όταν αυτοαποκαλύπτει περισσότερα από όσα θεωρεί ο συντονιστής ότι αντέχει ή είναι έτοιμη να δεχτεί η ομάδα.

Η παρεμπόδιση αποτελεί ένα είδος προστασίας προς τα μέλη (DeLucia-Waack, 2006). Ο συντονιστής παρεμβαίνει για να διακόψει συμπεριφορές των μελών που επηρεάζουν αρνητικά την πρόοδο της ομάδας και τη διάθεση των μελών (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. Luke, 2014). Παραδείγματα τέτοιων συμπεριφορών είναι η φλυαρία, η διήγηση παλιών εμπειριών και ιστοριών, οι υπερβολικές ερωτήσεις ενός μέλους της ομάδας προς ένα άλλο, το κουτσομπολιό, η παραβίαση της εμπιστευτικότητας και της ιδιωτικότητας (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006. Luke, 2014). Τα μέλη μπορεί να εκδηλώνουν τις παραπάνω συμπεριφορές προκειμένου να αποφύγουν την αντιπαράθεση, την κριτική ή την πίεση από τα άλλα μέλη να αυτοαποκαλύψουν κάτι, ενώ δε νιώθουν έτοιμα (DeLucia-Waack, 2006). Κατά τη διακοπή, ο συντονιστής καλό είναι να επεμβαίνει με διακριτικό, αλλά άμεσο τρόπο, για να σταματήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά χωρίς να αισθανθεί το μέλος ότι κατηγορείται ή δέχεται κριτική (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

Η εστίαση είναι σημαντική, καθώς ο συντονιστής κατευθύνει την προσοχή των μελών σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή μία δραστηριότητα, ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει σε κάθε συνάντηση (DeLucia-Waack, 2006). Ο συντονιστής χρησιμοποιεί συνήθως την εστίαση κατά το άνοιγμα της συνάντησης, για να παρουσιάσει στα μέλη το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν, αλλά και στην επεξεργασία της δραστηριότητας, προκειμένου να υπενθυμίσει στα μέλη τι συνέβη, πριν αναφέρουν και τα ίδια τι έμαθαν και πώς θα το εφαρμόσουν. Βέβαια, φροντίζει να διατηρεί την προσοχή των μελών εστιασμένη στο θέμα ή τη δραστηριότητα και κατά το στάδιο εργασίας, κάνοντας μία σύντομη επισήμανση.

### 2.7.1.3 Συναισθηματική ενεργοποίηση

Ο συντονιστής εφαρμόζει τις δεξιότητες *συναισθηματικής ενεργοποίησης* (emotional stimulation) για να βοηθήσει τα μέλη να εσωτερικεύσουν όσα συμβαίνουν στις συναντήσεις της ομάδας, ανακαλύπτοντας προσωπικά νοήματα (DeLucia-Waack, 2006). Αυτό είναι δυνατό μέσα από τη σύνδεση συναισθημάτων και συμπεριφοράς, δηλαδή την αναγνώριση και εξερεύνηση των συναισθημάτων των μελών, για να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές. Παράλληλα, τα μέλη μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματα, τις αξίες και τις προσωπικές τους πεποιθήσεις στην ομάδα (Luke, 2014).

Η παρακίνηση αποτελεί μία δεξιότητα συναισθηματικής ενεργοποίησης μέσω της οποίας ο συντονιστής ζητάει με άμεσο τρόπο από κάποιο μέλος να συμμετέχει στη διαδικασία ή να παρέχει περισσότερες πληροφορίες για ένα σχόλιο ή ένα γεγονός που ανέφερε στην ομάδα, ή για κάποια αντίδραση σε κάτι που έχει συμβεί. Η παρακίνηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα μέλη που φοβούνται να αυτοαποκαλυφθούν ή αυτοαποκαλύπτονται σε μικρό βαθμό και πρέπει να χρησιμοποιείται στο αρχικό στάδιο της ομάδας, προκειμένου να δημιουργηθεί η νόρμα της συμμετοχής όλων στις ομαδικές διαδικασίες.

Οι δεξιότητες εδραίωσης των ομαδικών διαδικασιών είναι πολύ σημαντικές, καθώς ο συντονιστής προωθεί την ειλικρινή επικοινωνία μεταξύ των μελών και ενισχύει την αίσθηση ευθύνης τους για την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Corey & Corey, 2006). Ο συντονιστής καλεί τα μέλη να συμμετέχουν ενεργά και τα βοηθάει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες επικοινωνίας, προτρέποντάς τα να εκφράζουν με αμεσότητα τις προσδοκίες και τα συναισθήματά τους, ακόμη και αν πρόκειται για σύγκρουση ή διαφωνία. Επιδιώκει να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφάλειας, ώστε τα μέλη να αλληλεπιδρούν και να δοκιμάζουν χωρίς φόβο νέες συμπεριφορές, ενώ ο ίδιος υποστηρίζει κάθε στιγμή αυτή την προσπάθεια.

Οι ερωτήσεις και η αντανάκλαση αποτελούν δύο σημαντικές δεξιότητες του συντονιστή, που βοηθούν τα μέλη να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και να συνειδητοποιήσουν τι επιθυμούν να αλλάξουν (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Ο συντονιστής καλό είναι να χρησιμοποιεί με φειδώ τις ερωτήσεις προς τα μέλη, για να είναι παραγωγικές και αποτελεσματικές. Οι ερωτήσεις μπορεί να αφορούν την παροχή επιπρόσθετων πληροφοριών από το μέλος, τη διευκρίνιση ασαφών ή αμφιλεγόμενων σημείων σε αυτά που δηλώνει ή την εστίαση της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο θέμα και την ανάληψη δράσης (Brown, 2011). Η αντανάκλαση συνδέεται με την ενεργητική ακρόαση και

είναι απαραίτητη, γιατί τα μέλη δε δηλώνουν πάντα με ακρίβεια αυτό που εννοούν και ο συντονιστής μπορεί να μην κατανοήσει πλήρως (Brown, 2011). Η σύντομη επαναδιατύπωση όσων έχει διατυπώσει το μέλος, με έμφαση στο συναίσθημα που υποκρύπτουν τα λεγόμενα, επιτρέπει την αποφυγή παρεξηγήσεων και την επέκταση των νοημάτων (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006).

Η παροχή προτύπου συμπεριφοράς αποτελεί δεξιότητα που ο συντονιστής εφαρμόζει για τη συναισθηματική ενεργοποίηση των μελών, καταλήγοντας στην απόδοση προσωπικού νοήματος (DeLucia-Waack, 2006). Ουσιαστικά, ο συντονιστής δείχνει τις επιθυμητές δεξιότητες, συμπεριφορές, στάσεις ή άλλα χαρακτηριστικά, που ελπίζουν να οικειοποιηθούν και να εσωτερικεύσουν τα μέλη (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Τέτοιες συμπεριφορές είναι ο σεβασμός των άλλων, η αμεσότητα και η ειλικρίνεια, η αυτοαποκάλυψη και η παροχή ανατροφοδότησης.

Η παροχή ανατροφοδότησης, τόσο από το συντονιστή στα μέλη, όσο και από το ένα μέλος στο άλλο, είναι χρήσιμη, καθώς επιτρέπει στα μέλη να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να κατανοήσουν τι επιθυμούν να αλλάξουν, γεγονός που οδηγεί σε προσωπική ανάπτυξη και υιοθέτηση νέων συμπεριφορών (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006. Shechtman & Yanov, 2001). Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση απαιτεί ενεργητική ακρόαση, προσοχή της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, αναγνώριση της επίδρασης στο άλλο πρόσωπο και κατάλληλη χρονική στιγμή (Brown, 2011). Η ανατροφοδότηση καλό είναι να είναι άμεση και ξεκάθαρη σε όλη τη διάρκεια της πορείας της ομάδας, στοχευμένη σε συγκεκριμένες συμπεριφορές των μελών, χωρίς κριτική διάθεση (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

Η δεξιότητα της αυτοαποκάλυψης αφορά την αποκάλυψη προσωπικών συναισθημάτων ή εμπειριών του συντονιστή, ή αντιδράσεων του απέναντι στα μέλη που σχετίζονται με όσα συμβαίνουν εδώ-και-τώρα στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006. Luke, 2014). Ωστόσο, ο συντονιστής δε θα πρέπει να αυτοαποκαλύπτει άκριτα προσωπικές πληροφορίες, αλλά να συλλογίζεται τι ακριβώς πρόκειται να αυτοαποκαλύψει και αν είναι ωφέλιμο για την πρόοδο της ομάδας (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Οι πληροφορίες θα πρέπει να σχετίζονται άμεσα με αυτό που συμβαίνει στην ομάδα και να αποτελούν παράδειγμα συμπεριφοράς.

Επιπλέον, ο συντονιστής μπορεί να προτείνει κάποια νέα συμπεριφορά για τα μέλη ή έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης και δράσης (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006). Οι προτάσεις μπορεί να είναι απλά πληροφορίες, να σχετίζονται με την ανεύρεση νέας οπτικής σε ένα ζήτημα, να έχουν τη μορφή εργασίας για το σπίτι ή πειραματισμού των μελών

(Corey & Corey, 2006). Ο συντονιστής, όμως, δε θα πρέπει να αντιμετωπίζει τις προτάσεις ως συνταγές, αλλά να αφήνει το μέλος να αποφασίσει κριτικά μόνο του τι θέλει να κάνει.

#### **2.7.1.4 Απόδοση νοήματος**

Η *απόδοση νοήματος* (meaning attribution) αφορά συμπεριφορές του συντονιστή που βοηθούν τα μέλη να επεξεργαστούν τα γεγονότα και τις δραστηριότητες που συμβαίνουν στην ομάδα, προκειμένου να κατανοήσουν τι έμαθαν, προσδίδοντας προσωπικό νόημα, και να το εφαρμόσουν (DeLucia-Waack, 2006).

Ο συντονιστής χρησιμοποιεί τη δεξιότητα τη διευκρίνισης για την απόδοση νοήματος στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά που θα μάθουν και θα εφαρμόσουν τα μέλη (DeLucia-Waack, 2006). Η διευκρίνιση αποτελεί μέρος της αντανάκλασης και της ενεργητικής ακρόασης και μέσω αυτής τα μέλη συγκεκριμενοποιούν το νόημα όσων συμβαίνουν στο εδώ-και-τόρα και συνδέουν τα γεγονότα με τους στόχους που θέλουν να εκπληρώσουν (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006).

Η δεξιότητα της ερμηνείας αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για την απόδοση νοήματος, καθώς ο συντονιστής παρουσιάζει στα μέλη πιθανές εξηγήσεις σχετικά με συγκεκριμένα γεγονότα, συμπεριφορές, συναισθήματα και προβλήματα, βοηθώντας τα ακόμη και να εξετάσουν μία κατάσταση υπό διαφορετικό πρίσμα (Corey & Corey, 2006. DeLucia-Waack, 2006. Shechtman & Yanov, 2001). Όταν η ερμηνεία είναι ακριβής και γίνεται την κατάλληλη στιγμή, μπορεί να βοηθήσει τα μέλη να εμβαθύνουν σχετικά με το νόημα που έχουν για αυτά όσα συμβαίνουν στην ομάδα και τελικά να προβούν στην επιθυμητή αλλαγή. Βέβαια, η επιτυχής ερμηνεία απαιτεί και το κατάλληλο γνωστικό θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο είναι καλό ο συντονιστής να παρέχει στα μέλη (DeLucia-Waack, 2006).

Η αντιπαράθεση, ή πρόκληση, είναι μία σημαντική δεξιότητα, που συχνά γίνεται αντιληπτή ως επίθεση ή άσκηση κριτικής (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. Shechtman & Yanov, 2001). Ωστόσο, η αντιπαράθεση είναι μία μορφή πρόσκλησης από το συντονιστή προς ένα μέλος, ώστε το τελευταίο να δει την επίδραση της συμπεριφοράς του στους άλλους (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Είναι απαραίτητη, όταν η συμπεριφορά ενός μέλους είναι διαταρακτική για τη λειτουργία της ομάδας ή όταν υπάρχουν διαφωνίες, αντιφάσεις ή παράλογες πεποιθήσεις σε όσα λέει (Corey & Corey, 2006. Shechtman & Yanov, 2001).

Η επεξεργασία αφορά μία διαδικασία εξερεύνησης του νοήματος που έχουν για τα μέλη όσα μαθαίνουν στην ομάδα, με στόχο την εδραίωση της γνώσης και την εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή (DeLucia-Waack, 1997a, 2006).

Τέλος, ο συντονιστής εφαρμόζει τη δεξιότητα της σύνοψης κατά το άνοιγμα και το κλείσιμο της συνάντησης, για να συνδέσει όσα έχουν μάθει τα μέλη (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Κατά το άνοιγμα της συνάντησης, η σύνοψη βοηθάει το συντονιστή να παρουσιάσει σύντομα τι προσδοκούν τα μέλη από τη συνάντηση και δίνει κατεύθυνση στην εργασία της ομάδας (Corey & Corey, 2006). Κατά το κλείσιμο της συνάντησης, η σύνοψη επιτρέπει στο συντονιστή και στα μέλη να εστιάσουν στους στόχους που κατάφεραν να επιτύχουν, να εντοπίσουν και να απαντήσουν σε απορίες και να εκφράσουν ποιοτικές κρίσεις για το περιεχόμενο της συνάντησης (Brown, 2011).

### **2.7.2 Το μοντέλο της συνηγεσίας**

Ο συντονισμός μίας ομάδας μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικός, αν υπάρχουν δύο συντονιστές, όπως συμβαίνει πολλές φορές στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Το μοντέλο της συνηγεσίας επιτρέπει στα μέλη να έρθουν σε επαφή με δύο διαφορετικές οπτικές και να μάθουν από αυτές, οι συντονιστές μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία τους, συζητώντας πριν και μετά από τη συνάντηση, ενώ, στην περίπτωση της εποπτείας, ο επόπτης συνεργάζεται πιο άμεσα και παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους συντονιστές (Corey & Corey, 2006).

Η επιλογή του δεύτερου συντονιστή πρέπει να γίνει προσεκτικά, καθώς οι συντονιστές είναι καλό να έχουν κοινά προσωπικά στοιχεία και αμοιβαίο σεβασμό, ώστε να αναπτύξουν μία καλή εργασιακή σχέση και να συνεργάζονται αρμονικά, χωρίς συγκρούσεις, παρά τις διαφορές που πιθανόν να έχουν στον τρόπο που συντονίζουν (Corey & Corey, 2006).

Οι Corey και Corey (2006) συνοψίζουν τα πλεονεκτήματα του μοντέλου συνηγεσίας μίας ομάδας. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι το εν λόγω μοντέλο:

- περιορίζει τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης,
- επιτρέπει στον ένα συντονιστή να εστιάσει την προσοχή του στην έκφραση έντονων συναισθημάτων ενός ή περισσότερων μελών της ομάδας, ενώ ο δεύτερος συντονιστής παρατηρεί τις αντιδράσεις των υπόλοιπων σε όσα συμβαίνουν, ώστε μετέπειτα να εκφράσουν και αυτοί τα συναισθήματά τους,

- καθιστά δυνατή την εξέλιξη της θεραπευτικής διαδικασίας, όταν ο ένας συντονιστής είναι απών λόγω ασθένειας ή επαγγελματικών λόγων,
- δίνει τη δυνατότητα στον ένα συντονιστή να εξερευνήσει με τη βοήθεια του δεύτερου συντονιστή τα έντονα συναισθήματα που ίσως ένιωσε σε μία συνάντηση, προκειμένου να εξετάσει περισσότερες λεπτομέρειες, διατηρώντας την αντικειμενικότητά του και
- αποτρέπει τα φαινόμενα αντιμεταβίβασης, όταν ο ένας από τους δύο συντονιστές επηρεάζεται από κάποιο μέλος της συνάντησης, καθώς ο δεύτερος συντονιστής μπορεί να συζητήσει μαζί του, βοηθώντας τον να επιλύσει το ζήτημα.

Βέβαια, τα πλεονεκτήματα δεν αποτρέπουν την απόκλιση ανάμεσα στις οπτικές των δύο διαφορετικών συντονιστών που μπορεί να οδηγήσουν σε διαφωνίες σχετικά με το συντονισμό της ομάδας (Corey & Corey, 2006). Οι Corey και Corey (2006) θεωρούν ότι το μοντέλο συνηγεσίας έχει και μειονεκτήματα, όπως ότι:

- είναι πιθανόν οι δύο συντονιστές να μη συζητούν μεταξύ τους, για να καταλήξουν σε κοινή πορεία συντονισμού της ομάδας,
- μπορεί να προκύψει ανταγωνισμός και αντιπαλότητα ανάμεσα στους συντονιστές,
- ενδέχεται ο ένας συντονιστής να αμφιβάλει για τον τρόπο που χειρίζεται ο δεύτερος συντονιστής τα θέματα στην ομάδα, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης, σεβασμού ή εκτίμησης της ικανότητάς του,
- είναι δυνατόν ο ένας συντονιστής να υπερασπίζεται κάποια μέλη, λαμβάνοντας θέση αντίθετη από εκείνη του άλλου συντονιστή και
- μπορεί να δημιουργηθεί πρόβλημα αν οι δύο συντονιστές έχουν προσωπική στενή σχέση και προσπαθήσουν να λύσουν τα προβλήματά τους κατά τη διάρκεια μίας συνάντησης.

Οι δύο συντονιστές είναι καλό να συζητήσουν και να συμφωνήσουν για τον κοινό συντονισμό της ομάδας, προκειμένου να μην παρεμποδίσουν την πρόοδο της (Corey & Corey, 2006). Οι συναντήσεις ανάμεσα στους δύο συντονιστές βοηθούν τη λήψη κοινών αποφάσεων για τη διαδικασία συντονισμού, ενώ, παράλληλα, οφείλουν να αφιερώνουν χρόνο για να συζητούν τον τρόπο που αντιδρούν σε όσα συμβαίνουν στην ομάδα, αλλά και για να φροντίζουν την εργασιακή τους σχέση, τόσο πριν, όσο και μετά από μία συνάντηση.



### 3. Οι ομαδικές διαδικασίες

#### 3.1 Ορισμός των ομαδικών διαδικασιών

Η περιγραφή και η κατανόηση των διαδικασιών που συμβαίνουν σε μία ομάδα και οδηγούν στην αλλαγή των μελών της αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος της θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας (Kivlighan & Arseneau, 2009). Η διαδικασία αλλαγής μπορεί να περιγραφεί ως ο τρόπος που το μέλος αισθάνεται ότι η ομάδα είναι επιβοηθητική για αυτό.

Ωστόσο, παρόλο που οι ομαδικές διαδικασίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές κατά την ομαδική εργασία, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, που προσδιορίζει με σαφήνεια και πληρότητα τον όρο (Brown, 2003). Η Brown (2003) αναφέρει ότι η διακύμανση στον τρόπο που οι ερευνητές νοηματοδοτούν τις ομαδικές διαδικασίες είναι μεγάλη και οι ορισμοί που προκύπτουν εστιάζουν σε τέσσερα διαφορετικά σημεία: τη δομή, τη δράση, την αλληλεπίδραση και τις σχέσεις και τους τύπους. Ουσιαστικά, ο ίδιος όρος γίνεται αντιληπτός και χρησιμοποιείται με διαφορετικούς τρόπους, γεγονός που δυσχεραίνει τη διερεύνηση των ομαδικών διαδικασιών. Εκτός αυτών, κανένας από τους ορισμούς δε λαμβάνει υπόψη τα δύο επίπεδα στα οποία εξελίσσονται οι ομαδικές διαδικασίες: το μικροεπίπεδο και το μακροεπίπεδο (Brown, 2003). Οι ομαδικές διαδικασίες μπορεί να συμβαίνουν στο μικροεπίπεδο, δηλαδή μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών της ομάδας, αλλά και στο μακροεπίπεδο, όταν εμπλέκονται όλα τα μέλη της ομάδας.

Η Brown (2003), επισημαίνοντας την ανάγκη για έναν ολοκληρωμένο ορισμό, προτείνει ότι οι ομαδικές διαδικασίες είναι οι εμπειρίες των μελών της ομάδας που συμβαίνουν στο εδώ-και-τώρα και δείχνουν τον τρόπο που λειτουργεί η ομάδα, την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών, αλλά και ανάμεσα στα μέλη και το συντονιστή, τις συναισθηματικές εμπειρίες και αντιδράσεις της ομάδας και τις εμπειρίες και τους φόβους, που βιώνουν πιο έντονα τα μέλη (σ. 228).

Ο ορισμός της Brown (2003) στηρίζεται στον προσδιορισμό των ομαδικών διαδικασιών ως ενός συνόλου εδώ-και-τώρα εμπειριών, που συμβαίνουν στο μικροεπίπεδο, αλλά και στο μακροεπίπεδο. Οι ομαδικές διαδικασίες γίνονται εμφανείς στην αλληλεπίδραση και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα μέλη μεταξύ τους, αλλά και με το συντονιστή της ομάδας, ενώ οι αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους στο πλαίσιο της εργασίας με την ομάδα παρέχουν νόημα στη διαδικασία, επιβοηθώντας την αλλαγή. Ουσιαστικά, οι ομαδικές

διαδικασίες περιγράφουν τι συμβαίνει, τι φοβάται ή χρειάζεται συνολικά η ομάδα ή ξεχωριστά τα μέλη της και επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο σε συνειδητό ή ασυνείδητο επίπεδο κάθε μέλος.

Οι θεραπευτικοί παράγοντες, η θεραπευτική συμμαχία και το ομαδικό κλίμα αποτελούν ομαδικές διαδικασίες που μπορούν να ασκήσουν θετική επίδραση στα μέλη της ομάδας, ενισχύοντας τις προσπάθειες για αλλαγή.

### 3.2 Οι θεραπευτικοί παράγοντες

Η διαδικασία αλλαγής των απόμων κατά την ομαδική εργασία αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος για τους ερευνητές, καθώς η περιγραφή και η κατανόηση του τρόπου που τα μέλη μίας ομάδας αισθάνονται ότι λαμβάνουν βοήθεια και προοδεύουν μπορεί να οδηγήσει στο σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Kivlighan & Arseneau, 2009). Ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, οι θεραπευτές και οι ασθενείς που συμμετείχαν σε ψυχοθεραπευτικές ομάδες αναγνώρισαν ορισμένους παράγοντες που ενισχύουν τις προσπάθειες αλλαγής κατά τη θεραπευτική διαδικασία (Barlow, Burlingame, & Fuhriman, 2000). Συγκεκριμένα, παράγοντες όπως η ελπίδα, η ταύτιση, η κάθαρση, η ενόραση, οι διαπροσωπικοί ή κοινωνικοί παράγοντες, η συνοχή και η ανασύσταση της οικογένειας θεωρήθηκαν σημαντικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε μία ομάδα κατά τη θεραπευτική διαδικασία (Fuhriman & Burlingame, 1994, σ. 26).

Οι Corsini και Rosenberg το 1955 διερεύνησαν συνολικά τις δυναμικές διαδικασίες που επιδρούν στην ομαδική θεραπεία, καταλήγοντας σε εννιά παράγοντες που λειτουργούν ως μηχανισμοί αλλαγής. Αρχικά, οι εν λόγω παράγοντες χαρακτηρίστηκαν ως ιαματικοί, εφόσον οδηγούν στην αλλαγή και τη βελτίωση των μελών μίας ομάδας, και το ερευνητικό ενδιαφέρον για αυτούς διευρύνθηκε σταδιακά, προκειμένου να προσδιοριστούν πληρέστερα (Barlow et al., 2000. Roy, Turcotte, Montminy, & Lindsay, 2005. Shechtman et al., 1997). Οι Berzon, Pious και Parson (1963), αξιοποιώντας τη μέθοδο των κρίσιμων συμβάντων, ζήτησαν από τα μέλη μίας ψυχοθεραπευτικής ομάδας να περιγράψουν το γεγονός που αξιολόγησαν ως το πιο θεραπευτικό για αυτούς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και κατέληξαν στον προσδιορισμό εννιά διαδικασιών αλλαγής.

Ο Yalom, χρησιμοποιώντας ως βάση τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα, διερεύνησε για πρώτη φορά συστηματικά τους παράγοντες που προκαλούν και ενισχύουν την αλλαγή των μελών μίας ομάδας κατά τη θεραπευτική διαδικασία (Barlow et al., 2000. Bloch et al., 1979. Kivlighan & Arseneau, 2009. Shechtman et al., 1997). Κατέληξε σε ένα μοντέλο έντεκα διαδικασιών αλλαγής, τους οποίους ονόμασε θεραπευτικούς παράγοντες και θεωρεί ότι αποτελούν τους βασικούς μηχανισμούς αλλαγής στην ομαδική θεραπεία (Holmes & Kivlighan, 2000. Shechtman, 2003. Yalom & Leszcz, 2006). Οι θεραπευτικοί παράγοντες αποτελούν «ένα στοιχείο της ομαδικής θεραπείας που συμβάλλει στη βελτίωση της κατάστασης ενός ασθενούς και ως λειτουργία προκύπτει από τη δράση του θεραπευτή της ομάδας, των άλλων μελών της ομάδας και του ίδιου του ασθενή» (Bloch & Crouch, 1985, όπ.

αναφ. στο Nitza, 2011, σ. 225). Ουσιαστικά, δείχνουν πώς αλλάζουν τα άτομα κατά την ομαδική συμβουλευτική ή ψυχοθεραπεία (Shechtman & Gluk, 2005).

Η επίδραση των θεραπευτικών παραγόντων στα μέλη μίας ομάδας μπορεί να διερευνηθεί μέσω των αντιλήψεων των μελών για τη θεραπευτική διαδικασία (MacKenzie, 1987). Τα μέλη ερμηνεύουν τις διαπροσωπικές εμπειρίες τους με βάση τα ιδιοσυγκρασιακά τους χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά τους καθορίζεται από αυτή την προσωπική διαδικασία απόδοσης νοήματος. Επομένως, η διερεύνηση των αντιλήψεων που έχουν τα μέλη για τα θεραπευτικά γεγονότα μπορεί να αναδείξει μεταβλητές που μεσολαβούν και επηρεάζουν τη θεραπευτική διαδικασία και το θεραπευτικό αποτέλεσμα.

Συγκεκριμένα, έχουν αναπτυχθεί δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τους θεραπευτικούς παράγοντες (MacKenzie, 1987. Roy et al., 2005). Η πρώτη προσέγγιση είναι ποσοτική και περιλαμβάνει τη χρήση ερωτηματολογίων, μέσω των οποίων τα μέλη της ομάδας αξιολογούν δηλώσεις που αφορούν τους θεραπευτικούς παράγοντες και την εμπειρία τους στην ομάδα, προκειμένου να δείξουν τι βοήθησε περισσότερο κατά τη θεραπευτική διαδικασία. Η δεύτερη προσέγγιση, που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα, είναι ποιοτική και αφορά τα κρίσιμα συμβάντα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας. Τα μέλη της ομάδας περιγράφουν στο τέλος κάθε συνάντησης το γεγονός που θεωρούν ότι είναι πιο σημαντικό για αυτά και τα βοήθησε περισσότερο. Στη συνέχεια, δύο ανεξάρτητοι αξιολογητές αξιολογούν τις απαντήσεις και τις τοποθετούν σε προκαθορισμένες κατηγορίες, μετατρέποντας τα δεδομένα σε ποσοτικά, σύμφωνα με το θεραπευτικό παράγοντα που αντιπροσωπεύει περισσότερο την εμπειρία κάθε μέλους.

Ο Yalom χρησιμοποίησε την πρώτη στρατηγική προκειμένου να προσδιορίσει τους θεραπευτικούς παράγοντες που εμφανίζονται σε μία ομάδα (Yalom & Leszcz, 2006), ενώ οι Bloch et al. (1979) χρησιμοποίησαν τη δεύτερη στρατηγική προκειμένου να αναπτύξουν μία ολοκληρωμένη μέθοδο για τον καθορισμό και την ταξινόμηση των θεραπευτικών παραγόντων.

### **3.2.1 Οι έντεκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων του Yalom**

Οι Yalom και Leszcz (2006) θεωρούν ότι «η θεραπευτική αλλαγή είναι μία εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία που προκύπτει από μία περίπλοκη συνάρτηση ανθρώπινων εμπειριών» και αναφέρονται σε αυτή με τον όρο «θεραπευτικοί παράγοντες». Ο Yalom διερεύνησε για

πρώτη φορά συστηματικά την επίδραση των θεραπευτικών παραγόντων κατά την ομαδική θεραπεία σε είκοσι ασθενείς, χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο κατάταξης με 60 δηλώσεις σχετικές με τους ιαματικούς παράγοντες (Yalom & Leszcz, 2006). Οι δηλώσεις αντιπροσώπευαν δώδεκα διαδικασίες αλλαγής, τις οποίες αργότερα ονόμασε θεραπευτικούς παράγοντες και συγκρότησε έπειτα από την ανασκόπηση της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας και την κλινική εμπειρία.

Οι δώδεκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων είναι οι εξής: αλτρουισμός, συνεκτικότητα της ομάδας, καθολικότητα, διαπροσωπική μάθηση - πρόσληψη, διαπροσωπική μάθηση - παραγωγή, καθοδήγηση, κάθαρση, ταύτιση, οικογενειακή επαναδιαδραμάτιση, κατανόηση του εαυτού, ενστάλαξη ελπίδας και υπαρξιακοί παράγοντες (Yalom & Leszcz, 2006) (βλ. Πίνακα 3). Μεταγενέστερες έρευνες επιβεβαίωσαν μέσω παραγοντικής ανάλυσης τους εννιά από τους δώδεκα θεραπευτικούς παράγοντες, καθώς τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαπροσωπική μάθηση - παραγωγή, η κάθαρση και η κατανόηση του εαυτού δε συγκροτούν ανεξάρτητους παράγοντες (MacKenzie, 1987).

Έπειτα από τα παραπάνω ευρήματα, ο Yalom προχώρησε σε μία αναθεώρηση των δώδεκα κατηγοριών παραγόντων του ερωτηματολογίου κατάταξης, εξελίσσοντας τες στους έντεκα θεραπευτικούς παράγοντες, που ισχύουν ως σήμερα (Yalom & Leszcz, 2006) (βλ. Πίνακα 3). Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης αντικατέστησε τη διαπροσωπική μάθηση - παραγωγή και η διαπροσωπική μάθηση αντικατέστησε τη διαπροσωπική μάθηση - πρόσληψη και την κατανόηση του εαυτού. Επιπλέον, η μετάδοση πληροφοριών αντικατέστησε την καθοδήγηση και η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας την οικογενειακή επαναδιαδραμάτιση. Τέλος, η μιμητική συμπεριφορά αντικατέστησε την ταύτιση.

Σύμφωνα με τους Yalom και Leszcz (2006), οι έντεκα θεραπευτικοί παράγοντες εμφανίζονται και επιδρούν σε όλους τους τύπους ομάδων. Ωστόσο, η σημασία που λαμβάνουν και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση μπορεί να διαφέρει σε κάθε ομάδα, ενώ τα μέλη ωφελούνται από διαφορετικούς παράγοντες, ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Παρόλο που δρουν σε διαφορετικά επίπεδα - γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό - εξαρτώνται πάντα ο ένας από τον άλλο και ποτέ δεν εμφανίζονται ή λειτουργούν ξεχωριστά.

Γίνεται εμφανές, λοιπόν, ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες επενεργούν και στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, για αυτό ακολουθεί η περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών της λειτουργίας τους.

### Πίνακας 3

#### Οι Θεραπευτικοί Παράγοντες του Yalom

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

Σημείωση. Πηγή: Yalom & Leszcz, 2006, σ. 130-131.

#### 3.2.1.1 Αλτρουισμός

Ο αλτρουισμός περιγράφει μία κυκλική διαδικασία δούνα και λαβείν στην ομαδική θεραπεία, καθώς ένα μέλος δίνει βοήθεια στα υπόλοιπα και αντίστοιχα λαμβάνει βοήθεια από τους άλλους (Yalom & Leszcz, 2006). Η σημασία του αλτρουισμού έγκειται στα εγγενή πλεονεκτήματα που χαρακτηρίζουν την πράξη του δοσίματος, τα οποία προσφέρουν ουσιαστικά οφέλη.

Πολλά μέλη μπορεί να αισθάνονται αβοήθητα, απελπισμένα, απομονωμένα και άχρηστα, χωρίς να έχουν τίποτα να προσφέρουν στους άλλους (Brown, 2011. Yalom & Leszcz, 2006). Όμως, η ομαδική θεραπεία χαρακτηρίζεται από το προνόμιο του αλτρουισμού, που επιτρέπει στα μέλη να νιώσουν ότι μπορούν να βοηθήσουν, ότι έχουν κάτι πολύτιμο να δώσουν, που θα ωφελήσει τους άλλους και αυτό τα καθιστά σημαντικά πρόσωπα (Yalom & Leszcz, 2006). Τα μέλη μοιράζονται τα προβλήματά τους, προσφέρουν υποστήριξη, καθησυχάζουν, προτείνουν, ανατροφοδοτούν και δείχνουν ενσυναίσθηση. Αυτή η διαδικασία αποτελεί μία αναζωογονητική εμπειρία που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Ο θεραπευτικός παράγοντας του αλτρουισμού είναι ιδιαίτερα ωφέλιμος για τα παιδιά, τα οποία αισθάνονται

ότι μπορούν να δώσουν κάτι που έχει αξία για τους άλλους, εφόσον εκείνα συνήθως λαμβάνουν βοήθεια από τους ενήλικες (Brown, 2011).

Ο συντονιστής της ομάδας μπορεί να ενισχύσει την εμφάνιση του αλτρουισμού δείχνοντας πώς μπορούν τα μέλη να συμπεριφερθούν με αλτρουιστικό τρόπο, ενισχύοντας συμπεριφορές αλτρουισμού, ή ακόμη και περιγράφοντας τι σημαίνει και πώς τα μέλη μπορούν να συμπεριφερθούν αλτρουιστικά (Brown, 2011).

### **3.2.1.2 Συνεκτικότητα**

Οι Yalom και Leszcz (2006) θεωρούν ότι η συνεκτικότητα της ομάδας είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός και σύνθετος παράγοντας. Μάλιστα, η συνεκτικότητα, ή συνοχή της ομάδας, έχει χαρακτηριστεί ως ο ακρογωνιαίος λίθος της θεραπευτικής εμπειρίας (Butler & Fuhriman, 1983, όπ. αναφ. στο Hornsey, Dwyer, & Oei, 2007) και θεωρείται απαραίτητη για τη θετική και αποτελεσματική έκβαση της θεραπείας (Yalom & Leszcz, 2006). Σύμφωνα με τους Yalom και Leszcz (2006), η συνεκτικότητα αποτελεί μία ισχυρή θεραπευτική δύναμη και προϋπόθεση για να λειτουργήσουν οι υπόλοιποι θεραπευτικοί παράγοντες.

Οι Yalom και Leszcz (2006), προσπαθώντας να ορίσουν τη συνεκτικότητα, υποστηρίζουν ότι «είναι για την ομαδική θεραπεία ό,τι είναι η σχέση για την ατομική θεραπεία» (σ. 93). Η σχέση στην ομαδική θεραπεία είναι μία ευρύτερη και πιο σύνθετη έννοια συγκριτικά με την ατομική θεραπεία, καθώς δεν εμπλέκονται μόνο δύο άνθρωποι. Η σχέση στην ομαδική θεραπευτική συναλλαγή περιλαμβάνει τη σχέση του θεραπευτή με κάθε μέλος ξεχωριστά, των μελών μεταξύ τους, αλλά και του κάθε μέλους με την ομάδα ως σύνολο. Καταλήγοντας, οι Yalom και Leszcz (2006) ορίζουν τη συνεκτικότητα ως «τη συνισταμένη όλων των δυνάμεων που επενεργούν σε όλα τα μέλη, ώστε αυτά να παραμένουν στην ομάδα ή απλούστερα, ως η ιδιότητα που καθιστά μία ομάδα ελκυστική προς τα μέλη της» (σ. 96).

Η συνεκτικότητα βοηθά τα μέλη να αισθάνονται ασφαλή και άνετα μέσα στο ζεστό περιβάλλον της ομάδας, ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν σε αυτή (Yalom & Leszcz, 2006). Άλλωστε, η ατομική έλξη κάθε μέλους προς την ομάδα είναι αυτή που συμβάλλει στη δημιουργία ενός ομαδικού πνεύματος. Τα μέλη αναγνωρίζουν και εκτιμούν την αξία της ομάδας, ενώ, παράλληλα, αναγνωρίζεται και η δική τους αξία, γεγονός που οδηγεί στην αποδοχή και την υποστήριξή τους από την υπόλοιπη ομάδα.

Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι η ομαδική συνοχή αποτελεί τμήμα μίας ευρύτερης και πολυδιάστατης εννοιολογικής κατασκευής, της ομαδικής δομής ή ατμόσφαιρας (Kivlighan & Lilly, 1997). Παρόλα αυτά, οι ερευνητές συνήθως διερευνούν τη συνοχή της ομάδας μεμονωμένα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ότι είναι μέρος ενός πολυδιάστατου φαινομένου. Οι Kivlighan και Lilly (1997) προτείνουν οι ερευνητές να εξετάζουν διάφορες πτυχές της ομαδικής ατμόσφαιρας μαζί, όπως για παράδειγμα το επίπεδο συνοχής και σύγκρουσης μίας ομάδας, προσεγγίζοντας πολυδιάστατα την έννοια της ομαδικής ατμόσφαιρας με κατάλληλα διαμορφωμένα ερευνητικά εργαλεία.

Αναφορικά με τη συνεκτικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, τα μέλη τους πολλές φορές προέρχονται από την ίδια δομή, όπως το σχολείο, και γνωρίζονται μεταξύ τους, επομένως υπάρχει κάποιος βαθμός συνοχής ήδη από το πρώτο στάδιο της ομάδας (Brown, 2011). Αυτό μπορεί να λειτουργήσει τόσο θετικά, όσο και αρνητικά. Τα μέλη της ομάδας που γνωρίζονται μεταξύ τους έχουν εντοπίσει ήδη ποιες ομοιότητες έχουν και η συνοχή δομείται γύρω από αυτές. Ενδέχεται, όμως, να υπάρχουν και μέλη που δε γνωρίζουν την υπόλοιπη ομάδα. Αυτά τα μέλη μπορεί να απομονωθούν από τους υπόλοιπους, καθώς δεν ανήκουν στην κλίκα τους, καταλήγοντας σε ένταση και διαφωνίες, που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα της ομάδας.

### **3.2.1.3 Καθολικότητα**

Πολλές φορές τα άτομα που αναζητούν και ξεκινούν θεραπεία αισθάνονται ότι είναι μόνο τους και τα μοναδικά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή έχουν προβλήματα, σκέψεις και παρορμήσεις, που τους προκαλούν φόβο, άγχος και δυσφορία (Yalom & Leszcz, 2006). Ωστόσο, η συμμετοχή στην ομάδα δίνει σε κάθε μέλος τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει ότι δεν είναι μόνο του, αλλά υπάρχουν και άλλοι που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, ανησυχίες, καταστάσεις και αντιδράσεις (Brown, 2011). Η εύρεση ομοιοτήτων με τα άλλα μέλη της ομάδας αναιρεί το αίσθημα μοναδικότητας του εκάστοτε ατόμου και το αντικαθιστά με ένα αίσθημα ανακούφισης, καθώς σταματά να αισθάνεται απομονωμένο από τον υπόλοιπο κόσμο (Brown, 2011. Yalom & Leszcz, 2006).

Ο θεραπευτικός παράγοντας της καθολικότητας παρουσιάζεται συχνά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, καθώς τα μέλη έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους (Brown, 2011). Αυτά συνήθως είναι η οργανωτική δομή από την οποία προέρχονται, οι στόχοι, η ηλικία, η εθνικότητα, το φύλο και τα ενδιαφέροντα. Ο συντονιστής καλό είναι να



βοηθήσει τα μέλη να εντοπίσουν τις ουσιαστικές ομοιότητες, ξεπερνώντας τις επιφανειακές που είναι εμφανείς σε όλους, προκειμένου να εστιάσει η ομάδα την προσοχή της. Αν βοηθήσει τα μέλη να δημιουργήσουν βαθύτερες συνδέσεις μεταξύ τους, μπορεί να ενισχύσει τους ομαδικούς δεσμούς και την ομαδική συνοχή, εμποδίζοντας διαφωνίες που οφείλονται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους.

### **3.2.1.4 Διαπροσωπική μάθηση**

Οι Yalom και Leszcz (2006) θεωρούν ότι η διαπροσωπική μάθηση είναι, όπως και η συνεκτικότητα, ένας σημαντικός, ευρύς και σύνθετος θεραπευτικός παράγοντας. Αναφέρουν ότι η διαπροσωπική μάθηση «αποτελεί για την ομαδική θεραπεία το αντίστοιχο σημαντικών θεραπευτικών παραγόντων που δρουν στην ατομική ψυχοθεραπεία», όπως είναι η ενσυναίσθηση, η μεταβίβαση και η διορθωτική συγκινησιακή εμπειρία (σ. 49).

Η ομάδα αποτελεί έναν κοινωνικό μικρόκοσμο, που αντιπροσωπεύει το κοινωνικό περιβάλλον του κάθε μέλους, και μέσα σε αυτόν λαμβάνει χώρα η ακολουθία της διαπροσωπικής μάθησης (Brown, 2011. Yalom & Leszcz, 2006). Το άτομο επιδεικνύει μία δυσπροσαρμοστική ή ακατάλληλη συμπεριφορά, για την οποία δέχεται ανατροφοδότηση από τα άλλα μέλη. Κατά αυτόν τον τρόπο, έχει την ευκαιρία να μάθει πώς επιδρά η συμπεριφορά του στους αποδέκτες, τι αισθάνονται και πώς επηρεάζει τη γνώμη τους (Brown, 2011). Η ανατροφοδότηση οδηγεί τα μέλη της ομάδας σε μία διαδικασία αυτοεξερεύνησης, κατά την οποία, μέσα από την αυτοπαρατήρηση και τον αναστοχασμό, αντιλαμβάνονται τις σημαντικές πτυχές της διαπροσωπικής συμπεριφοράς τους (Yalom & Leszcz, 2006). Έτσι, μπορούν να αλλάξουν τη συμπεριφορά που έχει ανεπιθύμητα αποτελέσματα στους άλλους, χωρίς να παραβλέπουν τα δυνατά σημεία της προσωπικότητάς τους.

Η διαπροσωπική μάθηση λαμβάνει χώρα σε όλες τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, αλλά δεν αποτελεί πάντα σημείο εστίασης της ομαδικής διαδικασίας λόγω των έντονων συναισθηματικών αντιδράσεων που μπορεί να προκαλέσει στα μέλη (Brown, 2011). Για παράδειγμα, οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων, διαχείρισης χρόνου και συναντήσεων δεν προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για τη διαπροσωπική μάθηση, παρόλο που μπορεί να αναδυθεί. Ωστόσο, η διαπροσωπική μάθηση επιδιώκεται σε ομάδες διαχείρισης συγκρούσεων ή θυμού, ομάδες γονέων και ομάδες υποστήριξης.

### **3.2.1.5 Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης**

Η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης αναφέρεται στην ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων σύναψης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων και δεξιοτήτων επικοινωνίας (Brown, 2011. Yalom & Leszcz, 2006). Η κοινωνική μάθηση βοηθάει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, την αποφυγή συναισθημάτων απομόνωσης και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Brown, 2011).

Η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης είναι ένας θεραπευτικός παράγοντας που εμφανίζεται σε όλες τις θεραπευτικές ομάδες, παρόλο που μπορεί να διαφέρουν οι δεξιότητες που διδάσκονται και ο βαθμός εστίασης σε αυτές, ανάλογα με τον τύπο της ομαδικής θεραπείας (Yalom & Leszcz, 2006). Για παράδειγμα, η εκμάθηση δεξιοτήτων αποτελεί βασικό στόχο ορισμένων ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, ενώ άλλες απλά δίνουν έμφαση, ασχολούνται με την ανάπτυξή τους συμπτωματικά ή δεν τη θεωρούν σημαντική (Brown, 2011). Ανεξάρτητα από τον προσδιορισμό της ανάπτυξης τεχνικών κοινωνικοποίησης ως στόχου της ομάδας, ο συντονιστής οφείλει να παρουσιάζει το θέμα στα μέλη, να δίνει την απαιτούμενη προσοχή και να αναγνωρίζει την εμφάνιση και επίδραση του θεραπευτικού παράγοντα. Επιπρόσθετα, καλό είναι να ενισχύει τα μέλη, όταν μαθαίνουν και εξασκούν μία νέα συμπεριφορά.

### **3.2.1.6 Μετάδοση πληροφοριών**

Οι Yalom και Leszcz (2006) περιγράφουν τη μετάδοση πληροφοριών ως το σύνολο των διδακτικών οδηγιών που δίνει ο θεραπευτής στα μέλη της ομάδας και αφορούν την ψυχική υγεία και την ψυχική ασθένεια, αλλά και «τις συμβουλές, τις προτάσεις ή την άμεση καθοδήγηση που δίνουν είτε ο θεραπευτής είτε τα άλλα μέλη της ομάδας» (σ. 35).

Η μετάδοση πληροφοριών αποτελεί μία βασική εργασία στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (Brown, 2011). Ο συντονιστής παρουσιάζει και διδάσκει το νέο και άγνωστο υλικό στα μέλη, ενώ παράλληλα τα καθοδηγεί για να διευκολύνει την εκμάθηση. Οι πληροφορίες συνήθως αφορούν την ανάπτυξη και εξέλιξη των μελών και την επίλυση προβλημάτων. Βέβαια, πληροφορίες δεν παρέχει μόνο ο συντονιστής, αλλά τις μοιράζονται και τα μέλη της ομάδας, εφόσον γνωρίζουν κάτι σχετικό με το υλικό.

### **3.2.1.7 Κάθαρση**

Η κάθαρση είναι η απελευθέρωση συσσωρευμένων, καταπιεσμένων και απωθημένων συναισθημάτων, η οποία καταλήγει να είναι θεραπευτική, καθώς προσφέρει ανακούφιση και οδηγεί στην αυτεπίγνωση και την προσωπική μάθηση (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006). Τα καταπιεσμένα συναισθήματα πολλές φορές έχουν σωματικές επιπτώσεις, για αυτό και τα μέλη βιώνουν την κάθαρση σε δύο επίπεδα - σωματικό και συναισθηματικό (Corey & Corey, 2006).

Η έκφραση τέτοιων συναισθημάτων καλό είναι να γίνεται στο πλαίσιο της ομάδας και της ομαδικής θεραπείας και όχι στην καθημερινή ζωή (Corey & Corey, 2006). Η κάθαρση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία εμπιστοσύνης και συνοχής στην ομάδα. Ωστόσο, δεν είναι η μοναδική ουσιαστική διεργασία, αλλά απαιτείται περισσότερη προσπάθεια και εργασία από τα μέλη για την επίτευξη μακροπρόθεσμης αλλαγής. Τα μέλη πρέπει να μάθουν να ερμηνεύουν τις συναισθηματικές τους εμπειρίες, εκφράζοντας τα δυσάρεστα και απειλητικά συναισθήματα με λόγια, προκειμένου να είναι σε θέση να τα κατανοούν χωρίς εξωτερική βοήθεια.

Ο παράγοντας της κάθαρσης σπάνια εμφανίζεται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, οι οποίες δε σχεδιάζονται για να προκαλούν έντονες αντιδράσεις (Brown, 2011). Μάλιστα, ενδέχεται να είναι καταστρεπτική για την πρόοδο και τους στόχους της ομάδας, αλλά και για την ασφάλεια των μελών.

### **3.2.1.8 Μιμητική συμπεριφορά**

Οι Yalom και Leszcz (2006) αναφέρουν ότι η μιμητική συμπεριφορά είναι ένα διάχυτο φαινόμενο κατά τις συναντήσεις μίας ομάδας. Τα μέλη μιμούνται το συντονιστή της ομάδας, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς, επηρεάζοντας τα επικοινωνιακά μοτίβα της ομάδας. Συγκεκριμένα, μπορεί να μιμούνται τις κινήσεις του συντονιστή ή τον τρόπο που σκέφτεται και συμπεριφέρεται στην ομάδα. Ωστόσο, μπορεί να υιοθετούν και κάποια χαρακτηριστικά άλλων μελών, όπως τον τρόπο που αντιμετωπίζουν και λύνουν τα προβλήματά τους.

### **3.2.1.9 Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας**

Τα περισσότερα μέλη μίας ομάδας έχουν μία αρνητική και μη ικανοποιητική εμπειρία από την πρωτογενή ομάδα, δηλαδή την οικογένεια (Yalom & Leszcz, 2006). Η θεραπευτική ομάδα αποτελεί μία μορφή οικογένειας και το κάθε μέλος αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη, αλλά και με το συντονιστή, με τρόπο παρόμοιο με εκείνο που εφαρμόζει και με τα άτομα της οικογένειάς του. Τα μέλη συνειδητοποιούν την επίδραση που ασκούν οι εμπειρίες που απέκτησαν στην πρωτογενή ομάδα στον τρόπο που συμπεριφέρονται, αλληλεπιδρούν και συνάπτουν σχέσεις με τους άλλους (Brown, 2011). Στη συνέχεια, αναπτύσσουν νέους και περισσότερο λειτουργικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, που αρχικά εφαρμόζουν και εξασκούν στην ομάδα.

Η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας απαιτεί χρόνο και δεν αποτελεί στόχο των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων τις περισσότερες φορές, καθώς οι συναντήσεις των μελών είναι περιορισμένες και οι συντονιστές συνήθως δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση και εμπειρία για να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον παράγοντα (Brown, 2011).

### **3.2.1.10 Ενστάλαξη ελπίδας**

Η ελπίδα είναι απαραίτητη κατά τη θεραπευτική διαδικασία, γιατί το άτομο συνεχίζει να συμμετέχει, βιώνοντας σιγά σιγά τους άλλους θεραπευτικούς παράγοντες, όμως, ταυτόχρονα η πίστη ότι η θεραπεία θα είναι αποτελεσματική είναι αρκετή για να προκαλέσει θετική έκβαση και αλλαγή (Yalom & Leszcz, 2006).

Η ελπίδα είναι η πεποίθηση ότι η αλλαγή είναι εφικτή (Corey & Corey, 2006). Πριν ξεκινήσουν την ομαδική θεραπεία, τα μέλη πολλές φορές θεωρούν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τους εξωτερικούς παράγοντες και τίποτα δε θα αλλάξει. Όμως, στο πλαίσιο της ομαδικής θεραπείας και εργασίας, συνειδητοποιούν ότι τα άλλα μέλη της ομάδας αισθάνονται καλύτερα, βελτιώνονται και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες (Brown, 2011. Corey & Corey., 2006). Αυτό το γεγονός τους προσφέρει αισιοδοξία και αυτοπεποίθηση ότι μπορούν και τα ίδια να είναι διαφορετικά και τελικά να αλλάξουν.

Η παρουσία της ελπίδας εξαρτάται από τον τύπο της ομάδας (Brown, 2011). Δεν εμφανίζεται συνήθως στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, καθώς οι στόχοι τους και το υλικό που διδάσκεται στα μέλη αφορούν λιγότερο προσωπικά και πιο συγκεκριμένα θέματα. Γενικά, ο θεραπευτικός παράγοντας της ελπίδας μπορεί να εκδηλωθεί, αν ο συντονιστής δώσει

παραδείγματα για τη βοήθεια που έχει προσφέρει η ομάδα σε άλλα άτομα, τον τρόπο που οι ομαδικές διαδικασίες και εμπειρίες ενισχύουν την αλλαγή και τα αναμενόμενα θεραπευτικά αποτελέσματα.

### **3.2.1.11 Υπαρξιακοί παράγοντες**

Οι υπαρξιακοί παράγοντες αφορούν βασικές και ουσιαστικές ανθρώπινες ανησυχίες, τις οποίες μοιράζονται τα μέλη και αναδύονται σε όλη τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου (Brown, 2011). Οι ανησυχίες αυτές αφορούν τη μοναξιά, την απελπισία, το θάνατο, τη δικαιοσύνη και την αδικία στην ανθρώπινη ύπαρξη, καθώς και κάποιους υπαρξιακούς παράγοντες.

Οι υπαρξιακοί παράγοντες είναι παρόντες σε όλες τις ομάδες (Brown, 2011). Ωστόσο, είναι θεραπευτικοί, αν ο συντονιστής και τα μέλη αναγνωρίσουν τις υπαρξιακές ανησυχίες, τις επεξεργαστούν και τις επιλύσουν. Βέβαια, αυτή η διαδικασία δε συμφωνεί με τους στόχους που συνήθως τίθενται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Επιπλέον, η αναγνώριση και αποτελεσματική αντιμετώπιση των θεραπευτικών παραγόντων απαιτεί την εξειδικευμένη εκπαίδευση και εμπειρία του συντονιστή.

### **3.2.2 Οι δέκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen**

Οι Bloch et al. (1979) κατάρτισαν και εφάρμοσαν μία μέθοδο για τη μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων στην ομαδική ψυχοθεραπεία, η οποία αξιοποιεί τη μέθοδο των κρίσιμων συμβάντων. Οι ερευνητές θεωρούν ότι ο προσδιορισμός των σημαντικότερων γεγονότων κατά τη διάρκεια μίας συνάντησης είναι πιο κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση των θεραπευτικών παραγόντων συγκριτικά με τη χορήγηση δομημένων ερωτηματολογίων κατάταξης. Η μέθοδος των κρίσιμων συμβάντων επιτρέπει την αποτύπωση των διακυμάνσεων της σημασίας ενός θεραπευτικού παράγοντα για τα μέλη κατά μήκος των συναντήσεων της ομάδας, καθώς και τη συλλογή δεδομένων που αντικατοπτρίζουν τις ιδιοσυγκρασιακές αντιλήψεις κάθε μέλους για τις ομαδικές διαδικασίες (Kivlighan & Goldfine, 1991. MacKenzie, 1987).

Συγκεκριμένα, η μέθοδος των Bloch et al. (1979) περιλαμβάνει ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, στο οποίο τα μέλη και οι θεραπευτές της ομάδας γράφουν το γεγονός που συνέβη κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας και θεωρούν το πιο σημαντικό για

τον εαυτό τους. Κατόπιν, ανεξάρτητοι μεταξύ τους αξιολογητές ταξινομούν τις απαντήσεις με βάση μία λίστα δέκα θεραπευτικών παραγόντων. Οι δέκα κατηγορίες προέκυψαν έπειτα από αναθεώρηση των δώδεκα κατηγοριών θεραπευτικών παραγόντων του Yalom και ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας. Οι κατηγορίες των δέκα θεραπευτικών παραγόντων βασίζονται σε ένα περισσότερο αθεωρητικό πλαίσιο, ωστόσο, οι ερευνητές επιδίωξαν να ορίσουν και να προσδιορίσουν όσο το δυνατόν σαφέστερα τους παράγοντες (Bloch et al., 1979. Kivlighan & Goldfine, 1991).

Οι Bloch et al. (1979) αντικατέστησαν τη διαπροσωπική μάθηση - πρόσληψη και τη διαπροσωπική μάθηση - παραγωγή με τον παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις και την ταύτιση με τη μάθηση διά αντιπροσώπου (MacKenzie, 1987). Προσέθεσαν την αυτοαποκάλυψη και αφαίρεσαν τη διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας και τους υπαρξιακούς παράγοντες (Bloch et al., 1979). Έτσι, λοιπόν, οι Bloch et al. (1979) προτείνουν τους παρακάτω δέκα θεραπευτικούς παράγοντες: αποδοχή, αλτρουισμός, κάθαρση, καθοδήγηση, ενστάλαξη ελπίδας, μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, αυτοαποκάλυψη, αυτοκατανόηση, καθολικότητα και μάθηση διά αντιπροσώπου (βλ. Πίνακα 4).

Οι Bloch et al. (1979) κατηγοριοποίησαν τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες σε τρεις ανώτερες θεωρητικές κατηγορίες (Kivlighan & Goldfine, 1991). Η καθοδήγηση, η αυτοκατανόηση, η καθολικότητα και η μάθηση διά αντιπροσώπου είναι γνωστικοί παράγοντες, καθώς η παρουσία τους σχετίζεται με τη γνώση και τη σκέψη. Ο αλτρουισμός, η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και η αυτοαποκάλυψη αποτελούν συμπεριφορικούς παράγοντες, γιατί οδηγούν στη μάθηση μέσα από την πράξη. Η αποδοχή, η κάθαρση και η ενστάλαξη ελπίδας είναι συναισθηματικοί παράγοντες, λόγω των συναισθηματικών αντιδράσεων που προκαλούν.

Πίνακας 4

Οι Θεραπευτικοί Παράγοντες των Bloch et al.

<b>Θεραπευτικοί</b>		
<b>παράγοντες των</b>	<b>Κατηγορία</b>	<b>Ορισμός</b>
<b>Bloch et al.</b>		
Αποδοχή	Συναισθηματική	Ο πελάτης νιώθει ότι του αποδίδουν αξία, τον υποστηρίζουν, τον κατανοούν, τον νοιάζονται και/ή έχει την αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα.
Αλτρουισμός	Συμπεριφορική	Ο πελάτης νιώθει καλύτερα για τον εαυτό του προσφέροντας

<b>Θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch et al.</b>	<b>Κατηγορία</b>	<b>Ορισμός</b>
Κάθαρση	Συναισθηματική	βοήθεια στα άλλα μέλη. Ο πελάτης νιώθει ανακούφιση μέσα από την απελευθέρωση συναισθημάτων για γεγονότα της ζωής ή για τα άλλα μέλη.
Καθοδήγηση	Γνωστική	Ο πελάτης λαμβάνει χρήσιμες πληροφορίες ή συμβουλές από τους άλλους.
Ενστάλαξη ελπίδας	Συναισθηματική	Ο πελάτης αποκτά μία αίσθηση αισιοδοξίας για την πρόοδό τους ή την πιθανή πρόοδό του.
Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις	Συμπεριφορική	Ο πελάτης προσπαθεί να δημιουργήσει εποικοδομητικές και προσαρμοστικές σχέσεις με τα άλλα μέλη της ομάδας.
Αυτοαποκάλυψη	Συμπεριφορική	Ο πελάτης αποκαλύπτει προσωπικές πληροφορίες στην ομάδα.
Αυτοκατανόηση	Γνωστική	Ο πελάτης μαθαίνει κάτι σημαντικό για τον εαυτό του.
Καθολικότητα	Γνωστική	Ο πελάτης αντιλαμβάνεται ότι τα άλλα μέλη μοιράζονται ή έχουν παρόμοια προβλήματα με τα δικά του.
Μάθηση διά αντιπροσώπου	Γνωστική	Ο πελάτης βιώνει κάτι σημαντικό για τον ίδιο μέσα από την παρατήρηση των άλλων μελών της ομάδας.

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

Ο MacKenzie (1987) αναφέρει ότι η μελέτη των θεραπευτικών παραγόντων απαιτεί ένα σύντομο, έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο. Θεωρεί ότι η μέθοδος των κρίσιμων συμβάντων είναι κατάλληλη, όμως η πρόταση των Bloch et al. (1979) συνιστά ένα πρώτο βασικό μοντέλο, που χρειάζεται να εξελιχθεί και να βελτιωθεί. Τα ευρήματα της έρευνάς του για τους θεραπευτικούς παράγοντες που επενεργούν στην ομαδική ψυχοθεραπεία έδειξαν ότι ορισμένες από τις κατηγορίες των Bloch et al. (1979) επικαλύπτονται. Η αυτοκατανόηση, η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και η μάθηση διά αντιπροσώπου αλληλοεπικαλύπτονται, όπως και η αποδοχή, η ενστάλαξη ελπίδας και η καθολικότητα. Επιπλέον, η αυτοαποκάλυψη συμπίπτει με την κάθαρση. Ο ερευνητής ταξινόμησε τους παράγοντες που επικαλύπτονται σε τρεις τάξεις: ψυχολογική εργασία, ηθικό και αυτοαποκάλυψη αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τον MacKenzie (1987), οι κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων που προσδιόρισαν οι Bloch et al. (1979) είναι πιθανόν να καλύπτουν αυτό που συμβαίνει στη θεραπευτική πραγματικότητα. Όμως, τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι

χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή στην περιγραφή και επεξήγηση του κάθε παράγοντα, προκειμένου να διαφοροποιούνται πιο εύκολα. Επίσης, είναι απαραίτητο να προστεθούν κάποιες επιπλέον κατηγορίες παραγόντων που ανταποκρίνονται σε αρνητικά συμβάντα ή γενικές απαντήσεις που δεν εκφράζουν κάποιον από τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979). Επιπρόσθετα, καλό είναι να δημιουργηθούν κατηγορίες παραγόντων που είναι κατάλληλες για όλες τις θεραπευτικές προσεγγίσεις, για να υπάρχει η δυνατότητα συγκριτικών ερευνών.

### **3.2.3 Το σύστημα αξιολόγησης των Kivlighan, Multon και Brossart**

Οι Kivlighan, Multon και Brossart (1996) διερεύνησαν τις αντιλήψεις για τη θεραπευτική επίδραση της ομαδικής θεραπείας συμμετεχόντων σε ομάδες προσωπικής ανάπτυξης και ομάδες συμβουλευτικής. Ο προσδιορισμός των πιο επιβοηθητικών γεγονότων κάθε συνάντησης έγινε με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου των κρίσιμων συμβάντων στα μέλη των ομάδων. Ωστόσο, δεν υιοθέτησαν τις δέκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979), στις οποίες ασκούν κριτική.

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η ταξινόμηση των θεραπευτικών παραγόντων στις τρεις ανώτερες κατηγορίες - γνωστικοί, συναισθηματικοί και συμπεριφορικοί παράγοντες - δεν έχει επιβεβαιωθεί σε εμπειρικό ερευνητικό επίπεδο. Επιπλέον, η μέθοδος των Bloch et al. (1979) προβλέπει την ταξινόμηση των απαντήσεων σε μία κατηγορία θεραπευτικού παράγοντα. Σύμφωνα με τους Kivlighan et al. (1996), αυτό αποτελεί περιορισμό, καθώς οι απαντήσεις των μελών συχνά εμπεριέχουν περισσότερους θεραπευτικούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, λαμβάνουν υπόψη την ατομική θεραπεία και υποθέτουν ότι είναι πιθανό να υπάρχουν περισσότεροι θεραπευτικοί παράγοντες, όπως έχει δείξει η κλινική πρακτική στην ατομική συμβουλευτική.

Οι Kivlighan et al. (1996) υποστηρίζουν ότι χρειάζεται μία καινούρια μέθοδος διερεύνησης των επιβοηθητικών επιδράσεων στην ομαδική θεραπεία, που θα επιτρέπει μία ευρύτερη και πολυδιάστατη αξιολόγησή τους. Προτείνουν, λοιπόν, την Κλίμακα Επιβοηθητικών Στιγμών στην Ομαδική Συμβουλευτική, η οποία συνδυάζει τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) με επιβοηθητικές επιδράσεις και στιγμές της ατομικής θεραπείας, περιλαμβάνοντας συνολικά 32 επιβοηθητικές στιγμές. Κάθε κρίσιμο συμβάν αξιολογείται για καθεμία από τις 32 επιβοηθητικές στιγμές σε μία κλίμακα πέντε σημείων, που δείχνει το βαθμό βοήθειας που έλαβε το μέλος.



Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι οι 32 προτάσεις φορτίζουν σε τέσσερις παράγοντες: συναισθηματική επίγνωση - ενόραση, σχέση, επικέντρωση στον εαυτό ή στους άλλους και προσδιορισμός προβλήματος - αλλαγή (Kivlighan et al., 1996). Ο παράγοντας της συναισθηματικής επίγνωσης - ενόρασης περιγράφει τις έντονες συναισθηματικές εμπειρίες που οδηγούν στην αυτεπίγνωση και την ενόραση. Ο παράγοντας της σχέσης αφορά τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (Kivlighan et al., 1996. Shechtman & Gluk, 2005). Ο παράγοντας της επικέντρωσης στον εαυτό ή στους άλλους αφορά την ενδοσκόπηση και την εστίαση σε εσωτερικές διαδικασίες του εαυτού σε αντίθεση με τον εξωστρεφή προσανατολισμό του μέλους και τη μάθηση από τους άλλους. Τέλος, ο προσδιορισμός του προβλήματος - αλλαγή αναφέρεται στην επίλυση των προβλημάτων και την αλλαγή της συμπεριφοράς του μέλους.

### **3.2.4 Παράγοντες που επιδρούν στην εκτίμηση των θεραπευτικών παραγόντων**

Οι Yalom και Leszcz (2006) θεωρούν ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας αλλαγής και αποτελούν τους ουσιαστικούς μηχανισμούς της αλλαγής στην ομαδική θεραπεία, συνιστώντας μία απαραίτητη συνθήκη για την επίτευξη προόδου. Επενεργούν σε κάθε τύπο ομάδας, επιδρώντας θετικά στην εξέλιξη των μελών. Προσπαθώντας να αξιολογήσουν το βαθμό σημασίας κάθε παράγοντα στη θεραπευτική διαδικασία, οι Yalom και Leszcz (2006) υποστηρίζουν ότι δεν είναι δυνατό να τους ιεραρχήσει κανείς απόλυτα. Επισημαίνουν ότι δημιουργούνται διαφορές στην εκτίμηση των θεραπευτικών παραγόντων, οι οποίες οφείλονται στον τύπο της ομάδας και της ομαδικής θεραπείας που εφαρμόζεται, το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας, τις ατομικές διαφορές των μελών, αλλά και το άτομο που αξιολογεί τους θεραπευτικούς παράγοντες, δηλαδή το θεραπευτή ή το θεραπευόμενο.

Ο τύπος της ομάδας και της ομαδικής θεραπείας προκαλεί διαφορές στη λειτουργία των θεραπευτικών παραγόντων (Yalom & Leszcz, 2006). Ο θεραπευτής, σχηματίζοντας μία ομάδα, προσδιορίζει αρχικά τους στόχους της σύμφωνα με το εξειδικευμένο πλαίσιο ή τον πληθυσμό που επιθυμεί να βοηθήσει και σε συνάρτηση με αυτούς καθορίζει τους θεραπευτικούς παράγοντες που θα ωφελήσουν τα μέλη της.

Σύμφωνα με τους Yalom και Leszcz (2006), τα μέλη ομάδων που δεν εντάσσονται σε κλινικές δομές αξιολογούν τη διαπροσωπική μάθηση - πρόσληψη, την κάθαρση και τη

συνεκτικότητα ως τους πιο σημαντικούς θεραπευτικούς παράγοντες. Ο MacKenzie (1987), έπειτα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, επιβεβαίωσε σε μεγάλο βαθμό το εύρημα αυτό, αναφέροντας τους ίδιους παράγοντες με την εξής σειρά σπουδαιότητας: κάθαρση, διαπροσωπική μάθηση - πρόσληψη, κατανόηση του εαυτού και συνεκτικότητα. Υποστηρίζει ότι οι τρεις πρώτοι παράγοντες περιγράφουν διαφορετικές πτυχές της ψυχολογικής εργασίας των μελών, ενώ η συνεκτικότητα δημιουργεί τους ομαδικούς δεσμούς που εδραιώνουν και καθιστούν αποτελεσματική την ομαδική εργασία. Τα μέλη των μη κλινικών ομάδων αναφέρουν στη συνέχεια τη διαπροσωπική μάθηση - παραγωγή, τους υπαρξιακούς παράγοντες, την καθολικότητα, την ενστάλαξη ελπίδας και τον αλτρουισμό (MacKenzie, 1987. Yalom & Leszcz, 2006). Ο MacKenzie (1987) θεωρεί ότι σχεδόν όλοι οι παράγοντες εμπερικλείουν τη λειτουργία της ανάκτησης του ηθικού. Τέλος, η οικογενειακή επαναδιαδραμάτιση, η καθοδήγηση και η ταύτιση είναι αυτοί που θεωρούνται λιγότερο επιβοηθητικοί στην ομαδική θεραπεία.

Τα μέλη κλινικών ομάδων αξιολογούν ως σημαντικούς διαφορετικούς θεραπευτικούς παράγοντες από τα μέλη των μη κλινικών ομάδων (MacKenzie, 1987. Roy et al., 2005. Yalom & Leszcz, 2006). Οι θεραπευτικοί παράγοντες που αναδύονται συχνότερα είναι διαφορετικοί, ανάλογα με τον τύπο της κλινικής ομάδας. Συνήθως περιλαμβάνουν την ενστάλαξη ελπίδας, την καθολικότητα, τον αλτρουισμό, τη συνεκτικότητα, την κάθαρση και τους υπαρξιακούς παράγοντες (MacKenzie, 1987. Yalom & Leszcz, 2006), ενώ τα μέλη αναφέρουν και τη μετάδοση πληροφοριών, τη διαπροσωπική μάθηση και την ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης (Yalom & Leszcz, 2006). Γενικά, τα μέλη κλινικών ομάδων θεωρούν την ενστάλαξη ελπίδας και τους υπαρξιακούς παράγοντες ως περισσότερο επιβοηθητικούς συγκριτικά με τα μέλη μη κλινικών ομάδων, που μακροπρόθεσμα αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην κατανόηση του εαυτού (Yalom & Leszcz, 2006).

Πιο πρόσφατα, οι Fuhriman, Burlingame, Seaman και Barlow (1999, όπ. αναφ. στο Shechtman & Perl-dekel, 2000) ανέδειξαν τη συνεκτικότητα, την κάθαρση και τη διαπροσωπική μάθηση ως τους σημαντικότερους θεραπευτικούς παράγοντες στις μη κλινικές ομάδες και την ενστάλαξη ελπίδας, την κάθαρση και τους υπαρξιακούς παράγοντες στις κλινικές ομάδες, επιβεβαιώνοντας τα προγενέστερα ευρήματα. Βέβαια, οι διαφορές στην αντίληψη των θεραπευτικών παραγόντων είναι πιθανόν να οφείλονται στο θεωρητικό προσανατολισμό και την πρόθεση του συντονιστή της ομάδας και όχι στον πληθυσμό (Kivlighan & Holmes, 2004).

Οι Kivlighan και Holmes (2004) διέκριναν τέσσερις διαφορετικούς τύπους ομάδων με βάση το συναισθηματικό ή γνωστικό περιεχόμενό τους: συναισθηματικής ενόρασης,

συναισθηματικής υποστήριξης, γνωστικής υποστήριξης και γνωστικής ενόρασης. Οι ομάδες συναισθηματικής ενόρασης αξιολογούν ως σπουδαιότερους παράγοντες την αποδοχή, την κάθαρση, τη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και την αυτοκατανόηση και ως λιγότερο σημαντικούς την καθοδήγηση και τη μάθηση διά αντιπροσώπου. Οι ομάδες συναισθηματικής υποστήριξης επιλέγουν κυρίως την αποδοχή, την ενστάλαξη ελπίδας και την καθολικότητα, ενώ δε θεωρούν τόσο σημαντικούς τους παράγοντες της μάθησης διά αντιπροσώπου και της αυτοκατανόησης. Οι ομάδες γνωστικής υποστήριξης αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη μάθηση διά αντιπροσώπου και την καθοδήγηση και μικρότερη στην αυτοκατανόηση. Οι ομάδες γνωστικής ενόρασης θεωρούν σημαντικότερους τους παράγοντες της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις, την αυτοκατανόηση και τη μάθηση διά αντιπροσώπου. Οι ομάδες γνωστικής υποστήριξης και γνωστικής ενόρασης είναι παρόμοιες με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, οι οποίες δίνουν έμφαση στη μάθηση διά αντιπροσώπου, την καθοδήγηση, τη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και την αυτοκατανόηση (DeLucia-Waack, 2006).

Η Shechtman (2003) επιβεβαιώνει ότι ο θεωρητικός προσανατολισμός της ομάδας επηρεάζει την παρουσία των θεραπευτικών παραγόντων. Αναφέρει ότι οι ομάδες με γνωστικο-συμπεριφορικό προσανατολισμό εμφανίζουν κυρίως τα στοιχεία του προσδιορισμού του προβλήματος και της αλλαγής, όπως περιγράφηκαν από τους Kivlighan et al. (1996). Οι ομάδες με ψυχοδυναμικό προσανατολισμό παρουσιάζουν τα στοιχεία της αυτεπίγνωσης και της ενόρασης. Παρόλα αυτά, η έρευνα των Shechtman et al. (1997) σχετικά με την παρουσία των θεραπευτικών παραγόντων σε συμβουλευτικές και ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εφήβων που φοιτούν στην πρώτη γυμνασίου δεν έδειξε διαφορές μεταξύ των ομάδων. Οι έφηβοι αξιολόγησαν τη διαπροσωπική μάθηση και την κάθαρση ως τους σημαντικότερους θεραπευτικούς παράγοντες και στους δύο τύπους ομάδων.

Εκτός από τον τύπο της ομάδας, η εκτίμηση της σημασίας των θεραπευτικών παραγόντων εξαρτάται από την ομαδική θεραπευτική διαδικασία συνολικά και την ανάπτυξη της ομάδας (Yalom & Leszcz, 2006). Σύμφωνα με τους Yalom και Leszcz (2006), τα μέλη αξιολογούν ως σημαντικούς διαφορετικούς θεραπευτικούς παράγοντες ανάλογα με το στάδιο της ομάδας στο οποίο βρίσκονται. Προτείνουν ότι η ενστάλαξη ελπίδας, η καθοδήγηση και η καθολικότητα είναι ιδιαίτερα επιβοηθητικοί παράγοντες στο αρχικό στάδιο της ομάδας, ενώ η αυτοαποκάλυψη, η διαπροσωπική μάθηση και η αυτοκατανόηση γίνονται σταδιακά πιο σημαντικοί παράγοντες, καθώς η ομάδα εξελίσσεται και ωριμάζει. Η συνεκτικότητα και ο αλτροτισμός αποτελούν σημαντικούς παράγοντες σε όλη τη διάρκεια ζωής της ομάδας.

Οι Kivlighan και Mullison (1988), χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των Bloch et al. (1979), επιβεβαίωσαν μερικώς τα ευρήματα των Yalom και Leszcz (2006). Έδειξαν ότι τα

μέλη θεωρούν την καθολικότητα σημαντική στο πρώτο στάδιο της ομάδας, ενώ τη διαπροσωπική μάθηση στα μετέπειτα στάδια. Ο αλτρουισμός και η συνεκτικότητα είναι σταθερά σημαντικοί παράγοντες. Ωστόσο, η ενστάλαξη ελπίδας και η καθοδήγηση δεν αξιολογήθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες στο πρώτο στάδιο της ομάδας, ούτε η αυτοαποκάλυψη και η αυτοκατανόηση στα επόμενα στάδια. Γενικά, η παρουσία των γνωστικών παραγόντων είναι μεγαλύτερη στο πρώτο στάδιο της ομάδας, ενώ οι συμπεριφορικοί παράγοντες είναι πιο επιβοηθητικοί αργότερα.

Ο MacKenzie (1987) βρήκε ότι ο παράγοντας της ψυχολογικής εργασίας, που περιλαμβάνει την αυτοκατανόηση, τη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και τη μάθηση διά αντιπροσώπου, είναι πιο σημαντικός όσο η ομάδα αναπτύσσεται, δείχνοντας την προσοχή που αποδίδει η ομάδα στις γνωστικές εργασίες. Οι θεραπευτικοί παράγοντες που είναι περισσότερο ασαφείς και σχετίζονται με την ανάκτηση του ηθικού, δηλαδή η αποδοχή, η ενστάλαξη ελπίδας και η καθολικότητα, μειώνονται κατά τη διάρκεια του χρόνου. Η παρουσία της αυτοαποκάλυψης είναι μεγαλύτερη μετά το αρχικό στάδιο, εφόσον τα μέλη έχουν διανύσει κάποιο χρονικό διάστημα στην ομάδα.

Σύμφωνα με τους Kivlighan και Goldfine (1991), οι οποίοι αξιοποίησαν τα τρία πρώτα στάδια της ομάδας που πρότεινε ο MacKenzie (1987), η καθολικότητα και η ενστάλαξη ελπίδας κυριαρχεί στο πρώτο στάδιο της ομάδας, τη δέσμευση. Η κάθαρση και η καθοδήγηση αυξάνονται κατά τη διάρκεια ανάπτυξης της ομάδας και είναι πιο επιβοηθητικοί θεραπευτικοί παράγοντες στο τρίτο στάδιο, την εξατομίκευση. Η αποδοχή είναι σημαντική στο πρώτο και το τρίτο στάδιο της ομάδας. Η αυτοκατανόηση, η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις, η μάθηση διά αντιπροσώπου, ο αλτρουισμός και η αυτοαποκάλυψη δε συνδέονται με τα στάδια εξέλιξης της ομάδας.

Οι Macnair-Semands και Lese (2000) υποστηρίζουν ότι η σημασία που αποδίδουν τα μέλη στους θεραπευτικούς παράγοντες αυξάνεται όσο εξελίσσεται η ομάδα και κυρίως όσον αφορά την καθολικότητα, την ενστάλαξη ελπίδας, τη μετάδοση πληροφοριών, τη διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας, τη συνοχή και την κάθαρση.

Αναφορικά με τις ατομικές διαφορές των μελών, οι Yalom και Leszcz (2006) αναφέρουν ότι η ηλικία, το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο δε φαίνεται να σχετίζονται με την επιλογή συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων ως σημαντικών. Τα ευρήματα διαφορετικών ερευνών επιβεβαιώνουν την απουσία επίδρασης του φύλου στους θεραπευτικούς παράγοντες (Kivlighan & Goldfine, 1991. Kivlighan & Mullison, 1988. Shechtman et al., 1997. Shechtman & Gluk, 2005). Ωστόσο, τα άτομα εμφανίζουν διαφορές που σχετίζονται με το επίπεδο λειτουργικότητας, τη διάγνωση και το πρόβλημα που έχουν.

Για παράδειγμα, τα πιο λειτουργικά άτομα αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη διαπροσωπική μάθηση και την καθολικότητα, ενώ τα λιγότερο λειτουργικά άτομα στην ενστάλαξη ελπίδας.

Βέβαια, η ερευνητική βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη των θεραπευτικών παραγόντων ανάλογα με το διαπροσωπικό στυλ των μελών της ομάδας, δηλαδή τη συμπεριφορά και τις στάσεις τους (Kivlighan & Goldfine, 1991. Kivlighan & Mullison, 1988). Οι Kivlighan και Mullison (1988) αναφέρουν ότι τα μέλη που δημιουργούν σχέσεις με τους υπόλοιπους και εμπλέκονται στην ομάδα επιλέγουν ως σημαντικό τον παράγοντα της αυτοκατανόησης, ενώ τα μέλη που διατηρούν την ανεξαρτησία τους εστιάζουν στους παράγοντες της αυτοαποκάλυψης, της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις και του αλτρουισμού. Οι Kivlighan και Goldfine (1991) αναφέρουν ότι τα μέλη που εμπλέκονται περισσότερο επιλέγουν κυρίως γνωστικούς παράγοντες, ενώ τα αποστασιοποιημένα μέλη προτιμούν τους συμπεριφορικούς παράγοντες.

Εκτός αυτών, μπορεί να προκύψουν διαφορές στους θεραπευτικούς παράγοντες ανάλογα με το άτομο που τους αξιολογεί, δηλαδή τον πελάτη ή το θεραπευτή (Shechtman & Perl-dekel, 2000. Yalom & Leszcz, 2006). Αυτό το γεγονός είναι πιθανόν να οφείλεται στους διαφορετικούς ρόλους που έχουν στη θεραπευτική διαδικασία, καθώς οι πελάτες αξιολογούν τους παράγοντες με βάση την υποκειμενική τους εμπειρία στην ομάδα, ενώ οι θεραπευτές επιλέγουν αυτό που θεωρούν πιο επιβοηθητικό για τους πελάτες με βάση τις επαγγελματικές τους γνώσεις σχετικά με διάφορες θεωρίες και μεθόδους (Shechtman & Perl-dekel, 2000).

Τα παραπάνω ευρήματα αφορούν κυρίως τις ομάδες ενηλίκων, καθώς οι έρευνες για τους θεραπευτικούς παράγοντες σε ομάδες παιδιών και εφήβων είναι λίγες (Shechtman, 2003. Shechtman et al., 1997. Shechtman & Gluk, 2005). Οι Shechtman et al. (1997) διερεύνησαν τους θεραπευτικούς παράγοντες σε 148 μαθητές/ριες πρώτης γυμνασίου στο Ισραήλ, οι οποίοι συμμετείχαν σε συμβουλευτικές ή ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν διαφορές ανάμεσα στους δύο τύπους ομάδων. Γενικά, οι έφηβοι ανέφεραν δύο θεραπευτικούς παράγοντες ως πιο σημαντικούς σε κάθε συνάντηση, ενώ οι σπουδαιότεροι παράγοντες κατά μήκος των συναντήσεων ήταν η κάθαρση και η διαπροσωπική μάθηση, κατά αντιστοιχία με τις ομάδες των ενηλίκων. Επιπλέον, τα παιδιά δεν ανέφεραν τη συνεκτικότητα ως σημαντικό θεραπευτικό παράγοντα.

Η Shechtman (2003) εξέτασε τους θεραπευτικούς παράγοντες σε επιθετικά και μη επιθετικά αγόρια που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο, χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Επιβοηθητικών Στιγμών στην Ομαδική Συμβουλευτική των Kivlighan et al. (1996). Τα παιδιά αξιολόγησαν ως σημαντικότερους τους παράγοντες της επικέντρωσης στον εαυτό ή

στους άλλους και του προσδιορισμού του προβλήματος - αλλαγής. Λιγότερη σημασία απέδωσαν στον παράγοντα της σχέσης.

Τέλος, οι Shechtman και Gluk (2005) διερεύνησαν τους θεραπευτικούς παράγοντες σε συμβουλευτικές ομάδες 64 μαθητών/ριών δημοτικού σχολείου με κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα με την Κλίμακα Επιβοηθητικών Στιγμών στην Ομαδική Συμβουλευτική (Kivlighan et al., 1996). Σύμφωνα με τους/ις μαθητές/ριες, τα παιδιά ανέφεραν ως σημαντικότερο τον παράγοντα της σχέσης, δηλαδή την ομαδική συνοχή, που περιλαμβάνει τα στοιχεία της ενθάρρυνσης, της υποστήριξης, της αποδοχής, της αρέσκειας και της επιθυμίας να βρίσκεται κανείς στην ομάδα. Θεωρούν σχεδόν το ίδιο σημαντικούς τους παράγοντες της επικέντρωσης στον εαυτό ή στους άλλους και της συναισθηματικής επίγνωσης - ενόρασης. Η επικέντρωση στον εαυτό ή στους άλλους περιλαμβάνει τον αλτρουισμό, την καθολικότητα, τη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις και τη μάθηση διά αντιπροσώπου. Η συναισθηματική επίγνωση - ενόραση αναφέρεται στην αυτοαποκάλυψη και την κάθαρση. Τέλος, τα παιδιά αξιολόγησαν ως λιγότερο σημαντικό τον παράγοντα του προσδιορισμού του προβλήματος - αλλαγής.

### 3.3 Η θεραπευτική συμμαχία

Η θεραπευτική συμμαχία αποτελεί ένα ουσιαστικό στοιχείο της ατομικής θεραπευτικής διαδικασίας (Martin, Garske, & Davis, 2000). Μάλιστα, ο Bordin (1979) χαρακτηρίζει τη θεραπευτική συμμαχία που δημιουργείται ανάμεσα στο άτομο που επιθυμεί να αλλάξει και το άτομο που διευκολύνει τη διαδικασία αλλαγής ως κλειδί της διαδικασίας αλλαγής. Παρόλο που οι ερευνητές δε συμφωνούν σε έναν κοινό ορισμό της θεραπευτικής συμμαχίας, έχει γίνει γενικά αντιληπτή ως η ποιότητα και η δυναμική της συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στον πελάτη και το θεραπευτή, η οποία αναδύεται όταν τα δύο πρόσωπα εργάζονται μαζί και επιχειρούν να αμβλύνουν το πρόβλημα του πελάτη (Gillaspy, Wright, Campbell, Stokes, & Adinoff, 2002. Horvath, 2001. Horvath & Symonds, 1991. Joyce, Piper, & Ogradniczuk, 2007. Martin et al., 2000. Shechtman & Katz, 2007).

Η θεραπευτική συμμαχία περιλαμβάνει τρία διακριτά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί: τους στόχους, τις εργασίες και το δεσμό (Bordin, 1979). Οι στόχοι της θεραπείας περιγράφουν την κατεύθυνση που υιοθετούν και προς την οποία επιλέγουν να δράσουν ο θεραπευτής και ο πελάτης. Οι εργασίες αναφέρονται σε διαδικασίες και συμπεριφορές τόσο του θεραπευτή όσο και του πελάτη κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, οι οποίες συνιστούν την ουσιαστική θεραπευτική εργασία. Ο δεσμός είναι η διαπροσωπική σχέση ανάμεσα στα δύο πρόσωπα, η οποία χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή. Η ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας καθορίζεται από το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στον πελάτη και το θεραπευτή αναφορικά με τα τρία παραπάνω στοιχεία, αν και οι πελάτες συνήθως εστιάζουν και θεωρούν σημαντικότερο το στοιχείο του δεσμού (Bordin, 1979. Shechtman & Katz, 2007).

Η έννοια της θεραπευτικής συμμαχίας αρχικά χρησιμοποιήθηκε στην ψυχαναλυτική θεωρία, ωστόσο, μπορεί να γενικευτεί και να χρησιμοποιηθεί στη θεραπευτική διαδικασία κάθε μορφής ψυχοθεραπείας (Bordin, 1979). Η σημασία της θεραπευτικής συμμαχίας εντοπίζεται στο γεγονός ότι η ποιότητα της συμμαχίας έχει συνδεθεί με το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Bordin, 1979. Horvath, 2001. Horvath & Symonds, 1991. Joyce et al., 2007. Martin et al., 2000). Συγκεκριμένα, η θεραπευτική συμμαχία αποτελεί έναν κοινό παράγοντα μεταξύ των διαφορετικών θεωρητικών προσανατολισμών στην ψυχοθεραπεία, καθώς είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο στη σχέση βοήθειας ανάμεσα στο θεραπευτή και τον πελάτη που αυξάνει την αποτελεσματικότητα της θεραπείας. Πολλές μετα-αναλύσεις ερευνών έχουν καταλήξει σε συνεπή αποτελέσματα, δείχνοντας μία μέτρια θετική σχέση ανάμεσα στη

θεραπευτική συμμαχία και το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Horvath, 2001. Horvath & Symonds, 1991. Joyce et al., 2007. Martin et al., 2000), αν και υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η σχέση δεν επιβεβαιώθηκε (Woody & Adessky, 2002). Επιπλέον, η αξιολόγηση της θεραπευτικής συμμαχίας από τον πελάτη είναι πιο αξιόπιστη συγκριτικά με την αξιολόγηση του θεραπευτή (Bachelor & Horvath, 1999, όπ. αναφ. στο Duncan et al., 2003).

Παρόλα αυτά, η σχέση της θεραπευτικής συμμαχίας με το θεραπευτικό αποτέλεσμα στην ομαδική θεραπεία δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Gillaspy et al., 2002. Joyce et al., 2007). Το γεγονός ότι πρόκειται για μία έννοια της ατομικής θεραπείας δημιουργεί εμπόδια κατά την εφαρμογή της στην ομαδική θεραπεία, καθώς προκαλεί δυσκολίες στον ορισμό και τον τρόπο μέτρησής της (Gillaspy et al., 2002). Η ομαδική θεραπεία αποτελεί ένα διαπροσωπικό σύστημα πολλαπλών ατόμων και σχέσεων, περισσότερο πολύπλοκο από τη μοναδική δυαδική σχέση στην ατομική θεραπεία (Gillaspy et al., 2002. Joyce et al., 2007). Η έρευνα των Holmes και Kivlighan (2000) έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας θεωρούν σημαντικές τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα άλλα άτομα, αλλά και με την ομάδα ως σύνολο, αξιολογώντας τις ως το ίδιο ή ακόμη και περισσότερο ωφέλιμες από τη σχέση με το θεραπευτή.

Η έννοια της συνοχής στην ομαδική θεραπεία έχει θεωρηθεί ανάλογη ή συνώνυμη με την έννοια της θεραπευτικής συμμαχίας στην ατομική θεραπεία (Budman et al., 1989. Joyce et al., 2007). Ωστόσο, η συνοχή αποτελεί μία σύνθετη κατασκευή, η οποία δεν έχει κοινά αποδεκτό ορισμό, αλλά προσδιορίζεται ανάλογα με το θεωρητικό προσανατολισμό του εκάστοτε ερευνητή (Gillaspy et al., 2002. Joyce et al., 2007). Έχει προσδιοριστεί ως ομαδικό φαινόμενο, δηλαδή ένα χαρακτηριστικό της ομάδας, αλλά και ως ατομικό φαινόμενο, δηλώνοντας την αρέσκεια του μέλους για την ομάδα, την αντίληψή του ότι ανήκει σε αυτή και είναι αποδεκτό από τα άλλα μέλη ή τη δέσμευσή του να εργαστεί για την επίτευξη των ομαδικών στόχων (Gillaspy et al., 2002. Yalom & Leszcz, 2006). Γενικά, οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει στοιχεία της θεωρίας για τη θεραπευτική συμμαχία, προκειμένου να ορίσουν τη συνοχή, κυρίως τη συμφωνία και τη δέσμευση στους στόχους και τις εργασίες της θεραπείας (Gillaspy et al., 2002).

Οι δύο έννοιες δεν είναι συνώνυμες, αν και επικαλύπτονται εξαιτίας του ελλιπούς ορισμού και προσδιορισμού τους (Gillaspy et al., 2002. Joyce et al., 2007). Η συνοχή δεν είναι ανάλογη της θεραπευτικής συμμαχίας, αλλά της σχέσης στην ατομική θεραπεία (Yalom & Leszcz, 2006). Μπορεί να διακριθεί από τη θεραπευτική συμμαχία και να οριστεί ως η αίσθηση της στενής σύνδεσης και της συναισθηματικής δέσμευσης με την ομάδα (Gillaspy et al., 2002). Επιπλέον, η έννοια της θεραπευτικής συμμαχίας μπορεί να τροποποιηθεί



προκειμένου να περιλαμβάνει το σύνολο των συμμαχιών που διαμορφώνονται στο ομαδικό πλαίσιο και αφορούν το δεσμό ανάμεσα σε ένα μέλος και το θεραπευτή, το δεσμό μεταξύ του θεραπευτή και των άλλων μελών της ομάδας, το δεσμό ανάμεσα στο θεραπευτή και την ομάδα ως σύνολο και το δεσμό των μελών μεταξύ τους.

Οι έρευνες που εξετάζουν τη θεραπευτική συμμαχία στην ομαδική θεραπεία έχουν δείξει ότι μεταβάλλεται με το πέρας των συναντήσεων και η ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας συνδέεται με το θεραπευτικό αποτέλεσμα, συμφωνώντας με τα ευρήματα των ερευνών στην ατομική θεραπεία (Abouguendia, Joyce, Piper, & Ogradniczuk, 2004. Anker, Owen, Duncan, & Sparks, 2010. Budman et al., 1989. Duncan et al., 2003. Gillaspay et al., 2002. Joyce et al., 2007. Marziali, Monroe-Blum, & McLeary, 1997. Piper, Ogradniczuk, Lamarche, Hilscher, & Joyce, 2005. Shechtman & Katz, 2007).

Οι Abouguendia et al. (2004) εξέτασαν το διαμεσολαβητικό ρόλο που ενδέχεται να έχει η θεραπευτική συμμαχία στη σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες των πελατών για βελτίωση και το αποτέλεσμα της βραχείας ομαδικής ψυχοθεραπείας. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η θεραπευτική συμμαχία διαμεσολαβεί ανάμεσα στις προσδοκίες των πελατών και το θεραπευτικό αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει ότι οι προσδοκίες των πελατών επιδρούν έμμεσα στο αποτέλεσμα, αλλά άμεσα στη θεραπευτική σχέση που διαμορφώνουν με το θεραπευτή.

Οι Anker et al. (2010) αναφέρουν ότι το μοτίβο της θεραπευτικής συμμαχίας, δηλαδή ο τρόπος που μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, συνδέεται με το θεραπευτικό αποτέλεσμα στη συμβουλευτική ζευγαριών. Τα ζευγάρια που ανέφεραν μέτριο ή υψηλό βαθμό θεραπευτικής συμμαχίας ήδη από την αρχή της συμβουλευτικής παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο συμμαχίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων συγκριτικά με εκείνα που αρχικά σημείωσαν χαμηλό βαθμό θεραπευτικής συμμαχίας. Επιπλέον, τα ζευγάρια με τον υψηλότερο βαθμό θεραπευτικής συμμαχίας, ο οποίος αυξήθηκε σταδιακά, ήταν εκείνα που επέδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση κατά τη διάρκεια της θεραπείας.

Επιπλέον, αν και αφορά την ατομική θεραπεία, η επίδραση που ασκούν τα χαρακτηριστικά του πελάτη στη διαμόρφωση της θεραπευτικής συμμαχίας παρουσιάζει ενδιαφέρον. Έπειτα από μία ανασκόπηση έντεκα ερευνών, ο Horvath (1991, όπ. αναφ. στο Horvath & Lyborsky, 1993) προσδιόρισε τρεις κατηγορίες παραγόντων, οι οποίες αφορούν τα χαρακτηριστικά των πελατών και επηρεάζουν την ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας. Η κατηγορία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει την ποιότητα των κοινωνικών και οικογενειακών σχέσεων του πελάτη, καθώς και τυχόν στρεσογόνα γεγονότα που έχει βιώσει. Η κατηγορία της ενδοπροσωπικής δυναμικής του πελάτη περιγράφει το είδος των κινήτρων που διαμορφώνει, την ψυχολογική κατάστασή του, την ποιότητα των αντικειμενοτρόπων

σχέσεων που αναπτύσσει και τις στάσεις του. Η κατηγορία των διαγνωστικών χαρακτηριστικών αναφέρεται στα συμπτώματα του πελάτη πριν από τη θεραπεία.

Οι Raivio και Patterson (1999) διερεύνησαν την επίδραση που ασκούν τα χαρακτηριστικά των πελατών στη διαμόρφωση της θεραπευτικής συμμαχίας, κατά τη διάρκεια της ατομικής θεραπείας ενηλίκων, οι οποίοι ήταν θύματα παιδικής κακοποίησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο βαθμός της σωματικής και συναισθηματικής κακοποίησης ή της παραμέλησης των πελατών, αλλά και η παρουσία ψυχοπαθολογίας σημείωσαν αρνητική σχέση με τη θεραπευτική συμμαχία στο αρχικό στάδιο της θεραπείας. Η παρουσία ψυχοπαθολογίας συνδέθηκε αρνητικά με τη δημιουργία θεραπευτικής συμμαχίας στο στάδιο τερματισμού της θεραπείας. Η δυσφορία λόγω παροντικών διαπροσωπικών προβλημάτων δε συνδέθηκε με προβλήματα στην ποιότητα θεραπευτικής συμμαχίας, ενώ ο βαθμός κακοποίησης δεν επηρέασε γενικά τη δημιουργία θεραπευτικής συμμαχίας.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα, που, ωστόσο, αφορά την ατομική θεραπεία, είναι ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο θεραπευτής κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τους πελάτες επηρεάζουν τη θεραπευτική συμμαχία, ανεξάρτητα από το θεωρητικό προσανατολισμό του θεραπευτή (Ackerman & Hilsenroth, 2001, 2003. Angus & Kagan, 2007). Σύμφωνα με τους Ackerman και Hilsenroth (2001), ο θεραπευτής που είναι δύσκαμπτος, αβέβαιος, επικριτικός, απόμακρος, αναστατωμένος και αφηρημένος επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας. Επιπλέον, τεχνικές όπως η υπερβολική δόμηση της διαδικασίας, η ακατάλληλη αυτοαποκάλυψη και χρήση της σιωπής και η μη αποδοτική ερμηνεία της μεταβίβασης εμποδίζουν τη δημιουργία θεραπευτικής συμμαχίας. Από την άλλη πλευρά, προσωπικά χαρακτηριστικά του θεραπευτή όπως η ευελιξία, η ειλικρίνεια, ο σεβασμός, η αξιοπιστία, η αυτοπεποίθηση, η θέρμη, το ενδιαφέρον και η ανοικτότητα συνεισφέρουν θετικά στη θεραπευτική συμμαχία (Ackerman & Hilsenroth, 2003). Επίσης, τεχνικές όπως η εξερεύνηση, η αντανάκλαση, η εστίαση και εμβάθυνση σε αυτό που απασχολεί τον πελάτη, η επιτυχής ερμηνεία, η έκφραση των συναισθημάτων και η εστίαση στις εμπειρίες του πελάτη συμβάλλουν στην καλή ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας.

Η θεραπευτική συμμαχία έχει ιδιαίτερη σημασία και στην ψυχοθεραπεία παιδιών και εφήβων και αποτελεί μία μεταβλητή διαδικασίας στην οποία έχει εστιάσει η σχετική βιβλιογραφία, καθώς θεωρείται ότι επιδρά στο θεραπευτικό αποτέλεσμα (Shirk & Karver, 2003. Shirk, Karver, & Brown, 2011). Παρόλα αυτά, η διερεύνηση της θεραπευτικής συμμαχίας στη θεραπεία παιδιών και εφήβων είναι πρόσφατη, ενώ οι έρευνες που έχουν εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και το αποτέλεσμα είναι λίγες και

αφορούν την ατομική θεραπεία. Βέβαια, τα αποτελέσματα των μετα-αναλύσεων των Shirk και Karver (2003) και των Shirk et al. (2011) καταλήγουν σε μία μέτρια θετική σχέση ανάμεσα στη συμμαχία και το αποτέλεσμα στην ατομική θεραπεία παιδιών και εφήβων, συμφωνώντας με όσα προτείνει η βιβλιογραφία για τους ενήλικες.

Οι Shechtman και Katz (2007) υπέθεσαν ότι τα οφέλη της θετικής θεραπευτικής σχέσης ανάμεσα στο θεραπευτή και τον πελάτη ισχύουν και στην ομαδική συμβουλευτική των παιδιών και εφήβων. Εξέτασαν, λοιπόν, τη θεραπευτική συμμαχία σε ομάδες έφηβων μαθητών/ριών με μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, οι οποίοι λάμβαναν υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης στο σχολείο. Το φύλο των μαθητών δεν επηρέασε τη θεραπευτική συμμαχία που τα μέλη των ομάδων διαμόρφωσαν μεταξύ τους ή με τους θεραπευτές. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η θεραπευτική συμμαχία και κυρίως η σχέση ανάμεσα στα μέλη, συνδέθηκε με καλύτερα αποτελέσματα.

### 3.4 Το ομαδικό κλίμα

Το ομαδικό κλίμα αποτελεί μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και μία σημαντική μεταβλητή των ομαδικών διαδικασιών (Kivlighan & Lilly, 1997. Nitza, 2011). Αναφέρεται σε συμπεριφορές του συντονιστή και των μελών της ομάδας που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής θεραπείας (Kivlighan & Tarrant, 2001. Nitza, 2011. Ogrodniczuk & Piper, 2003). Τα μέλη μίας ομάδας αλληλεπιδρούν, προκαλώντας την εμφάνιση των θεραπευτικών παραγόντων, ωστόσο, ο συντονιστής οφείλει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα στην ομάδα, για να λειτουργούν οι παράγοντες με τη μέγιστη αποτελεσματικότητα (Yalom & Leszcz, 2006). Τα μέλη επιδρούν άμεσα στο θεραπευτικό αποτέλεσμα, ενώ ο συντονιστής έμμεσα, μέσα από τη δημιουργία ενός επικοδομητικού ομαδικού κλίματος (MacKenzie, 1983, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Tarrant, 2001). Ουσιαστικά, ο συντονιστής βοηθάει στη διαμόρφωση των νορμών της ομάδας, οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών και το ομαδικό περιβάλλον και δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επενέργεια των θεραπευτικών παραγόντων (Yalom & Leszcz, 2006). Το ομαδικό κλίμα ενισχύει ή παρεμποδίζει τις συμπεριφορές των μελών που οδηγούν στη θεραπευτική πρόοδο (Ogrodniczuk & Piper, 2003. Phipps & Zastowny, 1988).

Ο MacKenzie (1983, όπ. αναφ. στο Ogrodniczuk & Piper, 2003) δημιούργησε ένα ερευνητικό εργαλείο, το Ερωτηματολόγιο του Ομαδικού Κλίματος, το οποίο αξιολογεί συνολικά τις αντιλήψεις των μελών για την ομαδική ατμόσφαιρα, ανεξάρτητα από το θεωρητικό προσανατολισμό της ομάδας. Ακριβέστερα, το Ερωτηματολόγιο του Ομαδικού Κλίματος μετράει τρεις διαφορετικές διαστάσεις του ομαδικού κλίματος: τη δέσμευση, την αποφυγή και τη σύγκρουση. Η δέσμευση δείχνει το βαθμό της συνοχής και της εργασίας στην ομάδα (Ogrodniczuk & Piper, 2003). Η αποφυγή αναφέρεται στην απροθυμία ενός μέλους της ομάδας να αναλάβει ενεργό ρόλο και να αλλάξει. Τέλος, η σύγκρουση περιγράφει τις συγκρούσεις και την έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, το ομαδικό κλίμα ασκεί σημαντική επίδραση στο θεραπευτικό αποτέλεσμα, ενώ, παράλληλα, διαμεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά του συντονιστή και το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Kivlighan & Tarrant, 2001. Ogrodniczuk & Piper, 2003. Phipps & Zastowny, 1988).

Οι Kivlighan και Tarrant (2001) προτείνουν ότι το ομαδικό κλίμα επιδρά στο αποτέλεσμα της θεραπευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές βρήκαν ότι το ομαδικό κλίμα που οδηγεί σταδιακά σε μεγαλύτερη δέσμευση και ενεργοποίηση των μελών

επέφερε μεγαλύτερα οφέλη σε ομάδες υποστήριξης εφήβων διάρκειας οκτώ εβδομάδων. Αντίστοιχα, ήταν και τα ευρήματα των Ogrodniczuk και Piper (2003) σε ομάδες βραχείας ψυχοθεραπείας ατόμων με συμπτώματα θλίψης. Επιπλέον, η συνοχή της ομάδας αποτελεί μία διάσταση του ομαδικού κλίματος, η οποία έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό, καθώς έχειδειχθεί ότι συνδέεται με καλύτερα θεραπευτικά αποτελέσματα (Budman et al., 1989. Burlingame, Fuhriman, & Johnson, 2001. Kivlighan & Lilly, 1997. Kivlighan & Tarrant, 2001).

Βέβαια, αρκετοί ερευνητές έχουν εξετάσει το ομαδικό κλίμα μονοδιάστατα, προσδίδοντας μία στατική διάσταση στην ατμόσφαιρα της ομάδας, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την ανάπτυξη της (Kivlighan & Lilly, 1997). Ωστόσο, οι θεωρίες ανάπτυξης των ομάδων προτείνουν ότι η διαμόρφωση ενός μοτίβου που αποτυπώνει τον τρόπο που αλλάζει το ομαδικό κλίμα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μίας ομάδας προβλέπει με μεγαλύτερη ακρίβεια το θεραπευτικό αποτέλεσμα συγκριτικά με μία μοναδική μέτρηση (Kivlighan & Tarrant, 2001).

Οι Phipps και Zastowny (1988) υποστηρίζουν ότι οι μεταβολές στο ομαδικό κλίμα συνδέονται με το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας, ενώ, στην έρευνά τους, το μοτίβο της υψηλής δέσμευσης και της χαμηλής σύγκρουσης και αποφυγής σχετίστηκε με πιο θετικά αποτελέσματα στα μέλη ψυχοθεραπευτικών ομάδων. Οι Kivlighan και Lilly (1997) διερεύνησαν τις αλλαγές στο ομαδικό κλίμα και τον τρόπο που συνδέονται με το θεραπευτικό αποτέλεσμα σε ομάδες φοιτητών με θέμα τη διαπροσωπική ανάπτυξη διάρκειας 14 έως 26 συναντήσεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το μοτίβο υψηλής-χαμηλής-υψηλής δέσμευσης, χαμηλής-υψηλής-χαμηλής σύγκρουσης και υψηλής-χαμηλής-υψηλής-χαμηλής αποφυγής συνδέθηκε με πιο θετικά αποτελέσματα για τα μέλη των ομάδων.

Οι Kivlighan και Goldfine (1991) διερεύνησαν τις αλλαγές του ομαδικού κλίματος κατά τα τρία πρώτα στάδια μίας ομάδας. Οι ερευνητές βρήκαν ότι τα επίπεδα δέσμευσης και σύγκρουσης ήταν χαμηλά στο στάδιο δέσμευσης της ομάδας, ενώ το επίπεδο αποφυγής ήταν υψηλό. Στη συνέχεια, στο στάδιο της διαφοροποίησης, η δέσμευση και η αποφυγή ήταν σε χαμηλό επίπεδο, ενώ η σύγκρουση σε υψηλό. Κατά το στάδιο της εξατομίκευσης, ο βαθμός δέσμευσης ήταν υψηλός, ενώ ο βαθμός αποφυγής και σύγκρουσης χαμηλός.

Επιπρόσθετα, το ομαδικό κλίμα έχει συνδεθεί με τη συμπεριφορά του συντονιστή στην ομάδα, ενώ λαμβάνει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά του συντονιστή και το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Kivlighan & Tarrant, 2001. Phipps & Zastowny, 1988). Οι Kratochvil και Vavrik (1976, όπ. αναφ. στο Kivlighan & Tarrant, 2001) βρήκαν ότι η ικανότητα του συντονιστή να επιδεικνύει ενσυναίσθηση, συναισθηματική θέρμη και

ειλικρίνεια συνδέθηκε θετικά με την ομαδική συνοχή. Σύμφωνα με τους Phipps και Zastowny (1988), το ομαδικό κλίμα σχετίζεται θετικά με τις συμπεριφορές του συντονιστή. Επιπλέον, συμπεριφορές όπως η εστίαση στα συναισθήματα, η αντιπαράθεση, η διευκρίνιση και η ερμηνεία συνδέθηκαν με καλύτερα θεραπευτικά αποτελέσματα.

Οι Kivlighan και Tarrant (2001), επεκτείνοντας τα παραπάνω ευρήματα, έδειξαν ότι η ικανότητα του συντονιστή να προσδίδει δομή στις συναντήσεις της ομάδας συνδέεται με μεγαλύτερη ενεργητική δέσμευση των μελών και λιγότερη αποφυγή και σύγκρουση. Ταυτόχρονα, το ομαδικό κλίμα διαμεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορές του συντονιστή και το θεραπευτικό αποτέλεσμα. Ακριβέστερα, το θερμό και εποικοδομητικό ομαδικό κλίμα, που καταφέρνει να δημιουργήσει ο συντονιστής με τις συμπεριφορές που υιοθετεί στην ομάδα, ενισχύει την αλληλεπίδραση των μελών που οδηγεί σε θεραπευτικά οφέλη. Η παροχή δομής στη συζήτηση, η επεξεργασία του πληροφοριακού υλικού και η παροχή ανατροφοδότησης αποτελούν θετικές συμπεριφορές του συντονιστή.

### 3.5 Η έρευνα διαδικασίας

Η αξιολόγηση μίας ομάδας είναι απαραίτητη, έτσι ώστε η αποτελεσματικότητά της να στηρίζεται σε εμπειρικά στοιχεία (DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007). Η ανάγκη για αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ισχύει και για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, ιδιαίτερα των παιδιών και των εφήβων, εφόσον η πρωτογενής πρόληψη είναι ιδιαίτερα σημαντική στη σύγχρονη εποχή (DeLucia-Waack, 2006). Η αναγνώριση και ανάδειξη των αποτελεσματικών παρεμβάσεων βοηθάει την ανάπτυξη και εξέλιξη της ομαδικής εργασίας και είναι εφικτή μέσα από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων παρεμβάσεων, τεχνικών, δραστηριοτήτων και συμπεριφορών του συντονιστή ή των μελών (DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000. Leichtentritt & Shechtman, 1998. Shechtman, 2007). Η αξιολόγηση οφείλει να είναι συνεκτική και συνολική και να εστιάζει στο αποτέλεσμα και τη διαδικασία μίας παρέμβασης (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000).

Η έρευνα αποτελέσματος αφορά μία συνολική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μίας παρέμβασης και δείχνει το βαθμό της ατομικής αλλαγής κάθε μέλους (Brown, 2011. Furr, 2000). Συγκεντρώνονται δεδομένα πριν και μετά το πέρας της παρέμβασης και αναλύονται με σκοπό την παροχή ευρημάτων που θα βοηθήσουν στο μελλοντικό σχεδιασμό παρεμβάσεων (Brown, 2011). Η συλλογή δεδομένων σε δύο χρονικές στιγμές δείχνει τι έχουν μάθει τα μέλη και τι αλλαγές έχουν συμβεί στη συμπεριφορά, τις στάσεις και τα συναισθήματά τους, έπειτα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006). Οι έρευνες αποτελέσματος των ομάδων είναι συχνές στην ερευνητική βιβλιογραφία, ενώ, αντίθετα, οι έρευνες διαδικασίας είναι λίγες (Leichtentritt & Shechtman, 1998. Shechtman, 2007).

Η έρευνα διαδικασίας αποτελεί μία συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία συμβαίνει σε όλη τη διάρκεια ζωής μίας ομάδας και εξηγεί τι συμβαίνει στο ομαδικό πλαίσιο και προωθεί την αλλαγή των μελών, αλλά και με ποιον τρόπο οδηγεί στην αλλαγή (DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007. Furr, 2000). Τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση της διαδικασίας βοηθούν το συντονιστή να έχει αντικειμενική οπτική της αλλαγής των μελών, κάνοντας αλλαγές και προσαρμογές, όταν χρειάζεται (Brown, 2011).

Ο συντονιστής είναι απαραίτητο να έχει σχεδιάσει πριν από την αρχή της παρέμβασης τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της διαδικασίας, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 1997b). Η επιλογή του σωστού εργαλείου προϋποθέτει ο συντονιστής να γνωρίζει τι ακριβώς επιθυμεί να μετρήσει, αλλά και

ποια είναι η ορθή διαδικασία μέτρησης. Κατόπιν, επιλέγει το εργαλείο ή τα εργαλεία που μετρούν με ακρίβεια την ψυχολογική έννοια που έχει προσδιορίσει, λαμβάνοντας υπόψη την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των μετρήσεων που προσφέρουν. Η DeLucia-Waack (1997b) επιχείρησε μία ανασκόπηση των εργαλείων αξιολόγησης της διαδικασίας στην ομαδική εργασία, ομαδοποιώντας τα σύμφωνα με τις μεταβλητές που μετρούν.

Οι μεταβλητές που αξιολογούνται συνήθως στην έρευνα διαδικασίας είναι η συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά του συντονιστή (DeLucia-Waack, 1997b. DeLucia-Waack, 2006. Leichtentritt & Shechtman, 1998), το ομαδικό κλίμα (DeLucia-Waack, 1997b. DeLucia-Waack, 2006), οι θεραπευτικοί παράγοντες, οι συμπεριφορές των μελών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (DeLucia-Waack, 1997b. DeLucia-Waack, 2006. Leichtentritt & Shechtman, 1998), δηλαδή η δυναμική της ομάδας και η ανάπτυξη της ομάδας (DeLucia-Waack, 1997b), οι δραστηριότητες και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συντονιστής (DeLucia-Waack, 2006. Leichtentritt & Shechtman, 1998). Η DeLucia-Waack (1997b) επισημαίνει ότι απαιτείται συνεχής έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των εργαλείων που μετρούν τις παραπάνω μεταβλητές, ενώ δίνει έμφαση στην έλλειψη και την ανάγκη ανάπτυξης εργαλείων για την έρευνα διαδικασίας σε ομάδες παιδιών.

Οι περισσότερες έρευνες διαδικασίας χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, ωστόσο, οι επιλογές απάντησης ενός εργαλείου είναι συγκεκριμένες και ενδέχεται να μην ανταποκρίνονται στις αντιλήψεις των μελών (Kivlighan & Arseneau, 2009. Thompson, 2011). Οι ποιοτικές μέθοδοι, παρόλο που χρησιμοποιούνται περιορισμένα, βοηθούν να αποτυπωθούν με μεγάλη ακρίβεια οι πολύπλοκες διαδικασίες που εκτυλίσσονται στην ομάδα (Thompson, 2011). Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων αποτελεί μία καλή επιλογή στην έρευνα διαδικασίας, καθώς λειτουργούν συμπληρωματικά η μία στην άλλη και παρέχουν περισσότερες πληροφορίες για τη διαδικασία αλλαγής των μελών της ομάδας (Kivlighan & Arseneau, 2009).

Οι έρευνες διαδικασίας έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά στις ομάδες ενηλίκων καταλήγοντας σε θεωρίες, ερευνητικές εργασίες και στατιστικά μοντέλα για την ανάλυση των μεταβλητών διαδικασίας (Shechtman, 2007. Thompson, 2011). Αντίθετα, η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών στις ομάδες παιδιών είναι περιορισμένη, ενώ πολλές φορές εφαρμόζονται οι θεωρίες και τα εργαλεία που χορηγούνται στους ενήλικες. Παρόλα αυτά, τα παιδιά αποτελούν έναν ξεχωριστό ειδικό πληθυσμό με διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες από τους ενήλικες. Επομένως, οι ομαδικές διαδικασίες ενδέχεται να διαφέρουν από εκείνες των ενηλίκων, όπως και ο τρόπος που αναπτύσσεται η ομάδα, αντικατοπτρίζοντας αυτές τις διαφορές. Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, να αναγνωριστούν και να αξιολογηθούν με έγκυρο



και αξιόπιστο τρόπο οι μεταβλητές διαδικασίες που καθιστούν αποτελεσματικές τις ομάδες παιδιών (Shechtman, 2007).

Βέβαια, οι έρευνες σε παιδικούς πληθυσμούς είναι δύσκολες και οι ερευνητές ή οι συντονιστές της ομάδας μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην εφαρμογή της παρέμβασης και την αξιολόγησή της (Shechtman, 2007). Τα παιδιά θεωρούν δύσκολο να απαντούν σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με αποτέλεσμα να μη δίνουν αξιόπιστες απαντήσεις και πληροφορίες. Η έλλειψη κατάλληλων ερωτηματολογίων για αυτόν τον πληθυσμό προκαλεί επιπρόσθετες δυσκολίες. Εκτός αυτών, πλέον είναι ιδιαίτερα δύσκολη η λήψη άδειας από τις εκπαιδευτικές αρχές και τους γονείς για τη συμμετοχή των παιδιών σε παρεμβάσεις και την μετέπειτα αξιολόγησή τους.

### 3.6 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος επτά συναντήσεων για τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής παιδιών Α΄ Δημοτικού στο σχολείο, μέσα από την ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Ουσιαστικά, η εργασία αποτελεί μία έρευνα διαδικασίας σε ομάδες παιδιών, κατά την οποία επιχειρήθηκε η διερεύνηση των παραγόντων που τα μέλη θεωρούν σημαντικούς και ενισχύουν τη μάθηση και την αλλαγή στο πλαίσιο της ομάδας. Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές διαδικασίας που διερευνήθηκαν ήταν οι θεραπευτικοί παράγοντες και η θεραπευτική συμμαχία. Επιπλέον, εξετάστηκε η σχέση της μεταβλητής της θεραπευτικής συμμαχίας με τη μεταβλητή της σχολικής προσαρμογής.

#### 3.6.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην εξέταση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιοι είναι οι θεραπευτικοί παράγοντες που επενεργούν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σχολικής προσαρμογής για παιδιά που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού;
2. Διαφοροποιούνται οι παράγοντες που επενεργούν σε διαφορετικές φάσεις της ομάδας κατά τη διάρκεια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σχολικής προσαρμογής για παιδιά που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού;
3. Πώς αναπτύσσεται η θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σχολικής προσαρμογής για παιδιά που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού;
4. Υπάρχουν διαφορές στο βαθμό της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σχολικής προσαρμογής για παιδιά που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού;
5. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής πριν από την έναρξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σχολικής προσαρμογής για παιδιά που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού και τη θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του προγράμματος;

6. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σχολικής προσαρμογής για παιδιά που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής μετά από τη λήξη του προγράμματος;
7. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σχολικής προσαρμογής για παιδιά που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής κατά την επαναληπτική μέτρηση;

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**

**Η ΕΡΕΥΝΑ**

## **4. Μέθοδος**

### **4.1 Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 56 μαθητές και μαθήτριες ( $N = 56$ ), τριών τμημάτων της Α΄ Δημοτικού, εκ των οποίων οι 31 ήταν αγόρια και οι 25 κορίτσια (Μ.Ο. ηλικίας = 6.5 έτη). Οι μαθητές/ριες φοιτούσαν σε δύο δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2014-2015.

## 4.2 Εργαλεία

### 4.2.1 Μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η ημι-πειραματική, εφόσον πρόκειται για την εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρεμβατικού χαρακτήρα.

Η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών πραγματοποιήθηκε με τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσα από την τήρηση γραπτών σημειώσεων από τη συγγραφέα της εργασίας σχετικά με τα γεγονότα που έλαβαν χώρα σε καθεμία από τις επτά συναντήσεις του προγράμματος (βλ. Ενότητα 4.2.2).

Οι μεταβλητές διαδικασίας αξιολογήθηκαν μέσα από τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, με τη χορήγηση δύο ερωτηματολογίων στους/ις μαθητές/ριες (βλ. Ενότητες 4.2.3, 4.2.4). Οι θεραπευτικοί παράγοντες αξιολογήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων, το οποίο οι μαθητές/ριες μόνο του ενός τμήματος, δηλαδή τα μέλη δύο ομάδων, συμπλήρωναν στο σπίτι με τη βοήθεια των γονέων ή των κηδεμόνων τους μετά από κάθε συνάντηση. Η θεραπευτική συμμαχία μετρήθηκε κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων, στο τέλος των οποίων τα μέλη όλων των ομάδων συμπλήρωναν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο.

Η σχολική προσαρμογή των μαθητών/ριών αξιολογήθηκε από τους/ις ίδιους/ες τους/ις μαθητές/ριες, καθώς και από τις εκπαιδευτικούς των τριών τμημάτων σε τρεις διακριτές χρονικές στιγμές: πριν από την έναρξη και μετά από τη λήξη του προγράμματος, αλλά και κατά τη διάρκεια μίας επαναληπτικής μέτρησης.

Οι μαθητές/ριες όλων των τμημάτων συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη συγγραφέα, κατά τη διάρκεια των οποίων απάντησαν στις ερωτήσεις τριών διαφορετικών εργαλείων (βλ. Ενότητες 4.2.5.1.1, 4.2.5.1.2, 4.2.5.1.3). Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε το βαθμό σχολικής αρέσκειας ή σχολικής αποφυγής κάθε μαθητή/ριας, τα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας που ίσως αισθάνεται στο σχολείο και το βαθμό αποδοχής που δείχνει για τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου του τμήματος του/ης.

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων απάντησαν στις ερωτήσεις τριών ερωτηματολογίων, αξιολογώντας συνολικά τη σχολική προσαρμογή κάθε μαθητή/ριας του τμήματός τους (βλ. Ενότητες 4.2.5.2.1, 4.2.5.2.2, 4.2.5.2.3). Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε την

αξιολόγηση του βαθμού της σχολικής αρέσκειας ή σχολικής αποφυγής του/ης μαθητή/ριας, του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων του/ης και του τρόπου συμπεριφοράς του/ης στο σχολείο.

#### **4.2.2 Επεξεργασία των συναντήσεων**

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κάθε συνάντησης μίας ομάδας είναι σημαντική, καθώς παρέχει στο συντονιστή απαραίτητες πληροφορίες για το μελλοντικό σχεδιασμό αποτελεσματικών συναντήσεων σχετικά με τους στόχους, την παρέμβαση και τα θέματα που θα επιλέξει (DeLucia-Waack, 2002). Η συλλογή πληροφοριών από τις συναντήσεις μίας ομάδας και η οργάνωσή τους είναι δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία, εξαιτίας του πλήθους των μελών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ή με το συντονιστή, αλλά και των πολλαπλών θεμάτων που μπορεί να αναδυθούν ανάλογα με τους στόχους, το περιεχόμενο των συναντήσεων και το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας.

Η DeLucia-Waack (2002) προτείνει τη χρήση φύλλων επεξεργασίας από το συντονιστή ή τους συντονιστές της ομάδας. Τα φύλλα επεξεργασίας είναι δομημένα σε τμήματα, για να επιτρέπουν στο συντονιστή να περιγράψει τι συνέβη κατά τη διάρκεια της συνάντησης και να αναλύει τα γεγονότα με βάση τις ομαδικές διαδικασίες, την πρόοδο των μελών προς τους στόχους της ομάδας, τα κρίσιμα συμβάντα, τους θεραπευτικούς παράγοντες, τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις και τις αντιδράσεις τόσο του ίδιου, όσο και των μελών. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο συντονιστής μπορεί να οργανώσει το σύνολο των πληροφοριών κάθε συνάντησης και να διατηρήσει ένα αρχείο σχετικά με τις ομαδικές διαδικασίες, τις αλληλεπιδράσεις των μελών, αλλά και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς κάθε μέλους ξεχωριστά, που θα τον βοηθήσει να σχεδιάσει μελλοντικές συναντήσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη το φύλλο επεξεργασίας που προτείνει η DeLucia-Waack (2002), η συγγραφέας της εργασίας κατέγραψε τα γεγονότα κάθε συνάντησης με βάση τους εκάστοτε στόχους και τις δραστηριότητες της ομάδας, δίνοντας έμφαση σε σημαντικά περιστατικά και συμπεριφορές των μελών ή/και των συντονιστριών που ίσως επηρέασαν την εξέλιξη της συνάντησης. Οι πληροφορίες αφορούν μόνο τα γεγονότα που έλαβαν χώρα στην ομάδα και πραγματοποιήθηκε απλή καταγραφή τους και όχι ξεχωριστή ανάλυση με βάση τα κρίσιμα συμβάντα, τους θεραπευτικούς παράγοντες και τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Η επεξεργασία και αξιολόγηση των συναντήσεων προσαρμόστηκε στο σκοπό της ομάδας και

του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, που αφορούσε την ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων.

### 4.2.3 Θεραπευτικοί παράγοντες

**Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων:** Οι θεραπευτικοί παράγοντες κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων του προγράμματος αξιολογήθηκαν από τους/ις μαθητές/ριες του ενός τμήματος με το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Critical Incidents Questionnaire - CIQ) των Kivlighan και Goldfine (1991) (βλ. παράρτημα Γ).

Το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων επιτρέπει σε κάθε μέλος της ομάδας να αναγνωρίσει τον πιο σημαντικό θεραπευτικό παράγοντα κατά τη διάρκεια μίας συγκεκριμένης συνάντησης (DeLucia-Waack, 1997b). Συγκεκριμένα, κάθε μέλος αναγνωρίζει την κατάσταση ή το γεγονός που συνέβη κατά τη διάρκεια της συνάντησης και θεωρεί πιο ουσιαστικό ή σημαντικό για τον εαυτό του και στη συνέχεια το περιγράφει, εξηγώντας γιατί το αξιολογεί ως σημαντικό. Το ερωτηματολόγιο είναι σύντομο και το μέλος απαντάει στις παρακάτω ανοιχτές ερωτήσεις: «Από τα γεγονότα που συνέβησαν σε αυτή τη συνάντηση, ποιο αισθάνεσαι ότι ήταν το πιο σημαντικό για εσένα προσωπικά; Περιγράψε το γεγονός: τι ακριβώς συνέβη, τα μέλη της ομάδας που εμπλέκονταν, και τη δική σου αντίδραση. Γιατί ήταν σημαντικό για εσένα;» (Kivlighan & Goldfine, 1991, σ. 152).

Η αξιολόγηση των κρίσιμων συμβάντων πραγματοποιείται από ανεξάρτητους αξιολογητές με βάση τους θεραπευτικούς παράγοντες του Yalom (Yalom & Leszcz, 2006) ή των Bloch et al. (1979) (DeLucia-Waack, 1997b). Οι αξιολογητές ταξινομούν τις απαντήσεις σε προκαθορισμένες κατηγορίες ανάλογα με το θεραπευτικό παράγοντα που αντιπροσωπεύει το κάθε κρίσιμο συμβάν, όπως περιγράφεται από το εκάστοτε μέλος της ομάδας (Mackenzie, 1987. Roy et al., 2005).

Το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα για την αναγνώριση των σημαντικότερων θεραπευτικών παραγόντων κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων από τους/ις μαθητές/ριες ενός μόνο τμήματος, δηλαδή τα μέλη δύο ομάδων. Οι μαθητές/ριες ήταν συνολικά 22, εκ των οποίων οι 14 ήταν αγόρια και οι 8 κορίτσια. Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου, όπως προτείνεται από τους Kivlighan και Goldfine (1991), κρίθηκε πολύπλοκη για το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών/ριών. Η αρχική διατύπωση απλοποιήθηκε, καταλήγοντας στην παρακάτω μορφή του ερωτηματολογίου: «Θέλω να σκεφτείς και να μου πεις τι θα θυμάσαι περισσότερο από



την τελευταία συνάντηση με την ομάδα σου στο σχολείο. Τι συνέβη; Με ποια παιδιά ήσουν; Γιατί είναι σημαντικό για σένα;».

Ωστόσο, οι περιορισμένες ικανότητες ανάγνωσης και γραφής των μαθητών/ριών, αλλά και ο λίγος διαθέσιμος χρόνος λειτούργησαν περιοριστικά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από κάθε μαθητή/ρια στο πλαίσιο της ομάδας, στο τέλος της συνάντησης στο σχολείο. Ζητήθηκε, λοιπόν, από τους/ις μαθητές/ριες να απαντούν στο ερωτηματολόγιο στο σπίτι με τη βοήθεια των γονέων ή των κηδεμόνων τους. Το ερωτηματολόγιο τοποθετήθηκε σε ένα φάκελο, τον οποίο οι μαθητές/ριες προσκόμιζαν στους γονείς ή κηδεμόνες, έπειτα από κάθε συνάντηση, και επέστρεφαν σφραγισμένο στην εκπαιδευτικό του τμήματος μετά από δύο μέρες. Η εκπαιδευτικός παρέδιδε τους φακέλους των ερωτηματολογίων στη συγγραφέα την ίδια μέρα.

Ο τρόπος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που περιγράφηκε παραπάνω θεωρήθηκε κατάλληλος λόγω των περιορισμών που προαναφέρθηκαν, αν και αντιβαίνει στον κανόνα της εμπιστευτικότητας που είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε όλους τους τύπους ομάδων. Λήφθηκε, ωστόσο, υπόψη η αυθόρμητη φύση των παιδιών αυτής της ηλικίας, τα οποία μιλούν καθημερινά με τους γονείς ή τους κηδεμόνες τους και εκμυστηρεύονται οτιδήποτε αξιολογούν ως σημαντικό ή τα προβληματίζει. Επιπλέον, οι ενήλικες συνήθως ρωτούν τα παιδιά τι έκαναν και πώς πέρασαν στο σχολείο. Άλλωστε, εφόσον οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών/ριών είχαν ενημερωθεί για τη συμμετοχή των τελευταίων στο πρόγραμμα, ήταν πολύ πιθανό να συζητούν μεταξύ τους τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Παρόλα αυτά, η συγγραφέας ενημέρωσε τους/ις μαθητές/ριες για το θέμα της εμπιστευτικότητας, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι δεν είναι υποχρεωτικό να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και μπορούν να κρατήσουν ως δικό τους προσωπικό μυστικό όσα γίνονται στην ομάδα.

Η αξιολόγηση των κρίσιμων συμβάντων έγινε με βάση τις δέκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979). Οι ερευνητές ανέφεραν ότι οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας kappa του Cohen ήταν .62, .52 και .60 ( $p < .001$ ) για τα τρία ζευγάρια ανεξάρτητων αξιολογητών. Παράλληλα με τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979), χρησιμοποιήθηκαν έξι επιπλέον κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων, όπως προτείνει η Μπαούρδα (2013) (βλ. Πίνακα 5). Στην παρούσα έρευνα, οι δύο συντονίστριες του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος λειτούργησαν ως δύο ανεξάρτητοι αξιολογητές και ταξινόμησαν τις απαντήσεις των μαθητών/ριών στις κατηγορίες των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979), ενώ χρησιμοποιήθηκε τρίτος αξιολογητής στις περιπτώσεις διαφωνίας των δύο πρώτων αξιολογητών.

## Πίνακας 5

*Έξι Επιπρόσθετες Κατηγορίες Κρίσιμων Συμβάντων (Μπαούρδα, 2013)*

<b>Κατηγορία</b>	<b>Λειτουργικός Ορισμός</b>
Σχόλια - κριτική	Το μέλος σχολιάζει ή ασκεί κριτική σε μία δραστηριότητα της συνάντησης, ένα γεγονός κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ένα μέλος ή μέλη της ομάδας ή/και στις συντονίστριες της ομάδας.
Διασκέδαση	Το μέλος διασκεδάζει κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας ή της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη ή/και τις συντονίστριες της ομάδας.
Περιγραφή δραστηριότητας	Το μέλος περιγράφει τη διαδικασία της συνάντησης ή μίας δραστηριότητας.
Αρνητική κριτική	Το μέλος ασκεί αρνητική κριτική σε μία δραστηριότητα της συνάντησης, ένα γεγονός κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ένα μέλος ή μέλη της ομάδας ή/και στις συντονίστριες της ομάδας.
Γραπτή αυτοαποκάλυψη	Το μέλος αποκαλύπτει σε γραπτή μορφή κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μία εμπειρία, μία σκέψη ή/και ένα συναίσθημα που δεν αποκάλυψε κατά τη διάρκεια της συνάντησης.
Ελλιπής απάντηση	Η απάντηση του μέλους δεν εντάσσεται σε καμία κατηγορία.

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

### 4.2.4 Θεραπευτική συμμαχία

**Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης:** Οι αντιλήψεις των μελών κάθε ομάδας για τη συμμαχία που ανέπτυξαν με τις συντονίστριες, τα μέλη της ομάδας και την ομάδα ως σύνολο μετρήθηκαν με την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Session Rating Scale Version 3 - SRS V.3, Duncan et al., 2003) (βλ. Παράρτημα Γ).

Οι Duncan et al. (2003) ανέπτυξαν και πρότειναν την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης για την αξιολόγηση της συμμαχίας ανάμεσα στον πελάτη και το θεραπευτή. Αναφέρουν ότι είναι ένα ιδιαίτερα σύντομο εργαλείο και υποστηρίζουν ότι μπορεί να χορηγηθεί εύκολα από το θεραπευτή στον πελάτη στο τέλος κάθε συνεδρίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο θεραπευτής έχει τη δυνατότητα να προβεί σε μία γρήγορη εκτίμηση της συμμαχίας και να αλλάξει τον τρόπο που προσεγγίζει τον πελάτη, αν ο τελευταίος βιώνει μία αρνητική θεραπευτική εμπειρία.

Σύμφωνα με τους Duncan et al. (2003), η Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης αποτελεί μία κλίμακα οπτικής αναλογικής (βλ. Παράρτημα Β) και βασίζεται στα τρία στοιχεία της θεραπευτικής συμμαχίας, όπως προσδιορίστηκαν από τον Bordin (1979): το

δεσμό ανάμεσα στον πελάτη και το θεραπευτή, τη συμφωνία για τους στόχους της θεραπείας και τη συμφωνία για τις εργασίες της θεραπείας. Συγκεκριμένα, ο πελάτης αξιολογεί τη συμμαχία βαθμολογώντας τέσσερις προτάσεις, οι οποίες αφορούν τη σχέση με το θεραπευτή, τους στόχους και τα θέματα της συνάντησης, την προσέγγιση που χρησιμοποίησε ο θεραπευτής και τη συνολική αξιολόγηση της συνάντησης. Κάθε πρόταση εκφράζεται με αρνητικό και θετικό τρόπο και αντιστοιχεί σε μία γραμμή 10 εκατοστών, το αριστερό άκρο της οποίας δηλώνει την αρνητική θεραπευτική εμπειρία και το δεξί τη θετική θεραπευτική εμπειρία. Ο πελάτης σημειώνει ένα σημάδι κοντά σε ένα από τα δύο άκρα, δείχνοντας την ποιότητα της θεραπευτικής εμπειρίας που έχει κατά τη διάρκεια της συνάντησης με το θεραπευτή. Τα σημάδια του πελάτη μετρώνται με ένα χάρακα από το αριστερό άκρο προς το δεξί και τα εκατοστά αθροίζονται, δίνοντας μία βαθμολογία από το 0 έως το 40. Οι Duncan et al. (2003) προτείνουν ότι οποιαδήποτε βαθμολογία είναι μικρότερη από το 36 θα πρέπει να ανησυχεί το θεραπευτή, ο οποίος καλό είναι να συζητήσει με τον πελάτη.

Οι Duncan et al. (2003) διερεύνησαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της κλίμακας σε ένα δείγμα 70 ενηλίκων, οι οποίοι λάμβαναν συμβουλευτικές υπηρεσίες. Οι θεραπευτές χορήγησαν την κλίμακα στους πελάτες έξι φορές κατά τη διάρκεια της θεραπείας. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας υπολογίστηκε με το δείκτη άλφα του Cronbach και βρέθηκε υψηλή ( $\alpha = .88$ ). Η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων προέκυψε έπειτα από συσχετίσεις των βαθμολογιών των πελατών, όπως προέκυψαν από τις έξι χορηγήσεις της κλίμακας, και ήταν μέτρια (Pearson's  $r = .64$ ). Η εγκυρότητα της κλίμακας βρέθηκε μέτρια (Pearson's  $r = .48$ ).

Η Μπαούρδα (2013) χρησιμοποίησε την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης των Duncan et al. (2003), προκειμένου να μετρήσει τη θεραπευτική συμμαχία στις συναντήσεις ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη μείωση του κοινωνικού άγχους σε μαθητές/ριες που φοιτούσαν στην τέταρτη, πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Μετέφρασε την κλίμακα στην ελληνική γλώσσα και προέβη σε μερικές τροποποιήσεις, για να την προσαρμόσει στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών/ριών του δείγματος (βλ. Παράρτημα Β). Συγκεκριμένα, διατήρησε μόνο τις θετικά διατυπωμένες προτάσεις, τις οποίες προσάρμοσε για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/ριών και του προγράμματος, χώρισε μία πρόταση σε δύο σκέλη και προσέθεσε δύο προτάσεις. Οι μαθητές/ριες αξιολόγησαν τις προτάσεις σε μία τετράβαθμη κλίμακα Likert, στην οποία οι απαντήσεις ήταν οι εξής: «δε συμφωνώ καθόλου», «συμφωνώ λίγο», «συμφωνώ αρκετά» και «συμφωνώ πολύ».

Η θεραπευτική συμμαχία στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης των Duncan et al. (2003), η οποία χορηγήθηκε επτά φορές στους/ις μαθητές/ριες κάθε ομάδας, στο τέλος κάθε συνάντησης του προγράμματος. Η κλίμακα προσαρμόστηκε από τη συγγραφέα (βλ. Παράρτημα Γ), λαμβάνοντας υπόψη τόσο την πρωτότυπη έκδοση των Duncan et al. (2003), όσο και την προσαρμοσμένη ελληνική έκδοση της Μπαούρδα (2013) (βλ. Παράρτημα Β). Παράλληλα, έγιναν επιπρόσθετες τροποποιήσεις στον τρόπο διατύπωσης των προτάσεων, το λεξιλόγιο και τον τρόπο απάντησης, για να είναι πιο σαφείς και κατανοητές στους/ις μαθητές/ριες της Α΄ Δημοτικού.

Συγκεκριμένα, οι προτάσεις της κλίμακας ήταν συνολικά επτά, καθώς διατηρήθηκε ο αριθμός των προτάσεων της κλίμακας της Μπαούρδα (2013), ενώ η πρόταση που είχε διαχωριστεί σε δύο σκέλη αποτέλεσε δύο διακριτές προτάσεις στην παρούσα έρευνα. Οι προτάσεις διατυπώθηκαν σε μορφή ερωτήσεων, προκειμένου να είναι πιο άμεσες και κατανοητές από τους/ις μαθητές/ριες. Οι επιλογές απαντήσεων περιορίστηκαν σε τρεις, για να ανταποκρίνονται στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών/ριών. Χρησιμοποιήθηκε μία τρίβαθμη κλίμακα Likert, η οποία παρουσιάστηκε στους/ις μαθητές/ριες με τη μορφή εικόνων και συγκεκριμένα τριών διαφορετικών προσώπων. Η κλίμακα περιλάμβανε τις παρακάτω τρεις απαντήσεις: «δε συμφωνώ», «και συμφωνώ και δε συμφωνώ» και «συμφωνώ». Οι βαθμολογίες των απαντήσεων αθροίστηκαν, δίνοντας μία συνολική βαθμολογία από το 7 έως το 21.

Οι περιορισμένες ικανότητες γραφής και ανάγνωσης των μαθητών/ριών, αλλά και ο περιορισμένος χρόνος, καθώς οι μαθητές/ριες συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο στο τέλος κάθε συνάντησης, οδήγησαν στην τελική μορφή της κλίμακας και καθόρισαν τη διαδικασία συμπλήρωσης. Ακριβέστερα, η συγγραφέας μοίραζε στους/ις μαθητές/ριες ένα φύλλο Α4, το οποίο απεικόνιζε επτά διαφορετικές εικόνες (βλ. Παράρτημα Γ). Δίπλα από κάθε εικόνα βρίσκονταν τρία διαφορετικά πρόσωπα: ένα χαρούμενο, ένα ουδέτερο και ένα λυπημένο προσωπάκι. Κατά την πρώτη συνάντηση, η συγγραφέας εξήγησε στους/ις μαθητές/ριες ότι κάθε εικόνα συμβολίζει μία ερώτηση και τα πρόσωπα δίπλα στις εικόνες είναι οι απαντήσεις που μπορούν να επιλέξουν. Οι τρεις απαντήσεις απλοποιήθηκαν περισσότερο κατά την προφορική παρουσίασή τους στους/ις μαθητές/ριες, για να είναι πιο λειτουργικές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/ριες κλήθηκαν να επιλέξουν μία από τις εξής τρεις απαντήσεις: «ναι», «και ναι και όχι» και «όχι». Προτρέποντας τους/ις μαθητές/ριες να κοιτούν μία εικόνα, η συγγραφέας διάβαζε με δυνατή φωνή την αντίστοιχη ερώτηση και οι μαθητές/ριες κύκλωναν το πρόσωπο που επιθυμούσαν, δείχνοντας έτσι την απάντησή τους. Η διαδικασία είχε διάρκεια περίπου πέντε λεπτών.

## **4.2.5 Σχολική προσαρμογή<sup>1</sup>**

### **4.2.5.1 Αξιολόγηση από τους/ις μαθητές/ριες**

#### **4.2.5.1.1 Σχολική αρέσκεια και σχολική αποφυγή**

**Κλίμακα Αυτοαναφοράς Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής:** Η σχολική αρέσκεια και η σχολική αποφυγή των μαθητών/ριών αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Αυτοαναφοράς Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής (School Liking and School Avoidance Scale, Ladd et al., 2000) (βλ. Παράρτημα Δ). Η κλίμακα προέκυψε από τη μετάφραση και την προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα της κλίμακας School Liking and School Avoidance Scale των Ladd et al. (2000).

#### **4.2.5.1.2 Μοναξιά και Κοινωνική Δυσaréσκεια**

**Κλίμακα Αυτοαναφοράς Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας:** Η μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια των μαθητών/ριών στο σχολείο αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Αυτοαναφοράς Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας (Loneliness and Social Dissatisfaction in Young Children, Cassidy & Asher, 1992) (βλ. Παράρτημα Δ). Η κλίμακα προέκυψε από τη μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα της κλίμακας Loneliness and Social Dissatisfaction in Young Children των Cassidy και Asher (1992).

#### **4.2.5.1.3 Αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου**

**Κοινωνιομετρικό εργαλείο αξιολόγησης:** Η αποδοχή κάθε μαθητή/ριας από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου μετρήθηκε με ένα κοινωνιομετρικό εργαλείο αξιολόγησης των συνομηλίκων (rating-scale sociometric measure) (βλ. Παράρτημα Δ).

Το κοινωνιομετρικό εργαλείο αξιολόγησης των συνομηλίκων δείχνει την αποδοχή ενός παιδιού από τους συνομηλίκους του, καθώς κάθε παιδί αξιολογεί πόσο του αρέσει να παίζει ή/και να εργάζεται με κάθε έναν από τους συνομηλίκους του, χρησιμοποιώντας μία

---

<sup>1</sup> Περισσότερες πληροφορίες για τα εργαλεία μέτρησης των μεταβλητών της σχολικής προσαρμογής παρέχονται στη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της Αθηνάς Κούτσιανου, συμφοιτήτριας της συγγραφέως, η οποία διερεύνησε την αποτελεσματικότητα του παρόντος ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

κλίμακα Likert (Singleton & Asher, 1977). Κάθε παιδί λαμβάνει μία βαθμολογία ανάλογα με την αξιολόγηση που έχει λάβει από τους συνομηλίκους του, η οποία δείχνει το βαθμό αποδοχής του. Οι Oden και Asher (1977) εφάρμοσαν το εργαλείο σε μαθητές/ριες δημοτικού, αναφέροντας υψηλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων. Συγκεκριμένα, η διάμεσος των συσχετίσεων ήταν .82 για τις αξιολογήσεις σχετικά με το παιχνίδι και .84 για τις αξιολογήσεις σχετικά με την εργασία.

Το κοινωνιομετρικό εργαλείο αξιολόγησης των συνομηλίκων εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα, για να μετρηθεί ο βαθμός αποδοχής κάθε μαθητή/ριας από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου του τμήματος του/ης. Οι μαθητές/ριες αξιολόγησαν μόνο τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν στρεβλώσεις στη βαθμολογία λόγω των προκαταλήψεων προς το αντίθετο φύλο που χαρακτηρίζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998. Cassidy & Asher, 1992). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/ριες αξιολόγησαν πόσο τους αρέσει να παίζουν με τους συνομηλίκους τους σε μία τριβάθμη κλίμακα Likert, η οποία περιλάμβανε τις απαντήσεις: «καθόλου», «και μου αρέσει και δε μου αρέσει», «πολύ». Οι μαθητές/ριες εξασκήθηκαν στη χρήση τριών διαφορετικών προσώπων - χαρούμενου, ουδέτερου και λυπημένου - τα οποία συμβόλιζαν τις τρεις απαντήσεις της κλίμακας. Η συγγραφέας ρωτούσε κάθε μαθητή/ρια «πόσο σου αρέσει να παίζεις με τον/την ...» και ο/η μαθητής/ρια έδειχνε το πρόσωπο που αντιπροσωπεύει την απάντησή του/ης.

#### **4.2.5.2 Αξιολόγηση από τις εκπαιδευτικούς**

##### **4.2.5.2.1 Σχολική αρέσκεια και σχολική αποφυγή των μαθητών/ριών**

**Υποκλίμακες Αξιολόγησης της Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής του/ης Μαθητή/ριας από τον/ην Εκπαιδευτικό:** Η σχολική αρέσκεια και η σχολική αποφυγή των μαθητών/ριών κάθε τμήματος αξιολογήθηκε από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων με τις Υποκλίμακες Αξιολόγησης της Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής του/ης Μαθητή/ριας από τον/ην Εκπαιδευτικό (School Liking and School Avoidance Subscales, Birch & Ladd, 1997) (βλ. Παράρτημα Δ). Οι υποκλίμακες προέκυψαν από τη μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα δύο υποκλιμάκων, των School Liking and School Avoidance Subscales, οι οποίες αποτελούν τμήμα της κλίμακας Teacher Rating Scale of School Adjustment των Birch και Ladd (1997).

#### **4.2.5.2.2 Κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/ριών**

**Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων των Μαθητών/ριών από τον/ην Εκπαιδευτικό:** Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/ριών κάθε τμήματος αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων με το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων των Μαθητών/ριών από τον/ην Εκπαιδευτικό (Teacher Checklist of Peer Relations, Petit, Bates, & Dodge, 1997) (βλ. Παράρτημα Δ). Το ερωτηματολόγιο προέκυψε από τη μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα του ερωτηματολογίου Teacher Checklist of Peer Relations των Petit, Bates και Dodge (1997).

#### **4.2.5.2.3 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/ριών**

**Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς των Μαθητών/ριών από τον/ην Εκπαιδευτικό:** Η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/ριών κάθε τμήματος αξιολογήθηκε από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων με το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς των Μαθητών/ριών (Teacher Assessment of Social Behavior, Cassidy & Asher, 1992) (βλ. παράρτημα Δ). Το ερωτηματολόγιο προέκυψε από τη μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα του ερωτηματολογίου Teacher Assessment of Social Behavior των Cassidy και Asher (1992).

## 4.3 Διαδικασία

### 4.3.1 Χρονική διάρκεια έρευνας και άδεια συμμετοχής

Η εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής διήρκησε επτά εβδομάδες και περιλάμβανε ισάριθμες συναντήσεις στο χώρο του σχολείου, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας.

Η συμμετοχή των μαθητών/ριών στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά και στη διαδικασία αξιολόγησής του, εξασφαλίστηκε έπειτα από τη λήψη της συγκατάθεσης των γονέων ή των κηδεμόνων τους, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα έντυπο συναίνεσης πριν από την έναρξη του προγράμματος (βλ. Παράρτημα Α). Λαμβάνοντας υπόψη τη φύση του προγράμματος, που αφορά την ενίσχυση της σχολικής προσαρμογής στην αρχή της σχολικής φοίτησης, δεν εφαρμόστηκαν ειδικά κριτήρια επιλογής των μαθητών/ριών, αλλά συμπεριλήφθηκαν όλοι/ες οι μαθητές/ριες των οποίων οι γονείς συγκατένευσαν.

### 4.3.2 Αξιολόγηση των μεταβλητών της σχολικής προσαρμογής

Η αξιολόγηση των μεταβλητών της σχολικής προσαρμογής πραγματοποιήθηκε τόσο από τους/ις μαθητές/ριες, όσο και από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων (βλ. Ενότητα 4.2.1).

Οι μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη συγγραφέα, διάρκειας περίπου 10 λεπτών, σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές: πριν και μετά την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς και μερικούς μήνες μετά από τον τερματισμό του. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του ωρολόγιου προγράμματος, έπειτα από την εξασφάλιση της συναίνεσης των γονέων ή των κηδεμόνων των μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών των τμημάτων (βλ. Παράρτημα Α).

Η συγγραφέας συνόδευε το μαθητή/ρια σε μία κενή αίθουσα του σχολείου, όπου διεξαγόταν η συνέντευξη (βλ. Παράρτημα Δ). Έπειτα από την ολοκλήρωσή της, επέστρεφαν μαζί στη σχολική τάξη, για να παρακολουθήσει τη συνέχεια του μαθήματος.

Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της σχολικής προσαρμογής των μαθητών/ριών τρεις φορές, το ίδιο χρονικό διάστημα με τις συνεντεύξεις των μαθητών/ριών (βλ. Παράρτημα Δ). Οι ίδιοι επέλεξαν το χρόνο και το χώρο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, καθώς δόθηκε χρονικό περιθώριο μίας εβδομάδας, λόγω του πιθανού φόρτου εργασίας.



### **4.3.3 Ανωνυμία συμμετεχόντων**

Η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε με την κωδικοποίηση των μαθητών/ριών, των εκπαιδευτικών, των τμημάτων και των σχολείων.

Οι μαθητές/ριες έλαβαν έναν κωδικό τεσσάρων κεφαλαίων γραμμάτων: το αρχικό γράμμα του ονόματός τους, το αρχικό γράμμα του επώνυμου, το αρχικό γράμμα του ονόματος του πατέρα και το αρχικό γράμμα του ονόματος της μητέρας.

Οι εκπαιδευτικοί των τριών τμημάτων κωδικοποιήθηκαν ως ΕΚΠ1, ΕΚΠ2 και ΕΚΠ3.

Τα τρία τμήματα της Α΄ Δημοτικού των δύο σχολείων κωδικοποιήθηκαν ως 1ο τμήμα, 2ο τμήμα και 3ο τμήμα, κατά αντιστοιχία με τους κωδικούς των εκπαιδευτικών.

Τα δύο σχολεία κωδικοποιήθηκαν ως 1ο σχολείο και 2ο σχολείο.

### **4.3.4 Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα**

#### **4.3.4.1 Χωρισμός των μαθητών/ριών σε ομάδες**

Οι μαθητές/ριες κάθε τμήματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, προκειμένου κάθε ομάδα να περιλαμβάνει μικρό αριθμό μελών, γεγονός που καθιστά το συντονισμό της πιο εύκολο και αποτελεσματικό. Οι μαθητές/ριες κάθε τμήματος τοποθετήθηκαν τυχαία, έπειτα από κλήρωση, σε δύο ομάδες με ίσο αριθμό μελών. Δημιουργήθηκαν συνολικά έξι ομάδες (βλ. Ενότητα 4.3.5).

#### **4.3.4.2 Συντονισμός των ομάδων**

Η συγγραφέας της εργασίας συνεργάστηκε με μία ακόμη ερευνήτρια για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Οι δύο ερευνήτριες φοιτούσαν στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και διεξήγαν την παρούσα έρευνα στο πλαίσιο της λήψης του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στην κατεύθυνση της Ψυχολογίας - Συμβουλευτικής. Η συγγραφέας αξιολόγησε τις ομαδικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και η συμφοιτήτριά της διερεύνησε την αποτελεσματικότητά του. Οι δύο ερευνήτριες συντόνισαν από κοινού τις ομάδες των

μαθητών/ριών, κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων του προγράμματος (βλ. Ενότητα 4.3.5).

#### **4.3.5 Διαδικασία διεξαγωγής του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος**

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλάμβανε επτά εβδομαδιαίες συναντήσεις (βλ. Παράρτημα Ε), οι οποίες διεξάγονταν σε κάποιο διαθέσιμο χώρο των δύο σχολείων. Οι συναντήσεις των μαθητών/ριών του ενός τμήματος στο πρώτο σχολείο πραγματοποιούνταν σε μία κενή αίθουσα, ενώ οι συναντήσεις των μαθητών/ριών των δύο τμημάτων του δεύτερου σχολείου λάμβαναν χώρα στο χώρο του σχολικού εστιατορίου. Οι δύο χώροι διαμορφώνονταν κατάλληλα για τις ανάγκες του προγράμματος από τις συντονίστριες. Τα θρανία τοποθετούνταν στην άκρη της αίθουσας και οι καρέκλες στη μέση, η μία δίπλα στην άλλη, σχηματίζοντας έναν κύκλο. Οι δύο συντονίστριες κάθονταν στην κορυφή του κύκλου. Η παραπάνω διάταξη των επίπλων στο χώρο εξυπηρετούσε τις ανάγκες της διδασκαλίας των δεξιοτήτων, αλλά και των δραστηριοτήτων, οι οποίες κάποιες φορές απαιτούσαν χώρο ή αναδιάταξη των επίπλων.

Οι επτά συναντήσεις είχαν διάρκεια μίας διδακτικής ώρας, δηλαδή 45 λεπτών. Ωστόσο, ο πραγματικός χρόνος διεξαγωγής της συνάντησης ήταν συνήθως 35-40 λεπτά, καθώς η προσέλευση των μαθητών/ριών στο χώρο της συνάντησης και η επιλογή μίας καρέκλας του κύκλου, για να καθίσουν, διαρκούσε μερικά λεπτά. Παρόλο που οι συντονίστριες είχαν προβλέψει την αφιέρωση μερικών λεπτών στο τέλος κάθε συνάντησης για την άσκηση χαλάρωσης και τη συμπλήρωση της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης από τους/ις μαθητές/ριες, η μικρή καθυστέρηση της έναρξης των συναντήσεων λειτούργησε περιοριστικά. Η άσκηση χαλάρωσης δεν πραγματοποιήθηκε στις έξι από τις επτά συναντήσεις, προκειμένου οι μαθητές/ριες να συμπληρώσουν την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης, βοηθώντας στη συλλογή δεδομένων για την παρούσα έρευνα.

Οι μαθητές κάθε τμήματος χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες από τις συντονίστριες. Δημιουργήθηκαν έξι ομάδες: η Αστραπή, το Σεντούκι, οι Κόκκινοι, οι Φίλοι, οι Μυστικοί Ήρωες και οι Τέλειοι. Η ομάδα της Αστραπής απαρτιζόταν από οχτώ μέλη. Οι ομάδες του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φίλων αποτελούνταν από έννια μέλη. Οι ομάδες των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων είχαν έντεκα μέλη. Ένα μέλος της ομάδας των Φίλων δε συμμετείχε στη μετα-μέτρηση και εξαιρέθηκε από το δείγμα της έρευνας.

Οι δύο συντονίστριες ανέλαβαν τόσο το ρόλο της βασικής συντονίστριας, όσο και το ρόλο της δεύτερης συντονίστριας. Η συνεργάτιδα της συγγραφέως λειτούργησε ως βασική συντονίστρια στις ομάδες της Αστραπής, των Φίλων και των Τέλειων και αναφέρεται παρακάτω ως συντονίστρια Α.. Η συγγραφέας είχε το ρόλο της βασικής συντονίστριας στις ομάδες του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Μυστικών Ηρώων και αναφέρεται στη συνέχεια ως συντονίστρια Β.. Η βασική συντονίστρια είχε τον κύριο ρόλο κατά τη διεξαγωγή της συνάντησης φροντίζοντας για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων, την παρουσίαση των δραστηριοτήτων και την επεξεργασία τους. Η δεύτερη συντονίστρια είχε δευτερεύοντα επικουρικό ρόλο, υποστηρίζοντας τη βασική συντονίστρια και βοηθώντας στην ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας.

Όλες οι ομάδες συμμετείχαν στις επτά συναντήσεις του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Η συνάντηση των δύο ομάδων του ίδιου τμήματος με τις συντονίστριες γινόταν ίδια ημέρα και η διαδικασία είχε συνολικά διάρκεια τριών ημερών, καθώς τα τμήματα των μαθητών/ριών ήταν τρία. Η διαδικασία διεξαγόταν έξι φορές, ξεχωριστά για την κάθε ομάδα, ωστόσο, είχε περίπου την ίδια μορφή.

#### **4.3.6 Αξιολόγηση των μεταβλητών διαδικασίας**

Η αξιολόγηση των θεραπευτικών παραγόντων που επέδρασαν σε καθεμία από τις επτά συναντήσεις του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε από τους/ις μαθητές/ριες στο σπίτι με τη βοήθεια των γονέων ή κηδεμόνων τους, κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου (βλ. Ενότητα 4.2.3). Τα ερωτηματολόγια επιστρέφονταν τη Δευτέρα στην εκπαιδευτικό του τμήματος, από την οποία τα παραλάμβανε η συγγραφέας την ίδια ημέρα.

Η αξιολόγηση της θεραπευτικής συμμαχίας πραγματοποιήθηκε στο τέλος και των επτά συναντήσεων του προγράμματος, με τη συμπλήρωση του αντίστοιχου ερωτηματολογίου, καθώς η διαδικασία είχε διάρκεια περίπου 5 λεπτών (βλ. Ενότητα 4.2.4).

## 5. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

### 5.1 Αξιολόγηση θεραπευτικών παραγόντων

Οι δύο συντονίστριες του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος λειτούργησαν ως ανεξάρτητοι αξιολογητές και ταξινόμησαν τα κρίσιμα συμβάντα, όπως καταγράφηκαν στις απαντήσεις των μελών στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Kivlighan & Goldfine, 1991) σύμφωνα με τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) και τις έξι επιπλέον κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων (Μπαούρδα, 2013) (βλ. Πίνακα 5). Οι δύο αξιολογητές μελέτησαν και κατανόησαν το περιεχόμενο των δέκα θεραπευτικών παραγόντων από το άρθρο των Bloch et al. (1979) και την εργασία της Μπαούρδα (2013), ενώ παράλληλα συζήτησαν για τη σημασιολογία του κάθε παράγοντα πριν από την αξιολόγηση. Δεν πραγματοποιήθηκε κοινή αξιολόγηση ορισμένου αριθμού κρίσιμων συμβάντων, λόγω του περιορισμένου χρόνου και του διαφορετικού τόπου κατοικίας των συντονιστριών.

Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στα μέλη κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ήταν 154 και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 120. Αρκετοί ήταν εκείνοι που επέλεξαν να μην απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο ή δεν απάντησαν και στα επτά ερωτηματολόγια. Μετά από τη συλλογή των ερωτηματολογίων, οι δύο αξιολογητές ταξινόμησαν ανεξάρτητα τα κρίσιμα συμβάντα. Κατόπιν, η συγγραφέας πραγματοποίησε σύγκριση των δύο ταξινομήσεων, για να καθορίσει το βαθμό συμφωνίας μεταξύ των δύο αξιολογητών. Τα κρίσιμα συμβάντα που ταξινομήθηκαν με βάση τις δέκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979) και τις έξι κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων της Μπαούρδα (2013) ήταν συνολικά 120 (βλ. Πίνακα 6, Σχήμα 1). Οι αξιολογητές συμφώνησαν στην ταξινόμηση των 103 κρίσιμων συμβάντων από τα 120, σημειώνοντας ένα ποσοστό συμφωνίας 85.83%. Τα κρίσιμα συμβάντα που ταξινομήθηκαν με βάση τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) ήταν συνολικά 44 (βλ. Πίνακα 7, Σχήμα 2). Οι αξιολογητές συμφώνησαν στην ταξινόμηση των 34 κρίσιμων συμβάντων από τα 44, σημειώνοντας ένα ποσοστό συμφωνίας 77.27 %. Ένας τρίτος ανεξάρτητος αξιολογητής εξέτασε τις περιπτώσεις διαφωνίας των δύο πρώτων αξιολογητών στην ταξινόμηση ορισμένων κρίσιμων συμβάντων.

Επιπρόσθετα, τα 44 κρίσιμα συμβάντα, που ταξινομήθηκαν με βάση τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979), ταξινομήθηκαν εκ νέου στις τρεις

ανώτερες κατηγορίες παραγόντων - γνωστικοί, συναισθηματικοί και συμπεριφορικοί παράγοντες (Kivlighan & Goldfine, 1991) (βλ. Πίνακα 8, Σχήμα 3).

Πίνακας 6

*Συχνότητες Εμφάνισης των Θεραπευτικών Παραγόντων των Bloch et al. (1979) και των Έξι Επιπλέον Κατηγοριών Κρίσιμων Συμβάντων (Μπαούρα, 2013)*

<b>Κατηγορία</b>	<b>Συχνότητα</b>
Αποδοχή	7
Αλτρουισμός	0
Κάθαρση	0
Καθοδήγηση	27
Ενστάλαξη ελπίδας	0
Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις	5
Αυτοαποκάλυψη	3
Αυτοκατανόηση	2
Καθολικότητα	0
Μάθηση διά αντιπρόσωπου	0
Σχόλια - Κριτική	17
Διασκέδαση	11
Περιγραφή δραστηριότητας	11
Αρνητική κριτική	5
Γραπτή αυτοαποκάλυψη	4
Ελλιπής απάντηση	28
Σύνολο	120

Πίνακας 7

*Συχνότητες Εμφάνισης των Θεραπευτικών Παραγόντων των Bloch et al. (1979)*

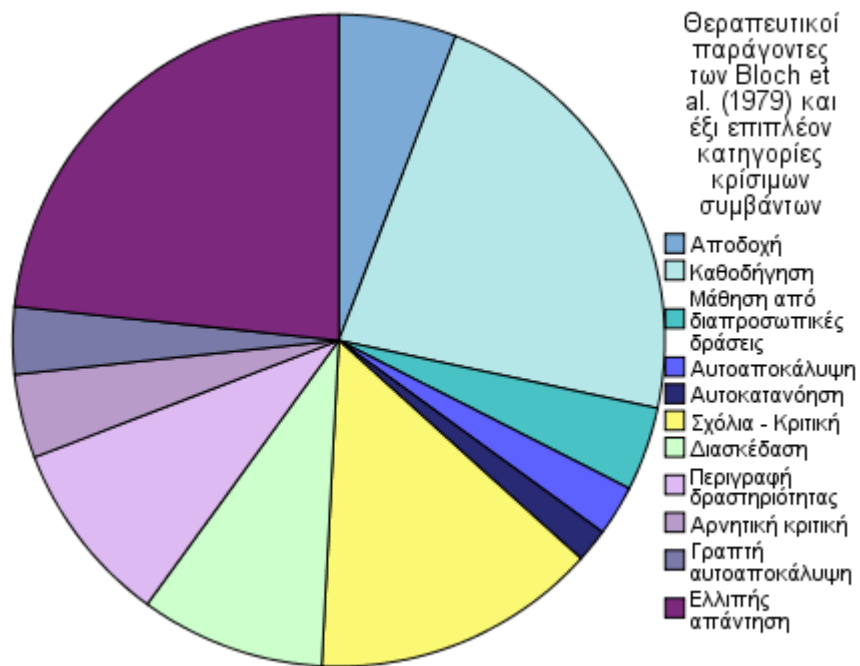
<b>Κατηγορία</b>	<b>Συχνότητα</b>
Αποδοχή	7
Αλτρουισμός	0
Κάθαρση	0
Καθοδήγηση	27
Ενστάλαξη ελπίδας	0
Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις	5
Αυτοαποκάλυψη	3
Αυτοκατανόηση	2

Κατηγορία	Συχνότητα
Καθολικότητα	0
Μάθηση διά αντιπροσώπου	0
Σύνολο	44

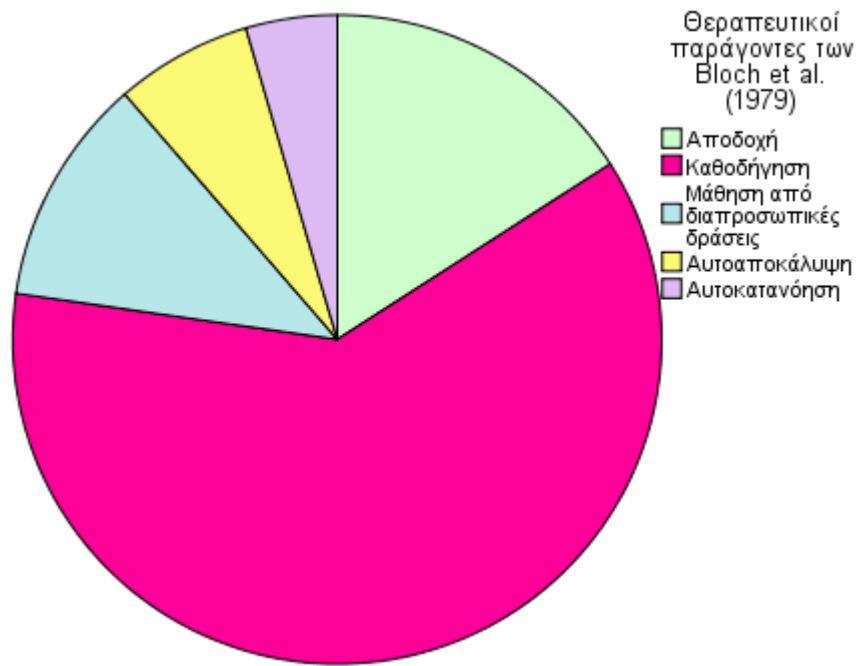
Πίνακας 8

*Συχνότητες Εμφάνισης των Τριών Ανώτερων Κατηγοριών Παραγόντων*

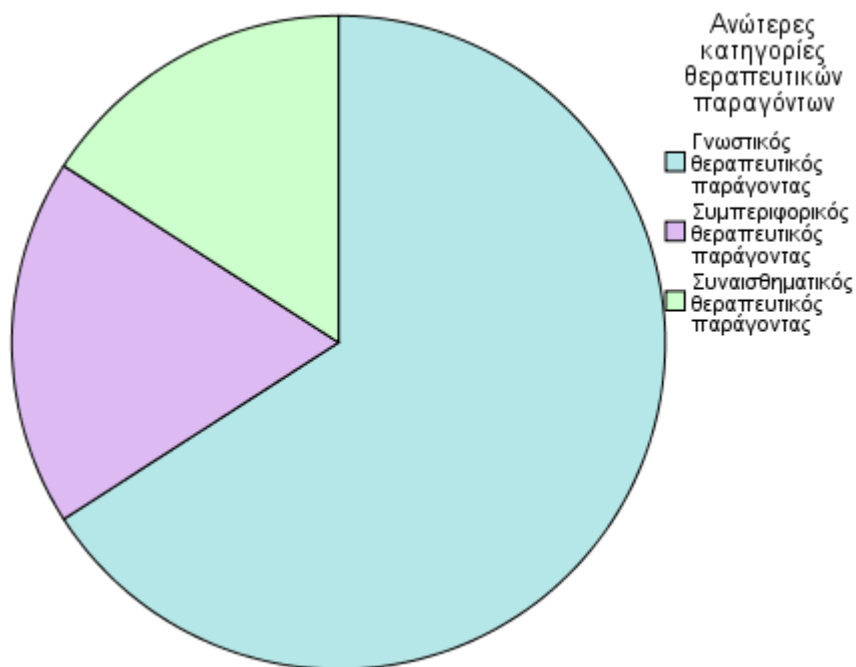
Κατηγορία παραγόντων	Συχνότητα
Γνωστική	29
Συναισθηματική	7
Συμπεριφορική	8
Σύνολο	44



Σχήμα 1. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979) και των έξι επιπλέον κατηγοριών κρίσιμων συμβάντων (Μπαούρδα, 2013).



Σχήμα 2. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979).



Σχήμα 3. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων εμφάνισης των τριών ανώτερων κατηγοριών παραγόντων.

### 5.1.1 Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων πραγματοποιήθηκε πρώτα με βάση την ταξινόμηση στους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979), έπειτα με βάση την ταξινόμηση στους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) σε συνδυασμό με τις έξι κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων, που προτείνει η Μπαούρδα (2013) και, τέλος, σύμφωνα με την ταξινόμηση στις τρεις ανώτερες κατηγορίες παραγόντων (Kivlighan & Golphine, 1991).

Ο αριθμός των κρίσιμων συμβάντων σε κάθε συνάντηση ήταν μικρός και δεν επέτρεπε την πραγματοποίηση στατιστικών αναλύσεων ανά συνάντηση και συγκρίσεων μεταξύ των συναντήσεων (βλ. πίνακα 9). Έτσι, λοιπόν, οι συναντήσεις του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ομαδοποιήθηκαν, δημιουργώντας τρεις διαφορετικές φάσεις του προγράμματος και πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις ανά φάση του προγράμματος. Η ομαδοποίηση των συναντήσεων σημαίνει ομαδοποίηση των κρίσιμων συμβάντων και, επομένως, μεγαλύτερο αριθμό θεραπευτικών παραγόντων, κατηγοριών κρίσιμων συμβάντων και ανώτερων κατηγοριών παραγόντων (βλ. Πίνακες 10, 11, 12, 13, 14, 15).

Οι τρεις φάσεις αντιπροσωπεύουν τα τέσσερα διαφορετικά στάδια, από τα οποία διέρχεται μία ομάδα κατά τη διάρκεια της εξελικτικής της πορείας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011). Συγκεκριμένα, η πρώτη φάση περιλαμβάνει την πρώτη και τη δεύτερη συνάντηση και συνιστά το αρχικό στάδιο της ομάδας, που είναι διαμορφωτικό. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την τρίτη, τέταρτη και πέμπτη συνάντηση και συνιστά το μεσαίο στάδιο, που αντιπροσωπεύει το στάδιο σύγκρουσης και το στάδιο εργασίας της ομάδας. Τα δύο στάδια συγχωνεύτηκαν σε μία φάση, καθώς δεν ήταν διακριτά. Η τρίτη φάση χαρακτηρίζεται ως τελικό στάδιο και περιλαμβάνει την έκτη και έβδομη συνάντηση, οι οποίες αποτελούν το στάδιο τερματισμού της ομάδας. Η ομαδοποίηση των συναντήσεων δεν αντιπροσωπεύει πλήρως τα τυπικά στάδια εξέλιξης της ομάδας, ωστόσο, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν μικρής διάρκειας και ο παρών διαχωρισμός βασίζεται στην παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των μελών από τη συγγραφέα, κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων.



Πίνακας 9

Συχνότητες των Κρίσιμων Συμβάντων ανά Συνάντηση

	Συνάντηση						
	Πρώτη	Δεύτερη	Τρίτη	Τέταρτη	Πέμπτη	Έκτη	Έβδομη
<b>Κρίσιμα συμβάντα που ταξινομήθηκαν με βάση τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες (Bloch et al., 1979)</b>	13	5	7	6	7	4	2
<b>Κρίσιμα συμβάντα που ταξινομήθηκαν με βάση τις έξι επιπλέον κατηγορίες (Μπαούρδα, 2013)</b>	8	13	11	12	10	14	8
<b>Σύνολο</b>	21	18	18	18	17	18	10

Πίνακας 10

Συχνότητες Εμφάνισης των Θεραπευτικών Παραγόντων των Bloch et al. (1979) ανά Στάδιο

	Στάδιο		
	Αρχικό	Μεσαίο	Τελικό
<b>Αγόρια</b>	12	13	4
<b>Κορίτσια</b>	6	7	2
<b>Σύνολο</b>	18	20	6

Πίνακας 11

Συχνότητες Εμφάνισης των Θεραπευτικών Παραγόντων των Bloch et al. (1979) και των Έξι Επιπλέον Κατηγοριών Κρίσιμων Συμβάντων (Μπαούρδα, 2013) ανά Στάδιο

	Στάδιο		
	Αρχικό	Μεσαίο	Τελικό
<b>Αγόρια</b>	25	35	17
<b>Κορίτσια</b>	14	18	11
<b>Σύνολο</b>	39	53	28

Πίνακας 12

*Συχνότητες Εμφάνισης των Τριών Ανώτερων Κατηγοριών Παραγόντων ανά Στάδιο*

	<b>Στάδιο</b>		
	<b>Αρχικό</b>	<b>Μεσαίο</b>	<b>Τελικό</b>
<b>Γνωστικοί παράγοντες</b>	12	11	6
<b>Συναισθηματικοί παράγοντες</b>	3	4	0
<b>Συμπεριφορικοί παράγοντες</b>	3	5	0
<b>Σύνολο</b>	18	20	6

Πίνακας 13

*Συχνότητες Εμφάνισης των Γνωστικών Παραγόντων ανά Στάδιο*

	<b>Στάδιο</b>		
	<b>Αρχικό</b>	<b>Μεσαίο</b>	<b>Τελικό</b>
<b>Αγόρια</b>	9	7	4
<b>Κορίτσια</b>	3	4	2
<b>Σύνολο</b>	12	11	6

Πίνακας 14

*Συχνότητες Εμφάνισης των Συναισθηματικών Παραγόντων ανά Στάδιο*

	<b>Στάδιο</b>		
	<b>Αρχικό</b>	<b>Μεσαίο</b>	<b>Τελικό</b>
<b>Αγόρια</b>	1	2	0
<b>Κορίτσια</b>	2	2	0
<b>Σύνολο</b>	3	4	0

Πίνακας 15

*Συχνότητες Εμφάνισης των Συμπεριφορικών Παραγόντων ανά Στάδιο*

	<b>Στάδιο</b>		
	<b>Αρχικό</b>	<b>Μεσαίο</b>	<b>Τελικό</b>
<b>Αγόρια</b>	2	4	0
<b>Κορίτσια</b>	1	1	0
<b>Σύνολο</b>	3	5	0

Η διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών σταδίων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  στο Microsoft Excel 2007. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση του αρχικού σταδίου με το μεσαίο και του μεσαίου σταδίου με το τελικό. Οι παρατηρούμενες συχνότητες σε κάθε στάδιο χρησιμοποιήθηκαν στον υπολογισμό των αναμενόμενων συχνοτήτων και κατόπιν πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος ανάμεσα στα δύο στάδια για την εύρεση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών από το ένα στάδιο στο επόμενο.

Δεν πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις των θεραπευτικών παραγόντων και των έξι επιπλέον κατηγοριών με βάση το φύλο των μελών, λόγω του μικρού αριθμού κρίσιμων συμβάντων σε κάθε στάδιο.

## 5.2 Θεραπευτική συμμαχία

Η θεραπευτική συμμαχία αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Duncan et al., 2003), την οποία συμπλήρωναν τα μέλη όλων των ομάδων στο τέλος κάθε συνάντησης.

### 5.2.1 Αξιοπιστία της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης

Η αξιοπιστία της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης ελέγχθηκε με τη μέθοδο των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με τη χρήση του συντελεστή άλφα του Cronbach. Ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε για καθεμία από τις επτά συναντήσεις του προγράμματος.

Ωστόσο, η απουσία αρκετών μελών κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων λόγω ασθένειας ή η αδυναμία αξιολόγησης ορισμένων συναντήσεων από κάποια μέλη, οδήγησε στον έλεγχο της αξιοπιστίας σε διαφορετικό μέγεθος δείγματος σε κάθε συνάντηση.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21.

### 5.2.2 Διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας

Η διακύμανση που ίσως σημειώθηκε στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων διερευνήθηκε με την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων.

Ωστόσο, η απουσία αρκετών μελών κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων λόγω ασθένειας συναντήσεων ή η αδυναμία αξιολόγησης ορισμένων συναντήσεων από κάποια μέλη οδήγησε σε ελλιπή δεδομένα. Επομένως, μεγάλος αριθμός μελών δεν αξιολόγησε και τις επτά συναντήσεις. Έτσι, λοιπόν, η αξιοποίηση των δεδομένων όλων των συναντήσεων ήταν αδύνατη, καθώς τα δεδομένα δεν ήταν πλήρη και κατάλληλα για την πραγματοποίηση του ελέγχου επαναλαμβανόμενων μετρήσεων.

Η πιθανή διακύμανση της μεταβλητής της θεραπευτικής συμμαχίας ελέγχθηκε κατά τη διάρκεια της πρώτης, της τρίτης, της πέμπτης και της έβδομης συνάντησης (βλ. Anker et al., 2010). Αυτές οι τέσσερις συναντήσεις περιλαμβάνουν το μεγαλύτερο αριθμό αξιολογήσεων από τα μέλη, περιορίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τα ελλιπή δεδομένα και καταλήγοντας σε ένα δείγμα 41 μαθητών/ριών ( $N = 41$ ). Ταυτόχρονα, η επιλογή τεσσάρων

συναντήσεων κατά μήκος του προγράμματος αποτυπώνει με πιο αντιπροσωπευτικό τρόπο τις μεταβολές στη θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε η πιθανή επίδραση των μεταβλητών του φύλου των μελών και της ομάδας, στην οποία συμμετείχαν.

Ωστόσο, τα δεδομένα των μεταβλητών της θεραπευτικής συμμαχίας των τεσσάρων συναντήσεων δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Παρόλα αυτά, εφαρμόστηκε η παραμετρική τεχνική της ανάλυσης διακύμανσης, λόγω του σχετικά μεγάλου δείγματος.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21.

### **5.2.3 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή**

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας των τεσσάρων συναντήσεων ξεχωριστά και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής ελέγχθηκε αρχικά με την ανάλυση συσχέτισης και την επιλογή του συντελεστή  $\rho$  του Spearman, εξαιτίας της μη ομογενοποιημένης κατανομής των δεδομένων των μεταβλητών.

Κατόπιν, εφαρμόστηκε ανάλυση παλινδρόμησης για την εύρεση πιθανής προβλεπτικής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές που επέδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μέσω της ανάλυσης συσχέτισης. Η έλλειψη κανονικότητας στην κατανομή των δεδομένων δεν αποτέλεσε εμπόδιο στην εφαρμογή της ανάλυσης παλινδρόμησης, καθώς ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής των υπολοίπων, η τήρηση της οποίας επέτρεψε την εφαρμογή του ελέγχου.

Ουσιαστικά, εξετάστηκε η επίδραση που ασκούν οι μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής πριν από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας, αλλά και η επίδραση που ασκεί η μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας στις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και έπειτα από μερικούς μήνες, κατά την επαναληπτική μέτρηση.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21.

### **5.2.3.1 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων**

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας των τεσσάρων συναντήσεων ξεχωριστά και τη μεταβλητή της αποδοχής των μελών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου ελέγχθηκε αρχικά με την ανάλυση συσχέτισης. Εφαρμόστηκε ο συντελεστής Pearson  $r$  στις περιπτώσεις της κανονικής κατανομής των δεδομένων των μεταβλητών, ενώ, σε αντίθετη περίπτωση, επιλέχθηκε ο συντελεστής  $\rho$  του Spearman. Κατόπιν, εφαρμόστηκε ανάλυση παλινδρόμησης για την εύρεση πιθανής προβλεπτικής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές που επέδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μέσω της ανάλυσης συσχέτισης.

Ο στατιστικός έλεγχος της σχέσης ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας και τη μεταβλητή της αποδοχής πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά, καθώς αφορά μόνο τα μέλη του ίδιου φύλου.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21.

**ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ**

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

## **6. Ποιοτικά δεδομένα συναντήσεων**

### **6.1 Ποιοτικές παρατηρήσεις συναντήσεων**

Παρακάτω ακολουθούν οι ποιοτικές παρατηρήσεις κάθε συνάντησης, όπως τις σημείωσε η συγγραφέας έπειτα από τη διεξαγωγή της. Η διαδικασία διεξαγόταν έξι φορές, ξεχωριστά για την κάθε ομάδα, ωστόσο, είχε περίπου την ίδια μορφή. Οι γραπτές σημειώσεις αφορούν και τις έξι ομάδες, αλλά περιγράφονται ξεχωριστά τα ιδιαίτερα περιστατικά που συνέβησαν σε κάθε ομάδα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

#### **6.1.1 Ποιοτικές παρατηρήσεις πρώτης συνάντησης**

Η συνάντηση αρχίζει μετά το διάλειμμα. Η βασική συντονίστρια βρίσκεται μόνη της στην αίθουσα διεξαγωγής της συνάντησης, καθώς προετοιμάζεται για τη διδασκαλία και περιμένει να υποδεχτεί τα μέλη. Η δεύτερη συντονίστρια βρίσκεται στη σχολική τάξη και φωνάζει δυνατά τα ονόματα των μελών της ομάδας που θα συναντηθεί πρώτη με τις συντονίστριες. Τοποθετεί τα μέλη στη σειρά και τα συνοδεύει στην αίθουσα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται την επόμενη διδακτική ώρα για τη δεύτερη ομάδα. Διαρκεί περίπου πέντε λεπτά, εφόσον πρόκειται για την πρώτη συνάντηση κάθε ομάδας και δε γνωρίζουν ακριβώς τι συμβαίνει.

Τα μέλη εισέρχονται στην αίθουσα, όπου περιμένει η βασική συντονίστρια και τα καλωσορίζει. Κοιτούν τις καρέκλες του κύκλου και καταλαβαίνουν ότι θα καθίσουν εκεί. Ωστόσο, επικρατεί αναστάτωση, καθώς έρχονται πρώτη φορά στο χώρο της συνάντησης, δεν ξέρουν τι θα ακολουθήσει και όλοι θέλουν να καθίσουν δίπλα στους καλύτερους φίλους τους. Η βασική συντονίστρια τους ζητάει να καθίσουν σε όποια καρέκλα είναι άδεια. Εξηγεί ότι δεν έχει σημασία η θέση και τους ζητάει να ησυχάσουν σιγά σιγά, για να ξεκινήσουν. Τα μέλη ακούν τις οδηγίες της και ησυχάζουν. Τελικά κάθονται στον κύκλο, ακόμη και αν οι φίλοι τους δεν είναι δίπλα τους. Βλέπουν τα δύο λούτρινα ζώακια, τους ήρωες του προγράμματος, και ρωτούν τι είναι, θέλουν να παίξουν μαζί τους. Η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να κάνουν υπομονή και επισημαίνει ότι θα μάθουν σε λίγη ώρα το ρόλο των δύο λούτρινων ζώων.

Παρά την αρχική αναστάτωση, τα μέλη όλων των ομάδων δείχνουν ενθουσιασμένα. Δεν έχουν συμμετέχει σε παρόμοιο πρόγραμμα στο παρελθόν και ανυπομονούν να



ξεκινήσουμε. Ρωτούν τι θα κάνουμε. Η βασική συντονίστρια ξεκινάει, εισάγοντας τα μέλη στο θέμα του προγράμματος και περιγράφοντας σύντομα τις επτά συναντήσεις. Αναφέρει ότι όλοι μαζί θα μάθουμε πράγματα και θα παίξουμε, καθώς η λέξη «δραστηριότητες» αντικαταστάθηκε από τη λέξη «παιχνίδια» για να είναι πιο κατανοητή στους/ις μαθητές/ριες. Τα μέλη, ακούγοντας τη λέξη «παίζουμε», ρωτούν «πότε θα παίξουμε».

Ξεκινώντας με τη δραστηριότητα γνωριμίας, οι συντονίστριες έχουν λάβει υπόψη ότι τα μέλη γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, η βασική συντονίστρια εξηγεί με τη βοήθεια της δεύτερης συντονίστριας τη δραστηριότητα. Κατόπιν, προτρέπει τα μέλη να πουν το όνομά τους στην ομάδα, γιατί οι συντονίστριες δεν το γνωρίζουν και ζητάει να αναφέρουν κάτι που τους αρέσει, χαιρετώντας όποιον έχει μιλήσει πριν. Εξηγεί ότι μπορεί να γνωρίζονται ήδη, όμως σίγουρα θα μάθουν κάτι καινούριο, κάτι που δεν ξέρουν ακόμη για τους άλλους. Τα μέλη θεωρούν χιουμοριστικό τον τρόπο χαιρετισμού και συμμετέχουν με χαρά. Τα μέλη που ξεκινούν εθελοντικά πρώτα να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, μπερδεύονται και ξεχνούν να χαιρετήσουν το μέλος που μίλησε πριν. Οι συντονίστριες εξηγούν ή δείχνουν ξανά τη δραστηριότητα και η διαδικασία ολοκληρώνεται χωρίς πρόβλημα. Όλα τα μέλη παρουσιάζουν με ιδιαίτερη περηφάνια τον εαυτό τους και δείχνουν ικανοποιημένα, όταν θυμούνται τι αρέσει στους φίλους τους. Κατά τη συζήτηση, ομολογούν ότι οι περισσότεροι έχουν μάθει κάτι για τους φίλους τους, που δε γνώριζαν ως τότε. Αυτό σημαίνει ότι κάθε μέλος έκανε μία μικρή αποκάλυψη στην ομάδα και είπε μπροστά σε όλους κάτι για τον εαυτό του. Η δραστηριότητα γνωριμίας είναι η πρώτη στην οποία συμμετέχει η ομάδα και τα μέλη περιμένουν ενθουσιασμένα και ανυπόμονα τη συνέχεια.

Οι δύο συντονίστριες υπενθυμίζουν στα μέλη ότι πρέπει να κάνουν ησυχία για να εστιάσουν την προσοχή τους και να ακούν όσα λέμε στην ομάδα. Παρόλο που επιθυμούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και να δουν τι θα ακολουθήσει, πολλές φορές μιλούν μεταξύ τους, κουνιούνται επίμονα ή παίζουν με την καρέκλα. Τα περισσότερα μέλη δεν έχουν υιοθετήσει ακόμη συμπεριφορές που ενισχύουν τις ομαδικές διαδικασίες. Πρόκειται για την πρώτη συνάντηση, την οποία αντιλαμβάνονται ως ένα διάλειμμα από το σχολικό μάθημα.

Οι συντονίστριες παρουσιάζουν τους δύο ήρωες του προγράμματος, τον Τρίκι και την Αλέγκρα, μέσα από ένα σύντομο κουκλοθέατρο. Οι αντιδράσεις των μελών δείχνουν ότι τους αρέσουν τα δύο ζώα και το κουκλοθέατρο συγκεντρώνει την προσοχή τους, ακούγοντας ήσυχα το διάλογο ανάμεσα στον Τρίκι και την Αλέγκρα. Η συντονίστρια Α. υποδύεται την Αλέγκρα τη ζέβρα και η συντονίστρια Β. τον Τρίκι το ποντίκι. Μετά από τον διάλογο, η συντονίστρια Α. ρωτάει τα μέλη αν γνωρίζουν τι ζώο είναι η Αλέγκρα. Όσοι γνωρίζουν απαντούν βιαστικά ότι είναι μία ζέβρα, ωστόσο, η συντονίστρια εξηγεί τι ζώο είναι και για τα

μέλη που ίσως δε γνωρίζουν. Τα περισσότερα μέλη έμαθαν αμέσως τα ονόματα των δύο ζώων και όλοι έγνεψαν καταφατικά, λέγοντας ένα ηχηρό «ναι!», όταν η βασική συντονίστρια ρώτησε αν θέλουν να είναι οι δύο ήρωες του προγράμματος που θα συμμετέχουν σε κάθε συνάντηση.

Στη συνέχεια, η βασική συντονίστρια ζητάει από τα παιδιά να στρέψουν το βλέμμα τους στον πίνακα της αίθουσας. Στο κέντρο του πίνακα βρίσκεται ένα χαρτόνι που εικονίζει ένα δέντρο με μεγάλα φύλλα. Η βασική συντονίστρια εξηγεί ότι πρόκειται για το δεντράκι το κανόνων της ομάδας. Συζητά με τα μέλη για την έννοια των κανόνων και για τη σημασία τους στην ομάδα.

Τα μέλη γνωρίζουν ήδη τι σημαίνει η έννοια του κανόνα και σε τι βοηθάει στη σχολική τάξη και το σχολικό χώρο γενικότερα. Φαίνεται ότι έχουν ήδη συζητήσει για το θέμα των κανόνων με τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων τους και έχουν αποφασίσει ποιους κανόνες επιθυμούν να εφαρμόζουν, όταν βρίσκονται στο σχολείο. Αναφέρουν στην ομάδα πολλούς κανόνες που ακολουθούν στη σχολική τάξη και το σχολείο, όπως, για παράδειγμα, να μην μιλούν όταν μιλάει η δασκάλα της τάξης, να μην μιλούν όταν μιλούν οι συμμαθητές/ριές τους ή όταν κάποιος διαβάζει, να μην σπρώχνουν και να μην χτυπούν τα άλλα παιδιά, να μη λένε κακές κουβέντες κ.ά..

*Συζήτηση για τους κανόνες:* Ο διάλογος των δύο ηρώων κατέληξε στην ερώτηση του Τρίκι σχετικά με την έννοια των κανόνων. Η συζήτηση για τους κανόνες ακολούθησε μετά από το κουκλοθέατρο. Τα μέλη των ομάδων της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φίλων δεν απάντησαν αμέσως στην ερώτηση του Τρίκι. Η βασική συντονίστρια επανέλαβε την ερώτηση, γεγονός που λειτούργησε ως ένα είδος προτροπής, και έπειτα τα μέλη εξέφρασαν την άποψή τους. Τα μέλη των ομάδων αυτών φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο. Αντίθετα, τα μέλη των ομάδων των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων έδειξαν πιο ενεργό στάση και σήκωσαν αμέσως χέρι, για να ξεκινήσουν διάλογο και να απαντήσουν στην ερώτηση του Τρίκι, χωρίς να περιμένουν την επαναδιατύπωση της ερώτησης από τη συντονίστρια.

*Σημασία των κανόνων:* Αναφορικά με τη σημασία και τη χρησιμότητα των κανόνων σε μία ομάδα, οι Μυστικοί ήρωες και οι Τέλαιοι μιλούν για το σεβασμό των συμμαθητών/ριών τους και των άλλων παιδιών στο σχολείο. Τα μέλη των άλλων ομάδων δεν μπορούν να σκεφτούν σε τι χρησιμεύουν οι κανόνες και απλά αναφέρουν τις συμπεριφορές που υπαγορεύουν οι κανόνες, χωρίς να κατανοούν τον τρόπο που ωφελούν μία ομάδα. Η βασική συντονίστρια καθοδηγεί τη συζήτηση, για να γίνει σαφής ο ρόλος των κανόνων σε όλα τα μέλη των ομάδων.

Ο ρόλος της συντονίστριας: Ο ρόλος της βασικής συντονίστριας αποδεικνύεται απαραίτητος και ουσιαστικός κατά τη διάρκεια της συζήτησης για τους κανόνες. Τα μέλη θέλουν να μιλήσουν και αποκλίνουν εύκολα από το θέμα της συζήτησης, αφηγούμενα προσωπικές εμπειρίες που σχετίζονται με τους κανόνες στο σχολείο ή άλλες προσωπικές ιστορίες. Η συντονίστρια καθοδηγεί τη συζήτηση, όταν χρειάζεται, βοηθάει τα μέλη να αναπτύξουν τη σκέψη τους, την οργανώνει και τα επαναφέρει στο θέμα της συζήτησης.

Μετά από την ολοκλήρωση της συζήτησης για τη σημασία και τη χρησιμότητα των κανόνων, οι συντονίστριες κολλούν στα χέρια των μελών αυτοκόλλητα. Τα μέλη με το ίδιο αυτοκόλλητο γίνονται ζευγάρι και προτείνουν από κοινού έναν κανόνα που θέλουν να ισχύει στην ομάδα τους. Τα περισσότερα μέλη προτείνουν κανόνες παρόμοιους με αυτούς που ισχύουν στη σχολική τους τάξη. Είναι πιθανό να επηρεάστηκαν από τη γενικότερη συζήτηση για τους κανόνες ή να μην κατάλαβαν το σκοπό της δραστηριότητας. Φαίνεται ότι τα μέλη δεν έχουν συνηθίσει την ιδέα των κανόνων, που είναι αναπόσπαστο μέρος κάθε ομάδας. Οι συντονίστριες βοηθούν τα μέλη να προσαρμόσουν τους κανόνες στο πλαίσιο της ομάδας. Στη συνέχεια, γράφουν τους κανόνες στα φύλλα του δέντρου που εικονίζεται στο χαρτόνι και προκύπτει το δεντράκι των κανόνων της ομάδας, που περιλαμβάνει συνολικά πέντε κανόνες. Η συντονίστρια ενημερώνει τα μέλη ότι το δεντράκι θα είναι στον πίνακα σε κάθε συνάντηση για να τους υπενθυμίζει τους κανόνες της ομάδας.

Τα μέλη προτείνουν ένα όνομα για την ομάδα τους. Οι προτάσεις είναι πολλές και οι συντονίστριες ζητούν από τα μέλη να ψηφίσουν το όνομα που προτιμούν, για να καταλήξουν. Η εύρεση του ονόματος της ομάδας σημαίνει το τέλος της δραστηριότητας. Τα μέλη επαναλαμβάνουν τους κανόνες της ομάδας μετά από τη συντονίστρια, για να τους θυμηθούν συνολικά.

*Αναστάτωση και φασαρία στις ομάδες:* Τα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φίλων επαναλαμβάνουν τους κανόνες με χαμηλή φωνή. Ωστόσο, τα μέλη των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων επαναλαμβάνουν τους κανόνες με πολύ δυνατή φωνή, με αποτέλεσμα η δραστηριότητα να χάσει το νόημα στο τέλος. Η υπενθύμιση των κανόνων ολοκληρώνεται μετά βίας, παρά τις προτροπές των δύο συντονιστριών να χαμηλώσουν τα μέλη τη φωνή τους. Ιδιαίτερα, μερικά μέλη των Τέλειων, κυρίως αγόρια, μιλούν μεταξύ τους και κάνουν φασαρία, παρασύροντας και τα υπόλοιπα μέλη και δυσκολεύοντας την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Παρά το γεγονός ότι έχουν προτείνει ως κανόνα το σεβασμό των άλλων μιλούν ή γελούν χωρίς να ακούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Κάποια μέλη των Τέλειων αποδοκιμάζουν τη συμπεριφορά και λένε στις συντονίστριες ότι δεν ακούν τους κανόνες ούτε στη σχολική τάξη: «Δεν ακούν τους κανόνες

και κάνουν αταξίες.». Οι συντονίστριες υπενθυμίζουν τους κανόνες της ομάδας στους Τέλειους, λέγοντας ότι οι ίδιοι τους επέλεξαν. Ζητούν από τα μέλη να τους θυμούνται και να βοηθούν ο ένας τον άλλο να τους τηρούν.

*Δραστηριότητες ή παιχνίδια:* Κάποια μέλη της Αστραπής ρωτούν πότε θα έρθει η ώρα να παίξουμε, μάλλον επηρεασμένα από τον χαρακτηρισμό των δραστηριοτήτων ως παιχνίδια. Ίσως σκέφτονται και την ώρα της γυμναστικής, που τα παιχνίδια έχουν πιο ενεργητική μορφή. Η συντονίστρια Α. εξηγεί στα μέλη ότι στην ομάδα συζητούμε και παίζουμε για να μάθουμε. Παρά το γεγονός ότι ίσως περίμεναν κάτι διαφορετικό δε φαίνεται να δυσαρεστούνται.

*Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης:* Έπειτα από την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, τα μέλη συμπληρώνουν την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης. Η συντονίστρια Β. εξηγεί τη διαδικασία στα μέλη. Ο τρόπος απάντησης δεν τα δυσκόλεψε, καθώς είχαν χρησιμοποιήσει τα τρία προσωπάκια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ωστόσο, είχαν απορίες σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να καθίσουν για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, την αντιστοιχία μεταξύ των ερωτήσεων και των εικόνων και το σημείο που πρέπει να απαντήσουν. Μερικά μέλη ξεκίνησαν να κυκλώνουν τα πρόσωπα πριν ακούσουν τις ερωτήσεις φτιάχνοντας ένα μοτίβο ή συμπλήρωναν την κλίμακα, επιλέγοντας τις ίδιες απαντήσεις με τους φίλους τους. Οι συντονίστριες αφιέρωσαν αρκετά λεπτά στην πρώτη συνάντηση μέχρι να εξηγήσουν την ορθή διαδικασία συμπλήρωσης της κλίμακας στα μέλη.

Ακολούθησε η άσκηση χαλάρωσης. Παρά τη χρονική καθυστέρηση και την αναστάτωση και τη φασαρία σε ορισμένες στιγμές, που ίσως οφείλονται στο γεγονός ότι ήταν η πρώτη συνάντηση των ομάδων, η διαδικασία εξελίχθηκε ομαλά και σύμφωνα με το σχεδιασμό που είχαν προβλέψει οι συντονίστριες.

### **6.1.2 Ποιοτικές παρατηρήσεις δεύτερης συνάντησης**

Οι συντονίστριες ακολουθούν την ίδια διαδικασία κατά την έναρξη της συνάντησης. Η βασική συντονίστρια περιμένει τα μέλη στην αίθουσα και η δεύτερη συντονίστρια συνοδεύει τις ομάδες από τη σχολική τάξη στην αίθουσα της συνάντησης. Τα μέλη έχουν καταλάβει τη διαδικασία με την οποία γίνεται η προσέλευση στην αίθουσα συνάντησης. Ωστόσο, δε θυμούνται ακόμη σε ποια ομάδα ανήκουν και η δεύτερη συντονίστρια συγκεντρώνει τα μέλη της ομάδας φωνάζοντας το όνομά τους. Η προσέλευση στην αίθουσα και η επιλογή καρέκλας

στον κύκλο πραγματοποιείται πιο γρήγορα από την πρώτη συνάντηση, καθώς τα μέλη αρχίζουν να συνηθίζουν τον τρόπο που λειτουργεί η ομάδα.

Η βασική συντονίστρια καλωσορίζει τα μέλη, τα οποία δείχνουν ανυπόμονα να ξεκινήσει η συνάντηση. Οι ήρωες του προγράμματος βρίσκονται σε μία καρέκλα στην κορυφή του κύκλου, δίπλα στις συντονίστριες. Τα μέλη βλέπουν τα ζώα και καταλαβαίνουν ότι θα συμμετέχουν στη συνάντηση. Δείχνουν ενθουσιασμένα και ρωτούν πότε θα τους μιλήσουν. Προσέχουν μία μεγάλη δέσμη χρωματιστών μπαλονιών σε μία γωνία της αίθουσας και αναρωτιούνται γιατί βρίσκονται εκεί και τι θα κάνουμε με αυτά.

*Ενδιαφέρον για τα μπαλόνια:* Τα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φίλων ενδιαφέρονται για τα μπαλόνια, ωστόσο, ακούν τη βασική συντονίστρια σύμφωνα με την οποία θα τα χρησιμοποιήσουν αργότερα και πρέπει να κάνουν λίγη υπομονή. Εστιάζουν την προσοχή τους σε εκείνη και αρχίζει η συζήτηση για τους κανόνες. Οι Μυστικοί Ήρωες και οι Τέλειοι προσέχουν με θαυμασμό τα μπαλόνια, καθώς η δέσμη είναι μεγάλη και δεμένη στην κρεμάστρα της αίθουσας. Τα μέλη ακούν τις προτροπές της συντονίστριας, για να συνεχίσουν, αλλά αρκετές φορές στρέφουν το βλέμμα στα μπαλόνια και αναρωτιούνται πότε θα έρθει η ώρα να τα χρησιμοποιήσουμε, μέχρι να ξεκινήσουμε τη σχετική δραστηριότητα. Οι δύο συντονίστριες προτρέπουν επανειλημμένα τα μέλη να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτό που εκτυλίσσεται εκείνη τη στιγμή.

Η συνάντηση συνεχίζεται και η βασική συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να κοιτάξουν στον πίνακα, όπου βρίσκεται το χαρτόνι με το δέντράκι των κανόνων. Θυμούνται το δέντράκι, αλλά όχι τους κανόνες της ομάδας. Κάποια μέλη θυμούνται έναν ή δύο κανόνες, αλλά όχι και τους πέντε. Η βασική συντονίστρια υπενθυμίζει τους κανόνες στην ομάδα και η δεύτερη συντονίστρια δείχνει σε ποιο φύλλο του δέντρου είναι γραμμένοι.

Έπειτα, οι δύο ήρωες παίρνουν το λόγο και μιλούν για τα συναισθήματα. Ο Τρίκι δε γνωρίζει τι είναι τα συναισθήματα και η Αλέγκρα απευθύνεται στα μέλη για βοήθεια.

*Συζήτηση για τα συναισθήματα:* Τα περισσότερα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φίλων γνωρίζουν τι είναι τα συναισθήματα και σηκώνουν το χέρι να απαντήσουν, λέγοντας ότι είναι κάτι που νιώθουμε και αναφέρουν ως παράδειγμα τη χαρά και τη λύπη. Η χαρά είναι το συναίσθημα που σκέφτονται πιο εύκολα τα μέλη. Ωστόσο, στην ομάδα του Σεντουκιού ένα μέλος μπερδεύει τα συναισθήματα με τις αισθήσεις και μιλάει για αυτές. Η συντονίστρια Α. εκμεταλλεύεται την ευκαιρία και αναφέρει τις πέντε αισθήσεις. Αφού έχει γίνει ο διαχωρισμός με τα συναισθήματα, η συζήτηση συνεχίζεται. Οι συντονίστριες βοηθούν τα μέλη να σκεφτούν και άλλα συναισθήματα, εκτός από τη χαρά και τη λύπη.

Πολλές φορές κάνουν κάποιο μορφασμό που μιμείται κάποιο συναίσθημα, για να τα βοηθήσουν να το βρουν.

Οι Μυστικοί Ήρωες και οι Τέλειοι έχουν συζητήσει για τα συναισθήματα με την εκπαιδευτικό του τμήματός τους και αναφέρουν αμέσως τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο, που έχουν επιλέξει οι συντονίστριες ως θέμα της συνάντησης, αλλά και ένα πέμπτο συναίσθημα: την κούραση.

Εφόσον τα μέλη μαζί με τις συντονίστριες έχουν πει αρκετά παραδείγματα συναισθημάτων, προκειμένου να γίνουν κατανοητά, η βασική συντονίστρια καθοδηγεί τη συζήτηση, για να αναδείξει τα τέσσερα βασικά συναισθήματα: τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο. Τα τέσσερα βασικά συναισθήματα αποτελούν το θέμα της συνάντησης.

*Συζήτηση για τον τρόπο έκφρασης συναισθημάτων:* Μετά από την αναγνώριση των τεσσάρων βασικών συναισθημάτων, τα μέλη των ομάδων συζητούν με τις συντονίστριες για τον τρόπο που εκφράζουμε αυτά τα συναισθήματα. Τα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φύλων δε γνωρίζουν πώς εκφράζουμε τα τέσσερα συναισθήματα ή δεν μπορούν να συνδέσουν την ερώτηση με αυτό που έχουν παρατηρήσει στο σώμα και το πρόσωπο ενός ανθρώπου, όταν νιώθει κάτι. Μάλιστα, τα μέλη της Αστραπής παρερμηνεύουν το περιεχόμενο της ερώτησης, γιατί ακούν: «πώς δίνουμε τα συναισθήματα μας;» αντί για τη σωστή διατύπωση της ερώτησης: «πώς δείχνουμε τα συναισθήματά μας;». Απαντούν, λοιπόν, ότι δεν είναι καλό να δίνουμε τα συναισθήματα μας, γιατί το άλλο άτομο μπορεί να «κολλήσει», όπως όταν μεταδίδουμε μία ασθένεια. Θεωρούν ότι τα συναισθήματα είναι κάτι κακό, μεταδοτικό, γεγονός που σημαίνει ότι ίσως δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τι είναι τα συναισθήματα.

Ο ρόλος της βασικής συντονίστριας αποδεικνύεται ουσιαστικός στις παραπάνω τέσσερις ομάδες, για να δείξει πώς εκφράζονται τα συναισθήματα. Ξεκινάει μιμούμενη με το πρόσωπο το συναίσθημα της χαράς. Τα μέλη κοιτάζουν τη συντονίστρια, ενώ και οι δύο συντονίστριες τα προτρέπουν να κοιτάξουν το πρόσωπό της και να δουν πώς είναι το στόμα της, τα μάτια και τα μάγουλα, όταν κάποιος είναι χαρούμενος. Οι αντιδράσεις των μελών δείχνουν ότι καταλαβαίνουν τις ενδείξεις του προσώπου και ότι το συναίσθημα φαίνεται στο πρόσωπο. Μιμούνται το συναίσθημα της χαράς με το δικό τους πρόσωπο, επιβεβαιώνοντας ότι έχουν καταλάβει πώς δείχνουμε ότι είμαστε χαρούμενοι. Συζητούν πιο αναλυτικά με τη συντονίστρια για τις ενδείξεις του προσώπου. Στη συνέχεια, η βασική συντονίστρια δείχνει τα άλλα τρία συναισθήματα. Εκτός από το πρόσωπο, μιμείται και τη στάση του σώματος που έχουμε, όταν νιώθουμε λύπη, θυμό ή φόβο. Τα μέλη έχουν πλέον καταλάβει τι προσέχουμε

όταν δείχνουμε τα συναισθήματά μας. Μιμούνται τις κινήσεις της συντονίστριας, δείχνοντας τα συναισθήματα και σχολιάζοντας τις ενδείξεις κάθε συναισθήματος.

Τα μέλη της Αστραπής και του Σεντουκιού ενθουσιάζονται με τη μίμηση των συναισθημάτων. Το συναίσθημα του θυμού τους κάνει ιδιαίτερη εντύπωση και το μιμούνται με ζήλο. Σφίγγουν δυνατά τα χείλη τους και σχηματίζουν σφιχτές γροθιές με τα χέρια τους. Όταν η συζήτηση για τις ενδείξεις των συναισθημάτων έχει τελειώσει, τα μέλη των δύο ομάδων, κυρίως τα αγόρια, συνεχίζουν να δείχνουν το συναίσθημα του θυμού. Οι συντονίστριες τους ζητούν να συγκεντρωθούν, ωστόσο, επικρατεί αναστάτωση στην ομάδα και χρειάζεται λίγος χρόνος για να εστιάσουν την προσοχή τους στην πρώτη δραστηριότητα της συνάντησης.

Οι Μυστικοί Ήρωες και οι Τέλειοι γνωρίζουν πώς εκφράζουμε τα συναισθήματα, λόγω της συζήτησης με την εκπαιδευτικό τους. Αναφέρουν τις ενδείξεις και μιμούνται τα τέσσερα συναισθήματα, ενώ οι συντονίστριες τους βοηθούν, αν ξεχάσουν κάποιο σημείο. Μάλιστα, όταν μιλούν για τις ενδείξεις του φόβου, αναφέρουν και το ρίγος, κάτι που δεν έχει πει η συντονίστρια.

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης, οι συντονίστριες μοιράζουν στα μέλη των ομάδων χρωματιστούς σελιδοδείκτες. Γράφουν το όνομα της κάθε ομάδας και έχουν ζωγραφισμένο ένα πρόσωπο. Τα μάτια του προσώπου είναι φτιαγμένα από πλαστικό υλικό και έχουν τοποθετηθεί στο σελιδοδείκτη με κόλλα. Τα μέλη με το ίδιο χρώμα σελιδοδείκτη δημιουργούν μία ομάδα. Κάθε ομάδα χωρίζεται σε τέσσερις μικρότερες ομάδες. Η βασική συντονίστρια αρχίζει να δίνει οδηγίες, εισάγοντας τα μέλη στην πρώτη δραστηριότητα.

*Καθυστέρηση λόγω των σελιδοδεικτών:* Τα μέλη της Αστραπής κρατούν τους σελιδοδείκτες στο χέρι τους. Ξαφνικά τα μάτια από τα πρόσωπα αρχίζουν να ξεκολλούν και τα μέλη παραπονιούνται ότι ο σελιδοδείκτης τους χάλασε. Τα μάτια πέφτουν κάτω και τα μέλη αρχίζουν να τα ψάχνουν. Δημιουργείται αναστάτωση και φασαρία. Τα μέλη ασχολούνται με τους σελιδοδείκτες και όχι με τη δραστηριότητα. Τελικά η συντονίστρια Β., που είναι η δεύτερη συντονίστρια της συνάντησης, μαζεύει όλους τους σελιδοδείκτες και λέει στα μέλη ότι θα τους φτιάξει και θα τους επιστρέψει. Η συντονίστρια Α. ζητάει την προσοχή των μελών, για να ξεκινήσουν την πρώτη δραστηριότητα. Παρόλα αυτά έχει δημιουργηθεί αναστάτωση με αποτέλεσμα να χαθούν αρκετά λεπτά. Το Σεντούκι είναι η δεύτερη ομάδα που θα συναντηθεί με τις συντονίστριες μετά από την Αστραπή. Οι σελιδοδείκτες μοιράζονται στα μέλη χωρίς τα μάτια, για να αποφευχθεί μία παρόμοια κατάσταση.

Η πρώτη δραστηριότητα αρχίζει και η βασική συντονίστρια μοιράζει στις τέσσερις ομάδες τέσσερις εικόνες. Τα μέλη κάθε ομάδας έχουν μία εικόνα που δείχνει ένα παιδί που εκφράζει ένα από τα τέσσερα βασικά συναισθήματα.

*Οδηγίες δραστηριότητας:* Η βασική συντονίστρια εξηγεί στα μέλη ότι δε θα δείξουν στις άλλες ομάδες τις εικόνες τους. Θα κοιτάζουν προσεκτικά την εικόνα και θα αναγνωρίσουν το συναίσθημα που νιώθει το παιδί με βάση τις ενδείξεις του προσώπου και του σώματος. Ωστόσο, τα μέλη δεν ακούν τις οδηγίες της συντονίστριας και δείχνουν τις εικόνες στις άλλες ομάδες ή φωνάζουν με δυνατή φωνή το συναίσθημα που νιώθει το παιδί. Κάποια μέλη στις ομάδες της Αστραπής και των Μυστικών Ηρώων βλέπουν τις εικόνες των άλλων ομάδων και φωνάζουν το συναίσθημα που απεικονίζουν.

Οι συντονίστριες εξηγούν για δεύτερη φορά στα μέλη ότι θα εργαστούν σε επίπεδο ομάδας και δεν ήρθε η ώρα να δείξουν τις εικόνες τους στους άλλους, αλλά πρέπει να τις κρατήσουν κρυφές. Η επισήμανση γίνεται και τρίτη φορά.

Τα μέλη φαίνεται να έχουν ενθουσιαστεί με τις εικόνες των παιδιών και δεν ακούν τις οδηγίες. Ορισμένα μέλη κρατούν την εικόνα στα χέρια τους και δεν τη δείχνουν στην υπόλοιπη ομάδα. Οι συντονίστριες εξηγούν ότι θα εργαστούν όλοι μαζί, ομαδικά. Η οδηγία επαναλαμβάνεται και δεύτερη φορά, καθώς πολλά μέλη εξακολουθούν να μη δείχνουν την εικόνα στους άλλους.

Η βασική συντονίστρια λέει στα μέλη ότι πρέπει να αναγνωρίσουν τις ενδείξεις του συναισθήματος και να σκεφτούν τι μπορεί να συνέβη και το παιδί νιώθει κατά αυτόν τον τρόπο.

*Αντιμετώπιση δυσκολιών στη δραστηριότητα:* Τα μέλη των ομάδων αναγνωρίζουν το συναίσθημα της εικόνας, αλλά δεν εντοπίζουν όλες τις ενδείξεις στο πρόσωπο και το σώμα του παιδιού. Τα σημεία που χρήζουν προσοχής είναι τα μάτια, τα φρύδια, το στόμα, τα μάγουλα, η μύτη και τα χέρια. Τα μέλη εστιάζουν στο στόμα και τα χέρια που ίσως θεωρούν πιο εμφανή. Οι συντονίστριες συζητούν με τις ομάδες, ενώ εργάζονται, και τις βοηθούν να αναγνωρίσουν όλες τις ενδείξεις. Επιπλέον, τα μέλη δυσκολεύονται να κάνουν υποθέσεις και να σκεφτούν τι είναι πιθανό να συνέβη και το παιδί της εικόνας νιώθει έτσι. Οι συντονίστριες δίνουν παραδείγματα στα μέλη, προτείνοντας κάτι που ίσως συνέβη.

Έπειτα από την επεξεργασία των εικόνων, κάθε ομάδα πρέπει να παρουσιάσει την εικόνα της στους υπόλοιπους. Τα μέλη αναφέρουν το συναίσθημα του παιδιού, τις ενδείξεις και την πιθανή αιτία. Πολλές φορές συμμετέχουν στη συζήτηση και μέλη των άλλων ομάδων, χωρίς να έχουν ζητήσει το λόγο κάθε φορά. Μία ομάδα στη συνάντηση της Αστραπής δεν έχει σκεφτεί καμία πιθανή αιτία για το συναίσθημα του παιδιού και η συντονίστρια Α.



προτείνει ένα λόγο για τον οποίο το παιδί νιώθει έτσι. Τα μέλη κάποιων ομάδων των Μυστικών Ηρώων θέλουν να αναφέρουν μία πιθανή αιτία, ακόμη και αν δεν πρόκειται για την εικόνα της ομάδας τους.

*Αναστάτωση κατά την πρώτη δραστηριότητα:* Γενικά, η πρώτη δραστηριότητα δεν εξελίσσεται ομαλά. Τα μέλη είναι ήσυχα και προσέχουν μόνο όταν η ομάδα τους παρουσιάζει την εικόνα της. Στη συνέχεια, μόνο λίγοι προσέχουν όσα λένε οι υπόλοιπες ομάδες. Τα υπόλοιπα μέλη μιλούν μεταξύ τους ή παίζουν με τις εικόνες. Οι συντονίστριες ζητούν αρκετές φορές από τα μέλη να κάνουν ησυχία και να συγκεντρωθούν σε αυτό που κάνουν και τους υπενθυμίζουν το δεντράκι των κανόνων.

Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των εικόνων, η δεύτερη συντονίστρια παίρνει τις εικόνες των ομάδων και τις κολλάει στον πίνακα. Μία εικόνα ξεκολλάει από τον πίνακα στην ομάδα των Μυστικών Ηρώων αποσπώντας την προσοχή των μελών από τη συζήτηση στον κύκλο. Η συντονίστρια κολλάει την εικόνα στον πίνακα, αλλά ξεκολλάει ξανά. Ένα μέλος σηκώνεται από την καρέκλα και έρχεται στον πίνακα για να βοηθήσει τη συντονίστρια να κολλήσει την εικόνα, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη συζήτηση που εκτυλίσσεται εκείνη την ώρα στον κύκλο. Η δεύτερη συντονίστρια κολλάει το όνομα του συναισθήματος, το οποίο είναι τυπωμένο σε ένα χαρτί που μοιάζει με πάπυρο, κάτω από κάθε εικόνα. Ένα μέλος των Τέλειων σηκώνεται από τον κύκλο και πλησιάζει τον πίνακα αναφωνώντας: «Α! Σαν χάρτη το έκαναν!» και στη συνέχεια επιστρέφει στη θέση του. Η συντονίστρια έχει επιπλήξει το μέλος που δείχνει να αγνοεί τους υπόλοιπους στην ομάδα, όμως δε φαίνεται να τον ενδιαφέρει. Η πρώτη δραστηριότητα ολοκληρώνεται με δυσκολία.

Αρχίζει η δεύτερη δραστηριότητα και οι συντονίστριες ενημερώνουν τα μέλη ότι ήρθε η ώρα να μάθουν σε τι θα χρησιμεύσουν τα μπαλόνια. Τα μπαλόνια αναγράφουν πάνω κάποιο από τα τέσσερα βασικά συναισθήματα. Κάθε μέλος θα μιλήσει στην ομάδα για ένα γεγονός που του προκάλεσε αυτό το συναίσθημα και τον τρόπο που το διαχειρίστηκε, έτσι ώστε όλη η ομάδα να μάθει τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων. Οι συντονίστριες ξεκινούν να μοιράζουν τα μπαλόνια με τη σειρά στα μέλη των ομάδων.

*Μοίρασμα μπαλονιών:* Τα μέλη ζητούν το μπαλόνι με το αγαπημένο τους χρώμα. Τα αγόρια επιμένουν να πάρουν το μπαλόνι με το χρώμα που θέλουν, ενώ τα κορίτσια συμβιβάζονται και με ένα μπαλόνι διαφορετικού χρώματος. Τα αγόρια ζητούν τα μπαλόνια με τα χρώματα που συμβατικά θεωρούνται χρώματα των αγοριών, όπως το μπλε και το πράσινο, ενώ τα κορίτσια ζητούν το ροζ, το χρώμα των κοριτσιών. Οι συντονίστριες προτρέπουν τα μέλη να διαλέξουν ένα μπαλόνι άλλου χρώματος, όταν κάποιος άλλος έχει διαλέξει το μπαλόνι που ήθελαν αρχικά και δεν υπάρχει άλλο. Κάποια μέλη φαίνονται

δυσάρεστημένα, αλλά διαλέγουν κάποιο άλλο μπαλόνι, γιατί δε θέλουν να μείνουν χωρίς αυτό.

*Δυσaréσκεια ενός μέλους και αποχή από τη δραστηριότητα:* Ένα μέλος της ομάδας των Φίλων θέλει ένα μπλε μπαλόνι, γιατί το μπλε είναι το αγαπημένο του χρώμα. Ωστόσο, όταν έρχεται η σειρά του να διαλέξει, κάποιος άλλος έχει πάρει το μπλε μπαλόνι και δεν υπάρχει άλλο. Παρόλα αυτά ζητάει ένα μπλε μπαλόνι και επιμένει ότι θέλει αυτό το χρώμα, παρόλο που δεν υπάρχει. Οι συντονίστριες του ζητούν να διαλέξει κάποιο άλλο χρώμα. Προτείνουν το γαλάζιο χρώμα που είναι αρκετά κοντά στο μπλε, αλλά το μέλος επιμένει ότι θέλει το μπλε. Οι συντονίστριες δίνουν στο μέλος το γαλάζιο μπαλόνι, αλλά εκείνο δυσάρεστείται και θυμώνει. Αποφασίζει να απέχει από τη δεύτερη δραστηριότητα.

Μετά από το μοίρασμα των μπαλονιών, τα μέλη σχηματίζουν ομάδες σύμφωνα με το συναίσθημα που αναγράφεται στο μπαλόνι τους. Η βασική συντονίστρια εξηγεί στα μέλη κάθε ομάδας ότι θα πηγαίνουν στην κορυφή του κύκλου και θα μιλούν για ένα γεγονός που τους προκάλεσε το συναίσθημα που γράφει το μπαλόνι ή μία κατάσταση, στην οποία αισθάνονταν έτσι και θα εξηγούν πώς συμπεριφέρθηκαν, τι έκαναν για να το αντιμετωπίσουν. Κατά τη διάρκεια των οδηγιών στην ομάδα των Φίλων, η συντονίστρια Β. προσεγγίζει το μέλος που αποφάσισε να μη συμμετέχει, ζητώντας του να αλλάξει γνώμη και να επιστρέψει στην ομάδα. Το μέλος αρνείται ξανά και η δραστηριότητα συνεχίζεται χωρίς αυτό.

Η βασική συντονίστρια φροντίζει, ώστε τα μέλη όλων των ομάδων να εστιάσουν κυρίως στους τρόπους διαχείρισης της λύπης, του θυμού και του φόβου, που είναι δυσάρεστα συναισθήματα και είναι δυσκολότερο να τα διαχειριστεί κανείς συγκριτικά με το συναίσθημα της χαράς.

*Αναστάτωση κατά τη δεύτερη δραστηριότητα:* Τα μπαλόνια αποσπούν την προσοχή των μελών. Παίζουν μαζί τους πετώντας τα στον αέρα, τα αφήνουν να πέσουν κάτω, τα παίρνουν πάλι στα χέρια τους και τα πετούν ξανά στον αέρα. Πολλές φορές σκουντούν με αυτά τα μέλη που κάθονται δίπλα τους. Φωνάζουν τους φίλους τους για να τους δείξουν κάποιο κόλπο. Δημιουργείται αναστάτωση και τα μέλη δεν προσέχουν αυτούς που βρίσκονται στην κορυφή του κύκλου. Οι συντονίστριες ζητούν αρκετές φορές να σταματήσουν να παίζουν με τα μπαλόνια και να προσέξουν τα άλλα μέλη. Τα μέλη που είναι στην κορυφή του κύκλου, συνεχίζουν και μιλούν, παρόλο που αρκετοί δεν τους προσέχουν. Το γεγονός ότι κάποιες φορές η φωνή τους ακούγεται με δυσκολία στην ομάδα δε φαίνεται να τα ενοχλεί.

Παρά την κατάσταση που επικρατεί, τα μέλη φαίνονται χαρούμενα, όταν μιλούν στην ομάδα και αποκαλύπτουν κάποια προσωπική τους εμπειρία. Είναι ιδιαίτερα χαρούμενα και ευχαριστημένα, όταν ανακαλύπτουν ότι διαχειρίστηκαν το δυσάρεστο συναίσθημα που

ένιωθαν με εποικοδομητικό τρόπο. Κάποια από τα μέλη που προσέχουν τη συζήτηση προτείνουν και άλλους εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων.

*Αδυναμία ολοκλήρωσης της δεύτερης δραστηριότητας:* Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης δραστηριότητας, ένα μέλος των Τέλων δεν προσέχει τη συζήτηση στον κύκλο. Μιλάει στους άλλους και κάποιες φορές φωνάζει κάποιο μέλος που κάθεται μακριά του. Ασχολείται με τη φόρμα του, η οποία έχει σκιστεί και προσπαθεί να τη σκίσει περισσότερο. Οι συντονίστριες του ζητούν να κάνει ησυχία και να μην πειράζει τη φόρμα, αλλά δεν τις ακούει και συνεχίζει. Μιλάει με άσχημο τρόπο σε ένα άλλο μέλος της ομάδας. Το άλλο μέλος στεναχωριέται και έπειτα θυμώνει. Οι συντονίστριες υπενθυμίζουν τους κανόνες της ομάδας και η συντονίστρια Α. ζητάει από το μέλος που μίλησε άσχημα να ζητήσει συγνώμη. Το μέλος αρνείται να ζητήσει συγνώμη, παρόλο που το παρακινεί όλη η ομάδα. Οι συντονίστριες μιλούν πάλι για τους κανόνες και το σεβασμό των άλλων μελών, αλλά το μέλος δε θέλει να συμπεριφερθεί με ευγενικό τρόπο. Προσπαθούν να το συζητήσουν με ολόκληρη την ομάδα, αλλά το μέλος αρνείται να συμμετέχει στη συζήτηση και απευθύνεται και πάλι στο άλλο μέλος, λέγοντας ότι θα διευθετήσουν το θέμα στο διάλειμμα και όχι στο πλαίσιο της ομάδας.

Η διαφωνία έχει διαρκέσει αρκετά λεπτά και η δεύτερη δραστηριότητα δεν πραγματοποιείται. Τα μέλη δυσαρεστούνται που δεν έμαθαν τη λειτουργία των μπαλονιών. Μετά την αξιολόγηση της συνάντησης, φαίνεται στα φυλλάδια της κλίμακας ότι αρκετά μέλη έχουν κυκλώσει λυπημένα πρόσωπα, λόγω τη εξέλιξης που είχε η συνάντηση. Παρόλα αυτά ορισμένα μέλη εκμυστηρεύονται στις συντονίστριες ότι κύκλωσαν χαρούμενα πρόσωπα, γιατί τους άρεσαν όσα πραγματοποιήθηκαν μέχρι τη διαφωνία και συμφωνούν με τον τρόπο που η συντονίστρια Α. χειρίστηκε το συμβάν.

*Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης:* Τα μέλη συμπληρώνουν πιο γρήγορα την κλίμακα. Η συντονίστρια Β. δεν εξηγεί ξανά τη διαδικασία, ούτε δίνει οδηγίες. Προτρέπει, ωστόσο, τα μέλη να μην απαντούν πριν ακούσουν τις ερωτήσεις και να συμπληρώνουν την κλίμακα μόνοι τους, χωρίς να τους ενδιαφέρει τι απαντούν οι φίλοι τους.

Το μέλος της ομάδας των Φύλων που θύμωσε και απείχε από τη δεύτερη δραστηριότητα, επιλέγει να συμπληρώσει την κλίμακα και όταν την παραδίδει στη συντονίστρια λέει ότι δεν του άρεσαν καθόλου οι συναντήσεις και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην ομάδα.

*Παράλειψη άσκησης χαλάρωσης:* Η άσκηση χαλάρωσης δεν πραγματοποιήθηκε σε καμία από τις ομάδες, λόγω της απουσίας διαθέσιμου χρόνου. Η αναστάτωση που επικράτησε κατά τις δραστηριότητες προκάλεσε καθυστέρηση, με αποτέλεσμα η διάρκεια των δραστηριοτήτων να είναι μεγαλύτερη από ό,τι είχαν προβλέψει οι συντονίστριες.

### 6.1.3 Ποιοτικές παρατηρήσεις τρίτης συνάντησης

Η βασική συντονίστρια περιμένει τα μέλη κάθε ομάδας στην αίθουσα, ενώ η δεύτερη συντονίστρια βρίσκεται στη σχολική τάξη για να τα συνοδεύσει στο χώρο διεξαγωγής της συνάντησης. Φωνάζει τα ονόματα των μελών κάθε ομάδας, καθώς τα μέλη περιμένουν να τους καλέσουν. Θυμούνται, όμως, σε ποια ομάδα ανήκουν και δημιουργούν γρήγορα μία σειρά, για να φύγουν από την τάξη τους. Η διαδικασία φαίνεται πλέον αρκετά εύκολη και ολοκληρώνεται γρήγορα, καθώς τα μέλη έχουν συνηθίσει. Η βασική συντονίστρια υποδέχεται τα μέλη και τα προτρέπει να καθίσουν στον κύκλο.

*Επιλογή καρέκλας στον κύκλο:* Η δημιουργία του κύκλου αποτελεί ένα ακόμη μέρος της διαδικασίας που έχουν συνηθίσει τα μέλη. Γνωρίζουν ότι πρέπει να διαλέξουν μία καρέκλα μόλις μπουν στην αίθουσα. Ωστόσο, επιθυμούν να καθίσουν με τους φίλους τους και δυσχεραίνονται αν κάποιος άλλος έχει καθίσει δίπλα τους. Τα μέλη δύσκολα αλλάζουν θέση εφόσον έχουν επιλέξει την καρέκλα που θέλουν. Οι συντονίστριες τα παρακινούν να καθίσουν οπουδήποτε στον κύκλο, γιατί δεν έχει σημασία η θέση, αλλά όλοι είναι καλό να καθίσουν με όλους και να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους. Τα μέλη δυσκολεύονται να αποδεχτούν αυτή την ιδέα και επιμένουν να καθίσουν με τους φίλους τους. Τελικά, όμως, συμβιβάζονται με μία άλλη θέση.

Το δεντράκι των κανόνων και οι εικόνες των παιδιών που εκφράζουν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα βρίσκονται στον πίνακα.

*Το δεντράκι των κανόνων:* Τα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φύλων αναρωτιούνται γιατί το δεντράκι των κανόνων βρίσκεται πάλι στον πίνακα. Παρόλο που αναγράφει τους κανόνες τις ομάδας, τα μέλη δείχνουν να το έχουν βαρεθεί ή να μην το θεωρούν σημαντικό, για να βρίσκεται εκεί. Δεν αναγνωρίζουν το ρόλο του στην ομάδα. Ένα μέλος της ομάδας της Αστραπής αναρωτιέται γιατί το φέραμε πάλι. Οι συντονίστριες εξηγούν ότι πρόκειται για τους κανόνες της ομάδας και το δεντράκι τους υπενθυμίζει. Παρόλο που τα μέλη συμφωνούν, οι συντονίστριες λαμβάνουν υπόψη τη δυσχερασία τους.

Η βασική συντονίστρια ρωτάει τα μέλη αν θυμούνται τι έμαθαν την προηγούμενη εβδομάδα. Τα μέλη δε θυμούνται το θέμα συζήτησης. Η βασική συντονίστρια προτρέπει τα μέλη να κοιτάξουν στον πίνακα και τότε ανακαλούν ότι έμαθαν για τα συναισθήματα. Αναφέρουν τα τέσσερα συναισθήματα - χαρά, λύπη, θυμό, φόβο - αλλά δε θυμούνται ότι

ονομάζονται βασικά. Η βασική συντονίστρια τους υπενθυμίζει την ονομασία. Τα μέλη θυμούνται τα σημεία που προσέχουμε για να αναγνωρίσουμε ένα συναίσθημα.

*Υπενθύμιση των ενδείξεων των συναισθημάτων:* Οι συντονίστριες καλούν τα μέλη να θυμηθούν όλοι μαζί πώς αναγνωρίζουμε ένα συναίσθημα μέσα από μία σύντομη δραστηριότητα. Κάθε μέλος πρέπει να αναπαραστήσει με παντομίμα ένα συναίσθημα και τα υπόλοιπα να μαντέψουν ποιο είναι. Τα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού και των Κόκκινων πραγματοποιούν τη δραστηριότητα. Ωστόσο, μερικά μέλη δεν έχουν ξεκάθαρη έκφραση ή δεν αποδίδουν το συναίσθημα σωστά με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να το αναγνωρίσει η ομάδα. Διορθώνουν την έκφραση με τη βοήθεια των συντονιστριών.

Η παραπάνω δραστηριότητα δεν πραγματοποιείται στις ομάδες των Φίλων, των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων, καθώς η προσέλευση στην αίθουσα της συνάντησης, η τοποθέτηση στον κύκλο και η υπενθύμιση των συναισθημάτων έχει διαρκέσει περισσότερο από τις προηγούμενες ομάδες και ο χρόνος δεν είναι αρκετός για να κάνουν παντομίμα όλα τα μέλη. Προκειμένου να αποφευχθούν παρεξηγήσεις μεταξύ των μελών που πρόλαβαν να κάνουν παντομίμα και εκείνων που δεν πρόλαβαν, οι συντονίστριες αποφασίζουν να αλλάξουν τη δραστηριότητα και να κάνουν μία ομαδική παντομίμα. Η βασική συντονίστρια φωνάζει το όνομα ενός από τα τέσσερα συναισθήματα και όλοι μαζί το μιμούνται προσέχοντας τη σωστή έκφραση του προσώπου και του σώματος.

*Κουκλοθέατρο:* Ακολουθεί το κουκλοθέατρο. Τα μέλη παρατηρούν με ενδιαφέρον και προσήλωση το διάλογο του Τρίκι και της Αλέγκρα, που συζητούν για την επικοινωνία. Τα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φίλων θυμώνουν με τον Τρίκι, που διακόπτει συνεχώς την Αλέγκρα. Ένα μέλος της Αστραπής λέει ότι ο Τρίκι μάλλον δεν πηγαίνει σχολείο, γιατί δεν ξέρει τίποτα και έχει συνεχώς απορίες, ενώ ένα μέλος των Φίλων επισημαίνει ότι ο Τρίκι «σκέφτεται μόνο τυράκια». Τα μέλη των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων δε σχολιάζουν τους ήρωες. Δείχνουν να κατανοούν το ρόλο του κουκλοθέατρου στην εξέλιξη της συζήτησης.

*Συζήτηση για την επικοινωνία:* Η βασική συντονίστρια ρωτάει τα μέλη αν γνωρίζουν τι είναι η επικοινωνία. Τα μέλη των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων φαίνεται να αναμένουν την ερώτηση ήδη από όταν αναρωτήθηκε ο Τρίκι και είναι αμέσως έτοιμα να απαντήσουν. Τα μέλη όλων των ομάδων γνωρίζουν τι είναι η επικοινωνία, ακόμη και αν δεν μπορούν να το εξηγήσουν με σαφήνεια. Λένε ότι «είναι αυτό! που μιλάμε τώρα!» ή ότι «είναι όταν μιλάμε στο τηλέφωνο!» ή «στο κινητό!» ή «στο skype!». Ακόμη και τα μέλη που στην αρχή δίσταζαν να μιλήσουν για την επικοινωνία, έχουν κάποια ιδέα για το τι είναι, την οποία τελικά εκφράζουν. Τα μέλη αναφέρονται στα μέσα επικοινωνίας, ενώ στην ομάδα του

Σεντουκιού τα μέλη σχολιάζουν τη συζήτηση στο skype και τα προβλήματα που δημιουργούνται στην επικοινωνία, όταν η σύνδεση στο διαδίκτυο είναι κακή.

Ακολουθεί η συζήτηση για τις βασικές έννοιες της συνάντησης για την επικοινωνία, οι οποίες είναι ο ομιλητής και ο ακροατής

*Συζήτηση για την έννοια του ομιλητή:* Η βασική συντονίστρια ρωτάει τα μέλη αν γνωρίζουν πώς λέγεται αυτός που μιλάει. Τα μέλη δεν ξέρουν την έννοια του ομιλητή. Ωστόσο, δίνουν διάφορες απαντήσεις, όπως φλύαρος, ζαβολιάρης και «μπλαμπλάς». Ένα μέλος της ομάδας των Μυστικών Ηρώων λέει ότι αυτός που μιλάει λέγεται άνθρωπος. Η συντονίστρια τους προτρέπει να σκεφτούν τη λέξη μιλάω. Τότε, ένα μέλος της ομάδας του Σεντουκιού λέει ότι αυτός που μιλάει λέγεται «μιλώμενος». Η συντονίστρια λέει στα μέλη ότι αυτός που μιλάει λέγεται ομιλητής. Αρκετά μέλη ρωτούν «πως;» γιατί δεν έχουν ακούσει ξανά τη λέξη. Η συντονίστρια το επαναλαμβάνει και ζητάει από τα μέλη να το πουν ξανά μαζί της μερικές φορές, μέχρι να προφέρουν τη λέξη σωστά.

*Συζήτηση για την έννοια του ακροατή:* Στη συνέχεια, η βασική συντονίστρια ρωτάει τα μέλη αν γνωρίζουν πώς λέγεται αυτός που ακούει. Τα μέλη δε γνωρίζουν ούτε την έννοια του ακροατή. Σκέφτονται, όμως, τη λέξη ακούω και απαντούν «ακουητής», «ακουστής», ή «ακουτής», κατά το ομιλητής. Η συντονίστρια λέει στα μέλη ότι αυτός που ακούει λέγεται ακροατής. Η λέξη τους φαίνεται παράξενη και πιο δύσκολη συγκριτικά με τη λέξη ομιλητής. Η συντονίστρια την επαναλαμβάνει και ζητάει από τα μέλη να την πουν αρκετές φορές δυνατά, μέχρι να την προφέρουν σωστά. Τονίζει στα μέλη ότι είναι σημαντικό να ακούμε προσεκτικά αυτά που μας λέει κάποιος. Συνοδεύει αυτά που λέει με μία κίνηση, το τέντωμα των αυτιών, που συμβολίζει την προσεκτική ακρόαση. Τα μέλη το βρίσκουν αστείο και τεντώνουν τα αυτιά τους με τα χέρια τους κάνοντας ότι ακούν προσεκτικά.

Έπειτα από τη συζήτηση των δύο εννοιών, ξεκινάει η πρώτη δραστηριότητα. Τα μέλη ενθουσιάζονται με το χαρακτηρισμό «φτωχοί ακροατές» και «πλούσιοι ακροατές» και υποδύονται με επιτυχία τους φτωχούς και πλούσιους ακροατές. Έχουν καταλάβει τις οδηγίες και τις εφαρμόζουν, χωρίς να κάνουν φασαρία ή να ασχολούνται με κάτι άλλο. Κατόπιν, συζητούν πόσο σημαντικό είναι να ακούν κάποιον προσεκτικά, όταν μιλάει. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται χωρίς πρόβλημα σε όλες τις ομάδες και φαίνεται να αρέσει ιδιαίτερα σε όλα τα μέλη. Οι συντονίστριες χρησιμοποιούν τη φράση «πλούσιοι ακροατές», όταν θέλουν να προτρέψουν τα μέλη να ακούν προσεκτικά τους άλλους.

*Επιλογή καρέκλας στον κύκλο:* Μετά από την πρώτη δραστηριότητα, τα μέλη επιστρέφουν και πάλι στον κύκλο. Είχαν αλλάξει θέση λόγω της δραστηριότητας. Όμως, θέλουν να επιστρέψουν στην καρέκλα που είχαν επιλέξει αρχικά. Φαίνεται ότι τα μέλη

θέλουν να κάθονται στην ίδια καρέκλα σε όλη τη συνάντηση. Η αλλαγή θέσεων μετά από την πρώτη δραστηριότητα δεν τους άρεσε. Οι συντονίστριες προέτρεψαν τα μέλη να καθίσουν στη θέση που είχαν πριν από τη δραστηριότητα, τονίζοντας ότι οι θέσεις δεν έχουν σημασία και στις επόμενες συναντήσεις θα κάθεται ο καθένας σε όποια θέση είναι διαθέσιμη.

Στη συνέχεια, η βασική συντονίστρια εξηγεί τις οδηγίες της δεύτερης δραστηριότητας, η οποία απαιτεί τα μέλη να αναλάβουν το ρόλο του ομιλητή και του ακροατή. Τα μέλη κατανοούν τις οδηγίες και δείχνουν να έχουν καταλάβει πώς δείχνουμε σε κάποιον ότι τον ακούμε, όταν μιλάει. Χωρίζονται σε ζευγάρια και αναλαμβάνουν τόσο το ρόλο του ομιλητή, όσο και του ακροατή. Βέβαια, αρκετά μέλη σε όλες τις ομάδες δεν ήξεραν για ποιο θέμα να μιλήσουν, όταν ανέλαβαν το ρόλο του ομιλητή. Η βασική συντονίστρια εξήγησε στα μέλη ότι μπορούν να μιλήσουν για ό,τι θέλουν, όπως κάτι που έγινε και θέλουν να το πουν ή κάτι που τους αρέσει να κάνουν, ενώ έδωσε συγκεκριμένα παραδείγματα σε όσους δυσκολεύονταν ακόμη. Έπειτα από την προτροπή της συντονίστριας οι ακροατές αναγνωρίζουν το συναίσθημα του ομιλητή, όταν μιλάει για το θέμα που επέλεξε.

*Αδυναμία κατανόησης της δεύτερης δραστηριότητας:* Τα μέλη όλων των ομάδων εκτός από τους Μυστικούς Ήρωες ολοκληρώνουν την δραστηριότητα και φαίνονται ενθουσιασμένα που κατάφεραν να είναι πλούσιοι ακροατές και να άκουσαν με προσοχή τους ομιλητές.

Οι Μυστικοί Ήρωες μιλούν με το άτομο που έχουν δημιουργήσει ζευγάρι και δεν προσέχουν τις οδηγίες της συντονίστριας Β., με αποτέλεσμα να έχουν απορίες σχετικά με αυτό που πρέπει κάνουν. Αυτό που τους απασχολεί ιδιαίτερα είναι ότι δεν ξέρουν για τι να μιλήσουν. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα ζευγάρια μιλούν δυνατά παρά τις προτροπές της συντονίστριας Β. να μιλούν σιωπηλά. Η ησυχία διαρκεί λίγο και τα μέλη φαίνεται να μην ενοχλούνται από το θόρυβο που προκαλούν. Η συντονίστρια εξηγεί ξανά τις οδηγίες σε μερικά ζευγάρια που δεν έχουν καταλάβει τι πρέπει να κάνουν, όμως εξακολουθούν να μην μπορούν να βρουν να μιλήσουν για κάτι. Η συντονίστρια προτείνει συγκεκριμένα θέματα και τα μέλη φαίνεται να συμφωνούν σχετικά με κάποιο θέμα συζήτησης. Ωστόσο, η εξήγηση των οδηγιών απαιτεί χρόνο και έτσι χάνονται μερικά λεπτά, με αποτέλεσμα τα ζευγάρια που δεν κατάλαβαν αρχικά τι έπρεπε να κάνουν να μην συμμετέχουν επιτυχώς στη δραστηριότητα.

Κατά τη συζήτηση, μετά από τη δραστηριότητα, κάποια ζευγάρια παραπονιούνται ότι δε βρήκαν θέμα συζήτησης, παρά τις προτάσεις της συντονίστριας. Η αναστάτωση κατά την έναρξη της δεύτερης δραστηριότητας ίσως προκάλεσε προβλήματα κατανόησης των οδηγιών, καθώς τα μέλη δεν ενδιαφέρονταν για τη δραστηριότητα, αλλά για τη συζήτηση με το

ζευγάρι τους. Από την άλλη, είναι πιθανό οι οδηγίες και τα παραδείγματα της συντονίστριας να μην ήταν σαφή και επαρκή.

*Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης:* Η συμπλήρωση της κλίμακας διεξήχθη σύντομα, χωρίς πρόβλημα. Τα μέλη έχουν μάθει πλέον τη διαδικασία.

*Παράλειψη άσκησης χαλάρωσης:* Οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν ικανοποιητικά σε όλες τις ομάδες, ωστόσο, δεν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος για την άσκηση χαλάρωσης, λόγω μικρών καθυστερήσεων κατά την προσέλευση των μελών στην αίθουσα της συνάντησης και κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

#### **6.1.4 Ποιοτικές παρατηρήσεις για την τέταρτη συνάντηση**

Η συνάντηση αρχίζει με τη συνήθη διαδικασία. Η βασική συντονίστρια περιμένει τα μέλη των ομάδων στην αίθουσα της συνάντησης και η δεύτερη συντονίστρια τα συνοδεύει εκεί από τη σχολική τάξη. Η διαδικασία είναι πλέον σύντομη, καθώς τα περισσότερα μέλη γνωρίζουν την ομάδα που ανήκουν και έρχονται στη σειρά πριν η συντονίστρια φωνάξει το όνομά τους.

*Επιλογή καρέκλας στον κύκλο:* Τα μέλη επιθυμούν να καθίσουν στον κύκλο σε θέση δίπλα στους φίλους τους, ωστόσο, λειτουργούν πιο συγκαταβατικά και δέχονται να καθίσουν σε κάποια άλλη θέση έπειτα από προτροπή των συντονιστριών, για να ξεκινήσει η συζήτηση της ομάδας. Ωστόσο, όπως θα φανεί παρακάτω, στην παρούσα συνάντηση κάποια μέλη των Μυστικών Ηρώων κάνουν ιδιαίτερη φασαρία και προκαλούν αναστάτωση στην ομάδα. Αυτό ίσως οφείλεται στη σύνθεση της ομάδας, καθώς τα αγόρια είναι περισσότερα από τα κορίτσια. Επιπλέον, η ομάδα είναι μεγάλη, απαριθμώντας συνολικά έντεκα μέλη. Οι Τέλειοι έχουν ίδια σύνθεση και είναι η ομάδα που θα συναντηθεί με τις συντονίστριες μετά από τους Μυστικούς Ήρωες. Η συντονίστρια Α. αποφασίζει τα μέλη των Τέλειων να καθίσουν εναλλάξ, αγόρι - κορίτσι, για να αποφύγει την πιθανή δημιουργία αναστάτωσης. Ένα μέλος αρνείται να καθίσει στον κύκλο και επιμένει ότι θέλει να καθίσει μόνο του, εκτός του κύκλου.

*Το δεντράκι των κανόνων:* Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσαρέσκεια αρκετών μελών, οι συντονίστριες δεν έχουν φέρει το δεντράκι των κανόνων στις ομάδες της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φύλων. Ωστόσο, το δεντράκι των κανόνων βρίσκεται στην ομάδα των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων, στις οποίες τα μέλη συγκρούστηκαν μεταξύ τους και μιλούν αρκετά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.



Ξεκινώντας την εργασία στην ομάδα, η βασική συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να θυμηθούν τι έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση. Ελάχιστα μέλη μιλούν για τους ομιλητές και τους ακροατές, λέγοντας ότι είχαμε πει για «αυτούς που ακούν και μιλούν». Η βασική συντονίστρια αναφέρει την έννοια της επικοινωνίας και θυμίζει στα μέλη τις δύο έννοιες: ομιλητής και ακροατής. Οι έννοιες λειτουργούν θετικά και τα μέλη αρχίζουν να θυμούνται το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων της προηγούμενης συνάντησης. Τα περισσότερα μέλη θυμούνται τη δραστηριότητα με τους φτωχούς και πλούσιους ακροατές. Οι αντιδράσεις τους δείχνουν ότι θεώρησαν τη δραστηριότητα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και πιθανώς διασκεδαστική. Συζητούν με τη συντονίστρια για τους τρόπους που δείχνουμε σε κάποιον ότι τον ακούμε προσεκτικά. Θυμούνται κυρίως ότι τον κοιτάμε και ακούμε αυτά που λέει χωρίς να μιλάμε. Η βασική συντονίστρια καθοδηγεί τη συζήτηση, υπενθυμίζοντας στα μέλη και άλλους τρόπους με τους οποίους δείχνουμε σε κάποιον ότι τον ακούμε προσεκτικά.

Ακολουθεί το κουκλοθέατρο και ο Τρίκι με την Αλέγκρα συζητούν για τη φιλία. Η Αλέγκρα αναρωτιέται αν τα μέλη γνωρίζουν τι σημαίνει να είσαι φίλος με κάποιον. Τα μέλη όλων των ομάδων σηκώνουν αμέσως το χέρι τους για να πάρουν το λόγο, χωρίς να περιμένουν την επανάληψη της ερώτησης από τη συντονίστρια αυτή τη φορά. Όλοι θέλουν να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με τη φιλία, γιατί είναι ένα θέμα που όλοι γνωρίζουν. Τα μέλη λένε ότι, όταν είσαι φίλος με κάποιον, παίζεις μαζί του.

*Η σημασία των φίλων:* Η συντονίστρια καθοδηγεί τη συζήτηση και ρωτάει τα μέλη τι κάνουν, όταν είναι με τους φίλους τους. Ακούγονται διάφορες δραστηριότητες και καταλήγοντας τα μέλη συζητούν για τη σημασία των φίλων, με τους οποίους κάνουν πολλά πράγματα μαζί. Ο ρόλος της συντονίστριας είναι καθοριστικός, γιατί τα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων και των Φίλων σκέφτονται κυρίως το παιχνίδι με τους φίλους και αγνοούν άλλα πράγματα, όπως την αγάπη, τη φροντίδα και την ειλικρίνεια ενός φίλου. Τα μέλη των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων αναφέρουν περισσότερα στοιχεία της φιλίας και της σημασίας των φίλων, καθώς έχουν συζητήσει το θέμα με την εκπαιδευτικό του τμήματος.

Έπειτα από τη συζήτηση για την επικοινωνία, ξεκινά η πρώτη δραστηριότητα της συνάντησης και η βασική συντονίστρια καλεί τα μέλη να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν πώς θέλουν να είναι ένας καλός φίλος. Κάποια μέλη σε όλες τις ομάδες λένε δυνατά αυτό που σκέφτονται. Η συντονίστρια τους ζητάει να το κρατήσουν μυστικό και μόλις ολοκληρώσουν τη δημιουργία του φανταστικού φίλου, τους προτρέπει να τον ζωγραφίσουν. Τα θρανία σε κάθε αίθουσα έχουν τοποθετηθεί σε δύο μέρη, προκειμένου να σχηματίσουν δύο μεγάλες επιφάνειες για τη ζωγραφική. Τα κορίτσια χωρίζονται σε ομάδες

αγοριών και κοριτσιών και η καθεμία ζωγραφίζει σε μία από τις δύο επιφάνειες. Τα μέλη συνήθως ζωγραφίζουν κάποιο μέλος της ομάδας τους ή της σχολικής τους τάξης ως καλύτερο φίλο, δηλαδή ένα υπαρκτό και όχι ένα φανταστικό πρόσωπο.

*Δυσκολίες κατά την πρώτη δραστηριότητα:* Τα μέλη των πέντε ομάδων, της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων, των Φίλων και των Τέλειων ολοκληρώνουν τις ζωγραφιές τους και επιστρέφουν στην ολομέλεια για να τις παρουσιάσουν. Οι συντονίστριες παρατηρούν ότι τα μέλη έχουν παρερμηνεύσει το ζητούμενο της δραστηριότητας και αντί για ένα φανταστικό καλό φίλο έχουν ζωγραφίσει τον καλύτερό τους φίλο, ο οποίος είναι αληθινός και αρκετοί έχουν γράψει και το όνομά του. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι έχουν ζωγραφίσει κάποιους από τους συμμαθητές τους ως καλύτερούς τους φίλους προκαλεί αναστάτωση και διαφωνίες στην ομάδα. Σημαίνει ότι έχουν επιλέξει μεταξύ άλλων που μπορεί να τους θεωρούν καλύτερους φίλους.

Κάποια μέλη που έχουν ζωγραφίσει ένα άλλο μέλος, αλλά εκείνο δεν ανταπέδωσε τη ζωγραφιά, στεναχωριούνται και θυμώνουν. Ένα κορίτσι, μέλος των Κόκκινων, στεναχωριέται και δε θέλει να δείξει τη ζωγραφιά του. Η συντονίστρια Α. την παροτρύνει να δείξει τη ζωγραφιά της, γιατί πρόκειται απλά για φανταστικούς φίλους και της εξηγεί ότι η φίλη της μπορεί να μην τη ζωγράφισε, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν την αγαπάει. Το μέλος που δεν τη ζωγράφισε συμφωνεί με τη συντονίστρια και ζητάει από τη φίλη της να δείξει της ζωγραφιά της στην ομάδα. Επισημαίνει ότι είναι απλά μια ζωγραφιά και δε σημαίνει ότι δεν είναι καλές φίλες. Ωστόσο, το μέλος δεν επιθυμεί να δείξει τη ζωγραφιά του και μένει ήσυχο μέχρι το τέλος της δραστηριότητας. Όταν βλέπει ότι όλα τα μέλη έχουν μιλήσει για τη ζωγραφιά τους, αποφασίζει ότι θέλει να δείξει και τη δική της. Το μέλος αναφέρει ωραία πράγματα για τη φίλη της, δημιουργώντας έτσι μία δυνατότητα συμφιλίωσης. Αφού έχει παρουσιάσει τη ζωγραφιά της, η συντονίστρια προτρέπει τις δύο φίλες να συμφιλιωθούν, όπως και γίνεται.

Επιπλέον, ένα ακόμη μέλος της ίδιας ομάδας, των Κόκκινων, στεναχωριέται γιατί δεν τον έχει ζωγραφίσει ο φίλος του, αλλά προτίμησε να ζωγραφίσει ένα άλλο μέλος. Το μέλος έχει ήδη παρουσιάσει τη ζωγραφιά του και στεναχωριέται αρκετά. Διαμαρτύρεται ότι ο φίλος του δεν τον ζωγράφισε και δακρύζει. Οι συντονίστριες εξηγούν για δεύτερη φορά ότι η δραστηριότητα απαιτούσε να ζωγραφίσουν έναν καλό φίλο και όχι τον καλύτερό τους φίλο. Το μέλος παραμένει θυμωμένο, όμως, κατά τη διάρκεια της συνάντησης συμφιλιώνεται μόνο του μαζί με το φίλο του.

Δύο μέλη, ένα από την ομάδα του Σεντουκιού και ένα από την ομάδα των Φίλων, ζωγραφίζουν μέλη της οικογένειάς τους, τους γονείς τους, ως καλούς φίλους. Το μέλος του

Σεντουκιού εκμυστηρεύεται στη συντονίστρια Α. ότι έχει συγκρουστεί με τη μητέρα του. Το μέλος των Φίλων δηλώνει ότι δεν έχει φίλους στο σχολείο. Πρόκειται για το αγόρι που είχε θυμώσει στη δεύτερη συνάντηση, γιατί δεν είχε πάρει το μπλε μπαλόκι και αποφάσισε να απέχει από τη δραστηριότητα. Ωστόσο, όταν συνειδητοποιεί ότι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έχουν ζωγραφίσει άλλα παιδιά ως καλούς φίλους, φεύγει από τον κύκλο και ζωγραφίζει γρήγορα μία άλλη ζωγραφιά, ενός παιδιού, για να παρουσιάσει στην ομάδα. Ένα μέλος της ομάδας των Τέλειων ζωγραφίζει τον εαυτό του. Σχεδόν όλα τα μέλη των ομάδων ζωγράρισαν αληθινά πρόσωπα και όχι φανταστικούς φίλους και συγκεκριμένα συμμαθητές τους, φίλους εκτός σχολείου ή πρόσωπα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Κατά την παρουσίαση των φίλων στην ομάδα των Τέλειων, ένα μέλος επισημαίνει ότι θέλει να προσθέσει κάτι στη ζωγραφιά του. Σηκώνεται και τον ακολουθούν άλλα μέλη. Οι συντονίστριες τους παροτρύνουν να γυρίσουν στον κύκλο, γιατί η ζωγραφική έχει ολοκληρωθεί, αλλά τα μέλη συνεχίζουν να ζωγραφίζουν. Η συντονίστρια Β. μαζεύει τους μαρκαδόρους από την επιφάνεια εργασίας και επισημαίνει ξανά στα μέλη ότι η ζωγραφική έχει τελειώσει και ήρθε η ώρα να καθίσουν στον κύκλο. Το μέλος των Τέλειων που ζωγράφισε τον εαυτό του ως τον καλύτερο φίλο έχει κρατήσει ένα μαρκαδόρο. Αφού παρουσιάσει τη ζωγραφιά του στην ολομέλεια, χρησιμοποιεί την καρτέλα του ως επιφάνεια εργασίας και συνεχίζει τη ζωγραφική, χωρίς να προσέχει τη συζήτηση.

*Αποχή από τη δραστηριότητα:* Το μέλος των Τέλειων, που αρχικά ζήτησε να καθίσει μόνο του, αρνείται να ζωγραφίσει το φανταστικό του φίλο. Αν και οι συντονίστριες του ζητούν να συμμετέχει στη δραστηριότητα, αρνείται και ζητάει απλά να ζωγραφίσει, όπως και γίνεται τελικά. Δε συμμετέχει ούτε στη δεύτερη δραστηριότητα της ομάδας και αφιερώνει το χρόνο του στη ζωγραφική. Στο τέλος χαρίζει τη ζωγραφιά στις συντονίστριες.

*Προβλήματα κατά την πρώτη δραστηριότητα:* Η πρώτη δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με δυσκολία στην ομάδα των Μυστικών Ηρώων, καθώς η ομάδα των αγοριών κάνει πολύ θόρυβο. Μιλούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής και γελούν. Οι συντονίστριες τους ζητούν να κάνουν ησυχία, αλλά τα μέλη δεν ακούν. Παρόλα αυτά, συνεχίζουν να ζωγραφίζουν. Οι συντονίστριες τους επιπλήττουν συνεχώς, καθώς δε σταματούν να μιλούν και να αστειεύονται, όμως δε φαίνεται να τους νοιάζει που έχουν δημιουργήσει τόση αναστάτωση. Όταν τα μέλη επιστρέφουν στην ολομέλεια, παρουσιάζουν τις ζωγραφίες τους. Ωστόσο, τα αγόρια συνεχίζουν να μιλούν μεταξύ τους και δεν προσέχουν τα μέλη που μιλούν. Καμία επίπληξη από τις συντονίστριες ή αναφορά στους κανόνες της ομάδας δεν τα σταματάει. Επιπρόσθετα, αρνούνται να αλλάξουν θέση ή, ακόμη και αν αλλάξουν, συνεχίζουν να μιλούν.

Αντίθετα, τα μέλη των άλλων ομάδων φροντίζουν περισσότερο να τηρούν τους κανόνες, παρόλο που το δεντράκι δε βρίσκεται στον πίνακα, για να τους υπενθυμίζει. Σταματούν να μιλούν, όταν οι συντονίστριες τους υπενθυμίσουν το σχετικό κανόνα. Όταν συνεχίζουν να μιλούν, οι συντονίστριες του αλλάζουν θέση και σταματούν, καθώς συνειδητοποιούν ότι αυτό που κάνουν εμποδίζει τα άλλα μέλη να συγκεντρωθούν.

Μετά από την ολοκλήρωση της πρώτης δραστηριότητας, η βασική συντονίστρια δείχνει στα μέλη των ομάδων το χάρτη της φιλίας. Συζητά με τα μέλη, καθοδηγώντας τη συζήτηση με τη βοήθεια της δεύτερης συντονίστριας, και προσπαθούν να βρουν πέντε πράγματα που θέλουν να κάνει και πέντε πράγματα που δε θέλουν να κάνει ένας καλός φίλος. Η βασική συντονίστρια σημειώνει στο χάρτη όσα λένε τα μέλη.

*Αδυναμία ολοκλήρωσης της δεύτερης δραστηριότητας:* Η δεύτερη δραστηριότητα ολοκληρώνεται με επιτυχία στις ομάδες της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων, των Φύλων και των Τέλειων. Ωστόσο, δεν πραγματοποιείται καθόλου στην ομάδα των Μυστικών Ηρώων, γιατί η φασαρία και η αναστάτωση έχουν οδηγήσει στην απώλεια πολύτιμου χρόνου.

*Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης:* Τα μέλη όλων των ομάδων συμπληρώνουν την κλίμακα χωρίς πρόβλημα, εκτός από τους Μυστικούς Ήρωες. Λόγω της αναστάτωσης, ο χρόνος έχει περάσει και χτυπάει το κουδούνι για το διάλειμμα. Τα μέλη δε θέλουν να συμπληρώσουν την κλίμακα και δεν αξιολογούν τη συνάντηση.

*Παράλειψη άσκησης χαλάρωσης:* Η άσκηση χαλάρωσης δεν πραγματοποιήθηκε λόγω της έλλειψης χρόνου.

### **6.1.5 Ποιοτικές παρατηρήσεις πέμπτης συνάντησης**

Οι συντονίστριες ακολουθούν τη συνήθη διαδικασία συνοδείας και αναμονής των μελών στην αίθουσα της συνάντησης, η οποία πραγματοποιείται πλέον πολύ γρήγορα.

*Τοποθέτηση στον κύκλο:* Η συντονίστρια Β. αποφασίζει να ζητήσει από τα μέλη των Μυστικών Ηρώων, που έκαναν ιδιαίτερη φασαρία στην προηγούμενη συνάντηση, να καθίσουν εναλλάξ, αγόρι - κορίτσι. Τα μέλη είναι πιο ήσυχα κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Η συντονίστρια Α. ζητάει από τα μέλη των Τέλειων να καθίσουν αλφαβητικά. Τα μέλη δυσαρεστούνται και διαμαρτύρονται, όμως τελικά το δέχονται. Ωστόσο, το μέλος που δε συμμετείχε στις δραστηριότητες στην προηγούμενη συνάντηση, αλλά ζωγράφιζε μόνο του, τώρα επιμένει να καθίσει σε μία συγκεκριμένη καρέκλα, δίπλα στους φίλους του. Η συντονίστρια του ζητάει να καθίσει αλφαβητικά, όπως και οι υπόλοιποι. Τελικά, το μέλος

κάθεται εκεί που του υπέδειξε, αλλά κάνει φασαρία και σηκώνεται συνεχώς από την καρέκλα του. Η συντονίστρια του ζητάει να γίνει ο βοηθός της σε αυτή τη συνάντηση και το μέλος ησυχάζει, γιατί αισθάνεται ότι ανέλαβε ένα σημαντικό ρόλο.

Μόλις τα μέλη καθίσουν στον κύκλο, οι συντονίστριες τα ενημερώνουν για τον τερματισμό του προγράμματος, καθώς έχουν μείνει μόνο δύο ακόμη συναντήσεις. Τα μέλη αναρωτιούνται γιατί δε θα συναντηθούν ξανά και οι συντονίστριες τους υπενθυμίζουν ότι στην πρώτη συνάντηση της ομάδας είχαν συμφωνήσει ότι οι συναντήσεις θα είναι επτά και θα διαρκέσουν δύο μήνες. Ρωτούν πώς νιώθουν που πλησιάζει ο καιρός να σταματήσουν οι συναντήσεις με τις συντονίστριες και θα αποχωριστούν ο ένας τον άλλο, αλλά και τι σκέφτονται για την ομάδα τους, όπως τη δημιούργησαν για τις ανάγκες του προγράμματος και στην οποία απομένουν δύο συναντήσεις. Τα μέλη απαντούν ότι είναι λυπημένα και στεναχωρημένα, ενώ δύο μέλη στην ομάδα των Φίλων δηλώνουν ότι νιώθουν «χάλια». Κάποια μέλη δηλώνουν ότι νιώθουν χαρά, περιμένοντας μία ίσως θυμωμένη αντίδραση από τις συντονίστριες, και σε ορισμένες περιπτώσεις το ανακαλούν, δηλώνοντας ότι έκαναν πλάκα. Η βασική συντονίστρια φροντίζει να τους πει ότι όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά και είναι φυσιολογικό κάποιος να νιώθουν χαρά, γιατί μπορεί να μη θέλουν να συμμετέχουν σε άλλες συναντήσεις. Ένα μέλος των Φίλων λέει ότι δε νιώθει «ούτε λύπη, ούτε χαρά», μιμούμενος το ουδέτερο πρόσωπο της τρίβαθμης κλίμακας που χρησιμοποιούν για να απαντήσουν στην Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης. Η βασική συντονίστρια ενημερώνει τα μέλη ότι θα συναντηθούν μία ακόμη φορά, την άνοιξη, κατά τη διάρκεια της επαναληπτικής μέτρησης, και ότι θα αφήσουν όλα όσα έκαναν μαζί στην τάξη για να τους υπενθυμίζουν τι συνέβη και τι έμαθαν στις συναντήσεις.

Μετά από τη συζήτηση για τον τερματισμό του προγράμματος, τα μέλη αναρωτιούνται τι συνέβη στο δεντράκι των κανόνων. Το δεντράκι βρίσκεται ξανά στον πίνακα κάθε ομάδας, λόγω της δεύτερης δραστηριότητας της συνάντησης. Ωστόσο, οι συντονίστριες έχουν προσθέσει πέντε φύλλα και το δεντράκι έχει μεγαλώσει, έχοντας πλέον δέκα φύλλα. Τα μέλη προσπαθούν να βρουν τι μπορεί να έγινε και το δεντράκι έχει μερικά καινούρια φύλλα. Λένε ότι μεγάλωσε ή ότι τα έφερε ο αέρας, ενώ ένα μέλος των Μυστικών Ηρώων υποστηρίζει ότι τα έφερε η Φύση. Μετρούν τα φύλλα, βλέποντας ότι είναι πέντε και ρωτούν τι θα κάνουμε. Οι συντονίστριες ενημερώνουν τα μέλη ότι θα μάθουν τι συνέβη στο δεντράκι λίγο αργότερα.

Η βασική συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να θυμηθούν τι έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση. Αρκετά μέλη δεν μπορούν να ανακαλέσουν τις δραστηριότητες και η βασική συντονίστρια δίνει μερικές πληροφορίες, για να τα βοηθήσει. Τα μέλη θυμούνται σταδιακά

ότι το θέμα της συνάντησης ήταν οι φίλοι και ζωγράφισαν το φίλο τους. Ένα μέλος των Μυστικών Ηρώων θυμάται συγκεκριμένα ότι είχαν μιλήσει για τις φίλιες, παρά την αναστάτωση που επικρατούσε στην ομάδα. Πολλά μέλη θυμούνται ακριβώς τι είχαν ζωγραφίσει και περιγράφουν ξανά τη ζωγραφιά τους στην ομάδα. Ωστόσο, δε θυμούνται το χάρτη της φιλίας.

Η βασική συντονίστρια παρουσιάζει ξανά το χάρτη στην ομάδα. Τα μέλη αναφωνούν «ο πάπυρος!» και ακούν τη συντονίστρια, που διαβάζει με δυνατή φωνή τα πέντε πιο σημαντικά πράγματα που αποφάσισαν ότι θέλουν να κάνει ένα φίλος και τα πέντε πιο σημαντικά πράγματα που δε θέλουν να κάνει. Παρόλο που τα μέλη δεν θυμούνταν το χάρτη της φιλίας, θυμούνται ποιος είχε προτείνει όσα έγραψαν και καθώς η συντονίστρια διαβάζει τις προτάσεις, φωνάζουν «εγώ το είπα αυτό!». Έπειτα, η συντονίστρια ρωτάει τα μέλη αν χρησιμοποίησαν όσα πρότειναν, για να κάνουν έναν καινούριο φίλο. Ορισμένα μέλη απαντούν καταφατικά και αναφέρουν ότι χαιρέτησαν το άλλο παιδί και συστήθηκαν ή ότι του ζήτησαν να παίξουν μαζί.

*Ο χάρτης της φιλίας των Μυστικών Ηρώων:* Η ομάδα των Μυστικών Ηρώων δε δημιούργησε το δικό της χάρτη της φιλίας, λόγω της φασαρίας και της αναστάτωσης στην προηγούμενη συνάντηση. Η συντονίστρια Β. έγραψε τα πέντε πιο σημαντικά πράγματα που καλό είναι να κάνει ή να μην κάνει ένας φίλος, με βάση όσα συζήτησαν τα μέλη για τους φίλους στην αρχή της προηγούμενης συνάντησης και όσα έχουν προτείνει τα μέλη των άλλων ομάδων. Εξηγεί στα μέλη τι συμβολίζει ο χάρτης και τους διαβάζει τις προτάσεις, ρωτώντας τους αν συμφωνούν. Κατόπιν, συζητούν για τους καινούριους φίλους που έκαναν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.

Έπειτα, αρχίζει το κουκλοθέατρο με θέμα τη σημασία της ομάδας. Ο Τρίκι έχει ρίξει τη μπάλα του πίσω από έναν ψηλό τοίχο και δεν μπορεί να την πάρει μόνο με τη βοήθεια της Αλέγκρα, αλλά χρειάζονται μία ομάδα με ζώακια για να τους βοηθήσουν. Όταν ο διάλογος των δύο ηρώων έχει τελειώσει, τα μέλη επιμένουν να βρουν μία λύση για να τα καταφέρουν μόνο οι δυο τους, χωρίς τη βοήθεια της ομάδας. Συγκεκριμένα, προτείνουν η Αλέγκρα να σηκώσει τον Τρίκι στους ώμους της για να ανέβει στον ψηλό τοίχο, να πάρουν μία σκάλα, να σκαρφαλώσουν, να βρουν έναν άλλο δρόμο για να περάσουν στην άλλη πλευρά του τοίχου ή να χρησιμοποιήσουν ένα αερόστατο. Η βασική συντονίστρια εξηγεί ότι ο τοίχος είναι πολύ ψηλός και μεγάλος για να καταφέρουν να πάρουν μόνο οι δυο τους την μπάλα. Τα μέλη της ομάδας των Φίλων ρωτούν πόσο ψηλός είναι ο τοίχος και χρειάζονται τη βοήθεια άλλων ζώων και από τι υλικό είναι χτισμένος, μήπως μπορεί να γκρεμιστεί.

Η βασική συντονίστρια καθοδηγεί τη συζήτηση και, επιμένοντας ότι οι δύο ήρωες χρειάζονται οπωσδήποτε τη βοήθεια άλλων ζώων, αναφέρει την έννοια της ομάδας. Τα μέλη γνωρίζουν ήδη τι είναι η ομάδα και αναφέρουν ως παράδειγμα την ομάδα που έχουν δημιουργήσει στις συναντήσεις με τις συντονίστριες ή την ομάδα που ανήκουν στη σχολική τους τάξη. Η συντονίστρια μιλάει για τα βασικά χαρακτηριστικά μίας ομάδας, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη. Ζητάει από τα μέλη να αναφέρουν παραδείγματα ομάδων και μιλούν κυρίως για τα παιχνίδια: ποδόσφαιρο, μπάσκετ, βόλεϊ, χορός.

*Αναστάτωση κατά τη συζήτηση:* Τα μέλη της ομάδας των Κόκκινων μιλούν μεταξύ τους και δεν παρακολουθούν τη συζήτηση. Παρά την υπενθύμιση των κανόνων της ομάδας από τις συντονίστριες και την προτροπή να σταματήσουν, δε σταματούν να μιλούν. Δύο αγόρια, που είναι καλοί φίλοι, μιλούν μεταξύ τους. Το ένα μέλος σηκώνεται από την καρέκλα του και κοιτάζει τα αντικείμενα στο χώρο. Ο φίλος του τον μιμείται και σηκώνεται. Οι συντονίστριες τους ζητούν αρκετές φορές να καθίσουν στη θέση τους. Ένα κορίτσι θέλει να αγκαλιάσει τη συντονίστρια Β., που έχει το ρόλο της δεύτερης συντονίστριας σε αυτή τη συνάντηση. Τα μέλη βλέπουν την κίνηση και χαμογελούν, ενώ η συντονίστρια παροτρύνει το κορίτσι να καθίσει στη θέση της. Παρόλα αυτά, το μέλος αγκαλιάζει ξανά τη συντονίστρια μετά από λίγο. Η συντονίστρια της λέει ότι χαίρεται που το μέλος τη συμπαθεί, όμως, εκείνη τη στιγμή βρίσκονται στην ομάδα και δεν είναι σωστό να την αγκαλιάζει, γιατί βρίσκονται σε μία ομάδα και ούτε εκείνη ούτε τα άλλα μέλη νιώθουν άνετα. Τα άλλα μέλη κοιτούν με απορία και κάποια κορίτσια φαίνονται εκνευρισμένα. Η συντονίστρια παρακινεί το μέλος να εστιάσει στη συζήτηση που εκτυλίσσεται στην ομάδα. Παρόλα αυτά, το κορίτσι προσπαθεί να αγκαλιάσει ξανά τη συντονίστρια. Η συντονίστρια εξηγεί ξανά στο κορίτσι ότι δε γίνεται να την αγκαλιάζει συνεχώς, αγνοώντας τη συζήτηση της ομάδας, για αυτό θα αλλάξει θέση.

*Παράλειψη κουκλοθέατρον:* Δύο μέλη των Μυστικών Ηρώων αναφέρουν ότι οι ήρωες δεν τους αρέσουν και δε θέλουν να τους ακούσουν. Τότε όλα τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να μιλούν μεταξύ τους. Οι συντονίστριες παρατηρούν ότι συμβαίνει κάτι παρόμοιο με την τέταρτη συνάντηση. Τα μέλη μιλούν μεταξύ τους, κάνουν αστεία και δεν εστιάζουν στο θέμα της συνάντησης και τη διαδικασία. Ζητούν από τα μέλη να σταματήσουν και ξεκινούν μία συζήτηση στην ομάδα για το σκοπό και το θέμα των συναντήσεων, καθώς κάποια μέλη δείχνουν δυσαρεστημένα από όσα γίνονται στην ομάδα. Ρωτούν τα μέλη τι συμβαίνει και τι δεν τους αρέσει στις συναντήσεις, καθώς και αν επιθυμούν να μην έρχονται. Τα μέλη υποστηρίζουν ότι θέλουν να συμμετέχουν στις συναντήσεις. Παρόλα αυτά οι συντονίστριες ενημερώνουν τα μέλη ότι η συμμετοχή δεν είναι υποχρεωτική και μπορούν να μείνουν στη σχολική τους τάξη. Στη συνέχεια, ρωτούν τα μέλη αν επιθυμούν να συνεχίσει η συνάντηση

και να μάθουν τι θα ακολουθήσει. Απαντούν ότι θέλουν να μείνουν στην ομάδα. Η συνάντηση συνεχίζει χωρίς το κουκλοθέατρο. Οι συντονίστριες εξηγούν σύντομα το περιστατικό ανάμεσα στον Τρίκι και την Αλέγκρα, εισάγοντας έτσι την έννοια της ομάδας.

Μετά από τη συζήτηση για την ομάδα, ξεκινάει η πρώτη δραστηριότητα. Οι συντονίστριες μοιράζουν στα μέλη χρωματιστούς κύκλους, που απεικονίζουν το γαϊτανάκι. Τα αγόρια έχουν το ίδιο χρώμα, όπως και τα κορίτσια. Η συντονίστρια ρωτάει αν γνωρίζουν τι συμβολίζει το γαϊτανάκι, καθώς στην εικόνα φαίνεται ένας κύκλος παιδιών από διαφορετικές χώρες να είναι πιασμένα χέρι-χέρι γύρω από τη γη. Τα μέλη καταλαβαίνουν το νόημα της εικόνας. Μιλούν για τη διαφορετικότητα και εξηγούν ότι τα παιδιά απλώνουν τα χέρια το ένα προς το άλλο για να γίνουν φίλοι, καθώς όλοι πρέπει να είμαστε φίλοι μεταξύ μας. Κάποια μέλη γνωρίζουν και το αντίστοιχο τραγούδι: «Αν όλα τα παιδιά της γης». Στη συνέχεια, η βασική συντονίστρια εξηγεί τη δραστηριότητα «γλύπτης και γλυπτά». Ωστόσο, τα μέλη δεν προσέχουν συνεχώς, γιατί παίζουν με τους κύκλους που κρατούν. Πολλές φορές τους πέφτουν κάτω και πρέπει να τους σηκώσουν. Οι συντονίστριες ζητούν από τα μέλη να σταματήσουν και να βάλουν τους κύκλους στην τσέπη τους ή να τους κρατήσουν στα χέρια τους χωρίς να παίζουν. Παρόλα αυτά, δεν ακούν όλα τα μέλη και επικρατεί λίγη αναστάτωση μέχρι να ξεκινήσει η δραστηριότητα.

Τα μέλη κάθε ομάδας χωρίζονται σε δύο μικρότερες ομάδες, το χρώμα των κύκλων βοηθάει στο χωρισμό. Ένας κύκλος γράφει πάνω «γλύπτης» και οι υπόλοιποι «γλυπτά». Έτσι, ο ρόλος κάθε μέλους στην ομάδα είναι τυχαίος και κανένας δε διαμαρτύρεται.

Τα μέλη αντιμετωπίζουν σοβαρά τους ρόλους τους, ιδιαίτερα ο γλύπτης. Στην ομάδα των Κόκκινων, τα μέλη που αρχικά έτυχαν το ρόλο του γλύπτη, τον αρνούνται και τελικά κάποιο άλλο μέλος της ομάδας αναλαμβάνει το ρόλο. Το αγόρι είναι ο ένας από τους δύο φίλους που δημιούργησαν αναστάτωση στην ομάδα των Κόκκινων. Παραχωρεί το ρόλο του γλύπτη στο φίλο του σε μία προσπάθεια να τον ευχαριστήσει. Το κορίτσι εξηγεί ότι δεν μπορεί να σκεφτεί τι γλυπτό να δημιουργήσει και δείχνει αμήχανη, για να αναλάβει τον ηγετικό ρόλο. Τα αγόρια που υποδύονται τα γλυπτά στην ομάδα των αγοριών μιλούν μεταξύ τους και δεν ακούν το γλύπτη, ο οποίος του κάνει παρατήρηση. Τα «γλυπτά» δυσκολεύονται να μείνουν ακίνητα, παρόλα αυτά προσπαθούν, για να δείξουν αυτό που επέλεξε ο γλύπτης.

Οι γλύπτες σχημάτισαν τα εξής γλυπτά: μία ομάδα φίλων, έναν κύκλο, μία σκηνή ποδοσφαίρου, ζωγράφους, μία σκηνή σε μία φυλακή, μία καρδιά και ένα τραπέζι. Η ομάδα, η φιλία και το σχήμα του κύκλου ήταν κοινά θέματα σε όλες τις ομάδες. Οι γλύπτες προσπαθούν με ζήλο να βρουν τι δημιούργησε ο γλύπτης της αντίπαλης ομάδας, για να κερδίσει η δική τους ομάδα. Αφού μαντέψουν, οι συντονίστριες δίνουν στην ομάδα που



νίκησε το βραβείο της καλύτερης συνεργασίας. Η ομάδα που έχασε παίρνει το βραβείο του όμορφου γλυπτού. Τα μέλη θέλουν ο καθένας να πάρει ένα ατομικό βραβείο. Η συντονίστρια εξηγεί ότι το βραβείο είναι ένα και ανήκει στην ομάδα, γιατί εργάστηκαν όλοι μαζί. Προτείνει ο καθένας να κρατήσει λίγο το βραβείο και να το περιεργαστεί, προκειμένου να είναι όλοι ικανοποιημένοι και τα μέλη συμφωνούν.

Κατόπιν, πραγματοποιείται η δεύτερη δραστηριότητα. Η βασική συντονίστρια εξηγεί στα μέλη ότι θα προτείνουν πέντε καινούριους κανόνες, που επιθυμούν να ισχύουν στη σχολική τους τάξη, φτιάχνοντας το δέντρο των κανόνων. Τα μέλη προτείνουν κανόνες και στις περιπτώσεις που δεν μπορούν να σκεφτούν κάτι, η συντονίστρια προτείνει μία ιδέα. Αν συμφωνούν, κάποιο μέλος αναλαμβάνει να διατυπώσει την τελική μορφή του κανόνα.

*Αδυναμία ολοκλήρωσης της δεύτερης δραστηριότητας:* Η δεύτερη δραστηριότητα ολοκληρώνεται με επιτυχία στις ομάδες της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Φίλων, των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων. Δεν ολοκληρώνεται στην ομάδα των Κόκκινων, οι οποίοι μιλούν μεταξύ τους και κάνουν θόρυβο. Τα μέλη βρίσκουν μόνο δύο κανόνες για το δέντρο και οι υπόλοιποι συμπληρώνονται από τις συντονίστριες, με σκοπό να τους παρουσιάσουν στα μέλη στην επόμενη συνάντηση.

*Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης:* Η διαδικασία συμπλήρωσης της κλίμακας είναι πλέον εύκολη και σύντομη. Τα μέλη των Κόκκινων δεν αξιολογούν τη συνάντηση, καθώς δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος λόγω της αναστάτωσης στην ομάδα. Τα μέλη των Μυστικών Ηρώων προθυμοποιούνται να αφιερώσουν ένα λεπτό από το διάλειμμα, για να αξιολογήσουν τη συνάντηση, γιατί το κουδούνι έχει χτυπήσει. Τα δύο μέλη της ομάδας που διαμαρτυρήθηκαν για τους ήρωες δεν αξιολογούν τη συνάντηση και φεύγουν.

*Παράλειψη άσκησης χαλάρωσης:* Η άσκηση χαλάρωσης δεν πραγματοποιήθηκε λόγω της έλλειψης χρόνου.

### **6.1.6 Ποιοτικές παρατηρήσεις έκτης συνάντησης**

Τα μέλη καταφθάνουν στην αίθουσα συνάντησης μέσω της συνηθισμένης διαδικασίας, η οποία διαρκεί πλέον 1-2 λεπτά. Η βασική συντονίστρια τα υποδέχεται και κάθονται στον κύκλο.

*Τοποθέτηση στον κύκλο:* Τα μέλη στις ομάδες που έκαναν πολλή φασαρία σε προηγούμενες συναντήσεις τοποθετούνται στις θέσεις του κύκλου από τις συντονίστριες. Η συντονίστρια Α. ζητάει από τα μέλη των Κόκκινων να καθίσουν εναλλάξ, αγόρι - κορίτσι.

Παρόλα αυτά, δε φαίνεται να αποθαρρύνονται, αλλά κάνουν φασαρία και σε αυτή τη συνάντηση. Οι συντονίστριες ζητούν από τα μέλη των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων να καθίσουν στον κύκλο, έπειτα από κλήρωση. Αν και αρχικά διαμαρτύρονται, γιατί θέλουν να καθίσουν δίπλα στους φίλους τους, τελικά κάθονται στις θέσεις που έτυχαν. Δε φαίνονται δυσαρεστημένα με τις θέσεις τους, ωστόσο, τα μέλη των Μυστικών Ηρώων κάνουν φασαρία σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης.

Η συντονίστρια ρωτάει τα μέλη τι έμαθαν την προηγούμενη φορά. Τα μέλη της ομάδας του Σεντουκιού, των Φίλων, των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων θυμούνται το θέμα της προηγούμενης συνάντησης, που ήταν η ομάδα. Αναφέρουν ότι είναι σημαντικό να συνεργάζονται μεταξύ τους, να είναι όλοι φίλοι και να μη μαλώνουν. Η συντονίστρια τους υπενθυμίζει ότι η εμπιστοσύνη είναι ένα βασικό στοιχείο της ομάδας, εκτός από τη συνεργασία. Τα μέλη των Μυστικών Ηρώων περιγράφουν το περιστατικό ανάμεσα στον Τρίκι και την Αλέγκρα, παρόλο που δεν είχαν δει το κουκλοθέατρο. Εξηγούν ότι οι δύο ήρωες προσπάθησαν να δημιουργήσουν μία ομάδα ζώων για να βρουν την μπάλα του Τρίκι. Η βασική συντονίστρια βοηθάει τα μέλη των ομάδων της Αστραπής και των Κόκκινων να θυμηθούν τι είχε συμβεί στην πέμπτη συνάντηση, για να συνδέσουν το θέμα της με την έκτη συνάντηση. Εφόσον τα μέλη όλων των ομάδων έχουν θυμηθεί τι έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση, μιλούν για τη δραστηριότητα «γλύπτης και γλυπτά». Περιγράφουν τη διαδικασία της δραστηριότητας και όσοι δε θυμούνται τη λέξη γλυπτά, την αντικαθιστούν με τη λέξη «αγαλματάκια», που γνωρίζουν λόγω ενός παιχνιδιού που παίζουν. Η δραστηριότητα φαίνεται να τους άρεσε πολύ.

*Αναστάτωση στην ομάδα των Μυστικών Ηρώων:* Τα μέλη των Μυστικών Ηρώων ακούν τη λέξη «γλύπτης» και αναφέρουν μία παρόμοια ακουστικά, προσβλητική λέξη. Οι συντονίστριες διακόπτουν τη ροή της συζήτησης και μιλούν για τη σημασιολογία της λέξης και τον προσβλητικό χαρακτήρα της. Ζητούν από τα μέλη να μην την χρησιμοποιούν, όπως επιβάλλουν και οι κανόνες που έχουν προτείνει.

Κατόπιν, η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη όλων των ομάδων να κοιτάξουν τριγύρω στην αίθουσα, για να θυμηθούν τη δεύτερη δραστηριότητα. Βλέπουν το δέντρο των κανόνων που βρίσκεται στον πίνακα και επισημαίνουν ότι συμπλήρωσαν τα άδεια φύλλα του δέντρου με κανόνες για τη σχολική τάξη. Η συντονίστρια Α. ενημερώνει τα μέλη των Κόκκινων ότι έχει γράψει τρεις κανόνες στο δέντρο, γιατί την προηγούμενη φορά η ομάδα πρότεινε μόνο δύο, λόγω της φασαρίας και της αναστάτωσης που επικρατούσε.

Η βασική συντονίστρια διαβάσει και υπενθυμίζει τους κανόνες στα μέλη και ρωτάει τι συμβαίνει, όταν κάποιος δεν τους ακολουθεί. Τα μέλη απαντούν ότι αυτός που δεν τηρεί τους

κανόνες κάνει λάθη, μπορεί να μαλώσει με τους άλλους, δεν κάνει τα μαθήματά του σωστά και μπορεί να έχει πρόβλημα. Η συντονίστρια κατευθύνει τη συζήτηση, προκειμένου να επικεντρωθούν στο θέμα των συγκρούσεων και τα μέλη να καταλάβουν ότι όποιος δεν ακολουθεί τους κανόνες μπορεί να μαλώσει με τους άλλους και να έχει προβλήματα. Έτσι, λοιπόν, το θέμα της συνάντησης είναι να μάθουν πώς μπορούν να λύνουν τα προβλήματά τους και να ελέγχουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους.

Έπειτα, ακολουθεί το κουκλοθέατρο και ο Τρίκι μαλώνει με την Αλέγκρα, γιατί η μπάλα του έφυγε στο δρόμο και πήγε να την πάρει, χωρίς να κοιτάξει το φανάρι. Η Αλέγκρα ανησυχεί και του λέει ότι πρέπει να είναι πιο προσεκτικός. Ο Τρίκι θυμώνει μαζί της και την κατηγορεί ότι ζηλεύει που έχει μπάλα. Θυμώνει, φεύγει και την αφήνει μόνη της, στεναχωρημένη. Η βασική συντονίστρια ζητάει από τα μέλη όλων των ομάδων να εξηγήσουν το περιστατικό, για να δει αν κατάλαβαν τι διαδραματίστηκε.

Τα μέλη της Αστραπής μιλούν συνεχώς μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του κουκλοθέατρου και δεν έχουν καταλάβει τι συνέβη. Αναφέρουν ότι ο Τρίκι ζήτησε από την Αλέγκρα να πάρει την μπάλα του από το δρόμο και είναι στεναχωρημένος. Οι συντονίστριες επισημαίνουν ότι δε συνέβη αυτό και ο λόγος που δεν κατάλαβαν ήταν ότι δεν πρόσεχαν το διάλογο των ηρώων. Εξηγούν ξανά το περιστατικό και φροντίζουν τα μέλη να καταλάβουν ότι οι δύο ήρωες τσακώθηκαν. Τα μέλη των άλλων ομάδων έχουν κατανοήσει τι συνέβη και η συντονίστρια κάνει στον καθένα μία ερώτηση, για να αφηγηθούν ξανά το περιεχόμενο του διαλόγου, εστιάζοντας στη σύγκρουση και τα συναισθήματα των δύο ηρώων. Ο καθένας απαντάει σε διαφορετική ερώτηση και μιλούν όλοι.

*Συζήτηση για τις συγκρούσεις:* Στη συνέχεια, η συντονίστρια ρωτάει τα μέλη αν έχουν τσακωθεί με κάποιον. Όλοι απαντούν θετικά και αναφέρουν διάφορα πρόσωπα: τον αδερφό ή την αδερφή τους, τον ξάδερφο ή την ξαδέρφη τους, αλλά και τους φίλους τους. Ο λόγος για τον οποίο μαλώνουν είναι για το πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν στην τηλεόραση ή το παιχνίδι που θα παίξουν. Τα περισσότερα μέλη αναφέρουν ότι δεν αισθάνονται ωραία, όταν μαλώνουν με κάποιον. Κάποια μέλη των Κόκκινων και των Μυστικών Ηρώων αναφέρουν ότι αισθάνονται ωραία, όταν τσακώνονται. Εξηγούν ότι ο τσακωμός είναι ένα μέσο εκτόνωσης, γιατί φωνάζουν και τους «φεύγουν τα νεύρα». Μετά, πιο ήρεμοι, μπορούν να συμφιλιωθούν με εκείνον που τσακώθηκαν. Κατόπιν, η συντονίστρια αναφέρει ότι τα περισσότερα μέλη νιώθουν άσχημα, όταν μαλώνουν και ρωτάει τι κάνουν για νιώσουν καλύτερα. Αναφέρουν ότι ζητούν συγνώμη από το άλλο άτομο ή ότι μετρούν ως το δέκα για να ηρεμήσουν. Μερικά μέλη των Κόκκινων και των Μυστικών Ηρώων λένε ότι χτυπούν τους άλλους. Παρόλο που γνωρίζουν ότι πρόκειται για μία κακή πράξη, το αναφέρουν στην ομάδα, ίσως για να

προκαλέσουν τη συντονίστρια και να δουν πώς θα αντιδράσει. Η συντονίστρια επισημαίνει ότι αυτό δεν είναι σωστό, αλλά πρέπει να προσέχουμε τους άλλους, για να μη χτυπήσει κανείς. Αυτός είναι ο λόγος που η πρώτη δραστηριότητα αφορά έναν τρόπο να λύνουν τα προβλήματά τους.

*Αναστάτωση κατά τη συζήτηση:* Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τρία αγόρια, μέλη του Σεντουκιού, σηκώνονται από τις θέσεις τους χωρίς λόγο. Αγνοούν τη συζήτηση της ομάδας. Οι συντονίστριες τα παροτρύνουν να καθίσουν, γιατί δημιουργούν αναστάτωση και φασαρία.

Ορισμένα μέλη των Κόκκινων έχουν φέρει μαζί τους κάρτες και μικρά παιχνίδια. Ασχολούνται με αυτά και δεν προσέχουν τη συζήτηση της ομάδας. Ένα μέλος έχει φέρει ένα πλαστικό ποντίκι για να κάνει παρέα στον Τρίκι. Οι συντονίστριες ζητούν από τα μέλη να αφήσουν τα παιχνίδια και να προσέξουν όσα συμβαίνουν στην ομάδα. Παρόλα αυτά, τα μέλη δε φαίνεται να ενδιαφέρονται.

Επιπλέον, κάποια μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού και των Κόκκινων ζητούν να επιστρέψουν στη σχολική τους τάξη, για να πιουν νερό. Μόλις κάποιο μέλος επιστρέψει στην αίθουσα, για να πει νερό, τότε ζητούν το ίδιο και τα άλλα μέλη. Οι συντονίστριες αποφασίζουν να ζητήσουν από τα μέλη στην επόμενη συνάντηση να φέρουν μαζί τους το μπουκάλι τους με το νερό, όπως έκαναν τα μέλη των Φίλων στην παρούσα συνάντηση.

Όταν η συζήτηση έχει ολοκληρωθεί σε όλες τις ομάδες, η βασική συντονίστρια δείχνει στα μέλη ένα φανάρι από χαρτόνι και συζητούν τα χρώματα που έχουν τα φώτα του: κόκκινο, κίτρινο, πράσινο. Τα μέλη γνωρίζουν τι δείχνουν τα τρία φώτα του φαναριού και σε τι χρησιμεύουν στην καθημερινή ζωή. Η συντονίστρια εξηγεί τον τρόπο που μπορούν να χρησιμοποιούν το φανάρι για να λύσουν τα προβλήματά τους. Κάθε χρώμα αποτελεί ένα διαφορετικό βήμα στη διαδικασία επίλυσης. Τα μέλη δείχνουν να κατανοούν τα βήματα, όταν τα παρουσιάζει η συντονίστρια. Παρόλα αυτά, όταν τους ζητάει να τα επαναλάβουν χωρίς τη βοήθειά της, αναφέρουν το ρόλο των χρωμάτων στα φώτα του φαναριού για τη ρύθμιση της κίνησης και της κυκλοφορίας στο δρόμο.

Η συντονίστρια εξηγεί ξανά τα βήματα επίλυσης των προβλημάτων. Στη συνέχεια, τα επαναλαμβάνει μία ακόμη φορά, ζητώντας από τα μέλη να λένε και τα ίδια τι μπορούν να κάνουν σε κάθε χρώμα του φαναριού. Δείχνοντας το κόκκινο χρώμα, ρωτάει τα μέλη τι κάνουν για να ηρεμήσουν. Απαντούν ότι μετρούν μέχρι το δέκα, παίζουν, τρέχουν ή χτυπούν ένα μαξιλάρι. Η συντονίστρια συμπληρώνει ότι μπορούν να πάρουν βαθιές ανάσες, να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικα ή να υπενθυμίσουν στον εαυτό τους να ηρεμήσουν.

Μετά από τη συζήτηση για τα βήματα επίλυσης προβλημάτων, ξεκινάει η πρώτη δραστηριότητα. Τα μέλη ζωγραφίζουν ένα φανάρι, προσέχοντας τα τρία διαφορετικά βήματα στα φώτα του. Το φυλλάδιο γράφει τις οδηγίες που εξηγούν τι μπορούν να κάνουν σε κάθε χρώμα. Καθώς ζωγραφίζουν, η συντονίστρια υπενθυμίζει με δυνατή φωνή τα χρώματα. Μόλις τελειώσουν τη ζωγραφική του φαναριού, η συντονίστρια ζητάει από τα μέλη να εξηγήσουν τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει κανείς για να λύσει ένα πρόβλημα, βλέποντας τις οδηγίες του φυλλαδίου.

*Αναστάτωση κατά την πρώτη δραστηριότητα:* Τα μέλη της Αστραπής συνεχίζουν να προκαλούν αναστάτωση. Μετά από τη ζωγραφική του φαναριού, παίζουν με τις κόλλες Α4. Ένα μέλος ρίχνει επανειλημμένα τη ζωγραφιά της κάτω. Η συντονίστρια Α. την παίρνει, για να ηρεμήσει και να καθίσει στη θέση της. Το μέλος στεναχωριέται και κατσουφιάζει, παρόλο που έκανε φασαρία. Η συντονίστρια επιστρέφει αργότερα τη ζωγραφιά.

Τα μέλη των Μυστικών Ηρώων μιλούν μεταξύ τους και κάνουν πολλή φασαρία σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Οι συντονίστριες τους υπενθυμίζουν ότι οι συναντήσεις δεν είναι υποχρεωτικές και αν δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, μπορούν να επιστρέψουν στη σχολική τους τάξη για μάθημα. Τα μέλη θέλουν να παραμείνουν στην αίθουσα της συνάντησης, ίσως γιατί η εναλλακτική επιλογή τους είναι να παρακολουθήσουν το σχολικό μάθημα. Αν και αρχίζουν να κάνουν περισσότερη ησυχία, ένα αγόρι συνεχίζει να μιλάει στους άλλους και να κάνει συνεχώς αστεία, με αποτέλεσμα τα μέλη να ασχολούνται μαζί του και όχι με τις δραστηριότητες. Η συντονίστρια του ζητάει να επιστρέψει στη σχολική τάξη, γιατί αποσπά τα άλλα μέλη. Ωστόσο, το μέλος επιμένει να παραμείνει στην ομάδα.

Στη συνέχεια, κατά τη δεύτερη δραστηριότητα, η βασική συντονίστρια εξηγεί ότι θα αφηγηθεί στα μέλη ένα σενάριο. Ρωτάει τα μέλη αν γνωρίζουν τι είναι το σενάριο. Κάποια μέλη ξέρουν, ενώ ένα μέλος του Σεντουκιού εξηγεί το σενάριο, μιλώντας στην πραγματικότητα για το σεμινάριο. Η συντονίστρια εξηγεί ότι πρόκειται για μία φανταστική ιστορία. Αφηγείται, λοιπόν, μία ιστορία, στην οποία τα μέλη φαντάζονται ότι έχουν ένα μικρό αδερφάκι, που χάλασε το παιχνίδι που τους έφερε δώρο ο Άι Βασίλης τα Χριστούγεννα. Τα μέλη καλούνται να βρουν λύσεις στο πρόβλημα. Αναφέρουν ότι θα γράψουν καινούριο γράμμα στον Άι Βασίλη για να ζητήσουν το ίδιο παιχνίδι τα επόμενα Χριστούγεννα, θα το πουν στη μητέρα ή τον πατέρα τους, θα επισκευάσουν το παιχνίδι τους, θα παίξουν με ένα άλλο παιχνίδι ή θα συμβουλευτούν το φανάρι επίλυσης προβλημάτων, για να μη μαλώσουν με το αδερφάκι τους.

*Αδυναμία ολοκλήρωσης της δεύτερης δραστηριότητας:* Η δεύτερη δραστηριότητα ολοκληρώνεται με επιτυχία στις ομάδες της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων, των Φίλων και των Τέλειων. Ωστόσο, σημειώνεται καθυστέρηση στην ομάδα των Κόκκινων, εξαιτίας της αναστάτωσης που επικρατεί σε όλη τη συνάντηση. Η δραστηριότητα δεν πραγματοποιείται καθόλου στην ομάδα των Μυστικών Ηρώων, λόγω της φασαρίας, που έχει περιορίσει το διαθέσιμο χρόνο.

*Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης:* Τα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Κόκκινων, των Φίλων και των Τέλειων αξιολογούν τη συνάντηση. Τα μέλη των Μυστικών Ηρώων δεν προλαβαίνουν να συμπληρώσουν την κλίμακα, καθώς το κουδούνι έχει χτυπήσει και τα μέλη βγαίνουν διάλειμμα.

*Παράλειψη άσκησης χαλάρωσης:* Η άσκηση χαλάρωσης δεν πραγματοποιείται σε καμία ομάδα, λόγω του περιορισμένου χρόνου.

### **6.1.7 Ποιοτικές παρατηρήσεις έβδομης συνάντησης**

Τα μέλη προσέρχονται στην αίθουσα συνάντησης για τελευταία φορά. Κάθονται στις καρέκλες του κύκλου και η βασική συντονίστρια τα καλωσορίζει.

*Τοποθέτηση στον κύκλο:* Οι συντονίστριες ζήτησαν από τα μέλη όλων των ομάδων να καθίσουν εναλλάξ, αγόρι - κορίτσι. Παρόλο που αυτή η επιλογή δυσαρέστησε τα μέλη, τη δέχτηκαν. Ωστόσο, δεν τα εμπόδισε από το να κάνουν πολλή φασαρία, προκαλώντας μεγάλη αναστάτωση. Ιδιαίτερα στην ομάδα των Κόκκινων, τα μέλη αρνούνται να καθίσουν εναλλάξ, αλλά θέλουν να καθίσουν στις καρέκλες που κάθονται συνήθως οι συντονίστριες, για να είναι δίπλα στον Τρίκι και την Αλέγκρα. Ένα μέλος επιθυμεί να κάτσει δίπλα στη συντονίστρια Α. και να της κρατάει το χέρι, όπως και γίνεται για λίγη ώρα. Τελικά, έπειτα από πολλές υποχωρήσεις, τα μέλη κάθονται εναλλάξ και σχηματίζεται ο κύκλος

Αφού ο κύκλος έχει σχηματιστεί, τα μέλη προσέχουν ότι όλες οι κατασκευές που έχουν χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια των συναντήσεων βρίσκονται τοποθετημένες στον πίνακα. Οι συντονίστριες έχουν φροντίσει να τις τοποθετήσουν σε χρονολογική σειρά, για να θυμίζουν την πορεία των συναντήσεων και της ομάδας. Τα μέλη αναρωτιούνται αμέσως γιατί βρίσκονται όλες οι κατασκευές τοποθετημένες στον πίνακα και κάποια από αυτά διαμαρτύρονται ότι δε θυμούνται σε τι είχαν χρησιμεύσει κάποιες από τις κατασκευές.

Η βασική συντονίστρια αρχικά ρωτάει τα μέλη αν θυμούνται τι έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση και τα περισσότερα θυμούνται το φανάρι, ίσως γιατί κράτησαν τη

ζωγραφιά με το φανάρι και τα βήματα επίλυσης των προβλημάτων. Τα μέλη της Αστραπής, του Σεντουκιού, των Μυστικών Ηρώων και των Τέλειων θυμούνται ξανά τα χρώματα του φαναριού και τα βήματα επίλυσης, με τη βοήθεια της συντονίστριας. Θυμούνται κυρίως το κόκκινο χρώμα, το οποίο δείχνει ότι πρέπει να σταματήσουν και να ηρεμήσουν. Ωστόσο, τα μέλη των Κόκκινων και των Φύλων μιλούν για τη χρήση του φαναριού στο δρόμο και η συντονίστρια προσπαθεί να τους υπενθυμίσει ότι βρήκαν έναν ακόμη τρόπο χρήσης του φαναριού την προηγούμενη φορά. Ένα μέλος του Σεντουκιού αναφέρει ότι έδειξε το φανάρι στη μητέρα της, για να την παροτρύνει να μη φωνάζει, όταν θυμώνει. Όλα τα μέλη συμφωνούν ότι είναι καλό να σκέφτονται το φανάρι, όταν έχουν κάποιο πρόβλημα.

*Δυσκολίες κατά τη συζήτηση:* Τα μέλη της Αστραπής έχουν μαζί τους τα μπουκάλια τους με το νερό. Από τη στιγμή που κάθισαν στον κύκλο και σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης παίζουν με τα μπουκάλια ή πίνουν συνεχώς νερό. Οι συντονίστριες ζητούν από τα μέλη να αφήσουν τα μπουκάλια κάτω και να συγκεντρωθούν στη συζήτηση. Ορισμένα μέλη τα αφήνουν κάτω, όμως τα παίρνουν και πάλι στα χέρια, όταν βλέπουν ότι τα άλλα μέλη παίζουν ακόμη. Δύο αγόρια, που είναι φίλοι, κάθονται ο ένας απέναντι από τον άλλο και κάνουν διαγωνισμό για να δουν ποιος θα πει πιο γρήγορα το νερό ή χρησιμοποιούν το μπουκάλι σαν όπλο και προσποιούνται ότι πυροβολούν ο ένας τον άλλο. Έπειτα, από πολλές προτροπές και παρατηρήσεις, τα μέλη αφήνουν τα μπουκάλια κάτω.

Τα μέλη του Σεντουκιού σηκώνονται από τις καρέκλες τους για να μιλήσουν στη συντονίστρια Β., η οποία τους ζητάει να καθίσουν στη θέση τους. Τα μέλη μιλούν μεταξύ τους. Παρά τις συνεχείς προτροπές για ησυχία, σταματούν για λίγο και στη συνέχεια μιλούν και πάλι.

Παρά την αναστάτωση που επικρατεί, η βασική συντονίστρια καταφέρνει να συνεχίσει και συζητά με τα μέλη όλων των ομάδων για την παρούσα συνάντηση, η οποία είναι η τελευταία. Τα μέλη ρωτούν τις συντονίστριες αν θα έρθουν ξανά και κάποια αναφέρουν στεναχωρημένα ότι δεν τις δουν ποτέ ξανά. Οι συντονίστριες υπενθυμίζουν τη συνάντηση της μετα-μέτρησης, έτσι ώστε τα μέλη να αναμένουν μία ακόμη συνάντηση. Κάποια μέλη αναφέρουν ότι νιώθουν λύπη ή ότι είναι λυπημένα, ενώ κάποια άλλα δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι και έτσι ή ότι είναι χαρούμενα. Τα μέλη που υποστηρίζουν ότι είναι χαρούμενα, εξηγούν ότι στεναχωριούνται που τελείωσαν οι συναντήσεις της ομάδας, αλλά είναι χαρούμενα, γιατί πέρασαν ωραία.

Η συντονίστρια συζητάει με τα μέλη για την έννοια του αποχαιρετισμού, την οποία την αντιλαμβάνονται ως εξής: «τώρα βρισκόμαστε και μετά θα σταματήσουμε να ερχόμαστε εδώ και δε θα δούμε ποτέ ξανά ο ένας τον άλλον». Η συντονίστρια επισημαίνει ότι όταν

αποχαιρετούμε κάποιον, σημαίνει ότι λέμε αντίο και ευχόμαστε καλή τύχη, όμως μπορεί να δούμε τον άλλο ξανά. Προτρέπει τα μέλη να κοιτάζουν τον πίνακα και ονομάζει με τη σειρά τις κατασκευές, για να τους θυμίσει τι έμαθαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Επιπλέον, τα προετοιμάζει για τη διαδικασία του αποχαιρετισμού. Εκείνη τη στιγμή εμφανίζονται οι ήρωες της ομάδας, για να αποχαιρετήσουν και αυτοί τα μέλη.

Η πρώτη δραστηριότητα ονομάζεται «ταινία» και τα μέλη ρωτούν για τι ταινία πρόκειται και πώς θα τη φτιάξουν. Αφού έχουν ακούσει τις οδηγίες της συντονίστριας, κλείνουν τα μάτια και πιάνουν τα χέρια. Η συντονίστρια περιγράφει σύντομα κάθε συνάντηση, ώστε τα μέλη να ανακαλέσουν τις λεπτομέρειες και να θυμηθούν όσα έζησαν στην ομάδα.

*Προβλήματα κατά την πρώτη δραστηριότητα:* Αρκετά μέλη σε όλες τις ομάδες δεν κρατούν τα μάτια τους κλειστά ή αν έχουν τα μάτια κλειστά προσποιούνται ότι κοιμήθηκαν και ροχαλίζουν, διαμαρτύρονται ότι το μέλος δίπλα τους δεν κρατάει το χέρι τους, τραβούν το χέρι εκείνου που κάθεται δίπλα τους, μιλούν με τα άλλα μέλη ή λένε με δυνατή φωνή τι θυμούνται από τις δραστηριότητες. Οι συντονίστριες παροτρύνουν συνεχώς τα μέλη να κάνουν ησυχία και να ακολουθήσουν τις οδηγίες της δραστηριότητας, αλλά δεν τις ακούν. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με δυσκολία και είναι αμφίβολο το τι κατάφεραν να ανακαλέσουν τα μέλη.

Κατόπιν, συζητούν για τα συναισθήματά τους και τις αγαπημένες τους δραστηριότητες. Τα μέλη δηλώνουν ότι είναι λυπημένα για την τελευταία συνάντηση της ομάδας, αλλά χαρούμενα γιατί πέρασαν όμορφα και έμαθαν πολλά πράγματα. «Το πολύχρωμο φανάρι» και η δραστηριότητα «γλύπτης και γλυπτά» είναι οι αγαπημένες πολλών μελών σε όλες τις ομάδες. Ακολουθούν οι «φτωχοί και πλούσιοι ακροατές», το «μάντεψε τι νιώθει» και «ο χάρτης της φιλίας».

*Προβλήματα κατά τη συζήτηση:* Τα μέλη των Φίλων μιλούν μεταξύ τους και η συντονίστρια Α., αλλάζει θέση και κάθεται μεταξύ δύο μελών που μαλώνουν συνεχώς. Ένα αγόρι περιγράφει με μελωδικό και θεατρικό τόνο στη φωνή του αυτό που νιώθει μετά από τη δραστηριότητα: «Τι φόβος που δε θα συναντηθούμε ξανά! Τι θλιβερό! Τι θλιβερό που είναι!». Ένα αγόρι αρχίζει να γελάει δυνατά και αδιάκοπα, καθώς θεωρεί αστείο τον τρόπο που εκφράστηκε το μέλος. Ένα άλλο αγόρι σηκώνεται από τη θέση του και κάνει θεατρικές πόζες με σκοπό να εντυπωσιάσει τις συντονίστριες. Οι συντονίστριες προτρέπουν τα μέλη να ησυχάσουν και να καθίσουν στις θέσεις τους, ωστόσο, έχουν χαθεί αρκετά λεπτά λόγω της αναστάτωσης.



Επιπλέον, τα μέλη των Μυστικών Ηρώων κάνουν πολλή φασαρία. Τα δύο αγόρια, που σε προηγούμενη συνάντηση διαμαρτυρήθηκαν για το κουκλοθέατρο και δεν αξιολόγησαν τη συνάντηση, τώρα μιλούν μεταξύ τους, βγάζουν επιφωνήματα και γελούν. Φαίνεται σαν να παρασέρνουν και τα υπόλοιπα μέλη. Η διαδικασία συνεχίζεται με πολλές παρατηρήσεις από τις συντονίστριες.

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα, τα μέλη ζωγραφίζουν σε ένα χαρτόνι την πορεία της ομάδας τους, το οποίο θα τοποθετήσουν στη σχολική τους τάξη για να θυμούνται τι έμαθαν στις συναντήσεις.

*Προβλήματα κατά τη δεύτερη δραστηριότητα:* Δύο μέλη της Αστραπής, οι δύο φίλοι που έπαιζαν με τα μπουκάλια, τελειώνουν με τη ζωγραφιά τους στο χαρτόνι και αντί να καθίσουν στον κύκλο, όπως έχουν ζητήσει οι συντονίστριες, προσποιούνται ότι πολεμούν με τα μπουκάλια. Κάνουν πολλή φασαρία και γελούν. Στη συνέχεια, συμμετέχει ένα ακόμη αγόρι. Οι συντονίστριες, που ασχολούνται με τη ζωγραφική της πορείας της ομάδας μαζί με τα άλλα μέλη, ζητούν από τα τρία αγόρια επανειλημμένα να σταματήσουν. Σταματούν στιγμιαία και έπειτα συνεχίζουν. Τελικά, η συντονίστρια Β. παίρνει τα μπουκάλια τους, ενώ παράλληλα η δραστηριότητα τελειώνει. Όλα τα μέλη επιστρέφουν στον κύκλο και τα αγόρια αναγκάζονται να σταματήσουν.

Τα δύο αγόρια, μέλη των Μυστικών Ηρώων, ζωγραφίζουν και έπειτα παίζουν με τις καρτέλες και τα θρανία της αίθουσας. Οι συντονίστριες τους επιπλήττουν με έντονη φωνή, γιατί φοβούνται μήπως χτυπήσει κανείς. Κάθονται στον κύκλο μόνο αφού η δραστηριότητα έχει ολοκληρωθεί.

Δύο αγόρια, μέλη των Τέλειων, παίζουν και γελούν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ενώ το ένα μέλος πετάει κάτω συνεχώς το καπάκι από το κουτί με τις κηρομπογιές. Η συντονίστρια Β. μαζεύει τα υλικά και ζητάει από τα μέλη να καθίσουν στον κύκλο, καθώς η ζωγραφική έχει πλέον ολοκληρωθεί. Τα αγόρια επιστρέφουν στον κύκλο, αλλά δεν κάθονται. Οι συντονίστριες κάνουν ξανά παρατήρηση σε έντονο τόνο, καθώς εμποδίζουν τα υπόλοιπα μέλη να ακούσουν τη συζήτηση της ομάδας.

*Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης:* Τα μέλη όλων των ομάδων αξιολογούν τη συνάντηση, εκτός από τους Φίλους. Η φασαρία στην ομάδα προκάλεσε καθυστέρηση και τα μέλη δεν πρόλαβαν να συμπληρώσουν την κλίμακα.

## 7. Αποτελέσματα ποσοτικών αναλύσεων

### 7.1 Θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen

Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με βάση την ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων σύμφωνα με τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) ανά στάδιο των ομάδων (βλ. Πίνακα 16). Τα κρίσιμα συμβάντα ήταν συνολικά 44.

Πίνακας 16

*Συχνότητες των Κρίσιμων Συμβάντων ανά Στάδιο με Βάση τους Θεραπευτικούς Παράγοντες των Bloch et al. (1979)*

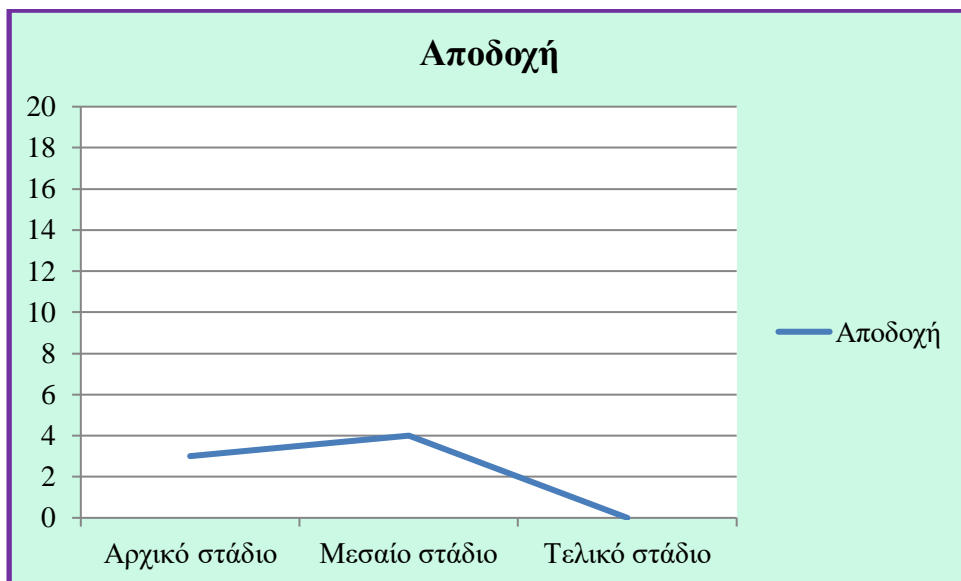
	Στάδιο		
	Αρχικό	Μεσαίο	Τελικό
Αριθμός κρίσιμων συμβάντων	18	20	6

#### 7.1.1 Αποδοχή

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 3 μέλη από τα 18 ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αποδοχής κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 4 μέλη από τα 20 κατά το μεσαίο στάδιο και κανένα μέλος κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 4).

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αποδοχής στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .791$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .234$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία του θεραπευτικού παράγοντα της αποδοχής (βλ. Πίνακα 17).



Σχήμα 4. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αποδοχής.

Πίνακας 17

Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Εκφράζουν το Θεραπευτικό Παράγοντα της Αποδοχής

1. Με τον Ν. πέρασα τέλεια. (...) Είναι σημαντικό για μένα που έγινα περισσότερο φίλος με το Ν. και αυτό με έκανε χαρούμενο.
2. Μου άρεσε που ήμουν παρέα με άλλο παιδί και απαντούσα. (...) Μου άρεσε που είχα παρέα τη Ν., αλλά και άλλο παιδί να ήταν δε θα με πείραζε.
3. Θυμάμαι ότι ήμασταν μια ομάδα και είπαμε τι είναι ομάδα. (...) Ένιωθα χαρά γιατί περνούσαμε πολύ καλά. Είναι σημαντικό για μένα γιατί έτσι είναι σαν να κάνω φίλους.
4. (...) Εγώ ένιωσα ωραία, μου άρεσε που με άκουγε η φίλη μου και πιο πολύ μου άρεσε που άκουγα εγώ.
5. Μου άρεσε που γίναμε ζευγαράκια και μοιραστήκαμε τις σκέψεις μας. Ήμουν ζευγαράκι με το Β.. Μιλούσαμε μεταξύ μας και ένιωσα χαρούμενη και ευτυχισμένη.
6. Στην τελευταία συνάντηση ήμουν μαζί με το Γ. και ένιωσα χαρά γιατί μαζί του αισθάνομαι ομάδα, όπως μας είπαν και οι κυρίες.
7. Μιλήσαμε για τη συνεργασία και για το πόσο σημαντική είναι στην ομάδα. Όλα τα παιδιά ήμασταν μία ομάδα. Πέρασα πολύ καλά και ήμουν χαρούμενος.

### 7.1.2 Αλτρουισμός

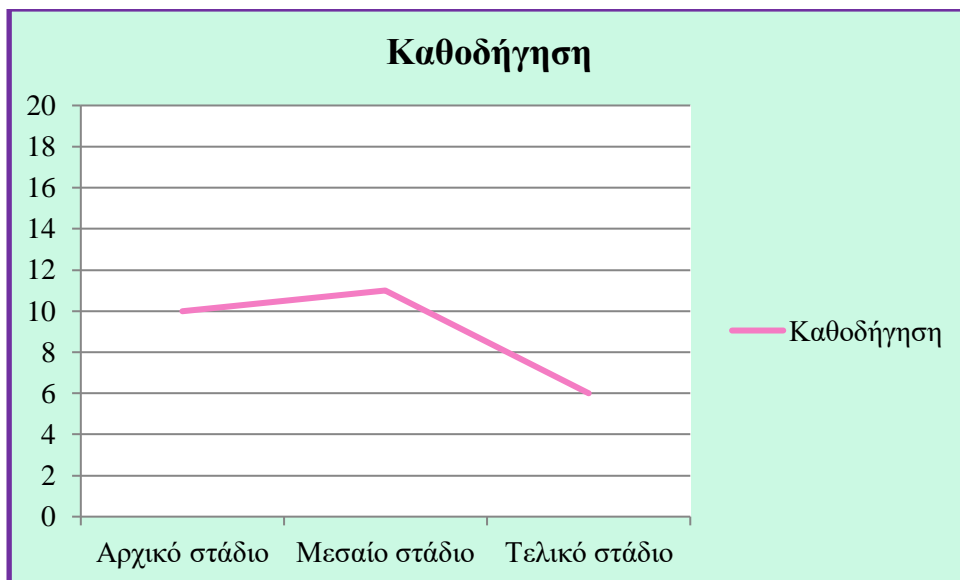
Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα του αλτρουισμού.

### 7.1.3 Κάθαρση

Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της κάθαρσης.

### 7.1.4 Καθοδήγηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 10 μέλη από τα 18 ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της καθοδήγησης κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 11 μέλη από τα 20 κατά το μεσαίο στάδιο και 6 μέλη κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της καθοδήγησης.

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της καθοδήγησης στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .972$ ). Ωστόσο, η διαφορά ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ήταν στατιστικά σημαντική ( $p = .042$ ). Στατιστικά σημαντικά μικρότερος αριθμός μελών ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της καθοδήγησης κατά το τελικό στάδιο.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία του θεραπευτικού παράγοντα της καθοδήγησης (βλ. Πίνακα 18).

1. Το παιδί ανέφερε ότι στην τελευταία σας συνάντηση μιλήσατε για κανόνες σωστής συμπεριφοράς. Επικεντρώθηκε περισσότερο στους κανόνες που αφορούν το σεβασμό προς τους άλλους, π.χ. «δε χτυπάμε», «δε μιλάμε άσχημα», «δε διακόπτουμε κάποιον, όταν μιλάει». (...)
2. Θυμάμαι το δέντρο. Γράψαμε πραγματάκια στα φύλλα του δέντρου, δηλαδή: να μην χτυπάμε τα παιδιά, να σεβόμαστε την κυρία όταν μιλάει, να σεβόμαστε τον συμμαθητή μας όταν μιλάει. Σημαντικό γεγονός είναι το δέντρο που φτιάξαμε γιατί μιλάει για τους κανόνες που πρέπει να τηρούμε.
3. Θυμάμαι που μιλήσαμε με τις κυρίες για τα συναισθήματα: ποια είναι και πώς εκφράζονται. Μας έδωσαν κάποιες καρτέλες και μας ρωτούσαν τι δείχνουν και πώς καταλαβαίνουμε ότι εκφράζουν τη χαρά, τη λύπη, την κούραση και το θυμό. (...)
4. Όταν μιλάει ο άλλος, δεν πρέπει να μιλάμε και να τον ακούμε. Να καταλαβαίνουμε τι νιώθει ο άλλος.
5. Συζητήσαμε τι είναι μία ομάδα. Κάναμε τους γλύπτες και τα γλυπτά. Οι γλύπτες έλεγαν στα γλυπτά τι να κάνουν και το έκαναν. Μετά είπαμε ότι θα κρεμάσουμε όλοι μαζί στην τάξη τα βραβεία. (...)
6. Μιλήσαμε για το πώς βρίσκουμε λύσεις. Μιλήσαμε για τα φανάρια: στο κόκκινο σταματάμε, ηρεμούμε, στο πορτοκαλί σκεφτόμαστε τι ιδέα θα δοκιμάσουμε, στο πράσινο δοκιμάζουμε την ιδέα που σκεφτήκαμε. (...)

### **7.1.5 Ενστάλαξη ελπίδας**

Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας.

### **7.1.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 1 μέλος από τα 18 ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 4 μέλη από τα 20 κατά το μεσαίο στάδιο και κανένα μέλος κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 6).

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .188$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .234$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία του θεραπευτικού παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις (βλ. Πίνακα 19).



Σχήμα 6. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις.

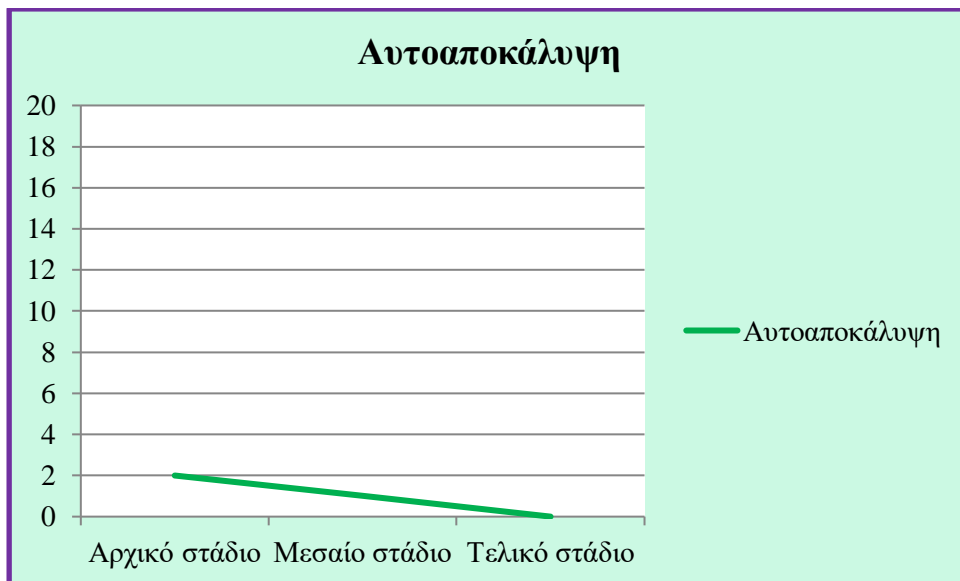
#### Πίνακας 19

*Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Εκφράζουν το Θεραπευτικό Παράγοντα της Μάθησης από Διαπροσωπικές Δράσεις*

1. Θυμάμαι ότι παίξαμε και μιλήσαμε. (...) Είναι σημαντικό για μένα επειδή γνωρίζω τις δασκάλες καλύτερα.
2. (...) Ήμουν μαζί με το Γ. και μου άρεσε πολύ που ζωγραφίσαμε τον καλύτερό μας φίλο γιατί ήμασταν μαζί και μιλήσαμε για αυτό.
3. Ζωγραφίσαμε τον καλύτερό μας φίλο. Μόλις τελειώσαμε, δείξαμε στις κυρίες τις ζωγραφιές μας. Είναι σημαντικό γιατί μαθαίνουμε πράγματα πολλά. (...)
4. Μιλήσαμε για τη φίλια. Ζωγραφίσαμε τον φανταστικό μας φίλο. Μετά τον δείξαμε με τη σειρά στην ομάδα μας. (...)
5. (...) Μου άρεσε που ήμουν εκεί με τα παιδιά και μίλησε και πολύ ωραία ο Γ. που μίλησε για τη φίλια και οι φίλοι θα πρέπει να προσέχουν και να αγαπάνε ο ένας τον άλλον. Επίσης οι κυρίες μου μας ρώτησαν τι είναι η φίλια και εμείς απαντήσαμε. Ήταν πολύ ωραία αυτή η συζήτηση που κάναμε και με έκανε να αγαπώ ακόμη περισσότερο τους φίλους μου.

### 7.1.7 Αυτοαποκάλυψη

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 2 μέλη από τα 18 ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοαποκάλυψης κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 1 μέλος από τα 20 κατά το μεσαίο στάδιο και κανένα μέλος κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοαποκάλυψης.

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοαποκάλυψης στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .485$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .576$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοαποκάλυψης (βλ. Πίνακα 20).

Πίνακας 20

*Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Εκφράζουν το Θεραπευτικό Παράγοντα της Αυτοαποκάλυψης*

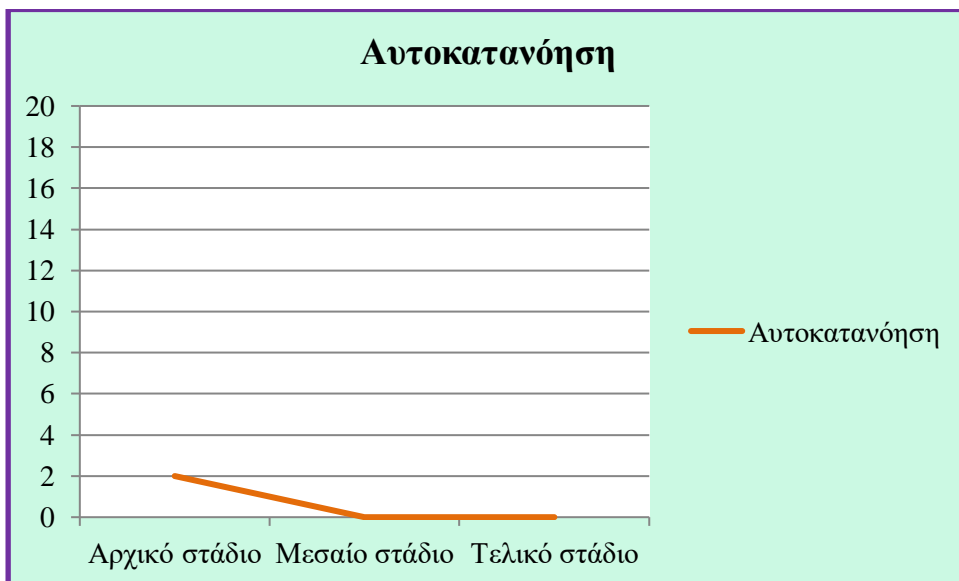
1. Το παιδί (...) ανέφερε ότι στην τελευταία συνάντηση μιλήσατε για τα συναισθήματα (π.χ. χαρά, λύπη, φόβος, θυμός). Του «έτυχε» το συναίσθημα της χαράς, πράγμα που το ικανοποίησε πολύ. (...) Όταν έπρεπε να μιλήσει για το πότε αισθάνεται χαρά, ανέφερε όλη αυτή τη διαδικασία της

συνάντησής σας.

2. Μιλήσαμε για τα αισθήματα. Ήταν ωραία γιατί κρατούσαμε μπαλόνια που γράφανε ένα συναίσθημα. Το δικό μας έγραφε για το θυμό και εγώ είπα γιατί έχω θυμό μερικές φορές. (...) Μου άρεσε που είπα για το θυμό μου και ήταν σημαντικό επειδή είπα μπροστά σε όλους κάτι που δε μου άρεσε.
3. Η ομάδα τώρα ήταν μία και ανήκαμε όλοι σ' αυτή. Μιλήσαμε για τον καλύτερό μας φίλο. Για μένα ο καλύτερος φίλος είναι ο εαυτός μου, τον οποίο ζωγράφισα να παίζει ποδόσφαιρο.

### 7.1.8 Αυτοκατανόηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 2 μέλη από τα 18 ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοκατανόησης κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας και κανένα μέλος κατά το μεσαίο και το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοκατανόησης.

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοκατανόησης στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .126$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοκατανόησης (βλ. Πίνακα 21).



## Πίνακας 21

### *Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Εκφράζουν το Θεραπευτικό Παράγοντα της Αυτοκατανόησης*

1. Κλείσαμε τα μάτια, μας έδωσε αυτοκόλλητα, είδαμε ποιοι είχαμε το ίδιο και συζητήσαμε για κανόνες· κατάλαβα ότι χρειαζόμαστε τους κανόνες.
2. Στην τελευταία συνάντηση είχαμε ένα δέντρο που σε αυτό βάζαμε λέξεις και φατσούλες (δλδ. να μην σπρώχνουμε, να μην χτυπάμε, να μην ενοχλούμε τους άλλους) (...) Θεωρώ πιο σημαντικό για τον εαυτό μου να παίζω με τους φίλους και να είμαι ήσυχος μέσα στην τάξη. (...)

### **7.1.9 Καθολικότητα**

Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της καθολικότητας.

### **7.1.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου**

Κανένα μέλος δεν ανέφερε τον παράγοντα της μάθησης διά αντιπροσώπου.

## 7.2 Θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch, Reibstein, Crouch, Holroyd και Themen και έξι επιπλέον κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων

Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με βάση την ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων σύμφωνα με τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) και τις έξι επιπλέον κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων (Μπαούρδα, 2013) ανά στάδιο των ομάδων (βλ. Πίνακα 22). Τα κρίσιμα συμβάντα ήταν συνολικά 120.

Πίνακας 22

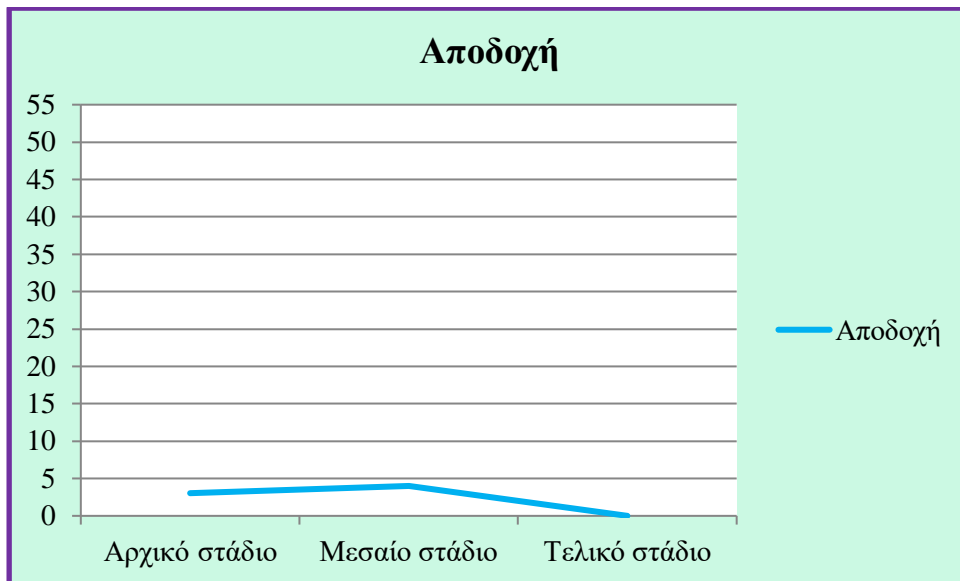
*Συχνότητες των Κρίσιμων Συμβάντων ανά Στάδιο με Βάση τους Θεραπευτικούς Παράγοντες των Bloch et al. (1979) και τις Έξι Επιπλέον Κατηγορίες Κρίσιμων Συμβάντων (Μπαούρδα, 2013)*

	Στάδιο		
	Αρχικό	Μεσαίο	Τελικό
Αριθμός κρίσιμων συμβάντων	39	53	28

### 7.2.1 Αποδοχή

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 3 μέλη από τα 39 ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αποδοχής κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 4 μέλη από τα 53 κατά το μεσαίο στάδιο και κανένα μέλος κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 9).

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αποδοχής στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .979$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .136$ ).



Σχήμα 9. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αποδοχής.

### 7.2.2 Αλτρουισμός

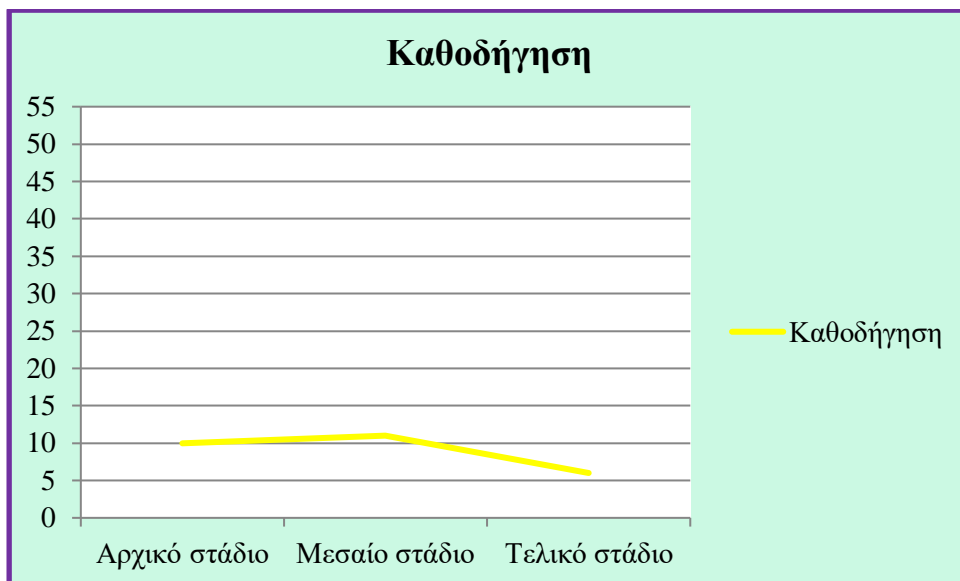
Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα του αλτρουισμού.

### 7.2.3 Κάθαρση

Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της κάθαρσης.

### 7.2.4 Καθοδήγηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 10 μέλη από τα 39 ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της καθοδήγησης κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 11 μέλη από τα 53 κατά το μεσαίο στάδιο και 6 μέλη από τα 28 κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 10).



Σχήμα 10. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της καθοδήγησης.

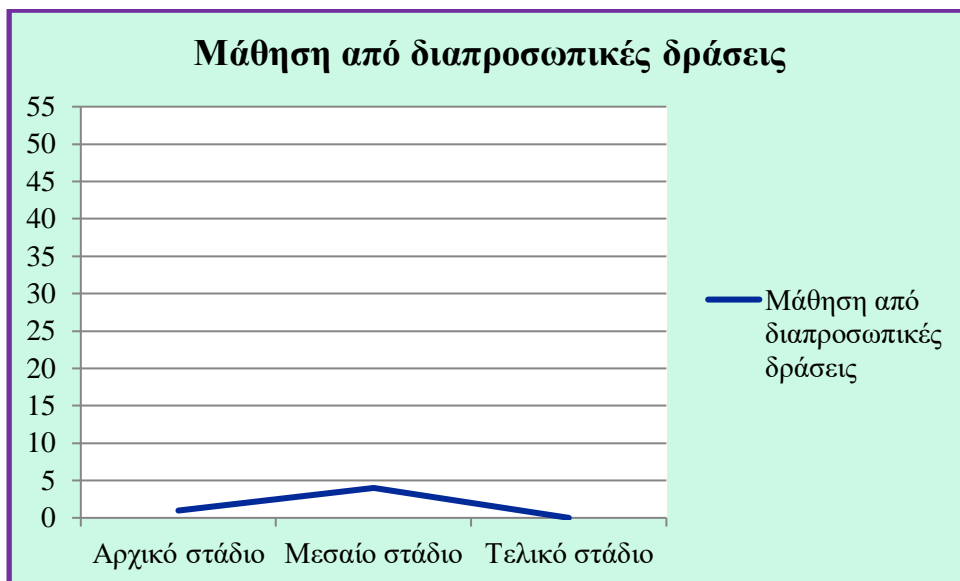
Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της καθοδήγησης στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .581$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .943$ ).

### 7.2.5 Ενστάλαξη ελπίδας

Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας.

### 7.2.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 1 μέλος από τα 39 ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 4 μέλη από τα 53 κατά το μεσαίο στάδιο και κανένα μέλος κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 11).



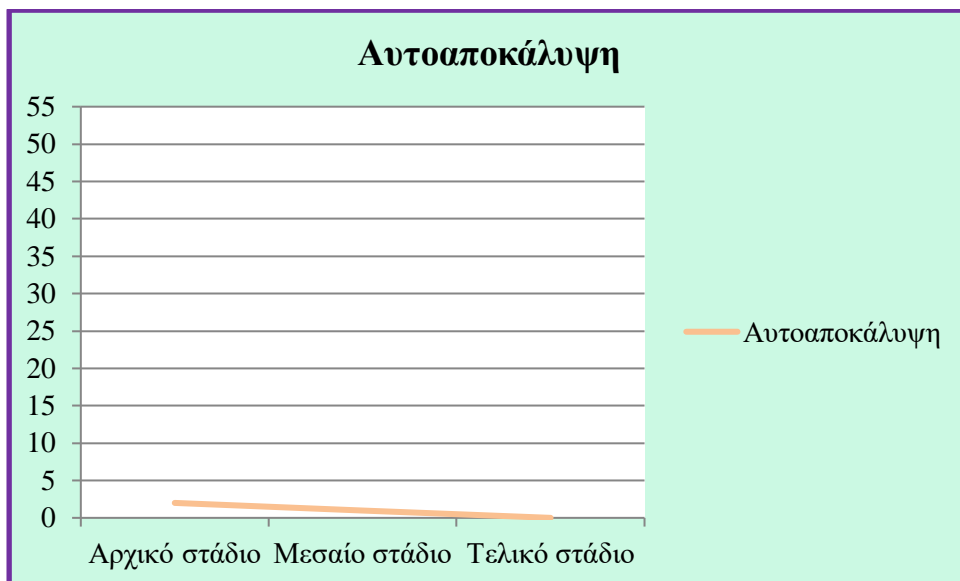
Σχήμα 11. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις.

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .297$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .136$ ).

### 7.2.7 Αυτοαποκάλυψη

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 2 μέλη από τα 39 ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοαποκάλυψης κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 1 μέλος από τα 53 κατά το μεσαίο στάδιο και κανένα μέλος κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 12).

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοαποκάλυψης στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .387$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .464$ ).



Σχήμα 12. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοαποκάλυψης.

### 7.2.8 Αυτοκατανόηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 2 μέλη από τα 39 ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοκατανόησης κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας και κανένα μέλος κατά το μεσαίο και τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 13).

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοκατανόησης στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .095$ ).



Σχήμα 13. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοκατανόησης.

### 7.2.9 Καθολικότητα

Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της καθολικότητας.

### 7.2.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου

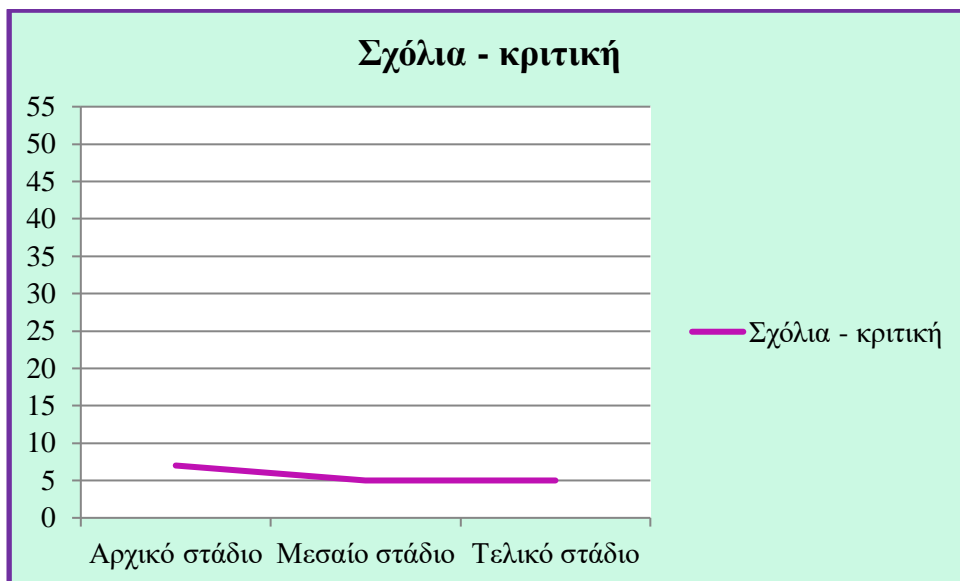
Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της μάθησης διά αντιπροσώπου.

### 7.2.11 Σχόλια - Κριτική

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 7 μέλη από τα 39 ανέφεραν την κατηγορία των σχολίων - κριτικής κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 5 μέλη από τα 53 κατά το μεσαίο στάδιο και 5 μέλη από τα 28 κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 14).

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν την κατηγορία των σχολίων - κριτικής στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .230$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .273$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία των σχολίων - κριτικής (βλ. Πίνακα 23).



Σχήμα 14. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας των σχολίων - κριτικής.

### Πίνακας 23

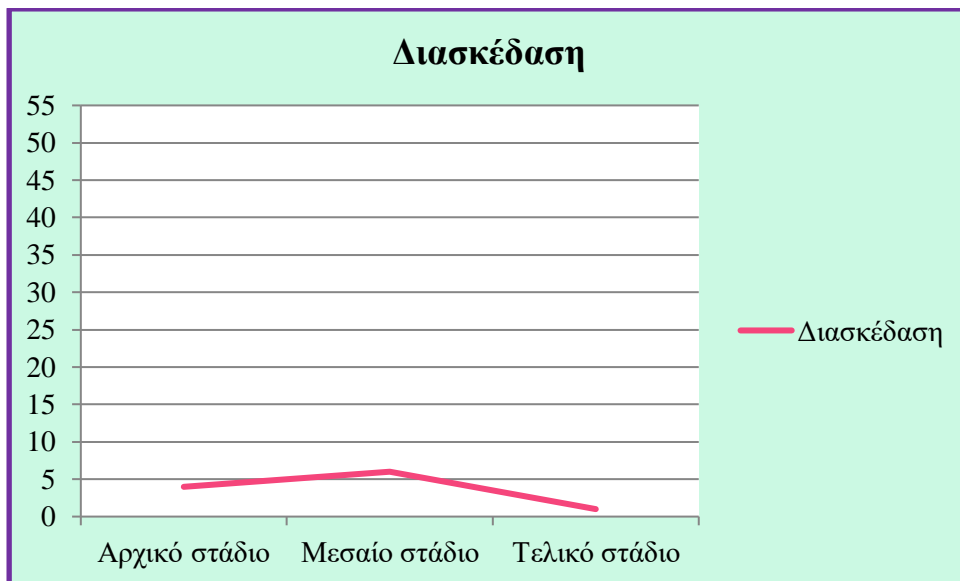
#### Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Εκφράζουν Σχόλια - Κριτική

1. (...) Οι συναντήσεις μου αρέσουν γιατί λέμε και κάνουμε διαφορετικά και ενδιαφέροντα πράγματα, όπως οι σειρές με τις φατσούλες και τα χαμόγελα. Για μένα είναι σημαντικό γιατί έχει ενδιαφέρον και κάποιοι φίλοι μου το βρίσκουν και εκείνοι το ίδιο. Για όλους δεν μπορώ να πω πώς νιώθουν. Εγώ νιώθω καλά.
2. Μιλήσαμε για τους θυμωμένους, τους χαρούμενους και τους λυπημένους, μιλήσαμε για τις συμπεριφορές και μοίρασαν μπαλόνια και εγώ είχα το θυμωμένο. (...) Μου άρεσε ένα παιχνίδι που παίζαμε με τα μπαλόνια και μου έκαναν εντύπωση οι κάρτες που κρεμούσαμε στον πίνακα.
3. Μιλήσαμε για τις φατσούλες. Τη λύπη, το φόβο, τη χαρά, τα συναισθήματα. Θυμάμαι κάθε μέρα ότι βλέπουμε ένα δέντρο που έχει κανόνες που πρέπει να τηρήσουμε. Μιλούσε ένα παιδί και εμείς το ακούγαμε. Ένωσα ωραία γιατί άκουγα τους φίλους μου. Είναι σημαντικό γιατί μαθαίνουμε να κάνουμε φίλους και κάνουμε φίλους.
4. Ήμασταν ανήσυχοι, είπαμε κάποιους κανόνες, δεν προλάβαμε να κάνουμε πολλά πράγματα, το φανάρι οι κυρίες το έδωσαν για να σταματήσουμε να μαλώνουμε. Ήμουν με την ομάδα μου και ήμουν χαρούμενος γιατί κάναμε ωραία πράγματα.
5. Θυμάται ότι ζωγραφίσατε αυτά που κάνατε στις άλλες συναντήσεις σε ένα χαρτόνι. Θεωρεί σημαντικό ότι κάνατε για τις άλλες συναντήσεις.



## 7.2.12 Διασκέδαση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 4 μέλη από τα 39 ανέφεραν την κατηγορία της διασκέδασης κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 6 μέλη από τα 53 κατά το μεσαίο στάδιο και 1 μέλος από τα 28 κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 15).



Σχήμα 15. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της διασκέδασης.

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν την κατηγορία της διασκέδασης στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .871$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .237$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία της διασκέδασης (βλ. Πίνακα 24).

Πίνακας 24

### Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Εκφράζουν τη Διασκέδαση

1. Οι κυρίες μας φώναζαν μισή-μισή την κάθε ομάδα και «έπαιζαν με το στόμα και τα χέρια» την ιστορία για το ποντίκι και την καμηλοπάρδαλη. Εμείς ακούγαμε και διασκεδάσαμε. (...) Εγώ ήμουν χαρούμενος με το κουκλοθέατρο που έβλεπα.
2. Θυμάμαι ότι μας έδωσαν μπαλόνια και ένα χαρτί στο οποίο συμπληρώσαμε φατσούλες. (...) Ένωσα χαρούμενη και πολύ όμορφα γιατί πήραμε τα μπαλόνια. το δέντρο.

3. Θυμάμαι περισσότερο το παιχνίδι που κάναμε μ' έναν μικρό και έναν μεγάλο κύκλο. Εγώ έκανα ένα συναίσθημα και η Ε. μάντεψε ποιο ήταν. Κάναμε για τα συναισθήματα με τις καρτέλες. Δεν θυμάμαι με ποια παιδιά ήμουν, αλλά θυμάμαι για τη χαρά. Παίζουμε πολύ ωραία παιχνίδια.
4. Ήταν πολύ ωραία! Γελούσαμε με ένα συμμαθητή μας, κάναμε ζωγραφιές για το πώς θα φαινόταν ο φίλος μας, για το πώς θα παίζαμε μαζί του ... (...). Ήταν πολύ ωραία! Μιλήσαμε για τη σωστή συμπεριφορά, για το πώς θα πρέπει να φερόμαστε και ήταν πολύ αστείο που ζωγραφίζαμε τους συμμαθητές μας και ένας από αυτούς έλεγε αστεία.
5. Εκείνη τη μέρα μας έδωσαν το χαρτάκι που τελειώσαμε την αποφοίτηση. (...) Ένωσα πολύ ωραία, τέλεια, καταπληκτικά, λες και ήμουν στο σύμπαν και πέταγα. Είναι σημαντικό γιατί κάνουμε πράγματα που πρέπει.

### 7.2.13 Περιγραφή δραστηριότητας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 3 μέλη από τα 39 ανέφεραν την κατηγορία της περιγραφής δραστηριότητας κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 6 μέλη από τα 53 κατά το μεσαίο στάδιο και 2 μέλη από τα 28 κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 16).



Σχήμα 16. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της περιγραφής δραστηριότητας.

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν την κατηγορία της περιγραφής

δραστηριότητας στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .563$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .549$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία της περιγραφής δραστηριότητας (βλ. Πίνακα 25).

Πίνακας 25

*Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Αντιστοιχούν στην Περιγραφή Δραστηριότητας*

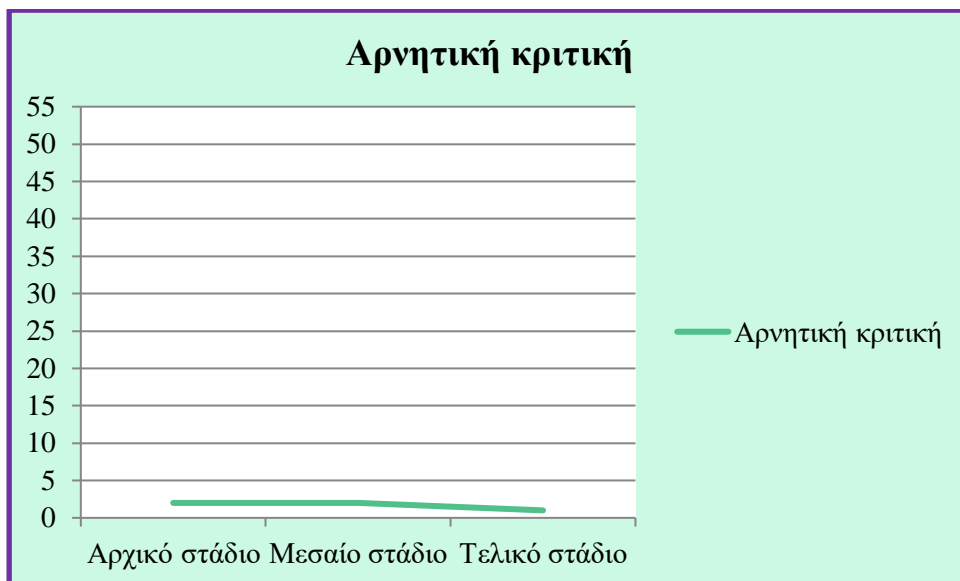
1. Θυμάμαι που έπαιξα, μου έδωσαν αυτοκόλλητα, είπαμε τα ονόματά μας, ακούσαμε μουσική, συμπληρώσαμε τις φατσούλες και κάναμε ομάδες. Εγώ ήμουν με τη Σ., ένιωσα πολύ καλά, ευχαριστημένη και νιώθω πολύ καλά.
2. Παίξαμε ένα παιχνίδι που όταν μπήκε ο Β. δεν τον ακούγαμε και τσιμπιόμασταν, ενώ όταν μπήκε η Ε. την ακούγαμε. (...) Μου άρεσε πολύ. Παίξαμε ένα παιχνίδι. Ρωτούσαμε ο ένας τον άλλον τα συναισθήματα. Όποιος ήταν στη μέση την καρέκλα προσπαθούσε να βρει τα συναισθήματα των άλλων που ήταν έξω από την καρέκλα.
3. Μιλήσαμε για τον καλύτερό μας φίλο και τι μας αρέσει να κάνουμε μαζί.
4. Σχεδιάσαμε διάφορα πράγματα όπως τραπέζι, καρέκλα. Όταν ερχόταν ο αρχηγός της αντίπαλης ομάδας έπρεπε να βρει τι είναι. (...)
5. Θυμάμαι ότι η κυρία Β. και η κυρία Α. μας έδωσαν ένα μεγάλο χαρτί και ζωγραφίσαμε κάτι από τις άλλες συναντήσεις μας. (...)

### 7.2.14 Αρνητική κριτική

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 2 μέλη από τα 39 ανέφεραν την κατηγορία της αρνητικής κριτικής κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 2 μέλη από τα 53 κατά το μεσαίο στάδιο και 1 μέλος από τα 28 κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 17).

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν την κατηγορία της αρνητικής κριτικής στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .753$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .963$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία της αρνητικής κριτικής (βλ. Πίνακα 26).



Σχήμα 17. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της αρνητικής κριτικής.

#### Πίνακας 26

##### Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Εκφράζουν Αρνητική Κριτική

1. (...) Ήμουν με τον Π.. Δε μου άρεσε γιατί είναι κακό παιδί. Μαλώνει με άλλα παιδάκια και δεν ακούει την κυρία.
2. (...) Ήμουν με την Α.. Δε μου άρεσε γιατί δε με άκουγε και δε συνεργαζόταν. Όλα τα άλλα στη συνάντησή μου άρεσαν.
3. Πήραμε αυτοκόλλητα. Μας έδωσαν καρτέλες όπως και την προηγούμενη φορά και τις κυκλώσαμε. Όλο τα ίδια κάνουμε. Ήμουν με τα παιδιά της τάξης μου όπως και την προηγούμενη φορά. Ήμουν στη δεύτερη ομάδα και μας είπανε πάλι και πάλι για τις καλές πράξεις. Είναι βαρετό.

### 7.2.15 Γραπτή αυτοαποκάλυψη

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, κανένα μέλος δεν ανέφερε κατηγορία της γραπτής αυτοαποκάλυψης κατά το αρχικό και μεσαίο στάδιο της ομάδας, αλλά 4 μέλη από τα 28 την ανέφεραν κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 18).

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν την κατηγορία της γραπτής αυτοαποκάλυψης στο μεσαίο και το τελικό στάδιο ( $p = .005$ ). Στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος αριθμός μελών ανέφερε την κατηγορία της γραπτής αυτοαποκάλυψης κατά το τελικό στάδιο.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία της γραπτής αυτοαποκάλυψης (βλ. Πίνακα 27).



Σχήμα 18. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της γραπτής αυτοαποκάλυψης.

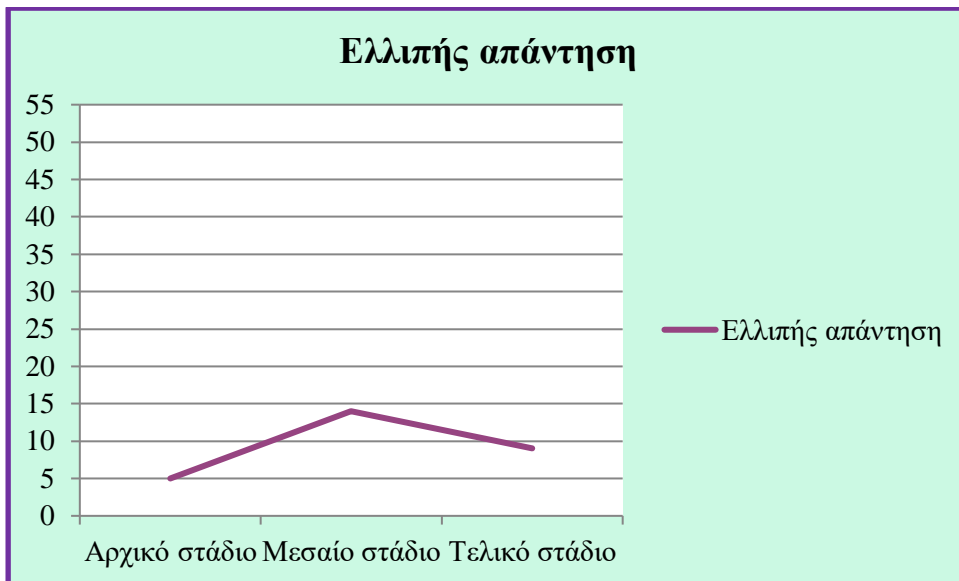
Πίνακας 27

Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Αντιστοιχούν στη Γραπτή Αυτοαποκάλυψη

1. (...) Στην τελευταία συνάντηση ήμουν με το Δ., γιατί οι κυρίες μας είχαν δώσει αριθμό και φώναζαν με ποιον άλλον αριθμό θα καθόμασταν παρέα. Αν και κάναμε το φανάρι, συνέχισε να με ενοχλεί και να με πειράζει και ένιωσα θυμό.
2. (...) Όλοι ήμασταν μια ομάδα. Πέρασα πολύ καλά και ένιωσα ευτυχισμένος γι' αυτό. Με τον Ο. όμως δεν τα «βρήκαμε» και αυτό με θύμωσε και με στεναχώρησε.
3. (...) Ένιωσα άσχημα γιατί τελείωσαν οι συναντήσεις μας με τις κυρίες και δε θα τις βλέπω πια συχνά και δεν θα κάνουμε όλα αυτά που κάναμε.
4. Όταν μιλάει ο άλλος, δεν πρέπει να μιλάμε και να τον ακούμε. Να καταλαβαίνουμε τι νιώθει ο άλλος.

### 7.2.16 Ελλιπής απάντηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 5 μέλη από τα 39 εντάχθηκαν στην κατηγορία της ελλιπούς απάντησης κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 14 μέλη από τα 53 κατά το μεσαίο στάδιο και 9 μέλη από τα 28 κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 19).



Σχήμα 19. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της ελλιπούς απάντησης.

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που εντάχθηκε στην κατηγορία της ελλιπούς απάντησης στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .112$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .587$ ).

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που ταξινομούνται στην κατηγορία της ελλιπούς απάντησης (βλ. Πίνακα 28).

#### Πίνακας 28

##### Παραδείγματα Κρίσιμων Συμβάντων που Είναι Ελλιπείς Απαντήσεις

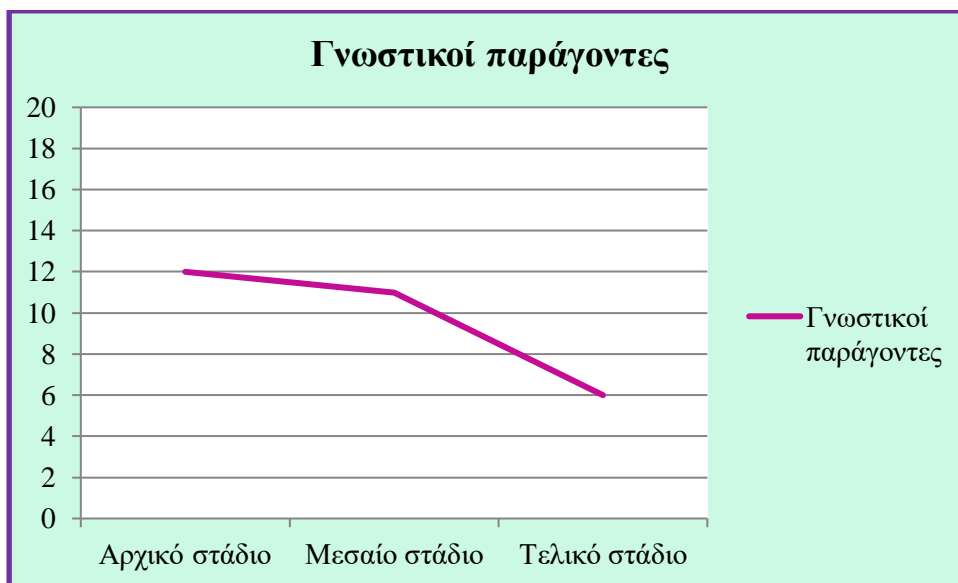
1. Θυμάται όταν μίλησε για τα συναισθήματα. Θυμάται όταν μιλήσατε για τις ερωτήσεις. Ήταν με... (...) Ένιωσα πολύ καλά. Γιατί ήταν ωραία.
2. Μου άρεσε που μιλήσαμε για τα θυμωμένα - γελαστά ανθρωπάκια. Ήμουν με... (...) Είναι σημαντικό γιατί είναι φίλοι μου.
3. Θυμάμαι ότι παίξαμε διάφορα παιχνίδια και εσείς είστε πολύ καλές. Μου άρεσαν τα παιχνίδια που κάνετε.
4. Μιλούσαμε όλοι μαζί για τους κανόνες του σχολείου. Είδαμε πάλι τις φάτσες (χαρά - λύπη - έτσι και έτσι). Παίξαμε - μιλήσαμε για τις ζωγραφιές. Ήταν σημαντικό το ότι μιλήσαμε για τους κανόνες. Δεν πρέπει να μαλώνουμε μεταξύ μας.
5. Μας έδωσαν μπαλόνια. Εγώ επέλεξα ένα κόκκινο. Παίζουμε παιχνίδια όπως αγαλματάκια που μαντεύει ο άλλος αν είναι τρίγωνο, τετράγωνο... Μας είπαν για τους κανόνες συμπεριφοράς.

### 7.3 Ανώτερες κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων

Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με βάση την ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων σύμφωνα με τις τρεις ανώτερες κατηγορίες παραγόντων (Kivlighan & Goldfine, 1991), στις οποίες μπορούν να ενταχθούν οι θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch et al. (1979). Οι κατηγορίες είναι οι εξής: γνωστικοί, συναισθηματικοί και συμπεριφορικοί παράγοντες. Τα κρίσιμα συμβάντα ήταν συνολικά 44 (βλ. Πίνακα 12).

#### 7.3.1 Γνωστικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 12 μέλη από τα 18 ανέφεραν γνωστικούς παράγοντες κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 11 μέλη από τα 20 κατά το μεσαίο στάδιο και 6 μέλη από τα 28 κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 20).

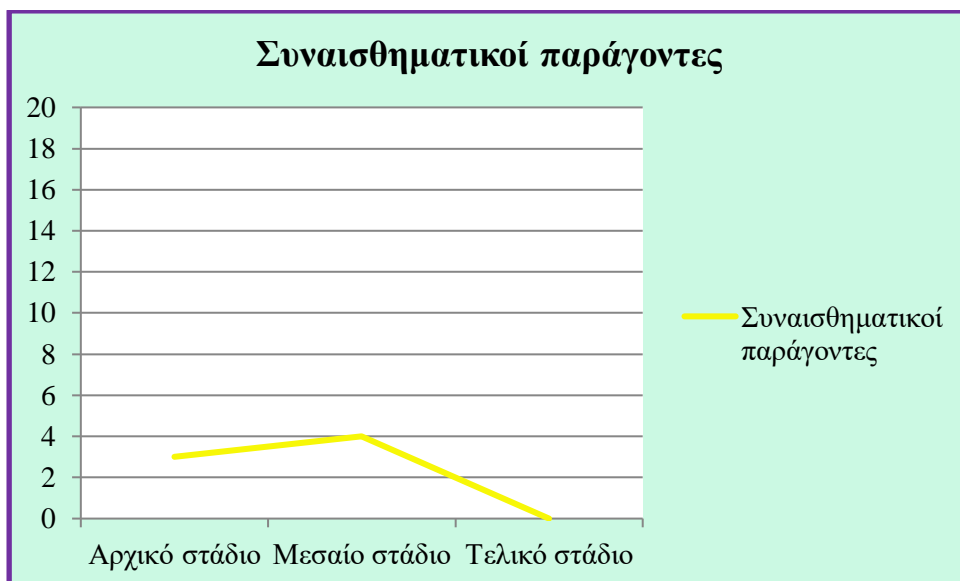


Σχήμα 20. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς των γνωστικών παραγόντων.

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν γνωστικούς παράγοντες στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .462$ ). Ωστόσο, η διαφορά ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ήταν στατιστικά σημαντική ( $p = .042$ ). Στατιστικά σημαντικά μικρότερος αριθμός μελών ανέφερε γνωστικούς παράγοντες κατά το τελικό στάδιο.

### 7.3.2 Συναισθηματικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 3 μέλη από τα 18 ανέφεραν συναισθηματικούς παράγοντες κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 4 μέλη από τα 20 κατά το μεσαίο στάδιο και κανένα μέλος κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 21).



Σχήμα 21. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς των συναισθηματικών παραγόντων.

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν συναισθηματικούς παράγοντες στο αρχικό στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .791$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .234$ ).

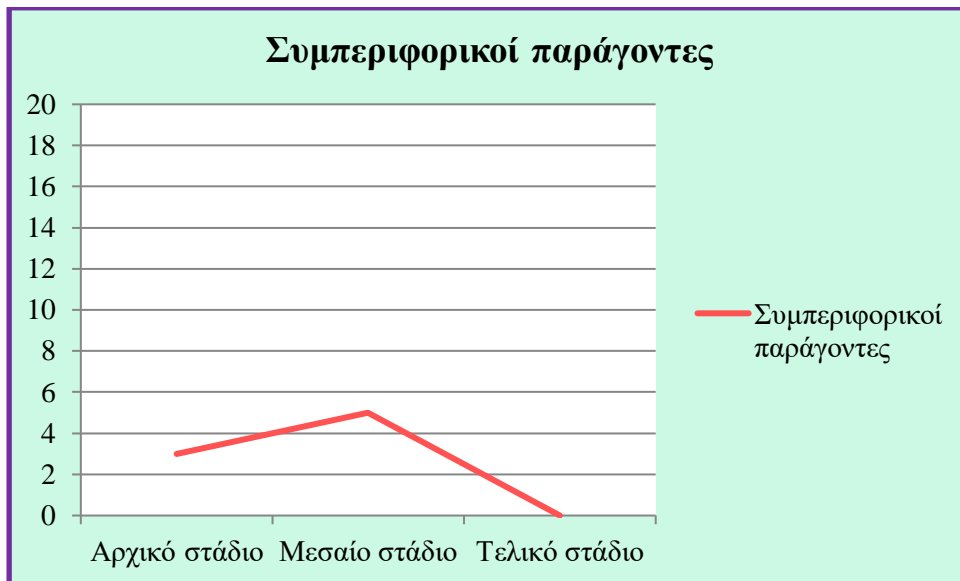
### 7.3.3 Συμπεριφορικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μελών των δύο ομάδων στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων, 3 μέλη από τα 18 ανέφεραν συμπεριφορικούς παράγοντες κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας, 5 μέλη από τα 20 κατά το μεσαίο στάδιο και κανένα μέλος κατά το τελικό στάδιο (βλ. Σχήμα 22).

Η ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των μελών που ανέφεραν συμπεριφορικούς παράγοντες στο αρχικό



στάδιο και το μεσαίο στάδιο ( $p = .529$ ), αλλά ούτε και ανάμεσα στο μεσαίο στάδιο και το τελικό στάδιο ( $p = .173$ ).



Σχήμα 22. Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς των συμπεριφορικών παραγόντων.

## 7.4 Θεραπευτική συμμαχία

### 7.4.1 Αξιοπιστία της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης

Η αξιοπιστία επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ελέγχθηκε με το συντελεστή άλφα του Cronbach και ήταν ικανοποιητική και για τις επτά συναντήσεις του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος (βλ. Πίνακα 29).

Πίνακας 29

*Η Αξιοπιστία της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης σε Κάθε Συνάντηση και ο Αριθμός των Μελών που Αξιολόγησαν τη Θεραπευτική Συμμαχία σε Κάθε Συνάντηση*

	Αξιοπιστία	Αριθμός
	Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης	Μελών (N)
Πρώτη συνάντηση	.654	54
Δεύτερη συνάντηση	.792	53
Τρίτη συνάντηση	.672	50
Τέταρτη συνάντηση	.678	43
Πέμπτη συνάντηση	.783	44
Έκτη συνάντηση	.904	39
Έβδομη συνάντηση	.571	42

*Σημείωση.* Ο αριθμός των μελών που αξιολόγησαν τη θεραπευτική συμμαχία διαφέρει σε κάθε συνάντηση, καθώς ορισμένα μέλη απουσίαζαν λόγω ασθένειας ή δε συμπλήρωσαν την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης σε κάθε συνάντηση.

### 7.4.2 Διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας

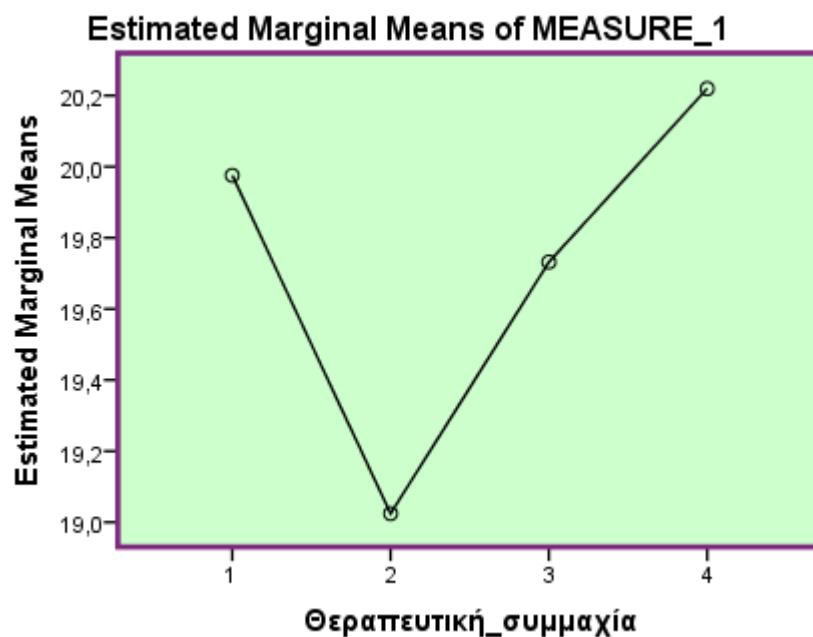
Η πιθανή διακύμανση της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια της πρώτης, της τρίτης, της πέμπτης και της έβδομης συνάντησης εξετάστηκε με την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στο μέσο όρο της θεραπευτικής συμμαχίας μεταξύ των τεσσάρων συναντήσεων. Ο αριθμός των υποκειμένων του δείγματος ήταν 41 ( $N = 41$ ).

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ισχύει,  $\chi^2(5) = 6.83, p = .234$ .

Η τιμή σημαντικότητας για το λόγο F είναι .004, δείχνοντας ότι σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της θεραπευτικής συμμαχίας των τεσσάρων συναντήσεων,  $F(3,120) = 4.63, p = .004$ .

Η post hoc ανάλυση με το κριτήριο Bonferroni έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο της θεραπευτικής συμμαχίας της τρίτης συνάντησης και το μέσο όρο της θεραπευτικής συμμαχίας της έβδομης συνάντησης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της θεραπευτικής συμμαχίας παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση από την τρίτη έως την έβδομη συνάντηση ( $p = .005$ ).

Το Σχήμα 23 δείχνει τη διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της θεραπευτικής συμμαχίας, ισχυροποιώντας τα παραπάνω αποτελέσματα.



Σχημα 23. Ο μέσος όρος της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια των τεσσάρων συναντήσεων.

#### 7.4.2.1 Διαφορές φύλου στη θεραπευτική συμμαχία

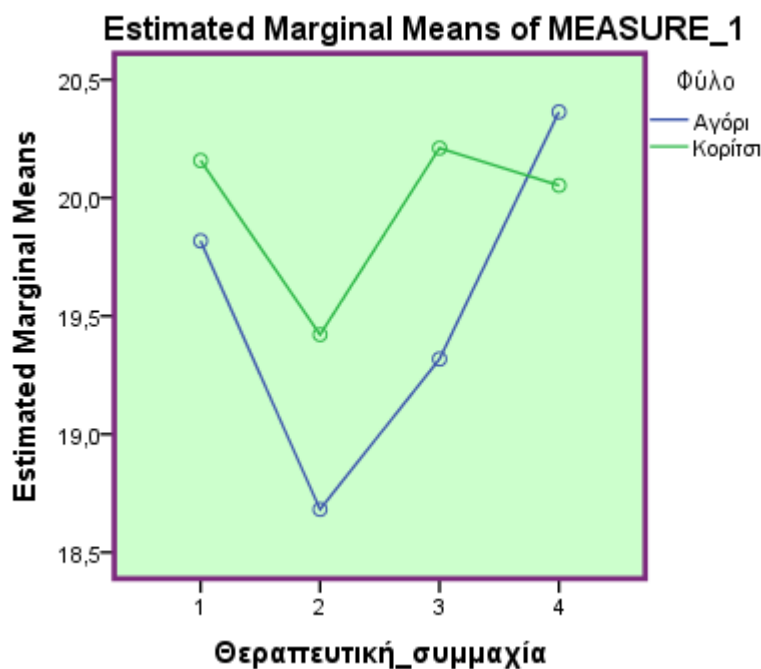
Οι διαφορές που ίσως προκαλεί το φύλο των μελών των ομάδων στη θεραπευτική συμμαχία που διαμόρφωσαν εξετάστηκαν με την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, εισάγοντας ως παράγοντα διαφοροποίησης τη μεταβλητή του φύλου. Τα υποκείμενα ήταν 41 ( $N = 41$ ).

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ισχύει,  $\chi^2(5) = 7.53, p = .184$ .

Η τιμή σημαντικότητας για το λόγο F είναι .006 για τη θεραπευτική συμμαχία, γεγονός που δείχνει ότι ο χρόνος επέδρασε σημαντικά στη θεραπευτική συμμαχία, προκαλώντας αλλαγές μεταξύ των συναντήσεων, όπως φάνηκε και παραπάνω. Ωστόσο, η τιμή σημαντικότητας για το λόγο F είναι .292 για την επίδραση του φύλου, δείχνοντας ότι το φύλο δεν επηρέασε τις αλλαγές στη θεραπευτική συμμαχία.

Η τιμή σημαντικότητας για το λόγο F για τον παράγοντα διαφοροποίησης, δηλαδή τη μεταβλητή του φύλου, είναι .299, δηλαδή η επίδραση του φύλου δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(1, 39) = 1.11, p = .299$ .

Το Σχήμα 24 παρουσιάζει το μέσο όρο της θεραπευτικής συμμαχίας σε καθεμία από τις τέσσερις συναντήσεις για κάθε φύλο. Φαίνεται ότι τα αγόρια διαμόρφωσαν υψηλότερη θεραπευτική συμμαχία από τα κορίτσια κατά την πρώτη, την τρίτη και την πέμπτη συνάντηση, κάτι που αντιστράφηκε στην έβδομη συνάντηση. Ωστόσο, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.



Σχήμα 24. Ο μέσος όρος της θεραπευτικής συμμαχίας των τεσσάρων συναντήσεων ξεχωριστά ανά φύλο.

#### 7.4.2.2 Διαφορές ομάδας στη θεραπευτική συμμαχία

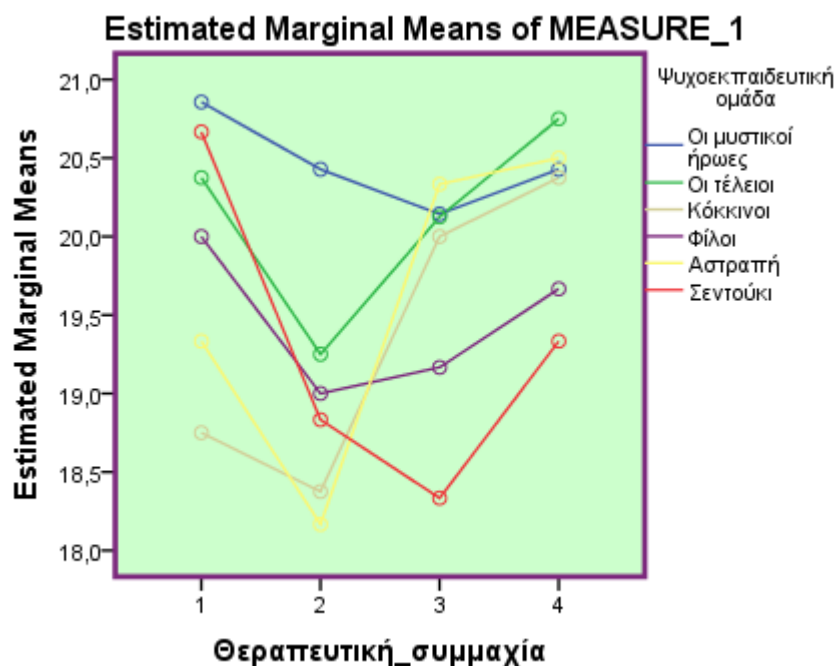
Οι διαφορές που ίσως προκαλεί η διαφορετική ομάδα, στην οποία συμμετείχαν τα μέλη, στη θεραπευτική συμμαχία που διαμόρφωσαν εξετάστηκαν με την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, εισάγοντας ως παράγοντα διαφοροποίησης τη μεταβλητή του φύλου. Τα υποκείμενα ήταν 41 ( $N = 41$ ).

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ισχύει,  $\chi^2(5) = 8.31$ ,  $p = .140$ .

Η τιμή σημαντικότητας για το λόγο F είναι .004 για τη θεραπευτική συμμαχία, γεγονός που δείχνει ότι ο χρόνος επέδρασε σημαντικά στη θεραπευτική συμμαχία, προκαλώντας αλλαγές μεταξύ των συναντήσεων, όπως φάνηκε και παραπάνω. Ωστόσο, η τιμή σημαντικότητας για το λόγο F είναι .224 για την επίδραση του φύλου, δείχνοντας ότι η ομάδα δεν επηρέασε τις αλλαγές στη θεραπευτική συμμαχία.

Η τιμή σημαντικότητας για το λόγο F για τον παράγοντα διαφοροποίησης, δηλαδή τη μεταβλητή της ομάδας, είναι .499, δηλαδή η επίδραση της ομάδας δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $F(5, 35) = .971$ ,  $p = .499$ .

Το Σχήμα 25 παρουσιάζει το μέσο όρο της θεραπευτικής συμμαχίας για καθεμία από τις τέσσερις συναντήσεις, για κάθε ομάδα. Φαίνεται ότι σημειώθηκαν διαφορές στη θεραπευτική συμμαχία που διαμόρφωσαν τα μέλη κάθε ομάδας συνολικά. Ωστόσο, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.



Σχήμα 25. Ο μέσος όρος της θεραπευτικής συμμαχίας των τεσσάρων συναντήσεων ξεχωριστά ανά ομάδα.

### 7.4.3 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (προ-μέτρηση)

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως μετρήθηκαν στην προ-μέτρηση, εξετάστηκε με την ανάλυση συσχέτισης και την εφαρμογή του συντελεστή  $\rho$  του Spearman. Κατόπιν, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης για την εύρεση τυχόν προβλεπτικής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές που συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά.

#### 7.4.3.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης εμφάνισε μία μικρή στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τη σχολική αρέσκεια, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη των ομάδων κατά την προ-μέτρηση ( $p = .005$ ) (βλ. Πίνακα 30).

Πίνακας 30

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πρώτης Συνάντησης και τις Μεταβλητές της Σχολικής Προσαρμογής - Αξιολόγηση Μελών

	1	2	3	4
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b> πρώτης συνάντησης	–			
<b>2. Σχολική αρέσκεια</b>	.378**	–		
<b>3. Σχολική αποφυγή</b>	-.078	-.405**	–	
<b>4. Μοναξιά και κοινωνική</b> <b>δυσαρέσκεια</b>	-.177	-.188	.082	–

Σημείωση. Συσχετίσεις των αξιολογήσεων των μελών ( $N = 54$ ). \*\* $p < .01$ .

Η θεραπευτική συμμαχία σημείωσε μία μικρή στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες των μελών ( $p = .004$ ) και μία μέτρια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με την αποδιοργανωτική συμπεριφορά των μελών ( $p = .000$ ), όπως αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων κατά την προ-μέτρηση (βλ. Πίνακες 31, 32).

Πίνακας 31

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πρώτης Συνάντησης και τις Μεταβλητές της Σχολικής Προσαρμογής - Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

	1	2	3	4
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b> πρώτης συνάντησης	–			
<b>2. Σχολική αρέσκεια</b>	.141	–		
<b>3. Σχολική αποφυγή</b>	-.080	-.031	–	
<b>4. Κοινωνικές δεξιότητες</b>	.385**	.234	-.416**	–

Σημείωση. Συσχετίσεις των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μέλη ( $N = 54$ ). \*\* $p < .01$ .

Πίνακας 32

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πρώτης Συνάντησης και τις Μεταβλητές της Σχολικής Προσαρμογής - Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

	1	2	3	4	5
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b> πρώτης συνάντησης	–				
<b>2. Θετική κοινωνική συμπεριφορά</b>	.191	–			
<b>3. Επιθετική συμπεριφορά</b>	-.085	-.510**	–		
<b>4. Ντροπαλή συμπεριφορά</b>	.088	-.356**	.186	–	
<b>5. Αποδιοργανωτική συμπεριφορά</b>	-.471**	-.481	.529**	-.144	–

Σημείωση. Συσχετίσεις των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μέλη ( $N = 54$ ). \*\* $p < .01$ .

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική προβλεπτική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της σχολικής αρέσκειας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς και τη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πρώτης συνάντησης (βλ. Πίνακα 33).

Πίνακας 33

Αποτελέσματα Ανάλυσης Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

	B	SE(B)	$\beta$	$t$	Sig. ( $p$ )
<b>Σχολική αρέσκεια</b>	1.934	1.051	.233	1.840	.072
<b>Κοινωνικές δεξιότητες</b>	.924	.509	.251	1.817	.075
<b>Αποδιοργανωτική συμπεριφορά</b>	-.630	.439	-.196	-1.433	.158

Σημείωση. Εξαρτημένη μεταβλητή: Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης.



### 7.4.3.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης εμφάνισε μία μέτρια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τη σχολική αποφυγή ( $p = .001$ ), όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη κατά την προ-μέτρηση (βλ. Πίνακα 34).

Πίνακας 34

*Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Τρίτης Συνάντησης και τις Μεταβλητές της Σχολικής Προσαρμογής - Αξιολόγηση Μελών*

	1	2	3	4
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b> τρίτης συνάντησης	–			
<b>2. Σχολική αρέσκεια</b>	.248	–		
<b>3. Σχολική αποφυγή</b>	-.295*	-.405**	–	
<b>4. Μοναξιά και κοινωνική</b> δυσαρέσκεια	-.090	-.188	.082	–

*Σημείωση.* Συσχετίσεις των αξιολογήσεων των μελών ( $N = 51$ ). \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Η θεραπευτική συμμαχία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων κατά την προ-μέτρηση.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι η σχολική αποφυγή προβλέπει κατά 20.3% τη θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης (βλ. Πίνακα 35). Σύμφωνα με τον Πίνακα 35, η μείωση της σχολικής αποφυγής κατά μία μονάδα αναμένεται να προκαλέσει αύξηση της θεραπευτικής συμμαχίας της τρίτης συνάντησης κατά 2.2 μονάδες.

Πίνακας 35

*Αποτελέσματα Ανάλυσης Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης*

	B	SE(B)	$\beta$	$t$	Sig. ( $p$ )
<b>Σχολική αποφυγή</b>	-2.183	.618	-.451	-3.535	.001

*Σημείωση.* Εξαρτημένη μεταβλητή: Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης.  $R^2 = .203$ .

#### **7.4.3.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πέμπτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής.

#### **7.4.3.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και σχολική προσαρμογή**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της έβδομης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής.

#### **7.4.4 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (μετα-μέτρηση)**

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως μετρήθηκαν στη μετα-μέτρηση, εξετάστηκε με την ανάλυση συσχέτισης και την εφαρμογή του συντελεστή  $\rho$  του Spearman. Κατόπιν, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης για την εύρεση τυχόν προβλεπτικής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές που συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά.

#### **7.4.4.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης εμφάνισε μία μικρή στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τη σχολική αρέσκεια, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη κατά τη μετα-μέτρηση ( $p = .016$ ) (βλ. Πίνακα 36).

Πίνακας 36

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πρώτης Συνάντησης και τις Μεταβλητές της Σχολικής Προσαρμογής - Αξιολόγηση Μελών

	1	2	3	4
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b>	–			
<b>πρώτης συνάντησης</b>				
<b>2. Σχολική αρέσκεια</b>	.325*	–		
<b>3. Σχολική αποφυγή</b>	-.111	-.329*	–	
<b>4. Μοναξιά και κοινωνική</b>	-.138	-.200	.054	–
<b>δυσαρέσκεια</b>				

Σημείωση. Συσχετίσεις των αξιολογήσεων των μελών ( $N = 54$ ). \* $p < .05$ .

Η θεραπευτική συμμαχία σημείωσε μία μικρή στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες των μελών ( $p = .048$ ), όπως αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων κατά τη μετα-μέτρηση (βλ. Πίνακες 37, 38).

Πίνακας 37

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πρώτης Συνάντησης και τις Μεταβλητές της Σχολικής Προσαρμογής - Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

	1	2	3	4
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b>	–			
<b>πρώτης συνάντησης</b>				
<b>2. Σχολική αρέσκεια</b>	.118	–		
<b>3. Σχολική αποφυγή</b>	-.183	-.633**	–	
<b>4. Κοινωνικές δεξιότητες</b>	.270*	.332*	-.150	–

Σημείωση. Συσχετίσεις των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μέλη ( $N = 54$ ). \* $p < .05$ .

\*\* $p < .01$ .

Πίνακας 38

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πρώτης Συνάντησης και τις Μεταβλητές της Σχολικής Προσαρμογής - Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

	1	2	3	4	5
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b> πρώτης συνάντησης	–				
<b>2. Θετική κοινωνική συμπεριφορά</b>	.168	–			
<b>3. Επιθετική συμπεριφορά</b>	-.243	-.189	–		
<b>4. Ντροπαλή συμπεριφορά</b>	.118	-.429**	.040	–	
<b>5. Αποδιοργανωτική συμπεριφορά</b>	-.253	-.216	.545**	-.042	–

Σημείωση. Συσχετίσεις των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μέλη ( $N = 54$ ). \*\* $p < .01$ .

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική προβλεπτική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πρώτης συνάντησης και τη μεταβλητή της σχολικής αρέσκειας, όπως αξιολογήθηκε από τους μαθητές στη μετα-μέτρηση (βλ. Πίνακα 39).

Πίνακας 39

Αποτελέσματα Ανάλυσης Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

	B	SE(B)	$\beta$	$t$	Sig. ( $p$ )
<b>Θεραπευτική συμμαχία</b> πρώτης συνάντησης	.013	.019	-.095	.685	.496

Σημείωση. Εξαρτημένη μεταβλητή: Σχολική αρέσκεια.

Η μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πρώτης συνάντησης προβλέπει κατά 12.4% την παρουσία κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς στη μετα-μέτρηση (βλ. Πίνακα 40). Ο Πίνακας 40 δείχνει ότι η αύξηση της θεραπευτικής συμμαχίας της πρώτης συνάντησης κατά μία μονάδα αναμένεται να προκαλέσει αύξηση της ποιότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων των μελών κατά 0.13 μονάδες.

Πίνακας 40

*Αποτελέσματα Ανάλυσης Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης*

	<b>B</b>	<b>SE(B)</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
<b>Θεραπευτική συμμαχία</b>	.124	.046	.352	2.715	.009

**πρώτης συνάντησης**

*Σημείωση.* Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνικές δεξιότητες.  $R^2 = .124$ .

#### **7.4.4.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της τρίτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής.

#### **7.4.4.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης συνάντησης εμφάνισε μία μικρή στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια ( $p = .029$ ), όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη κατά τη μετα-μέτρηση (βλ. Πίνακα 41).

Η θεραπευτική συμμαχία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων κατά τη μετα-μέτρηση.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική προβλεπτική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πέμπτης συνάντησης και τη μεταβλητή της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη στη μετα-μέτρηση (βλ. Πίνακα 42).

Πίνακας 41

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πέμπτης Συνάντησης και τις Μεταβλητές της Σχολικής Προσαρμογής - Αξιολόγηση Μελών

	1	2	3	4
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b> πέμπτης συνάντησης	–			
<b>2. Σχολική αρέσκεια</b>	.053	–		
<b>3. Σχολική αποφυγή</b>	-.060	-.329*	–	
<b>4. Μοναξιά και κοινωνική</b> <b>δυσαρέσκεια</b>	-.300*	-.200	.054	–

Σημείωση. Συσχετίσεις των αξιολογήσεων των μελών ( $N = 53$ ). \* $p < .05$ .

Πίνακας 42

Αποτελέσματα Ανάλυσης Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

	B	SE(B)	$\beta$	$t$	Sig. ( $p$ )
<b>Θεραπευτική συμμαχία</b> πέμπτης συνάντησης	-.432	.217	-.269	-1.995	.051

Σημείωση. Εξαρτημένη μεταβλητή: Μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια.

#### 7.4.4.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και σχολική προσαρμογή

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της έβδομης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής.

#### 7.4.5 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (επαναληπτική μέτρηση)

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως μετρήθηκαν στην επαναληπτική μέτρηση, εξετάστηκε με την ανάλυση

συσχέτισης και την εφαρμογή του συντελεστή  $\rho$  του Spearman. Κατόπιν, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης για την εύρεση τυχόν προβλεπτικής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές που συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά.

#### **7.4.5.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πρώτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής.

#### **7.4.5.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της τρίτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής.

#### **7.4.5.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και σχολική προσαρμογή**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης συνάντησης εμφάνισε μία μικρή στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τη σχολική αποφυγή ( $p = .006$ ), όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη κατά την επαναληπτική μέτρηση (βλ. Πίνακα 43).

Η θεραπευτική συμμαχία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων κατά την επαναληπτική μέτρηση.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι η μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πέμπτης συνάντησης προβλέπει κατά 20.2% τη σχολική αποφυγή, όπως αξιολογήθηκε από τους μαθητές στην επαναληπτική μέτρηση (βλ. Πίνακα 44). Σύμφωνα με τον Πίνακα 44, η αύξηση της θεραπευτικής συμμαχίας της πέμπτης συνάντησης κατά μία μονάδα, αναμένεται να προκαλέσει μείωση της σχολικής αποφυγής των μελών κατά 0.12 μονάδες.

Πίνακας 43

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πέμπτης Συνάντησης και τις Μεταβλητές της Σχολικής Προσαρμογής - Αξιολόγηση Μελών

	1	2	3	4
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b> πέμπτης συνάντησης	–			
<b>2. Σχολική αρέσκεια</b>	.128	–		
<b>3. Σχολική αποφυγή</b>	-.373**	-.338*	–	
<b>4. Μοναξιά και κοινωνική</b> <b>δυσaréσκεια</b>	-.168	-.338*	.023	–

Σημείωση. Συσχετίσεις των αξιολογήσεων των μελών ( $N = 53$ ). \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Πίνακας 44

Αποτελέσματα Ανάλυσης Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

	B	SE(B)	$\beta$	$t$	Sig. ( $p$ )
<b>Θεραπευτική συμμαχία</b> πέμπτης συνάντησης	-.125	.035	-.449	-3.556	.001

Σημείωση. Εξαρτημένη μεταβλητή: Σχολική αποφυγή.  $R^2 = .202$ .

#### 7.4.5.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και σχολική προσαρμογή

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της έβδομης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής.

#### 7.4.6 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (προ-μέτρηση)

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της αποδοχής των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως μετρήθηκε στην προ-μέτρηση, και τη θεραπευτική



συμμαχία εξετάστηκε με την ανάλυση συσχέτισης. Κατόπιν, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης για την εύρεση τυχόν προβλεπτικής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές που συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά.

#### 7.4.6.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης με το συντελεστή Pearson  $r$  έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης εμφάνισε μία μέτρια στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου ( $p = .001$ ), όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη κατά την προ-μέτρηση (βλ. Πίνακα 45).

Πίνακας 45

*Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πρώτης Συνάντησης και τη Μεταβλητή της Αποδοχής*

	1	2
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης</b>	–	
<b>2. Αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου</b>	.587**	–

*Σημείωση. N = 30. \*\* $p < .01$ .*

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι η μεταβλητή της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη στην προ-μέτρηση, προβλέπει κατά 34.5% τη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης (βλ. Πίνακα 46). Ο Πίνακας 46 δείχνει ότι η αύξηση του βαθμού αποδοχής των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου κατά μία μονάδα αναμένεται να αυξήσει τη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης κατά 4.1 μονάδες.

Πίνακας 46

Αποτελέσματα Ανάλυσης Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

	<b>B</b>	<b>SE(B)</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
<b>Αποδοχή από την ομάδα</b>					
<b>των συνομηλίκων του</b>	4.073	1.062	.587	3.837	.001
<b>ίδιου φύλου</b>					

Σημείωση. Εξαρτημένη μεταβλητή: Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης.  $R^2 = .345$ .

#### 7.4.6.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης με το συντελεστή  $\rho$  του Spearman έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης εμφάνισε μία μέτρια στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου ( $p = .027$ ), όπως αξιολογήθηκε από τους μαθητές κατά την προ-μέτρηση (βλ. Πίνακα 47).

Πίνακας 47

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Τρίτης Συνάντησης και τη Μεταβλητή της Αποδοχής

	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία</b>	–	
<b>τρίτης συνάντησης</b>		
<b>2. Αποδοχή από την ομάδα</b>	.418*	–
<b>των συνομηλίκων του ίδιου</b>		
<b>φύλου</b>		

Σημείωση.  $N = 30$ . \* $p < .05$ .

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι η μεταβλητή της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως αξιολογήθηκε από τους μαθητές στην προ-μέτρηση, προβλέπει κατά 14.2% τη θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης (βλ. Πίνακα 48). Σύμφωνα με τον Πίνακα 48, η αύξηση του βαθμού αποδοχής των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου κατά μία

μονάδα αναμένεται να αυξήσει τη θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης κατά 4.1 μονάδες.

Πίνακας 48

*Αποτελέσματα Ανάλυσης Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης*

	<b>B</b>	<b>SE(B)</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>
<b>Αποδοχή από την ομάδα</b>					
<b>των συνομηλίκων του ίδιου φύλου</b>	2.679	1.293	.377	2.073	.048

*Σημείωση.* Εξαρτημένη μεταβλητή: Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης.  $R^2 = .142$ .

#### **7.4.6.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πέμπτης συνάντησης και τη μεταβλητή της αποδοχής των αγοριών από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου.

#### **7.4.6.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της έβδομης συνάντησης και τη μεταβλητή της αποδοχής των αγοριών από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου.

#### **7.4.7 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (μετα-μέτρηση)**

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της αποδοχής των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως μετρήθηκε στη μετα-μέτρηση, και τη θεραπευτική συμμαχία εξετάστηκε με την ανάλυση συσχέτισης. Κατόπιν, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης για την εύρεση τυχόν προβλεπτικής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές που συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά.

### 7.4.7.1 Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης με το συντελεστή Pearson  $r$  έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης εμφάνισε μία μέτρια στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου ( $p = .005$ ), όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη κατά τη μετα-μέτρηση (βλ. Πίνακα 49).

Πίνακας 49

*Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συσχέτισης Ανάμεσα στη Θεραπευτική Συμμαχία της Πρώτης Συνάντησης και τη Μεταβλητή της Αποδοχής*

	1	2
<b>1. Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης</b>	–	
<b>2. Αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου</b>	.496**	–

*Σημείωση.*  $N = 30$ . \*\* $p < .01$ .

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι η μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πρώτης συνάντησης προβλέπει κατά 24.6% την αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη στη μετα-μέτρηση (βλ. Πίνακα 50). Ο πίνακας 50 δείχνει ότι η αύξηση της θεραπευτικής συμμαχίας της πρώτης συνάντησης κατά μία μονάδα αναμένεται να αυξήσει το βαθμό αποδοχής των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου κατά .072 μονάδες.

Πίνακας 50

*Αποτελέσματα Ανάλυσης Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης*

	B	SE(B)	$\beta$	$t$	Sig. ( $p$ )
<b>Θεραπευτική συμμαχία πρώτης συνάντησης</b>	.072	.024	.496	3.024	.005

*Σημείωση.* Εξαρτημένη μεταβλητή: Αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου.

$R^2 = .246$ .

#### **7.4.7.2 Θεραπευτική συμμαχία τρίτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της τρίτης συνάντησης και τη μεταβλητή της αποδοχής των αγοριών από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου.

#### **7.4.7.3 Θεραπευτική συμμαχία πέμπτης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της πέμπτης συνάντησης και τη μεταβλητή της αποδοχής των αγοριών από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου.

#### **7.4.7.4 Θεραπευτική συμμαχία έβδομης συνάντησης και αποδοχή - αγόρια**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της έβδομης συνάντησης και τη μεταβλητή της αποδοχής των αγοριών από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου.

#### **7.4.8 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (επαναληπτική μέτρηση)**

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της αποδοχής των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως μετρήθηκε στην επαναληπτική μέτρηση, και τη θεραπευτική συμμαχία εξετάστηκε με την ανάλυση συσχέτισης. Δε βρέθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις μεταβλητές.

#### **7.4.9 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - κορίτσια (προ-μέτρηση)**

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της αποδοχής των κοριτσιών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως μετρήθηκε στην προ-μέτρηση, και τη θεραπευτική

συμμαχία εξετάστηκε με την ανάλυση συσχέτισης. Δε βρέθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις μεταβλητές.

#### **7.4.10 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - κορίτσια (μετα-μέτρηση)**

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της αποδοχής των κοριτσιών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως μετρήθηκε στη μετα-μέτρηση, και τη θεραπευτική συμμαχία εξετάστηκε με την ανάλυση συσχέτισης. Δε βρέθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις μεταβλητές.

#### **7.4.11 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - κορίτσια (επαναληπτική μέτρηση)**

Η πιθανή σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή της αποδοχής των κοριτσιών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως μετρήθηκε στην επαναληπτική μέτρηση, και τη θεραπευτική συμμαχία εξετάστηκε με την ανάλυση συσχέτισης. Δε βρέθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις μεταβλητές.

## **ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

## 8. Συζήτηση

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αφορά την κοινωνικο-συναισθηματική και σχολική προσαρμογή των μαθητών/ριών της Α΄ Δημοτικού.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών, όπως εξελίχθηκαν κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων του προγράμματος.

### 8.1 Ποιοτικές παρατηρήσεις συναντήσεων

Οι μαθητές/ριες συγκρότησαν έξι διαφορετικές ομάδες για τις ανάγκες του προγράμματος. Παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των μελών δεν ήταν ο ίδιος σε όλες τις ομάδες, φάνηκε να διανύουν τα τυπικά στάδια ανάπτυξης μίας ομάδας (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006), συμφωνώντας με την πορεία εξέλιξης που ακολουθούν οι ομάδες των εφήβων και των ενηλίκων, όπως υποστηρίζει και η βιβλιογραφία (Corey et al., 2004. Falco & Bauman, 2014).

Οι ποιοτικές παρατηρήσεις των συναντήσεων έδειξαν ότι τα μέλη όλων των ομάδων χρειάστηκαν χρόνο για να εξερευνήσουν και να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον, αλλά και για να προσανατολιστούν στους στόχους του προγράμματος, όπως συμβαίνει κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας. Κατά τις δύο πρώτες συναντήσεις, τα μέλη ήταν ενθουσιασμένα για την έναρξη του προγράμματος και έδειχναν ανυπόμονα να μάθουν πώς θα εξελιχθεί η διαδικασία κάθε συνάντησης. Ταυτόχρονα, ήταν αμήχανα και διστακτικά να εκφράσουν την άποψή τους και να συζητήσουν με τις συντονίστριες, μάλλον λόγω του φόβου να μην πουν κάτι που δεν είναι σωστό ή αποδεκτό από την ομάδα.

Επιπλέον, τα μέλη γνωρίζονταν ήδη μεταξύ τους, λόγω της φοίτησής τους στο ίδιο σχολείο και την ίδια σχολική τάξη, έχοντας αναπτύξει συγκεκριμένα πρότυπα αλληλεπίδρασης. Αν και στο αρχικό στάδιο τα μέλη δεν εκδήλωσαν συμπεριφορές που δηλώνουν ιδιαίτερη συμπάθεια ή προκατάληψη προς τους άλλους, οι συντονίστριες φρόντισαν ήδη από την πρώτη συνάντηση να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο κατάλληλο για την εξέλιξη των ομαδικών εργασιών και διαδικασιών. Προσπάθησαν να δομήσουν τις συναντήσεις, ώστε τα μέλη να αισθάνονται ασφαλή και ήρεμα, να επιλέξουν δραστηριότητες που ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και να καθορίσουν κανόνες που προωθούν το σεβασμό όλων και τη συνοχή της ομάδας. Στόχος ήταν να εγκαθιδρυθούν οι



νόρμες που ενισχύουν την θετική συμπεριφορά κάθε μέλους προς τα άλλα μέλη και να εργαστούν όλοι μαζί για να μάθουν σύμφωνα με τους στόχους του προγράμματος.

Οι τρεις επόμενες συναντήσεις του προγράμματος σηματοδοτούν τη φάση σύγκρουσης και τη φάση εργασίας. Σημειώθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των μελών, διαφωνίες, αναστάτωση, αλλά και αντίσταση απέναντι στις συντονίστριες. Τα μέλη συχνά παρέβλεπαν τις παρακλήσεις των συντονιστριών για ησυχία, ενώ εκδήλωσαν και προκλητικές συμπεριφορές, αμφισβητώντας τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Παρόλα αυτά, τα μέλη συζητούν πλέον πρόθυμα και μιλούν στην ολομέλεια, εκφράζοντας την άποψή τους και αναφέροντας προσωπικές εμπειρίες. Συμμετέχουν στις δραστηριότητες χωρίς την προτροπή των συντονιστριών και συνεργάζονται χωρίς προβλήματα. Μάλιστα, αρκετές φορές τα μέλη συζητήσαν στο πλαίσιο της ομάδας ένα πρόβλημα που είχαν με κάποιο άλλο μέλος ή μία διαφωνία που δημιουργήθηκε στη συνάντηση, καταλήγοντας συνήθως σε μια εποικοδομητική λύση. Μέχρι το τέλος των συναντήσεων πολλά μέλη ανέφεραν ότι έγιναν φίλοι μεταξύ τους ή εφάρμοσαν στην καθημερινή τους ζωή αυτά που έμαθαν στις συναντήσεις.

Το στάδιο της σύγκρουσης και το στάδιο της εργασίας ήταν συγκεχυμένα στις ομάδες, ίσως λόγω της μικρής διάρκειας του προγράμματος. Παρόλο που τα μέλη εκδήλωναν συμπεριφορές που είναι τυπικές σε αυτά τα στάδια, τα όρια δεν ήταν ξεκάθαρα. Βέβαια, αυτή η παρατήρηση συμφωνεί με τη διαπίστωση της Brown (2011) ότι αυτά τα δύο στάδια δεν είναι εύκολο να διακριθούν και γενικά οι συμπεριφορές που λειτουργούν ως δείκτες των σταδίων δεν είναι ιδιαίτερα έντονες στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.

Επιπλέον, η αναστάτωση και η φασαρία σε κάποιες ομάδες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων είναι πιθανό να οφείλεται στο ηλικιακό επίπεδο των μελών και το μικρό χρόνο εστίασης της προσοχής σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών δεν ήταν τόσο συχνές, για να λειτουργήσουν αποδιοργανωτικά στις διαδικασίες της ομάδας. Το πιο σοβαρό πρόβλημα ήταν η αναστάτωση και η φασαρία, ιδιαίτερα στις ομάδες που είχαν πολλά μέλη και μεγαλύτερο αριθμό αγοριών. Επιπρόσθετα, τα μέλη ίσως εξέλαβαν τις συναντήσεις ως μία δυνατότητα να γλιτώσουν από το σχολικό μάθημα, σαν ένα είδος διαλείμματος, στο οποίο μπορούν να χαλαρώσουν και να παίξουν. Εξαίρεση αποτελεί η ομάδα των Μυστικών Ηρώων, η οποία μπορεί να μην ξεπέρασε το στάδιο της σύγκρουσης, καθώς η συμπεριφορά των μελών συχνά αποδιοργάνωνε τις ομαδικές διαδικασίες.

Εκτός αυτού, τα μέλη ενδέχεται να μην αντιμετώπισαν όλες τις δραστηριότητες ως το ίδιο ενδιαφέρουσες, καθώς επέδειξαν μεγαλύτερο ζήλο και μεγαλύτερη προθυμία, όταν θεώρησαν το θέμα της συνάντησης ενδιαφέρον. Ορισμένα θέματα μπορεί να μην άπτονται των ενδιαφερόντων τους ή να μην τα αξιολογούν ως χρήσιμα. Άλλωστε, ήταν φανερό ότι τα

μέλη που είχαν βιώσει μία εμπειρία σχετική με το θέμα της συνάντησης ή θεωρούσαν το θέμα άμεσα εφαρμόσιμο στην καθημερινή τους ζωή, επιδείκνυαν μεγαλύτερη προσοχή και ενδιαφέρον σε όσα εκτυλίσσονταν στην ομάδα.

Οι δύο τελευταίες συναντήσεις της ομάδας ήταν το στάδιο τερματισμού. Τα μέλη είχαν πληροφορηθεί για το τέλος της ομάδας. Αν και έκαναν φασαρία, φάνηκε ότι συμμετείχαν στις δραστηριότητες με προθυμία. Ιδιαίτερα στην τελευταία δραστηριότητα της τελευταίας συνάντησης, όλα τα μέλη επιθυμούσαν να ζωγραφίσουν μία εικόνα, για να θυμούνται τις επτά συναντήσεις. Πολλά μέλη, μάλιστα, αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο από ό,τι προσδοκούσαν οι συντονίστριες. Η αναστάτωση και η φασαρία μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα μέλη γνώριζαν ότι οι συναντήσεις σχεδόν ολοκληρώθηκαν και οι ομάδες θα διακόψουν τις συναντήσεις τους. Έτσι, εκδήλωσαν μία συμπεριφορά απόσυρσης, λειτουργώντας σαν οι συναντήσεις να είχαν ήδη ολοκληρωθεί.

Γενικά, η συμπεριφορά των μελών στις ομάδες επιβεβαιώνει την ύπαρξη σταδίων κατά τη διάρκεια της πορείας μίας ομάδας, στα οποία τα μέλη εκδηλώνουν διαφορετική ποιότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους ή με τις συντονίστριες, όπως καθορίζεται από το βαθμό συμμετοχής, αποφυγής ή σύγκρουσης (Brown, 2011. Corey & Corey, 2006. Kivlighan & Goldfine, 1991. Kivlighan & Lilly, 1997. Phipps & Zastowny, 1988).

### **8.1.1 Ο ρόλος των συντονιστριών**

Το μοντέλο της συνηγεσίας για το συντονισμό των ομάδων, που προτείνουν οι Corey και Corey (2006) φάνηκε απαραίτητο. Η βασική συντονίστρια φρόντιζε για τη διδασκαλία του πληροφοριακού υλικού, την επεξήγηση των δραστηριοτήτων και την επεξεργασία τους, ενώ η δεύτερη συντονίστρια λειτουργούσε επιβοηθητικά στην ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας.

Επιπλέον, η παρουσία δύο συντονιστριών κρίθηκε απαραίτητη, εξαιτίας της μικρής ηλικίας των μελών. Οι δύο συντονίστριες είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τη διαδικασία διεξαγωγής μίας συνάντησης, αναλύοντας τι συνέβη και συζητώντας κάποιες λεπτομέρειες ή περιστατικά που αφορούσαν την αλληλεπίδραση των μελών ή τη διεξαγωγή μίας δραστηριότητας. Το γεγονός αυτό βοήθησε στο μελλοντικό σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς των συντονιστριών στις ομάδες και απέναντι σε συγκεκριμένα μέλη. Εκτός αυτού, ήταν πιο εύκολο να χειριστούν αποτελεσματικότερα την αναστάτωση που επικρατούσε κατά τη διάρκεια ορισμένων συναντήσεων ή κάποιο

περιστατικό που μπορεί να προέκυπτε, χωρίς να διακόπτεται συνεχώς η ροή της συνάντησης, όπως θα συνέβαινε στην περίπτωση του ενός συντονιστή.

Επίσης, ο ρόλος της βασικής συντονίστριας ήταν ουσιαστικός για τη διεξαγωγή της συνάντησης, κυρίως και για την προσθήκη δομής και την καθοδήγηση των μελών. Το ηλικιακό επίπεδο των μελών απαιτούσε την υιοθέτηση κατευθυντικού ρόλου από τη συντονίστρια, προκειμένου να καθοδηγεί τη συζήτηση στην ολομέλεια της ομάδας, να επεξηγεί τις δραστηριότητες και να κατευθύνει τα μέλη, αλλά και να φροντίζει να διατηρεί την προσοχή των μελών εστιασμένη στις ομαδικές διαδικασίες.

### **8.1.2 Αριθμός μελών και διάρκεια συναντήσεων**

Οι ομάδες είχαν διαφορετικό αριθμό μελών. Ήταν εμφανές ότι οι ομάδες με τα περισσότερα μέλη και με τα περισσότερα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερη αναστάτωση και φασαρία. Αυτή η παρατήρηση συμφωνεί με όσα αναφέρει η Brown (2011), η οποία υποστηρίζει ότι ο μεγάλος αριθμός μελών στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελεί εμπόδιο για τη συμμετοχή των μελών στην ομαδική διαδικασία και προτείνει οι ομάδες των παιδιών να περιορίζονται σε πέντε μέλη. Αυτός ο αριθμός ίσως θα ήταν πιο λειτουργικός και για την παρούσα έρευνα, αν και πρέπει να λάβει κανείς υπόψη τον περιορισμό του χρόνου.

Επιπρόσθετα, οι συντονίστριες είχαν προβλέψει ότι οι συναντήσεις θα είχαν διάρκεια 45 λεπτών. Ωστόσο, ο πραγματικός χρόνος διάρκειας ήταν 35-40 λεπτά, λόγω καθυστερήσεων πριν ή κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Παρόλο που ο συγκεκριμένος χρόνος ανταποκρίνεται στο ηλικιακό επίπεδο των μελών, όπως προτείνει και η Brown (2011), πολλές φορές ήταν αδύνατη η πραγματοποίηση ή η ολοκλήρωση ορισμένων δραστηριοτήτων, καθώς και της άσκησης χαλάρωσης. Φαίνεται ότι ο χρόνος των 50 λεπτών θα επέτρεπε την ολοκληρωμένη διεξαγωγή της συνάντησης, αν και ενδέχεται η διάρκεια να ήταν κουραστική για τα μέλη. Ίσως θα ήταν καλύτερο και καταλληλότερο ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα εκτεινόταν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα οι συναντήσεις να δομούνται με βάση μικρότερο όγκο πληροφοριακού υλικού. Παράλληλα, τα μέλη θα είχαν περισσότερο χρόνο να κατανοήσουν και να ενσωματώσουν τις νέες πληροφορίες στις γνωστικές δομές τους, αξιοποιώντας τις σε μεγαλύτερο βαθμό και πιο ορθά στην καθημερινή τους ζωή.

## 8.2 Οι θεραπευτικοί παράγοντες

Η αξιολόγηση των απαντήσεων των μελών στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων σύμφωνα με τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) έδειξε ότι τα μέλη ανέφεραν συχνότερα τον παράγοντα της καθοδήγησης και της αποδοχής. Ακολουθούν οι θεραπευτικοί παράγοντες της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις, της αυτοαποκάλυψης και της αυτοκατανόησης. Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα του αλτρουισμού, της κάθαρσης, της ενστάλαξης ελπίδας, της καθολικότητας και της μάθησης διά αντιπρόσωπο.

Η αξιολόγηση των απαντήσεων με βάση τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) και τις έξι επιπλέον κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων της Μπαούρδα (2013) έδειξε ότι τα μέλη ανέφεραν πιο συχνά τον παράγοντα της καθοδήγησης, την κατηγορία των σχόλιων - κριτικής, την κατηγορία της διασκέδασης, την κατηγορία της περιγραφής δραστηριότητας και τον παράγοντα της αποδοχής. Ακολουθούν ο παράγοντας της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις μαζί με την κατηγορία της αρνητικής κριτικής, η κατηγορία της γραπτής αυτοαποκάλυψης, ο παράγοντας της αυτοαποκάλυψης και της αυτοκατανόησης.

Οι έξι επιπλέον κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων, που πρότεινε η Μπαούρδα (2013) και χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, φάνηκε να ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο των απαντήσεων των μελών, που δεν αντιπροσώπευαν κάποιον από τους δέκα θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) και δεν ήταν δυνατό να ενταχθούν σε κάποια κατηγορία. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη για την προσθήκη ορισμένων επιπρόσθετων κατηγοριών παραγόντων στις δέκα κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979), όπως έχει επισημάνει ο MacKenzie (1987), προκειμένου όλες οι απαντήσεις να επιδέχονται ταξινόμησης.

### 8.2.1 Αποδοχή

Τα μέλη ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αποδοχής κατά το αρχικό και το μεσαίο στάδιο της ομάδας. Αν και δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σταδίων, η αναφορά του παράγοντα της αποδοχής σε αυτά τα στάδια επιβεβαίωσε τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Kivlighan & Goldfine, 1991. MacKenzie, 1987). Ο Mackenzie (1987) υποστηρίζει ότι η αποδοχή ενός μέλους από τα άλλα μέλη είναι σημαντική κατά το αρχικό στάδιο της ομάδας και σταδιακά μειώνεται, ενώ οι Kivlighan και Goldfine

(1991) βρήκαν ότι η αποδοχή επενεργεί στο αρχικό στάδιο της ομάδας και, στη συνέχεια, στο στάδιο εργασίας.

Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει αναδείξει την αποδοχή ως σημαντικό θεραπευτικό παράγοντα (Kivlighan & Goldfine, 1991. Mackenzie, 1987. Shechtman & Gluk, 2005). Η επίλυση των προβλημάτων αποδοχής και η εδραίωσή της στο αρχικό στάδιο της ομάδας ενισχύει την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της αίσθησης του «ανήκειν» στην ομάδα, συνεισφέροντας στην επίτευξη της ομαδικής συνοχής (MacKenzie, 1987). Σύμφωνα με τον MacKenzie (1987), η αποδοχή των μελών λειτουργεί ως βάση για την ανάπτυξη μίας αίσθησης καθολικότητας στην ομάδα.

Παρόλα αυτά, τα μέλη των δύο ομάδων δεν απέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στον παράγοντα της αποδοχής, γεγονός που ίσως συνδέεται με την απουσία αναφοράς στον παράγοντα της καθολικότητας κατά τα διάρκειά των τριών σταδίων. Η μικρή σημασία της αποδοχής για τα μέλη ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι γνωρίζονταν ήδη μεταξύ τους και είχαν αναπτύξει φιλίες λόγω της καθημερινής αλληλεπίδρασής τους στη σχολική τάξη. Επομένως, η σημασία της αποδοχής από τα μέλη της ομάδας ίσως μειώθηκε, εφόσον τα περισσότερα μέλη ήταν ήδη φίλοι μεταξύ τους ή ήταν στην ίδια ομάδα με εκείνους που θεωρούν καλύτερους φίλους, χωρίς να τους ενδιαφέρει η γνώμη των υπόλοιπων μελών. Η αποδοχή ενός μέλους από τους άλλους ίσως είναι σημαντική, όταν τα μέλη δε γνωρίζονται μεταξύ τους πριν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Επιπλέον, αν και η βελτίωση της αποδοχής των μελών από τους συνομηλίκους τους μέσα από την εκμάθηση δεξιοτήτων και τις ομαδικές δραστηριότητες ήταν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τα θέματα των συναντήσεων ήταν εκπαιδευτικού και πληροφοριακού χαρακτήρα και δεν εστίαζαν καθεαυτά στην ανάπτυξη και ενίσχυση της κοινωνικής σχέσης μεταξύ των μελών. Άλλωστε, οι βαθμολογίες αποδοχής των μελών ήταν σχετικά υψηλές σε όλες τις μετρήσεις.

### **8.2.2 Αλτρολισμός**

Τα μέλη δεν ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα του αλτροισμού σε κανένα στάδιο. Η απουσία αναφορών στον αλτροισμό δε σημαίνει ότι τα παιδιά δεν μπορούν να συμπεριφερθούν με αλτροισμό. Ωστόσο, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων εστίαζε στην πληροφόρηση των μαθητών/ριών και την εκμάθηση βασικών γνώσεων, σχετικών με την ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Επομένως, τα μέλη είναι πιθανό να μην είχαν τη δυνατότητα να συμπεριφερθούν με

αλτρουιστικό τρόπο. Εκτός αυτού, το ηλικιακό επίπεδο των μελών είναι συνυφασμένο με τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης και δράσης, τον οποίο σταδιακά εγκαταλείπουν. Παρόλα αυτά, αποτελεί εμπόδιο στην εκδήλωση αλτρουιστικών συμπεριφορών.

Η Brown (2011) υποστηρίζει ότι ο αλτρουισμός δεν είναι εύκολο να αναγνωριστεί σε μία ομάδα, καθώς τα κίνητρα με τα οποία δρα ένα μέλος δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα. Ο συντονιστής της ομάδας μπορεί να ενθαρρύνει την εκδήλωση αλτρουιστικών συμπεριφορών, εξηγώντας και δείχνοντας στα μέλη τι σημαίνει να συμπεριφέρονται με αλτρουιστικό τρόπο. Παράλληλα, καλό είναι να προσφέρει θετική ενίσχυση στα μέλη που δείχνουν αλτρουισμό.

Ο παράγοντας του αλτρουισμού είναι επιβοηθητικός, όταν ένα μέλος αισθάνεται αβοήθητο, απελπισμένο ή απομονωμένο (Brown, 2011. Yalom & Leszcz, 2006). Νιώθει ότι μπορεί να βοηθήσει, ότι έχει κάτι πολύτιμο να δώσει, που θα ωφελήσει τους άλλους και αυτό το καθιστά σημαντικό (Yalom & Leszcz, 2006). Ο αλτρουισμός αποτελεί μία διαδικασία, κατά την οποία τα μέλη μοιράζονται τα προβλήματά τους, προσφέρουν υποστήριξη, καθησυχάζουν, προτείνουν, ανατροφοδοτούν και δείχνουν ενσυναίσθηση. Ωστόσο, η σχέση του θεραπευτικού παράγοντα του αλτρουισμού και των αλλαγών που επιφέρει στις σχέσεις μεταξύ των μελών και την αποτελεσματικότητα μίας παρέμβασης χρήζει διερεύνησης. Για παράδειγμα, τα μέλη των ομάδων της παρούσας έρευνας ίσως να επωφελούνταν μέσω της εκδήλωσης αλτρουιστικών συμπεριφορών. Αν τα μέλη συμπεριφέρονταν αλτρουιστικά ή αισθάνονταν σημαντικά και πολύτιμα πρόσωπα λόγω της εκδήλωσης αλτρουιστικής συμπεριφοράς, θα ήταν πιθανό να αυξηθεί η προσαρμογή τους στο σχολείο. Επομένως, η επέκταση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και των συναντήσεων ίσως ήταν ωφέλιμη, προκειμένου να συμπεριλάβει δραστηριότητες που διδάσκουν την έννοια του αλτρουισμού και εξασκούν αντίστοιχες συμπεριφορές.

### **8.2.3 Κάθαρση**

Κανένα μέλος δεν ανέφερε το θεραπευτικό παράγοντα της κάθαρσης κατά τη διάρκεια των τριών σταδίων. Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα της παρούσας έρευνας είχε ως σκοπό την εκμάθηση και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μελών και οι δραστηριότητες των συναντήσεων είχαν εκπαιδευτικό περιεχόμενο, χωρίς να εστιάζουν στην πρόκληση κάθαρσης. Το παρόν εύρημα συμφωνεί με τη διαπίστωση της Brown (2011) ότι η κάθαρση δεν εμφανίζεται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, οι οποίες σχεδιάζονται για την παροχή πληροφοριών και όχι για να προκαλούν την απελευθέρωση καταπιεσμένων και απωθημένων

συναισθημάτων, που μπορεί να καταλήξει καταστροφική για το σκοπό της ομάδας. Βέβαια, ο παράγοντας της κάθαρσης είναι σημαντικός σε ομάδες ψυχοθεραπείας ή συμβουλευτικής, στις οποίες αυξάνεται, καθώς η ομάδα εξελίσσεται (Kivlighan & Goldfine, 1991. MacKenzie, 1987).

Παρόλα αυτά, τα μέλη αυτής της ηλικίας μπορούν να βιώσουν την κάθαρση μέσα από την απελευθέρωση δυσάρεστων και απειλητικών συναισθημάτων, όταν ο σκοπός της ομάδας το επιτρέπει. Σε αυτή την περίπτωση, ο συντονιστής είναι καλό να έχει εκπαιδευτεί στην εποικοδομητική διαχείριση της αντίδρασης του μέλους, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συναισθηματική και σωματική του ασφάλεια (Brown, 2011).

#### **8.2.4 Καθοδήγηση**

Η καθοδήγηση αποτελεί το θεραπευτικό παράγοντα που τα μέλη των δύο ομάδων ανέφεραν συχνότερα. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με το βασικό σκοπό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, δηλαδή την παροχή πληροφοριών και την εκπαίδευση σχετικά με μία ψυχολογική έννοια, με παράλληλη εκμάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων (Brown, 2000. Corey & Corey, 2006. Shechtman et al., 1997). Η διδασκαλία, η παροχή πληροφοριών και η εκπαίδευση αποτελούν κύριες και ουσιαστικές λειτουργίες του συντονιστή στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (Brown, 2011).

Οι Kivlighan και Goldfine (1991) βρήκαν ότι η καθοδήγηση αυξάνεται κατά τη διάρκεια της πορείας της ομάδας και τα μέλη αξιολογούν τον παράγοντα ως σημαντικό κυρίως στο στάδιο εργασίας. Το εύρημα της παρούσας έρευνας δε δείχνει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σταδίων, με βάση τη συνολική αξιολόγηση των δεκαέξι κατηγοριών θεραπευτικών παραγόντων και κρίσιμων συμβάντων. Η ταξινόμηση των κρίσιμων συμβάντων μόνο με βάση τις δέκα κατηγορίες των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979) επιβεβαιώνει μόνο μερικώς τα αποτελέσματα των Kivlighan και Goldfine (1991).

Συγκεκριμένα, οι περισσότερες αναφορές στον παράγοντα της καθοδήγησης πραγματοποιήθηκαν κατά το αρχικό και μεσαίο στάδιο, ενώ ήταν σημαντικά λιγότερες κατά το τελικό στάδιο. Ωστόσο, ο αριθμός των μελών που ανέφερε τον παράγοντα ήταν περίπου ο ίδιος στο αρχικό και το μεσαίο στάδιο. Η σημασία που αποδίδουν τα μέλη στην καθοδήγηση ήταν από την αρχή υψηλή και δεν αυξήθηκε σταδιακά. Αυτό ίσως δείχνει ότι τα μέλη αξιολόγησαν ως σημαντική την παροχή πληροφοριών ήδη από την αρχή του

ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, ενδεχομένως γιατί δε γνώριζαν αρκετά από αυτά που δίδαξαν οι συντονίστριες στο πλαίσιο των συναντήσεων. Η μείωση των αναφορών στον παράγοντα της καθοδήγησης μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα μέλη αξιολόγησαν ως σημαντικούς άλλους θεραπευτικούς παράγοντες, λόγω του επικείμενου τερματισμού της ομάδας, ή στην απροθυμία πολλών μελών να συμπληρώσουν το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων μετά από την τελευταία συνάντηση.

Επιπρόσθετα, η καθοδήγηση μπορεί να αναγνωριστεί εύκολα από τα μέλη (Brown, 2011), γεγονός που μπορεί να εξηγεί τη συχνή εμφάνιση του παράγοντα στις απαντήσεις τους στην παρούσα έρευνα. Βέβαια, ο συντονιστής καλό είναι να προσέχει τον όγκο πληροφοριών που επιθυμεί να παρουσιάσει και να μεταδώσει (Brown, 2011). Ο υπερβολικός αριθμός καινούριων πληροφοριών μπορεί να δυσκολέψει, να κουράσει ή να μπερδέψει τα μέλη, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά. Τα μέλη των ομάδων της παρούσας έρευνας δε φάνηκε να αντιμετωπίζουν εμπόδια κατά την παρουσίαση των πληροφοριών. Ωστόσο, δεν ήταν δυνατό να εστιάσουν την προσοχή τους στη διδασκαλία για μεγάλο χρονικό διάστημα λόγω της ηλικίας τους, γεγονός που οδηγούσε σε αποδιοργάνωση της διαδικασίας και είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό μελλοντικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων για παρόμοιο πληθυσμό.

### **8.2.5 Ενστάλαξη ελπίδας**

Τα μέλη δεν ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της ενστάλαξης ελπίδας κατά τη διάρκεια των τριών σταδίων. Αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων του παρόντος προγράμματος, οι οποίες προωθούν την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι την επίλυση προσωπικών προβλημάτων. Επιβεβαιώνει όσα επισημαίνει η Brown (2011), σύμφωνα με την οποία η ενστάλαξη ελπίδας δεν εμφανίζεται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, στις οποίες οι συμμετέχοντες μαθαίνουν κυρίως γενικό εκπαιδευτικό πληροφοριακό υλικό, το οποίο δε σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα προσωπικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν.

### **8.2.6 Μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις**

Λίγα μέλη ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις, κυρίως στο μεσαίο στάδιο της ομάδας. Κανένα μέλος δεν ανέφερε τον παράγοντα στο τελικό



στάδιο. Η αναφορά στη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις δε συνδέεται με το στάδιο της ομάδας, αλλά οφείλεται σε μία δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της τέταρτης συνάντησης. Η δραστηριότητα απαιτούσε τα μέλη να ζωγραφίσουν έναν φανταστικό φίλο και να τον παρουσιάσουν στην ομάδα, συζητώντας για αυτόν. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των Kivlighan και Goldfine (1991), σύμφωνα με τα οποία η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις δε σχετίζεται με τα στάδια της ομάδας.

Γενικά, η μικρή αναφορά στη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις δείχνει ότι τα μέλη έμαθαν από την παροχή πληροφοριών από τις συντονίστριες και τη συμμετοχή στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και όχι παρατηρώντας τα άλλα μέλη. Αυτό οφείλεται στην εκπαιδευτική διάσταση των συναντήσεων, καθώς πρόκειται για ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης και ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η Brown (2011) επισημαίνει ότι η μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις σπάνια επενεργεί στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, καθώς έχει έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο, αντίθετο με τον εκπαιδευτικό σκοπό της ομάδας. Αντίθετα, ο συγκεκριμένος θεραπευτικός παράγοντας φαίνεται να είναι σημαντικός σε ομάδες ψυχοθεραπείας, καθώς ο MacKenzie (1987) βρήκε ότι αυξήθηκε κατά τη διάρκεια των σταδίων της ομάδας.

### **8.2.7 Αυτοαποκάλυψη**

Οι Corey και Corey (2006) αναφέρουν ότι η αυτοαποκάλυψη των μελών μπορεί να λάβει χώρα σε όλα τα στάδια της ομάδας. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι το στάδιο εργασίας ίσως είναι το πιο κατάλληλο, καθώς τα μέλη έχουν διανύσει αρκετό χρονικό διάστημα στην ομάδα και η σχέση που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους επιτρέπει οποιαδήποτε αυτοαποκάλυψη στο ασφαλές πλέον περιβάλλον της ομάδας. Τα ευρήματα των Kivlighan και Mullison (1988) και των Kivlighan και Goldfine (1991) δείχνουν ότι η αυτοαποκάλυψη δε συνδέεται με το στάδιο της ομάδας, επιβεβαιώνοντας όσα υποστηρίζουν οι Corey και Corey (2006). Από την άλλη πλευρά, ο MacKenzie (1987) βρήκε ότι η αυτοαποκάλυψη των μελών αυξάνεται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ίσως εξαιτίας της καταλληλότητας των μετέπειτα σταδίων της ομάδας για αυτοαποκάλυψη, όπως αναφέρουν οι Corey και Corey (2006).

Παρόλα αυτά, ελάχιστα μέλη ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοαποκάλυψης, μόνο κατά το αρχικό και το μεσαίο στάδιο. Η αυτοαποκάλυψη των μελών και στα δύο στάδια δε συνδέεται με το στάδιο της ομάδας, αλλά οφείλεται σε δύο δραστηριότητες. Η δραστηριότητα της δεύτερης συνάντησης απαιτούσε τα μέλη να μιλήσουν

για μία προσωπική εμπειρία, κατά την οποία ένιωσαν ένα συγκεκριμένο συναίσθημα, ενώ κατά τη δραστηριότητα της τέταρτης συνάντησης τα μέλη έπρεπε να παρουσιάσουν το φανταστικό τους φίλο και να μιλήσουν για αυτόν. Επιπλέον, αν και αρκετά μέλη αποκάλυψαν σημαντικές προσωπικές συναισθηματικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας της δεύτερης συνάντησης, δεν αναφέρθηκαν σε αυτές κατά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου Κρίσιμων Συμβάντων. Τα παιδιά είναι πιθανό να μη θεωρούν την αυτοαποκάλυψη τόσο δύσκολη όσο οι ενήλικες, λόγω της αυθόρμητης φύσης τους που τα οδηγεί συχνά σε αυτοαποκαλύψεις.

Επιπρόσθετα, η ιδιαίτερα μικρή αναφορά στον παράγοντα της αυτοαποκάλυψης οφείλεται στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, ο οποίος δεν ενθαρρύνει τις αυτοαποκαλύψεις των μελών. Οι συντονίστριες εστίασαν στη διδασκαλία και την παροχή πληροφοριών, καθώς και στις δραστηριότητες που διευκολύνουν την εκμάθηση και εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Άλλωστε, η αυτοαποκάλυψη έχει έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο, το οποίο είναι δύσκολο να εκδηλωθεί σε μία ομάδα με εκπαιδευτικό και πληροφοριακό σκοπό. Ακόμη και στις περιπτώσεις που σημειώθηκαν αυτοαποκαλύψεις, ο διαθέσιμος χρόνος ήταν περιορισμένος με αποτέλεσμα οι συντονίστριες να μην έχουν τη δυνατότητα να επεκταθούν περισσότερο. Αυτό αποτελεί μία πιθανή αιτία, για την οποία κάποια μέλη προέβησαν σε γραπτές αυτοαποκαλύψεις κατά το τελικό στάδιο της ομάδας.

### **8.2.8 Αυτοκατανόηση**

Δύο μέλη ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοκατανόησης στο αρχικό στάδιο της ομάδας, ενώ δε σημειώθηκε άλλη αναφορά στο μεσαίο και το τελικό στάδιο ή στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό και το μεσαίο στάδιο. Τα ευρήματα για την αυτοκατανόηση είναι αντικρουόμενα. Οι Kivlighan και Goldfine (1991) βρήκαν ότι δε σχετίζεται με το στάδιο της ομάδας, ενώ ο MacKenzie (1987) ότι τα μέλη αξιολογούν σταδιακά τον παράγοντα ως σημαντικότερο, καθώς εξελίσσεται η ομάδα.

Τα μέλη της παρούσας έρευνας δεν αξιολόγησαν ως σημαντικό τον παράγοντα της αυτοκατανόησης. Αν και η μετάδοση πληροφοριών και η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων αποσκοπούσαν στη παροχή ενός μέσου στα μέλη, για να διευκολυνθεί η προσαρμογή τους στο σχολείο, αυτά δε φαίνεται να κατανόησαν τη σημασία των καινούριων γνώσεων για τον εαυτό τους. Τα μέλη ίσως να μην ήταν ικανά να συνδέσουν όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια των

συναντήσεων με την καθημερινή τους ζωή, βρίσκοντας έναν τρόπο να τα εφαρμόσουν. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας κατακτούν σταδιακά τον αφηρημένο τρόπο σκέψης. Επομένως, ενδέχεται να αντιμετωπίσαν δυσκολίες στη επέκταση του νοήματος των γνώσεων σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο εφαρμογής στην καθημερινότητά τους. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να ήταν ωφέλιμη μία επέκταση των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε τα μέλη να έχουν περισσότερο χρόνο να εξασκήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που διδάχθηκαν και περισσότερες δυνατότητες να τις εφαρμόσουν σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Επιπρόσθετα, η απουσία περισσότερων αναφορών στην αυτοκατανόηση είναι πιθανό να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα των συναντήσεων. Τα μέλη μπορεί να είχαν λίγες προηγούμενες γνώσεις για τις κοινωνικές δεξιότητες, όμως, δεν τις είχαν επεξεργαστεί τόσο, ώστε να αποδώσουν δικά τους προσωπικά νοήματα. Έδειχναν να μαθαίνουν νέες πληροφορίες σε κάθε συνάντηση ή να συνδέουν όσες ήδη γνώριζαν, εστιάζοντας την προσοχή τους στη διδασκαλία. Αυτό το γεγονός ίσως εξηγεί την απουσία αναφορών στον παράγοντα της αυτοκατανόησης και τη συχνή αναφορά στον παράγοντα της καθοδήγησης.

### **8.2.9 Καθολικότητα**

Η καθολικότητα είναι σημαντικός θεραπευτικός παράγοντας, καθώς οι ομοιότητες των μελών δημιουργούν δεσμούς μεταξύ τους και ενισχύουν τη συνεκτικότητα της ομάδας (Brown, 2011). Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα μέλη θεωρούν την καθολικότητα σημαντική κυρίως στο αρχικό στάδιο της ομάδας (Kivlighan & Goldfine, 1991. MacKenzie, 1987), ενώ η Brown (2011) υποστηρίζει ότι αποτελεί έναν παράγοντα που εμφανίζεται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και είναι εύκολα αναγνωρίσιμος.

Ωστόσο, τα μέλη των δύο ομάδων της παρούσας έρευνας δεν ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της καθολικότητας κατά τη διάρκεια των τριών σταδίων. Αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συντονίστριες δεν έδωσαν έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των μελών, ούτε πραγματοποίησαν συνδέσεις μεταξύ των δηλώσεων και των συμπεριφορών των μελών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Επίσης, η ηλικία των μελών επιτρέπει την αντίληψη κοινών γνωρισμάτων και ομοιοτήτων με τα άλλα μέλη, αλλά ίσως δεν αποδίδουν σε αυτά την ίδια σημασία με τους ενήλικες. Βασικό κριτήριο στην επιλογή φίλων είναι τα ίδια ενδιαφέροντα στο παιχνίδι, χωρίς να αναγνωρίζουν τα ίδια γνωρίσματα στην προσωπικότητά τους.

Βέβαια, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η διερεύνηση της επίδρασης της καθολικότητας στη σχολική προσαρμογή των μελών ή γενικά στην αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για τα μέλη αυτής της ηλικίας.

### **8.2.10 Μάθηση διά αντιπροσώπου**

Ο MacKenzie (1987) αναφέρει ότι ο θεραπευτικός παράγοντας της μάθησης διά αντιπροσώπου αυξάνεται κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της ομάδας. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Kivlighan και Goldfine (1991), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η μάθηση διά αντιπροσώπου δε σχετίζεται με το στάδιο της ομάδας.

Ωστόσο, τα μέλη της παρούσας έρευνας δεν ανέφεραν το θεραπευτικό παράγοντα της μάθησης διά αντιπροσώπου κατά τη διάρκεια των τριών σταδίων. Η απουσία αναφοράς στη μάθηση διά αντιπροσώπου είναι πιθανόν να οφείλεται στη μορφή και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν ενθάρρυναν τη μάθηση μέσω της παρατήρησης των άλλων μελών. Οι συντονίστριες ενθάρρυναν τη συμμετοχή όλων των μελών στις δραστηριότητες, οι οποίες προσέφεραν βασικές γνώσεις και εξάσκηση σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, τα περισσότερα μέλη επιθυμούσαν να είναι ξεκάθαρη η δική τους συμβολή στην εξέλιξη της δραστηριότητας ή να εργάζονται ατομικά, χωρίς να τα ενδιαφέρει ο τρόπος που τα άλλα μέλη συμπεριφέρονται ή ενεργούν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Εκτός αυτών, ο MacKenzie (1987) θεωρεί ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις και της μάθησης διά αντιπροσώπου αλληλεπικαλύπτονται νοηματικά και είναι δύσκολο να διακριθούν και να οριοθετηθούν. Τα μέλη των ομάδων της παρούσας έρευνας δεν αξιολόγησαν κανέναν από τους δύο παράγοντες ως σημαντικό, όπως φάνηκε και από τις λίγες αναφορές στη μάθηση από διαπροσωπικές δράσεις. Επομένως, ίσως οι δύο παράγοντες σχετίζονται και θα ήταν καλό να αποσαφηνιστεί η μεταξύ τους σχέση.

### **8.2.11 Σχόλια - κριτική**

Αρκετά μέλη απάντησαν στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων εκφράζοντας σχόλια ή κριτική κατά τη διάρκεια των τριών σταδίων, χωρίς την εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των σταδίων. Ακριβέστερα, ο αριθμός των απαντήσεων που εντάσσεται σε

αυτή την κατηγορία είναι ο αμέσως μεγαλύτερος, έπειτα από τον αριθμό των απαντήσεων που εντάσσονται στο θεραπευτικό παράγοντα της καθοδήγησης.

Τα σχόλια ή η κριτική των δραστηριοτήτων, των μελών ή των συντονιστριών μπορεί να οφείλονται στο λανθασμένο τρόπο κατανόησης και απάντησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από τα μέλη και τους γονείς ή τους κηδεμόνες τους. Οι ενήλικες ενδέχεται να μη διάβασαν προσεκτικά τις οδηγίες συμπλήρωσης ή να μην αφιέρωσαν αρκετό χρόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μαζί με τα παιδιά. Επιπλέον, ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν οι μέρες του Σαββατοκύριακου, γεγονός που ίσως σημαίνει ότι τα μέλη δεν επιθυμούσαν να αφιερώσουν πολύ χρόνο στη λεπτομερή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Μπορεί να ήταν απρόθυμα να απαντήσουν ή να το εξέλαβαν ως επιπρόσθετη κουραστική εργασία, εκτός από το σχολικό διάβασμα. Επιπλέον, το πέρας του χρόνου επιφέρει και απαλοιφή των λεπτομερειών της συνάντησης από τη μνήμη και τα μέλη ίσως να μην ήταν δυνατό να ανακαλέσουν σημαντικά περιστατικά, καταλήγοντας στον απλό σχολιασμό ή την κριτική.

Τα μέλη θα ήταν καλύτερο να απαντήσουν στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων στο σχολείο, αμέσως μετά από τη συνάντηση. Κατά αυτό τον τρόπο, θα ήταν πιο εύκολο να εστιάσουν στα σημαντικά σημεία της συνάντησης ή το περιστατικό που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση. Επίσης, οι συντονίστριες θα παρείχαν αναλυτικές οδηγίες στα μέλη σχετικά με τον τρόπο απάντησης ή ακόμη και επιπρόσθετη διασαφήνιση των ερωτήσεων. Ωστόσο, ο χρονικός περιορισμός και η ανεπαρκής ικανότητα γραφής και ανάγνωσης των μελών συνιστούν σοβαρό εμπόδιο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στο σχολικό χώρο. Επομένως, οι επιπλέον πληροφορίες και οδηγίες προς τους γονείς ή τους κηδεμόνες ίσως θα ήταν χρήσιμες.

### **8.2.12 Διασκέδαση**

Πολλά μέλη χαρακτήρισαν τις συναντήσεις ως πηγή διασκέδασης και αντιμετώπισαν τις δραστηριότητες ως παιχνίδια, κυρίως κατά το αρχικό και το μεσαίο στάδιο. Οι απαντήσεις τους στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων αντιπροσωπεύουν την κατηγορία της διασκέδασης.

Η αναφορά των μελών στη διασκέδαση είναι πιθανόν να οφείλεται στο χαρακτηρισμό των δραστηριοτήτων ως παιχνιδιών και τη δήλωση των συντονιστριών, σύμφωνα με την οποία τα μέλη θα μάθουν και θα παίξουν στις συναντήσεις. Επιπρόσθετα, τα μέλη μπορεί να

θεώρησαν τις δραστηριότητες διασκεδαστικές, καθώς ένιωθαν ευχαρίστηση και ο χρόνος κυλούσε γρήγορα, χωρίς να δυσκολεύονται. Ο χαρακτηρισμός των δραστηριοτήτων ως παιχνιδιών δε σημαίνει ότι ήταν παιχνίδια ή ότι ήταν υπερβολικά εύκολες. Οι συντονίστριες επιχείρησαν να προσαρμόσουν το λεξιλόγιο στο ηλικιακό επίπεδο των μελών, διατηρώντας την εκπαιδευτική διάσταση των δραστηριοτήτων. Γενικά, η δυναμική των δραστηριοτήτων ήταν ίδια κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, καθώς το θέμα κάθε συνάντησης ήταν διαφορετικό και τα μέλη καλούνταν να μάθουν νέες πληροφορίες. Ωστόσο, ήταν προσαρμοσμένες στο ηλικιακό τους επίπεδο, γεγονός που ίσως εξηγεί το αίσθημα ευχαρίστησης και διασκέδασης από τη συμμετοχή τους σε αυτές. Εκτός αυτών, τα μέλη ενδέχεται να αντιμετώπιζαν τις συναντήσεις ως έναν τρόπο αποφυγής του σχολικού μαθήματος και ένα άλλο είδος διαλείμματος. Το ανάλαφρο κλίμα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τη σχολική διδασκαλία μπορεί να ήταν μία ευκαιρία για τα μέλη να χαλαρώσουν και να περάσουν ευχάριστα.

### **8.2.13 Περιγραφή δραστηριότητας**

Ορισμένα μέλη προέβησαν σε απλή περιγραφή των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης, χωρίς να συνδέεται με το στάδιο της ομάδας. Η περιγραφή ίσως οφείλεται στις ίδιες αιτίες με τα σχόλια ή την κριτική. Οι γονείς ή οι κηδεμόνες και τα μέλη μπορεί να μην κατανόησαν ορθά τον τρόπο που έπρεπε να απαντήσουν με αποτέλεσμα να εστιάσουν στην απλή περιγραφή όσων συνέβησαν. Επιπλέον, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε χρόνο εκτός του σχολικού ωραρίου είναι πιθανό να λειτούργησε επιβαρυντικά για τα μέλη, τα οποία απάντησαν στις ερωτήσεις υπό μορφή διεκπεραίωσης, χωρίς να εμβαθύνουν.

Από την άλλη, τα μέλη μπορεί να περιέγραψαν μία δραστηριότητα, γιατί τους άρεσε η διαδικασία ή συνέβη κάτι κατά τη διάρκεια και θεώρησαν σημαντικό το περιστατικό. Ωστόσο, η μορφή της απάντησης δεν επιτρέπει την εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων.

### **8.2.14 Αρνητική κριτική**

Ελάχιστα μέλη απάντησαν στο Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων ασκώντας αρνητική κριτική σε κάποιο μέλος ή στις δραστηριότητες της συνάντησης. Αυτές οι απαντήσεις

οφείλονται στη διένεξη μεταξύ ορισμένων μελών της μίας ομάδας και τη γενικότερη δυσαρέσκεια του ενός μέλους απέναντι στην ομάδα και τις συναντήσεις, ως αποτέλεσμα της αντιπαράθεσής του με τα άλλα μέλη. Η αρνητική κριτική προήλθε μόνο από τα παραπάνω μέλη.

Η κατηγορία της αρνητικής κριτικής επιβεβαιώνει την κριτική που άσκησε ο MacKenzie (1987) στην κατηγοριοποίηση των Bloch et al. (1979), σύμφωνα με την οποία οι δέκα κατηγορίες των θεραπευτικών παραγόντων δεν ανταποκρίνονται στα αρνητικά συμβάντα που μπορεί να αναφέρουν τα μέλη. Καταδεικνύει, λοιπόν, την ανάγκη για επιπρόσθετες κατηγορίες παραγόντων, όπως προέκυψε τόσο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, όσο και στην έρευνα της Μπαούρδα (2013).

### **8.2.15 Γραπτή αυτοαποκάλυψη**

Ορισμένα μέλη προέβησαν σε γραπτή αυτοαποκάλυψη στο τελικό στάδιο της ομάδας. Μάλιστα, ο αριθμός των μελών που αυτοαποκαλύφθηκε γραπτώς στο τελικό στάδιο διαφέρει σημαντικά από το μεσαίο στάδιο, στο οποίο κανένα μέλος δεν προέβη σε γραπτή αυτοαποκάλυψη.

Η γραπτή αυτοαποκάλυψη δείχνει ότι τα μέλη συνειδητοποίησαν κάτι σημαντικό για τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια της συνάντησης, το οποίο δεν είχαν τη δυνατότητα να αποκαλύψουν στην ομάδα. Αυτό συνέβη κυρίως λόγω της μορφής των συναντήσεων, του περιορισμένου χρόνου και της εστίασης στο διδακτικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, που δε δημιουργεί δυνατότητες για αυτοαποκάλυψη. Επομένως, τα μέλη επέλεξαν να αποκαλύψουν την εμπειρία τους σε γραπτή μορφή. Επίσης, ο χρόνος ίσως δεν είναι τυχαίος. Η γραπτή αυτοαποκάλυψη των μελών πραγματοποιήθηκε λίγο πριν από τον τερματισμό των συναντήσεων, όταν τα μέλη είχαν διανύσει μεγάλο χρονικό διάστημα στην ομάδα και είχαν αναπτύξει δεσμούς με τα άλλα μέλη, ενώ το τέλος των συναντήσεων σήμαινε και τέλος των ομαδικών διαδικασιών.

Το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων φαίνεται να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τους συντονιστές ή τους θεραπευτές στην ομαδική εργασία, καθώς μέσω αυτού έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν πτυχές των μελών, που ίσως φοβούνται ή δεν αισθάνονται άνετα να αποκαλύψουν στο πλαίσιο της ομάδας.

### **8.2.16 Ελλιπής απάντηση**

Οι ελλιπείς απαντήσεις των μελών ήταν αρκετές κατά τη διάρκεια των τριών σταδίων, με αριθμό ίδιο με το θεραπευτικό παράγοντα της καθοδήγησης. Ακριβέστερα, ο αριθμός των ελλιπών απαντήσεων αυξήθηκε κατά τη διάρκεια των σταδίων. Αυτό το γεγονός ίσως οφείλεται στην ελλιπή κατανόηση των οδηγιών συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ή της απροθυμίας των μελών να το συμπληρώσουν την περίοδο του Σαββατοκύριακου, θεωρώντας το επιπρόσθετη και άσκοπη εργασία, εφόσον δεν αφορά τα σχολικά μαθήματα.

### **8.2.17 Ανώτερες κατηγορίες παραγόντων**

Οι απαντήσεις των μελών που αξιολογήθηκαν με βάση τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) ταξινομήθηκαν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες θεραπευτικών παραγόντων - γνωστικοί, συναισθηματικοί και συμπεριφορικοί παράγοντες (Kivlighan & Goldfine, 1991). Η ταξινόμηση έδειξε ότι τα μέλη ανέφεραν συχνότερα γνωστικούς θεραπευτικούς παράγοντες, κυρίως κατά το αρχικό και μεσαίο στάδιο της ομάδας. Οι γνωστικοί παράγοντες μειώθηκαν σημαντικά στο τελικό στάδιο. Ακολουθούν οι συμπεριφορικοί και, στη συνέχεια, οι συναισθηματικοί παράγοντες, τους οποίους ανέφερε περίπου ίδιος αριθμός μελών στο αρχικό και μεσαίο στάδιο, χωρίς την εμφάνιση σημαντικών διαφορών. Κανένα μέλος δεν ανέφερε συμπεριφορικούς ή συναισθηματικούς παράγοντες στο τελικό στάδιο.

Ο μεγάλος αριθμός γνωστικών παραγόντων οφείλεται στην εφαρμογή του παρόντος ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο έχει γνωστική, εκπαιδευτική και πληροφοριακή διάσταση. Οι συντονίστριες του προγράμματος έδωσαν έμφαση στη μετάδοση πληροφοριών μέσω της διδασκαλίας και της συμμετοχής σε δραστηριότητες για την ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/ριών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Η απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις κοινωνικές δεξιότητες κρίθηκε απαραίτητη για τη διαδικασία μάθησης των μελών, εφόσον μία στέρεη θεωρητική βάση είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Εκτός αυτού, η επιλογή των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε με βάση τη διδακτική τους αξία, ώστε να λειτουργήσουν ως μέσο εφαρμογής των πληροφοριών που παρουσιάστηκαν μέσω της διδασκαλίας. Η μείωση των γνωστικών παραγόντων στο τελικό στάδιο της ομάδας είναι πιθανόν να σχετίζεται με το είδος των δραστηριοτήτων της εβδομής συνάντησης, οι οποίες δεν είχαν εκπαιδευτικό περιεχόμενο



αλλά διευκόλυναν τη διαδικασία αποχαιρετισμού. Επομένως, οι απαντήσεις των μελών αφορούν άλλους παράγοντες ή κατηγορίες.

Καταλήγοντας, η μεγάλη παρουσία των γνωστικών παραγόντων οφείλεται στον κύριο σκοπό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, την εκπαίδευση σχετικά με μία ψυχολογική έννοια με παράλληλη εκμάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων (Brown, 2011. Shechtman, 1997).

Οι έρευνες που εξετάζουν την επίδραση των θεραπευτικών παραγόντων στον παιδικό πληθυσμό είναι λίγες. Επομένως, θα είχε ίσως ενδιαφέρον η διερεύνηση της επίδρασης των συναισθηματικών ή συμπεριφορικών παραγόντων στον παρόντα πληθυσμό, αλλά και η σύγκριση της επίδρασης των τριών κατηγοριών παραγόντων σε διαφορετικούς τύπους ομάδων του ίδιου πληθυσμού. Επιπλέον, η έρευνα μπορεί να επεκταθεί σε άλλους πληθυσμούς προκειμένου να προκύψει μία σφαιρική εικόνα της επίδρασης των θεραπευτικών παραγόντων σε διαφορετικούς πληθυσμούς και διαφορετικούς τύπους ομάδων.

### 8.3 Η θεραπευτική συμμαχία

Η θεραπευτική συμμαχία παρουσίασε διαφορές κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων και δεν παρέμεινε η ίδια, όπως έδειξαν τα ερευνητικά αποτελέσματα. Το παρόν εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η θεραπευτική συμμαχία μεταβάλλεται με το πέρας των συναντήσεων (Anker et al., 2010. Piper et al., 2005. Shechtman & Katz, 2007. Woody & Adessky, 2002).

Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι διαφορές της θεραπευτικής συμμαχίας, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη των ομάδων στην πρώτη, την τρίτη, την πέμπτη και την έβδομη συνάντηση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Η θεραπευτική συμμαχία παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση από την τρίτη έως την έβδομη συνάντηση.

Ωστόσο, το μοτίβο ανάπτυξης της θεραπευτικής συμμαχίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης ήταν ιδιαίτερα υψηλή. Μία πιθανή εξήγηση είναι η γνωριμία των μελών ήδη από τη σχολική τάξη, ο ενθουσιασμός τους για τη συμμετοχή τους στις συναντήσεις και η αυθόρμητη φύση τους. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας τείνουν να ενθουσιάζονται εύκολα και να θαυμάζουν τους/ις εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αντικαθιστούν τους γονείς στο χώρο του σχολείου, λαμβάνοντας υποστηρικτικό και προστατευτικό ρόλο. Ιδιαίτερα οι μικροί/ες ηλικιακά μαθητές/ριες επιζητούν τη συμπάθεια και την επιβεβαίωση των εκπαιδευτικών, καθώς μόλις έχουν ξεκινήσει το σχολείο και επιθυμούν να νιώθουν σιγουριά και ασφάλεια. Κατά συνέπεια, τα μέλη των ομάδων αντιμετώπισαν με ιδιαίτερη θέρμη τις συντονίστριες από την πρώτη συνάντηση, τις οποίες αποκαλούσαν «κυρίες», κατά αντιστοιχία με την εκπαιδευτικό του τμήματος τους. Άλλωστε, ο ρόλος των συντονιστριών είχε διδακτική διάσταση, λόγω του προγράμματος. Επιπλέον, είναι πιθανό τα μέλη να αξιολόγησαν τη συνάντηση με θετικό τρόπο, προσπαθώντας να ικανοποιήσουν τις συντονίστριες, αγνοώντας την προσωπική τους άποψη. Κατόπιν, η θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης μειώθηκε και άρχισε να αυξάνεται σταδιακά έως την έβδομη συνάντηση, οπότε και σημείωσε στατιστικά σημαντική αύξηση. Η πτώση της θεραπευτικής συμμαχίας είναι πιθανότατα φυσιολογική αν σκεφτεί κανείς το ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο της πρώτης συνάντησης. Τα μέλη άρχισαν να αξιολογούν με πιο αντικειμενικό τρόπο τις συναντήσεις, δείχνοντας μία βαθμιαία βελτίωση της σχέσης τους με τα άλλα μέλη της ομάδας και με τις συντονίστριες.

Η σταδιακή βελτίωση της θεραπευτικής συμμαχίας μπορεί να σχετίζεται με τα στάδια της ομάδας, όπως καθορίστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τα μέλη σημείωσαν

υψηλή θεραπευτική συμμαχία κατά την πρώτη συνάντηση, που εντάσσεται στο αρχικό στάδιο της ομάδας. Η αξιολόγηση ίσως εξαρτάται τόσο από τις ιδιαιτερότητες του ηλικιακού επιπέδου των μελών, όσο και από τα χαρακτηριστικά του σταδίου. Τα μέλη μπορεί να ένιωθαν αμηχανία και απροθυμία να εκφράσουν την αληθινή άποψή τους για την πορεία της συνάντησης, καθώς ήταν η πρώτη συνάντηση της ομάδας. Η πτώση της θεραπευτικής συμμαχίας στην τρίτη συνάντηση και η μετέπειτα σταδιακή αύξηση της μπορεί να οφείλονται στις τυχόν συγκρούσεις του μεσαίου σταδίου και την επίλυση αυτών στο πλαίσιο της ομάδας, προκειμένου τα μέλη να εργάζονται και να συνεργάζονται με ομαλό τρόπο. Η θεραπευτική συμμαχία ήταν υψηλότερη στην έβδομη συνάντηση, κατά τον τερματισμό της ομάδας, κατά τον οποίο τα μέλη είχαν πλέον αναπτύξει δικά τους πρότυπα εργασίας και αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, η έβδομη συνάντηση είχε εορταστικό κλίμα, καθώς περιλάμβανε τον αποχαιρετισμό μεταξύ των μελών και μεταξύ των μελών και των συντονιστριών, δημιουργώντας σε όλους ευχάριστα συναισθήματα.

Παρόλα αυτά, το μοτίβο ανάπτυξης της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μίας ομάδας απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση τόσο στον παρόντα πληθυσμό, όσο και σε άλλους πληθυσμούς, αλλά και σε διαφορετικούς τύπους ομάδων.

### **8.3.1 Διαφορές φύλου και ομάδας στη θεραπευτική συμμαχία**

Το φύλο και η ομάδα στην οποία συμμετείχαν τα μέλη δεν προκάλεσαν διαφορές στη θεραπευτική συμμαχία. Το γεγονός ότι το φύλο δεν επιδράει στη διαμόρφωση της θεραπευτικής συμμαχίας συμφωνεί με το αντίστοιχο εύρημα των Shechtman και Katz (2007).

Επιπλέον, η απουσία επίδρασης της ομάδας στη θεραπευτική συμμαχία ίσως δείχνει την αποτελεσματικότητα του συντονισμού των ομάδων από τις δύο συντονίστριες, καθώς ο ρόλος τους διαφοροποιούνταν. Η συγγραφέας αποτέλεσε τη βασική συντονίστρια τριών ομάδων και η συνεργάτιδά της λειτούργησε ως βασική συντονίστρια των υπόλοιπων τριών, έπειτα από τυχαία επιλογή.

## **8.4 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή**

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε αν η σχολική προσαρμογή πριν από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σχετίζεται με τη θεραπευτική συμμαχία που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και αν η θεραπευτική συμμαχία σχετίζεται με τη σχολική προσαρμογή μετά από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και έπειτα από το πέρας ενός χρονικού διαστήματος.

Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής και τη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης, της τρίτης, της πέμπτης και της έβδομης συνάντησης. Οι ερευνητές δε χρησιμοποιούν συνήθως την αξιολόγηση της θεραπευτικής συμμαχίας της πρώτης συνάντησης, αλλά αξιοποιούν αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται αργότερα στην πορεία της θεραπευτικής διαδικασίας, κυρίως από την τρίτη συνάντηση και μετά (Anker et al., 2010). Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκε η αξιολόγηση της θεραπευτικής συμμαχίας της πρώτης συνάντησης, έτσι ώστε οι τέσσερις αξιολογήσεις της θεραπευτικής συμμαχίας να διαμορφώνουν μία πιο αντιπροσωπευτική εικόνα όσων συνέβησαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

### **8.4.1 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (προ-μέτρηση)**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, η σχολική αρέσκεια, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη πριν από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, συνδέθηκε με τη διαμόρφωση ισχυρότερης θεραπευτικής συμμαχίας κατά την πρώτη συνάντηση των ομάδων. Οι κοινωνικές δεξιότητες και η αποδιοργανωτική συμπεριφορά των μελών, όπως αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων στην προ-μέτρηση, σημείωσαν στατιστικά σημαντική σχέση, θετική και αρνητική αντίστοιχα, με τη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης. Ωστόσο, οι τρεις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής δεν μπορούν να προβλέψουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης. Καμία άλλη μεταβλητή της σχολικής προσαρμογής δε συνδέθηκε στατιστικά σημαντικά με τη θεραπευτική συμμαχία που διαμορφώνουν τα μέλη στην πρώτη συνάντηση.

Η μικρότερη σχολική αποφυγή, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη στην προ-μέτρηση, συνδέθηκε με την ανάπτυξη πιο ισχυρής θεραπευτικής συμμαχίας κατά την τρίτη συνάντηση. Επιπλέον, η ανάλυση έδειξε ότι η σχολική αποφυγή λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας

της θεραπευτικής συμμαχίας της τρίτης συνάντησης. Δε βρέθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικά σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής και τη θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης.

Επιπρόσθετα, καμία μεταβλητή της σχολικής προσαρμογής δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική σχέση με τη θεραπευτική συμμαχία που διαμόρφωσαν τα μέλη στην πέμπτη και την έβδομη συνάντηση.

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των μελών, όπως αξιολογήθηκαν πριν από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, επιδρούν στην ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας των αρχικών συναντήσεων. Η σχολική αρέσκεια, οι κοινωνικές δεξιότητες και η αποδιοργανωτική συμπεριφορά των μελών συνδέθηκαν με τη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης, ενώ η σχολική αποφυγή σχετίστηκε με τη θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας επηρεάζουν την ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας, όπως συμβαίνει με τα χαρακτηριστικά των πελατών στην ατομική θεραπεία (Horvath, 1991, όπ. αναφ. στο Horvath & Luborsky, 1993). Τα χαρακτηριστικά των μελών που επιδρούν στη θεραπευτική συμμαχία, όπως υποδεικνύουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, εντάσσονται στις κατηγορίες των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και της ενδοπροσωπικής δυναμικής, όπως τις προσδιόρισε ο Horvath (1991, όπ. αναφ. στο Horvath & Luborsky, 1993) στην ανασκόπησή του. Ωστόσο, αυτή η ανασκόπηση εξετάζει την επίδραση των χαρακτηριστικών του πελάτη στη διαμόρφωση της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια της ατομικής θεραπείας. Απαιτείται, λοιπόν, επέκταση της έρευνας σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά που επιδρούν στην ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας σε πληθυσμό αντίστοιχο με της παρούσας έρευνας, αλλά και σε διαφορετικούς πληθυσμούς και τύπους ομάδων.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής και τη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας των τελευταίων συναντήσεων. Η απουσία στατιστικά σημαντικών σχέσεων είναι πιθανό να σημαίνει ότι κάθε μέλος ήταν ικανό να διαμορφώσει μία ισχυρή θεραπευτική συμμαχία με τα υπόλοιπα μέλη, αλλά και με τις συντονίστριες της ομάδας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα των Ραϊνίο και Ράττερσον (1999), αν και αφορούν την ατομική θεραπεία ενηλίκων, θυμάτων παιδικής κακοποίησης. Οι ερευνητές βρήκαν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των πελατών, δηλαδή ο βαθμός της κακοποίησης και η αντιμετώπιση δυσκολιών στις διαπροσωπικές σχέσεις, δεν επηρέασαν τη δημιουργία θεραπευτικής συμμαχίας στο τελικό

στάδιο της θεραπείας. Συνολικά, τα παραπάνω αποτελέσματα ίσως δείχνουν ότι η θεραπευτική συμμαχία είναι μία μεταβλητή ανεξάρτητη από τα χαρακτηριστικά των πελατών ή των μελών (Anker et al., 2010). Παρόλα αυτά, είναι εμφανές ότι η σχέση ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών μίας ομάδας και την επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση της θεραπευτικής συμμαχίας πρέπει να εξεταστεί βαθύτερα, κατά μήκος των διαφορετικών πληθυσμών και των διαφορετικών τύπων ομάδων.

#### **8.4.2 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (μετα-μέτρηση)**

Η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης συνδέθηκε θετικά με τη σχολική αρέσκεια, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη των ομάδων μετά από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και με τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων στη μετα-μέτρηση. Η περαιτέρω ανάλυση έδειξε ότι η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης δεν μπορεί να προβλέψει τη σχολική αρέσκεια των μελών μετά από το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, εμφανίζει στατιστικά σημαντική προβλεπτική σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες. Η θεραπευτική συμμαχία δε συνδέθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τις υπόλοιπες μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως μετρήθηκαν στη μετα-μέτρηση.

Η θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική σχέση με τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως αξιολογήθηκαν μετά από την εφαρμογή του προγράμματος.

Η θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης συνάντησης συνδέθηκε αρνητικά με τη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια των μελών μετά από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, χωρίς όμως να την προβλέπει.

Η θεραπευτική συμμαχία της έβδομης συνάντησης δε συνδέθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο με καμία από τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως μετρήθηκαν στη μετα-μέτρηση.

Πλήθος ερευνών έχει αναδείξει τη σχέση της θεραπευτικής συμμαχίας με το θεραπευτικό αποτέλεσμα, τόσο στην ατομική θεραπεία (Horvath, 2001. Horvath & Symonds, 1991. Joyce et al., 2007. Martin et al., 2000. Paivio & Patterson, 1999. Shirk & Karver, 2003. Shirk et al., 2011), όσο και στην ομαδική θεραπεία (Abouguendia et al., 2004. Anker et al., 2010. Budman et al., 1989. Duncan et al., 2003. Gillaspay et al., 2002. Joyce et al., 2007. Marziali et al., 1997. Piper et al., 2005. Shechtman & Katz, 2007). Συγκεκριμένα,

υποδεικνύουν ότι η δημιουργία μίας ισχυρής θεραπευτικής συμμαχίας συνδέεται με περισσότερα οφέλη από τη θεραπευτική διαδικασία.

Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν μόνο εν μέρει τη σημασία της θεραπευτικής συμμαχίας στην εξασφάλιση ενός θετικού αποτελέσματος. Η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης συνδέθηκε θετικά με τη σχολική αρέσκεια, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη μετά από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, σχετίστηκε θετικά και προέβλεψε τις κοινωνικές δεξιότητες των μελών, όπως αξιολογήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς κατά τη μετα-μέτρηση. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη που ανέπτυξαν μία αρχική ισχυρή θεραπευτική συμμαχία εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση των αντιλήψεών τους για το σχολείο και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Βέβαια, η ερμηνεία αυτού του ευρήματος απαιτεί προσοχή. Η αρχική θεραπευτική συμμαχία έχει θεωρηθεί ο καλύτερος και πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας του θεραπευτικού αποτελέσματος στην ατομική θεραπεία (Horvath & Luborsky, 1993). Ωστόσο, η αξιοποίηση της αρχικής θεραπευτικής συμμαχίας έχει αμφισβητηθεί, καθώς αγνοεί τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τη θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας, προκαλώντας αλλαγές (Raivio & Patterson, 1999). Έτσι, λοιπόν, οι ερευνητές αρκετές φορές δε χρησιμοποιούν τη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης ως μη ενδεικτικής του αληθινού επιπέδου της θεραπευτικής συμμαχίας (Anker et al., 2010). Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης συνάντησης σημείωσε αρνητική σχέση με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια που νιώθουν τα μέλη στο σχολείο, μετά από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Αν και η ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας συνδέθηκε με την αποκόμιση θεραπευτικού οφέλους, η σχέση της με το θεραπευτικό αποτέλεσμα δεν μπορεί να επεκταθεί με συνέπεια κατά μήκος όλων των μέτρων που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα. Τα μικτά αποτελέσματα ενδέχεται να οφείλονται στο είδος και τη μορφή των ερευνητικών εργαλείων, τα οποία δεν είχαν σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα και προσαρμοστεί στις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου σε προηγούμενες έρευνες. Εκτός αυτού, ο θεωρητικός προσανατολισμός μεταξύ των ερευνητών διαφέρει, καθορίζοντας τις μεθοδολογικές επιλογές τους και προκαλώντας διαφορές στην ερευνητική διαδικασία. Οι Woody και Adessky (2002) επισημαίνουν τη σημασία των μεθοδολογικών επιλογών και την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, οι οποίες προκαλούν διαφοροποιήσεις στα ευρήματα διαφορετικών ερευνών που εξετάζουν την ίδια έννοια. Οι ίδιοι απέτυχαν να βρουν σχέση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και το θεραπευτικό αποτέλεσμα, κατά την ομαδική θεραπεία ενηλίκων με

κοινωνική φοβία. Άλλωστε, η παρούσα έρευνα αφορούσε το σχεδιασμό και την εφαρμογή μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά με συνδυασμό στοιχείων της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής και της γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας και όχι μία αυστηρά ψυχοθεραπευτική ή γνωστικο-συμπεριφορική ομάδα για ενήλικες, στο πλαίσιο των οποίων έχει διερευνηθεί κυρίως η θεραπευτική συμμαχία (Abouguendia et al., 2004. Anker et al., 2010. Budman et al., 1989. Gillaspay et al., 2002. Joyce et al., 2007. Marzialli et al., 1997. Piper et al., 2005).

Επιπρόσθετα, η ασυνέπεια των ευρημάτων ίσως φανερώνει ότι η θεραπευτική συμμαχία είναι μία μεταβλητή διαδικασίας ανεξάρτητη από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα συμπτώματα των μελών, όπως υποστηρίζουν οι Anker et al. (2010). Παρόλα αυτά, απαιτείται περισσότερη και λεπτομερέστερη έρευνα για την εξακρίβωση της σχέσης της θεραπευτικής συμμαχίας με το θεραπευτικό αποτέλεσμα, κατά την ομαδική εργασία, σε όλους τους τύπους ομάδων και σε όλους τους πληθυσμούς.

#### **8.4.3 Θεραπευτική συμμαχία και σχολική προσαρμογή (επαναληπτική μέτρηση)**

Η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης και της τρίτης συνάντησης δε σημείωσαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις με τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως αξιολογήθηκαν από τα μέλη των ομάδων και τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων κατά την επαναληπτική μέτρηση, μετά από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Η ανάπτυξη πιο ισχυρής θεραπευτικής συμμαχίας στην πέμπτη συνάντηση συνδέθηκε με την εμφάνιση μικρότερης σχολικής αποφυγής, μετά το πέρας ορισμένου χρονικού διαστήματος από την εφαρμογή του προγράμματος. Η επιπλέον ανάλυση έδειξε ότι η θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης συνάντησης μπορεί να προβλέψει τη σχολική αποφυγή.

Η στατιστική ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας της έβδομης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, όπως αξιολογήθηκαν στην επαναληπτική μέτρηση.

Η αρνητική συσχέτιση της θεραπευτικής συμμαχίας της πέμπτης συνάντησης με τη σχολική αποφυγή, όπως αξιολογήθηκε από τους μαθητές στην επαναληπτική μέτρηση, δείχνει ότι η θεραπευτική συμμαχία, την οποία τα μέλη ανέπτυξαν αργότερα στη διάρκεια των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σχετίζεται με πιο θετικά αποτελέσματα.



Ωστόσο, η απουσία άλλων σημαντικών συνδέσεων δε συμφωνεί με την ερευνητική βιβλιογραφία, που θεωρεί δεδομένη τη σχέση μεταξύ θεραπευτικής συμμαχίας και αποτελέσματος, όπως υποστηρίζουν και οι Anker et al. (2010). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο θεωρητικός προσανατολισμός και οι μεθοδολογικές επιλογές των δύο συντονιστριών του προγράμματος ενδέχεται να διαφοροποίησαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας από εκείνα των προγενέστερων ερευνών. Παρόλα αυτά, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και τα μακροπρόθεσμα θεραπευτικά αποτελέσματα στην ομαδική εργασία.

#### **8.4.4 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (προ-μέτρηση)**

Η μεγαλύτερη αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου συνδέθηκε με τη διαμόρφωση πιο ισχυρής θεραπευτικής συμμαχίας στην πρώτη συνάντηση της ομάδας, λειτουργώντας και ως προβλεπτικός παράγοντας.

Η αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου εμφάνισε στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τη θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης. Παράλληλα, η σχέση έχει προβλεπτική ισχύ, δηλαδή η αποδοχή προβλέπει τη θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης.

Η αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου δε σχετίστηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τη θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης και της έβδομης συνάντησης.

#### **8.4.5 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (μετα-μέτρηση)**

Η θεραπευτική συμμαχία που διαμόρφωσαν τα αγόρια στην πρώτη συνάντηση συνδέθηκε θετικά και προέβλεψε την αποδοχή τους από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη στη μετα-μέτρηση.

Δε βρέθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της θεραπευτικής συμμαχίας της τρίτης, της πέμπτης και της έβδομης συνάντησης και τη μεταβλητή της αποδοχής των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων, όπως μετρήθηκε στη μετα-μέτρηση.

#### **8.4.6 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - αγόρια (επαναληπτική μέτρηση)**

Η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης, της τρίτης, της πέμπτης και της έβδομης συνάντησης δε σχετίστηκε στατιστικά σημαντικά με την αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως αξιολογήθηκε κατά την επαναληπτική μέτρηση.

**Συνολικές παρατηρήσεις:** Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου συνδέθηκε θετικά και προέβλεψε της θεραπευτική συμμαχία της πρώτης και της τρίτης συνάντησης. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τον προσδιορισμό της κατηγορίας των διαπροσωπικών χαρακτηριστικών στην ανασκόπηση του Horvath (1991, όπ. αναφ. στο Horvath & Luborsky, 1993), σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές σχέσεις των πελατών στην ατομική θεραπεία επιδρούν στην ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας. Αυτή η διαπίστωση φαίνεται να ισχύει και στο παρόν πλαίσιο, καθώς οι κοινωνικές σχέσεις των αγοριών με τους συνομηλίκους τους επηρέασαν το επίπεδο της θεραπευτικής συμμαχίας που διαμόρφωσαν στις αρχικές συναντήσεις του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Η απουσία άλλων σημαντικών συσχετίσεων ίσως σημαίνει ότι η ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας είναι ανεξάρτητη από το βαθμό αποδοχής των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων τους ή ότι τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν δεν ήταν δυνατό να αποτυπώσουν τη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές. Παρόλα αυτά, χρειάζεται μεγαλύτερη έρευνα των χαρακτηριστικών των μελών που επιδρούν στην ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας στην ομαδική εργασία.

Επιπλέον, η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης συνδέθηκε θετικά και προέβλεψε την αποδοχή των αγοριών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως αξιολογήθηκε από τα μέλη στη μετα-μέτρηση. Παρόλα αυτά δε βρέθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της θεραπευτικής συμμαχίας και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής, κατά την αξιολόγησή τους στη μετα-μέτρηση και την επαναληπτική μέτρηση.

Αυτά τα αποτελέσματα είναι καλό να ερμηνευθούν με επιφύλαξη. Η θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης ενδέχεται να επηρεάζει την αποδοχή των μελών μετά από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Ωστόσο, η ποιότητα της θεραπευτικής συμμαχίας στην έναρξη των συναντήσεων μπορεί να μην είναι ενδεικτική της ποιότητας της

θεραπευτικής συμμαχίας των επόμενων συναντήσεων. Τότε, τα μέλη έχουν διανύσει μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην ομάδα και οι σχέσεις τους με τους άλλους είναι πιο ειλικρινείς. Άλλωστε, η θεραπευτική συμμαχία της τρίτης, της πέμπτης και της έβδομης συνάντησης δε φάνηκε να επηρεάζει τη διαμόρφωση της θεραπευτικής συμμαχίας. Οι περιορισμοί των ερευνητικών εργαλείων είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη, καθώς και η πιθανή ανεξαρτησία της θεραπευτικής συμμαχίας από τα διαπροσωπικά χαρακτηριστικά των μελών. Η σχέση της θεραπευτικής συμμαχίας και των χαρακτηριστικών των μελών θα ήταν καλό να εξεταστεί περισσότερο.

#### **8.4.7 Θεραπευτική συμμαχία και αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων - κορίτσια**

Η μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας δε σημείωσε στατιστικά σημαντική σχέση με τη μεταβλητή της αποδοχής των κοριτσιών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, όπως αξιολογήθηκε στις τρεις μετρήσεις.

**Συνολικές παρατηρήσεις:** Η απουσία σημαντικών συσχετίσεων ανάμεσα στη μεταβλητή της θεραπευτικής συμμαχίας και της αποδοχής των κοριτσιών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου ίσως φανερώνει την ανεξαρτησία των δύο μεταβλητών, αλλά και την πιθανή παρουσία άλλων χαρακτηριστικών των κοριτσιών που επιδρούν στην διαμόρφωση της θεραπευτικής συμμαχίας. Επιπρόσθετα, η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων ίσως να μην ήταν κατάλληλη για τον προσδιορισμό της πιθανής σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές.

Επιπλέον, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην αρχή του προγράμματος για τα αγόρια. Αυτό μπορεί να δείχνει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας ίσως διαφέρουν ανά φύλο. Ωστόσο, η παραπάνω υπόθεση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

## 9. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής παιδιών που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, η συγγραφέας εξέτασε τις ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του προγράμματος. Αν και τα ερευνητικά αποτελέσματα συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών και πολλές πτυχές που χρήζουν διερεύνησης.

Αρχικά, οι συντονίστριες σχεδίασαν και εφάρμοσαν πρώτη φορά το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τις ανάγκες λήψης του μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης στη Συμβουλευτική. Η εφαρμογή του παρόντος προγράμματος θα ήταν καλό να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να εντοπιστούν ελλείψεις και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά του. Το γεγονός ότι δεν απευθύνεται σε ειδικό πληθυσμό, αλλά αποσκοπεί στη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής όλων των μαθητών/ριών ίσως σημαίνει ότι μία διαφορετική προσέγγιση του θέματος κάθε συνάντησης μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη. Επιπλέον, θα ήταν ωφέλιμο οι συναντήσεις να επεκταθούν κατά μήκος της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε οι μαθητές/ριες να έχουν περισσότερο χρόνο να επεξεργαστούν, να ενσωματώσουν και να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις. Εκτός αυτών, το μικρό ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/ριών απαιτεί προσοχή. Μία πιθανή αλλαγή του προγράμματος είναι πιθανό να περιλαμβάνει διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας ή διαφορετικές δραστηριότητες, που κρατούν εστιασμένη την προσοχή τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, αποτελεί προϋπόθεση οι μαθητές/ριες να μην αισθάνονται κουρασμένοι/ες, αλλά να διατηρήσουν το αίσθημα ευχαρίστησης και ενθουσιασμού, όπως στην παρούσα έρευνα.

Η επιλογή διαφορετικού θεωρητικού προσανατολισμού ίσως είναι ένας κατάλληλος τρόπος για τη διαφορετική προσέγγιση των θεμάτων. Παρόλα αυτά, καλό είναι να ληφθεί υπόψη η ηλικία του πληθυσμού, που απαιτεί την ενσωμάτωση γνωστικο-συμπεριφορικών στοιχείων σε μεγάλο βαθμό.

Επιπρόσθετα, η διερεύνηση και αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών, ιδιαίτερα σε παιδικούς πληθυσμούς, έχει παραμεληθεί από την ερευνητική βιβλιογραφία. Είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν περισσότερες έρευνες, σχετικές με την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών, προκειμένου να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των

παρεμβάσεων. Άλλωστε, η απουσία τέτοιων ερευνών σε παιδικούς πληθυσμούς συνδέεται με την απουσία ερευνητικών εργαλείων που μετρούν τις μεταβλητές διαδικασίας σε ομάδες παιδιών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δεν έχουν σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα και για τον παρόντα πληθυσμό. Η κατάρτιση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων είναι απαραίτητη για την έγκυρη και αξιόπιστη διερεύνηση των ερευνητικών μεταβλητών.

Οι μεταβλητές διαδικασίας της παρούσας έρευνας ήταν οι θεραπευτικοί παράγοντες και η θεραπευτική διαδικασία. Οι θεραπευτικοί παράγοντες που τα μέλη αξιολόγησαν ως σημαντικούς εξαρτώνται κυρίως από την ψυχοεκπαιδευτική διάσταση του προγράμματος και λιγότερο από τα στάδια της ομάδας, όπως ορίστηκαν λειτουργικά για τις ανάγκες της έρευνας. Ωστόσο, τα μέλη των ομάδων συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Kivlighan & Goldfine, 1991) με τη βοήθεια των γονέων ή των κηδεμόνων τους στο σπίτι. Αν συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο στο σχολικό χώρο, αμέσως μετά τη συνάντηση, τα αποτελέσματα ενδέχεται να ήταν διαφορετικά. Επιπλέον, η αρχή της εμπιστευτικότητας όσων συμβαίνουν στο πλαίσιο της ομάδας είναι σημαντική σε όλες τις ομάδες, επομένως και στις ψυχοεκπαιδευτικές. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στο σχολικό χώρο δε θα παραβίαζε αυτή την αρχή, αν και τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι αυθόρμητα και εκμυστηρεύονται στους ενήλικες τι έχει συμβεί στο σχολείο.

Εκτός αυτών, η συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου Κρίσιμων Συμβάντων πραγματοποιήθηκε μόνο από δύο ομάδες, δηλαδή από ένα σχολικό τμήμα. Τα αποτελέσματα ίσως ήταν διαφορετικά αν τα μέλη όλων των ομάδων απαντούσαν στο ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στο σπίτι οδήγησε σε μεγάλο αριθμό μη επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων. Γενικά, απαιτείται συστηματικότερη διερεύνηση των θεραπευτικών παραγόντων που επενεργούν σε ομάδες παιδιών, ανεξάρτητα από τον τύπο τους, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν την εμφάνισή τους, αλλά και της επίδρασης που πιθανόν να ασκεί το φύλο των μελών.

Ειδικότερα, η ταξινόμηση των δέκα κατηγοριών θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979) φαίνεται ανεπαρκής, καθώς δεν καλύπτει το εύρος των κρίσιμων συμβάντων που αναφέρουν τα μέλη των ομάδων, επιβεβαιώνοντας την κριτική του MacKenzie (1987). Οι κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων που πρότεινε η Μπαούρδα (2013) φαίνεται να καλύπτουν αυτή την απόκλιση, ωστόσο, χρειάζεται εκτενέστερη διερεύνηση για την τελική κατάρτιση ενός συστήματος ταξινόμησης που θα ανταποκρίνεται στο σύνολο των κρίσιμων συμβάντων που αναφέρουν τα μέλη των ομάδων.

Η θεραπευτική συμμαχία κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Duncan et al., 2003). Η προσαρμογή της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα και το λεξιλογικό επίπεδο των μελών φάνηκε επαρκής. Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμη η εφαρμογή της κλίμακας σε μεγαλύτερο δείγμα και η βελτίωσή της, ή ακόμη και η κατάρτιση ενός καινούριου εργαλείου για την αξιολόγηση της θεραπευτικής συμμαχίας σε ομάδες παιδιών αυτής της ηλικίας. Επιπρόσθετα, η τρίβαθμη κλίμακα με τη χρήση τριών προσώπων που επιλέχθηκε για την απάντηση στις ερωτήσεις ήταν εύκολη. Παρόλα αυτά, τα μέλη αρκετές φορές την αντιμετώπισαν ως ένα είδος παιχνιδιού, κυκλώνοντας σχέδια σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο μοτίβο, ή κυκλώνοντας τα ίδια πρόσωπα με τους φίλους τους. Επίσης, η απουσία ορισμένων μελών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ή η αδυναμία συμπλήρωσης της κλίμακας σε ορισμένες συναντήσεις των ομάδων οδήγησε σε αρκετά ελλιπή δεδομένα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία χρήσης των δεδομένων και των επτά συναντήσεων του προγράμματος. Η συγγραφέας επέλεξε τέσσερις από τις επτά συναντήσεις, εκείνες με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση δεδομένων, προκειμένου το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο. Ωστόσο, η παρούσα επιλογή ίσως σημαίνει ότι το μοτίβο της θεραπευτικής συμμαχίας μπορεί να μην αντιπροσωπεύει πλήρως τις σχέσεις που διαμορφώθηκαν στις συναντήσεις.

Η αξιολόγηση της θεραπευτικής συμμαχίας σε ομάδες παιδιών είναι απαραίτητη, για να βρεθεί το μοτίβο ανάπτυξης της κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, καθώς και η σχέση της με το θεραπευτικό αποτέλεσμα. Ακόμη, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η εξέταση της σχέσης των χαρακτηριστικών και της συμπτωματολογίας των μελών με την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας, τόσο σε ομάδες παιδιών, όσο και σε ομάδες ενηλίκων. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση της θεραπευτικής συμμαχίας με την εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων.

Το ομαδικό κλίμα αποτελεί μία μεταβλητή διαδικασίας που δε διερευνήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, λόγω της έλλειψης χρόνου και κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων. Επομένως, είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν σχετικές έρευνες, οι οποίες θα παρουσιάσουν στοιχεία και για την εξέλιξη των σταδίων σε ομάδες παιδιών.

## 10. Συμπεράσματα

Ο λεπτομερής σχεδιασμός μίας ομάδας δεν επαρκεί για να χαρακτηριστεί αποτελεσματική. Η αξιολόγηση μίας ομάδας είναι απαραίτητη, έτσι ώστε η αποτελεσματικότητά της να στηρίζεται σε εμπειρικά στοιχεία (DeLucia-Waack, 2006. Shechtman, 2007). Μάλιστα, οφείλει να είναι συνεκτική και συνολική και να εστιάζει στο αποτέλεσμα και τη διαδικασία μίας παρέμβασης (Brown, 2011. DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000). Οι έρευνες αποτελέσματος των ομάδων είναι συχνές στην ερευνητική βιβλιογραφία, ενώ, αντίθετα, οι έρευνες διαδικασίας είναι λίγες, ιδιαίτερα σε ομάδες παιδιών (Leichtentritt & Shechtman, 1998. Shechtman, 2007. Thompson, 2011).

Η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών στην παρούσα έρευνα έδειξε ότι ο λεπτομερής σχεδιασμός και η οργάνωση μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι απαραίτητος για την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας των συναντήσεων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μικρές ηλικιακές ομάδες.

Η εκπαιδευτική διάσταση του προγράμματος ήταν στενά συνδεδεμένη με τη μορφή των συναντήσεων και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν. Κατ' επέκταση, καθόρισε τους θεραπευτικούς παράγοντες που επενέργησαν στην ομάδα. Ο μεγαλύτερος αριθμός κρίσιμων συμβάντων αντιπροσώπευε κυρίως γνωστικές κατηγορίες παραγόντων και λιγότερο συναισθηματικές και συμπεριφορικές. Γενικά, τα μέλη των ομάδων αξιολόγησαν το θεραπευτικό παράγοντα της καθοδήγησης ως τον πιο σημαντικό κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Η σημασία που απέδωσαν τα μέλη στην καθοδήγηση επιβεβαιώνει τα οφέλη του διδακτικού στοιχείου του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Συνολικά, η εμφάνιση των άλλων παραγόντων κυρίως συνδέεται με τις δραστηριότητες της εκάστοτε συνάντησης. Οι ερευνητές ή οι συντονιστές οφείλουν να λάβουν υπόψη τα παραπάνω ευρήματα κατά το σχεδιασμό των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η επιλογή των δραστηριοτήτων φαίνεται να είναι καθοριστική για την εμφάνιση συγκεκριμένων θεραπευτικών παραγόντων.

Επιπλέον, η θεραπευτική συμμαχία είναι ανεξάρτητη του φύλου και της ομάδας στην οποία ανήκουν τα μέλη. Όλα τα μέλη είναι ικανά να διαμορφώσουν θεραπευτική συμμαχία. Παρόλο που τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν ήταν συνεπή, ορισμένα χαρακτηριστικά των μελών πριν από την εφαρμογή του προγράμματος φάνηκε να επηρεάζουν την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας. Επιπλέον, η θεραπευτική συμμαχία συνδέθηκε με ορισμένες πτυχές της σχολικής προσαρμογής, έπειτα από την εφαρμογή του

προγράμματος. Αυτό το αποτέλεσμα είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, καθώς η διαμόρφωση ισχυρής θεραπευτικής συμμαχίας είναι πιθανό να οδηγεί σε πιο θετικά θεραπευτικά αποτελέσματα.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abouguendia, M., Joyce, A. S., Piper, W. E., & Ogrodniczuk, J. S. (2004). Alliance as a Mediator of Expectancy Effects in Short-Term Group Psychotherapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(1), 3-12. doi: 10.1037/1089-2699.8.1.3
- Ackerman, S. J., & Hilsenroth, M. J. (2001). A review of therapist characteristics and techniques negatively impacting the therapeutic alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(2), 171-185. doi: 10.1037/0033-3204.38.2.171
- Ackerman, S. J., & Hilsenroth, M. J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23(1), 1-33. doi: 10.1016/s0272-7358(02)00146-0
- 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. doi: 10.1037/0033-3204.44.4.371
- Anker, M. G., Owen, J., Duncan, B. L., & 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. doi: 10.1037/a0020051
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in Children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464. doi: 10.2307/1130015
- Association for specialists in group work professional standards for the training of group workers. (2000). *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 327-342. doi: 10.1080/01933920008411677
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Barlow, S. H., Burlingame, G. M., & Fuhriman, A. (2000). Therapeutic applications of groups: From Pratt's "thought control classes" to modern group psychotherapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 115-134. doi: 10.1037/1089-2699.4.1.115
- Berzon, B., Pious, C., & Farson, R. E. (1963). The therapeutic event in group psychotherapy: A study of subjective reports by group members. *Journal of Individual Psychology*, 19(2), 204-212.

- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., Trueman, M., & Stiller, J. (2012). Examining the components of children's peer liking as antecedents of school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, *30*(2), 303-325. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02041.x
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (p. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61-79. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bloch, S., Reibstein, J., Crouch, E., Holroyd, P., & Thermen, J. (1979). A method for the study of therapeutic factors in group psychotherapy. *The British Journal of Psychiatry*, *134*, 257-263. doi: 10.1192/bjp.134.3.257
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, *16*(3), 252-260. doi: 10.1037/h0085885
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Brown, N. W. (2003). Conceptualizing Process. *International Journal of Group Psychotherapy*, *53*(2), 225-244. doi: 10.1521/ijgp.53.2.225.42814
- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Budman, S. H., Soldz, S., Demby, A., Feldstein, M., Springer, T., & Davis, M. S. (1989). Cohesion, Alliance and Outcome in Group Psychotherapy. *Psychiatry*, *52*(3), 339-350. doi: 10.1521/00332747.1989.11024456
- Burlingame, G. M., Fuhriman, A., & Johnson, J. E. (2001). Cohesion in group psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *38*(4), 373-379. doi: 10.1037/0033-3204.38.4.373
- Γαλανάκη, Ε. Π. (2011). Έχει «χρώμα» η μοναξιά; Αντιλήψεις και εμπειρίες των παιδιών. *Επιστημονικό Βήμα*, *15*, 23-39. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu>
- Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T., & Kronmiller, K. (2009). Promoting Social and Emotional Learning in Second Grade Students: A Study of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, *37*(1), 51-56. doi: 10.1007/s10643-009-0321-4

- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264-278.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development, 63*(2), 350-365. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01632.x
- Choi, H.-S., & Heckenlaible-gotto, M. J. (1998). Classroom-Based Social Skills Training: Impact on Peer Acceptance of First-Grade Students. *The Journal of Educational Research, 91*(4), 209-214. doi: 10.1080/00220679809597545
- Conyne, R. K. (2014). Prevention groups. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (2nd ed.) (p. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Conyne, R. K., & Harpine, E. C. (2010). Prevention groups: The shape of things to come. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 14*(3), 193-198. doi: 10.1037/a0020446
- Coplan, R. J., Closson, L. M., & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(10), 988-995. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01804.x
- Corey, M. S., & Corey G. (2006). *Groups: Process and practice* (7th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole - Thomson Learning.
- Corey, G., Corey, M. S., Callanan, P., & Russell, M. J. (2004). *Group techniques* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole - Thomson Learning.
- Corsini, R. J., & Rosenberg, B. (1955). Mechanisms of group psychotherapy: Processes and dynamics. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 51*(3), 406-411. doi: 10.1037/h0048439
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Νόμος υπ' αριθ. 1566, Κεφ. Α', Άρθρο 1, §1 (1985).
- DeLucia-Waack, J. L. (1997a). Editorial: The importance of processing activities, exercises, and events to group work practitioners. *The Journal for Specialists in Group Work, 22*(2), 82-84. doi: 10.1080/01933929708414370

- Delucia-Waack, J. L. (1997b). Measuring the effectiveness of group work: A review and analysis of process and outcome measures. *The Journal for Specialists in Group Work*, 22(4), 277-293. doi: 10.1080/01933929708415531
- Delucia-Waack, J. L. (2000). Effective group work in the schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 131-132. doi: 10.1080/01933920008411456
- DeLucia-Waack, J. L. (2002). A Written Guide for Planning and Processing Group Sessions in Anticipation of Supervision. *The Journal for Specialists in Group Work*, 27(4), 341-357. doi: 10.1080/714860198
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diamond, G. M., Liddle, H. A., Hogue, 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. doi: 10.1037/h0087729
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Australia: University of New South Wales Press.
- Duncan, B. L., Miller, S., 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. Retrieved from <http://www.researchgate.net>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96-99. doi: 10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση* (μτφ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα Εκδόσεις Gutenberg.
- Falco, L. D., & Bauman, S. (2014). Group work in schools. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (2nd ed.) (p. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Forsyth, D. R., & Diederich (2014). Group dynamics and development. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (2<sup>nd</sup> Ed.) (p. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fuhriman, A., & Burlingame, G. M. (1994). Group psychotherapy: Research and practice. In A. Fuhriman, & G. M. Burlingame (Eds), *Handbook of group psychotherapy: An empirical and clinical synthesis* (p. 3-40). New York: Wiley.

- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49. doi: 10.1080/01933920008411450
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435-443. doi: 10.1080/01650250444000153
- Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of Groups in the Schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97-106. doi: 10.1080/01933920600978604
- Gillaspy, J. A., Wright, A. R., Campbell, C., Stokes, S., & Adinoff, B. (2002). Group Alliance and Cohesion as Predictors of Drug and Alcohol Abuse Treatment Outcomes. *Psychotherapy Research*, 12(2), 213-229. doi: 10.1093/ptr/12.2.213
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19(2), 120-133. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405\(81\)90054-6](http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405(81)90054-6)
- 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. doi: 10.1207/s15374424jccp2603\_2
- Holmes, S. E., & Kivlighan Jr, D. M. (2000). Comparison of therapeutic factors in group and individual treatment processes. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 478-484. doi: 10.1037/0022-0167.47.4.478
- Hornsey, M. J., Dwyer, L., & Oei, T. P. S. (2007). Beyond cohesiveness: Reconceptualizing the link between group processes and outcomes in group psychotherapy. *Small Group Research*, 38(5), 567-592. doi: 10.1177/1046496407304336
- Horvath, A. O. (2001). The alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 365-372. doi: 10.1037/0033-3204.38.4.365
- Horvath, A. O., & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 561-573. doi: 10.1037/0022-006x.61.4.561
- Horvath, A. O., & Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 139-149. doi: 10.1037/0022-0167.38.2.139
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to

- Late Childhood. *Child Development*, 61(6), 2004-2021. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb03582.x
- Joyce, A. S., Piper, W. E., & Ogrodniczuk, J. S. (2007). Therapeutic alliance and cohesion variables as predictors of outcome in short-term group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 57(3), 269-296. doi: 10.1521/ijgp.2007.57.3.269
- Kivlighan, D. M., & Mullison, D. (1988). Participants' perception of therapeutic factors in group counseling: The role of interpersonal style and stage of group development. *Small Group Behavior*, 19(4), 452-468. doi: 10.1177/104649648801900403
- Kivlighan Jr, D. M., & Holmes, S. E. (2004). The importance of therapeutic factors: A typology of therapeutic factors studies. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (1st ed.) (p. 23-36). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kivlighan Jr, D. M., & Goldfine, D. C. (1991). Endorsement of therapeutic factors as a function of stage of group development and participant interpersonal attitudes. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 150-158. doi: 10.1037/0022-0167.38.2.150
- Kivlighan Jr, D. M., & Lilly, R. L. (1997). Developmental changes in group climate as they relate to therapeutic gain. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(3), 208-221. doi: 10.1037/1089-2699.1.3.208
- Kivlighan Jr, D. M., Multon, K. D., & Brossart, D. F. (1996). Helpful impacts in group counseling: Development of a multidimensional rating system. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 347-355. doi: 10.1037/0022-0167.43.3.347
- Kivlighan Jr, D. M., & Tarrant, J. M. (2001). Does group climate mediate the group leadership–group member outcome relationship?: A test of Yalom's hypotheses about leadership priorities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(3), 220-234. doi: 10.1037/1089-2699.5.3.220
- Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment: Differences between close friendships and the larger peer group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(2), 151-178. doi: 10.1353/mpq.2008.0016
- Kulic, K. R., Horne, A. M., & Dagley, J. C. (2004). A Comprehensive Review of Prevention Groups for Children and Adolescents. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(2), 139-151. doi: 10.1037/1089-2699.8.2.139
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, Keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100. doi: 10.2307/1130877

- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359. doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.333
- Ladd, G. W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development*, 77(4), 822-846. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's Initial Sentiments About Kindergarten: Is School Liking an Antecedent of Early Classroom Participation and Achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279. doi: 10.2307/23093716
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's Classroom Peer Relationships and Early School Attitudes: Concurrent and Longitudinal Associations. *Early Education and Development*, 8(1), 51-66. doi: 10.1207/s15566935eed0801\_5
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relation Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189. doi: 10.2307/1130613
- Leichtentritt, 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. doi: 10.1037/1089-2699.2.1.36
- Luke, M. (2014). Effective group leader skills. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (2nd ed.) (p. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Μπαούρδα, Β. Χ. (2013). *Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού σχολείου με κοινωνικό άγχος* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- MacKenzie, K. R. (1987). Therapeutic factors in group psychotherapy: A contemporary view. *Group*, 11(1), 26-34. doi: 10.1007/bf01456798
- MacKenzie, K. R. (1997). Clinical application of group development ideas. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(4), 275-287. doi: 10.1037/1089-2699.1.4.275



- Macnair-Semands, R. R., & Lese, K. P. (2000). Interpersonal Problems and the Perception of Therapeutic Factors in Group Therapy. *Small Group Research, 31*(2), 158-174. doi: 10.1177/104649640003100202
- Martin, D. J., Garske, J. P., & Davis, M. K. (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(3), 438-450. doi: 10.1037/0022-006x.68.3.438
- Marziali, E., Munroe-Blum, H., & McCleary, L. (1997). The contribution of group cohesion and group alliance to the outcome of group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy, 47*(4), 475-497. Retrieved from <http://www.researchgate.net>
- Nitza, A. (2011). Group Processes in Experiential Training Groups in Botswana. *The Journal for Specialists in Group Work, 36*(3), 222-242. doi: 10.1080/01933922.2011.578116
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching Children in Social Skills for Friendship Making. *Child Development, 48*(2), 495-506. doi: 10.2307/1128645
- Ogrodniczuk, J. S., & Piper, W. E. (2003). The effect of group climate on outcome in two forms of short-term group therapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 7*(1), 64-76. doi: 10.1037/1089-2699.7.1.64
- 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. doi: 10.1037/h0087843
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*(3), 357-389. doi: 10.1037/0033-2909.102.3.357
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611-621. doi: 10.1037/0012-1649.29.4.611
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist, 33*(4), 177-194. doi: 10.1207/s15326985ep3304\_3
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive Parenting, Ecological Context, and Children's Adjustment: A Seven-Year Longitudinal Study. *Child Development, 68*(5), 908-923. doi: 10.2307/1132041
- Phipps, L., & Zastowny, T. (1988). Leadership behavior, group climate and outcome in group psychotherapy: A study of outpatient psychotherapy groups. *Group, 12*(3), 157-171. doi: 10.1007/bf01456565

- Roy, V., Turcotte, D., Montminy, L., & Lindsay, J. (2005). Therapeutic Factors at the Beginning of the Intervention Process in Groups for Men Who Batter. *Small Group Research, 36*(1), 106-133. doi: 10.1177/1046496404270261
- Shechtman, Z. (2003). Therapeutic factors and outcomes in group and individual therapy of aggressive boys. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 7*(3), 225-237. doi: 10.1037/1089-2699.7.3.225
- 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. doi: 10.1037/1089-2699.11.4.293
- Shechtman, Z. (2014). Counseling and therapy groups with children and adolescents. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (2nd ed.) (p. 34-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shechtman, Z., Bar-el, O., & Hadar, E. (1997). Therapeutic factors and psychoeducational groups for adolescents: A comparison. *The Journal for Specialists in Group Work, 22*(3), 203-213. doi: 10.1080/01933929708414381
- Shechtman, Z., & Gluk, O. (2005). An Investigation of Therapeutic Factors in Children's Groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 9*(2), 127-134. doi: 10.1037/1089-2699.9.2.127
- Shechtman, Z., & Katz, E. (2007). Therapeutic Bonding in Group as an Explanatory Variable of Progress in the Social Competence of Students With Learning Disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 11*(2), 117-128. doi: 10.1037/1089-2699.11.2.117
- Shechtman, Z., & Perl-dekel, O. (2000). A comparison of therapeutic factors in two group treatment modalities: Verbal and art therapy. *The Journal for Specialists in Group Work, 25*(3), 288-304. doi: 10.1080/01933920008411468
- Shechtman, Z., & Yanov, H. (2001). Interpretives (confrontation, interpretation, and feedback) in preadolescent counseling groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 5*(2), 124-135. doi: 10.1037/1089-2699.5.2.124
- Shirk, S. R., & Karver, M. (2003). Prediction of treatment outcome from relationship variables in child and adolescent therapy: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(3), 452-464. doi: 10.1037/0022-006x.71.3.452
- Shirk, S. R., Karver, M. S., & Brown, R. (2011). The alliance in child and adolescent psychotherapy. *Psychotherapy, 48*(1), 17-24. doi: 10.1037/a0022181

- Singleton, L. C., & Asher, S. R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69(4), 330-336. doi: 10.1037/0022-0663.69.4.330
- Thompson, E. H. (2011). The Evolution of a Children's Domestic Violence Counseling Group: Stages and Processes. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 178-201. doi: 10.1080/01933922.2011.578118
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399. doi: 10.1037/h0022100
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427. doi: 10.1177/105960117700200404
- 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(1), 5-27. doi: 10.1016/s0005-7894(02)80003-x
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας* (μτφ. Ε. Ανδριτσάνου & Δ. Κακατσάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005)

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## **Παράρτημα Α**

### **Έντυπο συναίνεσης γονέων και κηδεμόνων**

*Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,*

ονομαζόμαστε Αθηνά Κούτσιανου και Βαΐα Σταύρου, είμαστε εκπαιδευτικοί και εκπονούμε τη μεταπτυχιακή μας διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήσαμε ένα «Πρόγραμμα Προαγωγής της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης» για παιδιά Α΄ δημοτικού με σκοπό τη διευκόλυνση της σχολικής τους προσαρμογής, μέσα από την ανάπτυξη και την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα αυτό πρόκειται να εφαρμοστεί στο σχολείο από τα μέσα Οκτωβρίου μέχρι τα μέσα Δεκεμβρίου (συνολική διάρκεια προγράμματος: 7 εβδομάδες) και θα περιλαμβάνει μία σειρά ευχάριστων δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού χαρακτήρα, οι οποίες θα συνδυάζουν τη διδασκαλία με το παιχνίδι.

Οι δραστηριότητες θα βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν α) τη σημασία της ύπαρξης μίας ομάδας και τη χρησιμότητα των κανόνων, β) να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, γ) να ακούν και να σέβονται τους άλλους, δ) να κάνουν φίλους, ε) να συνεργάζονται και να λειτουργούν αποτελεσματικά στη σχολική τους τάξη, στ) να ελέγχουν τα δυσάρεστα συναισθήματα και να επιλύουν με εποικοδομητικό τρόπο τις διαφωνίες και τα προβλήματα τους, και ζ) να εκτιμούν τις εμπειρίες και τις όμορφες στιγμές που έζησαν με την ομάδα τους.

Το πρόγραμμα θα εφαρμόζεται μία φορά την εβδομάδα και κάθε συνάντηση με τα παιδιά θα έχει διάρκεια 45 λεπτά. Οι συντονίστριες του προγράμματος θα είμαστε εμείς. Πριν την έναρξη του προγράμματος τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια μίας ολιγόλεπτης συνέντευξης μαζί μας (μέσα στο σχολείο), με στόχο τη συλλογή δεδομένων για το πώς νιώθουν για το σχολείο. Η ίδια συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί και μετά το τέλος του προγράμματος, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός βελτίωσης των αρχικών τους συναισθημάτων.

Επιπλέον, πριν την έναρξη του προγράμματος θα πραγματοποιηθεί τυχαία επιλογή ανάμεσα στα τμήματα των σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνα. Ωστόσο, τα παιδιά των τμημάτων που δεν θα επιλεγούν, θα συμμετέχουν αρχικά στις συνεντεύξεις και θα έχουν την ευκαιρία σε μεταγενέστερο χρόνο (την Άνοιξη του ίδιου σχολικού έτους) να συμμετέχουν

στο ίδιο πρόγραμμα, καθώς επιθυμούμε όλα τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε αυτήν την ερευνητική και εκπαιδευτική δράση.

Είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί ότι η συμμετοχή στην ατομική συνέντευξη θα είναι ανώνυμη και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, υπό τη μορφή στατιστικών αναλύσεων.

Η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας είναι πολύ σημαντική για εμάς, καθώς δημιουργήσαμε αυτό το πρόγραμμα με πολύ ενδιαφέρον και στόχο την παροχή ουσιαστικής βοήθειας στα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας. Σας παρακαλούμε, λοιπόν, να σημειώσετε βάζοντας ένα x σε ένα από τα δύο παρακάτω κουτάκια, συμπληρώνοντας τα απαραίτητα στοιχεία:

Συμφωνώ να συμμετέχει ο/η μαθητής/ρια \_\_\_\_\_ στο  
«Πρόγραμμα Προαγωγής της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης».

Δεν συμφωνώ να συμμετέχει ο/η μαθητής/ρια \_\_\_\_\_ στο  
«Πρόγραμμα Προαγωγής της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης».

Σας ευχαριστούμε πολύ για την ουσιαστική συμβολή σας στην υλοποίηση αυτής της προσπάθειας. Παραμένουμε στη διάθεση σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με την ερευνητική διαδικασία που θα ακολουθηθεί.

Με εκτίμηση,

Αθηνά Κούτσιανου και Βαΐα Σταύρου

Ημερομηνία: \_\_\_ / \_\_\_ /2014

Ο Γονέας ή Κηδεμόνας (ονοματεπώνυμο και υπογραφή)

---

## Παράρτημα Β

### Εκδοχές της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης

#### Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Duncan et al., 2013)

Παρακαλώ να αξιολογήσεις τη σημερινή συνάντηση τοποθετώντας ένα σημάδι πάνω στη γραμμή κοντά στην περιγραφή που εκφράζει περισσότερο την εμπειρία σου.

Δεν αισθάνθηκα ότι

με ακούν,  
με καταλαβαίνουν και  
με σέβονται.

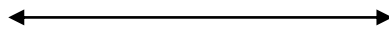


Αισθάνθηκα ότι

με ακούν,  
με καταλαβαίνουν και  
με σέβονται.

Δεν επεξεργαστήκαμε ή

δεν μιλήσαμε σχετικά με  
αυτό που ήθελα να  
επεξεργαστώ και να μιλήσω.

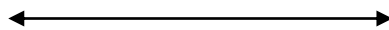


Επεξεργαστήκαμε και

μιλήσαμε σχετικά με  
αυτό που ήθελα να  
επεξεργαστώ και να μιλήσω.

Η προσέγγιση του θεραπευτή

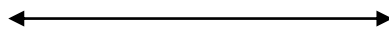
δεν μου ταιριάζει.



Η προσέγγιση του θεραπευτή

μου ταιριάζει.

Κάτι έλειπε από τη  
σημερινή συνάντηση.



Γενικά, η σημερινή συνάντηση  
ήταν καλή για μένα.

### Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Μπαούρδα, 2013)

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

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



## Παράρτημα Γ

### Εργαλεία αξιολόγησης των μεταβλητών διαδικασίας

#### 1. Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων (Kivlighan & Goldfine, 1991)

*Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,*

θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε για την καλή σας διάθεση και προθυμία να επιτρέψετε στο παιδί σας να συμμετέχει στο πρόγραμμά μας, υποστηρίζοντας αυτήν την ερευνητική και εκπαιδευτική προσπάθεια. Ωστόσο, για να εξασφαλίσουμε την ομαλή πορεία αυτής της προσπάθειας χρειαζόμαστε τη δική σας βοήθεια και συνεργασία. Είναι σημαντικό για εμάς να αξιολογήσουμε τις 7 συναντήσεις μέσα από τα μάτια των παιδιών. Συγκεκριμένα, θέλουμε να μάθουμε πώς φάνηκε συνολικά η συνάντηση στο παιδί σας, σημειώνοντας τι θα θυμάται περισσότερο και απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν τα άλλα παιδιά που εμπλέκονταν στο γεγονός, τα συναισθήματα του παιδιού για αυτό και το λόγο για τον οποίο ήταν σημαντικό για το ίδιο.

Συντάξαμε, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο με μία σειρά ερωτήσεων (δείτε στην πίσω σελίδα) και θέλουμε να συζητήσετε με το παιδί σας για την κάθε συνάντηση, ξεχωριστά, και να σημειώσετε τις απαντήσεις του (γραπτά) πάνω σε αυτό, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Είναι πολύ σημαντικό για εμάς να συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο μετά από κάθε συνάντηση, σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος (διάρκειας 7 εβδομάδων). Για αυτόν τον λόγο θεωρούμε σημαντική και απαραίτητη τη δική σας συμβολή, καθώς είστε τα άτομα που γνωρίζετε βαθύτερα το παιδί σας και έχετε καθημερινή επαφή μαζί του.

Επιπλέον, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντικό να κωδικοποιήσετε το όνομα του παιδιού σας, για να διατηρηθεί η ανωνυμία. Θα θέλαμε και πάλι να τονίσουμε ότι τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν και από αυτό το ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, με σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα κάθε παιδιού και υπό τη μορφή στατιστικών αναλύσεων. Η κωδικοποίηση μπορεί να γίνει ως εξής: θα σημειώσετε με κεφαλαία γράμματα στο κουτί που αναγράφει «Κωδικός παιδιού» το αρχικό γράμμα του Ονόματος του παιδιού σας, το αρχικό γράμμα του Επιθέτου, το αρχικό γράμμα του Ονόματος του Πατρός και το αρχικό γράμμα του Ονόματος της Μητρός. Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, παρακαλούμε να το

διπλώσετε, να το τοποθετήσετε εκ νέου στο φάκελο και να ζητήσετε από το παιδί σας να το επιστρέψει στη δασκάλα του την επόμενη ημέρα, για να το παραδώσει σε εμάς.

Σας ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων

Με εκτίμηση

Αθηνά Κούτσιανου και Βαΐα Σταύρου

Κωδικός παιδιού:

Σας παρακαλούμε να διαβάσετε τις παρακάτω ερωτήσεις και να συζητήσετε με το παιδί σας για την τελευταία συνάντηση που είχε μαζί μας στο σχολείο.

**1. «Θέλω να σκεφτείς και να μου πεις τι θα θυμάσαι περισσότερο από την τελευταία συνάντηση με την ομάδα σου στο σχολείο.»**

(Ζητήστε από το παιδί να θυμηθεί τι έγινε κατά τη διάρκεια της τελευταίας συνάντησης με την ομάδα του και να περιγράψει το γεγονός που θεωρεί πιο σημαντικό για τον εαυτό του.)

Μπορείτε να καταγράψετε την απάντηση του παιδιού εδώ:

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. «Τι συνέβη; Με ποια παιδιά ήσουν; Πως ένιωσες; Γιατί είναι σημαντικό για σένα;»**

(Μιλήστε μαζί του για το γεγονός που θυμάται περισσότερο και για τα παιδιά που ήταν μαζί του, ρωτήστε το πώς ένιωσε το ίδιο και ποιος είναι ο λόγος που το γεγονός αυτό είναι σημαντικό για εκείνο.)

Μπορείτε να καταγράψετε την απάντηση του παιδιού εδώ:

---

---

---

---

---

---


---

---


## 2. Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης (Duncan et al., 2003)

Προτάσεις της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης:


1. Ένωσες ότι σε ακούν, σε καταλαβαίνουν και σε σέβονται τα άλλα παιδιά της ομάδας;

Εικόνα: 


2. Ένωσες ότι σε ακούμε, σε καταλαβαίνουμε και σε σεβόμαστε εγώ και η κυρία ...;

Εικόνα: 


3. Μιλήσαμε για πράγματα και κάναμε πράγματα που σου αρέσουν;

Εικόνα: 


4. Σου αρέσει ο τρόπος που φέρομαι εγώ στην ομάδα;

Εικόνα: 


5. Σου αρέσει ο τρόπος που φέρεται η κυρία ... στην ομάδα;

Εικόνα: 

6. Σου άρεσαν τα παιχνίδια που παίξαμε σήμερα;

Εικόνα: 

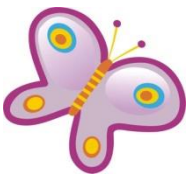
7. Γενικά, η σημερινή συνάντηση της ομάδας ήταν καλή για σένα;

Εικόνα: 

# Η συνάντησή μας...

Κωδικός παιδιού

.....



## Παράρτημα Δ

### Εργαλεία Αξιολόγησης των μεταβλητών της σχολικής προσαρμογής

#### 1. Αξιολόγηση από τους/ις μαθητές/ριες

#### Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης Μαθητή/Μαθήτριας

Κωδ. παιδιού:	Φύλο παιδιού: Α <sub>(1)</sub> <input type="checkbox"/> Κ <sub>(2)</sub> <input type="checkbox"/>	Ημερομηνία:
Κωδ. σχολείου:	Κωδ. τμήματος:	Συνεντευκτής:

#### Α) Κλίμακα Αυτο-αναφοράς Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής των Παιδιών

1. Είναι διασκεδαστικό το σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

2. Σε κάνει το σχολείο να νιώθεις σαν να θέλεις να κλάψεις;

(1)  Ναι (3)  Όχι (2)  Μερικές φορές

3. Λες «Μακάρι να μην είχα να πάω στο σχολείο.»;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

4. Είσαι χαρούμενος/η όταν είσαι στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

5. Θα σου άρεσε αν η μαμά ή ο μπαμπάς σου σε άφηνε να μένεις στο σπίτι αντί να πηγαίνεις στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

6. Μισείς το σχολείο;

(1)  Ναι (3)  Όχι (2)  Μερικές φορές

7. Σου αρέσει να είσαι στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

8. Λες «Μακάρι να μπορούσα να μένω στο σπίτι αντί να πηγαίνω στο σχολείο.»;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

9. Είναι το σχολείο ένα ευχάριστο μέρος για να βρίσκεσαι;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

10. Όταν ξυπνάς το πρωί, χαίρεσαι που θα πας στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

11. Είναι απαίσιο το σχολείο;

(1)  Ναι (3)  Όχι (2)  Μερικές φορές

12. Σου αρέσει να έρχεσαι στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

13. Χαίρεσαι περισσότερο όταν έρχεται η ώρα να γυρίσεις στο σπίτι από το σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

14. Λες «Μαμά - Μπαμπά άφησε με να μείνω στο σπίτι (και) να μην πάω στο σχολείο.»;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

## **B) Κλίμακα Αυτο-αναφοράς Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών**

1. Είναι εύκολο για σένα να κάνεις καινούριους φίλους στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

2. Σου αρέσει να διαβάζεις;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

3. Έχεις άλλα παιδιά στο σχολείο για να μιλήσεις;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

4. Τα καταφέρνεις να δουλεύεις μαζί με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

5. Βλέπεις πολλή τηλεόραση;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

6. Είναι δύσκολο για σένα να κάνεις φίλους στο σχολείο;

(1)  Ναι (3)  Όχι (2)  Μερικές φορές

7. Σου αρέσει το σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**8.** Έχεις πολλούς φίλους στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**9.** Είσαι μόνος/η σου στο σχολείο;

(1)  Ναι (3)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**10.** Μπορείς να βρεις ένα φίλο/μια φίλη όταν τον/την χρειάζεσαι;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**11.** Σου αρέσει η Γυμναστική;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**12.** Είναι δύσκολο να κάνεις τα άλλα παιδιά στο σχολείο να σε συμπαθήσουν;

(1)  Ναι (3)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**13.** Σου αρέσουν τα Μαθηματικά;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**14.** Έχεις παιδιά για να παίζεις μαζί τους στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**15.** Σου αρέσει η μουσική;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**16.** Τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**17.** Νιώθεις ότι μένεις έξω από τα πράγματα στο σχολείο;

(1)  Ναι (3)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**18.** Υπάρχουν παιδιά για να ζητήσεις βοήθεια όταν την χρειάζεσαι στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**19.** Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**20.** Είναι δύσκολο για σένα να τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;

(1)  Ναι (3)  Όχι (2)  Μερικές φορές

**21.** Νιώθεις μόνος/η στο σχολείο;

(1)  Ναι (3)  Όχι (2)  Μερικές φορές



22. Σε συμπαθούν τα παιδιά στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

23. Σου αρέσει να παίζεις επιτραπέζια παιχνίδια;































(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

24. Έχεις φίλους στο σχολείο;

(3)  Ναι (1)  Όχι (2)  Μερικές φορές

### Γ) Κοινωνιομετρικό Εργαλείο Αξιολόγησης των Συνομηλίκων

«Πόσο σου αρέσει να παίζεις με τον/την \_\_\_\_\_;»

Λίστα κωδικών αγοριών ή κοριτσιών κάθε τάξης	Καθόλου (1)	Και μου αρέσει και δεν μου αρέσει (2)	Πολύ (3)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

## 2. Αξιολόγηση από τις εκπαιδευτικούς

### Ερωτηματολόγιο Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή/Μαθήτριας από τον/την Εκπαιδευτικό

<b>Στοιχεία Μαθητή/Μαθήτριας</b>	
Κωδικός: _____	Ημερομηνία Γέννησης: _____
Φύλο: Αγόρι <input type="checkbox"/> (1)	Εθνικότητα: Ελληνική <input type="checkbox"/> (1)
Κορίτσι <input type="checkbox"/> (2)	Άλλη: _____
<b>Κωδ. αξιολογητή (Εκπ/κός):</b>	<b>Κωδ. σχολείου:</b>
<b>Κωδ. τμήματος:</b>	<b>Ημερομηνία:</b>

#### Α) Αξιολόγηση της Σχολικής Προσαρμογής (Σχολική Αρέσκεια και Σχολική Αποφυγή) του/ης Μαθητή/ριας από τον/ην Εκπαιδευτικό

Παρακαλώ να σκεφτείτε τις περιγραφές που περιέχονται σε κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις και να αξιολογήσετε το βαθμό στον οποίο κάθε μία από αυτές τις περιγραφές ισχύει για τον/ην μαθητή/ρια. Για παράδειγμα να σημειώσετε με την ένδειξη ✓ την απάντηση «Ισχύει σίγουρα» αν ο/η μαθητής/ρια εκδηλώνει συχνά τη συμπεριφορά που περιγράφεται στη δήλωση, να σημειώσετε την απάντηση «Ισχύει μερικές φορές» αν ο/η μαθητής/ρια εκδηλώνει περιστασιακά τη συμπεριφορά και τέλος, να σημειώσετε την απάντηση «Δεν ισχύει» αν ο/η μαθητής/ρια εκδηλώνει σπάνια τη συμπεριφορά. Παρακαλώ να σημειώσετε μόνο μία απάντηση σε κάθε πρόταση.

	<u>Δεν ισχύει</u>	<u>Ισχύει μερικές φορές</u>	<u>Ισχύει σίγουρα</u>
1. Προφασίζεται λόγους για να φεύγει νωρίτερα από το σχολείο	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
2. Του/ης αρέσει να έρχεται στο σχολείο	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
3. Αντιπαθεί το σχολείο	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)
4. Παραπονιέται ότι νιώθει άρρωστος/η στο σχολείο	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
5. Διασκεδάζει στο σχολείο	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
6. Προσποιείται ασθένεια στο σχολείο	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)

7. Του/ης αρέσει να είναι στο σχολείο <sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup> <sup>(3)</sup>
8. Ζητάει να φύγει από τη σχολική τάξη <sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup>
9. Απολαμβάνει τις περισσότερες δραστηριότητες στη σχολική τάξη <sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup> <sup>(3)</sup>
10. Ρωτάει πόσος χρόνος απομένει μέχρι να έρθει η ώρα για να πάει σπίτι <sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup> <sup>(3)</sup>

## B) Αξιολόγηση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων του/ης Μαθητή/ριας από τον/ην Εκπαιδευτικό

Παρακαλώ να σκεφτείτε τις περιγραφές που περιέχονται σε κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις και να αξιολογήσετε πόσο καλά τα καταφέρνει ο/η μαθητής/ρια σε κάθε μία από τις ακόλουθες δεξιότητες. Για παράδειγμα **να κυκλώσετε** το 5=«Πολύ» αν ο/η μαθητής/ρια τα καταφέρνει πολύ καλά στη δεξιότητα που περιγράφεται στη δήλωση, να κυκλώσετε το 4=«Αρκετά» αν ο/η μαθητής/ρια τα καταφέρνει αρκετά καλά στη δεξιότητα που περιγράφεται στη δήλωση, κ.ο.κ.. Παρακαλώ να κυκλώσετε **μόνο μία απάντηση** σε κάθε πρόταση.

(1=«Καθόλου», 2=«Λίγο», 3= «Μέτρια», 4=«Αρκετά», 5=«Πολύ»)

	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
1. Να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων	1	2	3	4	5
2. Να έχει κοινωνική επίγνωση του τι συμβαίνει σε μία κατάσταση	1	2	3	4	5
3. Να ερμηνεύει με ακρίβεια ό,τι προσπαθεί να κάνει ένας συνομήλικος	1	2	3	4	5
4. Να αποφεύγει τις παρορμητικές αποκρίσεις	1	2	3	4	5
5. Να βρίσκει πολλές λύσεις στα διαπροσωπικά προβλήματα	1	2	3	4	5
6. Να βρίσκει καλές ποιοτικά λύσεις στα διαπροσωπικά προβλήματα	1	2	3	4	5
7. Να έχει επίγνωση των επιδράσεων της συμπεριφοράς του/ης στους άλλους	1	2	3	4	5

**Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς των  
Μαθητών/Μαθητριών από τον/την Εκπαιδευτικό**

<b>Αριθμός αξιολογούμενων μαθητών/ριών ανά φύλο</b> →	Αγόρια: Κορίτσια:
<b>Κωδ. αξιολογητή (Εκπ/κός):</b>	<b>Κωδ. σχολείου:</b>
<b>Κωδ. τμήματος:</b>	<b>Ημερομηνία:</b>

Βασιζόμενοι στις προσωπικές σας παρατηρήσεις και αντιλήψεις αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/ριών της σχολικής σας τάξης, **παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό** που υποδεικνύει τον βαθμό στον οποίο κάθε μία από τις 12 ακόλουθες δηλώσεις χαρακτηρίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κάθε μαθητή/ριας με τους συνομηλικούς του/ης (και όχι με τους/ις άλλους/ες εκπαιδευτικούς ή άλλους ενήλικες) στο σχολείο.

Για παράδειγμα να κυκλώσετε το 1=«Καθόλου» αν η συμπεριφορά που περιγράφεται στη δήλωση δεν χαρακτηρίζει καθόλου τον/ην μαθητή/ρια που αξιολογείτε, να κυκλώσετε το 2=«Λίγο» αν η συμπεριφορά που περιγράφεται στη δήλωση χαρακτηρίζει λίγο τον/ην μαθητή/ρια που αξιολογείτε, κ.ο.κ. Παρακαλώ να κυκλώσετε **μόνο μία απάντηση** σε κάθε πρόταση.

**Προσοχή!!!** Ακολουθώς, οι ερωτήσεις παρουσιάζονται ξεχωριστά μία προς μία και οι απαντήσεις σας αφορούν όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες της σχολικής σας τάξης, ανά ερώτηση. Υπάρχουν, δηλαδή, 12 ερωτήσεις σε κάθε μία από τις οποίες καλείστε να απαντήσετε ξεχωριστά για το σύνολο των μαθητών/ριων σας (στη λίστα που βλέπετε παρακάτω), με τη χρήση των κωδικών ονομάτων.

*(1=«Καθόλου», 2=«Λίγο», 3=«Μέτρια», 4=«Αρκετά», 5=«Πολύ»)*

**1. Είναι συνεργάσιμος/η με τα άλλα παιδιά - μοιράζεται και περιμένει τη σειρά του/ης.**

Παρακαλώ **να κυκλώσετε** τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

<b>Μαθητής/Μαθήτρια</b>	<b><u>Καθόλου</u></b>	<b><u>Λίγο</u></b>	<b><u>Μέτρια</u></b>	<b><u>Αρκετά</u></b>	<b><u>Πολύ</u></b>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

## 2. Ξεκινάει κανγάδες.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

## 3. Είναι ντροπαλός/ή – αποτραβηγμένος/η.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

#### 4. Διακόπτει τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

#### 5. Είναι φιλικός/ή και καλός/ή με τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

#### 6. Φέρεται άσχημα στα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

**7. Δεν παίζει ή δεν εργάζεται πολύ μαζί με τα άλλα παιδιά.**

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

**8. Δημιουργεί μπελάδες στη σχολική τάξη.**

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

### 9. Βοηθάει τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

### 10. Πληγώνει τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

### 11. Φαίνεται φοβισμένος/η όταν βρίσκεται με τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5



Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

**12. Αποδιοργανώνει τις δραστηριότητες των άλλων παιδιών.**

*Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.*

<b>Μαθητής/Μαθήτρια</b>	<b><u>Καθόλου</u></b>	<b><u>Λίγο</u></b>	<b><u>Μέτρια</u></b>	<b><u>Αρκετά</u></b>	<b><u>Πολύ</u></b>
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5
Κωδ.: _____	1	2	3	4	5

## **Παράρτημα Ε**

### **Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα**

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αφορά τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής των μαθητών/ριών Α΄ Δημοτικού στο σχολείο, μέσα από την ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ομάδα των συνομηλίκων βοηθάει στη σχολική προσαρμογή, οι συντονίστριες του προγράμματος έδωσαν έμφαση στη διδασκαλία και την εξάσκηση των δεξιοτήτων που προωθούν τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και την εποικοδομητική αλληλεπίδραση, χωρίς να παραλείψουν το σχολικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει.

Οι κοινωνικές δεξιότητες, στις οποίες δόθηκε έμφαση, ήταν οι παρακάτω: έναρξης αλληλεπίδρασης και γνωριμίας, καθορισμού και σεβασμού κανόνων, αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, επικοινωνίας, διαπροσωπικών σχέσεων και συνεργασίας, αυτοδιαχείρισης, καθώς και επίλυσης προβλημάτων - διαχείρισης συγκρούσεων. Κάθε συνάντηση είχε ως στόχο την εκπαίδευση σε μία κοινωνική δεξιότητα.

Παρακάτω ακολουθεί η λεπτομερής περιγραφή κάθε συνάντησης.

#### **1. Πρώτη συνάντηση: Ας φτιάξουμε την ομάδα μας**

**Ενότητα:** Γνωριμία και Συμβόλαιο

**Στόχοι:**

1. Να ενημερώσουμε τα παιδιά για το σκοπό και τη δομή της ομάδας.
2. Να γνωριστούν καλύτερα τα παιδιά μεταξύ τους και με εμάς, τις συντονίστριες της ομάδας.
3. Να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν την αξία των κανόνων.
4. Να φτιάξουμε τους κανόνες της ομάδας μας.

**Υλικά:** αυτοκόλλητα, ένα πολύ μεγάλο χαρτόνι, μαρκαδόροι.

**Ανοιγμα (διάρκεια 10΄)**

Καλωσορίζουμε και ευχαριστούμε τα παιδιά για τη συμμετοχή τους στην ομάδα και κατ' επέκταση στο πρόγραμμα μας. Συστηνόμαστε ως συντονίστριες και αναφέρουμε το σκοπό

της ομάδας. Ενημερώνουμε τα παιδιά για το περιεχόμενο των επόμενων συναντήσεων και τους τρόπους που θα λειτουργήσουμε.

**«Συντονίστρια:** Γεια σας παιδιά! Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ που είστε εδώ σήμερα! Είναι πολύ σημαντικό για μας που μας βοηθάτε με την εργασία μας. Θέλετε να καθίσουμε όλοι μαζί; ... (καθόμαστε στον κύκλο που έχουμε σχηματίσει εμείς με τις καρέκλες)

Εγώ είμαι η Α. και μαζί με την Β. πηγαίνουμε σε ένα μεγάλο σχολείο, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, όπως είχαμε πει και στην πρώτη μας συνάντηση, όταν μας απαντήσατε σε κάποιες ερωτήσεις. Θυμάστε;

Σήμερα όμως είναι μία ξεχωριστή μέρα για όλους μας. Από εδώ και πέρα θα είμαστε όλοι μία ομάδα και θα περάσουμε μαζί αρκετό καιρό. Θα συναντιόμαστε κάθε εβδομάδα μέχρι τα Χριστούγεννα. Σας αρέσει αυτό; ...

Λοιπόν, στην ομάδα μας θα μάθουμε πολλά πράγματα, κάποια μπορεί να τα ξέρουμε και κάποια θα είναι καινούρια. Όμως, το πιο σημαντικό είναι ότι θα παίζουμε συνέχεια! Θέλετε να σας πούμε τι θα κάνουμε σε όλες αυτές τις συναντήσεις; ...

Θα μάθουμε κάποιες κοινωνικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι κάποιες συμπεριφορές που μας βοηθάνε πολύ στην καθημερινή μας ζωή... Αυτές οι συμπεριφορές μας βοηθάνε πολύ και στο σχολείο... Από το νηπιαγωγείο ξεκινήσατε να μαθαίνετε τέτοιες συμπεριφορές, όπως να ακούτε τι σας λέει κάποιος, να κάνετε φίλους, να παίζετε όλοι μαζί, να μην μαλώνετε και άλλα πολλά... Έτσι δεν είναι; ...

Ο σκοπός (λοιπόν) αυτής της ομάδας, που θα φτιάξουμε εδώ, είναι να μάθουμε καλύτερα αυτές τις δεξιότητες μέσα από το παιχνίδι. Οι συναντήσεις μας θα σας βοηθήσουν πολύ και θα νιώθετε όμορφα στο σχολείο. Θα είναι σαν να μαζεύετε όπλα για να νικήσετε τα προβλήματα που μπορεί να έχετε στο σχολείο σας.

Αυτά που θα μάθουμε στις συναντήσεις μας είναι πολλά. Για να τα βάλουμε σε μία σειρά, ε;.. Τι λέτε; ... Στην αρχή θα μάθουμε να βάζουμε κανόνες που θα σεβόμαστε όλοι, γιατί χωρίς κανόνες δεν μπορούμε να είμαστε ομάδα... Μετά, θα μάθουμε να βρίσκουμε και να λέμε τα συναισθήματά μας... να ακούμε τους άλλους όταν θέλουν να μας πουν κάτι... να κάνουμε φίλους αλλά και να είμαστε καλοί φίλοι... Πιο μετά, θα μάθουμε να συνεργαζόμαστε (δηλαδή να δουλεύουμε όλοι μαζί) και ο ένας να εμπιστεύεται τον άλλον. Πριν τελειώσουμε τις συναντήσεις μας, θα δούμε πώς μπορούμε να λύνουμε τα προβλήματα μας και να βρίσκουμε καλές λύσεις. Όλα αυτά που θα μάθουμε, θέλουμε να τα θυμάστε καλά και να τα πάρετε μαζί σας στην τάξη σας... Είναι πολύ σημαντικό να τα χρησιμοποιείτε και εκεί όλοι μαζί.

*Πως σας φαίνονται όλα αυτά; ... Θέλετε να ξεκινήσουμε; ... Ας γνωριστούμε καλύτερα μεταξύ μας, λοιπόν!»*

### **Κύριο μέρος (διάρκεια 25')**

Αναφέρουμε πόσο σημαντικό είναι να γνωριστούμε όλοι καλά μεταξύ μας. Έπειτα, ορίζουμε την έννοια του κανόνα και συζητάμε για την αξία των κανόνων και τη χρησιμότητα τους. Δίνουμε παραδείγματα και στη συνέχεια εστιάζουμε σε κανόνες που τα παιδιά θεωρούν σημαντικούς για την ομάδα μας.

### **Δραστηριότητα 1.1: «Ας γνωριστούμε καλύτερα» (διάρκεια 10')**

- Καθόμαστε σε κύκλο και ρωτάμε ποιος θέλει να ξεκινήσει και να μας πει το όνομα του και κάτι που του αρέσει πολύ (π.χ. φαγητό, παιχνίδι, ζώο, ή ό,τι θέλει να μοιραστεί μαζί μας). Στη συνέχεια η μία συντονίστρια λέει «Γεια σου ... που σου αρέσει πολύ ..., εγώ είμαι η Α. και μου αρέσει πολύ η μουσική». Εξηγούμε στα παιδιά ότι κάθε παιδί χαιρετά το προηγούμενο επαναλαμβάνοντας το όνομα του και αυτό που είπε (π.χ. «Γεια σου Α. που σου αρέσει πολύ η μουσική»), ενώ στη συνέχεια συστήνει τον εαυτό του (π.χ. «Εγώ είμαι η Β. και μου αρέσει πολύ το παγωτό»). Συνεχίζουμε μέχρι να συστηθούμε όλοι μεταξύ μας (λεκτική επικοινωνία).

*«Τρίκι και Αλέγκρα: Κοίτα, κοίτα! Πόσα παιδιά... Να! Να! Αυτό το παιδί είπε ότι τον λένε ... Και εκείνη η κοπέλα είπε ότι την λένε ... Τι ωραία ονόματα που έχετε όλοι! Είμαστε πολύ χαρούμενοι!*

**Συντονίστρια:** (απευθύνεται στα παιδιά) *Παιδιά! Βλέπω δύο ζωάκια. Τα ξέρετε;*

(απευθύνεται στα ζωάκια) *Γεια σας, θέλετε να μου πείτε πως σας λένε;*

**Τρίκι:** *Εγώ! Εγώ πρώτος! Είδα τι κάνατε τόση ώρα! Θα σας χαιρετήσω και εγώ έτσι... Είμαι ο Τρίκι το ποντίκι και μου αρέσει πολύ το κίτρινο τυρί! Γεια σας παιδιά!!!* (κουνάει το χέρι στον αέρα)

**Αλέγκρα:** *Γεια σας και από μένα... Εγώ είμαι η Αλέγκρα η ζέβρα και δεν είμαι άλογο... Έχω όμορφες ρίγες και είμαι σοφή ζέβρα... Κοιτάζτε με... Παιδιά... εγώ και ο Τρίκι θέλουμε να ερχόμαστε στις συναντήσεις σας. Μας θέλετε; ...*

**Συζήτηση:** Ανακεφαλαιώνουμε όσα είπαμε. Σας άρεσαν αυτά που κάναμε; Μάθαμε καλύτερα ο ένας τον άλλον;

**«Συντονίστρια:** *Παιδιά για πείτε μου θέλετε να γίνουν τα ζωάκια οι ήρωες της ομάδας μας; ...*

**Τρίκι:** *Αχαχα! Πολύ ωραία! Αχαχα! Μου αρέσει πολύ που θα είμαστε οι ήρωες της ομάδας! Το άκουσες Αλέγκρα, είμαστε ήρωες... ήρωες!! (ο Τρίκι χοροπηδάει!)*

**Αλέγκρα:** *Τρίκι... Σσσσσσς... Κάνε λίγη ησυχία... Έτσι κάνεις στην τάξη σου; Δεν ξέρεις ότι σε μία ομάδα έχουμε κανόνες; Εεε;*

**Τρίκι:** *Κανόνες; Τι είναι αυτό Αλέγκρα; Καινούριο τυράκι και μου ξέφυγε; Παιδιά εσείς ξέρετε τι είναι οι κανόνες να μου πείτε και μένα;»*

## **Δραστηριότητα 1.2: «Το δεντράκι της ομάδας μας» (διάρκεια 15΄)**

➤ Συζητάμε για τη σημασία και την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων σε μία ομάδα.

**«Συντονίστρια:** *π.χ. Στη δική μας ομάδα, τι χρειάζεται να κάνουμε για να δουλεύουμε και να περνάμε όλοι καλά, χωρίς προβλήματα;».*

(Οι κανόνες χρειάζονται για: να σέβεται ο ένας τον άλλον και να είμαστε όλοι χαρούμενοι, να τα καταφέρουμε όλοι μαζί μέσα στην ομάδα μας, να είμαστε ασφαλείς, κ.ά..)

➤ Έπειτα, χωρίζουμε με τυχαίο τρόπο τα παιδιά σε ζευγάρια (τα παιδιά κλείνουν τα μάτια τους και εμείς κολλάμε στο χέρι τους ένα αυτοκόλλητο, με στόχο τα παιδιά με το ίδιο αυτοκόλλητο να αποτελέσουν ένα ζευγάρι) και τα καθοδηγούμε να συζητήσουν και να αποφασίσουν από κοινού για κανόνες που θέλουν να τηρούμε στην ομάδα μας σε όλες τις συναντήσεις (ένας κανόνας ανά ζευγάρι). Παράλληλα, εμείς προετοιμάζουμε το σκηνικό, τοποθετώντας στον πίνακα/τοίχο ένα μεγάλο χαρτόνι που απεικονίζει ένα δεντράκι με αρκετά φύλλα. Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι ανακοινώνει στην ομάδα τον κανόνα που επέλεξε και εμείς γράφουμε τους προτεινόμενους κανόνες των παιδιών στα φύλλα του δέντρου (οι κοινοί κανόνες συμπεριλαμβάνονται μία φορά στο δεντράκι και στην περίπτωση ύπαρξης κοινών κανόνων προσθέτουμε όλοι μαζί άλλον κανόνα). Έπειτα, διαβάζουμε φωναχτά έναν έναν τους κανόνες μας και ζητάμε από τα παιδιά να επαναλάβουν. Στο τέλος, αναφέρουμε ότι όλοι πρέπει να ακούμε και να θυμόμαστε το δεντράκι των κανόνων πριν ξεκινήσουμε κάθε συνάντηση. Επιπλέον, ζητάμε από τα παιδιά να δώσουν από κοινού ένα όνομα στην ομάδα μας και το γράφουμε πάνω από το δεντράκι μας!

**Συζήτηση:** Σας αρέσει το δεντράκι μας; Πως θα βοηθήσουμε κάποιον αν ξεχάσει το δεντράκι των κανόνων; (π.χ.: θα του υπενθυμίσουμε τους κανόνες μας)

Προτεινόμενοι κανόνες:

- να ερχόμαστε στην ώρα μας
- παρουσία: α) να είμαστε εδώ σε κάθε συνάντηση και β) αν κάποιος λείπει ή αργήσει, να ενημερώνει τη συντονίστρια πριν τη συνάντηση
- εμπιστευτικότητα: να μην συζητάμε έξω από την ομάδα αυτά που λένε οι άλλοι μέσα στην ομάδα
- να δείχνουμε σεβασμό στους άλλους, όπως θέλουμε να μας δείχνουν σεβασμό: α) κάθε φορά μιλάει ένας, β) να μην διακόπτουμε αυτόν που μιλάει, γ) δεν πειράζει να έχουμε διαφορετική άποψη και να την λέμε, δ) δεν βρίζουμε ούτε προσβάλλουμε και ε) δεν χτυπάμε, ούτε σπρώχνουμε
- να δοκιμάζουμε πράγματα: α) να λέμε τι σκεφτόμαστε και τι νιώθουμε και β) να δοκιμάζουμε τα παιχνίδια που προτείνουν οι συντονίστριες

### **Κλείσιμο (διάρκεια 10')**

Καθόμαστε πάλι σε κύκλο και συζητάμε για την πρώτη μας συνάντηση. Μοιράζουμε στα παιδιά το φύλλο της συνάντησης μας και πολύχρωμους μαρκαδόρους. Διαβάζουμε δυνατά κάθε ερώτηση και συνεχίζουμε με την επόμενη μόνο όταν βεβαιωθούμε ότι όλα τα παιδιά κύκλωσαν το προσωπάκι που δείχνει τη διάθεση τους, δηλαδή πόσο συμφωνούν με αυτό που τους ρωτήσαμε (για να δείξουμε τον τρόπο απάντησης αρχικά χρησιμοποιούμε τις κάρτες με τα προσωπάκια που έχουν χρησιμοποιήσει ήδη τα παιδιά, στις μετρήσεις πριν την παρέμβαση). «π.χ. Ένωσες ότι σε ακούν, σε καταλαβαίνουν και σε σέβονται τα άλλα παιδιά της ομάδας; Μιλήσαμε για πράγματα και κάναμε πράγματα που σου αρέσουν; Γενικά, η σημερινή συνάντηση της ομάδας ήταν καλή για σένα;». Ενημερώνουμε τα παιδιά για την προαιρετική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου των κρίσιμων συμβάντων μαζί με τους γονείς τους.

[Με τη βοήθεια του Τρίκι και της Αλέγκρα, εξηγούμε τη διαδικασία αξιολόγησης της συνάντησης (αυτό θα γίνει μόνο στην πρώτη συνάντηση, στις επόμενες θα θυμίσουμε συνοπτικά τη διαδικασία στα παιδιά)]

*«Αλέγκρα: Γεια σας παιδιά!... Καθόμουν ήσυχη εδώ και έβλεπα αυτά που κάνατε... Ήρθε όμως ο Τρίκι και άρχισε να με πειράζει! Και δεν κατάλαβα... Σας άρεσε η σημερινή συνάντηση; ... Περάσατε ωραία; ...*

**Τρίκι:** Ωωω, Αλέγκρα, όλο με κατηγορείς... Όμως εγώ βρήκα μια λύση... Έχω κάτι φυλλάδια που θα μας βοηθήσουν να μάθουμε πως πέρασαν οι μικροί μας φίλοι! ... Παιδιά, θέλουμε να δούμε πώς σας φάνηκε η συνάντησή μας σήμερα... αν περάσατε όμορφα... αν σας άρεσαν αυτά που κάναμε... Τι λέτε θα μας βοηθήσετε; ...

**Αλέγκρα:** Εντάξει Τρίκι, τα παιδιά είπαν ότι θα μας βοηθήσουν! Δώσε τα φυλλάδια στην Α. και την Β. να τα μοιράσουν...

(Μοιράζουμε τα φυλλάδια στα παιδιά και εξηγούμε τη διαδικασία. Δείχνουμε τον τρόπο που θα απαντήσουν σε κάθε ερώτηση.)

**Συντονίστρια:** Παιδιά, πήρατε όλοι φυλλάδιο; Ωραία... για δείτε το! Έχει πάνω μερικά σχεδιάκια και δίπλα από κάθε σχεδιάκι υπάρχουν μερικά προσωπάκια!

Λοιπόν... Ο Τρίκι και η Αλέγκρα μου έδωσαν ένα χαρτί με ερωτήσεις... Τώρα εγώ θα διαβάσω αργά και δυνατά μία μία τις ερωτήσεις... και θέλω ο κάθε ένας και η κάθε μία από εσάς να απαντήσει στο φυλλάδιο που έχετε μπροστά σας. Για να απαντήσετε, όμως, θα κυκλώσετε ένα από τα τρία προσωπάκια που βλέπετε στο φυλλάδιο (δείχνουμε τα προσωπάκια στο φυλλάδιο και έπειτα κολλάμε στον πίνακα/τοίχο τις κάρτες από τις συνεντεύξεις). Αυτά τα προσωπάκια είναι ίδια με τις κάρτες στον πίνακα/τοίχο, έτσι δεν είναι; ... Τα θυμάστε; ... Παίξαμε με αυτά την προηγούμενη φορά που συναντηθήκαμε... Όμως αυτή τη φορά οι κάρτες μας δείχνουν κάτι άλλο. Δείχνουν πόσο συμφωνείτε με αυτό που σας ρωτώ. Το χαρούμενο προσωπάκι σημαίνει ναι. Το ουδέτερο προσωπάκι σημαίνει έτσι και έτσι, δηλαδή ότι δεν είστε σίγουροι. Και το λυπημένο προσωπάκι σημαίνει όχι. Για να κάνουμε ένα παράδειγμα: «Χαίρεσαι όταν έρχεται η ώρα να βγεις διάλειμμα;». Ποιο προσωπάκι θα διαλέξετε; ...

Ωραία! Έτσι θα απαντήσετε και στις άλλες ερωτήσεις. Θα διαλέξετε ένα προσωπάκι, δίπλα από κάθε σχεδιάκι. Κάθε σχεδιάκι είναι και μία ερώτηση για σας. Θα σας δείχνω εγώ που. Και αν κάποιος ή κάποια θέλει βοήθεια ή μεπερδευτεί, θα σηκώσει το χέρι και η κυρία Α. θα έρθει κοντά για να σας βοηθήσει. Θα ξεκινήσουμε με την ερώτηση-φύλλο π.χ. «Ένιωσες ότι σε ακούν, σε καταλαβαίνουν και σε σέβονται τα άλλα παιδιά της ομάδας;». Κυκλώστε όλοι το προσωπάκι που θέλετε δίπλα στο σχεδιάκι με το φύλλο, όπως είπαμε πριν.

(Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία:) Πολύ ωραία παιδιά, θέλω να μου δώσετε τα φυλλάδια όλοι μαζί και να χαιρετήσουμε τον Τρίκι και την Αλέγκρα που θα φύγουν...

**Τρίκι και Αλέγκρα:** Ευχαριστούμε για τη βοήθεια παιδιά! Θα τα πούμε την επόμενη φορά!

**Συντονίστρια:** Παιδιά, είναι πολύ σημαντικό να μας βοηθήσετε σε κάτι ακόμη. Θέλουμε να μάθουμε τι σας άρεσε περισσότερο σήμερα, όμως δεν έχουμε πολύ χρόνο. Για αυτό θα σας μοιράσουμε αυτά τα φυλλάδια. Όταν γυρίσετε στο σπίτι, μπορεί κάποιος και κάποιες από εσάς

να μιλήσετε με τη μαμά ή το μπαμπά για όλα αυτά που κάναμε στη συνάντησή μας. Τότε θα τους δώσετε και το φυλλάδιο που κρατάτε. Η μαμά ή ο μπαμπάς μπορούν να σας βοηθήσουν να γράψετε τι σας άρεσε πιο πολύ σήμερα. Όμως, αυτό θα το κάνετε μόνο αν θέλετε, γιατί συμφωνήσαμε πριν ότι αυτά που γίνονται εδώ δε χρειάζεται να τα λέμε στους άλλους.»

**Άσκηση χαλάρωσης: «Απαλό περπάτημα και χαλάρωση πάνω σε ένα σύννεφο...»**

- Πριν το τέλος της συνάντησης, ζητάμε από τα παιδιά να χαλαρώσουν ακούγοντας τη μουσική, να αναπνέουν αργά και να περπατούν στο χώρο αργά και απαλά. Εξηγούμε στα παιδιά ότι βρισκόμαστε πάνω σε ένα σύννεφο και οι κινήσεις μας πρέπει να είναι ανάλαφρες για να μην πέσουμε!



## 2. Δεύτερη συνάντηση: Τα μπαλόνια των συναισθημάτων

**Ενότητα: Συναισθήματα**

**Στόχοι:**

1. Να αναγνωρίσουμε και να ονομάσουμε τα συναισθήματα.
2. Να αναγνωρίσουμε ότι όλοι νιώθουμε και ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, και να κατανοήσουμε πως όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά.
3. Να μάθουμε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων.

**Υλικά:** εικόνες παιδιών (με τα βασικά συναισθήματα), μπαλόνια, πολύχρωμα χαρτάκια & χαρτονάκια (για τα συναισθήματα), μαρκαδόροι.

**Ανοιγμα (διάρκεια 5')**

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε σε κύκλο, λέμε με τη σειρά ακόμη μία φορά τα ονόματα μας, υπενθυμίζουμε το δεντράκι της ομάδας μας (κανόνες) και στη συνέχεια αναφέρουμε στα παιδιά ότι σήμερα θα ασχοληθούμε με τα συναισθήματα.

*«Συντονίστρια: Γεια σας παιδιά! Επιτέλους ήρθε και πάλι η μέρα να συναντηθούμε. Έχουμε τόσα πολλά να κάνουμε μαζί και σήμερα! Θέλετε να ξεκινήσουμε; ...*

*Θυμάστε το όνομα της ομάδας μας; Ωραία... Για κοιτάζτε, τώρα όλοι στον πίνακα... Το δεντράκι της ομάδας μας το θυμάστε; Ποιος θέλει να μας θυμίσει τους κανόνες μας; ...*

**Τρίκι:** *Μα τι εννοείς Αλέγκρα; Δεν σε καταλαβαίνω.*

**Αλέγκρα:** *Ε να! Άκουσα ότι σήμερα θα μιλήσουμε με τα παιδιά για τα συναισθήματα.*

**Τρίκι:** *(μένει σιωπηλός και σκεπτικός...)*

**Αλέγκρα:** *Τρίκι; Ξέρεις τι είναι τα συναισθήματα, έτσι δεν είναι;*

**Τρίκι:** *Εεεε... χμ... Τυράκια;*

**Αλέγκρα:** *Όχι Τρίκι μου...*

**Τρίκι:** *(απευθύνεται στην Αλέγκρα) Πόσο ντρέπομαι τώρα, τι θα σκεφτούν οι φίλοι μας εδώ... (απευθύνεται στα παιδιά) Πως θα παίξω μαζί σας σήμερα αφού δεν ξέρω τι είναι τα συναισθήματα; ...*

**Αλέγκρα:** *Μην ανησυχείς, έχω μία ιδέα! Θα μας πουν τα παιδιά τι είναι τα συναισθήματα. Είμαι σίγουρη ότι θέλουν πολύ να μας βοηθήσουν! Έτσι δεν είναι παιδιά; ...*

**Συντονίστρια:** *Τι εννοούμε λοιπόν παιδιά με την λεξούλα συναισθήματα;; ...»*

### **Κύριο μέρος (διάρκεια 30')**

Αφήνουμε τα παιδιά να αναφέρουν όσα γνωρίζουν για τα συναισθήματα και οδηγούμε τη συζήτηση, έτσι ώστε μέσα από ιδεοθύελλα να ακουστούν όσα το δυνατόν περισσότερα συναισθήματα. Στη συνέχεια, συζητάμε με τα παιδιά για τα ευχάριστα και τα δυσάρεστα συναισθήματα, για το πώς τα αναγνωρίζουμε, αλλά και πόσο σημαντικό είναι να τα εκφράζουμε. Χωρίζουμε τα παιδιά για να εργαστούν σε μικρές ομάδες και να αναγνωρίσουν το συναίσθημα του εικονιζόμενου παιδιού, χρησιμοποιώντας τέσσερις κάρτες με διαφορετικά συναισθήματα. Τέλος, ζητάμε από τα παιδιά να αναφέρουν γεγονότα χρωματισμένα με αυτά τα συναισθήματα και τον τρόπο που φέρθηκαν όταν ένιωσαν έτσι. Αναφέρουμε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης του ίδιου συναισθήματος (καλούς και λιγότερο καλούς).

*«Συντονίστρια: Πολύ ωραία παιδιά. Δηλαδή τα συναισθήματα είναι κάτι που έχουμε όλοι, μικροί - μεγάλοι, δυνατοί - αδύναμοι, μεγαλόσωμοι - μικρόσωμοι, αγόρια - κορίτσια, είτε είμαστε από την Ελλάδα είτε από κάποια άλλη χώρα. Συμφωνείτε; ...*

*Τα συναισθήματα που νιώθουμε, όμως, μπορεί να είναι ευχάριστα αλλά και δυσάρεστα, όπως αυτά που αναφέρατε και εσείς πριν λίγο. Ένα ευχάριστο συναίσθημα, όπως η χαρά, μας κάνει να νιώθουμε όμορφα, έτσι δεν είναι; ... Όπως και ένα δυσάρεστο συναίσθημα, όπως η λύπη ή ο θυμός, μας κάνει να νιώθουμε άσχημα. Συμφωνείτε; ... Άρα, τα συναισθήματα υπάρχουν... και τα νιώθουμε όλοι, και είναι φυσιολογικό μερικές φορές να έχουμε και κάποιο δυσάρεστο συναίσθημα. Δεν μπορούμε να νιώθουμε πάντα όμορφα.*

*Είναι σημαντικό, λοιπόν, να μπορούμε να αναγνωρίζουμε και τα δυσάρεστα συναισθήματα μας, δηλαδή να ξέρουμε πότε νιώθουμε άσχημα και να μην μας φαίνεται περίεργο. Συμφωνείτε; ... Αυτό όμως δεν φτάνει. Είναι καλό να κάνουμε και κάτι ακόμη, να δείχνουμε στους άλλους πως νιώθουμε για να μπορέσουν να μας καταλάβουν. Έτσι, είναι σαν να κάνουμε ένα βηματάκι για να νιώσουμε καλύτερα... Τι λέτε; ...*

*Πολύ ωραία παιδιά! Για πείτε μου, όμως, τώρα πως όμως δείχνουμε τι νιώθουμε, πως δείχνουμε δηλαδή τα συναισθήματα μας; ... Με το πρόσωπο μας; (π.χ. αν χαμογελάμε ή αν κατσουφιάζουμε) Με τις κινήσεις του σώματός μας; (π.χ. με το πώς καθόμαστε, αν κρατάμε το κεφάλι μας ή αν σφίγγουμε τα χέρια μας) Με τον τρόπο που μιλάμε και φερόμαστε στους άλλους;»*

## **Δραστηριότητα 2.1: «Μάντεψε τι νιώθει» (διάρκεια 15΄)**

**«Συντονίστρια:** Παιδιά τα πηγαίνετε πολύ πολύ καλά! Τώρα θα παίζουμε ένα παιχνίδι που λέγεται «Μάντεψε τι νιώθει» και θα χωριστούμε σε μικρές ομάδες. Με αυτό το παιχνίδι θα μάθουμε καλύτερα όσα είπαμε για τα συναισθήματα. Ναι; ... Προσοχή όμως, στο παιχνίδι μας θα έχουμε μόνο 4 συναισθήματα. Τα συναισθήματα αυτά είναι η Χαρά, η Λύπη, ο Θυμός και ο Φόβος... Και εσείς είστε τέσσερις ομάδες και η κάθε ομάδα έχει μόνο μία κάρτα, άρα και ένα συναίσθημα από αυτά. Ποιο είναι αυτό...; Αυτό θα πρέπει να το μαντέψετε εσείς... Όχι όμως στην τύχη... Πρέπει να βρείτε κάποιες αποδείξεις, δηλαδή κάποια στοιχεία πάνω στην κάρτα που έχετε (π.χ. από το πρόσωπο του, το σώμα του), σύμφωνα με όσα λέγαμε τόση ώρα, που να δείχνουν ποιο είναι το συναίσθημα που έχει το παιδάκι της κάρτας και έτσι να μας πείσετε και εμάς... Πρέπει, επίσης, να σκεφτείτε τι μπορεί να έγινε και νιώθει έτσι αυτό το παιδί; Και κάτι ακόμα, πρέπει να προσπαθήσετε όλοι μαζί για να το βρείτε και να βγάλετε κάποιον αρχηγό που θα μας πει όσα βρήκατε, όταν καθίσουμε και πάλι στον κύκλο.»

- Χωρίζουμε τα παιδιά τυχαία σε 4 μικρές ομάδες (τα παιδιά κλείνουν τα μάτια τους και εμείς αφήνουμε δίπλα τους ένα χρωματιστό σελιδοδείκτη με το όνομα της ομάδας μας, με στόχο τα παιδιά με το ίδιο χρώμα σελιδοδείκτη να ανήκουν στην ίδια ομάδα) και τους δίνουμε από μία κάρτα με ένα παιδί που εκδηλώνει κάποιο συναίσθημα. Έπειτα, ζητάμε από τα παιδιά να συνεργαστούν για να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις:

  - Ποιο είναι το συναίσθημα του παιδιού που εικονίζεται;
  - Πως καταλαβαίνουμε ότι έχει αυτό το συναίσθημα;
  - Τι πιστεύετε ότι συνέβη και νιώθει έτσι αυτό το παιδί;

Επιστρέφουμε στον κύκλο και μία μία οι μικρές ομάδες μας παρουσιάζει τις απαντήσεις της με τη βοήθεια της συντονίστριας που επαναλαμβάνει τις ερωτήσεις.

**Συζήτηση:** (οι ερωτήσεις γίνονται 4 φορές σε κάθε ομάδα, ωστόσο συμμετέχουν όλοι στην επεξεργασία): Ήταν δύσκολο να βρείτε το συναίσθημα του παιδιού; Σας άρεσε αυτό το παιχνίδι; Πως μπορεί να νιώθει μέσα στο σώμα του αυτό το παιδί ή πως νιώθουμε μέσα στο σώμα μας όταν είμαστε χαρούμενοι/λυπημένοι/θυμωμένοι/φοβισμένοι; (Κάνουμε μία μικρή νύξη για τις σωματικές ενδείξεις των τεσσάρων συναισθημάτων.)

Παράλληλα με τη συζήτηση, κολλάμε στον πίνακα τις τέσσερις εικόνες των παιδιών με τα συναισθήματα και από κάτω μία καρτέλα με το όνομα του συναισθήματος (μικρός πάπυρος). Εξηγούμε στα παιδιά ότι αν ξεχάσουμε τα συναισθήματα, θα κοιτάμε στον πίνακα/τοίχο για να το βρούμε/θυμηθούμε.

«**Τρίκι:** *Τι χαρά! Τι χαρά! Τώρα ξέρω τι είναι τα συναισθήματα Αλέγκρα! Σας ευχαριστώ πολύ παιδιά!*

**Αλέγκρα:** *Ευτυχώς Τρίκι, γιατί δεν μου άρεσε που σε έβλεπα λυπημένο... Τώρα όλοι είμαστε χαρούμενοι! Έτσι δεν είναι παιδιά; ...*

**Τρίκι:** *Ναι ναι!*

**Αλέγκρα:** *Θέλετε να κάνουμε μία συμφωνία; ... Να έχουμε ένα μυστικό σαν ομάδα; ... Ας ονομάσουμε, λοιπόν, αυτά τα συναισθήματα βασικά για να τα θυμόμαστε και να ξέρουμε από εδώ και πέρα πως φαίνεται το πρόσωπο μας, το σώμα μας, και τι νιώθουμε μέσα μας, όταν έχουμε το κάθε συναίσθημα.*

**Συντονίστρια:** *Πολύ καλά! Ας ακούσουμε, λοιπόν, τους ήρωες μας! Θα θυμόμαστε ότι τα βασικά συναισθήματα είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος... Ας δούμε τώρα πως φέρεται/τι κάνει ο κάθε ένας και η κάθε μία από εμάς, όταν νιώθει ένα από αυτά τα συναισθήματα. Συμφωνείτε ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να φερθεί ο κάθε ένας και η κάθε μία από μας όταν νιώθει χαρά ή λύπη ή κτλ... και ότι όλοι φερόμαστε με το δικό μας μοναδικό τρόπο; ...»*

## **Δραστηριότητα 2.2: «Τα μπαλόνια των συναισθημάτων» (διάρκεια 15')**

➤ Καθόμαστε όλοι μαζί σε κύκλο και στη μέση έχουμε μία δέσμη από πολύχρωμα μπαλόνια. Πάνω σε κάθε μπαλόνι αναγράφεται διακριτικά ένα συναίσθημα. Με τυχαίο τρόπο κάθε παιδί διαλέγει ένα μπαλόνι. Τα παιδιά που θα τύχουν το μπαλόνι με το ίδιο συναίσθημα φτιάχνουν μία ομάδα (πάλι θα δημιουργηθούν τέσσερις μικρές ομάδες, αναλογικά με τα τέσσερα συναισθήματα που εξετάζουμε). Στη συνέχεια, κάθε ομάδα ξεχωριστά πηγαίνει στο κέντρο του κύκλου, ενώ κάθε παιδί ξεχωριστά αναφέρει ένα γεγονός που θυμάται ότι του προκάλεσε αυτό το συναίσθημα. Μοιράζεται μαζί μας όσες περισσότερες λεπτομέρειες θέλει για τον τρόπο που συμπεριφέρθηκε όταν ένιωθε έτσι. Όταν τελειώσει η κάθε ομάδα την παρουσίαση των γεγονότων επιστρέφει μαζί μας στον κύκλο και γίνεται συζήτηση\* με οδηγό τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Βλέπετε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης του ίδιου συναισθήματος, δηλαδή διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς;
- Υπάρχουν πολύ καλοί και λιγότερο καλοί τρόποι έκφρασης του ίδιου συναισθήματος (κυρίως για τα δυσάρεστα συναισθήματα); Ποιος τρόπος σας άρεσε περισσότερο;

\* Η συζήτηση γίνεται συνολικά 4 φορές και συμμετέχουν τα παιδιά όλων των ομάδων!

## **Κλείσιμο (διάρκεια 10')**

- Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε;

*«Συντονίστρια: Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι όταν δείχνουμε στους άλλους τα συναισθήματά μας είναι πιο εύκολο να μας καταλάβουν, είναι σαν να τους δίνουμε κάποια σημαντική πληροφορία για μας... Καλό είναι, όμως, να προσέχουμε και να βρίσκουμε και εμείς με τη σειρά μας τα συναισθήματα των άλλων... Κάτι που θα μάθουμε καλύτερα στην επόμενη συνάντησή μας, ακούγοντας με προσοχή αυτόν που μας μιλάει...»*

- Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησής μας.

## **Άσκηση χαλάρωσης: «Ένα χαλαρό αεράκι...»**

- Πριν το τέλος της συνάντησης, ζητάμε από τα παιδιά να χαλαρώσουν ακούγοντας τη μουσική, να αναπνέουν αργά και να κλείσουν τα μάτια τους. Εξηγούμε στα παιδιά ότι θέλουμε να προσέχουν μόνο την αναπνοή/το πρόσωπο/το σώμα τους και να αφήσουν ό,τι τα απασχολεί ή τα βαραίνει, να φύγει μακριά, όπως ο αέρας που φεύγει όταν αναπνέουμε. Δίνουμε στα παιδιά οδηγίες, ώστε να εφαρμόσουν τις τεχνικές της διαφραγματικής αναπνοής και της μυϊκής χαλάρωσης. Καλούμε, δηλαδή, τα παιδιά πρώτα να εστιάσουν στην αναπνοή τους, μετά στο πρόσωπο τους και τέλος στο σώμα τους, προσπαθώντας να τα διατηρήσουν χαλαρά.

### 3. Τρίτη συνάντηση: Πλούσιοι ακροατές

#### Ενότητα: Επικοινωνία

#### Στόχοι:

1. Να μάθουμε να ακούμε και να παρατηρούμε προσεκτικά τους άλλους.
2. Να μάθουμε να αναγνωρίζουμε (καλύτερα) τα συναισθήματα των άλλων.
3. Να αναφέρουμε τη σημασία του σεβασμού για τις ανθρώπινες σχέσεις.

#### Ανοιγμα (διάρκεια 5')

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε σε κύκλο και ζητάμε από κάθε παιδί να μας δείξει με το πρόσωπο ή/και το σώμα του ένα από τα 4 βασικά συναισθήματα, χωρίς να πει κάτι, ενώ από τα άλλα παιδιά της ομάδας ζητάμε να μαντέψουν ποιο είναι το συναίσθημα του παιδιού.

*«Συντονίστρια: Γεια σας παιδιά! Είμαστε πολύ χαρούμενες που ήρθε η μέρα να συναντηθούμε ξανά! Είστε έτοιμοι να ξεκινήσουμε; ...*

*Ωραία! Θυμάστε τις κάρτες με τα παιδάκια που βλέπετε στον πίνακα; ... Σωστά, δείχνουν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα που μάθαμε στην προηγούμενη συνάντησή μας: τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο ...*

*Θέλετε να παίξουμε ένα παιχνίδι; ... Ωραία. Κάθε ένας και κάθε μία από εμάς θα δείξει με το πρόσωπό και το σώμα του, χωρίς να μιλήσει και να κουνηθεί από τη θέση του, ένα συναίσθημα από τα τέσσερα βασικά συναισθήματα, που μάθαμε και βλέπετε στις κάρτες με τα παιδάκια. Οι υπόλοιποι πρέπει να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε ποιο συναίσθημα μας δείχνει... Εντάξει; ... Ποιος θέλει να ξεκινήσει; ...» (π.χ. σαν παντομίμα...)*

#### Κύριο μέρος (διάρκεια 30')

Εξηγούμε στα παιδιά ότι σήμερα θα παίξουμε κάποιους ρόλους, ώστε να μάθουμε να ακούμε και να παρατηρούμε κάποιον προσεκτικά όταν μας μιλάει, γιατί με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουμε να επικοινωνούμε με τον άλλον σωστά (χρησιμοποιούμε την ενεργητική ακρόαση). Επισημαίνουμε πόσο σημαντικό είναι να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων (όχι μόνο τα δικά μας), όπως είχαμε αναφέρει και στην προηγούμενη συνάντηση. Επιπλέον, τονίζουμε τη σημασία του σεβασμού για τις ανθρώπινες σχέσεις.

**«Αλέγκρα:** (εμφανίζεται στη συνάντηση λυπημένη...) *Γεια σας παιδιά! Εγώ δεν είμαι καλά σήμερα. Περιμένω τον φίλο μου τον Τρίκι να του μιλήσω. Χάλασε το ποδήλατό μου και νιώθω πολύ λυπημένη...*

**Τρίκι:** (εμφανίζεται ξαφνικά ο Τρίκι...) *Α! Εγώ είμαι χαρούμενος! Γεια σας!*

**Αλέγκρα:** *Τι καλά που ήρθες Τρίκι. Ήθελα να σου μιλήσω... Νιώθω πολύ λυπημένη, γιατί το ποδήλατό μου...*

**Τρίκι:** (την διακόπτει ο Τρίκι) *Α! Είχες πει ότι θα μου το έδινες να παίζω! Που είναι;*

**Αλέγκρα:** *Τρίκι, θέλω να σου πω ότι το ποδήλατο μου...*

**Τρίκι:** (την διακόπτει και πάλι ο Τρίκι) *Είναι σπίτι σου; Πάμε να το πάρουμε!*

**Αλέγκρα:** *Όχι, δεν είναι σπίτι μου. Αυτό ήθελα να σου πω, σήμερα δεν μπορούμε να παίζουμε με το ποδήλατό μου γιατί...*

**Τρίκι:** *Το έδωσες σε κάποιον άλλο; Αμάν βρε Αλέγκρα... Το ήθελα εγώ!*

**Αλέγκρα:** *Τρίκι! Δεν με ακούς και δεν με αφήνεις να σου μιλήσω. Σου λέω ότι είμαι λυπημένη... Το ποδήλατό μου χάλασε...*

**Τρίκι:** *Αλέγκρα, τουλάχιστον εσύ έχεις ποδήλατο, ενώ εγώ όχι!*

**Αλέγκρα:** *Αχ, Τρίκι, δεν με ακούς... δεν με καταλαβαίνεις... Νομίζω ότι δεν έχουμε επικοινωνία...*

**Τρίκι:** *Δεν έχουμε τι;; Τι σημαίνει πάλι αυτό;*

**Συντονίστρια:** *Παιδιά, ξέρετε μήπως τι είναι η επικοινωνία;... Πολύ ωραίες οι ιδέες σας! Όμως, για να υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, πρέπει και οι δύο να θέλουν. Συνήθως, ο ένας μιλάει και ο άλλος ακούει, και μετά οι ρόλοι τους αλλάζουν, αυτός που άκουγε τώρα μιλάει και εκείνος που μιλούσε τώρα ακούει. Ξέρετε πως λέγεται αυτός που μιλάει; ... Πολύ ωραία, είναι ο ομιλητής! Ενώ, αυτός που ακούει είναι ο ακροατής. Συμφωνείτε; ...*

*Όλοι ξέρουμε πόσο σημαντικό είναι όταν μιλάμε ο άλλος να μας ακούει. Έτσι δεν είναι; ... Εμείς σήμερα εδώ, θα δούμε τι πρέπει να κάνουμε για να είμαστε καλοί ακροατές. Γιατί, όταν βρεθούμε και εμείς στη θέση του ομιλητή δεν θα μας αρέσει αν δεν μας ακούει προσεκτικά ο ακροατής ή ακόμα και οι ακροατές μας, αν μιλάμε σε πολλά πρόσωπα! Συμφωνείτε; ...*

*Όμως, δεν είναι σημαντικό μόνο να ακούμε αυτά που θέλει να μας πει κάποιος. Στην προηγούμενη συνάντηση μιλήσαμε και για τα συναισθήματα. Πως είπαμε ότι καταλαβαίνουμε πως νιώθει κάποιος όταν μιλάει μαζί μας; ... Ωραία! Μπορούμε να παρατηρήσουμε με προσοχή το πρόσωπό του και το σώμα του για να καταλάβουμε ποιο συναίσθημα νιώθει. Είναι σημαντικό να τον κοιτάμε με προσοχή για να βρούμε τα σημάδια που μας δείχνουν τι νιώθει... Μπορούμε όμως να καταλάβουμε τα συναισθήματα του και από αυτά που μας λέει... Για σκεφτείτε... Πώς ένιωθε η Αλέγκρα; ... Από που το καταλαβαίνουμε; ...*

*Για να δούμε τώρα μέσα από ένα παιχνίδι, γιατί είναι τόσο σημαντικό να ακούμε, να παρατηρούμε προσεκτικά, αλλά και γιατί είναι καλό να δείχνουμε στον άλλον ότι τον καταλαβαίνουμε; ...»*

### **Δραστηριότητα 3.1: «Φτωχοί και πλούσιοι ακροατές» (διάρκεια 15')**

➤ Ζητάμε από δύο παιδιά να γίνουν οι εθελοντές της ομάδας μας και να βγουν για λίγα λεπτά έξω από την αίθουσα μαζί με τη μία συντονίστρια. Έξω από την αίθουσα η συντονίστρια εξηγεί στα δύο παιδιά (ομιλητές) ότι θα μπουν ξεχωριστά στην αίθουσα και θα μιλήσουν για το αγαπημένο τους παιδικό στην τηλεόραση. Μέσα στην αίθουσα η συντονίστρια εξηγεί στα υπόλοιπα παιδιά (ακροατές) ότι όταν μπει (και ξεκινήσει να τους μιλάει) ο πρώτος εθελοντής, θα πρέπει να δείχνουν αδιαφορία, να μιλάνε μεταξύ τους, να κάνουν φασαρία κ.ο.κ., ενώ όταν μπει ο δεύτερος εθελοντής θα πρέπει να τον ακούν με ενδιαφέρον και να παρατηρούν προσεκτικά τον τρόπο που εκφράζεται και στέκεται/κινείται. Επιστρέφουμε στην ολομέλεια και καθόμαστε σε κύκλο.

Ερωτήσεις για τους ακροατές:

- Πως νομίζετε ότι ένιωσε ο/η .... ενώ μιλούσε και εσείς δεν τον/ην ακούγατε;
- Πως νομίζετε ότι ένιωσε ο/η .... που τον/ην ακούγατε όταν μιλούσε;

Ερωτήσεις για τους ομιλητές:

- Πως ένιωσες όταν μιλούσες και κανένας δεν σε άκουγε;
- Πως ένιωσες όταν μιλούσες και σε άκουγαν όλοι;

**Συζήτηση:** Πως μπορούμε να γίνουμε πλούσιοι ακροατές; Πόσο σημαντικό είναι να νιώθουμε ότι μας ακούν όταν μιλάμε; Πως δείχνουμε σε κάποιον ότι τον ακούμε προσεκτικά;

✓ Μέσα από τη συζήτηση με τα παιδιά, προσπαθούμε να αναφερθούμε στις παρακάτω πρακτικές/συμπεριφορές που είναι σημαντικό να ακολουθούμε όταν θέλουμε να ακούσουμε κάποιον προσεκτικά και να του το δείξουμε. Οι ακόλουθες προτάσεις αποτελούν μέρος της διδασκαλίας που θα πραγματοποιηθεί σε αυτό το σημείο: α) τον κοιτάω στα μάτια, β) δεν τον διακόπτω, γ) δείχνω ενδιαφέρον, δ) κουνάω το κεφάλι μου καταφατικά για να δείξω ότι κατανοώ αυτά που λέει και νιώθει, ε) προσπαθώ να τον προσέχω με όλες μου τις αισθήσεις και να μην περισπάται η προσοχή μου από εξωτερικούς παράγοντες, στ) όταν τελειώσει μπορώ να κάνω ερωτήσεις ή ζ) καλύτερα να



πω ότι «εγώ ακούω να λες... και καταλαβαίνω ότι εσύ...», με στόχο τη λογοποίηση του συναισθηματικού περιεχομένου όσων κοινοποίησε ο ομιλητής.

*«Συντονίστρια: Πολύ ωραία παιδιά! Τώρα ξέρετε πως μπορούμε να δείξουμε σε αυτόν που μας μιλάει ότι τον ακούμε προσεκτικά και καταλαβαίνουμε αυτά που λέει, αλλά και αυτά που νιώθει... Πως νιώθετε; ... Θέλετε τώρα να δοκιμάσουμε να ακούσουμε προσεκτικά ο ένας τον άλλον μέσα από ένα παιχνίδι; ... Θέλω να προσπαθήσετε να χρησιμοποιήσετε αυτά που μάθαμε σήμερα. Ναι; ...»*

### **Δραστηριότητα 3.2: «Οι κύκλοι καθρεφτίζονται» (διάρκεια 15')**

➤ Χωρίζομαστε σε δύο ομάδες και δείχνουμε στα παιδιά πώς θα καθίσουμε ώστε να σχηματίσουμε δύο ομόκεντρους κύκλους (εξηγούμε την έννοια). Επιπλέον, φροντίζουμε όλοι να έχουμε κάποιον απέναντί μας για να δημιουργήσουμε τα ζευγάρια που καθρεφτίζονται. (Τα παιδιά που γνωρίζονται πολύ καλά μεταξύ τους καλό είναι να μην είναι ζευγάρι, γι' αυτό ο Τρίκι και η Αλέγκρα χώρισαν τα παιδιά σε μαγικά ζευγαράκια, δίνοντας στη συντονίστρια ένα μαγικό φάκελο με το όνομα της ομάδας). Με το σύνθημα μας όσοι κάθονται στον εξωτερικό κύκλο (ομιλητές) μιλούν στο ζευγάρι τους που κάθεται στον εσωτερικό κύκλο (ακροατές) για κάτι σημαντικό για εκείνους ή κάτι που τους απασχολεί πολύ και θέλουν να το μοιραστούν μαζί τους. Οι ακροατές καλούνται να γίνουν πλούσιοι, ακολουθώντας τα συμπεράσματα της προηγούμενης δραστηριότητας. Επιπλέον, όταν ο ομιλητής τελειώσει με όσα θέλει να μοιραστεί, ο ακροατής θα πρέπει να προσπαθήσει να επαναλάβει με δικές του λέξεις όσα άκουσε, δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα του ομιλητή του. Μετά από λίγα λεπτά οι ρόλοι αντιστρέφονται. Τέλος, επιστρέφουμε στην ολομέλεια, καθόμαστε στον κύκλο και συζητάμε.

**Συζήτηση:** Ποιο ήταν πιο ευχάριστο, να ακούτε ή να μιλάτε; Νιώσατε ότι σας άκουσε/κατάλαβε το ζευγάρι σας; Πως ξέρετε, όμως, ότι το ζευγάρι σας σας άκουγε;

### **Κλείσιμο (διάρκεια 10')**

➤ Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε;

*«Τρίκι: Αλέγκρα... θέλω να σου ζητήσω συγνώμη για πριν. Σήμερα τα παιδιά μου έμαθαν κάτι πολύ σημαντικό. Κατάλαβα πως νιώθεις όταν ο άλλος δεν σε ακούει, και πόσο καλύτερα*

νιώθεις όταν σε ακούει προσεκτικά! *Λυπάμαι που σε έκανα να νιώσεις άσχημα, επειδή δεν σε πρόσεχα. Τι έγινε με το ποδήλατο σου, θέλεις να μου πεις;*

**Αλέγκρα:** *Εντάξει Τρίκι μου, νιώθω καλύτερα τώρα, το ποδήλατο μου θα είναι έτοιμο αύριο και μπορούμε να πάμε βόλτα! Σε ευχαριστώ που θεωρείς το πρόβλημα μου σημαντικό και με ρωτάς. Αυτό μου δείχνει ότι με σέβεσαι, όπως κάνουν οι καλοί φίλοι μεταξύ τους!*

**Τρίκι:** *Δηλαδή; ... Οι καλοί φίλοι ακούν και σέβονται ο ένας τον άλλον;*

**Αλέγκρα:** *Ναι! Ένας καλός τρόπος να δείξεις στον φίλο σου ότι τον σέβεσαι είναι να τον ακούς προσεκτικά! Να σου πω κάτι τώρα; ... Στην επόμενη συνάντηση άκουσα ότι θα μάθουμε τι πρέπει να κάνουμε για να έχουμε καλούς φίλους.*

**Τρίκι:** *Τέλεια! Ανυπομονώ Αλέγκρα! Σας ευχαριστώ παιδιά για όσα μου μάθατε σήμερα!*

**Αλέγκρα:** *Και εγώ και εγώ! Γεια σας παιδιά!*

**Συντονίστρια:** *Παιδιά! Να θυμάστε ότι όπως θέλουμε να μας ακούν οι άλλοι προσεκτικά έτσι πρέπει να κάνουμε και εμείς! Αυτό δείχνει ότι ο ένας σέβεται τον άλλον και αυτά που λέει και νιώθει! Και το πιο σημαντικό σε μία σχέση είναι ο σεβασμός! Όπως θα δούμε και στην επόμενη συνάντηση μας, που θα κάνουμε καινούριους φίλους!»*

(Αν τα παιδιά δεν κατανοούν την έννοια του σεβασμού, μπορούμε να δώσουμε μία επεξήγηση αφού ακούσουμε πρώτα όσα έχουν να μας πουν!)

➤ Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησης μας.

### **Άσκηση χαλάρωσης: Ο μικρός σπόρος που μεταμορφώθηκε σε λουλούδι...**

➤ Πριν το τέλος της συνάντησης, βάζουμε μουσική και ζητάμε από τα παιδιά να σηκωθούν και να σταθούν όρθια σε κύκλο, κρατώντας απόσταση από τον/ην διπλανό/ή τους. Στη συνέχεια, προσπαθούμε να κουλουριάσουμε το σώμα μας (χωρίς να καθίσουμε κάτω) και να φανταστούμε ότι είμαστε ένας μικρός σπόρος στο έδαφος. Ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής, χρησιμοποιούμε το σώμα μας για να αναπαραστήσουμε την πορεία του μικρού σπόρου, ο οποίος σιγά σιγά «ξυπνάει» και απλώνεται, σταδιακά μεγαλώνει, βγάζει φύλλα και γίνεται ένα όμορφο λουλούδι!

## 4. Τέταρτη συνάντηση: Ο χάρτης της φιλίας

**Ενότητα: Διαπροσωπικές Σχέσεις**

**Στόχοι:**

1. Να ορίσουμε την έννοια της φιλίας.
2. Να αναγνωρίσουμε τη σημασία της φιλίας.
3. Να αποφασίσουμε για τα επιθυμητά και ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά ενός καλού φίλου.

**Υλικά:** λευκές κόλλες A4, χάρτες σε μορφή πάπυρου, μαρκαδόροι.

**Ανοιγμα (διάρκεια 5')**

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε σε κύκλο και συζητάμε σχετικά με την προηγούμενη συνάντηση (π.χ. προσπαθήσατε να ακούσετε προσεκτικά τους γονείς σας ή τους φίλους σας;).

*«Συντονίστρια: Γεια σας παιδιά! Είμαστε πολύ χαρούμενες που σας βλέπουμε και πάλι. Θέλετε να ξεκινήσουμε; ...*

*Θυμάστε τι κάναμε την προηγούμενη φορά; ... Θέλει κάποιος/α να μας πει τι χρειάζεται να κάνουμε για να επικοινωνούμε σωστά με κάποιον άλλον; ... Πως δείχνουμε σε κάποιον ότι τον ακούμε με προσοχή ή ότι τον καταλαβαίνουμε; ... Εσείς δοκιμάσατε να ακούσετε κάποιον προσεκτικά; ... Πως νιώσατε; ...*

**Τρίκι:** *Αυτό μου αρέσει σε εσένα Αλέγκρα! Μ' αρέσει που με ακούς πάντα με προσοχή όταν θέλω να σου πω κάτι... (Ο Τρίκι κοιτάει με προσμονή την Αλέγκρα και περιμένει την απάντησή της.)*

**Αλέγκρα:** *Μου αρέσει να μιλάω μαζί σου Τρίκι. Ακούω προσεκτικά και με μεγάλη χαρά αυτά που μου λες, γιατί είσαι πολύ καλός μου φίλος.*

**Τρίκι:** *Αλήθεια; Είμαι φίλος σου Αλέγκρα; Χαίρομαι τόσο πολύ! Ξέρω ότι μερικές φορές είμαι ζωνηρούλης. Όμως, εσύ πάντα θέλεις να παίζουμε μαζί!*

**Αλέγκρα:** *Τρίκι, η αλήθεια είναι ότι είσαι πολύ ζωνηρός, αλλά περνάμε όμορφα μαζί και γελάμε πολύ! Ξέρεις τι μου αρέσει πολύ σε σένα; ... Έχεις πολύ ωραίες ιδέες για παιχνίδια και όταν έρχεσαι να τις μοιραστείς μαζί μου, χαίρομαι τόσο πολύ!*

**Τρίκι:** *Δεν μου λες ψέματα έτσι;*

**Αλέγκρα:** *Όχι Τρίκι... Οι φίλοι δεν λένε ψέματα ο ένας στον άλλον!*

**Τρίκι:** Έχεις δίκιο Αλέγκρα! Τι φίλια θα ήταν αυτή; Ούτε εμένα μου αρέσουν τα ψέματα!

**Αλέγκρα:** Αναρωτιέμαι Τρίκι... τα παιδιά που μας ακούν τόση ώρα, τι σκέφτονται; Παιδιά τι σημαίνει για κάθε έναν και κάθε μία από εσάς το να είσαι φίλος με κάποιον;

### **Κύριο μέρος (διάρκεια 30')**

Προσπαθούμε να οδηγήσουμε τη συζήτηση ώστε τα παιδιά να αναφέρουν όσα γνωρίζουν για την έννοια της φιλίας. Η ερώτηση που τους θέτουμε είναι «Τι σημαίνει να είσαι φίλος/η με κάποιον/α;». Παράλληλα, επισημαίνουμε γιατί είναι τόσο σημαντικό να έχουμε φίλους. Στη συνέχεια, αφήνουμε τα παιδιά να εργαστούν ατομικά και να ζωγραφίσουν σε μία λευκή κόλλα τον καλύτερο τους φίλο, όπως ακριβώς τον φαντάζονται. Επιστρέφουμε στην ολομέλεια και ζητάμε από κάθε παιδί να παρουσιάσει τον φίλο ή την φίλη του στην ομάδα. Μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών και τη συζήτηση εντοπίζουμε διαφορετικά χαρακτηριστικά (εξωτερικά και εσωτερικά) που μπορεί να έχει ένας καλός φίλος για εμάς. Τέλος, επιλέγουμε αυτά που θέλουμε να κάνει ή να μην κάνει κάποιος όταν είναι φίλος μας ή ακόμα και όταν προσπαθεί να γίνει φίλος μας και φτιάχνουμε τον χάρτη της φιλίας.

**«Συντονίστρια:** (Η συντονίστρια επαναλαμβάνει την ερώτηση των ηρώων αν χρειαστεί και καθοδηγεί τη συζήτηση ώστε τα παιδιά να αναφέρουν τις πρώτες σκέψεις τους για την έννοια της φιλίας.) *Παιδιά, τι σημαίνει να είσαι φίλος με κάποιον; ή Τι κάνουν δύο φίλοι όταν είναι μαζί; ...»*

- Πιθανές απαντήσεις: Το να είμαι φίλος με κάποιον σημαίνει ότι κάνουμε παρέα (π.χ. στο σχολείο και έξω από το σχολείο), συζητάμε, παίζουμε (π.χ. στο διάλειμμα), μοιραζόμαστε τα πράγματα μας, λέμε τα μυστικά μας, ακούμε προσεκτικά ο ένας τον άλλον, είμαστε ειλικρινείς και ευγενικοί ο ένας με τον άλλον, είναι πιθανό να μας αρέσουν τα ίδια πράγματα κ.ά..

*Πολύ ωραία παιδιά! Όλα αυτά που είπαμε είναι όσα κάνουν δύο πρόσωπα όταν είναι καλοί φίλοι. Έτσι δεν είναι; ... Πόσο σημαντικό είναι να έχουμε φίλους; ... Και γιατί λέτε ότι είναι σημαντικό; ... Δηλαδή, τι θα γινόταν αν δεν είχαμε φίλους; ...*

- Πιθανές απαντήσεις: Είναι πολύ σημαντικό να έχουμε φίλους γιατί έχουμε παρέα για παιχνίδι και συζήτηση, έχουμε κάποιον να τον αγαπάμε και να μας αγαπάει, να νοιάζεται για μας και να μας προσέχει. Ενώ, αν δεν είχαμε φίλους θα στενοχωριόμασταν και θα νιώθαμε μόνοι (π.χ. στο σχολείο) κ.ά..

#### **Δραστηριότητα 4.1: «Ο φανταστικός μου φίλος» (διάρκεια 15΄)**

**«Συντονίστρια:** Νομίζω, λοιπόν, παιδιά ότι όλοι θέλουμε να έχουμε ... και έχουμε φίλους. Έτσι δεν είναι; Όμως, κάθε ένας και κάθε μία από εμάς σκέφτεται διαφορετικά τον καλύτερο του φίλο. Έτσι δεν είναι; ...

Κανένας από εμάς δεν είναι ίδιος με κάποιον άλλον, είμαστε όλοι διαφορετικοί και αυτό είναι όμορφο! Πολύ όμορφο! Γιατί αν ήμασταν ίδιοι θα βαριόμασταν. Συμφωνείτε; ... Άρα και οι φίλοι μας δεν είναι ίδιοι... Τώρα, λοιπόν, θα παίζουμε ένα παιχνίδι. Θέλω να κλείσετε για λίγο τα μάτια σας και να φανταστείτε πως θέλετε να είναι ο καλύτερος σας φίλος. Πως μοιάζει; Είναι αγόρι ή κορίτσι; Τι χρώμα μαλλιά θα του βάλετε; Μάτια; Είναι κοντός ή ψηλός; Χαμογελάει ή είναι λυπημένος; ... Σιγά σιγά ανοίξτε τα μάτια σας και με τους μαρκαδόρους σας ζωγραφίστε τον φίλο που φανταστήκατε, στο φύλλο που σας δίνουμε. Μπορείτε να τον ζωγραφίσετε όπως θέλετε! Σκεφτείτε ότι είστε όλοι πολύ μεγάλοι ζωγράφοι!»

➤ Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα φανταστούμε έναν φίλο που θα θέλαμε να έχουμε και θα ήταν ο καλύτερος για εμάς. Πρώτα δίνουμε σε κάθε παιδί ένα λευκό χαρτί (και μαρκαδόρους) και ζητάμε να ζωγραφίσουν τον φίλο τους (τα παιδιά δουλεύουν ατομικά). Ζητάμε να προσδιορίσουν κάποια από τα χαρακτηριστικά του:

- Τι θα θέλατε να είναι, αγόρι ή κορίτσι;
- Τι χρώμα μαλλιά θα του βάλετε; Τι χρώμα μάτια;
- Θα είναι κοντός ή ψηλός;
- Θα χαμογελάει ή θα είναι λυπημένος;

**Συζήτηση:** Αφού τελειώσουν όλα τα παιδιά επιστρέφουμε στην ολομέλεια και καθόμαστε σε κύκλο. Ζητάμε από κάθε παιδί να παρουσιάσει τον φίλο του στην ομάδα. Προσπαθούμε να συλλέξουμε πληροφορίες για τα ακόλουθα:

- Τι παιχνίδια αρέσουν στον φίλο σου;
- Τι του αρέσει σε σένα;
- Σε τι μοιάζετε και σε τι διαφέρετε;

#### **Δραστηριότητα 4.2: «Ο χάρτης της φιλίας» (διάρκεια 10΄)**

➤ Επισημαίνουμε και πάλι ότι κάθε παιδί αντιλαμβάνεται με το δικό του ξεχωριστό τρόπο πως θα ήθελε να είναι ένας φίλος - μια φίλη. Μέσα από τη συζήτηση της προηγούμενης δραστηριότητας υποθέτουμε ότι έχουν, ήδη, αναδυθεί κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά

και κάποιες σημαντικές συμπεριφορές που έχει ένας καλός φίλος. Με έναυσμα, λοιπόν, όσα αναφέρουν τα παιδιά επιλέγουμε τα 5 πιο σημαντικά πράγματα που θέλουμε να κάνει ένας φίλος μας και τα 5 πιο σημαντικά πράγματα που δεν θέλουμε να κάνει ένας φίλος μας (προσέχουμε να συμφωνούν όλα τα μέλη της ομάδας). Αφού καταλήξουμε σε αυτά μέσα από τη συζήτηση στην ολομέλεια, η μία συντονίστρια ενημερώνει τα παιδιά ότι θα τα καταγράψουν σε έναν χάρτη (σε μορφή παπύρου), τον χάρτη της φιλίας, που αργότερα θα κρατήσουν στην τάξη τους για να μην ξεχάσουν τις αποφάσεις που λάβαμε όλοι μαζί!

Παραδείγματα χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που θέλουμε ή δεν θέλουμε να έχει ένας φίλος μας:

**Θέλω να κάνει:** να με χαιρετάει με χαρά, να λέει αστεία, να γελάει με τα δικά μου αστεία, να είναι χαμογελαστός, να με ακούει όταν μιλάω, να με σέβεται, να λέει ευχαριστώ και παρακαλώ, να μοιράζεται τα παιχνίδια του μαζί μου, να περιμένει τη σειρά του, να με καλεί στο σπίτι του για να παίξουμε, να νοιάζεται για μένα και για το πώς νιώθω, να με αγαπάει, να μιλάει με όμορφο τρόπο σε μένα και σε άλλους, να είναι ειλικρινής κ.ά..

**Δεν θέλω να κάνει:** να μιλάει συνέχεια για τον εαυτό του, να λέει ψέματα, να προσπαθεί να δείχνει πιο έξυπνος από μένα και από άλλους, να παίρνει τα πράγματα μου χωρίς να με ρωτήσει, να με κοροϊδεύει για κάτι ή αν κάνω κάτι λάθος, να επιτίθεται σε μένα ή σε άλλους, να είναι εγωιστής, να μιλάει πίσω από την πλάτη μου ή κάποιου άλλου, να λέει άσχημα πράγματα για τους άλλους κ.ά..]

### **Κλείσιμο (διάρκεια 10')**

➤ Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε;

*«Συντονίστρια: Είναι καλό να θυμόμαστε παιδιά, ότι δεν αρκεί μόνο να έχουμε καλούς φίλους, πρέπει να είμαστε και εμείς καλοί φίλοι για τους άλλους. Μόνο όταν προσπαθούμε και οι δύο η φιλία μας μπορεί να γίνει δυνατή και να μην χαλάσει... Συμφωνείτε; ... Είναι καλό, λοιπόν, να σκεφτόμαστε πάντα τι σημαίνει είμαι καλός φίλος με κάποιον, όπως είπαμε σήμερα. Ομως, εκτός από τη φιλία είναι σημαντικό να μπορούμε να παίζουμε και να δουλεύουμε με όλα τα παιδιά της τάξης μας και όχι μόνο με τους φίλους μας. Για αυτό, την επόμενη φορά θα δούμε πως μπορούμε να είμαστε όλοι μαζί μία ομάδα... πως μπορούμε να συνεργαστούμε για να πετύχουμε κάτι όμορφο... κάτι μεγάλο! Γιατί για τα μεγάλα πράγματα χρειάζονται πάντα περισσότεροι από δύο!»*

- Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησης μας.

### **Άσκηση χαλάρωσης: Η ενέργεια της φιλίας...**

- Πριν το τέλος της συνάντησης, καλούμε τα παιδιά να χαλαρώσουν ακούγοντας τη μουσική. Έπειτα, ζητάμε από τα παιδιά να πιάσουν ο ένας το χέρι του άλλου, να κλείσουν τα μάτια τους και όλοι μαζί φανταζόμαστε την ενέργεια της φιλίας! Η συντονίστρια δείχνει στο παιδί που τυχαίνει να κάθεται δίπλα της πως να ξεκινήσει και να δώσει την ενέργεια στον διπλανό του μέσα από το χέρι του. Η ενέργεια περνάει από το ένα παιδί στο άλλο, μέχρι να περάσει από όλους (κυκλικά). Στη συνέχεια, μεταφέρουμε την ενέργεια πίσω ο ένας στον άλλο για να καταλήξει εκεί από όπου ξεκίνησε, κάνοντας έναν ακόμη κύκλο.

## 5. Πέμπτη συνάντηση: Συνεργαζόμαστε και το Δεντράκι μας γίνεται δέντρο

**Ενότητα: Διαπροσωπικές σχέσεις**

**Στόχοι:**

1. Να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και να εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον.
2. Να νιώσουμε ότι ανήκουμε όλοι στην ίδια ομάδα.
3. Να θυμηθούμε πόσο σημαντικό είναι να ακολουθούμε τους κανόνες της ομάδας μας και να επεκτείνουμε την αξία και την αναγκαιότητα αυτών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.
4. Να προτείνουμε και άλλους σημαντικούς κανόνες για την καλή λειτουργία της σχολικής τάξης.

**Υλικά:** χρωματιστές κόλλες A4, μαρκαδόροι, βραβεία: η καλύτερη συνεργασία & το όμορφο γλυπτό.

**Άνοιγμα (ενδεικτικός χρόνος 5')**

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση και καθόμαστε στον κύκλο. Προετοιμάζουμε τα παιδιά ότι μας έχουν μείνει δύο ακόμη συναντήσεις. Ρωτάμε τα παιδιά αν θυμούνται τι έχουμε γράψει στο χάρτη της φιλίας και αν προσπάθησαν καθόλου να κάνουν καινούργιους φίλους την εβδομάδα που πέρασε.

*«Συντονίστρια: Παιδιά καλώς ήρθατε στην ομάδα μας και πάλι! Πως είστε σήμερα; ... Θέλουμε να ξέρετε ότι έχουν μείνει δύο ακόμη συναντήσεις με την ομάδα μας και μετά θα σταματήσουμε να συναντιόμαστε. Αυτό είναι κάτι που το ξέραμε από την αρχή, αλλά είναι λογικό να μας κάνει να νιώθουμε λύπη, γιατί περνάμε πολύ όμορφα μαζί. Εσείς πως νιώθετε για αυτό; ... Το σημαντικό είναι ότι όλοι θα θυμόμαστε τις όμορφες στιγμές μας και όσα μάθαμε και κάναμε τόσο καιρό μαζί, στην ομάδα μας!*

*Ωραία... Για να δούμε τώρα... Θυμάστε τι κάναμε στην προηγούμενη συνάντηση μας; ... Πολύ ωραία! Είδαμε πόσο σημαντικό είναι να έχουμε φίλους, αλλά και τι μπορούμε να κάνουμε για να είμαστε και εμείς καλοί φίλοι για τους άλλους... Δοκιμάσατε να κάνετε καινούργιους φίλους τις μέρες που πέρασαν; ... Ποιος θέλει να μας πει; ... (Περιμένουμε ότι μέσα από τη συζήτηση θα αναδυθούν τα σημαντικά στοιχεία ενός καλού φίλου που επισημίναμε στην προηγούμενη συνάντηση μας και καταγράψαμε στον χάρτη της φιλίας.)*



**Τρίκι:** *Αχ, αχ... δεν μπορώ με τίποτα να τα καταφέρω μόνος μου. Τι θα κάνω παιδιά; ... Πού είναι και αυτή η Αλέγκρα... θέλω τη φίλη μου...*

**Αλέγκρα:** *Τρίκι... Τι έχεις; Τι σου συμβαίνει; ...*

**Τρίκι:** *Χαίρομαι τόσο πολύ που ήρθες Αλέγκρα... Δεν είμαι καλά... Έπαιζα με τη μπάλα μου και ξαφνικά με ένα δυνατό χτύπημα έπεσε πίσω από αυτόν τον πελώριο τοίχο... Προσπαθώ τόση ώρα να ανέβω και δεν φτάνω... Τι θα κάνω τώρα; ... Θέλω την μπάλα μου πίσω.*

**Αλέγκρα:** *Τρίκι... Δεν είσαι μόνος σου. Μην στεναχωριέσαι. Θα σε βοηθήσω και εγώ. Θέλεις να προσπαθήσουμε ξανά μαζί;*

**Τρίκι:** *Μα Αλέγκρα, ο τοίχος είναι τόσο ψηλός... Δεν θα τα καταφέρουμε μόνοι μας όσο και να προσπαθήσουμε... Είμαστε μόνο δύο.*

**Αλέγκρα:** *Και γι' αυτό στεναχωριέσαι; Θα φωνάζουμε και τα αλλά ζωάκια από τη γειτονιά μας για να μας βοηθήσουν και να πάρουμε πίσω την μπάλα σου. Όλοι μαζί θα συνεργαστούμε και θα τα καταφέρουμε. Μην φοβάσαι! Μία ομάδα μπορεί πάντα να κάνει πολύ περισσότερα από όσα μπορούμε να κάνουμε οι δυο μας! Έτσι θα τα καταφέρουμε Τρίκι! Θα δεις! Πρέπει όμως ο ένας να εμπιστευτεί τον άλλον... Αυτό είναι πολύ σημαντικό για να είμαστε μία δυνατή ομάδα.»*

### **Κύριο μέρος (ενδεικτικός χρόνος 30')**

Συζητάμε με τα παιδιά για το τι είναι μία ομάδα, αναφέρουμε περιπτώσεις στις οποίες έχουμε ομάδα, καθώς και σε τι βοηθάει να είμαστε μία δεμένη ομάδα. Εστιάζουμε στη σημασία της συνεργασίας και χωρίζομαστε σε δύο ομάδες, εμπιστευόμαστε τον γλύπτη μας και δίνουμε βραβεία (1. Η καλύτερη συνεργασία, 2. Ένα όμορφο γλυπτό). Στη συνέχεια, επιστρέφουμε στο δεντράκι των κανόνων και συζητάμε για τους κανόνες που έχουμε ακολουθήσει μέσα στην ομάδα μας τόσο καιρό. Ξαφνικά βλέπουμε ότι το δεντράκι μας μεγάλωσε και έγινε ένα μεγάλο δέντρο με περισσότερα φύλλα. Προσθέτουμε στα κενά φύλλα σημαντικούς κανόνες για την καλή λειτουργία της σχολικής τάξης. Επιπλέον, ενημερώνουμε τα παιδιά ότι μόλις ολοκληρώσουμε τις συναντήσεις μας μπορούν να πάρουν το δέντρο των κανόνων στην τάξη τους, για να το συμβουλευούνται όλη τη χρονιά.

**«Συντονίστρια:** *Παιδιά, οι ήρωες μας μίλησαν για κάτι πολύ σημαντικό. Για τη δύναμη που έχει μία ομάδα όταν τα μέλη της συνεργάζονται για κάτι κοινό και για το ότι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον! ... Ξέρουμε όλοι τι είναι η ομάδα έτσι; ... Σωστά! Και εμείς είμαστε μία δεμένη ομάδα. Κάνω λάθος; ... Για να δούμε... Ποιες άλλες ομάδες ξέρετε; ... Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχουν ομάδες; Αν δεν είχαμε ομάδες, δηλαδή, τι θα γινόταν; ...*

*Αρα παιδιά είναι πολύ σημαντικό να έχουμε ομάδες. Μία ομάδα μπορεί να τα καταφέρει πολύ καλύτερα από ό,τι δύο άτομα μαζί ή ένα άτομο μόνο του. Είδατε τι έκαναν οι ήρωες μας για να πάρουν την μπάλα του Τρίκι που έπεσε πίσω από τον πελώριο τοίχο... Φώναζαν όλα τα ζωάκια της γειτονιάς τους για να τα καταφέρουν. Και πως έγινε αυτό; ... Μέσα από τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη! Για να δούμε και εμείς τι μπορούμε να κάνουμε αν συνεργαστούμε και εμπιστευτούμε ο ένας τον άλλον. Τώρα θα χωριστούμε σε δύο μεγάλες ομάδες και θα παίξουμε το παιχνίδι γλύπτης και γλυπτά.»*

### **Δραστηριότητα 5.1.: «Γλύπτης και γλυπτά» (διάρκεια 20')**

- Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες (δίνοντας χρωματιστούς κύκλους που απεικονίζουν το γαϊτανάκι - για να συμβολίσουμε τη δύναμη της ομάδας) και επιλέγουμε τυχαία το γλύπτη κάθε ομάδας. Τα υπόλοιπα παιδιά θα αποτελέσουν τα συστατικά στοιχεία του γλυπτού, που θα προσπαθήσει να φτιάξει ο γλύπτης. Αναφέρουμε στα παιδιά ότι για να πετύχει το γλυπτό θα πρέπει να εμπιστευτούν τον γλύπτη τους, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να ακολουθήσουν τις οδηγίες του. Όταν ολοκληρώσουν το γλυπτό τους, οι δύο γλύπτες αλλάζουν θέσεις και ο ένας προσπαθεί να μαντέψει τι έφτιαξε ο άλλος. Τα παιδιά που αποτελούν το κάθε γλυπτό πρέπει να μείνουν για κάποια λεπτά ακίνητα και αμίλητα, μέχρι να δώσουμε το σύνθημα να κουνηθούν. Αποφασίζουμε ποια από τις δύο ομάδες ακολούθησε τις οδηγίες που δώσαμε και συνεργάστηκε καλύτερα ώστε να λάβει το βραβείο της καλύτερης συνεργασίας, ενώ η άλλη ομάδα παίρνει το βραβείο του όμορφου γλυπτού (ώστε να επιβραβεύσουμε και τις δύο ομάδες για την προσπάθεια τους). Σε αυτή τη δραστηριότητα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε χαλαρή μουσική. Επιστρέφουμε στην ολομέλεια και καθόμαστε σε κύκλο.

**Συζήτηση:** Συνεργαστήκατε για να πετύχετε ένα όμορφο αποτέλεσμα; Δηλαδή, η συνεργασία είναι σημαντικό να υπάρχει σε μία ομάδα για να πετύχει το σκοπό της; Εμπιστευτήκατε τον γλύπτη σας ή νιώσατε ότι κινδυνεύετε; Σας δυσκόλεψε κάτι; Τι πήγε καλά; Τι δεν πήγε καλά; Νιώσατε ότι ανήκετε στην ίδια ομάδα;

**«Τρίκι:** *Τι καλά! Παιδιά... τελικά τα καταφέραμε και εμείς! Πήραμε πίσω τη μπάλα μου! Νόμιζα ότι δεν θα τα καταφέρω ποτέ... Αλέγκρα! Πολύ έξυπνη η ιδέα σου να φωνάζουμε όλα τα ζωάκια, σε ευχαριστώ!*

**Αλέγκρα:** Χαίρομαι πολύ που ηρέμησες Τρίκι... Είδες που άδικα ανησυχούσες;... Όταν προσπαθούμε όλοι μαζί μπορούμε να καταφέρουμε και τα πιο δύσκολα πράγματα... μέσα από μία καλή συνεργασία βέβαια!

**Τρίκι:** Αλέγκρα, η συνεργασία μοιάζει με κάτι μαγικό!

**Αλέγκρα:** Χα, χα, χα...κάπως έτσι είναι Τρίκι μου! Η συνεργασία και η εμπιστοσύνη είναι τα μαγικά συστατικά μιας δεμένης ομάδας! Να το θυμάσαι πάντα αυτό!

**Τρίκι:** Θα το θυμάμαι!

**Συντονίστρια:** Παιδιά... Πως μπορούμε όμως να συνεργαζόμαστε χωρίς να υπάρχουν προβλήματα και να περνάμε καλά όταν είμαστε σε μία ομάδα; ... Μήπως θυμάστε τι είχαμε συζητήσει στην πρώτη μας συνάντηση; Για κοιτάζτε γύρω γύρω.. μήπως βλέπετε κάτι που μπορεί να μας βοηθήσει; ... Πολύ σωστά... το δεντράκι των κανόνων! Αλλά... κοιτάζτε... έχει και άλλα φύλλα... το δεντράκι μεγάλωσε και έγινε δέντρο... δεν είναι πια το δεντράκι των κανόνων, το δεντράκι της ομάδας μας, αλλά είναι το δέντρο των κανόνων! Όμως κάτι λείπει, τα καινούργια φύλλα είναι άδεια. Θέλετε να σκεφτούμε μερικούς ακόμη κανόνες για να γεμίσουν και αυτά; ... Αυτή τη φορά, όμως, οι κανόνες θα είναι για την τάξη σας! Θα σκεφτείτε και άλλους κανόνες που δεν έχουμε γράψει στο δεντράκι μας και πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν στην καλή λειτουργία της τάξης.»

### **Δραστηριότητα 5.2.: «Το δεντράκι μας γίνεται δέντρο» (διάρκεια 10')**

- Ακολουθούμε περίπου την ίδια διαδικασία με την πρώτη συνάντηση της ομάδας και ζητάμε από τα παιδιά αν θέλουν να προσθέσουν και άλλους κανόνες, ώστε να μεγαλώσει το δεντράκι και να γίνει το δέντρο της τάξης τους. Ωστόσο, αυτή τη φορά οι αποφάσεις μας για τους κανόνες που θα προσθέσουμε στο δέντρο προκύπτουν από την ολομέλεια, μέσα από συζήτηση.

**Συζήτηση:** Τώρα σας αρέσει το δέντρο; Θα ακούτε και θα σκέφτεστε το δέντρο των κανόνων στην τάξη σας; Πως θα βοηθήσετε κάποιον αν το ξεχάσει; (θα του το υπενθυμίσετε, θα του θυμίσετε δηλαδή τους κανόνες καλής συμπεριφοράς).

«**Συντονίστρια:** Πολύ καλά παιδιά! Στην τελευταία μας συνάντηση θα κρεμάσουμε το δέντρο των κανόνων στην τάξη σας και μαζί με τα παιδιά της άλλης ομάδας θα έχετε 2 δέντρα κανόνων στην τάξη σας. Αυτά θα είναι μαζί σας όλη τη χρονιά! Θα είναι οι σύμβουλοι καλής συμπεριφοράς για όλους σας, ώστε να περνάτε καλά και να είστε πολύ χαρούμενοι και αγαπημένοι στο σχολείο!»

### **Κλείσιμο (ενδεικτικός χρόνος 10')**

- Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε; Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησης μας.

### **Άσκηση χαλάρωσης: Χου...**

- Βάζουμε απαλή μουσική και στεκόμαστε όρθιοι σε κύκλο κρατώντας απόσταση μεταξύ μας. Κρατάμε τα πόδια ανοιχτά στην ευθεία των ώμων. Σύμφωνα με το ρυθμό της μουσικής, γέρνουμε το σώμα μας στο πλάι, πότε στο ένα πόδι και πότε στο άλλο. Εισπνέουμε βαθιά και κάθε φορά που περνάμε από το κέντρο, αφήνουμε τον αέρα να φύγει κάνοντας «ΧΟΥ!». Επαναλαμβάνουμε την κίνηση μερικές φορές.

## 6. Έκτη συνάντηση: Το πολύχρωμο φανάρι

### Ενότητα: Επίλυση προβλημάτων

#### Στόχοι:

1. Να μάθουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε δύσκολες καταστάσεις.
2. Να μάθουμε να ελέγχουμε τα δυσάρεστα συναισθήματα.
3. Να αναπτύξουμε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

**Υλικά:** κόλλες A4, χαρτόνι, μαρκαδόροι, κηρομπογιές, ξυλομπογιές.

#### Ανοιγμα (διάρκεια 5')

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε στον κύκλο και συζητάμε σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης μέσα σε μία ομάδα. Προτρέπουμε τα παιδιά να αναφέρουν στιγμές συνεργασίας με άλλα πρόσωπα (γονείς, φίλους, συμμαθητές) είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο, καθώς και πως ένιωσαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας. Θυμόμαστε το δέντρο της τάξης μας και αναφέρουμε ότι σήμερα θα προσπαθήσουμε να μάθουμε πώς να λύνουμε με όμορφο τρόπο τα προβλήματα μας, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο.

*«Συντονίστρια: Γεια σας παιδιά! Τι κάνετε; Θυμάστε καθόλου τι κάναμε την προηγούμενη φορά; ... Ναι πολύ σωστά, χωριστήκαμε σε 2 ομάδες και παίξαμε το παιχνίδι γλύπτης και γλυπτά. Με αυτό το παιχνίδι όμως είδαμε πόσο σημαντικό είναι τα μέλη μιας ομάδας να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται το ένα το άλλο... Την εβδομάδα που πέρασε, συνεργαστήκατε με τους γονείς ή με τους φίλους σας για να πετύχετε κάτι; ... Πως νιώσατε; ...*

*Πολύ ωραία παιδιά! Το δέντρο της τάξης μας το θυμάστε; ... Για να κοιτάζουμε όλοι στον πίνακα! Οι κανόνες που προσθέσαμε είναι ... .... Πάμε να τους διαβάσουμε όλοι μαζί μία ακόμη φορά δυνατά!*

*Τι συμβαίνει όμως παιδιά όταν δεν ακούμε όλοι τους κανόνες μας; ... (μαλώνουμε, τσακωνόμαστε, δεν δείχνουμε σεβασμό στον άλλον, νιώθουμε άσχημα - έχουμε κάποιο δυσάρεστο συναίσθημα π.χ. θυμό, λύπη, φόβο...)*

*Σήμερα, λοιπόν, θα μάθουμε πώς να λύνουμε με όμορφο τρόπο τα προβλήματα μας εδώ στο σχολείο, αλλά και έξω από το σχολείο. Και όχι μόνο αυτό, θα δούμε πως θα ελέγχουμε τα δυσάρεστα συναισθήματα μας όταν έχουμε προβλήματα. Ωχ... κάτι ακούω όμως παιδιά! Ποιος μιλάει; ...»*

### **Κύριο μέρος (διάρκεια 30')**

Καθόμαστε σε κύκλο και συζητάμε για δύσκολες καταστάσεις που δεν μπορέσαμε να διαχειριστούμε. Προσπαθούμε να σκεφτούμε διαφορετικές λύσεις για το ίδιο πρόβλημα και ζητάμε από όλα τα παιδιά να πουν την γνώμη τους (τι θα έκαναν αν αντιμετώπιζαν το πρόβλημα του παραδείγματος, δηλαδή το πρόβλημα της Αλέγκρα και του Τρίκι). Ειδικότερα, αναφερόμαστε σε καταστάσεις που μας έχουν δυσκολέψει κατά τη συνεργασία μας με άλλα παιδιά ή ενήλικες ή όταν είχαμε κάποια δύσκολα συναισθήματα (π.χ. θυμό, λύπη, φόβο).

*«**Τρίκι:** Αλέγκρα! Έχω μια ιδέα! Τώρα που πήραμε την μπάλα μου πίσω θέλεις να πάμε να παίξουμε στο πάρκο;*

***Αλέγκρα:** Ναι Τρίκι! Πάμε! ... Από το πεζοδρόμιο όμως γιατί πρέπει να προσέχουμε στο δρόμο!*

***Τρίκι:** Εντάξει! Κοίτα κάτι κολπάκια που κάνω με την μπάλα! ... (Ο Τρίκι κλωτσάει με δύναμη την μπάλα και τη ρίχνει στο δρόμο.) Ωχ!*

***Αλέγκρα:** Ωχ! ... Τρίκι περίμενε! Που πας;*

***Τρίκι:** Να πάρω την μπάλα!*

***Αλέγκρα:** Σταμάτα! Το φανάρι είναι κόκκινο! Δεν το βλέπεις;*

***Τρίκι:** Ναι, αλλά θέλω την μπάλα μου!*

***Αλέγκρα:** Περίμενε να γίνει πράσινο το φανάρι! Περνούν αυτοκίνητα!*

***Τρίκι:** Μέχρι τότε θα την πατήσουν τα αυτοκίνητα και θα σκάσει! Και θα φταις εσύ!*

***Αλέγκρα:** Τρίκι το φανάρι είναι κόκκινο όμως, και σου λέω να προσέχεις για να μη χτυπήσεις!*

***Τρίκι:** Αλέγκρα μου φαίνεται ζηλεύεις που δεν έχεις μπάλα! Και θέλεις να μην έχω και εγώ!*

***Αλέγκρα:** Τρίκι! Έχεις θυμώσει και δεν ξέρεις τι λες!*

***Τρίκι:** Ξέρω πολύ καλά τι λέω! Ζηλεύεις!*

***Αλέγκρα:** Αχ βρε Τρίκι! Δεν είναι έτσι... Ουφ... Δεν βγάζω άκρη! Το φανάρι είναι πράσινο τώρα, έλα, πάμε να πάρουμε την μπάλα σου!*

***Τρίκι:** Όχι, δεν πάω πουθενά! Να πας μόνη σου τώρα! Δε θέλω να παίξω μαζί σου! Φεύγω!»*

*(Παράδειγμα προβλήματος προς επίλυση αποτελεί το πρόβλημα της Αλέγκρα και του Τρίκι.)*

**Συντονίστρια:** Παιδιά τι συνέβη με την Αλέγκρα και τον Τρίκι; ... Για ποιο λόγο μάλωσαν/τσακώθηκαν; ... Τι νιώθει ο Τρίκι με αυτό που έγινε; Η Αλέγκρα; ... Ποιο ήταν το αποτέλεσμα του καβγά; ...

Ωραία παιδιά! Για ποιους λόγους μπορεί να τσακωθούμε με κάποιον; ... Ποιος θέλει να μας πει μία δική του εμπειρία; ... (Δηλαδή, τι έγινε και τσακωθήκατε;)

Και τι νιώθουμε όταν τσακωνόμαστε με κάποιον; ... Έχει ο καβγάς κάποιο αποτέλεσμα; Μας κάνει να νιώθουμε καλύτερα με το πρόβλημα μας; ...»

### **Δραστηριότητα 6.1: «Το πολύχρωμο φανάρι» (διάρκεια 10΄)**

«Τώρα, θα ζωγραφίσουμε ένα φανάρι!» [«Ναι σαν αυτό που ανέφεραν ο Τρίκι και η Αλέγκρα... Ναι, ναι και σαν αυτό που βλέπουμε όλοι στο δρόμο και βοηθάει στην κυκλοφορία των αυτοκινήτων και των πεζών (δηλαδή αυτών που περπατάνε με τα πόδια).»]

- Μοιράζουμε στα παιδιά μαρκαδόρους, κηρομπογιές και ξυλομπογιές (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο) και ένα φανάρι χωρίς χρώματα, που έχει δίπλα από κάθε κύκλο και μία οδηγία. Συζητάμε για το πώς λειτουργεί ένα φανάρι και σε τι χρησιμεύει στην καθημερινότητα μας. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να χρωματίσουν το φανάρι, σύμφωνα με τις οδηγίες που βλέπουν δίπλα από κάθε κύκλο. Αναφέρουμε ότι στο δρόμο δεν βλέπουμε κίτρινο αλλά πορτοκαλί φανάρι, ωστόσο εμείς θα το κάνουμε κίτρινο για να είναι πιο έντονο. Έπειτα, ρωτάμε τα παιδιά πώς θα μπορούσαμε ίσως να χρησιμοποιήσουμε αυτό το φανάρι όταν νιώθουμε ότι έχουμε ένα πρόβλημα και θέλουμε να το λύσουμε, προτρέποντας τα να διαβάσουν τις οδηγίες και πάλι! Αφού πάρουμε τις απαντήσεις τους, εξηγούμε πώς το χρησιμοποιούμε για να βρούμε λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις:

**ΚΟΚΚΙΝΟ - ΣΤΑΜΑΤΩ** (Προσπαθώ να ηρεμήσω και να ελέγξω τα συναισθήματα μου.)

- ✓ Ποιο είναι το πρόβλημα ή η κατάσταση που με δυσκολεύει;
- ✓ Τι θέλω να πετύχω;

**ΚΙΤΡΙΝΟ - ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ** (Προσπαθώ να βρω πολλές λύσεις και να διαλέξω την καλύτερη.)

- ✓ Ποιες λύσεις μπορώ να βρω;
- ✓ Τι αποτέλεσμα μπορεί να έχει η κάθε λύση;

**ΠΡΑΣΙΝΟ - ΠΡΟΧΩΡΩ** (Δοκιμάζω τη λύση που διάλεξα και βλέπω αν με ικανοποιεί το αποτέλεσμα.)

- ✓ Δοκιμάζω τη λύση που θεωρώ καλύτερη για εμένα και τους άλλους.
- ✓ Ποιο είναι το αποτέλεσμα;

- ✓ Με ικανοποιεί/Μου αρέσει;

### **Δραστηριότητα 6.2: «Σκέψου, κάτσε σκέψου, λύση για να βρεις!» (διάρκεια 15')**

- Εξηγούμε στα παιδιά ένα σενάριο σχετικά με μία δύσκολη κατάσταση, που είναι πιθανό να μας προκαλέσει θυμό. Δίνουμε λίγο χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν την υποθετική κατάσταση και να βρουν πιθανές λύσεις για το πρόβλημα τους. Προτρέπουμε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το πολύχρωμο φανάρι για να επιλέξουν τη λύση που επιθυμούν. Κάθε παιδί ανακοινώνει τη σκέψη του και τη συζητάμε όλοι μαζί. Παρουσιάζουμε τις απαντήσεις των παιδιών στην ομάδα, χρησιμοποιώντας και τα τρία βήματα που μας δίνει το φανάρι, κατ' αντιστοιχία με όσα κάναμε στην προηγούμενη δραστηριότητα.

- ✓ **Προτεινόμενο σενάριο**

**Θυμός:** Ήρθαν τα Χριστούγεννα και επιτέλους ο Άι Βασίλης σου έφερε το παιχνίδι που ήθελες τόσο πολύ! Κοιμάσαι χαρούμενος/η το βράδυ και ξαφνικά το πρωί βλέπεις το μικρό σου αδερφάκι να παίζει με αυτό και χωρίς να το θέλει το έχει καταστρέψει. Συζητήστε με την ομάδα σας και πείτε μας τι θα κάνατε. Σκεφτείτε και το πολύχρωμο φανάρι που ζωγραφίσαμε για να βρείτε πολλές λύσεις! Κάθε ένας και κάθε μία από την ομάδα σας θα μιλήσει σε ένα χρώμα του φαναριού!

Προτεινόμενες λύσεις για το συναίσθημα του θυμού, που μπορούν γενικά να υιοθετηθούν στην επίλυση προβλημάτων:

- Μιλώ σε έναν ενήλικα ή σε έναν φίλο που εμπιστεύομαι.
- Κάνω κάτι έντονο, όπως να παίζω ένα παιχνίδι (π.χ. μπάσκετ) ή να τρέξω.
- Φεύγω μακριά από το πρόβλημα, περπατάω και το ξανασκέφτομαι.
- Απασχολώ τον εαυτό μου κάνοντας κάτι που έχει πλάκα.
- Θυμίζω στον εαυτό μου τις συνέπειες του θυμού εκτός ορίων.
- Παίρνω αρκετές βαθιές αναπνοές.
- Μετρώ μέχρι το 10.
- Ακούω μουσική.
- Φαντάζομαι ότι βρίσκομαι σε ένα όμορφο και ήσυχο μέρος.
- Λέω στον εαυτό μου δυνατά «Ηρέμησε».



**Συζήτηση:** Αφού παίξουν το θεατρικό τους όλες οι ομάδες, καθόμαστε σε κύκλο και συζητάμε για τις λύσεις που δόθηκαν. Τέλος, αναδεικνύουμε την καλύτερη ή τις καλύτερες λύσεις και επιβραβεύουμε τα παιδιά που την/τις σκέφτηκαν. «Ανακαλύψαμε ότι μπορούμε να σκεφτούμε πολλές λύσεις για ένα πρόβλημα; Είμαστε χαρούμενοι γι' αυτό;»

«**Αλέγκρα:** Τρίκι... που ήσουν; Να η μπάλα σου! Ξέρω και εγώ κολπάκια, έλα να σου δείξω... Θέλεις να παίξουμε τώρα;

**Τρίκι:** Θέλω Αλέγκρα! Όμως πρώτα θέλω να σου πω κάτι... Αλέγκρα... συγγνώμη! Περπάτησα πολλή ώρα μόνος μου και ηρέμησα. Το σκέφτηκα και νομίζω πως ήμουν άδικος μαζί σου. Ξέρω ότι με προσέχεις και δε με ζηλεύεις. Κατάλαβα ότι μου είπες να μην περάσω στο κόκκινο φανάρι για να μην χτυπήσω... Συγγνώμη!

**Αλέγκρα:** Τρίκι, χαίρομαι που μου το λες. Είναι πολύ σημαντικό να ζητάμε συγγνώμη αν κάνουμε λάθος... Πάμε τώρα να παίξουμε!»

### **Κλείσιμο (διάρκεια 10')**

- Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε; Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησής μας.

### **Άσκηση χαλάρωσης: Εναλλακτικό περπάτημα...**

- Πριν το τέλος της συνάντησης, ακούμε τη μουσική και ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν με γρήγορο βηματισμό στο χώρο χωρίς να έρχονται σε επαφή ο ένας με τον άλλον. Με το σύνθημα μας ο βηματισμός εναλλάσσεται (στις μύτες, στις φτέρνες, στο πλάι και ολόκληρο το πέλμα αλλά με έντονο τρόπο).

## 7. Έβδομη συνάντηση: Η πορεία της ομάδας μας

### Ενότητα: Κλείσιμο

#### Στόχοι:

1. Να ανακαλέσουμε και να εκφράσουμε με διαφορετικούς τρόπους όσα μάθαμε στην ομάδα μας.
2. Να αποχαιρετήσουμε την ομάδα μας και τα μέλη της.

**Υλικά:** χαρτόνι, μαρκαδόροι, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, «διπλώματα αποφοίτησης».

#### Ανοιγμα (διάρκεια 5')

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε σε κύκλο και ρωτάμε τα παιδιά αν κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν το πολύχρωμο φανάρι στην καθημερινότητα τους. Υπενθυμίζουμε στα παιδιά ότι σήμερα θα αποχαιρετίσουμε την ομάδα μας, αφού είναι η τελευταία μας συνάντηση.

*«Συντονίστρια: Γεια σας παιδιά! Πως είστε; ... Θυμάστε τι κάναμε την προηγούμενη φορά; ... Θυμάστε το πολύχρωμο φανάρι; ... Τι χρώματα έχει το φανάρι μας; ... Και τι είπαμε ότι σημαίνει κάθε χρώμα/φως του φαναριού για εμάς; ... Ωραία παιδιά! Ποιος/α θέλει να μας πει αν χρειάστηκε και αν χρησιμοποίησε το πολύχρωμο φανάρι τις τελευταίες μέρες; ...*

*Πολύ ωραία παιδιά! Όπως είχαμε πει και σε προηγούμενη συνάντησή μας, σήμερα είναι η τελευταία μας συνάντηση. Πως νιώθετε για αυτό; ...»*

#### Κύριο μέρος (διάρκεια 30')

Προτρέπουμε τα παιδιά να αναφέρουν ιδέες για τον τρόπο που θέλουν να αποχαιρετίσουμε την ομάδα μας και βλέπουμε αν είναι υλοποιήσιμες και αν συνάδουν με όσα έχουμε ετοιμάσει, προσπαθώντας να ικανοποιήσουμε τις επιθυμίες των παιδιών. Πριν την έναρξη της συνάντησης έχουμε τοποθετήσει στο χώρο όλες τις κατασκευές που φτιάξαμε και χρησιμοποιήσαμε με τα παιδιά στο πλαίσιο του προγράμματος. Ζητάμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν το χώρο γύρω τους και να θυμηθούν τι κάναμε όλον αυτόν τον καιρό, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις συναντήσεις μας μία προς μία και να μοιραστούν μαζί μας όμορφες στιγμές. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούμε τις αναμνήσεις μας για να αποτυπώσουμε σε

ένα μεγάλο χαρτόνι την πορεία της ομάδας μας, λέμε αντίο, ευχόμαστε καλή τύχη και δίνουμε δώρα για να θυμόμαστε ο ένας τον άλλον.

**«Συντονίστρια:** Σήμερα, θα αποχαιρετίσουμε την ομάδα μας. Θα αποχαιρετίσουμε, δηλαδή, ο ένας τον άλλον... Πως θέλετε να γίνει αυτό; Δηλαδή, πως θέλετε να αποχαιρετίσουμε ο ένας τον άλλον;/Τι θέλετε να κάνουμε σήμερα;»

(Προτεινόμενες ιδέες για να αποχαιρετίσουμε την ομάδα μας:

- Να θυμηθούμε τι κάναμε όλον αυτόν τον καιρό.
- Να μοιραστούμε πράγματα που θέλαμε, αλλά δεν είχαμε πιο πριν την ευκαιρία.
- Να πούμε αντίο.
- Να ευχηθούμε καλή τύχη.
- Να δώσουμε δώρα για να θυμόμαστε ο ένας τον άλλον.)

### **Δραστηριότητα 7.1: «Η ταινία» (διάρκεια 10')**

**«Συντονίστρια:** Ας ξεκινήσουμε, λοιπόν, με ένα παιχνίδι. Θέλετε να φτιάξουμε μια όμορφη ταινία με όσα ζήσαμε όλοι μαζί στην ομάδα μας; ... Χμ... Πως θα γίνει όμως αυτό; Όταν σας πω, θα κλείσουμε τα μάτια μας και θα πιάσουμε τα χέρια του διπλανού μας και τότε θα σκεφτούμε ότι δεν είμαστε εδώ αλλά γυρίσαμε πίσω, στην πρώτη μας συνάντηση... Σίγουρα ο καθένας θυμάται και νιώθει κάτι διαφορετικό από κάθε συνάντηση, κάτι δικό του. Για αυτό με τη φαντασία μας θα γυρίσουμε πίσω και θα προσπαθήσουμε να θυμηθούμε τι κάναμε σε όλες τις συναντήσεις μας. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι να θυμηθούμε πώς νιώσαμε από την αρχή ως το τέλος.

**Τρίκι:** *E! E! Μην ξεκινάτε ακόμη! Είμαστε και εμείς εδώ! Δεν πιστεύω να μας ξεχάσατε;!*

**Αλέγκρα:** *Δε γινόταν να λείπουμε από την τελευταία μας συνάντηση. Θέλουμε και εμείς να παίζουμε μαζί σας για να αποχαιρετήσουμε όλοι μαζί την ομάδα μας!*

**Τρίκι και Αλέγκρα:** *Ας κλείσουμε όλοι τα μάτια μας και ας θυμηθούμε πάλι τι κάναμε τόσο καιρό, αλλά και πως νιώθουμε για όλα αυτά παιδιά!*

**Συντονίστρια:** *Κλείστε τα μάτια σας όλοι... και εγώ θα σας θυμίσω κάποια σημαντικά σημεία από κάθε συνάντηση... ... για να γυρίσουμε όλοι στην πρώτη μας συνάντηση... ... »*

- Καθόμαστε όλοι στον κύκλο και ζητάμε από τα παιδιά να πιάσουν τα χέρια των παιδιών που είναι δίπλα τους. Κλείνουμε τα μάτια μας και θυμόμαστε πώς ήμασταν και τι

συναισθήματα είχαμε όταν ξεκίνησαν οι συναντήσεις της ομάδας μας. Προσπαθούμε με τη φαντασία μας να δούμε την πορεία της ομάδας μας από την αρχή ως το τέλος, σαν ταινία... Για να διευκολύνουμε τα παιδιά, η μία συντονίστρια περιγράφει με λίγα λόγια τα σημαντικά σημεία κάθε συνάντησης. Όταν τελειώσουμε, αφήνουμε την αυλαία να πέσει, ανοίγουμε τα μάτια μας και αναφέρουμε πώς νιώθουμε με μία λέξη ή φράση.

**«Συντονίστρια:** Παιδιά... ας ανοίξουμε τα μάτια μας τώρα! Πως νιώθετε; ... ..

**Αλέγκρα:** Εγώ είμαι χαρούμενη που σας γνώρισα, αλλά στεναχωριέμαι που δε θα σας ξαναδώ.

**Τρίκι:** Και εγώ είμαι πολύ χαρούμενος, γιατί μου άρεσαν πολύ οι συναντήσεις μας!

**Αλέγκρα:** Έχω μια ιδέα! Τώρα που θυμηθήκαμε πόσα πράγματα κάναμε τόσο καιρό, γιατί δεν τα ζωγραφίζουμε κιόλας;! Έτσι οι αναμνήσεις θα μείνουν για πάντα μαζί μας!

**Τρίκι:** Τι ωραίος τρόπος για να αποχαιρετήσουμε την ομάδα μας! Τι λέτε και εσείς παιδιά; ...»

### **Δραστηριότητα 7.2: «Η πορεία της ομάδας μας» (διάρκεια 20΄)**

➤ Χρησιμοποιούμε ένα πολύ μεγάλο χαρτόνι και πολύχρωμους μαρκαδόρους. Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες, μία σε κάθε πλευρά του χαρτονιού. Κάθε μέλος δουλεύει στο μέρος του χαρτονιού που είναι ακριβώς μπροστά του μέχρι να συναντηθεί με το διπλανό του. Το θέμα μας είναι η «πορεία της ομάδας μας». Προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε τις αναμνήσεις και τα συναισθήματα που ανακαλέσαμε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Περιορίζουμε σημαντικά τη λεκτική επικοινωνία και χρησιμοποιούμε σχέδια, σύμβολα, αριθμούς, λέξεις... Προσπαθούμε να φανταστούμε πού μας οδήγησε η ομάδα και το σχεδιάζουμε, σαν να είναι το μονοπάτι της ομάδας μας...

**Συζήτηση:** Όταν τελειώσουμε τη ζωγραφιά μας, καθόμαστε σε κύκλο και συζητάμε στην ολομέλεια για αυτό που φτιάξαμε και για τα συναισθήματα μας.

**«Συντονίστρια:** Όλα όσα κάναμε στις συναντήσεις μας βρίσκονται τώρα σε αυτό το μεγάλο χαρτόνι. Έχουμε το δικό μας μονοπάτι... που δείχνει την πορεία της ομάδας μας. Θέλετε να το πάρετε στην τάξη σας; Όλα όσα κάναμε θα τα κρεμάσουμε στην τάξη σας... Έτσι, θα σας θυμίζουν τις συζητήσεις και τα παιχνίδια μας. Αν καμιά φορά νιώθετε λυπημένοι και σας λείπει η ομάδα μας, μπορείτε να κοιτάζετε όλα όσα φτιάξαμε. Θα θυμάστε πόσο όμορφα περάσαμε μαζί και πόσα πράγματα μάθαμε... Οι συναντήσεις μας τελείωσαν, όμως, αυτά που κάναμε θα είναι για πάντα εδώ, μέσα στο μυαλό και στην καρδιά μας. Μπορείτε να μας πείτε ότι θέλετε...»

### **Κλείσιμο (διάρκεια 10')**

- Συμπληρώνουμε για τελευταία φορά το φύλλο της συνάντησης μας. Μοιράζουμε στα παιδιά τα «διπλώματα αποφοίτησης» και τα ευχαριστούμε για τη συμμετοχή τους.

*«Συντονίστρια: Υπάρχει, όμως, και κάτι τελευταίο να κάνουμε για να αποχαιρετήσουμε ο ένας τον άλλο. Ήρθε η ώρα να πούμε αντίο και να ευχηθούμε καλή τύχη...*

***Τρίκι και Αλέγκρα:** Αντίο παιδιά! Καλή τύχη! Ευχόμαστε πάντα να είστε χαρούμενοι και να χαμογελάτε!*

***Συντονίστρια:** Μια στιγμή... Τι είναι αυτό εδώ το κουτί; ... Έχουμε μία μικρή έκπληξη για το τέλος! ... (Μοιράζουμε τα διπλώματα αποφοίτησης και τα δώρα στα παιδιά.)»*

## Βιβλιογραφικές αναφορές συναντήσεων και δραστηριοτήτων

### Πρώτη συνάντηση: Ας φτιάξουμε την ομάδα μας

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Boehner, T. (2006). *Group games: Building relationships* (L. Seelos, Trans.). United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd.
- Γκανά, Γ. κ. συν. (1994). *Το σχολείο - εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας: Παιχνίδια έκφρασης: πρόγραμμα 24 ενοτήτων με μουσική, χορό, εικαστικά και θεατρικό παιχνίδι για παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- O' Rourke, K., & Worzbyt, J. C. (1996). *Support groups for children*. New York: Routledge.

### Δεύτερη συνάντηση: Τα μπαλόνια των συναισθημάτων

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Boehner, T. (2006). *Group games: Building relationships* (L. Seelos, Trans.). United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd.
- Senn, D. S. (2008). *Creative Approaches for Counseling Individual Children in the School Setting*. United States: YouthLight, Inc.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ψύλλου, Ρ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). *Τα φιλαράκια: Πώς να αντιμετωπίσουμε τα αρνητικά συναισθήματά μας*. Αθήνα: Πεδίο.

### **Τρίτη συνάντηση: Πλούσιοι ακροατές**

- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Human Rights and Education Network (2007). *Διαμεσολάβηση συνομηλίκων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία: Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από [http://dide.ira.sch.gr/kesyp/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=22](http://dide.ira.sch.gr/kesyp/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=22)
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Senn, D. S. (2008). *Creative Approaches for Counseling Individual Children in the School Setting*. United States: YouthLight, Inc.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ Δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

### **Τέταρτη συνάντηση: Ο χάρτης της φιλίας**

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Boehner, T. (2006). *Group games: Building relationships* (L. Seelos, Trans.). United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd.
- O' Rourke, K., & Worzbyt, J. C. (1996). *Support groups for children*. New York: Routledge.
- Senn, D. S. (2008). *Creative Approaches for Counseling Individual Children in the School Setting*. United States: YouthLight, Inc.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ Δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

### **Πέμπτη συνάντηση: Συνεργαζόμαστε και το Δεντράκι μας γίνεται δέντρο**

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

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

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

### **Έκτη συνάντηση: Το πολύχρωμο φανάρι**

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

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

Boehner, T. (2006). *Group games: Building relationships* (L. Seelos, Trans.). United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd.

Πλωμαρίτου, Β. (2004). *Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Senn, D. S. (2008). *Creative Approaches for Counseling Individual Children in the School Setting*. United States: YouthLight, Inc.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ψύλλου, Ρ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). *Τα φιλαράκια: Πώς να αντιμετωπίσουμε τα αρνητικά συναισθήματά μας*. Αθήνα: Πεδίο.

### **Έβδομη συνάντηση: Η πορεία της ομάδας μας**

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.



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

**EYPETHPIA**

## Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1: Σύγκριση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας .....	29
Πίνακας 2: Δεξιότητες συντονισμού ομάδων .....	64
Πίνακας 3: Οι θεραπευτικοί παράγοντες του Yalom .....	78
Πίνακας 4: Οι θεραπευτικοί παράγοντες των Bloch et al. ....	86
Πίνακας 5: Έξι επιπρόσθετες κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων (Μπαούρδα 2013).....	114
Πίνακας 6: Συχνότητες εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979) και των έξι επιπλέον κατηγοριών κρίσιμων συμβάντων (Μπαούρδα, 2013).....	125
Πίνακας 7: Συχνότητες εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979)	125
Πίνακας 8: Συχνότητες εμφάνισης των τριών ανώτερων κατηγοριών παραγόντων .....	126
Πίνακας 9: Συχνότητες των κρίσιμων συμβάντων ανά συνάντηση.....	129
Πίνακας 10: Συχνότητες εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979) ανά στάδιο.....	129
Πίνακας 11: Συχνότητες εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979) και των έξι επιπλέον κατηγοριών κρίσιμων συμβάντων (Μπαούρδα, 2013) ανά στάδιο.....	129
Πίνακας 12: Συχνότητες εμφάνισης των τριών ανώτερων κατηγοριών παραγόντων ανά στάδιο .....	130
Πίνακας 13: Συχνότητες εμφάνισης των γνωστικών παραγόντων ανά στάδιο .....	130
Πίνακας 14: Συχνότητες εμφάνισης των συναισθηματικών παραγόντων ανά στάδιο.....	130
Πίνακας 15: Συχνότητες εμφάνισης των συμπεριφορικών παραγόντων ανά στάδιο .....	130
Πίνακας 16: Συχνότητες των κρίσιμων συμβάντων ανά στάδιο με βάση τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) .....	170
Πίνακας 17: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που εκφράζουν το θεραπευτικό παράγοντα της αποδοχής.....	171
Πίνακας 18: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που εκφράζουν το θεραπευτικό παράγοντα της καθοδήγησης.....	173
Πίνακας 19: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που εκφράζουν το θεραπευτικό παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις .....	174
Πίνακας 20: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που εκφράζουν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοαποκάλυψης.....	175

Πίνακας 21: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που εκφράζουν το θεραπευτικό παράγοντα της αυτοκατανόησης.....	177
Πίνακας 22: Συχνότητες των κρίσιμων συμβάντων ανά στάδιο με βάση τους θεραπευτικούς παράγοντες των Bloch et al. (1979) και τις έξι επιπλέον κατηγορίες κρίσιμων συμβάντων (Μπαούρδα, 2013).....	178
Πίνακας 23: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που εκφράζουν σχόλια - κριτική.....	184
Πίνακας 24: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που εκφράζουν τη διασκέδαση .....	185
Πίνακας 25: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που αντιστοιχούν στην περιγραφή δραστηριότητας.....	187
Πίνακας 26: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που εκφράζουν αρνητική κριτική.....	188
Πίνακας 27: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που αντιστοιχούν στη γραπτή αυτοαποκάλυψη .....	189
Πίνακας 28: Παραδείγματα κρίσιμων συμβάντων που είναι ελλιπείς απαντήσεις.....	190
Πίνακας 29: Η Αξιοπιστία της Κλίμακας Εκτίμησης της Συνάντησης σε Κάθε Συνάντηση και ο Αριθμός των Μελών που Αξιολόγησαν τη Θεραπευτική Συμμαχία σε Κάθε Συνάντηση..	194
Πίνακας 30: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής - Αξιολόγηση μελών..	199
Πίνακας 31: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής - Αξιολόγηση εκπαιδευτικών .....	199
Πίνακας 32: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής - Αξιολόγηση εκπαιδευτικών .....	200
Πίνακας 33: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.....	200
Πίνακας 34: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της τρίτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής - Αξιολόγηση μελών....	201
Πίνακας 35: Αποτελέσματα ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης .....	201
Πίνακας 36: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής - Αξιολόγηση μελών..	203

Πίνακας 37: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής - Αξιολόγηση εκπαιδευτικών .....	203
Πίνακας 38: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής - Αξιολόγηση εκπαιδευτικών .....	204
Πίνακας 39: Αποτελέσματα ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης .....	204
Πίνακας 40: Αποτελέσματα ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης .....	205
Πίνακας 41: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής - Αξιολόγηση μελών. ....	206
Πίνακας 42: Αποτελέσματα ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης .....	206
Πίνακας 43: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πέμπτης συνάντησης και τις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογής - Αξιολόγηση μελών. ....	208
Πίνακας 44: Αποτελέσματα ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης .....	208
Πίνακας 45: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης και τη μεταβλητή της αποδοχής.....	209
Πίνακας 46: Αποτελέσματα ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης .....	210
Πίνακας 47: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης και τη μεταβλητή της αποδοχής.....	210
Πίνακας 48: Αποτελέσματα ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης .....	211
Πίνακας 49: Αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία της πρώτης συνάντησης και τη μεταβλητή της αποδοχής.....	212
Πίνακας 50: Αποτελέσματα ανάλυσης απλής γραμμικής παλινδρόμησης .....	212

## Ευρετήριο σχημάτων

Σχήμα 1: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων εμφάνισης εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979) και των έξι επιπλέον κατηγοριών κρίσιμων συμβάντων (Μπαούρδα, 2013).....	126
Σχήμα 2: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων εμφάνισης των θεραπευτικών παραγόντων των Bloch et al. (1979).....	127
Σχήμα 3: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων εμφάνισης των τριών ανώτερων κατηγοριών παραγόντων.....	127
Σχήμα 4: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αποδοχής.....	171
Σχήμα 5: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της καθοδήγησης.....	172
Σχήμα 6: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις.....	174
Σχήμα 7: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοαποκάλυψης.....	175
Σχήμα 8: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοκατανόησης.....	176
Σχήμα 9: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αποδοχής.....	179
Σχήμα 10: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της καθοδήγησης.....	180
Σχήμα 11: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της μάθησης από διαπροσωπικές δράσεις.....	181
Σχήμα 12: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοαποκάλυψης.....	182
Σχήμα 13: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς του θεραπευτικού παράγοντα της αυτοκατανόησης.....	183
Σχήμα 14: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας των σχολίων - κριτικής.....	184
Σχήμα 15: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της διασκέδασης ....	185

Σχήμα 16: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της περιγραφής δραστηριότητας.....	186
Σχήμα 17: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της αρνητικής κριτικής.....	188
Σχήμα 18: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της γραπτής αυτοαποκάλυψης.....	189
Σχήμα 19: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς της κατηγορίας της ελλιπούς απάντησης.....	190
Σχήμα 20: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς των γνωστικών παραγόντων.....	191
Σχήμα 21: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς των συναισθηματικών παραγόντων.....	192
Σχήμα 22: Οπτική απεικόνιση των συχνοτήτων αναφοράς των συμπεριφορικών παραγόντων.....	193
Σχήμα 23: Ο μέσος όρος της θεραπευτικής συμμαχίας κατά τη διάρκεια των τεσσάρων συναντήσεων.....	195
Σχήμα 24: Ο μέσος όρος της θεραπευτικής συμμαχίας των τεσσάρων συναντήσεων ξεχωριστά ανά φύλο.....	196
Σχήμα 25: Ο μέσος όρος της θεραπευτικής συμμαχίας των τεσσάρων συναντήσεων ξεχωριστά ανά ομάδα.....	198