

ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

Σ. Φ. ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ

Ι. ΚΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΥ

Δ. ΡΕΓΚΛΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

1. Πρόδρομοι της Ομαδικής Εργασίας

- 1.1. Ο Jacob Moreno και το ψυχόδραμα
- 1.2. Ο Kurt Lewin και η δυναμική της ομάδας
- 1.3. Ο Carl Rogers και οι ομάδες συνάντησης

2. Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες

- 2.1. Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων
- 2.2. Χαρακτηριστικά της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και διαφορές με άλλους τύπους ομάδας
- 2.3. Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων
- 2.4. Έρευνα για την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

3. Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά

- 3.1. Τύποι ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών
- 3.2. Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών και ενηλίκων
- 3.3. Πλεονεκτήματα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών
- 3.4. Θεραπευτικοί παράγοντες
- 3.5. Δυναμική και στάδια ανάπτυξης της ομάδας
- 3.6. Περιορισμοί της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με παιδιά

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

4. Σχεδιασμός Προγράμματος Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας

4.1. Πρακτικά θέματα και αποφάσεις πριν την έναρξη της ομάδας

- 4.1.1. Εκτίμηση αναγκών
- 4.1.2. Χαρακτηριστικά της ομάδας
- 4.1.3. Διάφορα πρακτικά ζητήματα

4.2. Δομή Προγράμματος

- 4.2.1. Θεματικές ενότητες και στόχοι ομάδας
- 4.2.2. Οργάνωση θεματικών εννοιών

4.3. Δομή Συναντήσεων

- 4.3.1. Θεματική ενότητα και στόχοι συνάντησης
- 4.3.2. Επιλογή μεθόδων και δραστηριοτήτων
- 4.3.3. Δομή και περιεχόμενα συνάντησης

5. Επιλογή και Χρήση Δραστηριοτήτων στις Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά

5.1 Επιλογή και σχεδιασμός δραστηριοτήτων

- 5.1.1. Κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων
- 5.1.2. Διαδικασία επιλογής και σχεδιασμού δραστηριοτήτων

5.2. Χρήση δραστηριοτήτων

5.3. Είδη δραστηριοτήτων

5.4. Επεξεργασία δραστηριοτήτων

6. Συντονισμός Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας για Παιδιά

6.1. Ο ρόλος του συντονιστή στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα

6.1.1. Οι λειτουργίες και οι ικανότητες του συντονιστή

6.1.2. Τα χαρακτηριστικά του συντονιστή

6.2. Εκπαίδευση και προσωπική ανάπτυξη του συντονιστή

6.3. Χειρισμοί του συντονιστή ανάλογα με τα στάδια της ομάδας

6.4. Προβληματικές περιπτώσεις στην ομάδα και συντονιστικοί χειρισμοί

6. 5. Ρόλοι-τύποι που απειλούν τη συνοχή μιας ομάδας και συντονιστικοί χειρισμοί

7. Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας για Παιδιά

7.1 Η σημασία της αξιολόγησης

7.2. Η λειτουργία της αξιολόγησης

7.3. Τρόποι και μέθοδοι αξιολόγησης

7.4. Εργαλεία τυπικής μεθόδου συλλογής πληροφοριών

7.4.1 Κατασκευή ερωτηματολογίων

7.4.2 Επιλογή μετρικής κλίμακας

7.4.3 Διαθέσιμες κλίμακες αξιολόγησης στόχων διαδικασίας και έκβασης

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

8. Πρόγραμμα Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων

8.1. Ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων

8.2. Η σημαντικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων

8.3. Δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

8.4. Είδη κοινωνικών δεξιοτήτων

8.5. Παράδειγμα προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Παράδειγμα ερωτηματολογίου εκτίμησης αναγκών

Παράρτημα Β: Παράδειγμα ερωτηματολογίου αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων

Παράρτημα Γ: Φύλλο πλάνου συνεδρίας (δείγματα)

Παράρτημα Δ: Υπόδειγμα φύλλου αξιολόγησης ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Παράρτημα Ε: Υλικό δραστηριοτήτων

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΔΡΟΜΟΙ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ιστορία των ομάδων οδηγητικής και συμβουλευτικής μετράει ήδη 100 και πλέον χρόνια ύπαρξης από τότε που ο Βοστωνέζος παθολόγος Joseph Hersey Pratt δημιούργησε στα 1905 την πρώτη ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για ασθενείς με φυματίωση (Barlow, Fuhriman & Burlingame, 2004). Τιμή πρωτοπόρων ωστόσο ανήκει σε τρεις σπουδαίους θεωρητικούς και ερευνητές, τον Kurt Lewin, τον Jacob Moreno, και τον Carl Rogers, οι οποίοι έθεσαν τα θεμέλια για τη μελέτη της δυναμικής των ομάδων και των συμβουλευτικών τους εφαρμογών. Αν και οι τρεις αυτοί θεωρητικοί σπανίως αναφέρονται στα σύγχρονα εγχειρίδια περί εργασίας με ομάδες, παρά ταύτα, οι έρευνες και οι απόψεις των ίδιων και των συνεργατών τους ανευρίσκονται και έχουν επηρεάσει το σύνολο σχεδόν των σημερινών θεωριών και μεθόδων γύρω από τα θέματα της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας σε κάθε τύπο ομάδας (Μπακιριτζής, 1996).

Αξίζει να αναφερθεί πως, εκτός από το έργο των τριών προαναφερθέντων θεωρητικών, ιδιαίτερη ώθηση στην ανάπτυξη του ομαδικού κινήματος έδωσαν και οι πολιτιστικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικράτησαν μεταπολεμικά στις Η.Π.Α. Η λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου βρήκε τις Η.Π.Α. αντιμέτωπες με ένα οξύ κοινωνικό πρόβλημα που ζητούσε επείγοντως λύση. Τεράστιοι αριθμοί βετεράνων του πολέμου συνωστίζονταν στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας, ενώ οι κατάλληλα εκπαιδευμένοι ψυχοθεραπευτές δεν επαρκούσαν για να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες μέσα από την ατομική θεραπεία. Τελικά, εκτός από οικονομική λύση ανάγκης, η ομαδική θεραπεία σύντομα αποδείχτηκε – σε κάποιες περιπτώσεις – αποτελεσματικότερη από την ατομική θεραπεία, διότι φάνηκε πως η δυναμική της ψυχοθεραπευτικής ομάδας φέρνει στην επιφάνεια διαπροσωπικά φαινόμενα διαφορετικά από αυτά της δυαδικής θεραπευτικής σχέσης (Γεώργας, 1990, σελ.81). Στην πορεία, το ομαδικό κίνημα συνδέθηκε με άλλα χειραφετικά κοινωνικά κινήματα που αποσκοπούσαν στον εκδημοκρατισμό των θεσμών, την ισότητα των δύο φύλων και την ελευθερία στην έκφραση. Έτσι, η εργασία με ομάδες βρήκε απήχηση στην πλατιά μάζα, χρηματοδοτήθηκε από πολλούς επαγγελματίες και εξαπλώθηκε σε πολλούς τομείς κοινωνικής εργασίας και βοήθειας με αποκορύφωμα τη δεκαετία 1960-70 (Lifton, 1972).

1.1. Ο Jacob Moreno και το ψυχόδραμα

Οι παλιές λύσεις χρησιμεύουν μόνο για παλιά προβλήματα. Αν θέλετε να είστε δημιουργικός, ξεχάστε για λίγο ότι είστε έμπειρος.

Paulo Coelho

(Ο νικητής είναι μόνος)

Ο Jacob Levy Moreno (Βιέννη, 1892-1974), εβραϊκής καταγωγής, σπούδασε Ιατρική στη Βιέννη. Δίδαξε στο Πανεπιστήμιο Columbia και ίδρυσε το ανεξάρτητο ινστιτούτο ψυχοδραματικών ερευνών στο Beakon της Νέας

Υόρκης. Εισηγήθηκε την Κοινωνιομετρία, το Ψυχόδραμα και το Κοινωνιόδραμα, προκειμένου να εξυπηρετήσει την έρευνα (το πρώτο) και τη θεραπεία (τα υπόλοιπα). Ο Moreno μέσα από το ψυχόδραμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία που έχει η χρήση παρεμβάσεων σε μικρές ομάδες για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό δίκαια διεκδικεί τον τίτλο του εμπνευστή της «ομαδικής ψυχοθεραπείας». Οι κεντρικές έννοιες πάνω στις οποίες στηρίχθηκε ο Moreno είναι ο αυθορμητισμός, η κάθαρση, οι ρόλοι και το εδώ-και-τώρα.

Ο Moreno πιστεύει πως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό του ανθρώπου είναι ο αυθορμητισμός. Έτσι, ο θεραπευτής ή ο παιδαγωγός δεν έχει παρά να βρει τρόπους να απελευθερώσει τον αυθορμητισμό στον άνθρωπο. Πώς; Με το ψυχόδραμα, το οποίο δεν αποτελεί απλώς μια θεατρικού τύπου τεχνική, αλλά μια μέθοδος για να εκφραστεί κανείς ελεύθερα και συνολικά μέσα στους ρόλους που επιθυμεί.

Θέση-κλειδί στο σύστημα του Moreno κατέχει η έννοια της *κάθαρσης*. Ο Moreno πιάνει το νήμα από εκεί που το άφησε ο Αριστοτέλης και το συνεχίζει για να δώσει μια πληρέστερη εικόνα της ψυχικής απελευθέρωσης που επιφέρει η θεατρική έκφραση σε πρωταγωνιστές και θεατές. Η moreνική κάθαρση αφορά πρωτίστως τον πάσχοντα ήρωα, που μέσω της αυθόρμητης και δημόσιας δραματοποίησης των εσωτερικών του συγκρούσεων καθάιρεται από τα απωθημένα και βασανιστικά συμπλέγματά του. Αν όμως λυτρώνεται ο ήρωας, λυτρώνεται και ο θεατής, που ταυτίζεται και συν-πάσχει με τον ήρωα. Στο ψυχόδραμα, επομένως, έχουμε μετάθεση της έννοιας της κάθαρσης από τους θεατές στον πάσχοντα ήρωα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι θεατές δεν επωφελούνται και δε βρίσκουν προσωπικές αναφορές μέσα από το μοίρασμα του προσωπικού «δράματος» που επιχειρούν οι πρωταγωνιστές επί σκηνής (Μπακιριτζής, 1996).

Η έννοια της *δράσης* (action, acting) είναι επίσης θεμελιώδους σημασίας για το moreνικό οικοδόμημα. Κόντρα στο κυρίαρχο ψυχαναλυτικό πνεύμα της εποχής του, που έβλεπε τη θεραπεία σαν ένα καθαρά στατικό διανοητικό παιχνίδι, εξελισσόμενο μέσα από ελεύθερους συνειρμούς και ερμηνείες, ο Moreno θα προτάξει την πράξη έναντι του λόγου. Η moreνική κάθαρση δεν προέρχεται τόσο μέσα από την λεκτική αλληλεπίδραση όσο μέσα από την κίνηση, την αυθόρμητη δράση, τη μίμηση, το παιχνίδι ρόλων, τη σιωπή, τη συγκίνηση που προσφέρει η ομαδική εμπειρία. Ο πρωταγωνιστής του ψυχοδράματος, αντί να βρίσκεται καθηλωμένος στο ψυχαναλυτικό ντιβάνι, μπορεί πλέον να κινηθεί ελεύθερα και συνολικά πάνω στη θεατρική σκηνή και να χρησιμοποιήσει όποια εκφραστικά σύνεργα επιθυμεί για να δώσει υπόσταση στον εσωτερικό του κόσμο. Με τη εν λόγω μέθοδο ο Moreno γίνεται πρόδρομος αυτού που ονομάζουμε σήμερα θεατρικό παιχνίδι, όπου χρησιμοποιούνται κάθε είδους εκφραστικά-αισθητικά μέσα για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των δημιουργικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ατόμου (ζωγραφική, πλαστική, χορός, μουσική, μάσκες, μεταμφίεση, κλπ.).

Οι έννοιες του *αυθορμητισμού* και της *δημιουργικότητας* είναι στενά συνδεδεμένες με την έννοια της δράσης, την οποία και συμπληρώνουν. Το ψυχόδραμα ακολουθεί τον βασικό κανόνα του Αυθόρμητου Θεάτρου (Theater of Spontaneity) της Βιέννης, σύμφωνα με τον όποιον οι ηθοποιοί αυτοσχεδιάζουν πάνω στη σκηνή και δεν ακολουθούν κάποιο λεπτομερώς διατυπωμένο σενάριο. Με τον τρόπο αυτό απομακρύνεται και το τελευταίο εμπόδιο που θα μπορούσε να αναστείλει την αυθόρμητη έκφραση, ενώ

ιδιαίτερη αξία αποκτά το ζωντανό, παλλόμενο βίωμα, η συνεχής και ανεμπόδιστη επαφή με την εσωτερική συναισθηματική πραγματικότητα, όπως αυτή εξελίσσεται στο παρόν, στο *εδώ-και-τώρα*. Ο πρωταγωνιστής του ψυχοδράματος, απελεύθερος απ' όλους τους περιορισμούς και τις συμβατικότητες, βασίζεται αποκλειστικά στη δυναμική της κάθε στιγμής και στην αμεσότητα της (εξωτερικής και εσωτερικής) εμπειρίας του για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις. Το γεγονός αυτό μπορεί τον οδηγήσει σε νέους και πρωτότυπους τρόπους απόκρισης στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Έτσι μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη δημιουργική φαντασία του και να μη στηρίζεται σε στερεότυπες συμπεριφορές του παρελθόντος για την επίλυση νέων καταστάσεων.

Σύμφωνα με τους Shaffer και Galinsky (1974), μια τυπική ψυχοδραματική συνεδρία, στην κλασική μορφή της μορφή, ακολουθεί την εξής διαδικασία: Τα πρόσωπα μεταβαίνουν στο χώρο όπου θα εκτυλιχθεί το ψυχόδραμα, ο οποίος (χώρος) μπορεί να είναι μια ειδικά διαμορφωμένη θεατρική σκηνή ή οποιοδήποτε μέρος κρίνεται κατάλληλο για το σκοπό αυτό. Η θεατρική ομάδα συνήθως απαρτίζεται από τον ομαδικό θεραπευτή-σκηνοθέτη, τον πρωταγωνιστή και τα πρόσωπα που ενσαρκώνουν τα διάφορα βοηθητικά Εγώ (auxiliary egos). Επίσης, υπάρχει και το ακροατήριο που συνίσταται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, επισκέπτες, συγγενείς των μελών ή προσωπικό του συμβουλευτικού κέντρου.

Προηγείται μια περίοδος προετοιμασίας και ζεστάματος (warm-up) με σκοπό να οδηγηθούν σταδιακά τα μέλη στη μέγιστη δυνατή αυθορμησία και δημιουργικότητα. Εδώ ο ρόλος του θεραπευτή-σκηνοθέτη είναι καθοριστικός. Είναι αυτός που με τον ενθουσιασμό, την προσωπικότητα και την αίσθηση του χιούμορ που διαθέτει θα βοηθήσει τους «ηθοποιούς» να νιώσουν άνετα, ώστε να επιστρατεύσουν όση φαντασία και επινοητικότητα διαθέτουν προκειμένου να διερευνήσουν τα θέματα που τους απασχολούν. Μπορεί επίσης - αν χρειαστεί - να χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές για το σκοπό αυτό (π.χ. σωματικές ασκήσεις εγρήγορσης ή χαλάρωσης, σωματική ή βλεμματική επαφή, άγγιγμα, σιωπηλή επικοινωνία, κτλ.) ή οποιοδήποτε άλλο μέσο θεωρεί ότι βοηθάει να μέλη να ανοιχτούν στην εμπειρία και να εκφραστούν προσωπικά.

Εάν ο πρωταγωνιστής του ψυχοδράματος δεν έχει ακόμα επιλεγεί, ο σκηνοθέτης νομιμοποιείται να προσεγγίσει κάποιο μέλος από την ομάδα και να του ζητήσει να θέσει ένα πρόβλημα που τον απασχολεί προς επεξεργασία. Ή μπορεί πάλι να αναγνώσει μια λίστα με προτεινόμενα θέματα κοινού ενδιαφέροντος (π.χ. προβλήματα στον εργασιακό χώρο, συγκρούσεις στην οικογένεια, κ.α.) και ο πρωταγωνιστής να προκύψει μέσα από τη συζήτηση που συνήθως ακολουθεί.

Το επόμενο βήμα έχει να κάνει με την περιγραφή της προβληματικής κατάστασης και τον καθορισμό των ρόλων. Εδώ ο θεραπευτής-σκηνοθέτης βασίζεται στις οδηγίες και τη συνεργασία του πρωταγωνιστή για να στήσει τη σκηνή, να ορίσει και να μοιράσει τους βοηθητικούς ρόλους στα λοιπά μέλη της ομάδας, ώστε το «ψυχο-δραμα» (δηλ. η σκηνή της ενδοπροσωπικής ή διαπροσωπικής σύγκρουσης) να λάβει υπόσταση. Εάν τα βοηθητικά Εγώ υποδύονται υπαρκτά πρόσωπα που ήταν παρόντα τη στιγμή της σύγκρουσης ή άλλα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του πρωταγωνιστή, ο τελευταίος παρέχει λεπτομερείς πληροφορίες για την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά και το διαπροσωπικό style του καθενός. Ενδέχεται όμως τα βοηθητικά Εγώ να

αναπαριστούν φανταστικά πρόσωπα, ακόμα και διαφορετικές πλευρές της προσωπικότητας του πρωταγωνιστή που βρίσκονται σε σύγκρουση.

Έπειτα από την λεπτομερή περιγραφή της πλοκής, οι «ηθοποιοί» είναι ελεύθεροι να αυτοσχεδιάσουν και να δράσουν όπως οι ίδιοι νιώθουν. Δεν υπάρχει σενάριο, επομένως τα βοηθητικά Εγώ ερμηνεύουν κάθε φορά το ρόλο τους βάσει των οδηγιών που έλαβαν ή βάσει των ψυχο-θεραπευτικών αναγκών του πρωταγωνιστή, όπως τουλάχιστον τις αντιλαμβάνονται μέχρι εκείνη τη στιγμή. Ο πρωταγωνιστής έχει δικαίωμα να διακόψει την εξέλιξη του ψυχοδράματος επί σκηνής και να επαναφέρει κάποιο μέλος, όταν θεωρεί ότι παρεκκλίνει από τις προδιαγραφές του ρόλου ή όταν κρίνει ότι το πραγματικό πρόσωπο δε θα συμπεριφερόταν ποτέ κατ' αυτόν τον τρόπο. Δεν λείπουν όμως και οι περιπτώσεις, όπου μια απροσδόκητη και αποκαλυπτική αντίδραση ενός βοηθητικού Εγώ τον βάζει σε προβληματισμό και του προσφέρει μια σημαντική ενόραση ως προς τον αντίκτυπο που έχει η συμπεριφορά του στους άλλους.

Όταν ολοκληρωθεί η θεατρική παρουσίαση, οι συντελεστές του ψυχοδράματος επιστρέφουν στο ακροατήριο απ' όπου προήλθαν. Συνήθως ακολουθεί ανάλυση των δρώντων επί σκηνής, με τον πρωταγωνιστή να περιγράφει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, ενώ οι υπόλοιποι θέτουν στη διάθεσή του τις δικές τους παρατηρήσεις, ερμηνείες και προσωπικές αντιδράσεις. Μια επιπλέον εναλλακτική πρόταση με σημαντικά οφέλη για τον ίδιο είναι να ξαναπαιχτεί η ίδια σκηνή με άλλο πρόσωπο στη θέση του.

Τα πρόσωπα ξαναζούν, συμμετέχοντας στο ψυχόδραμα, τις συγκρούσεις τους. Η ελεύθερη και αυθόρμητη θεατρική έκφραση οδηγεί σε συναισθηματική εκτόνωση-κάθαρση, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να επαναβιώσει ολοκληρωτικά τις εσωτερικές του συγκρούσεις δίχως περιορισμούς, κριτικές και απαγορεύσεις. Έτσι, το μίσος, η οργή, η επιθετικότητα, η αγάπη, ο έρωτας μπορούν να εκφραστούν συμβολικά σε ένα ασφαλές και οικείο περιβάλλον (χωρίς τον κίνδυνο να επιστραφεί η βία ή η αρνητική κριτική από το περιβάλλον), γεγονός σημαντικά απελευθερωτικό. Ο πρωταγωνιστής έχει επίσης την ευκαιρία να πειραματιστεί με ασφάλεια και να δοκιμάσει διάφορες μορφές συμπεριφοράς, ώστε να διαπιστώσει με ποιους τρόπους μπορεί να επηρεάσει καλύτερα το περιβάλλον του.

Ο Moreno προσπάθησε και αυτός (όπως και πολλοί άλλοι) να απελευθερώσει τον σημερινό άνθρωπο από τα ποικίλα δεσμά που επιβάλλει ο σύγχρονος τεχνολογικός πολιτισμός (στερεότυποι κοινωνικοί ρόλοι, κοινωνικές συμβάσεις, ορθολογισμός, κ.α.). Σκοπός του ήταν να ενδυναμώσει τον άνθρωπο, ώστε ο τελευταίος να δημιουργήσει – έστω και στη φαντασία του – το σενάριο της ζωής του, να φτάσει τη δημιουργικότητα και την ύπαρξή του στα απώτερα δυνατά όρια. Χαρακτηριστική παραμένει η φράση που απηύθυνε στον Freud, σε συνάντηση που είχαν αμέσως μετά από διάλεξη του πατέρα της ψυχανάλυσης: «Εσείς αναλύετε τα όνειρα, εγώ προσπαθώ να τους δώσω το κουράγιο να ονειρευτούν και πάλι!».

1.2. Ο Kurt Lewin και η δυναμική της ομάδας

Στην αρχή, οι σχέσεις είναι δύσκολες. Όπως και με την φωτιά, πρέπει να συμβιβαστούμε με την ενοχλητική κάπνα. Όταν ανάψει πια η φωτιά, η κάπνα εξαφανίζεται και φλόγες φωτίζουν τα

πάντα γύρω μας, σκορπίζοντας ζεστασιά και γαλήνη. Καμιά φορά βέβαια, πετιούνται σπίθες και μας καίνε, όμως κάτι τέτοια δίνουν ενδιαφέρον σε μια σχέση, έτσι δεν είναι;

Paulo Coelho

(Άρθρα – συναισθηματική ανεξαρτησία)

Ο Kurt Lewin (Γερμανία, 1890-1947), γόνος εύπορης οικογένειας Εβραίων εμπόρων, δίδαξε στο Ινστιτούτο ψυχολογίας του Βερολίνου (1926) και στο Πανεπιστήμιο της Iowa (Η.Π.Α., 1935), όπου κατέφυγε κυνηγημένος από το ναζιστικό καθεστώς. Επηρεασμένος από τη Μορφολογική Σχολή (Gestalt - Wertheimer, Koffka, Köhler) θα διατυπώσει την βασική του θέση ότι η κοινωνική ομάδα αποτελεί ένα όλον ποιοτικά και ποσοτικά διαφορετικό και ανεξάρτητο από το άθροισμα των μερών του. Με άλλα λόγια, μέσα στην ομάδα τα άτομα αισθάνονται και συμπεριφέρονται διαφορετικά απ' ό,τι συνηθίζουν σε ατομικό επίπεδο ή στις δυαδικές τους σχέσεις. Επίσης, η μεταβολή ενός επιμέρους στοιχείου της ομάδας συμπαρασύρει σε αλλαγή ολόκληρη τη λειτουργία της και τις σχέσεις μεταξύ των μελών. Η *δυναμική* μιας ομάδας χαρακτηρίζεται από το σύνολο των αλλαγών αυτών.

Το ύφος του ηγέτη

Ο Lewin και η ερευνητική του ομάδα ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του, θεωρώντας πως αυτά τα δύο βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Διεξήγαγαν αρκετές έρευνες πάνω στο θέμα αυτό με πιο ξακουστή τη μελέτη των επιπτώσεων που έχει στο ψυχολογικό κλίμα μιας ομάδας το ηγετικό ύφος τριών τύπων ηγέτη-παιδαγωγού (Lewin, Lippitt & White, 1960* White & Lippitt, 1968). Στις εν λόγω πειραματικές έρευνες, ενήλικες εμψυχωτές ανέλαβαν να συντονίσουν ομάδες παιδιών ηλικίας 10 ετών που στόχο είχαν την επιτέλεση ενός συγκεκριμένου, πρακτικού έργου. Οι τρεις τύποι ηγέτη που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής (White & Lippitt, 1968):

Ο *αυταρχικός* ηγέτης καθόριζε αποκλειστικά και εξ ολοκλήρου την πολιτική της ομάδας, μοίραζε τους ρόλους και υπαγόρευε το έργο του κάθε μέλους χωριστά, ήταν προσωπικός στους επαίνους και τις επικρίσεις του, κρατούσε τα μέλη σε απόσταση και παρουσίαζε τμηματικά τις επόμενες φάσεις του έργου.

Ο *δημοκρατικός* ηγέτης λάμβανε τις αποφάσεις από κοινού και έπειτα από συζητήσεις με τα υπόλοιπα μέλη, διευκόλυνε την ομάδα στην επεξεργασία των θεμάτων και τον σχεδιασμό της συνολικής της πολιτικής, παραχωρούσε στα μέλη την ευθύνη για τον καταμερισμό της εργασίας και την επιλογή συνεργατών, ήταν «αντικειμενικός» στους επαίνους και τις επικρίσεις του και συμμετείχε ισότιμα στο έργο.

Ο *μη-επεμβαίνων* (Laissez-faire) ηγέτης άφηνε πλήρη ελευθερία στην ομάδα ενώ ο ίδιος συμμετείχε ελάχιστα έως καθόλου στις συζητήσεις και τη λήψη αποφάσεων, περιοριζόταν στο να προμηθεύει την ομάδα με υλικό και σπανίως έδινε πληροφορίες ή σχολίαζε τις ενέργειες των μελών εκτός και αν του το έθεταν ως αίτημα.

Οι White και Lippitt (1968, σελ.318) ξεκαθαρίζουν από την αρχή ότι το περιεχόμενο που δίνουν στις έννοιες δημοκρατικός/αυταρχικός δε συμπίπτει με αυτό των αντίστοιχων πολιτικών όρων. Οι ίδιοι συνοψίζουν τα

αποτελέσματα των ερευνών ως εξής: (α) Η πλήρης ελευθερία (Laissez-faire) δε ταυτίζεται με τη δημοκρατία. Υπό τη μη-επεμβαίνουσα ηγεσία, τα παιδιά περισσότερο έπαιζαν παρά εργάζονταν, ενώ εξέφρασαν την προτίμησή τους για τον δημοκρατικό ηγέτη. (β) Στις αυταρχικές συνθήκες παρατηρήθηκε μεγαλύτερη παραγωγικότητα, αλλά μόνο για όσο χρονικό διάστημα ήταν παρών ο ηγέτης. Αντίθετα στις δημοκρατικές συνθήκες τα παιδιά είχαν αυξημένο κίνητρο συμμετοχής στις εργασίες της ομάδας ακόμα και όταν απουσίαζε ο ηγέτης. (γ) Η αυταρχική ηγεσία προκάλεσε περισσότερη δυσαρέσκεια, επιθετικότητα, αισθήματα εχθρότητας, σχέσεις εξάρτησης και φθορές σε περιουσία. (δ) Περισσότερο ομαδικό πνεύμα, φιλικότητα και συμπάθεια προς την ομάδα παρατηρήθηκε στις δημοκρατικές συνθήκες. Τέλος, η αυταρχική ηγεσία ήταν υπεύθυνη για την εμφάνιση του γνωστού φαινομένου του *αποδιοπομπαίου τράγου* (scapegoat), όπου συμπυκνωμένη η επιθετικότητα της ομάδας μετατοπίζεται από το αρχικό της αντικείμενο (π.χ. τον αυταρχικό δάσκαλο) σε έναν «αθώο» στόχο (πρόσωπο ή υπο-ομάδα), η συμπεριφορά του οποίου δε δικαιολογεί τέτοια έκρηξη επιθετικότητας από την πλευρά της ομάδας (White & Lippitt, 1968).

Οι αρχικές έρευνες του Lewin και των συνεργατών του ενέπνευσαν πολλούς ερευνητές και έκτοτε επαναλήφθηκαν σε διάφορες χώρες. Αυτό που βρέθηκε είναι πως στις χώρες όπου οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες διέφεραν από τις αντίστοιχες των Η.Π.Α. υπήρξε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων σε αρκετά σημεία. Για παράδειγμα, στις Ινδίες και στην Ιαπωνία τα παιδιά εμφανίζονται περισσότερο ευχαριστημένα, κινητοποιημένα και παραγωγικά με τον αυταρχικό παρά με τον δημοκρατικό ηγέτη (Γεώργας, 1990). Έγινε επομένως φανερό πως κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες παρεμβαίνουν και επηρεάζουν τόσο τη δυναμική της ομάδας, όσο και την αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

Η Εκπαιδευτική ομάδα (Training Group)

Το 1946 η Πολιτεία του Κονέκτικατ αποφάσισε να χρηματοδοτήσει έναν αριθμό εργαστηρίων που θα επεξεργάζονταν τις ρατσιστικές προκαταλήψεις των μαθητών, και γενικότερα, κατοίκων της περιοχής, απέναντι στα μέλη εθνικών, φυλετικών ή θρησκευτικών μειονοτήτων. Ο φημισμένος πια Kurt Lewin μαζί με μια ομάδα κοινωνικών ψυχολόγων (Ronald Lippitt, Leland Bradford και Kenneth Benne) αναλαμβάνει να συντονίσει μικρές ομάδες συζήτησης στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί. Παράλληλα, οι συντονιστές ομάδων μαζί με τους ανεξάρτητους παρατηρητές είχαν μεταξύ τους συναντήσεις, προκειμένου να συζητήσουν και να αναλύσουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά και τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στις ομαδικές συνεδρίες.

Η σπουδαία ανακάλυψη ήρθε σχεδόν αναπάντεχα όταν οι συμμετέχοντες στα εργαστήρια – κεντρισμένοι από την περιέργεια – ζήτησαν και πέτυχαν να παρευρεθούν και να παρακολουθήσουν τις συζητήσεις των συντονιστών, στις οποίες οι ίδιοι και η συμπεριφορά τους αποτελούσαν αντικείμενο ανάλυσης. Τελικά δεν άργησαν να παρέμβουν στη διαδικασία, άλλοτε διορθώνοντας τις παρατηρήσεις ή ερμηνείες των ερευνητών και άλλοτε προσφέροντας τη δική τους εκδοχή των γεγονότων. Στο τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν λίγο-πολύ πως, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στα εργαστήρια αυτά, απέκτησαν βαθύτερη κατανόηση της δυναμικής που αναπτύσσεται σε μία ομάδα. Επιπλέον, έγιναν πιο ευαίσθητοι δέκτες των

ανατροφοδοτικών μηνυμάτων μέσα στην ομάδα, αλλά και περισσότερο υποψιασμένοι για τις επιπτώσεις που έχει η δική τους συμπεριφορά στα άλλα μέλη. Μια σπουδαία παιδαγωγική αρχή μόλις είχε ανακαλυφτεί: η *βιωματική μάθηση*. Έγινε δηλαδή φανερό πως ο καλύτερος και μονιμότερος τρόπος για να μάθουμε για τον εαυτό μας είναι να συμμετάσχουμε σε μία ομαδική αλληλεπίδραση, όπου παρέχεται ανατροφοδότηση για την ίδια μας τη συμπεριφορά και τον αντίκτυπο που έχει στα συναισθήματα των άλλων μελών (Yalom, 2006).

Λίγο μετά το θάνατο του Lewin, όσοι συνεργάστηκαν μαζί του (κοινωνικοί ψυχολόγοι ως επί το πλείστον) συνέχισαν να προωθούν τις ιδέες του για μια βιωματική μάθηση μέσα από την ομαδική εμπειρία. Το καλοκαίρι του 1947 ιδρύθηκε στη Bethel του Maine το Εθνικό Εργαστήριο Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των ομάδων (National Training Laboratory, γνωστό και ως NTL), όπου για πρώτη φορά εφαρμόστηκε μία νέα μέθοδος εκπαίδευσης στη δυναμική των ομάδων και τις ανθρώπινες σχέσεις: Το περίφημο T-group (Τ από το Training = εκπαίδευση).

Το T-group, ή ομάδα εκπαίδευσης στις βασικές δεξιότητες (basic skills training group) όπως αρχικά ονομαζόταν, δημιουργήθηκε για να υπηρετήσει έναν διπλό σκοπό: (1) να λειτουργήσει ως όχημα για την πρόκληση προγραμματισμένων αλλαγών στα κοινωνικά συστήματα και ευρύτερους οργανισμούς και (2) να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση και διευκόλυνση της ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου και της ομάδας (Shaffer & Galinsky, 1974). Αρχικά, οι ομάδες αυτές παρείχαν κοινωνικο-ψυχολογική εκπαίδευση γύρω από τη δυναμική των ομάδων, την αποτελεσματική ηγεσία και τις ανθρώπινες σχέσεις με σκοπό να προετοιμάσουν διοικητικά στελέχη ικανά να επηρεάσουν με την ηγεσία τους ευρύτερους δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς και υπηρεσίες. Αργότερα, με την προσθήκη κλινικών ψυχολόγων και ψυχιάτρων στην αρχική ερευνητική και συντονιστική ομάδα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική/κοινωνική ανάπτυξη και αλλαγή του ατόμου με όχημα την ομαδική εμπειρία (Shaffer & Galinsky, 1974). Ο ολόενα και αυξανόμενος “κλινικός” προσανατολισμός των T-groups αποτυπώνεται και στις ονομασίες που κατά καιρούς επικράτησαν: ομάδα συνάντησης (encounter group) ομάδα προσωπικής ωρίμανσης (personal growth group), ομάδα ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (human potential group), κ.α. Γενικά, ορισμένοι από τους συνήθεις στόχους των T-groups ήταν οι ακόλουθοι (ό.π.):

- Μαθαίνω πώς να μαθαίνω
- Αποκτώ αυτογνωσία
- Μαθαίνω πώς να συμμετέχω αποτελεσματικά σε μία ομάδα
- Μαθαίνω πώς να συντονίζω ομάδες και να έχω επίδραση στους άλλους
- Μαθαίνω πώς να επηρεάζω τη λειτουργία ευρύτερων οργανισμών

Η διαδικασία και εξέλιξη ενός T-group έχει ως εξής: μία ομάδα δέκα έως δεκαπέντε ατόμων κάθονται γύρω από ένα τραπέζι για δύο περίπου ώρες. Από την αρχή γίνεται φανερή η έλλειψη δομής, μια και δεν υπάρχουν σαφώς καθορισμένοι και εκτεφρασμένοι σκοποί, κανόνες και προσδοκίες. Επιπλέον, δε δίνονται οδηγίες ή κατευθύνσεις για το πώς θα πορευτεί η ομάδα: οι συμμετέχοντες βρίσκονται αντιμέτωποι με το απόλυτο κενό. Η ομάδα διαθέτει διορισμένο εμπυχωτή, μόνο που ο ίδιος επιθυμεί να

παραμένει *μη κατευθυντικός* (δηλ. αρνείται να επιβάλει τα δικά του πρότυπα στην ομάδα) ενώ αποποιείται κάθε εξουσία που βασίζεται στη γνώση και εμπειρία που διαθέτει ή τη θεσμική του θέση. Χωρίς να καταντά ο «ουδέτερος» (*Laissez-faire*) τύπος του ηγέτη, κρατά για τον εαυτό του τον *διευκολυντικό* και *επιβοηθητικό* ρόλο και παρεμβαίνει μόνο για να τροφοδοτήσει την ομάδα με πληροφορίες απαραίτητες για την παρατήρηση και κατανόηση των ενδο-ομαδικών φαινομένων ή όταν κρίνει σκόπιμο να γίνει κάποιος σχολιασμός πάνω στα διαπροσωπικά φαινόμενα που ανακύπτουν στην μέσα ομάδα. Πρόθεση του είναι να δημιουργήσει ένα συντονιστικό κενό, έτσι ώστε να αναγκάσει τα μέλη να το καλύψουν με τις δικές τους ενέργειες, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε βιωματική και ουσιαστική μάθηση (Shaffer & Galinsky, 1974).

Κάτω από τις καινούριες και άγνωστες αυτές συνθήκες, το κάθε μέλος προσπαθεί να προσανατολιστεί στην ομάδα, να κατανοήσει το ρόλο του και να βρει σημεία επαφής και επικοινωνίας με τους άλλους. Οι κινήσεις των μελών είναι σπασμωδικές και χαρακτηρίζονται από έλλειψη συντονισμού και υψηλά επίπεδα νευρικότητας και άγχους. Ορισμένα μέλη προσπαθούν, ανεπιτυχώς, να περάσουν κάποια οργανωτικά πλαίσια στην ομάδα, ενώ δεν λείπουν οι έντονες επικρίσεις για το ρόλο του εμπυχωτή και την απροθυμία (ή ανικανότητά) του να επιβληθεί και να καθοδηγήσει την ομάδα. Η λήξη της πρώτης συνάντησης βρίσκει συνήθως τα μέλη με αρκετές αμφιβολίες και ερωτηματικά για το νόημα και σκοπιμότητα του όλου εγχειρήματος.

Στις επόμενες συναντήσεις συνεχίζεται η προσπάθεια των μελών να συγκροτήσουν δομές που θα ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και θα διέπουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Σχηματίζονται υπο-ομάδες με πρόσκαιρους ηγέτες, ενώ τα μέλη χωρίζονται σε δύο στρατόπεδα: αυτοί που επιθυμούν διακαώς να υπάρξει – και με οποιοδήποτε κόστος – μια κάποια δομή και οργάνωση της ομάδας και αυτοί που αντιδρούν σε κάθε επιβολή οργανωτικού σχήματος εκ των άνω, προτού η ομάδα αποφασίσει τι ακριβώς θέλει να κάνει. Ο εμπυχωτής δεν παύει να υπενθυμίζει τη σημασία που έχει για την πορεία της ομάδας η διερεύνηση από όλα τα μέλη των μεταξύ τους διαπροσωπικών σχέσεων, των συναισθημάτων και των μοτίβων επικοινωνίας. Επομένως, στις φάσεις αυτές του προσανατολισμού και της σύγκρουσης η συμπεριφορά των μελών συνιστά το πρωτογενές υλικό, απ' την επεξεργασία του οποίου θα εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τα φαινόμενα της δυναμικής των ομάδων, το διαπροσωπικό στυλ του κάθε μέλους χωριστά και πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από τους άλλους, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της σχεσιοδυναμικής συμπεριφοράς και ικανότητας των μελών.

Η εφαρμογή της μεθόδου του T-group στην εκπαίδευση (ειδικά στην Πρωτοβάθμια) αποτελεί, ακόμα και σήμερα, παιδαγωγικό πρόβλημα και αντικείμενο έντονης κριτικής και αμφισβήτησης. Είναι γενικά αμφίβολο κατά πόσον τα παιδιά μπορούν να λειτουργήσουν ικανοποιητικά υπό συνθήκες αποσταθεροποίησης και χάους, μια και το χάος είναι εξίσου απειλητικό και αγχογενές για το παιδί, όσο και η εξουθενωτική καταπίεση. Όμως, όπως εύστοχα παρατηρεί και ο καθηγητής Κωνσταντίνος Μπακιρτζής (1996, σελ. 51) το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι εάν και κατά πόσον ο δάσκαλος-εμπυχωτής μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές του παραμένοντας συγχρόνως μη-κατευθυντικός και γνήσια ετεροκεντρικός, να ασκήσει δηλαδή *διευκολυντικό* έργο δίχως να επιβάλει – έστω και έμμεσα – τα δικά του πρότυπα. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό ήρθε κυρίως από τον Carl Rogers,

ιδρυτή και βασικό εισηγητή της μη-κατευθυντικής και προσωποκεντρικής προσέγγισης.

Η συμβολή του Kurt Lewin και της νεωτεριστικής του σκέψης στην έρευνα και εφαρμογή μιας «δημοκρατικής» εμπύχωσης των ομάδων υπήρξε καθοριστική. Ο Μπακιρτζής σημειώνει για την προσφορά του θεμελιωτή της έρευνας-δράσης (action research): «Ολόκληρο το κίνημα των ομάδων, που αναπτύχθηκε στο δεύτερο ήμισυ του [περασμένου] αιώνα μας, έχει για μία από τις κύριες αναφορές του το έργο – θεωρητικό και μεθοδολογικό – του Lewin και των συνεργατών του, και ιδιαίτερα το T-Group» (Μπακιρτζής, 1996, σελ.51). Έμβλημά του ήταν: «Καμία έρευνα χωρίς πράξη και καμία πράξη χωρίς έρευνα».

1.3. Ο Carl Rogers και οι ομάδες συνάντησης

Πρέπει να ξεχάσουμε αυτό που νομίζουμε ότι είμαστε για να μπορέσουμε να γίνουμε αυτό που πραγματικά είμαστε.

Paulo Coelho

(Άρθρα – Ιστορίες Αναγνώστων)

Ο Carl Rogers (Σικάγο, 1902-1987) υπήρξε ο βασικός εκφραστής της ανθρωπιστικής, και ιδιαίτερα της μη-κατευθυντικής και προσωποκεντρικής προσέγγισης της ψυχολογίας και συμβουλευτικής. Δίδαξε διαδοχικά στα Πανεπιστήμια του Ohio, Chicago και Wisconsin. Οι καινοτομίες που εισήγαγε στο χώρο της συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας σε συνδυασμό με την αυστηρή ερευνητική τους τεκμηρίωση, τον καθιέρωσαν στη συνείδηση πολλών ως τον πατέρα της σύγχρονης συμβουλευτικής.

Η θεραπευτική σχέση

Ακρογωνιαίος λίθος της θεωρίας του Rogers είναι η πίστη στην έμφυτη τάση και ικανότητα του οργανισμού για ανάπτυξη, υγεία και δημιουργική εκπλήρωση του δυναμικού του (τάση για αυτοπραγμάτωση), εφόσον βεβαίως τύχει διευκολυντικής στήριξης από το περιβάλλον. Ο Rogers πιστεύει πως ο συμβουλευόμενος είναι σε θέση να βρει μόνος του την πηγή των προβλημάτων του και να κινηθεί προς τη λύση τους, αρκεί να βιώσει στη σχέση του με τον σύμβουλο την αποδοχή, γνησιότητα και κατανόηση που λείπει από τις καθημερινές του συναναστροφές. Στόχος είναι να γίνει σταδιακά, και με δική του ευθύνη, ένα πρόσωπο που πλήρως λειτουργεί (fully-functioning person).

Η αποτελεσματική θεραπευτική σχέση, κατά τον Rogers, οφείλει να πληροί τις εξής προϋποθέσεις (Rogers, 1989, σελ.221):

1. Δύο πρόσωπα βρίσκονται σε πραγματική ψυχολογική επαφή μεταξύ τους.
2. Ο πρώτος, που θα ονομάσουμε πελάτη, βρίσκεται σε κατάσταση μη συνοχής και ασυμφωνίας, είναι ευάλωτος ή αγχωμένος.

3. Ο δεύτερος, που θα ονομάσουμε θεραπευτή, είναι αυθεντικός και γνήσιος μέσα στη σχέση.
4. Ο θεραπευτής βιώνει μια χωρίς όρους θετική μέριμνα για τον πελάτη.
5. Ο θεραπευτής βιώνει μια «ενσυναισθητική¹» κατανόηση για το εσωτερικό πλαίσιο αναφορών του πελάτη και επιχειρεί να του κοινοποιήσει την εμπειρία αυτή.
6. Ο πελάτης βιώνει, έστω και αμυδρά, την ενσυναισθητική κατανόηση και την χωρίς όρους θετική αντιμετώπιση εκ μέρους του θεραπευτή.

Όταν και οι έξι προαναφερόμενες συνθήκες υπάρξουν, και μάλιστα σε κάποιο βάθος χρόνου – λέει ο Rogers – τότε η αναπτυξιακή αλλαγή της προσωπικότητας είναι σχεδόν αναπόφευκτη. Δε χρειάζεται να γίνει κάτι άλλο.

Αλλά ας δούμε λίγο πιο αναλυτικά τη συμπεριφορά του συμβούλου. Ο Rogers θεωρεί ότι ο σύμβουλος-θεραπευτής δε χρειάζεται να διαθέτει καμία από τις ιδιότητες και τεχνικές ικανότητες που κατά καιρούς του αποδίδουν, αρκεί να έχει ενσωματώσει στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του τρεις θεμελιώδεις ψυχικές στάσεις. Καταρχάς, πρέπει να είναι γνήσιος και ολόκληρος μέσα στη σχέση (γνησιότητα, συμφωνία, genuineness, congruence). «Να είσαι αυτός που είσαι στην πραγματικότητα» συμβουλεύει σχετικά ο Rogers (1961, όπ. αναφ. στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003, σ.68-69). Επίσης, ο σύμβουλος που έχει καταστεί γνήσιος και σύμφωνος με τον εαυτό του δεν έχει προσωπεία, βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τα συναισθήματά του και η συμπεριφορά του είναι συνεπής με το σύνολο της προσωπικότητάς του καθ' όλη τη διάρκεια των σχέσεων του με τον συμβουλευόμενο. Η δεύτερη στάση αφορά την χωρίς όρους αναγνώριση και αποδοχή του άλλου (unconditional positive regard). Η εμπιστοσύνη, το ανιδιοτελές ενδιαφέρον και η αποδοχή που δείχνει ο σύμβουλος για τον άλλον - ως πρόσωπο με ατέλειες και ελλείψεις, αλλά και με προοπτικές και δυνατότητες - είναι αυτή που θα ωθήσει τον συμβουλευόμενο να υιοθετήσει και αυτός τις σκοτεινές του πλευρές και να ξεκινήσει με περισσότερο θάρρος και ελπίδα το ταξίδι της αυτογνωσίας. Η τρίτη στάση αφορά την ενσυναίσθηση (empathy), η οποία εξελίσσεται σε δύο πράξεις: (α) ο σύμβουλος προσπαθεί να νιώσει τον συμβουλευόμενο, όπως αυτός νιώθει τον εαυτό του, να νιώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου σαν να επρόκειτο για δικές του σκέψεις και συναισθήματα και (β) επιχειρεί να κοινοποιήσει στον συμβουλευόμενο την κατανόησή του αυτή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Το τι συνήθως επακολουθεί μας δίνει ο Rogers με τον γνώριμο παραστατικό του λόγο:

«Επειδή ο θεραπευτής τον δέχεται, ο πελάτης μπορεί να δεχτεί τον εαυτό του και από τη στιγμή που ο πελάτης μπορεί να δεχτεί τον εαυτό του, και από τη στιγμή που αυτός είναι σε θέση να δεχτεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, όσο τρομερά και αφύσικα του φαίνονται πως είναι,

¹ Ενσυναίσθηση (“empathy”, “accurate empathic understanding”, “einfühlung”): Εισήχθη από τον Γερμανό φιλόσοφο και ψυχολόγο Theodore Lipps, αλλά έχει ρίζες στη ρητορική του Αριστοτέλη. Αφορά την ικανότητα να τοποθετώ τον εαυτό μου στη θέση του άλλου και να κατανοώ τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις ιδέες και τις δράσεις του άλλου. Η αγγλική λέξη *empathy* προέρχεται από την ελληνική λέξη *εμπάθεια* (εν + πάθος), η οποία έχει διαφορετική σημασία (έντονα αρνητικά συναισθήματα απέναντι στον άλλον) και για το λόγο αυτό έχει αντικατασταθεί με τη λέξη *ενσυναίσθηση* για να αποδοθεί η έννοια του «αισθάνομαι εντός».

γίνεται λεύτερος να εξερευνήσει τον εαυτό του, να ενσωματώσει τις σκορπισμένες και πεταμένες όψεις της εμπειρίας και να ξαναπροσανατολίσει τη ζωή του σε πιο θετικές κατευθύνσεις» (Κοσμόπουλος, 1979, σελ.163)

Με την εμφάνιση της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής έχουμε μια επαναστατική μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον σύμβουλο στη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσει με τον πελάτη, μια σχέση συμπόρευσης παρά πειθαναγκασμού που καθίσταται ικανή να θεραπεύει χάρη στην ποιότητά της. Παρά ταύτα, η τεράστια συνεισφορά του Rogers δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο της ατομικής συμβουλευτικής. Ο ίδιος θα εμπλακεί ενεργά και θα συνδέσει το όνομά του όσο κανείς άλλος με ένα κίνημα που κυριάρχησε στη δεκαετία του 70, το κίνημα των ομάδων συνάντησης.

Οι ομάδες συνάντησης (Encounter Groups)

Η εντατική ενασχόληση του Rogers με τις βιωματικές ομάδες ξεκίνησε στο Western Behavioral Sciences Institute, ένα ανεξάρτητο ινστιτούτο που σκοπό είχε να προωθήσει την εφαρμοσμένη έρευνα αναφορικά με τη μάθηση και ανάπτυξη του ανθρώπου, για να συνεχιστεί με πιο έντονο ρυθμό στο νεοϊδρυθέν Center for the Whole Person (επίσης στο La Jolla) τέσσερα χρόνια αργότερα. Το 1970 θα προχωρήσει στην έκδοση μιας συλλογής με τίτλο Carl Rogers on Encounter Groups, όπου θα συμπεριλάβει μερικές από τις ανακοινώσεις και τα άρθρα που είχε δημοσιεύσει σχετικά με την ομαδική εργασία.

Ο Rogers ονομάζει τις ομάδες που προτείνει ομάδες συνάντησης (encounter groups) για να υπογραμμίσει τη σημασία της ομαδικότητας, αλλά και της συνάντησης σε βαθύτερο προσωπικό επίπεδο (Μπακιρτζής, 1996). Ο ίδιος είδε την εργασία με ομάδες ως μία καλή ευκαιρία να μεταφέρει και να εφαρμόσει, σε ομαδικό πλέον επίπεδο, όλα όσα είχε ανακαλύψει μέσα από την άσκηση της ατομικής ψυχοθεραπείας. Υπέθεσε, επομένως, πως οι ίδιες θεραπευτικές αρχές και συνθήκες που διευκολύνουν τη μάθηση και προσωπική ανάπτυξη στο πλαίσιο της δυαδικής θεραπευτικής σχέσης θα έβρισκαν την ισχύ τους και στην περίπτωση της ομαδικής θεραπείας. Μοιραία λοιπόν ο τρόπος με τον οποίο συντόνιζε τις ομάδες συνάντησης έφερε απαραγνώριστη τη σφραγίδα των θέσεων του για μια μη-κατευθυντική και προσωποκεντρική συμβουλευτική, αν και ως διευκολυντής ομάδας (group facilitator) λειτουργούσε κάπως διαφορετικά απ' ό,τι ως ατομικός ψυχοθεραπευτής (Rogers, 1991, σελ. 71-72). Οι Shaffer και Galinsky (1974, σελ.221) θεωρούν πως οι Ροτζεριανής σύλληψης ομάδες διαφέρουν από τις υπόλοιπες ομάδες συνάντησης στα εξής τρία σημεία:

1. Ο Rogers δυσκολευόταν να εντοπίσει τη βασική διαφορά ανάμεσα σε ένα «υγιές» πρόσωπο που κινείται «οργανισμικά» προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης και της αυτοπραγμάτωσης και σε έναν «πελάτη» που βρίσκεται σε θεραπεία, όπως αδυνατούσε άλλωστε να διακρίνει τη συμβουλευτική από την ψυχοθεραπεία (Francis, 2009, σελ.15). Κατ' αυτόν, όλα τα παραπάνω αποτελούσαν διαφορετικές όψεις του ίδιου στη βάση του φαινομένου, της προσπάθειας δηλαδή του οργανισμού να αναπτύξει πλήρως το εγγενές δυναμικό του. Ως διευκολυντής προσπαθούσε να επικεντρώσει την προσοχή

της ομάδας στο εδώ-και-τώρα και να φέρει στην επιφάνεια τα συναισθήματα που τρέφει το κάθε μέλος για τα υπόλοιπα μέλη και τον διευκολυντή. Η αναφορά σε παρελθοντικά γεγονότα είχε νόημα μόνο στο βαθμό που μπορούσε να προσφέρει μια εξήγηση για την τωρινή κατάσταση και τις τρέχουσες συναισθηματικές αντιδράσεις των μελών (το παρελθόν υπηρέτης όχι αφέντης, όπως υποστηρίζει και ο Yalom).

2. Ο Rogers ήταν πιστός στην ανοιχτότητα και γνησιότητα που πρέπει να διακρίνει την στάση τόσο του διευκολυντή όσο και των υπολοίπων μελών μιας ομάδας. Όχι μόνο δεν τον φόβιζε η ελεύθερη κοινοποίηση αρνητικών συναισθημάτων ή η ύπαρξη ανοιχτών συγκρούσεων μέσα στην ομάδα, αλλά ήταν βαθιά πεπεισμένος πως, μακροπρόθεσμα τουλάχιστον, η γνησιότητα στην έκφραση θα λειτουργούσε επικοδομητικά για το πρόσωπο που δέχεται την ανατροφοδότηση. Τέτοια ήταν η αισιοδοξία και η πίστη του στη σοφία και στις υγιείς ρυθμιστικές δυνάμεις που φέρει μέσα της η ομάδα (ως αυτοτελής, προσωπικό ον με τη δική του ψυχοπνευματική οντότητα), ώστε το μόνο που ζητούσε από τους εμπυχωτές ήταν να παρέχουν ένα «...λογικό, διευκολυντικό κλίμα» (Rogers, 1991, σελ.70).

3. Ο Rogers δεν ενδιαφερόταν τόσο να προσανατολίσει το ενδιαφέρον των μελών στη δυναμική της ομάδας ή να σχολιάσει τη διαδικασία (κατεξοχήν γνώρισμα των T-groups) όσο να διευκολύνει την αναγνώριση, έκφραση και αποδοχή των συναισθημάτων που έχουν τα μέλη. Αυτό δε σημαίνει πως αγνοούσε ή υποτιμούσε τη σημασία που έχει η συνειδητοποίηση των φαινομένων της δυναμικής μιας ομάδας. Τουναντίον, γνώριζε πολύ καλά πως για να προχωρήσει η ομάδα στην επίτευξη των στόχων της έπρεπε να αποκτήσει πρώτα συνοχή δια της επικράτησης ενός κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος ασφάλειας και αποδοχής. Μόνο που στη σκέψη του Rogers κομβικό σημείο σε μια θεραπευτική αγωγή (και σαφής ένδειξη πως ο καιρός γαρ εγγύς - η θεραπεία πλησιάζει στην λήξη της) είναι η στιγμή που ο συμβουλευόμενος είναι σε θέση – μέσα από τη διευκολυντική παρουσία του συμβούλου – να αποδέχεται και να βιώνει άμεσα τα συναισθήματα που ήταν μέχρι τότε αποκλεισμένα από τη συνειδητότητα (Μπρούζος, 2004, σελ.158).

Τα συμπεράσματα του Rogers μέσα από τη δουλειά του με τις ομάδες ήταν τα ακόλουθα δύο:

- Η ομάδα αναπτύσσει το δικό της δυναμικό και το δυναμικό των μελών της με την προϋπόθεση ότι έχει δημιουργηθεί ένα διευκολυντικό κλίμα.
- Η ομάδα είναι πάντα σε θέση να καθορίσει η ίδια τους δικούς της στόχους και κατευθύνσεις (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2001, σελ.35).

Τι συμβαίνει στην πραγματικότητα σε μια ομάδα συνάντησης; Η προσωπική θεραπευτική εμπειρία του Rogers τον έκανε να πιστεύει πως η δυναμική που αναπτύσσεται σε μια ομάδα συνάντησης διέρχεται από διάφορα αλληλεπικαλυπτόμενα στάδια-φάσεις, όχι απαραίτητα με τη σειρά που εδώ εμφανίζονται (Rogers, 1991):

1. *Αρχική σύγχυση και αμηχανία*: Τα μέλη έρχονται αντιμέτωπα με το γεγονός ότι επικρατεί ασυνήθιστη ελευθερία στην ομάδα και ότι «εδώ δεν υπάρχουν δομές εκτός απ' εκείνες που τοποθετούμε εμείς». Παρατηρείται

νευρικότητα, έλλειψη συντονισμού, αμήχανη σιωπή, διερευνητικές κινήσεις των μελών, ευγενική και επιφανειακή ανταλλαγή απόψεων.

2. *Αντίσταση στην προσωπική έκφραση και διερεύνηση*: Η έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στην ομάδα κάνει τα μέλη να επιλέγουν την ασφάλεια της προσωπειακής συμπεριφοράς απ' την περιπέτεια της αποκάλυψης του πραγματικού τους εαυτού.

3. *Περιγραφή συναισθημάτων του παρελθόντος*: Η έκφραση συναισθημάτων καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης μέσα στην ομάδα, μόλο που αρχικά εστιάζεται σε πρόσωπα και γεγονότα έξω απ' την ομάδα.

4. *Έκφραση αρνητικών συναισθημάτων*: Η πρώτη εκδήλωση (αρνητικού) συναισθήματος για πρόσωπο εντός της ομάδας παίρνει συνήθως τη μορφή κριτικής ή θυμού απέναντι στον ηγέτη και την απροθυμία του να καθοδηγήσει την ομάδα. Τα θετικά συναισθήματα είναι πιο δύσκολο να εκφραστούν σε αρχικό στάδιο γιατί υπάρχει ο φόβος της απόρριψης.

5. *Έκφραση και διερεύνηση προσωπικά σημαντικού υλικού*: Το γεγονός ότι έγιναν αποδεκτά τα πρώτα αρνητικά συναισθήματα και δεν οδήγησαν σε καταστροφή λειτουργεί καταλυτικά. Ο δείκτης εμπιστοσύνης αυξάνεται κατακόρυφα, τα μέλη αρχίζουν να αισθάνονται την ομάδα ως «δική τους ομάδα» ενώ κάποια τολμούν να δείξουν ορισμένες βαθύτερες πτυχές του εαυτού τους.

6. *Έκφραση άμεσων διαπροσωπικών συναισθημάτων στην ομάδα*: Ακολουθεί ανταλλαγή θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων μεταξύ των μελών, όπως ακριβώς βιώνονται εκείνη τη στιγμή.

7. *Ανάπτυξη, μέσα στην ομάδα, μιας θεραπευτικής ικανότητας*: Η ομάδα αναπτύσσει από μόνη της μια φυσική και αυθόρμητη ικανότητα θεραπευτικού χειρισμού των μελών που το έχουν ανάγκη.

8. *Αυτοαποδοχή και αρχή της αλλαγής*: Η αυξανόμενη συμφιλίωση με τις σκοτεινές όψεις του εαυτού από τα μέλη σηματοδοτεί την έναρξη της διαδικασίας για αλλαγή.

9. *Το ράγισμα του προσώπιου*: Τα μέλη αποβάλλουν – ενίοτε με δραματικό τρόπο – το βάρος των προσωπείων, είτε διότι ασκείται πίεση από την ομάδα είτε διότι βιώνουν εμπειρικά το του Rogers: «Στις σχέσεις μου με τους ανθρώπους διαπίστωσα ότι στο απώτερο μέλλον δεν είναι βοηθητικό να ενεργώ προσποιούμενος ότι είμαι κάποιος που δεν είμαι στην πραγματικότητα» (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003, σελ.68).

10. *Το άτομο δέχεται ανατροφοδότηση*: Τα μέλη λαμβάνουν δυναμική και ειλικρινή πληροφόρηση για το πώς γίνονται αντιληπτά μέσα στην ομάδα. Το θετικό ψυχολογικό κλίμα άνεσης και ασφάλειας μέσα στην ομάδα συμβάλλει στην ορθή κατανόηση και εποικοδομητική αξιοποίηση της ανατροφοδότησης.

11. *Αντιπαράθεση (confrontation)*: Μερικές φορές η ανατροφοδότηση μέσα στην ομάδα μπορεί να πάρει τη μορφή της έντονης διαπροσωπικής σύγκρουσης που με τον κατάλληλο χειρισμό μπορεί να αποβεί θετική.

12. *Βοηθητική σχέση έξω από τις συνεδρίες της ομάδας*: Τα μέλη πυκνώνουν τις επαφές τους και εκτός ομάδας, όπου συνεχίζουν τη βοηθητική σχέση που έχουν ήδη αναπτύξει μέσα στην ομάδα.

13. *Η ουσιαστική συνάντηση*: Μια γνήσια, αποδεκτική και περισσότερο ανθρώπινη σχέση εγκαθιδρύεται ανάμεσα στα μέλη, μια σχέση που ελάχιστα

θυμίζει τις επιφανειακές και απρόσωπες σχέσεις των καθημερινών συναναστροφών.

14. *Η έκφραση θετικών συναισθημάτων και οικειότητας*: Πέρα από τις θετικές ή αρνητικές στάσεις των μελών μεταξύ τους, και μόνο το γεγονός ότι μέσα στην ομάδα εκφράζονται ελεύθερα τα συναισθήματα και γίνονται αποδεκτά οδηγεί – αναπόδραστα – σε αυξανόμενα συναισθήματα ζεστασιάς, ομαδικού πνεύματος και εμπιστοσύνης.

15. *Αλλαγές συμπεριφοράς στην ομάδα*: Συνεπεία της ομαδικής εμπειρίας παρατηρούνται αλλαγές – άλλοτε δραματικές και άλλοτε ανεπαίσθητες – στη σκέψη και συμπεριφορά των μελών, οι οποίες μεταφέρονται και στις εξωομαδικές διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Ο Rogers είδε στην περίπτωση των ομάδων συνάντησης την «...πιο ραγδαία αναπτυσσόμενη κοινωνική επινόηση του αιώνα και ίσως μάλιστα την πιο δυναμική» (Rogers, 1991, σελ. 19). Δεν έκρυψε την αισιοδοξία του ότι το ομαδικό κίνημα κάποτε θα εξαπλωθεί και θα συμβάλει στον εξανθρωπισμό της κοινωνίας και τον εκδημοκρατισμό των θεσμών. Αν και δε μπορεί να υποστηριχθεί ότι επαληθεύτηκαν πλήρως οι προβλέψεις του, παραμένει ωστόσο γεγονός ότι ολιγομελείς εντατικές ομάδες χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά σήμερα για εκπαιδευτικούς και ψυχοθεραπευτικούς σκοπούς.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η θεωρία και έρευνα σχετικά με την εργασία σε ομάδες βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη. Ξεκινώντας από τον Moreno, ο οποίος χρησιμοποίησε τις ομάδες για να ενισχύσει την κάθαρση των συμμετεχόντων και περνώντας στον Lewin, ο οποίος εισήγαγε τις έννοιες της δυναμικής της ομάδας και της βιωματική μάθησης φτάνουμε στον Rogers και τη χρήση των ομάδων για συμβουλευτικούς/θεραπευτικούς σκοπούς. Όμως, οι σπουδαίοι αυτοί θεωρητικοί έχουν ακόμα συνεχιστές. Μέχρι και σήμερα συνεχίζουμε να μελετάμε εντατικά τη θεωρία και πρακτική των ομάδων και προσπαθούμε να βρούμε νέες εφαρμογές ή διαφορετικούς τύπους ομάδων, καθώς και πιο αποτελεσματικούς τρόπους συντονισμού ανάλογα με τους στόχους κάθε ομάδας. Στο βιβλίο αυτό θα στηριχτούμε στο έργο των τριών αυτών σημαντικών θεωρητικών της ομαδικής εργασίας και των συνεχιστών τους για να ασχοληθούμε με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2001). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: *Ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Barlow, S. H., Fuhriman, A. J., & Burlingame, G. M. (2004). History of group counselling and psychotherapy. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Geritty, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 3-23). Thousand Oaks CA: Sage.

- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τόμος Β'). Αθήνα: Ιδίου.
- Francis, K. C. (2009). Questions and answers: Two hours with Carl Rogers. *The Person-Centered Journal*, 16, 4-35.
- Κοσμόπουλος, Α. (1979). *Παιδαγωγικά Ι*. Πάτρα: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.
- Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1960). *Autocracy and democracy: An experimental inquiry*. NY: Harper & Row.
- Lifton, W. M. (1972). *Groups: Facilitating individual growth and societal change*. NY: John Wiley and Sons.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Rogers, C. (1989). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In H. Kirschenbaum, & V. L. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader* (p.p 219-235). Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. (1991). *Ομάδες συνάντησης* (Α. Ντούργα, μεταφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Δίοδος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1970).
- Shaffer, J. B. P., & Galinsky, M. D. (1974). *Models of group therapy and sensitivity training*. New Jersey: Prentice-Hall.
- White, R., & Lippitt, R. (1968). Leader behavior and member reaction in three "social climates." In D. Cartwright, & A. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory* (pp. 318-335). NY: Harper & Row.
- Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής θεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου, Δ. Κακατσάκη, μεταφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Άγρα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

2.1. Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Στη σύγχρονη εποχή καταγράφεται ή ύπαρξη και λειτουργία πλήθους ομάδων, οι οποίες χρησιμοποιούνται για ποικίλους σκοπούς, σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και με μέλη προερχόμενα από ολόκληρο το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό και ηλικιακό φάσμα. Κάποιες από τις ομάδες είναι αυτές θεραπευτικές, άλλες συμβουλευτικές, ενώ άλλες εντάσσονται σε μια κατηγορία ομάδων που χαρακτηρίζονται ως ψυχοεκπαιδευτικές. Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Association for Specialists in Group Work, ASGW, 2000), στην προσπάθειά της να βάλει μια τάξη στο χώρο της ομαδικής εργασίας, διακρίνει τέσσερις τύπους ομάδων, ανάλογα με τους σκοπούς που τίθενται αλλά και τη διαδικασία που ακολουθείται: οι ομάδες έργου (task/work groups), οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/οδηγητικής (psychoeducational/guidance groups), οι ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups) και οι ομάδες ψυχοθεραπείας (therapy groups).

Το ενδιαφέρον στο παρόν βιβλίο εστιάζεται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, όπου η χρήση του συγκεκριμένου όρου εμπερικλείει μια ευρεία γκάμα ομάδων που συνδυάζουν το εκπαιδευτικό στοιχείο με το ψυχολογικό και εμφανίζουν ποικίλους σκοπούς και επιδιώξεις (από την απλή ενημέρωση μέχρι την παροχή συμβουλευτικών/ψυχοθεραπευτικών υπηρεσιών). Ως ψυχοεκπαιδευτικές- με βάση τον ορισμό της Ένωσης Ειδικών στην Ομαδική Εργασία - ορίζονται οι ομάδες που σκοπό έχουν να «...προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση/ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ-και-τώρα» (Association for Specialists in Group Work, 2000, σελ.330).

Οι Correy και Correy (2006) επίσης θεωρούν ότι σκοπός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η πρόληψη μιας σειράς εκπαιδευτικών ελλειμμάτων ή ψυχολογικών προβλημάτων διαμέσου της μετάδοσης, συζήτησης και αφομοίωσης του κατάλληλου πληροφοριακού υλικού. Συνεπώς, βασική μέριμνα των ομάδων αυτών αποτελεί η πρωτογενής πρόληψη, που προωθείται με την ενημέρωση των μελών γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ψυχολογικού συνήθως ενδιαφέροντος (εξού και ο όρος ψυχοεκπαίδευση), αλλά και με την άσκησή τους σε νέες δεξιότητες και διαφορετικούς τρόπους σκέψης ή συμπεριφοράς. Για το σκοπό αυτό, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες προσφέρουν ένα αρκετά δομημένο και υποστηρικτικό περιβάλλον ομαδικής εργασίας. Στη συνέχεια αναφερόμαστε στα βασικά γνωρίσματα της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, κυρίως σε αυτά που την κάνουν να διαφέρει από τους υπόλοιπους τύπους ομάδας.

2.2. Τα χαρακτηριστικά της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και διαφορές με άλλους τύπους ομάδας

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν πολλά κοινά γνωρίσματα με τις ομάδες έργου (task/work groups) και διαφοροποιούνται από τις συμβουλευτικές /ψυχοθεραπευτικές ομάδες σε ό,τι αφορά:

- τους σκοπούς και στόχους της ομάδας

- το μέγεθος της ομάδας και την επιλογή των μελών
- τη δομή και λειτουργία της ομάδας
- τον συντονισμό της ομάδας
- τη σοβαρότητα των αναφερόμενων προβλημάτων
- τη συντονιστική ικανότητα του ηγέτη της ομάδας

Στον πίνακα 1 παρατίθενται οι σημαντικότερες διαφορές μεταξύ ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και συμβουλευτικών/θεραπευτικών, ενώ στα υποκεφάλαια που ακολουθούν, αναλύονται εκτενώς τα χαρακτηριστικά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων σε αντιδιαστολή με τους υπόλοιπους τύπους ομάδας.

Πίνακας 1. Σύγκριση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με τις ομάδες συμβουλευτικής/ψυχοθεραπείας

Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες	Συμβουλευτικές/Ψυχοθεραπευτικές ομάδες
Έμφαση στη διδασκαλία και τις διδακτικές δραστηριότητες	Έμφαση στο βίωμα και τα συναισθήματα
Χρήση οργανωμένων, δομημένων δραστηριοτήτων	Περιορισμένη χρήση οργανωμένων, δομημένων δραστηριοτήτων
Οι σκοποί συνήθως ορίζονται από τον συντονιστή	Οι σκοποί συνήθως ορίζονται από τα μέλη της ομάδας
Ο συντονιστής λειτουργεί ως δάσκαλος - διευκολυντής	Ο συντονιστής παρεμβαίνει, προστατεύει, καθοδηγεί
Εστιάζουν στην πρόληψη	Εστιάζουν στην αυτογνωσία, θεραπευτική αντιμετώπιση
Περιορισμένες απαιτήσεις ως προς την προ-επιλογή μελών	Γίνεται επιλογή και προκαταρκτική ενημέρωση των μελών (πριν από την έναρξη της ομάδας)
Δεν υπάρχουν όρια ως προς τον αριθμό των μελών	Υπάρχουν όρια ως προς τον αριθμό των μελών
Η ομάδα μπορεί να είναι πολυμελής (π.χ. 50 μέλη)	Το μέγεθος της ομάδας δεν υπερβαίνει τα 5-10 μέλη
Η αυτοαποκάλυψη γίνεται δεκτή χωρίς ωστόσο να είναι απαιτητή	Η αυτοαποκάλυψη είναι κάτι το αναμενόμενο
Η μυστικότητα/εμπιστευτικότητα δεν αποτελεί πρώτο ή βασικό μέλημα της ομάδας	Η μυστικότητα/εμπιστευτικότητα αποτελεί κρίσιμο γνώρισμα και βασικό μέλημα της ομάδας
Ενδέχεται να υπάρξει μία και μοναδική συνάντηση των μελών	Συνήθως λαμβάνουν χώρα αρκετές ομαδικές συναντήσεις
Έμφαση στις προσανατολισμένες στο έργο λειτουργίες της ομάδας	Έμφαση στη συντήρηση της ομάδας παρά στην επιτέλεση του έργου

Πηγή: N. Brown (2004, σελ.7).

Σκοποί και στόχοι της ομάδας

Οι σκοποί και στόχοι της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας τίθενται εκ των προτέρων από τον συντονιστή και ταξινομούνται σε τρεις γενικές κατηγορίες: ενημέρωση/εκπαίδευση των μελών (education), ανάπτυξη δεξιοτήτων (skills training) και προώθηση της αυτογνωσίας (self-knowledge) (Brown, 2004). Συνήθως είναι λειτουργικά διατυπωμένοι με γνωστικό-συμπεριφορικούς όρους ώστε να είναι εφικτή η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξής τους. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον πρωτογενή τομέα της πρόληψης των εκπαιδευτικών δυσκολιών ή των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, αφήνοντας για τις συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές ομάδες τον δευτερογενή τομέα της θεραπευτικής παρέμβασης, όταν τα προβλήματα αποτελούν πλέον εκδηλωμένη πραγματικότητα. Για το σκοπό αυτό, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων εντοπισμού και διαχείρισης των πηγών άγχους ή άλλων συναισθηματικών δυσκολιών, στρατηγικών χειρισμού δύσκολων καταστάσεων και επίλυσης προβλημάτων αλλά και λειτουργικών τρόπων σκέψης και αντίληψης. Δε λείπουν παρά ταύτα οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που σκοπό έχουν να διδάξουν σε μέλη με ήπια συμπτώματα και προβλήματα συμπεριφοράς πιο λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (π.χ. παιδιά με επιθετική συμπεριφορά ή υπερβολική αναστολή). Η Delucia-Waack (2006) παραθέτει ορισμένους από τους συνήθεις στόχους των ομάδων αυτών:

- Οι μαθητές μαθαίνουν να εντοπίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους
- Οι μαθητές μαθαίνουν να εντοπίζουν και να αμφισβητούν τις παράλογες σκέψεις που τους κάνουν να νιώθουν θλίψη (ή άγχος)
- Οι μαθητές κατανοούν τι σημαίνει να είσαι φίλος και να έχεις φίλους
- Οι μαθητές αντικαθιστούν συμπεριφορές οικοδόμησης φιλίας που είναι δυσπροσαρμοστικές με άλλες περισσότερο κατάλληλες
- Οι μαθητές συνειδητοποιούν τα ερεθίσματα που τους προκαλούν άγχος καθώς και τις αντιδράσεις τους σε αυτά
- Οι μαθητές μαθαίνουν τις βασικές τεχνικές διαχείρισης του στρες (σελ.12)

Δομή και λειτουργία της ομάδας

Αν και το στοιχείο της δομής είναι σημαντικό για όλες τις ομάδες, αφού παρέχει ασφάλεια και διασφαλίζει την ύπαρξη συνέχειας στην ομάδα, ωστόσο οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν παύουν να διαφοροποιούνται από τις θεραπευτικές/ συμβουλευτικές ομάδες και ως προς το χαρακτηριστικό αυτό. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι, ως επί το πλείστον, *δομημένες* ομάδες περιορισμένου χρόνου. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει συνήθως ένας περιορισμένος αριθμός συναντήσεων και ένας προαποφασισμένος αριθμός ομαδικών δραστηριοτήτων, δια των οποίων θα υλοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι ακαδημαϊκής μάθησης και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης. Κάθε συνάντηση περιστρέφεται γύρω από μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα, η οποία αποτελεί και τον κεντρικό της άξονα. Οι συναντήσεις των μελών διαρκούν από 30-45 λεπτά, ενώ δεν ξεπερνούν τις 15-20 συναντήσεις. Ισχύει δηλαδή και για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ο χρονικός ορισμός του

Yalom (2006): «...μια βραχεία ομάδα είναι η συντομότερη διάρκεια ζωής μιας ομάδας που μπορεί να πραγματοποιήσει κάποιον στόχο» (σελ. 392).

Από την άλλη μεριά, οι συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, που μπορεί να εκτείνεται από κάποιους μήνες έως και χρόνια. Οι συναντήσεις των μελών διαρκούν συνήθως μιάμιση ώρα, ενώ η χρήση δομημένων ασκήσεων με σκοπό την εκπαίδευση σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα ή την εξάσκηση μιας νέας συμπεριφοράς, γίνεται περιστασιακά και όχι σε συχνή βάση.

Ένα δεύτερο σημείο διαφοροποίησης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων από τις συμβουλευτικές/θεραπευτικές εντοπίζεται στη λειτουργία τους. Ο Yalom (2006) στο κλασικό σύγγραμμά του «Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας» προσπαθεί να παρουσιάσει τη διαδικασία της μάθησης και αλλαγής στην ομαδική ψυχοθεραπεία επιχειρώντας μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στη *διαδικασία* και το *περιεχόμενο*. Το περιεχόμενο αφορά τη συζήτηση που ξετυλίγεται μέσα στην ομάδα, τα ζητήματα που τίγονται και τα επιχειρήματα που προβάλλονται (το λεκτικό περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης). Η διαδικασία αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων που παίρνουν μέρος στη συζήτηση και τις δυνάμεις που αναπτύσσει η ομάδα ως σύνολο (το σχεσιακό περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης). Κάθε επικοινωνιακή ανταλλαγή ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας μπορεί να αναλυθεί είτε σε επίπεδο περιεχομένου είτε σε επίπεδο διαδικασίας.

Στις συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές ομάδες, οι συντονιστές προσπαθούν να προσανατολίσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον της ομάδας στη διαδικασία, προκειμένου να γίνουν ορατές οι δυσπροσαρμοστικές γνώσεις (*maladaptive cognitions*) και οι μεταβιβάσεις των μελών προς τα υπόλοιπα μέλη και το πρόσωπο του θεραπευτή, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Χωρίς να παραγνωρίζεται η αξία συνειδητοποίησης της διαδικασίας από όλα τα μέλη, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ενδιαφέρονται λιγότερο για τις μεταβιβάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών και περισσότερο για την εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί μέσα από τη συνεργασία του συντονιστή με την ομάδα ως σύνολο και το κάθε μέλος χωριστά. Επομένως, θα λέγαμε ότι αποτελούν *στοχο-κεντρικές* ομάδες με μικρότερο περιθώριο ευελιξίας και αυθόρμητης δράσης, όπου σε κάποιες περιπτώσεις – και σε αντίθεση με τις συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες – δίνεται η εντύπωση ότι η ομάδα λειτουργεί περισσότερο «... ως πλαίσιο για τη θεραπεία κι όχι ως θεραπευτικό μέσο» (Yalom, 2006, σελ. 103).

Επιλογή των μελών

Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν τηρείται πάντοτε η επιλογή των ατόμων που θα συμμετάσχουν, για αυτό και παρατηρείται περισσότερη πληθυσμιακή ανομοιογένεια σε σύγκριση με τις συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες. Κατά κανόνα, οι δομημένες αυτές ομάδες απευθύνονται σε φυσιολογικά άτομα (μη κλινικό πληθυσμό) με επαρκή λειτουργικότητα, σε αντίθεση με τις συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες οι οποίες απευθύνονται συχνά σε άτομα με κάποια σημαντική δυσλειτουργία στη συμπεριφορά ή και με εμφανή ψυχοπαθολογία. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν υπάρχει περιορισμός ως προς τον αριθμό των μελών που θα συμμετάσχουν (ειδικά στις ομάδες εκπαιδευτικού καθαρά χαρακτήρα, οι οποίες μπορεί να φτάσουν μέχρι και τα 100 μέλη), ενώ οι ομάδες αυτές συνήθως δεν είναι κλειστές και

μπορούν να δεχτούν νεοεισερχόμενα μέλη σε κάθε φάση του κύκλου τους. Σε αυτό βοηθάει άλλωστε και το περιεχόμενο των εργασιών της ομάδας, το οποίο είναι οργανωμένο σε αυτοτελείς θεματικές ενότητες ανά συνεδρία, έτσι ώστε το νεοεισερχόμενο μέλος να χρειάζεται λιγότερο χρόνο προσαρμογής και προσανατολισμού μέσα στην ομάδα από ό,τι σε ομαδικές προσεγγίσεις ψυχοθεραπευτικού χαρακτήρα. Βέβαια, ο συντονιστής δεν θα πρέπει να αγνοεί το γεγονός ότι ομάδες άνω των 20-25 μελών, και με συνεχείς αλλαγές στη σύνθεσή τους, δεν χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα υψηλή συνοχή. Επιπλέον, καθίσταται σχεδόν αδύνατο για τα μέλη να επωφεληθούν από τη δυναμική της ομάδας και τα φαινόμενα διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων που εμφανίζονται κυρίως στις κλειστές και ολιγομελείς ψυχοθεραπευτικές ομάδες.

Συντονισμός ομάδας

Αυτό που κάνει τον συντονισμό της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας να διαφέρει από τις υπόλοιπες ομαδικές προσεγγίσεις (κυρίως τις συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες) είναι ο περισσότερο κατευθυντικός ρόλος του συντονιστή, αλλά και η μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές δραστηριότητες. Αναφορικά με το πρώτο, ο συντονιστής είναι αυτός ο οποίος παίρνει τις περισσότερες - αν όχι όλες - αποφάσεις σχετικά με τη λειτουργία της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, είτε μόνος του είτε (σπανιότερα) σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη. Επομένως, απ' αυτόν εξαρτάται η συγκεκριμενοποίηση/οριοθέτηση του σκοπού και των στόχων της ομάδας, η επιλογή των μελών, ο προσδιορισμός της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί, η επιλογή των δραστηριοτήτων της ομάδας, η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων που είχαν αρχικά τεθεί και ο τερματισμός της διαδικασίας. Αντίθετα, στις συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες ο συντονιστής, αν και ενδιαφέρεται εξίσου να παρέχει δομή στην ομάδα ώστε να νιώθουν τα μέλη ασφαλή, συχνά παραχωρεί στα μέλη τη δυνατότητα να επιλέξουν από μόνα τους θέματα προς συζήτηση, καθώς η ομάδα αποτελεί έναν μικρόκοσμο του ευρύτερου κόσμου των μελών (Delucia-Waack, 2006• Yalom, 2006).

Η αυξημένη καθοδήγηση από την πλευρά του συντονιστή στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, μοιάζει κατάλληλη στην περίπτωση μελών που δεν έχουν ακόμα μάθει να λειτουργούν συνεργατικά μέσα σε ομάδα (π.χ. τα παιδιά Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού) καθώς και στην περίπτωση που οι συνθήκες επιβάλλουν μόνο έναν περιορισμένο αριθμό συναντήσεων (π.χ. σχολικό περιβάλλον). Ωστόσο, παρουσιάζει ένα βασικό μειονέκτημα που δεν πρέπει να αγνοηθεί: να θεωρήσουν δηλαδή οι μαθητές τη συμμετοχή τους στην ομάδα ως μία ακόμη μαθητική δραστηριότητα από τις πολλές που ορίζει το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα - ξεκομμένη από τα πραγματικά ενδιαφέροντα και τις βαθύτερες ανάγκες τους - όπου καλούνται να συνεχίσουν τον παθητικό ρόλο που έχουν μέσα στην τάξη. Ίσως η λύση να βρίσκεται στις προσπάθειες που καταβάλλει ο συντονιστής να συνδέσει τους γενικούς σκοπούς και στόχους της ομάδας με τις ατομικές ανάγκες και επιδιώξεις των μελών, αυξάνοντας έτσι την *προσωπική εμπλοκή* του κάθε μέλους αλλά και τη συνοχή της ομάδας. Επίσης, πρέπει να διαθέτει κάποια ευελιξία ώστε να ενθαρρύνει την ελεύθερη δράση και έκφραση των μελών, όπου και όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν.

Το δεύτερο γνώρισμα που χρωματίζει ιδιαίτερα τον ρόλο του συντονιστή δομημένων ομάδων είναι ο διδακτικός του προσανατολισμός. Σύμφωνα και με τον ορισμό των Corey και Corey (2006) που αναφέραμε προηγουμένως, ένα μεγάλο μέρος των δομημένων αυτών ομάδων ασχολείται με τη μετάδοση, συζήτηση και αφομοίωση διδακτικού και πληροφοριακού υλικού. Αυτονόητο είναι ότι ο συντονιστής, πέρα από τις όποιες συντονιστικές ικανότητες και γνώσεις περί δυναμικής των ομάδων, θα πρέπει να είναι γνώστης των αρχών και μεθόδων μάθησης και να έχει στη διάθεσή του ένα ρεπερτόριο διδακτικών στρατηγικών. Από την άποψη αυτή, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μαθητών προσεγγίζει αρκετά τη σχολική τάξη που εφαρμόζει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000). Όπως ο δάσκαλος που διδάσκει ομαδοσυνεργατικά, έτσι και ο συντονιστής ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αναλαμβάνει το ρόλο της προκαταρκτικής ενημέρωσης της ομάδας, της οργάνωσης μαθητικού δυναμικού και παροχής διδακτικού υλικού, της ενεργοποίησης και παρώθησης των μελών καθώς και της καθοδήγησης, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000). Από την άλλη πλευρά, και οι συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές ομάδες ενδέχεται να χρησιμοποιήσουν διδακτικό υλικό για την προώθηση των σκοπών τους. Κάτι τέτοιο όμως μόνο σε έναν πολύ περιορισμένο βαθμό μπορεί να συμβεί (Corey & Corey, 2006), διότι εγγενής αρχή των ομάδων αυτών (αναλόγως βέβαια και της θεραπευτικής προσέγγισης που ακολουθούν) είναι ότι η μάθηση και αλλαγή πρέπει να επέλθει μέσα από τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις των μελών μεταξύ τους και με τον θεραπευτή.

Τα παραπάνω μας οδηγούν σε ένα ακόμα συμπέρασμα. Δεδομένου ότι η επιτυχία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων δεν εξαρτάται πάντα ή εξ ολοκλήρου από τις θεραπευτικές ικανότητες και την αυθεντική εμπλοκή του συντονιστή στις ομαδικές διεργασίες, υπάρχουν πιο ελαστικές απαιτήσεις ως προς τις σπουδές, την κατάρτιση, την προσωπική ανάπτυξη και τη συμβουλευτική/ψυχοθεραπευτική του γνώση και εμπειρία. Ως εκ τούτου, συντονιστικό ρόλο σε μια τέτοια ομάδα μπορούν να αναλάβουν πολλά πρόσωπα (π.χ. δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί ψυχολόγοι, σύμβουλοι) αρκεί να διαθέτουν - εκτός από στέρεη γνώση του πληροφοριακού υλικού και των ομαδοσυνεργατικών διδακτικών τεχνικών - γνώση των σύγχρονων θεωριών σχετικά με τη δυναμική των ομάδων και τον ηγετικό ρόλο (Γεώργας, 1990) καθώς και πρότερη εμπειρία στο συντονισμό ομάδων υπό εποπτεία (Fleckstein & Horne, 2004). Για όλους τους παραπάνω λόγους, η λειτουργία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι οικεία στους μαθητές, μια και προσεγγίζει αρκετά την καθημερινή σχολική τους εμπειρία και, επομένως, αποτελεί πρόσφορη μέθοδο οργάνωσης και συντονισμού μαθητικών ομάδων ή ομάδων-τάξεων στα πλαίσια του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος.

2.3. Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Όπως ήδη επισημάνθηκε, παρατηρείται ποικιλία ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που εξυπηρετούν διάφορους σκοπούς και απευθύνονται σε ποικίλες πληθυσμιακές ή ηλικιακές κατηγορίες. Κατά συνέπεια, θα συναντήσουμε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες σε δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς και

επιχειρήσεις, σχολικές μονάδες και ανώτερα ή ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, νοσοκομεία, ψυχιατρικές κλινικές, κέντρα ψυχικής υγείας, συμβουλευτικά κέντρα, γηροκομεία, εκκλησιαστικά κέντρα, φυλακές, υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, κ.α. Εάν προσπαθούσαμε να ταξινομήσουμε τις ομάδες αυτές με βάση τους σκοπούς που εκπληρώνουν, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε – όχι δίχως κάποια αναπόφευκτη επικάλυψη μεταξύ τους - τις εξής γενικές κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουμε εξαντλήσει όλες τις πιθανές ομαδοποιήσεις):

Εκπαιδευτικές/Μαθησιακές ομάδες (Educational/learning groups)

Οι ομάδες αυτές χρησιμοποιούνται κατά κανόνα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και εργαστήρια. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η αξιοποίηση του ομαδικού πλαισίου για την οργάνωση και διεξαγωγή μιας σειράς διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων με απώτερο σκοπό την προώθηση της ατομικής μάθησης των μελών. Πρόκειται για αρκετά δομημένες ομάδες, όπου ένα πλήρες πρόγραμμα μαθημάτων μπορεί να περιλαμβάνει διαλέξεις, παρουσιάσεις, δουλειά για το σπίτι και αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης και αφομοίωσης του πληροφοριακού υλικού. Ο αριθμός των συναντήσεων είναι σχετικά περιορισμένος και σε πολλές περιπτώσεις εξαντλείται στη μία και μοναδική συνάντηση.

Ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups)

Σύμφωνα με την Wheelan (1994, όπ. αναφ. στο Quiñones & de Chermont, 2005, σελ. 431) πρόκειται για ομαδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας που στοχεύουν στον εξοπλισμό του άτομου με τις βασικές δεξιότητες ζωής (life skills), προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια όπου συμμετέχει, συμπεριλαμβανομένου του οικογενειακού και εργασιακού περιβάλλοντος. Παρά τις όποιες παραλλαγές, συνήθως η διαδικασία στις ομάδες αυτές έχει ως εξής: ο συντονιστής επεξηγεί τι ακριβώς σημαίνει η κάθε ικανότητα ενώ παρουσιάζει ο ίδιος με υποδειγματικό τρόπο τις μορφές συμπεριφοράς που συνεπάγεται η κατοχή της κάθε δεξιότητας και ενθαρρύνει τα μέλη να πράξουν το ίδιο μέσα από αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες (π.χ. υπόδηση ρόλων, πρόβα δεξιοτήτων). Παρατηρείται ποικιλία προγραμμάτων που στοχεύουν στην εκμάθηση ποικίλων δεξιοτήτων όπως δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, διαπροσωπικές δεξιότητες, διαχείρισης άγχους και στρες, λήψης απόφασης, διαχείρισης θυμού, χαλάρωσης, εμπαιθητικής κατανόησης (empathy), κ.α. Οι ομάδες αυτές μπορεί να λειτουργούν προληπτικά (με σκοπό να αποτρέψουν την ανάπτυξη ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς) ή παρεμβατικά (με σκοπό να αντιμετωπίσουν ήδη εκδηλωμένες καταστάσεις ψυχοκοινωνικής δυσπροσαρμοστίας).

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

Οι ομάδες αυτές απευθύνονται κατά κανόνα σε στελέχη επιχειρήσεων, διευθυντές διοικητικού, προϊσταμένους προσωπικού και ανθρωπίνων πόρων και γενικά σε κάθε υπεύθυνο ομάδας ή τμήματος. Σκοπός των ομάδων αυτών είναι να προετοιμάσουν ηγετικά στελέχη ικανά να συμβάλουν στον εμπλουτισμό και σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων και

στη βελτίωση της εργασιακής τους αποτελεσματικότητας. Μέσα από βιωματικά σεμινάρια οι συμμετέχοντες ενημερώνονται για το βασικό πλαίσιο λειτουργίας και καθοδήγησης μιας ομάδας εργασίας και αναπτύσσουν τις αντίστοιχες προσωπικές τους ικανότητες. Τα θέματα που αναπτύσσονται στις ομάδες αυτές περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τις βασικές αρχές της ομαδικής εργασίας, στρατηγικές επίλυσης τριβών και συγκρούσεων (conflict resolution), τρόπους δημιουργίας θετικού κλίματος και μεθόδους ανάπτυξης αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας.

Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (Personal development groups)

Οι βιωματικές αυτές ομάδες μοιράζονται κοινό θεωρητικό υπόβαθρο με τις ομάδες συμβουλευτικής/ψυχοθεραπείας (κυρίως από το χώρο του υπαρξισμού και του προσωποκεντρισμού), κοινές τεχνικές, καθώς και έναν κοινό στόχο ο οποίος είναι να βοηθήσουν τα μέλη τους να διερευνήσουν με ασφάλεια προσωπικά και διαπροσωπικά ζητήματα που τους απασχολούν, καθώς και να αυξήσουν τη διαπροσωπική τους ικανότητα. Μέσα στις ομάδες προσωπικής ανάπτυξης τα μέλη αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία και κάνουν βήματα προς την επίλυση των προσωπικών τους ζητημάτων, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν πώς να επικοινωνούν σε βάθος και να σχετίζονται αυθεντικά με τους άλλους.

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

Οι ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες εφαρμόζονται τις τελευταίες δύο δεκαετίες στο χώρο της ψυχοθεραπείας με σκοπό την ενημέρωση των συμμετεχόντων γύρω από την ψυχική λειτουργία, το νόημα των συμπτωμάτων και τη διαδικασία της ψυχοθεραπείας (Yalom, 2006). Στόχος τους είναι να βοηθήσουν τα μέλη να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν πιο λειτουργικά και ρεαλιστικά συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα όπως άγχος κατάθλιψη, φοβίες, διατροφικές διαταραχές, κ.α.. Οι ομάδες αυτές μπορεί να λειτουργούν ως το αποκλειστικό θεραπευτικό μέσο των μελών ή σε συνδυασμό με φαρμακοθεραπεία ή κάποιο εξατομικευμένο ψυχοθεραπευτικό πρόγραμμα. Οι Polivy και Federoff (1997, όπ. αναφ. στο Kalodner & Coughlin, 2004, σελ.484) υποστηρίζουν ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές (θεραπευτικές) ομάδες φαντάζουν λιγότερο απειλητικές από ό,τι η ψυχοθεραπεία. Έτσι, ο συγκεκριμένος τύπος ομάδας μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμος σε άτομα που διστάζουν να εμπλακούν στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία ή πάλι μπορεί να αποτελέσει ένα στάδιο προετοιμασίας, προτού υποβληθεί κάποιος σε εντατική ατομική ή ομαδική ψυχοθεραπεία.

Οι ομάδες υποστήριξης απευθύνονται σε άτομα που αντιμετωπίζουν τις ίδιες (ή περίπου τις ίδιες) προκλήσεις και αντιξοότητες στη ζωή (π.χ. παιδιά γονέων με πρόβλημα αλκοολισμού) και συνιστούν τις λιγότερο δομημένες, αλλά και τις λιγότερο συνεκτικές ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Πρόκειται για ανοιχτές ομάδες, υπό την έννοια ότι η σύνθεση της ομάδας ανανεώνεται διαρκώς (λόγω της εισόδου νέων μελών ή αποχώρησης των παλαιότερων) και ο αριθμός των συμμετεχόντων σπανίως παραμένει σταθερός. Επίσης, οι ομάδες αυτές δεν έχουν πάντα κλειστό αριθμό συναντήσεων και μπορεί να διαρκέσουν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εδώ η πραγματική πρόκληση για

τον συντονιστή είναι να ενσωματώσει κάθε φορά τα νέα μέλη στην ήδη εγκατεστημένη και λειτουργούσα ομάδα (Brown, 2004). Τα θέματα προς επεξεργασία συνήθως προκύπτουν από τους συμμετέχοντες, ενώ σκοπός των ομάδων αυτών είναι η τόνωση της αυτοπεποίθησης και του ηθικού των μελών μέσω της αλληλοϋποστήριξης και της ανταλλαγής πληροφοριών και βιωμάτων. Καθώς τα μέλη της ομάδας κατακτούν ολοένα και αυξανόμενα επίπεδα αλληλεξάρτησης και αλληλοϋποστήριξης, ο ρόλος του συντονιστή φθίνει σε κεντρικότητα και σημασία και περιορίζεται στην τροφοδοσία της ομάδας με το απαραίτητο υλικό (Geldard & Geldard, 2001).

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

Οι ομάδες αυτές έχουν ως στόχο να υποστηρίξουν το άτομο που έρχεται αντιμέτωπο με απροσδόκητες και ανατρεπτικές καταστάσεις στη ζωή του όπως είναι η απώλεια αγαπημένου προσώπου, αλλαγή καριέρας, μεταβολή οικογενειακής κατάστασης, εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων υγείας ή κοινωνικών/διαπροσωπικών προβλημάτων. Κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, οι κυριότερες μεταβατικές περίοδοι είναι η μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο, από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (π.χ. από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο) και από την παιδική στην εφηβική και ώριμη ηλικία. Σκοπός των ομάδων αυτών είναι να βοηθήσουν το ευρισκόμενο σε αλλαγή άτομο να κατανοήσει, αφομοιώσει, αποδεχτεί και προσαρμοστεί στις μεταβολές αυτές. Πρόκειται κατά κανόνα για ομοιογενείς ομάδες με μέλη άτομα που αντιμετωπίζουν το ίδιο, πάνω κάτω, πρόβλημα (π.χ. παιδιά με διαζευγμένους γονείς). Τα μέλη αντιλαμβάνονται την ομοιότητά τους με τους υπόλοιπους και έτσι νιώθουν πιο άνετα να μοιραστούν τα συναισθήματα και τις βαθύτερες ανησυχίες του μέσα σε ένα κλίμα εμπιστευτικότητας και αποδοχής.

2.4. Έρευνα για την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Αν και η συμβουλευτική εργασία με ομάδες αντιμετωπίστηκε αρχικά με δυσπιστία, εντούτοις, τόσο η κλινική παρατήρηση όσο και η συσσωρευμένη ερευνητική εμπειρία των τελευταίων δεκαετιών έδειξε ότι η ομαδική συμβουλευτική είναι το ίδιο αποτελεσματική όσο και η ατομική συμβουλευτική, αν όχι αποτελεσματικότερη (Delucia-Waack & Bridbord, 2004* Burlingame, Fuhriman & Johnson, 2004). Δυστυχώς, μόνο ένας περιορισμένος αριθμός μεμονωμένων ερευνών καθώς και ερευνών μετά-ανάλυσης έχει μελετήσει συστηματικά την αποτελεσματικότητα, τη διαδικασία και τις επιπτώσεις της χρήσης ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Παρά ταύτα, ορισμένες από τις μελέτες αυτές έχουν ήδη αναφέρει κάποια πρώτα θετικά αποτελέσματα, γεγονός που αφήνει πολλές υποσχέσεις για μια πιο συστηματική έρευνα και εντατική αξιοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων στο μέλλον. Για παράδειγμα, ο Conyne (2004) αναφέρει και ασκεί κριτική στην έρευνα των Brand, Lakey και Berman (1995), σύμφωνα με την οποία μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα διάρκειας 13 συναντήσεων κατάφερε να αυξήσει το αντιληπτό επίπεδο της υποστήριξης που λάμβαναν τα μέλη από τις οικογένειές τους. Ο ίδιος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εμφανίζονται στο προσκήνιο ως ένας εξαιρετικά σημαντικός φορέας πρόληψης προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Conyne, 2004, σελ. 627).

Παρομοίως, οι Kalodner και Coughlin (2004) αναφέρουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά και εφήβους, οι οποίες είναι εστιασμένες στην πρόληψη διατροφικών διαταραχών (ψυχογενή ανορεξία και βουλιμία), εμφανίζουν ικανοποιητική προληπτική αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν την έρευνα των Smolak και Levine (2001), σύμφωνα με την οποία 289 μαθητές ηλικίας 9-11 ετών είχαν την τάση - 2 χρόνια μετά τη συμμετοχή τους σε ένα ομαδικό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα - να χρησιμοποιούν λιγότερες ανθυγιεινές τεχνικές ελέγχου του σωματικού τους βάρους και διατηρούσαν υψηλότερη σωματική αυτοεκτίμηση (body esteem) εν συγκρίσει με ομηλικούς από διαφορετική σχολική μονάδα (Kalodner & Coughlin, 2004, σελ.487). Τέλος, οι Aber, Jones, Brown, Chaudry και Samples (1998) αξιολόγησαν τις βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος δημιουργικής επίλυσης των συγκρούσεων σε δείγμα 5.053 παιδιών προερχόμενα από αστικά περιβάλλοντα και βρήκαν πως όσο περισσότερα μαθήματα ψυχοεκπαίδευσης παρακολουθούσαν οι μαθητές στο σχολείο τόσο λιγότερο κινδύνευαν να αναπτύξουν επιθετικό τρόπο σκέψης και αδιαλλαξία στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν είναι πάντοτε τόσο ενθαρρυντικά. Οι Mytton, DiGuiserri, Cough, Taylor και Logan (2002) ανέλαβαν μια επισκόπηση και μέτα-ανάλυση των σχετικών ερευνών αναφορικά με ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα, σε παιδιά και εφήβους με επιθετικότητα και προβλήματα ελέγχου του θυμού τους. Βρέθηκε πως η ψυχοεκπαίδευση είχε περιορισμένη μόνο αποτελεσματικότητα ως προς τη μείωση των επεισοδίων βίαιης συμπεριφοράς και επιθετικότητας στα παιδιά αυτά. Ομοίως, οι Shelton κ. συν. (2000) βρήκαν πως παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσίαζαν διασπαστική συμπεριφορά δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε ψυχοεκπαιδευτική ομάδα όταν επαναξιολογήθηκαν 2 χρόνια αργότερα.

Ένα βασικό πρόβλημα με την έρευνα έκβασης (outcome research) στην περίπτωση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι ότι οι ομάδες αυτές δίνουν έμφαση στον τομέα της πρωτογενούς πρόληψης (δηλαδή, απευθύνονται πρωτίστως σε λειτουργικά άτομα ή σε ομάδες «αυξημένου κινδύνου» με σκοπό την ψυχική τους θωράκιση απέναντι σε μελλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις). Γίνεται επομένως φανερό πως τα αποτελέσματα της ψυχοεκπαίδευσης θα αργήσουν πολύ να φανούν, εάν φανούν ποτέ (Kulic, Dagley & Horne, 2001). Επιπλέον, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποιο ακριβώς αποτέλεσμα θεωρείται επιτυχημένο. Για το λόγο αυτό απαιτείται περισσότερη και συστηματικότερη έρευνα, και μάλιστα εστιασμένη όχι μόνο στην έκβαση αλλά και στη διαδικασία (π.χ. συνοχή, συναισθηματικό κλίμα) της ομαδικής ψυχοεκπαίδευσης, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα τόσο ως προς τη λειτουργικότητα και αποδοτικότητα, όσο και ως προς τα περιθώρια βελτίωσης των ήδη υπαρχόντων προγραμμάτων. Παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί η μελέτη των Cummings, Hoffman και Leschied (2004) για την αλλαγή στάσεων σε εφήβους με ιστορικό επιθετικότητας. Επίσης, η Brown στη δική της επισκόπηση των σχετικών μελετών πάνω στην ψυχοεκπαίδευση, κάνει λόγο για την έλλειψη επαρκούς έρευνας όσον αφορά το διδακτικό και μαθησιακό κομμάτι των ομάδων

ψυχοεκπαίδευσης (π.χ. το βαθμό καταλληλότητας των χρησιμοποιούμενων διδακτικών στρατηγικών, το βαθμό κατανόησης και μεταφοράς των πληροφοριών, το βαθμό εκμάθησης βασικών δεξιοτήτων, κ.α.). Η επισήμανση αυτή μοιάζει ιδιαίτερα σημαντική - εάν αναλογιστούμε ότι, εξ ορισμού, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα - και αναμένεται να προσανατολίσει τις μελλοντικές έρευνες στο χώρο.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες συνιστούν μια αναπτυσσόμενη μέθοδο αξιοποίησης του ομαδικού πλαισίου για την οργάνωση και διεξαγωγή μιας σειράς διδακτικών και βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, με σκοπό την προαγωγή της ατομικής μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης αλλά και την πρόληψη εμφάνισης ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς στα μέλη. Σήμερα παρατηρείται η ύπαρξη ποικιλίας ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που λειτουργούν σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και εκπληρώνουν ποικίλους σκοπούς. Αν και υπάρχουν κάποιες πρώτες ενδείξεις που συνηγορούν υπέρ της αποτελεσματικότητας των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, η μελλοντική έρευνα αναμένεται να ρίξει περισσότερο φως. Από τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι αποτελεσματικές, όταν χρησιμοποιούνται ως προληπτικό μέσο, ενώ έχουν περιορισμένη ισχύ, όταν χρησιμοποιούνται για να καταστείλουν ή να τροποποιήσουν ήδη ανεπτυγμένες δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές στα μέλη (π.χ. επιθετικότητα).

Βιβλιογραφία

Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighbourhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213.

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

Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational groups: Process and practice*. (2th ed.). NY: Brunner-Routledge.

Brown, N. W. (2005). Psychoeducational groups. In S. A. Wheelan (Eds.), *The handbook of group research and practice* (pp. 511-531). CA: Sage Publications.

Burlingame, G. M., Fuhriman, A. J., & Johnson, J. (2004). Process and outcome in group counseling and psychotherapy: A perspective. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Geritty, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 49-61). Thousand Oaks CA: Sage.

Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τόμος Β'). Αθήνα: Ιδίου.

Conyne, R. K. (2004). Prevention groups. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Geritty, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 621-629). Thousand Oaks CA: Sage.

Corey, M. S., & Corey, G. (2006). *Groups: Process and practice*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Cummings, A. L., Hoffman, S., & Leschied, A. W. (2004). A psychoeducational group for aggressive adolescent girls. *The Journal for Specialists in Group Work*, 29, 285-299.

Delucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Delucia-Waack, J. L., & Bridbord, K. H. (2004). Measures of group process, dynamics, climate, leadership behaviors, and therapeutic factors. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Geritty, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 120-136). Thousand Oaks CA: Sage.

Fleckstein, L. B., & Horne, A. M. (2004). Anger management groups. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Geritty, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 547-563). Thousand Oaks CA: Sage.

Geldard, K., & Geldard, D. (2001). *Working with children in groups: A handbook for counsellors, educators and community workers*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Kalodner, C. R., & Coughlin, J. W. (2004). Psychoeducational and counseling groups to prevent and treat eating disorders and disturbances. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Geritty, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 481-496). Thousand Oaks CA: Sage.

Kulic, K. R., Dagley, J. C., & Horne, A. M. (2001). Prevention groups with children and adolescence. *The Journal for Specialists in Group Work*, 26, 211-218.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Mytton, J. A., DiGuseppi, C., Cough, D. A., Taylor, R. S., & Logan S. (2002). School-based violence prevention programs: Systematic review of secondary prevention trials. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156, 752-762.

Quiñones, M. A., & de Chermont, K. (2005). Skills training groups. In S. A. Wheelan (Eds.), *The handbook of group research and practice* (pp. 531-543). CA: Sage Publications.

Shelton, T. L., Barkley, R. A., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L., & Metevia, L. (2000). Multimethod psychoeducational intervention for preschool children with disruptive behavior: Two-year post-treatment follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 253-266.

Smolak, L., & Levine, M. P. (2001). A two-year follow-up of a primary prevention program for negative body image and unhealthy weight regulation. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 9, 313-325.

Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής θεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου & Δ. Κακατσάκη, μεταφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Άγρα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Οι ομάδες για παιδιά δεν αποτελούν καινούριο φαινόμενο. Από τη στιγμή που γεννιούνται, τα παιδιά ανήκουν στην πρωταρχική ομάδα της οικογένειας, μέσα στους κόλπους της οποίας αλληλεπιδρούν και διαπαιδαγωγούνται. Αλλά και αργότερα, στην πορεία της ζωής τους, τα παιδιά εντάσσονται και αποτελούν μέλη μεγαλύτερων ή μικρότερων ομάδων, όπως είναι το κατηχητικό, οι πρόσκοποι, ακόμα και οι θεατρικές ομάδες ή ομάδες ποδοσφαίρου. Οι ομάδες αυτές έχουν συγκροτηθεί σύμφωνα με έναν προκαθορισμένο σκοπό, ο οποίος μπορεί να αφορά την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση, τη διάπλαση του χαρακτήρα, κ.ο.κ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός τέτοιου πλαισίου συνιστά το σχολείο, όπου τα παιδιά οργανώνονται σε ομάδες-τάξεις με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες μάθησής τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η σημαντική αξία της ομάδας ιδιαίτερα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η ομάδα αποτελεί μια πρωταρχική πηγή κοινωνικοποίησης κατά τα αρχικά αναπτυξιακά στάδια του ατόμου (Kulic, Horne & Dagley, 2004) και παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και θα τις εξασκήσουν μέσα και έξω από την ομάδα. Αναγνωρίζοντας αυτήν τη λειτουργία, οι ομάδες παιδιών συχνά επιστρατεύονται στη σύγχρονη εποχή για να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά, κοινωνικά, ψυχικής υγείας και ανάπτυξης ή να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους (resilience).

Στο βιβλίο αυτό θα ασχοληθούμε κυρίως με ομάδες παιδιών, οι οποίες ως στόχο έχουν την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσλειτουργιών καθώς και την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στα μέλη τους. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Στόχος μας είναι να δώσουμε έμφαση στα ειδικά χαρακτηριστικά, τα οποία χρειάζεται να λαμβάνουμε υπόψη μας κάθε φορά που συντονίζουμε αυτού του τύπου τις ομάδες.

3.1. Τύποι ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά ήδη χρησιμοποιούνται ευρέως στο εξωτερικό. Θα συναντήσουμε τέτοιου είδους ομάδες συνήθως στα πλαίσια των συμβουλευτικών προγραμμάτων των σχολείων, αλλά και στα προγράμματα υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Η διάδοση της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας βασίζεται στην αναγνώριση ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των καταστάσεων, όπως θεωρούνταν παλιότερα, αλλά ότι συμμετέχουν ενεργά στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους. Με βάση αυτή την οπτική οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν φανεί χρήσιμες σε παιδιά που παρουσιάζουν αναπτυξιακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν ανάγκη στήριξης στις δύσκολες στιγμές ή εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες (Brown, 2004).

Οι Thompson και Randolph (1983, όπ. αναφ. στο Brown, 2004) έχουν προτείνει τέσσερις τύπους ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά, ανάλογα με τα θέματα στα οποία εστιάζουν. Μια πρώτη κατηγορία αποτελούν οι ομάδες με ένα κοινό πρόβλημα (common problem groups), στις οποίες συμμετέχουν παιδιά με το ίδιο θέμα όπως, για παράδειγμα, παιδιά χωρισμένων γονιών ή με θέματα διαχείρισης θυμού. Οι ομάδες αυτές επικεντρώνονται στην επίλυση του κοινού προβλήματος που απασχολεί τα μέλη και, συνήθως, είναι πιο εύκολες στο σχεδιασμό τους αλλά και

στην εγκαθίδρυση ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη. Μια δεύτερη κατηγορία αποτελούν οι ομάδες που επικεντρώνονται στο κάθε παιδί χωριστά (case-centered groups). Στις ομάδες αυτές τα παιδιά ενδέχεται να παρουσιάζουν διαφορετικά θέματα, όμως έρχονται κοντά μέσα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και την αλληλοϋποστήριξη που αναπτύσσουν στα πλαίσια της ομάδας. Η τρίτη κατηγορία αφορά τις ομάδες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (human potential groups), που εστιάζουν στην μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των παιδιών χωρίς απαραίτητα να υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα. Τέλος, έχουμε τις ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων (skill development groups), όπου παρέχεται εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες.

Όπως φαίνεται και από τις παραπάνω κατηγορίες, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά χρησιμεύουν σε πολλές και ποικίλες περιπτώσεις. Έτσι, μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικές είτε πρόκειται για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, είτε πρόκειται για παιδιά τα οποία χρειάζονται απλώς να ενισχύσουν την ανάπτυξή τους. Ειδικά η εκπαιδευτική διάσταση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι αυτή που τις κάνει πιο προσιτές και οικίες. Αν η διάσταση αυτή διευκρινιστεί και αναδειχθεί, τότε μπορούμε να αποφύγουμε το στίγμα που ακολουθεί συχνά οτιδήποτε αγγίζει θέματα ψυχικής υγείας.

3.2. Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών και ενηλίκων

Αν και διαθέτουμε πλέον αρκετά ερευνητικά ευρήματα για τη λειτουργία της ομάδας με ενήλικες, δυστυχώς, δεν μπορούμε να βασιστούμε σε αυτά για να εξετάσουμε μια ομάδα παιδιών. Ο λόγος είναι ότι οι ανάγκες και η δυναμική που χαρακτηρίζει τις ομάδες παιδιών είναι διαφορετικές από αυτές των ομάδων ενηλίκων. Συνεπώς, είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε και να λαμβάνουμε υπόψη μας αυτές τις διαφοροποιήσεις όταν συντονίζουμε μια ομάδα με παιδιά.

Η σημαντικότερη διαφορά εντοπίζεται στην ειδική ψυχολογία που χαρακτηρίζει τους νέους ανθρώπους. Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά βρίσκονται σε μια αναπτυξιακή πορεία κατά την οποία συνεχίζουν να εξελίσσονται γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Αυτό σημαίνει ότι οι ανάγκες, οι στόχοι και οι ικανότητες τους αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Είναι επομένως απαραίτητο να γνωρίζει ο συντονιστής τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο εξελικτικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά της ομάδας του, ώστε να αντιλαμβάνεται ορθά τις ανάγκες τους και να καθορίζει τους στόχους της ομάδας (Kymissis, 1996).

Οι εξελικτικές διαφορές είναι ακόμα πιο έντονες, όταν συγκρίνουμε ομάδες παιδιών με ομάδες ενηλίκων. Οι ενήλικες έχουν φτάσει σε ένα αναπτυξιακό επίπεδο όπου έχουν ήδη κατακτήσει τις βασικές διαπροσωπικές ικανότητες. Επομένως, γνωρίζουν πώς να κινηθούν και να αλληλεπιδράσουν μέσα σε μια ομάδα. Συνήθως, η δυσκολία που συναντάμε στους ενήλικες είναι ότι, για κάποιο λόγο, επιλέγουν να μην χρησιμοποιήσουν τις ικανότητες αυτές. Μια ομάδα ενηλίκων, λοιπόν, θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση της δυσκολίας αυτής. Τα παιδιά, αντίθετα, δεν έχουν ακόμη αναπτύξει επαρκώς τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν να τις εφαρμόσουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Στην περίπτωση αυτή, ο προσανατολισμός της ομάδας έχει περισσότερο προληπτικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα θα επικεντρωθεί στο να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους ικανότητες με στόχο είτε να αναπτυχθούν, είτε να αντιμετωπίσουν υπάρχουσες δυσκολίες (Delucia – Waack, 2006).

Επίσης, σημαντική είναι και η διαφοροποίηση στη δομή της ομάδας παιδιών σε αντιδιαστολή με την ομάδα ενηλίκων. Οι ενήλικες έχουν αναπτύξει σε τέτοιο βαθμό την υπομονή και τον αυτοέλεγχο, ώστε να μπορούν να κάθονται, να μιλάνε και να ακούνε τους άλλους με προσοχή. Οι παρεμβάσεις και οι δραστηριότητες στις ομάδες ενηλίκων είναι συνήθως λεκτικές είτε πρόκειται για συζήτηση, είτε για κάποια άσκηση. Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία μπορεί να κινηθεί με αργό και σταθερό ρυθμό. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά, ειδικά της προσχολικής ηλικίας, έχουν μεγάλη δυσκολία να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και να εστιάσουν κάπου την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, να σκεφτούν αφαιρετικά και να εκφραστούν λεκτικά (Shechtman, 2004). Οι δυσκολίες αυτές γεννούν την ανάγκη για παρεμβάσεις, οι οποίες θα είναι σύντομες και εστιασμένες και θα χαρακτηρίζονται από γρήγορες εναλλαγές και ποικιλία στις τεχνικές (Delucia – Waack, 2006). Είναι λοιπόν ευνόητο ότι στις ομάδες παιδιών, πρωταρχικό ρόλο έχουν το παιχνίδι και οι ενεργητικές δραστηριότητες.

Οι ελλείψεις που παρουσιάζουν τα παιδιά σε κοινωνικές δεξιότητες διαφοροποιούν αντίστοιχα και το ρόλο του συντονιστή. Ο συντονιστής καλείται να συντηρήσει το στόχο και τη δομή σε μια ομάδα, τα μέλη της οποίας είναι συχνά ανυπόμονα και επιθετικά. Χρειάζεται, δηλαδή, να κατευθύνει, να δίνει συγκεκριμένες οδηγίες και να εμπλέκεται περισσότερο, ώστε τα μέλη να παραμένουν προσανατολισμένα προς το έργο της ομάδας (Delucia – Waack, 2006). Ταυτόχρονα, δεν πρέπει να ξεχνά ότι τα παιδιά βρίσκονται σε μια ευαίσθητη ηλικία και ότι οι δύσκολες συμπεριφορές που συχνά παρουσιάζουν οφείλονται στο ότι δεν έχουν ακόμα αποκτήσει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να συμμετάσχουν σε μια ομάδα. Συνεπώς, χρειάζεται να λάβει υπόψη του τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε παιδιού και να μην παραλείπει να του παρέχει τη φροντίδα που χρειάζεται. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το έργο του συντονιστή μιας ομάδας παιδιών είναι πιο σύνθετο σε σύγκριση με το έργο του σε μια ομάδα ενηλίκων, όπου το κάθε μέλος μπορεί να αναλάβει την ευθύνη του εαυτού του και της μαθησιακής του πορείας.

3.3. Πλεονεκτήματα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών

Όταν καλείται ο συντονιστής να σχεδιάσει ένα ομαδικό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά, θα πρέπει να είναι σε θέση να πάρει μια απόφαση σχετικά με το αν αυτός ο τρόπος εργασίας είναι ο κατάλληλος αναφορικά με τους στόχους που έχουν τεθεί και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών που θα συμμετάσχουν. Για να μπορέσει να πάρει την απόφαση αυτή, χρειάζεται να έχει ξεκαθαρίσει στο μυαλό του τόσο τα πλεονεκτήματα, όσο και τους περιορισμούς της ομαδικής εργασίας. Γνωρίζοντας τα στοιχεία αυτά, θα έχει και τη δυνατότητα να ενημερώσει τους συμμετέχοντες και λοιπούς ενδιαφερόμενους (γονείς, εκπαιδευτικούς) για τη λειτουργία και την καταλληλότητα του τρόπου εργασίας που επέλεξε.

Πιο αναλυτικά, ένα πρώτο σημαντικό πλεονέκτημα των ομάδων για παιδιά είναι ότι, όπως είδαμε και παραπάνω, τα παιδιά έχουν συνηθίσει να λειτουργούν μέσα σε ομάδες, διότι αποτελούν ήδη μέλη ποικίλλων ομάδων, στους κόλπους των οποίων εκπαιδεύονται, παίζουν και αναπτύσσονται (π.χ. οικογένεια, σχολείο, παρέες κτλ.). Οι ομάδες παρέχουν στα παιδιά μια ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μέσα σε ένα φυσικό γι' αυτά πλαίσιο, το οποίο μοιάζει πολύ με το περιβάλλον όπου ζουν και κινούνται (Tounson, 1996). Συνεπώς, η ομάδα παρουσιάζεται ως μια πιο φυσική και οικεία διαδικασία για το παιδί, ιδιαίτερα όταν συγκρίνεται με την ατομική δουλειά ανάμεσα στο παιδί και έναν ειδικό.

Βεβαία, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι, όταν δουλεύουμε με παιδιά σε ατομικό επίπεδο, αναπτύσσεται μια ιδιαίτερα σημαντική σχέση ανάμεσα στο παιδί και τον ειδικό. Μάλιστα η σχέση αυτή ενδέχεται να αποβεί πολύ βοηθητική για τα παιδιά που είναι σε θέση να χειριστούν την τόση οικειότητα με έναν ενήλικα. Ωστόσο, παιδιά που δυσκολεύονται να διαχειριστούν αυτή την οικειότητα είναι πιθανό να αντιδράσουν έντονα, όπως θα έκαναν και σε άλλες στενές τους επαφές. Σε αυτή τη περίπτωση, η ένταξη και εργασία σε μια ομάδα μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά, καθώς η ένταση της στενής σχέσης με τον συντονιστή μοιράζεται εξίσου σε όλα τα μέλη της ομάδας. Αν και η εμφάνιση έντονων και δυνατών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην ομάδα είναι αναπόφευκτη, ωστόσο τέτοιες σχέσεις παρατηρούνται περισσότερο ανάμεσα στα μέλη παρά ανάμεσα στα μέλη και τον συντονιστή (Swanson, 1996).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ομάδας είναι ότι προσφέρει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για αλλαγή και βελτίωση. Από τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα προωθείται η μάθηση και ενίσχυση μεταξύ συνομηλίκων, η οποία συχνά είναι πιο ισχυρή από την ενίσχυση που προέρχεται από τους ενήλικες (Rose & Edleson, 1987). Με σκοπό να βοηθήσουν το ένα το άλλο, τα παιδιά δίνουν και παίρνουν ανατροφοδότηση σχετικά με τις συμπεριφορές τους, που μπορεί να είναι ενοχλητικές ή ευχάριστες για τους άλλους, αλλά και σχετικά με τους τρόπους σκέψης τους που αποδυναμώνουν ή, αντίθετα, ενισχύουν την λειτουργικότητά τους στην ομάδα (Rose & Edleson, 1987). Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιούν ποιες συμπεριφορές και σκέψεις τους είναι χρήσιμες και μαθαίνουν στρατηγικές για να βοηθήσουν τον εαυτό τους. Επιπλέον, στην ομάδα το κάθε παιδί μπορεί να λειτουργεί ως πρότυπο για τους συνομηλίκους του με αποτέλεσμα να επέρχεται επανορθωτική ταύτιση (Tounson, 1996).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα των ομάδων είναι ότι περιλαμβάνουν αρκετή κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποτελούν για τα παιδιά βασικό κομμάτι της αναπτυξιακής τους διαδικασίας, από την οποία εξαρτάται η κοινωνική τους συμπεριφορά. Μια ομάδα ενεργεί ως μια μικρή κοινωνία, που παρέχει στα μέλη περισσότερες ευκαιρίες για κατάλληλη έκφραση και τους επιτρέπει να μάθουν και να ασκήσουν νέους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Επιπλέον, προσφέρει ένα υψηλότερο επίπεδο ασφάλειας, ώστε να μπορέσει το παιδί να νιώσει την άνεση να μοιραστεί συναισθηματικές εμπειρίες, να αναπαράγει συγκινήσεις και συγκρούσεις της καθημερινής του ζωής και να πειραματιστεί με νέες σχέσεις και μορφές συμπεριφοράς (Geldard & Geldard, 2001• Tounson, 1996).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών στις οποίες η κοινωνική αλληλεπίδραση της ομάδας έχει να προσφέρει πολύ περισσότερα από τις ατομικές συναντήσεις με κάποιον σύμβουλο ή άλλον ειδικό. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα παιδιών με δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά, με ελλιπώς ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στις περιπτώσεις αυτές, η ομάδα προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο για τη μάθηση και εξάσκηση χρήσιμων και αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η οποία εξαρτάται εν πολλοίς από τις θετικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους.

Στα πλεονεκτήματα της ομάδας ανήκει και η δυνατότητα ικανοποίησης της φυσιολογικής αναπτυξιακής ανάγκης που έχουν τα παιδιά να ανήκουν κάπου. Το παιδί νιώθει ότι αποτελεί σημαντικό μέρος της ομάδας και ότι οι άλλοι χρειάζονται τη συμβολή του με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του. Επιπλέον, κινητοποιείται να προσπαθήσει για την κατάκτηση των προσωπικών και των κοινών στόχων της ομάδας. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αποκτά την εμπειρία της

συναχής, η οποία επιτείνει ακόμη περισσότερο το αίσθημα ότι ανήκει κάπου. Ακόμη και στις περιπτώσεις παιδιών που είναι κοινωνικά απομονωμένα, η ομάδα αποτελεί ένα διαθέσιμο χώρο για να αναπτύξουν το αίσθημα ότι ταιριάζουν κάπου (Geldard & Geldard, 2001).

Ολοκληρώνοντας τα πλεονεκτήματα της ομάδας, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι οι ομάδες είναι, εκτός των άλλων, και οικονομικά αποδοτικές σε σύγκριση με την ατομική εργασία. Άλλωστε δεν είναι τυχαίο ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σε δημοτικότητα η βραχεία ομαδική ψυχοθεραπεία για νέους, όπου δίνεται έμφαση σε σύντομες και λιγότερο δαπανηρές θεραπείες. Αυτού του είδους η θεραπεία περιορίζει το οικονομικό κόστος, ενώ μεγιστοποιεί το θεραπευτικό κέρδος για κάθε μέλος που μετέχει στην ομάδα (Dies, 1996).

3.4. Θεραπευτικοί παράγοντες

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε, ότι η εργασία σε ομάδες δεν είναι απλά μια μέθοδος εφαρμογής μιας συγκεκριμένης θεραπευτικής προσέγγισης (π.χ. προσωποκεντρικής, γνωσιακής-συμπεριφοριστικής). Αντίθετα, η ομάδα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της θεραπείας και της ψυχοεκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει, ότι η ίδια η ομάδα - με τη διαδικασία και το περιεχόμενό της - συμβάλλει στην έκβαση της παρέμβασης. Η ομάδα περιλαμβάνει έμφυτους θεραπευτικούς παράγοντες που διευκολύνουν την αποδοτικότητα του συγκεκριμένου είδους παρέμβασης που ακολουθείται κάθε φορά (DeLucia-Waack, 2006).

Ο Yalom (2006) πρότεινε 11 θεραπευτικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής θεραπείας. Οι παράγοντες αυτοί δεν εμφανίζονται και δεν λειτουργούν χωριστά, αλλά σε στενή συνεργασία και αλληλεξάρτηση. Επίσης, κάποιοι αντιπροσωπεύουν διαφορετικά μέρη της διαδικασίας της αλλαγής (γνωστικό, συμπεριφορικό, συγκινησιακό), ενώ άλλοι, όπως η συνοχή της ομάδας, αποτελούν προϋποθέσεις της αλλαγής. Σε κάθε περίπτωση, οι θεραπευτικοί παράγοντες ενισχύουν την λειτουργία και την ανάπτυξη της ομάδας και των μελών της και, για το λόγο αυτό, τους συγκαταλέγουμε στα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας.

Οι θεραπευτικοί παράγοντες λειτουργούν σε κάθε τύπο ομάδας, αν και ο τρόπος που επιδρούν μπορεί να ποικίλλει από ομάδα σε ομάδα και από μέλος σε μέλος. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, οι θεραπευτικοί παράγοντες λειτουργούν αρκετά διαφορετικά σε σύγκριση με μια θεραπευτική ομάδα. Επίσης, ανάλογα με το σκοπό μιας συγκεκριμένης ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, κάποιοι παράγοντες θα είναι περισσότερο και κάποιοι λιγότερο εμφανείς (Brown, 2004). Για παράδειγμα, σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ο παράγοντας της *διαπροσωπικής μάθησης* εμφανίζεται πιο έντονος από τον παράγοντα της *κάθαρσης*. Συνεπώς, κρίνουμε σημαντικό να εξετάσουμε τους θεραπευτικούς παράγοντες και τη λειτουργία τους συγκεκριμένα στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα με παιδιά.

Σύμφωνα με τον Yalom (2006), λοιπόν, οι θεραπευτικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ομαδική ψυχοθεραπεία είναι οι εξής: ενστάλαξη ελπίδας, καθολικότητα, μετάδοση πληροφοριών, αλτρουισμός, διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένεια), ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, μιμητική συμπεριφορά, διαπροσωπική μάθηση, συνεκτικότητα της ομάδας, κάθαρση και υπαρξιακοί παράγοντες (σελ. 25-26). Επίσης, η Brown (2004) εξετάζει το ρόλο αυτών των παραγόντων σε σχέση με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (σελ. 79-86).

Βλέπε επίσης Brown, 1994). Στο σημείο αυτό θα βασιστούμε στις παρατηρήσεις των δυο θεωρητικών και σε συνδυασμό με την εμπειρία μας θα μιλήσουμε για τους θεραπευτικούς παράγοντες όπως αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.

Ενστάλαξη ελπίδας: Η ελπίδα του ατόμου ότι θα ωφεληθεί από την ομάδα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να παραμείνει σε αυτήν και μπορεί να φέρει από μόνη της θετικά αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, η δύναμη της προσδοκίας του ατόμου - που πιστεύει ότι θα βοηγηθεί από τη συμμετοχή του στην ομάδα - είναι τόσο ισχυρή, που αυτή και μόνο αυτή μπορεί να βοηθήσει το άτομο να αισθανθεί και να λειτουργήσει καλύτερα.

Συνήθως η ελπίδα έχει να κάνει με την επίλυση προσωπικών προβλημάτων, η οποία, όμως, δεν αποτελεί πάντα το στόχο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά. Ωστόσο, η ψυχοεκπαίδευση, έστω και έμμεσα, ευνοεί την προσωπική αλλαγή, στην κατεύθυνση της οποίας η ενστάλαξη ελπίδας παίζει έναν σημαντικό ρόλο. Επιπλέον, στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά λειτουργεί μια πηγή ελπίδας που αποτελεί μοναδικό προνόμιο του ομαδικού πλαισίου. Στην ομάδα, κάθε παιδί έρχεται σε επαφή με συνομηλίκους του που έχουν παρόμοια προβλήματα, δυσκολίες ή στόχους. Έτσι, το παιδί έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει την πρόοδο των άλλων και να πάρει δύναμη και ελπίδα μέσα από αυτή.

Καθολικότητα: Καθώς οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι συγκεκριμένες ως προς το θέμα τους, είναι πιο εύκολο να βρεθούν κοινά στοιχεία ανάμεσα στα μέλη. Για παράδειγμα, σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα παιδιών όλα τα μέλη ανήκουν στην ίδια ηλικιακή κατηγορία, μπορεί να προέρχονται από την ίδια σχολική μονάδα και να έχουν κοινούς στόχους, όπως την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ή τη διαχείριση του θυμού.

Ωστόσο, κάτω από αυτές τις επιφανειακές ομοιότητες, κάθε μέλος μιας ομάδας έχει ως ένα βαθμό την ανησυχία ότι είναι ο μόνος που έχει προβλήματα και τρομακτικές ή απαράδεκτες σκέψεις και επιθυμίες. Αυτές οι ανησυχιακές σκέψεις απομόνωσης μπορεί να ισχύουν και για τα παιδιά, τα οποία έχουν πολύ λιγότερες εμπειρίες και δυνατότητες για ουσιαστική επικοινωνία. Ιδιαίτερα, τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες κοινωνικοποίησης λόγω έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων, υπερβολικής ντροπαλότητας ή οικογενειακών προβλημάτων, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να απομονωθούν.

Η καθολικότητα, λοιπόν, αναφέρεται στη δυνατότητα που προσφέρει η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα στα παιδιά να εντοπίσουν βαθύτερες ομοιότητες μεταξύ τους. Με τη βοήθεια του συντονιστή, τα παιδιά θα μπορέσουν να δουν ότι μοιράζονται τις ίδιες περίπου ανησυχίες και το ίδιο αίσθημα απομόνωσης. Όταν μέσα σε μια ομάδα αναπτύσσεται το αίσθημα της καθολικότητας, τα παιδιά βγαίνουν πιο εύκολα από την απομόνωση και η ομάδα αποκτά περισσότερη συνοχή.

Μετάδοση πληροφοριών: Η μετάδοση πληροφοριών στην ομάδα γίνεται μέσω της διδακτικής καθοδήγησης από τον συντονιστή και της ανταλλαγής άμεσων συμβουλών μεταξύ των μελών. Η διδασκαλία νέου υλικού και η καθοδήγηση των μελών είναι από τις κύριες συνιστώσες μιας ομάδας ψυχοεκπαίδευσης. Ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών καλείται να χρησιμοποιήσει την διδακτική καθοδήγηση για να διδάξει νέες ικανότητες, να μεταφέρει σχετικές πληροφορίες, να εξηγήσει και να αποσαφηνίσει. Επίσης, η διδακτική καθοδήγηση

βοηθά στην τροποποίηση υπονομευτικών συμπεριφορών και του δυσλειτουργικού τρόπου σκέψης των μελών και συμβάλλει στη δόμηση της ομάδας.

Η παροχή άμεσων συμβουλών γίνεται συνήθως ανάμεσα στα μέλη, τα οποία μοιράζονται πληροφορίες με σκοπό να βοηθήσουν το ένα το άλλο. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά μαθαίνουν από τις εμπειρίες των υπολοίπων μελών, ενώ ταυτόχρονα παίρνουν το μήνυμα ότι οι άλλοι ενδιαφέρονται και νοιάζονται για αυτά. Ο συντονιστής φροντίζει να ενισχύει την ανταλλαγή συμβουλών, προσέχοντας πάντα να γίνεται με τρόπο βοηθητικό και όχι πιεστικό για τον άλλον (π.χ. πρέπει οπωσδήποτε να κάνεις αυτό).

Αλτρουισμός: Ο αλτρουισμός στην ομάδα λειτουργεί στην περίπτωση που τα παιδιά παρέχουν βοήθεια στα υπόλοιπα μέλη χωρίς να περιμένουν να κερδίσουν κάτι από αυτό. Η ομάδα έχει το μοναδικό προνόμιο να δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να προσφέρουν υποστήριξη και συνεργασία, να προτείνουν, να καθησυχάζουν και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή τα παιδιά κερδίζουν την αίσθηση ότι είναι χρήσιμα και έχουν αξία. Ο αλτρουισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τα παιδιά, καθώς βρίσκονται πολύ συχνά στη θέση αυτού που δέχεται τη βοήθεια, με αποτέλεσμα να θεωρούν τον εαυτό τους ως βάρος για τους άλλους. Μέσα στην ομάδα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι μπορούν και τα ίδια να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους και να κερδίσουν με αυτό τον τρόπο την εκτίμησή τους.

Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένεια): Από πολλές απόψεις μια ομάδα μοιάζει με μια οικογένεια καθώς σε αυτή συναντάμε εξουσιαστικές/ γονεϊκές μορφές, μορφές συνομηλίκων/ αδελφών, βαθιές προσωπικές αποκαλύψεις, ισχυρά συναισθήματα και οικειότητα. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη συχνά αλληλεπιδρούν με τον συντονιστή και την υπόλοιπη ομάδα με τρόπους που θυμίζουν την αλληλεπίδρασή τους μέσα στην οικογένειά τους. Αν και συνήθως οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δεν διαρκούν για τόσο χρονικό διάστημα ώστε να εκδηλωθούν και να γίνουν φανερές αυτές οι ομοιότητες στην αλληλεπίδραση, ωστόσο δεν είναι απίθανο να παρατηρήσουμε τέτοια φαινόμενα στην περίπτωση που υπάρχει έντονη μεταβίβαση. Στις περιπτώσεις αυτές, η διορθωτική ανασύσταση γίνεται όταν βοηθάμε το παιδί να διερευνήσει και να αξιολογήσει τον παγιωμένο ρόλο που μεταφέρει στην ομάδα και του παρέχουμε ευκαιρίες να δοκιμάσει νέους τρόπους να σχετίζεται και να συμπεριφέρεται.

Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης (socializing techniques): Η κοινωνική μάθηση, δηλαδή η εκμάθηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι ένας θεραπευτικός παράγοντας που χαρακτηρίζει τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά αποτελώντας είτε τον κύριο στόχο τους, είτε επιβοηθητικό στοιχείο για την επίτευξη του στόχου τους. Για παράδειγμα, σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα με κύριο στόχο τη διαχείριση του θυμού, οι τεχνικές κοινωνικοποίησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην περίπτωση π.χ. που τα παιδιά καλούνται να κοινοποιήσουν το θυμό τους στους άλλους.

Γενικά, η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης είναι πολύ ωφέλιμη για τα παιδιά, τα οποία λόγω της ηλικίας τους βρίσκονται στα πρώτα στάδια της κοινωνικής τους ανάπτυξης. Μέσα στην ομάδα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά και να αναγνωρίσουν πότε υπάρχει μεγάλη ασυμφωνία ανάμεσα στην πρόθεσή τους και στην πραγματική επίδρασή τους πάνω στους άλλους. Επιπλέον, μαθαίνουν νέες τεχνικές κοινωνικοποίησης, οι οποίες είναι

απαραίτητες για αποδοτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ειδικά, για τα παιδιά που δεν έχουν ακόμα αναπτύξει στενές προσωπικές σχέσεις, η ομάδα συχνά αντιπροσωπεύει την πρώτη τους ευκαιρία να λάβουν σωστή διαπροσωπική ανατροφοδότηση.

Μιμητική συμπεριφορά: Η μίμηση της συμπεριφοράς παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνική μάθηση, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία. Η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα προσφέρει πολλές ευκαιρίες για μίμηση των συμπεριφορών που εκδηλώνει τόσο ο συντονιστής, όσο και τα υπόλοιπα μέλη. Η τάση των παιδιών να μιμούνται συμπεριφορές ενισχύεται μέσα στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα με την τεχνική της παροχής προτύπων συμπεριφοράς (modeling) από τον συντονιστή. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίον τα άλλα μέλη χειρίζονται τα προβλήματά τους και μπορούν να μιμηθούν τα χαρακτηριστικά τους, ενώ ο συντονιστής διευκολύνει τη διαδικασία αυτή προωθώντας λειτουργικές μορφές συμπεριφοράς. Επιπλέον, η μιμητική συμπεριφορά κινητοποιεί το παιδί να πειραματιστεί με νέες μορφές συμπεριφοράς πριν καταλήξει σε αυτές που του ταιριάζουν περισσότερο.

Διαπροσωπική μάθηση: Μέσα στην ομάδα το παιδί μαθαίνει να συνυπάρχει με τους άλλους και να αποκτά ικανοποιητικές και ανταποδοτικές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα από την εκμάθηση των κανόνων συμπεριφοράς που διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Αν και η διαπροσωπική μάθηση δεν αποτελεί πάντα τον κύριο στόχο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά, σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται και λειτουργεί ως παράγοντας αλλαγής. Η ομάδα συχνά αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσει διάφορες κοινωνικές σχέσεις με αποτέλεσμα να ευνοεί την εκδήλωση των συμπεριφορών και των δυσκολιών που παρουσιάζει στην καθημερινή του ζωή. Η ανατροφοδότηση και η αυτοπαρατήρηση, που λαμβάνουν μέρος μέσα στην ομάδα, βοηθούν το παιδί να αρχίσει να αναγνωρίζει αυτές τις δυσκολίες. Τα παιδιά γίνονται παρατηρητές της συμπεριφοράς τους και του αντίκτυπου της στα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων και των ίδιων για τον εαυτό τους. Επιπλέον, μέσα στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν πιο αποδοτικές συμπεριφορές και έπειτα να τις μεταφέρουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον έξω από την ομάδα. Ανεξάρτητα, λοιπόν, από το αν η διαπροσωπική μάθηση αποτελεί κύριο στόχο της ομάδας, είναι μια διαδικασία που ευνοείται στα πλαίσιά της.

Η συνοχή της ομάδας (cohesiveness): Σύμφωνα με τον Yalom (2006) η συνοχή αναφέρεται στην έλξη που αισθάνονται τα μέλη προς την ομάδα και προς τα υπόλοιπα μέλη. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, η συνοχή αναπτύσσεται μέσα από την αναγνώριση των ομοιοτήτων ανάμεσα στα μέλη και την δυνατότητα που τους παρέχεται να μοιραστούν εμπειρίες μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Αυτά τα στοιχεία ενισχύουν την αίσθηση που έχει το παιδί ότι το σέβονται και το αποδέχονται. Υπό συνθήκες αποδοχής και κατανόησης, τα παιδιά είναι πιο πρόθυμα να εκφραστούν και να πειραματιστούν, να συνεργαστούν και να σχετιστούν βαθύτερα με τους άλλους. Επιπλέον, η συνοχή της ομάδας ευνοεί τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και την κατάκτηση εκ μέρους των παιδιών της κοινωνικής συμπεριφοράς που απαιτείται, έτσι ώστε να κερδίσουν την αποδοχή και εκτίμηση της ομάδας αλλά και να μπορέσουν προσαρμοστούν στο εξω-ομαδικό περιβάλλον.

Κάθαρση: Η κάθαρση αναφέρεται στην ικανότητα για αναγνώριση και ανοιχτή έκφραση συναισθήματος και κατά συνέπεια στη συναισθηματική αποφόρτιση. Η συναισθηματική έκφραση είναι σημαντική καθώς ευνοεί τη δημιουργία αμοιβαίων δεσμών και τη συνοχή μέσα στην ομάδα. Ωστόσο, το πόση έμφαση θα δοθεί στην ανοιχτή έκφραση συναισθήματος εξαρτάται από τον συγκεκριμένο τύπο της ομάδας. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά συνήθως δεν διαρκούν για αρκετό διάστημα, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια βαθύτερη εμπιστοσύνη η οποία ευνοεί και κάνει ασφαλή τη διαδικασία της κάθαρσης. Στις ομάδες αυτές η συναισθηματική αποφόρτιση μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τους στόχους και την ασφάλεια των μελών. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όμως, κατά τις οποίες η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα ασχολείται με θέματα όπως διαχείριση θυμού ή συγκρούσεων, είναι αναμενόμενο ότι θα υπάρξει κάποιος βαθμός κάθαρσης. Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι σημαντικό η συναισθηματική αποφόρτιση να γίνεται προσεκτικά και από εκπαιδευμένο συντονιστή, ώστε η κάθαρση να αποβεί εποικοδομητική για τα παιδιά.

Υπαρξιακοί παράγοντες: Οι παράγοντες αυτοί έχουν να κάνουν με την ύπαρξη του ανθρώπου και τα διάφορα ζητήματα που αυτή συνεπάγεται. Μας πληροφορούν για τις σκληρές υπαρξιακές αλήθειες της ζωής, όπως ότι είμαστε θνητοί, ότι όλα κάποτε τελειώνουν ή ότι συχνά βρισκόμαστε μόνοι μας στη ζωή. Με αυτήν την έννοια, οι υπαρξιακοί παράγοντες είναι πάντα παρόντες σε μια ομάδα (π.χ. όταν η ομάδα τελειώνει). Ωστόσο, η θεραπευτική λειτουργία τους εξαρτάται από τους στόχους της ομάδας. Για παράδειγμα, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα με παιδιά χωρισμένων γονιών ίσως δώσει μεγαλύτερη έμφαση σε υπαρξιακά θέματα από ό, τι μια ομάδα που ασχολείται με τις κοινωνικές δεξιότητες. Στην πρώτη περίπτωση ομάδας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο συντονιστής να διαθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση και εμπειρία, ώστε να διαχειρίζεται τους υπαρξιακούς παράγοντες με τρόπο ασφαλή και αποδοτικό για την ομάδα.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, βλέπουμε ότι οι θεραπευτικοί παράγοντες είναι παρόντες και στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Όπως όμως προαναφέρθηκε, ο βαθμός στον οποίο ο καθένας από αυτούς είναι βοηθητικός για τις συγκεκριμένες ομάδες εξαρτάται από το στόχο της ομάδας και την έμφαση που θα δώσει ο συντονιστής σε κάθε έναν παράγοντα. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες όπως *η καθολικότητα, η μετάδοση πληροφοριών, ο αλtruισμός, η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, η μιμητική συμπεριφορά, η διαπροσωπική μάθηση και η συνοχή* συμβαδίζουν με τον τρόπο λειτουργίας και τους γενικούς σκοπούς των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και για αυτό τους συναντάμε αρκετά συχνά στις ομάδες αυτές. Αντίθετα, *η διορθωτική ανασύσταση, οι υπαρξιακοί παράγοντες και η κάθαρση* συναντώνται σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με ειδικούς στόχους και χρειάζεται κατάλληλη εκπαίδευση του συντονιστή, ώστε να λειτουργήσουν εποικοδομητικά.

3.5. Δυναμική και στάδια ανάπτυξης της ομάδας

Τι είναι άραγε η ομάδα και ποια τα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από μια τυχαία συνάθροιση ατόμων π.χ. που περιμένουν στη στάση λεωφορείου; Στο ερώτημα αυτό έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφορες απαντήσεις. Ο Γάλλος Le Bon, ένας από τους πρώτους μελετητές των ομαδικών φαινομένων, έδωσε στην ομάδα τον χαρακτηρισμό της ορδής, υπερτονίζοντας το άλογο στοιχείο της, όπου η σκέψη, τα συναισθήματα και η συμπεριφορά των μελών υποτάσσονται στη δύναμη της

ομάδας ή εναρμονίζονται πλήρως με τα χαρακτηριστικά και τις επιδιώξεις του ηγέτη (αναφέρεται στο Γεώργας, 1990). Εμάς, όμως, μας ενδιαφέρει περισσότερο η σύγχρονη κοινωνικοψυχολογική άποψη περί ομάδας, η οποία συμπυκνώνεται στον εξής δικό μας ορισμό: *Ομάδα είναι ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων προσώπων με κοινές αξίες και ένα σύστημα αλληλεξαρτώμενων ρόλων, η οποία είναι προσανατολισμένη προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών.* Από τον ορισμό που δώσαμε προκύπτει ότι όλες οι ομάδες (άρα και οι ψυχοεκπαιδευτικές που εδώ μας ενδιαφέρουν) παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Τα μέλη βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση.
2. Τα μέλη επικοινωνούν άμεσα μεταξύ τους.
3. Τα μέλη έχουν κοινούς στόχους και επιδιώξεις
4. Τα μέλη ασπάζονται ένα κοινό σύστημα κανόνων και νορμών
5. Παρατηρείται συναισθηματική ταύτιση των μελών με την ομάδα τους
6. Παρατηρείται ψυχολογική ικανοποίηση ορισμένων αναγκών των μελών
7. Τα μέλη βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν μέσα στην ομάδα, εμφανίζουν σύμπνοια, συνοχή και συλλογικότητα.

Ένα χαρακτηριστικό της ομάδας είναι ότι αυτή, ως ζωντανός οργανισμός, αναπτύσσεται και αλλάζει. Πολλοί είναι οι συγγραφείς που έχουν περιγράψει τις διαφορετικές φάσεις ή στάδια από τα οποία περνά κάθε ομάδα κατά την ανάπτυξη της (Brown, 2004• Geldard & Geldard, 2001• Rogers, 1991• Tuckman & Jensen, 1977• Yalom, 2006). Ωστόσο, παρά τις διαφοροποιήσεις ως προς τον ορισμό των σταδίων και την διαφορετική ορολογία που χρησιμοποιούν, κοινή παραδοχή όλων είναι ότι κάθε υποτιθέμενο στάδιο της πορείας μιας ομάδας παρουσιάζει κάποια έντονα γνωρίσματα που το διαφοροποιούν από τα άλλα. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε κάποια από τα μοντέλα ανάπτυξης της ομάδας, όπως διατυπώθηκαν από ορισμένους γνωστούς συγγραφείς.

Ένα κλασσικό μοντέλο ανάπτυξης της ομάδας είναι αυτό που προτάθηκε από τον Bruce Tuckman, ο οποίος πρώτος διέκρινε το 1965 τέσσερα στάδια στην εξέλιξη μιας ομάδας. Αργότερα επεξέτεινε το μοντέλο του προσθέτοντας και ένα πέμπτο στάδιο (Tuckman & Jensen, 1977). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό μια ομάδα περνάει από τα εξής στάδια: *σχηματισμός, καταιγισμός, νομοθέτηση, δράση, τερματισμός (forming, storming, norming, performing, adjourning)*. Στο πρώτο στάδιο, η διαδικασία της ομάδας περιλαμβάνει τον προσανατολισμό και την εξάρτηση, για να περάσει στο δεύτερο στάδιο που χαρακτηρίζεται από τη σύγκρουση και την αντίσταση στην επιρροή της ομάδας. Στο τρίτο στάδιο, η ομάδα αναπτύσσει συνοχή και στο τέταρτο, οι ρόλοι γίνονται ευέλικτοι και η ομάδα ασχολείται πλέον με το έργο της. Τέλος, στο πέμπτο στάδιο έχουμε την ολοκλήρωση του σκοπού της ομάδας και τον αποχωρισμό των μελών.

Ο Yalom (2006) περιγράφει μια σειρά αναπτυξιακών φάσεων, τις οποίες οι περισσότερες ομάδες βιώνουν στην πορεία τους. Οι φάσεις αυτές αποτελούνται από την πρώτη συνάντηση, τρία επόμενα στάδια (προσανατολισμός, σύγκρουση, συνοχή) και τη λήξη. Αν και συνήθως δεν υπάρχει καμία σαφής γραμμή οριοθέτησης μεταξύ των σταδίων αυτών, ωστόσο, όπως πιστεύει ο Yalom (2006), οι περισσότερες ομάδες βιώνουν κάθε μια από τις παραπάνω φάσεις σε κάποιο βαθμό.

Οι Geldard και Geldard (2001) προτείνουν ένα παρόμοιο με τα παραπάνω μοντέλο ανάπτυξης για τις ομάδες παιδιών, το οποίο περιλαμβάνει 6 στάδια: *προετοιμασία, σχηματισμός, καταιγισμός, νομοθέτηση, θρήνος, τερματισμός*

(*preparation, forming, storming, norming, mourning, closure*). Όσον αφορά τις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, η Brown (2004) περιγράφει τα στάδια ως *αρχικό, σύγκρουσης και αντιπαράθεσης, εργασίας και συνοχής, και τελικό (beginning, conflict and controversy, working and cohesion, termination)*. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν ότι διακρίνονται καθαρά τα στάδια της αρχής και του τέλους, ενώ τα ενδιάμεσα στάδια αναμιγνύονται το ένα με το άλλο και συχνά μπορεί να υπάρξει οπισθοδρόμηση σε προηγούμενο στάδιο.

Στόχος μας σε αυτό το κεφάλαιο δεν είναι να διαμορφώσουμε ή να επιλέξουμε ένα μοντέλο ανάπτυξης της ομάδας. Κυρίως μας ενδιαφέρει να περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Για το σκοπό αυτό, θα μιλήσουμε για την πορεία ανάπτυξης της ομάδας, όπως αυτή διακρίνεται σε αρχικό, μεσαίο και τελικό στάδιο, χωρίς ωστόσο να στερήσουμε από τον αναγνώστη κανένα από τα βασικά γνωρίσματα του κάθε σταδίου. Συνοπτικά τα στάδια αυτά και η δυναμική που τα χαρακτηρίζει παρουσιάζονται στον πίνακα 3.1.

Δυναμική της ομάδας	Αναμενόμενες συμπεριφορές			
	Αρχικό Στάδιο	Μεσαίο Στάδιο		Τελικό Στάδιο
		Φάση σύγκρουσης	Φάση συνοχής	
Συμμετοχή	Διερευνητική, προσεκτική, ανήσυχη	Αυξάνεται η συμμετοχικότητα των μελών. Προθυμία να εξερευνήσουν προσωπικά θέματα, να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές.	Υψηλή, σημαντικά προσωπικά θέματα προέχουν και δουλεύονται.	Μείωση ή αύξηση του δείκτη συμμετοχικότητας. Τα μέλη μπορεί να αποσυρθούν ή να φέρουν νέα θέματα στην επιφάνεια.
Αντίσταση	Υψηλή Κάνουν πολλές ερωτήσεις. Εμφανίζονται μπερδεμένα ή λένε ότι βιώνουν σύγχυση.	Έντονη στην όλη διαδικασία της ομάδας. Παίρνει τη μορφή επιθετικότητας, απόσυρσης και σιωπής.	Αναγνωρίζεται πιο ανοιχτά και γίνεται δουλειά πάνω σε αυτή.	Ανανεωμένη αντίσταση, αυτή τη φορά να βιώσουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν τη λήξη της ομάδας
Επικοινωνία	Περιορισμένη και στερεοτυπική. Το μεγαλύτερο μέρος της κατευθύνεται προς το συντονιστή παρά τα υπόλοιπα μέλη. Αποφεύγουν να μιλούν απευθείας ο ένας στον άλλο. Δεν κάνουν αναφορές στο «εγώ».	Τα μέλη αρχίζουν να μιλούν απευθείας στους άλλους. Τα μέλη αρχίζουν να προκαλούν το ένα το άλλο. Έντονη κριτική και αρνητικά σχόλια. Είναι πιθανό να εμφανιστούν κλίκες και υποομάδες.	Αξιόλογη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Η ομάδα λειτουργεί περισσότερο σαν συνεκτική ομάδα.	Τα μέλη μιλούν μεταξύ τους. Ίσως χρειάζεται και πάλι η παρέμβαση του συντονιστή για να την διευκολύνει, λόγω της αντίστασης απέναντι στη λήξη της ομάδας.
Σχέσεις των μελών	Επιφανειακές Διερευνητικές Ανήσυχες Φόβος της διαφορετικότητας. Φόβος απόρριψης.	Προκύπτει αντιπαράθεση και σύγκρουση μέσα στην ομάδα. Τα μέλη νιώθουν αρκετά ασφαλή να προκαλέσουν το ένα το άλλο και να δηλώσουν αισθήματα θυμού ή ενόχλησης. Προσπάθεια κυριαρχίας, επίδειξη δύναμης και ελέγχου.	Οι σχέσεις μεταξύ των μελών εξομαλύνονται. Τα μέλη είναι πιο πρόθυμα να διερευνήσουν, να δουλέψουν και να διατηρήσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους. Αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες. Οι διαφωνίες ελαχιστοποιούνται και δουλεύονται μέσω πιο παραγωγικών οδών.	Απομάκρυνση των μελών, επειδή νιώθουν ότι οι μεταξύ τους σχέσεις μπορεί να τελειώσουν. Η ποιότητα και η ποσότητα των σχέσεων ενδέχεται να αλλάξει μετά τη λήξη της ομάδας.

Σχέσεις με το συντονιστή	Σχέση εξαρτητική. Τον βλέπουν ως ειδικό. Αναμένουν να ικανοποιήσει τις προσωπικές τους ανάγκες. Θέλουν να είναι σίγουροι ότι αξίζουν κι ότι γίνονται αποδεκτοί από αυτόν. Θέλουν να ξέρουν ότι είναι ασφαλείς και ότι θα τους παρασχεθεί φροντίδα.	Έκφραση εχθρότητας και δυσαρέσκειας. Ο συντονιστής συμβολίζει την μορφή εξουσίας μέσα στην ομάδα. Συγκεντρώνει για κάθε παιδί τα στοιχεία που βλέπει στους γονείς και στους δασκάλους του.	Ο συντονιστής αντιμετωπίζεται πλέον ως οδηγός και σύμβουλος.	Συνειδητοποίηση της συμβολής του. Αίσθημα αποστέρησης για το ενδεχόμενο απώλειας ενός ατόμου και της μεταξύ τους σχέσης. Μπορεί να βιώσουν θυμό, λύπη ή ενόχληση για το συντονιστή και τη σχέση που τελειώνει.
Έκφραση συναισθημάτων	Βιώνουν έντονο άγχος και ανησυχία. Φόβος απόρριψης Επιφυλακτικότητα Ενθουσιασμός και περιέργεια. Σύγχυση Ντροπή	Ενόχληση και θυμός Ανασφάλεια	Αποδοχή, ασφάλεια, αμοιβαία εμπιστοσύνη. Ικανοποίηση και ενθουσιασμός για την επίτευξη στόχων της ομάδας. Άγχος δημιουργικό	Λύπη, πένθος, απώλεια και εγκατάλειψη για τον επικείμενο αποχωρισμό. Ευχαρίστηση, εκτίμηση και ανακούφιση για την αλλαγή.

Πίνακας 3.1 : Δυναμική και στάδια της ομάδας

Αρχικό στάδιο

Το πρώτο στάδιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά αρχίζει με την πρώτη συνάντηση και μπορεί να συνεχιστεί για 1-2 συναντήσεις. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά είναι πολύ επιφυλακτικά, βιώνουν έντονο άγχος και ανησυχία που σχετίζεται με τη νέα κατάσταση στην οποία καλούνται να συμμετάσχουν, την γνωριμία και επαφή με άγνωστα πρόσωπα και το φόβο ότι θα αποκαλυφθούν μπροστά σε αυτά και πιθανώς να απορριφθούν (Corey, 2008). Ωστόσο, τα έντονα και πιεστικά αυτά συναισθήματα συνυπάρχουν με ένα ενθουσιασμό και μια περιέργεια για τη νέα διαδικασία στην οποία πρόκειται να λάβουν μέρος. Τα παιδιά είναι απρόθυμα να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματα τους και συνήθως έχουν την τάση να τα καταστέλλουν ή και να τα αρνούνται.

Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας είναι αρκετά περιορισμένη και στερεοτυπική (Johnson et al., 1998). Τα παιδιά αποφεύγουν να μιλούν απευθείας το ένα με το άλλο και έχουν την τάση να μην κάνουν αναφορές στο «εγώ». Μάλιστα, το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας προσανατολίζεται προς τον συντονιστή της ομάδας, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως ο ειδικός και από τον οποίον τα παιδιά επιθυμούν στήριξη, ενθάρρυνση και καθοδήγηση. Θα λέγαμε πως η σχέση των παιδιών με το συντονιστή είναι ως ένα βαθμό εξαρτητική (Geldard & Geldard, 2001). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά να γίνουν αποδεκτά από αυτόν, να βεβαιωθούν ότι αξίζουν στα μάτια του συντονιστή και να ικανοποιήσουν μέσα από αυτόν τις προσωπικές τους ανάγκες.

Επιπλέον, επειδή στο στάδιο αυτό η εξοικείωση των μελών μεταξύ τους είναι πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση των κανόνων και των στόχων της ομάδας, τα μέλη της θα αναζητήσουν τους δικούς τους κανόνες για τον εαυτό τους και θα προσπαθήσουν να καθιερώσουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα. Λόγω έλλειψης ασφάλειας στο αρχικό αυτό στάδιο, τα παιδιά εμφανίζουν μεγάλη αντίσταση στο να συμμετάσχουν και να ανοιχθούν με αποτέλεσμα να διατυπώνουν συνεχώς ερωτήσεις ή να δηλώνουν πως αισθάνονται μπερδεμένα. Οι σχέσεις των μελών μεταξύ τους είναι διστακτικές, περιορισμένες και δοκιμαστικές καθώς ο φόβος να απορριφθούν, να είναι διαφορετικοί και να αποκαλύψουν τον εαυτό τους, είναι έντονος.

Το πρώτο στάδιο τελειώνει καθώς τα παιδιά αρχίζουν να νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και εμπιστοσύνη στην ομάδα, να επενδύουν σε αυτή και να την αποκαλούν δική τους ομάδα (Lampel, 1985 όπ. αναφ. στο Van Velsor, 2004).

Μεσαίο στάδιο

Στο μεσαίο στάδιο αρχίζει να γίνεται περισσότερη και βαθύτερη δουλειά. Μετά το άγχος του αρχικού σταδίου, τα μέλη νιώθουν περισσότερη ασφάλεια με αποτέλεσμα να μπορούν να εκφράζονται χωρίς να φοβούνται ότι θα τα επικρίνουν. Έτσι, έρχονται στην επιφάνεια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του κάθε ατόμου, γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη της πορείας για αλλαγή. Η αλλαγή αυτή συνήθως περνάει από τη φάση της αμφισβήτησης και της σύγκρουσης στη φάση της συνοχής της ομάδας και της βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μελών. Για αυτό και πολλοί συγγραφείς αναφέρονται ξεχωριστά στο στάδιο της σύγκρουσης και στο στάδιο της

συνοχής, παρόλο που συνήθως αυτά τα δυο επικαλύπτονται. Εμείς, για πρακτικούς κυρίως λόγους, θα τα παρουσιάσουμε σαν δυο αλληλένδετες φάσεις του μεσαίου σταδίου.

Χαρακτηριστικά φάσης σύγκρουσης

Νιώθοντας ασφάλεια ότι η γνώμη τους γίνεται σεβαστή, τα μέλη αρχίζουν να προκαλούν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον συντονιστή. Αυτή η ανάγκη τους να εξερευνήσουν και να δοκιμάσουν τα όρια μέσα στην ομάδα θα τους οδηγήσει σε αυξημένη κινητικότητα και συμμετοχή. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη νιώθουν ελεύθερα να αναπαραγάγουν τις συμπεριφορές που συνηθίζουν να εκδηλώνουν στις διάφορες κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και οι οποίες κυμαίνονται από δύσκολες έως αντιπαραγωγικές. Ταυτόχρονα, είναι πιο κινητοποιημένα να δοκιμάσουν τις νέες συμπεριφορές και δεξιότητες που προωθεί η ομάδα μέσα από τις δραστηριότητές της.

Τα δίκτυα επικοινωνίας στο στάδιο αυτό διευρύνονται, καθώς τα μέλη αρχίζουν πλέον να μιλούν απευθείας το ένα με το άλλο δίχως τη μεσολάβηση του συντονιστή. Τα σχόλια εκτείνονται από υποστηρικτικές δηλώσεις έως τις προκλήσεις του ενός απέναντι στο άλλο. Όσον αφορά την πρόκληση των άλλων μελών, αυτή συχνά οδηγεί σε αντιπαράθεση και σύγκρουση. Το ενδιαφέρον της ομάδας μετατοπίζεται από το άγχος για αποδοχή και επιβεβαίωση στην προσπάθεια για κυριαρχία, έλεγχο και δύναμη (Johnson et al., 1998). Τα μέλη εκφράζουν πιο ανοιχτά τη γνώμη τους, επισημαίνουν τις δύσκολες συμπεριφορές που παρατηρούν στους άλλους και δεν διστάζουν να εξωτερικεύσουν συναισθήματα θυμού ή όχλησης. Επίσης, υπάρχει μεγαλύτερος χώρος για έκφραση της διαφορετικότητας, που εύκολα μπορεί να οδηγήσει σε διαφοροποίηση από τα υπόλοιπα μέλη. Τα μέλη ενδέχεται να εκφράσουν τη διαφοροποίηση τους μέσα από την προβολή αντίστασης απέναντι στην ομάδα, η οποία παίρνει τη μορφή είτε επιθετικότητας είτε απόσυρσης και σιωπής. Δεν είναι σπάνιο και το φαινόμενο να δημιουργούνται κλίκες και υπό-ομάδες (κυρίως σε ηλικίες 9-12 ετών) προς δυσaréσκεια των υπόλοιπων μελών (Geldard & Geldard, 2001).

Τα αρνητικά σχόλια και η κριτική τείνουν να επικρατούν κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, δίχως να παραλείπεται η έκφραση εχθρότητας και δυσaréσκειας προς το πρόσωπο του συντονιστή. Ο συντονιστής συμβολίζει την μορφή εξουσίας μέσα στην ομάδα και, για το λόγο αυτό, συγκεντρώνει για κάθε παιδί τα στοιχεία που βλέπει στο πρόσωπο των γονέων και των δασκάλων του. Μέσα στο υποστηρικτικό κλίμα της ομάδας, τα παιδιά έχουν την ανάγκη να δοκιμάσουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την εξουσία και να γνωρίσουν τι μπορούν να περιμένουν από τον συντονιστή.

Χαρακτηριστικά φάσης συνοχής

Το κεντρικό χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι η συνοχή, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι κάποιες συγκρούσεις και αρνητικά συναισθήματα δεν μπορούν να εκδηλωθούν, ιδίως στην αρχή του. Τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να βιώνουν το αίσθημα της καθολικότητας και δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να εξερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος και με μεγαλύτερη ένταση σημαντικά για εκείνα ζητήματα καθώς και συναισθήματα ή ανάγκες τους (Jones & Robinson, 2000).

Μέσα από τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων, η ομάδα αρχίζει να χτίζει τη συνοχή της. Κάθε φορά που τα μέλη δοκιμάζουν τα όρια της ομάδας και συνειδητοποιούν ότι αυτά αντέχουν, η αίσθηση ότι είναι ασφαλή και αποδεκτά συνεχώς αυξάνεται. Με πιο απλά λόγια, το παιδί/μέλος της ομάδας που έβγαλε την επιθετικότητα του ή αρνήθηκε να συμμετάσχει ή δε συμμορφώθηκε με κάποιους κανόνες, βλέπει πώς η ομάδα δεν το κατέκρινε, δεν το τιμώρησε και δεν το εξοστράκισε. Αντίθετα, άντεξε τις δύσκολες συμπεριφορές του, το επανέφερε στην τάξη με σεβασμό και του έδωσε χώρο να εκφραστεί.

Ταυτόχρονα, υπάρχει μια αύξηση στο ηθικό, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην αυτοαποκάλυψη. Οι κανόνες της ομάδας καθιερώνονται και τα μέλη εργάζονται στην κατεύθυνση της υποστήριξης και ενθάρρυνσης του ενός από το άλλο. Όπως φαίνεται, λοιπόν, μέσα από τη σύγκρουση αρχίζει να αναπτύσσεται σε κάθε μέλος η αίσθηση ότι είναι αποδεκτό και ότι ανήκει στη συγκεκριμένη ομάδα. Ως αποτέλεσμα, αρχίζει να οικοδομείται η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη προς την ομάδα. Η συμφωνία της ομάδας ως προς τους κοινούς της στόχους αυξάνεται και διαμορφώνεται μια κοινή κουλτούρα.

Η ομάδα τώρα γίνεται πιο παραγωγική και προσανατολίζεται προς την αμοιβαιότητα και την αλληλοκατανόηση. Διάχυτη είναι η ευχαρίστηση και ο ενθουσιασμός, καθώς η ομάδα αρχίζει να επιτυγχάνει τους στόχους της και επέρχονται οι πρώτες αλλαγές στα μέλη, γεγονός που οδηγεί σε περαιτέρω ανακάλυψη νέων πραγμάτων για τον εαυτό.

Σε αυτή τη φάση τα μέλη συμμετέχουν πιο ενεργά και είναι πιο πρόθυμα να δουλέψουν τις αντιστάσεις και τις δύσκολες συμπεριφορές τους. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιο δεκτικά στο να αναγνωρίσουν αυτές τις συμπεριφορές, όταν επισημαίνονται από την ομάδα, και να μοιραστούν το δικό τους βίωμα. Γενικά, παρατηρείται η τάση για περισσότερη αυτοαποκάλυψη, αφού τώρα τα παιδιά νιώθουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και βεβαιότητα ότι η αυτοαποκάλυψη όντως τα βοηθά να αλλάξουν.

Επίσης, οι σχέσεις μεταξύ των μελών εξομαλύνονται και τα μέλη είναι πιο πρόθυμα να εξερευνήσουν, να δουλέψουν και να διατηρήσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους. Οι πρώτες φιλίες μεταξύ των μελών αρχίζουν να αναπτύσσονται. Αυτό δε σημαίνει ότι λείπουν οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες, αλλά ότι σταδιακά η ομάδα έχει μάθει πώς να τις διαχειρίζεται και να δουλεύει τη διαφωνία μέσω πιο παραγωγικών οδών. Ακόμα και σε αυτή τη φάση υπάρχουν συναισθήματα άγχους και εκνευρισμού. Τα παιδιά μπορεί ακόμα να ανησυχούν ότι δεν είναι αρεστά ή να αγχώνονται γιατί νιώθουν ότι έχουν έρθει πολύ κοντά με τα άλλα μέλη (Geldard & Geldard, 2001). Η διαφορά είναι ότι το άγχος τώρα είναι πιο δημιουργικό και ενισχύει την κινητοποίηση για αλλαγή.

Τέλος, και η σχέση των μελών με τον συντονιστή διευρύνεται καθώς τα παιδιά τον αντιμετωπίζουν πλέον ως οδηγό και σύμβουλο και όχι ως ειδικό ή μάγο-θεραπευτή όπως συνήθιζαν σε πιο πρώιμα στάδια.

Τελικό στάδιο

Το τελικό στάδιο της ομάδας αντιπροσωπεύει τη διαδικασία του τερματισμού της ψυχοεκπαίδευσης. Τα μέλη λένε αντίο, έρχονται αντιμέτωπα

και εξετάζουν τα συναισθήματα που συνδέονται με την οριστική λήξη των εργασιών της ομάδας.

Το κλείσιμο της ομάδας είναι συχνά μια δύσκολη και οδυνηρή εμπειρία τόσο για τα μέλη, όσο και για τον συντονιστή. Η συμπεριφορά των μελών επηρεάζεται και μπορεί να παρατηρήσουμε μείωση ή αύξηση της συμμετοχικότητάς τους, καθώς και άρνηση ή αντίσταση στο να έρθουν αντιμέτωπα με τον αποχωρισμό και την απόσυρση από τις μεταξύ τους σχέσεις που πρόκειται να τελειώσουν. Αναφορικά με τη σχέση των μελών με το συντονιστή, ενδέχεται να υπάρξει μια συνειδητοποίηση της συμβολής του στην ομάδα, αλλά και αισθήματα αποστέρησης, θυμού και λύπης, αφού με το κλείσιμο της ομάδας θα τερματιστεί πλήρως η σχέση αυτή.

Η δυνατότητα των παιδιών να διαχειριστούν τη σύγκρουση μπορεί να επιδεινωθεί. Η δέσμευση για τους στόχους μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί απότομα, και τα παιδιά ενδέχεται να αποφύγουν την εργασία πάνω σε προβληματικά ζητήματα ή να προσπαθήσουν να ανοίξουν νέα θέματα στην ομάδα.

Το στάδιο λήξης συχνά συνιστά μια «φάση πένθους» για τα παιδιά, κατά την οποία συναισθήματα θλίψης και άγχος αποχωρισμού είναι δυνατόν να βγουν στην επιφάνεια και να εκφραστούν (Kernberg & Rosenberg, 1991 οπ. αναφ. στο Van Velsor, 2004, σελ. 140). Αυτό είναι φυσικό, καθώς κατά το κλείσιμο της ομάδας τα μέλη έρχονται αντιμέτωπα με το οριστικό τέλος μιας εμπειρίας και τον αποχωρισμό από τα πρόσωπα με τα οποία συνδέεται η εμπειρία αυτή. Συνεπώς, το τελικό στάδιο χαρακτηρίζεται από ανάμεικτα συναισθήματα, που κυμαίνονται από πένθος και θλίψη για τον επικείμενο αποχωρισμό έως ευχαρίστηση, θετική εκτίμηση της όλης εμπειρίας και ανακούφιση για την αλλαγή που επήλθε ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην ομάδα.

3.6. Περιορισμοί της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με παιδιά

Δεν είναι όλες οι περιπτώσεις παιδιών κατάλληλες για συμβουλευτική εργασία μέσα σε ομάδα ούτε η ομαδική παρέμβαση αποτελεί πάντοτε την καλύτερη επιλογή. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εργασία σε ομάδες μπορεί να μοιάζει ακατάλληλη ή να παρουσιάζει σοβαρούς περιορισμούς. Είναι σημαντικό ο συντονιστής να έχει υπόψη του τους περιορισμούς αυτούς, ώστε να αποφύγει τη σύσταση μιας προβληματικής ή μη βιώσιμης ομάδας.

Κύριο ρόλο στη βιωσιμότητα της ομάδας παίζει η σύνθεσή της. Συγκεκριμένα, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών, τα οποία δεν μπορούν να αντέξουν την ομαδική εμπειρία ή δεν είναι έτοιμα ή κατάλληλα για να επωφεληθούν από αυτήν (Geldard & Geldard, 2001• Riva & Haub, 2004• Smead, 1995• Soo, 1991• Swanson, 1996). Τέτοιες είναι συνήθως οι περιπτώσεις παιδιών που:

- Έχουν αδελφική ή στενή συγγενική σχέση μεταξύ τους
- Έχουν αυτοκτονικές ή ανθρωποκτονικές τάσεις
- Δεν μπορούν να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους
- Δεν αργούν να επιδείξουν επιθετική συμπεριφορά, καταστρέφουν πράγματα ή τα χρησιμοποιούν ως όπλα και η συμπεριφορά τους κυμαίνεται ανάμεσα στην αδιαφορία και την περιφρόνηση

- Βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης.
- Έχουν υποστεί σωματική ή σεξουαλική βία
- Βρίσκονται σε οξεία ή διαρκή κρίση
- Έχουν υποστεί εγκεφαλική βλάβη ή εμφανίζουν ψυχωτική διαταραχή και είναι πιθανό να αποσταθεροποιηθούν ως αποτέλεσμα του άγχους που απορρέει από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα
- Έχουν διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης ή μικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης και δυσκολεύονται να εκφράσουν την απογοήτευσή τους παρά μόνο με επιθετικά ξεσπάσματα

Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο αναγκάζομαστε να αποκλείσουμε τις περιπτώσεις αυτές είναι διότι οι συναισθηματικές τους ανάγκες, καθώς και οι ανάγκες τους για εξατομικευμένη προσοχή και φροντίδα από τον συντονιστή είναι τόσο έντονες και επείγουσες, που μοιραία θα λειτουργούσαν εις βάρος των αναγκών της υπόλοιπης ομάδας. Επιπλέον, θα αποτελούσαν κακό παράδειγμα προς μίμηση για τα υπόλοιπα μέλη. Βέβαια, τα παιδιά με τα χαρακτηριστικά που μόλις περιγράφηκαν παραπάνω θα μπορούσαν να ωφεληθούν από μια ομάδα μόνο στην περίπτωση που είναι ειδικά σχεδιασμένη και προσαρμοσμένη στις συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών αυτών. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις η συμμετοχή ενός περιορισμένου αριθμού παιδιών (π.χ. 2-3 άτομα) με κάποιο από τα παραπάνω προβλήματα (π.χ. παρορμητική συμπεριφορά) σε μια ομάδα θα μπορούσε να τα ωφελήσει σημαντικά μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα υπόλοιπα μέλη που δεν παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες (Geldard & Geldard, 2001• Smead, 1995• Swanson, 1996).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν περιπτώσεις υπερβολικά ντροπαλών παιδιών, τα οποία δυσκολεύονται αρκετά να λειτουργήσουν και να εκφραστούν (πόσο μάλλον να αυτοαποκαλυφθούν!) μπροστά σε πολλά άτομα. Για τα ντροπαλά παιδιά, το πλαίσιο της ομάδας αποτελεί ένα αρκετά εκφοβιστικό ερέθισμα και χρειάζονται ιδιαίτερη ενθάρρυνση ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν ικανοποιητικά. Ωστόσο δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο τα παιδιά αυτά να ωφεληθούν από τη συμμετοχή τους στις ομαδικές διεργασίες. Συνήθως βοηθάει όταν ο συντονιστής τα εντάσσει σε ολιγομελείς ομάδες (π.χ. των τεσσάρων ατόμων) ή όταν εισάγει – τουλάχιστον κατά τα αρχικά στάδια της ομάδας – αρκετές δραστηριότητες σε δυάδες ή τριάδες. Οι μικρότερες ομαδοποιήσεις βοηθάνε τα μέλη να συνδεθούν ταχύτερα μεταξύ τους και να μάθουν να εκφράζονται σε έναν πιο στενό κύκλο προτού ανοιχθούν στην εμπειρία της μεγαλύτερης ομάδας (Smead, 1995).

Τέλος, σημαντικό περιορισμό της ομάδας αποτελούν και οι ανάγκες της σε έμπυχο και άψυχο υλικό. Για να μπορέσει η ομάδα να λειτουργήσει άνετα απαιτείται να έχει βρεθεί ο κατάλληλος χώρος, ο οποίος να προσφέρει ελευθερία κινήσεων και έκφρασης. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά συνήθως χρησιμοποιούν παιχνίδια και δραστηριότητες που, εκτός από άνετο χώρο, χρειάζονται και αρκετά υλικά. Σημαντικό, επίσης, είναι να συγκεντρωθεί ένας ικανός αριθμός παιδιών ώστε να υπάρξει η απαραίτητη αλληλεπίδραση. Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη και η παρουσία ενός συν-συντονιστή (co-leader), ο οποίος μοιράζεται το βάρος του συντονισμού

της ομάδας ή ασχολείται εξατομικευμένα με κάποιες περιπτώσεις μελών. Η έλλειψη όλων των παραπάνω αποτελεί ένα περιορισμό που μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργία και ικανοποιητική λειτουργία μιας ομάδας.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν πιθανούς περιορισμούς χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάνουν τη λειτουργία της ομάδας αδύνατη σε κάθε περίπτωση. Ο συντονιστής, έχοντας λάβει υπόψη του τους περιορισμούς αυτούς, μπορεί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, ώστε είτε να τους αποφύγει, είτε να τους διαχειριστεί κατάλληλα.

Όπως ήδη αναφέρθηκε οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά διαφέρουν σε πολλά από τις ομάδες ενηλίκων. Αν και οι ομάδες αυτές εμφανίζουν αρκετά πλεονεκτήματα που ευνοούν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά, ωστόσο παρουσιάζουν και κάποιους ιδιαίτερους περιορισμούς. Επιπλέον, κάθε ομάδα περιλαμβάνει έμφυτους θεραπευτικούς παράγοντες και ειδικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη δυναμική της σε κάθε στάδιο ανάπτυξης της. Όλα τα παραπάνω αποτελούν σημαντικά στοιχεία τα οποία θα πρέπει να συνυπολογιστούν από τον συντονιστή στην προσπάθειά του να σχεδιάσει ένα βιώσιμο πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά πρέπει να είναι δομημένες και προσανατολισμένες στην επίτευξη των σκοπών της ομάδας, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες δραστηριότητες σχεδιασμένες να ανταποκρίνονται στους στόχους όλης της ομάδας και του κάθε μέλους χωριστά. Τα κεφάλαια που ακολουθούν επικεντρώνονται κυρίως στο σχεδιασμό μιας ομάδας, τους συντονιστικούς χειρισμούς για την αποφυγή προβλημάτων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Brown, N. W. (1994). *Group counseling for elementary and middle school children*. Westport, CT: Praeger.

Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational groups: Process and practice*. (2thed.). NY: Brunner-Routledge.

Corey, G. (2008). *Theory and practice of group counseling* (7th ed.). Belmont, CA: Brooks/ Cole.

Delucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dies, K. R. (1996). The unfolding of adolescent groups: A five-phase model of development. In P. Kymissis, & D. A. Halperin (Eds.), *Group therapy with children and adolescents* (pp. 21-33). Washington, DC: American Psychiatric Press.

Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τόμος Β'). Αθήνα: Ιδίου.

Geldard, K., & Geldard, D. (2001). *Working with children in groups: A handbook for counsellors, educators and community workers*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

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

Johnson, C.V., Riester A.E., Corbett, Ed.D., Huffaker, L., Levich K., & Pena E. (1998). Group activities for children and adolescents: An activity group therapy approach. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 8, 71-88.

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, 139-151.

Kymissis, P. (1996). Developmental approach to socialization and group formation. In P. Kymissis, & D. A. Halperin (Eds.), *Group therapy with children and adolescents* (pp. 21-33). Washington, DC: American Psychiatric Press.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Riva, M. T. & Haub, A. L. (2004). Group counselling in the schools. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 309-321). London: Sage.

Rogers, C. (1991). *Ομάδες συνάντησης* (Α. Ντούργα, μεταφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Δίοδος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1970).

Rose, S. D. & Edleson, J. L. (1987). *Working with Children and Adolescents in Groups: A Multimethod Approach*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass

Shechtman, Z. (2004). Group counseling and psychotherapy with children and adolescents: Current practice and research. In J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. Kalodner, & M. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 429-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Smead, R. (1995). *Skills and techniques for group work with children and adolescents*. Champaign, IL: Research Press.

Soo, E. S. (1991). Strategies for success for the beginning group therapist with child and adolescent groups. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 1, 95-106.

Swanson, A. J. (1996). Children in groups: Indications and contexts. In P. Kymissis, & D. A. Halperin (Eds.), *Group therapy with children and adolescents* (pp. 97-110). Washington, DC.: American Psychiatric Press.

Trounson, C. D. (1996). From chaos to cohesion: Group therapy with preschool-aged children. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 6, 3-25.

Tuckman, B. W., & Jensen, M.A.C. (1977). Stages in small group development revisited. *Group and Organisational Studies*, 2, 3-17.

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

Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής θεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου, Δ. Κακατσάκη, μεταφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Άγρα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1995).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: **ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

4.1.Πρακτικά θέματα και αποφάσεις πριν την έναρξη της ομάδας

Για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά ένα πρόγραμμα ομάδας για παιδιά, απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός ώστε να είναι καλά δομημένο. Ειδικά όταν πρόκειται για ψυχοεκπαιδευτική ομάδα παιδιών, ο σχεδιασμός και η δομή παίζουν σημαντικό ρόλο για την πορεία και έκβαση της ομάδας. Επομένως, είναι απαραίτητο - πριν την έναρξη του προγράμματος - ο συντονιστής να αφιερώσει αρκετό χρόνο και ενέργεια προκειμένου να σχεδιάσει το συνολικό πρόγραμμα και να πάρει αποφάσεις σχετικά με ζητήματα όπως η επιλογή του θέματος, τα χαρακτηριστικά της ομάδας, ο χώρος που θα χρησιμοποιηθεί, κ.ο.κ. Έχοντας κάνει τον προγραμματισμό του, θα μπορέσει στη συνέχεια να αφοσιωθεί στο σημαντικό έργο του συντονισμού της ομάδας, χωρίς να περισπάται από διαδικαστικά ζητήματα και δυσκολίες.

Όπως φαίνεται, λοιπόν, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος περιλαμβάνει τη λήψη μιας σειράς αποφάσεων. Συνήθως ο συντονιστής αρχίζει με την εκτίμηση των αναγκών των υποψηφίων μελών βάσει των οποίων θα επιλέξει το θέμα της ομάδας. Έπειτα αποφασίζει ποια θα είναι τα χαρακτηριστικά της ομάδας του για να περάσει μετέπειτα σε πιο πρακτικά ζητήματα, όπως η εξασφάλιση του χώρου που θα τους φιλοξενήσει ή των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν. Αφού τακτοποιήσει τα θέματα αυτά και διαπιστώσει ότι η ομάδα είναι όντως πραγματοποιήσιμη, προχωρά στον λεπτομερή σχεδιασμό της δομής και του περιεχομένου των συναντήσεων. Φυσικά αυτή η σειρά δεν είναι αυστηρά καθορισμένη και επιδέχεται παραλλαγών. Εντούτοις, οποιαδήποτε παραλλαγή καλό είναι να εξυπηρετεί την ομαλή πορεία του σχεδιασμού, ώστε να μην αναγκάζεται ο συντονιστής να επιστρέφει συνεχώς σε προηγούμενα βήματα για αλλαγές ή διορθώσεις.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τις αποφάσεις και τα βήματα που θεωρείται σκόπιμο να περιλαμβάνονται στο σχεδιασμό ενός προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά. Οι προτάσεις που κάνουμε στηρίζονται τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και στη δική μας εμπειρία συντονισμού ομάδων. Αυτό που θα πρέπει να θυμάται ο συντονιστής είναι ότι σε όλη την πορεία του σχεδιασμού υπάρχει αρκετός χώρος για ευελιξία στις αποφάσεις του, αρκεί αυτές να στηρίζονται στις θεωρητικές του γνώσεις αλλά και στην εμπειρία του.

4.1.1.Εκτίμηση αναγκών

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ASCA) ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σχολικής συμβουλευτικής περιλαμβάνει τα εξής βήματα/ενέργειες: (α) συνολική εκτίμηση των αναγκών των υποψηφίων μελών προκειμένου να προσδιοριστεί τι είδους ομάδα έχουν ανάγκη, (β) κατάλληλη επιλογή των μελών ώστε να ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές της ομάδας και (γ) λήψη μετρήσεων πριν και μετά την ομαδική παρέμβαση προκειμένου να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της ομάδας (όπ. αναφ. στο

Augustyniak et. al., 2009). Κατά συνέπεια, η ορθή εκτίμηση των αναγκών των υποψηφίων μελών της ομάδας αποτελεί το πρώτο βήμα στο σχεδιασμό ενός προγράμματος.

Όταν αναλαμβάνουμε να δημιουργήσουμε μια ομάδα, συνήθως υπάρχουν συγκεκριμένες ανάγκες στις οποίες οφείλουμε να ανταποκριθούμε. Ένας συντονιστής καλείται να παρέμβει σε μια κρίση που έχει ξεσπάσει ή σε ένα ζήτημα που απασχολεί ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού-στόχου στον οποίον απευθύνεται. Για παράδειγμα, μπορεί να κληθεί να αναλάβει μια ομάδα παιδιών που έχουν βιώσει πρόσφατα κάποιο πένθος ή να διευκολύνει τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μιας σχολικής μονάδας. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό για τη συγκρότηση μιας ομάδας να υπάρχουν κοινές, λίγο-πολύ, ανάγκες στα υποψήφια μέλη.

Προϋπόθεση για μια αποτελεσματική εκτίμηση αναγκών είναι η ικανότητα του συντονιστή να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τις πραγματικές και επείγουσες ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας παιδιών. Για να αναπτύξει την ικανότητα αυτή ο συντονιστής χρειάζεται να μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία και να αντλήσει πληροφορίες από την εμπειρία τη δική του ή των συναδέλφων που έχουν ασχοληθεί με παρόμοιες ομάδες ή με παιδιά με παρόμοιες ανάγκες. Επίσης, οφείλει να γνωρίζει και να κατανοεί τη θεωρία σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο συντονιστής θα μπορέσει να προχωρήσει στο επόμενο βήμα που είναι η διαμόρφωση ρεαλιστικών υποθέσεων ως προς το ποιες μπορεί να είναι οι επιμέρους ανάγκες της υπό ανάληψη ομάδας (Geldard & Geldard, 2001). Για παράδειγμα ένας συντονιστής που καλείται να αναλάβει μια ομάδα παιδιών με ελλιπώς ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να ανατρέξει στη διαθέσιμη βιβλιογραφία (π.χ. Geldard & Geldard, 2001• O'Rourke & Worzbyt, 1996• Smead, 1994) και με βάση αυτή να καταλήξει σε ορισμένες αρχικές υποθέσεις. Παραδείγματα τέτοιων υποθέσεων είναι ότι τα παιδιά αυτά συνήθως παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, προβλήματα στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με τους συνομηλικούς καθώς και ρωγμές στην αυτοπεποίθησή τους. Έχοντας υπόψη του τα στοιχεία αυτά, μπορεί εύκολα πλέον ο συντονιστής να υποθέσει ότι μερικές από τις ανάγκες των παιδιών αυτών είναι να μάθουν να επικοινωνούν, να αναγνωρίζουν τις δυνάμεις τους, να εμπιστεύονται κ.ο.κ.

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για να εκτιμηθούν οι ανάγκες των υποψηφίων μελών μιας ομάδας και οι οποίες διακρίνονται σε τυπικές και άτυπες (Smead, 1994). Παράδειγμα τυπικής (formal) μεθόδου αποτελεί η χρήση ερωτηματολογίου εκτίμησης αναγκών το οποίο απευθύνεται σε παιδιά ή γονείς (βλ. υπόδειγμα στα Παραρτήματα Α και Β). Στις άτυπες (informal) μεθόδους συγκαταλέγεται η συλλογή πληροφοριών μέσα από συζητήσεις με γονείς ή δασκάλους. Με αυτόν τον τρόπο ο συντονιστής συλλέγει χρήσιμο υλικό αναφορικά με τις ελλείψεις ενός παιδιού, το ιστορικό του, την συμπεριφορά του και τις πιθανές ανεπάρκειες ή δυσλειτουργίες σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Πολύτιμη πηγή πληροφοριών ενδέχεται να αποτελέσουν και οι συνεντεύξεις με τα ίδια τα παιδιά. Η ατομική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κάνουν και τα ίδια ερωτήσεις που θα τα βοηθήσουν να πάρουν αποφάσεις σχετικά με τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Ο συντονιστής διευκολύνει αυτήν τη διαδικασία όταν διατυπώνει ερωτήσεις, όπως «Τι σε κάνει να θέλεις να συμμετάσχεις στην ομάδα;». Άλλες ερωτήσεις του συντονιστή ενδεχομένως να σχετίζονται και με το θέμα που θα

απασχολήσει την ομάδα. Για παράδειγμα, αν πρόκειται για ομάδα διαχείρισης θυμού, ο συντονιστής μπορεί να ρωτήσει το παιδί «Τι κάνεις συνήθως όταν θυμώνεις;». Τέλος, η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών κατά την εκτέλεση διάφορων δραστηριοτήτων (π.χ. όταν παίζουν στο διάλλειμα ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αν πρόκειται για το χώρο του σχολείου) θεωρείται η πιο άμεση μέθοδος συλλογής δεδομένων αναφορικά με την εκτίμηση των αναγκών των παιδιών, καθώς μας επιτρέπει να παρακολουθήσουμε τη συμπεριφορά τους μέσα στην ομάδα της τάξης.

4.1.2.Χαρακτηριστικά της ομάδας

Ουσιαστικές είναι και οι αποφάσεις που καλείται να λάβει ο συντονιστής σχετικά με την καταλληλότητα και τα χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας ψυχοεκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στο μέγεθος και τη σύσταση της ομάδας και πιο συγκεκριμένα σε παράγοντες όπως η ηλικία, η ωριμότητα, το φύλο και η εθνικότητα των συμμετεχόντων. Επίσης, η διάρκεια και ο αριθμός των συναντήσεων αποτελούν δύο ακόμα θέματα που πρέπει να αποσαφηνιστούν πριν την έναρξη ενός προγράμματος. Διαφορετικοί συγγραφείς (Corey & Corey, 2006• Delucia-Waack, 2006• Geldard & Geldard, 2001• Greenberg, 2003• Hines & Fields, 2002• Riva, Lippert, & Tackett, 2000• Smead, 1994, 1995) έχουν περιγράψει τα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ομάδας, καταθέτοντας τις δικές τους προτάσεις για καθένα από τα θέματα αυτά. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται παρακάτω αποτελούν μια προσπάθεια συνδυασμού της διεθνούς σχετικής βιβλιογραφίας και της προσωπικής μας εμπειρίας με ομάδες παιδιών στον Ελληνικό χώρο.

Μέγεθος: Το μέγεθος της ομάδας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι πιο βασικοί που οπωσδήποτε πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι η ηλικία των παιδιών, οι στόχοι του προγράμματος και σε ειδικές περιπτώσεις (π.χ. υπερδραστήρια παιδιά, παιδιά με προβλήματα ελέγχου του θυμού) οι ανάγκες που ενδέχεται να προκύψουν για εξατομικευμένη μέριμνα και φροντίδα των μελών.

Όσον αφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων, βοηθάει όταν έχουμε στο νου μας ένα κατώτατο κι ένα ανώτατο όριο. Θεωρούμε ότι είναι σκόπιμο η ομάδα να αποτελείται από τουλάχιστον 4 μέλη. Έτσι απομακρύνεται η πιθανότητα δημιουργίας μιας συμμαχίας που θα απομόνωνε κάποιο μέλος, όπως πιθανόν να συμβεί όταν συμμετέχουν 3 μόνο άτομα. Επίσης, σε περίπτωση απουσίας μέλους ή μελών η ομάδα θα έχει το απαιτούμενο δυναμικό για να συνεχίσει απρόσκοπτα την πορεία της. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι τα παιδιά είναι από τη φύση τους ευάλωτα σε ασθένειες με αποτέλεσμα να υπάρχει ο κίνδυνος για πολλαπλές απουσίες. Συνεπώς, αν ο συντονιστής έχει τη δυνατότητα, είναι προτιμότερο να καθυστερήσει την έναρξη μιας ομάδας με το κατώτατο όριο συμμετεχόντων και να προσπαθήσει να αυξήσει τον αριθμό των μελών δίνοντας, για παράδειγμα, κάποια παράταση ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη εκδήλωση ενδιαφέροντος.

Όσον αφορά στο ανώτερο όριο συμμετοχής, γενικά δε συνιστάται να υπερβαίνουμε τα 10-12 μέλη. Μολονότι μια μεγαλύτερη ομάδα θα ήταν σαφώς πιο οικονομική σε χρόνο και σε κόστος, ωστόσο υπάρχει αυξημένος κίνδυνος να χαθεί η δυνατότητα ανταπόκρισης στις ατομικές ανάγκες των παιδιών με συνακόλουθες αρνητικές επιπτώσεις για την ανάπτυξη της

συνοχής μέσα στην ομάδα. Επιπλέον, σε ορισμένες ηλικίες, ακόμη και η συνύπαρξη 12 μελών δημιουργεί δυσκολίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κάτω των 9 ετών είναι προτιμότερο να εντάσσονται σε σχετικά ολιγομελείς ομάδες, π.χ. 6-8 ατόμων. Σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά τείνουν να εξαρτώνται περισσότερο από τον συντονιστή, γεγονός που αυξάνει τις απαιτήσεις για προσοχή και φροντίδα εκ μέρους του. Συνεπώς, σε μια μεγάλη αριθμητικά ομάδα ο συντονιστής θα δυσκολευτεί να δώσει σε όλα τα παιδιά τη φροντίδα που χρειάζονται, ενώ είναι πιθανό να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα, γεγονός που ίσως επιτείνει το αίσθημα σύγχυσης στα μέλη της. Καθώς προχωράμε σε ηλικίες άνω των 9 ετών, τα παιδιά μπορούν πλέον να στηριχτούν στις αλληλεπιδράσεις, όχι μόνο με τον συντονιστή, αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έτσι, όταν έχουμε παιδιά ηλικίας 9 ετών και άνω, υπάρχει περιθώριο για εισαγωγή ενός μεγαλύτερου αριθμού μελών στην ομάδα καθώς διευρύνεται σημαντικά η ικανότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών. Και βέβαια, ο αριθμός των μελών αυξάνει όταν παρευρίσκονται δύο συντονιστές, οι οποίοι μπορούν να μοιράσουν αρμοδιότητες και περιοχές ευθύνης μέσα στην ομάδα.

Συγκεντρωτικά, θα λέγαμε ότι το ιδανικό μέγεθος μιας ομάδας με βάση την ηλικία των μελών της θα μπορούσε να διαμορφωθεί ως εξής:

Προσχολικές ηλικίες (μέχρι 6 ετών): 4-6 παιδιά

Ηλικίες 6-9 ετών: 6-8 παιδιά

Προεφηβικές ηλικίες (10-12 ετών): 8-12 παιδιά

Δεν ξεχνάμε, βέβαια, ότι είναι συνετό να ξεκινάμε την ομάδα πάντα με 1-2 παιδιά περισσότερα, καθότι στην πορεία μπορεί να υπάρξουν απώλειες και έτσι να μειωθεί δραστικά η απαραίτητη αλληλεπίδραση.

Σύσταση: Η σύσταση μιας ομάδας εξαρτάται από χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, το επίπεδο ωριμότητας και η εθνικότητα ή φυλή προέλευσης των παιδιών που θα συμμετέχουν σε αυτή. Σε γενικές γραμμές, μια ομάδα είναι καλό να παρουσιάζει μια σχετική ετερογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά της χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι τα μέλη της δε θα διαθέτουν τίποτα το κοινό.

Κατ' εξαίρεση, η σύσταση της ομάδας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σχετική ομοιογένεια όσον αφορά στην *ηλικία* των μελών της. Οι Hines και Fields (2002) τονίζουν ότι η ηλικιακή διαφορά των μελών μιας ομάδας καλό είναι να μην ξεπερνά τα 2 έτη. Η πρόταση αυτή βασίζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά που βρίσκονται ηλικιακά κοντά θα έχουν περισσότερα κοινά γνώρισμα και θα αναπτύξουν πιο εύκολα συνοχή ως ομάδα. Ωστόσο, θα πρέπει πάντα ο συντονιστής να λαμβάνει υπόψη του και το βαθμό ωριμότητας και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κάθε παιδιού. Σε αρκετές περιπτώσεις η χρονολογική ηλικία δε συμπίπτει με την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού. Αν, για παράδειγμα, ένα παιδί 10 ετών παρουσιάζει αναπτυξιακά χαρακτηριστικά που συνήθως συναντάμε σε παιδιά μικρότερης ηλικίας θα δυσκολευτεί ιδιαίτερα να λειτουργήσει σε μια ομάδα ομηλικών και μπορεί να βρεθεί στη θέση του αποδιοπομπαίου τράγου με καταστροφικές συνέπειες για το ίδιο.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που συνδέεται με τη σύσταση της ομάδας είναι το *φύλο*. Γενικά, είναι επιθυμητό η ομάδα να αποτελείται από μέλη και των δυο φύλων για μεγαλύτερη κινητοποίηση και ευελιξία. Βέβαια, στις προεφηβικές ηλικίες (10-12 ετών) ο συνδυασμός των δυο φύλων στην ίδια ομάδα είναι πιθανό να αποτελέσει πραγματική πρόκληση τόσο για τον

συντονιστή όσο και για τα μέλη. Είναι γενικά γνωστό ότι σε αυτές τις ηλικίες τα αγόρια και τα κορίτσια προτιμούν να κάνουν πράγματα χωριστά και συχνά δυσκολεύονται να συνυπάρξουν. Ωστόσο, αυτό δεν αποκλείει την σταδιακή αυτοαποκάλυψη και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσά τους, στοιχεία τα οποία συνήθως ευνοούν τη διαδικασία της ομάδας.

Η σύσταση της ομάδας θα πρέπει επιπλέον να παρουσιάζει ισορροπία και όσον αφορά στην εκπροσώπηση των φυλών ή εθνικοτήτων της κοινότητας, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να απομακρύνεται το ενδεχόμενο της ύπαρξης ενός μόνο εκπροσώπου μιας φυλής ή εθνικότητας σε μια ομάδα, καθώς εύκολα μπορεί να λειτουργήσει ως εξιλαστήριο θύμα σε περιόδους σύγκρουσης ή υψηλού άγχους για την ομάδα. Άτομα διαφορετικών φυλών ή εθνικοτήτων μπορεί να παρουσιάζουν διαφορετική οπτική, γνώμη ή αρχή για κάποιο θέμα ενώ δεν αποκλείεται ακόμη και ο τρόπος που επικοινωνούν να είναι διαφορετικός. Εξαιτίας αυτής της ποικιλομορφίας, συχνά, η εργασία με τέτοιου είδους ομάδες μπορεί να φέρει σε πολύ δύσκολη θέση τον συντονιστή. Συνεπώς σε ένα περιβάλλον που παρουσιάζονται υψηλές εντάσεις σε φυλετικά ζητήματα ή στην περίπτωση που η διαφορετική φυλή ή εθνικότητα είναι το κύριο θέμα της ομάδας, συνιστάται να υπάρχει σχετική ομοιογένεια ως προς το χαρακτηριστικό αυτό (Geldard & Geldard, 2001).

Εκτός από τα γενικά κριτήρια που μόλις αναφέραμε υπάρχουν και κάποια ειδικότερα κριτήρια για την επιλογή των μελών και στα οποία θα πρέπει ο συντονιστής να δώσει εξίσου προσοχή. Έτσι καλό θα ήταν να αποφεύγουμε:

- Να έχουμε μέλη με στενή συγγενική σχέση μέσα στην ίδια ομάδα.
- Να συμπεριλάβουμε ένα μέλος πολύ διαφορετικό από τα υπόλοιπα με τον κίνδυνο να λειτουργήσει ως αποδιοπομπαίος τράγος.
- Να συμπεριλάβουμε δύο ή περισσότερα μέλη με ιστορικό ανταγωνισμού ή συγκρούσεων μεταξύ τους, γεγονός που θα θέτει διαρκώς εμπόδια στην εδραίωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα.

Γενικά είναι προτιμότερο να αποκλείονται μέλη που: έχουν διαφορετικούς στόχους από την ομάδα, είναι υπερβολικά επιθετικά, είναι υπερδραστήρια, δεν έχουν ενσυναίσθηση, είναι υπερβολικά αγχώδη, ντροπαλά ή ευαίσθητα στην κριτική, κάνουν συχνά σκασιαρχείο (μαθητές), βρίσκονται σε κρίση. Εάν είμαστε εκ των πραγμάτων υποχρεωμένοι να συμπεριλάβουμε μέλη με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, είναι προτιμότερο να διαιρέσουμε την ομάδα μας σε μικρότερες ομάδες (π.χ. των τεσσάρων ατόμων), έστω και αν αυτό επιφέρει αναγκαστική μείωση του αριθμού των συναντήσεων για κάθε ομάδα. Τέλος, εάν σκοπεύουμε να συμπεριλάβουμε στην ομάδα μας προεφήβους με αποκλίνουσα συμπεριφορά, ας φροντίσουμε πρώτα η ομάδα μας να διαθέτει ικανό αριθμό παιδιών με ομαλή και κοινωνικοποιημένη συμπεριφορά, προκειμένου να υπάρξει η απαραίτητη ισορροπία (Riva & Haub, 2004).

Διάρκεια συναντήσεων: Η διάρκεια που θα έχει μια ομαδική συνάντηση αποτελεί οργανικό παράγοντα που συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της. Η διάρκεια ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες και την ηλικία των μελών της ομάδας. Είθισται να ορίζονται 20-30 λεπτά για παιδιά κάτω των 6

ετών, 30-40 λεπτά για παιδιά 6-9 ετών, 40-75 λεπτά για παιδιά πάνω από 9 ετών. Όταν πρόκειται για μια ομάδα που διεξάγεται στα πλαίσια του σχολείου, μια διδακτική ώρα (περίπου 45 λεπτά) είναι αρκετή για να ολοκληρωθεί μια συνάντηση, ενώ παρουσιάζει και το πλεονέκτημα ότι τα παιδιά έχουν συνηθίσει σε αυτή την χρονική διάρκεια. Στην περίπτωση που οι συναντήσεις έχουν σχεδιαστεί να περιλαμβάνουν περισσότερες δραστηριότητες και λιγότερο λεκτική επικοινωνία, οι παραπάνω χρόνοι μπορούν να παραταθούν, ίσως με ένα διάλειμμα κάπου στα μισά της συνάντησης.

Αριθμός συναντήσεων: Ανάλογα με το πλαίσιο που θα διεξαχθεί η ομάδα (π.χ. νοσοκομείο, δημόσιο σχολείο, κ.λπ.), ο συνολικός αριθμός των συναντήσεων ανά εβδομάδα, μήνα, ή εξάμηνο θα πρέπει να έχει οριστεί πριν την έναρξη της ομάδας. Για παράδειγμα, αν η ομάδα διεξάγεται στο χώρο του σχολείου, η συνάντηση των μελών μία φορά την εβδομάδα μοιάζει εφικτό πλάνο. Καλό θα είναι οποιοδήποτε πρόγραμμα να αποτελείται από τουλάχιστον 10 συναντήσεις, ώστε να παρέχεται ο απαιτούμενος χρόνος στα παιδιά για να μπουν στη φιλοσοφία του και να κατακτήσουν τις νέες δεξιότητες και συμπεριφορές που εισάγει. Με τον τρόπο αυτό δίνεται επίσης επαρκές χρονικό περιθώριο στην ομάδα για να αγγίξει λίγο πιο σύνθετα ζητήματα και να περάσει ικανοποιητικά τα στάδια ανάπτυξής της.

Επιπλέον, η διάρκεια του προγράμματος εξαρτάται από τον αριθμό των θεματικών εννοιών που περιλαμβάνονται σε αυτό. Ένα γενικό κριτήριο είναι ότι απαιτούνται απαραίτητως 1-2 συναντήσεις για γνωριμία με την ομάδα και 1-2 συναντήσεις για το κλείσιμο της ομάδας. Επίσης κάθε ενότητα χρειάζεται τουλάχιστον 1-2 συναντήσεις για να αναπτυχθεί, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν μία ενότητα είναι πιο σύνθετη, μπορεί να αφιερωθούν περισσότερες συναντήσεις σε αυτήν. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω σαν μια γενική οδηγία ο συντονιστής μπορεί να κάνει ένα αρχικό πλάνο για τη διάρκεια του προγράμματος. Έτσι αν, για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα περιλαμβάνει 6 θεματικές ενότητες, τότε ο αριθμός των συναντήσεων μπορεί να κυμαίνεται από 8 έως 16 συναντήσεις.

4.1.3. Διάφορα πρακτικά ζητήματα

Κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος, εκτός από την εκτίμηση των αναγκών μιας ομάδας και τον προσδιορισμό των γνωρισμάτων των μελών της, υπάρχουν και κάποια πρακτικά ζητήματα που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν από νωρίς. Ειδικά για τις ομάδες παιδιών είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί πρώτα η συγκατάθεση γονέα για τη συμμετοχή του παιδιού του στην ομάδα. Άλλα πρακτικά ζητήματα αφορούν τον χώρο και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν. Τέλος, σημαντική είναι και η επιλογή των συντονιστών που θα κληθούν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα. Ας δούμε, λοιπόν, τι προβλέπεται για καθένα από τα πρακτικά αυτά ζητήματα.

Συγκατάθεση γονέα: Στις ομάδες που συμμετέχουν παιδιά κάτω των 18 ετών και διεξάγονται σε χώρους όπως οι σχολικές μονάδες, είναι απαραίτητο να δώσει τουλάχιστον ο ένας από τους δυο γονείς τη συγκατάθεσή του για τη συμμετοχή του παιδιού στην ομάδα και μάλιστα γραπτώς. Ο σκοπός της γονικής συναίνεσης είναι διπλός και αφορά τόσο στην προστασία του ίδιου του παιδιού, όσο και του συντονιστή που αναλαμβάνει την ευθύνη για κάθε παιδί στην ομάδα του. Είναι, επομένως, απαραίτητη δεοντολογική αρχή ο

συντονιστής να ενημερώνει πλήρως τους γονείς και να ζητά την άδειά τους, προτού περάσει στη διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων. Σε διαφορετική περίπτωση είναι δυνατό να γίνει ακόμα πιο δυσχερής και χρονοβόρα η διαδικασία της επιλογής, όπως στην περίπτωση π.χ. που έχουν ήδη επιλεγεί κάποια παιδιά και τελικά δεν εξασφαλιστεί η συγκατάθεση των γονέων τους (Hines & Fields, 2002).

Συντονιστές: Η συνύπαρξη δυο συντονιστών σε μια ομάδα παιδιών θεωρείται γενικά χρήσιμη πρακτική. Αν και τίθεται το ζήτημα ότι έχοντας δύο συντονιστές αυξάνεται το συνολικό κόστος λειτουργίας μιας ομάδας, τα οφέλη που συνήθως απορρέουν από μια τέτοια επιλογή είναι πολύ περισσότερα. Όταν παρευρίσκονται δύο συντονιστές, έχουν αυξημένη δυνατότητα να φροντίσουν την ομάδα ως σύνολο και ταυτόχρονα τις προσωπικές ανάγκες του κάθε παιδιού χωριστά. Ακόμη, σε περίπτωση απουσίας (π.χ. αν κάποιος συντονιστής αρρωστήσει) ο δεύτερος συντονιστής μπορεί να καλύψει το κενό και έτσι να αποφευχθούν πιθανές διακοπές στις συναντήσεις, ενώ πολύτιμη είναι και η ανατροφοδότηση ή εποπτεία που μπορεί να προσφέρει ο ένας στον άλλον (Correy & Correy, 2006• Yalom, 2006). Τέλος, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η συνύπαρξη δυο συντονιστών προσφέρει την ευκαιρία να λειτουργήσουν ως πρότυπο σωστής συνεργασίας για τα παιδιά.

Οι δύο συντονιστές μπορεί να προέρχονται από διαφορετικούς κλάδους, για παράδειγμα ένας ψυχολόγος με έναν εκπαιδευτικό ή έναν κοινωνικό λειτουργό. Με αυτό τον τρόπο ο καθένας συνεισφέρει με διαφορετικό τρόπο στην ομάδα και εξασφαλίζεται ένα μίνιμουμ πολυπρισματικότητας και διεπιστημονικότητας στην προσέγγιση των ομαδικών φαινομένων. Είναι όμως απαραίτητο τουλάχιστον ένας από τους δυο συντονιστές να διαθέτει εμπειρία εργασίας με παιδιά παρόμοιας ηλικίας ή με παρόμοιες ιδιαιτερότητες. Όπως θα δούμε και σε επόμενο κεφάλαιο, για να αποκτήσει ο συντονιστής την εμπειρία αυτή θα χρειαστεί να εκπονήσει κάποιο είδος πρακτικής άσκησης, η οποία συνήθως περιλαμβάνει συντονισμό ομάδας από κοινού με κάποιον έμπειρο συνάδελφο (συν-συντονισμός) ή συντονισμό ομάδας υπό εποπτεία.

Χώρος: Ο χώρος διεξαγωγής ενός προγράμματος συνιστά ένα κρίσιμο πρακτικό ζήτημα, ειδικά όταν έχουμε να κάνουμε με ομάδα παιδιών. Χρειάζεται να υπάρχει διαθέσιμος ένας χώρος άνετος και κατάλληλα επιπλωμένος, ώστε να απομακρύνεται οποιοσδήποτε κίνδυνος τραυματισμού. Ο χώρος θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να κάθονται σε κύκλο προκειμένου να υπάρχει κατάλληλη οπτική επαφή μεταξύ τους και με το συντονιστή. Επίσης, καλό είναι οι συναντήσεις να γίνονται σε χώρο εσωτερικό για να μην απομακρύνονται τα παιδιά και να παραμένουν εμπιστευτικές οι συνομιλίες της ομάδας. Ιδανικός θα ήταν ένας ζεστός χώρος με πολλά και χαρούμενα χρώματα, με μαξιλάρια και στρώματα που θα δημιουργεί μια ευχάριστη και ζωντανή διάθεση.

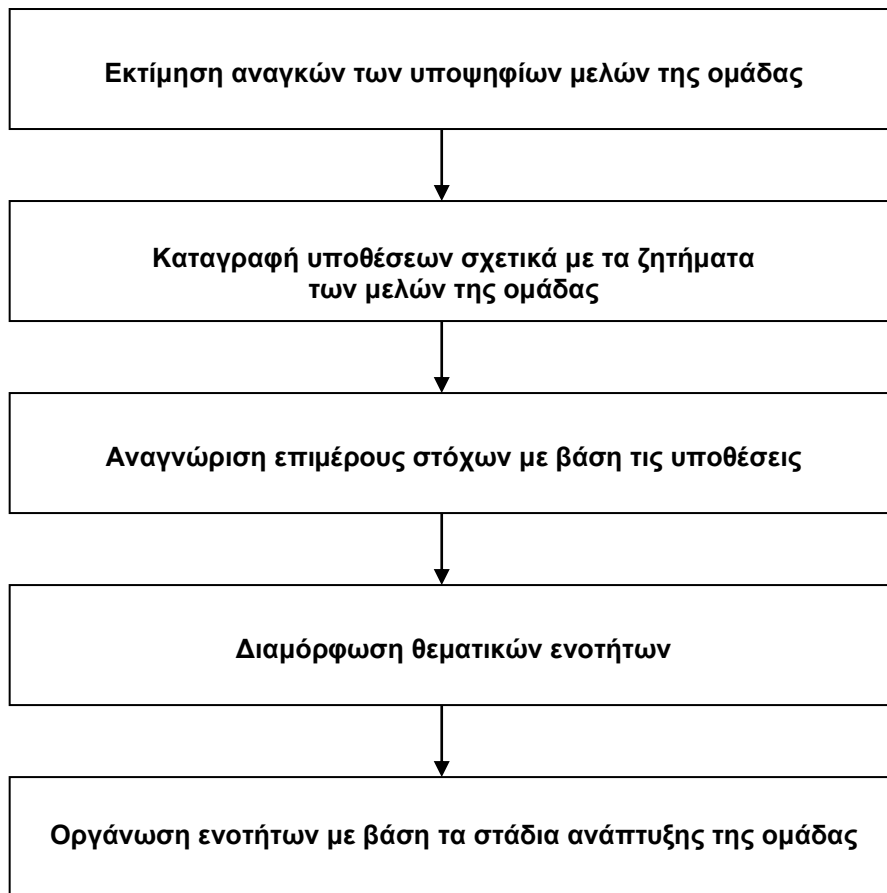
Ωστόσο, ο συντονιστής δεν έχει πάντα στη διάθεσή του ένα τέτοιο ιδανικό περιβάλλον. Ειδικά στα πλαίσια του σχολείου, οι περιορισμοί σε θέματα χώρου είναι πολύ περισσότεροι. Στην περίπτωση αυτή το ελάχιστο που μπορούμε να κάνουμε είναι να εξασφαλίσουμε ένα χώρο κάπως πιο απομονωμένο από τις υπόλοιπες αίθουσες του σχολείου, ο οποίος θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τις ομάδες. Έτσι ο χώρος θα διαμορφώνεται

κάθε φορά κατάλληλα για την συνάντηση ενώ τα παιδιά θα τον ξεχωρίζουν ως το χώρο μέσα στο σχολείο όπου γίνεται μια άλλου είδους δουλειά, πέρα από την καθαρά εκπαιδευτική.

Υλικά: Συνήθως ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης αποτελείται από πολύ δημιουργικές δραστηριότητες που απαιτούν μια ποικιλία υλικών για να πραγματοποιηθούν. Ο συντονιστής πρέπει να από νωρίς βεβαιωθεί ότι διαθέτει τα υλικά που χρειάζονται για κάθε δραστηριότητα, ειδάλλως μπορεί να αναγκαστεί να τροποποιήσει το αρχικό πρόγραμμά του. Επίσης, καλό είναι σε όλες τις συναντήσεις της ομάδας να υπάρχει εύκολη πρόσβαση σε κάποια υλικά, όπως μαξιλάρια, κούκλες, υλικά ζωγραφικής, κ.λπ. Πολλές φορές τα παιδιά, εξαιτίας της δυσκολίας τους να εκφραστούν λεκτικά, μπορεί να χρειαστούν ένα πιο δημιουργικό μέσο για να επικοινωνήσουν. Επομένως, θα προτείναμε να υπάρχουν ανά πάσα στιγμή διαθέσιμες μπογιές και κόλλες χαρτιού για ζωγραφική. Ακόμη, οι μαριονέτες ή τα χνουδωτά κουκλάκια μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα για την εξωτερίκευση σκέψεων και συναισθημάτων, η έκφραση των οποίων αποτελεί μόνιμο πρόβλημα για τις μικρές ηλικίες. Για μεγαλύτερη διευκόλυνση, ο συντονιστής χρειάζεται να ετοιμάζει για την κάθε δραστηριότητα μια λίστα με τα απαραίτητα υλικά, ώστε να έχει το χρόνο να τα αναζητήσει και να τα προμηθευτεί πολύ πριν από την συνάντηση.

4.2. Δομή Προγράμματος

Εφόσον ο συντονιστής έχει πάρει τις πρώτες αποφάσεις σχετικά με τα πρακτικά θέματα της ομάδας, είναι έτοιμος να προχωρήσει στο σχεδιασμό της δομής του προγράμματος. Συνοπτικά, τα βήματα που θα ακολουθήσει φαίνονται στον παρακάτω πίνακα. Επίσης, για να αποκτήσουμε μια πιο σαφή εικόνα της διαδικασίας σχεδιασμού ενός προγράμματος, θα χρησιμοποιήσουμε ένα παράδειγμα, το οποίο θα επισκεπτόμαστε σε κάθε μας βήμα. Το παράδειγμα μας αφορά μια ομάδα παιδιών 9-12 ετών με δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες και η διαδικασία που θα ακολουθήσουμε επεξηγείται στα υποκεφάλαια που έπονται, καθώς και στους αντίστοιχους πίνακες.



Πίνακας 4.1: Τα βήματα του σχεδιασμού της δομής ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος

4.2.1.Θεματικές ενότητες και στόχοι ομάδας

Όπως είδαμε παραπάνω, μέχρι το σημείο αυτό ο συντονιστής γνωρίζει ποιος είναι ο κύριος σκοπός της ομάδας του (π.χ. ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων) και έχει ήδη προβεί σε μια πρώτη εκτίμηση των αναγκών των μελών της. Το επόμενο σημαντικό βήμα είναι να διατυπώσει κάποιες **υποθέσεις** σχετικά με τα ζητήματα και τις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτής της ομάδας. Οι υποθέσεις αυτές θα αποτελέσουν τη βάση για να αποφασίσει ποιος οι θεματικές ενότητες και ποιοι οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος, να προχωρήσει δηλαδή στο σχεδιασμό της δομής του.

Ο τρόπος με τον οποίο θα καταλήξει ο συντονιστής σε υποθέσεις σχετικές με την ομάδα που τον ενδιαφέρει μοιάζει αρκετά με αυτόν της διαδικασίας εκτίμησης των αναγκών που περιγράψαμε προηγουμένως. Χρειάζεται, δηλαδή, να μελετήσει διεξοδικά τη διαθέσιμη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το βασικό θέμα της ομάδας του, ώστε να λάβει γνώση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων αλλά και των πλέον σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων. Επιπλέον, σημαντική πηγή πληροφόρησης αποτελεί η προσωπική εμπειρία είτε του ίδιου, είτε συναδέλφων του που έχουν δουλέψει πάνω σε παρόμοια ζητήματα με παιδιά ή ομάδες. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, θα προχωρήσει ο συντονιστής σε μια σύνθεση και καταγραφή

των βασικών υποθέσεων σχετικά με τα ζητήματα των παιδιών που θα συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη ομάδα.

Στο παράδειγμα μας αναφορικά με μια ομάδα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, έχουμε τις εξής υποθέσεις σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Levine, Gordon & Reed, 1987, όπ. αναφ. στο Geldard & Geldard, 2001, σελ. 195):

- Δυσκολεύονται να συνεργαστούν στο παιχνίδι τους και έχουν την τάση να παίζουν επιθετικά.
- Δυσκολεύονται να προσεγγίσουν κατάλληλα τους συνομηλίκους τους (πολύ σύντομες ή πολύ συχνές προσεγγίσεις) και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις (λάθος συγχρονισμός, παίρνουν πρόωρα θάρρος σε μια νέα φίλια).
- Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, καθώς και να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των άλλων και να συμπεριφερθούν ανάλογα.
- Έχουν χαμηλή αντίληψη και εικόνα του εαυτού τους και ικανότητα αυτοβοήθειας.
- Δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους άλλους (δυσκολεύονται να λάβουν μέρος σε συζητήσεις, κόβουν απότομα την αλληλεπίδραση, αντιδρούν αρνητικά όταν τους προσεγγίζουν) και στη χρήση των λεκτικών και μη ικανοτήτων τους.
- Δυσκολεύονται να προβλέψουν την επίπτωση της συμπεριφοράς τους με αποτέλεσμα να επιλέγουν κοινωνικά ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς.

Το επόμενο βήμα είναι να αποσαφηνίσει ο συντονιστής τους **επιμέρους στόχους** της ομάδας. Οι στόχοι αυτοί πηγάζουν άμεσα από τις υποθέσεις στις οποίες κατέληξε. Παίρνοντας, για παράδειγμα, την υπόθεση ότι *τα παιδιά της ομάδας κοινωνικών δεξιοτήτων έχουν δυσκολία να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους καθώς και να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των άλλων και να συμπεριφερθούν ανάλογα*, καταλήγουμε στον αντίστοιχο στόχο (*να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν υγιώς τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων*).

Τέλος, οι στόχοι στους οποίους καταλήγει ο συντονιστής παίρνουν τη μορφή αυτοτελών **θεματικών ενότητων**. Στο παραπάνω παράδειγμα ο στόχος μας θα μπορούσε να αποτελέσει μια ξεχωριστή θεματική ενότητα με γενικό τίτλο «Συναισθήματα». Σε κάθε θεματική ενότητα θα πρέπει να αφιερώνεται τουλάχιστον μία συνάντηση της ομάδας. Δεν αποκλείεται βέβαια μία ενότητα να είναι αρκετά σύνθετη με αποτέλεσμα να χρειάζεται να διασπαστεί σε ειδικότερους στόχους. Για παράδειγμα, στην ενότητα των «Συναισθημάτων» θα μπορούσε να αφιερωθεί μία συνάντηση στην υπηρεσία του στόχου «*μαθαίνω να αναγνωρίζω τα συναισθήματα μου*» και άλλη μία για τον στόχο «*μαθαίνω να εκφράζω τα συναισθήματά μου*».

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται συνοπτικά η διαδικασία του σχεδιασμού ενός ομαδικού προγράμματος εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά, όπως έχει διαμορφωθεί έως το σημείο αυτό.

Υποθέσεις	Θεματικές ενότητες
Δυσκολεύονται να συνεργαστούν στο παιχνίδι τους και έχουν την τάση να παίζουν επιθετικά	Συνεργασία
Δυσκολεύονται να προσεγγίσουν κατάλληλα τους συνομηλίκους τους και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις	Δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων
Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, καθώς και να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των άλλων και να συμπεριφερθούν ανάλογα	Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων
Χαμηλή αντίληψη/εικόνα για τον εαυτό τους και έλλειμμα ικανοτήτων αυτοβοήθειας	Αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση
Δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους άλλους και στη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών ικανοτήτων επικοινωνίας	Επικοινωνία
Δυσκολεύονται να προβλέψουν την επίπτωση της συμπεριφοράς τους με αποτέλεσμα να επιλέγουν κοινωνικά ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς	Αυτοδιαχείριση

Πίνακας 4.2 : Ανάπτυξη θεματικών ενοτήτων με βάση τη διατύπωση υποθέσεων

4.2.2.Οργάνωση θεματικών ενοτήτων

Έπειτα από τον καθορισμό των επιμέρους στόχων και των θεματικών ενοτήτων, ο συντονιστής προχωράει στην οργάνωση τους μέσα στο πρόγραμμα. Η οργάνωση ενοτήτων αναφέρεται στη σειρά με την οποία θα διαδέχεται η μια ενότητα την άλλη και έχει ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Οι ενότητες θα πρέπει να εισάγονται ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητας και το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας και οφείλουν να διαθέτουν αλληλουχία και συνοχή. Για τη διασφάλιση αυτής της συνοχής καλό είναι ο συντονιστής να έχει προγραμματίσει από πριν την ακολουθία των ενοτήτων που θα συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα.

Σε μερικές περιπτώσεις ο συντονιστής ίσως να έχει την ευχέρεια να αποφασίσει πρώτα για το πόσες ενότητες θα συμπεριλάβει κι έπειτα να υπολογίσει τη διάρκεια του προγράμματος. Όπως είδαμε πιο πάνω, κάθε ενότητα μπορεί να δουλευτεί σε 1-2 συναντήσεις. Άρα, αν ο συντονιστής κρίνει ότι πρέπει η ομάδα να δουλέψει, για παράδειγμα, πάνω σε 7 ενότητες, θα υπολογίσει ότι θα χρειαστούν τουλάχιστον 7 συναντήσεις. Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει περιορισμός στη διάρκεια του προγράμματος, οπότε ο συντονιστής θα πρέπει να περιορίσει τον αριθμό των

ενοτήτων που τελικά θα συμπεριλάβει ή να αποφασίσει ποιες από αυτές θα μπορούσαν να συνενωθούν σε μία.

Γενικά, ο συντονιστής οφείλει να έχει υπόψη του ότι ένα πρόγραμμα δε συνιστάται να περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό στόχων και ενοτήτων. Είναι εύκολο ο συντονιστής να παρασυρθεί και να προσπαθήσει να χωρέσει πολλές πληροφορίες σε ένα και μόνο πρόγραμμα. Στην περίπτωση αυτή όμως το πιο πιθανό είναι οι πληροφορίες να ανακατευτούν και να χαθούν μέσα στο σύνολο με αποτέλεσμα να μην έχουν την προσδοκώμενη επίδραση στη μαθησιακή εμπειρία της ομάδας (Geldard & Geldard, 2001).

Για το σκοπό της οργάνωσης των ενοτήτων και κατά συνέπεια ολόκληρου του προγράμματος πολύ βοηθητικά αλλά και απαραίτητα είναι τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας. Όπως είδαμε, οι ομάδες ακολουθούν σε γενικές γραμμές τρία στάδια, το αρχικό, το μεσαίο και το τελικό. Όπως αναφέρουν οι Jones και Robinson (2000) στο μοντέλο που προτείνουν, σε κάθε στάδιο υπεισέρχεται ο παράγοντας της *έντασης* ο οποίος μπορεί να συνυπολογιστεί κατά την επιλογή των θεμάτων. Ο ορισμός που δίνουν για την ένταση αφορά το «...βαθμό στον οποίο το θέμα της ομάδας, οι δομημένες ασκήσεις και οι ομαδικές τεχνικές επιτελούν τα ακόλουθα: α) προκαλούν άγχος στα μέλη της ομάδας, β) προκαλούν τα μέλη της ομάδας να αυτοαποκαλυφθούν, γ) αυξάνουν την συνειδητότητα (awareness), δ) εστιάζουν στα συναισθήματα, ε) επικεντρώνονται στο εδώ-και-τώρα, και στ) εστιάζουν σε απειλητικά θέματα» (Jones & Robinson, 2000, σελ.358).

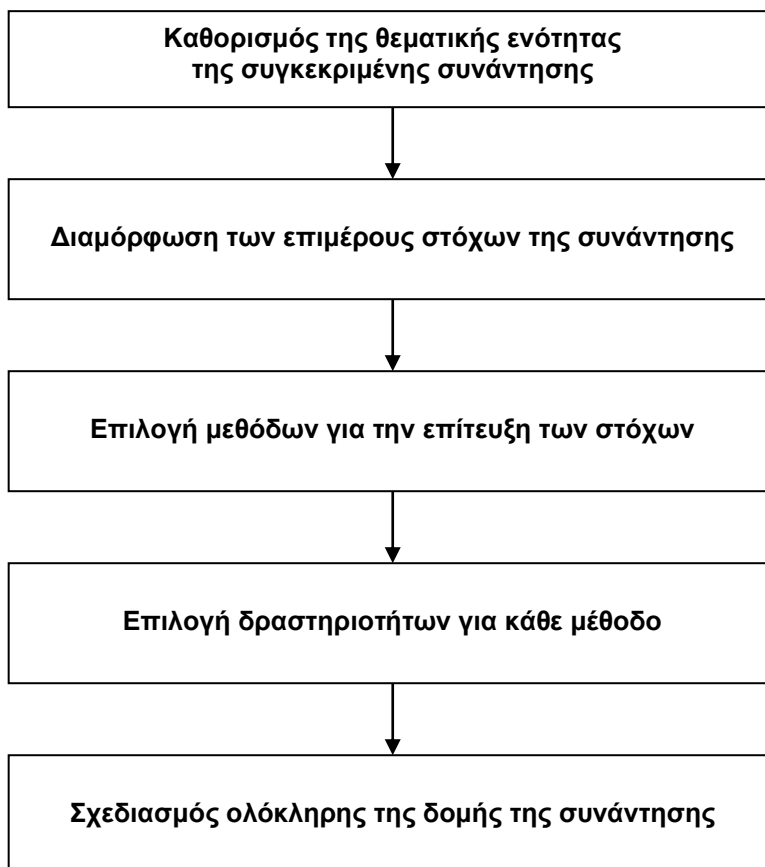
Στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, ο συντονιστής χρειάζεται, αφού εκτιμήσει την ένταση που εκλύει η κάθε θεματική ενότητα, να αποφασίσει για τη σειρά που αυτή θα έχει μέσα στο πρόγραμμα της ομάδας. Η ένταση ακολουθεί τα στάδια της ομάδας. Στο αρχικό στάδιο τα μέλη είναι φυσικό να νιώθουν μεγαλύτερο άγχος και αμηχανία καθότι βρίσκονται αντιμέτωπα με το καινούριο πλαίσιο της ομάδας. Έτσι, εδώ θα πρέπει να αποφεύγονται θέματα μεγάλης έντασης και να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη γνωριμία και την ανάπτυξη ενός αισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Στο μεσαίο στάδιο τα μέλη είναι πιο πρόθυμα να εξερευνήσουν προσωπικά θέματα, σκέψεις και συναισθήματα και να μάθουν νέες συμπεριφορές. Στο στάδιο αυτό, λοιπόν, η ένταση των θεμάτων που εισάγονται αρχίζει να αυξάνει σταδιακά. Οι ενότητες αυτές συνήθως αφορούν προσωπικά ζητήματα των μελών και τις σχέσεις μέσα στην ομάδα. Στο τελικό στάδιο η ομάδα χρειάζεται να προετοιμαστεί για την οριστική λήξη της. Ακόμα κι αν τα μέλη είναι πρόθυμα να ανοίξουν νέα ζητήματα, ο συντονιστής πρέπει να αρχίσει να μειώνει σταδιακά την ένταση του θέματος κάθε συνάντησης, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην αφομοίωση των όσων έχουν ήδη αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας (Jones & Robinson, 2000).

Για να επανέλθουμε στο παράδειγμά μας σχετικά με το πρόγραμμα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού συμπεριλάβουμε τη Γνωριμία και το Κλείσιμο, οι ενότητες μπορούν να οργανωθούν με την εξής σειρά: **Γνωριμία – Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων – Επικοινωνία – Δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων – Αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση – Συνεργασία – Αυτοδιαχείριση – Κλείσιμο**. Για να καταλήξουμε στη σειρά αυτή βασιστήκαμε στο ποσό της συναισθηματικής έντασης που ενδεχομένως να συνεπάγεται η κάθε ενότητα για την ομάδα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτή είναι και η μόνη «σωστή» ακολουθία ενοτήτων. Αντίθετα, ανάλογα με τον τρόπο που θα αποφασίσει ο συντονιστής να προσεγγίσει τις ενότητες,

υπάρχει αρκετός χώρος για ευελιξία, αρκεί να σέβεται τα στάδια της ομάδας. Έτσι, για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να εισάγει πρώτα την Επικοινωνία και μετά τα Συναισθήματα, όμως δεν μπορεί να ξεκινήσει με την Αυτοδιαχείριση, η οποία συνδέεται με το Κλείσιμο και προϋποθέτει την ψυχοεκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας.

4.3. Δομή Συναντήσεων

Εξίσου σημαντική με την οργάνωση της συνολικής δομής του προγράμματος είναι και η δόμηση της κάθε συνάντησης χωριστά. Και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο συντονιστής για να κάνει πιο εύκολη τη δουλειά του. Αρχικά, κάθε συνάντηση της ομάδας οφείλει να αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο στόχο του προγράμματος, δηλαδή να αφορά μία από τις θεματικές ενότητες που καθόρισε ο συντονιστής. Έπειτα ο συντονιστής χρειάζεται να αποφασίσει ποιοι θα είναι οι επιμέρους στόχοι που θα δουλετούν στη συγκεκριμένη συνάντηση. Ο τρόπος με τον οποίο θα εργαστεί ο συντονιστής για να επιτύχει αυτούς τους στόχους συνιστά τη μεθοδολογία. Επομένως, η μεθοδολογία αναφέρεται στο είδος και στον αριθμό των δραστηριοτήτων και στον τρόπο επεξεργασίας τους μέσα στην ομάδα. Αφού καθοριστούν όλα αυτά τα στοιχεία, ο συντονιστής είναι έτοιμος να διαμορφώσει τη δομή κάθε συνάντησης και, έτσι, θα έχει ολοκληρωμένο στα χέρια του το συνολικό πρόγραμμα που θα εφαρμόσει.



Πίνακας 4.3: Τα βήματα του σχεδιασμού της δομής μιας συνάντησης (Πηγή: Geldard & Geldard, 2001, σελ. 67)

4.3.1.Θεματική ενότητα και στόχοι συνάντησης

Όπως είδαμε και στο σχεδιασμό του προγράμματος, συγκροτούμε μια θεματική ενότητα ανά συνάντηση με βάση τους επιμέρους στόχους που θέλουμε να επιδιώξουμε. Στο παράδειγμα μας, το θέμα της Επικοινωνίας συνδέεται με τους εξής επιμέρους στόχους: *να βοηθήσουμε τα παιδιά να έχουν αποδοτικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, να συμμετέχουν σε μια συζήτηση, να μάθουν ακούν προσεκτικά, να δείχνουν σεβασμό στο συνομιλητή τους, να κατανοούν τη σημασία των λεκτικών και μη μνηυμάτων που εκπέμπουν οι ίδιοι ή λαμβάνουν από τους άλλους.* Αυτοί, λοιπόν, θα είναι οι στόχοι που θα περιλαμβάνονται στη συνάντηση ή στις συναντήσεις με θέμα την Επικοινωνία.

Ο συντονιστής οφείλει να προσέξει τον αριθμό των στόχων που θα περιλαμβάνει μία συνάντηση ώστε να είναι εφικτή η ολοκληρωμένη επεξεργασία τους μέσα στον (περιορισμένο) χρόνο που έχει στη διάθεσή του. Σε αντίθετη περίπτωση, τα παιδιά δεν θα έχουν τη δυνατότητα να εμπεδώσουν όλους τους στόχους και πολύ πιθανό να νιώσουν σύγχυση (Brown, 2004). Αν πάρουμε το παραπάνω παράδειγμα, το θέμα της Επικοινωνίας περιλαμβάνει πολλούς και σημαντικούς στόχους και δύσκολα θα μπορέσει ένας συντονιστής να τους επεξεργαστεί όλους σε μία συνάντηση. Στην περίπτωση αυτή ο συντονιστής έχει δύο επιλογές: είτε να επιλέξει τους πιο σημαντικούς στόχους και με αυτούς να δουλέψει στη συνάντηση με θέμα την Επικοινωνία, είτε να τους μοιράσει σε δυο διαδοχικές συναντήσεις με το ίδιο θέμα. Με τη ίδια λογική συνεχίζουμε το σχεδιασμό και των υπόλοιπων συναντήσεων για την ομάδα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, μέχρις αυτή να πάρει την τελική της μορφή που παρατίθεται στο τρίτο μέρος του παρόντος βιβλίου.

4.3.2.Επιλογή μεθόδων και δραστηριοτήτων

Καθοριστική είναι και η επιλογή των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων. Σε ορισμένες περιπτώσεις η **μέθοδος** δεν έχει καθόλου μικρότερη αξία από το περιεχόμενο και αποτελεί και η ίδια ένα μέσο προς την επίτευξη του στόχου της συνάντησης. Αν, για παράδειγμα, το θέμα μιας συνάντησης είναι η Συνεργασία, τότε η μέθοδος της *ομαδικής εργασίας* ίσως είναι πιο ουσιαστική από το περιεχόμενο που μπορεί να έχει η ίδια η εργασία (π.χ. να φτιάξουμε ένα παζλ).

Ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει αρκετές μεθόδους και μέσα για να δουλέψει με την ομάδα. Η επιλογή της μεθόδου εξαρτάται από τις δραστηριότητες και τους στόχους της ομάδας κάθε φορά. Σε μια συνάντηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν παραπάνω από μία μέθοδοι, καθώς κάθε μέθοδος έχει συνήθως κάτι το διαφορετικό να προσφέρει στην ομάδα. Οι Geldard και Geldard (2001, σελ. 69. Βλ. επίσης και **Ματσαγγούρας, 2000**), αναφέρουν τις εξής πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους σε ομάδες:

- Στο σύνολο της ομάδας: τα μέλη έχουν την ευκαιρία να ακούσουν και να μοιραστούν προσωπικά τους ζητήματα, να μάθουν μέσα από την εμπειρία των άλλων, να βρουν κοινά σημεία και να νιώσουν ότι ανήκουν κάπου.

- Σε υποομάδες: υπάρχει μεγαλύτερος και πιο ασφαλής χώρος για ανταλλαγή ιδεών και συναισθημάτων καθώς και για να βγουν στην επιφάνεια και να δουλευτούν οι διαφορετικότητες των μελών.
- Ομαδική εργασία: η ομάδα καλείται να συνεργαστεί για ένα κοινό σκοπό και έτσι κάθε μέλος έχει την ευκαιρία να αναλάβει διάφορους ρόλους καθώς και να βιώσει τις επιπτώσεις της επιτυχίας και της αποτυχίας, του ανταγωνισμού και της συνεργασίας.
- Σε δυάδες: τα μέλη βιώνουν τις δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης.
- Ατομικά: τα μέλη έχουν την ευκαιρία να εστιάσουν στις προσωπικές τους σκέψεις και συναισθήματα και να ανακαλύψουν τις δικές τους δυνάμεις, τις οποίες μπορούν έπειτα να τις μοιραστούν με την ομάδα.

Οι **δραστηριότητες** αποτελούν ένα βασικό εργαλείο επίτευξης των στόχων που θέσαμε. Αν και επικρατούν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη χρήση δομημένων ασκήσεων στις ομάδες, αρκετοί συγγραφείς έχουν τονίσει τη χρησιμότητα των δομημένων δραστηριοτήτων στην υπηρεσία της βελτίωσης του επιπέδου αυτογνωσίας της ομάδας. Μεταξύ αυτών και οι Jacobs, Masson και Harvill (2008), οι οποίοι θεωρούν ότι οι δομημένες ασκήσεις έχουν θέση σε ένα ομαδικό πρόγραμμα όταν χρησιμοποιούνται για:

- 1) να αυξήσουν τα επίπεδα άνεσης των μελών
- 2) να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες στον συντονιστή
- 3) να παράγουν συζήτηση και εστίαση στην ομάδα
- 4) να μετακινήσουν την εστίαση από το ένα θέμα στο άλλο
- 5) να δώσουν βάθος στην εστίαση
- 6) να προσφέρουν την ευκαιρία για βιωματική μάθηση
- 7) να προσφέρουν διασκέδαση και χαλάρωση (σελ. 206)

Η επιλογή των δραστηριοτήτων θα βασιστεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που είναι σχετική με τους στόχους της συνάντησης. Εκτός από τις δημοσιευμένες έρευνες πάνω στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, κυκλοφορούν στο εμπόριο αρκετά ειδικά εγχειρίδια με πλήθος ασκήσεων και δραστηριοτήτων, από τα οποία μπορούμε να αντλήσουμε ιδέες και πλούσιο υλικό (π.χ. Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2001• Boehner, 2006• O' Rourke & Worzbyt, 1996• Smead, 1994). Σε κάθε περίπτωση όμως υπάρχει πάντα το περιθώριο να τροποποιήσει ο συντονιστής τις προτεινόμενες δραστηριότητες, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται περισσότερο στο στόχο της συγκεκριμένης συνάντησης αλλά και στο αναπτυξιακό επίπεδο των μελών. Στο κεφάλαιο 5 θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στην επιλογή, το σχεδιασμό και την επεξεργασία των δραστηριοτήτων που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε όταν δουλεύουμε με ομάδες παιδιών.

4.3.3.Δομή και περιεχόμενα συνάντησης

Η εργασία σε ομάδες συχνά είναι απρόβλεπτη καθώς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα μοναδικά χαρακτηριστικά των μελών της. Ακόμη και ένας έμπειρος και καλά εκπαιδευμένος συντονιστής μπορεί να εκπλαγεί από

αυτά που συμβαίνουν στις συναντήσεις μιας ομάδας. Αυτή η ρευστότητα στην έκβαση των συναντήσεων – που συνάμα αποτελεί και πηγή αστείρευτης ομορφιάς, τέτοια που μόνο η ομαδική εμπειρία μπορεί να προσφέρει – δυσκολεύει αρκετά τον λεπτομερή σχεδιασμό και προγραμματισμό τους. Όμως, όσο δύσκολο είναι να προβλέψουμε το ακριβές αποτέλεσμα των συναντήσεων, τόσο απαραίτητο γίνεται να σχεδιάσουμε τη δομή τους, δηλαδή τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα κινηθούμε ώστε κάθε συνάντηση να έχει αρχή, μέση και τέλος (βλέπε υπόδειγμα πλάνου συνεδρίας στο Παράρτημα Γ).

Η ύπαρξη δομής, λοιπόν, είναι απαραίτητη για τις συναντήσεις κάθε ομάδας με παιδιά. Σκοπός της δομής είναι να προσφέρει στα παιδιά το αίσθημα ασφάλειας και συνέχειας, να διευκολύνει τη διαχείριση του χρόνου και την επικέντρωση στους στόχους της συνάντησης, ενώ παράλληλα προσφέρει αυτοπεποίθηση και ασφάλεια στον ίδιο το συντονιστή. Όταν ο συντονιστής γνωρίζει τι πρόκειται να κάνει, τότε θα το κάνει και πώς θα επιτύχει τους στόχους του, τότε μειώνονται οι πιθανότητες να βιώσει σύγχυση ή απόγνωση και είναι σε πλεονεκτικότερη θέση να προλάβει την εκδήλωση πιθανών προβλημάτων (Brown, 2004).

Ο σχεδιασμός κάθε συνάντησης θα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τα εξής: τους στόχους της συνάντησης, μια λίστα με τα απαιτούμενα υλικά, ένα κείμενο ή περίληψη των πληροφοριών που θα παρουσιαστούν και μια λίστα διαθέσιμων δραστηριοτήτων (Brown, 2004). Το πόσο δομημένες θα είναι οι συναντήσεις εξαρτάται από την ηλικία των μελών (όσο πιο νεαρά, τόσο περισσότερη δομή απαιτείται) καθώς και από τον τύπο της ομάδας. Συγκεκριμένα, οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης τείνουν να είναι πιο δομημένες από άλλους τύπους ομάδας. Η μορφή που παίρνει συνήθως η δομή της συνάντησης αποτελείται από τέσσερα μέρη: το άνοιγμα (opening), το κύριο μέρος (working), τη συζήτηση (processing) και το κλείσιμο (closing).

Άνοιγμα: Η έναρξη της συνάντησης έχει διπλή σκοπιμότητα: να συνδέσει τα μέλη με τις εργασίες της προηγούμενης συνάντησης και να τα εισάγει στο θέμα της παρούσας συνάντησης. Επιδιώξή της είναι να διευκολύνει τα μέλη να «έρθουν», δηλαδή να συνδεθούν ξανά με την ομάδα και τη διαδικασία της, ώστε να μπορέσουν να την πάνε ένα βήμα πιο πέρα από κει που την άφησαν.

Ο συντονιστής καλεί τα μέλη της ομάδας να μοιραστούν σκέψεις και θέματα που τους προβλημάτισαν από προηγούμενες συναντήσεις καθώς και να επικεντρωθούν στο πώς προσέρχονται στη νέα αυτή συνάντηση. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να δρομολογηθεί η διαδικασία αυτή. Είθισται τα μέλη να λαμβάνουν το λόγο καθένα με τη σειρά (rounds) ή να μιλάει πρώτο όποιο παιδί έχει έντονη την ανάγκη να εκφραστεί (check-in) έπειτα από σχετική ερώτηση του συντονιστή προς την ομάδα του τύπου: «Πώς νιώθετε σήμερα;» ή «Υπάρχει κάτι που σας απασχόλησε ή θέλετε να συζητήσουμε από την προηγούμενη συνάντησή μας;». Μπορεί επίσης να πάρει τη μορφή μιας σύντομης δραστηριότητας προθέρμανσης (warm-up activity) από αυτές που στοχεύουν στο να κινητοποιήσουν τα παιδιά να συμμετάσχουν στην ομάδα. Παράδειγμα τέτοιας δραστηριότητας αποτελεί το γνωστό σε όλους παιχνίδι «χαλασμένο τηλέφωνο».

Στην περίπτωση που – κατά την προηγούμενη συνάντηση – ο συντονιστής είχε αναθέσει στα παιδιά κάποια εργασία για το σπίτι (homework), το άνοιγμα της επόμενης συνάντησης αποτελεί μια πρώτη

τάξεως ευκαιρία να συζητηθούν οι εργασίες αυτές. Σε κάθε περίπτωση κατά την έναρξη μιας συνάντησης είναι σημαντικό να επιχειρείται μια μικρή σύνοψη των θεμάτων με τα οποία ασχολήθηκε η ομάδα την προηγούμενη φορά. Με αυτό τον τρόπο ο συντονιστής έχει τη δυνατότητα να συνδέσει το θέμα της τελευταίας συνάντησης με το νέο θέμα, ώστε να υπάρχει συνέχεια. Έπειτα, ο συντονιστής μπορεί να εισάγει το νέο θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί η ομάδα είτε παρέχοντας σχετικές πληροφορίες, είτε κάνοντας ερωτήσεις γύρω από αυτό.

Κύριο μέρος: Το κύριο μέρος της συνάντησης επικεντρώνεται στους στόχους που έχουν τεθεί. Οι στόχοι αυτοί συνήθως αφορούν ορισμένες συγκεκριμένες δεξιότητες και συμπεριφορές τις οποίες τα παιδιά καλούνται πρώτα να αναγνωρίσουν και έπειτα είτε να αλλάξουν (εφόσον εκδηλώνουν τις συμπεριφορές αυτές και είναι δυσλειτουργικές) είτε να κάνουν κτήμα τους (εφόσον είναι επιθυμητές). Αν, για παράδειγμα, ο στόχος μιας συνάντησης είναι η έκφραση του θυμού, κάθε μέλος καλείται να μάθει να αναγνωρίζει το συναίσθημα αυτό, να συνειδητοποιήσει τους τρόπους με τους οποίους το εκφράζει καθώς και να ανακαλύψει νέες, πιο εποικοδομητικές συμπεριφορές και δεξιότητες έκφρασής του.

Επομένως, στο κύριο μέρος της συνάντησης ο συντονιστής αρχικά παρέχει κάποιο είδος διδασκαλίας σχετικά με το θέμα της ομάδας και καλεί τα μέλη να το αναγνωρίσουν σαν έννοια αλλά και σαν κομμάτι της ζωής τους. Έπειτα καλεί τα παιδιά να δουν στην πράξη τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες που σχετίζονται με το θέμα της συνάντησης καθώς και να δοκιμάσουν νέες και πιο αποδοτικές πρακτικές (DeLucia – Waack, 2006).

Στο πρακτικό αυτό μέρος συνήθως χρησιμοποιούνται τεχνικές δραματοποίησης, οι οποίες διευκολύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και την εξερεύνηση των ζητημάτων τους σχετικά με το θέμα. Επίσης, εδώ εντάσσονται και οι ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν ένα πολύ ενισχυτικό μέσο για την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, την ανακάλυψη νέων ιδεών, την εξάσκηση νέων συμπεριφορών και γενικά την προώθηση της βιωματικής μάθησης.

Συζήτηση: Η συζήτηση, ή αλλιώς η επεξεργασία όσων διαδραματίζονται στο κύριο μέρος κάθε συνάντησης, είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό κομμάτι στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης. Κάποιοι θεωρούν ότι τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να επεξεργαστούν την εμπειρία τους στην ομάδα ή ότι δεν χρειάζεται να το πράξουν, εφόσον η εκμάθηση των νέων δεξιοτήτων συμβαίνει κατά τρόπο άμεσο και αυτόματο, ως φυσικό αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους με τις ομαδικές δραστηριότητες. Ωστόσο, το μέρος της συζήτησης συμβάλει με πολλούς τρόπους στην αποδοτικότητα μιας ομάδας με παιδιά (DeLucia – Waack, 2006).

Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται στη συζήτηση έχουν σκοπό να διευκολύνουν τα μέλη να αναλογιστούν τις αντιδράσεις τους στις δραστηριότητες που προηγήθηκαν, να μάθουν κάτι για τον εαυτό τους και να το μεταφέρουν και στη ζωή τους. Με απλές ερωτήσεις όπως «Τι μάθατε από αυτή τη συνάντηση;» και «Πώς σκοπεύετε να το χρησιμοποιήσετε στην καθημερινότητά σας;» ο συντονιστής μπορεί να βεβαιωθεί ότι τα παιδιά κατέχουν τις νέες ικανότητες και ότι προτίθεται να τις ενσωματώσουν στη ζωή τους γενικότερα.

Η συζήτηση διαρκεί για λίγα λεπτά (3-8) και μπορεί να υλοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, μπορεί ο συντονιστής να επιχειρήσει ο ίδιος μια περίληψη της συνάντησης ή να ζητήσει από την ομάδα να το πράξει. Επίσης μπορεί να ζητήσει από όλα τα παιδιά διαδοχικά να αναφέρουν το τι αποκόμισαν από τις δραστηριότητες, μέσω ερωτήσεων ή ημιτελών προτάσεων (π.χ. κάτι που έμαθα σήμερα είναι...) τις οποίες καλούνται τα ίδια μέλη να συμπληρώσουν. Μπορεί ακόμα να χρησιμοποιηθεί και μια μικρή δραστηριότητα ως αφορμή για συζήτηση.

Εκτός από τον απολογισμό του τι έμαθαν τα παιδιά, στη συζήτηση μπορεί να υπάρξουν ερωτήσεις σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην ομάδα. Αυτές είναι ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συλλογιστούν με ποια μέλη συνδέθηκαν περισσότερο κατά τη διάρκεια της συνάντησης και με ποιο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν ευκαιρίες εξάσκησης στην έκφραση συναισθημάτων προς τους άλλους.

Κλείσιμο: Στο κλείσιμο δίνεται έμφαση στη μετάβαση έξω από την ομάδα. Η μετάβαση περιλαμβάνει αυτά που το παιδί θέλει να πάρει μαζί του και αυτά που θα ήθελε να αφήσει πίσω του στην ομάδα. Καθώς οι συναντήσεις της ομάδας αποτελούν ένα πολύ μικρό κομμάτι της ζωής του παιδιού, είναι σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι θα μεταφέρει τις νέες ικανότητες κι έξω από αυτή. Ένας τρόπος για να συμβεί αυτό είναι μέσω των εργασιών για το σπίτι (homework) οι οποίες μπορεί να αφορούν το σύνολο της ομάδας ή να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μέλους

Οι εργασίες καλό είναι να έχουν τη μορφή πρόσκλησης για πειραματισμό έξω από την ομάδα και να μην ανατίθενται υπό τύπον αγγαρείας, όπως συνήθως συμβαίνει στο σχολείο (Smead, 1994). Επίσης, βοηθάει όταν συμμετέχουν και τα ίδια τα μέλη στη διαμόρφωση των εργασιών. Για παράδειγμα, ο συντονιστής μπορεί να προσκαλέσει τα μέλη να σκεφτούν ποιες δικές τους συμπεριφορές θα ήθελαν να παρατηρήσουν ή ποιες νέες ικανότητες θα επιθυμούσαν να δοκιμάσουν εκτός ομάδας.

Ωστόσο, δεν είναι ασύνηθες να έχουν παραμείνει στα μέλη ελλιπώς επεξεργασμένα πολλά δύσκολα συναισθήματα και σκέψεις που πιθανόν να προέκυψαν από την συνάντηση. Για να μπορέσει το παιδί να επιστρέψει ομαλά στην εξωομαδική ζωή, χρειάζεται να αφήσει πίσω του όλα αυτά τα έντονα συναισθήματα, τα οποία μόνο μέσα σε ένα ασφαλές και καθοδηγούμενο πλαίσιο μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης και επεξεργασίας. Έτσι, το κλείσιμο είναι σκόπιμο να περιλαμβάνει ένα δημιουργικό στοιχείο ή ένα τελετουργικό που θα συμβολίζει το προσωρινό τέλος της ομάδας. Μερικές ιδέες είναι να βάλουμε χορευτική μουσική και να προσκαλέσουμε τα παιδιά να «αποτινάξουν» με συμβολικές κινήσεις τα δύσκολα συναισθήματα ή χαλαρωτική μουσική που θα τα βοηθήσει να αποχωρήσουν ήρεμα (DeLucia – Waack, 2006).

Ολοκληρώνοντας, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι, αν και σαφώς εξυπηρετεί να υπάρχει μια ορισμένη δομή για κάθε συνάντηση, ωστόσο αυτή δεν θα πρέπει να είναι άκαμπτη. Αυτό σημαίνει ότι ο συντονιστής έχει πάντα στο μυαλό του τις ανάγκες της ομάδας στο εδώ-και-τώρα και χρησιμοποιεί τη δομή περισσότερο ως οδηγό και πυξίδα. Με τη λογική αυτή, όταν η ομάδα χρειάζεται κάτι διαφορετικό από αυτό που προβλέπει η δομή, ο συντονιστής

θα πρέπει να την προσαρμόζει ανάλογα. Για παράδειγμα, αν ο συντονιστής βλέπει ότι η ενέργεια της ομάδας είναι πολύ χαμηλή, μπορεί αντί να συνεχίσει με μια ήρεμη δραστηριότητα, όπως προβλέπεται στο πρόγραμμα, να εισάγει ένα πιο ενεργητικό ομαδικό παιχνίδι, ώστε να ανέβει αρκετά η ενέργεια της ομάδας και να μπορέσει έτσι να συνεχίσει με το καθορισμένο πρόγραμμα (Geldard & Geldard, 2001). Διατηρώντας, λοιπόν, την ευελιξία του και αναθεωρώντας τη δομή ανάλογα με την εξέλιξη κάθε συνάντησης, ο συντονιστής θα φτάσει στο σημείο να νιώθει και ο ίδιος ασφαλής ώστε να επικεντρωθεί απερίσπαστα στο έργο του.

Βιβλιογραφία

- Augustyniak, K. M., Brooks, M., Rinaldo, V. J., Bogner, R., & Hodges, S. (2009). Emotional regulation: Considerations for school-based group interventions. *The Journal for Specialists in Group Work, 34*, 326-350.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2001). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: *Ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Boehner, T. (2006). *Group games: Building relationships*. Oxon: Speechmark.
- Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational groups: Process and practice*. (2th ed.). New York: Brunner-Routledge.
- Corey, M. S., & Corey, G. (2006) *Groups: process and practice* (7th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/ Cole.
- Delucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2001). *Working with children in groups: A handbook for counsellors, educators and community workers*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Greenberg, K. R. (2003). *Group Counselling in K-12 Schools: A handbook for school counsellors*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hines, P. L., & Fields, T. H. (2002). Pregroup Screening issues for school counselors. *The Journal for Specialists in Group Work, 27*, 358-376.
- Jacobs, E. E., Masson, R. L., & Harvill, R. L. (2008). *Group counseling: Strategies and skills* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
- Jones, K. D., & Robinson, E. H. III (2000). Psychoeducational groups: A model for choosing topics and exercises appropriate to group stage. *The Journal for Specialists in Group Work, 25*, 356-365.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- O'Rourke, K., & Worzbyt, J.C. (1996). *Support groups for children*. New York: Routledge.
- Riva, M. T. & Haub, A. L. (2004). Group counselling in the schools. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 309-321). London: Sage.

Riva, M. T., Lippert, L., & Tackett, M. J. (2000). Selection practices of group leaders: A national survey. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25, 157-169.

Smead, R. (1994). *Skills for living: Group counseling activities for elementary students*. Champaign, IL: Research Press.

Smead, R. (1995). *Skills and techniques for group work with children and adolescents*. Champaign, IL: Research Press.

Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής θεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου & Δ. Κακατσάκη, μεταφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Άγρα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η εκπαιδευτική τους διάσταση (Brown, 2004). Όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, το περιεχόμενο των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθείται η μάθηση και ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Η οργάνωση αυτή περιλαμβάνει το διδακτικό μέρος, το βιωματικό μέρος και το μέρος της επεξεργασίας (Furr, 2000). Και τα τρία αυτά μέρη συνυπάρχουν στις δομημένες δραστηριότητες που επιλέγει, σχεδιάζει και χρησιμοποιεί ο συντονιστής ως τα κύρια εργαλεία της δουλειάς του με ομάδες (Trotzer, 2004).

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με τις δραστηριότητες της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά. Οι δραστηριότητες (και κυρίως η επεξεργασία τους) είναι αυτές που κυρίως προωθούν τη βιωματική μάθηση. Μέσα από την εμπειρία, ή αλλιώς το βίωμα, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε πιο προσωπική επαφή με το διδασκόμενο υλικό. Καθώς τα μέλη της ομάδας δρουν, βιώνουν μια πιο βαθιά μορφωτική εμπειρία, ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνουν την ευθύνη αυτής της μαθησιακής εμπειρίας και μπορούν πιο εύκολα να την ενσωματώσουν και να την χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητά τους (Furr, 2000). Στόχος του παρόντος κεφαλαίου, λοιπόν, είναι να προσφέρουμε κάποιες γενικές οδηγίες για την επιλογή, τη χρήση και την επεξεργασία των ομαδικών δραστηριοτήτων, κυρίως αυτών που μπορούν να εφαρμοστούν και σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.

5.1. Επιλογή και σχεδιασμός δραστηριοτήτων

Μέσα στα καθήκοντα του συντονιστή είναι η επιλογή και ο σχεδιασμός διαφορετικών δραστηριοτήτων για κάθε μία συνάντηση της ομάδας χωριστά. Για να μπορέσει να επιλέξει τις κατάλληλες δραστηριότητες ο συντονιστής θα πρέπει να γνωρίζει και να λάβει υπόψη του μια σειρά από σχετικές πληροφορίες. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να διαθέτει το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, να γνωρίζει τα στάδια εξέλιξης μιας ομάδας και να έχει στο νου του παράγοντες όπως οι στόχοι της ομάδας, τα χαρακτηριστικά των μελών της και τυχόν ειδικές συνθήκες που μπορεί να επηρεάσουν την εξέλιξη της ομάδας (Jones & Robinson, 2000). Τα στοιχεία αυτά έχουν ήδη συζητηθεί στα κεφάλαια που προηγήθηκαν. Στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε πώς αυτά συνδυάζονται με τις δραστηριότητες που θα επιλέξουμε να χρησιμοποιήσουμε σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά.

5.1.1. Κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων

Η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων παίζει και αυτή σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Η βάση κάθε ομάδας είναι ο κεντρικός της στόχος (π.χ. ομάδα με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων). Συνεπώς, το πρώτο ουσιαστικό κριτήριο για την επιλογή μιας δομημένης δραστηριότητας είναι το θέμα και οι επιμέρους στόχοι της ομάδας. Ο συντονιστής χρειάζεται να έχει ξεκαθαρίσει στη σκέψη του το γενικό σκοπό της ομάδας και αν αυτός έχει εκπαιδευτικό ή υποστηρικτικό

χαρακτήρα ή αν συνδυάζει και τα δύο. Έπειτα απαιτείται να προσέξει τους συγκεκριμένους στόχους και τις ανάγκες των μελών της ομάδας. Στην διαδικασία αυτή είναι πολύ βοηθητικό να αναρωτηθεί: Ποιος είναι ο στόχος μου; Πώς η δραστηριότητα αυτή εξυπηρετεί το συγκεκριμένο στόχο; Πώς ταιριάζει με τις ανάγκες της ομάδας; Τι αποτελέσματα περιμένω από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; (Kees & Jacobs, 1990).

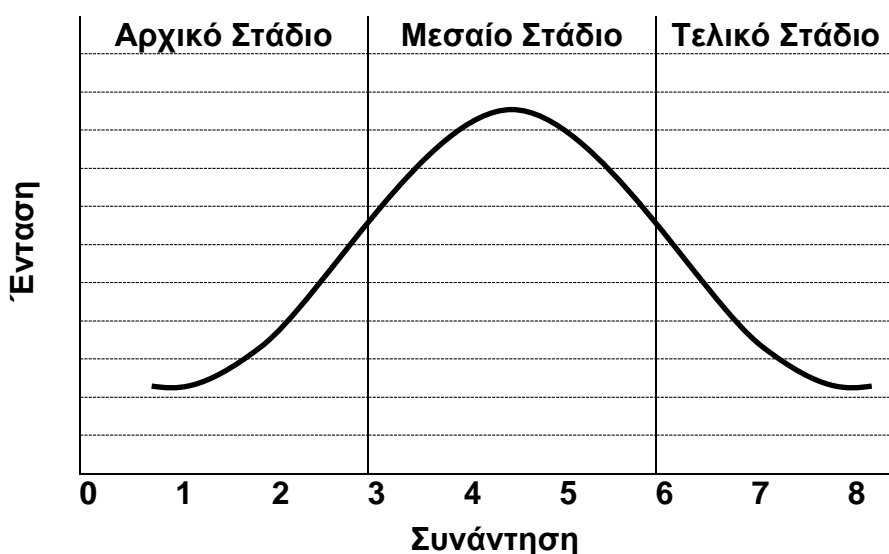
Ένα από τα πιο συνηθισμένα λάθη που μπορεί να κάνει ο συντονιστής είναι να επιλέξει μια δραστηριότητα μόνο και μόνο επειδή πιστεύει ότι είναι αρκετά διασκεδαστική ή αστεία και ότι θα αρέσει στα μέλη της ομάδας. Ωστόσο, επιλέγοντας μια δραστηριότητα που δεν αφορά σαφώς τους ομαδικούς στόχους, ο συντονιστής σπαταλά το χρόνο της ομάδας και την αποπροσανατολίζει από τον αρχικό της στόχο. Σαφώς και μια δραστηριότητα, η οποία δίνει την ευκαιρία στα μέλη να διασκεδάσουν και να μοιραστούν μια εμπειρία χωρίς πολύ συγκίνηση και σοβαρότητα, είναι χρήσιμη. Είναι προϋπόθεση, όμως, οποιαδήποτε τέτοια δραστηριότητα να υποβάλλεται πρώτα σε κατάλληλη επεξεργασία, ώστε να εξυπηρετεί παράλληλα και τους στόχους της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που αφορά την επιλογή των δραστηριοτήτων είναι τα στάδια εξέλιξης της ομάδας. Ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο της ομάδας τα μέλη έχουν διαφορετικές ανάγκες, αλλά και διαφορετικό επίπεδο ικανότητας να επεξεργαστούν μια δραστηριότητα. Λαμβάνοντας υπόψη του τα στοιχεία αυτά, ο συντονιστής μπορεί να αποφασίσει την ένταση που θα έχει η δραστηριότητα που θα χρησιμοποιήσει σε κάθε στάδιο (Jones & Robinson, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, στο αρχικό στάδιο της ομάδας, το οποίο χαρακτηρίζεται από το ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο άγχους των μελών, χρειάζεται να επιλεγούν δραστηριότητες χαμηλής έντασης (Βλέπε και Σχήμα 5.1.). Σε αυτό το στάδιο, οι δραστηριότητες θα εξυπηρετούν πρωτίστως τη γνωριμία των μελών και τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας. Αντίθετα, στο μεσαίο στάδιο η ένταση των δραστηριοτήτων χρειάζεται να αυξηθεί σταδιακά. Στη φάση αυτή οι δραστηριότητες γίνονται η αφορμή για να έρθουν στην επιφάνεια τα προσωπικά ζητήματα και οι δυσκολίες των μελών μαζί με τα συναισθήματα που τα συνοδεύουν. Εδώ, κύριο μέλημα του συντονιστή είναι να κινητοποιήσει τα μέλη ώστε να συμμετάσχουν στην ομάδα και να εστιάσουν στους στόχους της. Στο τελικό στάδιο, το βασικό ζήτημα που απασχολεί την ομάδα είναι ο επικείμενος αποχωρισμός και ο απολογισμός της πορείας της. Οι δραστηριότητες που χρειάζονται εδώ θα πρέπει να αφορούν την προετοιμασία για τον τερματισμό των εργασιών της ομάδας και την αυτό-υποστήριξη. Η έντασή τους θα είναι αρκετή, ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία του κλεισίματος, αλλά μικρότερη από τη μεσαία φάση, ώστε να μην ανακύψουν νέα θέματα, ειδικά τώρα που η ομάδα φτάνει στο τέλος της (Jones & Robinson, 2000).

Εκτός των παραπάνω, ο συντονιστής οφείλει να λάβει υπόψη του και ορισμένα πιο πρακτικά ζητήματα όπως το χρόνο που έχει στη διάθεση του για να εφαρμόσει και να επεξεργαστεί μια δραστηριότητα. Πολλές από τις διαθέσιμες στη βιβλιογραφία δραστηριότητες έχουν προτεινόμενο χρόνο για την εκτέλεσή τους. Ωστόσο, καλό θα είναι ο συντονιστής να κάνει πρώτα μια πρόβα ώστε να υπολογίζει καλύτερα το χρόνο του. Επιπλέον, ο χρόνος που απαιτείται για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας εξαρτάται και από τον αριθμό των μελών της ομάδας. Ακόμη και αν τα μέλη εκτελέσουν μια δραστηριότητα

ταυτόχρονα, κατά την επεξεργασία της θα χρειαστεί να μιλήσουν όλα τα μέλη με τη σειρά. Γενικά, κάθε δραστηριότητα λειτουργεί ως αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση και αυτή η διαδικασία της επεξεργασίας πρέπει να συνυπολογίζεται στο συνολικό διαθέσιμο χρόνο (Kees & Jacobs, 1990).



Σχήμα 5.1. Κλιμάκωση και αποκλιμάκωση της έντασης των δραστηριοτήτων σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα οκτώ συναντήσεων.
 Πηγή: Jones & Robinson (2000, σελ.359).

Το κύριο συστατικό μιας ομάδας είναι τα άτομα που την αποτελούν και τα οποία έχουν μοναδικά χαρακτηριστικά. Ο συντονιστής είναι υποχρεωμένος να λάβει υπόψη του τα χαρακτηριστικά αυτά κατά την επιλογή των δραστηριοτήτων της ομάδας. Είδαμε ήδη ότι ο συντονιστής συχνά αναρωτιέται για την καταλληλότητα μιας δραστηριότητας, κυρίως, ως προς την εξυπηρέτηση των συνολικών αναγκών της ομάδας. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέπει και τις ατομικές ανάγκες που έχουν τα μέλη, οι οποίες δεν ταυτίζονται πάντα με τις ομαδικές. Επιπλέον, χρειάζεται να συνυπολογίσει και την προσωπικότητα κάθε μέλους. Για παράδειγμα, όταν στην ομάδα συμμετέχουν εσωστρεφή ή ντροπαλά παιδιά είναι πιθανό να δυσκολευτούν με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μεγάλο βαθμό έκθεσης. Επίσης, ο βαθμός δυσκολίας μιας δραστηριότητας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στην χρονολογική και αναπτυξιακή ηλικία των μελών. Διαφορετικά τα παιδιά δεν θα καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν και θα νιώθουν ανήμπορα. Και βέβαια παράγοντες όπως η εθνικότητα ή το φύλο μπορεί να επηρεάσουν τη διάθεση και την άνεση των παιδιών να συμμετέχουν σε μια ψυχοεκπαιδευτική δραστηριότητα (Trotzer, 2004).

Ένα κριτήριο που δεν θα πρέπει να ξεχνά ο συντονιστής είναι η δική του προσωπικότητα. Συχνά δίνουμε μεγάλο βάρος σε όλα τα παραπάνω κριτήρια και ξεχνάμε να αναλογιστούμε αν οι δραστηριότητες που επιλέγουμε ταιριάζουν στη δική μας ιδιοσυγκρασία, αν νιώθουμε άνετα να τις εκτελέσουμε ή ακόμη και αν έχουμε την ικανότητα να τις φέρουμε εις πέρας. Υπάρχουν δραστηριότητες με τις οποίες μπορεί να έχουμε μεγαλύτερη εμπειρία και

άνεση (π.χ. ζωγραφική) και άλλες με τις οποίες ίσως να μην είμαστε ακόμη αρκετά εξοικειωμένοι (π.χ. χορός). Στην τελευταία αυτή περίπτωση ίσως να χρειαστεί να ξεκινήσουμε με δραστηριότητες που, για παράδειγμα, περιλαμβάνουν κάποιο απλό είδος κίνησης μέχρι να εξοικειωθούμε με πιο σύνθετα χορευτικά θέματα. Διαφορετικά είναι πιθανό να νιώσουμε άβολα και αυτό σίγουρα θα επηρεάσει αρνητικά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Από την άλλη πλευρά, καθώς οι προσωπικές μας προτιμήσεις επηρεάζουν έστω και έμμεσα την επιλογή δραστηριοτήτων, θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί ώστε να μην μας γίνει συνήθεια η συστηματική αποφυγή δραστηριοτήτων που μας δυσκολεύουν, καθώς έτσι δεν θα μπορέσουμε ποτέ να εξοικειωθούμε με αυτές και το ίδιο θα ισχύσει και για τα μέλη της ομάδας.

Όλα τα παραπάνω κριτήρια είναι εξίσου σημαντικά στη διαδικασία επιλογής δραστηριοτήτων. Για να μπορέσει ο συντονιστής να τα λάβει όλα υπόψη ένας πολύ βοηθητικός τρόπος είναι να τα οργανώσει στο μυαλό του με τη μορφή ερωτήσεων. Παρακάτω ακολουθεί ένας πίνακας με κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορεί να θέσει ο συντονιστής στον εαυτό του σχετικά με τις δραστηριότητες που πρόκειται να επιλέξει.

- ☞ *Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα;*
- ☞ *Τι αποτέλεσμα περιμένω να έχει;*
- ☞ *Είναι κατάλληλη για το συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης της ομάδας;*
- ☞ *Είναι κατάλληλη για τα συγκεκριμένα μέλη της ομάδας;*
- ☞ *Έχω αρκετό χρόνο για να την εφαρμόσω και να την επεξεργαστώ;*
- ☞ *Έχω τις απαραίτητες ικανότητες για να την εφαρμόσω;*
- ☞ *Ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία μου; Νιώθω άνετα με αυτήν;*
- ☞ *Έχω το κατάλληλο πλαίσιο και τα υλικά που χρειάζονται;*

Πίνακας 5.1. Ενδεικτικές ερωτήσεις για την επιλογή δραστηριοτήτων

5.1.2. Διαδικασία επιλογής και σχεδιασμού δραστηριοτήτων

Στις μέρες μας υπάρχουν πάρα πολλές πηγές στις οποίες ο συντονιστής μπορεί να ανατρέξει για να αντλήσει δραστηριότητες. Σε βιβλία, σε περιοδικά, ακόμα και σε εξειδικευμένες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, ο συντονιστής μπορεί να έχει πρόσβαση σε ποικιλία δραστηριοτήτων οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαφορετικά επίπεδα έντασης, απαιτούν διαφορετικά υλικά, είναι κατάλληλες για εσωτερικούς ή εξωτερικούς χώρους και είναι διαμορφωμένες για διαφορετικές ηλικίες. Με άλλα λόγια, η δυσκολία πλέον δεν έγκειται τόσο στην εξεύρεση δραστηριοτήτων, αλλά περισσότερο στην οργάνωση μιας διαδικασίας για την σωστή επιλογή τους. Συνεπώς, χρειάζεται ο κάθε συντονιστής να βρει το δικό του τρόπο για να οργανώσει αυτή τη διαδικασία.

Στο σημείο αυτό προτείνουμε, βήμα προς βήμα, οδηγίες για την επιλογή και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων, οι οποίες φάνηκαν χρήσιμες στο δικό μας σχεδιασμό προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.

1^ο βήμα: Ο συντονιστής χρειάζεται πρώτα να συγκεντρώσει ένα σημαντικό αριθμό δραστηριοτήτων από πηγές που τις θεωρεί αξιόπιστες. Σκοπός του είναι να δημιουργήσει μια λίστα με απόθεμα δραστηριοτήτων. Αρχικά οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να μην ανταποκρίνονται ακριβώς στα κριτήρια που έχει θέσει ο συντονιστής. Για παράδειγμα, μπορεί να μην αφορούν αποκλειστικά την ηλικιακή ομάδα με την οποία σκοπεύει να εργαστεί, ούτε τους συγκεκριμένους στόχους της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Επίσης, είναι σκόπιμο να συμπεριλάβει στη λίστα του δραστηριότητες από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα τη θεωρία Gestalt, τη προσωποκεντρική προσέγγιση και τη γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση (Jones & Robinson, 2000) αλλά και διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων (παιχνίδι ρόλων, ζωγραφική κτλ.).

2^ο βήμα: Ο συντονιστής μπορεί να κατηγοριοποιήσει τις διαθέσιμες δραστηριότητες ανάλογα με το στόχο που εξυπηρετούν. Για παράδειγμα, υπάρχουν δραστηριότητες γνωριμίας και κλεισίματος οι οποίες είναι απαραίτητες σε κάθε ομάδα. Έπειτα μπορεί να αναγνωρίσει και να ομαδοποιήσει δραστηριότητες οι οποίες εξυπηρετούν επιμέρους στόχους, όπως την επίλυση προβλημάτων ή την επικοινωνία. Το πιο πιθανό είναι οι δραστηριότητες που έχει εντοπίσει να μην ανταποκρίνονται επακριβώς στους στόχους της ομάδας που ενδιαφέρεται να συντονίσει. Στο σημείο αυτό χρειάζεται ευελιξία καθώς υπάρχει πάντα η προοπτική σχεδιασμού μιας καινούριας δραστηριότητας ή η κατάλληλη τροποποίηση μιας ήδη υπάρχουσας, ώστε να ανταποκρίνεται στον σκοπό της ομάδας και στα κριτήρια που έχει θέσει ο συντονιστής.

3^ο βήμα: Εφόσον ο συντονιστής έχει πλέον οργανώσει τις δραστηριότητές του κατά κατηγορίες, τότε μπορεί να αρχίσει να τις επιλέγει ή/και να τις διαμορφώνει κατάλληλα με βάση τα κριτήριά του. Για παράδειγμα, από τη λίστα με τις δραστηριότητες γνωριμίας μπορεί να επιλέξει μια δραστηριότητα περιορισμένης έντασης, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ομάδας κατά το αρχικό στάδιο ανάπτυξής της. Αν η δραστηριότητα αυτή είναι πολύ σύνθετη για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα, μπορεί να τη μετατρέψει σε πιο απλή. Αν πάλι δε βρεθεί μια δραστηριότητα που να ανταποκρίνεται στα κριτήρια που έχει θέσει, μπορεί να συνδυάσει στοιχεία από τις διαθέσιμες δραστηριότητες και να σχεδιάσει μια πιο κατάλληλη.

Γενικά, ο συντονιστής χρειάζεται να δώσει προσοχή και χρόνο στη διαδικασία επιλογής και σχεδιασμού των δραστηριοτήτων. Για τον αρχάριο συντονιστή η διαδικασία αυτή ίσως να πάρει περισσότερο χρόνο, καθώς διαρκώς θα αναρωτιέται για την χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων που επέλεξε (Kees & Jacobs, 1990). Ωστόσο, καθώς θα αποκτά εμπειρία και θα εξοικειώνεται με τον συντονισμό ομάδων, θα αντιληφθεί ότι η διαδικασία αυτή με τον καιρό γίνεται όλο και πιο εύκολη. Ακόμη και ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας που στην αρχή μπορεί να φαντάζει αδύνατος, στην πορεία ίσως φανεί προτιμότερος από την επιλογή έτοιμων δραστηριοτήτων. Ο λόγος είναι ότι με το σχεδιασμό ο συντονιστής έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται επακριβώς στα κριτήρια που έχει θέσει για την ομάδα του.

5.2. Χρήση δραστηριοτήτων

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία επιλογής των δραστηριοτήτων, αρχίζει η εφαρμογή τους στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα. Αν και οι περισσότερες δραστηριότητες είναι από τη φύση τους σχεδιασμένες για να προωθούν συγκεκριμένους στόχους, η χρήση και η επεξεργασία τους είναι αυτές που θα καθορίσουν την αποτελεσματικότητά τους. Στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε τις κύριες χρήσεις των δραστηριοτήτων στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά καθώς και τη σημασία που μπορεί να έχουν για αυτές.

Στο αρχικό στάδιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, αλλά και στην έναρξη κάθε συνάντησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν δραστηριότητες ως αφορμή για την έναρξη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη και την εισαγωγή σε ένα νέο θέμα (Trotzer, 2004). Οι δραστηριότητες αυτές συνήθως προσφέρουν μια εικόνα για τη δομή των συναντήσεων, ενισχύουν την εξεύρεση κοινών σημείων ανάμεσα στα μέλη και δημιουργούν ευκαιρίες για συμμετοχή. Ταυτόχρονα βοηθούν τα παιδιά να αυτοαποκαλυφθούν και να μοιραστούν την εμπειρία του να αναλαμβάνει κανείς ρίσκο μέσα στην ομάδα. Η χρήση δραστηριοτήτων για την έναρξη της αλληλεπίδρασης συνήθως συμβάλλει στη διαμόρφωση του αισθήματος ασφάλειας των μελών καθώς και στην εγκαθίδρυση νορμών (π.χ. αυτοαποκάλυψη) μέσα στην ομάδα (Shechtman, 2001).

Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, βασική είναι η χρήση των δραστηριοτήτων που αφορούν την εκπαίδευση σε νέες δεξιότητες. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, τα μέλη έχουν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τις προσωπικές τους δυνάμεις, να διδαχτούν και να εξασκήσουν χρήσιμες δεξιότητες. Το σημαντικό στοιχείο εδώ είναι η δυνατότητα που έχουν τα παιδιά να βρεθούν σε καταστάσεις - έστω κι αν πρόκειται για απλό παιχνίδι ρόλων - όπου μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν και να βιώσουν τη χρησιμότητά τους. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων οι οποίες προωθούν τη δημιουργική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, την αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων και όποια άλλη δεξιότητα ενδεχομένως να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Δραστηριότητες επίσης χρησιμοποιούνται και για να προωθηθεί η ανατροφοδότηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και για να αυξηθεί η επίγνωση του εαυτού τους. Όσον αφορά στην ανατροφοδότηση, οι δραστηριότητες μπορούν να την ενισχύσουν με δυο κυρίως τρόπους. Είτε μια δραστηριότητα γίνεται η αφορμή ώστε να επακολουθήσει ανατροφοδότηση σχετικά με το πώς λειτούργησαν τα μέλη κατά την εκτέλεσή της, είτε η ίδια η δραστηριότητα είναι αυτή που περιλαμβάνει το στοιχείο της ανατροφοδότησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί «Η Φιλοφρόνηση» (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) όπου τα παιδιά καλούνται να δώσουν μια θετική ανατροφοδότηση το ένα στο άλλο. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά μπορούν να βιώσουν την αξία της ανατροφοδότησης για τον εαυτό τους και τις μεταξύ τους σχέσεις. Επίσης, η ανατροφοδότηση μπορεί να λειτουργήσει και σε ομαδικό επίπεδο με δραστηριότητες που προωθούν τη διερεύνηση της λειτουργίας και των δυσκολιών της ομάδας.

Η επιλογή και χρήση δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της αυτεπίγνωσης βοηθά τα μέλη να αναγνωρίσουν ποια είναι η θέση τους και ποιες οι επιρροές που έχουν δεχτεί. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, χρήσιμες αποδεικνύονται οι δραστηριότητες που έχουν αναφορές στη δομή και λειτουργία της οικογένειας από την οποία προέρχεται το κάθε παιδί.

Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα σε διαφορετικά παραδείγματα οικογενειών και να αντιληφθούν πώς αυτά επηρεάζουν τα ίδια και την προσωπικότητά τους (DeLucia-Waack, 2006• Trotzer, 2004). Αλλά, εκτός από την οικογένεια, τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν τους ρόλους τους και σε σχέση και με άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως είναι το σχολείο, ακόμα και η ίδια η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα στην οποία ανήκουν. Έτσι, θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους και τη συμβολή τους στα διάφορα πλαίσια της ζωής όπου συμμετέχουν.

Επίσης, δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διευκολυνθεί η διαδικασία της ομάδας και να κινητοποιηθούν τα μέλη της. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να είναι προσχεδιασμένες με βάση τις γνώσεις που έχει ο συντονιστής για τα στάδια της ομάδας και τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά τους. Για παράδειγμα, ο συντονιστής που γνωρίζει ότι η ομάδα συχνά περνά από μία φάση σύγκρουσης, ενδέχεται να έχει σχεδιάσει μία σχετική δραστηριότητα που θα φέρει αντίστοιχα θέματα στην επιφάνεια. Ωστόσο, επειδή κάθε ομάδα έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ίσως είναι πιο χρήσιμο οι δραστηριότητες αυτές να πηγάζουν από καταστάσεις που προκύπτουν στην πορεία της ομάδας. Αν, για παράδειγμα, σε μια ομάδα προκύψουν υπό-ομάδες, μια σχετική δραστηριότητα μπορεί να αποδειχθεί πολύ βοηθητική για την εξέλιξη της δυναμικής της.

Γενικά, η χρήση δραστηριοτήτων για τη διευκόλυνση της διαδικασίας βοηθά στον εντοπισμό και την αναγνώριση προβληματικών καταστάσεων καθώς και στη διαχείριση του άγχους που προκύπτει από αυτές. Επίσης, μια τέτοια δραστηριότητα μπορεί να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις, ώστε να ξεπεραστούν όποια εμπόδια προκύψουν μέσα στην ομάδα. Εδώ φαίνεται η σημαντική ικανότητα του συντονιστή να μπορεί να αναγνωρίζει τέτοιες καταστάσεις και να έχει εφοδιαστεί με ένα ρεπερτόριο από ανάλογες δραστηριότητες (Trotzer, 2004).

Μια επιπλέον βασική χρήση των δραστηριοτήτων στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι η διευκόλυνση του κλεισίματος είτε πρόκειται για τον τερματισμό μιας συνάντησης, είτε για τη λήξη ενός ολόκληρου προγράμματος. Στις περιπτώσεις αυτές οι δραστηριότητες χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τα παιδιά να αφομοιώσουν όσα έμαθαν και βίωσαν και για να διευκολύνουν το πέρασμα στην καθημερινή τους ζωή. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αναγνωρίζουν το κλείσιμο σαν μια δυναμική διαδικασία, η οποία προχωρά πέρα από τον αποχωρισμό και έχει πολλά να προσφέρει (Trotzer, 2004). Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες τερματισμού και απολογισμού, οι οποίες συνήθως περιλαμβάνουν την κατασκευή δώρων ή ενθυμίων που τα μέλη παίρνουν μαζί τους ως σύμβολα της εμπειρίας τους στην ομάδα.

Τέλος, για να γίνεται σωστή και αποδοτική χρήση των δραστηριοτήτων ο συντονιστής οφείλει να προσέχει ορισμένα σημαντικά σημεία. Οι οδηγίες που δίνει για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας θα πρέπει να είναι τοποθετημένες στη σωστή σειρά, ξεκάθαρες, και να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Ο τρόπος παρουσίασης μιας δραστηριότητας οφείλει να εναρμονίζεται με τον σκοπό που αυτή επιτελεί. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να παρουσιάσουμε μια ενεργητική δραστηριότητα θα πρέπει να το κάνουμε με ενθουσιασμό, ενώ σε μια πιο σοβαρή δραστηριότητα καλό είναι να έχουμε πιο ήρεμο τόνο. Επιπλέον, έχουμε ηθική και

δεοντολογική υποχρέωση να ενημερώσουμε τα μέλη ότι διατηρούν ακέραιο το δικαίωμά τους να μην συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα, εφόσον δεν το επιθυμούν. Παρέχοντας αυτήν την ελευθερία κερδίζουμε τη συνεργασία των μελών, τα οποία θα αποφασίσουν πλέον υπεύθυνα να συμμετάσχουν. Συχνά είναι βοηθητικό να δίνουμε κάποιες πληροφορίες για το σκοπό που επιτελεί μια δραστηριότητα, όσο χρειάζεται ώστε να μην επηρεαστεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Και βέβαια είναι πολύ σημαντικό να ενημερώνουμε τα μέλη για τον τρόπο που θα εκτελεστεί η δραστηριότητα (π.χ. θα χρειαστεί να μοιραστούν κάποια υλικά ή να κινηθούν τα μέλη) και για το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους να την ολοκληρώσουν (Jacobs, Masson & Harvill, 2008).

Όσον αφορά τη χρονική διάρκεια μιας δραστηριότητας, ο συντονιστής χρειάζεται να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα ώστε να μπορεί να κάνει μια δραστηριότητα πιο συνοπτική, όταν βλέπει ότι παίρνει πολύ χρόνο ή, αντίθετα, να την εμπλουτίσει, αν διαπιστώσει ότι τελειώνει πιο γρήγορα από όσο υπολόγιζε. Επίσης, κάποιες φορές μια δραστηριότητα μπορεί να μην εξελιχθεί όπως την είχε αρχικά σχεδιάσει ο συντονιστής. Σε αυτή τη περίπτωση είναι βοηθητικό να ρωτήσει ο συντονιστής τα μέλη της ομάδας γιατί πιστεύουν ότι δεν λειτούργησε όπως θα έπρεπε η συγκεκριμένη δραστηριότητα (DeLucia-Waack, 2006). Συνοπτικά, κατά τη χρήση μιας δραστηριότητας ο συντονιστής θα πρέπει να έχει υπόψη του 6 τουλάχιστον σημεία, όπως αυτά συνοψίζονται από τους Jacobs et al.:

- «1. Να βεβαιώνεται ότι τα μέλη ακολουθούν τις οδηγίες
2. Να επιτρέπει στα μέλη το δικαίωμα να μην συμμετάσχουν
3. Να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μελών
4. Να αλλάζει ή να διακόπτει τη δραστηριότητα
5. Να ενημερώνει τα μέλη για το διαθέσιμο χρόνο
6. Να αποφασίζει αν θα συμμετάσχει ο ίδιος στη δραστηριότητα» (Jacobs et al., 2008, σελ. 240)

5.3. Είδη δραστηριοτήτων

Τα είδη των δραστηριοτήτων που θα επιλέξουμε για μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία των μελών της. Στην προκειμένη περίπτωση αναφερόμαστε σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, οι οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (βλέπε κεφ. 3). Τα παιδιά αντιδρούν καλύτερα και συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μη λεκτικές τεχνικές. Ιδιαίτερα οι δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από κίνηση και δημιουργικότητα είναι πιο πιθανό να παρακινήσουν τα παιδιά να εμπλακούν στη διαδικασία της ομάδας και να αρχίσουν να μαθαίνουν.

Επιπλέον, οι δημιουργικές δραστηριότητες παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους στόχους μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά. Καθώς περιλαμβάνουν τη χρήση του σώματος και της φαντασίας, οι δραστηριότητες αυτές προωθούν τη σύνδεση ανάμεσα στο αφηρημένο και το συγκεκριμένο, την εμπειρία και τη μάθηση. Σε πολλές περιπτώσεις οι δημιουργικές δραστηριότητες καταλήγουν σε ένα απότομο αποτέλεσμα (π.χ. μια ζωγραφιά) που λειτουργεί συμβολικά ως ενθύμιο της εμπειρίας μέσα στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006). Στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε χωριστά τα είδη των δραστηριοτήτων που ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται σε μια

ψυχοεκπαιδευτική ομάδα με παιδιά, χωρίς βέβαια αυτό να αποκλείει το συνδυασμό περισσότερων ειδών σε μια δραστηριότητα.

Εικαστικές δραστηριότητες: Οι εικαστικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν διάφορα είδη τέχνης που συνδυάζουν τη χρήση υλικών για τη δημιουργία και την έκφραση. Μερικά συνηθισμένα είδη εικαστικών δραστηριοτήτων είναι η ζωγραφική, η χειροτεχνία και η γλυπτική. Το κοινό χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων αυτών είναι ότι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν χωρίς να χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν το λόγο (Furr, 2000). Αυτό σημαίνει ότι έχουν μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης, καθώς δεν περιορίζονται από τυχόν δυσκολίες σε θέματα λόγου αλλά και από τα στενά όρια της λογικής που συνήθως παρεμβαίνει στην έκφρασή μας.

Ένα ακόμα κοινό στοιχείο των διάφορων μορφών εικαστικής έκφρασης αποτελεί η χρήση των χεριών, η οποία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συνδέσουν τη γνωστική και συναισθηματική διάστασή τους με τη σωματική (Furr, 2000). Επιπλέον, ανάλογα με το υλικό που χρησιμοποιείται σε μια εικαστική δραστηριότητα παρατηρούμε διαφορετικά πλεονεκτήματα για την προώθηση του βιώματος στο παιδί. Για παράδειγμα, η ζωγραφική με πινέλο δίνει στο παιδί την αίσθηση της ροής, ενώ η ζωγραφική με δακτυλομπογιές εμπλέκει το άγγιγμα και τις αισθήσεις προσφέροντας χαλάρωση. Ο πηλός έχει ελαστικότητα και πλαστικότητα που προσφέρει μια αίσθηση ένωσης με το παιδί που τον πλάθει, ενώ οι κατασκευές και το κολλάζ προωθούν την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία και το μοίρασμα (Oaklander, 1978).

Γενικά, οι εικαστικές δραστηριότητες βοηθούν το παιδί να έρθει σε επαφή και να εκφράσει βαθύτερα συναισθήματα και πτυχές του εαυτού του, προσφέροντας έτσι πολύτιμο υλικό για επεξεργασία μέσα στην ομάδα. Ανάλογα με το στόχο της δραστηριότητας ο συντονιστής επιλέγει και τον τρόπο που θα την επεξεργαστεί. Σε κάθε περίπτωση αυτό που θα πρέπει να έχει υπόψη του ο συντονιστής είναι ότι σε μια εικαστική δραστηριότητα, μας ενδιαφέρει η ελεύθερη έκφραση και όχι το καλύτερο δυνατό αισθητικό αποτέλεσμα. Αυτό είναι και το μήνυμα που θα πρέπει να περάσει στα μέλη της ομάδας ώστε να αποφύγουν την εσωτερική «λογοκρισία» που θα μειώσει την αποτελεσματικότητα μιας εικαστικής δραστηριότητας.

Θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παιχνίδι ρόλων: Αυτό το είδος δραστηριοτήτων χαρακτηρίζεται από την εκδραμάτιση. Ωστόσο, το θεατρικό παιχνίδι και το κουκλοθέατρο διαφέρουν από το παιχνίδι ρόλων (Furr, 2000). Στο *θεατρικό παιχνίδι* τα παιδιά καλούνται να παίξουν σαν ηθοποιοί ορισμένους χαρακτήρες που βρίσκονται έξω από τον εαυτό τους και οι οποίοι συνήθως προέρχονται από μια φανταστική ιστορία. Ο στόχος εδώ είναι να έρθουν σε επαφή με πλευρές της προσωπικότητάς τους, σκέψεις και συναισθήματα, τα οποία αγνοούν ή, το συνηθέστερο, τα αποσιωπούν, καθώς φοβούνται να τα εκφράσουν ευθέως στην καθημερινή τους ζωή (DeLucia-Waack, 2006). Επιπλέον, μέσα από το θέατρο τα παιδιά δοκιμάζουν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης και μπορούν να αναγνωρίσουν αυτούς που είναι πιο αυθόρμητοι και αποδοτικοί (Nash, 1996).

Καθώς τα παιδιά «ντύνονται» τους ρόλους μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού, έχουν πρόσβαση σε μια προστατευτική μεταμφίεση που διευκολύνει και τα πιο καταπιεσμένα παιδιά να βγουν μπροστά και να αλληλεπιδράσουν με τα άλλα μέλη της ομάδας (Nash, 1996). Αυτή η

λειτουργία γίνεται πιο φανερή όταν χρησιμοποιούμε *κουκλοθέατρο*. Με τη βοήθεια μιας κούκλας ή μαριονέτας το παιδί έχει την ευκαιρία να εκδραματίσει μια πραγματική ή φανταστική κατάσταση παίρνοντας απόσταση από την ένταση που αυτή μπορεί να εμπεριέχει. Αυτή η απόσταση διευκολύνει το παιδί να κατανοήσει και να επεξεργαστεί καλύτερα την κατάσταση που παρουσιάζεται, ώστε να μπορέσει να την επιλύσει (DeLucia-Waack, 2006).

Ο συντονιστής μπορεί να αντλήσει από πολλές πηγές για να στήσει το θεατρικό παιχνίδι και το κουκλοθέατρο. Ανάλογα με τους στόχους της ομάδας μπορεί να φέρει στην επιφάνεια καταστάσεις μέσα από βιβλία, μύθους ακόμα και στίχους τραγουδιών. Ειδικά στο κουκλοθέατρο ο συντονιστής χρειάζεται να έχει μια ποικιλία από κούκλες (έτοιμες μαριονέτες ή κατασκευές των παιδιών), ώστε να προσφέρει τη δυνατότητα για έκφραση μιας μεγάλης γκάμας συναισθημάτων και ιδεών. Επίσης, είναι σημαντικό ο συντονιστής να έχει δημιουργήσει ένα ασφαλές πλαίσιο φροντίδας και αποδοχής ώστε να επικρατεί άνεση και ελευθερία κατά τον πειραματισμό των παιδιών με διάφορους ρόλους (Nash, 1996).

Το *παιχνίδι ρόλων* χρησιμοποιείται ευρέως στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Η διαφορά του από το θεατρικό παιχνίδι είναι ότι δεν στοχεύει τόσο στη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων, όσο στην ανακάλυψη και τη δοκιμή νέων μορφών συμπεριφοράς (Furr, 2000). Συνήθως, το παιχνίδι ρόλων είναι δομημένο και βασίζεται σε ένα σενάριο που προσφέρει ο συντονιστής ενώ σχετίζεται με τις νέες συμπεριφορές που επιθυμεί να δοκιμάσουν τα μέλη. Βέβαια δεν αποκλείεται να χρησιμοποιηθεί ως σενάριο και μια πραγματική κατάσταση που ενδεχομένως κάποιο μέλος να φέρει στην ομάδα προς επεξεργασία. Επίσης, ο συντονιστής μπορεί να καθοδηγήσει σαν σκηνοθέτης τη διαδικασία της δραστηριότητας με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να πάρουν ρίσκο και να πειραματιστούν. Άλλες φορές βοηθά όταν ένα από τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνει το ρόλο του σκηνοθέτη, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη άνεση και περισσότερες ευκαιρίες για να πειραματιστούν τα παιδιά και με το ρόλο του καθοδηγητή (DeLucia-Waack, 2006).

Σωματικές δραστηριότητες (αισθήσεις και κίνηση): Ένα ξεχωριστό είδος αποτελούν και οι δραστηριότητες που εμπλέκουν το σώμα. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν την επίγνωση του σώματος και τη σωματική έκφραση μέσα από τις αισθήσεις και την κίνηση (Furr, 2000). Οι αισθήσεις μας είναι αυτές που μας βοηθούν να βιώσουμε τον σωματικό εαυτό μας και να αναγνωρίσουμε το πώς νιώθουμε κάθε φορά. Η σωματική κίνηση αποτελεί έναν συνηθισμένο τρόπο με τον οποίο εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και επικοινωνούμε με το περιβάλλον μας. Μέσα από την όραση, την όσφρηση, τη γεύση, την ακοή και την αφή είμαστε ικανοί να λαμβάνουμε πολλαπλά μηνύματα από το περιβάλλον μας. Μέσα από μικρές κινήσεις, όπως τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες ή τη στάση του σώματος, αλλά και με μεγαλύτερες κινήσεις, όπως το άπλωμα του χεριού, το πλησίασμα ή την απομάκρυνση από ένα άλλο σώμα, εκφράζουμε τα συναισθήματά μας προς το περιβάλλον μας χωρίς να το καταλαβαίνουμε πάντοτε (Kerper, 1993).

Σχεδόν όλες οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν τη συνεχή χρήση των αισθήσεων και της κίνησης. Ωστόσο, οι σωματικές δραστηριότητες στις οποίες εδώ αναφερόμαστε διαφέρουν ως προς το στόχο τους. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα σήματα που προέρχονται από το σώμα τους και να τα συνδέσουν με τις εσωτερικές

τους διαδικασίες. Ταυτόχρονα τα παιδιά μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίον μπορούν να χρησιμοποιούν συνειδητά το σώμα τους με σκοπό να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αυτό-υποστηριχτούν και να δηλώσουν τα όρια τους (Oaklander, 1978). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σωματικής δραστηριότητας είναι οι γκριμάτσες, όπου τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν διαφορετικά συναισθήματα με εκφράσεις του προσώπου (κίνηση), ενώ η υπόλοιπη ομάδα παρατηρεί (όραση) τις γκριμάτσες αυτές και προσπαθεί να τις αναγνωρίσει.

Όσον αφορά τις *σωματικές αισθήσεις*, η Oaklander (1978) μας παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που τις περιλαμβάνουν. Ένα παράδειγμα δραστηριότητας που αποβλέπει στην εξοικείωση με τις διάφορες αισθήσεις είναι να ζητήσουμε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να επιλέξουν μέσα από μια σακούλα διάφορα αντικείμενα ανάλογα με το αν είναι σκληρά ή μαλακά στην αφή ή να δοκιμάσουν φαγώσιμα με διάφορες γεύσεις ή να μυρίσουν διαφορετικά αντικείμενα. Η αίσθηση της ακοής μπορεί επίσης να περιληφθεί και σε μουσικές δραστηριότητες, τις οποίες θα εξετάσουμε αμέσως παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο θα επεξεργαστούμε τη δραστηριότητα, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις αισθήσεις και τα συναισθήματά τους.

Το ίδιο ισχύει και για τις *κινητικές δραστηριότητες*, οι οποίες μπορεί να περιέχουν μόνο κίνηση ή να συνδυάζονται και με άλλα είδη δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, η κίνηση μπορεί να συνδυασθεί με τη χρήση της μουσικής σε μια δραστηριότητα στην οποία καλούμε τα παιδιά να κινηθούν στον ρυθμό ενός τυμπάνου (Oaklander, 1978). Επίσης, υπάρχουν άλλα είδη δραστηριοτήτων, όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, τα οποία περιλαμβάνουν ούτως ή άλλως την αξιοποίηση και τον έλεγχο του σώματος. Κατά την επεξεργασία αυτών των δραστηριοτήτων μπορούμε να συμπεριλάβουμε ερωτήσεις που προωθούν την συνειδητοποίηση της σχέσης ανάμεσα στο σώμα και τις εσωτερικές μας διεργασίες.

Μουσική: Η μουσική συνδέεται άμεσα με την αίσθηση της ακοής, η οποία παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ικανότητα μας να επικοινωνούμε με τον κόσμο. Με τη βοήθεια της ακοής μπορούμε να αναγνωρίζουμε πότε ένας ήχος είναι χαρούμενος και πότε θλιμμένος ανάλογα με τα συναισθήματα που προκαλεί σε εμάς (Oaklander, 1978). Σε μια δραστηριότητα μπορούμε να προσκαλέσουμε τα παιδιά να πειραματιστούν είτε μέσω της παραγωγής, είτε μέσω της αναγνώρισης διαφόρων ήχων με σκοπό να ανακαλύψουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων τους.

Η μουσική και ο ρυθμός παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς αποτελούν αρχαϊκές μορφές επικοινωνίας και έκφρασης (Oaklander, 1978). Μέσα από τη μουσική οι άνθρωποι αποκτούν μια κοινή βάση επικοινωνίας, όπως συνήθως συμβαίνει στην περίπτωση που π.χ. αποτελούμε μέλη του ακροατηρίου μιας συναυλίας. Με τον ίδιο τρόπο η μουσική μπορεί να συνδέσει τα μέλη μιας ομάδας και να αυξήσει τη συνοχή της (DeLucia-Waack, 2006). Με τη μουσική και το τραγούδι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μια ευρεία γκάμα συναισθημάτων και τα εκφράζουν με ένα τρόπο μη απειλητικό για τα ίδια. Επιπλέον, η μουσική χρησιμοποιείται είτε για να χαλαρώσουν τα παιδιά, είτε για να ανέβει το επίπεδο ενέργειας της ομάδας (Oaklander, 1978).

Η μουσική μπορεί να αποτελέσει μια ξεχωριστή δραστηριότητα ή να λειτουργεί ως συνοδευτικό άλλων δραστηριοτήτων, όπως η ζωγραφική, οι δραστηριότητες που εμπλέκουν τη φαντασία και η κίνηση. Μπορεί να ακούγεται από ένα CD ή, αν ο συντονιστής γνωρίζει κάποιο μουσικό όργανο, μπορεί και ο ίδιος να παίζει ζωντανή μουσική. Επίσης αποτελεί μια πολύ δημιουργική δραστηριότητα όταν δίνουμε στα παιδιά διάφορα όργανα, κατά προτίμηση κρουστά, και τα καλούμε να φτιάξουν τον δικό τους ρυθμό για να εκφραστούν (Oaklander, 1978). Αλλά και στην περίπτωση που δεν υπάρχει πρόσβαση σε όργανα, μπορούμε να προωθήσουμε τη μουσική έκφραση μέσα από το τραγούδι ή δημιουργώντας ρυθμό με τη φωνή μας και τα χέρια μας. Τέλος, η μουσική είναι ιδιαίτερα βοηθητική όταν χρησιμοποιείται ως σήμα για την έναρξη ή τη λήξη μιας συνάντησης ή ως υπενθύμιση των κανόνων ή των ικανοτήτων που έχει κατακτήσει η ομάδα (DeLucia-Waack, 2006).

Παιχνίδι: Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μια πολύ χρήσιμη και αποδοτική παρέμβαση στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Όταν λέμε παιχνίδι αναφερόμαστε τόσο σε παιδικά ομαδικά παιχνίδια που έχουν να κάνουν με κίνηση (κρυφτό, κυνηγητό), όσο και σε επιτραπέζια παιχνίδια. Ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει γνωστά παιδικά παιχνίδια είτε στην παραδοσιακή τους μορφή, είτε προσαρμοσμένα στους στόχους της ομάδας.

Σε κάθε περίπτωση, η χρήση ομαδικών παιχνιδιών ως δραστηριοτήτων προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα. Μέσα από τα παιχνίδια τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κινηθούν και να αλληλεπιδράσουν. Επίσης, μπορούν να μάθουν να δημιουργούν και να ακολουθούν κανόνες, να θέτουν στόχους και να συνεργάζονται. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι είναι σημαντικό να επιλέγονται όχι μόνο ανταγωνιστικά αλλά και συνεργατικά παιχνίδια ως δραστηριότητες της ομάδας. Τα συνεργατικά παιχνίδια προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να νιώσουν αποδοχή και να απολαύσουν την εμπειρία τους χωρίς το φόβο της επίκρισης ή της αποτυχίας (Orlick, 2006).

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα των παιχνιδιών είναι ότι αποτελούν μια αναπαράσταση της ζωής για τα παιδιά. Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσει ένα παιδί όταν κερδίσει, όταν χάσει ή όταν κατηγορηθεί ότι «κλέβει» στο παιχνίδι μπορεί να δώσει πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο που αντιδρά και στη ζωή του γενικότερα. Το παιχνίδι όμως μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα. Συμμετέχοντας σε ομαδικά παιχνίδια και με τη βοήθεια του συντονιστή το παιδί μπορεί να μάθει να διαχειρίζεται την ήττα και τον ανταγωνισμό (Oaklander, 1978).

Φαντασία: Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν φαντασία έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να ξεπεράσουν τους φυσικούς περιορισμούς του πλαισίου και των υλικών που διαθέτει ο συντονιστής. Με τη φαντασία του κάθε παιδί μπορεί να μεταφερθεί σε πλαίσια και καταστάσεις που το απασχολούν και έτσι να αποκτήσει βαθύτερη επίγνωση της εμπειρίας του (Furr (2000). Ταυτόχρονα οι δραστηριότητες φαντασίας βοηθούν το παιδί να ξεπεράσει τους δικούς του περιορισμούς και να ανακαλύψει ότι διαθέτει πολύ περισσότερες δυνατότητες από όσες νόμιζε.

Η φαντασία μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς τρόπους σε μια ψυχοεκπαιδευτική δραστηριότητα. Για παράδειγμα, μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν πώς είναι ο

κόσμος τους (Oaklander, 1978), ή πού θα ήθελαν να βρίσκονται αυτή τη στιγμή. Άλλη δραστηριότητα θα μπορούσε να ζητάει από τα παιδιά να φανταστούν ότι είναι ζώα του δάσους και να περιγράψουν ποιο ζώο θεωρούν ότι τα αντιπροσωπεύει και με ποιο τρόπο. Γενικά, στις δραστηριότητες φαντασίας ο συντονιστής μπορεί να είναι πολύ δημιουργικός, αρκεί η δραστηριότητα που θα χρησιμοποιήσει να εξυπηρετεί τους στόχους της ομάδας. Μπορεί ακόμη να συνδυάσει πολύ εύκολα αυτές τις δραστηριότητες με άλλα είδη, ζητώντας από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ή να χρησιμοποιήσουν πηλό αντί να περιγράψουν λεκτικά τη φαντασία τους.

Ιστορίες: Οι δραστηριότητες με ιστορίες αναφέρονται στη διήγηση και τη δημιουργία φανταστικών ή αληθινών ιστοριών. Οι ιστορίες μπορεί να προέρχονται από βιβλία ή ταινίες, ακόμα και να αποτελούν αποκλειστικά προϊόν της φαντασίας του συντονιστή, όπως στην περίπτωση που ο ίδιος επινοεί μια ιστορία που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τους στόχους της ομάδας. Επίσης, μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες χρησιμοποιώντας ελεύθερα τη φαντασία τους ή δίνοντας τους ερεθίσματα όπως εικόνες, αντικείμενα ή μισοτελειωμένες ιστορίες τις οποίες καλούνται να συμπληρώσουν (Oaklander, 1978).

Το είδος αυτό των δραστηριοτήτων είναι πολύ χρήσιμο για τους σκοπούς της ομάδας. Ένα πλεονέκτημα είναι ότι δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να επεξεργαστούν σκέψεις και συναισθήματα που τα απασχολούν και τα δυσκολεύουν στην καθημερινότητά τους (DeLucia-Waack, 2006). Στις περιπτώσεις των μισοτελειωμένων ιστοριών τα παιδιά μπορούν με έμμεσο και ασφαλή τρόπο να διαχειριστούν αυτά τα συναισθήματα δοκιμάζοντας στην φαντασία τους ένα διαφορετικό τέλος σε μια υποθετική ή πραγματική ιστορία. Με τον τρόπο αυτό εξασκούν και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, ενώ αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας σε δύσκολες καταστάσεις. Τέλος, υπάρχουν πολλά παιδικά βιβλία τα οποία εστιάζουν σε διαφορετικά θέματα κάθε φορά, όπως για παράδειγμα τη διαχείριση του θυμού ή της απώλειας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο συντονιστής ως αφορμή για να φέρει στην επιφάνεια τα θέματα αυτά.

5.4. Επεξεργασία δραστηριοτήτων

Αρκετοί συγγραφείς (DeLucia-Waack, 2006, 1997• Kees & Jacobs, 1990• Smead, 1994, 1995• Ward & Litchy, 2004) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της επεξεργασίας (*processing*) των δραστηριοτήτων σε μια ομάδα. Η επεξεργασία αποτελεί την πιο κρίσιμη φάση μιας συνάντησης καθώς κατά τη διάρκεια της μεγιστοποιείται η μάθηση των μελών της ομάδας (Smead, 1994). Αν δώσουμε έναν ορισμό για την έννοια της επεξεργασίας, μπορούμε συνοπτικά να πούμε ότι είναι η διαδικασία κατά την οποία τα μέλη της ομάδας καλούνται να εξετάσουν και να συλλογιστούν σχετικά με την εμπειρία τους μέσα στην ομάδα, ώστε να μπορέσουν να δώσουν νόημα στις σκέψεις, στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους και να ενσωματώσουν τη νέα γνώση στη ζωή τους (Stockton, Morran & Nitz, 2000• Ward & Litchy, 2004).

Γενικά, η διαδικασία της επεξεργασίας είναι ουσιαστική καθώς επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να μετατρέψουν το αφηρημένο σε

συγκεκριμένο. Αυτού του είδους η μάθηση που προκύπτει από την επεξεργασία της εμπειρίας, ή αλλιώς η βιωματική μάθηση, είναι πολύ διαφορετική από την έτοιμη γνώση που συνηθίζουν να λαμβάνουν τα παιδιά π.χ. στο σχολείο. Επιπλέον, είναι ο φυσικός τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε και εξελισσόμαστε μέσα στη ζωή. Με τη διαδικασία της επεξεργασίας τα παιδιά συνεργάζονται για να μετατρέψουν την εμπειρία τους σε γνώση και έτσι γίνονται πιο ενεργά και υπεύθυνα για τη δική τους μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία.

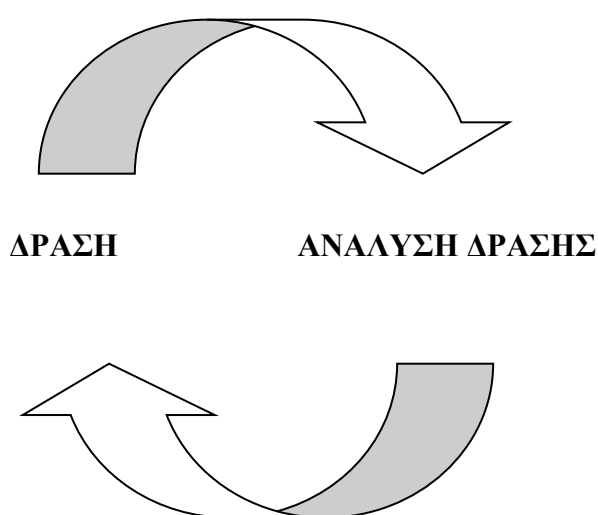
Επίσης, η επεξεργασία είναι σημαντική για τον συντονιστή και για τη λειτουργία ολόκληρης της ομάδας. Αν και, για τον συντονιστή, ο στόχος κάθε δραστηριότητας είναι ολοφάνερος, αυτό δεν ισχύει πάντα για τα μέλη της ομάδας, ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά (DeLucia-Waack, 2006). Χωρίς την επεξεργασία ο συντονιστής δεν μπορεί να είναι σίγουρος ως προς το αν υπήρξε μάθηση και τι είδους ήταν αυτή. Με τη βοήθεια της επεξεργασίας καθίσταται εμφανές το τι έμαθε κάθε μέλος από τη δραστηριότητα, ενώ ταυτόχρονα η νέα γνώση διαχέεται και γίνεται κτήμα ολόκληρης της ομάδας. Τέλος, με την ίδια διαδικασία τα μέλη αρχίζουν να διαμορφώνουν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να λειτουργούν καλύτερα μέσα στην ομάδα και στη ζωή τους γενικότερα (Kees & Jacobs, 1990).

Η αποτελεσματικότητα της επεξεργασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους χειρισμούς του συντονιστή. Για να είναι αποδοτική, χρειάζεται να είναι διαμορφωμένη ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης και τους στόχους της ομάδας καθώς και τους επιμέρους στόχους και τις ανάγκες κάθε μέλους. Ο συντονιστής πρέπει να κινεί την επεξεργασία σε όλα τα επίπεδα της αλληλεπίδρασης των μελών. Πιο συγκεκριμένα, στο ενδοπροσωπικό επίπεδο η επεξεργασία βοηθά τα μέλη να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα προσωπικά τους βιώματα και αντιδράσεις. Στο διαπροσωπικό επίπεδο, τα μέλη μπορούν να μάθουν παρατηρώντας τις αντιδράσεις των άλλων και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Τέλος, σε ομαδικό επίπεδο, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη δυναμική της ομάδας και τη δική τους θέση και λειτουργία μέσα σε αυτή.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο συντονιστής να εισάγει τη διαδικασία της επεξεργασίας από την πρώτη κιόλας συνάντηση της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό τα μέλη κατανοούν από νωρίς ότι θα χρειαστεί να πάρουν την ευθύνη για να νοηματοδοτήσουν την εμπειρία τους, αντίθετα προς τη συνήθη τάση τους να περιμένουν έτοιμες απαντήσεις από τον συντονιστή. Επιπλέον, αποκτούν μια ξεκάθαρη εικόνα της δομής των συναντήσεων και αναμένουν να υπάρξει ομαδική επεξεργασία κάθε δραστηριότητας που εκτέλεσαν, καθώς και της συνάντησης συνολικά, στη φάση του κλεισίματος. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι κατανοούν από νωρίς την αξία της επεξεργασίας για τη μαθησιακή τους πορεία και αρχίζουν να την ενσωματώνουν σταδιακά στη ζωή τους.

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται πρακτικά η επεξεργασία στην ομάδα έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα από διάφορους συγγραφείς (Conyne, 1997• Glass & Benshoff, 1999• Jacobs et al., 2008• Kees & Jacobs, 1990• Stockton, Morran & Nitz, 2000). Σε γενικές γραμμές, η διαδικασία που προτείνουν τα μοντέλα αυτά είναι κοινή. Συγκεκριμένα, αφού ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα, ο συντονιστής χρησιμοποιεί ερωτήσεις για να προσκαλέσει τα μέλη να σκεφτούν και να συζητήσουν σχετικά με το τι συνέβη κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας που προηγήθηκε. Έπειτα, βοηθά τα μέλη να εστιάσουν στις συμπεριφορές, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που ήρθαν στην

επιφάνεια με αφορμή τη συγκεκριμένη δραστηριότητα σε όλα τα επίπεδα (ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό, ομαδικό). Στόχος του συντονιστή είναι να διευκολύνει τα μέλη να δώσουν ένα νόημα σε όσα συνέβησαν, ώστε να διαμορφώσουν μια νέα μάθηση. Τέλος, καλεί τα μέλη να βρουν τρόπους για να εφαρμόσουν τη μάθηση αυτή μέσα και έξω από την ομάδα με σκοπό να βελτιώσουν τη λειτουργία τους σε κάθε πλαίσιο. Συνεπώς, γίνεται πλέον φανερό ότι ένας απλός και έγκυρος τρόπος για να απεικονίσουμε την πορεία μιας ομάδας, είναι να τη δούμε ως μία συνεχής εναλλαγή φάσεων δράσης και φάσεων όπου η δράση που προηγήθηκε γίνεται αντικείμενο ανάλυσης και επεξεργασίας από την ομάδα (βλ. Σχήμα 5.2).



Σχήμα 5.2. Η πορεία μιας ομάδας

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, τόσο η αποτελεσματικότητα, όσο και η ίδια η διαδικασία της επεξεργασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον συντονιστή. Για να μπορέσει ο συντονιστής να προωθήσει τις λειτουργίες της επεξεργασίας χρειάζεται να χρησιμοποιήσει τις ικανότητές του. Οι ικανότητες του συντονιστή παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο που αφορά το συντονισμό της ομάδας. Εδώ θα εξετάσουμε - πολύ συνοπτικά - την ικανότητα του συντονιστή να απευθύνει προς τα μέλη κατάλληλες και αποδοτικές ερωτήσεις. Η ικανότητα αυτή περιγράφει και τον κύριο τρόπο με τον οποίο γίνεται η επεξεργασία σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά.

Οι ερωτήσεις που γίνονται κατά την επεξεργασία, θεωρούνται αποδοτικές όταν προωθούν τη σκέψη και τη συζήτηση προς την κατεύθυνση της εκπλήρωσης των ατομικών και ομαδικών στόχων. Ένα σημείο το οποίο θα πρέπει να προσέξουμε είναι ο ρυθμός των ερωτήσεων να είναι τέτοιος, ώστε να παρέχει στα μέλη την ευκαιρία να αναπτύξουν τη σκέψη τους, να απαντήσουν στις ερωτήσεις και να αλληλεπιδράσουν. Επίσης, οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να οδηγήσουν σε πιο αναλυτικές απαντήσεις και να

αντλήσουν πιο πολλές πληροφορίες. Συνήθως, οι ερωτήσεις προκύπτουν φυσικά και αβίαστα κατά τη διαδικασία της ομάδας. Ωστόσο, συχνά είναι βοηθητικό για τον συντονιστή να έχει προετοιμάσει μια λίστα με βασικές ερωτήσεις, ώστε να μην χάνει το στόχο του και να βρίσκεται σε ετοιμότητα να ανεφοδιαστεί όποτε το χρειαστεί. Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει είναι: *τι συνέβη κατά τη δραστηριότητα, ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μελών, τι παρατήρησαν ως προς την αλληλεπίδρασή τους, τι αισθάνθηκαν και τι σκέφτηκαν*, και, βέβαια, *πώς πιστεύουν ότι συνδέεται η εμπειρία τους στην ομάδα με την καθημερινή τους ζωή* (Kees & Jacobs, 1990).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι οι δραστηριότητες και η αντίστοιχη επεξεργασία τους αποτελούν αναπόσπαστο και ταυτόχρονα το πιο αποδοτικό κομμάτι της διαδικασίας των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά. Κατά συνέπεια είναι πολύ εύκολο για τον συντονιστή να πείσει στην παγίδα να χρησιμοποιεί τις δραστηριότητες περισσότερο τεχνικά παρά ουσιαστικά. Ωστόσο, ο συντονιστής θα πρέπει να θυμάται ότι οι δραστηριότητες αποτελούν τα εργαλεία, τα μέσα για να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας. Αυτό που είναι πιο σημαντικό δεν είναι τόσο η ίδια η δραστηριότητα (ούτε καν η ψυχαγωγία που πιθανόν να επιφέρει στα μέλη) όσο η διαδικασία που προκύπτει από αυτή και η επεξεργασία της, ώστε να αποτελέσει πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational groups: Process and practice*. NY: Brunner-Routledge.

Conyne, R. K. (1997). Group work ideas I have made aphoristic (for me). *Journal for Specialists in Group Work*, 22, 149-156.

Delucia-Waack, J. L. (1997). The importance of processing activities, exercises and events to group work practitioners. *Journal for Specialists in Group Work*, 22, 82-84.

Delucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25, 29-49.

Glass, J. S., & Benshoff, J. M. (1999). PARS: A processing model for beginning group leaders. *Journal for Specialists in Group Work*, 24, 15-26.

Jacobs, E. E., Masson, R. L., & Harvill, R. L. (2008). *Group counseling: Strategies and skills* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.

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

Kees, N. L., & Jacobs, E. (1990). Conducting more effective groups: How to select and process group exercises. *Journal for Specialists in Group Work*, 15, 21-29.

Kepner, J. I. (1993). *Body process: A Gestalt approach to working with the body in psychotherapy*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Nash, E. (1996). Therapeutic use of theater with adolescents. In P. Kymissis, & D. A. Halperin (Eds.) *Group therapy with children and adolescents* (p.p. 189-215). Washington, DC: American Psychiatric Press Inc.

Oaklander, V. (1978). *Windows to our children: A Gestalt Therapy approach to children and adolescents*. Highland: Gestalt Journal Press.

Orlick, T. (2006). *Cooperative games and sports: Joyful activities for everyone*. (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Shechtman, Z. (2001). Prevention groups for angry and aggressive children. *Journal for Specialists in Group Work*, 26, 228-236.

Smead, R. (1994). *Skills for living: Group counseling activities for elementary students*. Champaign, IL: Research Press.

Smead, R. (1995). *Skills and techniques for group work with children and adolescents*. Champaign, IL: Research Press.

Stockton, R., Morran, D. K., & Nitza, A.G. (2000). Processing group events: A conceptual map for leaders. *Journal for Specialists in Group Work*, 25, 343-355.

Trotzer, J. P. (2004). Conducting a group: Guidelines for choosing and using activities. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 76-90). London: Sage.

Ward, D. E., & Litchy, M. (2004). The effective use of processing in groups. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 104-119). London: Sage.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ο συντονισμός μιας ομάδας συνιστά έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που συνδέεται άμεσα με την λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητά της. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι ο ρόλος του συντονιστή ίσως αποβεί καθοριστικός για τη διαδικασία και εξέλιξη που θα έχει μια ομάδα. Σε ό,τι αφορά τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και την εκπαίδευση των συντονιστών, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναδυθεί κάποιες ικανότητες και δεξιότητες που θεωρούνται πολύ σημαντικές στην επιτέλεση του έργου τους (Riva, Wachtel & Lasky, 2004* Yalom, 2006).

Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, κρίνουμε σκόπιμο να ασχοληθούμε με το ρόλο του συντονιστή στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, καθώς και με τις ικανότητες που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στην αποδοτικότητα των ομάδων αυτών. Επίσης, θα δώσουμε μερικά χρήσιμα στοιχεία σχετικά με την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη του συντονιστή, που θεωρούμε ότι είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση του ρόλου του. Τέλος, θα αναφερθούμε στους συντονιστικούς χειρισμούς ανάλογα με τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας και θα περιγράψουμε ορισμένες δύσκολες περιπτώσεις που ενδέχεται να συναντήσει ένας συντονιστής. Κάθε φορά θα εξετάζουμε στρατηγικές και ικανότητες συντονισμού, οι οποίες μπορούν να αποδειχθούν βοηθητικές σε όλες αυτές τις περιπτώσεις.

6.1.Ο ρόλος του συντονιστή στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα

Ο ρόλος του συντονιστή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παρουσιάζει διαφορές από τον ρόλο του θεραπευτή ή του συμβούλου που συντονίζει μια θεραπευτική ομάδα. Μια βασική διαφοροποίηση είναι ότι ο ρόλος του εστιάζει περισσότερο σε παρεμβάσεις με στόχο την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, παρά σε παρεμβάσεις που αφορούν ένα μέλος κάθε φορά (DeLucia-Waack, 2006). Η πιο σημαντική διαφορά όμως είναι ότι ο συντονιστής της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας χρειάζεται να γνωρίζει όχι μόνο πώς να συντονίζει ομάδες, αλλά και πώς να διδάσκει (Brown, 2004).

Ο ρόλος του συντονιστή μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι αρκετά σύνθετος καθώς περιλαμβάνει ταυτόχρονα *την προώθηση της μάθησης, την επεξεργασία της διαδικασίας της ομάδας και τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη*. Τα παραπάνω σημαίνουν ότι ο συντονιστής χρειάζεται να διαθέτει ικανότητες διδασκαλίας, ώστε να μπορεί να παρουσιάζει νέο πληροφοριακό υλικό και γνώσεις μέσα από κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, ο συντονιστής οφείλει να έχει αναπτύξει ικανότητες επεξεργασίας, τις οποίες καλείται να χρησιμοποιήσει για να βοηθήσει τα παιδιά να νοηματοδοτήσουν τις δραστηριότητες και να ενσωματώσουν τις νέες δεξιότητες στη συμπεριφορά και γενικότερη λειτουργία τους εντός και εκτός της ομάδας. Τέλος, είναι σημαντικό ο συντονιστής να μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία της ομάδας και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της.

Η κεντρική σημασία του ρόλου του συντονιστή προκύπτει από τα αποτελέσματα μελετών που διερεύνησαν τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που έχουν οι ιδιότητες και ικανότητές του για τη δυναμική και έκβαση της ομάδας. Οι Morran, Stockton και Whittingham (2004) αναφέρονται σε μερικές

από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το θέμα αυτό. Σύμφωνα με αυτές, φαίνεται ότι στις ομάδες που οι συντονιστές ήταν λιγότερο αυταρχικοί, εκδήλωναν περισσότερο νοιάξιμο για τα μέλη και έθεταν σαφείς κανόνες, παρατηρήθηκε αυξημένο επίπεδο ομαδικής συνοχής. Άλλοι πάλι συντονιστικοί χειρισμοί έχουν βρεθεί να συσχετίζονται με αρνητική έκβαση για την ομάδα. Για παράδειγμα, η παθητικότητα του συντονιστή και η από μέρους του απουσία στήριξης και προστασίας των μελών της ομάδας πιθανόν να συνδέεται με βλαπτικές ομαδικές εμπειρίες (Morran et al., 2004).

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν καθαρά ότι ανάλογα με τη συμπεριφορά του συντονιστή επηρεάζεται και η πρόοδος μιας ομάδας. Συνεπώς, είναι σημαντικό να έχει αναπτύξει κάποιες ιδιαίτερες ιδιότητες και ικανότητες και να τις θέτει σε εφαρμογή την κατάλληλη στιγμή και με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να συμβάλει στην προώθηση της λειτουργίας της ομάδας (Morran, et al., 2004).

6.1.1.Οι λειτουργίες και οι ικανότητες του συντονιστή

Μέσα από τις έρευνες και τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ένας σημαντικός αριθμός συντονιστικών ενεργειών που συμβάλλουν θετικά στην εξέλιξη της ομάδας. Σε μια προσπάθεια να τις οργανώσουμε, θα βασιστούμε σε μια κλασική έρευνα που έγινε από τους Lieberman, Yalom και Miles το 1973 (όπως αναφέρεται στο Yalom, 2006, σελ. 710). Η έρευνα αυτή αφορά στη μελέτη της αποτελεσματικότητας των ομάδων που ως στόχο έχουν να προκαλέσουν αλλαγές στη συμπεριφορά και στην προσωπικότητα των μελών τους. Μεταξύ άλλων, η έρευνα αυτή έδειξε ότι η αποτελεσματικότητα της ομάδας ήταν σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση της συμπεριφοράς του συντονιστή. Επίσης, κατέληξε σε τέσσερις βασικές λειτουργίες συντονισμού, τις οποίες θα εξετάσουμε σε σχέση με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που μας αφορούν.

Μέσα από μια παραγοντική ανάλυση πολλών μεταβλητών της συμπεριφοράς των συντονιστών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι Lieberman, Yalom και Miles (Yalom, 2006) κατέληξαν στις εξής βασικές λειτουργίες συντονισμού: *συναισθηματική ενεργοποίηση (Emotional activation)*, *φροντίδα (Caring)*, *απόδοση νοήματος (Meaning attribution)* και *διοικητική λειτουργία (Executive function)*. Επιπλέον, οι ερευνητές είδαν ότι οι τέσσερις αυτές λειτουργίες συντονισμού έχουν σαφή σχέση με την αποτελεσματικότητα ή μη της ομάδας.

Ας δούμε, όμως, πρώτα σε τι συνίσταται κάθε μια από τις λειτουργίες αυτές. Η *συναισθηματική ενεργοποίηση* περιλαμβάνει συμπεριφορές, όπως πρόκληση (challenging), αντιπαράθεση (confronting), παροχή προτύπου συμπεριφοράς (modeling), αυτοαποκάλυψη, οι οποίες βοηθούν τα μέλη να προβαίνουν σε συνδέσεις μεταξύ συναισθημάτων και συμπεριφορών και τελικά να συνδεθούν με τη διαδικασία της ομάδας. Η *φροντίδα* περιλαμβάνει τη στήριξη, τον έπαινο, τη θέρμη, την αποδοχή, την αυθεντικότητα και την έγνοια που δείχνει ο συντονιστής στα μέλη της ομάδας. Η *απόδοση νοήματος* αναφέρεται σε παρεμβάσεις, οι οποίες διαμορφώνουν ένα γνωστικό πλαίσιο για τη μετάφραση των συναισθημάτων και των εμπειριών σε ιδέες, με σκοπό να μπορέσουν τα μέλη να δώσουν νόημα και να μάθουν μέσα από τη διαδικασία της ομάδας. Τέλος, η *διοικητική λειτουργία* περιγράφει τις συμπεριφορές του συντονιστή που προσφέρουν δομή στην ομάδα, όπως είναι η οριοθέτηση, η διαμόρφωση νορμών και κανόνων, η εστίαση σε

στόχους, η διαχείριση του χρόνου, ο ρυθμός και οι προτάσεις για τη διαδικασία (Yalom, 2006).

Η σχέση των λειτουργιών αυτών με την έκβαση της ομάδας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, η *φροντίδα* και η *απόδοση νοήματος* βρέθηκαν να έχουν γραμμική σχέση με την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Δηλαδή, όσο περισσότερο ο συντονιστής χρησιμοποιεί συμπεριφορές φροντίδας και απόδοσης νοήματος, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η ομάδα. Ωστόσο, δεν ίσχυε το ίδιο για τις άλλες δυο λειτουργίες, τη *συναισθηματική ενεργοποίηση* και τη *διοικητική λειτουργία*, οι οποίες είχαν κωδωνοειδή σχέση με την έκβαση της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι, όταν ο συντονιστής παρουσίαζε υπερβολικά συχνά ή υπερβολικά σπάνια συμπεριφορές συναισθηματικής ενεργοποίησης και διοικητικής λειτουργίας, η ομάδα ήταν λιγότερο αποτελεσματική (Yalom, 2006).

Φροντίδα	Διοικητική Λειτουργία	Συναισθηματική Ενεργοποίηση	Απόδοση Νοήματος
Προστασία	Προστασία	Παρακίνηση	Ερμηνεία
Διακοπή (blocking)	Διακοπή (blocking)	Παροχή προτύπου συμπεριφοράς (modeling)	Επεξεργασία
Στήριξη	Δημιουργία νορμών	Σύνδεση	
	Εστίαση	Αυτοαποκάλυψη	
		Ανατροφοδότηση (feedback)	

Πίνακας 6.1.: Οι ικανότητες του συντονιστή ομάδας

Φροντίδα

Οι ικανότητες του συντονιστή που σχετίζονται με τη λειτουργία της φροντίδας επικεντρώνονται στην προώθηση της ασφάλειας στο πλαίσιο της ομάδας. Με τη φροντίδα του συντονιστή, τα μέλη νιώθουν ότι τα νοιάζονται και τα αποδέχονται κι έτσι μπορεί να αισθανθούν πιο ελεύθερα να είναι ο αληθινός τους εαυτός. Αυτό σημαίνει ότι νιώθουν αρκετή ασφάλεια ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία, να παίρνουν ρίσκο, να δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές, να δίνουν και να δέχονται ανατροφοδότηση (Delucia-Waack, 2006).

Ειδικά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά είναι σημαντικό για τα μέλη να νιώθουν ότι τα νοιάζονται και τα φροντίζουν οι ενήλικες της ομάδας, καθώς έτσι διευκολύνεται η συμμετοχή τους και αυξάνεται το αίσθημα συνοχής μέσα στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006). Ο συντονιστής μπορεί να εκδηλώσει την φροντίδα του προς τα μέλη μέσα από συμπεριφορές που φανερώνουν τον σεβασμό, την αποδοχή και το γνήσιο ενδιαφέρον του για το κάθε μέλος. Ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκδήλωση φροντίδας είναι η ικανότητα του συντονιστή να προστατεύει, να στηρίζει και να οριοθετεί τη συμπεριφορά των μελών.

Προστασία: Συνήθως τα μέλη μιας ομάδας διαφέρουν ως προς την ετοιμότητά τους να πάρουν ρίσκο και αυτό μπορεί να δημιουργήσει πίεση σε μερικά μέλη να μοιραστούν περισσότερα ή νωρίτερα από ότι μπορούν. Αν ο

συντονιστής δεν προστατεύει τα μέλη αυτά, τότε είναι πιθανό να μετανιώσουν για το ρίσκο που πήραν και να αποσυρθούν, καθώς χάνουν το αίσθημα της ασφάλειας. Ο συντονιστής μπορεί να προστατεύει τα μέλη άμεσα διακόπτοντας την υπερβολική αυτοαποκάλυψή τους, ή έμμεσα με την εγκαθίδρυση νορμών και κανόνων, κάτι που του δίνει την ευκαιρία να λειτουργήσει ο ίδιος ως πρότυπο φροντίδας (Morran et al., 2004).

Διακοπή (blocking, cutting off, intervening): Η διακοπή είναι μια παρέμβαση η οποία χρησιμεύει τόσο για την επίδειξη φροντίδας, όσο και για τη διοικητική λειτουργία του συντονιστή μέσα στην ομάδα. Σκοπός της είναι να προστατεύει τα μέλη, αλλά και τους στόχους της ομάδας. Με τη διακοπή ο συντονιστής σταματά κάποιο μέλος από το να συμπεριφέρεται επικριτικά, να ανακρίνει ή να παραβιάζει τα όρια της ομάδας με αποτέλεσμα να ασκεί πίεση στα άλλα μέλη και να δημιουργεί αντιπαραθέσεις. Επίσης, η διακοπή χρησιμοποιείται όταν κάποιο μέλος φλυαρεί άσκοπα και ξεφεύγει από το θέμα ή μονοπωλεί τη συζήτηση και έτσι χάνει την εστίασή του, όπως συχνά συμβαίνει στα παιδιά (Morran et al., 2004* Smead, 1995). Τέλος, είναι σημαντικό ο συντονιστής να χρησιμοποιεί την παρέμβαση της διακοπής με ιδιαίτερη ευαισθησία αλλά και ευθύτητα και να θυμάται ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει στόχο να τερματίσει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά και όχι να φέρει τα παιδιά σε δύσκολη θέση (Brown, 2004).

Στήριξη: Συχνά τα μέλη της ομάδας ανησυχούν για το πώς θα τους δουν τα υπόλοιπα μέλη και, κατά συνέπεια, μπορεί να αποφεύγουν να συμμετάσχουν ή να μοιραστούν κάποια βαθύτερη σκέψη ή ευαίσθητη πληροφορία (Morran et al., 2004). Στις περιπτώσεις αυτές ο συντονιστής χρησιμοποιεί την ικανότητα του να στηρίζει τα μέλη με σκοπό να τα βοηθήσει να νιώσουν πιο ασφαλή και να τα ενθαρρύνει να εκφράσουν αυτό που τα τρομάζει και τα δυσκολεύει. Ένας τρόπος για να στηρίξει ο συντονιστής τα παιδιά είναι να δώσει έμφαση στην κοινή δυσκολία τους να μοιραστούν προσωπικά θέματα και να τα παροτρύνει να εκφραστούν. Ωστόσο, ο συντονιστής θα πρέπει να αποφεύγει να δίνει στήριξη πολύ γρήγορα ή πολύ συχνά. Σε μια τέτοια περίπτωση, στερεί από τα μέλη την ευκαιρία να βιώσουν και να διαχειριστούν από μόνα τους τη δυσκολία τους και αυτό δημιουργεί ένα κλίμα εξάρτησης από το συντονιστή μέσα στην ομάδα (Corey & Corey, 2001).

Διοικητική λειτουργία

Η διοικητική λειτουργία, όπως και η εκδήλωση συμπεριφορών φροντίδας από τον συντονιστή, έχει ως απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου για την ανάπτυξη της ομάδας. Στη διοικητική λειτουργία η ασφάλεια επιτυγχάνεται μέσω της διαμόρφωσης μιας δομής μέσα στην ομάδα. Ειδικά στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά η δομή αποτελεί απαραίτητο στοιχείο. Ο συντονιστής είναι συνήθως πιο κατευθυντικός και παρέχει περισσότερη δομή στις πρώτες συναντήσεις, κατά τις οποίες διαμορφώνονται οι νόρμες και οι στόχοι της ομάδας. Όσο η ομάδα προχωράει και μαθαίνει να δουλεύει, τόσο μειώνονται και οι παρεμβάσεις του συντονιστή σχετικά με τη δομή της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006* Smead, 1995).

Όμως είδαμε, η προστασία και η διακοπή αποτελούν παρεμβάσεις που υπάγονται και στην διοικητική λειτουργία. Εκτός από αυτές, ιδιαίτερα σημαντικές παρεμβάσεις για τις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση νορμών και η εστίαση.

Διαμόρφωση νορμών: Οι νόρμες μέσα στην ομάδα είναι σημαντικές ώστε να μπορούν τα μέλη να νιώθουν ασφαλή, να δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές και να δίνουν ανατροφοδότηση. Ο συντονιστής χρειάζεται να διαχωρίσει τις νόρμες από τους κανόνες, οι οποίοι συνήθως έχουν αρνητικό νόημα για τα παιδιά. Επίσης σημαντικό είναι να κατανοήσουν τα μέλη τη χρησιμότητα των νορμών, ώστε να μπορέσουν να τις εσωτερικεύσουν. Για το λόγο αυτό, ο συντονιστής χρειάζεται να ανοίξει διάλογο με τα μέλη κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των νορμών και η τελική απόφαση να είναι το αποτέλεσμα μιας από κοινού συμφωνίας. Ερωτήσεις όπως «Τι χρειάζεστε για να νιώσετε ασφαλείς μέσα στην ομάδα;» ή «Τι μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλο να μάθει καινούριες συμπεριφορές;» είναι κάποια μόνο παραδείγματα που μπορεί ο συντονιστής να χρησιμοποιήσει στη συζήτηση με τα υπόλοιπα μέλη για τη διαμόρφωση των νορμών της ομάδας (DeLucia-Waack, 2006). Από τη στιγμή που οι νόρμες έχουν από κοινού συμφωνηθεί, το επόμενο βήμα είναι να συζητηθούν και να ξεκαθαριστούν οι συνέπειες που θα υπάρξουν για τις συμπεριφορές που παρεκκλίνουν από τις προαποφασισμένες νόρμες (Geldard & Geldard, 2001). Για παράδειγμα η παραβίαση των νορμών από κάποιο μέλος μπορεί να επιφέρει προσωρινά ολιγόλεπτη ή και μεγαλύτερης διάρκειας απομάκρυνση από την ομάδα.

Εστίαση: Η εστίαση είναι μια ιδιαίτερα σημαντική παρέμβαση στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, καθώς αποτελεί πηγή ενέργειας για την ομάδα και ενθαρρύνει τη βιωματική μάθηση (Yalom, 2006). Με την ικανότητα της εστίασης ο συντονιστής κατευθύνει με διακριτικό αλλά σταθερό τρόπο την ομάδα στο θέμα, τη δραστηριότητα ή τη διαδικασία της συγκεκριμένης συνάντησης. Η Smead (1995) παρομοιάζει τη λειτουργία της εστίασης με το έργο του τροχονόμου, ο οποίος παρακολουθεί προσεκτικά την κίνηση στους δρόμους και αναλόγως αποφασίζει ποια οχήματα θα συνεχίσουν να κινούνται, ποια θα χρειαστεί να περιμένουν, ενώ δεν αποκλείεται σε κάποιες περιπτώσεις να αλλάξει εντελώς τη ροή της κυκλοφορίας. Στις ομάδες τώρα, η παρέμβαση της εστίασης χρησιμοποιείται κατά την έναρξη της συνάντησης, ώστε να γίνει η εισαγωγή του θέματος που θα απασχολήσει τα μέλη, αλλά και κάθε φορά που η ομάδα «χάνεται» και ο συντονιστής χρειάζεται να την επαναφέρει υπενθυμίζοντας το θέμα. Επίσης, η εστίαση είναι βοηθητική στο τέλος της συνάντησης, όταν δηλαδή γίνεται η επεξεργασία της διαδικασίας της ομάδας στο εδώ-και-τώρα και τα μέλη καλούνται να δώσουν νόημα στην εμπειρία τους.

Συναισθηματική ενεργοποίηση

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται ικανότητες του συντονιστή οι οποίες κινητοποιούν τα μέλη να συμμετέχουν, να ταυτιστούν, να εξερευνήσουν συναισθήματα και συμπεριφορές, να δοκιμάσουν και να μάθουν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης.

Παρακίνηση: Ο συντονιστής παρακινεί ευθέως τα μέλη να συμμετέχουν στη διαδικασία της ομάδας με το να ανταλλάξουν πληροφορίες και να κάνουν σχόλια. Η παρακίνηση χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στην περίπτωση που κάποια μέλη δυσκολεύονται να μοιραστούν με τους άλλους ζητήματα που τους απασχολούν ή το κάνουν σε επιφανειακό επίπεδο αποφεύγοντας να θίξουν βαθύτερα θέματα. Όπως τονίζουν και οι Jacobs et al. (2008), είναι σημαντικό – από τα πρώτα κίολας στάδια της ομάδας – να υπάρξει παρότρυνση των μελών να μιλήσουν και να εκφραστούν, διότι, καθώς ο χρόνος κυλάει, γίνεται

όλο και πιο δύσκολο να το τολμήσουν. Σημαντικό σημείο στην παρακίνηση είναι ότι ο συντονιστής επιτρέπει στα μέλη να επιλέξουν πόσα θα μοιραστούν και πόσα θα κρατήσουν για τον εαυτό τους. Επίσης, είναι καλό να τους δίνει την επιλογή να αρνηθούν να μιλήσουν ή να μιλήσουν αργότερα, όταν θα νιώσουν έτοιμοι να το πράξουν. Πολλές φορές βοηθάει όταν η παρακίνηση απευθύνεται σε ολόκληρη την ομάδα, έτσι ώστε να δίνεται σε όλους η δυνατότητα της επιλογής. Η παρακίνηση μπορεί να γίνει τόσο λεκτικά (ερώτηση, πρόσκληση, ενθάρρυνση), όσο μη λεκτικά (βλέμμα, χειρονομία), ενώ συχνά χρησιμοποιούνται και δομημένες τεχνικές (π.χ. δυάδες, γύροι) ή ολόκληρες δραστηριότητες, με σκοπό να αποσπαστούν σχόλια από ένα ή περισσότερα μέλη (Jacobs et al., 2008).

Παροχή προτύπου συμπεριφοράς (modeling): Ο συντονιστής, με το παράδειγμά του, επιδεικνύει ικανότητες, συμπεριφορές και στάσεις, τις οποίες τα μέλη μπορούν να μιμηθούν και να υιοθετήσουν (Correy & Correy, 2006* Rose & Edleson, 1987). Το modeling είναι μια ικανότητα του συντονιστή που μπορεί να λειτουργήσει και στις τέσσερις βασικές κατηγορίες, καθώς ο συντονιστής συχνά αποτελεί πρότυπο για συμπεριφορές, όπως αυτοαποκάλυψη, στήριξη, υγιή αντιπαράθεση, διαχείριση χρόνου και πολλές άλλες. Αυτή είναι μια φυσική διαδικασία, καθώς τα μέλη έχουν την τάση να παρατηρούν και να μιμούνται όχι μόνο τον συντονιστή αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Για το λόγο αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να αποφεύγεται η επίδειξη συμπεριφορών που είναι ανεπιθύμητες (Morran et al., 2004).

Σύνδεση: Η σύνδεση αφορά την ικανότητα του συντονιστή να συνδέει τα λόγια ή τις πράξεις ενός μέλους με θέματα που αφορούν ένα ή περισσότερα μέλη της ομάδας (Brown, 1994* Delucia-Waack, 2006* Morran et al., 2004). Όταν ο συντονιστής εντοπίζει και επισημαίνει ομοιότητες και κοινά σημεία μεταξύ των μελών βοηθά στην εξέλιξη τόσο της ομάδας συνολικά, όσο και τους κάθε μέλους χωριστά (Brown, 2004). Μέσα από τη λειτουργία της σύνδεσης τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι μόνα μέσα στη δυστυχία τους και ότι υπάρχουν και άλλοι που σκέπτονται και αισθάνονται με τον ίδιο περίπου τρόπο, γεγονός που μπορεί να απαλύνει κάπως το αφόρητο βίωμα της μοναξιάς και της απομόνωσης (Smead, 1995). Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται η «θεραπευτική» αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη (πέρα από τη μονόδρομη αλληλεπίδραση συντονιστή-μέλους) και διευκολύνεται η δημιουργία συνοχής στην ομάδα. Η σύνδεση μπορεί να δώσει κατεύθυνση και κινητοποίηση στην ομάδα με την εστίαση σε κοινά θέματα, τα οποία προωθούν τον θεραπευτικό παράγοντα της καθολικότητας (universality). Ταυτόχρονα, με τη χρήση της σύνδεσης ο συντονιστής λειτουργεί και ως πρότυπο για τη μίμηση συμπεριφορών που ενώνουν ιδέες και ανθρώπους και τις οποίες τα μέλη μπορούν να υιοθετήσουν (Morran et al., 2004).

Αυτοαποκάλυψη: Με την αυτοαποκάλυψη ο συντονιστής αποκαλύπτει προσωπικά του συναισθήματα, βιώματα ή αντιδράσεις στο εδώ-και-τώρα της ομάδας (Delucia-Waack, 2006). Μέσω της αυτοαποκάλυψης ο συντονιστής επιδεικνύει αυθεντικότητα και δίνει τη δυνατότητα στα μέλη να τον γνωρίσουν καλύτερα ως άνθρωπο και να τον εμπιστευτούν (Geldard & Geldard, 2001). Συνιστάται ο συντονιστής να χρησιμοποιεί αυτή την παρέμβαση μόνο όταν αυτό που αποκαλύπτει συνδέεται άμεσα με ό, τι συμβαίνει στην ομάδα ή όταν θέλει να επιδείξει μια συμπεριφορά προς μίμηση ή για να επιφέρει ένα άμεσο θετικό αποτέλεσμα για την ομάδα. Αντίθετα, η αυτοαποκάλυψη θα πρέπει να

αποφεύγεται, αν ο συντονιστής στοχεύει στο να εντυπωσιάσει ή να κερδίσει την συμπάθεια ή να ανακουφιστεί από προσωπικά του προβλήματα. Επίσης, ο συντονιστής χρειάζεται να είναι προσεκτικός ώστε να μην χρησιμοποιήσει την αυτοαποκάλυψη πολύ νωρίς ή πολύ συχνά, ούτε να μοιραστεί πολλές πληροφορίες, αν δεν έχει κάνει πρώτα προσεκτική εκτίμηση της ετοιμότητας και των αναγκών της ομάδας (Yalom, 2006).

Ανατροφοδότηση (feedback): Στην περίπτωση που κάποιος μοιράζεται τις παρατηρήσεις του ή εξωτερικεύει την αντίδρασή του στη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματα κάποιου άλλου, τότε μιλάμε για ανατροφοδότηση (Delucia-Waack, 2006). Σκοπός της ανατροφοδότησης είναι να δώσει στον αποδέκτη την ευκαιρία να προβεί σε αντικειμενικότερη εκτίμηση του εαυτού του με βάση τις πληροφορίες που λαμβάνει από τους άλλους. Επίσης, η ανατροφοδότηση φαίνεται να βοηθά τον αποδέκτη να αντιληφθεί τον αντίκτυπο της συμπεριφοράς του στους άλλους, γεγονός που τον κινητοποιεί για αλλαγή και τον κάνει να νιώθει μεγαλύτερη άνεση όταν παίρνει ρίσκο μέσα στην ομάδα (Yalom, 2006).

Η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική (διορθωτική). Η θετική ανατροφοδότηση χρησιμεύει στην ενίσχυση των κατάλληλων συμπεριφορών, ενώ η αρνητική έχει διορθωτικό ή αποτρεπτικό χαρακτήρα και για αυτό χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή. Καλό να αποφεύγεται η αρνητική ανατροφοδότηση εκ μέρους του συντονιστή (μορφή εξουσίας), και μάλιστα στα αρχικά στάδια της ομάδας, λόγω του άγχους που μπορεί να προκαλέσει στα μέλη. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να εισάγεται διορθωτική ανατροφοδότηση κατά τα μεσαία στάδια για να βοηθήσει τα μέλη να αναγνωρίσουν τα εμπόδια στην εξέλιξή τους (Morran et al., 2004).

Συχνά είναι πολύ δύσκολο για τα μέλη της ομάδας να δεχτούν την αρνητική ανατροφοδότηση, είτε αυτή προέρχεται από το συντονιστή, είτε από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στη θετική και την αρνητική ανατροφοδότηση που δίνεται στα μέλη. Τα μέλη της ομάδας είναι πιο δεκτικά στην αρνητική ανατροφοδότηση όταν αυτή συνοδεύεται από μια θετική ή όταν δίνεται μεταξύ δύο θετικών σχολίων (Morran, Stockton, Cline & Teed, 1998). Επίσης, πιο αποτελεσματική είναι η ανατροφοδότηση που εστιάζει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και στα συναισθήματα που προκαλούν και όχι σε γενικεύσεις και εικασίες για τις συμπεριφορές αυτές (Yalom, 2006).

Η ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματική όταν ο δέκτης μπορεί να την απορροφήσει και να τη αξιοποιήσει, ενώ μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες εάν ο δέκτης αισθάνεται ότι του επιτίθενται. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να απορρίψει ή να αντισταθεί στην ανατροφοδότηση ή να παρουσιάσει κάποια άλλη ανεπιθύμητη αντίδραση (π.χ. απόσυρση) (Brown, 2004). Για να επιφέρει η ανατροφοδότηση τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, θα πρέπει ο συντονιστής να ενεργήσει σε δυο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο θα πρέπει ο ίδιος ο συντονιστής να δώσει και να λάβει ανατροφοδότηση μέσα στην ομάδα και σε δεύτερο επίπεδο, θα πρέπει να εμπλέξει τα μέλη στη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Στο επίπεδο αυτό είναι χρήσιμο να διδάξει στα μέλη της ομάδας τις αρχές της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης χρησιμοποιώντας δομημένες ασκήσεις που αποσκοπούν στη σωστή εκμάθησή της (Morran et al., 2004).

Απόδοση νοήματος

Στην απόδοση νοήματος περιλαμβάνονται παρεμβάσεις επεξήγησης, διευκρίνισης και γενικότερα επεξεργασίας των σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών των μελών της ομάδας. Σκοπός της λειτουργίας αυτής είναι να καταφέρουν τα μέλη να δώσουν ένα νόημα στην εμπειρία τους μέσα στην ομάδα, ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν τη δεξιότητα αυτή και στην προσωπική τους ζωή (DeLucia-Waack, 2006). Εδώ θα εξετάσουμε δυο βασικές ικανότητες του συντονιστή που αφορούν στην απόδοση νοήματος και οι οποίες είναι η ερμηνεία και η επεξεργασία σημαντικών γεγονότων και δραστηριοτήτων.

Ερμηνεία: Η ερμηνεία αναφέρεται στην ικανότητα του συντονιστή να προσφέρει πιθανές εξηγήσεις για συμπεριφορές, σκέψεις και συναισθήματα των μελών (Brown, 1994* Corey & Corey, 2001). Για να γίνει η παρέμβαση αυτή, ο συντονιστής θα πρέπει να έχει πρώτα αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση των μοτίβων συμπεριφοράς και των κινήτρων κάθε μέλους (Morran et al., 2004). Έπειτα, ερμηνεύοντας θα προσπαθήσει να προσφέρει στα μέλη το γνωστικό πλαίσιο που θα τα βοηθήσει να αποκτήσουν και τα ίδια βαθύτερη κατανόηση των όσων συμβαίνουν στην ομάδα. Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα σχετικά υψηλό επίπεδο απόδοσης νοήματος σε συνδυασμό με ένα μέτριο επίπεδο διοικητικής λειτουργίας από την πλευρά του συντονιστή συντελούν στην επιτυχή έκβαση μιας θεραπευτικής ομάδας (Coche, Dies & Goettelman, 1991). Επιπλέον, οι ερμηνείες διευκολύνουν τη γενίκευση από την ομαδική εμπειρία στην προσωπική ζωή των μελών, προωθώντας την προσωπική τους ανάπτυξη και αλλαγή.

Καθώς η ερμηνεία αποτελεί μια ισχυρή παρέμβαση στην προσπάθεια νοηματοδότησης της εμπειρίας από τα μέλη, θα πρέπει να χρησιμοποιείται με σύνεση. Για παράδειγμα, αν ο συντονιστής χρησιμοποιεί πολύ συχνά τις ερμηνείες, τότε τα μέλη ενδέχεται να τον τοποθετήσουν στον ρόλο του ειδικού και να παραιτηθούν από τη δική τους προσπάθεια ερμηνείας των γεγονότων. Επίσης, είναι σημαντικό ο συντονιστής να μην είναι απόλυτος στην ερμηνεία του, αλλά να την εκφράζει με μορφή υπόθεσης εργασίας, αφήνοντας χώρο για να συζητηθεί μέσα στην ομάδα ώστε να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση των μελών. Τέλος, σημαντικός παράγοντας, που χρειάζεται να συνυπολογίσει ο συντονιστής, είναι η ετοιμότητα των μελών να δεχτούν μια ερμηνεία (Morran et al., 2004).

Επεξεργασία: Η επεξεργασία είναι μια σημαντική παρέμβαση, η οποία αρχικά εισάγεται από τον συντονιστή με σκοπό να γίνει ένα αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της ομάδας. Κατά την επεξεργασία ο συντονιστής και τα μέλη επωφελούνται από σημαντικά ή κρίσιμα γεγονότα μέσα στην ομάδα για να προβληματιστούν και να αναλογιστούν πάνω στο νόημα της εμπειρίας τους. Συνήθεις ερωτήσεις επεξεργασίας είναι «Τι συνέβη στην ομάδα;», «Τι αποκόμισες από αυτό που συνέβη;» και «Ποια συναισθήματα σου προκάλεσε;» (Jones & Robinson, 2000). Ως αποτέλεσμα, τα μέλη μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους και να μεταφέρουν όσα μαθαίνουν στην προσωπική τους ζωή (Glass & Benshoff, 1999* Stockton, Morran & Nitza, 2000).

Η σημασία της επεξεργασίας έχει αναδειχθεί τόσο θεωρητικά-εμπειρικά, όσο και μέσα από έρευνες. Η Posthuma, στηριζόμενη στις απόψεις του Yalom (2006), αναφέρει ότι δεν αρκεί για τα μέλη να βιώνουν απλά τα γεγονότα μέσα στην ομάδα: ο συντονιστής πρέπει να τα βοηθήσει να επεξεργαστούν γνωστικά την ομαδική εμπειρία προκειμένου να επωφεληθούν

από αυτήν (Posthuma, 1999). Επιπλέον, οι Morran και συνεργάτες (2004) αναφέρουν έρευνες που έδειξαν ότι οι ομάδες που αφιέρωσαν αρκετό χρόνο στην επεξεργασία της διαδικασίας τους παρουσίασαν μεγαλύτερα οφέλη ως προς την αποδοτικότητα της ομάδας και των μελών τους. Συνεπώς, είναι σημαντικό ο συντονιστής να αναγνωρίζει τα καίρια γεγονότα μέσα στην ομάδα και να κινητοποιεί τα μέλη να τα επεξεργαστούν, διαφορετικά χάνονται πολλές και σημαντικές ευκαιρίες μάθησης.

Ο συντονιστής χρησιμοποιεί την ικανότητα της επεξεργασίας σε διάφορα σημεία της διαδικασίας της ομάδας. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η επεξεργασία αποτελεί σημαντικό μέρος κάθε δραστηριότητας που γίνεται μέσα στην ομάδα. Επίσης, η ίδια διαδικασία συνοδεύει το κλείσιμο κάθε συνάντησης. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που συμβαίνει κατά την επεξεργασία είναι ότι ο συντονιστής βοηθά τα μέλη να αναγνωρίσουν τα κρίσιμα γεγονότα στην ομάδα, να τα εξετάσουν και να μοιραστούν την εμπειρία τους αναφορικά με αυτά. Έπειτα, παρακινεί τα μέλη να δώσουν νόημα στην εμπειρία τους, ώστε μέσα από αυτήν να προχωρήσουν σε πληρέστερη κατανόηση του εαυτού τους. Τέλος, προσκαλεί τα μέλη να εφαρμόσουν τη νέα γνώση ώστε να βελτιώσουν τον τρόπο που λειτουργούν και συμπεριφέρονται μέσα στην ομάδα και στη ζωή τους γενικότερα (DeLucia-Waack, 2006• Stockton, Morran & Nitz, 2000).

6.1.2. Τα χαρακτηριστικά του συντονιστή

Τα χαρακτηριστικά του συντονιστή διαφέρουν από τις ικανότητες και τις παρεμβάσεις που μπορεί ο συντονιστής να κάνει μέσα στην ομάδα. Όταν αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά εννοούμε τα ποιοτικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον συντονιστή ως πρόσωπο, ή πιο απλά αυτό που *είναι* ή *πρέπει να είναι* ο συντονιστής. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να καλλιεργηθούν, χρειάζεται όμως να γίνουν αναπόσπαστο τμήμα της προσωπικότητας του συντονιστή για να είναι αποτελεσματικά (Brown, 2004). Για παράδειγμα, ένας συντονιστής μπορεί να μάθει τις ικανότητες που εκφράζουν την γνησιότητα, αλλά δεν μπορεί να μάθει να είναι γνήσιος, αν αυτό το γνώρισμα δεν πηγάζει από μέσα του. Συνεπώς, η φροντίδα, η ζεστασιά, η θετική αντιμετώπιση και η γνησιότητα εκτός από ικανότητες αποτελούν και βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του συντονιστή. Η Brown (2001, 2004) αναφέρει ως πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του συντονιστή τα εξής:

- Εμπιστοσύνη στη διαδικασία της ομάδας
- Αυτοπεποίθηση του συντονιστή για τον εαυτό του και τις ικανότητές του
- Θάρρος για ανάληψη ρίσκου, αναζήτηση νέων εμπειριών, έκθεση και ανάπτυξη
- Προθυμία παραδοχής λάθους
- Επιθυμία για οργάνωση και σχεδιασμό
- Ευελιξία στο να αλλάξει μια σχεδιασμένη διαδικασία ώστε να ανταποκρίνεται στη διαδικασία της ομάδας.
- Αντοχή απέναντι στην αμφισβήτηση

- Επίγνωση του εαυτού του και των προσωπικών του ζητημάτων που μπορεί να παρεμβαίνουν στο ρόλο του μέσα στην ομάδα (αντιμεταβίβαση)
- Αίσθηση του χιούμορ

6.2. Εκπαίδευση και προσωπική ανάπτυξη του συντονιστή

Όπως είδαμε έως τώρα, η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ρόλο του συντονιστή. Για να είναι αποδοτικός στο ρόλο του ο συντονιστής χρειάζεται να κατέχει ορισμένες βασικές γνώσεις και να έχει αναπτύξει τις συντονιστικές του ικανότητες. Για παράδειγμα, θα πρέπει ο συντονιστής να είναι σε θέση να περιγράψει σε ποιο στάδιο ανάπτυξης βρίσκεται η ομάδα του, να αναγνωρίσει τους θεραπευτικούς παράγοντες που συνδέονται άμεσα με τη λειτουργία της και να αντιλαμβάνεται τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία σε ομάδες. Επιπλέον, θα πρέπει να έχει αναπτύξει και εξασκήσει τις ικανότητες που έχουμε ήδη παρουσιάσει (Corey, Corey & Callanan, 1993). Είναι, λοιπόν, βασικό ένας εκκολαπτόμενος συντονιστής να αναζητήσει κάποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες για τον εαυτό του, ώστε να αρχίσει να βελτιώνεται όλο και περισσότερο.

Οι προτάσεις που έχουν γίνει για την εκπαίδευση και κατάρτιση του συντονιστή περιλαμβάνουν τέσσερα βασικά στοιχεία (Conyne, 1996• Corey et al., 1993• Soo, 1996• Stockton & Toth, 1996• Toth, Stockton & Erwin, 1998• Van Velsor, 2004):

- Θεωρητική εκπαίδευση
- Παρατήρηση ομάδας
- Βιωματική εμπειρία
- Πρακτική άσκηση υπό εποπτεία

Θεωρητική εκπαίδευση

Σε πολλά ακαδημαϊκά και εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ψυχολόγους, παιδαγωγούς και κοινωνικούς λειτουργούς περιλαμβάνονται μαθήματα σχετικά με τη δυναμική των ομάδων και τον συντονισμό τους. Σε αυτά τα προγράμματα, ο εκκολαπτόμενος συντονιστής μπορεί να διδαχθεί τη βασική θεωρία σχετικά με τα είδη, την ανάπτυξη, τη διαδικασία, τη δυναμική και το συντονισμό της ομάδας καθώς και διάφορες θεωρίες και μοντέλα πάνω στην ομαδική εργασία.

Ωστόσο, είναι σημαντικό για την ανάπτυξη του συντονιστή να μην αρκεστεί σε αυτήν τη βασική γνώση, αλλά να ανατρέξει στην ειδική βιβλιογραφία, η οποία συνεχώς εμπλουτίζεται και οργανώνεται μέσα από την εμπειρία των συντονιστών και των ερευνητών που ασχολούνται με τις ομάδες. Το βιβλίο αυτό αποτελεί μια τέτοια προσπάθεια συγκέντρωσης και συστηματικής παρουσίασης της θεωρίας για την ομαδική εργασία με έμφαση στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης. Εκτός αυτού, στη βιβλιογραφία του περιλαμβάνονται πολλά χρήσιμα βιβλία και άρθρα που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν περαιτέρω τις γνώσεις των ενδιαφερομένων.

Παρατήρηση ομάδας

Η παρατήρηση του συντονισμού μιας ομάδας από έμπειρο συντονιστή είναι μια πολύ χρήσιμη διαδικασία που βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση

των συντονιστικών ικανοτήτων που απαιτούνται και της διαδικασίας που διδάσκεται στη θεωρία. Σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα το στοιχείο της παρατήρησης περιλαμβάνεται στα μαθήματα. Ωστόσο, συχνά είναι δύσκολο να βρεθεί κάποιος συντονιστής που θα δεχτεί να γίνει αντικείμενο παρατήρησης, ειδικά στις ομάδες παιδιών, όπου απαιτείται, εκτός των άλλων, και η εξασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων (Van Velsor, 2004).

Στην περίπτωση που υπάρχει αυτή η δυσκολία, μια καλή εναλλακτική είναι η παρακολούθηση μαγνητοσκοπημένων συναντήσεων μιας ομάδας. Στο εμπόριο κυκλοφορούν τέτοιου είδους μαγνητοσκοπήσεις κυρίως από ξένους συντονιστές (π.χ. Smead, 2000). Επιπλέον, χρήσιμη είναι και η μελέτη απομαγνητοφωνημένων παραδειγμάτων από συναντήσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται σε αρκετά βιβλία συμβουλευτικής (Van Velsor, 2004).

Βιωματική εμπειρία

Η βιωματική εμπειρία μέσα σε ομάδα είναι ουσιαστική για δυο κυρίως λόγους. Πρώτον, για να βιώσει ο νέος συντονιστής τη διαδικασία και τη δυναμική της ομάδας από την σκοπιά του μέλους και, δεύτερον, για να εξετάσει τη δική του συμπεριφορά μέσα στην ομάδα και έτσι να αυξήσει την αυτογνωσία του. Επιπλέον, μέσα από τη συμμετοχή του στην ομάδα, ο αρχάριος συντονιστής θα μπορέσει να ενδυναμώσει την πίστη του στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής εμπειρίας βιώνοντας από πρώτο χέρι τις αλλαγές στη δική του συμπεριφορά και προσωπικότητα.

Η βιωματική εμπειρία μπορεί να αποκτηθεί με την ατομική ψυχοθεραπεία και τη συμμετοχή σε ομάδες ψυχοθεραπείας ή εκπαιδευτικές ομάδες που όμως λειτουργούν βιωματικά. Επιπλέον, υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία χρησιμοποιούν παιχνίδια ρόλων ή προσφέρουν εξάσκηση σε δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται σε ομάδες. Σύμφωνα με τον Yalom (2006) η προσωπική θεραπεία είναι συνήθως απαραίτητη για να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι συντονιστές να αντιληφθούν τα δικά τους τυφλά σημεία (blind spots) και τις προκαταλήψεις τους έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να χρησιμοποιούν αποδοτικά τις ικανότητες τους μέσα στην ομάδα. Σε κάθε περίπτωση, η βιωματική εμπειρία αποτελεί μια πολύ χρήσιμη διαδικασία για την προσωπική ανάπτυξη του συντονιστή, καθώς τον βοηθά να αναγνωρίσει και να καλλιεργήσει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και να προλάβει θέματα αντιμεταβίβασης που μπορεί να προέρχονται από ανοιχτούς λογαριασμούς (Brown, 2004).

Πρακτική άσκηση υπό εποπτεία

Η εποπτεία αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης του νέου συντονιστή. Όπως υποστηρίζει ο Yalom (2006), η αποτελεσματικότητα των συντονιστών ομάδας γίνεται χειρότερη, αντί να βελτιώνεται ή έστω να παραμένει η ίδια, ως αποτέλεσμα της έλλειψης κάποιας εποπτείας, καθώς οι συντονιστές παραμένουν προσκολλημένοι σε πρότυπα δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Επιπλέον, ο Soo (1998) επισημαίνει ότι χωρίς εποπτεία ο συντονιστής δεν θα μπορέσει να μάθει ποτέ από τα λάθη που αναπόφευκτα θα κάνει μέσα στην ομάδα, με πιθανό αποτέλεσμα να τα επαναλάβει. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Rubel και Kline (2008) προτείνουν όλοι οι υποψήφιοι σχολικοί σύμβουλοι να λαμβάνουν τουλάχιστον 20 ώρες πρακτική άσκηση υπό εποπτεία στο συντονισμό ομάδων, δηλαδή 10 ώρες

περισσότερες από ό,τι προτείνει η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (ASGW).

Ο επόπτης μπορεί να είναι ο εκπαιδευτής του αρχάριου συντονιστή ή κάποιος συνάδελφος με εμπειρία στο συντονισμό ομάδων. Η εποπτεία μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Μπορεί να περιλαμβάνει τον επόπτη και τον συντονιστή ή τον επόπτη και δυο συν-συντονιστές. Επίσης, μπορεί να γίνεται ατομικά, σε συναντήσεις όπου συζητούνται οι συγκεκριμένες ανάγκες του συντονιστή, ή σε ομάδα, όπου τα μέλη είναι όλοι τους συντονιστές ομάδων. Η εποπτεία σε ομάδα προσφέρει το πλεονέκτημα ότι ταυτόχρονα ο συντονιστής βιώνει την εμπειρία της ομάδας και ως μέλος (Geldard & Geldard, 2001).

6.3. Χειρισμοί του συντονιστή ανάλογα με τα στάδια της ομάδας

Κάθε ομάδα, ανεξάρτητα από τον τύπο της και τον τρόπο συντονισμού της, περνά από συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης. Σε γενικές γραμμές, οι θεωρητικοί των ομάδων διακρίνουν ένα αρχικό, ένα μεσαίο και ένα τελικό στάδιο (Corey & Corey, 2006* Tuckman, 1965* Tuckman & Jensen, 1977* Yalom, 2006). Αν και οι παραπάνω συγγραφείς έχουν ονομάσει ποικιλοτρόπως τα στάδια αυτά, γεγονός παραμένει ότι κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα γνωρίσματα και συμπεριφορές των μελών (βλέπε κεφάλαιο 3.5) και συνδέεται με διαφορετικά συναισθήματα και ενέργειες από την πλευρά του συντονιστή (Delucia-Waack, 2006* Van Velsor, 2004). Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε το ρόλο και τους χειρισμούς του συντονιστή ανάλογα με τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας.

Αρχικό στάδιο

Το αρχικό στάδιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά είναι κρίσιμο για τη γνωριμία και την εξοικείωση των μελών καθώς και για τη εγκαθίδρυση των νορμών και των στόχων της ομάδας. Ο ρόλος του συντονιστή σε αυτό το στάδιο είναι να βοηθήσει τα μέλη να γνωριστούν μεταξύ τους και να δεθούν ως ομάδα. Επίσης, συμβάλλει στην αποσαφήνιση του σκοπού και της δομής της ομάδας καθώς και στον καθορισμό των ατομικών και ομαδικών στόχων.

Ρόλος του συντονιστή

Στο αρχικό αυτό στάδιο ο συντονιστής είναι αυτός που διευθύνει και κατέχει όλες τις πληροφορίες και συνεπώς τα παιδιά περιμένουν από αυτόν να τους πει τι να κάνουν. Η τάση αυτή των μελών για εξάρτηση από τον συντονιστή χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς αναμένεται να καθορίσει το ύψος της ομάδας. Αν, δηλαδή, τα μέλη είναι από την αρχή πλήρως εξαρτημένα, θα δυσκολευτούν αργότερα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ρίσκα, κάτι που συνήθως αποτελεί έναν από τους στόχους μιας ομάδας. Χρειάζεται, λοιπόν, ο συντονιστής να ισορροπήσει ανάμεσα στην αποδιοργάνωση και το χάος από τη μία μεριά και την πλήρη εξάρτηση και παθητικότητα από την άλλη, χωρίς να ξεχνά ότι σε αυτό το πρώτο στάδιο η ζυγαριά θα γέρνει περισσότερο προς το μέρος του.

Στα πρώτα βήματα μιας ομάδας τόσο τα μέλη όσο και ο ίδιος οι συντονιστής βιώνουν άγχος και ανησυχία. Μάλιστα αυτή η ανησυχία είναι συνήθως μεγαλύτερη στους άπειρους συντονιστές, γεγονός που οφείλεται στις σημαντικές ευθύνες που έχουν απότομα αναλάβει (Geldard & Geldard,

2001). Όσον αφορά στο **άγχος** της ομάδας, στόχος του συντονιστή δεν είναι να το εξαλείψει, αλλά να το μειώσει σε λειτουργικά επίπεδα. Όπως εύστοχα παρατηρεί η DeLucia-Waack (2006), λίγο άγχος είναι χρήσιμο. Είναι σαν το άγχος του μαθητή που δίνει εξετάσεις και τον κινητοποιεί να διαβάσει (και αυτή είναι μια μεταφορά που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο συντονιστής στην ομάδα του). Το ίδιο ισχύει και στην ομάδα, όπου λίγο άγχος μπορεί να κινητοποιήσει τα μέλη να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές και να αποκτήσουν διαφορετικές ικανότητες. Όταν όμως το άγχος γίνεται υπερβολικό, τότε μπορεί να εμποδίσει τη συμμετοχή στην ομάδα.

Ένας τρόπος για να μειωθεί το άγχος των μελών είναι η αυτοαποκάλυψη. Όταν τα μέλη μοιραστούν την τρέχουσα συναισθηματική τους κατάσταση, θα ανακαλύψουν ότι όλοι διακατέχονται, λίγο πολύ, από άγχος και νευρικότητα και έτσι θα νιώσουν φυσιολογικά και αποδεκτά. Στο σημείο αυτό, είναι πολύ βοηθητικό εάν αρχίσει ο συντονιστής με την αποκάλυψη του δικού του άγχους, δίνοντας έτσι το παράδειγμα (modeling) στους υπόλοιπους (Geldard & Geldard, 2001). Μέσα από την επισήμανση των κοινών σημείων και την έμφαση στην κρυμμένη δύναμη των μελών, μέσα από την περιγραφή τρόπων ώστε να βοηθήσει το ένα μέλος το άλλο, ο συντονιστής προωθεί την *ενστάλαξη ελπίδας*, η οποία, τελικά, συντελεί στην καταπολέμηση του αρχικού άγχους.

Επιπλέον, στο αρχικό αυτό στάδιο, ο ρόλος του συντονιστή περιλαμβάνει τη γνωριμία των μελών μεταξύ τους, τη μύησή τους στο σκοπό, τη λειτουργία και τη δομή της ομάδας και την αναγνώριση ατομικών και ομαδικών στόχων. Όπως θα δούμε παρακάτω, όλες αυτές οι διαδικασίες παίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στην περεταίρω μείωση του αρχικού άγχους.

Όπως σε κάθε διαπροσωπική συνάντηση, έτσι και στην πρώτη συνάντηση της ομάδας, **η γνωριμία** αποτελεί βασικό κομμάτι της διαδικασίας. Ακόμη και αν ο συντονιστής και τα μέλη γνωρίζονται ήδη, όπως συνήθως συμβαίνει στις ομάδες που εξελίσσονται στο χώρο μιας σχολικής μονάδας, είναι σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος στη διαδικασία της γνωριμίας. Η διαδικασία αυτή συνήθως σημαίνει ότι κάθε μέλος συστήνεται στους υπολοίπους και προβαίνει σε μια μικρή αυτοαποκάλυψη, κάτι που δεν συνηθίζεται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μέσα στο σχολείο. Επίσης, συχνά οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει κάποιες μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, οι οποίες μπορεί να μην είναι εποικοδομητικές. Με τη γνωριμία δίνεται η ευκαιρία να τεθεί η βάση για διαφορετικές και πιο θετικές αλληλεπιδράσεις, κάτι που αναμένεται να προωθήσει ένα ασφαλές πλαίσιο επικοινωνίας μέσα στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006).

Ένας ευχάριστος και χρήσιμος τρόπος να γίνει η γνωριμία των μελών είναι μέσα από αντίστοιχες δραστηριότητες (ice-breakers). Μια δραστηριότητα γνωριμίας μπορεί να συνδυάζει πολλά στοιχεία χρήσιμα για τη μείωση του άγχους και την εγκαθίδρυση των νορμών της ομάδας. Για παράδειγμα, μια δραστηριότητα γνωριμίας θα ήταν να πουν τα μέλη το όνομά τους και να επιλέξουν μια κάρτα που παρουσιάζει ένα συναίσθημα που τους εκφράζει εκείνη τη στιγμή (π.χ. άγχος). Με τον τρόπο αυτό, τα μέλη μαθαίνουν να συστήνονται, ενώ ταυτόχρονα μυούνται στο πνεύμα της αυτοαποκάλυψης, που είναι μία από τις βασικές νόρμες της ομάδας. Επιπλέον, ο συντονιστής έχει την ευκαιρία να συνδέσει τα μέλη μεταξύ τους δίνοντας έμφαση στις ομοιότητές τους και να ανοίξει το θέμα του αρχικού άγχους μέσα στην ομάδα.

Μετά την αρχική γνωριμία, ο συντονιστής χρειάζεται να **ενημερώσει τα μέλη για τη λειτουργία της ομάδας**. Αφού πρώτα διευκρινιστούν κάποια πρακτικά ζητήματα, όπως το πότε, που και για πόσο καιρό θα συναντιέται η ομάδα, ο συντονιστής μπορεί να αναφερθεί στη διαδικασία και τους κανόνες της ομάδας καθώς και στον δικό του ρόλο μέσα σε αυτή.

Περιγράφοντας τη λειτουργία της ομάδας, ο συντονιστής κάνει μια περίληψη των θεμάτων με τα οποία θα ασχοληθούν δίνοντας έμφαση σε νόρμες όπως η ανατροφοδότηση και η αυτοαποκάλυψη. Επίσης, καλό είναι να ενημερώσει τα μέλη και για τα είδη των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθούν και ίσως να δώσει μερικά παραδείγματα. Σκόπιμη είναι και η περιγραφή της γενικής δομής μιας τυπικής συνάντησης της ομάδας (άνοιγμα, κύριο μέρος, συζήτηση, κλείσιμο), ώστε να γνωρίζουν τα μέλη τι να περιμένουν και να αρχίσουν να προσαρμόζονται.

Όσον αφορά στο ρόλο του συντονιστή, η DeLucia-Waack (2006) δίνει μια σύντομη και περιεκτική περιγραφή, που με την κατάλληλη τροποποίηση μπορεί να γίνει κατανοητή από μέλη κάθε ηλικίας. Έτσι, ο συντονιστής μπορεί να περιγράψει τον εαυτό του ως το πρόσωπο που βοηθά την ομάδα να μην παρεκκλίνει από τους στόχους της, προτείνει θέματα συζήτησης και δραστηριότητες και παροτρύνει τα μέλη να συνεργάζονται για τη επίτευξη των στόχων. Επίσης, ο συντονιστής θα πρέπει να καταστήσει σαφές ότι κάθε μέλος της ομάδας είναι ο ειδικός του εαυτού του και αυτός που τελικά θα κρίνει ποιες παρεμβάσεις και δραστηριότητες αποδίδουν καλύτερα για τον ίδιο.

Η συζήτηση σχετικά με τους κανόνες της ομάδας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, ώστε να μπορούν τα μέλη να νιώθουν ασφαλή και να είναι παραγωγικά. Αν και ο συντονιστής έχει από την αρχή στο μυαλό του ποιοι είναι οι κανόνες που απαιτείται να υπάρχουν σε κάθε ομάδα που θέλει να παρέχει ασφάλεια, καλό θα ήταν να παραχωρήσει στα ίδια τα μέλη την ελευθερία να δημιουργήσουν τους δικούς τους κανόνες. Μέσα από το διάλογο, τα μέλη θα μπορέσουν να δώσουν στους κανόνες τη μορφή που τους αντιπροσωπεύει, θα τους αισθανθούν ως κάτι που τους αφορά και τους εμπλέκει προσωπικά και, άρα, θα νιώσουν μεγαλύτερη δέσμευση απέναντι στην ομάδα.

Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση για τους κανόνες, ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σχετική δραστηριότητα με σκοπό να επισημοποιήσει και να ενισχύσει τις αποφάσεις της ομάδας. Για παράδειγμα, μπορεί να προσκαλέσει τα παιδιά να σχεδιάσουν μια αφίσα, στην οποία να αναγράφεται η λίστα με τους κανόνες της ομάδας. Στην ίδια αφίσα μπορούν τα παιδιά να βάλουν την υπογραφή τους καθώς και να αποφασίσουν ένα όνομα για την ομάδα τους, το οποίο θα μπει στην κορυφή. Με τη δραστηριότητα αυτή εισάγεται το πνεύμα της συνεργασίας και εμπεδώνεται το αίσθημα ενότητας της ομάδας. Επιπλέον, από πρακτική σκοπιά, κάθε φορά που παρατηρείται παραβίαση των κανόνων, η ομάδα έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει στη λίστα με τους κανόνες της για να το επιβεβαιώσει.

Παρόλο που ο συντονιστής παραχωρεί στην ομάδα το δικαίωμα διαμόρφωσης των δικών της κανόνων, δεν πρέπει να λησμονεί ότι υπάρχουν ορισμένοι βασικοί κανόνες που είναι απαραίτητοι για τη σωστή λειτουργία κάθε ομάδας. Βασικοί κανόνες όπως η εμπιστευτικότητα, ο σεβασμός των άλλων, και οι προσδοκίες για επιθυμητές συμπεριφορές πρέπει να καθιερωθούν στο στάδιο αυτό (Johnson et al., 1998). Αυτούς τους κανόνες

ίσως χρειαστεί να τους προτείνει ο ίδιος ο συντονιστής εξηγώντας τη χρησιμότητά τους όπου χρειάζεται. Παρακάτω παρουσιάζουμε μια λίστα με τυπικούς κανόνες και κατευθύνσεις για την ομάδα:

- Να είμαστε στην ώρα μας
- Παρουσία
 - Όλοι χρειάζεται να είμαστε εδώ σε κάθε συνάντηση. Αν κάποιος απουσιάσει ή αργήσει είναι σημαντικό να ενημερώνει τον συντονιστή πριν τη συνάντηση.
 - Αν κάποιος απουσιάσει, καλό είναι να εξηγεί και τον λόγο της απουσίας του καθώς θα λείπει στα υπόλοιπα μέλη και ίσως να ανησυχούν για αυτόν.
- Εμπιστευτικότητα
 - Ό, τι λέμε στην ομάδα, μένει στην ομάδα.
 - Μπορούμε να συζητήσουμε έξω από την ομάδα τι μάθαμε αλλά όχι πώς το μάθαμε.
 - Ο συντονιστής δεν μεταφέρει τίποτα έξω από την ομάδα, εκτός αν κάποιος πρόκειται να πάθει κακό.
- Όπως εμείς θέλουμε να μας σέβονται, έτσι να δείχνουμε σεβασμό και στους άλλους
 - Ένας μιλάει κάθε φορά.
 - Δεν βρίζουμε, ούτε προσβάλουμε.
 - Δεν είναι κακό να διαφωνούμε με τους άλλους και να έχουμε διαφορετική άποψη.
 - Είναι καλό να μοιραζόμαστε το πώς νιώθουμε για ό,τι συμβαίνει στους άλλους.
 - Προτιμάμε να ξεκινάμε τις δηλώσεις μας με το «εγώ».
- Να δοκιμάζουμε πράγματα
 - Να συμμετέχουμε.
 - Να μοιραζόμαστε τα συναισθήματά μας.
 - Να δοκιμάζουμε νέες συμπεριφορές στην ομάδα.
 - Να δοκιμάζουμε νέες συμπεριφορές έξω από την ομάδα. (DeLucia-Waack, 2006, σελ. 91)

Τέλος, μια σημαντική λειτουργία στο αρχικό στάδιο είναι ο **καθορισμός των στόχων** τόσο της ομάδας όσο και του κάθε μέλους ξεχωριστά. Η συζήτηση σχετικά με τους στόχους είναι μια πολύ βοηθητική διαδικασία για την παραγωγικότητα της ομάδας. Τα μέλη χρειάζεται να εντοπίσουν θέματα πάνω στα οποία θα τα ενδιέφερε να δουλέψουν. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να προσανατολίσουν τις προσπάθειές τους στην κατεύθυνση της βελτίωσης πάνω σε συγκεκριμένους στόχους, ενώ ταυτόχρονα θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την αλλαγή που συντελέστηκε μέσα από εστιασμένη πλέον ανατροφοδότηση. Επιπρόσθετα, τα μέλη θα αναλάβουν τα ίδια την ευθύνη να διεκδικήσουν αυτό που χρειάζονται για επιτύχουν τους στόχους τους και να προσπαθήσουν να το αποκτήσουν μέσα στη διαδικασία της ομάδας (Yalom, 2006).

Για παράδειγμα, ο στόχος ενός παιδιού μπορεί να είναι να ξεπεράσει τη δυσκολία του να δημιουργεί φιλίες. Κατά την εξέλιξη της ομάδας, θα έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει με ποιο τρόπο προχωράει στο στόχο του - με αφορμή τις σχετικές δραστηριότητες - και να λάβει την ανάλογη ανατροφοδότηση (π.χ. «σήμερα συνεργάστηκες πολύ καλά με την ομάδα και φάνηκε να ήρθες πιο κοντά με κάποια μέλη»). Έτσι, στο τέλος των εργασιών της ομάδας θα μπορέσει να αξιολογήσει την πρόοδο του και θα έχει αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς τη νέα του ικανότητα.

Όσον αφορά στον καθορισμό των στόχων, ο συντονιστής δεν θα πρέπει να υποτιμά την ικανότητα των παιδιών να θέτουν τους δικούς τους στόχους. Αυτό που χρειάζεται είναι να τα καθοδηγεί, ώστε να διευκολύνει την διαδικασία αυτή. Οι Rose και Edleson (1987) παρέχουν κάποιες χρήσιμες υποδείξεις για το πώς θα μπορούσε ο συντονιστής να βοηθήσει τα παιδιά να αποσαφηνίσουν τους στόχους τους. Πολύ βοηθητική είναι η καταγραφή των στόχων σε μια λίστα στην οποία μπορεί η ομάδα να ανατρέχει για να αξιολογεί την πρόοδό της. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι στόχοι να είναι ρεαλιστικοί και επιτεύξιμοι, να αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις και να εστιάζουν στο εδώ-και-τώρα της ομάδας (Yalom, 2006).

Μεσαίο στάδιο

Το μεσαίο στάδιο συχνά διακρίνεται σε δύο ξεχωριστά στάδια, στο στάδιο της σύγκρουσης και στο στάδιο της συνοχής. Αν και τα δύο αυτά στάδια συνήθως αλληλεπικαλύπτονται, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει πάντοτε σαφής διαχωρισμός τους, ωστόσο, για πρακτικούς κυρίως λόγους, θα παρουσιάσουμε το ρόλο και τις ενέργειες του συντονιστή σε κάθε μία από τις δύο αυτές αλληλένδετες φάσεις του μεσαίου σταδίου ξεχωριστά.

Ο ρόλος του συντονιστή στη φάση σύγκρουσης

Η φάση της σύγκρουσης ενδέχεται να αποτελέσει μια ιδιαίτερα δύσκολη και καθοριστική στιγμή για την ομάδα και τον συντονιστή. Ο συντονιστής έχει ταυτόχρονα να διαχειριστεί τη δική του ανασφάλεια (το γεγονός, δηλαδή, ότι ίσως να έχει αποτύχει στον συντονισμό της ομάδας), τις αρνητικές αντιδράσεις απέναντί του αλλά και τις εύθραυστες ισορροπίες μέσα στην ομάδα. Είναι, λοιπόν, ιδιαίτερα καθησυχαστικό εάν υπενθυμίζει συνεχώς στον εαυτό του ότι η σύγκρουση αποτελεί απαραίτητη διαδικασία στην πορεία προς την ωρίμανση και την αλλαγή (Geldard & Geldard, 2001• Yalom, 2006). Έτσι, θα μπορέσει να δει τη σύγκρουση ως ένδειξη ότι η ομάδα αναπτύσσεται και ως ευκαιρία για να παρατηρήσει τις ανάγκες της, ώστε να την βοηθήσει να προχωρήσει στην επόμενη φάση. Σε καμία περίπτωση ο συντονιστής δεν θα πρέπει να τηρεί στάση αμυντική ή εκδικητική απέναντι στην ομάδα ή απέναντι σε συγκεκριμένα μέλη (Brown, 2004).

Συνεπώς, ο ρόλος του συντονιστή σε αυτή τη φάση είναι σύνθετος. Είναι αυτός που παρατηρεί τα μέλη καθώς αναπαράγουν τα γνώριμα από το παρελθόν συμπεριφοριστικά τους μοτίβα με σκοπό να εντοπίσει τι χρειάζεται να αλλάξει στο καθένα. Επίσης, θα χρειαστεί να διοχετεύσει την αυξημένη κινητικότητα της ομάδας στην κατεύθυνση της συμμετοχής στις δραστηριότητες και της έκφρασης των συναισθημάτων. Σημαντική είναι και η ευκαιρία που του δίνεται μέσα από τη σύγκρουση για να διδάξει τα μέλη πώς να εκφράζονται με σεβασμό στον συνομιλητή τους και να διαχειρίζονται εποικοδομητικά τις αντιπαραθέσεις τους.

Παράλληλα, ο συντονιστής θα πρέπει να θέσει όρια στις δύσκολες συμπεριφορές των μελών, αλλά και να διατηρήσει μια ισορροπία στη στάση του. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο απροκατάληπτος και να αφήνει χώρο για έκφραση, αποφεύγοντας την κριτική. Με τον τρόπο αυτό, λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς (modeling) για τα μέλη. Όσον αφορά στις δύσκολες συμπεριφορές που συνήθως παρατηρούνται στην ομάδα, αυτές θα τις δούμε πιο αναλυτικά παρακάτω (κεφ. 6.4.). Σε γενικές γραμμές, πάντως, ο συντονιστής χρειάζεται να είναι

συνεπής στη στάση του, με ειλικρινές ενδιαφέρον και αποδοχή για όλα τα μέλη της ομάδας του ανεξαιρέτως (Geldard & Geldard, 2001).

Ο ρόλος του συντονιστή στη φάση συνοχής

Ο ρόλος του συντονιστή σε αυτή τη φάση γίνεται λιγότερο κατευθυντικός και περισσότερο δημιουργικός και διευκολυντικός (Geldard & Geldard, 2001• Smead, 1995). Ο συντονιστής συνεχίζει να προωθεί την αίσθηση ασφάλειας, ενώ ταυτόχρονα βοηθά την ομάδα να βρει το προσωπικό της ύφος και να επιδιώξει τους στόχους της. Επιπλέον, δίνει ευκαιρίες στα μέλη να χτίσουν τη συνοχή και τη μεταξύ τους συνεργασία καθώς και να μπορούν να αντιλαμβάνονται την επίδρασή τους μέσα στην ομάδα.

Στη φάση της σύγκρουσης ο συντονιστής έχει εντοπίσει τις αντιλήψεις και συμπεριφορές που επηρεάζουν αρνητικά κάθε μέλος και έχει αντιληφθεί τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Άρα στη φάση της συνοχής είναι προετοιμασμένος να ασκήσει τα μέλη σε νέες ικανότητες και πιο βοηθητικούς τρόπους σκέψης. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται σε δραστηριότητες και παρεμβάσεις που ευνοούν την ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων. Για το σκοπό αυτό ο συντονιστής δίνει έμφαση στην ανατροφοδότηση, την αυτοαποκάλυψη και την ανάληψη ρίσκου μέσα στην ομάδα. Επαινεί τις συμπεριφορές αυτές και προωθεί τη συζήτηση σχετικά με τη δυσκολίες που παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα που έχουν για τα μέλη της ομάδας.

Τέλος, ο συντονιστής διευκολύνει τα μέλη να αναγνωρίσουν και να εξερευνήσουν τα συναισθήματα τους και τον τρόπο που αυτά συνδέονται με τις σκέψεις και τις συμπεριφορές τους. Η αναγνώριση των θετικών συναισθημάτων (χαρά, ικανοποίηση, κ.τ.λ.) βοηθά τα μέλη να εντοπίσουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις από τις οποίες προήλθαν και να βρουν τρόπους για να τις επαναλάβουν και να τις ενισχύσουν. Αλλά και η αναγνώριση αρνητικών συναισθημάτων (άγχος, φόβος, κ.τ.λ.) είναι σημαντική διότι βοηθάει τα μέλη να ανακαλύψουν ότι συνήθως συνδέονται με αρνητικές σκέψεις και δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, έτσι ώστε να παρακινηθούν και να τις αλλάξουν (DeLucia-Waack, 2006).

Τελικό στάδιο

Το κλείσιμο της ομάδας αποτελεί μια ευκαιρία να δουλευτούν πιθανοί ανοιχτοί λογαριασμοί και άλυτα ζητήματα των μελών, να γίνει εκτίμηση της συνολικής πορείας της ομάδας και να προετοιμαστούν τα μέλη για μια νέα αρχή στην καθημερινή τους ζωή. Με το κλείσιμο, στόχος του συντονιστή είναι να βοηθήσει τα μέλη α) να κάνουν μια περίληψη των όσων έμαθαν και των μεθόδων που συνέβαλαν στη διαδικασία αυτή, β) να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σχετικά με την ομάδα και τα μέλη της και γ) να συζητήσουν το πώς θα χρησιμοποιήσουν αυτά που έμαθαν σε καταστάσεις της καθημερινότητάς τους (DeLucia-Waack, 2006).

Ο ρόλος του συντονιστή

Το τελικό στάδιο είναι επίσης δύσκολο τόσο για τα μέλη της ομάδας, όσο και για τον ίδιο τον συντονιστή. Ακόμα και οι συντονιστές βιώνουν θλίψη για τον τερματισμό της ομάδας καθώς και ανησυχία για την μελλοντική ευημερία των παιδιών (Van Velsor, 2004). Είναι πιθανό λοιπόν, εξαιτίας της

(ασυνείδητης) απροθυμίας του συντονιστή να προχωρήσει στην λήξη των εργασιών της ομάδας, η ομάδα να φτάσει στο τέλος της δίκως να περάσει από την απαραίτητη διαδικασία του κλεισίματος, η οποία επιτρέπει στον συντονιστή και τα μέλη να αποχωρήσουν από την ομάδα χωρίς άλυτα ζητήματα και έντονη συναισθηματική φόρτιση (Brown, 2004).

Λόγω της ιδιαίτερης δυσκολίας που παρουσιάζει το κλείσιμο μιας ομάδας, επιβάλλεται ο συντονιστής να έχει προετοιμάσει κατάλληλα τα μέλη για το τελικό αυτό στάδιο. Αν και τα μέλη γνωρίζουν από την αρχή τη συνολική διάρκεια της ομάδας, καλό είναι ο συντονιστής να τους υπενθυμίζει σε τακτά χρονικά διαστήματα το πότε αναμένεται να τελειώσουν. Στα μισά της ομάδας, για παράδειγμα, μπορεί να αναφέρει ότι έχουν ήδη διανύσει τη μισή πορεία τους και να ζητήσει από τα μέλη να κάνουν μια συζήτηση σχετικά με την ως τώρα πρόοδο και να διαμορφώσουν τις προτάσεις τους για τη συνέχεια. Λίγο αργότερα μπορεί να τους ανακοινώσει ότι απομένουν π.χ. 4 ακόμα συναντήσεις και να τους δώσει μια πρώτη ιδέα για το τι πρόκειται να κάνουν στο κλείσιμο της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο τα μέλη νιώθουν ότι συνεχίζει να υπάρχει δομή και άρα ασφάλεια στην ομάδα, ενώ ταυτόχρονα αρχίζουν να προετοιμάζονται συναισθηματικά για το τέλος των συναντήσεων (Geldard & Geldard, 2001).

Φτάνοντας στις τελευταίες συναντήσεις είναι σημαντικό ο συντονιστής να βοηθήσει τα μέλη να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Όπως είδαμε, υπάρχει μια ποικιλία συναισθημάτων, συχνά αλληλοσυγκρουόμενων, που σχετίζονται με τον τερματισμό της ομάδας και που σε τίποτα δε διαφέρουν από τα συναισθήματα που συνοδεύουν κάθε αποχωρισμό ή μετάβαση στην καθημερινή ζωή. Είναι κατανοητό κάποια μέλη να νιώθουν ανακούφιση για το τέλος της ομάδας, καθώς έχουν βιώσει μια δύσκολη και ίσως επίπονη διαδικασία αλλαγής. Άλλα μέλη έχουν δυσκολία να αποδεχτούν το τέλος και αποτραβιούνται ή μιλούν μόνο για το πόσο θα τους λείψει η ομάδα. Και στις δυο περιπτώσεις ο ρόλος του συντονιστή είναι να ενθαρρύνει τα μέλη να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να δείξει ότι τα συναισθήματα αυτά γίνονται απολύτως κατανοητά και αποδεκτά και, βέβαια, να τα συσχετίσει με κάθε αποχωρισμό και αλλαγή στη ζωή.

Πολύ βοηθητικό για τη διαδικασία του κλεισίματος, αλλά και τη διαχείριση των συναισθημάτων που τη συνοδεύουν, είναι η ευκαιρία που δίνεται στα μέλη να πουν «αντίο». Ο αποχαιρετισμός είναι πολύ σημαντικός για τον χειρισμό των συναισθημάτων πένθους που συνοδεύουν κάθε αποχωρισμό και απώλεια. Αρκεί να αναλογιστούμε πόσο πιο έντονα νιώθουμε το πένθος, όταν δεν έχουμε την ευκαιρία να πούμε «αντίο» σε μια σχέση που διακόπτεται απότομα και μας αφήνει έτσι με ανοιχτούς λογαριασμούς. Επιπλέον, ο αποχαιρετισμός περιλαμβάνει λεπτές διαπροσωπικές ικανότητες, τις οποίες τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν μέσα από το «αντίο» τους στην ομάδα.

Ακόμα και αν η ομάδα εξελίσσεται στα πλαίσια του σχολείου, που σημαίνει ότι τα μέλη μάλλον θα συναντηθούν ξανά, η διαδικασία του αποχαιρετισμού δεν πρέπει επ' ουδενί να παραλείπεται. Το ίδιο ισχύει και για τις περιπτώσεις που τα μέλη σκοπεύουν να διατηρήσουν τη φιλία τους και μετά το τέλος της ομάδας. Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, τα μέλη χρειάζεται να τερματίσουν οριστικά τις σχέσεις τους μέσα στην ομάδα, ώστε να μπορέσουν να προχωρήσουν σε νέες σχέσεις με άλλους ανθρώπους ή να αναπτύξουν

διαφορετικές σχέσεις με τα μέλη της ίδιας ομάδας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η DeLucia-Waack (2006), ο συντονιστής μπορεί να εξηγήσει ότι:

«το πιο πιθανό είναι ότι θα συναντηθείτε ξανά και θα συνεχίσετε να έχετε σχέση με κάποια μέλη. Ωστόσο, η σχέση που τώρα έχετε ως μέλη της ομάδας είναι διαφορετική από τη σχέση σας ως συμμαθητές ή ως φίλοι. Οπότε ας κλείσουμε τη σχέση σας ως μέλη για μπορέσετε να προχωρήσετε σε μια φιλική σχέση» (σελ. 131).

Ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη λένε το «αντίο» τους, περιλαμβάνει τον απολογισμό των όσων έμαθαν και τη δέσμευσή τους ότι θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούν την καινούρια μάθηση και εκτός ομάδας. Και οι δραστηριότητες που ο συντονιστής επιλέγει για την διαδικασία του κλεισίματος θα πρέπει να επικεντρώνονται στη διάλυση της ομάδας, στο τι σημαίνει να λέμε «αντίο» και στους κατάλληλους τρόπους για να τελειώσει οριστικά μια σχέση (Johnson et al., 1998). Συνεπώς, ο συντονιστής μπορεί να εισάγει μια συζήτηση ή μια δραστηριότητα, στην οποία κάθε μέλος θα έχει την ευκαιρία να εκτιμήσει τι έμαθε και τι δοκίμασε, ποιους από τους αρχικούς του στόχους πέτυχε και ποιους θα συνεχίσει να δουλεύει και στο μέλλον. Έπειτα, τα υπόλοιπα μέλη καλούνται να συμπληρώσουν τα παραπάνω παρέχοντας ανατροφοδότηση, αλλά και τη δική τους οπτική για τις δηλώσεις του κάθε μέλους. Τέλος, ο συντονιστής μπορεί να σχολιάσει όσα ενδεχομένως παρέλειψαν να πουν τα μέλη.

Όπως φαίνεται, είναι σημαντικό για το κάθε μέλος, εκτός από τον προσωπικό του απολογισμό, να δώσει ανατροφοδότηση και στην υπόλοιπη ομάδα. Με τον τρόπο αυτό εκφράζει και ακούει με τη σειρά του πόσο βοηθητικός υπήρξε ο ίδιος αλλά και τα υπόλοιπα μέλη για την ομάδα. Αναγνωρίζει, δηλαδή την αξία του και μαθαίνει να αναγνωρίζει την αξία και την αναγκαιότητα των υπολοίπων. Επίσης, χρήσιμο είναι όταν παρέχεται ανατροφοδότηση από όλα τα μέλη πάνω στη διαδικασία της ομάδας, τις δραστηριότητες που έγιναν καθώς και τις ενέργειες και τη στάση του ίδιου του συντονιστή. Με τον τρόπο αυτό, ο συντονιστής μπορεί να αποκτήσει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το τι λειτουργεί αποτελεσματικά και τι όχι σε μια ομάδα ενώ τα μέλη μαθαίνουν να αναγνωρίζουν αυτά που τους βοηθάνε (ή όχι) να αλλάξουν και να βελτιωθούν.

Ένας σημαντικός στόχος σε αυτό το στάδιο είναι τα μέλη να συνειδητοποιήσουν τις νέες τους ικανότητες και τα εφόδια που απέκτησαν μέσα στην ομάδα και να βρουν τρόπους για να τις εφαρμόσουν στη ζωή τους. Επιπλέον, βοηθάει όταν ο συντονιστής ενθαρρύνει τα μέλη να σκεφτούν σε πιο άλλο πλαίσιο στη ζωή τους ενδεχομένως να συναντήσουν και πάλι παράγοντες όπως η συνοχή, η συνεργασία, η καθολικότητα, όπως ακριβώς τους βίωσαν μέσα στην ομάδα. Τέλος, είναι σημαντικό να προσέξει ο συντονιστής, ώστε με το κλείσιμο της ομάδας να μην ανοίξουν νέα θέματα, για τα οποία θα πάρει περισσότερο χρόνο να δουλευτούν και να κλείσουν (DeLucia-Waack, 2006).

6.4. Προβληματικές περιπτώσεις στην ομάδα και συντονιστικοί χειρισμοί

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο συντονιστής συχνά θα παρατηρήσει, ιδιαίτερα κατά το μεσαίο στάδιο της ομάδας, κάποιες συμπεριφορές, οι οποίες δημιουργούν προβληματικές καταστάσεις και εμποδίζουν την ανάπτυξη τόσο της ομάδας όσο και του ίδιου του παιδιού που τις εκδηλώνει (Delucia-Wack, 2006• Gelrard & Gelrard, 2001• Greenberg, 2003• O'Rourke & Worzbyt 1996• Smead, 1995). Καθώς τα παιδιά προσπαθούν να δημιουργήσουν σχέσεις και έρχονται αντιμέτωπα με τα άγχη και τις ανασφάλειές τους, τείνουν να υιοθετήσουν συμπεριφορές που τους είναι γνωστές από το περιβάλλον τους και οι οποίες δεν είναι πάντοτε βοηθητικές. Επιπλέον, μπορεί οι συμπεριφορές αυτές να υποδηλώνουν ως ένα βαθμό τις βαθύτερες ανάγκες των συμμετεχόντων που συνεχίζουν να μένουν ανικανοποίητες.

Κάθε παιδί εκφράζεται με το δικό του μοναδικό τρόπο. Ωστόσο, έχουν παρατηρηθεί κάποιες κοινές συμπεριφορές που εμφανίζονται στο πλαίσιο της ομάδας και χαρακτηρίζονται από δύσκολες έως προβληματικές. Το έργο του συντονιστή, στην προσπάθειά του να τις αντιμετωπίσει, είναι να αναγνωρίσει τις συμπεριφορές αυτές και να προσπαθήσει να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα που προσπαθούν να μεταδώσουν στους άλλους (Delucia-Wack, 2006). Σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται ότι κάθε εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς στην ομάδα μπορεί – μέσα από τον επιδέξιο χειρισμό της από τον συντονιστή – να αποτελέσει μια πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία, καθώς όλα τα μέλη έχουν την ευκαιρία να μάθουν περισσότερα για τον εαυτό τους και τον τρόπο που λειτουργούν οι διαπροσωπικές σχέσεις (Smead, 1995).

Παιδιά που μονοπωλούν

Μερικά παιδιά, εξαιτίας της υπερβολικής προθυμίας τους να συμμετάσχουν στη διαδικασία της ομάδας, το κάνουν καθ' όλη τη διάρκεια της συνεδρίας. Αυτά είναι τα μέλη που συνήθως παίρνουν πρώτα το λόγο και συχνά ξεφεύγουν από το στόχο της συζήτησης και χάνονται μέσα σε ιστορίες και λεπτομέρειες. Οι λόγοι που ένα μέλος μονοπωλεί είναι ποικίλοι. Μπορεί να πιστεύει ότι δεν το κατανοούν ή να νιώθει άβολα με τη σιωπή ή ακόμα μπορεί να έχει πολλά να πει και να δυσκολεύεται να οργανώσει τη σκέψη του. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιεί την ακατάσχετη φλυαρία για να τραβήξει το ενδιαφέρον των άλλων και να τους εντυπωσιάσει με την ευγλωττία του (Greenberg, 2003). Άλλες φορές πάλι η μονοπώληση της συζήτησης, και μάλιστα σε ένα επιφανειακό επίπεδο, είναι ένας τρόπος για να δείχνει το άτομο προς τα έξω ότι εργάζεται εντατικά για την επίτευξη των στόχων της ομάδας, ενώ στην ουσία αποφεύγει την ουσιαστική και εις βάθος αντιμετώπιση των ζητημάτων του καθώς και την ουσιαστική μάθηση και αλλαγή της συμπεριφοράς του (Smead, 1995). Κοινός παρονομαστής όλων, ο φόβος, το άγχος και η ανασφάλεια που βιώνει το υποκείμενο.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να χειριστεί ο συντονιστής μια τέτοια συμπεριφορά. Συνήθως, είναι προτιμότερο ο συντονιστής να αφήσει αυτή τη συμπεριφορά να εκδηλωθεί σε περισσότερες από μία περιστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να παρατηρήσει και να αναγνωρίσει το μοτίβο ή το θέμα του μέλους που μονοπωλεί. Ταυτόχρονα, θα έχει το χρόνο να παρατηρήσει και την αντίδραση της υπόλοιπης ομάδας απέναντι στη συμπεριφορά αυτή ώστε να μπορέσει να παρέμβει βοηθητικά και συνολικά. Αρχικά, είναι καλό να προσπαθήσει να συνδέσει τα λεγόμενα του μέλους με τους στόχους της ομάδας, να αναγνωρίσει τη συμβολή του συγκεκριμένου

παιδιού, αλλά και να δείξει ότι επιθυμία του είναι να δοθεί σε όλους η ευκαιρία να συμμετάσχουν, ενθαρρύνοντας όλα τα μέλη να το πράξουν (Ο 'Rourke & Worzbyt, 1996).

Γενικά, στόχος του συντονιστή θα πρέπει να είναι να βοηθήσει το μέλος αυτό να αναγνωρίζει τότε μονοπωλεί τη συζήτηση, να αντιληφθεί τους λόγους για τους οποίους οδηγείται σε αυτή τη συμπεριφορά και να ανακαλύψει εναλλακτικούς τρόπους για να επιτύχει αυτό που θέλει. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοεί το μέλος που έχει τον λόγο, αλλά να προσπαθεί να θέσει τα όρια. Οι νόρμες που έχει θεσπίσει η ομάδα, όπως να μιλά καθένας με τη σειρά, είναι πολύ χρήσιμες στη διαχείριση αυτής της συμπεριφοράς. Αν το μέλος που μονοπωλεί καταφέρει να ακολουθήσει τις νόρμες αυτές, τότε θα πρέπει ο συντονιστής να το επισημάνει, να το αναδείξει και να διερευνήσει μαζί του τι ήταν αυτό που το βοήθησε να το πράξει (Geldard & Geldard, 2001).

Τέλος, είναι σημαντικό να συζητηθεί και η ευθύνη της υπόλοιπης ομάδας απέναντι σε αυτή τη συμπεριφορά. Συχνά τα υπόλοιπα μέλη «βολεύονται» από το μέλος που μονοπωλεί και δεν παίρνουν το θάρρος να εκφραστούν τα ίδια. Άλλες φορές εκνευρίζονται με τη συμπεριφορά του αλλά δεν τολμούν να το αναγνωρίσουν ή να κάνουν κάτι για αυτό. Σε αυτήν την περίπτωση, ο συντονιστής χρειάζεται να ρωτήσει ευθέως την ομάδα μήπως επωφελείται από αυτού του είδους την κατάσταση και γιατί επιτρέπει σε ένα μέλος να μονοπωλεί τη συζήτηση (Brown, 2004• DeLucia-Waack, 2006• Geldard & Geldard, 2001• Yalom, 2006).

Παιδιά που επιζητούν την προσοχή της ομάδας

Το μέλος που αναζητά επίμονα να αποσπάσει την προσοχή της ομάδας μπορεί να καταφύγει σε διάφορες συμπεριφορές για να επιτύχει πλανίως το στόχο του. Συχνά υιοθετεί τον ρόλο του γελωτοποιού, ο οποίος θα κάνει τα πάντα για να διακόψει τη διαδικασία της ομάδας και να «κλέψει» την προσοχή από τα άλλα μέλη. Είναι φανερό ότι πρόκειται για συμπεριφορές, οι οποίες κατά το παρελθόν εξασφάλιζαν - έστω και με αρνητικό τρόπο - την προσοχή που επιζητούσε το άτομο, με αποτέλεσμα να τις συνεχίζει και μέσα στην ομάδα (Smead, 1995). Ο συμπεριφοριστικός τρόπος για τη διαχείριση αυτού του διασπαστικού φαινομένου είναι ο συντονιστής να επιβραβεύει τη θετική συμπεριφορά του μέλους (π.χ. σηκώνω χέρι για να πάρω το λόγο) δίνοντάς του την προσοχή που ζητά και να αγνοεί συστηματικά τις συμπεριφορές που διαταράσσουν τη διαδικασία (π.χ. κάνω γκριμάτσες, τη στιγμή που κάποιος άλλος έχει το λόγο).

Ωστόσο, αν αυτή η συμπεριφορά συνεχιστεί, συνήθως σημαίνει ότι το παιδί δεν γνωρίζει πώς να συμμετέχει αποτελεσματικά σε μια ομάδα. Στην περίπτωση αυτή, στόχος του συντονιστή είναι να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει τις δεξιότητες που χρειάζεται για να κερδίζει την προσοχή και το ενδιαφέρον της ομάδας με θετικό τρόπο. Έτσι, μπορεί να του αναθέτει σημαντικές εργασίες ή ευθύνες μέσα στην ομάδα, όπως να μοιράζει τα υλικά μιας δραστηριότητας ή να σημειώνει στον πίνακα (DeLucia-Waack, 2006). Με αυτόν τον τρόπο το συγκεκριμένο μέλος αναλαμβάνει ένα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της ομάδας αντί να τη διακόπτει.

Συχνά είναι βοηθητικό η συμπεριφορά του μέλους που επιζητά την προσοχή να συζητιέται μέσα στην ομάδα, ώστε να μπορέσει και το ίδιο το μέλος να την συνειδητοποιήσει. Επιπλέον, με την επικοινωνιακή

ανατροφοδότηση των υπόλοιπων μελών, τα οποία συνήθως ενοχλούνται από τις συχνές διακοπές στη διαδικασία, θα μπορέσει να δει τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του, οι οποίες απέχουν αρκετά από την αρχική του ανάγκη να έλκει το ενδιαφέρον των υπολοίπων (Brown, 2004• DeLucia-Waack, 2006• Geldard & Geldard, 2001).

Παιδιά που συμμετέχουν λίγο ή καθόλου

Τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι σιωπηλά, αλλά να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της ομάδας και να τα ενδιαφέρει να μάθουν, ή μπορεί και να μην συμμετέχουν καθόλου. Επίσης, οι λόγοι για τους οποίους είναι αποτραβηγμένα μπορεί να ποικίλλουν. Έτσι, ενδέχεται να παρουσιάζουν αντίσταση, θυμό, ντροπή και φόβο να εκφραστούν ή απλά να είναι θέμα ιδιοσυγκρασίας. Πολλές φορές πάλι τα σιωπηλά μέλη έχουν ένα δικό τους τρόπο να μαθαίνουν από τη διαδικασία της ομάδας. Σε κάθε περίπτωση, ο συντονιστής χρειάζεται να παρατηρήσει προσεκτικά τη σιωπηλή συμπεριφορά για να μπορέσει να αναγνωρίσει με τι μπορεί να συνδέεται (Geldard & Geldard, 2001). Ίσως κρίνει σκόπιμο να οργανώσει μία ή δύο ατομικές συναντήσεις με τον μαθητή, προκειμένου να συζητήσουν τους λόγους της (φαινομενικά) αποστασιοποιημένης στάσης του (Greenberg, 2003).

Ο Yalom (2006) θεωρεί ότι ο συντονιστής ομάδας δεν πρέπει ούτε να ασκήσει υπερβολική πίεση στο σιωπηλό μέλος αλλά ούτε και να τον αφήσει στην αυτοαπομόνωσή του. Συνήθως, ο συντονιστής πετυχαίνει καλύτερα αποτελέσματα όταν αποδέχεται τη συμπεριφορά αυτή να εκφράζει την άποψη ότι δεν μπορεί κανείς να πιέσει κάποιον να συμμετέχει. Είναι δικαίωμα του καθενός να παραμείνει σιωπηλός αν αυτή είναι η επιλογή του. Με αυτόν τον τρόπο, τα σιωπηλά μέλη θα νιώσουν αποδεκτά και θα χτίσουν σταδιακά την εμπιστοσύνη τους προς την ομάδα. Παράλληλα, ο συντονιστής φροντίζει να προσφέρει αρκετές ευκαιρίες στα μέλη αυτά για να εκφραστούν και να συμμετέχουν πιο ενεργά. Επομένως, μπορεί να τα ρωτάει αν έχουν κάποιο σχόλιο να κάνουν ή αν θέλουν να μοιραστούν κάτι που δεν απαιτεί εκτεταμένη αυτοαποκάλυψη, ενώ τα ενισχύει κάθε φορά που συμμετέχουν έστω και λίγο (Brown, 2004• Greenberg, 2003). Και δεν ξεχνάμε πως ένας αποτελεσματικός τρόπος για να ενθαρρύνει κανείς τα σιωπηλά μέλη να ανοιχτούν μέσα σε ένα πιο ασφαλές πλαίσιο, είναι να εισάγει αρκετές δραστηριότητες σε δυάδες ή τριάδες όπου θα τους δοθεί η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με ένα πιο εκδηλωτικό άτομο. Με την αποδοχή, την φροντίδα, την ενθάρρυνση και την ενίσχυση υπάρχει η πιθανότητα να μπορέσουν κάποια στιγμή τα σιωπηλά μέλη να εξηγήσουν, ακόμα και να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους.

Τέλος, ως έχουμε υπόψη μας πως υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων ή ομάδων (π.χ. ομάδες παιδιών που βιώνουν πένθος ή απώλεια) όπου η σιωπή μέσα στην ομάδα είναι από τα πράγματα επιβεβλημένα, καθώς το μέλος ή τα μέλη προσπαθούν να κατανοήσουν και να έρθουν σε συμβιβασμό με την σκληρή πραγματικότητα (Greenberg, 2003).

Δημιουργία υπο-ομάδων

Κάθε τυπική και έξωθεν επιβεβλημένη ομάδα διατρέχει τον κίνδυνο να διασπαστεί σε δύο ή περισσότερες υποομάδες. Αυτό συμβαίνει είτε διότι ορισμένα μέλη της δε συμμερίζονται στον ίδιο βαθμό το σκοπό και τις επιδιώξεις της ομάδας και συνεπώς συνασπίζονται για να εξυπηρετήσουν τους δικούς τους στόχους είτε διότι (όπως ισχύει σε ομάδες που λειτουργούν

στα σχολεία) κάποια μέλη γνωρίζονται ήδη προτού εισέλθουν στην ομάδα είτε διότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά προτιμούν να μετέχουν αποκλειστικά σε ομόφυλες παρέες αγοριών ή κοριτσιών. Οι υποομάδες - όταν δεν έχουν δημιουργηθεί σκόπιμα από τον συντονιστή για να εξυπηρετήσουν την επιτέλεση ενός έργου - αποτελούν μια μόνιμη απειλή για την ενότητα και αποδοτικότητα της ομάδας και μπορεί να οδηγήσουν μέχρι και στη διάσπασή της. Σε κάποιες όμως περιπτώσεις η ύπαρξη και λειτουργία υποομάδων μπορεί να αυξήσει τη συνοχή της μητρικής ομάδας, όταν π.χ. οι στόχοι της υποομάδας βρίσκονται σε συμφωνία με τους στόχους της μητρικής ομάδας ή όταν ορισμένα μέλη δημιουργούν πιο εύκολα συνδέσεις και λειτουργούν πιο άνετα εντασσόμενοι σε ένα στενότερο κύκλο προσώπων (Yalom, 2006).

Επομένως, ο συντονιστής δεν θα πρέπει να προσπαθήσει να διαλύσει ή να μειώσει την υπό-ομάδα, αλλά να την συνδέσει λειτουργικά με την υπόλοιπη ομάδα. Αυτό μπορεί να το επιτύχει μόνο στην περίπτωση που αναγνωρίζει την ύπαρξή της και παρατηρεί την επίπτωση που έχει στα υπόλοιπα μέλη. Επίσης, χρειάζεται να διευκολύνει τη συμμετοχή της στις κοινές ομαδικές δραστηριότητες, ακόμα και αν τα μέλη της υπό-ομάδας τις κάνουν πάντα από κοινού. Είναι θετικό εάν τα μέλη αυτά νιώσουν την ασφάλεια να εκφράσουν το πώς είναι να ανήκει κανείς σε υπό-ομάδα και η μητρική ομάδα μπορέσει να αποδεχτεί την ύπαρξη υπο-ομάδας στους κόλπους της (Geldard & Geldard, 2001). Επιπλέον, ο συντονιστής καλό είναι να φροντίζει, όταν χρησιμοποιεί δραστηριότητες που απαιτούν τα παιδιά να χωριστούν σε δυάδες ή τριάδες, να εναλλάσσει συχνά τα μέλη που απαρτίζουν αυτές τις μικρές υπο-ομάδες, ώστε να τους δίνει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αλλά και να προλαμβάνει τη δημιουργία νέων υπο-ομάδων (O'Rourke & Worzbyt, 1996).

Διαφωνίες

Όπως είδαμε, στην πορεία ανάπτυξης της ομάδας παρατηρείται μια φάση σύγκρουσης. Συχνά, η σύγκρουση αυτή μπορεί να εκφραστεί με φανερή διαφωνία ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα μέλη ή υπό-ομάδες. Παρόλο που ο συντονιστής μπορεί να έχει θέσει τη βάση για την ανάπτυξη του αλληλοσεβασμού και να έχει αρχίσει να μαθαίνει στα παιδιά δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης των συγκρούσεων, είναι φυσικό κάποιες διαφωνίες να πάρουν μεγαλύτερες διαστάσεις. Ωστόσο, οι διαφωνίες αυτές αποτελούν μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για να εφαρμοστούν στην πράξη οι δεξιότητες που διδάχτηκαν, συμβάλλοντας στη διαπροσωπική μάθηση των μελών.

Στην περίπτωση αυτή, ο συντονιστής χρειάζεται να δώσει στα μέλη την ευκαιρία να φέρουν τη διαφωνία τους για συζήτηση μέσα στην ομάδα και να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους τα υπόλοιπα μέλη μπορούν να συνδράμουν στην επίλυση του προβλήματος. Επίσης, χρειάζεται να οριοθετεί αυτή τη συζήτηση, ώστε να διατηρείται ο σεβασμός και η επικοινωνία μεταξύ των μελών και να μην εκτρέπεται η διαφωνία σε σωματική ή λεκτική βία. Είναι εξίσου σημαντικό, αφού λυθεί η διαφωνία, να ακολουθήσει μια συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που αυτό επιτεύχθη. Μέσα από αυτή τη συζήτηση, τα μέλη θα μάθουν τις δεξιότητες συμβάλλουν στην επίλυση συγκρούσεων και θα νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και αποφασιστικότητα να συζητούν τις διαφωνίες τους πριν αυτές πάρουν μεγαλύτερες διαστάσεις (DeLucia-Waack, 2006).

Δευτερεύουσες (ή παράπλευρες) συνομιλίες

Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης της ομάδας, ένας μικρός αριθμός παιδιών μπορεί να εμπλακεί σε δευτερεύουσες συνομιλίες. Οι λόγοι που συμβαίνει κάτι τέτοιο είναι πολλοί. Έτσι, η ύπαρξη δευτερευουσών συνομιλιών ίσως σημαίνει ότι ένα ή περισσότερα άτομα της ομάδας βρίσκουν ό, τι γίνεται εκείνη τη στιγμή στην ομάδα, είτε πρόκειται για δραστηριότητα είτε για συζήτηση, άσχετο προς τους στόχους της ομάδας ή/και χωρίς ενδιαφέρον. Επίσης, ειδικά όταν γίνεται κατ' επανάληψη καθώς μιλά ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, μπορεί να υποδηλώνει ασέβεια ή αρνητική και εκδικητική στάση προς το μέλος που μιλάει. Ένας τρίτος λόγος είναι ότι κάποιος ή κάποιοι στην ομάδα έχουν ένα θέμα που τους απασχολεί έντονα, αλλά διστάζουν ή δεν επιθυμούν να το φέρουν για συζήτηση σε επίπεδο ομάδας. Σε κάθε περίπτωση τέτοιες συμπεριφορές έχουν αντίκτυπο στην ομάδα και θα πρέπει να αντιμετωπιστούν έγκαιρα από τον συντονιστή.

Η Delucia-Waack (2006) προτείνει τους εξής χειρισμούς. Αρχικά, όταν ο συντονιστής αντιληφθεί μια τέτοια συμπεριφορά καλό είναι να την χειριστεί ως ένα περιστασιακό ατόπημα από την πλευρά ορισμένων μελών και έτσι ευγενικά να τους ζητήσει να διακόψουν την συνομιλία και να επικεντρωθούν στο θέμα της ομάδας. Αν αυτή συνεχιστεί τότε ο συντονιστής ίσως να πρέπει να ρωτήσει τα μέλη που εμπλέκονται σε αυτές τις παράπλευρες συζητήσεις αν το υπό συζήτηση θέμα της ομάδας τους φαίνεται ανούσιο ή χωρίς ενδιαφέρον και τι θα έβρισκαν οι ίδιοι ενδιαφέρον για να συζητηθεί μέσα στην ομάδα. Στην περίπτωση που τα μέλη δε βρίσκουν κάποια δραστηριότητα της ομάδας αρκετά ενδιαφέρουσα και σχετική, τότε είναι βοηθητικό ο συντονιστής να υπενθυμίσει τους στόχους της συγκεκριμένης δραστηριότητας και να ζητήσει από την ομάδα να επινοήσει τις δικές της δραστηριότητες για να επιτύχει τους στόχους αυτούς. Παράλληλα, ο συντονιστής μπορεί να υπενθυμίζει τις νόρμες της ομάδας αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής μιας συζήτησης όπως το ότι μιλά ένας κάθε φορά, ότι δεν διακόπτουμε αυτόν που μιλά και τον σεβόμαστε, και έπειτα να συνεχίσει τη διαδικασία της συζήτησης (Ο'Rourke & Worzbyt, 1996). Άλλη στρατηγική είναι να εισάγει ο συντονιστής μια δραστηριότητα σε δυάδες ή τριάδες και να φροντίσει να βρεθεί στην ίδια υπο-ομάδα με τα μέλη που εμπλέκονται σε δευτερεύουσες συζητήσεις. Εκεί θα έχει την ευκαιρία να ξεκαθαρίσει στο κάθε μέλος χωριστά την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που έχει παρατηρήσει και να διερευνήσει τους λόγους που αυτό συμβαίνει.

Δυσφορία ή ανησυχία της ομάδας

Ένα σύννηθες πρόβλημα με τις ομάδες που λειτουργούν στα πλαίσια ενός κλειστού συστήματος (π.χ. σχολική μονάδα), είναι ότι τα μέλη έχουν πολλές ευκαιρίες για επαφή και αλληλεπίδραση πέραν των ωρών που συναντιέται η ομάδα. Επόμενο είναι ότι όποια (θετικά ή αρνητικά) γεγονότα συμβούν (ή αναμένεται να συμβούν) εκτός ομάδας, θα επηρεάσουν αντίστοιχα και το κλίμα μέσα στην ομάδα - πολλές φορές εν αγνοία του συντονιστή, ίσως και κάποιων μελών. Έτσι, θα υπάρξουν στιγμές που ο συντονιστής θα διαισθάνεται άλλοτε ένα κλίμα έντασης, ανησυχίας ή δυσφορίας στην ομάδα και άλλοτε μια συνωμοσία σιωπής, χωρίς όμως να είναι σε θέση να εξηγήσει γιατί αυτό συμβαίνει. Οι O'Rourke και Worzbyt (1996) θεωρούν ότι σε αυτή την περίπτωση ο συντονιστής νομιμοποιείται να εκφράσει ανοιχτά την σύγχυση που νιώθει και να ζητήσει τη άποψη των

μελών για το κλίμα που επικρατεί. Για παράδειγμα μπορεί να πει: «Η ομάδα είναι πολύ ανήσυχη (σιωπηλή) σήμερα. Μπορείτε να με βοηθήσετε να καταλάβω τι ακριβώς συμβαίνει;». Έτσι, ανάλογα με τις απαντήσεις των μελών, ο συντονιστής ίσως εισάγει δραστηριότητες που θα βοηθήσουν την ομάδα να χαλαρώσει και να αισθανθεί πιο άνετα. Για παράδειγμα, αν η ομάδα είναι ανήσυχη επειδή επίκειται διαγωνισμα την επόμενη ώρα, ο συντονιστής μπορεί να βάλει λίγη χαλαρωτική μουσική και να ζητήσει από τα μέλη να σκεφτούν τρόπους για να απωθήσουν τις αρνητικές σκέψεις ή εικόνες από το μυαλό τους. Αν πάλι η ομάδα είναι σιωπηλή εξαιτίας ενός καβγά που ξέσπασε λίγο πριν μπουν στην ομάδα, ο συντονιστής μπορεί να ζητήσει από τα μέλη να αδράξουν την ευκαιρία και να δοκιμάσουν στην πράξη τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων που απέκτησαν.

Παιδιά που αποτυγχάνουν να μείνουν στο θέμα

Εξ ορισμού, οι ομάδες βραχείας συμβουλευτικής παρέμβασης - στις οποίες εντάσσονται και οι ψυχοεκπαιδευτικές - έχουν πολύ περιορισμένο χρόνο στη διάθεσή τους για να επιτύχουν τους στόχους τους. Επομένως, η σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του χρόνου είναι ένα μείζον ζήτημα που απασχολεί όλους τους συντονιστές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων καθ' όλη τη διάρκεια της ομάδας. Έτσι, όταν ένα μέλος επιχειρεί να εκφράσει ή να ανακοινώσει κάτι που, εκ πρώτης όψεως, δε φαίνεται να είναι σχετικό με αυτό που συζητείται στην ομάδα, ο συντονιστής ίσως αισθανθεί υποχρεωμένος να παρέμβει. Στην περίπτωση αυτή ο συντονιστής μπορεί να διακόψει τη συζήτηση, πάντοτε με ζεστό και ήρεμο τόνο στη φωνή, και να ρωτήσει το παιδί ποια η σχέση αυτού που εκφράζει με το υπό συζήτηση θέμα. Μια τέτοια κίνηση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αντιληφθεί ότι το θέμα στο οποίο αναφέρεται δεν σχετίζεται με την τρέχουσα συζήτηση ή να αναγνωρίσει την εσωτερική διαδικασία της σκέψης του. Για να αποφευχθεί ωστόσο το ενδεχόμενο να νιώσει απόρριψη στη στάση του συντονιστή, μια λύση θα ήταν να καλέσει ο συντονιστής το παιδί να το συζητήσουν ιδιαίτερα ή να το προτρέψει να εκφράσει ξανά την σκέψη του όταν θα έχει πλέον ολοκληρωθεί η τρέχουσα συζήτηση (Ο 'Rourke & Worzbyt, 1996). Και φυσικά ο συντονιστής δεν παραλείπει ποτέ να εξηγεί με σαφήνεια στο παιδί τους **λόγους** για τους οποίους το διέκοψε. Παρά ταύτα, ο συντονιστής οφείλει να είναι πολύ προσεκτικός και φειδωλός στις παρεμβάσεις του διότι υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να διακόψει ένα μέλος τη στιγμή που προβαίνει σε μια σημαντική – για το ίδιο – αυτοαποκάλυψη ή διατυπώνει μια ωφέλιμη για τη διαδικασία της ομάδας παρατήρηση (Smead, 1995).

Παιδιά με επίμονες συμπεριφορές

Όταν κάποιο παιδί επιμένει να εμφανίζει ανεπιθύμητες συμπεριφορές αγνοώντας τις παρεμβάσεις και τις υποδείξεις του συντονιστή, αυτό ίσως να αποτελεί ένδειξη ότι το εν λόγω παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί στους κανόνες και στους στόχους της ομάδας. Ο συντονιστής ίσως κρίνει σκόπιμο να επαναξιολογήσει τις ανάγκες του παιδιού προκειμένου να αποφανθεί εάν η ομάδα μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές χωρίς όμως να μείνει πίσω ή να παρεμποδιστεί η ομαλή λειτουργία της. Αν ο συντονιστής τελικά κρίνει ότι είναι προτιμότερο για το παιδί να μην συνεχίσει στην ομάδα, οφείλει να του προσφέρει εναλλακτικές διεξόδους όπως για παράδειγμα την ατομική παρέμβαση (Geldard & Geldard, 2001). Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει

ένας καλός συντονιστής ομάδων να θυσιάσει το συνολικό συμφέρον της ομάδας, χάριν ενός και μόνο μέλους (Cole, 2005).

6. 5. Ρόλοι-τύποι που απειλούν τη συνοχή μιας ομάδας και συντονιστικοί χειρισμοί

Βασικός όρος ύπαρξης μιας ομάδας, οποιουδήποτε τύπου, είναι ότι τα μέλη ικανοποιούν τις ατομικές τους ανάγκες μέσα από τη συνεργασία και την εκπλήρωση των κοινών ομαδικών στόχων. Οι πιο συνεκτικές ομάδες είναι εκείνες όπου τα μέλη αποκομίζουν πολλά οφέλη μέσα από την αλληλεγγύη και τη συνεργασία μεταξύ τους. Υπάρχει ωστόσο και μια κατηγορία μελών οι οποίοι υιοθετούν μόνιμους ρόλους ή ευκαιριακούς, προκειμένου να ικανοποιήσουν αντισταθμιστικά τις ατομικές τους ανάγκες εις βάρος των αναγκών και της συνοχής της ομάδας. Πρόκειται για τύπους-ρόλους που αντλούν το υλικό τους είτε από τα χαρακτηρισολογικά συστατικά του ατόμου είτε από τη δυναμική της ομάδας και φανερώνουν αρκετά για το κλίμα που επικρατεί σε αυτήν. Ακολουθούν ορισμένοι χαρακτηριστικοί τύποι-ρόλοι που απαντώνται συνήθως στα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά:

Ο «*Δον Ζουάν*». Ανδρικός, συνήθως, τύπος του «κατακτητή». Φαινομενικά δείχνει ενδιαφέρον, κατανόηση και συμπόνια για τον άλλον και το πρόβλημά του, βασική όμως επιδίωξή του είναι να κυριαρχήσει πάνω του μέσω της σαγήνης. Δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για τον άλλον παρά μόνο στο βαθμό που είναι ευάλωτος στη γοητεία του. Η ομάδα ενθουσιάζεται αρχικά μαζί του, στην πορεία όμως διαισθάνεται τα ύποπτα κίνητρά του και τον απομονώνει.

Ο «*φαφλατάς*». Έχει έντονη την ανάγκη να έλκει το ενδιαφέρον της ομάδας πάνω του. Καυχιέται και υπερεκτιμά τις επιδόσεις και τα κατορθώματά του, έχει πάντα μια «ένδοξη» ιστορία να διηγηθεί από τη ζωή του και αντιδρά έντονα όταν παραγκωνίζεται από την ομάδα ή όταν νιώθει ότι η ανωτερότητα και οι ιδιαίτερες ικανότητές του δεν εκτιμώνται όπως θα έπρεπε.

Ο «*πονεμένος*». Ρόλος συμπληρωματικός του «φαφλατά». Προσπαθεί να προκαλέσει τη συμπόνια της ομάδας με τη δραματική περιγραφή της κατάστασής του. Ταυτόχρονα, η αδυναμία του χρησιμοποιείται σαν αιτιολόγηση του δικαιώματός του να θέτει υπερβολικές απαιτήσεις στην ομάδα (αγάπης, προσοχής, φροντίδας). Ειδικότητά του η υποβάθμιση των προβλημάτων των άλλων, καθώς δεν αντέχουν τη σύγκριση με τις δικές του συμφορές. Βρίσκει χίλιους δυο τρόπους να ματαιώνει – φανερά ή καλυμμένα – τις προσπάθειες της ομάδας για προσφορά βοήθειας διότι βασική επιδίωξή του δεν είναι να βελτιώσει την κατάστασή του αλλά να εκμαιεύσει εκβιαστικά την αδιάλειπτη φροντίδα και το ενδιαφέρον των άλλων. Εάν η ομάδα βιώσει έντονα ή επανειλημμένα συναισθήματα ματαιώσης και απογοήτευσης μαζί του μπορεί να φτάσει ακόμα και στην περιθωριοποίησή του.

Ο *αντιδραστικός*. Διακατέχεται από αρνητισμό. Οχυρωμένος καλά πίσω από την αμυντική πανοπλία του αντιστέκεται πεισματικά σε κάθε πρόοδο της ομάδας. Προσπαθεί να επαναφέρει θέματα τα οποία έχουν απορριφθεί ή έχουν κλείσει για την ομάδα.

Ο «*τσαμπουκάς*». Συμπληρωματικός ρόλος του προηγούμενου. Αρέσκεται να υποτιμά τους άλλους και να απαξιώνει τις σκέψεις, τις αξίες και

τα συναισθήματά τους. Έχει επιθετικό χιούμορ και θέλει πάντα να του πιστώνουν όποια καλή ιδέα προκύψει μέσα στην ομάδα.

Ο «ομολογητής». Χρησιμοποιεί την ομάδα σαν βήμα για να διακηρύξει δημόσια απόψεις, πεπειθήσεις, ενοράσεις, συναισθήματα που ελάχιστα έχουν να κάνουν με τις εργασίες τις ομάδας.

Ο εξουσιαστικός. Προσπαθεί με κάθε μέσο να ποδηγετήσει την ομάδα ή να κατευθύνει κάποια από τα μέλη. Πεπεισμένος για την ανωτερότητα της θέσης του μέσα στην ομάδα, δε διστάζει να διευθύνει τις συζητήσεις, να δίνει οδηγίες, να απευθύνει το λόγο ή να τον στερεί από τα μέλη. Η ομάδα άλλοτε υποτάσσεται και άλλοτε αντιδρά στην αυθαίρετη αυτή άσκηση εξουσίας.

Ο «αυτό-μαστιγούμενος». Αμυντικός ρόλος αντίθετος του «φαφλατά». Δουλοπρεπής, σπεύδει να επικρίνει τον εαυτό του πριν τον προλάβουν οι άλλοι. Είναι σχεδόν αδύνατον να ειπωθεί κάτι γι' αυτόν μέσα στην ομάδα και να μην το εκλάβει ως μομφή για το πρόσωπό του. Τα αρνητικά σχόλια επιβεβαιώνουν πανηγυρικά τις ισχυρές του υποψίες ότι η ομάδα τον απορρίπτει ενώ ακόμα και τα θετικά ή καλοπροαίρετα σχόλια γίνονται αντιληπτά ως δείγμα ελεημοσύνης και μεγαλοψυχίας εκ μέρους της ομάδας, γεγονός που ενισχύει ακόμα περισσότερο το αίσθημα αυτολύπησης που τον διακατέχει. Τελικά, η δουλική του συμπεριφορά και η έλλειψη αυθορμητισμού μέσα στην ομάδα τον οδηγεί σιγά-σιγά στο περιθώριο της ομάδας. Η προφητεία εκπληρώθηκε!

Συνήθως ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης είναι να γίνει μια συζήτηση πάνω στα μοτίβα αυτά συμπεριφοράς μπροστά σε ολόκληρη την ομάδα, καθώς είναι πολύ πιθανό να έχουν ήδη ενοχλήσει κάποια από τα μέλη της. Μέσα από την αναγνώριση και την επεξεργασία των προαναφερόμενων μοτίβων συμπεριφοράς και των συνεπειών που έχουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, το παιδί που τα εμφανίζει ενδεχομένως να κινητοποιηθεί για να τα αντικαταστήσει με άλλες μορφές συμπεριφοράς πιο κατάλληλες.

Ο συντονισμός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών απαιτεί, όπως είδαμε, μια σειρά δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών από το συντονιστή με σκοπό την βιωσιμότητα και την μέγιστη αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Καθώς ο συντονιστής δοκιμάζει και χρησιμοποιεί αυτά τα στοιχεία, είναι σημαντικό να συνυπολογίζει τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις ικανότητες των συμμετεχόντων. Λαμβάνοντας υπόψη και την ηλικιακή περίοδο που εξετάζουμε, η οποία χαρακτηρίζεται από μια σειρά εξελικτικών αλλαγών και δύσκολων ή ανώριμων συμπεριφορών, ο συντονιστής καλείται να γνωρίζει όλα αυτά τα στοιχεία καθώς και τις δικές του ανάγκες και δυνατότητες.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να αντλήσει ένας συντονιστής χρήσιμη πληροφόρηση αναφορικά με τις ομάδες και τις απαιτήσεις της εργασίας με μια ομάδα παιδιών. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να αποδειχθεί πιο ωφέλιμο από την πρακτική εφαρμογή όσων γνωρίζει και όσων διαθέτει ως ικανότητες. Μέσα από την πράξη θα καταφέρει να έρθει αντιμέτωπος με τις πραγματικές προκλήσεις και δυσκολίες της εργασίας με μια ομάδα παιδιών και θα αποκτήσει χρήσιμη εμπειρία και υλικό για την μετέπειτα ενασχόλησή του με τις ομάδες αυτές. Για το σκοπό αυτό ουσιαστική είναι και η συστηματική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, θέμα για το οποίο θα μιλήσουμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Βιβλιογραφία

Brown, N. W. (1994). *Group counseling for elementary and middle school children*. Westport, CT: Praeger.

Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational groups: Process and practice*. NY: Brunner-Routledge.

Campell, C.A., & Brigman, G. (2005). Closing the achievement gap: A structured approach to group counseling. *Journal for Specialists in Group Work, 30*, 67-82.

Coche, E., Dies, P. P., & Goettelman, K. (1991). Process variables mediating changes in intensive group therapy training. *International Journal of Group Psychotherapy, 41*, 279-397.

Cole, M. B. (2005). *Group dynamics in occupational therapy: The theoretical basis and practice*. Publisher: Slack Incorporated

Conyne, R. K. (1996). The association for specialists in group work training standards: Some considerations and suggestions for training. *The Journal for Specialists in Group Work, 21*, 155-162.

Corey, M.S., & Corey, G. (2001). *Groups: Process and practice* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Corey, M. S., & Corey, G. (2006). *Groups: Process and practice* (7th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Corey, G., Corey, M.S., & Callanan, P. (1993). *Issues and ethics in the helping professions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Delucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Geldard, K., & Geldard, D. (2001). *Working with children in groups: A handbook for counsellors, educators and community workers*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Greenberg, K. R. (2003). *Group Counselling in K-12 Schools: A handbook for school counsellors*. Boston: Allyn & Bacon.

Glass, J. S., & Benshoff, J. M. (1999). PARS: A processing model for beginning group leaders. *Journal for Specialists in Group Work, 24*, 15-26.

Jacobs, E.E., Masson, R.L., & Harvill, R.L. (2008). *Group counseling: Strategies and skills* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.

Johnson, C. V., Riestler, A.E., Corbett, C., Buehler, A., Huffaker, L., Levich, K., & Pena, E. (1998). Group activities for children and adolescents: an activity group therapy approach. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 8, 71-88.

Morran, D. K., Stockton, R., Cline, R. J., & Teed, C. (1998). Facilitating feedback exchange in groups: Leader interventions. *The Journal for Specialists in Group Work*, 23, 257-268.

Morran, D.K., Stockton, R., & Whittingham, M.H. (2004). Effective leader interventions for counseling and psychotherapy groups. In J.I. Delucia-Waak, D. A. Gerrity, C.R. Kalodner, & M.T. Riva (Eds), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp.91-103). Thousand Oaks, CA: Sage.

O' Rourke K., & Worzbyt, J.C. (1996). *Support groups for children*. New York, NY: Routledge.

Posthuma, B. W. (1999). *Small groups in counseling and therapy: Process and leadership* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Riva, M.T., Wachtel, M., & Lasky, G.B. (2004). Effective leadership in group counseling and psychotherapy: Research and practice. In Delucia-Waack, D.Gerrity, C. Kalodner & M. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (pp. 37-48). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, S. D. & Edleson, J. L. (1987). *Working with Children and Adolescents in Groups: A Multimethod Approach*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Rubel, D. J., & Kline, W. B. (2008). An exploratory study of expert group leadership. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33, 138-160.

Smead, R. (1995). *Skills and techniques for group work with children and adolescents*. Champaign, IL: Research Press.

Smead, R. (2000). *Skills and techniques for group counseling with youth* [Video]. Champaign, IL: Research Press.

Soo, E. S. (1996). Supervision. In P. Kymissis and D. A. Halperin (Eds.). *Group therapy with children and adolescents* (pp. 111–132). Washington, DC: American Psychiatric Press Inc.

Soo, E. S. (1998). Is training and supervision of children and adolescents group therapists necessary? *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 8, 181–196.

Stockton, R., & Toth, P. (1996). A skill-based approach to teaching group counselor interventions. *Journal for Specialists in Group Work*, 21, 101-109.

Stockton, R. Morran, D. K., & Nitza, A.G. (2000). Processing group events: A conceptual map for leaders. *Journal for Specialists in Group Work*, 25, 342-355.

Toth, P.I., Stockton, R., & Erwin, W.J. (1998). Application of a skill-based training model for group counselors. *Journal for Specialists in Group Work*, 23, 33-49.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages in small group development revisited. *Group and Organisational Studies*, 2, 3-17.

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

Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου, & Δ. Κακατσάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Άγρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης συχνά έχουν ως στόχο να πληροφορήσουν, αλλά και να διδάξουν δεξιότητες και συμπεριφορές στα μέλη τους. Συγκεκριμένοι στόχοι και προσδοκίες μάθησης και αλλαγής στάσεων/συμπεριφοράς υπάρχουν, τόσο για την κάθε συνάντηση χωριστά όσο και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης. Ωστόσο, ένας συντονιστής δε μπορεί να είναι σίγουρος για την πρόοδο της ομάδας και την επίτευξη των στόχων της, αν πρώτα δεν έχει εξασφαλίσει έναν έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο για να αξιολογήσει την πορεία και το τελικό της αποτέλεσμα. Επομένως, θεωρούμε απαραίτητο για τον συντονιστή - προτού ακόμα ξεκινήσει το σχεδιασμό ενός προγράμματος - να διαθέτει ορισμένες βασικές γνώσεις σχετικά με την αξιολόγησή του.

Στη συνέχεια αναφερόμαστε σε βασικά θέματα που αφορούν την αξιολόγηση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Τα θέματα αυτά περιλαμβάνουν τη σημασία και τη λειτουργία της, τρόπους και μεθόδους αξιολόγησης καθώς και ερωτηματολόγια και κλίμακες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να έχουμε πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Στόχος μας είναι να διαμορφώσει ο αναγνώστης μια σαφή εικόνα για το πώς μπορεί η αξιολόγηση να λάβει μια πιο οργανωμένη και συστηματική μορφή.

7.1 Η σημασία της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της δυναμικής και της απόδοσης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας εξυπηρετεί πολλούς και σημαντικούς σκοπούς. Σύμφωνα με την Brown (2004, σελ. 107-108), η αξιολόγηση μας βοηθάει να αποκτήσουμε χρήσιμες πληροφορίες, ώστε να μπορέσουμε να εκτιμήσουμε:

- Τον βαθμό κατανόησης και αφομοίωσης του πληροφοριακού υλικού από τα μέλη
- Τις αλλαγές στη συμπεριφορά και τις στάσεις των μελών
- Τις αδυναμίες ή ελλείψεις όσον αφορά το παρεχόμενο ψυχοεκπαιδευτικό υλικό και τις στρατηγικές διδασκαλίας
- Την αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού σχεδιασμού
- Τον βαθμό ικανοποίησης των μελών από την ομάδα
- Απρόβλεπτα ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα

Επίσης, η αξιολόγηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεχή βελτίωση του συντονιστή τόσο κατά τον σχεδιασμό, όσο και κατά την εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Με τη βοήθεια της αξιολόγησης, ο συντονιστής μπορεί να εκτιμήσει μέσα από μια συστηματική διαδικασία την εμπειρία του, από την οποία διαφορετικά ίσως να έχανε πολλές και πολύτιμες πληροφορίες. Συγκεκριμένα, κατά την αξιολόγηση ο συντονιστής έχει τη δυνατότητα να δει πιο καθαρά τυχόν αδυναμίες ή εμπόδια που δεν είχε προβλέψει κατά τον αρχικό σχεδιασμό του, καθώς και να εντοπίσει ελλείψεις, δυσκολίες ακόμα και λάθη. Όλα αυτά αποτελούν σημαντικές πληροφορίες για τον συντονιστή στην προσπάθειά του να σχεδιάσει πιο αποτελεσματικά μελλοντικά προγράμματα. Το ίδιο χρήσιμο είναι να συνειδητοποιήσει ποιες ακριβώς ενέργειες συντέλεσαν στην αποδοτικότητα του προγράμματος, ώστε να τις επαναλάβει και στο μέλλον.

Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα βοηθητική και για τα μέλη της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Ειδικά, όταν η μέθοδος αξιολόγησης που επιλέγει ο συντονιστής εμπλέκει ενεργά και τα μέλη, τότε δίνεται η ευκαιρία να ακουστούν οι ανατροφοδοτήσεις και να συζητηθούν οι παρατηρήσεις τους μέσα στην ομάδα. Έτσι, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν το πραγματικό μέγεθος και τη σημασία της προόδου που επήλθε λόγω της συμμετοχής τους στην ομάδα. Οι συμμετέχοντες στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, συχνά, τείνουν να μην συνειδητοποιούν τα σταδιακά βήματα προόδου που έκαναν μέσα στην ομάδα, ή τείνουν να τα υποβαθμίζουν, ακόμα και να τα θεωρούν προσωρινά και ελάχιστα διατηρήσιμα εκτός ομάδας. Άλλοι, αντίθετα, έχουν την τάση να μεγαλοποιούν καταστάσεις και να υπερβάλουν ως προς το μέγεθος και το είδος της αλλαγής που συντελέστηκε. Εάν οι συμμετέχοντες έτρεφαν από την αρχή λανθασμένες ή μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τα οφέλη που θα αποκόμιζαν με τον τερματισμό της ομάδας, είναι πολύ πιθανό να αντιδράσουν με απογοήτευση ή θυμό σε οτιδήποτε απέχει από τις αρχικές τους εκτιμήσεις. Αντίθετα, μέσα από την σταδιακή και τακτική αξιολόγηση της προόδου τους είναι πολύ πιθανό να παρακινηθούν, ώστε να συνεχίσουν να συμμετέχουν με μεγαλύτερη ίσως όρεξη στην ομάδα.

Εδώ, λοιπόν, φαίνεται η αξία της σωστής επιλογής αλλά και της έγκαιρης ενημέρωσης των μελών. Προτού ακόμα συγκροτηθούν ως ομάδα, τα υποψήφια μέλη ενημερώνονται ως προς τις δυνατότητες και τους στόχους της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και περνούν από μια διαδικασία επιλογής. Μάλιστα, υπάρχουν ειδικά ερωτηματολόγια, όπως το ερωτηματολόγιο ομαδικής θεραπείας (Group Therapy Survey: Slocum, 1987), που μπορούν να αξιοποιηθούν, τόσο για τον αποκλεισμό ακατάλληλων υποψήφιων μελών, όσο και για τον εντοπισμό και τη διόρθωση λανθασμένων αντιλήψεων και προσδοκιών κατά την προπαρασκευαστική φάση της ομάδας (DeLucia-Waack, 1997). Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση του κύκλου των συνεδριών, ο συντονιστής θα πρέπει να μεριμνήσει για την όσο το δυνατόν πιο ομαλή ένταξη και προσαρμογή των μελών στο σχολείο και στην οικογένεια. Αυτό προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, την οργάνωση κάποιων έκτακτων συναντήσεων (συνήθως 3-4 εβδομάδες μετά την τελευταία συνεδρία) με τα μέλη, προκειμένου να επαναξιολογηθεί η ομάδα. Στις εμπυχωτικές αυτές συναντήσεις συζητούνται τα προβλήματα επανένταξης που πιθανώς να προέκυψαν, ενώ τα μέλη αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν όσα έμαθαν μέσα στην ομάδα.

7.2. Η λειτουργία της αξιολόγησης

Η λειτουργία της αξιολόγησης κατά έναν τρόπο ξεκινά πριν από την έναρξη της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Παράλληλα με το σχεδιασμό του προγράμματος και καθώς ο συντονιστής διαμορφώνει τους στόχους της ομάδας του, τότε αρχίζει να σχεδιάζει και να οργανώνει και τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση μιας ομάδας, είτε είναι διαχρονική είτε στιγμιαία, εξελίσσεται μέσα από μια σειρά ενεργειών. Η Brown (2004, σελ. 110) προτείνει τα ακόλουθα αρχικά βήματα:

- Διατυπώνουμε με σαφήνεια τους σκοπούς και τους στόχους της ομάδας που πρόκειται να συντονίσουμε και αποφασίζουμε πώς θα τους αξιολογήσουμε.

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

Κατά την προπαρασκευαστική φάση και πριν ακόμα συγκροτηθεί η ομάδα, ο συντονιστής πρέπει με σαφήνεια και συντομία να εξηγήσει και να συναποφασίσει με τα υποψήφια μέλη ποιο είναι το έργο της ομάδας (στόχοι), με ποια διαδικασία και μέσα σε ποια χρονικά όρια θα πρέπει να ολοκληρωθεί. Είναι πολύ σημαντικό να έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια και λειτουργικούς όρους οι αντικειμενικοί σκοποί του προγράμματος, καθώς και οι επιμέρους στόχοι της κάθε συνάντησης, εφόσον πάνω σε αυτούς θα στηριχθεί ένα μεγάλο μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Γενικόλογες και αόριστες περιγραφές (π.χ. τα μέλη της ομάδας να γίνουν λιγότερο συνεσταλμένα) καλό είναι να αποφεύγονται για χάριν πιο συγκεκριμένων και σαφέστερα οριοθετημένων στόχων (π.χ. τα μέλη της ομάδας να ασκηθούν σε δεξιότητες αναγνώρισης των πηγών άγχους). Οι τελευταίοι προσφέρονται περισσότερο για αξιολόγηση, διότι περιγράφουν συγκεκριμένες δεξιότητες που αναμένεται να έχουν κατακτηθεί με το πέρας της ψυχοεκπαίδευσης. Επιπλέον, διευκολύνουν σημαντικά τον συντονιστή στην επιλογή των μελών της ομάδας (screening) καθώς και στον εντοπισμό ή την κατασκευή των εργαλείων αξιολόγησης των στόχων.

Αν και πρωταρχικά σημαντική, η επιλογή και διαμόρφωση των στόχων της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας δεν είναι η μόνη απαραίτητη για την αξιολόγηση της απόδοσής της. Παρόλο που ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να δούμε αν η ομάδα εκπλήρωσε τους στόχους της, μεγάλη αξία έχει και η αξιολόγηση των επιμέρους παραγόντων που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της. Επομένως, ο συντονιστής χρειάζεται να καταλήξει σε διαδικασίες αξιολόγησης που θα αφορούν τις στρατηγικές που σκοπεύει να χρησιμοποιήσει για την υλοποίησή των στόχων, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και το βαθμό ικανοποίησης των μελών από την ομάδα. Αξιολογώντας μόνο το βαθμό επίτευξης των στόχων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας ο συντονιστής δεν έχει σαφή εικόνα για τους παράγοντες που συντέλεσαν στην επιτυχία ή αποτυχία του προγράμματος. Αντίθετα, με την συνολική αξιολόγηση των παραπάνω παραγόντων μπορεί να βγάλει σημαντικά συμπεράσματα για τη συμβολή του καθενός στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της ομάδας.

Αφού διατυπώσει καθαρά τους στόχους και τους επιμέρους παράγοντες του προγράμματος, ο συντονιστής μπορεί να τους οργανώσει σε μια λίστα. Η λίστα αυτή θα διευκολύνει τον συντονιστή στην προσπάθειά του να θέσει κάποιες προτεραιότητες στην αξιολόγησή του. Ως αποτέλεσμα, θα αποφύγει να αξιολογήσει υπερβολικά και σε έκταση στοιχεία που δεν τον ενδιαφέρουν ιδιαίτερα, αφαιρώντας έτσι πολύτιμο χρόνο από την αξιολόγηση σημαντικών στόχων (Brown, 2004). Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο συντονιστής να επιλέξει με προσοχή ποιες μεθόδους αξιολόγησης θα

χρησιμοποιήσει για να αντλήσει τις πληροφορίες που θέλει. Παρακάτω παρουσιάζουμε τους βασικούς τρόπους αξιολόγησης και τα χαρακτηριστικά τους.

7.3. Τρόποι και μέθοδοι αξιολόγησης

Γενικά, η αξιολόγηση ενός προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αναφέρεται στην συνεχή αξιολόγηση της διαδικασίας ενός προγράμματος με στόχο τη διαρκή αναθεώρησή της, ώστε να ανταποκρίνεται στους αρχικούς της στόχους αλλά και τις προκύπτουσες ανάγκες της ομάδας. Ο δεύτερος τρόπος αξιολόγησης αναφέρεται στη συνολική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας μέσα από τη μέτρηση της αλλαγής που επήλθε σε κάθε μέλος της ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος (Geldard & Geldard, 2001). Οι δύο αυτοί τρόποι αξιολόγησης προσεγγίζουν διαφορετικά την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας μιας ομάδας, στηρίζονται σε διαφορετικές μεθόδους για τη λήψη πληροφοριών και παρουσιάζουν διαφορετικά πλεονεκτήματα για τον συντονιστή. Ας εξετάσουμε, λοιπόν, τον κάθε τρόπο ξεχωριστά.

Συνεχής αξιολόγηση

Με τη μέθοδο αυτή ο συντονιστής επαναλαμβάνει μια συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης για κάθε συνάντηση ξεχωριστά. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τον σχεδιασμό της συνάντησης, την υλοποίησή της, τη συγκέντρωση πληροφοριών και την αναθεώρηση - εφόσον χρειάζεται - του αρχικού σχεδιασμού. Πιο αναλυτικά, όταν ο συντονιστής σχεδιάζει μια συνάντηση, προσπαθεί να θέσει στόχους που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μελών της ομάδας. Επίσης, φροντίζει να επιλέξει δραστηριότητες οι οποίες να υποστηρίζουν τους στόχους αυτούς και προσπαθεί να εξασφαλίσει τα υλικά που απαιτούνται για κάθε μία δραστηριότητα. Για να μπορέσει ο συντονιστής να εκτιμήσει αν οι στόχοι, οι δραστηριότητες και τα υλικά ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, χρειάζεται να παρατηρήσει τη διαδικασία κάθε συνάντησης και να συλλέξει σχετικές πληροφορίες. Με βάση τις πληροφορίες αυτές, θα μπορέσει να εντοπίσει τυχόν αποκλίσεις μεταξύ των αρχικών στόχων και των πραγματικών αποτελεσμάτων και, έτσι, να προχωρήσει σε διορθωτικές κινήσεις πάνω στον αρχικό σχεδιασμό του (O' Rourke & Worzbyt, 1996).

Στη συνεχή αξιολόγηση οι πληροφορίες συνήθως συλλέγονται άτυπα. Οι άτυπες μέθοδοι συλλογής πληροφοριών έχουν να κάνουν με την κλινική παρατήρηση, τη συζήτηση και τις συνεντεύξεις με τα ίδια τα παιδιά ή με σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους (Geldard & Geldard, 2001). Με την κλινική παρατήρηση, ο συντονιστής μπορεί να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τη πορεία και τα αποτελέσματα των συναντήσεων ή με τη συμπεριφορά κάθε παιδιού, τηρώντας σημειώσεις έπειτα από κάθε συνάντηση. Επίσης, η συζήτηση, όπως έχουμε δει, αποτελεί σημαντικό τμήμα της διαδικασίας μιας ομάδας. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης και, κυρίως, κατά την επεξεργασία των δραστηριοτήτων, ο συντονιστής συλλέγει μέσω της ανατροφοδότησης των παιδιών πολύτιμες πληροφορίες για την πορεία και εξέλιξη της συνάντησης. Τέτοιες πληροφορίες, οι οποίες αφορούν τον τρόπο που συντονίζει την ομάδα και πώς αυτός γίνεται αντιληπτός από τους άλλους,

αλλά και τα κρίσιμα γεγονότα που επηρέασαν θετικά ή αρνητικά την εξέλιξη της ομάδας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην αξιολόγηση. Τέλος, με ερωτήσεις σε μορφή συνέντευξης ή με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν χρήσιμες πληροφορίες από τους γονείς, τους δασκάλους, αλλά και τα ίδια τα παιδιά που συμμετέχουν στην ομάδα.

Κάθε μία πηγή πληροφοριών (συντονιστής, συμμετέχοντες, κοντινά πρόσωπα) έχει τα δικά της πλεονεκτήματα. Βέβαια, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η κάθε πηγή πληροφόρησης τείνει να βλέπει τα πράγματα μέσα από το δικό της οπτικό πρίσμα, με αναπόφευκτο πολλές φορές αποτέλεσμα κάποια διαφοροποίηση στις αντίστοιχες εκτιμήσεις τους. Ταυτόχρονα, όμως, καθεμιά από αυτές λειτουργεί σαν ένα ανεπίσημο κριτήριο αξιοπιστίας για την άλλη. Επίσης, υπάρχει πάντα η δυνατότητα για βιντεοσκόπηση, η οποία επιτρέπει τη μετέπειτα παρατήρηση των ομαδικών συνεδριών από τον συντονιστή ή/και από τα μέλη της ομάδας και μπορεί να προωθήσει σημαντικά την αυτογνωσία και αυτό-βελτίωση όλων των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα.

Ανεξάρτητα από τη μέθοδο συλλογής πληροφοριών, η συνεχής αξιολόγηση απαιτεί αρκετή προσπάθεια και εγρήγορση από την πλευρά του συντονιστή, ο οποίος δεν σταματά ποτέ να συλλέγει στοιχεία και να τροποποιεί τον αρχικό σχεδιασμό του. Ταυτόχρονα, όμως, παρουσιάζει ένα σημαντικό πλεονέκτημα τόσο για τον συντονιστή, όσο και για το πρόγραμμα. Με τη μέθοδο αυτή, ο συντονιστής αξιολογεί τα πρώτα αποτελέσματα της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και, έτσι, έχει τη δυνατότητα να προβεί σε έγκαιρες και αποτελεσματικές αναπροσαρμογές όπου και όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Ως αποτέλεσμα, το πρόγραμμα δύσκολα ξεφεύγει από τον αρχικό του στόχο ενώ ταυτόχρονα ανταποκρίνεται και στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της ομάδας. Επιπλέον, ο συντονιστής είναι σε θέση να επηρεάζει θετικά το πρόγραμμα καθ' όλη τη διάρκειά του, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να επιτευχθεί το επιθυμητό τελικό αποτέλεσμα για την ομάδα (Geldard & Geldard, 2001).

Συνολική αξιολόγηση με μέτρηση πριν και μετά

Με τη μέθοδο της συνολικής αξιολόγησης ο συντονιστής προσπαθεί να εκτιμήσει το τελικό παραγόμενο αποτέλεσμα ενός προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης. Για να μπορέσει ο συντονιστής να αποφασίσει αν οι στόχοι του προγράμματος επετεύχθησαν, χρειάζεται να μετρήσει την αλλαγή που παρουσιάζει κάθε παιδί – μέλος της ομάδας. Ο τρόπος με τον οποίο εκτιμάται αυτή η αλλαγή αφορά τη μέτρηση των σχετικών με τους στόχους μεταβλητών για κάθε παιδί ξεχωριστά, τόσο πριν την έναρξη όσο και μετά τη λήξη του προγράμματος. Στο τέλος, ο συντονιστής συγκρίνει τα δεδομένα των μετρήσεων, ώστε να βγάλει κάποια συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Στη συνολική αξιολόγηση, η μέτρηση των μεταβλητών πριν και μετά το πρόγραμμα μπορεί να γίνει είτε με άτυπες, είτε με τυπικές μεθόδους συλλογής πληροφοριών. Αν και οι άτυπες μέθοδοι βασίζονται στην άμεση και ζωντανή εμπειρία του συντονιστή, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας. Για το λόγο αυτό, είναι καλό οι πληροφορίες που συλλέγονται με τη μέθοδο αυτή να επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες πληροφορίες που θα συλλεχθούν με τυπικές και συστηματικές ψυχομετρικές μεθόδους (Geldard & Geldard,

2001). Για τις μεθόδους αυτές και τα εργαλεία τους θα αναφερθούμε αναλυτικά στο υποκεφάλαιο 7.4.

Το πλεονέκτημα της μεθόδου της συνολικής αξιολόγησης είναι ότι απαιτεί σαφώς λιγότερη προσπάθεια σε σύγκριση με τη συνεχή αξιολόγηση. Ο συντονιστής μετράει τις μεταβλητές που τον ενδιαφέρουν μία φορά πριν και μία μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και, έτσι, καταλήγει στα συμπεράσματά του. Ωστόσο, ανάμεσα στις δύο μετρήσεις χάνονται αρκετές πολύτιμες πληροφορίες, χωρίς τις οποίες δεν μπορούμε να είμαστε απολύτως βέβαιοι ότι οι παρατηρούμενες αλλαγές οφείλονται αποκλειστικά στην επίδραση της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να εμφανίσει βελτίωση στις κοινωνικές του δεξιότητες επειδή περνάει περισσότερο χρόνο με συνομηλίκους του ή επειδή όλο αυτό το διάστημα ακολούθησε τη φυσιολογική τροχιά της ανάπτυξής του. Στην περίπτωση αυτή καθίσταται δύσκολο να εκτιμήσουμε εάν και με ποιον ακριβώς τρόπο συνέβαλε το πρόγραμμα στην αλλαγή του παιδιού και χρειάζεται να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι και οι δυο μέθοδοι αξιολόγησης παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και περιορισμούς. Το ποια μέθοδο θα επιλέξει ένας συντονιστής εξαρτάται από το τι χρειάζεται να αξιολογήσει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Παρά ταύτα, ο αρχάριος συντονιστής καλείται να στηριχτεί και στις δύο μεθόδους αξιολόγησης, ώστε να βεβαιωθεί για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος που σχεδίασε. Έτσι, μπορεί να συνδυάσει τη συνεχή αναθεώρηση του προγράμματος, που στηρίζεται κυρίως στην υποκειμενική του εμπειρία, με την αξιοποίηση πιο αντικειμενικών μεθόδων αξιολόγησης για να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της ομάδας.

7.4. Εργαλεία τυπικής μεθόδου συλλογής πληροφοριών

Όπως είδαμε, οι τυπικές μέθοδοι συλλογής πληροφοριών τείνουν να είναι πιο ακριβείς, καθώς μετρούν διάφορα στοιχεία που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της ομάδας (προσωπικότητα, στάση, συμπεριφορά) και καταλήγουν σε ποσοτικά αποτελέσματα. Για το σκοπό αυτό, οι μέθοδοι αυτές περιλαμβάνουν συγκεκριμένα εργαλεία μέτρησης, τα ερωτηματολόγια. Ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια ή να κατασκευάσει δικά του. Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται να γνωρίζει κάποιες βασικές πληροφορίες πριν επιλέξει το κατάλληλο εργαλείο για την αξιολόγηση του προγράμματός του.

7.4.1 Κατασκευή ερωτηματολογίων

Στη σύγχρονη εποχή έχουν κατασκευαστεί, σταθμιστεί και διατεθεί για εμπορικούς σκοπούς αρκετές κλίμακες, πολλές από τις οποίες μετράνε τα ίδια ή παρόμοια ψυχολογικά χαρακτηριστικά τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Γενικά, οι ψυχολόγοι θα λέγαμε ότι είναι διαβόητοι για τη δυσπιστία τους απέναντι στις ήδη διαθέσιμες κλίμακες, ενώ οι περισσότεροι προχωρούν στην κατασκευή των δικών τους ερωτηματολογίων, με αποτέλεσμα να υπάρχουν σε αρκετές περιπτώσεις περισσότερα του ενός εναλλακτικά εργαλεία μέτρησης του ίδιου παράγοντα.

Παρ' όλη την πληθώρα ερωτηματολογίων που παρατηρείται, είναι σχεδόν βέβαιο πως ο συντονιστής θα βρεθεί κάποια στιγμή στην ανάγκη να

κατασκευάσει τη δική του κλίμακα, στην προσπάθειά να αξιολογήσει ικανοποιητικά την πρόοδο της ομάδας που συντονίζει. Οι λόγοι που επιβάλλουν μια τέτοια ενέργεια είναι πολλοί: η έλλειψη εκπαίδευσης ως προς τη χρήση ενός έγκυρου και αξιόπιστου τεστ, η έλλειψη κατάλληλων ερωτηματολογίων, το υψηλό κόστος απόκτησής τους, η δυσκολία μετάφρασης και προσαρμογής μιας κλίμακας στα ελληνικά δεδομένα, κ.α. Επομένως, θεωρούμε πως ο συντονιστής καλό είναι να διαθέτει ορισμένες βασικές γνώσεις γύρω από την κατασκευή μιας αυτό-αναφορικής κλίμακας. Πρέπει, όμως, από τώρα να επισημάνουμε ότι η κατασκευή και στάθμιση ενός ερωτηματολογίου ή τεστ είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί, εκτός από γνώσεις, και αρκετή ψυχομετρική εμπειρία. Εδώ θα δοθούν μόνο οι πολύ βασικές γνώσεις, ενώ ο αναγνώστης που επιθυμεί μια πληρέστερη ενημέρωση θα χρειαστεί να ανατρέξει σε πιο εξειδικευμένη βιβλιογραφία.

Αρχικά, η πρώτη απόφαση που καλείται να πάρει ο συντονιστής μιας ομάδας ψυχοεκπαίδευσης αφορά τους συγκεκριμένους τομείς και υποτομείς που επιθυμεί να αξιολογήσει. Οι τομείς αυτοί έχουν να κάνουν, ως επί το πλείστον, με το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της ομάδας καθώς και με τη συγκεκριμένη στρατηγική που ακολουθεί ο συντονιστής για να προωθήσει τους στόχους αυτούς. Ας πάρουμε το παράδειγμα ενός συντονιστή που επιθυμεί να παρουσιάσει στην ομάδα του ένα νέο ψυχοεκπαιδευτικό υλικό σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες. Στο τέλος της συνάντησης, ο συντονιστής μπορεί να αξιολογήσει το βαθμό κατανόησης και αφομοίωσης του παρεχόμενου υλικού από τα μέλη της ομάδας. Μπορεί επίσης, αν θέλει, να αξιολογήσει το βαθμό ικανοποίησης των μελών από τη συνάντηση, την καταλληλότητα του ψυχοεκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποίησε ή την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας που ακολούθησε για να το παρουσιάσει στην ομάδα (π.χ. μικροδιδασκαλία, διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων, παίξιμο ρόλων, κ.α.).

Εφόσον ο συντονιστής καθορίσει με αρκετή ακρίβεια τι ακριβώς επιθυμεί να μετρήσει, η επόμενη απόφαση που καλείται να πάρει αφορά το εάν θα χρησιμοποιήσει μία ή περισσότερες δηλώσεις-ερωτήσεις για να αξιολογήσει τον συγκεκριμένο τομέα. Ένας γενικός κανόνας είναι ότι χρησιμοποιούμε περισσότερες από μία δηλώσεις όταν ο τομέας ή υποτομέας που αξιολογούμε, διαθέτει μεν έναν κεντρικό πυρήνα, παρουσιάζει όμως διάφορες όψεις και αποχρώσεις που είναι δύσκολο να μετρηθούν με μία γενική ερώτηση. Για παράδειγμα, το συναισθηματικό κλίμα μιας ομάδας εμπεριέχει το βαθμό εμπλοκής των μελών στις ομαδικές εργασίες, το βαθμό εξάρτησής τους από την ομάδα αλλά και την ύπαρξη διαπροσωπικών συγκρούσεων, δηλαδή παράγοντες οι οποίοι δε συνδέονται στενά μεταξύ τους και είναι δύσκολο να μετρηθούν με βάση μία και μοναδική ερώτηση. Είθισται να χρησιμοποιούνται 3-15 ερωτήσεις-δηλώσεις για κάθε παράγοντα χωριστά, ανάλογα βέβαια με τον αριθμό των παραγόντων που θέλουμε να μετρήσουμε. Γενικά, όσο περισσότερους παράγοντες λαμβάνουμε υπόψη, τόσο λιγότερες ερωτήσεις θα πρέπει να αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα, προκειμένου να μην καταλήξουμε σε μακροσκελή και χρονοβόρα ερωτηματολόγια, που λειτουργούν αποτρεπτικά για τους ερωτώμενους. Ειδικά τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά, λόγω της αδυναμίας τους να διατηρήσουν την προσοχή για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορούν να απαντήσουν μόνο σε έναν πολύ περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων.

Ως προς τη φραστική διατύπωση των ερωτήσεων υπάρχουν κάποιοι κανόνες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Η Loewenthal (1996) συνιστά οι προτάσεις που θα χρησιμοποιήσουμε να διαθέτουν «κατά τεκμήριο» εγκυρότητα, δηλαδή, να είναι σχετικές με το υπό αξιολόγηση θέμα και να φαίνεται ότι μετράνε αυτό το οποίο θέλουμε πραγματικά να μετρήσουμε. Καλό είναι να αποφεύγονται τα διπλά νοήματα μέσα στην ίδια την πρόταση (π.χ. «ο συντονιστής της ομάδας είναι συνεργάσιμος αλλά και κατευθυντικός») καθώς και η χρήση μεταφορών, ιδιολέκτων – αργκό, και γενικότερα λέξεων με δύσκολη και ασαφή έννοια (π.χ. «νιώθω υπερένταση στην ομάδα όταν νιώθω ότι οι άλλοι με ζυγίζουν»). Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις συνιστάται να υπάρχουν εμβόλιμες κάποιες ερωτήσεις διατυπωμένες προς την αντίθετη κατεύθυνση από αυτήν που βρίσκονται οι υπόλοιπες, ώστε να μην ενθαρρύνεται η στερεότυπη και μηχανιστική αντίδραση (ναι σε όλα) εκ μέρους του ερωτώμενου. Τέλος, θα πρέπει να αποφεύγεται η σεξιστική γλώσσα και οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες έτσι ώστε να μην οδηγούν (όσο αυτό είναι εφικτό) σε κοινωνικά επιθυμητή απάντηση. Διαφορετικά, παραμονεύει ο κίνδυνος να πάρουμε ανακριβείς απαντήσεις από εκείνα τα παιδιά που έχουν έντονη την ανάγκη να είναι αρεστά και αποδεκτά από τους άλλους, όπως για παράδειγμα τα ντροπαλά και συνεσταλμένα παιδιά.

Εκτός από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, όπου ο ερωτώμενος καταθέτει ελεύθερα την άποψή του σε συνεχή λόγο και χωρίς κάποιο περιορισμό στον τρόπο διατύπωσης. Π.χ. στην ανοικτή ερώτηση «Υπάρχει κάτι που συνέβη μέσα στην ομάδα και σε προβλημάτισε; Τι ήταν αυτό; Πώς ένιωσες;» ο ερωτώμενος καλείται να περιγράψει σε ρέοντα λόγο την αντίδρασή του σε ένα κρίσιμο γεγονός μέσα στην ομάδα. Συνήθως, σε κάθε ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται και τα δύο είδη ερωτήσεων. Παρά ταύτα, ένα ερωτηματολόγιο προορισμένο να συμπληρωθεί από παιδιά καλό είναι να διαθέτει μόνο έναν πολύ περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων ανοικτού τύπου, εάν δε θέλουμε να μας επιστραφούν τα ερωτηματολόγια πλημμελώς συμπληρωμένα.

Στο Παράρτημα Δ παρατίθεται ένα υπόδειγμα φύλλου αξιολόγησης που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τόσο στο τέλος της κάθε συνάντησης όσο και με τον τερματισμό της ομάδας. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται αναφέρονται στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρησιμότητα της ομάδας (ερωτήσεις 1-4), τις δεξιότητες που απόκτησαν ως μέλη (ερωτήσεις 5-7), την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής που ακολουθήθηκε (ερωτήσεις 8-10), καθώς και την ικανότητα και συμπεριφορά του συντονιστή (ερωτήσεις 11-14). Ακολουθούν τρεις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες συνήθως δίνουν αρκετή ελευθερία στον ερωτώμενο να εκφράσει τις σκέψεις του για την ομάδα δίχως να δεσμεύεται από προκατασκευασμένες απαντήσεις. Εάν θέλουμε να αξιολογήσουμε επιπλέον όψεις της ψυχοεκπαίδευσης δεν έχουμε παρά να εισάγουμε επιπρόσθετες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, εάν μας ενδιαφέρει η συμμετοχικότητα των μελών, μπορούμε να προσθέσουμε δηλώσεις όπως: *Ακούω προσεκτικά τους άλλους, εκφράζω λόγια συμπάραστασης για τους άλλους, αποδέχομαι τις απόψεις/σχόλια των άλλων, δουλεύω πάνω στα δικά μου ζητήματα.*

7.4.2 Επιλογή μετρικής κλίμακας

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να απαντηθεί μια ερώτηση κλειστού τύπου. Ο πιο συνηθισμένος και εύχρηστος αφορά τη κλίμακα *τύπου Likert*, όπου οι ερωτώμενοι δηλώνουν πόσο συμφωνούν/διαφωνούν με μία δήλωση-ερώτηση ή σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η περιγραφή ανταποκρίνεται στην περίπτωση τους. Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται συχνά στη μέτρηση στάσεων και απόψεων και συνήθως διαθέτει πέντε ή επτά διαβαθμίσεις. Για παράδειγμα:

Ερώτηση 2: Μέσα στην ομάδα μου δίνεται η ευκαιρία να εκφράσω τη γνώμη μου και να ανταλλάξω απόψεις.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν έχω άποψη	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
-----------------	---------	---------------	---------	-----------------

Η κλίμακα τύπου Likert έχει το πλεονέκτημα ότι μας δίνει τη δυνατότητα να αθροίσουμε τις απαντήσεις και να αποδώσουμε μια συνολική βαθμολογία στο κάθε υποκείμενο. Μπορεί όμως να πάρει και πιο απλή μορφή, όπως «Ναι/Όχι» ή «Συμφωνώ/Διαφωνώ», όταν μας ενδιαφέρει απλώς να βρούμε το ποσοστό επί τοις εκατό των ερωτώμενων που απάντησαν καταφατικά σε μια ερώτηση, ή όταν επιθυμούμε μια γρήγορη ανατροφοδότηση εκ μέρους των υποκειμένων.

Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της *επιβεβλημένης επιλογής* (forced-choice), όπου οι ερωτώμενοι επιλέγουν μία από δύο ή περισσότερες προτάσεις/περιγραφές, όποια νιώθουν ότι ταιριάζει περισσότερο στην περίπτωση τους. Για παράδειγμα:

Κύκλωσε μία από τις δύο προτάσεις, όποια θεωρείς ότι περιγράφει καλύτερα τα συναισθήματά σου:

A – Μέσα στην ομάδα αποφεύγω να εκφράζομαι για να μην εκτεθώ στους άλλους

B – Είναι σημαντικό να εκφράζεσαι μέσα στην ομάδα όταν νιώθεις την ανάγκη να το κάνεις

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής, κυρίως, κατάστασης των ατόμων συνήθως χρησιμοποιούνται οι *κλίμακες οπτικής αναλογίας* (visual analogue scale). Αυτές αποτελούνται από μία οριζόντια γραμμή, κατά μήκος της οποίας ο ερωτώμενος καλείται να τοποθετήσει ένα σημάδι προκειμένου να δηλώσει την απάντησή του. Οι κλίμακες αυτές δίνουν αρκετή ελευθερία στον ερωτώμενο να απαντήσει όπως ο ίδιος επιθυμεί και μπορούν να χρησιμοποιηθούν πριν και μετά από μία παρέμβαση για να εντοπίσουν τις αλλαγές που επέφερε η παρέμβαση στη συναισθηματική διάθεση των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα:

Παρακαλώ σημείωσε το βαθμό στον οποίο νιώθεις αγχωμένη(-ος) αυτήν τη στιγμή.

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

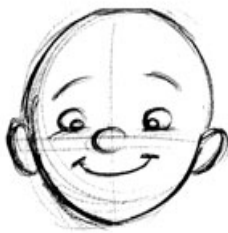
Δε νιώθω καθόλου
αγχωμένη(-ος)

Νιώθω πολύ
αγχωμένη(-ος)

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με έρευνα, τα παιδιά δίνουν λιγότερο ακριβείς απαντήσεις στις κλίμακες οπτικής αναλογίας παρά στις κλίμακες τύπου Likert (Shields et al., 2003).

Τέλος, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι όταν απευθυνόμαστε σε πολύ μικρές ηλικίες (παιδιά κάτω των οκτώ ετών), η μετρική μας κλίμακα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο απλοποιημένη και κατανοητή γίνεται. Συνήθως χρησιμοποιούμε κλίμακες τριών διαβαθμίσεων, όπου σε κάθε διαβάθμιση αντιστοιχεί μια εικόνα προσώπου με έκφραση ευαρέσκειας ή δυσαρέσκειας, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Πόσο σου άρεσε η σημερινή μας συνάντηση;



**Πολύ μου άρεσε η
σημερινή συνάντηση**



**Λίγο μου άρεσε η
σημερινή συνάντηση**



**Δε μου άρεσε καθόλου
η σημερινή συνάντηση**

7.4.3 Διαθέσιμες κλίμακες αξιολόγησης στόχων διαδικασίας και έκβασης

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, υπάρχουν σήμερα διαθέσιμα αρκετά έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια και τεστ. Δυστυχώς, ελάχιστα από αυτά έχουν προσαρμοσθεί στην ελληνική γλώσσα και στην ελληνική πραγματικότητα, γεγονός που καθιστά αυτομάτως τον Έλληνα συντονιστή ομάδων πολύ προσεκτικό στη χρήση και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους. Κάποια από αυτά είναι κατάλληλα και προορισμένα να αξιολογήσουν στόχους έκβασης της ομάδας (outcome goals), ενώ κάποια άλλα στόχους της διαδικασίας (procedure goals).

Οι στόχοι έκβασης είναι εκείνοι που συνδέονται άμεσα με τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκε η ομάδα ψυχοεκπαίδευσης (Μαλικιώση-

Λοΐζου, 1998). Για παράδειγμα, στόχο έκβασης για μια ομάδα ψυχοεκπαίδευσης απαρτιζόμενη από αγχώδη ή επιθετικά παιδιά αποτελεί η μείωση των επιπέδων άγχους ή επιθετικότητας με την ολοκλήρωση των συναντήσεων. Για να αξιολογήσουμε τους στόχους έκβασης συνήθως παίρνουμε μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης παρέμβασης. Υπάρχουν αρκετά έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια που μπορούν να αξιοποιηθούν, τόσο για την επιλογή (screening) των παιδιών που θα κληθούν να συμμετάσχουν στην ομάδα, όσο και για την αξιολόγηση των επιπτώσεων της ψυχοεκπαίδευσης στα αρχικά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, αυτοεκτίμησης, κοινωνικών δεξιοτήτων κτλ. των συμμετεχόντων.

Επομένως, για την αξιολόγηση του επιπέδου και των συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους σε παιδιά μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αναθεωρημένη κλίμακα του έκδηλου παιδικού άγχους (Revised Children's Manifest Anxiety Scale, RCMAS: Reynolds & Richmond, 1985) καθώς και το ερωτηματολόγιο παιδικής κατάθλιψης της Kovacs (Children's Depression Inventory, CDI: Kovacs, 1981, 1992) η συντομευμένη έκδοση του οποίου υπάρχει και σε ελληνική μετάφραση (βλέπε Βασιλόπουλος, 2009). Το RCMAS αποτελείται από 37 ερωτήσεις ειδικά σχεδιασμένες να αξιολογήσουν την ύπαρξη ή απουσία συμπτωμάτων που σχετίζονται με το άγχος. Από τις 37 ερωτήσεις, μόνο οι 28 τελικά συνυπολογίζονται στην μέτρηση των συμπτωμάτων άγχους, ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις συνιστούν έναν ξεχωριστό δείκτη της γενικότερης τάσης των παιδιών να δίνουν ψευδείς απαντήσεις. Τα παιδιά απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις με ένα ναι ή ένα όχι. Το CDI (συντομευμένη έκδοση) αποτελείται από 10 ερωτήσεις, οι οποίες κατασκευάστηκαν για να αξιολογηθεί η ύπαρξη συμπτωμάτων κατάθλιψης σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 7 έως 17 ετών. Κάθε ερώτηση του CDI ακολουθείται από τρεις επιλογές. Τα παιδιά απαντούν στην κάθε ερώτηση κυκλώνοντας την επιλογή που περιγράφει καλύτερα το πώς ένιωσαν τις τελευταίες δύο εβδομάδες

Αντίστοιχα, για την αξιολόγηση των συμπτωμάτων παιδικού κοινωνικού άγχους (πιο ψυχοπαθολογική μορφή της παιδικής ντροπαλότητας) υπάρχει η αναθεωρημένη κλίμακα κοινωνικού άγχους για παιδιά (Social Anxiety Scale for Children Revised: La Greca & Stone, 1993), η οποία έχει μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε αρκετές έρευνες στην Ελλάδα (Βασιλόπουλος, 2009). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 22 ερωτήσεις και είναι κατάλληλη για τον εντοπισμό παράλογων φόβων και αρνητικών σκέψεων εκ μέρους των παιδιών σχετικά με τις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις στο σχολείο (π.χ. «Νιώθω ότι τα άλλα παιδιά λένε για μένα πίσω από την πλάτη μου», «Φοβάμαι ότι δε θα με συμπαθήσουν τα άλλα παιδιά», «Φοβάμαι να προσκαλέσω άλλους στο σπίτι μου γιατί μπορεί να αρνηθούν»). Σε πρόσφατη έρευνά μας (Vassilopoulos, Banerjee & Prantzalou, 2009) βρήκαμε ότι η αναθεωρημένη κλίμακα κοινωνικού άγχους για παιδιά μπορεί – έπειτα από βραχεία ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση τριών μόνο συναντήσεων – να εντοπίσει αλλαγές στην σκέψη των μαθητών Δημοτικού με συμπτώματα κοινωνικού άγχους.

Επιπλέον, για την αξιολόγηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των παιδιών και των διαπροσωπικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν προσφέρεται το ερωτηματολόγιο των διαπροσωπικών προβλημάτων (Inventory of Interpersonal Problems: Barkham, Hardy & Startup, 1996). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 32 ερωτήσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται σε 8 τομείς των τεσσάρων ερωτήσεων ο καθένας (π.χ.

υπερβολικά επιθετικός, υπερβολικά εξαρτημένος, δυσκολεύομαι να είμαι διεκδικητικός, δυσκολεύομαι να είμαι υποστηρικτικός, κ.α.).

Τέλος, για την αξιολόγηση του γενικού επιπέδου αυτοεκτίμησης κυκλοφορεί η ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα της αντιληπτής ικανότητας για παιδιά της Harter (Perceived Competence Scale for Children: Harter, 1982), η οποία αποτελείται από 28 δηλώσεις και μετράει τις αναπαραστάσεις των παιδιών αναφορικά με τις γνωστικές, κοινωνικές και σωματικές (αθλητικές) τους ικανότητες. Για τον ίδιο σκοπό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η κλίμακα παιδικής αυτοαντίληψης των Piers και Harris (The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Piers & Harris, 1969), που αποτελείται από 80 δηλώσεις και στην οποία τα παιδιά απαντούν με ένα ναι ή ένα όχι.

Οι στόχοι της διαδικασίας ή διαδικαστικοί στόχοι συνδέονται με την ύπαρξη κατάλληλων συνθηκών ή προϋποθέσεων μέσα στην ομάδα προκειμένου να επιτευχθεί η επιθυμητή αλλαγή της συμπεριφοράς ή η αφομοίωση του εκπαιδευτικού υλικού. Οι συνθήκες αυτές αφορούν συνήθως τη συνοχή και το συναισθηματικό κλίμα μέσα στην ομάδα, το βαθμό εμπλοκής και ενεργού συμμετοχής των μελών, τη συμπεριφορά και τις ικανότητες του συντονιστή καθώς και τους κοινούς θεραπευτικούς παράγοντες που δρουν σε κάθε θεραπευτική ομάδα, ανεξάρτητα από το είδος της ή τους επιδιωκόμενους στόχους. Από τον ορισμό που δώσαμε προκύπτει ότι οι διαδικαστικοί στόχοι συνδέονται στενά με τους στόχους έκβασης, και μάλιστα η επίτευξη των πρώτων διευκολύνει την επίτευξη των δεύτερων (Feldman, Carlinger & Wodarski, 1983). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι στόχοι έκβασης δε μπορούν να εξυπηρετήσουν με τη σειρά τους τους διαδικαστικούς στόχους, όπως στην περίπτωση μιας ομάδας παιδιών με κατάθλιψη ή άγχος όπου η (έστω παροδική) μείωση των συμπτωμάτων άγχους ή κατάθλιψης κατά τις πρώτες συνεδρίες συντελεί στην αύξηση της συμμετοχικής διάθεσης των μελών και στη βελτίωση του κλίματος μέσα στην ομάδα.

Ακολουθούν διάφορες κλίμακες αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης των διαδικαστικών στόχων, για τις περισσότερες από τις οποίες έχουμε ήδη ερευνητικές ενδείξεις ότι σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα μέσα στην ομάδα. Υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν μέχρι στιγμής κλίμακες αξιολόγησης διαδικαστικών στόχων που να έχουν κατασκευαστεί/προσαρμοστεί ειδικά για παιδιά. Οι περισσότερες κλίμακες προέρχονται από έρευνα σε ενήλικες και θα πρέπει να υποστούν κατάλληλη επεξεργασία προτού αξιοποιηθούν σε ομάδες παιδιών. Η επεξεργασία αυτή συνήθως συνίσταται στη γλωσσική και συντακτική απλοποίηση των ερωτήσεων, στην κατάργηση όσων παρουσιάζουν υψηλό βαθμό γνωστικής αφαίρεσης, στην απλοποίηση της μετρικής κλίμακας και στη σύνδεση των ερωτήσεων με τον κόσμο και τα βιώματα των παιδιών.

Ερωτηματολόγιο μέτρησης του συναισθηματικού κλίματος της ομάδας-Συντομευμένη έκδοση (Group Climate Questionnaire-Short: MacKenzie, 1981, 1983).

Ως συναισθηματικό κλίμα ορίζεται η αντίληψη που έχει το υποκείμενο για την ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα στην ομάδα. Οι ερωτώμενοι απαντούν σε 12 ερωτήσεις χρησιμοποιώντας μια εξαβάθμια κλίμακα (1 = καθόλου έως 6 = πάρα πολύ). Η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε τρεις κύριους παράγοντες: Εμπλοκή (επίπεδο συνοχής και

εργασιακός προσανατολισμός στην ομάδα), Αποφυγή (ο βαθμός εξάρτησης του κάθε μέλους από τα άλλα μέλη ή από τον συντονιστή) και Σύγκρουση (διαπροσωπική σύγκρουση και καχυποψία). Μπορεί να συμπληρωθεί τόσο από τα μέλη όσο και από τον συντονιστή και συνιστάται να χορηγείται στο τέλος κάθε συνεδρίας, προκειμένου να συγκεντρωθούν πολύτιμες πληροφορίες για το πώς οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν τη συγκεκριμένη συνεδρία (Delucia-Waack & Bridbord, 2004). Η έρευνα έχει δείξει ότι το θετικό συναισθηματικό κλίμα μιας ομάδας προωθεί την πρόοδο των μελών της (Kivlighan & Tarrant, 2001). Το ερωτηματολόγιο αυτό, ως έχει, προσφέρεται μόνο για μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά.

Ερωτηματολόγιο κρίσιμων συμβάντων (Critical incidents questionnaire: Kivlighan & Goldfine, 1991).

Χρησιμοποιούμε το ερωτηματολόγιο αυτό όταν θέλουμε να κατανοήσουμε ποιος συγκεκριμένος θεραπευτικός παράγοντας επηρέασε σημαντικά την εξέλιξη μιας συνεδρίας, πάντα από την σκοπιά των μελών της ομάδας. Απευθύνουμε σε κάθε μέλος την ακόλουθη ερώτηση: «Από τα γεγονότα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια αυτής της συνεδρίας, ποιο θεωρείς ότι ήταν το πιο σημαντικό για σένα προσωπικά; Περιέγραψε το γεγονός; Τι ακριβώς συνέβη; Ποια μέλη συμμετείχαν; Ποια η δική σου αντίδραση; Γιατί ήταν σημαντικό για σένα;» (Kivlighan & Goldfine, 1991, σελ.152). Οι ερωτώμενοι περιγράφουν τα κρίσιμα συμβάντα και ο συντονιστής κατηγοριοποιεί τις απαντήσεις τους βασιζόμενος στους θεραπευτικούς παράγοντες του Yalom (2006, βλέπε κεφάλαιο 3). Η επεξεργασία των απαντήσεων αυτών μας βοηθάει να αντιληφθούμε πιο καθαρά, μέσα από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων, την πορεία, το εξελικτικό στάδιο και τη δυναμική της ομάδας, καθώς και τους θεραπευτικούς παράγοντες που παίζουν κεντρικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση της ψυχοεκπαίδευσης.

Κλίμακα βαθμολόγησης των ομαδικών συνεδριών (Group Sessions Rating Scale: Getter, Litt, Kadden, & Cooney, 1992).

Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε για να αξιολογήσει τη χρησιμότητα των θεραπευτικών παρεμβάσεων, όχι μόνο του συντονιστή, αλλά και των μελών μιας συμβουλευτικής ομάδας ή μιας ομάδας ψυχοεκπαίδευσης. Αποτελείται από επτά κατηγορίες, τέσσερις εκ των οποίων αφορούν δεξιότητες χειρισμού δύσκολων καταστάσεων (coping skills): εκπαίδευση δεξιοτήτων, επίλυση προβλημάτων, παίξιμο ρόλων και εντοπισμός καταστάσεων υψηλού κινδύνου. Οι υπόλοιπες τρεις κατηγορίες αφορούν την αλληλεπιδραστική θεραπεία: Διαπροσωπική μάθηση, έκφραση/εξερεύνηση συναισθημάτων και εστίαση στο παρόν. Ο Getter και οι συνεργάτες του (1992) προτείνουν την επιλογή 15 λεπτών από το πρώτο μισό μιας συνάντησης, έπειτα την επιλογή άλλων 15 λεπτών από το δεύτερο μισό και, τέλος, την ανάλυση του επιλεγμένου υλικού κατά χρονικά διαστήματα του ενός λεπτού.

Η κλίμακα μέτρησης στάσεων απέναντι στην ομάδα (The Group Attitude Scale: Evans & Jarvis, 1986).

Η κλίμακα αυτή χρησιμεύει στην αξιολόγηση της συνοχής μιας ομάδας. Ο όρος συνοχή αναφέρεται στην ελκυστικότητα της ομάδας και αφορά το βαθμό στον οποίο τα μέλη της έχουν το αίσθημα του ανήκειν, νιώθουν

ενσωματωμένα και αλληλέγγυα μέσα σε αυτήν. Η εν λόγω κλίμακα αποτελείται από 20 αυτό-αναφορικές ερωτήσεις-δηλώσεις και συνιστάται απλοποίηση των ερωτήσεων και της μετρικής κλίμακας προτού αυτή αξιοποιηθεί σε ομάδες παιδιών μικρότερης ηλικίας.

Ερωτηματολόγιο μέτρησης της εμπλοκής στην ομάδα-συντομευμένη έκδοση (Group Engagement Measure-short version: Macgowan, 2000 • Macgowan & Newman, 2005).

Με το ερωτηματολόγιο αυτό ο συντονιστής ή ο ανεξάρτητος παρατηρητής μετράει το βαθμό ενεργοποίησης και συμμετοχικότητας του κάθε μέλους μιας ομάδας. Η συντομευμένη έκδοσή του περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις, οι οποίες καλύπτουν 5 θεματικές περιοχές:

1. Συμβολή (ο συμμετέχων συνεισφέρει λεκτικά και συμμετέχει στις δραστηριότητες της ομάδας)
2. Ανάπτυξη σχέσεων με τον συντονιστή (στηρίζει το έργο του συντονιστή)
3. Ανάπτυξη σχέσεων με τα άλλα μέλη (αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη, αισθάνεται έλξη προς τους άλλους, βοηθάει στη διατήρηση καλών σχέσεων)
4. Δουλεύει πάνω στα δικά του προβλήματα (αναγνωρίζει τα προβλήματα, κάνει προσπάθειες να τα αντιμετωπίσει, προβαίνει σε αυτοαποκάλυψη)
5. Δουλεύει πάνω στα προβλήματα των άλλων (ενθαρρύνει τα μέλη να βρουν λύσεις στα προβλήματά τους και τους βοηθάει να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας).

Εδώ θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί με τη χρήση του ερωτηματολογίου αυτού ώστε να μην ταυτίζουμε την ενεργό συμμετοχή των μελών με τη λεκτική αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα. Ένα μέλος συμμετέχει ενεργά και ουσιαστικά σε μια ομάδα ακόμα και όταν επεξεργάζεται μέσα του 'σιωπηλά', χωρίς να ανακοινώνεται, τα όσα διαδραματίζονται γύρω του. Στην περίπτωση αυτή, η σιωπή εκ μέρους του συμμετέχοντα δηλώνει περισσότερο προσπάθεια κατανόησης και αφομοίωσης της ομαδικής εμπειρίας και λιγότερο επιφύλαξη, αδιαφορία, αποστασιοποίηση. Από την άλλη πλευρά, ένα μέλος υπερδραστήριο και εξωτερικά 'θορυβώδες' μπορεί να λειτουργεί έτσι στην προσπάθειά του να καλύψει το άγχος του ή να απομακρύνει το ενδιαφέρον της ομάδας από το πρόσωπό του. Με άλλα λόγια, σημασία έχει η υποκειμενική βίωση της ομάδας από το άτομο και όχι τόσο η εξωτερικά παρατηρήσιμη συμπεριφορά του.

Συνοψίζοντας, η συστηματική και οργανωμένη αξιολόγηση της δυναμικής και της αποτελεσματικότητας μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αποτελεί ένα από τα καθοριστικά στοιχεία που συντελούν στην επιτυχή έκβασή της. Η αξιολόγηση αφορά όλες τις όψεις της ψυχοεκπαίδευσης (συντονισμός της ομάδας, συνοχή και συναισθηματικό κλίμα μέσα στην ομάδα, στρατηγικές διδασκαλίας, παρεχόμενο υλικό) και συνήθως γίνεται με δύο τρόπους. Ο πρώτος συνδέεται με τη συνεχή και σταθερή αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας που εμφανίζουν οι δραστηριότητες και οι συντονιστικοί χειρισμοί από συνεδρία σε συνεδρία, ενώ ο δεύτερος αφορά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος συνολικά και των αλλαγών που επέφερε στα μέλη. Οι

συντονιστές ομάδων καλό είναι να γνωρίζουν ποια διαθέσιμα εργαλεία αξιολόγησης κυκλοφορούν στο εμπόριο και να κατέχουν κάποιες βασικές ψυχομετρικές γνώσεις και δεξιότητες σε περίπτωση που χρειαστεί να κατασκευάσουν τα δικά τους φύλλα αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Barkham, M. Hardy, G. E., & Startup, M. (1996). The Inventory of Problems 32Q: A short version of the Inventory of Interpersonal Problems. *British Journal of Clinical Psychology*, 35, 21-35.

Βασιλόπουλος, Σ. (2009). Ντροπαλότητα και κοινωνικό άγχος σε μαθητές του δημοτικού: Συχνότητα εμφάνισης και ένα νέο ερωτηματολόγιο μέτρησης του παιδικού προσδοκητικού άγχους. *Ψυχολογία*, 16, 44-59.

Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational groups: Process and practice*. NY: Brunner-Routledge.

DeLucia-Waack, J. L. (1997). Measuring the effectiveness of group work: A review and analysis of process and outcome measures. *The Journal for Specialists in Group Work*, 22, 277-293.

Delucia-Waack, J. L., & Bridbord, K. H. (2004). Measures of group process, dynamics, climate, leadership behaviors, and therapeutic factors. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Geritty, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Επιμ.) *Handbook of Group counseling and Psychotherapy* (pp. 120-136). Thousand Oaks CA: Sage.

Evans, N. J., & Jarvis, P. A. (1986). The Group Attitude Scale: A measure of attraction to group. *Small Group Behavior*, 17, 203-216.

Feldman, R. A., Caplinger, T. E., & Wodarski, J. S. (1983). *The St. Louis conundrum: The effective treatment of antisocial youths*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Geldard, K., & Geldard, D. (2001). *Working with children in groups: A Handbook for counsellors, educators and community workers*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Getter, H., Litt, M. D., Kadden, R. M., & Cooney, N. L. (1992). Measuring treatment process in coping skills and interactional group therapies for alcoholism. *International Journal of Group Psychotherapy*, 42, 419-430.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

Kivlighan, D. M., & Goldfine, D. C. (1991). Endorsement of therapeutic factors as a function of stage of group development and participant interpersonal attitudes. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 150-158.

Kivlighan, D. M., & Tarrant, J. M. (2001). Does group climate mediate the group leadership - group member outcome relationship? A test of Yalom's hypotheses about leadership priorities. *Group Dynamics*, 5, 220-234.

Kovacs, M. K. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica*, 46, 305-315.

Kovacs, M. K. (1992). *Children's depression inventory-short form (CDI)*. New York: Multi-Health Systems Inc.

La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). The Social Anxiety Scale for Children-Revised: factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.

Loewenthal, K. M. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. London: UCL Press.

Macgowan, M. J. (2000). Evaluation of a measure of engagement for group work. *Research on Social Work Practice*, 10, 348-361.

Macgowan, M. J., & Newman, F. L. (2005). The factor structure of the Group Engagement Measure. *Social Work Research*, 29, 107-118.

MacKenzie, K. R. (1981). Measurement of group climate. *International Journal of Group Psychotherapy*, 31, 287-295.

MacKenzie, K. R. (1983). The clinical application of a group climate measure. Στο R. R. Dies & K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (pp. 159-170). New York: International Universities Press

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (4^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

O' Rourke, K., & Worzbyt, J. C. (1996). *Support groups for children*. New York, NY: Routledge.

Piers, E. H., & Harris, D. B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Raynolds, C. R., & Richmond, B. O. (1985). *Revised Children's Manifest Anxiety Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Shields, B. J., Palermo, T. M., Powers, J. D., Grewe, S. D., & Smith, G. A. (2003). Predictors of a child's ability to use a visual analogue scale. *Child: Care, Health, and Development*, 29, 281-290.

Slocum, Y. S. (1987). A survey of expectations about group therapy among clinical and nonclinical populations. *International Journal of Group Psychotherapy*, 37, 39-54.

Vassilopoulos, S. P., Banerjee, R., & Prantzalou C. (2009). Experimental modification of interpretation bias in socially anxious children: Changes in interpretation, anticipated interpersonal anxiety, and social anxiety symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 1085-1089.

Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου, & Δ. Κακατσάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Άγρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

8.1. Ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν κατά καιρούς οριστεί με ποικίλους τρόπους. Ανάλογα με το πώς ο κάθε ορισμός εξετάζει τις κοινωνικές δεξιότητες, δίνει έμφαση σε ορισμένες όψεις και συστατικά τους, ενώ ταυτόχρονα παραμελεί άλλους εξίσου σημαντικούς παράγοντες. Για το λόγο αυτό, αντί να δώσουμε έναν ενιαίο ορισμό της κοινωνικής ικανότητας, θα επιχειρήσουμε να αναφερθούμε στα πιο αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα των κοινωνικών δεξιοτήτων με την ελπίδα να διαμορφώσει ο αναγνώστης μια πιο σφαιρική εικόνα.

Έπειτα από επισκόπηση των σχετικών ορισμών, ο Hargie και οι συνεργάτες του κατέληξαν σε έξι βασικά συστατικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων (Hargie, Saunders & Dickson, 1994, σελ.2). Ένα πρώτο στοιχείο είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν τις συμπεριφορές που το άτομο υιοθετεί για να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο. Δεύτερον, οι συμπεριφορές αυτές είναι *αλληλένδετες*, δηλαδή συνδυάζονται κατευθυνόμενες προς τον ίδιο στόχο. Τρίτον, είναι *κατάλληλες* με την έννοια ότι ανταποκρίνονται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται. Τέταρτον, γίνονται εμφανείς μέσα από τη *συμπεριφορική επίδοση* του ατόμου. Το πέμπτο και ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για τη δουλειά μας με παιδιά, είναι ότι το άτομο μπορεί να *κατακτήσει* τις συμπεριφορές αυτές μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες μάθησης. Και ένα τελευταίο στοιχείο είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες προϋποθέτουν και υπόκεινται στον *γνωστικό έλεγχο* του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο θα πρέπει να έχει αναπτύξει τις κατάλληλες συλλογιστικές διεργασίες με τις οποίες θα ελέγχει τη χρήση των δεξιοτήτων στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις, ώστε να ικανοποιεί τους στόχους του (Hargie et al., 1994).

Για να γίνουν πιο κατανοητά τα παραπάνω, ας εξετάσουμε την περίπτωση μιας κοινωνικής ικανότητας. Εάν πάρουμε για παράδειγμα την ικανότητα της επικοινωνίας, ο στόχος μας μπορεί να είναι η γνωριμία με ένα καινούριο άτομο. Οι συμπεριφορές που θα χρησιμοποιήσουμε συνήθως *συνδυάζουν* μορφές της λεκτικής («Γεια σου. Τι κάνεις;») και της μη λεκτικής επικοινωνίας (χειραψία, βλεμματική επαφή), που θεωρούνται *κατάλληλες* σε παρόμοιες κοινωνικές περιστάσεις. Αυτές αποτελούν τη *συμπεριφορική μας επίδοση*, την οποία συνήθως *μαθαίνουμε* από την παιδική μας ηλικία, συνήθως παρατηρώντας τις αντίστοιχες συμπεριφορές των ενηλίκων. Τέλος, έχουμε *αναλογιστεί* τον χρόνο και τον τρόπο με τον οποίον θα εφαρμόσουμε τις συμπεριφορές αυτές για να επιτύχουμε την επιθυμητή γνωριμία. Όταν πληρούνται όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις, ακόμα και αν γίνονται ασυνείδητα και αυτόματα, τότε μπορούμε να πούμε ότι κατέχουμε τις δεξιότητες επικοινωνίας που αφορούν στο κομμάτι της γνωριμίας.

Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές, οι οποίες αρχικά μαθαίνονται μέσα στην οικογένεια και μετέπειτα στο σχολείο και την κοινότητα. Οι κοινωνικές δεξιότητες μαθαίνονται μέσα από μια ποικιλία διαδικασιών, όπως είναι η παρατήρηση και η μίμηση των κοινωνικών συμπεριφορών των άλλων. Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες

μπορούν να διδαχθούν με μεθόδους όπως η θέσπιση κανόνων ή προτύπων αποδεκτής συμπεριφοράς, η επίδειξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τους ενήλικες αλλά και η άμεση διδασκαλία. Το σημαντικό στοιχείο σχετικά με την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ότι αυτή προωθείται μέσω της υποστήριξης ή της ενίσχυσης των σχετικών συμπεριφορών και εξασθενεί μέσω της αδιαφορίας ή της τιμωρίας (Patrick, 2008).

8.2. Η σημαντικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους είναι στη φύση μας. Ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να έχουμε επιτυχημένες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις είναι μέσα από την σωστή εφαρμογή των κοινωνικών μας δεξιοτήτων. Η ίδια η κοινωνία θεωρεί τις κοινωνικές δεξιότητες σημαντικές για τη διατήρηση της τάξης και τη μετάδοση αξιών, και απαραίτητες για την επιβίωση μέσα στους κόλπους της (Patrick, 2008). Την ιδέα αυτή έρχονται να ενισχύσουν μελέτες ετών, οι οποίες δείχνουν ξεκάθαρα τη σημασία της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη σχέση τους με τη γενική προσαρμογή και μετέπειτα λειτουργία των παιδιών μέσα στη κοινωνία. Ευρήματα πολλών ερευνών παρουσιάζουν μια ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών και την ακαδημαϊκή και ψυχολογική τους λειτουργία (Ladd, 1999• Parker et al., 2004).

Αυτό που επίσης γνωρίζουμε είναι ότι παιδιά με ελλείψεις στις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και στην ικανότητα να τις χρησιμοποιούν κατάλληλα, αδυνατούν να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά εμφανίζονται ανίκανα να οικοδομήσουν επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους επειδή συχνά βιώνουν άγχος στις κοινωνικές καταστάσεις και έχουν την τάση να αποσύρονται. Επιπλέον, τα παιδιά με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες συχνά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, θεωρούνται λιγότερο συμπαθή και μπορεί να κατηγορηθούν ή να αποτελέσουν αντικείμενο κακομεταχείρισης. Ως αποτέλεσμα, οδηγούνται σταδιακά σε απομόνωση και βιώνουν συναισθήματα μοναξιάς, απογοήτευσης, απόρριψης και μειωμένου αυτοσεβασμού (Patrick, 2008).

Από την άλλη μεριά, παιδιά που είναι περισσότερο κοινωνικά, εμφανίζονται γενικώς πιο ευτυχισμένα, έχουν μια πιο αισιόδοξη στάση απέναντι στη ζωή, τα πηγαίνουν καλύτερα σε ακαδημαϊκό επίπεδο, και παρουσιάζουν λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα. Παιδιά με προσαρμοστικές κοινωνικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να θεωρούνται δημοφιλή, να έχουν φίλους και να είναι χαρούμενα. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά συνήθως είναι πολύ κοινωνικά, λειτουργούν πιο ανεξάρτητα και έχουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους (O' Rourke & Worzbyt, 1996). Γενικά, οι άνθρωποι που έχουν καλά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες συνήθως αντιμετωπίζονται από την κοινωνία ως ικανοί και επιτυχημένοι και τείνουν να είναι πιο αρεστοί και αποδεκτοί από τους άλλους (Patrick, 2008).

Εις αναγνώριση της αξίας των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα τελευταία χρόνια δίνεται όλο και περισσότερη έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών πάνω σε αυτές. Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα όπως τη βελτίωση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, αλλά και την αύξηση του αυτοελέγχου και της αυτοπεποίθησης. Η αποδοτικότητα ενός προγράμματος εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων εξαρτάται από την κατανόηση των

δυσκολιών που συνδέονται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την επιλογή των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων προς εκμάθηση και τη διδασκαλία τους με μεθόδους που να προσελκύουν τα παιδιά (Dowd & Tierney, 2005). Αυτά είναι και τα στοιχεία που θα εξετάσουμε στο κεφάλαιο αυτό με σκοπό την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού προγράμματος ομαδικής ψυχοεκπαίδευσης πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες.

8.3. Δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Πριν από τον σχεδιασμό ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι σημαντικό να έχουμε αντιληφθεί τι μπορούν να κάνουν και τι όχι τα παιδιά που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Χρειάζεται, δηλαδή, να αξιολογηθούν οι ανάγκες τους και να ταξινομηθεί η φύση των ελλειμμάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την εκτέλεση διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων. Κατά τη διαδικασία αυτή, είναι βοηθητικό να έχουμε υπόψη μας μια γενική εικόνα των θεμάτων αυτών, ώστε να μπορούμε να τα εντοπίζουμε με μεγαλύτερη ευκολία κάθε φορά.

Σε πολλές περιπτώσεις, ο λόγος για τον οποίο παρουσιάζονται δυσκολίες αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά δε μπορεί να προσδιοριστεί ακριβώς. Ωστόσο, μπορούμε πιο εύκολα να ταξινομήσουμε τις δυσκολίες αυτές. Οι Elliot και Gresham (1987, όπ. αναφ. στο O' Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.387-388) έχουν αναπτύξει ένα εννοιολογικό σύστημα ταξινόμησης, το οποίο συμβάλλει στην κατανόηση των διαπροσωπικών δυσκολιών στα παιδιά. Οι τέσσερις περιοχές που έχουν εντοπίσει είναι: έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων (social skill deficits), έλλειμμα κοινωνικής συμπεριφοράς (social performance deficits), αδυναμία αυτοελέγχου των κοινωνικών δεξιοτήτων (self-control social skill deficits) και αδυναμία αυτοελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς (self-control social performance deficits). Καθεμία από τις περιοχές αυτές περιγράφεται αμέσως παρακάτω.

Έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιδιά τα οποία δεν έχουν αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες προκειμένου να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα παιδιά αυτά είτε δεν ξέρουν τον τρόπο ή δεν έχουν την ικανότητα, για παράδειγμα, να επικοινωνήσουν, να κάνουν φιλίες ή να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους.

Έλλειμμα κοινωνικής συμπεριφοράς

Το έλλειμμα κοινωνικής συμπεριφοράς αναφέρεται στις περιπτώσεις παιδιών τα οποία έχουν αναπτύξει τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες και γνωρίζουν πώς να τις εφαρμόσουν στις αλληλεπιδράσεις τους. Ωστόσο, η δυσκολία τους φαίνεται όταν καλούνται να εφαρμόσουν τις δεξιότητες αυτές στην πράξη. Στην περίπτωση αυτή είτε δεν εφαρμόζουν καθόλου τη δεξιότητα που κατέχουν, είτε το κάνουν αναποτελεσματικά. Για παράδειγμα, ένα παιδί ενδέχεται να γνωρίζει πώς να συνεργάζεται σε ομάδα, αλλά όταν βρεθεί στο κατάλληλο πλαίσιο για να εφαρμόσει τις δεξιότητες συνεργασίας του, δεν κινητοποιείται ώστε να συνεργαστεί.

Αδυναμία αυτοελέγχου των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η αδυναμία αυτοελέγχου των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες όπου το παιδί έχει μια αυξημένη συναισθηματική διέγερση, η οποία το εμποδίζει να αναπτύξει κατάλληλα τις κοινωνικές του δεξιότητες. Η διέγερση αυτή μπορεί να είναι το άγχος και ο φόβος, που νιώθει το παιδί όταν έρχεται σε επαφή με άγνωστα άτομα ή καταστάσεις. Επίσης, η παρορμητικότητα συχνά εμποδίζει τα παιδιά να αποκτήσουν τον απαραίτητο αυτοέλεγχο ώστε να κατακτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζονται.

Αδυναμία αυτοελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται, επίσης, τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν αυξημένη συναισθηματική διέγερση που μπορεί να συνδέεται με άγχος ή με παρόρμηση. Η διαφορά εδώ έγκειται στο ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και μπορούν να τις εφαρμόσουν, ωστόσο η συναισθηματική διέγερση εμποδίζει την εφαρμογή αυτή. Έτσι, παρατηρούμε παιδιά που, για να μείνουμε στο ίδιο παράδειγμα, γνωρίζουν πώς να συνεργάζονται σε ομάδα, αλλά λόγω του κοινωνικού άγχους που βιώνουν στην αλληλεπίδραση τους με νέα άτομα, σπάνια καταφέρνουν να επιδείξουν την ικανότητά τους να συνεργάζονται.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες είτε δεν τις έμαθαν, είτε απέκτησαν τις δεξιότητες αυτές αλλά δεν έμαθαν πώς να τις εφαρμόσουν ή, τέλος, αδυνατούν να ελέγξουν τα έντονα συναισθήματα που αναστέλλουν την εκδήλωση των δεξιοτήτων αυτών. Οι δυσκολίες αυτές είναι που εμποδίζουν τα παιδιά να ικανοποιήσουν βασικές ανάγκες κοινωνικοποίησης, οι οποίες σε τελική ανάλυση εξαρτώνται από την αποτελεσματική μάθηση και επιτυχημένη εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων.

8.4. Είδη κοινωνικών δεξιοτήτων

Όπως είδαμε στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, αφού εντοπίσουμε τις ανάγκες των παιδιών, προχωρούμε στον καθορισμό των στόχων και των θεμάτων με τα οποία θα ασχοληθούμε στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα. Υπενθυμίζουμε ότι η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα καθεαυτή παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς ευνοεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την ανατροφοδότηση μεταξύ συνομηλίκων (Akos, 2000• Augustyniak et al., 2009• Van Velsor, 2009). Αν και διαφορετικές έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του σχολείου καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα, οι περισσότερες φαίνεται πως συγκλίνουν στην άποψη ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι ένας αρκετά αποτελεσματικός τρόπος για να οργανωθεί μια τέτοια εκπαίδευση (π.χ. Akos, Hamm, Mack & Dunaway, 2007• Gerrity & DeLucia-Waack, 2007• Hoag & Burlingame, 1997• Waliski & Carlson, 2008). Ωστόσο υπάρχουν ακόμα πολλά περιθώρια για βελτίωση. Οι Evans, Axelrod και Sapia (2000) προτείνουν τις εξής ενέργειες που θα μπορούσαν να αυξήσουν την αποδοτικότητα των ομαδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες: (1) εντοπισμός των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τον πληθυσμό-στόχο, (2) διδασκαλία των δεξιοτήτων εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες, (3) εξάσκηση των δεξιοτήτων σε ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον όπως είναι

οι μικρές ομάδες, όπου οι πιθανότητες για προοδευτικές κατακτήσεις στον τομέα των δεξιοτήτων είναι αυξημένες και (4) εφόσον το 3 στεφτεί με επιτυχία, παροχή ευκαιριών στους συμμετέχοντες για εφαρμογή των δεξιοτήτων στο φυσικό τους περιβάλλον παρουσία ενηλίκου, ο οποίος φροντίζει πρώτα να ενεργοποιήσει και μετέπειτα να αξιολογήσει τον τρόπο που τα παιδιά εφαρμόζουν τις κοινωνικές δεξιότητες που απέκτησαν.

Όσον αφορά στα είδη των κοινωνικών δεξιοτήτων που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα, θα μπορούσαμε να φτιάξουμε μια πολύ μεγάλη λίστα. Στο σημείο αυτό προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τα πιο βασικά από αυτά και να τα εντάξουμε σε ευρύτερες θεματικές ενότητες. Στόχος μας είναι να διδάξουμε στα παιδιά τις δεξιότητες εκείνες που θα τα καταστήσουν ικανά να αναγνωρίζουν τις εσωτερικές τους διεργασίες, να βελτιώνουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και να αυτό-υποστηρίζονται σε δύσκολες καταστάσεις.

Δεξιότητες έναρξης αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας

Οι δεξιότητες έναρξης και διατήρησης μιας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και τους άλλους θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την κοινωνικοποίησή του. Ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί θα πλησιάσει και θα γνωρίσει ένα καινούριο πρόσωπο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχέση που θα αναπτύξει μαζί του. Ωστόσο, η διαδικασία της γνωριμίας από τη φύση της προκαλεί συναισθηματική διέγερση. Το παιδί έρχεται σε επαφή με καινούρια άτομα, τα οποία δεν γνωρίζει, και νιώθει τον ενθουσιασμό μιας νέας ανακάλυψης και ταυτόχρονα το άγχος για το αν θα γίνει τελικά αποδεκτό. Είναι, λοιπόν, λογικό τα παιδιά να είναι επιφυλακτικά στην πρώτη αυτή αλληλεπίδραση, ενώ, όταν η συναισθηματική διέγερση γίνεται έντονη, είναι πιθανό ακόμα και να αποφύγουν εντελώς τη γνωριμία.

Η ψυχοεκπαίδευση σε δεξιότητες γνωριμίας είναι ιδιαίτερα βοηθητική στη διαδικασία αυτή. Σε πρώτη φάση, βοηθά τα παιδιά να δουν ως φυσιολογική τη συναισθηματική διέγερση που νιώθουν καθώς την μοιράζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό, γίνονται ικανά να διαχειριστούν το άγχος τους και να προχωρήσουν στην πράξη της γνωριμίας. Έπειτα, μπορούν να προχωρήσουν με μεγαλύτερη πλέον άνεση στην αλληλεπίδραση και να ανακαλύψουν νέους τρόπους για να γνωριστούν και να έρθουν κοντά.

Δεξιότητες καθορισμού και σεβασμού κανόνων

Οι κανόνες είναι παρόντες σε κάθε αλληλεπίδραση είτε τους συνειδητοποιούμε, είτε όχι. Οι ενήλικες έχουν μάθει από την εμπειρία τους πώς να αλληλεπιδρούν με σεβασμό στα όρια του άλλου. Αντίθετα, για τα παιδιά αυτή είναι μια διαδικασία που τώρα αρχίζουν να κατακτούν. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να την μάθουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά για τις αλληλεπιδράσεις τους.

Η χρησιμότητα των κανόνων είναι διπλή: προστατεύουν τόσο το ίδιο το παιδί όσο και τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά. Πιο συγκεκριμένα, οι κανόνες συμβάλλουν στην επίτευξη της συνεργασίας και της συνύπαρξης (π.χ. μοιράζομαι, περιμένω τη σειρά μου), στην προσωπική επικοινωνία (π.χ. μιλάει ένας τη φορά), και στην ασφάλεια (π.χ. δεν τρέχω, δεν χτυπώ τους

άλλους) (O'Rourke & Worzbyt, 1996). Επιπλέον, οι κανόνες δίνουν την αίσθηση της ύπαρξης ορίων, τα οποία έχουν ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη ενός εσωτερικού αισθήματος ασφάλειας που είναι απαραίτητο στα παιδιά. Μέσα στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν από μόνα τους την αξία των κανόνων και να μπουν στη διαδικασία να αναγνωρίσουν και να διεκδικήσουν τα δικά τους όρια, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να σέβονται τα όρια των άλλων.

Δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων

Αυτές είναι οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται στην έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια σχετικά καινούρια έννοια, η οποία έγινε ευρέως γνωστή μέσα από το έργο του Αμερικανού ψυχολόγου Daniel Goleman. Ο Goleman (1998) ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να αντιλαμβάνεται, να εκτιμά και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και των άλλων. Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου καθώς έχει άμεση σχέση με τις κοινωνικές του δεξιότητες. Συγκεκριμένα οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης επεκτείνονται σε πέντε βασικούς τομείς, όπως αναφέρονται από τον ίδιο τον Goleman (1998). Εδώ θα τις εξετάσουμε σε σχέση με τα παιδιά:

1. **Η επίγνωση των συναισθημάτων μας:** Αυτός ο τομέας αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα την ώρα που αυτό γεννιέται μέσα του. Όταν το παιδί είναι σε θέση να αναγνωρίζει το πώς νιώθει κάθε στιγμή, κατανοεί τον εαυτό του και αισθάνεται πιο σίγουρο για αυτόν, για τις επιθυμίες και τις αποφάσεις του. Αντίθετα, αν το παιδί δεν έχει αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα αυτή, νιώθει ανασφάλεια και ότι δεν έχει κανένα έλεγχο πάνω στα συναισθήματά του.
2. **Έλεγχος των συναισθημάτων:** Αφορά την ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, ώστε να μπορεί να τα εκφράζει με τον τρόπο που ταιριάζει σε κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, το παιδί που διαχειρίζεται τον θυμό του, μπορεί να τον αναγνωρίσει και να τον εκφράσει («είμαι θυμωμένη»), ενώ στην αντίθετη περίπτωση ξεσπά ουρλιάζοντας και χτυπώντας. Ο έλεγχος των συναισθημάτων είναι σημαντικός για τα παιδιά καθώς τα βοηθά να ξεπερνούν πιο εύκολα τις δύσκολες καταστάσεις της ζωής.
3. **Εξεύρεση κινήτρων:** Έχει να κάνει με την ικανότητα του παιδιού να έχει την αισιοδοξία και την ελπίδα, το πείσμα και την υπομονή που είναι απαραίτητα για να συνεχίζει την προσπάθεια μέχρι να πετύχει τους στόχους του. Τα παιδιά που μπορούν να βρίσκουν κίνητρα για τον εαυτό τους είναι πιο παραγωγικά και δημιουργικά και πετυχαίνουν πιο συχνά τους στόχους τους.
4. **Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων:** Είναι η θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων, η οποία είναι γνωστή και ως *ενσυναίσθηση (empathy)*. Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει την ικανότητα της ενσυναίσθησης μπορούν να

συνδέονται με τους άλλους με μεγαλύτερη ευκολία και μέσα από θετικούς τρόπους.

5. **Διαχείριση των σχέσεων:** αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες που κάνουν αποτελεσματικές τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν το παιδί έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τις σχέσεις του, να πείθει και να επηρεάζει τους άλλους χωρίς να τους κάνει να νιώθουν άβολα, τότε μπορεί να δημιουργήσει επιτυχημένες σχέσεις. Αντίθετα, το παιδί που δεν ξέρει να διαχειρίζεται τις σχέσεις του, συχνά συγκαταλέγεται στα μη δημοφιλή παιδιά και απομονώνεται (Goleman, 1998).

Δεξιότητες επικοινωνίας

Οι δεξιότητες επικοινωνίας παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα παιδιά που ξέρουν πώς να εκφράζονται και να συμμετέχουν σε μια συνομιλία, είναι σε θέση να διεκδικούν, να ανταλλάσσουν ιδέες και πληροφορίες, να κάνουν φίλους και να διασκεδάζουν. Επιπλέον, όσο περισσότερο συμμετέχουν τα παιδιά σε συζητήσεις, τόσο πιο πολύ εξελίσσονται σε κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες εμφανίζονται ντροπαλά, νιώθουν ότι δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις κοινωνικές εκδηλώσεις και τελικά απομονώνονται (O'Rourke & Worzbyt, 1996).

Όταν μιλάμε για δεξιότητες επικοινωνίας, αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να ξεκινά μια συζήτηση, να συμμετέχει σε αυτή με τις ιδέες του και, όταν επιθυμεί, να την τερματίζει με ομαλό τρόπο, χωρίς να προσβάλει τον συνομιλητή του. Για να υπάρχει η ροή αυτή σε μια συνομιλία, απαιτείται να έχουν αναπτυχθεί κάποιες επιμέρους δεξιότητες. Οι πιο βασικές από αυτές είναι να μπορεί το παιδί να ακούει και να καταλαβαίνει τον συνομιλητή του, να μοιράζεται τις σκέψεις του, να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει, να ζητά αυτά που χρειάζεται, να δίνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση και να έχει αναπτύξει τη μη λεκτική επικοινωνία (O'Rourke & Worzbyt, 1996).

Ακούω

Η ικανότητα ακρόασης είναι πολύ σημαντική για την ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Για να μπορέσω να καταλάβω τι μου λέει ή τι μου ζητάει ο συνομιλητής μου, για να του δείξω ότι τον σέβομαι και έτσι να κερδίσω το σεβασμό του και, τελικά, για να διατηρήσω το ενδιαφέρον μιας συζήτησης, χρειάζεται να μπορώ να ακούω τον άλλον προσεκτικά. Συχνά τα παιδιά δυσκολεύονται να επιδείξουν την απαραίτητη υπομονή και να συγκεντρωθούν σε όσα λέει ο συνομιλητής τους με αποτέλεσμα να διακόπτεται η επικοινωνία. Ωστόσο, η υπομονή και η συγκέντρωση είναι απαραίτητα συστατικά μιας καλής ακρόασης, στοιχεία τα οποία τα παιδιά μπορούν να εξασκήσουν και τελικά να κατακτήσουν. Μέσα από την εξάσκηση θα μπορέσουν επιπλέον να αναγνωρίσουν την αξία της ακρόασης και θα νιώσουν πιο ικανά να αλληλεπιδρούν με τους άλλους.

Μοιράζομαι

Το μοίρασμα είναι εξίσου σημαντική ικανότητα με την ακρόαση. Για να διατηρηθεί η επικοινωνία χρειάζεται να υπάρχουν τουλάχιστον δυο συνομιλητές, οι οποίοι να συνεισφέρουν στη συζήτηση. Ωστόσο, το μοίρασμα

εμπεριέχει κάτι περισσότερο από το να μιλάω απλά. Δείχνει τη διάθεση να σκεφτώ και να εκθέσω τις απόψεις μου για να τις μάθει και ο συνομιλητής μου. Επιπλέον, το μοίρασμα είναι ευεργετικό και για το ίδιο το παιδί που μιλάει. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να κινητοποιηθεί για να σκεφτεί, να θέσει τις απόψεις του προς εξέταση και να λάβει την ανάλογη ανατροφοδότηση που θα του δώσει τα στοιχεία που χρειάζεται για να διαμορφώσει την αυτοεικόνα του. Τέλος, είναι σημαντικό να μάθει το παιδί να κρίνει πόσα μπορεί να μοιραστεί με τους άλλους ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται.

Ένας πρακτικός τρόπος για να μάθουν τα παιδιά μιας ομάδας τόσο να ακούν με σεβασμό όσο και να μοιράζονται είναι να μιλάει το καθένα στη σειρά του. Όταν ο συντονιστής θέτει ένα θέμα συζήτησης, μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να ανταλλάξουν απόψεις το ένα μετά το άλλο με στόχο να μάθουν αυτόν τον βασικό κανόνα επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο το παιδί μαθαίνει πόσο σημαντικό είναι τόσο για το ίδιο όσο και για τους συνομιλητές του να έχουν το δικό τους χώρο και χρόνο για να εκφραστούν.

Ανατροφοδότηση

Όπως είδαμε (κεφάλαιο 6), η ανατροφοδότηση είναι μια ικανότητα που έχει μεγάλη χρησιμότητα μέσα σε μια ομάδα παιδιών. Ο συντονιστής παρέχει ανατροφοδότηση για να βοηθήσει τα παιδιά να εκτιμήσουν τη συμπεριφορά τους και να κινητοποιηθούν για αλλαγή (Morran et al., 2004). Ωστόσο, η ανατροφοδότηση δεν ωφελεί μόνο αυτόν που την λαμβάνει, αλλά και αυτόν που την προσφέρει. Όταν ένα παιδί μάθει να δίνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, ανακαλύπτει ότι μπορεί να βοηθήσει τον άλλον να διαχειριστεί τη συμπεριφορά του. Αρκεί να κατανοήσει ότι ο τρόπος με τον οποίο θα μοιραστεί τις παρατηρήσεις του και τις αντιδράσεις του σχετικά με τη συμπεριφορά του άλλου, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό και θετική διάθεση, ώστε να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στον άλλο (O'Rourke & Worzbyt, 1996).

Μη λεκτική επικοινωνία

Η ικανότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη είτε βρίσκεται κανείς στη θέση του πομπού είτε σε αυτή του δέκτη. Όταν αυτό που ανακοινώνουμε με λέξεις συνοδεύεται από αντίστοιχες χειρονομίες, νεύματα, στάση του σώματος κτλ., τότε το μήνυμά μας γίνεται πιο έντονο και σαφές. Επιπλέον, όταν παρατηρούμε τα σήματα της μη λεκτικής επικοινωνίας του άλλου, μπορούμε πιο εύκολα να κατανοήσουμε το μήνυμά που θέλει να στείλει ακόμη και αν δεν το εκφράζει λεκτικά. Με λίγα λόγια, η ικανότητα αυτή βοηθά τα παιδιά να βρίσκουν δημιουργικούς τρόπους για να επικοινωνήσουν, να είναι συντονισμένα με το συνομιλητή τους και να τον παρατηρούν προσεκτικά.

Δεξιότητες Αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση είναι το συναίσθημα που προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούμε τον εαυτό μας κάθε φορά. Η αξιολόγηση αυτή, η οποία βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή, βασίζεται στην εικόνα και στην αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας. Η αυτοεικόνα και η αυτοαντίληψη μας σχετίζονται

με τα προσωπικά χαρακτηριστικά μας όπως η εμφάνισή μας, η προσωπικότητά μας και η θέση μας στις ομάδες όπου ανήκουμε (Akin et al, 1990).

Η σημασία της αυτοεκτίμησης φαίνεται από την επιρροή που έχει στη ζωή των ανθρώπων. Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση συνήθως απορρίπτουν στοιχεία του εαυτού τους και για αυτό δυσκολεύονται να λειτουργήσουν ικανοποιητικά. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να κάνουν σχέσεις, να νιώσουν επιτυχημένα, να διεκδικήσουν και να αντιμετωπίσουν δύσκολα συναισθήματα (Berne & Savary, 1981). Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι η αυτοεκτίμηση παίζει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη, τη λειτουργικότητα και την ψυχική υγεία του ατόμου. Για το λόγο αυτό, είναι σκόπιμο να αναπτύσσει το άτομο από νωρίς δεξιότητες αυτοεκτίμησης.

Οι δεξιότητες αυτοεκτίμησης είναι αυτές που δίνουν στα παιδιά την ικανότητα να δουν τον εαυτό τους ως ικανό και άξιο διαμορφώνοντας έτσι μια υγιή αυτοεικόνα. Αυτό δε σημαίνει ότι το παιδί θα γίνει εγωκεντρικό αλλά ότι θα μπορεί να συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του. Με τον τρόπο αυτό θα νιώθει πιο άνετα να αναπτύξει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και να δει τον εαυτό του ως επιτυχημένο (Berne & Savary, 1981). Από τη στιγμή που το παιδί θα καταφέρει να αναγνωρίσει την αξία του, τότε αποκτά μια καλή βάση για να αντιμετωπίζει δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις και να βελτιώνει και τα πιο αδύναμα στοιχεία του εαυτού του.

Διαπροσωπικές Δεξιότητες

Με τον όρο διαπροσωπικές δεξιότητες αναφερόμαστε στην ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν πιο στενές και ποιοτικές σχέσεις με τους άλλους. Ως τώρα έχουμε αναφερθεί σε δεξιότητες, όπως την επικοινωνία, την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, οι οποίες είναι πολύ ουσιαστικές αν θέλουμε να έχουμε αποδοτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ωστόσο, οι διαπροσωπικές δεξιότητες προχωρούν πιο πέρα και έρχονται να ενισχύσουν την οικειότητα, το συναισθηματικό δέσιμο, τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να απευθύνουν και να δέχονται φιλοφρονήσεις, να χτίζουν μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τον άλλον. Επίσης, αναγνωρίζουν τι σημαίνει φιλία, τι επιθυμούν από αυτή και πώς να την αποκτήσουν. Η ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ σημαντική, ειδικά στην παιδική και εφηβική ηλικία κατά την οποία δημιουργούνται φιλίες που συνήθως μας συνοδεύουν μια ζωή.

Δεξιότητες συνεργασίας

Στην κατηγορία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων εντάσσονται και οι δεξιότητες συνεργασίας. Αυτές αποτελούν πολύ σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων και την παραγωγικότητα των παιδιών. Οι δεξιότητες συνεργασίας βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ενσυναίσθηση και τον σεβασμό. Τα παιδιά που δεν ξέρουν πώς να συνεργαστούν συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους, ενώ δημιουργούν προβλήματα και στους γύρω τους. Αντίθετα, όταν ένα παιδί έχει αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας μπορεί να προλαμβάνει ή να επιλύει πιο εύκολα πιθανές

συγκρούσεις και έχει περισσότερες ευκαιρίες για τη δημιουργία σχέσεων αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης (Orlick, 2006).

Δεξιότητες Αυτοδιαχείρισης

Καθώς πλησιάζουμε στην ολοκλήρωση των συναντήσεων της ομάδας, τα παιδιά χρειάζονται να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, ώστε να συνεχίσουν να υποστηρίζουν τον εαυτό τους και έξω από την ομάδα. Παράλληλα, στο τελευταίο στάδιο της πορείας μιας ομάδας συχνά προκύπτουν δύσκολα και λεπτά ζητήματα, όπως συγκρούσεις ή αποχωρισμοί. Οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, λοιπόν, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να λύνουν αποτελεσματικά όποια προβλήματα προκύπτουν και να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις, να είναι υπεύθυνα και να παίρνουν αποφάσεις, να διεκδικούν και να θέτουν τα όρια τους.

Επίλυση προβλημάτων και διαχείριση συγκρούσεων

Η διαφορετικότητα των ανθρώπων συχνά τους οδηγεί σε συγκρούσεις. Ανάλογα με τον τρόπο που διαχειριζόμαστε τις συγκρούσεις αυτές ενδέχεται είτε να αντιμετωπίσουμε δύσκολα συναισθήματα (άγχος, θυμό, στενοχώρια), είτε να ωριμάσουμε και να έρθουμε πιο κοντά με τους άλλους. Με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων τα παιδιά μαθαίνουν να εστιάζουν στο πρόβλημα και στην κοινή προσπάθεια για εξεύρεση λύσης παρά να στρέφονται το ένα εναντίον του άλλου. Επίσης, αναπτύσσουν βήμα προς βήμα στρατηγικές με στόχο να βγουν όλοι κερδισμένοι μέσα από τη σύγκρουση (win-win). Πιο συγκεκριμένα, τα βήματα που ακολουθούν είναι πρώτα να αναγνωρίσουν το πρόβλημα και τι θέλουν να πετύχουν σχετικά με αυτό, έπειτα να σκεφτούν τις πιθανές λύσεις και το αποτέλεσμα που μπορεί να έχει η καθεμία και, τέλος, να επιλέξουν τη λύση που θεωρούν καλύτερη και να την δοκιμάσουν.

Δεξιότητες υπευθυνότητας

Η υπευθυνότητα αποτελεί μια πολύ σημαντική ικανότητα που συμβάλλει στη λειτουργική συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην κοινωνία. Συχνά, θεωρούμε λανθασμένα ότι η υπευθυνότητα επέρχεται αυτόματα με την ενηλικίωση του ατόμου. Η πραγματικότητα είναι ότι όλοι μας χρειάζεται από την παιδική κιόλας ηλικία να αναπτύξουμε προοδευτικά δεξιότητες υπευθυνότητας. Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη πιο επιτακτική τη σημερινή εποχή που οι γονείς έχουν αναλάβει ένα μεγάλο μέρος από τις ευθύνες των παιδιών τους με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται να πάρουν αποφάσεις και να είναι υπεύθυνα για τον εαυτό τους. Μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της ομάδας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν την έννοια της υπευθυνότητας και να την εξασκήσουν. Με την κατάκτηση των δεξιοτήτων υπευθυνότητας τα παιδιά θα μπορέσουν να νιώσουν ικανά να στηρίζονται στον εαυτό τους και, έτσι, να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους (Smead, 1994).

Δεξιότητες οριοθέτησης, διεκδίκησης, άρνησης

Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την ικανότητα του παιδιού να θέτει τα όρια του, να προστατεύει τα δικαιώματά του και να υπερασπίζεται τη διαφορετικότητά του. Πρώτα, το παιδί χρειάζεται να είναι σε θέση να αναγνωρίζει μέχρι που μπορεί να φτάσει η δική του συμπεριφορά και των άλλων ώστε να μην παραβιάζει και να μην παραβιάζεται. Έπειτα ακολουθεί η δύσκολη διαδικασία της οριοθέτησης. Το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τους άλλους που συχνά μπορεί να είναι πειστικοί και καλείται να διαφοροποιηθεί με σκοπό να προστατέψει τη δική του ακεραιότητα. Δυστυχώς πολλά παιδιά δεν έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν αυτές τις καταστάσεις και καταλήγουν θυμωμένα, απογοητευμένα με τον εαυτό τους και αγανακτισμένα με το γεγονός ότι οι άλλοι τους εκμεταλλεύονται. Αντίθετα, τα παιδιά που έχουν μάθει να βάζουν τα όρια τους με αποφασιστικό τρόπο αλλά και με σεβασμό προς τα δικαιώματα των άλλων, θα έχουν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση ώστε να δρουν με βάση τις δικές τους επιλογές και αξίες (O'Rourke & Worzbyt, 1996).

Όπως πιθανόν να έχει γίνει αντιληπτό μέχρι τώρα, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι κρίσιμες για την ομαλή ανάπτυξη και τη μετέπειτα ζωή του παιδιού. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι, όταν μιλάμε για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεν αναφερόμαστε μόνο σε παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες (μαθησιακές, συμπεριφοράς κτλ.) και στην αντιμετώπισή τους. Αντιθέτως, κάθε παιδί θα μπορούσε να επωφεληθεί από ένα σχετικό πρόγραμμα που στοχεύει τόσο στην πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων, όσο και στην *προσωπική του εξέλιξη*. Τέλος, φαίνεται ότι έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά αποτελεί η εργασία σε ομάδες, καθώς ούτως ή άλλως ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις που βρίσκονται στη βάση της κοινωνικής ικανότητας.

8.5. Παράδειγμα προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων

Παρακάτω προτείνουμε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων, στο οποίο αναλύονται οι δεξιότητες με τους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους και τις ενδεικτικές δραστηριότητες. Το πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων που σχεδιάσαμε είναι προορισμένο για ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών ηλικίας 6-8 ετών. Περιλαμβάνει 8 θεματικές ενότητες και 12 συναντήσεις διάρκειας μιας ώρας. Κάθε συνάντηση ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή:

- **Άνοιγμα:** Περιλαμβάνει το καλωσόρισμα των παιδιών στην ομάδα, την σύνδεση με την προηγούμενη συνάντηση και την εισαγωγή στο θέμα της τρέχουσας συνάντησης
- **Κύριο Μέρος:** Περιλαμβάνει τη χρήση δραστηριοτήτων για την άσκηση και εκμάθηση μίας κοινωνικής δεξιότητας.
- **Συζήτηση:** Περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων που σκοπό έχουν να παρακινήσουν τα παιδιά να μιλήσουν για τις εμπειρίες που είχαν κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων.
- **Κλείσιμο:** Περιλαμβάνει το κλείσιμο της συνάντησης και τα συμπεράσματα που αποκόμισε η ομάδα κατά τη διάρκεια της, με σκοπό τα παιδιά να κάνουν κτήμα τους τη νέα δεξιότητα και να

αντιληφθούν πώς μπορούν να την μεταφέρουν και στην καθημερινή τους ζωή.

Οι διδακτικοί στόχοι ακολουθούν μια λογική σειρά. Ο συντονιστής της ομάδας μπορεί να επεκτείνει ή και να θέσει μικρότερους στόχους-βήματα ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού και της ομάδας συνολικά. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται εδώ είναι ενδεικτικές και μπορούν να τροποποιηθούν με τη χρήση ποικίλων υλικών και πέρα των προτεινόμενων. Τέλος, η εφαρμογή τους μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια όπως σε δυάδες, σε μικρές ομάδες, στο σπίτι ή στο σχολείο.

Οι ενότητες και οι επιμέρους στόχοι παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ	ΕΝΟΤΗΤΑ	ΣΤΟΧΟΙ
1	Γνωριμία	Γνωρίζω τα άλλα μέλη και την ομάδα Συστήνομαι Βρίσκω ομοιότητες και διαφορές
2	Συμβόλαιο	Μαθαίνω την αξία των κανόνων Φτιάχνουμε τους κανόνες μας Αποφασίζουμε τους στόχους μας Συμμετέχουμε στην ομάδα
3	Συναισθήματα	Αναγνωρίζω και εκφράζω αυτό που νιώθω Διαχειρίζομαι δύσκολα συναισθήματα Καταλαβαίνω τι νιώθουν οι άλλοι
4	Επικοινωνία	Μαθαίνω να ζητάω και να ρωτάω Μαθαίνω να συζητάω (μοιράζομαι, περιμένω τη σειρά μου)
5		Μαθαίνω να ακούω και να παρατηρώ Δίνω ανατροφοδότηση
6	Αυτοεκτίμηση	Ανακαλύπτω τα χαρακτηριστικά και τις δυνάμεις μου Εκτιμώ τον εαυτό μου
7		Δίνω και παίρνω επιβράβευση Σέβομαι τους άλλους και τη διαφορετικότητα
8	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κάνω φίλους και εμπιστεύομαι
9		Συνεργάζομαι σε ομάδα
10	Αυτοδιαχείριση	Αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις/ συγκρούσεις Λύνω προβλήματα Παίρνω αποφάσεις
11		Μαθαίνω να διεκδικώ Μαθαίνω να λέω «όχι»
12	Κλείσιμο	Μαθαίνω να αποχαιρετώ Κάνω απολογισμό

Πίνακας 8.1.: Πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα που παρουσιάζουμε εδώ έχει ήδη εφαρμοστεί με κάποια επιτυχία σε αρκετές ομάδες παιδιών. Ωστόσο, η λογική με την οποία το εντάξαμε σε αυτό το βιβλίο δεν είναι για να χρησιμοποιηθεί ως ένας αυστηρός οδηγός. Αντίθετα, στόχος μας ήταν να παρουσιάσουμε ένα ολοκληρωμένο ομαδικό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα οι αναγνώστες μας την πρακτική εφαρμογή των όσων έχουν αναφερθεί στα δυο πρώτα μέρη του βιβλίου.

Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει η δυνατότητα για ευελιξία τόσο ως προς τις ενότητες, όσο και ως προς τις δραστηριότητες που παρουσιάζουμε. Η δική μας εμπειρία μας έδειξε ότι σε αρκετές περιπτώσεις χρειάστηκε να απλοποιηθούν οι δραστηριότητες ή ακόμα και να παραληφθούν για χάρη της συζήτησης. Σε κάθε περίπτωση η ροή του προγράμματος εξαρτάται αρκετά από τη δυναμική και τις ανάγκες της ίδιας της ομάδας. Για παράδειγμα, αν στην πορεία του προγράμματος παρουσιαστούν θέματα σύγκρουσης των μελών, αυτά θα χρειαστεί να ενταχθούν στη διαδικασία της ομάδας και να μην παραβλεφτούν για χάρη του προσχεδιασμένου προγράμματος.

Με πιο απλά λόγια, η προτεραιότητα του συντονιστή είναι πάντα οι ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας της οποίας φέρει την ευθύνη. Είναι σημαντικό οι ανάγκες αυτές να αντιμετωπιστούν από τον συντονιστή κατά τρόπο ευέλικτο και προσαρμοστικό. Για το λόγο αυτό, ο συντονιστής θα πρέπει να έχει κατανοήσει το θεωρητικό μέρος του βιβλίου, το οποίο ως σκοπό έχει να παρουσιάσει τις απαραίτητες γνώσεις για έναν αποτελεσματικό συντονισμό ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά. Στην πορεία ο συντονιστής θα ανακαλύψει ότι κατέχοντας τις βασικές αυτές γνώσεις μπορεί να τροποποιήσει το παρακάτω πρόγραμμα και να το προσαρμόσει σε διαφορετικά είδη ομάδων. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα αυτό μπορεί να εφαρμοστεί και σε μικρότερες ηλικίες παιδιών, εφόσον βέβαια χρησιμοποιηθούν πιο απλές δραστηριότητες από αυτές που εδώ παρουσιάζουμε.

Το Πρόγραμμα

Ας γνωριστούμε...	
Συνάντηση 1	Ενότητα: Γνωριμία
Στόχοι	
Περιεχομένου	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να ενημερώσουμε τα παιδιά για το σκοπό και τη δομή της ομάδας 2. Να βοηθήσουμε τα παιδιά να γνωριστούν 3. Να βρούμε κοινά σημεία μεταξύ μας
Διαδικασίας	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αυτοαποκαλυφθούν, να δώσουν και να πάρουν ανατροφοδότηση, να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν 2. Να βοηθήσουμε τα παιδιά να νιώσουν ασφαλή μέσα στην ομάδα
Υλικά	<p>Φατσούλες (κάρτες με πρόσωπα που εκφράζουν συναισθήματα – οι κάρτες αυτές θα χρησιμοποιηθούν σε κάθε συνάντηση για την εξοικείωση με την αναγνώριση συναισθημάτων)</p> <p>Μια μπάλα</p>
Άνοιγμα ⊕ 8'-10'	Καλωσορίζουμε τα παιδιά στην ομάδα και - ως συντονιστές - συστηνόμαστε και αναφερόμαστε στο ρόλο μας. Ενημερώνουμε τα παιδιά για το σκοπό της ομάδας, τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούμε, τη δομή των συναντήσεων και τους τρόπους που θα λειτουργήσουμε.
Κύριο Μέρος ⊕ 30'	Συζητάμε για τη σημασία που έχει να γνωριστούμε μεταξύ μας. Μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να μας δείξουν με τις Φατσούλες πώς νιώθουν πριν γνωριστούμε, για να δούμε αν θα αλλάξει κάτι μετά την γνωριμία (δίνουμε έμφαση στα κοινά συναισθήματα).
Δραστηριότητα 1.1 ⊕ 10'	<p>«Η μπάλα» Καθόμαστε σε κύκλο και εξηγούμε ότι όποιος κρατάει την μπάλα θα λέει το όνομα του και έπειτα θα την πετάει σε όποιον θέλει. Αυτός, που θα την πιάνει, θα λέει το δικό του όνομα και θα την πετάει σε κάποιον άλλο. Μετά από 2-3 φορές, ρωτάμε αν είπαν όλοι το ονόμα τους και προτείνουμε μια παραλλαγή της δραστηριότητας για να δούμε αν θυμόμαστε τα ονόματα. Τώρα όποιος πετάει την μπάλα θα λέει το όνομα αυτού που την πιάνει.</p> <p>Ρωτάμε ξανά πώς νιώθουν τώρα που ξέρουν τα ονόματα των υπολοίπων. Χρησιμοποιούμε τις Φατσούλες για να δείξουμε ο καθένας με τη σειρά του πώς νιώθει.</p>
Δραστηριότητα 1.2 ⊕ 20'	<p>«Βρες τη θέση σου» Καλούμε τα παιδιά να σηκωθούν και τους εξηγούμε ότι θα τους δίνουμε οδηγίες και ανάλογα θα πηγαίνουν όσο πιο γρήγορα μπορούν στη δεξιά ή στην αριστερή πλευρά της αίθουσας. Για παράδειγμα: «Να πάνε δεξιά όσοι έχουν ξανθά μαλλιά και αριστερά όσοι έχουν σκούρα μαλλιά».</p> <p>Θέματα: Χρώμα ματιών Φύλο Ηλικία Ρούχα (π.χ. όσοι φορούν τζιν) Κατοικίδιο</p> <p>Ρωτάμε πώς νιώθουν τώρα που έμαθαν περισσότερα για τους άλλους (Φατσούλες).</p>

Συζήτηση ⌚ 10'	Τι κάναμε σήμερα; Πώς ήμασταν όταν ήρθαμε (ποια Φατσούλα διαλέξαμε στην αρχή); Πώς είμαστε τώρα (διαλέγουμε Φατσούλα); Τι μάθαμε για τη γνωριμία; Ποιο παιδί γνωρίσατε καλύτερα;
Κλείσιμο ⌚ 10'	«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» Τι έχουμε να πάρουμε σήμερα μαζί μας; -Τις Φατσούλες. Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; - Ότι νιώθω καλύτερα όταν γνωρίζω κάποιον και ότι όλοι έχουμε κάποια κοινά και κάποιες διαφορές. Που μπορεί να μας βοηθήσει στη ζωή μας; -Όταν γνωρίζουμε καινούριους ανθρώπους. <u>Εργασία:</u> Αν θέλετε δοκιμάστε να βρείτε τα κοινά σας και, αν τύχει και γνωρίσετε κάποιο καινούριο άτομο, να μας πείτε πώς ήταν στην επόμενη συνάντηση.

Η ομάδα μας	
Συνάντηση 2	Ενότητα: Συμβόλαιο
Στόχοι	
Περιεχομένου	1.Να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν την αξία των κανόνων 2.Να μάθουν τα παιδιά να δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες 3.Να θέσουμε τους στόχους μας 4.Να μάθουμε πώς να συμμετέχουμε σε μια ομάδα
Διαδικασίας	1.Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αυτοαποκαλυφθούν, να δώσουν και να πάρουν ανατροφοδότηση, να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν 2.Να βοηθήσουμε τα παιδιά να νιώσουν ασφαλή μέσα στην ομάδα
Υλικά	Φατσούλες Ένα κουβάρι Ένα μεγάλο λευκό χαρτόνι και μπογιές
Άνοιγμα ⌚ 8'-10'	Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται σήμερα και αν θυμούνται τι κάναμε στην προηγούμενη συνάντηση. Εισαγωγή στη νέα συνάντηση: Τι είναι οι στόχοι και οι κανόνες; Που βάζουμε στόχους και κανόνες; Έχουμε παραδείγματα;
Κύριο Μέρος ⌚ 30'	Εισαγωγή πρώτης δραστηριότητας: Σε τι χρειάζονται οι στόχοι; -Για να κινούμαστε προς μια κατεύθυνση -Για να βλέπουμε τι πετυχαίνουμε Σε τι χρειάζονται οι κανόνες; -Για να μπορούμε να καταφέρνουμε κάτι όλοι μαζί -Για να είμαστε ασφαλείς
Δραστηριότητα 2.1 ⌚ 10'	«Ο ιστός της αράχνης» Καθόμαστε σε κύκλο και εξηγούμε ότι θα ρίχνουμε ένα κουβάρι ο ένας στον άλλον και όποιος το πιάνει θα πρέπει να κρατάει την κλωστή. <u>Ο στόχος</u> μας είναι να φτιάξουμε έναν ιστό αράχνης. <u>Ο κανόνας</u> είναι να μην αφήσουμε το μέρος του κουβαριού που κρατάμε. Καθώς πετάμε το κουβάρι μπορούμε να λέμε και τα ονόματά μας για υπενθύμιση. Συνεχίζουμε μέχρι να έχουν όλοι από μια άκρη και να φτιάξουμε έναν ιστό. Στο τέλος ρωτάμε: - Πώς φτιάξαμε τον ιστό;

	<p>-Τι γίνεται αν αφήσουν κάποιιο τις άκρες του ιστού (το κάνουμε);</p> <p>Προσπαθούμε να αναγνωρίσουν τα παιδιά ότι χρειάζεται όλοι να βοηθήσουμε για να είμαστε καλά στην ομάδα και για να πάρει ο καθένας ό, τι θέλει.</p>
<p>Δραστηριότητα 2.2 ⌚ 20´</p>	<p>«Το έμβλημα της ομάδας» <u>1^ο Βήμα:</u> Με δυο κάθετες γραμμές χωρίζουμε ένα μεγάλο χαρτόνι στα τρία. Στην αριστερή στήλη γράφουμε τους στόχους μας, δηλαδή ρωτάμε τα παιδιά τι θέλουμε να πετύχουμε στην ομάδα μας. Ενδεικτικοί στόχοι είναι: Να κάνουμε φίλους. Να παίζουμε όλοι μαζί. Να μάθουμε να συνεργαζόμαστε. Να τραγουδάμε. Να λέμε τη γνώμη μας. Να μάθουμε να ζητάμε ευγενικά. Να ζωγραφίζουμε. Να δείχνουμε πώς νιώθουμε. Να ζητάμε βοήθεια και να δίνουμε βοήθεια. Να μάθουμε να αντιμετωπίζουμε δύσκολες καταστάσεις. <u>2^ο Βήμα:</u> Στην δεξιά στήλη γράφουμε τους κανόνες της ομάδας (Τι άλλο χρειαζόμαστε για να είμαστε ομάδα; Τι γίνεται αν παίξουμε ένα παιχνίδι χωρίς να έχουμε κανόνες;). Μερικοί κανόνες που χρειάζεται να αναφερθούν είναι οι εξής: Να ερχόμαστε στην ώρα μας. -Παρουσία Να είμαστε εδώ σε κάθε συνάντηση. Αν κάποιος λείπει ή αργήσει, να ενημερώνει την συντονίστρια πριν τη συνάντηση. -Εμπιστευτικότητα Να μη συζητάμε έξω από την ομάδα αυτά που λένε οι άλλοι μέσα στην ομάδα. -Να δείχνουμε σεβασμό στους άλλους, όπως θέλουμε να μας δείχνουν σεβασμό. Κάθε φορά μιλάει ένας. Να μην διακόπτουμε αυτόν που μιλάει. Δεν πειράζει να έχουμε διαφορετική άποψη και να την λέμε. Δεν βρίζουμε ούτε προσβάλλουμε. Δεν χτυπάμε ούτε σπρώχνουμε. -Να δοκιμάζουμε πράγματα. Να λέμε τι σκεφτόμαστε και τι νιώθουμε. Να δοκιμάζουμε τα παιχνίδια που προτείνουν οι συντονιστές. <u>3^ο Βήμα:</u> Προσκαλούμε τα παιδιά να σκεφτούμε όλοι μαζί ένα όνομα για την ομάδα μας και το γράφουμε στο πάνω μέρος του χαρτονιού. Έπειτα τα παιδιά ζωγραφίζουν στη μεσαία στήλη του χαρτονιού το έμβλημά τους προσπαθώντας να συνεργαστούν και να σεβαστούν ο ένας το χώρο του άλλου. Στο τέλος συμφωνούμε ότι το έμβλημα θα το κρατήσουν οι συντονιστές και θα το επαναφέρουν σε κάθε συνάντηση.</p>
<p>Συζήτηση ⌚ 10´</p>	<p>Τι κάναμε σήμερα; Πώς ήμασταν όταν ήρθαμε (ποια Φατσούλα διαλέξαμε στην αρχή); Πώς είμαστε τώρα (διαλέγουμε Φατσούλα); Τι μάθαμε για την ομάδα; Με ποιο παιδί συνεργαστήκατε καλύτερα;</p>
<p>Κλείσιμο ⌚ 10´</p>	<p>«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» Τι έχουμε να πάρουμε σήμερα μαζί μας; -Κόβουμε λίγη κλωστή από το κουβάρι και δίνουμε σε κάθε παιδί. Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι;</p>

	<p>-Ότι η ομάδα μας βοηθά να πετυχαίνουμε στόχους. -Ότι όλοι χρειάζεται να βοηθάμε σε μια ομάδα.</p> <p><u>Εργασία:</u> Αν θέλετε, σκεφτείτε σε ποιες άλλες ομάδες ανήκετε και τι κάνετε σε αυτές.</p>
--	--

Μικροί Ντετέκτιβ	
Συνάντηση 3	Ενότητα: Συναισθήματα
Στόχοι	
Περιεχομένου	<p>1. Να αναγνωρίσουμε και να ονομάσουμε τα συναισθήματα 2. Να δούμε με ποιους τρόπους μπορούμε να εκφράσουμε το πώς νιώθουμε 3. Να μάθουμε να αναγνωρίζουμε το πώς νιώθουν οι άλλοι</p>
Διαδικασίας	<p>1. Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αυτοαποκαλυφθούν και να βρουν κοινά σημεία με έμφαση στα συναισθήματα 2. Να βοηθήσουμε τα παιδιά να νιώσουν ασφαλή μέσα στην ομάδα</p>
Υλικά	<p>Φατσούλες Καραμέλες Χαρτιά και μπογιές</p>
Άνοιγμα ⊕ 8'-10'	<p>Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε αν θυμούνται τους κανόνες της ομάδας μας. Έπειτα τους ζητάμε να ζωγραφίσουν με ποια φατσούλα έρχονται σήμερα.</p>
Κύριο Μέρος ⊕ 30'	<p>Εξηγούμε ότι θα παίξουμε ένα παιχνίδι με τις Φατσούλες. Πριν ξεκινήσουμε καλούμε τα παιδιά να δώσουν όνομα σε κάθε Φατσούλα (π.χ. ο κύριος Θυμωμένος). Με κάθε όνομα συζητάμε για το αντίστοιχο συναίσθημα. Ενδεικτικές ερωτήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Πότε νιώθετε έτσι; -Πώς το καταλαβαίνετε; -Τι κάνετε, όταν νιώθετε έτσι; Τι γίνεται μετά;
Δραστηριότητα 3.1 ⊕ 10'	<p>«Μικροί ντετέκτιβ» «Στο μικρό χωριό που μένουν οι Φατσούλες έγινε ληστεία. Το πρωί που έλειπαν από το σπίτι τους, κάποιος πήρε τις καραμέλες τους. Εμείς θα κάνουμε τους μικρούς ντετέκτιβ για να βρούμε ποιος πήρε τις καραμέλες. Πρώτα θα δούμε ποιοι είναι ύποπτοι. Ξέρουμε ότι το πρωί μερικές φατσούλες είχαν πάει να παίξουν και μερικές πήγαν στην αγορά να ψωνίσουν. Αυτές οι φατσούλες, λοιπόν, δεν πήραν τις καραμέλες.» Δίνουμε σε κάθε παιδί από μια φατσούλα για να παίξει το ρόλο της. Έπειτα χωρίζομαστε σε δυο ομάδες: η μια ομάδα είναι οι φατσούλες που πήγαν να παίξουν και η άλλη αυτές που πήγαν στην αγορά (τυχαία επιλογή). Κάθε παιδί της μιας ομάδας καλείται να παίξει με παντομίμα το ρόλο του και η άλλη ομάδα προσπαθεί να μαντέψει ποια φατσούλα αντιπροσωπεύει. Έτσι, βλέπουμε ποιες φατσούλες δεν ήταν στο σπίτι όταν χάθηκαν οι καραμέλες και είναι «αθώες».</p>
Δραστηριότητα 3.2 ⊕ 20'	<p>«Κρυμμένος θησαυρός» «Τελικά, όλες οι φατσούλες ήταν αθώες. Μα ποιος πήρε τις καραμέλες; Τότε θυμήθηκαν ότι στο σπίτι έμεινε ο σκύλος τους που είναι πολύ λιχούδης. Σίγουρα αυτός πήρε τις καραμέλες και τις έκρυψε κάπου για να τις φάει αργότερα. Ας ψάξουμε, λοιπόν, να βρούμε που έκρυψε ο σκύλος τις καραμέλες.» Οι συντονιστές έχουν κρύψει μια σακούλα καραμέλες στο χώρο και τα παιδιά τις ψάχνουν. Όταν τα παιδιά πλησιάζουν στο σημείο που είναι</p>

	κρυμμένες οι καραμέλες, τότε ο συντονιστής λέει «χαίρομαι» και όταν απομακρύνονται, λέει «λυπάμαι». Στο τέλος, αφού βρεθούν οι καραμέλες, μοιράζονται σε όλα τα παιδιά.
Συζήτηση ⊕ 10´	Τι κάναμε σήμερα; Πώς ήμασταν όταν ήρθαμε (ποια Φατσούλα διαλέξαμε στην αρχή); Πώς είμαστε τώρα (διαλέγουμε Φατσούλα); Πώς καταλαβαίνουμε τι νιώθει κάποιος; Πώς μπορούμε να δείξουμε τι νιώθουμε εμείς;
Κλείσιμο ⊕ 10´	«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» Τι έχουμε να πάρουμε σήμερα μαζί μας; -Τη φατσούλα που ζωγραφίσαμε. - Την καραμέλα μας. Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; -Ότι μπορώ να δείξω πώς νιώθω. -Ότι μπορώ να καταλάβω πώς νιώθει ο άλλος. <u>Εργασία:</u> Αν θέλετε, δοκιμάστε να δείτε αν καταλαβαίνετε πώς νιώθουν οι άλλοι και αν μπορούν να σας καταλάβουν και αυτοί.

Στο Διάστημα	
Συνάντηση 4	Ενότητα: Επικοινωνία
Στόχοι	
Περιεχομένου	1.Να μάθουμε να ζητάμε και να ρωτάμε 2.Να μάθουμε πώς να συζητάμε και να μοιραζόμαστε 3.Να δούμε πώς επικοινωνούμε χωρίς λόγια
Διαδικασίας	1.Να μάθουμε να περιμένουμε τη σειρά μας για να μιλήσουμε 2.Να εκφραστούμε στο α΄ πρόσωπο
Υλικά	Φατσούλες Κάρτες Αστροναύτες – Εξωγήινοι ή κορδέλες σε 2 χρώματα Μολύβια Χαρτιά και μπογιές
Άνοιγμα ⊕ 8´-10´	Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται σήμερα. Αντί να διαλέξουν Φατσούλα, ζητάμε να κάνει ο καθένας μια γκριμάτσα και να προσπαθήσει να μαντέψει η ομάδα πώς νιώθει (π.χ. είσαι χαρούμενος;). Έπειτα ρωτάμε αν μπόρεσαν να παρατηρήσουν πώς νιώθουν οι άλλοι ή αν ανακάλυψαν κάποιο νέο συναίσθημα.
Κύριο Μέρος ⊕ 30´	Σήμερα θα γίνουμε αστροναύτες και θα ταξιδέψουμε σε ένα άλλο πλανήτη. Στον πλανήτη αυτό μένουν εξωγήινοι που είναι διαφορετικοί από εμάς. Πώς φαντάζεστε ότι είναι οι εξωγήινοι; Πώς φαντάζεστε ότι θα νιώθετε εσείς εκεί;
Δραστηριότητα 4.1 ⊕ 10´	«Παντομίμα» Χωριζόμαστε σε αστροναύτες και εξωγήινους (τα παιδιά επιλέγουν κατά τύχη μια κάρτα με εικόνα Αστροναύτη ή Εξωγήινου και την κολλούν στα ρούχα τους ή κορδέλες με διαφορετικά χρώματα και τις βάζουν στο χέρι τους). «Οι Αστροναύτες φτάνουν με το διαστημόπλοιο τους στον πλανήτη, αλλά το σκάφος τους χαλάει. Πρέπει λοιπόν να βρουν τους Εξωγήινους και να τους ζητήσουν να τους δώσουν κάποια αντικείμενα που χρειάζονται για να το φτιάξουν. Όμως οι Εξωγήινοι δεν μιλάνε την

	<p>ίδια γλώσσα με τους Αστροναύτες».</p> <p>-Πώς θα συνεννοηθούν; -Πώς θα δείξετε ότι χαίρεστε που τους συναντήσατε; Ότι θέλετε να γίνετε φίλοι; Χωριζόμαστε σε ζευγάρια (ένας Αστροναύτης με έναν Εξωγήινο) και κάνουμε την πρώτη επαφή χωρίς λόγια, με παντομίμα.</p>
<p>Δραστηριότητα 4.2 ⌚ 10´</p>	<p>«Το μηχάνημα της επικοινωνίας» Οι Εξωγήινοι έχουν ένα μηχάνημα που μεταφράζει όλες τις γλώσσες (για μηχάνημα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιο αντικείμενο, όπως ένα μολύβι). Έχει όμως δυο κανόνες: 1. μεταφράζει μόνο τα λόγια αυτού που το κρατάει κάθε φορά, και 2. για να μεταφράσει χρειάζεται να αρχίσω να μιλάω με το «εγώ». Το μηχάνημα της επικοινωνίας θα βοηθήσει τους Αστροναύτες και τους Εξωγήινους να γνωριστούν και να συζητήσουν τι θα κάνουν τώρα. Ο συντονιστής δίνει οδηγίες σε κάθε ομάδα. Σκοπός των Εξωγήινων είναι να πείσουν τους Αστροναύτες να τους πάρουν μαζί τους στη γη. Σκοπός των Αστροναυτών είναι να ζητήσουν από τους Εξωγήινους να τους δώσουν τα αντικείμενα που χρειάζονται για να φτιάξουν το σκάφος τους. Δίνουμε χρόνο στις δυο ομάδες να συζητήσουν και να κανονίσουν τι θα κάνουν.</p>
<p>Δραστηριότητα 4.3 ⌚ 10´</p>	<p>«Μιλάμε με ζωγραφιές» Προσπαθούμε να βρούμε τα αντικείμενα που λείπουν από το σκάφος για να το φτιάξουν και να φύγουν. Ο συντονιστής λέει μια λέξη κι ένα παιδί από την ομάδα των Αστροναυτών την ζωγραφίζει για να την μαντέψει η άλλη ομάδα μέσα σε ένα λεπτό. (επιλέγουμε εύκολες λέξεις π.χ. ομπρέλα, καρέκλα, ποτήρι)</p>
<p>Συζήτηση ⌚ 10´</p>	<p>Τι κάναμε σήμερα; Πώς ήμασταν όταν ήρθαμε (ποια Φατσούλα ζωγραφίσαμε στην αρχή); Πώς είμαστε τώρα (διαλέγουμε Φατσούλα); Με ποιους τρόπους μπορέσαμε να συνεννοηθούμε; (με το σώμα, περιμένοντας ο καθένας τη σειρά του, με ζωγραφιές) Πώς ήταν που χρειάστηκε να επικοινωνήσετε έτσι; Πώς ήταν όταν ζητούσατε βοήθεια από τους άλλους; Πώς ήταν όταν σας ζητούσαν βοήθεια; Τι σας βοήθησε να κάνετε συμφωνία;</p>
<p>Κλείσιμο ⌚ 10´</p>	<p>«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» Τι έχουμε να πάρουμε σήμερα μαζί μας; -Τις κάρτες μας. -Το μηχάνημα της επικοινωνίας (μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά από ένα μολύβι για ενθύμιο). Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; -Ότι μπορώ να επικοινωνήσω χωρίς να μιλάω. -Ότι μπορώ να συνεργαστώ.</p> <p><u>Εργασία:</u> Αν θέλετε δοκιμάστε να δείτε πώς καταλαβαίνετε τι σας λένε οι άλλοι.</p>

Δημοσιογράφοι

Συνάντηση 5	Ενότητα: Επικοινωνία
Στόχοι	

Περιεχομένου	1.Να μάθουμε να ακούμε και να παρατηρούμε 2.Να μάθουμε να καταλαβαίνουμε τους άλλους 3.Να δούμε την αξία του σεβασμού
Διαδικασίας	1.Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αυτοαποκαλυφθούν 2.Να εξασκήσουμε την ανατροφοδότηση
Υλικά	Φατσούλες
Άνοιγμα ⊕ 8'-10'	Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται σήμερα. Έπειτα τους ζητάμε να θυμηθούν τι κάναμε την προηγούμενη φορά κι αν παρατήρησαν κάτι σχετικό στην καθημερινή τους ζωή.
Κύριο Μέρος ⊕ 30'	Εξηγούμε ότι θα παίξουμε τους δημοσιογράφους και θα μάθουμε να καταλαβαίνουμε τους άλλους.
Δραστηριότητα 5.1 ⊕ 10'	«Παιχνίδι ρόλων» Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και το ένα παιδί είναι ο δημοσιογράφος και το άλλο ένας χαρακτήρας π.χ. από παραμύθι, κινούμενα σχέδια. Ο δημοσιογράφος κάνει ερωτήσεις που αρχίζουν με «Πού», «Πότε», «Τι», «Πώς» με σκοπό να μαντέψει ποιος είναι ο χαρακτήρας που παίζει το άλλο παιδί. Εναλλακτικά, ο δημοσιογράφος κάνει μόνο κλειστές ερωτήσεις, δηλαδή ερωτήσεις που η απάντησή τους είναι «ναι» ή «όχι».
Δραστηριότητα 5.2 ⊕ 20'	«Πώς ακούω» Συνεχίζουμε να είμαστε σε ζευγάρια και το ένα παιδί έχει το ρόλο του δημοσιογράφου. Αυτή τη φορά η «συνέντευξη» θα γίνει μπροστά στην ομάδα για να μπορούμε να την παρατηρήσουμε. Σε κάθε ζευγάρι οι συντονιστές δίνουν διαφορετικές οδηγίες για το πώς θα γίνει η «συνέντευξη». Στο πρώτο ζευγάρι δίνουμε την οδηγία: ο δημοσιογράφος να μην τον κοιτά στα μάτια το ζευγάρι του, να κουνιέται συνεχώς και να μιλάει στους άλλους. Στο δεύτερο θα τον διακόπτει συνέχεια και θα του λέει άσχετα πράγματα. Στο τρίτο δεν θα μιλάει καθόλου ούτε θα δείχνει πώς αισθάνεται. Μετά από κάθε «συνέντευξη» συζητάμε: -Τι παρατήρησε η ομάδα ότι γινόταν; -Πώς ένιωσε αυτός που μιλούσε; -Κατάφερε να ακούσει ο δημοσιογράφος; -Τι χρειάζεται για να μπορούμε να ακούμε: 1.Κοιτάω στα μάτια και δεν κουνιέμαι, 2.Δε διακόπτω τον άλλον, 3.Όταν τελειώσει, του κάνω ερωτήσεις και του λέω «εγώ ακούω να λες... και καταλαβαίνω ότι εσύ...».
Συζήτηση ⊕ 10'	Τι κάναμε σήμερα; Πώς ήμασταν όταν ήρθαμε (ποια Φατσούλα διαλέξαμε στην αρχή); Πώς είμαστε τώρα (διαλέγουμε Φατσούλα); Με ποιους τρόπους μπορέσαμε να καταλάβουμε τον άλλον στο πρώτο παιχνίδι; Τι παρατηρήσαμε για την επικοινωνία μας στο δεύτερο παιχνίδι;
Κλείσιμο ⊕ 10'	«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» -Μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά κάτι συμβολικό, όπως αυτοκόλλητα ή σφραγίδες, ως το βραβείο για τον καλύτερο δημοσιογράφο. Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; -Πώς να καταλαβαίνω τον άλλο -Πώς να ακούω τον άλλο <u>Εργασία:</u> Αν θέλετε δοκιμάστε να δείτε πώς ακούτε τους άλλους.

Το νησί του θησαυρού

Συνάντηση 6	Ενότητα: Αυτοεκτίμηση
Στόχοι	
Περιεχομένου	1. Να ανακαλύψουμε τις ικανότητες μας και τις δυνάμεις μας 2. Να εκτιμήσουμε τον εαυτό μας 3. Να συνεργαστούμε και να προσφέρουμε στην ομάδα
Διαδικασίας	1. Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αυτοαποκαλυφθούν 2. Να εξασκήσουμε την ανατροφοδότηση
Υλικά	Φατσούλες Χάρτης θησαυρού Μπαλόνια Μπογιές, χαρτιά, πλαστελίνη Πλαστικά πιάτα, μπαλόνια Ένα κουτί με ένα καθρέφτη στον πάτο Καθρεφτάκια
Άνοιγμα ⊕ 8'-10'	Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται σήμερα. Έπειτα ζητάμε να μας πουν αν δοκίμασαν να ακούν τους άλλους προσεκτικά.
Κύριο Μέρος ⊕ 30'	Εξηγούμε ότι θα παίξουμε τους εξερευνητές που ψάχνουν ένα θησαυρό σε ένα νησί και θα προσπαθήσουμε να βάλουμε όλοι τις ικανότητες μας για να τον βρούμε.
Δραστηριότητα 6.1 ⊕ 20' Περίπου 3' για κάθε τοποθεσία	<p>«Παιχνίδι συνεργασίας» Είμαστε μια ομάδα που φτάνει στο νησί του θησαυρού. Καθόμαστε σε κύκλο και παίρνει ο καθένας από ένα χάρτη. Βλέπουμε όλοι μαζί τις τοποθεσίες που υπάρχουν στον χάρτη: τον βάλτο, το χωριό, το ποτάμι, τη ζούγκλα, τα βουνά και τη σπηλιά. Εξηγούμε ότι σε κάθε τοποθεσία θα κάνουμε μια δοκιμασία και θα παίρνουμε ένα στοιχείο που θα μας οδηγήσει στην επόμενη τοποθεσία, μέχρι να φτάσουμε στην τελευταία που είναι ο θησαυρός.</p> <p>Ο βάλτος: στεκόμαστε σε κύκλο και έχουμε τρία μπαλόνια. Πρέπει να τα πετάμε ο ένας στον άλλον για να μην πέσουν στο βάλτο για 2 λεπτά (μπορούμε να βάλουμε μουσική για 2 λεπτά και όταν παρέλθει ο χρόνος, σταματά και η δοκιμασία).</p> <p>Το χωριό: πρέπει να βοηθήσουμε τους χωρικούς που δεν έχουν σπίτια. Να σκεφτούμε πώς να τους φτιάξουμε σπίτια με τα υλικά που έχουμε (χρώματα, χαρτιά, πλαστελίνη). Κάθε παιδί φτιάχνει ένα σπίτι και έπειτα τα επιθεωρούμε και κάνουμε θετικά σχόλια για την κατασκευή του καθένα.</p> <p>Το ποτάμι: βάζουμε πλαστικά πιάτα στο πάτωμα, τα οποία αναπαριστούν βραχάκια μέσα στο ποτάμι. Τα παιδιά πρέπει να περάσουν απέναντι πατώντας στα πιάτα, ενώ κρατιούνται όλα από το χέρι σαν αλυσίδα.</p> <p>Η ζούγκλα: όταν φτάσουν στη ζούγκλα, πρέπει ο καθένας να διαλέξει ένα ζώο και να πει τρία καλά πράγματα για αυτό. Μετά θα εξηγήσει πώς μοιάζει ο ίδιος με το ζώο.</p> <p>Τα βουνά: έχουν ένα μουσικό πέρασμα. Τα παιδιά κάθονται στη σειρά με ανοιχτά πόδια και ο τελευταίος μπουσουλάει από κάτω. Κάνουν όλοι το ίδιο και μόλις τελειώσουν έχουν φτάσει στη σπηλιά που είναι ο θησαυρός.</p> <p>Ο θησαυρός: είναι ένα μαγικό κουτί που όταν κοιτάς μέσα βλέπεις το πιο πολύτιμο πράγμα στον κόσμο (Μέσα υπάρχει ένας καθρέφτης και όποιος κοιτάει, βλέπει τον εαυτό του). Αφού κοιτάξουν όλοι, τους λέμε να το κρατήσουν μουσικό και με το 1, 2, 3 να το φωνάξουν όλοι μαζί. Στο τέλος δίνουμε στα παιδιά από ένα καθρεφτάκι για να θυμούνται το θησαυρό τους.</p>

<p>Συζήτηση ⌚ 10´</p>	<p>Τι κάναμε σήμερα; -Ο καθένας λέει τι κατάφερε να κάνει και πώς Πώς τους φάνηκε ο θησαυρός; Πώς ένιωσαν όταν τον βρήκαν;</p>
<p>Κλείσιμο ⌚ 10´</p>	<p>«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» -Τον χάρτη μου -Το καθρεφτάκι μου</p> <p>Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; -Ότι με τις δυνάμεις μου καταφέρνω πράγματα -Ότι ο πιο πολύτιμος θησαυρός μου είμαι εγώ -Ότι μερικά πράγματα χρειάζομαι βοήθεια για να τα καταφέρω</p> <p><u>Εργασία:</u> Αν θέλετε δοκιμάστε να δείτε ποια πράγματα στη ζωή σας καταφέρνετε μόνοι σας και σε ποια είναι καλό να ζητάτε βοήθεια.</p>

<h2>Το πορτραίτο μου</h2>	
<p>Συνάντηση 7</p>	<p>Ενότητα: Αυτοεκτίμηση</p>
<p>Στόχοι</p>	
<p>Περιεχομένου</p>	<p>1.Να ανακαλύψουμε τις ικανότητές μας και τις δυνάμεις μας 2.Να εκτιμήσουμε τον εαυτό μας 3.Να μάθουμε να κάνουμε φιλοφρονήσεις, να προσφέρουμε και να δεχόμαστε 4. Να εκτιμήσουμε τη διαφορετικότητα</p>
<p>Διαδικασίας</p>	<p>1.Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αυτοαποκαλυφθούν 2.Να εξασκήσουμε την ανατροφοδότηση</p>
<p>Υλικά</p>	<p>Φατσούλες Μεγάλες λευκές κόλες χαρτί Μπογιές Ένα σχοινί</p>
<p>Άνοιγμα ⌚ 8´-10´</p>	<p>Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται σήμερα. Έπειτα συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα κι αν είδαν κάτι σχετικό στην καθημερινότητά τους.</p>
<p>Κύριο Μέρος ⌚ 30´</p>	<p>Συζητάμε τι είναι ένα πορτραίτο και τι δείχνει. Έπειτα προτείνουμε να φτιάξουμε κι εμείς ένα πορτραίτο λίγο διαφορετικό.</p>
<p>Δραστηριότητα 7.1 ⌚ 20´ Περίπου 5´ για κάθε τετράγωνο</p>	<p>«Το πορτραίτο μου» Όλοι παίρνουμε ένα μεγάλο λευκό χαρτί και το χωρίζουμε στα τέσσερα. Βάζουμε σε κάθε κομμάτι ένα τίτλο: Ποιος είμαι, Τι μπορώ, Τι μου αρέσει, Τι δείχνω. Ποιος είμαι: κάθε παιδί διαλέγει ένα αντικείμενο μέσα από την αίθουσα. Έπειτα τους λέμε να σκεφτούν 3 επίθετα που χαρακτηρίζουν το αντικείμενό τους και να τα γράψουν στο πρώτο τετράγωνο. Αφού τα γράψουν ζητάμε να τα μοιραστούν με την ομάδα και να σκεφτούν πώς αυτά τα επίθετα χαρακτηρίζουν τους ίδιους. Παράδειγμα: διάλεξα την καρέκλα που είναι γερή, άνετη και μεγάλη. Κι εγώ είμαι γερή (δυνατή), άνετη (βολική με τους ανθρώπους) και μεγάλη (υπεύθυνη ή δεκτική) Τι μπορώ: ζητάμε από κάθε παιδί να ζωγραφίσει στο δεύτερο τετράγωνο κάτι το οποίο μπορεί να κάνει και είναι περήφανο για αυτό. Έπειτα ζητάμε να το μοιραστεί με την ομάδα λέγοντας «Μπορώ να κάνω...και είμαι περήφανος για αυτό». Τι μου αρέσει: Παίρνουμε ένα μακρύ σχοινί. Κάθε παιδί λέει κάτι που</p>

	<p>του αρέσει πάρα πολύ και πιάνει τη μια άκρη του σχοινού. Τα υπόλοιπα παιδιά πιάνουν ένα σημείο του σχοινού ανάλογα με το πόσο τους αρέσει το ίδιο πράγμα. Δηλαδή, αν τους αρέσει πολύ πιάνουν κοντά στο πρώτο παιδί, αν δεν τους αρέσει καθόλου, πιάνουν στην άλλη άκρη, αν τους αρέσει μέτρια, πιάνουν στη μέση. Ο συντονιστής αναλαμβάνει να αναπαραστήσει το σχοινί στο τετράγωνο του παιδιού φτιάχνοντας μια γραμμή και τοποθετώντας τα ονόματα των παιδιών ανάλογα με τη θέση τους. Όταν τελειώσει η διαδικασία συζητάμε για την εμπειρία μας (διαφορετικότητα, μοναδικότητα, κοινά σημεία).</p> <p>Τι δείχνω: Στο τέταρτο τετράγωνο κάθε παιδιού θα γράψουν από ένα θετικό χαρακτηριστικό του τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας (φιλοφρόνηση). Το παιδί θα δει τα σχόλια στο τέλος και θα τα μοιραστεί με την ομάδα, καθώς και το πώς νιώθει με αυτά, αν κάποια τα ήξερε για τον εαυτό του ή αν ήταν έκπληξη για το ίδιο.</p>
<p>Συζήτηση ⌚ 10'</p>	<p>Τι κάναμε σήμερα; -Ο καθένας λέει τι νέο είδε σήμερα για τον εαυτό του -Πώς ήταν που το μοιράστηκαν με την ομάδα;</p>
<p>Κλείσιμο ⌚ 10'</p>	<p>«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» -Το πορτραίτο μου</p> <p>Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; -Ποια είναι τα χαρακτηριστικά μας -Ποιες είναι οι ικανότητές μας -Πώς είμαστε ίδιοι και διαφορετικοί, αλλά όλοι μαζί (στο ίδιο σχοινί) -Πώς με βλέπουν οι άλλοι</p> <p><u>Εργασία:</u> Αν θέλετε, δοκιμάστε να δείτε πώς μπορείτε να είστε μοναδικοί και μαζί στη ζωή σας</p>

Κάνω φίλους	
Συνάντηση 8	Ενότητα: Διαπροσωπικές σχέσεις
Στόχοι	
Περιεχομένου	<p>1.Να ορίσουμε την έννοια της φιλίας 2.Να αναπτύξουμε ικανότητες δημιουργίας φιλικών σχέσεων</p>
Διαδικασίας	<p>1.Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αυτοαποκαλυφθούν 2.Να εξασκήσουμε την ανατροφοδότηση</p>
Υλικά	<p>Φατσούλες Χαρτιά καιμπογιές</p>
Άνοιγμα ⌚ 8'-10'	<p>Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται σήμερα. Έπειτα συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα κι αν είδαν κάτι σχετικό στην καθημερινότητά τους.</p>
Κύριο Μέρος ⌚ 30'	<p>Εισαγωγή στο νέο θέμα που είναι η φιλία. Προσπαθούμε να ορίσουμε τι σημαίνει και γιατί την χρειαζόμαστε.</p>
Δραστηριότητα 8.1 ⌚ 15'	<p>«Ο φανταστικός μου φίλος» Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα φανταστούμε ένα φίλο που θα θέλαμε να έχουμε και θα ήταν ο καλύτερος για εμάς. Πρώτα δίνουμε σε κάθε παιδί ένα λευκό χαρτί και τους ζητάμε να ζωγραφίσουν το φίλο τους. Τι θα ήθελαν να είναι, αγόρι ή κορίτσι;</p>

	<p>Τι χρώμα μαλλιά θα του βάλουν; Τι χρώμα μάτια; Θα είναι κοντός ή ψηλός; Θα χαμογελάει ή θα είναι θλιμμένος; Αφού τελειώσουν όλα τα παιδιά, τους ζητάμε να παρουσιάσουν το φίλο τους στην ομάδα και τους κάνουμε τις παρακάτω ερωτήσεις: -Τι παιχνίδια του αρέσουν; -Για ποιο θέμα του αρέσει να συζητάει; -Τι του αρέσει σε εσένα; -Σε τι μοιάζει σε εσένα και σε τι διαφέρει;</p> <p>Αφού τελειώσουν τη ζωγραφιά τους, καλούμε τα παιδιά να φτιάξουμε όλοι μαζί μια λίστα με αυτά που μας αρέσουν και αυτά που δεν μας αρέσουν, όταν κάποιος μας πλησιάζει για να γίνουμε φίλοι. Για παράδειγμα: <u>Μου αρέσει να:</u> μου πει ένα αστείο, να γελάσει με τα αστεία μου, να με ακούει όταν μιλάω, να είναι χαμογελαστός, να μοιράζεται τα παιχνίδια του, να λέει ευχαριστώ και παρακαλώ <u>Δεν μου αρέσει να:</u> μιλάει συνέχεια για τον εαυτό του, προσπαθεί να δείχνει πιο έξυπνος, με σπρώχνει, μου παίρνει τα παιχνίδια χωρίς να ρωτάει, με κοροϊδεύει όταν κάνω κάτι λάθος</p>
<p>Δραστηριότητα 8.2 ⌚ 15'</p>	<p>«Ας γίνουμε φίλοι» Ολοκληρώνοντας την προηγούμενη δραστηριότητα, έχουμε πιο ξεκάθαρη εικόνα για το τι θέλουμε από μια φίλια και πώς να την ξεκινήσουμε. Χωρίζουμε τα παιδιά σε τυχαία ζευγάρια (αποφεύγουμε να είναι στο ίδιο ζευγάρι δυο παιδιά που είναι ήδη φίλοι) και τους δίνουμε χρόνο να δοκιμάσουν να ξεκινήσουν μια φίλια. Διευκρινίζουμε στα παιδιά ότι στόχος δεν είναι να γίνουν φίλοι, αλλά να διερευνήσουν αν έχουν κοινά ενδιαφέροντα και αν θα μπορούσαν να γίνουν φίλοι. Προτεινόμενα θέματα για συζήτηση: -Ποια πράγματα αρέσουν και στους δυο; -Σε τι μοιάζουμε; Σε τι διαφέρουμε; -Τι μου αρέσει σε εσένα; Έπειτα μοιραζόμαστε στην ομάδα την εμπειρία μας.</p>
<p>Συζήτηση ⌚ 10'</p>	<p>Τι κάναμε σήμερα; -Ο καθένας λέει τι καινούριο έμαθε σήμερα για τον εαυτό του -Τι μάθαμε για τις φιλίες; Πώς δημιουργούνται; -Πώς ήταν που είχαμε την ευκαιρία να γίνουμε φίλοι; -Πώς ήταν που το μοιραστήκαμε με την ομάδα;</p>
<p>Κλείσιμο ⌚ 10'</p>	<p>«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» -Τον φανταστικό μου φίλο</p> <p>Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; -Πώς θέλουμε να είναι οι φίλοι μας -Πώς να κάνουμε φίλους -Πώς να είμαστε εμείς καλοί φίλοι</p> <p><u>Εργασία:</u> Αν θέλετε, δοκιμάστε να κάνετε έναν καινούριο φίλο</p>

Το μαγικό κάστρο

Συνάντηση 9	Ενότητα: Διαπροσωπικές σχέσεις
Στόχοι	
Περιεχόμενου	1. Να αναπτύξουμε ικανότητες συνεργασίας

	2.Να μάθουμε να χτίζουμε εμπιστοσύνη στις σχέσεις μας 3.Να νιώσουμε πιο κοντά ως ομάδα
Διαδικασία	1.Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αυτοαποκαλυφθούν 2.Να εξασκήσουμε την ανατροφοδότηση
Υλικά	Φατσούλες Λαβύρινθος Μπογιές Μαντήλι για τα μάτια Κάρτες με δράκους Ασπίδα Αυτοκόλλητα
Άνοιγμα ⌚ 8'-10'	Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται σήμερα. Έπειτα συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα (αν απέκτησαν κάποιον καινούριο φίλο και πώς ήταν).
Κύριο Μέρος ⌚ 30'	Συζητάμε για τις ομάδες. Ενδεικτικές ερωτήσεις: -Τι είναι μια ομάδα; -Σε ποιες περιπτώσεις έχουμε ομάδα; (αθλήματα, σχολείο, παιχνίδια) -Σε τι βοηθάει να είμαστε σε ομάδα; (έχουμε παρέα και μοιραζόμαστε, παίρνουμε βοήθεια και συνεργαζόμαστε) Αφού γίνει πρώτα μια μικρή συζήτηση, εισάγουμε τα παιδιά στη δραστηριότητα στην οποία θα λειτουργήσουμε ως ομάδα για να ζήσουμε μια περιπέτεια σε ένα μαγικό κάστρο.
Δραστηριότητα 9.1 ⌚ 20' Περίπου 5' για κάθε δοκιμασία	«Το μαγικό κάστρο» Χωρίζουμε τα παιδιά σε δυάδες ή υποομάδες και τους εξηγούμε ότι στόχος μας είναι να συνεργαστούμε για να φτάσουμε στο μαγικό κάστρο, να ξεφύγουμε από τους δράκους που το φρουρούν και να ξυπνήσουμε τον βασιλιά. Ο λαβύρινθος: δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα χαρτί με τον λαβύρινθο και τους ζητάμε να συνεργαστούν και να βρουν τη διαδρομή μέχρι το μαγικό κάστρο. Έπειτα θα ζωγραφίσουν την εικόνα του κάστρου με τον λαβύρινθο μαζί (η ζωγραφική μπορεί να γίνει και στο τέλος της δραστηριότητας). Όποια υποομάδα τελειώνει, στέκεται στη μια γωνία του δωματίου και περιμένει να φτάσει όλη η ομάδα εκεί. Ο οδηγός: αφού συναντηθούν όλες οι ομάδες, τους λέμε ότι θα φτιάξουμε έναν πραγματικό λαβύρινθο. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε καρέκλες, που θα τοποθετήσουν τα παιδιά μέσα στο χώρο. Αφού τοποθετηθούν οι καρέκλες, εξηγούμε ότι για να περάσουμε το λαβύρινθο θα πρέπει να βοηθήσει ο ένας τον άλλον. Μπορούμε να φανταστούμε ότι ο λαβύρινθος είναι σκοτεινός κι έτσι κάθε φορά θα μας βοηθά κάποιος που ξέρει το δρόμο. Ένα παιδί θα είναι οδηγός και ένα παιδί θα έχει δεμένα τα μάτια του. Ο οδηγός θα προσπαθήσει να οδηγήσει τον «τυφλό» χωρίς να ακουμπήσει καμία καρέκλα μέχρι την άλλη άκρη του δωματίου. Έπειτα ο κάθε «τυφλός» γίνεται οδηγός και κάνει την ίδια διαδικασία με ένα άλλο παιδί μέχρι να περάσουν όλα τα παιδιά από το λαβύρινθο. Οι δράκοι: οι δράκοι που φρουρούν το κάστρο είναι θυμωμένοι γιατί έχουν μπερδευτεί. Θα αφήσουν τα παιδιά να μπουν στο κάστρο μόνο αν τους βοηθήσουν να ξεμπερδευτούν. Αφήνουμε στο πάτωμα ανακατεμένες τις εικόνες με τους δράκους και όλη η ομάδα συνεργάζεται για να ενώσει σωστά τα κομμάτια και να φτιάξει ολόκληρες τις εικόνες των δράκων. Οι ιππότες: οι δράκοι μας άφησαν να μπούμε στο κάστρο και τώρα πρέπει να ξυπνήσουμε τον βασιλιά. Για να ξυπνήσει ο βασιλιάς χρειάζονται οι ιππότες της στρογγυλής τραπέζης. Άρα χρειάζεται να γίνουμε όλοι ιππότες, να πιαστούμε σε κύκλο και να φωνάξουμε στο βασιλιά να ξυπνήσει. Ζητάμε από την ομάδα να σκεφτεί ένα θετικό χαρακτηριστικό για κάθε μέλος της και να το γράψουν πάνω στην

	ιπποτική του ασπίδα. Αυτό θα είναι το όνομα του ως ιππότη. Π.χ. Γιώργος ο γρήγορος/ έξυπνος/ καλός συνεργάτης, Μαρία η ευγενική/ χαμογελαστή. Αφού φωνάξουμε το βασιλιά, αυτός ξυπνάει και δίνει σε κάθε ιππότη ένα αυτοκόλλητο για την ανδρεία του
Συζήτηση ⊕ 10´	Τι κάναμε σήμερα; -Ο καθένας λέει τι καινούριο έμαθε σήμερα για τον εαυτό του -Τι έμαθαν σχετικά με τη συνεργασία; -Τι τους βοήθησε και τι τους δυσκόλεψε;
Κλείσιμο ⊕ 10´	«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» -Την ασπίδα μου Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; (κάνουμε τις ίδιες ερωτήσεις με το Κύριο μέρος για να συμπληρώσουμε τις αρχικές απαντήσεις από την εμπειρία που είχαμε με τη δραστηριότητα) <u>Εργασία:</u> Παρατηρήστε πότε και με ποιους συνεργάζεστε στη ζωή σας και πώς αυτό σας βοηθά

Το φανάρι	
Συνάντηση 10	Ενότητα: Αυτοδιαχείριση
Στόχοι	
Περιεχομένου	1.Να μάθουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε δύσκολες καταστάσεις 2.Να αναπτύξουμε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων 3.Να αξιολογούμε τις συμπεριφορές και τις στρατηγικές μας
Διαδικασίας	1.Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία για παραγωγική σκέψη 2.Να εξασκήσουμε την ανατροφοδότηση 3.Να μάθουμε να αξιολογούμε
Υλικά	Φατσούλες Φανάρι Μπογιές
Άνοιγμα ⊕ 8´-10´	Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται σήμερα. Έπειτα συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα (αν παρατήρησαν πώς συνεργάζονται στη ζωή τους και αν αυτό τους βοηθά ή τους δυσκολεύει).
Κύριο Μέρος ⊕ 30´	Κάνουμε εισαγωγή στη νέα ενότητα. Αναφερόμαστε στις καταστάσεις που μας δυσκολεύουν, όταν συνεργαζόμαστε με άλλους ανθρώπους ή όταν έχουμε κάποια δύσκολα συναισθήματα (π.χ. άγχος, θυμό)
Δραστηριότητα 10.1 ⊕ 10´	«Το φανάρι» Δίνουμε στα παιδιά από ένα χαρτί με το φανάρι. Τους ρωτάμε αν ξέρουν πώς λειτουργεί το φανάρι και σε τι χρησιμεύει. Έπειτα τους εξηγούμε πώς χρησιμοποιούμε το φανάρι για να βρίσκουμε λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις. Όταν έχουμε ένα πρόβλημα, στο κόκκινο φως σταματάμε και βλέπουμε ποιο είναι το πρόβλημα και τι θέλουμε να πετύχουμε. Στο κίτρινο φως σκεφτόμαστε ποιες λύσεις υπάρχουν και τι αποτέλεσμα μπορεί να έχει η καθεμία. Στο πράσινο φως επιλέγουμε τη λύση που θεωρούμε καλύτερη και την δοκιμάζουμε. Τέλος παρατηρούμε τι πετύχαμε και αν ήταν αυτό που θέλαμε. Ταυτόχρονα με την περιγραφή του φαναριού ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίζουν κάθε χρώμα.
Δραστηριότητα 10.2 ⊕ 20´	«Θέατρο ή κουκλοθέατρο» Έχουμε ετοιμάσει περιπτώσεις δύσκολων καταστάσεων (Παράρτημα

	<p>Ε) και τις έχουμε αριθμήσει. Τα παιδιά επιλέγουν με κλήρο νούμερα και καλούνται να παίξουν την κατάσταση που τους τυχαίνει (κάθε σενάριο θέλει 2 ηθοποιούς, άρα χρειάζεται να υπάρχει δυο φορές το ίδιο νούμερο). Εναλλακτικά μπορούμε να παίξουμε την περίπτωση με κούκλες.</p> <p>Αφού παίξουμε το σενάριο, ζητάμε από την ομάδα να χρησιμοποιήσει το φανάρι για να επιλέξει τη λύση. Αφού καταλήξουμε σε λύση, συνεχίζουμε το θεατρικό μας παίζοντας αυτή τη λύση και στο τέλος κάνουμε συζήτηση για το τι παρατηρήσαμε.</p>
<p>Συζήτηση ⊕ 10'</p>	<p>Τι κάναμε σήμερα; -Ανακαλύψαμε τη δύναμη μας να κάνουμε σχέδια για να λύνουμε προβλήματα -Λύσαμε μερικά προβλήματα</p>
<p>Κλείσιμο ⊕ 10'</p>	<p>«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» -Το φανάρι μου</p> <p>Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; -Να σκέφτομαι πριν ενεργήσω -Να παρατηρώ -Να χρησιμοποιώ τις δυνάμεις μου για να λύνω τα προβλήματά μου</p> <p><u>Εργασία:</u> Αν θέλετε, δοκιμάστε να χρησιμοποιήσετε το φανάρι στη ζωή σας</p>

<h2>Ο χώρος μου</h2>	
<p>Συνάντηση 11</p>	<p>Ενότητα: Αυτοδιαχείριση</p>
<p>Στόχοι</p>	
<p>Περιεχομένου</p>	<p>1.Να αναγνωρίσουμε τα όρια μας 2.Να μάθουμε να διεκδικούμε και να προστατευόμαστε 3.Να αναγνωρίζουμε και να σεβόμαστε τα όρια των άλλων</p>
<p>Διαδικασίας</p>	<p>1.Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν και να θέσουν τα όριά τους 2.Να εξασκήσουμε την ανατροφοδότηση</p>
<p>Υλικά</p>	<p>Φατσούλες Σκοινί Το φανάρι</p>
<p>Άνοιγμα ⊕ 8'-10'</p>	<p>Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται σήμερα. Έπειτα συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα και ρωτάμε αν μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν το φανάρι στην καθημερινότητά τους.</p>
<p>Κύριο Μέρος ⊕ 30'</p>	<p>Συζητάμε για τα όρια. Αρχικά φέρνουμε παραδείγματα από όρια όπως, τα σύνορα μιας χώρας, ο φράχτης μιας αυλής, τα κάγκελα στο μπαλκόνι. Ρωτάμε σε τι νομίζουν ότι χρησιμεύουν.</p>
<p>Δραστηριότητα 11.1 ⊕ 10'</p>	<p>«Ο χώρος μου» Ένα παιδί χρησιμοποιεί ένα κομμάτι σκοινί για να ορίσει το χώρο του. Ένα άλλο παιδί θα προσπαθήσει να μπει στο χώρο του. Το πρώτο παιδί καλείται να αντιδράσει σε αυτήν την προσπάθεια για «εισβολή» στον χώρο του. Η οδηγία που του δίνουμε είναι ότι μπορεί να αντιδράσει χρησιμοποιώντας μόνο το σώμα του ή τις λέξεις «ναι» και «όχι». Μπορεί να αφήσει το δεύτερο παιδί να πλησιάσει όσο θέλει (έξω ή μέσα από το σκοινί). Το δεύτερο παιδί θα πρέπει να σέβεται τα μηνύματα του πρώτου και ανάλογα να πλησιάζει όλο και πιο κοντά. Η ίδια διαδικασία θα γίνει με όλα τα παιδιά της ομάδας. Στο τέλος συζητάμε:</p>

	-Πώς ήταν να προσπαθείς να υπερασπιστείς το χώρο σου; -Σταμάτησε ο «εισβολέας» εκεί που ήθελες; Πώς ένιωσες; -Πώς ήταν να προσπαθείς να μπεις στο χώρο του άλλου;
Δραστηριότητα 11.2 ⌚ 10'	«Θέατρο ή κουκλοθέατρο» Έχουμε ετοιμάσει περιπτώσεις καταστάσεων που αφορούν τα όρια (Παράρτημα Ε) και τις έχουμε αριθμήσει. Τα παιδιά επιλέγουν με κλήρο νούμερα και καλούνται να παίξουν την κατάσταση που τους τυχαίνει (κάθε σενάριο θέλει 2 ηθοποιούς, άρα χρειάζεται να υπάρχει δυο φορές το ίδιο νούμερο). Εναλλακτικά μπορούμε να παίξουμε την περίπτωση με κούκλες. Αφού παίξουμε το σενάριο, ζητάμε από την ομάδα να χρησιμοποιήσει το φανάρι για να επιλέξει τη λύση. Αφού καταλήξουμε σε λύση, συνεχίζουμε το σενάριο μας με αυτή και στο τέλος κάνουμε συζήτηση για το τι παρατηρήσαμε.
Συζήτηση ⌚ 10'	Τι κάναμε σήμερα; -Ο καθένας λέει τι καινούριο έμαθε σήμερα για τον εαυτό του -Πώς ήταν που το μοιράστηκαν με την ομάδα;
Κλείσιμο ⌚ 10'	«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» -Το σκοινί μου Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; -Ποια είναι τα όριά μας -Πώς να υπερασπιζόμαστε τα όρια μας -Πώς να διεκδικούμε (να πλησιάζουμε) χωρίς να πληγώνουμε τους άλλους <u>Εργασία:</u> Αν θέλετε, δοκιμάστε να δείτε πώς βάζετε όρια στη ζωή σας. Πώς σταματάτε τους άλλους; Πώς ζητάτε αυτό που θέλετε;

Λέμε αντίο!	
Συνάντηση 12	Ενότητα: Κλείσιμο
Στόχοι	
Περιεχομένου	1.Να μάθουμε να εκτιμούμε τις εμπειρίες μας 2.Να μάθουμε να αποχωριζόμαστε
Διαδικασίας	1.Να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αυτοαποκαλυφθούν 2.Να εξασκήσουμε την ανατροφοδότηση
Υλικά	Φατσούλες Κάρτες και αυτοκόλλητα
Άνοιγμα ⌚ 8'-10'	Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε με ποια Φατσούλα έρχονται. Έπειτα συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα κι αν είδαν κάτι σχετικό με τα όρια στην καθημερινότητά τους.
Κύριο Μέρος ⌚ 30'	Εξηγούμε στα παιδιά ότι σήμερα είναι η τελευταία μας συνάντηση (ΠΡΟΣΟΧΗ: Θα πρέπει να έχουμε προετοιμάσει τα παιδιά για το τέλος της ομάδας. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να αρχίσουμε να αναφερόμαστε σε αυτό νωρίτερα π.χ. από την 8 ^η συνάντηση). Ρωτάμε τα παιδιά τι θα ήθελαν να κάνουμε για να αποχαιρέτησουμε την ομάδα μας. Στο σημείο αυτό προσφέρουμε ιδέες. -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

<p>Δραστηριότητα 12.1 ⊕ 10´</p>	<p>«Αναμνήσεις» Θυμίζουμε στα παιδιά τις βασικές δραστηριότητες και τους ζητάμε να ψηφίσουν ποια τους άρεσε. Θα πρέπει να σκεφτούν τι τους άρεσε σε αυτήν. Στο τέλος φτιάχνουμε μια λίστα με τις καλύτερες στιγμές της ομάδας σύμφωνα με τις ψήφους των παιδιών.</p>
<p>Δραστηριότητα 12.2 ⊕ 10´</p>	<p>«Οι κάρτες» Δίνουμε σε κάθε παιδί τόσες κάρτες όσα είναι τα μέλη της ομάδας μείον μία. Καλούμε τα παιδιά να φτιάξουν μια αποχαιρετιστήρια κάρτα για κάθε μέλος. Στο εξωτερικό μέρος μπορούν να κολλήσουν ένα αυτοκόλλητο και μέσα να γράψουν μια αφιέρωση αρχίζοντας με τη φράση «μου άρεσε που...». Π.χ. μου άρεσε που βοηθούσες την ομάδα/ πάντα γελούσες/ έλεγες αστεία/ παίξαμε μαζί». Στο τέλος, κάθε παιδί μοιράζει τις κάρτες του και ευχαριστούμε ο ένας τον άλλον.</p>
<p>Δραστηριότητα 12.1 ⊕ 10´</p>	<p>«Φωτογραφίες» Κινούμαστε όλοι στο χώρο και όποιον βρίσκουμε τον χαιρετάμε με όποιον τρόπο θέλουμε. Όταν σφυρίζει ο συντονιστής σταματάμε και βγάζουμε νοητή φωτογραφία κάνοντας την κίνηση με τα χέρια μας και λέγοντας κλικ. Στο τέλος πιανόμαστε σε κύκλο και βγάζουμε μια τελική φωτογραφία. (Αν θέλουμε μπορούμε να βγάλουμε και πραγματικές φωτογραφίες.)</p>
<p>Συζήτηση ⊕ 10´</p>	<p>Τι κάναμε σήμερα; -Θυμηθήκαμε όσα κάναμε μαζί -Είπαμε αντίο με διάφορους τρόπους -Δώσαμε και πήραμε ενθύμια</p>
<p>Κλείσιμο ⊕ 10´</p>	<p>«Τι θα βάλω στην τσάντα μου;» -Τις κάρτες μου</p> <p>Τι μάθαμε από αυτό το παιχνίδι; -Πώς να «φτιάχνουμε» αναμνήσεις -Πώς να αποχαιρετιζόμαστε</p>

Βιβλιογραφία

- Akin, T., Cowan, D., Dunne, G., Palomares, S., Schilling, D. & Shuster, S. (1990). *The Best Self-esteem Activities: for the Elementary Grades*. Spring Valey, CA: Innerchoice Publishing.
- Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25, 214-223.
- Akos, P., Hamm, J. V., Mack, S. G., & Dunaway, M. (2007). Utilizing the developmental influence of peers in middle school groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 51, 97-106.
- Augustyniak, K. M., Brooks, M., Rinaldo, V. J., Bogner, R., & Hodges, S. (2009). Emotional regulation: Considerations for school-based group interventions. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34, 326-350.
- Berne, P. H. & Savary, L. M. (1981). *Building self-esteem in children*. New York, NY: The Continuum Publishing Company.
- Dowd T & Tierney J (2005). *Teaching social skills to youth* (2nd ed.). Boys Town, NE: Boys Town Press
- Evans, S. W., Axelrod, J. L., & Sapia, J. L. (2000). Effective school-based mental health interventions: Advancing the social skills training paradigm. *Journal of School Health*, 70, 191-194.
- Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2007). *Effectiveness of groups in schools*. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32, 97-106.
- Goleman, D. (1998) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; (38^η εκδ.). (Α. Παπασταύρου, μεταφρ.). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication* (3rd ed.). London: Routledge.
- 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, 234-246.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence in early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Morran, D.K., Stockton, R., &Whittingham, M.H. (2004). Effective leader interventions for counseling and psychotherapy groups. In J.I. Delucia-Waak, D. A. Gerrity, C.R. Kalodner, & M.T. Riva (Eds), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp.91-103). Thousand Oaks, CA: Sage.

Orlick, T. (2006). *Cooperative games and sports: Joyful activities for everyone*. (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

O'Rourke K. & Worzbyt, J.C. (1996). *Support Groups for Children*. New York, NY: Routledge.

Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.

Patrick, N.J. (2008). *Social Skills for Teenagers and Adults with Asperger Syndrome: A Practical Guide to Day-to-day Life*. Philadelphia, Pa.: Jessica Kingsley Publishers.

Smead, R. (1994). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Elementary Students*. Champaign, IL: Research Press.

Van Velsor, P. (2009). Task groups in the school setting: Promoting children's social and emotional learning. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34, 276-292.

Waliski, A. D., & Carlson, L. A. (2008). Group work with preschool children: Effect on emotional awareness and behavior. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33, 3-21.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:

Παράδειγμα ερωτηματολογίου εκτίμησης αναγκών

Αγαπητέ μαθητή / αγαπητή μαθήτριά,

Αυτή τη σχολική χρονιά θα θέλαμε να προσφέρουμε μια σειρά από ομάδες υποστήριξης που σκοπό έχουν να βοηθήσουν εσένα και άλλα παιδιά. Παρακάτω θα βρεις μια λίστα με ορισμένα από τα θέματα που θα απασχολήσουν τις ομάδες αυτές. Παρακαλώ χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο για να μας πεις εάν ενδιαφέρεσαι να συμμετάσχεις σε κάποια από τις ομάδες. Εναλλακτικά μπορείς - αν θέλεις - να μη μπεις σε ομάδα, αλλά να συζητήσεις προσωπικά και μυστικά με έναν από εμάς κάποιο από τα παρακάτω θέματα.

Βάλε ένα **x** σε όσα από τα παρακάτω θέματα νιώθεις πως χρειάζεσαι κάποια βοήθεια:

- _____ Να αισθανθώ καλά με τον εαυτό μου (αυτο-εκτίμηση)
- _____ Να αντιμετωπίσω το άγχος μου
- _____ Να αντιμετωπίσω τη θλίψη και στενοχώρια μου
- _____ Να μάθω πώς να κάνω φίλους
- _____ Να μάθω πώς να παίρνω αυτό που θέλω (διεκδικητικότητα)
- _____ Να μάθω πώς να ελέγχω το θυμό μου
- _____ Να αντιμετωπίσω τα προβλήματα βίας στο σπίτι
- _____ Να μάθω πώς να συμπεριφέρομαι (κοινωνικές δεξιότητες)
- _____ Να μάθω πώς να λύνω τα προβλήματά μου
- _____ Να αντιμετωπίσω τη βία των συμμαθητών μου
- _____ Οι γονείς μου δεν είναι πια μαζί (διαζύγιο)
- _____ Να μάθω πώς να έχω καλές σχέσεις με την οικογένειά μου
- _____ Προβλήματα αλκοολισμού ή ναρκωτικών στην οικογένεια

Κάτι άλλο που σε απασχολεί: _____

Θα ήθελα (βάλε ένα **x**): [] να συμμετάσχω σε ομάδα
[] να το συζητήσω προσωπικά με κάποιον

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Παράρτημα Β:

Παράδειγμα ερωτηματολογίου αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων

Οδηγίες: Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζεται μια λίστα από κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για την κοινωνική επάρκεια κάθε παιδιού. Παρακαλώ διαβάστε την περιγραφή κάθε ικανότητας και κυκλώστε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα την άποψη σας σχετικά με τις δυνατότητες αυτού του παιδιού. Παρακαλώ γράψτε επιπλέον πληροφορίες στις παρατηρήσεις - εφόσον κρίνεται απαραίτητο - για τυχόν επιπρόσθετες δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί.

Όνομα παιδιού: _____

Ημερομηνία γέννησης: _____

Φύλο: _____

Ημερομηνία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου: _____

Τάξη : _____

Κοινωνικές δεξιότητες	Υστερεί σε αυτή την ικανότητα	Εμφανίζει αυτή την ικανότητα όσο και οι υπόλοιποι	Εμφανίζει αυτή την ικανότητα καλύτερα από τους άλλους
Κάνει φίλους	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Ξεκινάει μια συζήτηση	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Σέβεται τη γνώμη των άλλων	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Λαμβάνει μέρος σε μια δραστηριότητα μαζί με τους άλλους	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Κάνει ερωτήσεις κατάλληλα	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Ζητάει μια χάρη κατάλληλα	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Ζητάει βοήθεια από τους συμμαθητές του κατάλληλα	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6

Ζητάει βοήθεια από μεγαλύτερους κατάλληλα	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Μοιράζεται	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Κατανοεί τη γλώσσα του σώματος	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Παίζει ένα παιχνίδι επιτυχημένα	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Προτείνει μια δραστηριότητα στους άλλους	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Συνεργάζεται με τους άλλους	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Προσφέρει βοήθεια στους άλλους	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Λέει ευχαριστώ	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Δίνει μια φιλοφρόνηση	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Δέχεται μια φιλοφρόνηση	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Διαχειρίζεται το θυμό του και την απογοήτευση κατάλληλα	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Δείχνει κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Ζητάει συγγνώμη για μια λάθος πράξη	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Καταλαβαίνει τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του στους άλλους	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Επιδεικνύει ικανότητα να καταλαβαίνει τη συμπεριφορά των άλλων	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Ανταμείβει τον εαυτό του	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
Ακολουθεί κανόνες	1 ή 2	3 ή 4	5 ή 6
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ:

Φύλλο πλάνου συνεδρίας (δείγματα)

Συνεδρία #:	Τίτλος Συνεδρίας:	
Στόχοι:	Περιεχομένου (π.χ. επικοινωνία)	Διαδικασίας (π.χ. αυτοαποκάλυψη)
Άνοιγμα:		
Κύριο Μέρος:	<i>Δραστηριότητες και παρεμβάσεις</i>	
Συζήτηση:		
Κλείσιμο:	<i>Εργασία για το σπίτι (Homework)</i>	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:

Υπόδειγμα φύλλου αξιολόγησης μιας ομάδας ψυχοεκπαίδευσης

Όνοματεπώνυμο: _____ Ημερομηνία: _____

Ομάδα στην οποία συμμετείχα: _____

Γράψε έναν αριθμό δίπλα σε κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις για να δείξεις πόσο συμφωνείς²

5 = Συμφωνώ πολύ

4 = Συμφωνώ

3 = Δεν έχω άποψη

2 = Διαφωνώ

1 = Διαφωνώ πολύ

1	Η ομάδα βοηθάει τα παιδιά να αισθάνονται πιο άνετα	
2	Η ομάδα βοηθάει τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους	
3	Η ομάδα βοηθάει τα παιδιά να νιώσουν καλύτερα με τον εαυτό τους	
4	Η ομάδα βοηθάει τα παιδιά να μοιράζονται τις σκέψεις τους	
5	Μέσα στην ομάδα τα παιδιά μαθαίνουν πώς να λύνουν τα προβλήματά τους	
6	Μέσα στην ομάδα τα παιδιά μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους	
7	Μέσα στην ομάδα τα παιδιά μαθαίνουν πώς να κάνουν φίλους	
8	Οι ασκήσεις που κάναμε μέσα στην ομάδα ήταν εύκολες στην κατανόηση	
9	Οι ασκήσεις που κάναμε μέσα στην ομάδα ήταν χρήσιμες	
10	Οι ασκήσεις που κάναμε μέσα στην ομάδα ήταν ευχάριστες	
11	Ο συντονιστής της ομάδας ήταν φιλικός	
12	Ο συντονιστής της ομάδας μας βοήθησε να καταλάβουμε τις ασκήσεις	
13	Ο συντονιστής της ομάδας μας έδινε χρήσιμες συμβουλές	
14	Ο συντονιστής βοήθησε όλα τα παιδιά στην ομάδα	

² Για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού οι ερωτήσεις μπορούν να απλοποιηθούν περισσότερο και η μετρική κλίμακα να πάρει τη μορφή «Ναι/Όχι/Δεν ξέρω».

Κάτι που με βοήθησε πολύ στην ομάδα ήταν:

-
-
-

Κάτι χρήσιμο που έμαθα μέσα στην ομάδα είναι:

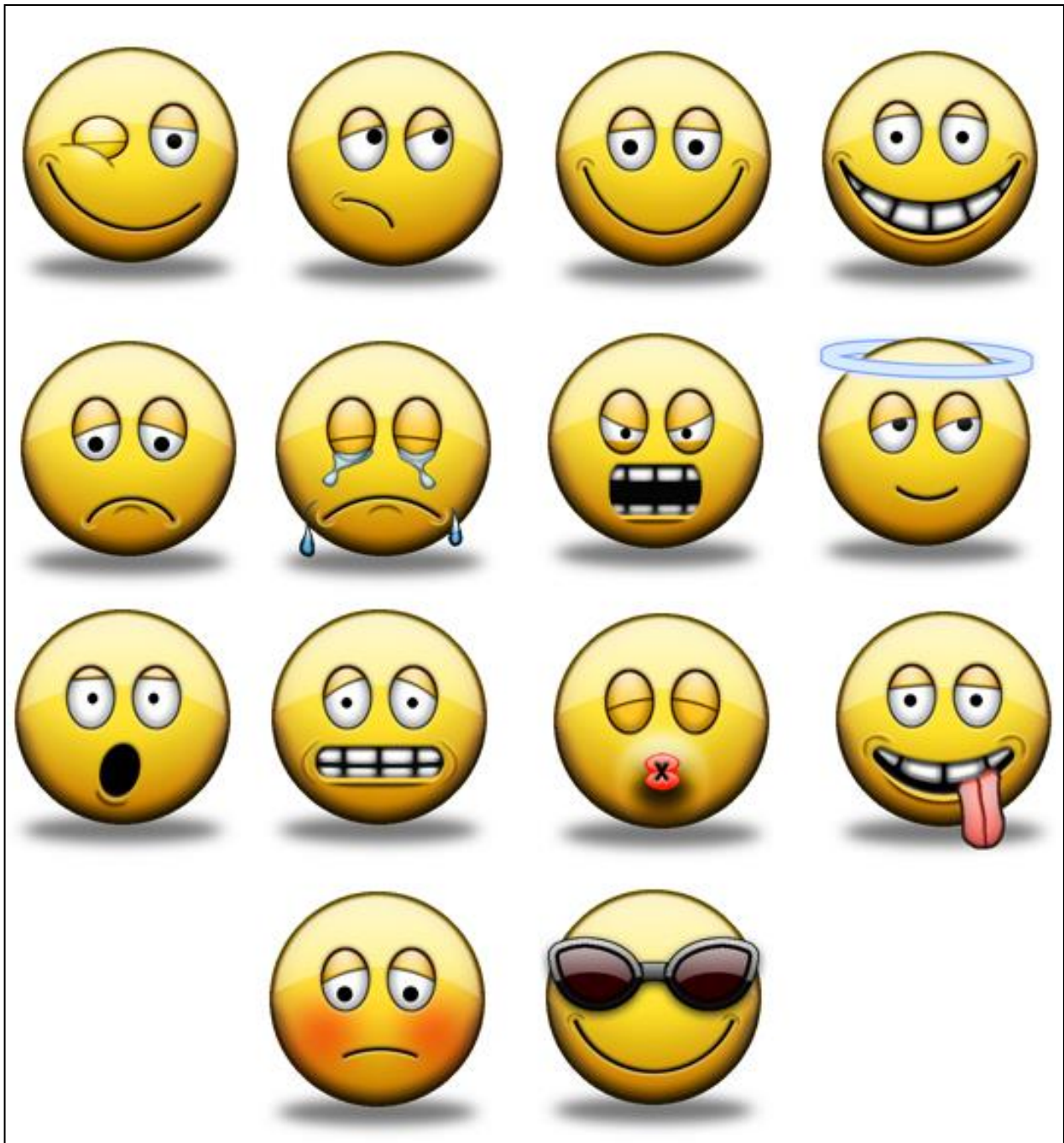
-
-
-

Κάτι που θα ήθελα να αλλάξω στην ομάδα είναι:

-
-
-

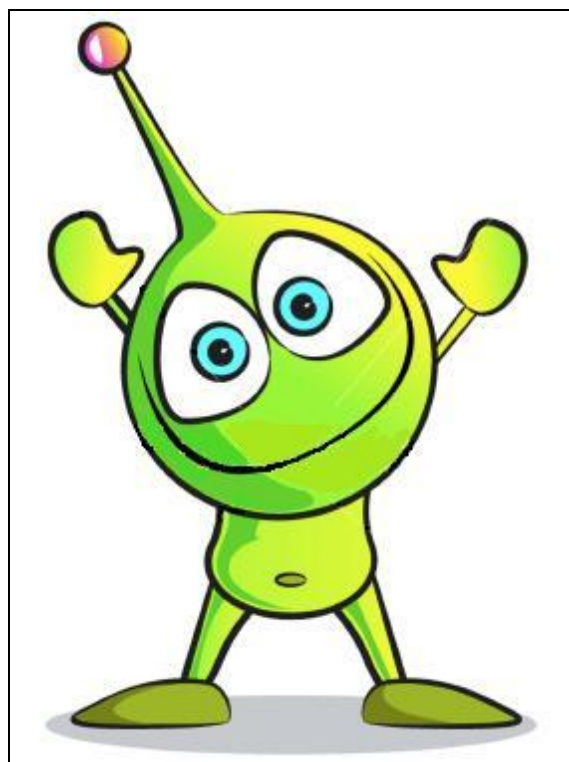
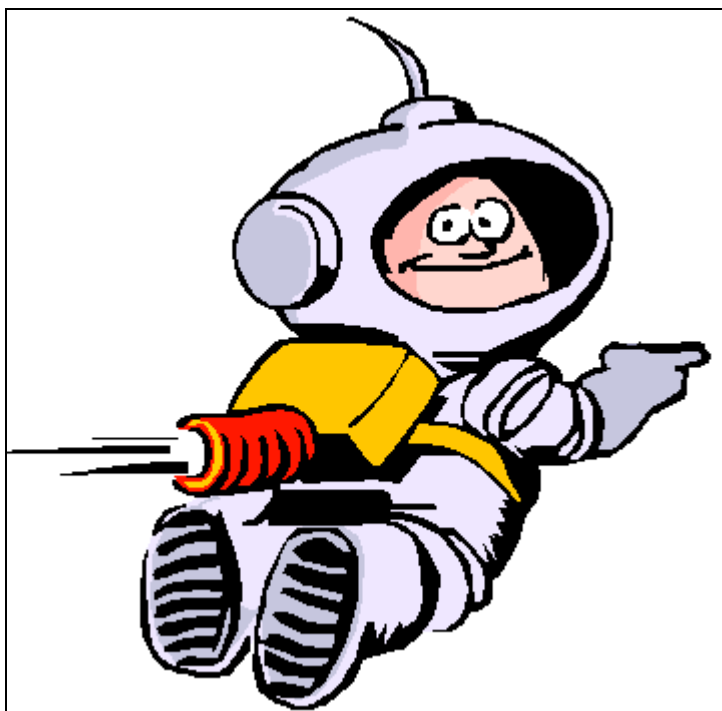
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Υλικό δραστηριοτήτων

Φατσούλες

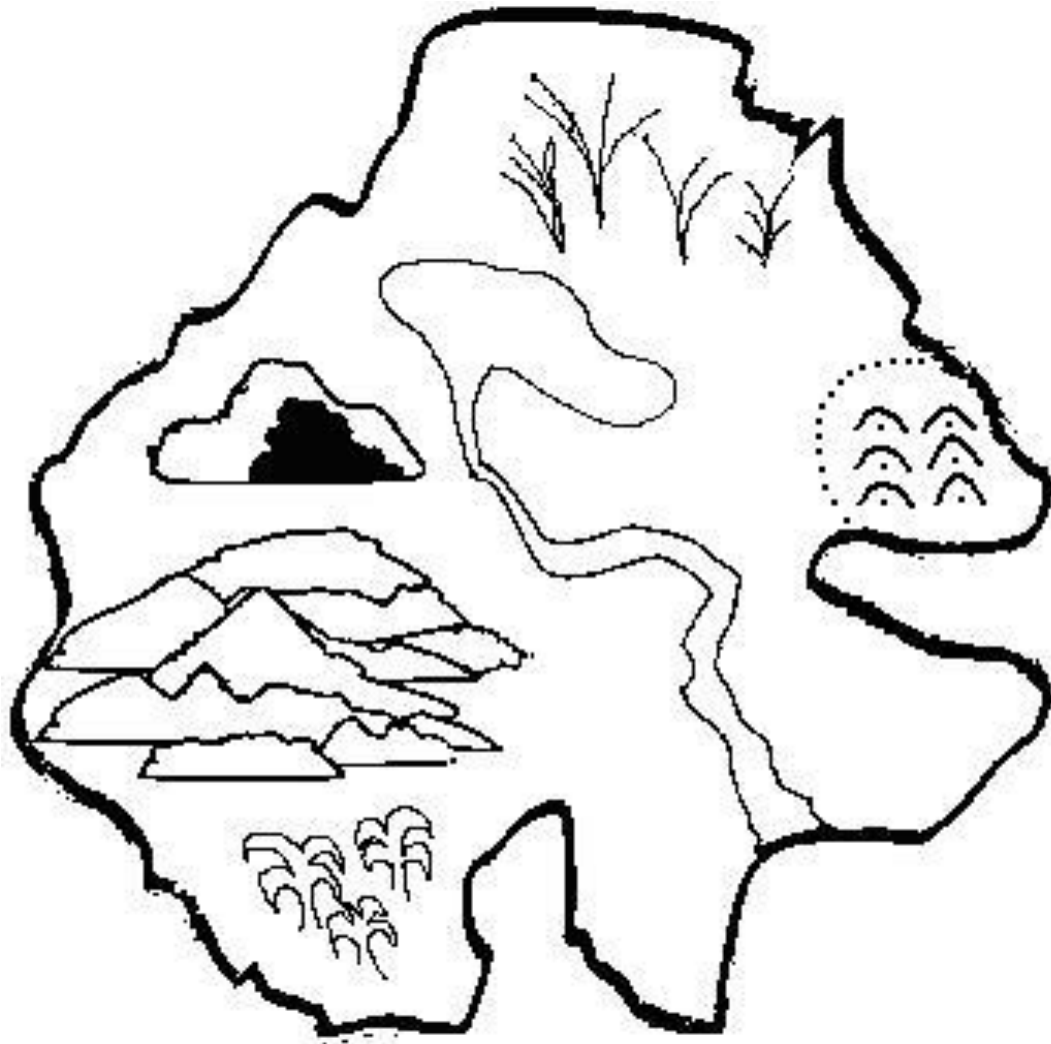


Σίγουρος – Αβέβαιος – Χαρούμενος - Ευτυχισμένος
Λυπημένος – Δυστυχισμένος – Θυμωμένος – Ήρεμος
Φοβισμένος – Αγχωμένος – Αγάπη - Κουρασμένος
Ντροπαλός - Άνετος

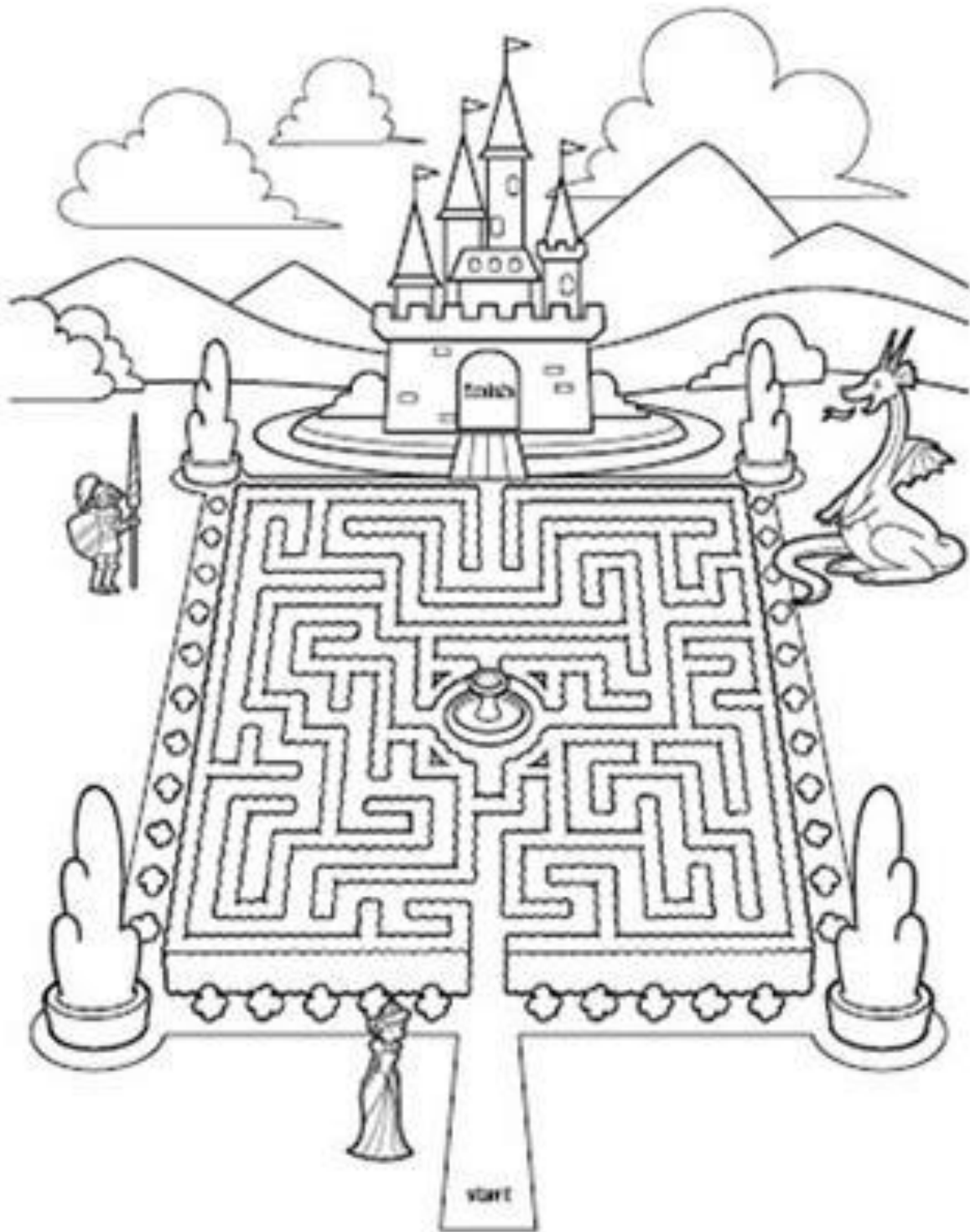
Κάρτες Αστροναύτες – Εξωγήινοι (Δραστηριότητα 4.1)



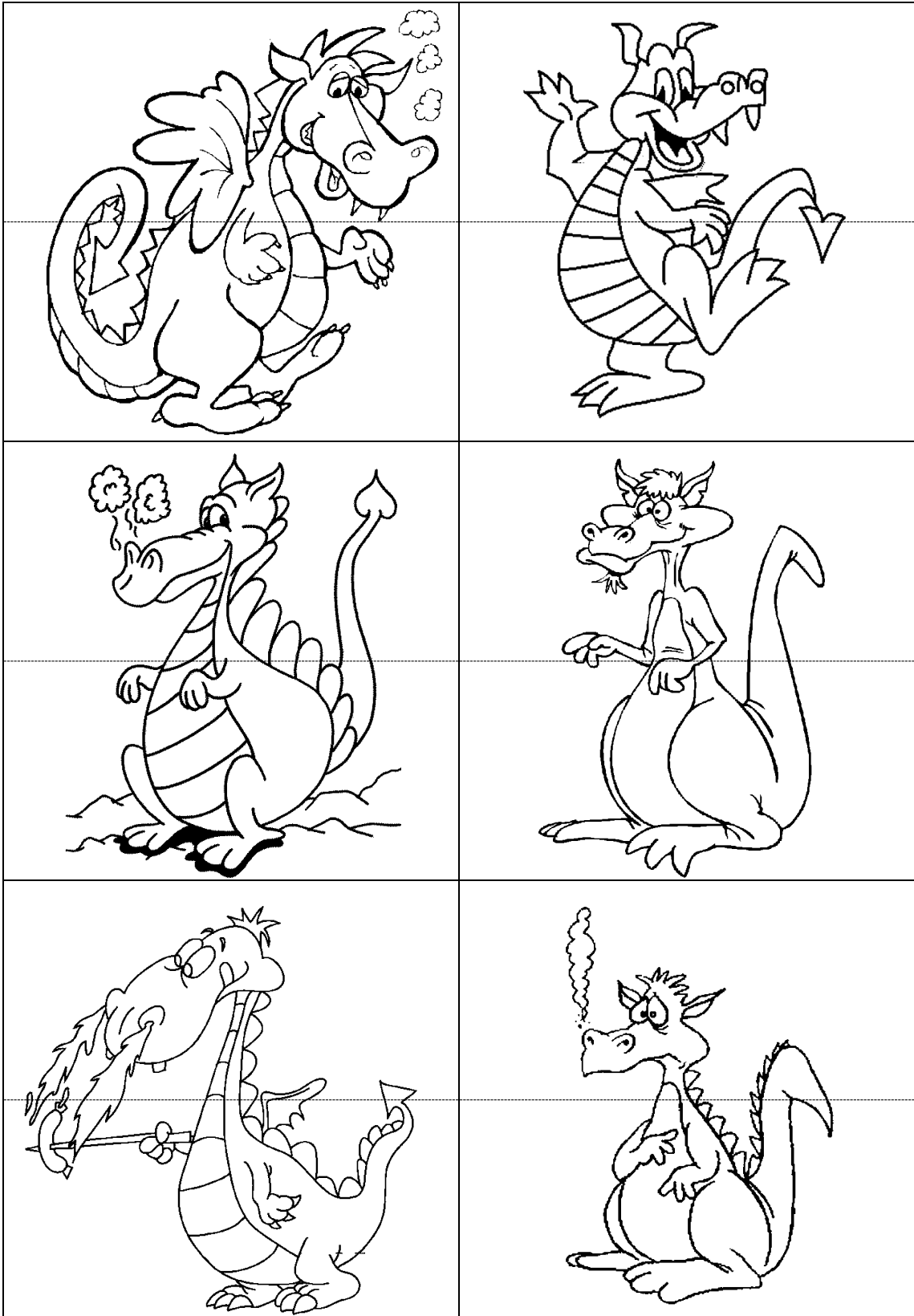
Ο χάρτης του νησιού του θησαυρού (Δραστηριότητα 6.1)



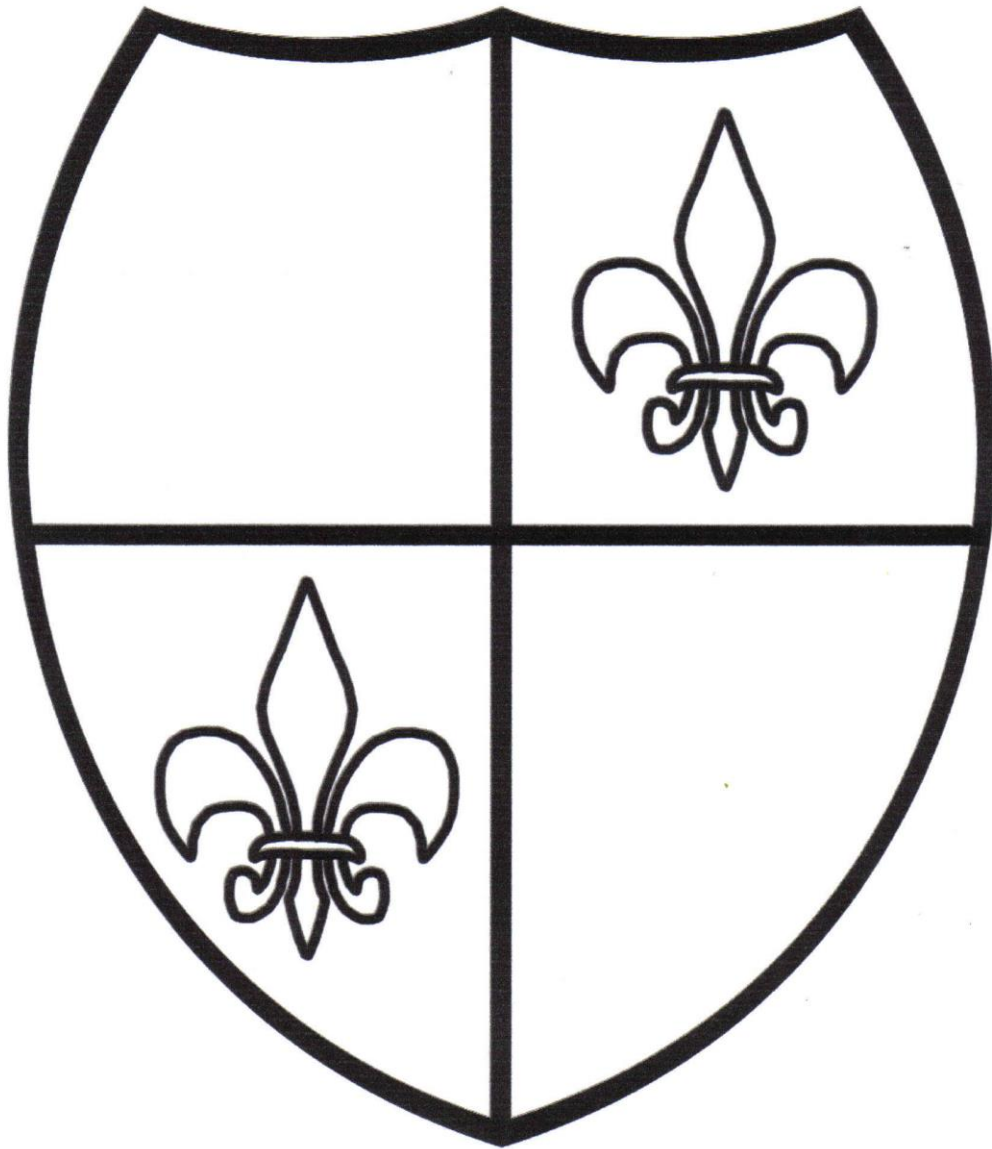
Ο Λαβύρινθος του Μαγικού Κάστρου (Δραστηριότητα 9.1)



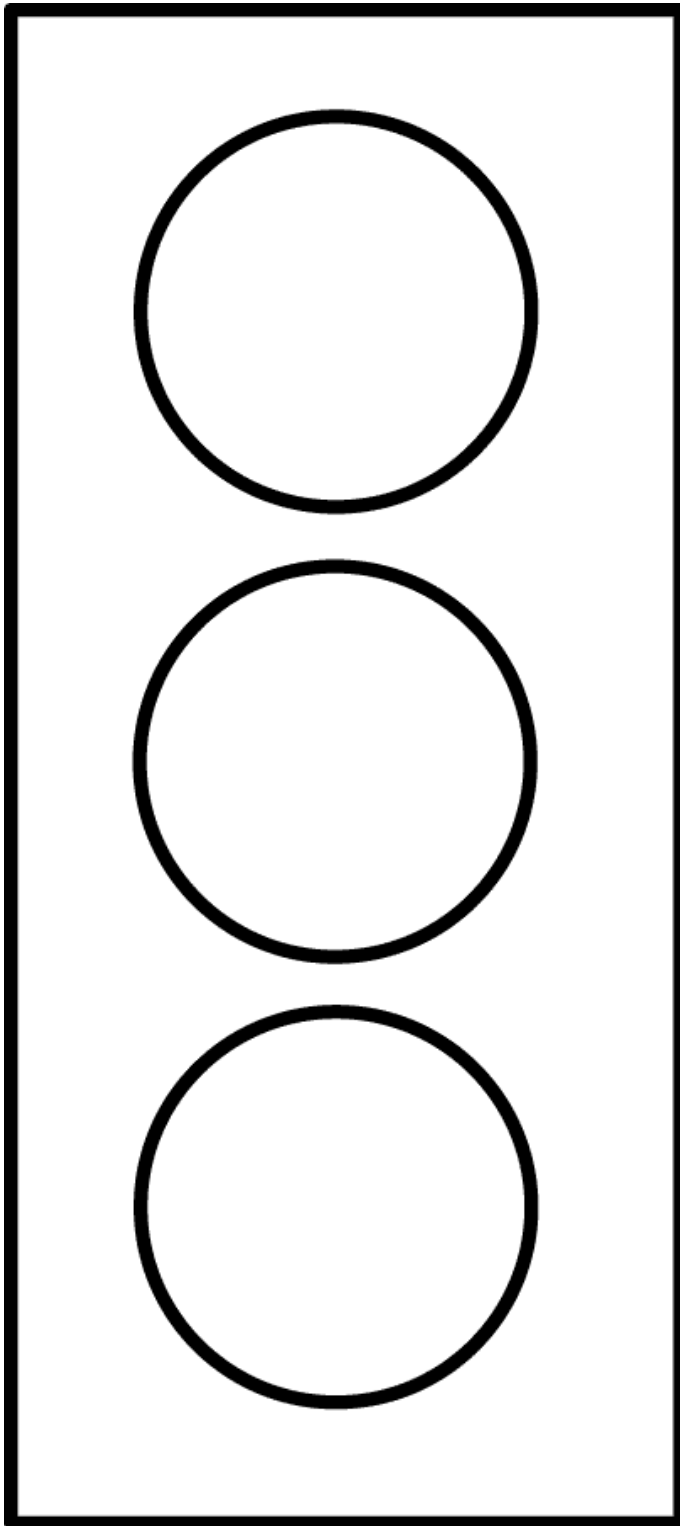
Οι Δράκοι (Δραστηριότητα 9.1)



Η ασπίδα των ιπποτών (Δραστηριότητα 9.1)



Το φανάρι (Δραστηριότητες 10.1 και 11.2)



← **ΣΤΑΜΑΤΩ**

Ποιο είναι το πρόβλημα ή
η κατάσταση που με δυσκολεύει;
Τι θέλω να πετύχω;

← **ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ**

Ποιες λύσεις μπορώ να διαλέξω;
Ποιο μπορεί να είναι το αποτέλεσμα
για κάθε λύση;

← **ΠΡΟΧΩΡΩ**

Δοκιμάζω τη λύση που θεωρώ
καλύτερη για εμένα και τους άλλους.
Ποιο είναι το αποτέλεσμα;

Δραστηριότητα 10.2: Σενάρια Αυτοδιαχείρισης

Απόρριψη: Ένας συμμαθητής σου κάνει πάρτι γενεθλίων. Δίνει προσκλήσεις σε αρκετά από τα παιδιά στην τάξη, αλλά εσένα δεν σου δίνει. Εσύ ήθελες να πας στο πάρτι. Τι κάνεις;

Ζήλια: Ο καλύτερος φίλος σου απέκτησε το πολύ ακριβό παιχνίδι που ήθελες. Στο διάλειμμα σου μιλάει για αυτό με χαρά και περηφάνια που είναι ο μόνος από τα παιδιά της τάξης που έχει αυτό το παιχνίδι. Εσύ τον ακούς και ζηλεύεις. Τι κάνεις;

Φόβος: Η δασκάλα σε στέλνει να φέρεις κάτι από το υπόγειο του σχολείου. Εσύ χαίρεσαι που σε διάλεξε η δασκάλα για αυτή τη δουλειά, όμως φοβάσαι πολύ να πας στο υπόγειο. Τι κάνεις;

Αποχωρισμός: Ο καλύτερος φίλος σου μετακομίζει σε άλλη πόλη. Είσαι πολύ λυπημένος γιατί τον αγαπάς πολύ και θα σου λείπει. Τι κάνεις;

Ευγένεια: Ο φίλος σου αγόρασε ένα καινούριο παντελόνι που του αρέσει πολύ. Έρχεται και στο δείχνει με μεγάλη χαρά. Εσένα όμως δεν σου αρέσει καθόλου. Τι κάνεις;

Σύγκρουση (για όλη την ομάδα): Η δασκάλα αναθέτει στα παιδιά της τάξης σου να αποφασίσουν που θέλουν να πάνε εκδρομή. Οι μισοί από εσάς θέλετε να πάτε στην παιδική χαρά και οι άλλοι μισοί θέλετε να πάτε στον κινηματογράφο. Τι κάνετε;

Δραστηριότητα 11.2: Όρια

Οι φίλοι σου σε προκαλούν να σκαρφαλώσεις σε ένα δέντρο. Εσύ ξέρεις ότι αυτό το δέντρο είναι πολύ ψηλό και επικίνδυνο. Φοβάσαι όμως ότι θα σε κοροϊδέσουν αν δεν το κάνεις. Τι κάνεις;

Σήμερα στο σχολείο φόρεσες το σκουφάκι που σου έφτιαξε η γιαγιά σου. Σου αρέσει πολύ αυτό το σκουφάκι και χαίρεσαι που το φοράς γιατί αγαπάς πολύ τη γιαγιά σου. Όμως κάποια παιδιά σε κοροϊδεύουν. Τι κάνεις;

Έχεις κανονίσει να βρεθείς με δυο φίλους σου το απόγευμα. Πριν σχολάσεις, έρχεται ένας άλλος φίλος και σε ρωτά αν μπορεί να έρθει μαζί σας. Εσύ δεν θέλεις να έρθει. Τι κάνεις;

Ένας συμμαθητής σου συνεχώς δανείζετε τα αγαπημένα σου μολύβια και μετά δεν σου τα επιστρέφει. Τι κάνεις;

Οι γονείς σου αγόρασαν σε εσένα και στο αδερφάκι σου ένα καινούριο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Θέλετε και οι δύο να παίξετε. Τι κάνεις;