

2014 Εκδόσεις Τ Ο Π Ο Σ

## **Παρουσίαση Ομάδας Παιγνιοθεραπείας με εφήβους σε Μειονοτικό Οικισμό της Θράκης**

*«Τα παιδιά ανακαλύπτουν νέους δρόμους επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης»*

*Στόχος του άρθρου που ακολουθεί είναι να περιγράψει συνοπτικά μέρος της διαδικασίας εφαρμογής μη κατευθυντικής «Παιγνιοθεραπείας» με ομάδα εφήβων σε σχολείο του μειονοτικού οικισμού της Θράκης, στα πλαίσια του εργαστηρίου «Ήχος και Εικόνα», που είχε αναλάβει το τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.*

*Θα γίνει συνοπτική αναφορά: στις αρχές της μη κατευθυντικής «Παιγνιοθεραπείας», στις τεχνικές που εφαρμόστηκαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση, στο ρόλο του «Παιγνιοθεραπευτή» ως «θεσμοθέτη» του πλαισίου του παιχνιδιού και «σύντροφο» στο παιχνίδι των παιδιών, στα δυναμικά συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης που ανέπτυξαν τα παιδιά των κοινωνικά απομονωμένων μειονοτικών οικισμών, όταν τους προτάθηκαν δραστηριότητες και του δόθηκαν δημιουργικά υλικά προκειμένου να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να αυτοσχεδιάσουν.*

*Θα παρουσιαστεί ενδεικτικά μέρος της δράσης τους μέσα από το «παιχνίδι», την εικαστική έκφραση και την προσωπική αφήγηση.*

*Η παρουσίαση έχει ως στόχο να εμπλουτίσει τη μελέτη της διαδικασίας δράσης της Παιγνιοθεραπευτικής παρέμβασης με πιθανότητα την προοπτική ένταξης της μη κατευθυντικής παιγνιοθεραπευτικής διαδικασίας στα πλαίσια του ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος.*

Η μη-κατευθυντική «Παιγνιοθεραπεία» εντάσσεται στις θεραπείες μέσα από την τέχνη, τις θεραπείες μέσω της δημιουργικής έκφρασης γενικότερα. Κεντρικός άξονας της «Παιγνιοθεραπείας», που τη διαφοροποιεί από τις άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις, είναι ότι το «παιχνίδι»<sup>1</sup> είναι εν δυνάμει θεραπευτικό και ότι, στο «παιχνίδι» εκφράζεται το δημιουργικό δυναμικό του παιδιού. Στο παιχνίδι προβάλλονται οι εμπειρίες και τα βιώματα, μέσα από το παιχνίδι κατανοείται η βιωμένη του πραγματικότητα, εναρμονίζονται τυχόν συγκρούσεις, κατανοούνται και αναπλαισιώνονται αν χρειαστεί οι εμπειρίες του ατόμου.

---

<sup>1</sup> «Παιχνίδι- παίγνιο- άθλημα, στην αισθητική και τη φιλοσοφία είναι η ψυχική ενέργεια η άγουσα τον καλλιτέχνη ή ποιητήν εις την δημιουργία του έργου του και τα εκ του έργου του προκαλούμενα συναισθήματα εν τη ψυχή του θεατή, ακροατή ή αναγνώστη». Επίτιμο Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό Ελευθερουδάκη: Έκδοσις Ενάτη

Στην «Παιγνιοθεραπεία» το παιδί και ο θεραπευτής δομούν από κοινού ένα χώρο και μια σχέση. Στη διάρκεια αυτής της συνεργασίας το παιδί αναπτύσσει σταδιακά μια ατομική και κοινωνική ταυτότητα καθώς μέσα από το παιχνίδι του αναδύει και διηγείται προσωπικά θέματα ή θέματα από τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει (Cattanach. A., 2003).

Η Παιγνιοθεραπεία υιοθετεί τις αρχές της ανάπτυξης της προσωπικότητας όπως αυτές διατυπώθηκαν στην προσωποκεντρική θεωρία του Rogers ( client-centred therapy), στη θεωρία του πρωταρχικού δεσμού του Bowlby ( attachment theory), στη θεωρία των αντικειμενοτρόπων σχέσεων του Winnicott (object relation theory), στη θεωρία της κοινωνικής ψυχοδομής της προσωπικότητας ( social construction theory).

Ως προς την ανάπτυξη των σταδίων του παιχνιδιού η Παιγνιοθεραπεία αξιοποιεί το εξελικτικό μοντέλο E. P. R. (embodiment, projection, role play).

Τα εξελικτικά στάδια του παιχνιδιού έχουν αναπτυχθεί στα έργα των Dr S.Jennings(1993,1996) και Dr. A. Cattanach (1992, 2002,2003) αναπτύσσονται παράλληλα με τη σωματική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και διακρίνονται σε:

- *Πρωταρχικό παιχνίδι (neuro-dramatic, proto-play):* παιχνίδι μίμησης, ήχων, κίνησης, εξερεύνησης του σωματικού εαυτού, πρωταρχική δημιουργία σχέσης ανάμεσα στο παιδί και τη “μητέρα”.
- *Παιχνίδι ενσωμάτωσης- αισθητηριακό παιχνίδι (embodiment play):* το παιδί εξερευνά τον εαυτό του και το γύρω κόσμο μέσα από το σώμα και τις αισθήσεις του.
- *Παιχνίδι προβολής (projective play):* αρχίζει η εξερεύνηση του κόσμου και των γύρω αντικειμένων, στα οποία το παιδί προβάλλει και δίνει νόημα στις πρώτες του εμπειρίες.
- *Παιχνίδι των ρόλων (role play):* το παιδί δίνει ρόλους στα αντικείμενα, παίρνει το ίδιο ρόλους, τους παίζει, δίνει ρόλους σε άλλους, αρχίζει την αφήγηση ιστοριών.

Σύμφωνα με τη Sherborne (1980) τα παιχνίδια της ενσωμάτωσης (proto -play, embodiment play) ενισχύουν την ανάπτυξη του σωματικού εαυτού (body self) και των αισθητηριακών οργάνων και ως εκ τούτου, ανοίγουν το δρόμο για τη μάθηση.

Τα προβολικά παιχνίδια (projective play) παρέχουν στο παιδί τα μέσα για να κατανοήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του μέσα από μη λεκτικά υλικά όπως είναι για παράδειγμα : οι μινιατούρες ζώων και ανθρώπων, η πλαστελίνη, οι δαχτυλομπογιές, χρώματα παστέλ, οι ξυλομπογιές, ο πηλός, και άλλα. Τα υλικά αυτά ενισχύουν τη φαντασία και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της συμβολικής και μεταφορικής έκφρασης γραφής.

Τα παιχνίδια ρόλων (role play) δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να πειραματιστούν με συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για το κοινωνικό γίνεσθαι. Τα παιχνίδια ρόλων οδηγούν στο θεατρικό παιχνίδι (dramatic play) όπου το παιδί αντιμετωπίζει και πειραματίζεται με ρόλους και χαρακτήρες που έχουν θετικές και αρνητικές πλευρές. Η Άννα Freud ( 1928) υποστήριξε ότι η θεραπευτική δυναμική του παιχνιδιού βασίζεται στο ότι εμπεριέχει ένα ασυνείδητο κίνητρο προβολής σε αυτό βιωμάτων, διευκολύνοντας την επεξεργασία εμπειριών, την εξωτερίκευση φόβων, ενώ

παράλληλα συντελεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια φαντασίας, αυτοσχεδιασμού και πειραματισμού με διαφορετικά υλικά..

Το βασικό θεραπευτικό εργαλείο της *Παιγνιοθεραπείας* είναι το *παιχνίδι*, που λειτουργεί ως ο ενδιάμεσος χώρος επικοινωνίας ανάμεσα στο θεραπευτή και το παιδί.

© Βίκυ Ζέρβα, *M.A.*

Το *παιχνίδι* είναι η ίδια η ζωή του παιδιού, είναι έμφυτο, σύμφυτο με την ύπαρξη, το κατεξοχήν μέσο που διαθέτει κάθε άτομο για να κατανοήσει, να μάθει, να εξερευνήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, πολύ πριν αναπτυχθεί ο λόγος, ο νους, η λογική επεξεργασία των δεδομένων. Τα θέματα που επεξεργάζεται το παιδί μέσα στο παιχνίδι του, και τα υλικά που χρησιμοποιεί παίζοντας, εξελίσσονται διαρκώς καθώς το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται.

Μέσα από τις δραστηριότητες του παιχνιδιού πραγματοποιείται η έκφραση και η κατανόηση του εαυτού, η επεξεργασία, ο προβληματισμός και η ανακάλυψη του νοήματος τόσο της ύπαρξής, όσο και του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο.

Το παιδί παίζοντας αναγνωρίζει την ταυτότητά του, αυτονομείται, στη συνέχεια αναπτύσσει και εξελίσσει τις σχέσεις τους με τον κόσμο που το περιβάλλει, κοινωνικοποιείται. Στη διάρκεια του παιχνιδιού, ο λόγος μπορεί να επιλεγεί ή να μην επιλεγεί και ως εκ τούτου η «*Παιγνιοθεραπεία*» ως μορφή θεραπευτικής προσέγγισης θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για παιδιά και άτομα που δυσκολεύονται να εκφράσουν λεκτικά τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους.

Το ίδιο το παιχνίδι και όχι τα λόγια δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναγνωρίσει, να εκφράσει και να καλλιεργήσει τις πρόσθετες πηγές δυναμικών του, συμβάλλει στην αναγνώριση και στην εκτίμηση των ικανοτήτων του, στην ενίσχυση της ταυτότητάς τους, αλλά και στην επεξεργασία, διαχείριση και επίλυση πιθανόν δύσκολων-τραυματικών καταστάσεων και βιωμάτων του.

Ο Winnicott (1971) υποστήριξε την άποψη ότι μόνο παίζοντας το άτομο γίνεται δημιουργικό και ότι στο παιχνίδι εκφράζεται το σύνολο της προσωπικότητάς του ατόμου.

Ο Bruner (1972) θεωρούσε το παιχνίδι έναν τρόπο δράσης που ελαχιστοποιεί τις συνέπειές της, ένα τρόπο μέσα από τον οποίο το άτομο μαθαίνει διακινδυνεύοντας λιγότερο, ενώ παράλληλα του δίδεται η ευκαιρία να πειραματιστεί με διαφορετικούς συνδυασμούς συμπεριφοράς, που διαφορετικά δεν θα είχε ποτέ την ευκαιρία να πειραματιστεί.

Οι Ryan, V., Wilson, K. (2000) υποστήριξαν ότι τα άτομα εκφράζουν μέσα από το παιχνίδι και τις αφηγήσεις τους τις εμπειρίες τους. Θεωρούσαν ότι το παιχνίδι όντας μια δραστηριότητα ιδιαίτερα προσαρμοστική, αποτελεί το βασικότερο εργαλείο μέσα από το οποίο τα παιδιά κατανοούν τις εμπειρίες τους και εξερευνούν τυχόν συγκρούσεις.

Υπάρχουν όμως καταστάσεις, συνθήκες (απουσία ενήλικα, ασθένεια, νοσηλεία...) καθώς και περιπτώσεις που ονομάζονται «υψηλού κινδύνου» (οικογενειακές

προστριβές, απώλεια, πένθος, παραμέληση, κακοποίηση...) που πιθανόν παρεμποδίσουν ή δεν επιτρέψουν σε ένα παιδί να παίξει και να εξελιχθεί μέσα από το παιχνίδι του. Στις περιπτώσεις αυτές το παιχνίδι χρειάζεται να προσλάβει μια ευρύτερη διάσταση, να πάρει τη μορφή «θεραπευτικής παρέμβασης», διευκολυνόμενο από εξειδικευμένους επαγγελματίες, τους «Παιγνιοθεραπευτές», που συμβάλουν στην πρόληψη, την υποστήριξη και τη θεραπεία.

Ο «Παιγνιοθεραπευτής» έχοντας αναγνωρίσει τη σημαντικότητα και τη σοβαρότητα του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού, χρησιμοποιεί υλικά και τεχνικές ώστε μέσα από το παιχνίδι το παιδί να διευκολυνθεί να εξερευνησει, να εκφράσει, να επικοινωνήσει, να αναπτύξει το εν δυνάμει δημιουργικό του δυναμικό.

© Βίκυ Ζέρβα, Μ.Α.

Ο «Παιγνιοθεραπευτής» σε συνεργασία με το παιδί ορίζουν τα φυσικά όρια μέσα στα οποία θα λάβει χώρα το παιχνίδι, διασφαλίζει το χώρο του παιχνιδιού από παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να διαταράξουν τη διαδικασία, επιλέγει και προστατεύει το υλικό των παιχνιδιών που θα χρησιμοποιηθεί. Το υλικό αυτό αντιστοιχεί στα στάδια ανάπτυξης του παιχνιδιού (*proto-play, embodiment, projective, role play, dramatic play, narrative play*).

Στη μη κατευθυντική Παιγνιοθεραπεία ο ρόλος του Παιγνιοθεραπευτή είναι να ακούει με προσοχή, να αναγνωρίζει, να αποδέχεται, να σέβεται και να παραμένει με τα συναισθήματα του παιδιού, παρατηρώντας ως ενεργητικός θεατής το παιχνίδι του. Συμμετέχει στο παιχνίδι μόνο αν του ζητηθεί από το παιδί και στις περιπτώσεις αυτές ακολουθεί πιστά τις οδηγίες που το παιδί θα του δώσει χωρίς να επινοεί δικούς του τρόπους παιχνιδιού ή να δίνει ερμηνείες στα δρώμενα.

Ο Παιγνιοθεραπευτής διευκολύνει και δεν κατευθύνει το παιχνίδι του παιδιού, δεν έχει προσωπικές προσδοκίες, καθρεπτίζει το συναίσθημα του παιδιού χωρίς να το παραμορφώνει. παίζει με το παιδί και όχι για το παιδί. Παρέχει στο παιδί, τα μέσα για να εκφράσει το δημιουργικό του δυναμικό σε συνθήκες συνεχούς σταθερότητας, σεβασμού, αποδοχής, ασφάλειας. Προϋποθέσεις απαραίτητες για να δημιουργηθεί μια «ασφαλής βάση» (*secure base*) ώστε να ξεκινήσει το ταξίδι εξερεύνησης, αναγνώρισης, επεξεργασίας συναισθημάτων, βιωμάτων και πιθανόν επαναπροσδιορισμός της εικόνας του εαυτού και του κόσμου, μέσα από την ασφαλή απόσταση που το συμβολικό μέσο του «παιχνιδιού» παρέχει (Cattanach, A. 1992. p. 53).

Έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια απέδειξαν ότι η «Παιγνιοθεραπεία», πέρα από την καθαρά θεραπευτική της διάσταση, εφαρμοζόμενη ως μορφή ευρύτερης προσέγγισης σε προγράμματα παιδικής παρέμβασης, συμβάλει στην κοινωνική προσαρμογή, στην ανάπτυξη της εκτίμησης του εαυτού, στην ενίσχυση της δομής της οικογένειας, στην ενίσχυση της ικανότητας μάθησης (Bratton, et al., 2005; Carroll, 2000; LeBlanc & Ritchie, 2001; Phyllips, 1985; Weisz, et al. 1987; Weisz et al., 1995).

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές ευρωπαϊκές χώρες ( Μεγάλη Βρετανία, Ιταλία, Γερμανία) άρχισαν να συμπεριλαμβάνουν την «Παιγνιοθεραπεία» σε προγράμματα πρόληψης, υποστήριξης και θεραπείας σε σχολεία, ιδρύματα, νοσοκομεία.

Στη χώρα μας έχει εφαρμοστεί πιλοτικά μεμονωμένα και αποσπασματικά σε λίγα μέχρι στιγμής σχολικά πλαίσια, φορείς πρόληψης, επανένταξης, φυλακές και νοσοκομειακά πλαίσια.

Με τα δεδομένα αυτά έγινε η πρόταση να πραγματοποιηθεί μια ομάδα «Παιγνιοθεραπείας» με παιδιά- εφήβους που προέρχονταν από έναν υποβαθμισμένο μειονοτικό οικισμό της Θράκης. Η παρέμβαση αυτή είχε ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο του Εργαστηρίου «*Ηχος και Εικόνα*», που είχε αναλάβει το τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, προκειμένου να ενισχυθεί ο στόχος του προγράμματος υποστήριξης του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού. Το πρόγραμμα απέβλεπε στην ενδυνάμωση της σχέσης συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας.

Η πρόταση εφαρμογής τεχνικών μη κατευθυντικής «Παιγνιοθεραπείας» θα λειτουργούσε ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου δράσης. Η συμμετοχή ενδιαφερομένων παιδιών – εφήβων θα ήταν οικειοθελής.

© Βίκυ Ζέρβα, *M.A.*

Ο προτεινόμενος τρόπος δράσης και οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν στόχευαν:

- στη βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων
- στην ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών
- στην καλλιέργεια της φαντασίας και του αυτοσχεδιασμού των συμμετεχόντων
- στην ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών
- στην ενίσχυση της ικανότητας συνεργασίας των παιδιών σε ομάδα
- στη διευκόλυνση ένταξης των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο

Η ανάπτυξη που ακολουθεί, αποβλέπει στο να εμπλουτιστεί η βιβλιογραφία της μελέτης ενδεικτικών τρόπων δράσης της *μη κατευθυντικής παιγνιοθεραπευτικής προσέγγισης σε σχολικά πλαίσια*.

Της παρέμβασης προηγήθηκε πολύ καλή προετοιμασία που περιελάμβανε ενημέρωση και ευαισθητοποίηση από την υπεύθυνη του προγράμματος Παιγνιοθεραπεύτριας της Κοινωνικής Λειτουργού που ήδη συμμετείχε ενεργά στο ευρύτερο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου «*Ηχος και Εικόνα*». Το γενικότερο πλαίσιο παρέμβασης, ο τρόπος δράσης, το συμβόλαιο, οι όροι συμμετοχής, ο χρόνος εφαρμογής, οι στόχοι του προγράμματος, συζητήθηκαν διεξοδικά, ώστε η Κοινωνική Λειτουργός να είναι σε θέση να παρουσιάσει και να ζητήσει τη συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα, που θα λάμβανε χώρα μετά το πέρας του εκπαιδευτικού τους προγράμματος στο χώρο του σχολείου τους. Προϋπόθεση συμμετοχής ήταν:

- οι γονείς να δώσουν τη γραπτή συγκατάθεσή τους,
- τα παιδιά να εκφράσουν οικειοθελή επιθυμία συμμετοχής,

- ο καθένας να δεσμευτεί ατομικά,
- να παρευρίσκεται όλο το χρονικό διάστημα υλοποίησης του προγράμματος
- να δεχτεί μέρος του υλικού των δραστηριοτήτων του να φωτογραφηθεί και να δημοσιοποιηθεί γραπτά ή προφορικά.

Οι όροι της συνεργασίας τέθηκαν εξ αρχής και ήταν εξ ίσου δεσμευτικοί τόσο για τους συντονιστές όσο και για τα συμμετέχοντα μέλη.

Ο τρόπος με τον οποίο ο *Παιγνιοθεραπευτής* διαπραγματεύεται την αρχή της σχέσης είναι κρίσιμος για τη θεμελίωση και την αλληλεπίδραση της συνεργασίας. Γνωρίζει ότι, όταν η δομή είναι ξεκάθαρη, η συνεργασία παίρνει τη μορφή μιας «πολιτισμικής προγραμματισμένης τακτικής-ρουτίνας», που δημιουργεί στο άτομο την αίσθηση «του ανήκειν». Δημιουργείται ένας χώρος, όπου το άτομο αναλαμβάνει έναν ρόλο, την ευθύνη καθώς και τις συνέπειες που απορρέουν από τον ρόλο αυτό.

Με το όρο «προγραμματισμένη πολιτισμική τακτική» αναφερόμαστε σε μια δομή όπου οι προγραμματισμένες τακτικές-ρουτίνες είναι προβλέψιμες και ως εκ τούτου το άτομο που συμμετέχει στην κοινωνική αυτή δομή νοιώθει ασφάλεια (Cattanach, A. 1999). Η δημιουργία μιας τέτοιας δομής θα επέτρεπε στην ατομική δυναμική αλλά και στη συλλογική πολιτισμική γνώση να παραχθεί, να εκτεθεί και να μελετηθεί.

© Βίκυ Ζέρβα, *M.A.*

Για να επιτευχθεί αυτό, οι κανόνες, τα όρια, οι ρόλοι και οι υπευθυνότητες που θα ίσχυαν στην ομάδα τέθηκαν όσο από την αρχή και υπενθυμίζονταν όσες φορές διακινδύνευαν να καταστρατηγηθούν στη διάρκεια της συνεργασίας.

Βασικά κριτήρια συμμετοχής, προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας των μελών μεταξύ τους στο σύντομο χρονικό διάστημα που είχαμε στη διάθεσή μας (το πρόγραμμα είχε τη δυνατότητα υλοποίησης ένα ακαδημαϊκό έτος) ήταν:

- το στάδιο εκπαίδευσης των παιδιών, προκειμένου να εξασφαλίσουμε όσο το δυνατόν ομοιογένεια στο επίπεδο γνώσεων τους
- η ηλικία των παιδιών (11-14 ετών), ώστε να υπάρχουν σχετικά κοινά ενδιαφέροντα στην επιλογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων
- η κοινή καταγωγή των συμμετεχόντων μελών.

Οι ημέρες και οι ώρες της ομάδας «*Παιγνιοθεραπείας*» δόθηκαν γραπτά εξ αρχής στους γονείς και τα παιδιά. Η ομάδα ήταν διάρκειας 1 ½ ώρας και λάμβανε χώρα ανά δεκαπενθήμερο, στον ίδιο πάντα χρόνο και χώρο- μια σχολική αίθουσα που με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου είχε παραχωρηθεί. Η ύπαρξη ενός σταθερού χώρου και χρόνου συμβάλλει στην ανάπτυξη αίσθησης ασφάλειας και εμπιστοσύνης που διευκολύνει την έκφραση.

Στην πρώτη συνάντηση γνωριμίας του *Παιγνιοθεραπευτή* με τα μέλη της ομάδας επαναλήφθηκαν προφορικά και στη συνέχεια δόθηκαν και γραπτά οι όροι συμμετοχής και συνεργασίας της ομάδας.

Οι βασικοί κανόνες «πολιτισμικής τακτικής-ρουτίνας», το «συμβόλαιο» της ομάδας, ίσχυαν τόσο για τα μέλη όσο και για τη συντονίστρια και την κοινωνική λειτουργό. Η

κοινωνικής λειτουργός είχε δεσμευτεί να παρευρίσκεται στο χώρο ως παρατηρητής καθ όλη τη διάρκεια του προγράμματος, για να διευκολύνει τη διαδικασία.

Οι ειδικότεροι κανόνες που τέθηκαν στην ομάδα ήσαν οι ακόλουθοι:

- Η παρουσία όλων ήταν δεσμευτική για όλο το χρονικό διάστημα που θα γίνονταν οι συναντήσεις. Σε περίπτωση απουσίας για σοβαρό λόγο (π.χ. ασθένεια) όφειλαν να ενημερώσουν έγκαιρα την κοινωνική λειτουργό.
- Η ώρα έναρξης και λήξης των συναντήσεων ήταν ακριβής.
- Τα μέλη θα εξέφραζαν τις προσωπικές τους απόψεις χωρίς κρίσεις και επικρίσεις.
- Δεν επιτρεπόταν η έκφραση επιτιμητικών ή υβριστικών χαρακτηρισμών στην επικοινωνία.
- Κάθε μέλος όφειλε να περιμένει την ολοκλήρωση της έκφρασης του άλλου πριν πάρει το λόγο.
- Το μέλος μιλούσε μόνο για τον εαυτό του και μοιραζόταν όσο, όποτε και ότι ήθελε για την προσωπική του δημιουργία.
- Η επικοινωνία θα γινόταν κύρια μέσα από το παιχνίδι και τις δραστηριότητες, που επιλέγονταν (ζωγραφική, πλαστελίνη, μινιατούρες, κίνηση, μουσική, τραγούδι).
- Το σωματικό άγγιγμα απαγορευόταν. Ο κανόνας αυτός μπορούσε να ανακληθεί σε περίπτωση που η επιλογή ενός παιχνιδιού το απαιτούσε, με την προϋπόθεση όμως ότι το άτομο θα είχε δώσει τη συγκατάθεσή του.

© Βίκυ Ζέρβα, *M.A.*

- Η σωματική εγγύτητα μεταξύ των μελών ήταν τόση ώστε όλοι να νοιώθουν άνετα να εκφραστούν και να κινηθούν
- Η συμμετοχή στις δραστηριότητες ήταν ελεύθερη. Τα μέλη επιτρέπονταν να μιλήσουν ή να μη μιλήσουν, να μοιραστούν ή να μη μοιραστούν, να συμμετάσχουν στη δράση ή να παραμείνουν αμέτοχα αλλά σιωπηλά, ώστε να μην παρενοχλούνται τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που συμμετείχαν σε μια δραστηριότητα.
- Η ομάδα θα παρέμενε ανοικτή να δεχθεί καινούρια μέλη μόνο για τις δυο πρώτες συναντήσεις. Ο αριθμός των μελών δεν θα υπερέβαινε το δώδεκα.
- ο συντονιστής και η κοινωνική λειτουργός δεν θα συμμετείχε στις δραστηριότητες.

Στην ομάδα αποφάσισαν να συμμετάσχουν εννέα παιδιά, επτά κορίτσια και δυο αγόρια, όλοι μαθητές της Στ' τάξεως του Δημοτικού. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά εννέα συναντήσεις μιάμισης ώρας η κάθε μία, αντί των προγραμματισμένων δέκα, για το λόγο ότι οι οικογένειες τεσσάρων από τα εννέα παιδιά χρειάστηκε να μετακινηθούν για εύρεση εργασίας σε άλλη γεωγραφική περιοχή πριν από την προκαθορισμένη ημερομηνία λήξης των συναντήσεων (εποχιακή μετατόπιση) κάτι που δεν είχε προβλεφθεί εξ αρχής, αλλά που προετοιμάστηκε όσο το δυνατόν καλύτερα μόλις έγινε γνωστό.

Στην πρώτη συνάντηση έγινε η μεταξύ των μελών και του συντονιστή γνωριμία, τέθηκαν οι όροι της συνεργασίας και επεξηγήθηκαν διεξοδικά, προκειμένου να υπάρξει ξεκάθαρη κατανόηση.

Παρότι η επιλογή των παιδιών είχε λάβει υπόψιν το επίπεδο γνώσης των παιδιών παρατηρήθηκε δυσκολία στην κατανόηση βασικών εννοιών και λέξεων. Το σημειόμενο λέξεων όπως: «σημαντικό», «εμπόδιο», «ικανότητα» χρειάστηκε να εξηγηθούν και να αναλυθούν διεξοδικά. Τόσο η κοινωνική λειτουργός όσο και μερικά από τα μέλη της ομάδας που γνώριζαν την τοπική διάλεκτο διευκόλυναν τη διαδικασία αυτή. Η στάση αυτή συνέβαλε στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μελών από την αρχή.

Τα παιδιά ρωτήθηκαν στην πρώτη συνάντηση να θέσουν θέματα που θα τα ενδιέφεραν να επεξεργαστούν μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης. Στην «Παιγνιοθεραπεία» δίνεται προτεραιότητα στα θέματα που το παιδί εκφράζει την επιθυμία να επεξεργαστεί. Κανένα όμως από τα μέλη της ομάδας δεν πρότεινε θέμα. Επιπλέον ρωτήθηκαν για το τι περίμεναν, προσδοκούσαν να πάρουν από τη συμμετοχή τους σε αυτήν την ομάδα. Ήταν φανερή η δυσκολία τους να εκφραστούν. Υπήρχε μόνο μια διάχυτη επιθυμία για παιχνίδι, εξερεύνηση, δράση.

Για το λόγο αυτό ο συντονιστής ανέλαβε την πρωτοβουλία να προτείνει προς επεξεργασία θέματα που έκρινε ότι θα συνέβαλαν στο στόχο του προγράμματος που είχε αναλάβει. Φρόντιζε ώστε οι προτεινόμενες δραστηριότητες, μέσω των οποίων θα γινόταν η επεξεργασία των θεμάτων, να αντιστοιχούν στη συναισθηματική διάθεση που ο ίδιος αφογκράζονταν ότι κυριαρχούσε στην ομάδα στη διάρκεια κάθε συνάντησης (ευχάριστη διάθεση, κούραση, ένταση...). Πρότεινε όμως σε κάθε συνάντηση στα παιδιά να εκφράσουν και να επιλέξουν δραστηριότητα, τρόπους, υλικά για να επεξεργαστούν τα θέματα. Η δυνατότητα αυτή της επιλογής βοηθάει στην ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του εαυτού, διότι δίνει στα παιδιά την αίσθηση ότι έχουν κάποια δύναμη ή έλεγχο στη διαδικασία και τη σχέση που συμμετέχουν.

© Βίκυ Ζέρβα, *M.A.*

Συχνά τα παιδιά νοιώθουν αδύναμα και όταν τους δίνετε η δυνατότητα να επιλέξουν την έκφραση μέσα από υλικά όπως: πλαστελίνη, ζωγραφική, ή δραστηριότητες όπως: σκηνοθετώντας μια παράσταση να έχουν την εμπειρία της αίσθησης του εαυτού (Oaklander, V. 2004).

Τα παιχνίδια που επελέγησαν από το συντονιστή για το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα έδιναν στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσα και από τα τρία προαναφερθέντα στάδια του παιχνιδιού ( ενσωμάτωσης, προβολής ρόλων) και περιλάμβαναν ειδικότερα: μουσικά όργανα, μινιατούρες ζώων, μπάλα, πλαστελίνη, δαχτυλόκουκλες, γαντόκουκλες, χρώματα, κηρομπογιές. Ο θεραπευτής μέσα από τη δική του εξοικείωση και γνώση και ανάλογα με τον πληθυσμό και τις συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει κάθε φορά, προσφέρει αντίστοιχα εναλλακτικά μέσα έκφρασης. Το μυστικό της επιλογής των παιχνιδιών του Παιγνιοθεραπευτή είναι να βρίσκει αντικείμενα, που θα επιτρέψουν στο παιδί να εκφράσει συμβολικά συναισθήματα και βιώματα αξιοποιώντας και όλα τα στάδια ανάπτυξης του παιχνιδιού.

Το υλικό των παιχνιδιών παρέμεινε σταθερό σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων, διότι μέρος της ασφάλειας που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και το θεραπευτή



είναι η ικανότητα του τελευταίου να κρατά τα παιχνίδια ασφαλή, ώστε να είναι πάντα διαθέσιμα και να μην αλλάζουν ποτέ (Cattanach, A. ,1992, p.67).

Στις πρώτες συναντήσεις η γνωριμία των μελών και η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας στην ομάδα, έγινε μέσα από το μοίρασμα του ονόματος κάθε μέλους. Μερικά από τα παιδιά συνειδητοποίησαν για πρώτη φορά τη σημασία και τα χαρακτηριστικά που εμπεριείχε το όνομά τους. Έγινε πρόταση να ανατρέξουν και να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες από τα μέλη της οικογένειάς τους για τον τρόπο που είχε γίνει η επιλογή του ονόματός τους και να κάνουν πιθανές συνδέσεις του ονόματός τους με κάποιο άτομο της οικογένειας ή κάποιο σημαντικό γεγονός. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να αναγνωρίσουν την ατομικότητα τους, πιθανά χαρακτηριστικά της προσωπικότητά τους που πιθανόν να αντιστοιχούσαν στο νόημα του ονόματός τους και ίσως να συνδεθούν με το ευρύτερο συλλογικό, οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκαν.

Η δραστηριότητα αυτή εξελίχθηκε στις επόμενες συναντήσεις με τη χρήση εικαστικών μεθόδων έκφρασης. Σχεδίασαν το όνομά τους με χρώματα, του έδωσαν ένα ελεύθερο σχήμα, δημιούργησαν μια εικόνα. Η οδηγία ήταν η απεικόνιση να είναι αυθόρμητη, χωρίς να προσαρμόζεται σε κάποια τεχνική και χωρίς να υπάρχει ανάγκη να παράγει αισθητικό αποτέλεσμα, ώστε να μη χαθεί η αυθόρμητη έκφραση της δημιουργικότητά τους.

Ο Winnicott(1971: p. 63) υπογράμμισε ότι μόνο με την ελεύθερη έκφραση ο άνθρωπος γίνεται δημιουργικός και η Kramer (1980: p.9) συμπλήρωνε ότι *«το να φανταστεί κανείς και να απεικονίσει ό,τι κυριαρχεί στο νου του, απαιτεί αναστολή του συνήθους αμυντικού μηχανισμού και έναν υψηλό βαθμό ηθικού σθένους και αυτοπειθαρχίας»*.

Σε μια από τις επόμενες συναντήσεις ο καθένας ανέλαβε να παρουσιάσει τον εαυτό του περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά που γνώριζε ο ίδιος ότι είχε, καθώς και χαρακτηριστικά πιθανόν άγνωστα στον ίδιο, που οι φίλοι του ή τα μέλη της οικογένειάς του γνώριζαν ότι είχε. Χαρακτηριστικά που τον έκαναν λιγότερο ή περισσότερο αγαπητό στην παρέα του, στους φίλους του, στην οικογένειά του, στον ευρύτερο περίγυρό του.

© Βίκυ Ζέρβα, M.A.

Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν η παραπέρα γνωριμία και επίγνωση του εαυτού τους και η εμπειρία του πως πιθανόν να αντιδρούν οι άλλοι μαζί τους. *«Για να αποκτήσει κάποιος αυτογνωσία, πρέπει να έχει την εμπειρία του πως αντιδρούν οι άλλοι μαζί του. Η επικοινωνία επικυρώνει ή καταρρίπτει τη γνώση που πιστεύει κανείς ότι έχει για τον εαυτό του»* (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1993, σελ.289).

Στη δραστηριότητα αυτή δυσκολεύτηκαν αρκετά στο να εκφράσουν κατάλληλες λέξεις για να περιγράψουν χαρακτηριστικά του εαυτού τους.

Στη συνέχεια η δραστηριότητα αυτή διευρύνθηκε. Προτάθηκε τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα να τα παρουσιάσει ο καθένας όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητα μέσα από μια σωματική κίνηση, ένα χορευτικό δρώμενο, έναν ή περισσότερους ήχους, ένα τραγούδι, μια μελωδία. Στόχος ήταν να αναπτυχθεί η σωματική αίσθηση, να καλλιεργηθεί ο αυτοσχεδιασμός και η φαντασία. Αναπτύσσοντας τη σωματική κίνηση

και τη μουσική έκφραση εκτονώνεται το άγχος της λεκτικής επικοινωνίας ιδιαίτερα στα άτομα που δυσκολεύονται να εκφράσουν με λόγια αισθήσεις και συναισθήματα και μεγιστοποιείται η εκφραστική τους δυνατότητα (Jennings, 1993, p.114).

Η δραστηριότητα αυτή εξελίχθηκε με πρόταση να συνοδεύει κάθε φορά όλη η ομάδα τον πρωταγωνιστή, προκειμένου να ενισχυθεί η εικόνα- η γνώση του εαυτού του, να τονωθεί η συγκέντρωση προσοχής όλων μέσα από το συγχρονισμό στην κίνηση, να ενισχυθεί η συνειδητοποίηση της ύπαρξης και των άλλων στην ομάδα, η ομαδική συνεργασία.

Στις επόμενες συναντήσεις και αφού είχε ήδη δημιουργηθεί μια σχέση συνεργασίας και αναπτυχθεί ένας τρόπος επικοινωνίας, αξιοποιήθηκε η μέθοδος B. A. S. I. C. Ph. του Dr Mooli Lahad. Στη δραστηριότητα αυτή το παιδί καλείται να δημιουργήσει μια φανταστική ιστορία, ένα παραμύθι, απαντώντας σε έξι ερωτήσεις. Η μέθοδος αυτή αποτελεί ένα εργαλείο έκφρασης και αξιολόγησης των μηχανισμών κατανόησης, συνεργασίας, άμυνας και προσαρμογής στις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή ενός ατόμου (S. Jennings, 1993, p.142). Οι έξι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν:

- Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας του παραμυθιού( φανταστικός, άνθρωπος, ζώο, ήρωας, ηρωίδα).
- Ποιος είναι ο στόχος ή η αποστολή του κεντρικού ήρωα.
- Ποιος ή τι μπορεί να βοηθήσει για αυτό το στόχο, αποστολή (αν υπάρχει).
- Ποια είναι τα εμπόδια ή οι εχθροί, που συναντά και εμποδίζουν την πραγματοποίηση του στόχου, αποστολής.
- Πως τα αντιμετωπίζει ο ήρωας.
- Ποιο είναι το αποτέλεσμα, το τέλος ή πιθανή συνέχεια.

Οι ερωτήσεις βασίζονται στα έξι στοιχεία που η Von Franz(1987, p. 1-16), αναγνώρισε ότι υπάρχουν σε όλα τα παραμύθια παγκοσμίως. Η Von Franz υποστήριξε ότι τα κλασσικά παραμύθια αποτελούν την πιο απλή και αγνή έκφραση των συλλογικών ασυνείδητων ψυχικών διαδικασιών και ότι στα παραμύθια καθρεπτίζεται ο βασικός αρχέτυπος εαυτός με διαφορετικούς τρόπους, όπως έχει διαμορφωθεί μέσα από ατομικές εμπειρίες.

© Βίκυ Ζέρβα, *M.A.*

Στη διάρκεια όλης αυτής της δραστηριότητας, ο Παιγιοθεραπευτής καταγράφει στοιχεία για όλο το φάσμα της προσωπικότητας του παιδιού στο εδώ και τώρα: το σύστημα αξιών και πιστεύω του (belief), τις επιρροές (affect), τις κοινωνικές του δεξιότητες (social), τη φαντασία, τους συμβολισμούς που αξιοποιεί (imagination), την επίγνωση (cognition) του εαυτού και του κόσμου που έχει, και τις σωματικές κινητές του δεξιότητες (physical). Ανακαλύπτει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του παιδιού σε σχέση με τις εκφραστικές του ικανότητες ( σωματική έκφραση, προβολή, ρόλος, παίξιμο ρόλου, αφήγηση) και στη συνέχεια είναι σε θέση να επιλέξει τις πλέον κατάλληλες τεχνικές για να προσεγγίσει το παιδί. Επιπλέον στη διάρκεια που το παιδί

αφηγείται ο θεραπευτής παρατηρεί: τον τόνο της φωνής του, τη στάση του σώματός του, το περιεχόμενο της ιστορίας του και το μήνυμα που περιέχεται σε αυτήν και προσπαθεί να αναγνωρίσει τους μηχανισμούς άμυνας και προσαρμοστικότητας στις αλλαγές που τη δεδομένη στιγμή υφίστανται.

Στη συγκεκριμένη άσκηση στα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν να εκφραστούν μέσα από τη ζωγραφική ή την αφήγηση. Έξι από τα παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν. Δύο από τα παιδιά ζωγράρισαν μερικές απαντήσεις και έγραψαν τις υπόλοιπες και ένα μόνο παιδί θέλησε απλά να διηγηθεί την ιστορία του.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η απόσταση μεταξύ πραγματικού και φανταστικού, και να υπάρξει δομή οι αφηγήσεις προτάθηκε οι ιστορίες να είναι στον αόριστο χρόνο και να έχουν αρχή, μέση και τέλος. Ως αρχή θα μπορούσαν να επιλέξουν το «*μια φορά και έναν καιρό*» και ως τέλος το «*και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλλίτερα*». Ακολουθούν ενδεικτικά τέσσερις ιστορίες, χωρίς διορθωτικές παρεμβάσεις όπως ακριβώς τα παιδιά τις διηγήθηκαν (είχε ζητηθεί και είχε γραπτά δοθεί η έγκριση από το κάθε παιδί να δημοσιευτεί η ιστορία του και η ζωγραφική του απεικόνιση- η έγγραφη αυτή συμφωνία είναι όρος στο συμβόλαιο του «Παιγνιοθεραπείας, ώστε να μην καταστρατηγηθεί ο όρος της εχεμύθειας) :

### 1. «Το λουλούδι που ήθελε να μεγαλώσει»

Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα λουλούδι που ήθελε να μεγαλώσει και να αποκτήσει πολλά -πολλά χρώματα. Τόσα χρώματα όσο και το ουράνιο τόξο. Χρειαζόταν για αυτό νερό αλλά και ήθελε την παρέα άλλων πολύχρωμων λουλουδιών. Κινδύνευε όμως από το πολύ νερό και τις πλημμύρες. Όταν το πολύ νερό συγκρούστηκε με τα πολύχρωμα λουλούδια, εμφανίστηκε ο ήλιος. Η βροχή σταμάτησε, το λουλούδι πήρε χρώματα πολλά και μεγάλωσε. Και έζησε αυτό καλά και εμείς καλλίτερα.

### 2. «Η Γη»

Μια φορά και έναν καιρό ήταν η Γη που έπρεπε να γυρίζει γύρω από τον εαυτό της και ο ήλιος γύρω από αυτήν. Βοηθό είχε τον χρόνο. Οι άνθρωποι όμως δεν σέβονταν τη γη και την κατέστρεφαν. Ο ήλιος έλιωσε τους πάγους στους πόλους και ήρθε ο θάνατος για τη ζωή και τους ανθρώπους. Η ανθρωπότητα καταστράφηκε.

© Βίκυ Ζέρβα, Μ.Α.

### 3. «Ο Ήλιος που Ήθελε να Δύσει»

Μια φορά και έναν καιρό ήταν ο ήλιος που ήθελε να δύσει. Άλλοι πιο μικροί ήλιοι ήρθαν για να τον βοηθήσουν. Οι πλανήτες όμως εμπόδιζαν τον ήλιο να δύσει. Συγκρούστηκαν. Ο ήλιος όμως βγήκε νικητής και έδυσε. Και έζησε αυτός καλά και εμείς καλλίτερα.

#### 4. Το Δένδρο που Ήθελε να Αλλάξει»

Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα δένδρο που ήθελε να αποκτήσει χρώματα και φύλλα. Για αυτό ήθελε τη βροχή. Ο αέρας το φθινόπωρο του έριξε τα φύλλα. Το δένδρο έχασε την ομορφιά του. Ακολούθησε κατακλυσμός. Το δένδρο αντιστάθηκε, όμως παρασύρθηκε από τη θάλασσα και κόπηκε σε πολλά κομμάτια. Το δένδρο δεν μπόρεσε να αλλάξει.

Αν ο χρόνος μας επέτρεπε θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε και να αναπτύξουμε παραπέρα το περιεχόμενο των ιστοριών, το θέμα τους, το αντικείμενο του στόχου του ήρωα, την αντιμετώπιση, τον τρόπο σκέψης και την επίλυση της σύγκρουσης, μέσα από δραματοποίηση. Στη διάρκεια μιας εκδραμάτισης τα μέλη μπορούν να κατανοήσουν το ένα το άλλο, να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ αυτού που υποδύονται και αυτού που πραγματικά είναι, να εξετάσουν και να πειραματιστούν και με άλλες πλευρές της προσωπικότητά τους αλλά και των σχέσεών τους, να θέσουν και άλλους στόχους (Jones, Ph. 2003).

Μέσα από τις αφηγήσεις αυτές θα μπορούσαμε επίσης να αξιολογήσουμε το κάθε παιδί παρατηρώντας, μελετώντας και αναλύοντας τα επιμέρους στοιχεία της ιστορίας του. Μια γενική παρατήρηση θα ήταν για παράδειγμα, ότι οι κεντρικοί ήρωες όλων των ιστοριών τους ήσαν πραγματικοί( η φαντασία δεν έχει αξιοποιηθεί). Θα συνδέαμε τους στόχους των ηρώων τους με αξίες, πιστεύω, γνώσεις. Θα παρατηρούσαμε τα κριτήρια με τα οποία έγινε η επιλογή του στόχου: αν δηλαδή συνδεόταν με κάποιο πραγματικό γεγονός, τη φαντασία ή κάποιο εσωτερικό πιστεύω. Στα εμπόδια θα διακρίναμε κατά πόσο ήσαν προσωπικά, κοινωνικά, φανταστικά ή συνδέονταν άμεσα με την πραγματικότητα και επιζητούσαν λύση. Για την αντιμετώπιση και τη λύση-το τέλος της διεργασίας θα παρατηρούσαμε κατά πόσο ήταν αποτέλεσμα συναισθηματικών, νοητικών, κοινωνικών ή φανταστικών διεργασιών.

Οι δυο τελευταίες συναντήσεις της ομάδας αφιερώθηκαν στην προετοιμασία του αποχωρισμού, που αξιολογείται ιδιαίτερα σημαντική για τη σχέση που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στο Παιγνιοθεραπευτή, στο παιδί και στην ομάδα. Ήταν σημαντικό να μην ανοιχτούν καινούρια θέματα. Για το λόγο αυτό οι προτεινόμενες δραστηριότητες απέβλεπαν στο να εκφράσουν τα παιδιά τις εμπειρίες τους, τις σκέψεις και συναισθήματά τους από την κοινή μας διαδρομή.

Η παραπάνω περιγραφή του περιεχομένου των συναντήσεων που πραγματοποιήθηκαν έγινε αποσπασματικά, διότι στόχος ήταν απλά να μελετηθεί η δράση της διαδικασίας μιας σύντομης μη κατευθυντικής Παιγνιοθεραπευτικής παρέμβασης σε σχολικό πλαίσιο και όχι να ερευνηθούν, να αξιολογηθούν ή να καταγραφούν αλλαγές.

© Βίκυ Ζέρβα, Μ.Α.

Παρόλα αυτά αξίζει να επισημάνουμε ότι υπήρξαν διαφοροποιήσεις ως προς:

- τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες
- τον τρόπο έκφρασής των σκέψεων και συναισθημάτων τους
- την αναμεταξύ τους επικοινωνία καθώς και τη σχέση με το συντονιστή
- την αξιοποίηση δημιουργικών υλικών έκφρασης και επεξεργασίας θεμάτων

Τα παιδιά σεβάστηκαν από την αρχή τους όρους της μεταξύ μας επικοινωνίας, αλλά συνάντησαν μεγάλη δυσκολία στο να συγκρατήσουν τον αυθορμητισμό τους, που εκδηλωνόταν κυρίως με το να διακόπτει ο ένας τον άλλο και να προσπαθούν σπρώχνοντας ή χτυπώντας στον ώμο να δηλώσουν μια ανάγκη ή επιθυμία. Ήταν κώδικες επικοινωνίας διαχρονικά ριζωμένοι, που παρόλα αυτά με τη συνεχή υπενθύμιση του αρχικού συμβολαίου τόσο από τη μεριά του συντονιστή, όσο και των ίδιων των παιδιών σταδιακά μειώθηκαν χωρίς όμως να εξαλειφθούν.

Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι στο ερώτημα για το ποια ήταν η καλύτερη εμπειρία που είχαν από την ομάδα απάντησαν από κοινού: η ηρεμία και ο σεβασμός που βίωναν στην αναμεταξύ μας επικοινωνία.

Η αρχική τους δυσκολία να αναγνωρίσουν, να δώσουν όνομα στα συναισθήματά τους και να τα εκφράσουν παρέμεινε σχεδόν αδιαφοροποίητη μέχρι τέλος.

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες κίνησης, ρυθμού, ήχων και ρόλων τους έδωσε ένα μικρό κίνητρο για να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους και ταυτόχρονα σταδιακά να καλλιεργήσουν ένα πνεύμα συλλογικής συνεργασίας.

Ο αρχικός ενθουσιασμός για συμμετοχή σε μια ομάδα όπου η έκφραση και η επεξεργασία των θεμάτων θα γινόταν κύρια μέσα από το παιχνίδι, παρέμεινε σε υψηλά επίπεδα σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι η παρουσία όλων ήταν ανελλιπής.

Οι επισημάνσεις αυτές δεν επιδιώκουν να καταγράψουν αποτελέσματα ή να εκθέσουν συμπεράσματα. Η περιγραφή της δράσης, όσο και η εμπειρία που βιώθηκε ίσως αποτελέσει έναυσμα για μια μελλοντική προοπτική έρευνας σε έναν τομέα που εμπεριέχει δυνατότητες αξιοποίησης δυναμικών που παραμένουν ανεκμετάλλευτα όσο η γνώση δεν πορεύεται αρμονικά και δεν λαμβάνει υπόψη της όλες τις παραμέτρους της ανθρώπινης ύπαρξης.

© Βίκυ Ζέρβα, Μ.Α.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Cattanach, A. (2003) *Θεραπεία μέσω του Παιχνιδιού*, Αθήνα: Σαββάλας.

Χουϊζίνγκα, Γ. (1989) *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι*, Αθήνα: Γνώση.

Jennings, S. & Minde, A. (1993) *Μάσκες της Ψυχής- Εικαστικά και Θέατρο στη Θεραπεία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jones, Ph. (2003) *Δραματοθεραπεία, Το Θέατρο ως Τρόπος Ζωής και Θεραπείας*, Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

- Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. (1993) *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόλμπυ, Τζ. (1995) *Δημιουργία και Διακοπή των Συναισθηματικών Δεσμών*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Robert Landy (2000) *Προσωπικότητα και Προσωπείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Winnicott, D. W. (1979) *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Rubin, J. (1997) *Θεραπεύοντας Παιδιά μέσα από την Τέχνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Winnicott, D. W. (1985) *Διαδικασίες Ωρίμανσης και Διευκολυντικό Περιβάλλον*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Bratton, S., Ray, D., Rhine, T., & Jones, I. (2005) *The efficacy of play therapy with children: a meta-analytical review of treatment outcomes*, *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376-390.
- Bruner, J. ((1972) "Nature and Users of Immaturity", in Bruner, J./ Jolly, A. / Sylva K. (eds), *Play: Its Role in Development and Evolution*. Harmonds-worth: Penguin
- Cattanach, A. (1992) *Play Therapy with Abused Children*, London: Jessika Kingsley Publication.
- Cattanach, A. (1999) *Process in the Arts Therapies*, London: Jessika Kingsley Publication.
- Cattanach, A. (2002) *The Story so Far-Play Therapy Narratives*, London/ Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Carroll, J. (2000). *Evaluation of therapeutic play: a challenge for research*. *Child and Family Social Work*, 5, 11-22.
- Freud, A. (1928) *Introduction to the techniques of Child Analysis*. *Nerv. Ment. Dis Monograph* No 48.
- Jennings, S. (1993) *Playtherapy with Children- A Practitioners's Guide*, Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Kramer, E (1980) *Symposium: Integration of Divergent Points of View in Art Therapy*. E. Ulman & C. Levy (eds) *Art Therapy Viewpoints*, New York. Schocken Books.

Lahad, M. (1992b) "Story –making in assessment method for coping with stress: six piece story making and BASICPh". In S. Jennings(ed) *Dramatherapy Theory and Practice 2*, London: Routledge.

Le Blanc, M., & Ritchie, M. (2001). *A meta-analysis of play therapy outcomes*, *Counseling Psychology Quarterly*, 14 (2), 149-163.

Oaklander, V. (2004) *Windowframes*. Orleans: Gestalt Press

Phyllips, R. (1985). *Whistling in the dark? : a review of play therapy research*, *Psychotherapy*, 22(4).

Rogers, C. (ed.) (1976) *Client- Centred Therapy*, London. Constable.

Ryan, V., Wilson, K. *Case Studies in Non-Directive Play Therapy* (2000), London: Jessica Kingsley Publishers, Ltd.

Sherborne, V. (1980) *Development Movement for Children*, Cambridge: Cambridge University Press.

Von Franz, M. L. (1987) *Interpretation of Fairytales*, Dallas: Spring Publishers.

Weisz, J., Weis, B., Alicke, M., & Klotz, M. (1987). *Effectiveness of Psychotherapy with Children and Adolescents: a Meta-analysis for Clinicians*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 55(4), 542-549.

Weisz, J., Weiss, B., Han, S., Granger, D., & Morton, T. (1995). *Effects of Psychotherapy with Children and Adolescents Revisited: a Meta- analysis of Treatment outcome studies*, *Psychological Bulletin*, 117(3), 450-468.

Winnicott, D. W. (1971) *Playing and Reality*, London: Tavistock.