



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ (Π.Ε.ΣΥ.Π.)

Πτυχιακή Εργασία

«Η τεχνική της Παιγνιοθεραπείας στη συμβουλευτική»

Του Σπουδαστή:
Βιδάκη Χρήστου
ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Π.Ε.ΣΥ.Π Θεσσαλονίκης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Δρ.Εμμανουηλίδου Καλλιόπη

Θεσσαλονίκη
2014

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Κατάλογος σχημάτων	I
Κατάλογος πινάκων	II
Εισαγωγή	1
1. Συμβουλευτική παιδιών	2
1.1 Θεμελιακοί Στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας των παιδιών	2
1.2 Η σχέση συμβούλου – παιδιού	4
1.3 Γνωρίσματα του συμβούλου παιδιών - Επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός συμβούλου παιδιών.....	10
1.4 Μεταβίβαση.....	11
2. Ιστορικό υπόβαθρο και σύγχρονες προσεγγίσεις στη συμβουλευτική παιδιών	13
2.1 Βασικές πρωτοποριακές έννοιες	13
2.1.1 Το ψυχαναλυτικό του μοντέλο του Sigmund Freud	13
2.1.2 Η μέθοδο της ψυχαναλυτικής ψυχοθεραπείας των παιδιών της Anna Freud	17
2.1.3 Μη παρεμβατική μέθοδο ως υποκατάστατο του λεκτικού ελεύθερου συνειρμού κατά την Melanie Klein.....	17
2.1.4 Η θεραπεία ως «μεταβατικός χώρος» σύμφωνα με τον Donald Winnicott.....	18
2.1.5 Η ύπαρξη ενός συλλογικού ασυνείδητου - Η συμβολική αναπαράσταση –Η χρήση του δίσκου της άμμου, του πηλού του κατά τον Carl Jung	19
2.1.6 Χρησιμοποιώντας σύμβολα σε έναν δίσκο με άμμο – Μη λεκτική επικοινωνία –σύμφωνα με την Margaret Lowenfeld.....	19
2.1.7 Η αλληλεξάρτηση του ατόμου και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου κατά τον Alfred Adler	19
2.2 Θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού	20
2.2.1 Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Abraham Maslow	20
2.2.2 Το δυναμικό του ανθρώπου να επιλύσει το ίδιο τις προσωπικές του συγκρούσεις του Erik Erikson.....	21
2.2.3 Η κατάκτηση συγκεκριμένων συμπεριφορών και δεξιοτήτων των παιδιών σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους κατά τους Jean Piaget και Lawrence Kohlberg.....	22
2.2.4 Η προσκόλληση του παιδιού στη μητέρα του ως βασικό στοιχείο για τη μετέπειτα συμπεριφορά του κατά τον John Bowlby	22
2.3 Ανθρωπιστικές/υπαρξιακές προσεγγίσεις	23
2.3.1 Προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers.....	24
2.3.2 Η ικανότητα του παιδιού να επιλύσει το ίδιο τα προβλήματά του σύμφωνα με την Virginia Axline	24
2.3.3 Η θεωρία “Gestalt” του Frederick (Fritz) Perls.....	25

2.3.4 Η θεωρία “Gestalt” με τη χρήση διαφόρων υλικών μέσων της Violet Oaklander	27
2.3.5 Η «Λογικοθυμική» θεραπεία του Albert Ellis	27
2.3.6 Η πρωτοπόροι του «νευρογλωσσικού» προγραμματισμού των Richard Bandler και John Grinder	28
2.3.7 Η θεραπεία της «πραγματικότητας» του William Glasser	29
2.4 Σύγχρονες προσεγγίσεις για τη συμβουλευτική παιδιών	29
2.4.1 Παιγνιοθεραπεία περιορισμένου χρόνου	30
3. Η συμβουλευτική και θεραπευτική διαδικασία στην παιδική ηλικία	31
3.1 Συλλογή πληροφοριών – Αρχική αξιολόγηση	32
3.1.1. Πληροφορίες της «πηγής».....	33
3.1.2. Η εμπιστοσύνη γονέα-συμβούλου και η σύναψη συμβολαίου (ή με άτομα που φροντίζουν το παιδί) .	33
3.2 Η συμβουλευτική – θεραπευτική διαδικασία του παιδιού	33
3.2.1. Η επιλογή των κατάλληλων μέσων για την θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία.....	33
3.2.2. Αμοιβαία εξάρτηση παιδιού - συμβούλου	34
3.2.3 Προτροπή στο παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του.....	34
3.2.4 Διευκόλυνση της αφήγησης του παιδιού.....	35
3.2.5 Επίλυση των ζητημάτων που απασχολούν το παιδί	36
3.2.6 Ενδυνάμωση του παιδιού.....	36
3.3. «Κυκλικές διεργασίες» παιδιού – Οικογενειακό περιβάλλον.....	36
3.3.1. Συμμετοχή των γονέων ή της οικογένειας εάν κριθεί αναγκαίο.....	36
3.3.2 Παροχή ανατροφοδότησης στις πηγές παραπομπής.....	38
3.3.3 Εκπαιδευτικό έργο όπου απαιτείται	38
3.4 Ανασκόπηση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων	38
3.4.1 Τελική αξιολόγηση και αποτίμηση	38
3.4.2 Λήξη του περιστατικού	38
4. Χρήσιμες δεξιότητες της συμβουλευτικής παιδιών κατά την διαδικασία της Παιγνιοθεραπείας	39
4.1 Ο σύμβουλος ως παρατηρητής	39
4.2 Προσεκτική και ενεργητική ακρόαση	41
4.3 Η ενθάρρυνση του παιδιού να αφηγηθεί την ιστορία του	41
4.4 Το φαινόμενο της Αντίστασης και Μεταβίβασης.....	43
4.5 Επίλυση των δυσλειτουργικών και/ ή αυτοκαταστροφικών πεποιθήσεων	45
4.6 Η ενοποίηση των σκέψεων και των συναισθημάτων του παιδιού.....	48
5. Η Παιγνιοθεραπεία – Η τεχνική της συμβουλευτικής-θεραπευτικής διαδικασίας	50

5.1 Η αίθουσα Παιγνιοθεραπείας	50
5.2 Η επιλογή των κατάλληλων θεραπευτικών μέσων – δραστηριοτήτων	52
5.3 Μέσα και δραστηριότητες κατά τη συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία του Παιχνιδιού.....	58
5.3.1 Η χρήση των μικρών ζώων.....	58
5.3.2 Η χρήση του δίσκου της άμμου	62
5.3.3 Η χρήση του πηλού	66
5.3.4 Η χρήση του Σχεδίου, της ζωγραφικής, του κολάζ και των κατασκευών.....	70
5.3.5 Η χρήση του ταξιδιού στη φαντασία	76
5.3.6 Η χρήση Βιβλίων και ιστοριών.....	79
5.3.7 Η χρήση κούκλων και μαλακών παιχνιδιών	82
5.3.8 Η χρήση του παιχνιδιού ανάληψης φανταστικών ρόλων	86
5.3.9 Η χρήση των επιτραπέζιων και παιχνιδιών δεξιοτήτων	92
Επίλογος.....	96

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Η θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία των παιδιών	σελ.32
Σχήμα 2: «Κυκλική διεργασία» παιδιού – οικογενειακό περιβάλλον	σελ.37
Σχήμα 3: Η αίθουσα παιγνιοθεραπείας	σελ.51

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1:

Καταλληλότητα των μέσων ή των δραστηριοτήτων για τις διάφορες ηλικιακές ομάδες

σελ.53

Πίνακας 2:

Καταλληλότητα των μέσων ή των δραστηριοτήτων για τις διάφορες μορφές συμβουλευτικής παρέμβασης

σελ.54

Πίνακας 3:

Καταλληλότητα των μέσων ή των δραστηριοτήτων για την επίτευξη στόχων

σελ.55

Πίνακας 4:

Ιδιότητες των μέσων και των δραστηριοτήτων

σελ.56

Πίνακας 5:

Συμπεριφορές που ενισχύουν τα μέσα και οι δραστηριότητες

σελ.57

Εισαγωγή

Η εργασία αναφέρεται στην Παιγνιοθεραπεία ως τεχνική στη συμβουλευτική διαδικασία των παιδιών, αλλά συγχρόνως δίνει μια οπτική ματιά στο θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο που πρέπει να έχει ο σύμβουλος.

Όσον αφορά τη συμβουλευτική διαδικασία στη μικρή παιδική ηλικία επισημάνονται και λαμβάνονται υπόψη στην παρούσα εργασία οι εξής βασικές δομές: (α) η κατάλληλη επιλογή μεταξύ ατομικής ή ομαδικής προσέγγισης, (β) το γνωστικό κοινωνικό και συναισθηματικό αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί (γ) οι δεξιότητες οι οποίες πρέπει να διαθέτει ο σύμβουλος για να το προσεγγίσει, (δ) η συμβουλευτική διαδικασία και τα στάδια από τα οποία θα πρέπει να περάσει, (ε) η επιλογή των μέσων που θα επιλέξει (στην περίπτωση μας η παιγνιοθεραπεία) για την θεραπευτική διαδικασία.

Η επιστημονική μελέτη της παιδικής συμβουλευτικής σημείωσε εντυπωσιακή πρόοδο κατά τον 20ο αιώνα. Αναπτύχθηκαν θεωρίες και επινοήθηκαν καλύτερες, πιο λεπτομερείς και ευαίσθητες ερευνητικές μέθοδοι. Ιδιαίτερη έμφαση στην παιδική ηλικία δόθηκε από τη στιγμή που έγινε αντιληπτό ότι μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς μας ως ενηλίκων μπορεί γίνει κατανοητό αν ανατρέξουμε στις ρίζες της ανάπτυξής μας.

Η συμβουλευτικές εφαρμογές στα μικρά παιδιά αποσκοπούν να τα κάνουν χαρούμενα και ευτυχισμένα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια που θα τους δοθεί έτσι ώστε να νιώσουν καλύτερα, να αποδεχθούν τον εαυτό τους με τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους, να αλλάξουν συμπεριφορές που έχουν αρνητικές επιπτώσεις για τα ίδια και για τους άλλους γύρω τους, να διαχειριστούν δύσκολες και επώδυνες καταστάσεις και γενικά να ενισχυθούν στις προσπάθειές τους για βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, προκειμένου να προσαρμοστούν καλύτερα στο περιβάλλον αλλά και να διακριθούν για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα.

Σε αντίθεση με τους ενήλικες που έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν μέσω της γλώσσας πολύπλοκες σκέψεις και συναισθήματα, τα παιδιά έχουν τη φυσική τάση να εκφράζονται μέσω του παιχνιδιού. Έτσι, η θεραπεία για παιδιά, ή Παιγνιοθεραπεία, χρησιμοποιεί τη φυσική τάση των παιδιών να εξερευνούν, να επεξεργάζονται και να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι, και αποτελεί την κύρια μέθοδο θεραπείας για παιδιά ηλικίας 4 μέχρι 13 ετών και άνω. Η Παιγνιοθεραπεία επιτρέπει και βοηθά το παιδί να εξωτερικεύσει συναισθήματα και αντιδράσεις σε διάφορες καταστάσεις της ζωής, να επεξεργαστεί συναισθήματα και σκέψεις

που επηρεάζουν την ικανότητά του να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του και να αντιμετωπίσει δύσκολες και επώδυνες καταστάσεις στην καθημερινότητά του. Στο πλαίσιο της παιγνιοθεραπείας, το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα, σε ένα χώρο που παρέχει ασφάλεια, εμπιστοσύνη, σεβασμό, κατανόηση και αποδοχή.

1. Συμβουλευτική παιδιών

1.1 Θεμελιακοί Στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας των παιδιών

Είναι γνωστό (Geldard & Geldard, 2011) ότι δεν είναι εφικτό να ασκείται η συμβουλευτική ψυχοθεραπεία των παιδιών με τον ίδιο τρόπο όπως ασκείται με τον αντίστοιχο τρόπο των ενηλίκων. Στη δεύτερη περίπτωση ο σύμβουλος προκαλεί τον ενήλικα για διάλογο ενώ στην πρώτη περίπτωση, των παιδιών, θα πρέπει ο σύμβουλος να προτρέψει το παιδί να συμμετάσχει σε μια συζήτηση, όπου θα χρησιμοποιήσει λεκτικές δεξιότητες της συμβουλευτικής σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές μέσω του παιχνιδιού, δηλαδή της παιγνιοθεραπείας.

Θα μπορούσε για παράδειγμα ο σύμβουλος (Geldard & Geldard, 2011) να προτρέψει ένα παιδί να παίξει ή να χρησιμοποιήσει διάφορα αντικείμενα όπως μικρά ζώα μινιατούρες, πηλό ή διάφορες μορφές τέχνης, για να αφηγηθεί την ιστορία του. Εξίσου θα μπορούσε να παρακινήσει το παιδί να συμμετάσχει στην αφήγηση μιας ιστορίας ή σε ένα ταξίδι στη φαντασία, ώστε να διευκολύνει τη συμμετοχή του παιδιού σε μια θεραπευτικά επωφελή συμβουλευτική διεργασία. Στόχος των συμβούλων είναι να διευκολύνει την εμπλοκή των παιδιών σε μια διαδικασία επικοινωνίας, στην οποία τα παιδιά θα μπορούν να μιλήσουν ελεύθερα για επώδυνα ζητήματα του παρόντος αλλά και του παρελθόντος.

Έτσι πριν ξεκινήσει μια συμβουλευτική διαδικασία παιδιών, σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2011) είναι αναγκαίο να έχει ο σύμβουλος ξεκάθαρους στόχους και μια εξίσου ξεκάθαρη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο θα την πραγματοποιήσει, διότι η επίτευξη στόχων δεν εξαρτώνται μόνο από τα μέσα τα οποία χρησιμοποιεί, αλλά και από το ύφος της δουλειάς του συμβούλου και από τη σχέση που αναπτύσσει ο σύμβουλος με το παιδί, το οποίο θα αναφερθώ εκτενέστερα στην επόμενη παράγραφο 1.2.

Με τα παραπάνω ανακύπτουν τα παρακάτω ερωτήματα: Ποιοι είναι οι συμβουλευτικοί στόχοι και από ποιους πρέπει να καθορίζονται στη συμβουλευτική διαδικασία με τα παιδιά. Θα πρέπει να καθορίζονται από τον σύμβουλο, από τους γονείς του παιδιού, από το πρόσωπο που έχει την επιμέλεια του παιδιού ή από το ίδιο το παιδί; Σχετικά με τα παραπάνω

ερωτήματα και τον συστημικό τους χαρακτήρα, θα πρέπει σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2011) να τα προσδιορίσουμε σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα:

- Επίπεδο 1-Θεμελιακοί στόχοι
- Επίπεδο 2-Οι στόχοι των γονέων
- Επίπεδο 3-Οι στόχοι που διαμορφώνονται από τον σύμβουλο
- Επίπεδο 4-Οι στόχοι του παιδιού

Επίπεδο 1 - Θεμελιακοί στόχοι

Είναι οι στόχοι που είναι εφαρμοζόμενοι από κάθε παιδί που συμμετέχει σε μια συμβουλευτική διαδικασία:

- Να έχει το παιδί τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει οδυνηρά συναισθηματικά ζητήματα.
- Να μπορεί το παιδί να επιτύχει ένα επίπεδο συμφωνίας και συνέπειας μεταξύ των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του.
- Τη δυνατότητα να νιώθει καλά το παιδί με τον εαυτό του
- Να δέχεται το παιδί τις δυνάμεις του και τους προορισμούς του και να αισθάνεται καλά για αυτά.
- Να έχει το παιδί τη δυνατότητα να τροποποιεί συμπεριφορές, οι οποίες έχουν αρνητικές συνέπειες.
- Να μπορεί το παιδί να προσαρμόζεται και να λειτουργεί ικανοποιητικά στο πλαίσιο του εξωτερικού περιβάλλοντος
- Να έχει μεγιστοποιήσει τις ικανότητές του το παιδί, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία σε περιόδους ορόσημα της ανάπτυξής του

Επίπεδο 2 - Οι στόχοι των γονέων

Είναι οι στόχοι που θέτουν οι γονείς όταν φέρνουν το παιδί τους στο σύμβουλο. Αυτοί είναι άμεσοι με τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των γονέων, που βασίζονται στην παρούσα συμπεριφορά του παιδιού.

Επίπεδο 3 - Οι στόχοι που διαμορφώνονται από τον σύμβουλο

Είναι οι στόχοι που διαμορφώνονται από το δάσκαλο ως απόρροια των υποθέσεων που κάνει σχετικά με την αιτία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς του παιδιού. Ο σύμβουλος διατυπώνει υποθέσεις που στηρίζονται, για να ερμηνεύσει μια πιθανή αιτία, πάντα βάση την εμπειρία του, την σύγχρονη βιβλιογραφία, την παιδική ψυχολογία και τη συμπεριφορά του παιδιού, καθώς και τα σύγχρονα ευρήματα στην σύγχρονη έρευνας.

Επίπεδο 4-Οι στόχοι του παιδιού

Είναι οι στόχοι που αναδύονται κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Επίσης είναι οι στόχοι του ίδιου του παιδιού, όταν συνήθως το παιδί δεν είναι σε θέση να τους διατυπώσει λεκτικά επακριβώς. Είναι το υλικό που αποκαλύπτεται στις συνεδρίες που άλλες φορές συμπίπτει με του στόχους του συμβούλου και άλλοτε όχι.

Σε πολλές περιπτώσεις η επιμονή του συμβούλου να ακολουθεί αυστηρά το δικό του συγκεκριμένο πρόγραμμα στόχων, έχει ως αποτέλεσμα να παραβλέπει τις ανάγκες του παιδιού. Ο σύμβουλος θα πρέπει να συμβαδίζει με τους ρυθμούς του παιδιού, ώστε να διευκολύνει την αναδείξει των πραγματικών θεραπευτικών-συμβουλευτικών αναγκών του παιδιού.

Μια σημαντική διαδικασία της συμβουλευτικής των παιδιών είναι οι στόχοι, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, μια ακόμη σημαντική διάσταση είναι και η σχέση του παιδιού με τον σύμβουλο.

1.2 Η σχέση συμβούλου – παιδιού

Από τη δεκαετία του 1950 σύμφωνα με τον Rogers (1965 ό.π. αναφ. στους Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) είναι δεκτό ότι η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ ενός ενήλικα και του συμβούλου είναι μεγάλης σημασίας στη συμβουλευτική διαδικασία. Ο Rogers υποστήριξε ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά είναι η σχέση, η γνησιότητα και η άνευ όρων αποδοχή και σεβασμός στα προβλήματα του συμβουλευόμενου.

Όπως στην περίπτωση των ενηλίκων έτσι και η σχέση παιδιού (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) και συμβούλου είναι μεγάλης σημασίας, η οποία επηρεάζει σημαντικά και σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας (Μαλικιώση, 2011). Οι σημαντικότεροι παράγοντες αυτής της σχέσης, έχουν προσδιοριστεί από τις : Virginia Axline (1947), Melanie Klein (1932) και Anna Freud (1928) (όπως αναπτύσσονται στο δεύτερο κεφάλαιο).

Σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της σχέσης συμβούλου – παιδιού εξαρτώνται άμεσα από τα χαρακτηριστικά του συμβούλου. Παρακάτω θα αναφερθώ στα χαρακτηριστικά συμβούλου-παιδιού, τα οποία συμβάλλουν αναπόφευκτα και στη σχέση συμβούλου – γονέα. Επιπλέον θα εξεταστεί και η επίδραση του φαινομένου της *μεταβίβασης* στη σχέση παιδιού – συμβούλου.

Τα χαρακτηριστικά συμβούλου – παιδιού σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) είναι:

- 1. Να λειτουργεί ως συνθετικός κρίκος μεταξύ τον κόσμο τον παιδιού και του συμβούλου.
- 2. Να είναι αποκλειστική
- 3. Να εμπνέει ασφάλεια
- 4. Να είναι αυθεντική
- 5. Να είναι εμπιστευτική (υπό όρους)
- 6. Να είναι μη παρεισφρητική
- 7. Να είναι σκόπιμη

1. Να λειτουργεί ως συνθετικός κρίκος μεταξύ τον κόσμο τον παιδιού και του συμβούλου.

Αρχικά θα πρέπει ο σύμβουλος να συντονιστεί με τον κόσμο του παιδιού, διότι ο σύμβουλος δεν αντιλαμβάνεται τον κόσμο του παιδιού όπως τον αντιλαμβάνεται το παιδί. Καθώς επίσης μπορεί να τον αντιλαμβάνεται και με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο όπως οι γονείς του.

Ο σύμβουλος σύμφωνα με την Μαλικιώση (2011), πρέπει να εργάζεται μέσα στα πλαίσια αναφοράς του παιδιού και αυτό πρέπει να γίνεται χωρίς κανένα είδους κριτική, επικύρωση ή επίκριση από μέρους του συμβούλου, καθώς κάτι τέτοιο θα προκαλούσε την απομάκρυνση του παιδιού από τον τρόπο με τον οποίο θα αντιλαμβάνεται τα πράγματα στη μετατόπισή του προς τον κόσμο του συμβούλου. Το παιδί θα πρέπει να διατηρεί τις δικές του αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις και να μην επηρεάζεται από τις στάσεις του συμβούλου.

Η γεφύρωση των δύο κόσμων (Μαλικιώση, 2011) δίνει στο σύμβουλο την δυνατότητα να παρατηρεί με καθαρότητα και διαύγεια τις εμπειρίες του παιδιού. Η παρατήρηση επηρεάζεται από την εμπειρία του συμβούλου, καθώς δεν θα πρέπει να επηρεάζονται τα βιώματα του συμβούλου με τις εμπειρίες του παιδιού.

2. Η σχέση συμβούλου – παιδιού να είναι αποκλειστική

Ο σύμβουλος πρέπει να διατηρεί μια σχέση σταθερή και ταυτόχρονα αρμονική με το παιδί συμβουλευόμενο, ώστε να καλλιεργηθεί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης. Τη σχέση του πρέπει να την αντιλαμβάνεται τόσο έντονα και μοναδικά το παιδί με τον σύμβουλο, σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να μην απειλείται από εξωτερικούς παράγοντες όπως γονείς ή αδέρφια.

Το παιδί έχει την δικιά του αυτοαντίληψη, η οποία διαφέρει από την αντίληψη των γονέων του. Ο σύμβουλος πρέπει να τον αποδέχεται πλήρως το πως αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

Έτσι αν το παιδί νομίζει ότι ο σύμβουλος επηρεάζεται από τους γονείς ή από άλλα σημαντικά πρόσωπα, θα επηρεαστεί αρνητικά η θεραπευτική σχέση μεταξύ παιδιού – συμβούλου.

Ο αποκλειστικός χαρακτήρας του συμβούλου, σημαίνει ότι δεν επιτρέπεται σε άλλους η «διεισδύσει» στη συμβουλευτική σχέση. Αυτό προαναγγέλλει δεοντολογικά, ότι οι γονείς έχουν μεν την πλήρη φροντίδα και έλεγχο του παιδιού, στη θεραπεία όμως, δεν θα πρέπει να επέμβουν μεταξύ της αποκλειστικής σχέσης συμβούλου και παιδιού.

Ως ακολούθως ο σύμβουλος θα πρέπει να ενημερώσει τους γονείς ότι ενδέχεται το παιδί να μην επιθυμεί να τους αποκαλύψει πληροφορίες σχετικά με την συμβουλευτική διαδικασία. Να τους καθησυχάσει ότι θα μείνουν απληροφόρητη για πολλά θέματα που έπρεπε να γνωρίζουν και να τους διαβεβαιώσει ότι με τον καιρό θα πληροφορηθούν για όλα τα σημαντικά θέματα που τους αφορούν.

Επίσης κατά την συμβουλευτική διαδικασία ορισμένες φορές υποτροπιάζει ή επιδεινώνεται η κατάσταση του παιδιού σχετικά με το πρόβλημά του, παρόλο που αρχικά είχε σημάδια βελτίωσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις η παροχή πληροφοριών στους γονείς, δεν θέτει σε κίνδυνο την αποκλειστική σχέση μεταξύ του παιδιού και τον σύμβουλο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όπως αναφέρεται στον Παλαιολόγου (1999, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011), όσο πιο πολλές προσωπικές πληροφορίες εκμυστηρεύεται το παιδί στο σύμβουλο και όσο κατανόηση δείχνει ο σύμβουλος για τα προβλήματά του, τόσο πιο έντονο θα γίνεται το αίσθημα της εμπιστοσύνης του απέναντι στο σύμβουλο. Η εμπιστοσύνη εμπνέεται περισσότερο ότι τα προβλήματά του, οι αγωνίες του και οι ανησυχίες του, δεν θα αποκαλυφθούν στους γονείς του ή τον στενό του κύκλο. Έτσι αφενός οικοδομούμε μια σχέση εμπιστοσύνης με τους γονείς για το παιδί και αφετέρου διατηρούμε την αποκλειστικότητα της σχέσης συμβούλου-παιδιού και παράλληλα το παιδί συνειδητοποιεί ότι οι γονείς του αποδέχονται αυτοί την σχέση και του επιτρέπουν και το ενθαρρύνουν να συμμετάσχει στη συμβουλευτική διαδικασία (Παλαιολόγου, 1999, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011).

3. Η σχέση παιδιού – συμβούλου πρέπει να είναι ασφαλής

Ο σύμβουλος (Δημητρόπουλος, 1992α* Textor, 1987 ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) θα πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφαλής ελεύθερο, όπου το παιδί θα μπορεί να εκφράσει και να επιτύχει τον έλεγχο των συναισθημάτων του. Θα πρέπει να βοηθά το παιδί να αποκαλύπτεται να νιώθει ελεύθερο, χωρίς να υπάρχουν για τον εαυτό του συναισθηματικές ή επιβλαβείς συνέπειες,.

Για να νιώσει ένα παιδί ελεύθερο (Hornstein, 1977) απαιτείται κάποια δομή. Η δομή παρέχει στο παιδί το αίσθημα της ασφάλειας και της προβλεψιμότητας κατά την διάρκεια των συνεδριών. Στη δομή περιλαμβάνονται: Η διάρκεια κάθε συνεδρίας καθώς και ο καθορισμός

ορίων της συμπεριφοράς. Ο καθορισμός των ορίων είναι αναγκαίος, διότι διασφαλίζει την προστασία τόσο του παιδιού όσο και του δασκάλου.

Σύμφωνα με τον Gröning (2006) θα πρέπει να γίνουν σαφές από τον σύμβουλο τα εξής όρια:

α. Το παιδί δεν πρέπει να βλάψει τον εαυτό του

β. Το παιδί δεν πρέπει να βλάψει τον σύμβουλο

γ. Το παιδί δεν επιτρέπεται να προξενήσει καταστροφές στο χώρο και στα αντικείμενα.

Είναι επίσης σημαντικό όταν επιλέγουμε υλικά, αντικείμενα για την Παιγνιοθεραπεία, θα πρέπει ο σύμβουλος να εξετάζει την παράμετρο ασφάλειάς τους (Μπρούζος & Ράπτη, 2001α• Kluge, 1981). Τα παιχνίδια όπως είναι γνωστό σπάνε και μπορεί να αποτελέσουν και πηγή άγχους, διότι τα περισσότερα παιδιά δεν θέλουν να θεωρούνται υπεύθυνα για τις ζημιές που μπορούν να συμβούν στα υλικά (Gröning, 2006).

4. Η σχέση παιδιού – συμβούλου πρέπει να είναι αυθεντική

Μια σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων είναι αυθεντική, όταν τα δύο πρόσωπα αλληλεπιδρούν ως αληθινά και πραγματικά πρόσωπα και είναι γνήσια και ειλικρινής. Δεν μπορεί να είναι επιφανειακή και επίπλαστη. Δεν μπορεί σε αυτή τη σχέση ο σύμβουλος να προσποιείται, ότι είναι κάποιος άλλος από τον εαυτό του, (Geissler, 2005• Κοσμίδου-Hardy, 1998• Aurin, 1984).

Η αυθεντική σχέση (Geissler, 2005) δίνει στο παιδί την ευκαιρία να σταματήσει να εμφανίζει ένα πρόσωπο που δεν είναι στην πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να αποκαλύπτει τον ακατέργαστο εσωτερικό του κόσμο. Αυτή η συνθήκη οδηγεί σε ένα βαθύτερο επίπεδο εμπιστοσύνης και κατανόησης. Πέραν όμως ότι η σχέση συμβούλου - παιδιού είναι αυθεντική είναι και σοβαρή, λόγω της σοβαρότητας των θεμάτων, αλλά και λόγω των συναισθημάτων που αναδύονται μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας (Behr, 1985). Αυτό το είδος σχέσης δεν σημαίνει ότι ο σύμβουλος και το παιδί, δεν χαίρονται και δεν απολαμβάνουν την επικοινωνία μεταξύ τους. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της αυθεντικής σχέσης είναι ότι τα ζητήματα του παιδιού έρχονται σταδιακά στην επιφάνεια κατά τη διάρκεια των συνεδριών, δεν απωθούνται, δεν αποφεύγονται και δεν παραβιάζονται, (Behr, 1985).

5. Η σχέση παιδιού - συμβούλου πρέπει να είναι εμπιστευτική

Ο σύμβουλος, σύμφωνα με τους Wulf και Groddeck (1977b) που εργάζεται με παιδιά, πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, όπου το παιδί θα νιώθει αρκετά ασφαλές, για να εκμυστηρευτεί στον σύμβουλο ζητήματα που απασχολούσαν το παρελθόν και τον παρόν του.

Για να νιώσει την απαιτούμενη ασφάλεια, είναι απαραίτητο ο σύμβουλος να τηρήσει έναν βαθμό εμπιστευτικότητας (Wulf και Groddeck, 1977b).

Η οικοδόμηση της εμπιστευτικότητας θα πρέπει να είναι αντικείμενο συζήτησης από τα πρώτα στάδια της οικοδόμησης της συμβουλευτικής σχέσης. Άρα ο σύμβουλος, θα πρέπει να εξετάζει προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν από την τήρηση του απορρήτου, για να μπορεί έτσι να θέσει τα κατάλληλα όρια (Μαλικιώση, 2001).

Είναι βέβαιο ότι κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας (Ulrich, 1981) το παιδί μπορεί να αναφέρει στον σύμβουλό του πληροφορίες όπως σεξουαλική ή σωματική κακοποίηση, τις οποίες θεωρεί ο σύμβουλος ότι πρέπει να τις κοινοποιήσει. Μια τέτοια επιπόλαιη αποκάλυψη χωρίς την απαιτούμενη ευαισθησία, έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να αισθανθεί προδομένο, που θα έχει ως επακόλουθο να κλονιστεί η σχέση συμβούλου – παιδιού (Ulrich, 1981).

Σύμφωνα με τον Wulf (1977b) η προσέγγιση του διλήματος της τήρησης του απορρήτου ακολουθεί μια μέση οδό. Στην αρχή της συμβουλευτικής διαδικασίας ενημερώνεται το παιδί πως, ό,τι λέει κατά την συμβουλευτική διαδικασία, δεν θα δίνεται καμία πληροφορία σε κανένα συγγενικό του πρόσωπο χωρίς την άδειά του. Προειδοποιούμε όμως το παιδί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η ανακοίνωση είναι αναγκαία και απαραίτητη και ότι σε ανάλογες περιπτώσεις θα συζητάμε με το παιδί τον τρόπο και τη χρονική στιγμή, που θα γίνεται η ανακοίνωση των πληροφοριών σε τρίτα πρόσωπα (Wulf, 1977b). Έτσι το παιδί δεν νιώθει αποδυναμωμένο αποκτά μια δύναμη ότι ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι ανακοινώσεις σε τρίτους (Wulf, 1977b).

6. Η σχέση παιδιού – συμβούλου πρέπει να είναι μη παρεισφρητική

Η συνεργασία παιδιού – συμβούλου πρέπει να πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να νιώθει άνετα (Lüttge, 1981). Ορισμένοι σύμβουλοι πιστεύουν ότι για την συγκέντρωση πληροφοριών για την οικογένεια και το ιστορικό του, ένας χρήσιμος τρόπος είναι η υποβολή ερωτήσεων στο παιδί συμβουλευόμενο. Η προσέγγιση είναι μεν χρήσιμη, αλλά πολλές φορές καταλήγει με το να αναγκάζεται το παιδί να απαντάει σε μια πληθώρα συνεχιζόμενων ανοιχτών ή κλειστού τύπου ερωτήσεων με αποτέλεσμα να απαντάει το παιδί μόνο, για να ικανοποιήσει τον συμβουλευόμενο (Lüttge, 1981). Επίσης σημαντικό είναι αν αντιληφθεί το παιδί ότι ο σύμβουλος κατέχει πληροφορίες (Martin, 1981a) από τον στενό του οικογενειακό του κύκλο, χωρίς τη συγκατάθεσή του μπορεί να νιώσει εκτεθειμένο, απειλούμενο, ευάλωτο και να διερωτάται πόσες πληροφορίες μπορεί να του αποκρύπτει

ακόμη ο σύμβουλος. Με τον τρόπο αυτό νιώθει το παιδί ότι παραβιάζεται ο προσωπικός του χώρος με αποτέλεσμα να βυθιστεί στη σιωπή (Martin, 1981a). Όταν παρεισφρεύουμε με τέτοιο τρόπο στον κόσμο των παιδιών, εκτείνουμε την αγωνία του για την εμπλοκή του στη συμβουλευτική σχέση που ενδέχεται να αναπτύξει μαζί μας (Martin, 1981a).

7. Η σχέση παιδιού – συμβούλου πρέπει να είναι σκόπιμη

Τα παιδιά δέχονται με μεγαλύτερη προθυμία την συμβουλευτική διαδικασία, όταν γνωρίζουν το σκοπό και το λόγο για τον οποίο επισκέπτονται τον σύμβουλο (Martin, 1981b).

Χρειάζονται χρόνο για να προετοιμαστούν, αν οι γονείς του εξηγήσουν τον σκοπό και τους αναγκαίους λόγους, για τον οποίο θα επισκεφθούν τον σύμβουλο (Martin, 1981b). Σε περίπτωση όμως που θα ενημερώσουν το παιδί την τελευταία στιγμή, χωρίς καν να του πουν τι τον περιμένει, δημιουργούν στο παιδί φόβο, άγχος και καταστάσεις νευρικότητας και πολλές φορές ακόμη αρνητικότητα (Martin, 1990).

Εάν το παιδί κατανοεί τους λόγους για τους οποίους οδηγείται στο γραφείο του συμβούλου, τότε η μεταξύ τους σχέση με τον σύμβουλο αποκτά σκοπό και νόημα. Οι περισσότερες συνεδρίες αποκτούν το χαρακτήρα του παιχνιδιού, διότι αποτελεί έναν από τους πλέον πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την προαγωγή της αλλαγής στο παιδί. Ο σύμβουλος θα πρέπει να εξηγήσει το παιχνίδι και κάθε άλλη δραστηριότητα για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού και όχι τυχαία ή άσκοπα να γίνεται η χρήση των μέσων που θα περιγραφούν στο κεφάλαιο 5 αναλυτικότερα. Αυτό δεν σημαίνει ότι είναι κατευθυνόμενο, κάλλιστα μπορεί να προκύψει και το ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο θα επινοείται και θα ελέγχεται από το ίδιο το παιδί (Martin, 1990).

Το σημαντικό είναι ο σύμβουλος να εντάξει το παιδί σε μία διαδικασία, η οποία θα είναι επωφελής.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το μη κατευθυνόμενο παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά για ορισμένα παιδιά (Geldard & Geldard, 2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011). Είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία των Geldard και Geldard (2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) ότι δεν βοηθά να αφήνουμε ένα παιδί να παίζει ακατάπαυστα χωρίς καμία παρέμβαση, για την επίτευξη κάποιων απώτερων στόχων χωρίς τις κατάλληλες παρεμβάσεις του συμβούλου. Ο σύμβουλος θα πρέπει να αξιοποιήσει, για τους εκάστοτε στόχους της θεραπείας, τις ευκαιρίες παρέμβασης που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Geldard & Geldard, 2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στην επίδραση της μεταβίβασης, η οποία είναι αναπόφευκτη στη σχέση μεταξύ συμβούλου και παιδιού. Ο σύμβουλος θα πρέπει να αναγνωρίζει την φύση της μεταβίβασης και να ανταποκρίνεται σε αυτήν όταν συμβαίνει.

1.3 Γνωρίσματα του συμβούλου παιδιών - Επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός συμβούλου παιδιών

Είναι γνωστό ότι ο σύμβουλος στη συμβουλευτική διαδικασία εισάγει μοναδικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και οι ιδιαιτερότητες του συμβούλου επηρεάζουν την συμβουλευτική διαδικασία.

Ο σύμβουλος σύμφωνα με τον Caroli (1978) μπορεί να αξιοποιήσει τα δυνατά του σημεία για την αποτελεσματικότητα του έργου του. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, υπάρχουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που συμβάλλουν επιθυμητά στις σχέσεις συμβούλου – παιδιού.

Κατά τον Caroli (1978) ο σύμβουλος θα πρέπει:

α. Να είναι συνεπής με τον εαυτό του.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να νιώθει το παιδί ασφαλές και να αποκτήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, είναι να υπάρχει απέναντί του ένας σύμβουλος ολοκληρωμένος, γνήσιος, ρεαλιστής, συνεπής και σταθερός. Τα παιδιά έχουν το φυσικό χάρισμα να αναγνωρίζουν ανθρώπους που δεν είναι γνήσιοι, φυσικοί απέναντί τους και προσπαθούν να παίξουν κάποιο ρόλο ασύμβατο με την προσωπικότητά τους (Caroli, 1978).

β. Να βρίσκεται σε επαφή με το παιδί που έχει μέσα του.

Ο εσωτερικός κόσμος του συμβούλου διαφέρει πολύ από αυτόν του παιδιού. Παρόλα αυτά, ο ενήλικας δεν έχει χάσει το παιδί που βρίσκεται μέσα όπως τονίζουν οι Geldart και Geldard (2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011):

«Το «εσωτερικό παιδί» είναι ένα κομμάτι της προσωπικότητας του συμβούλου και μπορεί να βγει στην επιφάνεια αν μάθει να το προσεγγίζει. Θα πρέπει δηλαδή ο σύμβουλος να εναρμονίζεται με εκείνο το κομμάτι του εαυτού του, που παραλληλίζεται με τον κόσμο του παιδιού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα πρέπει ως σύμβουλος να φέρεται παιδιάστικα ή να παλινδρομεί στην παιδική ηλικία»

(Μαλικιώση, 2011σελ.89)

Οι σύμβουλοι λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά, με τα οποία συνεργάζονται. Για τον λόγο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία να αλλάξει ο σύμβουλος τον εαυτό του τα στοιχεία, εκείνα

τα οποία θέλει να αλλάξει στο συμβουλευόμενο (Geldard & Geldard, 2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011).

γ. Να αποδέχεται τους άλλους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τους Scherer και Wallbott (1977), όταν αλληλεπιδρά ο άνθρωπος με άλλους ανθρώπους, τροποποιεί την συμπεριφορά του προκειμένου να εναρμονιστεί με του άλλους. Έτσι ελέγχει τις εκδηλώσεις του, τροποποιεί την συμπεριφορά του και γενικά αποκαλύπτει στους άλλους τα μέρη του εαυτού του που είναι περισσότερο αποδεκτά (Scherer & Wallbott, 1977). Σε περίπτωση που ο σύμβουλος (Scherer & Wallbott, 1977), δεν θα συμμορφωθεί με τα παραπάνω, τότε εισπράττει, εν είδει τιμωρίας, την αποδοκιμασία, την κριτική ή την απόρριψη του συμβουλευόμενου παιδιού.

Για να ενθαρρύνουμε την προσπάθεια των παιδιών (Scherer & Wallbott, 1977) να διερευνήσουν και ίσως να αποκαλύψουν πτυχές της ιδιωτικής τους ζωής, θα πρέπει να συμπεριφερόμαστε με τον πλέον δεκτικό τρόπο που θα επιτρέψει στον συμβουλευόμενο την ελεύθερη έκφραση χωρίς αναστολές ή περιορισμούς.

Αυτό σημαίνει να εκφράζουμε όσο το δυνατόν λιγότερες αξιολογήσεις και κρίσεις απέναντι σε οτιδήποτε λέει ή κάνει το παιδί.

δ. Να είναι συναισθηματικά αποστασιοποιημένος.

Για να μπορέσει ο σύμβουλος να είναι δεκτικός, κατά τον Degwart (1977), θα πρέπει να τηρεί εκτός των άλλων μια στάση συναισθηματικής αποστασιοποίησης. Κάτι τέτοιο συχνά δυσκολεύει τους νέους συμβούλους, οι οποίοι πιστεύουν ότι μια στάση εγγύτητας, ζεστασιάς και φιλικότητας είναι πιο πρόσφορη. Μέσα από μια τέτοια σχέση (Scherer & Wallbott, 1977) υπάρχει ο κίνδυνος ελέγχου, καθώς το παιδί διστάζει να ριψοκινδυνεύσει την απώλεια της σχέσης εκδηλώνοντας συμπεριφορές που συνήθως αποδοκιμάζονται. Όπως επίσης είναι πάρα πολύ δύσκολο να αντιμετωπίσει ο σύμβουλος κατάλληλα φαινόμενα μεταβίβασης που θα προκύψουν. Έτσι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρά επώδυνα ζητήματα και καταστάσεις και καταλήγουν σε ένα σύμβουλο, ο οποίος έχει εμπλακεί συναισθηματικά στη συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία, τότε είναι πολύ πιθανόν η αναστάτωση που θα νιώσει ο ίδιος να γίνει αντιληπτή και από το παιδί (Degwart, 1977).

1.4 Μεταβίβαση

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να εξεταστεί η επίδραση της μεταβίβασης, η οποία είναι αναπόφευκτη στη σχέση μεταξύ συμβούλου και παιδιού. Ο σύμβουλος θα πρέπει

οπωσδήποτε να κατανοεί τη φύση της μεταβίβασης, να την αναγνωρίζει όταν συμβαίνει και να γνωρίζει πώς να ανταποκρίνεται σε αυτήν.

Η «μεταβίβαση» (Euler & Mandl, 1983) αντλεί την προέλευσή της από την ψυχανάλυση. Στην ψυχοθεραπεία συμβαίνει η μεταβίβαση όταν το παιδί συμπεριφέρεται στον σύμβουλο σαν να είναι η μάνα του, ο πατέρας ή κάποιος άλλος σημαντικός στη ζωή του. Αυτή συμπεριφορά εκδηλώνεται, επειδή το παιδί προβάλλει τις πεποιθήσεις και προσδοκίες που έχει για κάποιο σημαντικό πρόσωπο της ζωής του στον σύμβουλο, θεωρώντας ότι αυτός είναι σαν το εν λόγω πρόσωπο. Μέσα από τη λειτουργία της μεταβίβασης αντιλαμβάνεται το παιδί τον σύμβουλο άλλοτε θετικά (θετική μεταβίβαση) και άλλοτε αρνητικά (αρνητική μεταβίβαση) (Euler & Mandl, 1983).

Ως φυσική συνέπεια των παραπάνω, είναι αρκετά πιθανό, ο σύμβουλος χωρίς να το θέλει, να αρχίσει να ενσαρκώνει τον ρόλο που του αποδίδει το παιδί και να συμπεριφέρεται σαν τον γονέα του. Εάν συμβεί αυτό τότε μιλάμε για «εκδήλωση αντιμεταβίβασης» (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Η αντιμεταβίβαση ενδέχεται να εμφανιστεί, όταν το παιδί με τη συμπεριφορά του φέρνει στην επιφάνεια άλυτα προσωπικά ζητήματα του συμβούλου ή μνήμες και εικόνες από το παρελθόν του.

Τα παιδιά συχνά μεταβιβάζουν (Euler & Mandl, 1983) στον σύμβουλο συναισθήματα ή φαντασιώσεις, που θα ήθελαν να κατευθύνουν προς το γονέα. Ο σύμβουλος αντίθετα ακούσια και ασυνείδητα μπορεί να αποκριθεί αντιμεταβιβαστικά. Εάν για παράδειγμα ένα παιδί (Euler&Mandl, 1983) έχει δεχθεί απόρριψη από τον πατέρα του, προφανώς δεν θα μπορεί να αντιμετωπίσει αυτή την επώδυνη αλήθεια, αντίθετα μπορεί να προβάλλει τα αρνητικά χαρακτηριστικά του γονέα στον σύμβουλο και να πιστεύει ο σύμβουλος ότι τον απορρίπτει (μεταβίβαση). Έτσι η στάση του παιδιού απέναντι στο σύμβουλο θα είναι αρνητική, ο δε σύμβουλος ενδέχεται να αποκριθεί ακούσια ως ένας απορριπτικός γονέας (αντιμεταβίβαση) (Euler & Mandl, 1983).

Η μεταβίβαση και αντιμεταβίβαση θα πρέπει από τον σύμβουλο να αναγνωρίζεται έγκαιρα και να μην διαφεύγει της προσοχής του. Διότι σε περίπτωση αγνόησής της μπορεί η όλη θεραπευτική διαδικασία να κινδυνεύσει με το να συνεχίζει το παιδί να αντιμετωπίζει τον σύμβουλο σαν γονέα του και ο σύμβουλος να συμπεριφέρεται ανάλογα (Godin, 1972). Ο σύμβουλος πρέπει να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων και να παραμένει όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικός (Euler & Mandl, 1983).

Για να μπορέσει ο σύμβουλος (Euler & Mandl, 1983) να δημιουργήσει και να διατηρήσει μια αρμόζουσα σχέση με το παιδί, θα πρέπει να διαθέτει ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες και να επιδεικνύει ορισμένες συμπεριφορές κατά την συμβουλευτική διαδικασία.

2. Ιστορικό υπόβαθρο και σύγχρονες προσεγγίσεις στη συμβουλευτική παιδιών

Στο κεφάλαιο αυτό συνοψίζονται οι παλαιότερες και οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη συμβουλευτική παιδιών.

Οι σύμβουλος που επιθυμεί να εργαστεί με παιδιά, θα πρέπει να έχει ολοκληρωμένη γνώση των ψυχολογικών θεωριών, στις οποίες στηρίζεται το συμβουλευτικό του έργο. Ο σύμβουλος πρέπει να είναι εξοικειωμένος με όλες τις κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις, καθώς και με τις τεχνικές και μεθόδους που βασίζονται σε αυτές, ώστε να επιλέξει εκείνες που του ταιριάζουν και πιστεύει ότι θα βοηθήσουν τους πελάτες του.

Στη διαδρομή από τα πρώτα χρόνια έως τη σύγχρονη εποχή, υπήρξαν τέσσερις αλληλεπικαλυπτόμενες περίοδοι κατά τη διάρκεια των οποίων αναπτύχθηκαν σημαντικές ιδέες και απόψεις για τη συμβουλευτική των παιδιών:

1880 έως 1940: Ανάπτυξη των βασικών εννοιών από τους πρωτοπόρους του χώρου.

1920 έως 1975: Εμφάνιση διαφόρων θεωριών σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού.

1940 έως 1980: Ανάπτυξη των ανθρωπιστικών/υπαρξιακών θεραπευτικών προσεγγίσεων.

1980 έως σήμερα: Σύγχρονες ιδέες για τη συμβουλευτική των παιδιών.

2.1 Βασικές πρωτοποριακές έννοιες

2.1.1 Το ψυχαναλυτικό του μοντέλο του Sigmund Freud

Δεσπόζουσα μορφή μεταξύ των πρωτοπόρων υπήρξε αδιαμφισβήτητα ο Sigmund Freud, ο οποίος ανέπτυξε το ψυχαναλυτικό του μοντέλο από το 1880 έως τη δεκαετία του 1930 (Thompson & Rodolph, 1983).

Σε μεγάλο βαθμό, η ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία παιδιών στηρίζεται στις παρατηρήσεις του Freud για τις ασυνείδητες διεργασίες και τους μηχανισμούς άμυνας που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι με συναισθηματικές δυσκολίες προκειμένου να προστατευθούν από αγχογόνες και

οδυνηρές εμπειρίες στις οποίες αδυνατούν να αντεπεξέλθουν (Dale, 1990). Επιπλέον, ο Freud εισήγαγε νέες δομικές έννοιες σχετικά με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Οι έννοιες είναι το *εκείνο* (id), το *εγώ* (ego) και το *υπερεγώ* (superego). Ο ίδιος έδωσε επίσης ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη.

Ορισμένες από τις απόψεις του Freud σήμερα εφαρμόζονται και στη συμβουλευτική παιδιών. Η κατανόησή τους έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς πολλοί μεταγενέστεροι θεωρητικοί βασίστηκαν, εφάρμοσαν αλλά και τροποποίησαν τις ιδέες αυτές. Ορισμένες έννοιες της φροϋδικής θεωρίας αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες στο έργο των σύγχρονων συμβούλων παιδιών. Αυτές είναι:

- Το εκείνο, το εγώ και το υπερεγώ.
- Οι ασυνείδητες διεργασίες.
- Οι μηχανισμοί άμυνας.
- Η αντίσταση και ο ελεύθερος συνειρμός.
- Η μεταβίβαση.

Εκείνο, εγώ, υπερεγώ. Με απλά λόγια, το εκείνο είναι το ενεργειακό μέρος του εαυτού που μάχεται για την κάλυψη των βασικών μας αναγκών και ενορμήσεων. Είναι εγγενές, ασυνείδητο και δεν υπόκειται σε έλεγχο. Το υπερεγώ περιλαμβάνει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνείδησης: είναι ένα μείγμα ιδεών που μας έχουν ενσταλάξει σημαντικά για μας πρόσωπα και ιδεών που βασίζονται σε ορισμένα ιδεώδη και ιδανικά. Το εγώ είναι το μέρος της προσωπικότητας που προσπαθεί να πετύχει ένα σημείο ισορροπίας μεταξύ των αναγκών του εκείνο και της συνείδησης του υπερεγώ (Ivey et.al., 1993).

Ο σύγχρονος σύμβουλος που εργάζεται με παιδιά είναι σημαντικό να γνωρίζει ότι πίσω από κάθε εκδήλωση στρες, η οποία προκαλεί άγχος ή εσωτερική σύγκρουση, αντιπαλεύουν το εκείνο και το υπερεγώ του παιδιού. Το εκείνο παλεύει για την κάλυψη ενστικτωδών και πρωτογενών αναγκών, οπότε ενδέχεται να πυροδοτήσει μια σειρά ανάρμοστων συμπεριφορών. Αντίθετα, το υπερεγώ, το οποίο θεωρείται ολοκληρωτικά προϊόν μάθησης, επιβάλλει στις συμπεριφορές αυτές ηθικούς περιορισμούς (Ivey et.al., 1993). Έργο του εγώ είναι να εξισορροπήσει αυτή τη διαμάχη, έτσι ώστε το εκείνο, το εγώ και το υπερεγώ να λειτουργούν συνεργατικά. Το καθήκον του συμβούλου είναι να συμβάλει στην ενδυνάμωση του εγώ του παιδιού, για να επιτευχθεί η επιθυμητή ισορροπία.

Ασυνείδητες διεργασίες. Σύμφωνα με τον Freud, το άγχος εκδηλώνεται ως απόρροια ασυνείδητων διεργασιών. Οι ασυνείδητες διεργασίες ενδέχεται να ενεργοποιηθούν από το

συναίσθημα του φόβου απέναντι σε ορισμένες αναμνήσεις, συνειδητές ή ασυνείδητες. Άλλες ασυνείδητες διεργασίες εκδηλώνονται ως απόρροια της σύγκρουσης μεταξύ του εκείνο και του υπερεγώ. Το εκείνο, για παράδειγμα, μπορεί να κινητοποιεί το παιδί προς την ικανοποίηση των σεξουαλικών του ενορμήσεων που το υπερεγώ θεωρεί ταμπού. Εάν η σύγκρουση πραγματοποιείται σε ασυνείδητο επίπεδο, το παιδί ενδέχεται να βιώσει ψυχική δυσφορία επειδή το εγώ δεν μπορεί να επιλύσει αυτή την κατάσταση (Ivey et.al.,1993).

Μηχανισμοί άμυνας. Οι μηχανισμοί άμυνας είναι ασυνείδητοι. Προστατεύουν το παιδί από το άγχος, βοηθώντας το να αποφεύγει τις συνέπειες των άλυτων διαφορών μεταξύ του εκείνο και του υπερεγώ. Οι μηχανισμοί άμυνας που αναγνώρισε ο Freud και περιγράφουν οι Thompson και Rudolph (1983) είναι οι εξής:

απώθηση, προβολή, αντιδραστική, διαμόρφωση ή σχηματισμός του αντίθετου, εκλογίκευση, άρνηση, διανοητικοποίηση, απόσυρση, παλινδρόμηση, εκδραμάτιση, αντιστάθμιση, ματαιώση, φαντασίωση.

Οι σύμβουλοι που εργάζονται με παιδιά θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο όλων αυτών των μηχανισμών άμυνας, καθ' όσον τα παιδιά τους επιστρατεύουν για να αντιμετωπίσουν τον πόνο και το άγχος που βιώνουν (Thompson & Rudolph, 1983). Μολονότι οι μηχανισμοί άμυνας ενεργοποιούνται και στη φυσιολογική συμπεριφορά, ο Freud τους έβλεπε περισσότερο ως εμπόδια στην ικανότητα των ανθρώπων να αντεπεξέλθουν στην επίλυση ασυνείδητων ζητημάτων. Παρόμοια, θα πρέπει να γνωρίζουμε πώς οι μηχανισμοί άμυνας εμποδίζουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν άμεσα τα ζητήματα που τα απασχολούν.

Αντίσταση και ελεύθερος συνειρμός. Ο ελεύθερος συνειρμός προκύπτει φυσιολογικά σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1996) κατά τη μετάβαση των σκέψεων από το ένα θέμα στο άλλο. Πολλές φορές ωστόσο η φυσιολογική ροή των σκέψεων και των ιδεών εμποδίζεται από την παρεμβολή των μηχανισμών άμυνας ή την αντίσταση. Η αντίσταση, σύμφωνα με τους ψυχαναλυτές, είναι ένας μηχανισμός που εμποδίζει τον πελάτη να θυμηθεί οδυνηρές εμπειρίες και να μιλήσει για θέματα που του προκαλούν άγχος. Ο ψυχαναλυτής ενθαρρύνει τον πελάτη να μιλήσει ελεύθερα, αναζητά μια συνέχεια στις σκέψεις και στα συναισθήματά του, αναγνωρίζει θεματικές ενότητες και κατόπιν ερμηνεύει αυτά που του έχει πει. Η συγκεκριμένη διαδικασία διευκολύνει την ανάπτυξη του ελεύθερου συνειρμού και βοηθά τον πελάτη να μιλήσει για σημαντικά ζητήματα (Κοσμόπουλος, 1996). Έργο του αναλυτή είναι να παρατηρεί τότε οι αντιστάσεις ή άλλοι αμυντικοί μηχανισμοί παρεμποδίζουν τη ροή των ελεύθερων συνειρμών και να διατυπώνει ερμηνείες σχετικά με αυτά τα εμπόδια. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας δίνεται στον πελάτη η δυνατότητα να ανακαλύψει και να

κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους σκέφτεται και νιώθει με αυτό τον τρόπο, καθώς και να αποδώσει νόημα και σημασία στην τρέχουσα συμπεριφορά του (Κοσμόπουλος, 1996).

Οι ψυχαναλυτές σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1996) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενθάρρυνση του πελάτη να μιλήσει ελεύθερα ακούγοντάς τον προσεκτικά και ερμηνεύοντας τα λεγόμενό του. Αν και είναι πολύ χρήσιμες η βασικές ιδέες του Freud, συνήθως δεν χρησιμοποιείται η ψυχαναλυτική προσέγγιση, προτιμώντας να διευκολύνουμε το παιδί να αποκτήσει ενόραση μέσα από διεργασίες αυτοανακάλυψης και όχι μέσω των ερμηνειών του συμβούλου. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις κατά τις οποίες ο σύμβουλος προχωρά σε ερμηνείες. Μια εκλεκτική προσέγγιση είναι η πλέον χρήσιμη, αφού επιτρέπει το σύμβουλο να επιλέξει τη μέθοδο με την οποία θα εργαστεί και θεωρεί ότι ταιριάζει στο παιδί (Κοσμόπουλος, 1996). Έτσι είναι σημαντικό στο παρόν κεφάλαιο να συμπεριληφθούν όλες οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής όσων ταιριάζουν περισσότερο και είναι οι πλέον κατάλληλες για το παιδί με το οποίο συνεργαζόμαστε (Κοσμόπουλος, 1996).

Οι ψυχοδυναμικές ιδέες επηρεάζουν (Δημητρόπουλος, 1992β) σαφώς το ψυχοθεραπευτικό έργο που εφαρμόζεται σήμερα στα παιδιά. Μια σημαντική διαφορά από την ψυχοθεραπεία ενηλίκων είναι ότι στην περίπτωση των παιδιών ο ελεύθερος συνειρμός δεν εκδηλώνεται μόνο στη λεκτική συμπεριφορά αλλά και στο μη κατευθυνόμενο, ελεύθερο παιχνίδι, και ιδιαίτερα στο παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων (βλ. κεφάλαιο 5.3.8).

Ακριβώς όπως ένας αναλυτής που εργάζεται με ενηλίκους ερμηνεύει για εκείνους διάφορα θέματα και έννοιες τις οποίες επαναλαμβάνουν συχνά κατά τη διάρκεια της θεραπείας, έτσι και ο σύμβουλος που εργάζεται με ένα παιδί μπορεί να ερμηνεύσει τα επαναλαμβανόμενα θέματα και τις έννοιες που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του ή της αφήγησης μιας ιστορίας ή της ενασχόλησής του με διάφορες μορφές τέχνης (Δημητρόπουλος, 1992β).

Μεταβίβαση. Η μεταβίβαση και η αντιμεταβίβαση αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές έννοιες στη φροϋδική θεωρία και γι' αυτό τον λόγο τις εξετάσαμε αναλυτικά προηγουμένως (βλ. παράγραφο 1.4).

Από τους πρωτοπόρους της πρώιμης περιόδου ανάπτυξης θεωριών για την ψυχοθεραπεία παιδιών συγκαταλέγονται οι: Anna Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Carl Jung, Margaret Lowenfeld, Alfred Adler.

Στη συνέχεια εξετάζουμε εν συντομία τη συμβολή του καθενός.

2.1.2 Η μέθοδο της ψυχαναλυτικής ψυχοθεραπείας των παιδιών της Anna Freud

Ενώ ο Sigmund Freud εργάστηκε κυρίως με ενήλικους, η κόρη του, Anna, ανέπτυξε μια μέθοδο ψυχαναλυτικής ψυχοθεραπείας των παιδιών παρατηρώντας το παιχνίδι τους. Στόχος της ήταν να ανακαλύψει τα ασυνείδητα κίνητρα που υπήρχαν πίσω από το φανταστικό παιχνίδι, τα σχέδια και τις ζωγραφιές τους. Αφού εδραιωνόταν η σχέση με το παιδί, η ψυχαναλύτρια διατύπωνε ερμηνείες σχετικά με το περιεχόμενο του παιχνιδιού του (Cattanach, 1992). Το διάστημα αναμονής μέχρι να αναπτυχθεί και να σταθεροποιηθεί μια σωστή σχέση με το παιδί ήταν ουσιαστικής σημασίας για την Freud. Η ίδια κατέβαλε σημαντικές προσπάθειες να καλλιεργήσει την ισχυρή προσκόλληση του παιδιού στο πρόσωπό της και να το οδηγήσει σε μια σχέση πραγματικής εξάρτησης από την ίδια. Θεωρούσε ότι το παιδί θα εμπιστευόταν μόνο το «αγαπημένο πρόσωπο» και θα προσπαθούσε να κάνει κάτι ώστε να ικανοποιήσει το πρόσωπο αυτό. Αυτή η στοργική προσκόλληση ή θετική μεταβίβαση προς τη θεραπεύτρια αποτελούσε, κατά την ίδια, αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχία της ψυχοθεραπείας του παιδιού (Yorke, 1982).

Η Anna Freud έδινε επίσης μεγάλη σημασία σε αυτό που αποκαλούσε «αρνητική μεταβίβαση». Η αρνητική μεταβίβαση εκδηλώνεται όταν το παιδί βλέπει τη θεραπεύτρια ως μορφή ανταγωνιστική της μητέρας (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις θεωρητικές απόψεις και πρακτικές μεθόδους της Anna Freud (Yorke, 1982).

2.1.3 Μη παρεμβατική μέθοδο ως υποκατάστατο του λεκτικού ελεύθερου συνειρμού κατά την Melanie Klein

Η Klein εργάστηκε με παιδιά εφαρμόζοντας μια εντελώς μη παρεμβατική μέθοδο, στην οποία χρησιμοποιούσε το παιχνίδι ως υποκατάστατο του λεκτικού ελεύθερου συνειρμού του Freud. Η Klein (1932) ανέπτυξε επίσης τη θεωρία των αντικειμενοτρόπων σχέσεων.

Ο Freud είχε υποστηρίξει ότι ως παιδιά προσκολλόμαστε σε «αντικείμενα» όπως η μητέρα μας, και ότι η διαδικασία ανάπτυξης και ωρίμασης πρέπει να περιλαμβάνει τον αποχωρισμό μας από τα αντικείμενα αυτά. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του αποχωρισμού προσκολλόμαστε σε άλλα αντικείμενα, τα οποία είναι γνωστά ως «μεταβατικά αντικείμενα». Όταν, για παράδειγμα, ένα παιδί παίζει με ένα παιχνίδι ή ένα πρόσωπο, αυτό μετατρέπεται σε μεταβατικό αντικείμενο επειδή το παιδί μεταθέτει σε αυτό τα συναισθήματα που αρχικά κατευθύνονταν προς τη μητέρα του.

Ενώ η Freud θεωρούσε αναγκαία την ανάπτυξη μιας καλής σχέσης μεταξύ του παιδιού και της ίδιας προτού προχωρήσει σε ερμηνείες, η Klein έδωσε έμφαση στην άμεση χρήση των

ερμηνειών χωρίς τη μεσολάβηση ενός διαστήματος αναμονής μέχρις ότου αναπτυχθεί μια αρμονική σχέση με το παιδί (Cattanach, 1992). Η ίδια τόνιζε ιδιαίτερα τη θεωρία των αντικειμενοτρόπων σχέσεων και τη σημασία των μεταβατικών αντικειμένων. Τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα στην αίθουσα θεραπείας, καθώς και η θεραπεύτρια θεωρούνταν μεταβατικά αντικείμενα. Επιπλέον, η Klein προτιμούσε ορισμένες φορές να δίνει αβλαβείς εξηγήσεις για τη συμπεριφορά ενός παιδιού παρά να της αποδίδει πάντα ένα συμβολικό νόημα.

Οι σύγχρονοι σύμβουλοι παιδιών είναι απαραίτητο να κατανοήσουν τις θεωρητικές απόψεις τόσο της Freud όσο και της Klein, ιδιαίτερα αυτές που αφορούν τη φύση της συμβουλευτικής σχέσης, καθώς και τις θεωρητικές έννοιες της θετικής και αρνητικής μεταβίβασης. Φυσικά, οι προσωπικές εκτιμήσεις για τις διαφορετικές θεωρητικές απόψεις της Klein και της Freud, θα επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ο σύμβουλος θα προσεγγίσει τη θεραπευτική σχέση στη δουλειά του. Οι ιδέες της Freud μπορεί να φανούν χρήσιμες σε μια ανοιχτού τύπου μακροχρόνια ψυχοθεραπεία. Οι μέθοδοί της ωστόσο δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε μια βραχεία ή περιορισμένη χρονικά ψυχοθεραπεία, όπου είναι αδύνατη η ανάπτυξη μιας μακρόχρονης σχέσης εξάρτησης με το παιδί. Στην περίπτωση αυτή θα ήταν ίσως πιο κατάλληλες οι ιδέες της Klein (Cattanach, 1992).

2.1.4 Η θεραπεία ως «μεταβατικός χώρος» σύμφωνα με τον Donald Winnicott

Ένας άλλος σημαντικός πρωτοπόρος του ίδιου πεδίου ήταν ο Donald Winnicott. Η αναφορά του στη θεραπεία ενός μικρού παιδιού στο *The Piggie* (Ramzy, 1978) σκιαγραφεί τη διαδικασία εξέλιξης μιας θεραπείας και συγχρόνως αποτυπώνει τις θεωρητικές του απόψεις για τα δρώμενα στη θεραπεία. Το *Piggie* αντανακλά χαρακτηριστικά τη συμβολή του Winnicott στην ψυχαναλυτική θεωρία. Ο Winnicott πίστευε ότι ένα παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται μέσω της χρήσης μεταβατικών αντικειμένων αλλά και μέσω της εμπειρίας του μεταβατικού χώρου μεταξύ της μητέρας και του ίδιου (Cattanach, 1992). Μεταβατικός είναι ο χώρος, στον οποίο η μητέρα παίζει με το παιδί, βοηθώντας το έτσι να αποχωριστεί από αυτήν και να αποκτήσει μια μοναδική και ξεχωριστή ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Winnicott, η θεραπεία του παιδιού μπορεί να παραλληλιστεί με τον μεταβατικό χώρο. Αυτό συμπίπτει με την άποψη, ότι με ορισμένα παιδιά η συμβουλευτική συνεδρία και η σχέση με τον θεραπευτή αποτελούν από μόνες τους επαρκείς παράγοντες που διευκολύνουν και κινητοποιούν τον μικρό θεραπευόμενο να επεξεργαστεί τα ασυνείδητα ζητήματά του (Cattanach, 1992).

2.1.5 Η ύπαρξη ενός συλλογικού ασυνείδητου - Η συμβολική αναπαράσταση –Η χρήση του δίσκου της άμμου, του πηλού του κατά τον Carl Jung

Το έργο του Jung, δεν απευθυνόταν ειδικά στα παιδιά, παρόλο που ο ίδιος αναγνώριζε τη συμβολή των εμπειριών της παιδικής ηλικίας στη διαδικασία ανάπτυξης και σταθεροποίησης της ταυτότητας του εαυτού. Θεωρούμε ότι η πιο σημαντική συμβολή του είναι η διεύρυνση της φροϋδικής έννοιας του ασυνείδητου.

Ο Jung (1933) σύμφωνα με τους Κοσμίδου-Hardy (1998), πρότεινε την ύπαρξη ενός συλλογικού ασυνείδητου, το οποίο πηγάζει από τα αρχέγονα κίνητρα των ανθρώπων. Υποστήριξε ότι στο συλλογικό ασυνείδητο υπάρχουν σύμβολα που είναι κοινά σε όλους τους ανθρώπους. Στην άσκηση του θεραπευτικού του έργου χρησιμοποιούσε τη συμβολική αναπαράσταση, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική και στη συμβουλευτική παιδιών, ειδικά όταν γίνεται χρήση της άμμου, του πηλού και των διαφόρων εικαστικών μέσων (βλ.κεφάλαιο.5.3.2, 5.3.3,5.3.4).

2.1.6 Χρησιμοποιώντας σύμβολα σε έναν δίσκο με άμμο – Μη λεκτική επικοινωνία –σύμφωνα με την Margaret Lowenfeld

Μολονότι ο Jung έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολική αναπαράσταση, το ψυχοθεραπευτικό του έργο βασιζόταν στη λεκτική επικοινωνία με τον πελάτη. Το 1925 η Lowenfeld, η οποία επηρεάστηκε από τη σκέψη του Jung, άρχισε να εργάζεται με παιδιά χρησιμοποιώντας σύμβολα σε έναν δίσκο με άμμο. Στόχος της ήταν να ενθαρρύνει τη μη λεκτική έκφραση, η οποία επηρεάζεται λιγότερο από την ορθολογική σκέψη. Η Lowenfeld συνέλεγε μικρά αντικείμενα, χρωματιστά ξυλάκια και κομμάτια ποικίλων μορφών και σχημάτων από χαρτί, μέταλλο και πηλό, τα οποία κρατούσε στο «κουτί των θαυμάτων», όπως το αποκαλούσαν οι μικροί της ασθενείς (Ryce-Menuhin, 1992). Η ίδια αναφέρει ότι η προσέγγισή της υπήρξε καρπός της προσπάθειάς της να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν χωρίς τη μεσολάβηση της γλώσσας (Schaefer & O'Connor, 1983).

Η χρήση του δίσκου της άμμου βοηθά τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία τους με ή χωρίς τη χρήση λέξεων.

2.1.7 Η αλληλεξάρτηση του ατόμου και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου κατά τον Alfred Adler

Στις αρχές του 20ου αιώνα ο Adler ήταν μέλος μιας επιστημονικής ομάδας υπό την καθοδήγηση του Sigmund Freud. Η ομάδα αυτή αργότερα εξελίχθηκε στην πρώτη

ψυχαναλυτική εταιρεία. Ο Adler ωστόσο αποσχίστηκε από την ομάδα το 1911 επειδή δεν συμφωνούσε με τη θεωρία της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του Freud.

Ο Adler πίστευε ότι, παράλληλα (Μαλικιώση, 2011) με την ατομική τους ανάπτυξη, οι άνθρωποι αναπτύσσονται και ως μέλη μιας κοινωνικής δομής: κάθε άτομο εξαρτάται από τους άλλους. Ο Adler εστιάστηκε στην αλληλεξάρτηση που αναπτύσσεται μεταξύ του ατόμου και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Υποστήριξε ότι στην πορεία ανάπτυξής του το παιδί επηρεάζεται από άλλους ανθρώπους και η συμπεριφορά του διαμορφώνεται ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχουν οι άλλοι γι' αυτό (Μαλικιώση, 2011) .

Η συμβολή του έργου του Adler στη συμβουλευτική παιδιών είναι σημαντική, δεδομένου ότι το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού συνιστά μια παράμετρο που οφείλουμε σαφώς να λαμβάνουμε υπόψη. Αν προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε το παιδί μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, τότε αυτόματα αναδύεται η έννοια των συνεπειών της συμπεριφοράς (Μαλικιώση, 2011). Αμοιβή και τιμωρία είναι έννοιες που ο Adler απορρίπτει, προτιμώντας να μιλά για φυσικές και λογικές συνέπειες. Στο θεραπευτικό έργο προτείνει τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Ειδικότερα εφαρμόζεται στα φύλλα εργασίας και στην εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες (Μαλικιώση, 2011).

Στο παράρτημα (ΠΙΝΑΚΑΣ 1), της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται συνοπτικά μια εικόνα του έργου των πρωτοπόρων της πρώιμης περιόδου ανάπτυξης της συμβουλευτικής παιδιών.

2.2 Θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη διαδρομή που ακολούθησε η ψυχοθεραπεία παιδιών μέχρι σήμερα, χρειάζεται να γνωρίσουμε τη συμβολή ορισμένων ειδικών στην αναπτυξιακή ψυχολογία: Abraham Maslow, Erik Erikson, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, John Bowlby.

2.2.1 Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Abraham Maslow

Ο Maslow (1954) συνέβαλε στην πληρέστερη κατανόηση των ανθρώπινων αναγκών προτείνοντας την έννοια της ιεραρχικής τους κατάταξης. Η θεωρία της ιεράρχησης αναγκών του Maslow δεν διατυπώθηκε ειδικά για τα παιδιά, έχει όμως ιδιαίτερη σημασία γι' αυτά και αφορά τα ακόλουθα επίπεδα (Maslow, et.al.,1993):

- 1.Βασικές βιολογικές ανάγκες του ατόμου, που αποτελούν τη βάση ή το κατώτερο επίπεδο της ιεραρχίας (ανάγκες για νερό, τροφή, αέρα, ζεστασιά και ανάπαυση).
- 2.Ανάγκη για ασφάλεια.
- 3.Ανάγκη για αγάπη και αίσθηση του «ανήκειν».

4. Ανάγκη για αυτοεκτίμηση.

5. Ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, που αποτελεί την κορυφή ή το ανώτερο επίπεδο της ιεραρχίας (επίτευξη των προσωπικών στόχων).

Ο Maslow υποστήριξε ότι εάν δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες στη βάση της ιεραρχίας, το άτομο δεν μπορεί να ενεργοποιηθεί με στόχο την εκπλήρωση των αναγκών που ανήκουν στα ανώτερα επίπεδα. Η άποψη αυτή έχει σαφείς επιπτώσεις στη συμβουλευτική παιδιών, επειδή, εάν δεχθούμε ότι ισχύει, είναι ανώφελο να προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε ανάγκες των ανώτερων επιπέδων χωρίς προηγουμένως να έχουν εκπληρωθεί οι ανάγκες που βρίσκονται στη βάση.

Είναι ευνόητο κατά τον Maslow (1971) ότι δεν χρειάζεται να αντιλαμβανόμαστε ή να χρησιμοποιούμε αυτή την ιεράρχηση με άκαμπτο τρόπο. Με άλλα λόγια, είναι δυνατόν να προωθούμε την εκπλήρωση ορισμένων ανώτερων αναγκών έστω κι αν κάποιες από τις πιο βασικές δεν έχουν ικανοποιηθεί πλήρως. Επιπλέον, ορισμένες ανάγκες διαφορετικού επιπέδου ενδέχεται να προσλάβουν ιδιαίτερη σημασία για το παιδί στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του (Maslow, 1971). Η κατανόηση της ιεράρχησης αναγκών μπορεί πραγματικά να βοηθήσει τον σύμβουλο να αναγνωρίσει πότε οι ανάγκες ενός παιδιού μένουν ακάλυπτες και χρειάζονται την προσοχή του. Ένα παιδί, για παράδειγμα, που υπέστη σωματική κακοποίηση έχει άμεση ανάγκη να επεξεργαστεί ζητήματα ασφάλειας προτού μπορέσει να επεξεργαστεί ζητήματα αυτοεκτίμησης ή αυτοπραγμάτωσης (Maslow, 1971).

2.2.2 Το δυναμικό του ανθρώπου να επιλύσει το ίδιο τις προσωπικές του

συγκρούσεις του Erik Erikson

Ο Erikson πίστευε ότι το άτομο έχει το δυναμικό να επιλύσει το ίδιο τις προσωπικές του συγκρούσεις και ότι η επαρκής λειτουργικότητα κατακτάται μέσα από την επίλυση των κρίσεων που παρουσιάζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια. Ο ίδιος έδινε επίσης ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της διαμόρφωσης μιας προσωπικής ταυτότητας, η οποία αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

Ειδικότερα, ο Erikson προσδιόρισε οκτώ στάδια στη διάρκεια της ζωής του ατόμου, σε καθένα από τα οποία αντιστοιχεί μια προσωπική-κοινωνική κρίση. Η επιτυχής αντιμετώπιση κάθε κρίσης δίνει στο άτομο την ευκαιρία να ενδυναμώσει το εγώ του και να λειτουργήσει περισσότερο προσαρμοστικά, με αποτέλεσμα να ζήσει μια πιο επιτυχημένη και ικανοποιητική ζωή (Μαλικιώση, 2011).

Το έργο του Erikson δίνει έμφαση στην έννοια της αυτοεικόνας και διευκολύνει την προσπάθεια του συμβούλου να ενδυναμώσει το εγώ του παιδιού μέσα από την επιτυχή επίλυση των αναπτυξιακών συγκρούσεων. Οι σύμβουλοι που εργάζονται με παιδιά πρέπει να έχουν κατανοήσει και να έχουν εξοικειωθεί με τα οκτώ αναπτυξιακά στάδια του Erikson (1967), τα οποία αντιπροσωπεύουν τις αναπόφευκτες κρίσιμες φάσεις που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά. Κάθε στάδιο χωριστά συμβάλλει στην εξελικτική πορεία του ατόμου και πρέπει να αναγνωρίζεται στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας.

2.2.3 Η κατάκτηση συγκεκριμένων συμπεριφορών και δεξιοτήτων των παιδιών σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους κατά τους Jean Piaget και Lawrence Kohlberg

Ο Piaget και ο Kohlberg συνέβαλαν στην ανάπτυξη της ιδέας ότι τα παιδιά κατακτούν συγκεκριμένες συμπεριφορές και δεξιότητες σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Ο Piaget (1962,1971) παρατήρησε ότι το παιδί αλληλεπιδρά και με έμψυχα και με άψυχα αντικείμενα, και ότι οι σχέσεις που αναπτύσσει με τα αντικείμενα αυτά το διευκολύνουν να αποκτήσει προοδευτικά περισσότερο προσαρμοστικές συμπεριφορές. Όσο περισσότερο προσαρμόζεται, τόσο υψηλότερου βαθμού είναι οι γνωστικές διεργασίες που αναπτύσσει και τόσο πιο σύνθετα αρχίζει να κατανοεί το περιβάλλον του. Η αναγνώριση του σταδίου γνωστικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί και η κατάκτηση των ηθικών αξιών έχουν ιδιαίτερη σημασία για το έργο του συμβούλου όταν επιλέγει δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια με κανόνες (Piaget, 1962).

Ο Kohlberg (1969) ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τη σχέση μεταξύ των εννοιών του Piaget που αφορούν τη γνωστική ανάπτυξη και της κατάκτησης των ηθικών αξιών. Ο σύμβουλος πρέπει να αντιλαμβάνεται και να γνωρίζει τη φυσιολογική εξελικτική ακολουθία με την οποία τα παιδιά φτάνουν να κατανοούν τις έννοιες της ηθικής (Kohlberg, 1969). Και τούτο διότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων ενός παιδιού θα βασιστεί στην αντίληψή του για τις έννοιες της ηθικής και στις προσδοκίες του για τα αποτελέσματα των εκάστοτε συμπεριφορών, (Δημητρόπουλος, 1992α).

2.2.4 Η προσκόλληση του παιδιού στη μητέρα του ως βασικό στοιχείο για τη μετέπειτα συμπεριφορά του κατά τον John Bowlby

Ο Bowlby (1969, 1988) φώτισε ιδιαίτερα την προσκόλληση του παιδιού στη μητέρα του. Υποστήριξε ότι οι συμπεριφορές του παιδιού στη μετέπειτα ζωή του εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο προσκολλάται στη μητέρα του. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα παιδιά που έχουν

αναπτύξει ασφαλή προσκόλληση (Κοσμόπουλος, 1996) στη μητέρα τους γίνονται αργότερα ευτυχείς και καλά προσαρμοσμένοι ενήλικοι. Αντίθετα, στις περιπτώσεις όπου η προσκόλληση στη μητέρα είναι λιγότερο ασφαλής, το παιδί είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσει αργότερα δυσκολίες προσαρμογής σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Κοσμόπουλος, 1996).

Ο Bowlby πίστευε επίσης ότι τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση μπορούν στη συνέχεια να αποχωριστούν ευκολότερα τη μητέρα τους και να αναπτυχθούν ως αυτόνομα άτομα.

Σαφέστατα, η θεωρία του Bowlby είναι πολιτισμικά εστιασμένη, με την έννοια ότι η εγκυρότητά της περιορίζεται στις κοινωνίες που προάγουν τη βασική προσκόλληση του παιδιού στη μητέρα.

Η ιδέα της προσκόλλησης βρίσκει εφαρμογή στη συμβουλευτική παιδιών με ιστορικό ανεπαρκούς προσκόλλησης στη μητέρα, τα οποία αδυνατούν να διαμορφώσουν υγιείς σχέσεις (Κοσμόπουλος, 1996).

Στο παράρτημα (ΠΙΝΑΚΑΣ 2) παρουσιάζετε μια σύνοψη των θεωριών για την ανάπτυξη των παιδιών.

2.3 Ανθρωπιστικές/υπαρξιακές προσεγγίσεις

Από το 1940 και μετά διατυπώθηκε ένα σύνολο ανθρωπιστικών/υπαρξιακών θεωριών για τη συμβουλευτική ενηλίκων (Corsini & Wedding, 1989). Όπως προαναφέρθηκε, διάφορες μορφές θεραπείας που εφαρμόζονται στους ενήλικους μπορούν μετά από κατάλληλη προσαρμογή να χρησιμοποιηθούν και στη θεραπεία των παιδιών. Μεταξύ εκείνων που πρωτοστάτησαν στην εξέλιξη των ανθρωπιστικών/υπαρξιακών θεραπευτικών μοντέλων ήταν οι Carl Rogers, Frederick (Fritz) Perls, Albert Ellis, Richard Bandier, John Grinder και William Glasser. Οι Virginia Axline και Violet Oaklander συνέβαλαν επίσης σημαντικά στην ανάπτυξη μεθόδων ψυχοθεραπείας που απευθύνονται ειδικά σε παιδιά (Corsini & Wedding, 1989).

Η προσέγγιση έχει εκλεκτικό προσανατολισμό. Ο σύμβουλος χρησιμοποιεί ιδέες και μεθόδους των πρωτοπόρων της πρώιμης περιόδου καθώς και αυτές των θεωρητικών της ανάπτυξης των παιδιών που ανταποκρίνονται στον προσανατολισμό και στις ανάγκες του θεραπευτικού του έργου. Χρησιμοποιεί επίσης σε μεγάλο βαθμό τις ανθρωπιστικές θεραπείες σε συνδυασμό με άλλες σύγχρονες πρακτικές μεθόδους (Corsini & Wedding, 1989).

Στη συνέχεια θα αναφερθώ στην ιδιαίτερη συμβολή των: Carl Rogers, Virginia Axline, Frederick (Fritz) Perls, Violet Oaklander, Albert Ellis, Richard Bandler, John Grinder, William Glasser.

2.3.1 Προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers

Το 1942 ο Rogers δημοσίευσε το βιβλίο *Counseling and Psychotherapy*, το οποίο εκείνη την εποχή αμφισβητήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Ενώ η ψυχανάλυση δίνει έμφαση στην ανάλυση και στην ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου από τον θεραπευτή, ο Rogers (1955,1965, ό.π. αναφ. στους Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) υποστήριξε ότι ο πελάτης έχει την ικανότητα να βρει τις δικές του λύσεις μέσα σε ένα περιβάλλον που προάγει την ανάπτυξη μιας θερμής και ευαίσθητης στις ανάγκες του συμβουλευτικής σχέσης. Καταλύτης για την αλλαγή στη συμπεριφορά του πελάτη, σύμφωνα με τον Rogers, είναι η ίδια η συμβουλευτική σχέση, ενώ κάθε προσπάθεια του συμβούλου να διατυπώσει ερμηνείες είναι ακατάλληλη και απρόσφορη.

Κατά τον Rogers, (1965) τα χαρακτηριστικά μιας αρμονικής συμβουλευτικής σχέσης είναι η συμφωνία (*congruence*), η ενσυναίσθηση (*empathy*) και η άνευ όρων θετική εκτίμηση ή θετικός σεβασμός (*unconditional positive regard*), καθώς και η μη κριτική στάση του θεραπευτή απέναντι στον πελάτη και τη συμπεριφορά του. Ακριβώς επειδή ο Rogers πίστευε ότι ο πελάτης έχει την ικανότητα να δώσει ο ίδιος λύσεις στα προβλήματά του, διατηρούσε μια ολοκληρωτικά μη κατευθυντική στάση και χρησιμοποιούσε την τεχνική της ενεργητικής ακρόασης και της αντανάκλασης των λόγων του πελάτη. Μολονότι ο ίδιος εργάστηκε θεραπευτικά κυρίως με ενήλικους, οι απόψεις του είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στη συμβουλευτική παιδιών και ειδικά κατά τα αρχικά στάδια της θεραπείας, όταν πρέπει να διευκολύνουμε το παιδί στην αφήγηση της ιστορίας του (βλ. παραγράφους 3.2.3 και 3.2.4), (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

2.3.2 Η ικανότητα του παιδιού να επιλύσει το ίδιο τα προβλήματά του σύμφωνα με την Virginia Axline

Το έργο της Axline σύμφωνα με τον McMahon (1992) με τα παιδιά ήταν κατά κάποιον τρόπο αντίστοιχο εκείνου του Rogers με τους ενήλικους. Η Axline πίστευε ότι το παιδί έχει την ικανότητα να επιλύσει το ίδιο τα προβλήματά του εάν το περιβάλλον της σχέσης με τον θεραπευτή διακρίνεται από σταθερότητα και ασφάλεια. Η ίδια χρησιμοποίησε την τεχνική της αντανάκλαστικής προσεκτικής ακρόασης του Rogers, η οποία βασίζεται στις αρχές της ενσυναίσθησης, της εγκαρδιότητας, της αποδοχής και της γνησιότητας (McMahon, 1992).

Στο βιβλίο της *Play Therapy* (1947) η Axline περιγράφει συνοπτικά οκτώ βασικές αρχές που κατά τη γνώμη της πρέπει να διέπουν τη μη κατευθυντική Παιγνιοθεραπεία.

Σύμφωνα με αυτές τις αρχές ο θεραπευτής (Fend-Engelmann, 1984):

1. Πρέπει να αναπτύξει μια εγκάρδια και φιλική σχέση με το παιδί.
2. Αποδέχεται το παιδί ακριβώς όπως είναι,
3. Προσπαθεί να εδραιώσει ένα επιτρεπτικό κλίμα ανοχής στη σχέση.
4. Πρέπει να είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμος να αναγνωρίζει και να αντανακλά στο παιδί τα συναισθήματα που εκφράζει, με στόχο να το βοηθήσει να κατακτήσει βαθύτερη ενόραση.
5. Οφείλει να σέβεται την ικανότητα του παιδιού να δίνει το ίδιο λύσεις στα προβλήματά του.
6. Δεν προσπαθεί να κατευθύνει τον λόγο ή τη συμπεριφορά του παιδιού με οποιονδήποτε τρόπο.
7. Δεν προσπαθεί να επισπεύσει την εξέλιξη της: Θεραπείας.
8. Θέτει μόνο τους περιορισμούς που είναι αναγκαίοι προκειμένου η θεραπεία να συνδεθεί με τον κόσμο της πραγματικότητας. Η προσέγγιση της Axline είναι ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τα πρώιμα στάδια της επαφής με το παιδί και κατά τα αρχικά στάδια της θεραπείας. Σε μεταγενέστερα στάδια ωστόσο η θεραπευτική διαδικασία γίνεται συνήθως περισσότερο κατευθυντική.

2.3.3 Η θεωρία “Gestalt” του Frederick (Fritz) Perls

Ο Fritz Perls, κατά τον Clarkson (1989) υπήρξε εμπνευστής της θεραπείας Gestalt. Παρόλο που εργάστηκε θεραπευτικά κυρίως με ενηλίκους, η θεραπεία Gestalt μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα πολύτιμο εργαλείο στην ψυχοθεραπεία παιδιών, όπως αποδεικνύει άλλωστε και η δουλειά της Violet Oaklander. Ο Perls είχε αρχικά εκπαιδευτεί ως ψυχαναλυτής, στη συνέχεια όμως αμφισβήτησε πολλές από τις βασικές υποθέσεις της ψυχανάλυσης και ειδικά εκείνες που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο παρελθόν του πελάτη (Clarkson, 1989). Υποστήριξε ότι η θεραπευτική διαδικασία θα πρέπει να εστιάζεται στις παρούσες εμπειρίες του πελάτη και όχι στο παρελθόν του, καθώς και ότι θα πρέπει ο ίδιος να αναλάβει την ευθύνη των τρεχουσών εμπειριών του αντί να την επιρρίπτει στους άλλους ή στο παρελθόν του. Ο Perls ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για την αύξηση της επίγνωσης του πελάτη σχετικά με τις τρέχουσες σωματικές του αισθήσεις, τα συναισθήματα του και τις συναφείς σκέψεις. Πίστευε ότι εάν ενθάρρυνε τον πελάτη να έρθει σε επαφή με τις τρέχουσες εμπειρίες του στο «εδώ και τώρα», τότε εκείνος θα μπορούσε να επεξεργαστεί «εκκρεμή ζητήματα», να ξεδιαλύνει τη συναισθηματική του σύγχυση, να επιτύχει δηλαδή αυτό που αποκαλούσε «όλον» (Gestalt) ή εμπειρία προφάνειας («Αχά!»), και ως εκ τούτου να νιώσει πιο ολοκληρωμένος (Clarkson, 1989).

Ο Perls χρησιμοποίησε ορισμένες φροϋδικές έννοιες αφού πρώτα τις τροποποίησε. Για παράδειγμα, επαναπροσδιόρισε τους μηχανισμούς άμυνας ως «νευρώσεις». Και ενώ οι ψυχαναλυτές αντιμετώπισαν την αντίσταση ερμηνεύοντας τη συμπεριφορά του ατόμου, ο Perls αντιμετώπιζε άμεσα τις αντιστάσεις αυξάνοντας τον βαθμό επίγνωσης του πελάτη γι' αυτές. Άλλες φορές πάλι ενθάρρυνε τον πελάτη να διερευνήσει τόσο την εμπειρία της αντίστασης όσο και την αντίσταση αυτή καθαυτή (Clarkson, 1989).

Τέλος, ο Perls χρησιμοποίησε μια σειρά από συμβουλευτικές ή θεραπευτικές τεχνικές που αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες στην ψυχοθεραπεία παιδιών (Clarkson, 1989):

-Παρείχε άμεση ανατροφοδότηση στον πελάτη σχετικά με τη μη λεκτική του συμπεριφορά όπως την παρατηρούσε κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο η προσοχή του πελάτη επικεντρώνεται σε απωθημένα συναισθήματα ή στις αντιστάσεις του.

-Προέτρεπε τον πελάτη να έλθει σε επαφή και να περιγράψει τις αισθήσεις του σώματός του και να τις συσχετίσει με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.

-Ενθάρρυνε τους πελάτες να χρησιμοποιούν στον λόγο τους το πρώτο πρόσωπο και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους.

-Προκαλούσε και ερχόταν σε άμεση αντιπαράθεση με κάθε συμπεριφορά του πελάτη που θεωρούσε νευρωτική, όπως, για παράδειγμα, παρεκκλίσεις, ενδοβολές, προβολές και αναδρομές.

-Διερευνούσε τις αντίθετες πλευρές του εαυτού οδηγώντας τον πελάτη στην επίγνωσή τους, έτσι ώστε καμιά από τις δύο να μην απορρίπτεται ή να μη μεγεθύνεται (για παράδειγμα, η πόλωση «αγάπη-μίσος»).

-Ενθάρρυνε τους πελάτες να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων με τις διάφορες πλευρές του εαυτού τους και να δημιουργούν έναν διάλογο ανάμεσά τους.

-Ενθάρρυνε τους πελάτες να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων ανάμεσα στον εαυτό τους και σε ένα σημαντικό για τους ίδιους πρόσωπο, καθώς και να επινοούν διαλόγους μεταξύ του εαυτού τους και του σημαντικού αυτού προσώπου.

-Εισήγαγε την έννοια «κερδισμένος-χαμένος» (topdog-underdog) και προέτρεπε τους πελάτες να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων, αναπτύσσοντας διαλόγους μεταξύ αυτών των μερών του εαυτού τους (Clarkson, 1989).

-Βοηθούσε τους πελάτες στη διερεύνηση των ονείρων τους.

Στα Κεφάλαια 4 και 5 της παρούσας εργασίας παραθέτω ορισμένα παραδείγματα που δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται πολλές από τις ιδέες του Perls στο θεραπευτικό έργο με τα παιδιά.

2.3.4 Η θεωρία “Gestalt” με τη χρήση διαφόρων υλικών μέσων της Violet Oaklander

Η Oaklander (1988) παρουσίασε έναν ιδιαίτερο τρόπο θεραπευτικής εργασίας με παιδιά, που συνδυάζει τις αρχές και τις μεθόδους της θεραπείας Gestalt με τη χρήση διαφόρων υλικών μέσων. Στη θεραπευτική της μέθοδο η Oaklander ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, γιατί πιστεύει ότι οι διαδρομές τους στη φαντασία μοιάζουν με τις διαδρομές της ζωής. Έτσι προσπαθεί έμμεσα να φέρει στην επιφάνεια αυτό που τα παιδιά κρύβουν ή αποφεύγουν, βασιζόμενη κυρίως σε μια προβολική διαδικασία (Oaklander, 1988).

Το βιβλίο της Oaklander, *Windows to our Children*, περιλαμβάνει διάφορα αποσπάσματα από μελέτες περιπτώσεων και είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ειδικά για τον αναγνώστη που επιθυμεί να εφαρμόσει τη θεραπεία Gestalt και να εργαστεί με τη φαντασιακή λειτουργία. Το μοντέλο εργασίας της Oaklander περιλαμβάνει τις ακόλουθες τεχνικές (Oaklander, 1988):

-Ενθάρρυνση των παιδιών να δημιουργήσουν ένα διάλογο μεταξύ δύο διαφορετικών μερών της εικόνας τους.

-Βοήθεια των παιδιών προκειμένου να αναλάβουν την ευθύνη και να παραδεχθούν όσα λένε σχετικά με την εικόνα τους.

-Ανίχνευση ενδεικτικών στοιχείων στη στάση του σώματος, στις εκφράσεις του προσώπου, στον τόνο της φωνής, στην αναπνοή και στις σιωπές του παιδιού.

-Μείωση των δραστηριοτήτων που εμπλέκουν αντικείμενα και άμεση θεραπευτική εργασία πάνω σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής του παιδιού και στα άλυτα ζητήματα που το απασχολούν όπως αυτά προκύπτουν από τη χρήση των υλικών μέσων. Η Oaklander το επιτυγχάνει αυτό θέτοντας άμεσα ερωτήματα του τύπου: «Όλα αυτά συνδέονται με τη ζωή σου;»

Η σύμβουλοι θα πρέπει να υιοθετήσουν την προσέγγιση της Oaklander, κυρίως όταν δουλεύουμε με πηλό, με ταξίδι στη φαντασία, με μυθιστορηματική αφήγηση και με κούκλες (βλ. παραγράφους 5.3.3, 5.3.5, 5.3.6, 5.3.7).

Όταν όμως χρησιμοποιούμε τις τεχνικές Gestalt, συνήθως εργαζόμαστε άμεσα και όχι μέσω της φαντασιακής λειτουργίας (Oaklander, 1988).

2.3.5 Η «Λογικοθυμική» θεραπεία του Albert Ellis

Ο Ellis υπήρξε ο εμπνευστής της λογικοθυμικής θεραπείας [Rational-Emotive Therapy (RET)] και δημοσίευσε το πρώτο του σχετικό βιβλίο το 1957. Μολονότι η αρχική εφαρμογή της λογικοθυμικής θεραπείας αφορούσε ενηλίκους, στη συνέχεια αποδείχθηκε χρήσιμη και με παιδιά κάπως μεγαλύτερης ηλικίας (περίπου από οκτώ χρονών). Σήμερα η RET είναι γνωστή

ως «λογικοθυμική θεραπεία της συμπεριφοράς» και ανήκει στις γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Για τους αναγνώστες που ενδιαφέρονται γι' αυτή τη μέθοδο θεραπείας προτείνουμε το βιβλίο του (Dryden, 1990).

Ο Ellis πίστευε ότι ο θεραπευτής πρέπει να ερμηνεύει ευθέως τη συμπεριφορά του πελάτη και να κάνει άμεσες παρεμβάσεις. Στη μέθοδό του ο θεραπευτής προσπαθεί να προκαλέσει και να έλθει σε άμεση αντιπαράθεση με τις «παράλογες πεποιθήσεις», όπως τις αποκαλεί, του πελάτη και να τον πείσει να τις αντικαταστήσει με άλλες που κατά την άποψή του είναι λογικές. Οι παράλογες πεποιθήσεις, σύμφωνα με τον Ellis, είναι ιδέες που έκαναν τον πελάτη να νιώθει άσχημα για τον εαυτό του ή τον πλημμύρισαν με αρνητικά ή δυσάρεστα συναισθήματα, οδηγώντας τον να εκδηλώσει ορισμένες συμπεριφορές που είχαν αρνητικές συνέπειες. Ο Ellis πίστευε ότι οι παράλογες πεποιθήσεις είναι αποτέλεσμα μάθησης από άλλα σημαντικά πρόσωπα (Dryden, 1990).

Οι απόψεις του Ellis μπορεί να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στη συμβουλευτική παιδιών, αν και οι περισσότερες μελέτες μιλάμε για «αυτοκαταστροφικές» και όχι για παράλογες πεποιθήσεις (βλ. παράγραφος 4.5). Η αμφισβήτηση των αυτοκαταστροφικών πεποιθήσεων είναι εξαιρετικά σημαντική για την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την εκπαίδευση των παιδιών στην υιοθέτηση συμπεριφορών αυτοπροστασίας. Όταν εργάζεται ο σύμβουλος σε αυτούς τους τομείς, έρχεται συχνά σε αντιπαράθεση με προηγούμενες πεποιθήσεις, έτσι ώστε να ανοίξει τον δρόμο για πιο πρόσφορες διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων (Dryden, 1990).

2.3.6 Η πρωτοπόροι του «νευρογλωσσικού» προγραμματισμού των Richard

Bandler και John Grinder

Οι Bandler και Grinder (1985) ήταν οι πρόδρομοι του νευρογλωσσικού προγραμματισμού [Neuro-linguistic Programming (NLP)]. Παρόλο που ο NLP δεν σχεδιάστηκε αρχικά για παιδιά, ορισμένα στοιχεία του είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στη συμβουλευτική τους. Τα σημεία αυτά αφορούν:

-Την αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους τα παιδιά βιώνουν αρχικά τον κόσμο.

-Την έννοια της αναπλασίωσης (reframing).

Σύμφωνα με τη θεωρία του NLP, οι άνθρωποι μπορούν να βιώσουν τον κόσμο χρησιμοποιώντας έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους τρόπους:

-όραση

-ακοή

-συναίσθηση (κιναισθητικά).

Στη συμβουλευτική παιδιών ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η εναρμόνιση του συμβούλου με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί βιώνει τον κόσμο.

Με την τεχνική της αναπλαισίωσης του NLP (Bandler&Grinder, 1982) μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να δει τα πράγματα διαφορετικά. Παραδείγματα της τεχνικής αυτής παρουσιάζονται στην παράγραφο 4.5.

2.3.7 Η θεραπεία της «πραγματικότητας» του William Glasser

Ο Glasser (1965) είναι ο δημιουργός της θεραπείας πραγματικότητας (γνωστή αργότερα και ως θεραπεία ελέγχου και σήμερα ως Θεραπεία επιλογής), η οποία είχε ευρεία εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (καθώς και σε σωφρονιστικά καταστήματα για ενηλίκους). Η θεραπεία πραγματικότητας βοηθά τον πελάτη να αποδεχθεί πρόθυμα την πραγματικότητα των λογικών και φυσικών συνεπειών της συμπεριφοράς του. Σε αυτήν το άτομο ενθαρρύνεται να αναλάβει την ευθύνη και να βρει τρόπους ικανοποίησης των αναγκών του χωρίς να παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων.

Η θεραπεία πραγματικότητας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τη φάση της συμβουλευτικής διαδικασίας στην οποία τα παιδιά έχουν αποκτήσει βαθιά επίγνωση της δικής τους συμπεριφοράς και αυτής των άλλων, και αναζητούν πιο προσαρμοστικούς τρόπους για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους μέσω διαφορετικών πλέον συμπεριφορών. Η θεραπεία πραγματικότητας αποδεικνύεται επίσης χρήσιμη στην εκπαίδευση του ατόμου στις κοινωνικές δεξιότητες (Glasser, 1965).

Στο Παράρτημα, στον Πίνακα 3, παρουσιάζεται συνοπτικά το φάσμα των θεραπευτικών προσεγγίσεων που προαναφέρθηκαν.

2.4 Σύγχρονες προσεγγίσεις για τη συμβουλευτική παιδιών

Όταν εξετάζουμε τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη συμβουλευτική παιδιών, διαπιστώνουμε ότι στην εποχή μας υπάρχει μεγάλη ποικιλία απόψεων σχετικά με το ποια προσέγγιση είναι πιο κατάλληλο να εφαρμοστεί.

Γνωρίζουμε προσωπικά μια ψυχοθεραπεύτρια παιδιών ή οποία εργάζεται μόνο με το ψυχαναλυτικό μοντέλο της Freud, έναν άλλο ο οποίος χρησιμοποιεί σχεδόν αποκλειστικά γνωσιακές-συμπεριφοριστικές μεθόδους παρόμοιες με εκείνες του Ellis και άλλων; Καθώς και κάποιον ο οποίος υιοθετεί κυρίως τη θεραπεία Gestalt, χωρίς όμως να δίνει ιδιαίτερη έμφαση

στη φαντασιακή λειτουργία όπως η Oaklander. Επιπλέον, έχουμε την εντύπωση πως όλες οι μέθοδοι που παρουσιάσαμε στη συνοπτική ιστορική ανασκόπηση χρησιμοποιούνται ακόμη. Οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις στη συμβουλευτική παιδιών εφαρμόζουν ή προσαρμόζουν θεραπευτικές μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιούνταν πριν από το 1980.

Ίσως από τις πιο σημαντικές νέες προσεγγίσεις είναι αυτή των Richard Sloves και Karen Brelinger-Peterlin (1986) που εισήγαγαν και ανέπτυξαν τη χρονικά περιορισμένη ή βραχύχρονη Παιγνιοθεραπεία.

2.4.1 Παιγνιοθεραπεία περιορισμένου χρόνου

Μια από τις πλέον σημαντικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων υπήρξε η ανάπτυξη διαφόρων μοντέλων βραχείας ψυχοθεραπείας. Στη σύγχρονη κοινωνία οι σύμβουλοι δέχονται πιέσεις να εφαρμόζουν λιγότερο δαπανηρές μεθόδους θεραπείας (Cade, 1993). Ο De Shazer (1985) συνέβαλε προς την κατεύθυνση αυτή δίνοντας περισσότερο έμφαση στην ανεύρεση λύσεων παρά στον εντοπισμό των αιτιών του εκάστοτε προβλήματος (Zeig & Gilligan, 1990* Walter & Peller, 1992) Την ίδια περίοδο και άλλοι υποστηρικτές της ψυχοδυναμικής κατεύθυνσης, όπως οι Davanloo, Malan, Mann, Goldman, Sifneos, Strupp και Binder, υιοθέτησαν την προσέγγιση της βραχείας ψυχοθεραπείας χωρίς να εγκαταλείψουν τον ψυχοδυναμικό τους προσανατολισμό (Lazarus & Fay, 1990).

Η Παιγνιοθεραπεία περιορισμένου χρόνου των Solves και Selinger-Peterlin (1994) αναπτύχθηκε ως μέθοδος ψυχοθεραπείας των παιδιών που υλοποιεί τις ιδέες της βραχείας ψυχοθεραπείας ψυχαναλυτικού προσανατολισμού. Αρχικός στόχος της προσέγγισης είναι η σύνταξη μιας συνοπτικής αξιολόγησης των προβλημάτων του παιδιού. Στη συνέχεια ο θεραπευτής επιλέγει ένα κεντρικό θέμα, στο οποίο περιορίζει το θεραπευτικό του έργο. Η θεραπεία του παιδιού εστιάζεται στην ενδυνάμωση και την προσαρμογή τού εγώ. Επιπλέον, επικεντρώνεται περισσότερο στο μέλλον παρά στο παρελθόν, παρόλο που το κεντρικό θέμα της θεραπείας επηρεάζεται αναπόφευκτα από το παρελθόν του παιδιού. Κατά κανόνα, η ατομική ψυχοθεραπεία των παιδιών περιορίζεται σε μια σειρά 12 συνεδριών. Αυτή η μορφή ψυχοθεραπείας είναι και κατευθυντική και ερμηνευτική (Solves και Selinger-Peterlin, 1994).

Οι Slove και Belinger-Peterlin στο Schaefer & O'Connor, 1994 κατέστησαν σαφές ότι η Παιγνιοθεραπεία περιορισμένου χρόνου είναι αποτελεσματική μόνο για ορισμένα παιδιά, κυρίως για όσα εκδηλώνουν πρόσφατη διαταραχή μετατραυματικού στρες ή διαταραχές προσαρμογής, καθώς και για όσα έχουν χάσει κάποιον γονέα λόγω χρόνιας ασθένειας (Christ et.al.,1991).

Αντίστοιχα, οι Millman και Schaefer (1977) τόνισαν ότι η παραδοσιακή ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεία είναι περισσότερο αποτελεσματική σε ευφυή παιδιά με ήπια διαταραχή, ενώ οι πιο δομημένες τεχνικές αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικές σε παιδιά με δυσκολίες οφειλόμενες σε περιστασιακούς παράγοντες ή σε τραυματικές αντιδράσεις.

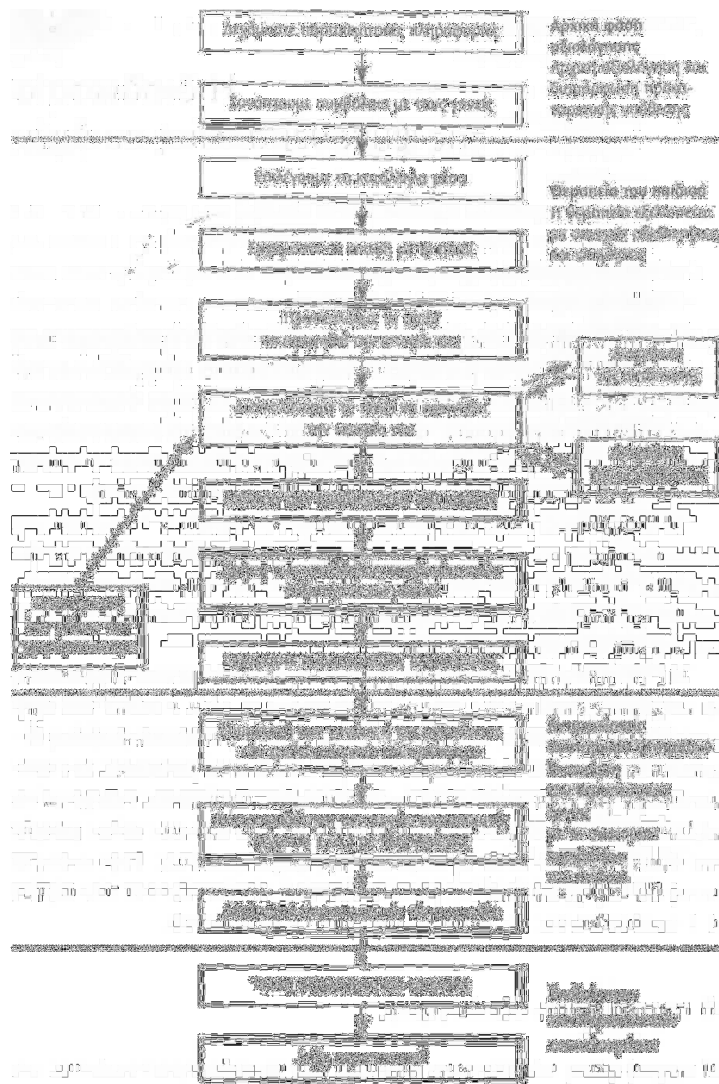
Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, δεν υπάρχει μια προτιμώμενη θεραπευτική μέθοδος που να είναι κατάλληλη για όλα τα παιδιά. Η αποτελεσματικότητα της ψυχοθεραπείας των παιδιών εξαρτάται από την επιλογή μιας μεθόδου, η οποία ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο παιδί και στα προβλήματά του. Η προσέγγιση αυτή προτάθηκε αρχικά από τους Millman και Schaefer (1977) με την ονομασία «συνταγολογική προσέγγιση» (προσέγγιση ανάλογα με το άτομο και το πρόβλημά του).

Η προσέγγιση αυτή περιγράφεται στο βιβλίο των Schaefer και O'Connor (1983). Οι συγγραφείς τονίζουν ιδιαίτερα την ευθύνη του θεραπευτή να επιλέγει για κάθε παιδί την καταλληλότερη θεραπευτική τεχνική.

3. Η συμβουλευτική και θεραπευτική διαδικασία στην παιδική ηλικία

Στόχος της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι να εμπλέξουμε τα παιδιά σε μια συμβουλευτική διαδικασία, εφαρμόζοντας δεξιότητες της συμβουλευτικής σε συνδυασμό με άλλα θεραπευτικά μέσα και στρατηγικές, Krause, 2003.

Στο Σχήμα 1 κατά τους Geldard και Geldard (2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) αναδύεται και περιγράφεται παρακάτω η συνολική άποψη της συμβουλευτικής-θεραπευτικής διαδικασίας των παιδιών. Κάθε πλαίσιο όπως προκύπτει παρακάτω περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη διαδικασία. Έτσι η συνδρομή και η καθοδήγηση του εξειδικευμένου συμβούλου και οι επιμέρους διαδικασίες του προαναφερόμενου διαγράμματος περιγράφουν μια ολοκληρωμένη συμβουλευτική διαδικασία (Geldard & Geldard, 2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011).



Σχήμα 1: Η θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία των παιδιών
(Πηγή:Geldart & Geldard, 2011, σελ.82)

3.1 Συλλογή πληροφοριών – Αρχική αξιολόγηση

Σε αυτή την φάση συλλέγονται από τον σύμβουλο (Martin, 1991) πληροφορίες για τα προβλήματα του παιδιού, που θα τον βοηθήσουν να διατυπώσει υποθέσεις για το τι μπορεί να συμβαίνει στο παιδί. Με τις υποθέσεις κατά νου μπορεί στη συνέχεια να επιλέξει τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει στη συμβουλευτική διαδικασία και που θα διευκολύνουν την αλληλεπίδρασή του με το παιδί και την έναρξη της συμβουλευτικής διαδικασίας, (Martin, 1991).

3.1.1. Πληροφορίες της «πηγής»

Για να έχει η συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία καθώς και ο σύμβουλος μέγιστη χρησιμότητα, θα πρέπει ο σύμβουλος να έχει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το παιδί, τη συμπεριφορά του, τη συναισθηματική του κατάσταση, τη προσωπικότητά του, το ατομικό του και πολιτισμικό του υπόβαθρο στο οποίο ζει (Martin, 1990).

Στις πρώτες πληροφορίες, τις πληροφορίες της «πηγής» (Martin, 1990) που προέρχονται από τον γονιό ή γιατρό, θα πρέπει να είναι προσεκτικός, διότι πολλές φορές διαστρεβλώνονται εξαιτίας των παραμέτρων που σχετίζονται με την ίδια την πηγή. Π.χ. μπορεί ο σύμβουλος να έχει την πληροφορία ότι ένα παιδί είναι σκόπιμα ανυπάκουο. Στην συνέχεια μπορεί να αποκαλύψει ότι το παιδί αντιμετωπίζει έντονο γλωσσικό πρόβλημα, εξαιτίας αυτού του προβλήματος ενδέχεται να δυσκολεύεται να αντιληφθεί και να κατανοήσει τις οδηγίες.

Στην αρχική φάση αξιολόγησης περιλαμβάνεται και η συνάντηση με τους γονείς, όπου βοηθάει τον σύμβουλο να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την κατάσταση του παιδιού (Martin, 1990).

3.1.2. Η εμπιστοσύνη γονέα-συμβούλου και η σύναψη συμβολαίου (ή με άτομα που φροντίζουν το παιδί)

Στην αρχή είναι χρήσιμο να γίνεται μια ολοκληρωμένη συνάντηση –ένα συμβούλιο με τους γονείς, ώστε να μιλήσουν ελεύθερα και ανοιχτά με τον σύμβουλο χωρίς να εμποδίζονται από την παρουσία του παιδιού. Στην συνάντηση αυτή θα πρέπει ο σύμβουλος (Kriz & Slunecko, 2007) να καταγράφει τις λεπτομέρειες, τις αντιδράσεις καθώς και το ιστορικό του προβλήματος που αντιμετωπίζουν οι γονείς σε σχέση με το πρόβλημα του παιδιού τους. Έπειτα ο σύμβουλος συνάπτει με τους γονείς ένα συμβόλαιο για ζητήματα σχετικά με τη συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία του παιδιού (Kriz & Slunecko, 2007).

3.2 Η συμβουλευτική – θεραπευτική διαδικασία του παιδιού

3.2.1. Η επιλογή των κατάλληλων μέσων για την θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία

Πριν από την συνάντηση, θα πρέπει ο σύμβουλος να αποφασίσει για τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει στη θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία. Η επιλογή θα βασιστεί στο

φύλο, την ηλικία, προσωπικά χαρακτηριστικά και το είδος του συναισθηματικού προβλήματος. Στη σχετική λεπτομερή διαδικασία θα αναφερθώ σχετικά στην παράγραφο 5.2

3.2.2. Αμοιβαία εξάρτηση παιδιού - συμβούλου

Μετά την πρώτη συνάντηση με τους γονείς οι επόμενες (Köck, 1990) συναντήσεις γίνονται με το παιδί. Με τους γονείς ερχόμαστε σε επαφή, όταν υπάρχει κάποια σοβαρή εξέλιξη. Κάθε παιδί είναι ιδιαίτερο και έχει τον δικό του ψυχισμό και αυτό θα πρέπει να είναι σεβαστό από τον σύμβουλο. Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να εμπλακούν στην συμβουλευτική διαδικασία, μπορεί να είναι εχθρικά, να έχουν ανάρμοστη συμπεριφορά, να είναι επιθετικά. Γι' αυτό θα πρέπει κάθε συμβουλευτική διαδικασία να προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού, ώστε να αισθάνεται το παιδί άνετα, για να το ενθαρρύνουμε να αφηγηθεί την ιστορία του (Köck, 1990).

Η προσέγγιση με το παιδί ξεκινάει ήδη από την πρώτη στιγμή από την αίθουσα αναμονής που περιμένει με τους γονείς του. Με αυτό τον τρόπο το παιδί το διευκολύνουμε να νιώσει ασφάλεια και άνεση και να αντιληφθεί ότι βρίσκεται υπό τη φροντίδα και τον έλεγχο των γονέων του. Το παιδί παρακολουθεί (Köck, 1990) τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούμε με τους γονείς του και έτσι καλλιεργεί εμπιστοσύνη και πίστη στο σύμβουλο.

Καλό για την ανάπτυξη του παιδιού είναι οι γονείς να αναφέρουν μπροστά στο παιδί και το σύμβουλο τους λόγους για τους οποίους ζήτησαν βοήθεια από τον σύμβουλο. Με αυτόν τον τρόπο ελαχιστοποιείται ο κίνδυνος παρανοήσεων ή παρερμηνειών από την πλευρά του παιδιού και διατηρείται μια διαύγεια και αυθεντικότητα στη συμβουλευτική διαδικασία (Köck, 1990).

3.2.3 Προτροπή στο παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του

Οι συμβουλευτικές δεξιότητες σύμφωνα με τον Jort (1978) που στηρίζονται καθαρά στη λεκτική επικοινωνία είναι πολλές αδόκιμες, όταν ειδικά εφαρμόζονται στα παιδιά, τα οποία δεν έχουν αναπτύξει επαρκείς της δεξιότητες επικοινωνίας. Συχνά ο σύμβουλος που προσεγγίζει το παιδί συμβουλευόμενο αποκλειστικά και μόνο με τη λεκτική επικοινωνία, δεν έχει θεμιτά αποτελέσματα. Αντιθέτως η προσέγγιση θα αποτελέσει τα επιθυμητά αποτελέσματα, αν προσπαθήσουμε να προκαλέσουμε να μας αφηγηθεί την ιστορία του το παιδί με την ανάληψη φανταστικών ρόλων, ταξίδι στη φαντασία, ζωγραφιά, κολάζ, πηλό και άλλα μέσα και εργαλεία (Jort, 1978) τα οποία θα περιγραφούν λεπτομερώς στο Κεφάλαιο 5.

Όσο η επιλογή όσο και η χρήση των υλικών που θα χρησιμοποιήσει στη συμβουλευτική διαδικασία με το παιδί, καθώς και το περιβάλλον στο οποίο θα παίζει, θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή. Θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μέσα και υλικά που είναι κατάλληλα για την αναπτυξιακή φάση του παιδιού, ώστε να διευκολυνθεί στην αφήγηση της ιστορίας των προσωπικών, ψυχικών και συναισθηματικών του ζητημάτων (Jernberg, 1987).

Το πιο θεμελιακό και βασικό στοιχείο της συμβουλευτικής διαδικασίας, είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ο σύμβουλος προσκαλεί και διευκολύνει το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του. Μέσω της αφήγησης το παιδί έχει την ευκαιρία να ξεκαθαρίσει και να κατανοήσει γνωστικά και συναισθηματικά ζητήματα που τον απασχολούν. Η συγκεκριμένη διαδικασία αναδύει ένα κεντρικό ζήτημα σύμφωνα με τον Krause (1990): αυτό της εμπιστοσύνης. Είναι πολύ σημαντικό να προχωρήσει με αργά βήματα, να δώσει στο παιδί αρκετό χρόνο για να παίξει ελεύθερα ή να φωνάξει ένα μεγαλύτερο παιδί να συμμετάσχει στο παιχνίδι, για να το βοηθήσει να νιώσει ασφάλεια και άνεση.

Έτσι αφού εδραιώσει την καταλληλότητα του χώρου και των μέσων που θα χρησιμοποιήσει καθώς και το επίπεδο εμπιστοσύνης, ο σύμβουλος μπορεί να προτρέψει το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του (Krause, 1990).

3.2.4 Διευκόλυνση της αφήγησης του παιδιού

Έχει επισημανθεί ήδη η σημασία της ανάπτυξης της εμπιστοσύνης, η επιλογή του κατάλληλου χώρου και των κατάλληλων μέσων του παιχνιδιού/ή διαφόρων άλλων θεραπευτικών μέσων, τα οποία διευκολύνουν το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του. Για να καταστεί όμως εφικτό να αφηγηθεί ένα παιδί την ιστορία του, θα πρέπει ο σύμβουλος να χρησιμοποιήσει επιπλέον τις κατάλληλες συμβουλευτικές δεξιότητες (Brouzos, 1990a).

Για να έχει η συμβουλευτική διαδικασία αποτέλεσμα θα πρέπει ο σύμβουλος, σύμφωνα με τον Brouzos (1990a) να δημιουργήσει ή να παρέχει τα ακόλουθα:

- Μια σχέση εμπιστοσύνης.
- Τα κατάλληλα θεραπευτικά μέσα.
- Διευκολύνσεις και ευκαιρίες έτσι ώστε το παιχνίδι του παιδιού να είναι ελεύθερο και ουσιαστικό.
- Τις κατάλληλες δεξιότητες συμβουλευτικής παιδιών.

Με τη χρήση των κατάλληλων δεξιοτήτων, συμβουλευτικής ο σύμβουλος (Brouzos, 1990a) δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να αφηγηθεί την ιστορία του και παράλληλα το συντροφεύει σε ένα διερευνητικό ταξίδι, όπου ανακαλύπτει τις πτυχές του προβλήματός του που το

απασχολούν. Σε αυτό το ταξίδι ο σύμβουλος αξιολογεί σε τακτά χρονικά διαστήματα τη διαδικασία και αντιμετωπίζει φαινόμενα της αντίστασης και μεταβίβασης (Brouzos, 1990a).

3.2.5 Επίλυση των ζητημάτων που απασχολούν το παιδί

Ορισμένες φορές διαπιστώνει το παιδί (Δημητρόπουλος, 1989) ότι η αφήγηση της ιστορίας του αποτελεί από μόνη της έναν αποτελεσματικό τρόπο μείωσης του συναισθηματικού του πόνου και αυθόρμητης επίλυσης των ζητημάτων που το απασχολούν. Σε αυτές τις περιπτώσεις απαιτείται συχνά η παρέμβαση του συμβούλου, να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του είτε μέσω του παιχνιδιού, την χρήση συμβουλευτικών δεξιοτήτων, είτε με εκπαιδευτικού τύπου παρεμβάσεις. Αφού επιλυθούν αυτά τα ζητήματα στο παιδί, θα μπορεί να βιώνει λιγότερο άγχος, να σχετίζεται και να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους πιο άνετα και να προσαρμόζεται ευκολότερα στο κοινωνικό και συναισθηματικό του περιβάλλον (Δημητρόπουλος, 1989).

3.2.6 Ενδυνάμωση του παιδιού

Παρότι στο Σχήμα 1 η ενδυνάμωση έπεται της επίλυσης των ζητημάτων που απασχολούν το παιδί σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1992β) υπάρχει και το ενδεχόμενο να εκδηλωθεί αυθόρμητα κατά την αφήγηση της ιστορίας. Σημαντικό μέρος της ενδυνάμωσης είναι η διευκόλυνση του παιδιού να αφηγηθεί την ιστορία του μέσα σε ένα περιβάλλον, στο οποίο τον αποδέχονται και τον πιστεύουν με κατανόηση και χωρίς κριτική διάθεση.

Ενδυνάμωση σημαίνει, ότι το παιδί αποκτά τον έλεγχο των προβλημάτων του και δεν ενοχλείται πλέον από σκέψεις του παρόντος ή του παρελθόντος που του προκαλούν άγχος και παρεμποδίζουν τη σύναψη λειτουργικών και ικανοποιητικών σχέσεων (Δημητρόπουλο, 1992β).

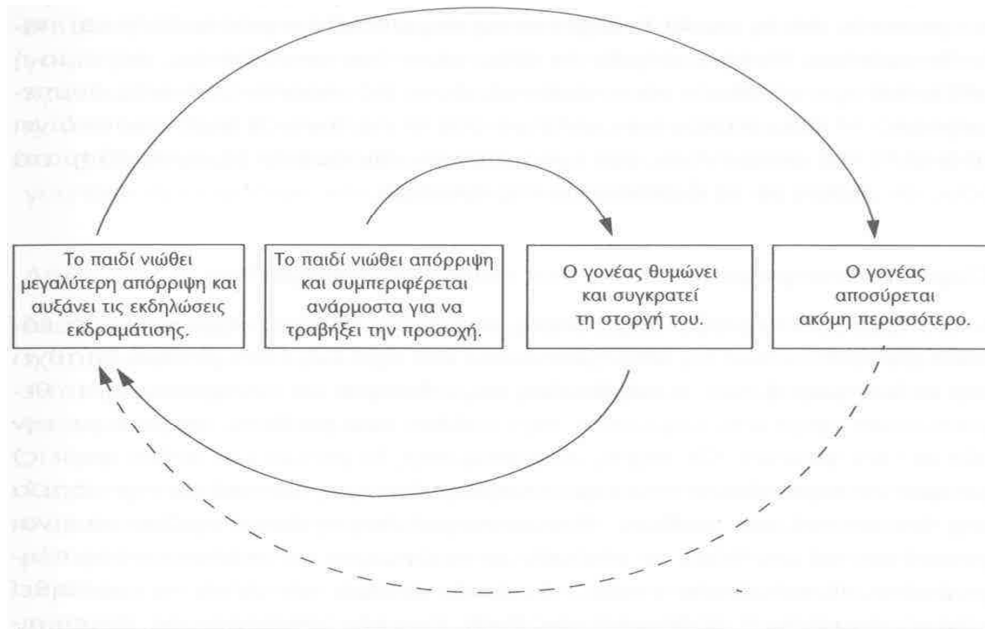
Η ενδυνάμωση βελτιώνει την αυτοεκτίμηση του παιδιού, με αποτέλεσμα να μπορεί με μεγαλύτερη άνεση να ενταχθεί στον κοινωνικό και συναισθηματικό του κόσμο (Δημητρόπουλος, 1992β).

3.3. «Κυκλικές διεργασίες» παιδιού – Οικογενειακό περιβάλλον

3.3.1. Συμμετοχή των γονέων ή της οικογένειας εάν κριθεί αναγκαίο

Στη συμβουλευτική διαδικασία με το παιδί, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη το περιβάλλον του στο οποίο ζει, δηλαδή την οικογένεια του. Εάν εργαζόμαστε μόνο αποκλειστικά με το

παιδί, τότε τα οφέλη μπορούν να περιοριστούν από τις λεγόμενες *κυκλικές διεργασίες* (Geldard & Geldard, 2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) οι οποίες είναι εμφανής και αναπόφευκτες μέσα στην οικογένεια.



Σχήμα 2: «Κυκλική διεργασία» παιδιού – οικογενειακού περιβάλλοντος
(Πηγή: Geldard & Geldard, 2011, σελ.93)

Η κυκλική διεργασία που απεικονίζεται παραπάνω ερμηνεύεται ως εξής σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011): Το παιδί αρχικά αισθάνεται ότι έχει απορριφθεί και συμπεριφέρεται με απροσάρμοστο τρόπο, για να αποσπάσει την προσοχή. Στη συνέχεια λόγω της κακής συμπεριφοράς του ο γονέας συγκρατεί τα τρυφερά συναισθήματα που τρέφει για το παιδί, με αποτέλεσμα να αυξάνονται στο παιδί τα συναισθήματα απόρριψης που βιώνει.

Έτσι κλιμακώνεται τόσο η συμπεριφορά της εκδραμάτισης του παιδιού όσο και η απόσυρση του γονέα. Παρατηρούμε μια κυκλική διεργασία, όπου κάθε συμπεριφορά έρχεται σε απόκριση σε μια προηγούμενη. Τέτοιες κυκλικές διεργασίες παρατηρούνται συχνά και είναι αναπόφευκτες σε μια θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία, γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει κατανόηση από το οικογενειακό περιβάλλον να κατανοούν τις αλλαγές και τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμενος (το παιδί), (Keck, 1979).

Πολλές φορές κατά την θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία εμφανίζονται σημάδια αντίστασης, υποτροπές και παλινδρομήσεις, τα οποία πρέπει το οικογενειακό περιβάλλον του συμβουλευόμενου να κατανοούν και όχι να προσπαθούν να τα «σαμποτάρουν». Ενώ όταν οι

γονείς συμμετέχουν στην θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία, έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με τη διαδικασία της αλλαγής, (Krumm, 2001).

3.3.2 Παροχή ανατροφοδότησης στις πηγές παραπομπής

Μετά από μια περίοδο της θεραπευτικής-συμβουλευτικής διαδικασίας και αφού το παιδί έχει επιλύσει τα ζητήματά του και έχει επιτύχει την ενδυνάμωσή του, ο σύμβουλος θα πρέπει να εφαρμόσει το θεραπευτικό-συμβουλευτικό έργο του και στο στενότερο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, φυσικά με την άδεια του παιδιού (Rosenzweig, 2000). Οι πηγές παραπομπής (σχολεία και άλλοι φορείς) μπορούν να ωφεληθούν από την ανατροφοδότηση του συμβούλου σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την ανατροφοδότηση, δεν θα πρέπει να αποκαλυφθούν απόρρητες πτυχές του παιδιού, οι οποίες μπορούν να φέρουν σε κίνδυνο την θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία. Ακόμη και το στενό του οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να ωφεληθεί, για να κατανοήσουν τις συμπεριφορές του παρελθόντος και να βοηθήσουν στην επίτευξη των αλλαγών νέων συμπεριφορών (Rosenzweig, 2000).

3.3.3 Εκπαιδευτικό έργο όπου απαιτείται

Μετά την επίλυση των σύνθετων και ασυνείδητων προβλημάτων του παιδιού, ο σύμβουλος μπορεί να ασχοληθεί με πιο γενικά ζητήματα, όπως αυτά της ασφάλειας και των σχέσεων. Η συγκεκριμένη διαδικασία, έχει ως προϋπόθεση ένα εκπαιδευτικό έργο, το οποίο επιτελείται συνήθως σε ομάδες (Δημητρόπουλος, 1989).

3.4 Ανασκόπηση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων

3.4.1 Τελική αξιολόγηση και αποτίμηση

Η τελική αξιολόγηση είναι καλό να γίνεται σε συνεργασία με τους γονείς του παιδιού. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται, για να κριθεί η επικύρωση της λήξης ή της συνέχισης της θεραπευτικής-συμβουλευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση γίνεται η αποτίμηση του έργου και η αποτελεσματικότητά του (Δημητρόπουλος, 1989).

3.4.2 Λήξη του περιστατικού

Μετά την αξιολόγηση και την αποτίμηση μπορεί να τερματιστεί η θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία και να κλείσει το περιστατικό (Δημητρόπουλος, 1992a).

4. Χρήσιμες δεξιότητες της συμβουλευτικής παιδιών κατά την διαδικασία της Παιγνιοθεραπείας

Τα παιδιά με τα οποία κάθε φορά ο σύμβουλος (Brophy & Good, 1976) επιχειρεί να διαμορφώσει μια θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία έχουν διαφορετική ηλικία και μοναδική προσωπικότητα καθώς και διαφορετικά προβλήματα. Έτσι θα πρέπει ο σύμβουλος κάθε φορά να επιλέξει μια διαφορετική μέθοδος προσέγγισης.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, θα πρέπει να ενεργήσει και να παρέμβει ο σύμβουλος άμεσα και σε άλλες περιπτώσεις πιο ήπια και πιο έμμεσα. Η συμβουλευτικές δεξιότητες πρέπει να είναι οι κατάλληλες για το εκάστοτε συμβουλευτικό στάδιο (Brophy & Good, 1976).

Έτσι σύμφωνα με τους, Mollenhauer (1965) και τους Engel, Nestmann και Sickendiek (2004) κατά την διάρκεια μιας θεραπευτικής-συμβουλευτικής διαδικασίας, ο σύμβουλος θα πρέπει να καλύψει μια σειρά από συμβουλευτικές λειτουργίες:

- Προσέγγιση του παιδιού
- Παρατήρηση του παιδιού
- Ενεργητική ακρόαση
- Αύξηση της επίγνωσης και επίλυση ζητημάτων με στόχο τη διευκόλυνση της θεραπευτικής-συμβουλευτικής διαδικασίας
- Αντιμετώπιση των πεποιθήσεων του παιδιού
- Ενεργητική διευκόλυνση της αλλαγής

Κάθε μια από αυτές τις λειτουργίες απαιτεί τη χρήση μίας ή περισσότερων δεξιοτήτων συμβουλευτικής.

Παρακάτω θα γίνει αναφορά σε κάθε λειτουργία και τις συναφείς δεξιότητες αρχίζοντας από την παρατήρηση. Οι δεξιότητες έχουν ομαδοποιηθεί στις ιδιότητες, οι οποίες διευκολύνουν την προσέγγιση του παιδιού και στις δεξιότητες που βοηθούν το παιδί να ενοποιήσει τις σκέψεις του.

Δεξιότητες που διευκολύνουν την προσέγγιση του παιδιού

4.1 Ο σύμβουλος ως παρατηρητής

Η παρατήρηση αρχίζει από νωρίς σύμφωνα με τον Mollenhauer (1965 ό.π.αναφ. στον Goffman, 1971) από τη φάση της προσέγγισης, όταν ο σύμβουλος παρατηρεί τη σχέση του παιδιού με τους γονείς του, δηλαδή το πώς είναι η συμπεριφορά του παιδιού απέναντι στους

γονείς του και γενικότερα τα συναισθήματα τις συμπεριφορά που εκδηλώνει γι'αυτούς. Ο σύμβουλος σε αυτή τη φάση δεν θα πρέπει να έχει ενεργητική αλληλεπίδραση.

Ο σύμβουλος αφήνει το παιδί να παίξει ελεύθερα με τα παιχνίδια του στο χώρο της παιγνιοθεραπείας, λέγοντάς του: «ότι θα κάθομαι ήσυχος στο δωμάτιο ή στο χώρο». Ένας άλλος τρόπος παρατήρησης είναι , όταν παρειασφρέουμε στο χώρο του παιδιού, όταν επιμένουμε σε μια αλληλεπίδραση ή συμπεριφερόμαστε κατευθυντικά (Mollenhauer, 1965 ό.π.αναφ. στον Goffman, 1971).

Επίσης μπορεί ο σύμβουλος μέσω της παρατήρησης, σύμφωνα με τους Graumann (1972) και Mollenhauer (1965), να συλλέξει πολύτιμες πληροφορίες από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά-συμπεριφορές:

-Γενικό παρουσιαστικό: Πώς είναι ντυμένο, το επίπεδο εγρήγορσης και ετοιμότητάς του και κάθε εμφανής απόκλιση του από το φυσιολογικό.

-Συμπεριφορά: Αν συμπεριφέρεται ήσυχια, με προσοχή, αν έχει επικίνδυνες συμπεριφορές, αν εκφράζει τρυφερότητα, αν αποφεύγει τη σωματική επαφή, αν αντιδρά με ευαισθησία ή αμυντικά, εάν διαθέτει όρια.

-Διάθεση ή συναίσθημα: Αν το παιδί εκδηλώνει συναισθηματικές καταστάσεις όπως: ευτυχία, λύπη, θυμό, κατάθλιψη, θυμό.

-Διανοητική λειτουργία και διεργασίες σκέψης: Πώς ανταποκρίνονται παιδιά μικρής ηλικίας σε συγκεκριμένα έργα, σε συμπλήρωση πάζλ, κατονομασία μερών ή αναγνώριση χρωμάτων. Παιδιά μεγάλης ηλικίας σε συζητήσεις συγκεκριμένων θεμάτων, να επιλύουν προβλήματα, να επεξεργάζονται έννοιες.

-Ομιλία γλώσσα: Ο σύμβουλος αξιολογεί το πώς χρησιμοποιεί τις γλωσσικές του δεξιότητες.

-Κινητικές δεξιότητες: Παρατηρεί τον αδρό και το λεπτό κινητικό συντονισμό του παιδιού κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής στο χώρο της παιγνιοθεραπείας.

-Παιχνίδι: Ο σύμβουλος οφείλει να ξέρει την καταλληλότητα των παιχνιδιών-δραστηριοτήτων ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Επίσης ο σύμβουλος παρατηρεί το παιδί κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής του

-Σχέση με το σύμβουλο: Αφορά το θέμα της μεταβίβασης. Ο σύμβουλος θα πρέπει να έχει οπτική επαφή με το παιδί, φιλική διάθεση, το κυρίαρχο ύφος του και η αλληλεπίδρασή του με τους άλλους αποτελούν για το σύμβουλο σημαντικές πληροφορίες. Έτσι ενώ το παιδί παίζει, ο σύμβουλος το παρατηρεί και ακούει την ιστορία του. Ο σύμβουλος, θα πρέπει να δείξει ότι ενδιαφέρεται να ακούσει την ιστορία του και να επιστρατεύσει δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης

4.2 Προσεκτική και ενεργητική ακρόαση

Μέσω της παρατήρησης και της ενεργητικής ακρόασης ο σύμβουλος (Hughes, 1974 ό.π. αναφ. στους Engel, Nestmann & Sickendiek, 2004) μπορεί να αποκτήσει τις αναγκαίες πληροφορίες σχετικά με το παιδί και μέσω αυτών των λειτουργιών να βοηθήσει να αφηγηθεί την ιστορία του και να αναγνωρίσει τα ζητήματα που τον απασχολούν.

Η ενεργητική ακρόαση περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Hughes (1974 ό.π.αναφ. στους Engel, Nestmann&Sickendiek, 2004) τέσσερα κύρια συστατικά στοιχεία:

-Συντονισμό της γλώσσας: Ο σύμβουλος πρέπει να συντονιστεί με τη λεκτική και μη συμπεριφορά του παιδιού όπως: ταχύτητα και τον τόνο της φωνής, τη στάση του σώματός του, όταν παίζει π.χ. στον δίσκο με τη άμμο, την εναρμόνιση της οπτικής επαφής. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της σχέσης τους.

-Ελάχιστες δυνατές αποκρίσεις: Ο σύμβουλος θα πρέπει να ακούει παρά να μιλάει. Η ελάχιστες αποκρίσεις δίνουν τον ομιλητή την ένδειξη ότι τον προσέχουν. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν ελάχιστες αποκρίσεις επιφωνημάτων όπως: «Α-χα», «Ναι», «Χμ....μμμ», «Εντάξει», «Σωστά».

-Αντανάκλαση: Ο συντονισμός και οι ελάχιστες αποκρίσεις διαμορφώνουν ένα κλίμα, στο οποίο το παιδί αποκτά την αίσθηση ότι ο σύμβουλος τον καταλαβαίνει και τον παρακολουθεί. Υπάρχουν δύο είδη αντανάκλασης: Η αντανάκλαση περιεχομένου: Όταν ο σύμβουλος κυριολεκτικά αντανακλά τα σημαντικά γεγονότα που είπε το παιδί στο παιδί και η αντανάκλαση συναισθημάτων: Όταν ο σύμβουλος αντανακλά συναισθήματα, τα οποία βιώνει το παιδί με φανταστικούς ανθρώπους, σύμβολα ή ζωάκια που χρησιμοποιεί στο παιχνίδι.

-Περίληψη: Ο σύμβουλος συνοψίζει μετά από πληροφορίες που έλαβε από το παιδί. Συγκεντρώνει τα κύρια σημεία του περιεχόμενου των δηλώσεων ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα που περιέγραψε το παιδί. Η περίληψη δεν αποτελεί μια πλήρη ανακεφαλαίωση.

4.3 Η ενθάρρυνση του παιδιού να αφηγηθεί την ιστορία του

Τα παιδιά συνήθως δυσκολεύονται (Köck, 1990 ό.π. αναφ. στους Engel, Nestmann & Sickendiek, 2004) να μιλήσουν ελεύθερα σε έναν ενήλικο για τα προβλήματά τους που τους απασχολούν. Γι'αυτό ο σύμβουλος, δεν θα πρέπει να προσεγγίσει το παιδί και να το ενθαρρύνει να αφηγηθεί την ιστορία του, αλλά να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον, το οποίο θα ευνοήσει τη συνέχιση της αφήγησης όσο δύσκολη και επώδυνη και αν είναι.

Για τη δημιουργία αυτού του περιβάλλοντος, σύμφωνα με τον Köck (1990 ό.π. αναφ. στους Engel, Nestmann & Sickendiek, 2004) είναι απαραίτητα κάποια συστατικά στοιχεία:

-Παρατήρηση και δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης: Οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης λειτουργούν τόσο προτρεπτικά όσο και υποστηρικτικά στην προσπάθεια του παιδιού να αφηγηθεί την ιστορία του.

-Ερωτήσεις: Ο σύμβουλος θα πρέπει να θέτει μόνο τις απαραίτητες ερωτήσεις όποτε κρίνεται απαραίτητο, να προτιμάει ανοιχτές ερωτήσεις αντί κλειστές ερωτήσεις, να αποφεύγονται ερωτήσεις που αρχίζουν με «γιατί», εκτός εάν υπάρχει σοβαρός λόγος και ποτέ ο σύμβουλος να μην κάνει ερωτήσεις που να ικανοποιεί την περιέργειά του.

-Δηλώσεις: Οι δηλώσεις του παιδιού μπορούν να βοηθήσουν βοηθητικά στην προσπάθεια του παιδιού να παραμείνει εστιασμένο το παιδί στην αφήγηση της ιστορίας του και να αυξήσει την επίγνωσή των συνακόλουθων συναισθημάτων του που το απασχολούν για σημαντικά ζητήματα κατά την αφήγηση.

Οι δηλώσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διάφορους λόγους:

-Να εκφράσει το παιδί και να νιώσει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα. Μπορεί να πει ο σύμβουλος: «Όταν είμαι θυμωμένος μιλάω δυνατά». Η δήλωση αυτή θα επιτρέψει στο παιδί να έρθει σε επαφή με το θυμό του.

-Βοηθούν το σύμβουλο να εκφράσει κάποιες σκέψεις του για το τι μπορεί να συμβαίνει στο παιδί σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Π.χ. «Αν ήμουν στη θέση σου, θα ένιωθα αμηχανία»

-Αποτελούν ένα εργαλείο επικύρωσης των δυνατών σημείων του παιδιού. Π.χ.: «Πρέπει να είσαι πολύ γενναίος που μπορείς να το κάνεις αυτό»

-Χρησιμεύουν για να τονιστούν σημαντικά γεγονότα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Εάν για παράδειγμα το παιδί δυσκολεύεται να επιλέξει τα αντικείμενα που θα χρησιμοποιήσει στον δίσκο με την άμμο: «Σου είναι δύσκολο να επιλέξεις αντικείμενα;»

-Προσφέρουν ανατροφοδότηση στο παιδί σχετικά με αυτά που κάνει χωρίς να φανεί ότι αξιολογείται ή κρίνεται. Π.χ. θα μπορούσε να πει ο σύμβουλος: «Βλέπω ότι έχεις φτιάξει μια σπηλιά με τον πηλό»

-Μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση της επίγνωσης του παιδιού σχετικά με κάποιο στοιχείο της δραστηριότητάς του, αλλά και στην υποβολή μιας ιδέας του συμβούλου για ένα ζήτημα που απασχολεί το παιδί.

Θεραπευτικά μέσα: Στο κεφάλαιο 5.2, θα εξεταστεί τόσο η καταλληλότητα ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού όσο και τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες των μέσων της παιγνιοθεραπείας, που θα βοηθήσουν το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του, καθώς και να

αυξήσει την επίγνωσή του όσο για τα τρέχοντα όσο και για τα παρελθοντικά ζητήματα που το απασχολούν. Έτσι ο σύμβουλος χρησιμοποιώντας διάφορα θεραπευτικά μέσα και τις κατάλληλες δεξιότητες της συμβουλευτικής, μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του με το:

- Να ενθαρρύνει το παιδί να μιλήσει το τι κάνει την τρέχουσα στιγμή.
- Να βοηθήσει το παιδί να συσχετιστεί με τις τρέχουσες εμπειρίες του στη θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία που αφορούν τη ζωή του στο παρόν και στο παρελθόν.
- Να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί σημαντικές εκκρεμείς υποθέσεις και μη επιλυμένα ζητήματα που απασχολούν το παιδί.
- Να βοηθήσει να εκφράσει πλήρως τα συναισθήματά του.
- Να διερευνήσει τις αντιθέσεις και τα σημεία που απουσιάζουν από την αφήγηση του παιδιού.
- Να αποδέχεται την ύπαρξη αντιφατικών και αντιθετικών συναισθημάτων.
- Να προσεγγίσει ο σύμβουλος σε λειτουργίες δημιουργία επαφής, για να βοηθήσει το παιδί να προσεγγίσει απωθημένα συναισθήματα.
- Να παρέχει στο παιδί επιβεβαίωση και επικύρωση.

4.4 Το φαινόμενο της Αντίστασης και Μεταβίβασης

Η αντίσταση και η μεταβίβαση είναι φαινόμενα τα οποία πρέπει από τον σύμβουλο να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τον Deutsch (1976).

Αντιμετωπίζοντας την αντίσταση

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά (Deutsch, 1976) πολλές φορές αποφεύγουν να έρθουν αντιμέτωπα με τις οδυνηρές τους εμπειρίες, με αποτέλεσμα να απωθούν τις εν λόγω εμπειρίες τους στο ασυνείδητο. Στη διάρκεια της συμβουλευτικής-Θεραπευτικής διαδικασίας, αποκτά το παιδί επίγνωση των συναισθημάτων-ζητημάτων του που έχει ως επακόλουθο «να μπλοκάρει», να αποφεύγει να συζητήσει για οτιδήποτε έχει σχέση με τα επώδυνα ζητήματά του. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, όπου το παιδί (Deutsch, 1976) δεν διστάζει να έρθει σε επαφή με επώδυνες καταστάσεις του παρελθόντος ή του παρόντος κατά την συμβουλευτική-Θεραπευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα μέσω του παιχνιδιού (το ταξίδι στη φαντασία, ανάληψη φανταστικών ρόλων, τον πηλό, κτλ.) να αφηγείται την ιστορία του. Έργο του συμβούλου είναι όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τα ζητήματά του που τον απασχολούν κατά την συμβουλευτική διαδικασία, να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει τα ζητήματά του και όχι να το πιέζει να προχωρήσει. Ο σύμβουλος, θα πρέπει να αναγνωρίσει την αντίσταση

και να το ανατροφοδοτήσει το παιδί με αυτή την πληροφορία. Για παράδειγμα ένα παιδί αυξάνει την επίγνωσή του, κατά την διάρκεια της συμβουλευτικής-Θεραπευτικής διαδικασίας, σχετικά με την απόρριψη των γονέων του (Deutsch, 1976). Αφού ο σύμβουλος αναγνωρίσει την αντίσταση, θα δώσει τη σχετική ανατροφοδότηση. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να του πει: «Ίσως να σε τρομάζει λίγο να μιλήσεις για το ότι δεν θα πας στο σπίτι με τη μαμά και τον μπαμπά. Εγώ όταν τρομάζω, θέλω να φύγω τρέχοντας όπως κι εσύ». Ο σύμβουλος έχει επικυρώσει το συναίσθημα του παιδιού. Του έχει κάνει γνωστό και σαφές, ότι νομιμοποιείται να νιώθει έτσι όπως νιώθει και το διαβεβαιώνει ότι η αντίδρασή του να «αποσυρθεί», γίνεται αποδεκτή. Κατά το παράδοξο τρόπο, από τη στιγμή που του επιτρέπουμε να «αποσυρθεί», το πιο πιθανό είναι το παιδί να συνεχίσει την αφήγησή του (Deutsch, 1976).

Η διαδικασία της αντίστασης, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τον σύμβουλο σε συνδυασμό με τις δεξιότητες της αντανάκλασης και περίληψης (βλ. παράγραφο 4.2). Η συνδυαστική χρήση της αντίστασης και των προαναφερθέντων δεξιοτήτων, δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να την ξεπεράσει και να συνεχίσει την αφήγηση (Deutsch, 1970).

Η αντιμετώπιση της μεταβίβασης

Όπως έγινε αναφορά και στην παράγραφο 1.4 , η μεταβίβαση και αντιμεταβίβαση κατά τον Deutsch (1970) θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να αντιμετωπίζεται από τον σύμβουλο έγκαιρα. Εάν την αγνοήσει, δεν θα μπορεί να αποφύγει μια αλλαγή στην ποιότητα της σχέσης του με το συμβουλευόμενο παιδί. Η προβολή των πεποιθήσεων, φαντασιώσεων, εμπειριών, στη διαδικασία της μεταβίβασης, γίνεται μέσω δύο διαστάσεων σχετικά με μια «καλή μητέρα» και «μια κακή μητέρα». Εν προκειμένου (Deutsch, 1976) η συγκεκριμένη μεταβίβαση είναι φυσικό να συνδέεται και να αναπτύσσεται κυρίως σε γυναίκες συμβούλους και αντίστοιχα «ο καλός πατέρας» και «ο κακός πατέρας» σε άνδρα σύμβουλο. Εάν π.χ. προσπαθήσει η σύμβουλος να καλύψει τις ανάγκες του παιδιού, που αφορούν μια «καλή μητέρα» (αντιμεταβίβαση), με ένα άγγιγμα, την προστασία, την φροντίδα, είναι σίγουρο ότι δεν θα μπορεί να το κάνει αυτό και θα βρεθεί σε δύσκολη θέση. Το παιδί θα απογοητευτεί (Deutsch, 1976) και η προσοχή του θα εκτραπεί από το επώδυνο και πραγματικό γεγονός ότι η αληθινή μητέρα του, δεν καλύπτει τις ανάγκες του. Η αντιμεταβίβαση της συμβούλου στην περίπτωση μιας «κακής μητέρας», θα είχε ως αποτέλεσμα να συμπεριφερθεί στο παιδί τιμωρητικά ή με θυμό. Έτσι το παιδί θα νιώσει συναισθηματικά αποστερημένο και θα γίνει ενδοτικό ή πειθήνιο και από την άλλη ο σύμβουλος θα χάσει την υπομονή του ή θα εξοργιστεί (Deutsch, 1976).

Επομένως η σωστή αντιμετώπιση των δύο φαινομένων της μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης, σύμφωνα με τους Μαλικιώση (2001) και Deutsch (1970) επιβάλλει από τον σύμβουλο:

-Να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει τα δικά του συναισθήματα που αναδύονται από την τη συμπεριφορά και αντίδραση του παιδιού.

-Να αντισταθεί στον πειρασμό να αντιδράσει σαν γονέας, αλλά να διατηρεί αντικειμενικότητα.

-Να βοηθήσει το παιδί να αυξήσει την επίγνωσή του σε σχέση με τη συμπεριφορά του. Π.χ. να πει: «Μοιάζει σαν να θέλεις να είμαι η καλή μητέρα σου».

Η επανάληψη της μεταβιβαστικής συμπεριφοράς κατά τη συμβουλευτική διαδικασία είναι σχεδόν αναπόφευκτη. Γι' αυτό ο σύμβουλος οφείλει να επαγρυπνεί, ώστε να διασφαλίζει και να αντιμετωπίζει σταθερά και τα πραγματικά ζητήματα που απασχολούν το παιδί.

4.5 Επίλυση των δυσλειτουργικών και/ ή αυτοκαταστροφικών πεποιθήσεων

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά απορροφούν ιδέες και πεποιθήσεις (Bohrhardt, 1977) από τους ενήλικους και τα άλλα παιδιά του περιβάλλοντός του. Τα παιδιά μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο τι είναι αποδεκτό και τι όχι σε σχέση με την προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά τους.

Όλα όσα υιοθετούνται από τα παιδιά, δεν είναι ωφέλημα, κατάλληλα με αποτέλεσμα να προκαλούν πολλές φορές συναισθηματικά προβλήματα στα παιδιά. Μπορεί π.χ. ένας γονέας να μάθει στο παιδί του, ότι πρέπει να είναι ευγενικό στους ξένους. Μπορεί όμως το παιδί να βρεθεί σε μια κατάσταση που να είναι πολύ δύσκολο ή αδύνατον να αρνηθεί τις ανάρμοστες προτάσεις ενός ξένου (Bohrhardt, 1977).

Όταν το παιδί εμμένει στις δυσλειτουργικές του πεποιθήσεις (Bohrhardt, 1977) κινδυνεύει να καταλήξει αδύναμο, αγχωμένο, υποτακτικό και νευρωτικό, που θα έχει ως επακόλουθο να αντιμετωπίζει πολλές φορές δυσκολίες στις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις συνήθως γίνονται αντιληπτές, όταν το παιδί είναι στην φάση της θεραπευτικής αλλαγής, όπου εκφράζονται ισχυρά συναισθήματα. Για να μπορέσει ο σύμβουλος να σημειώσει μια θεραπευτική πρόοδος, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες στρατηγικές, οι οποίες θα βοηθήσουν το παιδί να ξεπεράσει και να αντικαταστήσει τις δυσλειτουργικές και/ή αυτοκαταστροφικές πεποιθήσεις του με άλλες περισσότερο λειτουργικές. Σε αυτή την περίπτωση είναι τις περισσότερες φορές αναγκαίο να

συμμετάσχουν και οι γονείς, οι οποίοι θα βοηθήσουν να ενστερνιστεί το παιδί χρήσιμες και κατάλληλες απόψεις και πεποιθήσεις (Bohrhardt, 1977).

Πεποιθήσεις, οι οποίες σχετίζονται με ένα τραυματικό γεγονός ή εμπειρία και οι οποίες έχουν άμεση σχέση με δυσλειτουργικές και αυτοκαταστροφικές αντιλήψεις μπορεί να είναι (Bohrhardt, 1977):

- Είμαι κακιά, γι' αυτό δε με αγαπά η μητέρα μου
- Δεν είμαι αξιαγάπητο άτομο
- Πρέπει πάντα να κερδίζω
- Όταν λες την αλήθεια έχεις μπλεξίματα
- Είμαι υπεύθυνος που ο πατέρας μου χτυπά την μητέρα μου.

Τα παιδιά μετά από μια τραυματική εμπειρία, η οποία σημάδεψε τη ζωή τους, πιστεύουν ότι δεν πρόκειται να ανατρέψουν την αρνητική αλλαγή και ποτέ πια ξανά να είναι φυσιολογική. Έτσι αποκλείουν την πιθανότητα να συμβεί κάτι νέο. Αυτή είναι μια εξαιρετικά αυτοκαταστροφική πεποίθηση, που δεν αφήνει το παιδί να αφήσει το τραύμα του (Bönsch, 2002).

Πρόκληση αμφισβήτηση των πεποιθήσεων

Η αμφισβήτηση των δυσλειτουργικών ή αυτοκαταστροφικών πεποιθήσεων, επιτρέπει το παιδί να τις αντικαταστήσει με άλλες πιο προσαρμοστικές που θα το επιτρέψει κατόπιν να προχωρήσει σε ένα επόμενο στάδιο στη θεραπευτική του διαδικασία (Fauser&Schweitzer, 1985).

Πρώτο βήμα για την αντικατάσταση των δυσλειτουργικών ή αυτοκαταστροφικών πεποιθήσεων, είναι η αντανάκλαση (Fauser & Schweitzer, 1985) αυτού που ο σύμβουλος αξιολογεί ως πεποίθηση του παιδιού. Στην προκειμένη περίπτωση, θα μπορούσε να πει ο σύμβουλος: «Πιστεύεις ότι είσαι εσύ υπεύθυνος που ο πατέρας σου χτυπά την μητέρα σου». Στο επόμενο βήμα, θα πρέπει να βοηθήσει ο σύμβουλος να εξετάσει το παιδί την εγκυρότητα της πεποίθησής του. Θα μπορούσε να πει ο σύμβουλος: «Πώς ξέρεις ότι φταις εσύ, το ότι ο πατέρας σου χτυπάει την μητέρα σου». Η απάντηση του παιδιού μπορεί να υποδείξει αν η πεποίθηση μεταδόθηκε από τους γονείς, που το κατηγορούσαν ότι το σφάλμα ήταν δικό του. Σε αυτή την περίπτωση, θα πρέπει οι γονείς να ενταχθούν στη συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία, ώστε μέσω της εμπλοκής των γονέων, να αλλάξει η πεποίθηση του παιδιού (Fauser & Schweitzer, 1985).

Στο πλαίσιο της αμφισβήτησης των δυσλειτουργικών ή αυτοκαταστροφικών πεποιθήσεων, θα πρέπει ο σύμβουλος να κατευθύνει το παιδί και με κατάλληλο τρόπο, να το βοηθήσει να

συνειδητοποιήσει πληροφορίες το οποίο το παιδί αρχικά δεν τις ήθελε ούτε καν να τις ακούσει ή τις απόφευγε (Fauser & Schweitzer, 1985). Στο παράδειγμα, που αναφέρθηκε πιο πάνω, μπορεί το παιδί να μην αποδεχόταν ότι ο πατέρας είναι ικανός να κάνει κακό στη μητέρα του. Ο σύμβουλος (Fauser & Schweitzer, 1985) πρέπει να βοηθήσει το παιδί να αποδεχτεί την πραγματικότητα. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο, να καταλάβει και να ξεχωρίσει το παιδί, για ποια δυσάρεστα γεγονότα ευθύνεται αυτό και είναι υπεύθυνο και σε ποια σαφώς δεν έχει καμία σχέση (Fauser & Schweitzer, 1985).

Συνοψίζοντας στο πλαίσιο της αμφισβήτησης των δυσλειτουργικών ή αυτοκαταστροφικών πεποιθήσεων, σύμφωνα με τους Fauser & Schweitzer (1985) θα πρέπει ο σύμβουλος:

- Να αντανακλάσει τις τρέχουσες πεποιθήσεις του παιδιού
- Να βοηθήσει το παιδί να διερευνήσει την εγκυρότητα των πεποιθήσεών του
- Να διερευνήσει τη λογική που στηρίζει τις πεποιθήσεις του
- Να βοηθήσει το παιδί να διερευνήσει εναλλακτικές πεποιθήσεις
- Να αυξήσει την επίγνωση του παιδιού, με πληροφορίες που δεν του είναι ευχάριστες να τις αποδεχτεί
- Να βοηθήσει το παιδί να ξεκαθαρίσει ποιος είναι υπεύθυνος για τις συμπεριφορές.
- Να βοηθήσει το παιδί να αντικαταστήσει τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις που δυσχεραίνουν την προσαρμογή του με άλλες περισσότερο λειτουργικές.

Αναπλαισίωση

Στόχος της αναπλαισίωσης είναι η μεταβολή του τρόπου με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται την κατάστασή του. Η μεταβολή επιτυγχάνεται με την αποδοχή της αντίληψης που έχει το παιδί για τον κόσμο στη συνέχεια η διερεύνησή της, ώστε να συμπεριλάβει νέες και πρόσθετες πληροφορίες που θα βοηθήσουν το παιδί να καταλάβει την κατάστασή του διαφορετικά και πιο δημιουργικά (Μαλικιώση, 2001* Gordon, 1981).

Ομαλοποίηση

Ορισμένες φορές είναι βοηθητικό να γνωρίζει το παιδί ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές του μοιάζουν με εκείνες των άλλων παιδιών. Η παροχή τέτοιων πληροφοριών ονομάζονται ομαλοποίηση της εμπειρίας (Heller, 2001* Μαλικιώση, 2001* Gordon, 1981).

Δεξιότητες που βοηθούν το παιδί να ενοποιήσει τις σκέψεις του

4.6 Η ενοποίηση των σκέψεων και των συναισθημάτων του παιδιού

Οι συγκεκριμένες δεξιότητες βοηθούν το παιδί να ενοποιήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, του προσφέρουν ανακούφιση μέσω της κάθαρσης και του παρέχουν τη δυνατότητα να αναβιώσει τραυματικές εμπειρίες και να αποκτήσει κάποιο επίπεδο ελέγχου ή κυριαρχίας πάνω στα τραυματικά γεγονότα του παρελθόντος. Έτσι το παιδί σε αυτή την συμβουλευτική προσέγγιση, θα βιώσει αυθόρμητα ποικίλες αλλαγές σε ψυχολογικό και σε συναισθηματικό επίπεδο (Fend-Engelmann, 1984).

Καθώς το παιδί επεξεργαστεί και αμφισβητήσει τα στοιχεία (Fend-Engelmann, 1984) που συνθέτουν τις τραυματικές του εμπειρίες ή και τις καταστροφικές πεποιθήσεις του, θα πρέπει στη συνέχεια να αποδεχθεί τον δικό του ρόλο και των άλλων στα γεγονότα που οδήγησαν στη συναισθηματική δυσκολία. Μετά από αυτή την πορεία μπορεί να προχωρήσει στο να δοκιμάσει και να πειραματιστεί με νέες συμπεριφορές (Fend-Engelmann, 1984).

Διερευνώντας τις δυνατότητες επιλογής και τις διεξόδους

Είναι γνωστό ότι το παιδί έχει μάθει συμπεριφορές που ούτε αυτό βοηθούν, αλλά ούτε είναι αποδεκτές από τους άλλους. Μπορεί δηλαδή ένα παιδί να είναι ενδοτικό, επιθετικό ή δόλιο τρόπο ή μπορεί να παλινδρομεί σε παλιότερες μορφές συμπεριφοράς. Αυτή είναι η κατάλληλη στιγμή, για να μπορεί ένα παιδί να μάθει και να εξετάσει νέες συμπεριφορές (Fend-Engelmann, 1984).

Έτσι σύμφωνα με τα παραπάνω οι γονείς και ο περίγυρος του παιδιού, θα έπρεπε να ήταν ευχαριστημένοι, εάν το παιδί άλλαζε συμπεριφορά ή υιοθετούσε έναν τρόπο στον οποίο θα φερόταν πιο προσαρμοστικά. Οι έρευνες έχουν διαπιστώσει, ακριβώς το αντίθετο (Fend-Engelmann, 1984). Οι άνθρωποι έχουν την τάση να απεύχονται την αλλαγή. Όταν ένα παιδί για παράδειγμα αλλάζει συμπεριφορά, θα πρέπει και ο περίγυρος του να αλλάξει συμπεριφορά σχετικά με τον τρόπο που τον αντιμετώπιζαν, δηλαδή να αλλάξουν την συμπεριφορά τους. Εάν ένα παιδί φερόταν με έναν αρκετά ενδοτικό τρόπο και έχει αλλάξει η συμπεριφορά του σε μια πιο διεκδικητική συμπεριφορά, είναι λίγο δύσκολο να αποδεχτεί ο περίγυρός του τη νέα του συμπεριφορά και ενδέχεται το παιδί να έρθει αντιμέτωπο με αρνητικές αντιδράσεις των άλλων (Fend-Engelmann, 1984). Τότε το παιδί χρειάζεται βοήθεια, για να εδραιώσει τη νέα του συμπεριφορά. Σύμφωνα με τα παραπάνω, εάν το παιδί συμπεριφερθεί διαφορετικά, θα πρέπει ταυτόχρονα να «ρискάρει» τα επακόλουθα που θα προκύψουν. Από την μια, θα ήταν εύκολο να μην προχωρήσει σε νέες αλλαγές, οπότε θα

παρέμεινε στον παλιό γνώριμο πόνο. Από την άλλη, εάν το ριψοκινδυνέψει τη νέα συμπεριφορά, θα ερχόταν αντιμέτωπος με έναν νέο πόνο (Fend-Engelmann, 1984).

Μια αλλαγή συμπεριφοράς σε ένα παιδί είναι μια δύσκολη υπόθεση, γιατί δεν θα πρέπει να αντιμετωπίσει μόνο τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων (Axline, 1997).

Επίσης η υιοθέτηση μιας νέας συμπεριφοράς (Goetze, 2002) έχει αποτέλεσμα να μπει στη διαδικασία το παιδί να «ζυγίσει» το κόστος και την απώλεια που θα τον στοιχήσει η νέα συμπεριφορά. Αν για παράδειγμα ένα παιδί ήταν επιθετικό και δείχνει να έχει ισχυρό πείσμα και έλλειψη συνεργασίας θα αποκόμιζε από αυτή την συμπεριφορά έναν ηγετικό ρόλο στην ομάδα, σεβασμό από τους συνομήλικους του, τη δύναμη και τον έλεγχο που ασκεί στους συνομήλικους του. Έτσι το παιδί εάν αποφάσιζε μια αλλαγή συμπεριφοράς, θα την έλεγχε μέσα από το πρίσμα όλων των προαναφερόμενων οφελών. Σε αυτή την περίπτωση εάν ο σύμβουλος, δεν σεβαστεί τη σημασία που έχουν γι'αυτόν οι απώλειες, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μπλοκάρει ο ίδιος ο σύμβουλος την επιθυμητή αλλαγή στη συμπεριφορά του (Goetze, 2002).

Επίσης ο σύμβουλος (Goetze, 2002) θα πρέπει να βοηθήσει το παιδί να καταλάβει, ότι δεν υπάρχουν μόνο αποφάσεις που είναι κατά ανάγκη μεταξύ καλού ή κακού ή άσπρου και μαύρου. Οι περισσότερες αποφάσεις μοιάζουν περισσότερο με επιλογές του γκρι. Ο σύμβουλος, θα πρέπει να παρουσιάσει στο παιδί διαφορετικές ιδέες, έτσι ώστε το παιδί να αντιληφθεί ότι έχει κι άλλες επιλογές. Έτσι για παράδειγμα για την καταστολή του θυμού, θα μπορούσε να προτείνει για το χειρισμό του συγκεκριμένου συναισθήματος να γίνει πιο διεκδικητικός, να αναλάβει πρωτοβουλίες. Του προτείνει συμπεριφορές, αντί της υποτακτικότητας ή της ενδοτικότητας να αναλάβει συμπεριφορές που χρήζουν τον σεβασμό των άλλων. Έτσι το παιδί, δεν θα άψει να έχει έναν ηγετικό ρόλο και να διατηρεί έναν βαθμό ελέγχου των καταστάσεων (Goetze, 2002).

Δοκιμές και πειραματισμοί στις νέες μορφές συμπεριφοράς

Πολλά παιδιά βρίσκουν ότι μέσα από ένα σχέδιο δράσης (Jernberg, 1987) βοηθούνται να πειραματιστούν σε νέες συμπεριφορές, αφού πρώτα λάβουν τις σχετικές αποφάσεις. Με το σχέδιο δράσης ο σύμβουλος βοηθά το παιδί να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει τους επιθυμητούς στόχους, καθώς και τους τρόπους επίτευξής τους. Το παιδί αρχικά έχει την αίσθηση, ότι δεν είναι ικανό αν επιτύχει τις επιθυμητές συμπεριφορές. Σε αυτό το σημείο μπορεί να χρειαστεί τη βοήθεια του συμβούλου προκειμένου να αποκτήσει τις αναγκαίες δεξιότητες (Jernberg, 1987).

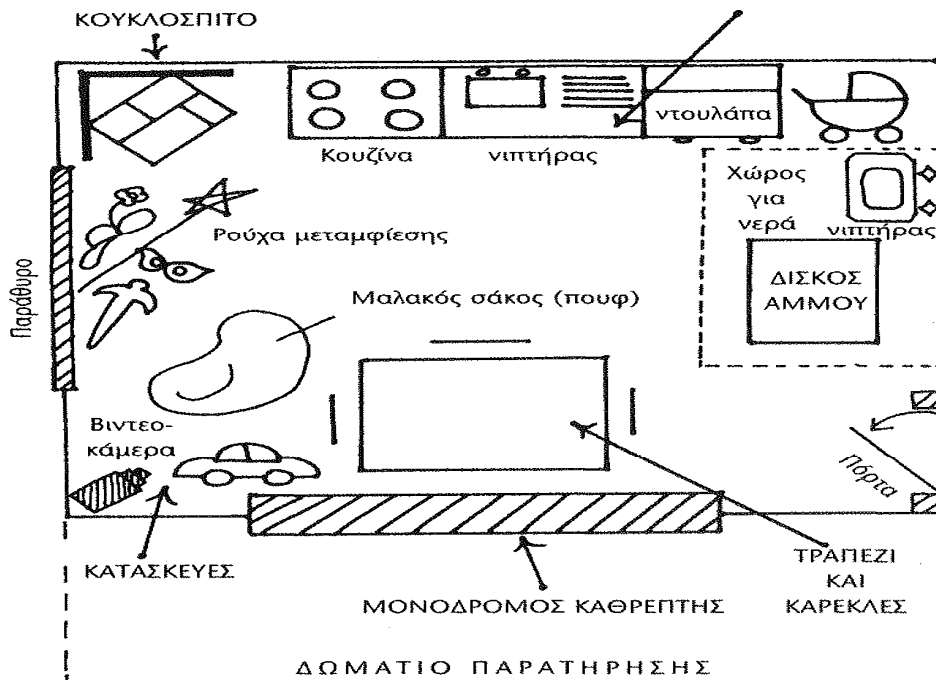
Έτσι για παράδειγμα το παιδί μέσα από την συμβουλευτική διαδικασία, αποκτά επίγνωση του πόσο καταστροφική υπήρξε η συμπεριφορά του στο παρελθόν, οπότε αποφασίζει να είναι λιγότερο επιθετικό (πρώτος στόχος). Ταυτόχρονα επιθυμεί όμως και να διατηρεί και κάποιο βαθμό ελέγχου στα πράγματα προκειμένου να μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του (δεύτερος στόχος). Αφού λοιπόν προσδιορίσει τους στόχους του, θα πρέπει να διαμορφώσει ένα σχέδιο για την επίτευξη τους (Jernberg, 1987).

5. Η Παιγνιοθεραπεία – Η τεχνική της συμβουλευτικής-θεραπευτικής διαδικασίας

5.1 Η αίθουσα Παιγνιοθεραπείας

Είναι γνωστό ότι η συμβουλευτική παιδιών (Jernberg, 1987) διεξάγεται πιο αποτελεσματικά μέσα σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο, στον οποίο δίνεται η δυνατότητα: να εργάζονται οι σύμβουλοι με τα μέσα τα οποία έχουν επιλέξει, καθώς και το παιδί να νιώθει ζεστασιά, να τον εμπνέει ο χώρος και να αισθάνεται ασφαλής (Jernberg, 1987).

Παρακάτω περιγράφεται μια ιδανική μορφή μιας αίθουσας (βλ. Σχήμα 3) παιγνιοθεραπείας. Δεν είναι όμως ο κανόνας, καθώς πολλές φορές ο σύμβουλος ασκεί την θεραπευτική-συμβουλευτική διαδικασία και σε σχολεία, νοσοκομεία και σε άλλους χώρους, οι οποίοι δεν έχουν τον εξοπλισμό ή και τη διακόσμηση που περιγράφεται παρακάτω. Σύμφωνα με τους, Jernberg (1987) και Köck (1990) στην ιδανική του μορφή (βλ. Σχήμα 3) θα πρέπει:



Σχήμα 3: Η αίθουσα παιγνιοθεραπείας
(Πηγή: Geldart & Geldart, 2011, σελ.164)

- Να διαθέτει ηχομόνωση, ώστε να μην διασπάται η προσοχή του παιδιού από εξωτερικούς ήχους και να μην έχει το παιδί την εντύπωση ότι αυτά που λέει θα ακούγεται έξω.
- Καλό είναι να υπάρχει παράθυρο, για να μην νιώθει το παιδί παγιδευμένο, ώστε να μην του προκληθούν κλειστοφοβικά αισθήματα.
- Θα πρέπει ο χώρος να δημιουργεί στο παιδί μια ατμόσφαιρα άνετη, η οποία θα διαφέρει από άλλους κλινικούς χώρους.
- Θα πρέπει να είναι μεγάλης έκτασης, για να πραγματοποιούνται άνετα ενεργητικά και δημιουργικά θεατρικά παιχνίδια.
- Θα πρέπει να έχει νιπτήρα, για τον καθαρισμό των παιχνιδιών και υλικών που λερώνονται.
- Θα πρέπει να υπάρχει ένας μονόδρομος καθρέφτης και μια βιντεοκάμερα.

Ο μονόδρομος καθρέφτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί (Köck, 1990):

-Για να μπορεί ο σύμβουλος να παρατηρεί το παιχνίδι του παιδιού χωρίς να αποσπάται η προσοχή του

-Για τη συνεργασία με έναν συνθεραπευτή στο δωμάτιο παρατήρησης.

-Για να μπορεί ο επόπτης να παρακολουθεί απευθείας τη συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία.

Οι βιντεοκάμερες χρησιμεύουν στη συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία:

-Βοηθά το παιδί να μάθει να εξασκείται σε νέους τρόπους συμπεριφοράς.

-Βοηθά του γονείς να ανακαλύψουν νέους τρόπους να ασκούν τον γονεϊκό τους ρόλο.

-Συμβάλλει στη βελτίωση των συμβουλευτικών-θεραπευτικών δεξιοτήτων μέσω της εποπτείας.

Πριν όμως εφαρμοστούν και προχωρήσει ο σύμβουλος σε οποιαδήποτε από της παραπάνω ενέργειες θα πρέπει ο σύμβουλος να πάρει την συγκατάθεση τόσο των γονέων τόσο και του παιδιού.

Η αίθουσα παιγνιοθεραπείας, θα πρέπει να είναι τακτοποιημένη έτσι ώστε ο μεγάλος αριθμός παιχνιδιών και άλλων υλικών να μη διασπά την προσοχή των παιδιών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για παιδιά με σοβαρές διαταραχές καθώς και για παιδιά με προβλήματα ελλειμματικής προσοχής ή με ελλιπή έλεγχο παρορμήσεων.

Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός παρατίθενται στο Β ΜΕΡΟΣ του Παραρτήματος.

5.2 Η επιλογή των κατάλληλων θεραπευτικών μέσων – δραστηριοτήτων

Για να εμπλέξει ο σύμβουλος (Geldart & Geldard, 2011) το παιδί σε μια συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία, με στόχο να αφηγηθεί το παιδί και να εκφράσει τα συναισθήματά του και ζητήματα του παρελθόντος και του παρόντος που το απασχολούν, θα πρέπει ο σύμβουλος να λάβει υπόψη τις ατομικές διαφορές, καθώς και την ποικιλία των προβλημάτων ή των συμπεριφορών που καλείται να αντιμετωπίσει (Geldart & Geldard, 2011).

Όταν γίνεται επιλογή δραστηριοτήτων ή μέσων πρέπει σύμφωνα με τους Kluge (1981), Köck (1990) και Geldart και Geldard (2011) να λαμβάνονται τα εξής υπόψη:

- Το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.
- Ο χαρακτήρας της συμβουλευτικής παρέμβασης.
- Οι τρέχοντες στόχοι της συμβουλευτικής παρέμβασης.

Οι πέντε πίνακες, σύμφωνα με τους Kluge (1981), Köck (1990) και Geldart και Geldard (2011) βοηθούν στην επιλογή των κατάλληλων μέσων και δραστηριοτήτων σε διάφορους τομείς συγκεκριμένα:

-Πίνακας 1 Καταλληλότητα των μέσων ή των δραστηριοτήτων για τις διάφορες ηλικιακές ομάδες

-Πίνακας 2 Καταλληλότητα των μέσων ή των δραστηριοτήτων για τις διάφορες μορφές συμβουλευτικής παρέμβασης.

-Πίνακας 3 Καταλληλότητα των μέσων ή των δραστηριοτήτων για την επίτευξη διαφόρων στόχων.

-Πίνακας 4 Ιδιότητες των μέσων και των δραστηριοτήτων.

-Πίνακας 5 Συμπεριφορές που εκδηλώνονται όταν χρησιμοποιούμε συγκεκριμένα υλικά και μέσα.

ΜΕΣΑ	ΗΛΙΚΙΕΣ	Προσχολική ηλικία (2-5 ετών)	Δημοτικό (6-10 ετών)	Πρώμη εφηβική ηλικία (11-13 ετών)	Ώψιμη εφηβική ηλικία (14-17 ετών)
Βιβλία/Ιστορίες					
Πηλός					
Κατασκευές					
Σχέδιο					
Ζωγραφική με τα δάχτυλα					
Επιτραπέζια παιχνίδια					
Ταξίδι στη φαντασία					
Παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων					
Ζώα μινιατούρες					
Ζωγραφική/κολάζ					
Μαριονέτες/μαλακά παιχνίδια					
Δίσκος άμμου					
Σύμβολα/φιγούρες					
Φύλλα εργασίας					
Πλέον κατάλληλο					
Κατάλληλο					
Λιγότερο κατάλληλο					

Πίνακας 1: Καταλληλότητα των μέσων ή των δραστηριοτήτων για τις διάφορες ηλικιακές ομάδες (Πηγή: Geldart & Geldard, 2011, σελ.172)

Ο πίνακας 1, μπορεί να χρησιμοποιηθεί (Kluge, 1981) για την επιλογή των μέσων και δραστηριοτήτων σύμφωνα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού (τα μη σκιασμένα δείχνουν πλέον τα κατάλληλα, τα ελαφρώς σκιασμένα τις μέτριες καταλληλότητας και τα έντονα σκιασμένα τις λιγότερο κατάλληλες δραστηριότητες).

Παράδειγμα , όπως παρατηρούμε στον πίνακα 1 το παιχνίδι *ανάληψης φανταστικών ρόλων* είναι μια δραστηριότητα (Köck, 1990) που ταιριάζει πολύ στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας από δύο έως πέντε ετών. Η ίδια δραστηριότητα, είναι λιγότερο ενδιαφέρουσα για ένα παιδί προεφηβικής ή εφηβικής ηλικίας, λόγω της γνωστικής τους ωριμότητας και της ικανότητάς του για αφηρημένη σκέψη. Πολλά παιδιά παλινδρομούν συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά λόγω των τραυματικών τους εμπειριών του παρελθόντος. Τα παιχνίδια που επιλέγουν αυτά τα παιδιά είναι συνήθως για παιδιά μικρότερων ηλικιών (Köck, 1990).

ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΜΕΣΑ	Ατομική συμβουλευτική	Οικογενειακή συμβουλευτική	Ομαδική συμβουλευτική
Βιβλία/Ιστορίες			
Πηλός			
Κατασκευές			
Σχέδιο			
Ζωγραφική με τα δάχτυλα			
Επιτραπέζια παιχνίδια			
Ταξίδι στη φαντασία			
Παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων			
Ζώα μινιατούρες			
Ζωγραφική/κολάζ			
Μαριονέτες/μαλακά παιχνίδια			
Δίσκος άμμου			
Σύμβολα/φιγούρες			
Φύλλα εργασίας			
Πλέον κατάλληλο			
Κατάλληλο			
Λιγότερο κατάλληλο			

Πίνακας 2: Καταλληλότητα των μέσων ή των δραστηριοτήτων για τις διάφορες μορφές συμβουλευτικής παρέμβασης

(Πηγή: Geldart & Geldard, 2011, σελ.173)

Ο πίνακας 2 περιγράφει την καταλληλότητα των μέσων ή δραστηριοτήτων στις διάφορες μορφές συμβουλευτικής παρέμβασης. Τις περισσότερες φορές οι σύμβουλοι εργάζονται σε ατομική φάση, αλλά και με ομάδες, αδέρφια που αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα (Geldart & Geldard, 2011).

Στον πίνακα 3 (Geldart & Geldard, 2011) παρουσιάζονται ευρύτεροι στόχοι μιας συμβουλευτικής-θεραπευτικής διαδικασίας. Ο πίνακας 3, υποδεικνύει ποια μέσα και δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην επίτευξη των στόχων τους.

Παρακάτω, θα δοθεί ένα παράδειγμα ενδεικτικά για τις δραστηριότητες και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη του στόχου: *έλεγχος ζητημάτων και γεγονότων*. Στις παραγράφους 5.3.1 έως 5.3.6, θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στα διαφορά ζητήματα στην αναλυτική παρουσίαση των μέσων.

ΜΕΣΑ \ ΣΤΟΧΟΙ	ΣΤΟΧΟΙ								
	Έλεγχος ζητημάτων και γεγονότων	Ανάπτυξη δύναμης μέσα της συμπεριφοράς	Χωστική συμπεριφορά	Ενθάρρυνση της αυτοεκτίμησης	Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων	Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	Ενίσχυση αυτοεκτίμησης και αυτοεκτίμησης	Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας	Καλλιέργεια εφόρων - χιούμορ
Βιβλία/Ιστορίες									
Πηλός									
Κατασκευές									
Σχέδιο									
Ζωγραφική με τα δάχτυλα									
Επιτραπέζια παιχνίδια									
Ταξίδι στη φαντασία									
Παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων									
Ζώα μινιατούρες									
Ζωγραφική/κολάζ									
Μαριονέτες/μαλακά παιχνίδια									
Δίσκος άμμου									
Σύμβολα/φιγούρες									
Φύλλα εργασίας									

Πλέον κατάλληλο	
Κατάλληλο	
Λιγότερο κατάλληλο	

Πίνακας 3: Καταλληλότητα των μέσων ή των δραστηριοτήτων για την επίτευξη στόχων (Πηγή: Geldart & Geldard, 2011, σελ.174)

Ο έλεγχος ζητημάτων και γεγονότων: Για να αποκτήσει έλεγχο των συμβάντων του παρελθόντος και των ζητημάτων του παρόντος, το παιδί χρειάζεται να κάνει ένα από τα ακόλουθα (Geldart & Geldard, 2011):

- Να αναβιώσει τα γεγονότα του παρελθόντος ή τις τραυματικές εμπειρίες που το απασχολούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με την αναπαράσταση των τραυματικών εμπειριών είτε με την επαναδιαδραμάτιση ή την επανερμηνεία τους. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας το παιδί ίσως χρειάζεται να φανταστεί πώς θα μπορούσε να είχε αλλάξει τον ρόλο ή τη συμπεριφορά σε προηγούμενες καταστάσεις, ώστε να ένιωθε πιο άνετα. Θα ήταν επίσης χρήσιμο να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα που θα του δώσει τη δυνατότητα να βιώσει φαντασιακά την επίδραση αυτής της αλλαγής του ρόλου του. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να αποκτήσει μια αίσθηση ελέγχου πάνω στο συμβάν ή στο ψυχικό τραύμα.
- Να βιώσει μέσα από μια διαδικασία προσομοίωσης του συμβάντος την αίσθηση της δύναμης ή του ελέγχου την οποία ίσως δεν είχε βιώσει σε ανάλογες καταστάσεις στο παρελθόν.
- Βιβλία και ιστορίες που ενθαρρύνουν το παιδί να αλλάξει τη δική του ιστορία.
- Το σχέδιο επιτρέπει στο παιδί να δημιουργεί εικόνες που απεικονίζουν τραυματικά γεγονότα. Στις εικόνες αυτές το παιδί μπορεί να απεικονίσει τον εαυτό του ως ισχυρό ή κυρίαρχο της κατάστασης.

-Το ταξίδι στη φαντασία προσκαλεί το παιδί να αναβιώσει σημαντικές καταστάσεις της ζωής του. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να αποδώσει φαντασιακά στον εαυτό του νέες συμπεριφορές, ούτως ώστε να έχει κάποια αίσθηση ελέγχου ή κυριαρχίας σε καταστάσεις στις οποίες παλαιότερα είχε αισθανθεί ανίσχυρο και αδύναμο.

-Το παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων βοηθά το παιδί να υποδυθεί ρόλους πανίσχυρων ηρώων.

-Η ζωγραφική και το κολάζ μπορούν να χρησιμοποιηθούν όπως το σχέδιο.

-Οι μαριονέτες και τα μαλακά παιχνίδια επιτρέπουν στο παιδί να αναλάβει ρόλους δύναμης.

-Οι δραστηριότητες στον δίσκο της άμμου παρέχουν στο παιδί τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα φανταστικό περιβάλλον στο οποίο να έχει την αίσθηση της κυριαρχίας ή του ελέγχου.

-Τα σύμβολα και οι φιγούρες μπορούν να χρησιμοποιηθούν όπως οι μαριονέτες και είναι κατάλληλα για μεγαλύτερα παιδιά.

ΜΕΣΑ \ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ	Ανοιχτού τύπου και με δυνατότητα δημιουργικής ανάπτυξης	Λειτουργικές και οριοθετημένες	Οικείες και σταθερές	Εκπαιδευτικές
Βιβλία/Ιστορίες				
Πηλός				
Κατασκευές				
Σχέδιο				
Ζωγραφική με τα δάχτυλα				
Επιτραπέζια παιχνίδια				
Ταξίδι στη φαντασία				
Παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων				
Ζώα μινιατούρες				
Ζωγραφική/κολάζ				
Μαριονέτες/μαλακά παιχνίδια				
Δίσκος άμμου				
Σύμβολα/φιγούρες				
Φύλλα εργασίας				
Πλέον κατάλληλο				
Κατάλληλο				
Λιγότερο κατάλληλο				

Πίνακας 4: Ιδιότητες των μέσων και των δραστηριοτήτων
(Πηγή: Geldart & Geldard, 2011, σελ.181)

Κάθε μέσο και δραστηριότητα έχει μοναδικά και εγγενή χαρακτηριστικά. Οι κατηγορίες όπως φαίνονται στον πίνακα 4 σύμφωνα με τους Geldart και Geldard (2011) και Köck (1990) είναι:

-Δραστηριότητες και μέσα ανοιχτού τύπου και με δυνατότητα δημιουργικής ανάπτυξης: Τα ανοιχτού τύπου μέσα και οι δραστηριότητες με δυνατότητα δημιουργικής ανάπτυξης επιτρέπουν την καλλιέργεια της ελεύθερης έκφρασης χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς ή όρια.

Είναι μέσα και δραστηριότητες που παρουσιάζουν μεγάλες δυνατότητες προσαρμογής, διακρίνονται από ευελιξία και συνήθως ενέχουν κάποιο απτικό ή κιναισθητικό στοιχείο.

- **Λειτουργικά και οριοθετημένα μέσα και δραστηριότητες:** Οι παραπάνω δραστηριότητες και τα μέσα δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να αποκτήσει αίσθηση των ορίων και της πρόκλησής τους. Απαιτούν προσοχή στη λεπτομέρεια και συνήθως καταλήγουν σε ένα τελικό προϊόν ή αποτέλεσμα.

-**Οικεία και σταθερά μέσα και δραστηριότητες:** Με τα μέσα αυτά δίνουμε στο παιδί την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει με απλό, επαναλαμβανόμενο και μερικές φορές στερεότυπο τρόπο. Η χρήση των συγκεκριμένων μέσων δίνει μια αίσθηση σταθερότητας και προβλεψιμότητας.

-**Εκπαιδευτικά μέσα και δραστηριότητες:** Πρόκειται για μέσα και δραστηριότητες που παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση και για αποδοχή ή απόρριψη των κανόνων. Οι δραστηριότητες είναι δομημένες και εξελίσσονται προοδευτικά, με την έννοια ότι απαιτούν τον προσανατολισμό του έργου σε έναν στόχο.

Ο Πίνακας (5) χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τον Πίνακα 4 , καθώς οι συμπεριφορές που προκαλούν τα μέσα και οι δραστηριότητες έχουν άμεση σχέση με τα χαρακτηριστικά τους.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΜΕΣΑ	Τόλης και αλλη- λεπίδρασης	Ενδοσκοπικές και προσωπικές	Απλές και στερεοτυπικές	Γνωστικές
Βιβλία/ιστορίες				
Πηλός				
Κατασκευές				
Σχέδιο				
Ζωγραφική με τα δάχτυλα				
Επιτραπέζια παιχνίδια				
Ταξίδι στη φαντασία				
Παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων				
Ζώα μινιατούρες				
Ζωγραφική/κολάζ				
Μαριονέτες/μαλακά παιχνίδια				
Δίσκος άμμου				
Σύμβολα/φιγούρες				
Φύλλα εργασίας				
Πλέον κατάλληλο				
Κατάλληλο				
Λιγότερο κατάλληλο				

Πίνακας 5: Συμπεριφορές που ενισχύουν τα μέσα και οι δραστηριότητες
(Πηγή: Geldart & Geldard, 2011, σελ.183)

-Μέσα και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν το παιδί να αλληλεπιδρά και να αποτολμά:

Πρόκειται για δραστηριότητες που επιτρέπουν στο παιδί να αλληλεπιδρά με τα θεραπευτικά μέσα και το ενθαρρύνουν να συνεργάζεται με τον σύμβουλο ή τα άλλα πρόσωπα της ομάδας.

- **Μέσα που ενθαρρύνουν τις προσωπικές συμπεριφορές ενδοσκοπήσης:** Τα μέσα αυτά δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να απομονωθεί με ασφάλεια και να στρέψει την προσοχή του αποκλειστικά και μόνο στον εαυτό του και στα προβλήματα που το απασχολούν.

- **Μέσα και δραστηριότητες που προκαλούν απλές και προβλέψιμες συμπεριφορές:** Ορισμένες δραστηριότητες προσφέρουν στο παιδί την ευκαιρία να εκδηλώσει απλές και προβλέψιμες συμπεριφορές. Σε αυτές τις δραστηριότητες οι προσδοκίες του παιδιού συνήθως εκπληρώνονται και οι συνέπειες είναι προβλέψιμες.

- **Μέσα και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν γνωστικές αποκρίσεις:** Πρόκειται για μέσα και δραστηριότητες που παρακινούν το παιδί να σκεφτεί σχετικά με ορισμένα ζητήματα. Του δίνουν επίσης την ευκαιρία να εξετάσει και να συγκρίνει ιδέες οι οποίες είτε μοιάζουν είτε διαφέρουν από τις δικές του, καθώς και να αξιολογήσει τις συνέπειες μιας συμπεριφοράς.

5.3 Μέσα και δραστηριότητες κατά τη συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία του Παιχνιδιού

Στις παρακάτω ενότητες, θα παρουσιαστούν μέσα και δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη συμβουλευτική διαδικασία . Η παρουσίασή τους, θα γίνει μέσα από το πρίσμα και όπου κρίνεται απαραίτητο κάθε φορά (Geldart & Geldard, 2011• Köck, 1990):

- 1.Των Στόχων και τι εξυπηρετεί το μέσο,
- 2.Το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το μέσο,
- 3.Οι συμβουλευτικές δεξιότητες που απαιτούνται και
- 4.Η καταλληλότητα του μέσου

Τα υλικά που απαιτούνται για τη χρήση των μέσων, θα παρατεθούν στο Παράρτημα στο Γ' ΜΕΡΟΣ της παρούσας εργασίας.

5.3.1 Η χρήση των μικρών ζώων

1. Τους στόχους που εξυπηρετεί η χρήση των μικρών ζώων

Ο κύριος στόχος της εργασίας, σύμφωνα με τους Kluge (1981), Köck (1990) και Fend-Engelmann (1984) με τα μικρά ζώα είναι να δοθεί στο παιδί η δυνατότητα να αφηγηθεί το πώς αντιλαμβάνεται τις προσωπικές αλλά και τις άλλες σχέσεις του μέσα στο οικογενειακό

του περιβάλλον. Η δουλειά με τα μικρά ζώα βοηθά το παιδί (Kluge, 1981 • Köck, 1990 • Fend-Engelmann, 1984):

- Να διερευνήσει τις σχέσεις του με τους άλλους στο παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον.
- Να αποκτήσει μια πληρέστερη αντίληψη για τη θέση του μέσα στην οικογένεια.
- Να διερευνήσει φόβους που σχετίζονται με τις μελλοντικές του σχέσεις.
- Να φανταστεί πιθανές μελλοντικές σχέσεις.
- Να διερευνήσει φόβους σχετικά με τις μελλοντικές σχέσεις άλλων προσώπων.
- Να διερευνήσει πιθανές λύσεις σε προβλήματα σχέσεων.

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα μικρά ζώα (Köck, 1990) για να διερευνήσουμε καταστάσεις σε άλλα συστήματα όπως το σχολείο, σε συνθήκες επιμέλειας (ιδρύματα), στις επισκέψεις από χωρισμένους γονείς και στις επισκέψεις σε νοσοκομεία όταν προκύπτουν ιατρικά προβλήματα.

2. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η χρήση των μικρών ζώων

Η εργασία αρχίζει με την παρουσίαση των μικρών ζώων. Ο σύμβουλος (Geldart & Geldard, 2011) θα μπορούσε να πει: «Σήμερα σκέφτηκα ότι μπορούμε να παίξουμε με τα μικρά ζώα. Θα παίξουμε μαζί τους με έναν ξεχωριστό τρόπο. Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να διαλέξεις ένα ζωάκι που νομίζεις ότι σου ταιριάζει περισσότερο». Του παιδιού του ζητείται να διαλέξει ένα ζώο που τον εκφράζει αυτή τη στιγμή και το πώς θα τον αντιπροσώπευε στο μέλλον. Το παιδί μπορεί να πιστεύει ότι τώρα είναι υπάκουο και υποχωρητικό, ταυτόχρονα να φαντάζεται ότι διαθέτει μεγαλύτερη δύναμη. Επίσης είναι σημαντικό ότι το παιδί θα πρέπει να διαλέξει ένα ζώο, το οποίο εκφράζει τα συναισθήματά του και όχι λόγω της φυσικής ομοιότητάς του (Geldart & Geldard, 2011).

Αφού διαλέξει το ζωάκι του (Geldart & Geldard, 2011) μπορεί να του ζητήσει λέγοντάς του: «Μίλησέ μου γι' αυτό το λιοντάρι» (ή όποιο άλλο ζώο έχει επιλέξει). Ή «Για πες μου, πώς είναι αυτό το λιοντάρι με τι μοιάζει;». Πολλά παιδιά απαντούν με το να περιγράφουν το ζώο. Σε αυτή την περίπτωση, δεν ενδιαφέρει το σύμβουλο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ζώου, αλλά το πώς είναι τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ζώου λέγοντάς του: «Αναρωτιέμαι πώς να είναι αυτό το ζώο μέσα του». Ή «Πες μου κι άλλα γι' αυτό το ζώο». Είναι σημαντικό ότι το ζώο, π.χ. το λιοντάρι, το οποίο έχει επιλεγεί από το παιδί να το αντιπροσωπεύσει. Γι' αυτό, όταν ο σύμβουλος μιλάει για το ζώο θα πρέπει να αναφέρει το όνομα του ζώου και όχι του

παιδιού. Το παιδί θα πρέπει να αποστασιοποιείται, διότι το ζώο αποκτά αρνητικές ή θετικές συμπεριφορές και όχι το παιδί. Επίσης είναι σημαντικό ο σύμβουλος μέσω της επιλογής των μικρών ζώων να μην προβάλλει τις δικές του αξίες. Π.χ. το παιδί μπορεί να έχει επιλέξει έναν πάνθηρα, τον οποίο ο σύμβουλος τον θεωρεί επιθετικό (Geldart & Geldard, 2011^{*} Fend-Engelmann, 1984). Για το παιδί όμως μπορεί να είναι ένα φιλικό ζώο. Μπορεί επίσης το παιδί να διαλέξει δύο ζώα. Αυτό είναι θετικό, διότι μπορεί αυτά τα δύο ζώα να αντιπροσωπεύουν δύο χαρακτήρες του εαυτού του. Σε αυτή την περίπτωση, ο σύμβουλος (Geldart & Geldard, 2011^{*} Fend-Engelmann, 1984) θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να διαλέξει κι άλλα ζώα που αντιπροσωπεύουν την οικογένειά του. Ο σύμβουλος ακολουθεί την ίδια διαδικασία και σε αυτό το στάδιο των επιλογών, λέγοντας, για παράδειγμα, στο παιδί: «Τώρα διάλεξε το ζωάκι που ταιριάζει περισσότερο στη μαμά σου». Κάθε φορά που το παιδί επιλέγει ένα ζωάκι, ο σύμβουλος το ρωτά: «Πώς είναι αυτό το ζωάκι;». Αφού το παιδί επιλέξει μια σειρά ζώων, ο σύμβουλος καλείται να σχολιάσει την διάταξη των ζώων μαζί με το παιδί. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να πει: «Όλα σου τα ζωάκια είναι παραταγμένα σε ευθεία γραμμή». Ή «Τα ζωάκια σου σχηματίζουν έναν κύκλο, με τη ζέβρα στο κέντρο». Ακούγοντας ένα τέτοιο σχόλιο, τα παιδιά συνήθως μιλούν αυθόρμητα για το νόημα που έχει η διάταξη. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να πει: «Όλα τα άλλα ζώα κοιτάνε τη ζέβρα επειδή της αρέσει να τους κάνει κόλπα και αστεία» (Kluge, 1981). Αν το παιδί, δεν αντιδράσει με τη διάταξη των ζώων μπορεί ο σύμβουλος να το καλέσει να κάνει ένα γλυπτό με τα ζωάκια του. Επειδή πολλά παιδιά, δεν καταλαβαίνουν τη λέξη «γλυπτό», θα είναι ευνοϊκότερο, να επανέλθει στη διάταξη των ζώων. Στο σημείο αυτό ο σύμβουλος μπορεί να αρχίσει τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των ζώων της ομάδας. Για παράδειγμα, μπορεί να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ του σκύλου (που αντιπροσωπεύει το παιδί) και του δεινόσαυρου (που αντιπροσωπεύει τον πατέρα του). Μπορεί, λόγου χάρη, να θέσει ερωτήματα του τύπου: «Αναρωτιέμαι πώς μπορεί να νιώθει ένας σκύλος δίπλα σε έναν δεινόσαυρο;» (Kluge, 1981). Καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησης με τα μικρά ζώα ο σύμβουλος δεν αναφέρεται ποτέ στην επιλεγείσα ομάδα ως «η οικογένεια του παιδιού», ούτε χρησιμοποιεί ποτέ τα ονόματα των μελών της οικογένειας του παιδιού. Αντιθέτως αφήνει το παιδί να διερευνήσει ελεύθερα τις σχέσεις μεταξύ των ζώων. Η όλη διαδικασία είναι προβολική, με το παιδί να προβάλλει ιδέες και χαρακτηριστικά από την οικογένειά του στα ζώα, έχοντας όμως την ελευθερία να μεγεθύνει ή να μεταβάλει τις προβολές του. Μέσω αυτής της διαδικασίας το παιδί αποκτά πρόσβαση σε ιδέες και πεποιθήσεις που πιθανόν έχει απωθήσει στο ασυνείδητο. Η απώθηση οφείλεται στον φόβο

των επιπτώσεων που θα είχε η αναγνώριση αυτών των ιδεών και των πεποιθήσεων (Fend-Engelmann, 1984).

Έχει διαπιστωθεί, ότι προς το τέλος της συνεδρίας βοηθά να ζητάμε από το παιδί να αναδιευθετεί τη διάταξη των ζώων, έτσι ώστε όλα τα ζώα να νιώθουν άνετα. Μπορούμε, για παράδειγμα, να πούμε: «Θα ήθελα τώρα να φτιάξεις με τα ζωάκια μια νέα εικόνα όπου όλα θα νιώθουν χαρούμενα κι ευτυχισμένα». Με αυτό τον τρόπο το παιδί θα φύγει από τη συνεδρία με μια αίσθηση άνεσης για το έργο του και μια αίσθηση ολοκλήρωσης για τα ζητήματα των σχέσεων στην οικογένειά του (Fend-Engelmann, 1984).

3.Οι συμβουλευτικές δεξιότητες που απαιτούνται

Η χρησιμοποίηση μικρών ζώων απαιτεί όλες τις δεξιότητες συμβουλευτικής που εξετάσαμε στο Κεφάλαιο 4. Πιο χρήσιμες ειδικότερα αποδεικνύονται, σύμφωνα με τους Kluge (1981), Köck (1990) και Fend-Engelmann (1984)

οι ακόλουθες:

1. Παρατήρηση.
2. Αντανάκλαση περιεχομένου και συναισθημάτων.
3. Δηλώσεις (για ανατροφοδότηση των παρατηρήσεων).
4. Ανοιχτές ερωτήσεις.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένα παραδείγματα χρήσης των ανωτέρω δεξιοτήτων.

Χρήση της παρατήρησης και αντανάκλασης των συναισθημάτων.

Ο σύμβουλος θα μπορούσε να πει: «Πρόσεξα ότι όταν έβαλες τη μαϊμού μαζί με το κατσικάκι, έδειχνες χαρούμενη».

Χρήση της παρατήρησης και της δήλωσης.

Ο σύμβουλος θα μπορούσε να διατυπώσει μια δήλωση για να μεταδώσει στο παιδί την πληροφορία μιας σημαντικής παρατήρησης: «Βλέπω ότι το κοτόπουλο βρίσκεται πιο μακριά από τα υπόλοιπα ζωάκια σε σχέση με τον ρινόκερο».

Χρήση της ανοιχτής ερώτησης.

Ο σύμβουλος μπορεί να ρωτήσει: «Πώς να νιώθει άραγε αυτό το ζωάκι όταν έχει μπροστά του τον δεινόσαυρο;».

4.Η καταλληλότητα του μέσου

Σύμφωνα με τις έρευνες (Fend-Engelmann, 1984) η χρήση των μικρών ζώων έχει συνήθως μεγάλη επιτυχία σε παιδιά άνω των επτά ετών. Τα παιδιά μικρής ηλικίας δίνουν πιο απτές και

συγκεκριμένες απαντήσεις, χωρίς να προβάλουν στα ζώα σκέψεις οι προβληματισμούς τους, μιλούν άμεσα για τα ζώα και τα χαρακτηριστικά τους, διότι έχουν περιορισμένη ικανότητα για αφαιρετική σκέψη και πρόβλεψη. Είναι ενδεδειγμένη για ατομική συμβουλευτική παρά για ομαδική. Η διαδικασία απαιτεί καθοδήγηση από τον σύμβουλο. Η χρήση των μικρών ζώων παρακινεί το παιδί να εκδηλώσει ενδοσκοπικές και προσωπικές συμπεριφορές, με το να προβάλλει τα συναισθήματά του στα ζώα (Fend-Engelmann, 1984).

5.3.2 Η χρήση του δίσκου της άμμου

1. Τους στόχους που εξυπηρετεί η χρήση του δίσκου της άμμου

Η ενασχόληση του παιδιού στον δίσκο της άμμου (Fend-Engelmann, 1984) τού δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιεί σύμβολα στο πλαίσιο ενός καθορισμένου χώρου για να αφηγηθεί την ιστορία του. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναπαραστήσει γεγονότα του παρελθόντος και του παρόντος.

Ειδικότερα, το παιδί έχει τη δυνατότητα, σύμφωνα με τον Fend-Engelmann (1984), να κάνει όλα ή κάποια από τα ακόλουθα:

- Να διερευνήσει συγκεκριμένα γεγονότα από το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του.
- Να διερευνήσει ζητήματα και προβλήματα που σχετίζονται με αυτά τα γεγονότα.
- Να εκδραματίσει στοιχεία που το ίδιο δεν μπορούσε ή δεν μπορεί να αποδεχθεί.
- Να κατανοήσει γνωστικά τα στοιχεία που συνθέτουν τα γεγονότα της ζωής του και να αποκτήσει έτσι βαθύτερη ενόραση.
- Να ενοποιήσει αντιθέσεις και πολώσεις.
- Να μεταβάλει την ιστορία του, όπως την εκφράζει στον δίσκο με την άμμο, προβάλλοντας τις φαντασιώσεις του.
- Να βιώσει μια αίσθηση δύναμης μέσω της σωματικής έκφρασης.
- Να αποκτήσει έλεγχο πάνω σε θέματα και ζητήματα του παρόντος και του παρελθόντος.
- Να σκεφτεί τι μπορεί να συμβεί στη συνέχεια.
- Να βρει λύσεις στα προβλήματά του με τη βοήθεια της αυξημένης ενόρασής του.

2. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η χρήση του δίσκου της άμμου

Για το λόγο ότι η δραστηριότητα παρέχει στα παιδιά απτική και κιναισθητική εμπειρία, τα παιδιά μπαίνουν εύκολα στο πνεύμα τις συγκεκριμένης δραστηριότητας. Ο σύμβουλος

προτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όποια σύμβολα θέλουν για να κατασκευάσουν μια εικόνα ή ένα σκηνικό στην άμμο. Στη συνέχεια παραθέτει διάφορα παραδείγματα με οδηγίες που χρησιμεύουν στην έναρξη του έργου (Köck, 1990). Με την κατασκευή της εικόνας το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει και να βιώσει τον πόνο που σχετίζεται με την απουσία εγγύτητας και επαρκούς φροντίδας στο παρελθόν. Το παιδί αναβιώνει ένα μέρος του πόνου του στον δίσκο της άμμου. Όταν ένα παιδί βίωσε την απουσία της μητέρα του στο παρελθόν, μπορεί να αναγνωρίσει κάποια θετικά συναισθήματα αναγνωρίζοντας μέσα από την αναπαράσταση στο δίσκο της άμμου την φροντίδα κάποιου άλλου. Ο σύμβουλος πρέπει κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας να παραμείνει σιωπηρός και να μην διακόπτει το παιδί. Ο σύμβουλος, δεν θα πρέπει να ερμηνεύει τον κόσμο και αυτά που βλέπει στον δίσκο με την άμμο, αλλά να αναγνωρίζει την συμβολική αναπαράσταση (Köck, 1990). Αφενός η ενασχόληση με τον δίσκο της άμμου διευκολύνει την ανατροφοδότηση του συμβούλου με πληροφορίες που έρχονται από το παιδί και αφετέρου το παιδί έχει την δυνατότητα να κατανοήσει τον κόσμο απευθείας μέσα από την εικόνα που έχει δημιουργήσει (Köck, 1990). Η εξέλιξη μιας εικόνας μπορεί να περάσει διάφορα στάδια (Kluge, 1981). Σε πρώτη φάση μπορεί να φτιάξει ένα σπίτι με ένα φράχτη. Στη συνέχεια γύρω από το φράχτη μπορεί να προσθέσει δέντρα. Αργότερα γύρω από τα δέντρα να βάλει λόφους και ποταμάκια. Εδώ φαίνεται ότι το παιδί προσπαθεί να θωρακίσει το σπίτι, από το οποίο μπορεί να ανακύπτουν θέματα ασφάλειας. Ο σύμβουλος, δεν θα πρέπει (Kluge, 1981) να μπει στη διαδικασία ερμηνείας. Θα μπορούσε να δώσει στο παιδί μια ανατροφοδότηση όπως: «Πρόσεξα ότι έχεις βάλει ένα φράχτη, ορισμένα δένδρα και μερικούς λόφους με ποτάμια γύρω από το σπίτι». Μέσα από τη σταδιακή εξέλιξη της κατασκευής στον δίσκο της άμμου και την αυξημένη επίγνωση που αποκτά από τα σχόλια ανατροφοδότησης του συμβούλου, το παιδί ενδέχεται να αναγνωρίσει το θέμα που το απασχολεί (είτε πρόκειται για ασφάλεια είτε για κάτι άλλο) και να το αντιμετωπίσει (Kluge, 1981).

3.Οι συμβουλευτικές δεξιότητες που απαιτούνται

Κατά την αφήγηση της ιστορίας του παιδιού, όταν ο σύμβουλος θεωρεί αναγκαίο να παρέμβει, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες που παρουσιάσαμε στο Κεφάλαιο 4. Οι δεξιότητες που περιγράφονται λεπτομερειακά στη συνέχεια, σύμφωνα με τους Geldart και Geldard (2011) χρησιμεύουν κυρίως στην εργασία με τον δίσκο της άμμου:

-Παρατήρηση.

-Χρήση δηλώσεων.

-Χρήση ερωτήσεων.

-Παροχή οδηγιών.

-Δεξιότητες λήξης του έργου όταν χρησιμοποιείται ο δίσκος της άμμου.

Παρατήρηση:

-Να παρατηρεί ποια σύμβολα χρησιμοποιεί το παιδί

-Να προσδιορίσει τα ειδικά χαρακτηριστικά και τα νοήματα που αποδίδει το παιδί στα σύμβολα.

-Να ελέγξει εάν το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα με τη συνήθη σημασία τους ή με το συλλογικό νόημά τους, να εξετάσει εάν οι σημασίες αυτές σχετίζονται με την ιστορία του παιδιού.

-Να παρατηρήσει τη θέση των συμβόλων στον δίσκο της άμμου: ποια σύμβολα βάζει το παιδί στη μέση και ποια στις άκρες του δίσκου. Ποια σύμβολα βάζει χωριστά από τα άλλα και ποια το ένα δίπλα στο άλλο.

-Να παρατηρήσει ποια θάβει το παιδί στην άμμο και εκείνα που τοποθετεί σε περίοπτη και κυρίαρχη θέση.

-Να παρατηρήσει τους κενούς χώρους που αφήνει στον δίσκο, μια και αυτό είναι πιθανό να έχει κάποια σημασία.

-Να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται το παιδί. Ελέγχει αν λειτουργεί αυθόρμητα, διατακτικά, ληθαργικά, επιθετικά, αποφασιστικά κ.λπ.

-Να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί επιλέγει τα σύμβολα; Ελέγχει αν τα επιλέγει με περίσκεψη και προσοχή ή αν τα αρπάζει βιαστικά και τα τοποθετεί απρόσεκτα.

-Να παρατηρήσει και να προσδιορίσει τα διάφορα θέματα που αρχίζουν να εμφανίζονται; όπως φροντίδα, μυστικότητα, διάσπαση, κατατρεγμός, δύναμη κ.λπ.

-Να παρατηρήσει τις όποιες ανακολουθίες παρουσιάζει η ιστορία του παιδιού.

Χρήση Δηλώσεων:

Ορισμένες φορές, ενώ το παιδί εργάζεται, μιλά αυθόρμητα γι' αυτό που φτιάχνει. Γενικά, ο σύμβουλος παραμένει ένας σιωπηλός παρατηρητής, καθώς το παιδί δημιουργεί την εικόνα του. Εάν όμως το παιδί δεν μιλά γι' αυτό που φτιάχνει, τότε μετά από ένα σύντομο διάστημα ως παρατήρησης ο σύμβουλος μπορεί να το ενθαρρύνει διακριτικά και έμμεσα να αφηγηθεί την ιστορία του. Χρησιμοποιώντας μια δήλωση ως ανατροφοδότηση των παρατηρήσεών του, ο σύμβουλος θα μπορούσε να πει: «Όση ώρα έφτιαχνες την εικόνα σου ήσουν πολύ προσεκτική» ή «Η εικόνα σου φαίνεται πως έχει πολλά πράγματα μέσα» ή «Η εικόνα σου έχει πολλή κίνηση».

Χρήση ερωτήσεων:

Πριν θέσει οποιαδήποτε ερώτηση, ο σύμβουλος θα πρέπει να θυμάται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να παραμένει σιωπηλός, να παρατηρεί και να μη διακόπτει τη φυσική ροή των εσωτερικών διεργασιών του παιδιού. Σε κατάλληλες στιγμές ωστόσο (π.χ. κατά τη διάρκεια των παύσεων), οι ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να διερευνήσει πληρέστερα ή βαθύτερα ορισμένες πλευρές της εικόνας ή της ιστορίας του.

Στη συνέχεια θα δώσω μερικά παραδείγματα σχετικά με τη χρήση των ερωτήσεων.

Με τη χρήση του δίσκου της άμμου, βοηθά να θέτουμε γενικές ερωτήσεις του τύπου: «Θέλεις να μου μιλήσεις γι' αυτό που φτιάχνεις;». Εάν στον δίσκο της άμμου υπάρχουν κενές περιοχές, ο σύμβουλος πρέπει να στρέψει την προσοχή του παιδιού σε αυτές και να κάνει κάποιο σχόλιο: «Αναρωτιέμαι τι μπορεί να συμβαίνει εδώ». Εάν η εικόνα που κατασκευάζει το παιδί στον δίσκο της άμμου περιέχει μεγάλα και ισχυρά σύμβολα και φιγούρες, ο σύμβουλος θα μπορούσε να ρωτήσει: «Αυτά εδώ φαίνονται μεγάλα και δυνατά. Εσύ νιώθεις ποτέ μεγάλος και δυνατός;».

Παροχή οδηγιών:

Ο σύμβουλος μπορεί να χρησιμοποιήσει προκειμένου να ενθαρρύνει το παιδί να αρχίσει την κατασκευή της εικόνας ή να αφηγηθεί την ιστορία του κάνοντας χρήση των συμβόλων του δίσκου της άμμου. Καθώς εξελίσσεται η διαδικασία αυτή, ενδέχεται να απαιτηθούν και άλλες οδηγίες.

Δεξιότητες λήξης του έργου όταν χρησιμοποιείται ο δίσκος της άμμου:

Ο σύμβουλος πρέπει να κρίνει πότε είναι ο κατάλληλος χρόνος για να σταματήσει η δραστηριότητα με τον δίσκο της άμμου. Ουσιαστικές ενδείξεις γι' αυτή τη χρονική στιγμή είναι όταν:

- Το παιδί σταματά να εργάζεται αυθόρμητα.
- Το παιδί αδυνατεί να αναπτύξει περαιτέρω την ιστορία του.
- Ο χρόνος της συμβουλευτικής συνεδρίας τελειώνει.

4. Η καταλληλότητα του μέσου

Η ενασχόληση με το δίσκο της άμμου είναι κατάλληλο για παιδιά των πέντε ετών και πάνω. Ακόμη και οι έφηβοι και τα ενήλικα άτομα βρίσκουν το έργο αυτό χρήσιμο. Ενώ τα μικρότερης ηλικίας παιδιά αρέσκονται να παίζουν, αλλά δεν μπορούν να εμπλακούν στη συμβολική χρήση του μέσου (Geldard & Geldard, 2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011).

Η εργασία με τον δίσκο της άμμου ενδείκνυται ιδιαίτερα για ατομική συμβουλευτική, είναι ανοιχτού τύπου με τη δυνατότητα δημιουργικής ανάπτυξης, διότι επιτρέπει στο παιδί ποικίλες προοπτικές στο πλαίσιο των φαντασιώσεών του (Geldard & Geldard, 2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011). Οι άκρες του δίσκου βοηθούν το παιδί, να έχει την αίσθηση του περιορισμού και ορίου, χωρίς να αναστέλλουν την εσωτερική διερεύνηση και την εσωτερική ενδοσκόπηση στο παιδί (Kluge, 1981).

5.3.3 Η χρήση του πηλού

Ο πηλός χρησιμοποιείται στη συμβουλευτική διαδικασία, διότι σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) τα φυσικά του χαρακτηριστικά είναι ελκυστικά και χρήσιμα στη συμβουλευτική διαδικασία για τους παρακάτω λόγους :

-Εμπλέκει το παιδί σε απτικές και κιναισθητικές εμπειρίες, μπορεί να γίνει σχεδόν προέκταση και ένα κομμάτι του εαυτού τους. Με αυτή τη διαδικασία δίνει στα παιδιά που έχουν καταστείλει τις αισθητηριακές και συναισθηματικές τους εμπειρίες να τις αποκαταστήσουν.

-Δίνεται στο παιδί τη δυνατότητα να πλάθει, να πιέζει, να τρυπά, να τον συνθλίβουν και να του δίνουν διάφορα σχήματα.

-Δίνει τη δυνατότητα να αναδυθούν και να εκφραστούν ποικίλα συναισθήματα μέσω του πηλού: το παιδί μπορεί να πλάθει ήρεμα, να το χτυπά επιθετικά, ή να το κόψει σε κομμάτια όταν νιώθει δυσφορία και ματαίωση. Με τον τρόπο αυτό ο πηλός έχει μια καθαρτήρια επίδραση.

-Τα σχήματα μπορούν να μεταλλαχτούν σε νέα, αναπτύσσοντας έτσι τα υπάρχοντα θέματα και διερευνώντας νέα.

-Ο πηλός παρέχει στο παιδί μια τρισδιάστατη άποψη σε σχέση με τις ζωγραφιές, τα κολάζ ή το σχέδιο.

-Με τον πηλό το παιδί δίνει ρεαλιστικές, συμβολικές και φανταστικές μορφές και σχήματα. Έτσι π.χ. το παιδί μπορεί να πλάσει ένα τέρας. Η μορφή που αντιπροσωπεύει για το παιδί το τέρας μπορεί να είναι ρεαλιστική να έχει δηλαδή τη μορφή ζώου, ένα συμβολικό σχήμα ή μια ακαθόριστη μάζα πηλού.

-Η δουλειά με το πηλό επιβραβεύει τα παιδιά, που νιώθουν ότι οι δημιουργικές τους ικανότητες δεν είναι επαρκείς. Δεν απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες και ο σύμβουλος δεν χρειάζεται να θέτει κανόνες.

1.Τους στόχους που εξυπηρετεί η χρήση του πηλού

Ο πηλός επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει ανοιχτά τις εσωτερικές διεργασίες, που ενεργοποιούνται καθώς αφηγείται την ιστορία του, συνδέει ή γεφυρώνει τις εσωτερικές διεργασίες του παιδιού και του συμβούλου και επιτρέπει έτσι στο δεύτερο να μοιραστεί τις πιο προσωπικές λεπτομέρειες από την αφήγηση του πρώτου (Kluge, 1981).

Οι σημαντικότεροι στόχοι που επιδιώκονται με τη χρήση του πηλού σύμφωνα με τον Jernberg (1987) είναι:

- Να βοηθηθεί το παιδί στην αφήγηση της ιστορίας του και να τη μοιραστεί με άλλους χρησιμοποιώντας τον πηλό για την αναπαράσταση των διαφόρων στοιχείων της.
- Να δοθεί στο παιδί η δυνατότητα να προβάλει στον πηλό τα συναισθήματα που κρατά μέσα του, ούτως ώστε να μπορέσει να τα προσδιορίσει και να τα αναγνωρίσει ως δικά του.
- Να βοηθηθεί το παιδί να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει τα θεμελιακά του προβλήματα.
- Να διευκολυνθεί το παιδί να διερευνήσει σχέσεις και να εμβαθύνει την αντίληψή του γι' αυτές.
- Να έχει το παιδί τη δυνατότητα να βιώσει την επιτυχία και την ικανοποίησή του από την ολοκλήρωση ενός δημιουργικού έργου.

Στόχοι της ομαδικής εργασίας με τον πηλό (Jernberg, 1987):

- Να βοηθηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα και βαθύτερα τους άλλους.
- Να ενισχυθεί η αίσθησή τους ότι ανήκουν σε μια ομάδα.
- Να βοηθηθούν να ανακαλύψουν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η συμπεριφορά τους όταν λειτουργούν ομαδικά.

2. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η χρήση του πηλού

Οι τρόποι εργασίας με τον πηλό εξετάζεται μέσα από τα ακόλουθα θέματα (Fend-Engelmann, 1984):

-Η έναρξη της εργασίας με το πηλό: Ένας τρόπος για να ξεκινήσει η εργασία με τον πηλό είναι ο σύμβουλος ενθαρρύνει το παιδί να συνδεθεί φιλικά με αυτόν. Την τεχνική αυτή προτείνει η Oaklander (βλ. παράγραφος 3.3.4). Η φιλική προσέγγιση επιτρέπει στο παιδί να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με τον πηλό. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης λέμε στο παιδί: «Πάρε στα χέρια σου ένα κομμάτι πηλό». Και στη συνέχεια: «Κράτησε τον και κλείσε τα μάτια σου».

Κάποια παιδιά μπορούν αν αρνηθούν, ο σύμβουλος μπορεί π.χ. να παροτρύνει το παιδί μα κλείσει τα μάτια του και στη συνέχεια να του πει: «Κάνε τον πηλό μια μπάλα, Κάνε τον μια επίπεδη επιφάνεια, Τσίμπησέ τον, Κόψε τον κομμάτια με τα χέρια σου, Μάζεψε τα κομμάτια και κάνε τα πάλι όλα μαζί μια μπάλα., Κάνε με το δάχτυλό σου μια τρύπα στον πηλό, Κόψε με τα χέρια ένα κομμάτι και φτιάξε ένα φίδι, Τύλιξε το φίδι γύρω από το δάχτυλό σου.» (Fend-Engelmann, 1984).

Στη συνέχεια ενθαρρύνουμε το παιδί να έλθει σε επαφή με την άμεση εμπειρία της επεξεργασίας του πηλού.

Η πρόσκληση αυτή μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: «Πώς σου φάνηκε που έκανες τον πηλό φίλο σου;» Και στη συνέχεια: «Τι σου άρεσε περισσότερο από αυτά που έκανες με τον πηλό;».

Ο πηλός ως μέσο για την εξωτερίκευση ειδικών ζητημάτων: Μετά τη φιλική γνωριμία με τον πηλό, ο σύμβουλος μπορεί να ενθαρρύνει το παιδί να αρχίσει να φτιάχνει ένα γλυπτό. Η κατασκευή του γλυπτού αυτού πρέπει να κατευθύνεται προς συγκεκριμένους στόχους, Γι' αυτό οι οδηγίες του συμβούλου πρέπει να είναι συγκεκριμένες και σχετικές με τους στόχους. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα τέτοιων οδηγιών:

- Φτιάξε ένα γλυπτό με τον πηλό που θα με κάνει να καταλάβω πώς αισθάνεσαι αυτή τη στιγμή.
- Φτιάξε με τον πηλό ένα γλυπτό το οποίο να μοιάζει μ' εσένα όταν ήσουν μωρό.
- Φτιάξε με τον πηλό ένα γλυπτό που να είναι όπως ήσουν εσύ όταν ζούσες με την ανάδοχη οικογένειά σου.
- Φτιάξε ένα γλυπτό με τον πηλό που να είναι όπως είσαι εσύ όταν έρχεται να σε πάρει ο μπαμπάς σου (για παιδιά χωρισμένων γονέων).

Στις περιπτώσεις που το παιδί αρνείται, μπορεί ο σύμβουλος να ενθαρρύνει το παιδί, λέγοντάς του: «Φτιάξε απλώς ένα οποιοδήποτε σχήμα» ή να λειτουργήσει και ως μοντέλο φτιάχνοντας αυτός ο ίδιος στο παιδί μια κατασκευή ως έναυσμα. Αφού το παιδί φτιάξει το γλυπτό ίσως ο σύμβουλος μπει στη διαδικασία να ζητήσει το παιδί να μιλήσουν γι' αυτό και παράλληλα να ελέγξει την εμπειρία που είχε κατά τη διαδικασία της κατασκευής: «Πώς αισθάνθηκες, που έφτιαξες ένα μωρό που δείχνει εσένα όταν ήσουν μωρό». Επίσης κατά την συζήτηση μπορεί να ανατροφοδοτήσει το παιδί με δηλώσεις: «Παρατήρησα ότι σου πήρε αρκετή ώρα να φτιάξεις αυτό το γλυπτό», «θέλω να προσποιηθείς ότι είσαι εσύ το μωρό που έκανες». Στη συνέχεια μπορεί να διερευνήσει συναισθήματα τα οποία αναπαριστώνται συμβολικά στο γλυπτό (Fend-Engelmann, 1984).

-Δημιουργία διαλόγου μεταξύ δύο γλυπτών: Μετά τη δημιουργία του πρώτου γλυπτού μπορεί ο σύμβουλος να ζητήσει το παιδί να φτιάξει ένα γλυπτό που να αντιπροσωπεύει ένα άλλο σημαντικό συγγενικό πρόσωπο , το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του και να εκφράσει συναισθήματα που το δυσκολεύουν ή το ευχαριστούν σε σχέση με αυτό το πρόσωπο. Στη συνέχεια, μπορεί να προτρέψει το παιδί να πάρει τον ένα ή τον άλλο ρόλο και να δημιουργήσει ένα διάλογο μεταξύ των δύο γλυπτών. Έτσι το παιδί μοιράζεται περισσότερες πληροφορίες για τα γλυπτά και τον εαυτό του. Το παιδί προσδιορίζει τα συναισθήματά του, τα αντιμετωπίζει, καθώς μπορεί να τα επεξεργαστεί και να τα εντοπίσει. Ο σύμβουλος δεν θα πρέπει να έχει ανακριτική και διεισδυτική στάση σε αυτή τη διαδικασία (Fend-Engelmann, 1984).

-Η λήξη της εργασίας με το πηλό: Όταν ο σύμβουλος και το παιδί αναγνωρίσουν ότι δεν υπάρχουν άλλα να ειπωθούν, μπορεί να ζητήσει από το παιδί να αποφασίσει τι θα κάνει με το γλυπτό του. Το γλυπτό του είναι σημαντικό να θέλει να το αφήσει άθικτο, θα πρέπει όμως να ξέρει ότι ο σύμβουλος στη συνέχεια, μετά την αποχώρησή του, θα προσθέσει το κομμάτι στην υπόλοιπη μάζα του πηλού. Μια άλλη επιλογή του μπορεί να είναι να θέλει να φυλάξει το γλυπτό του σε ένα ασφαλές μέρος, ώστε μελλοντικά να είναι στη διάθεσή του παρόλο που θα έχει ξεραθεί. Η ολοκλήρωση είναι μεγάλης σημασίας, διότι το γλυπτό αντιπροσωπεύει ένα κομμάτι του εαυτού του (Fend-Engelmann, 1984).

3.Η καταλληλότητα του μέσου

Η χρήση του πηλού από το παιδί (Geldart & Geldard, 2011) απαιτεί από το παιδί την ικανότητα της αφηρημένης σκέψης και το συμβολισμό, γι' αυτό η ενασχόληση με τον πηλό είναι πιο κατάλληλη για παιδιά άνω των έξι ετών. Τα μικρότερα παιδιά μπορούν να κάνουν μεν συμβολικά σχήματα με τον πηλό, αλλά δεν μπορούν να επωφεληθούν από τη διαδικασία που περιγράφεται αρχικά. Η διαδικασία με τον πηλό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ατομικό, ομαδικό αλλά και σε οικογενειακό επίπεδο. Είναι ένα μέσο ανοιχτού τύπου και με δυνατότητες δημιουργικής ανάπτυξης, με το να ελέγχει και να χειρίζεται το παιδί τον πηλό κατά βούληση (Geldart & Geldard, 2011).

Ο πηλός διεγείρει τις αισθήσεις του παιδιού και το βοηθάει έτσι να έρθει σε επαφή με τα συναισθήματά του. Βοηθάει τα παιδιά τα οποία έχουν «μπλοκάρει» συναισθηματικά, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με τον κατάλληλο τρόπο (τα θυμωμένα να ζουλούν και να χτυπούν τον πηλό) (Geldart & Geldard, 2011).

5.3.4 Η χρήση του Σχεδίου, της ζωγραφικής, του κολάζ και των κατασκευών

Παρακάτω θα γίνει η περιγραφή των παρακάτω μέσων (Geldard & Geldard, 2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011):

1. Το σχέδιο
2. Η ζωγραφική
3. Το κολάζ
4. Οι κατασκευές

Στόχος οποιουδήποτε μέσου από τα παραπάνω σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) είναι:

-Να βοηθήσουν το παιδί να πειραματιστεί να παίξει και να τα χρησιμοποιήσει για να φτιάξει συμβολικές αναπαραστάσεις των ζητημάτων του που το απασχολούν.

-Το παιδί μπορεί να διαμορφώσει μια οπτική εικόνα των ζητημάτων του και να αναγνωρίσει τη δική του θέση μέσα σε αυτά και να διερευνήσει τις αλλαγές που έχουν συμβεί στο περιβάλλοντα χώρο του με το να δημιουργεί ακολουθίες με κόμικς ή συνέχειες ιστοριών.

-Μπορούν μέσα από τη ζωγραφική να διατυπώσουν έντονες θέσεις, να εκφράσουν επίθεση ή κοινωνικά μη αποδεκτές θέσεις. Με αυτό τον τρόπο η συμπεριφορά του συγκρατείται και δεν εκδραματίζεται με αποτέλεσμα το παιδί να έχει τη δυνατότητα να βιώσει αρνητικά συναισθήματα.

-Τα παιδιά έχουν ευκαιρία να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και το μεταφέρουν στους άλλους χρησιμοποιώντας τη δική τους τη φαντασία και το συμβολισμό τους.

Πριν χρησιμοποιήσει ο σύμβουλος τα παραπάνω μέσα όπως το σχέδιο, η ζωγραφική, το κολάζ, τις κατασκευές, θα πρέπει να γνωρίζει ότι η απόδοση του σχεδίου έχει άμεση σχέση με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού.

Έτσι σύμφωνα με τους Geldart και Geldard (2011) διαπιστώθηκαν τα εξής χαρακτηριστικά-γνωρίσματα:

Τα πολύ μικρά παιδιά συνήθως μουντζουρώνουν, τα χρώματά τους δεν έχουν σχέση με τη πραγματικότητα που έχουν τα αντικείμενα, αλλά με τα συναισθήματά τους. Ο σύμβουλος μπορεί να μην καταλαβαίνει τη αντιπροσωπεύουν οι μουντζούρες του παιδιού, για το παιδί όμως έχουν συναισθηματική αξία.

Σε ηλικία τεσσάρων και έξι ετών (Geldart & Geldard, 2011) το παιδί βλέπει τις ζωγραφιές του ως αντικείμενα με αξία, γι' αυτό ή τις προσφέρει σε άλλους ή τις κρατάει για τον εαυτό του.

Τα σχέδια ηλικίας από πέντε ως επτά (Geldart & Geldard, 2011) οι αναλογίες των ανθρώπινων μορφών, δεν είναι ρεαλιστικές, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια δυσαναλογία στα μέλη του ανθρώπινου σώματος.

Σε ηλικία μεταξύ επτά και οκτώ (Geldart & Geldard, 2011) αρχίζουν να σχεδιάζουν μορφές στο κάτω άκρο της σελίδας και προσθέτουν και άλλα αντικείμενα όπως ουρανό, τον ήλιο, πουλιά. Η χρήση των χρωμάτων είναι ρεαλιστική με την πραγματικότητα. Επίσης έχουν ένα χαρακτηριστικό «ακτινογραφίας», δείχνουν για παράδειγμα ένα σπίτι εξωτερικά και ταυτόχρονα εσωτερικά.

Με την ηλικία των οκτώ ετών (Geldart & Geldard, 2011) τα σύμβολα γίνονται νοηματικά πιο περίπλοκα και αντανακλούν τις ατομικές διαφορές και τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο γοητεύονται από την λεπτομέρεια και τα τυποποιημένα σχήματα.

Στη περίοδο της πρώιμης εφηβείας (Geldart & Geldard, 2011) τα σχήματα εστιάζονται λιγότερο σε αυτά που τα παιδιά βλέπουν και περισσότερο στις συναισθηματικές ή υποκείμενες εμπειρίες τους.

Σε γενικές γραμμές και ανεξαρτήτως από το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, όλα τα παιδιά αναπαριστούν με τη ζωγραφιά τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας: τη γραμμή, το χρώμα και τα σχήματα. Η γραμμή δείχνει την κίνηση ή τη δράση: δηλώνει κατεύθυνση, προσανατολισμό, κίνηση ή ενέργεια. Μια κάθετη γραμμή είναι στητή ευδιάκριτη ενώ μια οριζόντια είναι ήρεμη και μπορεί να συνδεθεί με την απουσία κίνησης ή ύπνου. Η διαγώνιος αποτελεί ένα δυναμικό χαρακτηριστικό και θα μπορούσε να σημαίνει αστάθεια ή απώλεια. Οι κύκλοι ή καμπύλες υποδηλώνουν ροή και ήρεμη και αβίαστη κίνηση (Geldart & Geldard, 2011). Για τα χρώματα (Geldart & Geldard, 2011): Παράδειγμα ο συμβολισμός του πράσινου και του κόκκινου χρώματος. Οι απόψεις πάνω σε αυτό το θέμα είναι ότι το πράσινο παραπέμπει σε μια χαλαρότητα, ενώ το κόκκινο κυρίως σε θυμό ή «κίνδυνο».

Η έκφραση ρυθμού μπορεί να γίνει με την επανάληψη του ίδιου σχήματος ή χρώματος ή της ίδιας κατεύθυνσης ή και της ίδιας γραμμής. Ο ρυθμός που δίνει ένα παιδί στο σχέδιο του σχετίζεται συνήθως με τα συναισθήματά του.

1. Τους στόχους που εξυπηρετεί το σχέδιο ή ζωγραφιά

Σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2011, ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) και Jernberg (1987) το σχέδιο και η ζωγραφιά εξυπηρετεί του εξής στόχους:

Να βοηθηθεί το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του

Το παιδί που δυσκολεύεται να αφηγηθεί την ιστορία του λεκτικά μπορεί να χρησιμοποιήσει το σχέδιο ή τη ζωγραφική για να περιγράψει και να αποκαλύψει πληροφορίες αναφορικά με τον εαυτό του, την οικογένειά του και το ευρύτερο περιβάλλον του. Η περιγραφή μπορεί να γίνεται είτε άμεσα, με αναπαραστάσεις ανθρώπων και γεγονότων, είτε έμμεσα, ως προβολή μέσω συμβολικών αναπαραστάσεων.

Να βοηθηθεί το παιδί να εκφράσει απωθημένα ή ισχυρά συναισθήματα

Τα ισχυρά ή απωθημένα συναισθήματα μπορούν να εκφραστούν μέσω της ίδιας της δημιουργικής πράξης, ή να συγκεκριμενοποιηθούν με τη μορφή συμβόλων που χρησιμοποιεί το παιδί στο σχέδιο ή στη ζωγραφική του.

Να βοηθηθεί το παιδί να αποκτήσει μια αίσθηση ελέγχου σε συμβάντα που έχει βιώσει ή βιώνει

Μέσα από το σχέδιο ή τη ζωγραφική το παιδί μπορεί να αφηγηθεί την αλληλουχία των συμβάντων στη ζωή του, σαν να είναι κόμικς. Κατόπιν, συνδυάζοντας τα δημιουργικά στοιχεία της τέχνης και της φαντασίας, μπορεί να πειραματιστεί επιφέροντας κάποιες αλλαγές στην ιστορία του και έτσι να αποκτήσει μια αίσθηση ελέγχου.

2. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το σχέδιο και η ζωγραφική

Ορισμένα παιδιά δυσκολεύονται να σχεδιάσουν ή να ζωγραφίσουν. Η δυσκολία τους μπορεί να οφείλεται, σύμφωνα με τους Geldart και Geldard (2011):

- Η αυτοεικόνα του παιδιού μπορεί να είναι κακή.
- Το παιδί μπορεί να έχει μάθει να αντιγράφει αντί να δημιουργεί.
- Το παιδί να έχει μια αρνητική αντίληψη για την ικανότητα του να σχεδιάζει ή να ζωγραφίζει.
- Το παιδί μπορεί να εναντιώνεται στην οδηγία.

Προκαταρκτικές ασκήσεις: Ο σύμβουλος θα μπορούσε να ξεκινήσει με τις προκαταρκτικές ασκήσεις όπως: «το κυνηγητό» και «ο κύριος Καλλικατζούρας».

«Το κυνηγητό»: Ο σύμβουλος παίρνει ένα μεγάλο φύλλο χαρτί και αρχίζει να σχεδιάζει. Ταυτόχρονα το παιδί με έναν άλλο μαρκαδόρο προσπαθεί να ακολουθήσει το σύμβουλο. Μετά από λίγο ο σύμβουλος σταματά και λέει: «Για να δούμε τι φτιάξαμε. Μήπως μπορείς να δεις τι φτιάξαμε; Αυτό που φτιάξαμε σου θυμίζει κάτι;». Εάν το παιδί δεν έχει να πει κάτι, ο σύμβουλος μπορεί να προτείνει κάτι (Geldart & Geldard ,2011).

«Ο κύριος Καλλικατζούρας»: Ο σύμβουλος προτείνει το παιδί να αρχίσει σε ένα μεγάλο χαρτί να κάνει διάφορες μουντζούρες. Στη συνέχεια ο σύμβουλος προσπαθεί να ενώσει τις γραμμές

και να φτιάξει μια εικόνα. Μπορεί δηλαδή να προσθέσει σε μια μουντζούρα μάτια, μουστάκια, για να φτιάξει μια γάτα.

Επίσης εάν το παιδί δεν θέλει να έρθει σε επαφή με τη ζωγραφική ή το σχέδιο, μπορεί ο σύμβουλος να εστιάσει στα συναισθήματα του παιδιού. Να το βοηθήσει να έρθει σε επαφή με τη σωματική του εμπειρία. Να του πει π.χ. «Κλείσε τα μάτια σου. Παρατήρησε τι αισθάνεται το σώμα σου;» ή «οι αγκώνες σου ακουμπούν το θρανίο» ή «τα πόδια σου ακουμπούν το πάτωμα» και να του πει στη συνέχεια: «Μπορείς να αισθανθείς τα πόδια σου που ακουμπούν στο πάτωμα;» «ζωγράφισε το αν μπορείς;». Μπορεί ακόμα να του πει: «Σήκω επάνω και προσπάθησε με τα χέρια σου να φτάσεις το ταβάνι» ή μπορεί επίσης να το προτρέψει το παιδί να κουλουριαστεί στο πάτωμα σαν μπάλα και στη συνέχεια να το προτρέψει να ζωγραφίσει τι αίσθηση είχε. Η επίσης θα μπορούσε ο σύμβουλος να ζητήσει από το παιδί να του μιλήσει για μια πρόσφατη εμπειρία του: «Τι έκανες πριν έρθεις εδώ;» η πιο πιθανή απάντηση μπορεί να είναι: «Έκανα με το ποδήλατό μου βόλτες στους δρόμους» (Geldart & Geldard, 2011).

Έτσι ο σύμβουλος στη συνέχεια μπορεί να παρακινήσει το παιδί να ζωγραφίσει τα συναισθήματά του λέγοντάς του: « Φτιάξε μου μια εικόνα που θα μου δείχνει πώς νιώθεις αυτή τη στιγμή».

Έτσι χρησιμοποιώντας το σχέδιο και τη ζωγραφική (Geldart & Geldard, 2011):

Εμπλέκουν τη φαντασία των παιδιών, δίνοντας στα παιδιά την δυνατότητα να απελευθερώσουν κοινωνικά μη αποδεκτά συναισθήματα και ειδικά σε παιδιά ηλικίας οκτώ και εννέα ετών και άνω. Ο σύμβουλος ζητά από το παιδί να δημιουργήσει το δικό του κόσμο χρησιμοποιώντας σχήματα, γραμμές και χρώματα. Στη συνέχεια ο σύμβουλος παρατηρεί τη εγγύτητα ή και την απόσταση που υπάρχει μεταξύ τους. Δείχνοντας κάποια σχήματα που παρατηρεί ο σύμβουλος, βοηθάει το παιδί στη συνέχεια να εκφραστεί για τη σημασία των σχημάτων και να το ανατροφοδοτήσει αντίστοιχα: «Παρατήρησα ότι αυτό εδώ το σχήμα έχει μεγάλη απόσταση από εκείνο».

Με την τεχνική των χρωμάτων, των σχεδίων και των γραμμών μπορεί ο σύμβουλος να ζητήσει από το παιδί: «Σκέψου κάθε μέλος της οικογένειάς σου και ζωγράψέ το σαν σχήμα, μια γραμμή ή χρώμα» (Geldart & Geldard, 2011).

Ορισμένα παιδιά χρειάζονται παρότρυνση με διάφορα ερωτήματα από τον σύμβουλο όπως (Geldart & Geldard, 2011):

-Τι είδους δέντρο είσαι;

-Έχεις καρπούς;

- Είσαι μεγάλο δέντρο;
- Είσαι ψηλό δέντρο;
- Έχεις άνθους;
- Έχεις πολλά λουλούδια ή μόνο λίγα;
- Πώς μοιάζεις ως δέντρο τον χειμώνα;
- Τα κλαδιά σου έχουν αγκάθια;
- Τα φύλλα σου είναι μεγάλα ή μικρά;
- Μεγαλώνεις δίπλα σε άλλα δέντρα ή είσαι μόνο σου;

Αφού θέσει τις ερωτήσεις, ο σύμβουλος μπορεί να προτρέψει το παιδί να του περιγράψει το σκίτσο του λέγοντας: «Προσποιήσου ότι είσαι το δέντρο και πες μου πώς αισθάνεσαι που βρίσκεσαι μέσα σ' αυτό το σκίτσο».

Ζωγραφική με τα δάχτυλα:

Σε τι βοηθάει η ζωγραφική με τα δάχτυλα (Geldart & Geldard, 2011):

- Ορισμένα παιδιά φοβούνται να κάνουν λάθη. Ένας καλός τρόπος να ξεπεράσουν τους φόβους τους είναι οι πειραματισμοί με αφρό ξυρίσματος ή με δαχτυλομπογιές.
- Η ζωγραφική με τα δάχτυλα προσφέρει απτικές και κιναισθητικές εμπειρίες. Η χρήση της μπορεί να είναι ομαλή και κατευναστική.
- Επιτρέπει πιο επεκτατικές και λιγότερο ελεγχόμενες εκδηλώσεις.
- Το παιδί έχει τη δυνατότητα να φτιάχνει εικόνες και να τις αλλάζει γρήγορα, να τις καλύπτει ή να τις σβήνει με πρόσθετο χρώμα.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως άσκηση προθέρμανσης προτού το παιδί ξεκινήσει να δημιουργεί πιο αναπαραστατικές εικόνες με τη χρήση πινέλων.

Κολάζ:

Σε τι βοηθάει το κολάζ (Geldart & Geldard, 2011):

- Το παιδί έχει επιπλέον τη δυνατότητα να κάνει συνδέσεις μεταξύ της υφής των αντικειμένων (βαμβάκι, πριονίδι, φτερά κ.λπ.) και των συναισθημάτων. Για να βοηθήσουμε το παιδί να κάνει αυτές τις συνδέσεις, του λέμε: «Τι αίσθηση έχεις από το γυαλόχαρτο;». Εάν το παιδί απαντήσει «γδέρνει», μπορούμε να το ρωτήσουμε: «Εάν ήσουν εσύ αυτό το γυαλόχαρτο που γδέρνει, πώς θα ένιωθες;».
- Να δημιουργήσει την προσωπογραφία του. Η προσωπογραφία βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει καλύτερα την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του και να αποκαλύψει περισσότερα πράγματα για το άτομό του πέρα από τις επιφανειακές περιγραφές του. Ο σύμβουλος μπορεί να του πει: «Παρατήρησα πώς διάλεξες τα ροκανίδια για να φτιάξεις τα

μαλλιά σου. Πώς είναι να έχεις κριτσανιστά ροκανίδια για μαλλιά;». Ή «Παρατήρησα ότι διάλεξες τα φτερά για να φτιάξεις τα χέρια και τα πόδια σου, Πώς θα ήταν άραγε να περπατάς με φτερά;».

Επίσης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το κολάζ με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, για να διερευνήσουμε την αντίληψη που έχουν για γεγονότα της ζωής τους και για ζητήματα που τα απασχολούν.

Κατασκευές ή γλυπτική:

Σε τι βοηθάνε οι κατασκευές ή γλυπτική (Jernberg, 1987):

Αποδεικνύονται χρήσιμα θεραπευτικά μέσα για παιδιά που είναι αδέξια και άτσαλα ή δεν έχουν πολλές εμπειρίες επιτυχίας στη ζωή τους. Όσο το παιδί κατασκευάζει, ο σύμβουλος παρατηρεί πώς αντιδρά στην αποτυχία, στην επιτυχία, στη λήψη αποφάσεων, στην επίλυση προβλημάτων και στην ολοκλήρωση της εργασίας. Εάν η κατασκευή απαιτεί χρόνο για να τελειώσει, ο σύμβουλος παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζει την αναβολή της ικανοποίησης και στη συνέχεια του αναφέρει τις παρατηρήσεις του για τη συμπεριφορά του: «Παρατήρησα ότι είσαι σκληρός απέναντι στον εαυτό σου όταν κάνεις λάθη».

3.Η καταλληλότητα του μέσου

Τα μέσα που περιγράφηκαν παραπάνω είναι κατάλληλα για την ατομική συμβουλευτική, μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά και σε ομαδικό και σε οικογενειακό περιβάλλον. Η ζωγραφιά με τα δάχτυλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και στην ομαδική συμβουλευτική (Geldart & Geldard, 2011• Jernberg, 1987).

Οι κατασκευές, το κολάζ και η ζωγραφική είναι αποτελεσματικές στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για παιδιά που είναι στην πρώιμη άλλα και την όψιμη εφηβεία το πιο κατάλληλο μέσο είναι το σχέδιο και η ζωγραφική. Η ζωγραφική με τα δάχτυλα προκαλεί εκδηλωτικές και εκφραστικές συμπεριφορές. Το σχέδιο και η ζωγραφική ενδείκνυται περισσότερο για την εκδήλωση παραστατικών και εσωτερικών συμπεριφορών. Ενώ οι κατασκευές και τα κολάζ διευκολύνουν την έκφραση λειτουργικών και λιγότερο συναισθηματικών εμπειριών. Οι κατασκευές και το κολάζ βοηθούν στην αύξηση της επίγνωσης και κατανόησης της συμπεριφοράς του παιδιού (Geldart & Geldard, 2011• Jernberg, 1987).

5.3.5 Η χρήση του ταξιδιού στη φαντασία

Το ταξίδι στην φαντασία είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη συμβουλευτική διαδικασία και θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί με μεγάλη προσοχή από τον σύμβουλο, ώστε να μην έχει καταστροφικές συνέπειες για τον μικρό πελάτη του. Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να βοηθήσει πολλά παιδιά, αλλά θα πρέπει να εφαρμόζεται από έμπειρους συμβούλους ή από νέους υπό την επίβλεψη του επόπτη (Jernberg, 1987).

Το ταξίδι στη φαντασία (Jernberg, 1987) χρησιμοποιείται συχνά από πολλούς ανθρώπους στη καθημερινότητα, ονειροπολώντας ή κάνοντας ταξίδια στο παρελθόν, στο μέλλον και στο παρόν. Και το παιδί μπορεί να κάνει το ταξίδι στη φαντασία με τη βοήθεια του συμβούλου, για να εξερευνήσει αληθινά ή φανταστικά σενάρια για το παρελθόν του, το παρόν και το μέλλον του.

Στο ταξίδι στη φαντασία, δίνει ο σύμβουλος το περίγραμμα μιας φανταστικής ιστορίας και το παιδί το συμπληρώνει από προσωπικές του εμπειρίες, οι οποίες μπορεί να είναι φανταστικές ή και πραγματικές ιστορίες (Jernberg, 1987). Έτσι ο σύμβουλος (Fend-Engelmann, 1984) δίνει το σκηνικό και το παιδί δημιουργεί εκείνο με τη φαντασία του τους ανθρώπους, τα αντικείμενα που θα πλαισιώσουν το συγκεκριμένο σκηνικό. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί εξωτερικεύει και προβάλλει τον εσωτερικό του κόσμο, προσωπικά του ζητήματα και ιδέες. Καθώς το παιδί ταξιδεύει φαντασιακά, πυροδοτούνται μνήμες, συναισθήματα και φαντασιώσεις, τα οποία το βοηθούν να κατανοήσει και να επεξεργαστεί με τη συμπαράσταση του συμβούλου (Fend-Engelmann, 1984). Έτσι το παιδί κατά τη διάρκεια του ταξιδιού εμπλέκεται όλο και πιο βαθιά στο φανταστικό σενάριο με το να ανακαλύπτει, να δημιουργεί και να διερευνά. Είναι σαν να χτίζει μια πολύ στενή σχέση με τον εαυτό του, μέσα από την οποία διερευνά την αυτογνωσία του (Geldart & Geldard, 2011).

1. Τους στόχους που εξυπηρετεί το ταξίδι στη φαντασία

Το ταξίδι στη φαντασία σύμφωνα με τους Geldart και Geldard (2011) έχει στόχο να βοηθήσει το παιδί:

- Να αφηγηθεί την ιστορία του.
- Να έλθει σε επαφή και να επεξεργαστεί επώδυνες εμπειρίες του παρελθόντος που έχουν απωθηθεί.
- Να αναβιώσει ευτυχισμένες στιγμές ή στιγμές επιτυχίας.
- Να βιώσει την ολοκλήρωση ημιτελών σεναρίων ή γεγονότων, που οδηγούν σε

επίλυση σχετικών ζητημάτων.

- Να αποκτήσει τον έλεγχο ζητημάτων ή γεγονότων από το παρελθόν που το απασχολούν.
- Να ανακαλύψει εναλλακτικές συμπεριφορές ή δυνατότητες που θα είχαν πιο ικανοποιητική έκβαση για το ίδιο.
- Να αποκτήσει επίγνωση της δικής του συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς των άλλων.
- Να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους συνέβησαν τα γεγονότα του παρελθόντος.

2. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η χρήση του ταξιδιού στη φαντασία

Πώς καθοδηγούμε το παιδί σε ένα ταξίδι στη φαντασία (Geldart & Geldard, 2011^{*} Kluge, 1981^{*} Köck, 1990):

1^ο Βήμα: Ενθαρρύνοντας το παιδί να καθίσει ή να ξαπλώσει άνετα πάνω στο μεγάλο πουφ.

2^ο Βήμα: Του λέμε κάτι ανάλογο: «Σε λίγο θα ήθελα να φανταστείς ότι θα πας ένα ταξίδι. Εγώ θα σε βοηθάω στο ταξίδι σου αυτό αναφέροντάς σου ορισμένα από τα πράγματα που μπορεί να συναντήσεις κατά τη διάρκειά του. Τα πράγματα όμως που θα σου προτείνω εγώ μπορείς, εάν θέλεις, να τα αγνοήσεις».

3^ο Βήμα: Είναι σημαντικό να πούμε στο παιδί ότι μπορεί να διακόψει το ταξίδι του όποια στιγμή θέλει. Μπορούμε να του πούμε: «Εάν δεν σου αρέσει το ταξίδι, σταμάτησέ το και πες το μου. Πιστεύεις ότι μπορείς να το κάνεις αυτό, έτσι δεν είναι;»

4^ο Βήμα: Να δώσουμε στο παιδί την άδεια να αγνοήσει οποιαδήποτε κατεύθυνση του ορίσουμε, που δεν αρέσει στο ίδιο. Λέγοντάς του: «Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού εγώ μπορεί να σου προτείνω να φανταστείς ότι κάνεις κάποια πράγματα. Εάν εσύ δεν θέλεις να τα φανταστείς, μην το κάνεις. Εάν θέλεις, μπορείς να φαντάζεσαι ότι κάνεις μόνο τα πράγματα που επιθυμείς εσύ να κάνεις. Ή ακόμη μπορείς να σταματήσεις εντελώς το ταξίδι».

5^ο Βήμα: Όταν καθοδηγούμε το παιδί στο ταξίδι στη φαντασία, ο τόνος της φωνής του συμβούλου πρέπει να είναι ήπιος και ο λόγος μας αργός, για να μην εμποδίζουμε τη χαλάρωση του παιδιού και την εστίαση της προσοχής του στο ταξίδι.

Στο παράρτημα στο Δ' Μέρος παρουσιάζονται δύο παραδείγματα τέτοιων ιστοριών (Geldart & Geldard, 2011):

«Ο μυστικός μου χώρος» και το «Ταξίδι στο εξοχικό σπίτι».

Αφού το παιδί διηγηθεί και διαμορφώσει μαζί με τον σύμβουλο την ιστορία του και έχει μια εικόνα του ταξιδιού του, ο σύμβουλος μπορεί να το βοηθήσει θέτοντας δύο ή τρεις ερωτήσεις γύρω από την εμπλοκή του ταξιδιού, (Goetze, 2002) όπως π.χ.:

- Τι μπορείς να μου πεις για την εικόνα σου;
- Τι μπορείς να μου πεις για το ταξίδι σου;
- Πώς σου φάνηκε αυτό το ταξίδι που έκανες;
- Πώς ήταν όταν περπατούσες στον χωματόδρομο;
- Πώς ήταν όταν ήσουν μέσα στο σπίτι (ή στον διάδρομο);
- Πώς σου φάνηκε όταν άνοιξες την πόρτα;
- Ήθελες να είσαι εκεί ή ήθελες να φύγεις;
- Θα ήθελες μήπως να κάνεις κάτι διαφορετικό στο ταξίδι σου;
- Μήπως το ταξίδι που έκανες σου θύμισε κάτι που σου έχει συμβεί στο παρελθόν;

Θέτοντας αυτές τις ερωτήσεις στο παιδί, ο σύμβουλος (Geldart & Geldard, 2011) μπορεί να συλλέξει προσωπικά δεδομένα που αφορούν την προσωπική εμπειρία του παιδιού, με αποτέλεσμα να εξωτερικεύσει και απεικονίσει τον εσωτερικό του κόσμο. Χρησιμοποιώντας ο σύμβουλος όλες τις δεξιότητες του, μπορεί το παιδί να αντιμετωπίσει οδυνηρά συναισθήματα και ζητήματα που το απασχολούν και το προβληματίζουν. Έτσι ο σύμβουλος βοηθάει το παιδί να επαναπροσδιορίσει διαστρεβλωμένες μνήμες του και να αμφισβητήσει αυτοκαταστροφικές πεποιθήσεις του (Geldart & Geldard, 2011).

4.Η καταλληλότητα του μέσου

Ο σύμβουλος, θα πρέπει, που χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική να είναι έμπειρος όπως επισημάνθηκε αρχικά.

Δεν πρέπει να εφαρμόζεται σε παιδιά που είναι επιρρεπή σε ψυχωτικές διαταραχές ή σε παιδιά που δεν έχουν επαφή με τη πραγματικότητα. Επίσης δεν ενδείκνυται σε παιδιά που έχουν ανίσχυρο εγώ το οποίο μπορεί να τεθεί σε αμφισβητήσει, καθώς δεν είναι κατάλληλο για παιδιά που πάσχουν από αποσυνδεδετικές διαταραχές εξαιτίας κάποιου ψυχικού τραύματος (Fend-Engelmann, 1984).

Το ταξίδι στη φαντασία είναι κατάλληλο για παιδιά άνω των 11-12 ετών και είναι κατάλληλο για παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι ιδανικό για την ατομική συμβουλευτική και όχι για την ομαδική (Fend-Engelmann, 1984).

Το ταξίδι στη φαντασία, τέλος, είναι ένα μέσο ανοιχτού τύπου με τη δυνατότητα δημιουργικής ανάπτυξης, διότι επιτρέπει στο παιδί να φέρει όποιες αλλαγές στη ενθύμησή

του αλλά και στις μνήμες του. Η συγκεκριμένη διαδικασία, βοηθάει το παιδί να κάνει προσωπικές και ενδόμυχες σκέψεις, τις οποίες μοιράζεται με το σύμβουλο (Geldart & Geldard, 2011).

5.3.6 Η χρήση Βιβλίων και ιστοριών

Οι παιδικές ιστορίες αναφέρονται (Geldart & Geldard, 2011) σε ανθρώπους, ζώα, φανταστικές φιγούρες και σε κάθε είδους άψυχα αντικείμενα, όπως πέτρες, τρένα, ρολόγια, βάζα και λουλούδια. Όλα αυτά τα αντικείμενα, πρόσωπα ή πράγματα, εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα και συμπεριφορές, καθώς εξελίσσεται η ιστορία, (Μαλικιώση, 2001). Κάθε φορά που το παιδί ακούει μια ιστορία, το παιδί ταυτίζεται με έναν χαρακτήρα, με το θέμα ή κάποιο γεγονός της ιστορίας. Εάν συμβεί αυτό είναι βέβαιο ότι το παιδί θα φέρει τα δικά του προσωπικά βιώματα στην επιφάνεια (Geldart & Geldard, 2011). Έτσι παράλληλα το παιδί με το ενδιαφέρον που δείχνει στους ήρωες, μοιράζεται τις εμπειρίες του και προβάλλει στους ήρωες τις δικές του πεποιθήσεις, σκέψεις και συναισθηματικές εμπειρίες. Με αυτόν τον προβολικό τρόπο μπορεί να επεξεργαστεί δικά του συναισθηματικά συμπλέγματα. Πολλές φορές το παιδί, αναγνωρίζει τη σχέση μεταξύ των γεγονότων και των θεμάτων ενός παραμυθιού, θέματα της δικιάς του ζωής (Geldart & Geldard, 2011).

Μια ενθάρρυνση για το ίδιο το παιδί είναι να δημιουργήσει το δικό του παραμύθι. Σε αυτή την περίπτωση οι χαρακτήρες που θα δημιουργήσει, καθώς και το πώς θα προβάλλει την όλη εμπλοκή της ιστορίας θα έχουν σχέση με δικές του προσωπικές καταστάσεις και με γεγονότα που του έχουν συμβεί στο παρόν ή στο μέλλον (Geldart & Geldard, 2011). Όπως και στην ανάγνωση των ιστοριών το παιδί μπορεί να διερευνήσει συναισθήματα, σκέψεις, συμπεριφορές, ζητήματα άμεσα ή με τον δικό του προβολικό του τρόπο (Fend-Engelmann, 1984).

Επίσης είναι ανάγκη πολλές φορές ο σύμβουλος να διδάξει στο παιδί νέες συμπεριφορές, οι οποίες είναι πιο κατάλληλες από εκείνες που εκδήλωνε στο παρελθόν. Τα παιδιά, τα οποία είναι σεξουαλικά κακοποιημένα εμπιστεύονται εύκολα τους άλλους, έχουν μάθει να είναι ευγενικά και να είναι υπάκουα στους μεγάλους. Αυτά τα παιδιά πρέπει να μάθουν και να συνειδητοποιήσουν τα νέα τους όρια και να ξέρουν να λένε «όχι». Βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι με θέμα την κακοποίηση, τη βία, τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση κ.ά (Geldart & Geldard, 2011* Kluge, 1981* Köck, 1990).

1. Τους στόχους που εξυπηρετεί η χρήση Βιβλίων και ιστοριών

Γενικοί στόχοι για τη χρήση ή τη δημιουργία παραμυθιών (Fend-Engelmann, 1984):

- Να βοηθηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις δικές τους αγωνίες ή ανησυχίες όταν ταυτίζονται με τους χαρακτήρες ή τις καταστάσεις ενός παραμυθιού. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να ανακαλύψει ότι έχει έναν μόνιμο φόβο πως θα το εγκαταλείψουν και θα το προδώσουν, ή μπορεί να διαπιστώσει ότι νιώθει υπερβολικά υπεύθυνο για τους άλλους.
- Να βοηθηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν θέματα και συναφή συναισθήματα τα οποία επαναλαμβάνονται κατά διαστήματα στη ζωή τους.
- Να βοηθηθούν τα παιδιά να σκεφτούν και να διερευνήσουν εναλλακτικές λύσεις σε διάφορα προβλήματά τους. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με την αλλαγή των ιστοριών, έτσι ώστε να έχουν διαφορετικές εκβάσεις.

Ειδικοί στόχοι για τη χρήση παιδικών ιστοριών (Geldart & Geldard, 2011):

- Να βοηθηθεί το παιδί να συμφιλιωθεί με τα γεγονότα της προσωπικής ζωής του αντιλαμβανόμενο ότι υπάρχουν και άλλα παιδιά με παρόμοιες εμπειρίες. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με τη ανάγνωση ιστοριών που πραγματεύονται θέματα παρόμοια με τις δικές του εμπειρίες.
- Να επιτευχθεί η μείωση του στίγματος που σχετίζεται με κοινωνικά μη αποδεκτές εμπειρίες. Το παιδί το οποίο έχει βιώματα σεξουαλικής κακοποίησης ή βίας στην οικογένεια νιώθει καλύτερα για τον εαυτό του όταν γνωρίζει ότι υπάρχουν και άλλα παιδιά που έχουν ζήσει παρόμοιες εμπειρίες και βίωσαν παρόμοια συναισθήματα. Αυτό μπορεί να το ανακαλύψει διαβάζοντας ιστορίες για άλλα παιδιά που έζησαν παρεμφερή γεγονότα.
- Να βοηθηθεί το παιδί να αναγνωρίσει ότι μερικά γεγονότα είναι αναπόφευκτα. Για παράδειγμα, το παιδί που έχει αρρωστήσει και πρέπει να πάει στο νοσοκομείο θα βοηθηθεί εάν διαβάσει ένα βιβλίο για κάποιο άλλο παιδί που μπήκε στο νοσοκομείο και ίσως ταυτιστεί με κάποιους από τους φόβους και τις ελπίδες του άλλου.

Ειδικοί στόχοι για τη δημιουργία παιδικών ιστοριών (Geldart & Geldard, 2011):

- Να βοηθηθεί το παιδί να εκφράσει τις ελπίδες, τις προσδοκίες και τις φαντασιώσεις του. Η δημιουργία παιδικών ιστοριών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για παιδιά που έχουν ζήσει επώδυνες καταστάσεις, οπότε και αφηγούνται ψεύτικες ιστορίες για να αποφύγουν τον πόνο που νιώθουν όταν αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα. Το παιδί, για παράδειγμα, που δεν έχει γονείς ίσως ντρέπεται επειδή διαφέρει από τους φίλους του και μπορεί να νιώθει ότι εάν τους πει την αλήθεια ο πόνος θα είναι πολύ μεγάλος. Έτσι μπορεί να κατασκευάσει μια

ψεύτικη ιστορία, σύμφωνα με την οποία οι γονείς του είναι διάσημα πρόσωπα που απουσιάζουν συνεχώς γιατί δουλεύουν στο εξωτερικό.

Στόχοι για τη χρήση βιβλίων για εκπαιδευτικούς λόγους (Geldart & Geldard, 2011* Köck, 1990):

Να μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν κατάλληλες και γενικά αποδεκτές πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται συνήθως γι' αυτό τον σκοπό είναι κείμενα που σχετίζονται με συμπεριφορές αυτοπροστασίας, με τη διαχείριση του θυμού και με κοινωνικές δεξιότητες.

2. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η χρήση των Βιβλίων και των ιστοριών

Η αφήγηση μιας ιστορίας είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ συμβούλου και παιδιού. Στα περισσότερα παιδιά, δεν τους αρέσει να γράφουν τις ιστορίες τους, γι' αυτό συνήθως ή τη μαγνητοσκοπούν ή την καταγράφουν με μαρκαδόρο σε ένα μεγάλο φύλλο χαρτί (Fend-Engelmann, 1984). Για να ξεκινήσει το παιδί (Fend-Engelmann, 1984) να αφηγείται μια ιστορία, θα πρέπει ο σύμβουλος να καθοδηγήσει το παιδί λέγοντάς του π.χ.: «Σήμερα θα πούμε μαζί μια ιστορία. Όποτε σταματάω εσύ θα συνεχίζεις. Η ιστορία μας θα έχει μια αρχή, μία μέση και ένα τέλος. Όποτε μου πεις να σταματήσουμε θα σταματάμε. Εντάξει;». Και έτσι ξεκινάει ο σύμβουλος: «Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα πρίγκιπας που αυτός ήθελε.....το παιδί: «Να κάνει μια βόλτα με το άλογο του».

Αφού τελειώσει η ιστορία ο σύμβουλος (Fend-Engelmann, 1984) ζητάει από το παιδί, (η οποία συνήθως μαγνητοσκοπείται), να ταυτιστεί με έναν ήρωα της ιστορίας. «Ποιος θα σου άρεσε να ήσουν στην ιστορία που φτιάξαμε». Μπορεί το παιδί να διερευνήσει περαιτέρω τη δική του συμπεριφορά εάν του τεθεί η ερώτηση: «θα έκανες κάτι διαφορετικό από αυτό που έκανε ο πρίγκιπας».

Μια άλλη εναλλακτική λύση είναι να ζητήσουμε από το παιδί να μας αφηγηθεί μια ιστορία με αφορμή μια εικόνα. Καλό είναι και σε αυτή την περίπτωση να εξηγήσουμε στο παιδί ότι υπάρχει μια αρχή, μια μέση και ένα τέλος (Fend-Engelmann, 1984).

Επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν (Fend-Engelmann, 1984) και παλιά γνωστά παραμύθια όπως η «κοκκινোসκουφίτσα». Το συγκεκριμένο παραμύθι είναι πάρα πολύ χρήσιμο, διότι, θίγει ζητήματα όπως: αποδυνάμωση, τροπή σε φυγή, ανημποριά και η διάσωση. Αφού διαβάσουμε του παιδιού την ιστορία, ζητάμε από το παιδί να βρει εναλλακτικές λύσεις για την εμπλοκή της ιστορίας ή και ακόμη να ταυτιστεί με έναν ήρωα και να του ζητήσει πώς θα αντιδρούσε στη θέση του ήρωα π.χ.: «Πώς θα μπορούσε η γιαγιά να φανεί πιο δυνατή έτσι

ώστε να ξεγελάσει τον λύκο και να μην τη σπρώξει μέσα στην ντουλάπα;». Στη συνέχεια ενθαρρύνουμε το παιδί να σκεφτεί διάφορες εναλλακτικές λύσεις ρωτώντας το: «Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει η γιαγιά την ώρα που ο λύκος την έσπρωχνε για να μπει στην ντουλάπα; Εάν ήσουν εσύ η γιαγιά τι θα έκανες;» (Fend-Engelmann, 1984).

Οι ιστορίες που αναφέρονται σε βία στο σπίτι, σε κακοποίηση βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν ότι και άλλα παιδιά έχουν ζήσει παρόμοιες ιστορίες και κατά συνέπεια βιώνουν τα ίδια συναισθήματα. Οι ιστορίες επιτρέπουν στο παιδί να εντοπίσει ή να απορρίψει τυχόν υπάρχουσες ομοιότητες μεταξύ των χαρακτήρων των ιστοριών και του εαυτού του. Το ενθαρρύνουν επίσης να αποκαλύψει περισσότερες πληροφορίες για τις δικές του εμπειρίες. Βιβλία χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να εκπαιδύσουμε τα παιδιά σε κάποιες συμπεριφορές ή όταν θέλουμε να υιοθετήσουν σημαντικές πεποιθήσεις (Geldart & Geldard, 2011).

3. Η καταλληλότητα του μέσου

Τα βιβλία και οι ιστορίες είναι κατάλληλα για παιδιά της προσχολικής ηλικίας έως και την όψιμη εφηβεία. Είναι επίσης αποτελεσματικά και για τα μικρά παιδιά, τα οποία είναι καλή ακροατές (Geldart & Geldard, 2011).

Τα βιβλία και οι ιστορίες είναι κατάλληλα για το πλαίσιο της ατομικής συμβουλευτικής ή και για συνεδρίες που παρακολουθεί το παιδί με τον γονέα του. Η δημιουργία ιστορίας, είναι ιδιαίτερα χρήσιμα, διότι τα παιδιά από τη φύση τους είναι δημιουργικά και έχουν καλές δεξιότητες. Η ενασχόληση αυτή όμως δεν τόσο δημιουργική, όταν το παιδί είναι λιγότερο προικισμένο (Geldart & Geldard, 2011).

5.3.7 Η χρήση κούκλων και μαλακών παιχνιδιών

Με τις κούκλες και τα μαλακά παιχνίδια, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να σκηνοθετούν μια θεατρική αναπαράσταση. Το παιδί μπορεί να προβάλει μέσω αυτής της δραστηριότητας τις σκέψεις του πάνω σε κούκλες, να διαφοροποιεί την προσωπικότητά του, να επιλέξει συμπεριφορές και να αρθρώσει το λόγο του (Geldart & Geldard, 2011 • Engelmann, 1984).

Η χρήση των κούκλων και των μαλακών παιχνιδιών ενδείκνυται για τα παιδιά, σύμφωνα με τον Engelmann, (1984) για τους παρακάτω λόγους:

-Τα απολαμβάνουν με ιδιαίτερο τρόπο, διότι τα χειρίζονται εύκολα και δεν απαιτούν προετοιμασία.

-Το παιδί αντιλαμβάνεται τις κούκλες ως κάτι εξωτερικό και διαφορετικό από τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να απωθεί στις κούκλες και τα μαλακά παιχνίδια πιο εύκολα τις πεποιθήσεις

του, τις συμπεριφορές του και προσωπικότητές του που τις θεωρεί αρκετά διάφορες από τις δικές του. Ενώ στην ανάληψη φανταστικών ρόλων το παιδί υποδύεται του ρόλους, ενσαρκώνει το ίδιο το παιδί έναν ή περισσότερους χαρακτήρες.

-Οι κούκλες και τα μαλακά παιχνίδια, βοηθούν το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του σε μια πρόσθετη διάσταση, διότι μπορεί να δημιουργήσει και να διατυπώσει άμεσα τον διάλογο, είναι εμπλεκόμενο άμεσα στον διάλογο και στην εμπλοκή της ιστορίας και μπορεί να συνδέσει πιο εύκολα τα δικά του συναισθήματα με εκείνα των χαρακτήρων της ιστορίας.

-Η έμμεση προσέγγιση του κουκλοθέατρου προστατεύει το παιδί στην άμεση έκθεση στον πόνο, ο οποίος παρουσιάζεται μεταμφιεσμένος.

-Το παιδί μπορεί με το κουκλοθέατρο να σκιαγραφήσει συμπεριφορές ενός καλού ή ενός μισητού προσώπου από το στενό περιβάλλον του.

-Οι κούκλες και τα παιχνίδια έχουν εγγενώς συμβολικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Π.χ. οι λύκοι είναι επικίνδυνοι, οι μαϊμούδες είναι διασκεδαστικές.

1. Τους στόχους που εξυπηρετεί η χρήση των κούκλων και μαλακών παιχνιδιών

Σύμφωνα με τον Jernberg (1987) η χρήση των κούκλων και μαλακών παιχνιδιών εξυπηρετούν την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων:

- Κυριαρχία και έλεγχο σε ζητήματα και γεγονότα

Όταν το παιδί χρησιμοποιεί κούκλες και μαλακά παιχνίδια, έχει την ευκαιρία να αναπαραστήσει και να εκφράσει δυσάρεστες εμπειρίες του και τελικά να κυριαρχήσει σε αυτές. Π.χ. το παιδί μπορεί στη πραγματική ζωή του να νιώθει αποδυναμωμένο και παθητικό. Στο παιχνίδι με τις κούκλες και τα μαλακά παιχνίδια να νιώθει δυνατό, ισχυρό και ενεργητικό.

- Η σωματική έκφραση της δύναμης και της ισχύος

Για να εκφράσει το παιδί συναισθήματα δύναμης και ισχύος είναι η χρήση ειδικά επιλεγμένων χαρακτήρων. Έτσι αναλαμβάνει ισχυρούς χαρακτήρες, χωρίς να φοβάται και να αισθάνεται ανασφάλεια.

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και λήψης απόφασης

Επειδή τα παιδιά πολλές φορές δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν πιθανές λύσεις στα προβλήματά τους, επειδή φοβούνται τους περιορισμούς και τις απαιτήσεις που θα τους επιβάλουν η άλλοι. Το θεατρικό παιχνίδι με τις κούκλες τους βοηθάει «εκ του ασφαλούς» να διερευνήσουν ένα φάσμα εναλλακτικών λύσεων.

- Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Για να βοηθήσει το παιδί ο σύμβουλος να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, ο σύμβουλος συμμετέχει στο κουκλοθέατρο και δημιουργεί καταστάσεις που στη συνέχεια θα πρέπει το παιδί να ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις.

- Η βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας

Το κουκλοθέατρο απαιτεί δραστηριότητες του παιδιού σε επίπεδο λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών γι' αυτό και ενθαρρύνει την επικοινωνία σε σχέση με τα φανταστικά και τα πραγματικά γεγονότα.

- Η ανάπτυξη ενόρασης

Όταν το παιδί δημιουργεί διαλόγους ανάμεσα στις κούκλες, υποχρεώνεται να εξετάζει τις διαφορετικές και αντικρουόμενες αντιλήψεις της κάθε κούκλας στο πλαίσιο της θεατρικής παράστασης.

2. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η χρήση των κούκλων και μαλακών παιχνιδιών

Η αυθόρμητη χρήση κούκλων

Στην αρχή προτρέπουμε το παιδί να διαλέξει τις κούκλες (Fend-Engelmann, 1984) που θέλει και που του αρέσουν. Η επιλογή των κούκλων και των χαρακτήρων και ανάλογα το μέγεθός τους, είναι μια σημαντική πληροφορία για τον σύμβουλο. Αφού το παιδί επιλέξει τις κούκλες του, που θα παίξουν στην ιστορία τους συνήθως ξεκινάει απευθείας τον διάλογο μεταξύ τους. Εάν δεν το κάνει, θα πρέπει ο σύμβουλος να πάρει μια γαντόκουκλα και να ξεκινήσει το διάλογο με το παιδί. Π.χ.: «Δεν θες να μου συστήσεις τους φίλους σου που θα συμμετέχουν στην ιστορία σου». Το παιδί ξεκινάει να προσδιορίζει έναν έναν τους ήρωες του: « Ο Τάκης ο δυνατός που νικάει τους πάντες!», ο σύμβουλος: «Γεια σου Τάκη, χάρηκα που σε γνώρισα» (Fend-Engelmann, 1984).

Με αυτόν τον τρόπο ο σύμβουλος βοηθάει το παιδί να αισθάνεται πιο άνετα για το όλο εγχείρημα και παράλληλα να προβάλλει τον εαυτό του στους χαρακτήρες του έργου (Fend-Engelmann, 1984).

Προτροπή για δημιουργία μιας παράστασης κουκλοθέατρου

Ο σύμβουλος, σύμφωνα με τους Fend-Engelmann (1984) και Kluge (1981) ξεκινάει τη δημιουργία θεατρικής παράστασης, λέγοντας στο παιδί: «Σήμερα θα παίξουμε ένα θεατρικό παιχνίδι. Θα επιλέξεις ένα πολύ δυνατό χαρακτήρα, έναν αρχηγό έναν δυνατό και έναν αδύνατο φοβισμένο, γεμάτο με αγωνία». Στη συνέχεια ο σύμβουλος βοηθάει το παιδί να επινοήσει μια ιστορία. Η ιστορία θα παρέχει πολλά στοιχεία για ζητήματα που απασχολούν το παιδί. Το κουκλοθέατρο θα διαδραματιστεί σε ένα χαμηλό τραπέζι, στο οποίο θα είναι από

την μια πλευρά ο σύμβουλος και από την άλλη το παιδί (Fend-Engelmann, 1984^{*} Kluge, 1981). Ο σύμβουλος παρακολουθεί τη θεατρική παράσταση και επεμβαίνει όποτε το θεωρεί χρήσιμο. Π.χ.: Κάνοντας σχόλια με φυσικό τρόπο, να μιλήσει απευθείας στους χαρακτήρες, για να ανακαλύψει περισσότερα για τη συμπεριφορά τους στο έργο, επιμένοντας σε μερικά σημεία να διαδραματιστούν στοιχεία επανειλημμένως, για να αποκτήσει το παιδί ενόραση και έλεγχο της επίμαχης σκηνής, με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιεί το παιδί καλύτερα τον τρόπο με το οποίο αντιδρούν η άλλη χαρακτήρες και ταυτόχρονα αξιολογεί τις συμπεριφορές, για να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις. Όταν τελειώσει η παράσταση, θα πρέπει ο σύμβουλος να συζητήσει με το παιδί τις διάφορες πτυχές του έργου (Fend-Engelmann, 1984^{*} Kluge, 1981).

Συνδυασμός κούκλων με γνωστούς μύθους ή παραμύθια

Ο σύμβουλος μπορεί να χρησιμοποιήσει γνωστά παραμύθια ή μύθους για να θίξει άμεσα ζητήματα που θέλει. Το παιδί αναπαριστά την ιστορία με κούκλες που του προτείνουμε, ώστε να δημιουργήσει μια καλύτερη δυνατή έκβασή της. Μπορεί το παιδί στην ιστορία του να ενδυναμώνει το θύμα του (Fend-Engelmann, 1984^{*} Kluge, 1981).

Αν παράδειγμα αποφασίσει ο σύμβουλος να ασχοληθεί με την «κοκκινোসκουφίτσα». Θα μπορούσε ο σύμβουλος μετά την παράσταση να ζητήσει από το παιδί : «Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει η γιαγιά όταν αποφάσισε ο λύκος να τη φάει;» Το παιδί θα μπορούσε να απαντήσει: «Να βγει τρέχοντας από το σπίτι και να ζητήσει βοήθεια» (Fend-Engelmann, 1984^{*} Kluge, 1981).

Οι κούκλες σε διάλογο με τον σύμβουλο

Μέσα από έναν διάλογο μεταξύ μιας κούκλας και του συμβούλου, ενδέχεται το παιδί μερικές φορές να λύσει πολλά προβλήματα, τα οποία το απασχολούν και δεν θέλει να μιλήσει γι' αυτά (Fend-Engelmann, 1984).

Μπορεί παράδειγμα ο σύμβουλος (Fend-Engelmann, 1984^{*} Kluge, 1981) να προτρέψει ένα παιδί, το οποίο δεν θέλει να μιλήσει για τις φοβίες που αντιμετωπίζει στο σχολείο λόγω των τρομοκρατικών επιθέσεων που διαπράττουν οι συμμαθητές του πάνω του. Ένα αρκούδι που το παρουσιάζει ο σύμβουλος στο παιδί για πολύ έξυπνο και ότι μερικές φορές: «Ξέρει πως σκέφτονται τα παιδιά» μπορεί από μέρος του συμβούλου να βοηθήσει το παιδί να εκφράσει μέσω αυτού τα συναισθήματά του. Ο σύμβουλος (Fend-Engelmann, 1984^{*} Kluge, 1981) παροτρύνει το παιδί να πάρει το αρκούδι στη αγκαλιά του: «Αν τον αφήσεις να κάτσει στην αγκαλιά σου, ίσως μπορέσει να μου πει τι είναι εκείνο που σε προβληματίζει». Στην συνέχεια

ο σύμβουλος λέει στο παιδί να πάρει το αρκούδι στην αγκαλιά του και να του πει: «Αρκούδε, η Τζένη έχει κάποια προβλήματα. Μήπως εσύ ξέρεις τίποτα γι' αυτά;». Στη συνέχεια απαντάει ο αρκούδος εκ μέρους του παιδιού: «Τζένη, μπορείς να μου πεις τι λέει ο αρκούδος;». Μπορεί μερικά παιδιά, να μην αισθάνονται άνετα με αυτή τη διαδικασία και να πάρει ο σύμβουλος τον αρκούδο και να φέρει το στόμα του κοντά στο αυτί του προσποιούμενος ότι τον ακούει και κατόπιν να πει στο παιδί αυτά που υποτίθεται ότι του είπε ο αρκούδος: «Ο αρκούδος νομίζει ότι το πρόβλημά σου έχουν να κάνουν με το σχολείο. Αναρωτιέμαι εάν έχει δίκιο ή άδικο;». Στη συνέχεια ενθαρρύνεται το παιδί να εμπλακεί σε ένα συνεχή διάλογο μεταξύ του ίδιου, του συμβούλου και τον αρκούδο (Fend-Engelmann, 1984^{*} Kluge, 1981).

3.Η καταλληλότητα του μέσου

Οι κούκλες και τα μαλακά παιχνίδια είναι μέσα, τα οποία είναι κατάλληλα για την προσχολική και προσχολική ηλικία. Οι κούκλες και τα μαλακά παιχνίδια, αποτελούν το κατάλληλο μέσο για την ατομική συμβουλευτική, μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν και σε ομαδικό επίπεδο με το κάθε παιδί να διαμορφώνει τον χαρακτήρα μιας κούκλας ή παιχνιδιού (Geldart & Geldard, 2011).

Όπως τονίζουν οι Geldart και Geldard (2011): «.....Το θεραπευτικό μέσο βοηθάει το παιδί να διερευνήσει και να διερευνά τη σκέψη του και να αλληλεπιδρά και μερικές φορές να του δίνει του παιδιού τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά, να γίνεται τολμηρό και ριψοκίνδυνο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μεταβίβαση ηθικών μηνυμάτων...» (Geldart και Geldard, σελ. 263).

5.3.8 Η χρήση του παιχνιδιού ανάληψης φανταστικών ρόλων

Το παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων έχει σύμφωνα με τους, Goetze (2002) και Köck (1990) έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Το παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων αντιπροσωπεύει ουσιαστικά τον φυσικό τρόπο με τον οποίο παίζουν τα μικρά παιδιά. Τους αρέσει να μεταμφιέζονται να παριστάνουν το γιατρό που εξετάζει τον ασθενή, τους αρέσει παίρνουν διάφορα αντικείμενα και να «κάνουν» ότι πάνε για ψώνια. Συνδυάζουν, με άλλα λόγια, αντικείμενα, συμπεριφορές, λέξεις και αλληλεπιδράσεις με φανταστικούς ανθρώπους για να στήσουν μια θεατρική αναπαράσταση.
- Στο παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων το παιδί είναι δυνατόν να απορροφηθεί σχεδόν ολοκληρωτικά από τον ρόλο τον οποίο υποδύεται: Γίνεται ηθοποιός με την πλήρη έννοια του όρου.

- Ορισμένες φορές, αλλά όχι πάντα, το παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων προϋποθέτει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες. Σε μια τέτοια περίπτωση μιλάμε για «κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι». Τις κοινωνικές δεξιότητες τις χρησιμοποιούμε όταν αναδεικνύεται το παιχνίδι με τη μορφή λεκτική και μη λεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και σύμβουλου, με το παιδί να υποδύεται διάφορους ρόλους.

Επίσης τα παιδιά δύο έως τριών ετών, μπορούν να μιμηθούν ρόλους του οικείου περιβάλλοντος του, χρειάζονται αληθινά αντικείμενα ή παιχνίδια-αντίγραφα στο παιχνίδι της αναπαράστασης. Τα πιο μεγάλα παιδιά, από τεσσάρων ετών και πάνω, βασίζονται λιγότερο σε πραγματικά αντικείμενα. Γενικά, μπορούν να χρησιμοποιήσουν άσχετα μεταξύ τους αντικείμενα για να συμβολίσουν ή να αντικαταστήσουν τα πράγματα που εμφανίζονται στο παιχνίδι τους. Τα ακόμη μεγαλύτερα παιδιά προχωρούν σε διάφορες ενέργειες ως υποκατάστατα αντικειμένων. Για παράδειγμα, μπορεί να σφίγγουν γροθιά το χέρι τους και να το φέρνουν στο στόμα τους κάνοντας πως πίνουν κάτι.

1. Τους στόχους που εξυπηρετεί η χρήση ανάληψης φανταστικών ρόλων

Χρησιμοποιούμε το παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων για να επιτύχουμε διάφορους στόχους (Geldart & Geldart, 2011^{*} Goetze, 2002) όπως:

- Να δώσουμε στο παιδί τη δυνατότητα να εξωτερικεύσει και να εκφράσει με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο ιδέες, επιθυμίες, φόβους και φαντασιώσεις του,
- Να διευκολύνουμε το παιδί να εκφράσει βαθύτερες σκέψεις του ή διεργασίες της σκέψης του.
- Να το βοηθήσουμε να νιώσει ανακούφιση και να απαλλαγεί από τον συναισθηματικό πόνο.
- Να του δώσουμε την ευκαιρία να βιώσει τη δύναμη μέσω της σωματικής έκφρασης του συναισθήματος.
- Να το βοηθήσουμε να αποκτήσει έλεγχο των γεγονότων και των προβλημάτων του παρελθόντος.
- Να του δώσουμε την ευκαιρία να αναπτύξει ενόραση για τα τρέχοντα και τα παρελθόντα γεγονότα της ζωής του.
- Να το βοηθήσουμε να ριψοκινδυνέψει αναπτύσσοντας νέες μορφές συμπεριφοράς.
- Να το βοηθήσουμε να δοκιμάσει νέες συμπεριφορές και να προετοιμαστεί για συγκεκριμένες καταστάσεις στη ζωή του.

- Να του δώσουμε την ευκαιρία να δομήσει την εικόνα του εαυτού του και να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του.
- Να το βοηθήσουμε να βελτιώσει τις δεξιότητες επικοινωνίας του.

2. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η χρήση του μέσου ανάληψης φανταστικών ρόλων

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων, για να έχει ο σύμβουλος την αμεσότερη αποτελεσματικότητα στη συμβουλευτική διαδικασία όπως τονίζουν οι Fend-Engelmann (1984) και Goetze (2002):

Ο σύμβουλος να βοηθήσει το παιδί να εξωτερικεύσει και να εκφράσει ιδέες, επιθυμίες, φόβους και φαντασιώσεις του λεκτικά και μη λεκτικά

- Το είδος αυτό του παιχνιδιού επιτρέπει στο παιδί να αναδημιουργήσει τον κόσμο του με συμβολικό και αναπαραστατικό τρόπο,
- Αυτό συμβαίνει αυθόρμητα τη στιγμή που το παιδί δημιουργεί ένα σενάριο και καθοδηγεί τους έμψυχους και άψυχους «ηθοποιούς» του.
- Ο σύμβουλος θα πρέπει να περιοριστεί αυστηρά στον ρόλο που του έχει ανατεθεί από το παιδί, ειδάλλως η συμμετοχή του μετατρέπεται σε παρέμβαση και παρενόχληση της προσωπικής έκφρασης του παιδιού.

Ο σύμβουλος να βοηθήσει το παιδί να εκφράσει τις βαθύτερες σκέψεις του ή τις διεργασίες της σκέψης του

- Ο σύμβουλος χρειάζεται να αφιερώσει λίγο χρόνο και να παρατηρήσει το παιχνίδι του παιδιού χωρίς να παρεμβαίνει.
- Το παιδί έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί, μέσω του ελεύθερου συνειρμού, τον χρόνο του παιχνιδιού ανάληψης φανταστικών ρόλων για να διερευνήσει τις ασυνείδητες ευχές ή επιθυμίες του.
- Καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο σύμβουλος είναι χρήσιμο να εφαρμόζει την τεχνική της αντανάκλασης σκέψεων, συναισθημάτων και περιεχομένου. Π.χ.: «Όταν η Ντόρα είναι άτακτη μένει κλειδωμένη στο δωμάτιό της. Αναρωτιέμαι πώς νιώθει η Ντόρα όταν την κλειδώνουν στο δωμάτιο».

Ο σύμβουλος να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι, για να επιτύχει την καθαρτήρια ανακούφιση του παιδιού από τον συναισθηματικό πόνο

- Στο παιδί δίνεται η ευκαιρία να «διαδραματίσει» τα συναισθήματα και τα προβλήματά του, και κατ' επέκταση να βιώσει τη συναισθηματική ανακούφιση ή κάθαρση.
- Ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι απόλυτα μη κατευθυντικός και να προσφέρει στο παιδί ένα ασφαλές περιβάλλον και μια σχέση που διακρίνεται από ενσυναίσθηση.

Ο σύμβουλος να βοηθήσει το παιδί να βιώσει την εμπειρία της δύναμης μέσα από τη σωματική έκφραση του συναισθήματος

- Ο σύμβουλος μπορεί να προσφέρει στο παιδί πρότυπα φανταστικών ρόλων,
- Έτσι το παιδί θα μπορέσει να αναλάβει ρόλους δύναμης, τους οποίους προηγουμένως θεωρούσε αταίριαστους για το ίδιο, και να πειραματιστεί σε αυτούς με τη βοήθεια των κατάλληλων αντικειμένων.
- Ο σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο στον ρόλο μελών σωστικών συνεργειών, σπουδαίων θεραπευτών, εξερευνητών, επιστημόνων και ευεργετών, και να ενθαρρύνει το παιδί να τους υιοθετήσει.

Ο σύμβουλος να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει έλεγχο πάνω σε ζητήματα και γεγονότα του παρελθόντος

- Ο σύμβουλος να βοηθήσει το παιδί, για να αναπαραστήσει μια δυσάρεστη ή επώδυνη εμπειρία στην οποία είχε νιώσει αβοήθητο και αποδυναμωμένο.
- Καθώς αναπαριστάνεται η εμπειρία με τη μορφή ενός μικρού θεατρικού, ο σύμβουλος μπορεί να ενθαρρύνει το παιδί να εμπλακεί πιο ενεργά και δυναμικά σε γεγονότα τα οποία είχε βιώσει στο παρελθόν με πιο παθητικό τρόπο.
- Ο σύμβουλος ζητά από το παιδί να επαναλάβει την ίδια σκηνή αρκετές φορές.
- Σε κάθε επανάληψη ζητά από το παιδί να πειραματιστεί με νέες συμπεριφορές.

Ο σύμβουλος να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει ενόραση των γεγονότων του παρόντος και του παρελθόντος

- Ο σύμβουλος δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να μάθει για τον εαυτό του, να αποκτήσει επίγνωση των γεγονότων του παρελθόντος και του παρόντος, και να αλλάξει στο πλαίσιο ενός ασφαλούς περιβάλλοντος χωρίς να υφίσταται κρίσεις και αξιολογήσεις ή πίεση.

- Ο σύμβουλος προτρέπει το παιδί να δημιουργήσει ένα μικρό θεατρικό, το οποίο θα περιλαμβάνει γεγονότα ανάλογα με εκείνα που έχει βιώσει.
- το παιδί ενθαρρύνεται από το σύμβουλο να αλλάζει διαδοχικά ρόλους, να υιοθετεί δηλαδή πρώτα έναν ρόλο, μετά έναν δεύτερο και στη συνέχεια πάλι τον πρώτο.
- Η επανάληψη αυτής της διαδικασίας το παιδί εμπλέκεται στην παρουσίαση δύο διαφορετικών χαρακτήρων, μεταξύ των οποίων αναπτύσσεται ένας διάλογος που δημιουργεί το ίδιο.
- Το παιδί βιώνει τον ρόλο και των δύο χαρακτήρων και αποκτά ενόραση για τη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις άλλων ανθρώπων καθώς και παρόντων ή παρελθόντων γεγονότων.

Ο σύμβουλος να βοηθήσει το παιδί να διακινδυνεύσει να δοκιμάσει νέες μορφές συμπεριφοράς

- Το παιδί μπορεί να πειραματιστεί με νέες μορφές συμπεριφοράς, την εκδήλωση των οποίων προηγουμένως ίσως να θεωρούσε πολύ επικίνδυνη.
- Το παιδί δοκιμάζει αυτές τις νέες συμπεριφορές στο πλαίσιο του παιχνιδιού και ελέγχει τις πιθανές τους συνέπειες.

Ο σύμβουλος να βοηθήσει το παιδί να εξασκηθεί σε νέες συμπεριφορές και να προετοιμαστεί για συγκεκριμένες καταστάσεις στην πραγματική του ζωή

- Ο σύμβουλος μπορεί να προτρέψει το παιδί να υιοθετήσει τον ρόλο μιας μορφής εξουσίας: για παράδειγμα, να παραστήσει έναν δάσκαλο.
- Ο σύμβουλος αναλαμβάνει τον ρόλο ενός μαθητή, ο οποίος εκτίθεται στη συμπεριφορά του προσώπου που έχει την εξουσία (του δασκάλου).
- Ο σύμβουλος μπορεί να συμπεριφέρεται προκλητικά προσποιούμενος ότι είναι ένας ανυπάκουος και ανυπότακτος μαθητής.
- Ο «δάσκαλος» (το παιδί) του ζητήσει να βγει από την τάξη, ο σύμβουλος-μαθητής μπορεί να του απαντήσει: «Δεν νομίζω ότι έχω όρεξη για κάτι τέτοιο. Μου φαίνεται ότι θα καθίσω εδώ που κάθομαι».
- Το κατά πόσον το παιδί γίνεται πιο εξουσιαστικό ή όχι μπορεί να συζητηθεί στη συνέχεια.

Ο σύμβουλος να δώσει στο παιδί την ευκαιρία να δομήσει την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή του

- Ο πειραματισμός με διάφορους ρόλους μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει λανθάνοντα και κρυφά μέρη του εαυτού του.
- Τα χαρακτηριστικά μπορούν να συμβάλουν στην εκδήλωση διαφόρων τύπων συμπεριφοράς, όπως είναι η φιλία, η προθυμία για βοήθεια, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η σύμπραξη.
- Για να τονίσει την αντίθεση, ο σύμβουλος αναλαμβάνει ρόλους: ενός ανυπεράσπιστου θύματος, ενός χαστικού φίλου ή ενός αφηρημένου ενηλίκου, και στη συνέχεια επικυρώνει τα χαρακτηριστικά που εκδηλώνει το παιδί.
- Το παιδί βοηθάει τον σύμβουλο στο παιχνίδι και αυτός αποκρίνεται: «Είσαι πολύ καλός στο να βοηθάς τους άλλους. Δεν θα μπορούσα να κάνω τίποτε εάν δεν είχα τη βοήθεια σου».

Να βοηθήσει ο σύμβουλος για τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας του παιδιού

- Τα σενάρια που δημιουργούνται στο παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων εξαρτώνται εξίσου από τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία.
- Μέσα από το παιχνίδι επομένως το παιδί έχει την ευκαιρία να αντιληφθεί κατά πόσο επιτυχής υπήρξε η λεκτική και η μη λεκτική του επικοινωνία.

3. Η καταλληλότητα του μέσου

Η ανάληψη φανταστικών ρόλων είναι ιδανικό (Geldart & Geldard, 2011) για τις ηλικίες μεταξύ δυόμισι έως και πέντε ετών. Σε αυτή τη φάση τα παιδιά προετοιμάζονται για τη μετέπειτα ζωή τους, δοκιμάζοντας τις δεξιότητές τους.

Όταν τα παιδιά φτάνουν στη σχολική ηλικία, η προσποίηση γίνεται πιο συγκαλυμμένη και αντί να εκδραματίζουν καταστάσεις, αρχίζουν να φαντασιώνουν (Geldart & Geldard, 2011). Τα παιδιά έξι έως δώδεκα στρέφονται στη πραγματικότητα και το παιχνίδι τους γίνεται πιο ρεαλιστικό, διότι αποδέχονται ότι το προσποιημένο παιχνίδι δεν είναι κοινωνικά αποδεκτό. Όπως προκύπτει το παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων είναι κατάλληλο μέσο για παιδιά μικρότερης ηλικίας (Geldart & Geldard, 2011).

Η ανάληψη φανταστικών ρόλων είναι ανοιχτού τύπου και με τη δυνατότητα δημιουργικής ανάπτυξης επιτρέπει στο παιδί να διερευνά τις διάφορες επιλογές και τις δυνατότητές του χωρίς περιορισμούς, και παράλληλα να εκφράζει τα συναισθήματα και τα ζητήματα που το απασχολούν με ασφάλεια και να το ενθαρρύνει να αλ-αλληλεπιδρά και να τολμά (Geldart & Geldard, 2011 • Goetze, 2002).

5.3.9 Η χρήση των επιτραπέζιων και παιχνιδιών δεξιοτήτων

Τα επιτραπέζια παιχνίδια και τα παιχνίδια δεξιοτήτων, άλλοτε είναι τυποποιημένα καθώς και αναβαθμισμένα, ελεύθερα και άτυπα. Τα παιδιά μέσω των παιχνιδιών δεξιοτήτων αναπτύσσονται σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Κατά κανόνα τα συγκεκριμένα παιχνίδια ποικίλουν σε βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας (Graumann, 1972). Ορισμένα παιχνίδια μνήμης (π.χ. Memory), έχουν απλούς κατανοητούς κανόνες και είναι για παιδιά από τέσσερα έως επτά ετών. Κάποια άλλα παιχνίδια έχουν πιο σύνθετους κανόνες και συνεπώς είναι καταλληλότερο για παιδιά ηλικίας επτά έως δώδεκα ετών.

Τα επιτραπέζια και παιχνίδια δεξιοτήτων, αποτελούν ένα χρήσιμο μέσο στο πλαίσιο της συμβουλευτικής (Graumann, 1972):

- Βοηθούν τα παιδιά που είναι ντροπαλά ή διατακτικά να ενταχθούν στη συμβουλευτική σχέση.
- Το παιχνίδι με το παιδί δημιουργεί μια σχέση που αποτελεί πρόδρομο μιας καρποφόρας συμβουλευτικής διαδικασίας.
- Τα παιχνίδια μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ως άξονας της συμβουλευτικής παρέμβασης για την επίτευξη κάποιων στόχων (βλ. παρακάτω).

Με τους κανόνες που θέτουν τα παιχνίδια στα παιδιά θέτουν διάφορους περιορισμούς στη συμπεριφορά τους, με αποτέλεσμα να είναι ακριβώς αντίθετα από τα ελεύθερα παιχνίδια που δεν υπάρχουν κανόνες. Έτσι το παιδί μέσω των κανόνων μαθαίνει τους στόχους του παιχνιδιού και τις επιπτώσεις που υπάρχουν. Μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών και τα παιχνίδια των δεξιοτήτων, μπορεί ο σύμβουλος να ενδυναμώσει το εγώ του παιδιού με το να φέρει το παιδί αντιμέτωπο με καταστάσεις ήττας, οι ζαβολιές, η αναμονή για τη σειρά του, η απώλεια, το άδικο, ακόμη και παραμονή εκτός παιχνιδιού. Επίσης ορισμένα επιτραπέζια παιχνίδια θέτουν σε δοκιμασία της ικανότητας του παιδιού. Είναι παιχνίδια που αλληλεπιδρούν δύο ή περισσότεροι παίκτες. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια απαιτούν υψηλό επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς (Graumann, 1972).

Τα παιδιά από επτά ως έντεκα αξιολογούν τις επιδόσεις τους με εκείνες των άλλων παιδιών. Αύτη η αξιολόγηση έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να καταλάβει σε ποια πράγματα τα καταφέρνει και σε ποια όχι. Μερικά παιδιά ωστόσο μπορεί να νιώθουν απειλή για τα επιτραπέζια και παιχνίδια δεξιοτήτων, αν το εγώ τους είναι αποδυναμωμένο. Έμφαση θα πρέπει να δίνονται στις προσωπικές δεξιότητες που απαιτούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, παρά στη νίκη ή στην ήττα (Geldart & Geldard, 2011• Lowenfeld, 1962).

Στις προσωπικές δεξιότητες που χρειάζεται ένα παιδί, όταν παίζει ένα παιχνίδι δεξιοτήτων περιλαμβάνονται: ο έλεγχος των παρορμήσεων, ο χειρισμός της ματαίωσης και η ικανότητα αποδοχής των ορίων στη συμπεριφορά που επιβάλλουν οι κανόνες του παιχνιδιού. Το παιδί θα πρέπει να παρακολουθεί, να συγκεντρώνεται και να επιμένει στη συνέχιση του παιχνιδιού έως ότου αυτό ολοκληρωθεί. Απαραίτητο είναι επίσης κάποιο επίπεδο γνωστικής ικανότητας, επειδή τα περισσότερα παιχνίδια προϋποθέτουν τη χρήση των αριθμών, το μέτρημα και κάποιο βαθμό λογικής ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (Graumann, 1972).

1. Τους στόχους που εξυπηρετεί η χρήση ανάληψης φανταστικών ρόλων

Τα επιτραπέζια και τα παιχνίδια δεξιοτήτων σύμφωνα με τους Geldart και Geldard (2011) μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους συμβούλους προκειμένου:

- Να οικοδομήσουν μια συμβουλευτική σχέση με ένα παιδί που διστάζει ή αντιστέκεται.
- Να βοηθήσουν το παιδί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στις απαγορεύσεις, στους περιορισμούς και στις προσδοκίες των άλλων.
- Να προσφέρουν στο παιδί τη δυνατότητα να ανακαλύψει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του όσον αφορά τις κινητικές και/ή τις οπτικές και ακουστικές του δεξιότητες.
- Να ωθήσουν το παιδί να διερευνήσει την ικανότητά του να παρακολουθεί, να συγκεντρώνεται και να επιμένει στην ολοκλήρωση ενός έργου.
- Να το βοηθήσουν να εξασκήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, όπως είναι η συνεργατικότητα, και να ασκηθεί σε κατάλληλες αντιδράσεις απέναντι στην απογοήτευση, την αποθάρρυνση, την επιτυχία και την αποτυχία.
- Να βοηθήσουν το παιδί να εξασκηθεί στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων.
- Να του δώσουν την ευκαιρία να μάθει κάποια πράγματα σχετικά με τους κίνδυνους της ζωής, όπως είναι, για παράδειγμα, η βία στο σπίτι, η σεξουαλική κακοποίηση ή οι κίνδυνοι που διατρέχει από άγνωστα άτομα.

2. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η χρήση των επιτραπέζιων και παιχνιδιών δεξιοτήτων

Τα επιτραπέζια παιχνίδια, όπως τονίζουν οι Geldart και Geldard (2011) και Lowenfeld (1962), μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους, για να επιτύχουμε καθένα από τους στόχους που προαναφέρθηκαν:

- Ορισμένα παιδιά, που είτε ντρέπονται είτε αντιστέκονται, δεν εμπλέκονται εύκολα στη συμβουλευτική διεργασία. Τα παιχνίδια όπως η ντάμα ή το φιδάκι μπορούν να τα διευκολύνουν στη διαδικασία ένταξής τους στη συμβουλευτική σχέση. Η συμμετοχή στο παιχνίδι παρέχει στο παιδί ένα ασφαλές πλαίσιο με ευδιάκριτα χαρακτηριστικά και όρια τόσο για το ίδιο όσο και για τον σύμβουλο.

- Παρότι τα παιχνίδια ορισμένες φορές βοηθούν το παιδί να αποκτήσει επίγνωση του ασυνείδητου υλικού που το απασχολεί, τις περισσότερες φορές είναι χρήσιμα επειδή του δίνουν να καταλάβει και να αντιμετωπίσει τον τρόπο με τον οποίο αποκρίνεται στις απαγορεύσεις, στους περιορισμούς και στις προσδοκίες των άλλων.

- Τα παιχνίδια που απαιτούν λεπτούς κινητικούς χειρισμούς είναι τα «ιπποποταμάκια», το «Τζένγκα» το «Μικάντο» και ορισμένα βιντεοπαιχνίδια που παίζονται σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Τα παιχνίδια που απαιτούν πιο έντονες και αδρές κινητικές δεξιότητες είναι το παιχνίδι των κρίκων, οι στόχοι με μαλακές μπάλες, το μπάσκετ, το χάντμπολ, το κρυφτό, το κουτσό και το κρίκετ. Σε όλα αυτά τα παιχνίδια μπορεί να συμμετέχει και ο σύμβουλος. Έτσι ο σύμβουλος βοηθά το παιδί να αναγνωρίσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του προτρέποντάς το να συμμετέχει στα παιχνίδια που περιγράφηκαν και ανατροφοδοτώντας το με τα ανάλογα σχόλια.

- Κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ο σύμβουλος μπορεί να θίξει ζητήματα σχετικά με τη συμπεριφορά ενός παιδιού διατυπώνοντας προτάσεις και παρέχοντας ενθάρρυνση, πληροφορίες και θετική ενίσχυση. Τα παιδιά είναι πιο πρόθυμα να πειραματιστούν με νέες μορφές συμπεριφοράς και να τις δοκιμάσουν στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού παρά σε άλλου είδους καταστάσεις.

- Τα παιχνίδια επιτρέπουν στα παιδιά να αξιολογήσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές τους δεξιότητες και τα παρακινούν να μάθουν και να ασκηθούν σε νέες. Στις κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνονται η παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας, η εναρμόνιση του συναισθήματος, η υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων, η παροχή πληροφοριών, η συνεργασία, το μοίρασμα και η σύμπραξη.

- Τα περισσότερα επιτραπέζια παιχνίδια καθώς και ορισμένα από τα παιχνίδια με κάρτες ή χαρτιά, όπως το «Memory», απαιτούν τη δεξιότητα επιλογής εναλλακτικών λύσεων και ανάληψης κάποιου βαθμού ρίσκου.

Το «Instant Replay» είναι ένα παιχνίδι που βοηθά τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν λογικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων. Σε αυτό ο σύμβουλος προτρέπει το παιδί να του αφηγηθεί ένα δύσκολο συμβάν της ζωής του.

- Επίσης μπορεί το παιδί να συνειδητοποιήσει και να αντιμετωπίσει ειδικές καταστάσεις, όπως είναι η σωματική και σεξουαλική κακοποίηση, το διαζύγιο, η βία στο σπίτι, η πορνογραφία και οι κίνδυνοι από αγνώστους. Πρόκειται συνήθως για επιτραπέζια παιχνίδια, στα οποία το παιδί καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα. Οι απαντήσεις του στη συνέχεια αξιολογούνται με όρους μύθου ή πραγματικότητας.

3.Η καταλληλότητα του μέσου

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα παιχνίδια (Geldart & Geldard, 2011[•] Graumann, 1972[•] Lowenfeld, 1962) μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό πλαίσιο. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τα παιδιά του δημοτικού και των πρώτων τάξεων του γυμνασίου. Πρέπει ωστόσο να έχουμε κατά νου ότι τα παιδιά μέχρι οκτώ περίπου ετών δυσκολεύονται πολλές φορές στη σταθερή τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού και ότι ενδέχεται να παλινδρομήσουν. Τα παιχνίδια που είναι κατάλληλα για την πρώιμη εφηβική ηλικία θέτουν υψηλά επίπεδα πρόκλησης στον γνωστικό και τον κοινωνικό τομέα καθώς και στον τομέα της επίλυσης προβλημάτων, (Geldart & Geldard, 2011[•] Graumann, 1972[•] Lowenfeld, 1962).

Επίλογος

Πολλοί είναι οι επιστήμονες και οι ειδικοί, από διάφορους επαγγελματικούς χώρους, οι οποίοι εμπλέκονται αναπόφευκτα στη συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών. Η υποστήριξη αυτού του είδους απαιτεί καλή θεωρητική γνώση και απαραίτητως την κατάλληλη εξάσκηση και εποπτεία.

Εκτός όμως την κατάρτιση που πρέπει να έχει ένας σύμβουλος στη θεωρητική γνώση, στη σωστή χρήση των μέσων ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, καθώς και τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο σύμβουλος, θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση από έμπειρους και ικανούς επαγγελματίες.

Όλοι οι σύμβουλοι παιδιών χρειάζονται συνεχή εποπτεία προκειμένου να διατηρούν την καλή ποιότητα του έργου τους και να καλύπτουν τις ανάγκες ειδικών ομάδων παιδιών. Οι σύμβουλοι όσο και έμπειροι κι αν είναι, θα πρέπει να εξετάζουν και να συζητούν την κάθε περίπτωση με κάποιον άλλο επαγγελματία του χώρου, με στόχο να αποκτήσουν μια διαφορετική προοπτική και να ελέγξουν την επίδραση των δικών μας προσωπικών ζητημάτων.

Θα πρέπει επίσης να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα προσωπικά ζητήματα του θεραπευτή, τα οποία έμμεσα ή άμεσα πάντα παρεμβαίνουν, έστω και περιστασιακά, στο θεραπευτικό έργο. Ένας καλός και έμπειρος επαγγελματίας επόπτης μπορεί να αναγνωρίσει αυτά τα ζητήματα και να βοηθήσει το σύμβουλο να τα προσεγγίσει και να τα επιλύσει, έτσι ώστε να πάψει να παρεμποδίζει το θεραπευτικό έργο του.

Επίσης είναι σημαντικό πως η συμβουλευτική παιδιών δεν πρέπει να περιορίζεται μέσα σε ένα επάγγελμα ή πλαίσιο. Συχνά οι ανάγκες της συμβουλευτικής μπορούν να καλυφθούν στο ίδιο το περιβάλλον του παιδιού. Για παράδειγμα οι δάσκαλοι και οι σύμβουλοι στα σχολεία, μπορούν ως ένα βαθμό να προσφέρουν άμεση συμβουλευτική βοήθεια στα παιδιά, κάτι το οποίο αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμο επειδή καλύπτει τις ανάγκες του παιδιού μέσα στο ίδιο του το πλαίσιο.

Παράρτημα

Α΄ ΜΕΡΟΣ:

Ιστορικό υπόβαθρο και σύγχρονες προσεγγίσεις στη συμβουλευτική παιδιών

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Το έργο των πρωτοπόρων της πρώιμης περιόδου (1880-1940)

Sigmund Freud:

Ανέπτυξε την ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία, η οποία περιλάμβανε τις ακόλουθες έννοιες: ασυνείδητες διεργασίες, μηχανισμοί άμυνας, εκείνο, εγώ, υπερεγώ, αντίσταση, ελεύθερος συνειρμός, μεταβίβαση, ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη.

Anna Freud:

Στόχος της ήταν η καλλιέργεια μιας στοργικής προσκόλλησης με το παιδί (θετική μεταβίβαση). Οι ερμηνείες της στο μη κατευθυνόμενο και ελεύθερο παιχνίδι του παιδιού διατυπώνονταν μετά την ανάπτυξη και εδραίωση αυτής της στοργικής προσκόλλησης.

Melanie Klein:

Οι ερμηνείες της πάνω στη συμπεριφορά του παιδιού διατυπώνονταν από την αρχή της θεραπευτικής σχέσης και αφορούσαν το ελεύθερο και μη κατευθυνόμενο παιχνίδι του.

Donald Winnicott:

Αντιλαμβανόταν τη θεραπευτική σχέση με το παιδί ως αντίστοιχη του μεταβατικού χώρου όπου το παιδί αποχωρίζεται από τη μητέρα του. Πίστευε ότι η σχέση του παιδιού με τον θεραπευτή είναι από μόνη της επαρκής για να προάγει τη θεραπευτική αλλαγή.

Carl Jung:

Εισήγαγε την ιδέα της συμβολικής αναπαράστασης ενός συλλογικού ασυνείδητου.

Margaret Lowenfeld:

Χρησιμοποιούσε σύμβολα σε έναν δίσκο με άμμο ως υποκατάστατα της λεκτικής επικοινωνίας.

Alfred Adler:

Αναφέρθηκε πρώτος στην ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Θεωρίες για την ανάπτυξη του παιδιού (1920-1975)

Abraham Maslow:

Εισήγαγε την έννοια της ιεράρχησης των αναγκών.

Erik Erikson:

Υποστήριξε ότι το άτομο έχει το δυναμικό να επιλύει το ίδιο τα προβλήματά του.

Περιέγραψε οκτώ στάδια ανάπτυξης. Υποστήριξε ότι το εγώ του ατόμου ενδυναμώνεται μέσω της επιτυχούς επίλυσης των αναπτυξιακών κρίσεων.

Jean Piaget:

Θεμελίωσε την έννοια των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης. Υποστήριξε ότι τα παιδιά κατακτούν συγκεκριμένες δεξιότητες και συμπεριφορές κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων αναπτυξιακών φάσεων.

Lawrence Kohlberg:

Εξέτασε τη σχέση μεταξύ των εννοιών του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη και της κατάκτησης των εννοιών της ηθικής.

John Bowlby:

Εισήγαγε τη θεωρία της προσκόλλησης, σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη του παιδιού σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο έχει προσκολληθεί στη μητέρα του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Βασικές θεραπευτικές προσεγγίσεις (1940-1980)

Carl Rogers:

Εγκαινίασε τη μη κατευθυντική συμβουλευτική και πίστευε ότι ο πελάτης μπορεί να βρει ο ίδιος τις λύσεις στα προβλήματά του όταν διατηρεί μια εγκάρδια και ευαίσθητη στις ανάγκες του σχέση με τον θεραπευτή.

Virginia Axline:

Πίστευε στην ικανότητα του παιδιού να δίνει το ίδιο λύσεις στα προβλήματά του όταν βρίσκεται σε ένα περιβάλλον στο οποίο η σχέση του με τον θεραπευτή είναι ασφαλής και σταθερή. Χρησιμοποιούσε τη μη κατευθυντική παιγνιοθεραπεία.

Fritz Perls:

Εμπνευστής της θεραπείας Gestalt. Έδινε έμφαση στις τρέχουσες εμπειρίες των αισθήσεων του σώματος, των συναισθημάτων και των σκέψεων. Εφάρμοζε τις τεχνικές της ανατροφοδότησης, της πρόκλησης και της αντιπαράθεσης, και χρησιμοποιούσε παιχνίδια ρόλων και διαλόγους.

Violet Oaklander:

Συνδύασε τη θεραπεία Gestalt με τη χρήση διαφόρων υλικών μέσων και τη φαντασία.

Albert Ellis:

Εμπνευστής της λογικοθυμικής θεραπείας. Αμφισβητούσε τις παράλογες πεποιθήσεις και ενθάρρυνε τον πελάτη να τις αντικαταστήσει με άλλες λογικές.

Richard Bandier και John Grinder:

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

Εμπνευστές του νευρογλωσσικού προγραμματισμού (NLP), που αναγνώριζαν ότι οι άνθρωποι προσλαμβάνουν και αντιλαμβάνονται βιωματικά τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο. Εισήγαγαν την έννοια της αναπλασιώσης.

William Classer:

Εμπνευστής της θεραπείας πραγματικότητας. Ενθάρρυνε τους πελάτες να βρουν οι ίδιοι τρόπους ικανοποίησης των αναγκών τους χωρίς να παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων, καθώς και να αποδέχονται την πραγματικότητα των λογικών και φυσικών συνεπειών της συμπεριφοράς τους.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Αίθουσα Παιγνιοθεραπείας

Έπιπλα εξοπλισμός, παιχνίδια και θεραπευτικό υλικό.

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.166-168

Έπιπλα και συναφή αντικείμενα

- Ηλεκτρική κουζίνα (σε μέγεθος παιχνιδιού).
- Ντουλάπια κουζίνας (σε μέγεθος παιχνιδιού).
- Νεροχύτης (σε μέγεθος παιχνιδιού).

(Τα αντικείμενα αυτά θα πρέπει να είναι αρκετά μεγάλα ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ένα μικρό παιδί όταν παίζει παιχνίδια με οικογενειακούς ρόλους.)

- Παιδικό τραπεζάκι και καρέκλες.
- Μεγάλοι μαλακοί σάκοι (πουφ).

Παιχνίδια

- Κουκλόσπιτο και μια οικογένεια από κούκλες.
- Κρεβατάκι κούκλας.
- Παιδικό καροτσάκι.
- Μαξιλάρι και σεντόνια για το καροτσάκι.
- Κούκλα πάνινη.
- Κούκλα μωράκι.
- Αρκουδάκι.
- Ρούχα κούκλας.
- Πλαστικά πιατικά και μαχαιροπίρουνα.
- Μπιμπερό.
- Πάνες κούκλας.
- Τηλέφωνο.
- Καθρέπτης.
- Αυτοκινητάκια.
- Καλάθι για ψώνια.
- Άδεια κουτιά τροφίμων.
- Ψεύτικα χρήματα.

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

Εξοπλισμός και υλικά

- Δίσκος άμμου.
- Σύμβολα που χρησιμοποιούνται στον δίσκο της άμμου,
- Πηλός.
- Πλαστελίνη.
- Χαρτί.
- Κραγιόνια ζωγραφικής.
- Μαρκαδόροι.
- Δάκτυλο μπογιές.
- Μαριονέτες.
- Κουτιά από χαρτόνι.
- Κουβαρίστρες.
- Βουρτσάκια καθαρισμού.
- Κόλλα.
- Ψαλίδι.
- Αυτοκόλλητη ταινία (σελοτέιπ).
- Έγχρωμο χαρτί και χαρτόνι.
- Μαλλί.
- Ξύλινες σπάτουλες.
- Χρυσόσκονη (γκλίτερ).
- Ξύλινα τουβλάκια.

Μικροσκοπικά ζώα και φιγούρες

- Ζώα της φάρμας.
- Ζώα του ζωολογικού κήπου.
- Δεινόσαυροι σε διάφορα είδη και μεγέθη.
- Μικροσκοπικές φιγούρες που ενσαρκώνουν σούπερ ήρωες και άλλους σύγχρονους χαρακτήρες.

Υλικά μεταμπίεσης

- Ποικιλία ρούχων και υλικών μεταμπίεσης, όπως κοσμήματα, περούκες, σπαθιά και τσάντες.
- Σετ αμπίεσης γιατρού ή νοσοκόμας,
- Διάφορες μάσκες.

Βιβλία

- Ιστορίες και παραμύθια.

Επιτραπέζια παιχνίδια

- Διάφορα επιτραπέζια, όπως παζλ, παιχνίδια με τράπουλα και ντόμινο.

Γ' ΜΕΡΟΣ

Απαιτούμενα υλικά -μέσων Παιγνιοθεραπείας

Η χρήση μικρών ζώων

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.187

Στην αίθουσα παιγνιοθεραπείας θα πρέπει να υπάρχει μεγάλη ποικιλία από μικρά ζώακια-παιχνίδια και άλλα πλάσματα όπως:

- Οικιακά ζώα.
- Ζώα του αγροκτήματος.
- Ζώα της ζούγκλας.
- Ζώα του ζωολογικού κήπου.
- Δεινόσαυροι.
- Ερπετά (φίδια, κροκόδειλοι, σαύρες).
- Έντομα (αράχνες, ακρίδες).
- Θαλάσσια όντα (χελώνες, δελφίνια, φάλαινες).

Τα ζώα και τα υπόλοιπα πλάσματα πρέπει να είναι κατά προτίμηση πλαστικά και χρωματισμένα κατάλληλα, για να δείχνουν πραγματικά. Θα πρέπει επίσης να είναι διαφορετικού μεγέθους. Από αυτά, άλλα πρέπει να δείχνουν καλοκάγαθα, άλλα επιθετικά και άλλα φιλικά. Καλό είναι να υπάρχουν και θηλυκά και αρσενικά ζώα, σε ορισμένα είδη μάλιστα καλό είναι να υπάρχουν και μωρά ζώακια. Η παρουσία των δεινοσαύρων είναι σημαντική: οι δεινόσαυροι, και ιδιαίτερα οι πολύ μεγάλοι και επιθετικοί, αρέσουν ιδιαίτερα στα παιδιά.

Όλα τα ζώα θα πρέπει να είναι καλής κατασκευής ώστε να στέκονται ανεμπόδιστα και χωρίς στηρίγματα. Τα παιδιά νιώθουν ματαίωση και η προσοχή τους διασπάται όταν τα ζώα δεν στηρίζονται καλά και πέφτουν. Έχουμε διαπιστώσει ότι συνήθως μια συλλογή με 50 περίπου μικρά ζώα αρκεί, καθώς οι μεγαλύτερες συλλογές προκαλούν σύγχυση σε μερικά παιδιά.

Η χρήση του δίσκου της άμμου

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.197

Το μόνο απαιτούμενο σκεύος είναι ο δίσκος της άμμου. Τα υλικά που χρειάζονται είναι μερικά σύμβολα, φιγούρες και μικρά ζώα.

Ο δίσκος της άμμου

Ο δίσκος της άμμου μπορεί να είναι είτε ξύλινος είτε πλαστικός. Κατά κανόνα πρόκειται για έναν τετράγωνο δίσκο με μήκος πλευράς ενός μέτρου και ύψος 15 εκατοστών. Ο ξύλινος δίσκος θα πρέπει να έχει αδιάβροχη επένδυση.

Η άμμος πρέπει να είναι καθαρή και πλυμένη. Από την εμπειρία μας διαπιστώσαμε ότι η πολύ λεπτή άμμος δεν ενδείκνυται, καθώς μπορεί να προκληθεί μια μικρή

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

αμμοθύελλα όταν το παιδί που τη χρησιμοποιεί είναι ζωηρό. Το πλέον κατάλληλο βάθος της άμμου είναι περίπου 7-8 εκατοστά, με άλλα 7-8 εκατοστά απόσταση από το άνω άκρο του δίσκου. Έτσι, κάθε εργασία είναι πιο εύκολη και η άμμος περιορίζεται μέσα στον δίσκο.

Πολλές φορές η άμεση πρόσβαση σε έναν νιπτήρα με νερό είναι χρήσιμη, αν και όχι απαραίτητη. Η υγρή άμμος χρησιμεύει για την κατασκευή σπηλαίων, τούνελ, λόφων και άλλων σχημάτων. Όταν το παιδί ασχολείται με την άμμο στο πάτωμα, εμείς καθόμαστε κάτω κοντά του, δίπλα στον δίσκο.

Σύμβολα

Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες με την άμμο είναι συνήθως διάφορα μικρά αντικείμενα, τα οποία έχουν επιλεγεί ακριβώς επειδή διαθέτουν χαρακτηριστικά που λειτουργούν ως φορείς συμβολικών νοημάτων. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούσαμε εμείς κατά τη διάρκεια μιας μακράς χρονικής περιόδου ήταν διαφόρων ειδών αντικείμενα.

Τα σύμβολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναπαραστήσουν συγκεκριμένα αντικείμενα, όπως δρόμους, σπίτια, σχολεία, εμπορικά κέντρα και άτομα. Μπορεί όμως να αντιπροσωπεύουν και αφηρημένες έννοιες, όπως μυστικά, σκέψεις, πεποιθήσεις, επιθυμίες και συναισθηματικά εμπόδια. Μπορεί συνεπώς να αντιπροσωπεύουν οτιδήποτε συγκεκριμένο, ασαφές ή αφηρημένο, το οποίο με κάποιον τρόπο σχετίζεται με την ιστορία του παιδιού.

Μια χρήσιμη ομάδα συμβόλων θα μπορούσε να αποτελείται από τα ακόλουθα:

Γενικά αντικείμενα

- Πετρώματα, πέτρες και βότσαλα Όστρακα
- Μικρά κουτιά με καπάκια Κεριά
- Παλιά κοσμήματα
- Χαρτί
- Στολίδια
- Ένα πακέτο μακαρόνια Ένας μικρός καθρέπτης Χάντρες
- Μια μικρή πυραμίδα
- Σημειωματάριο
- Αλυσίδα
- Φτερά
- Ξύλο
- Βόλοι
- Μικρές χάρτινες σημαίες
- Κλειδί
- Λουκέτο
- Φακός μπαταρίας Γυάλινη μπάλα Κουμπιά Πέταλο Χρυσό αστέρι Μολύβι Μεγάλο καρφί

Μικρά παιχνίδια

- Πλαστικά δένδρα
- Αεροπλάνα

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

- Βάρκες
- Μικροί φράχτες
- Τρένα
- Αυτοκίνητα
- Φιγούρες**
- Φιγούρες ανδρών και γυναικών
- Μεσαιωνικοί ιππότες
- Ο Μπάτμαν
- Στρατιωτάκια
- Η Κατγούμαν
- Οι Πάουερ Ρέιντζερς

Μικρά ζώα

- Δράκοι
- Ζώα του ζωολογικού κήπου
- Ζώα του αγροκτήματος
- Ζώα της ζούγκλας

Τα αντικείμενα που έχουν οικουμενικό συμβολικό νόημα -για παράδειγμα, αυτά που είναι αστεία, τρομακτικά, ανθεκτικά, μαγικά ή θρησκευτικά, αποτελούν ιδανικά σύμβολα.

Η χρήση του πηλού

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.210

Το μόνο υλικό που απαιτείται για τέτοιες δραστηριότητες είναι ο μαλακός και εύκαμπτος πηλός, Σημειωτέον ότι δεν πρέπει να είναι πολύ υγρός ή κολλώδης, επειδή γίνεται δυσάρεστος στη χρήση. Δεν πρέπει επίσης να είναι πολύ χονδρός ή αμμώδης, γιατί θα είναι πολύ σκληρός στο δέρμα. Τον πηλό μπορούμε να τον αγοράσουμε σε μικρά κομμάτια από καταστήματα ειδών χειροτεχνίας.

Όταν εργαζόμαστε με πηλό, προτιμάμε το πάτωμα και όχι τον πάγκο, έτσι ώστε το παιδί να έχει πιο άνετη επαφή με το υλικό, να εργάζεται ακριβώς δίπλα του και να κινείται ελεύθερα μεταξύ των πήλινων

γλυπτών του. Τα παιδιά μπορούν να εργαστούν με τον πηλό σε ένα πλαστικό δάπεδο, μετά όμως το δάπεδο θέλει πλύσιμο και αυτό απαιτεί χρόνο. Εμείς προτιμάμε να στρώνουμε στο δάπεδο μια πλαστική επιφάνεια, την οποία διπλώνουμε μετά τη συνεδρία και πλένουμε όποτε έχουμε διαθέσιμο χρόνο. Το πλαστικό αυτό θα πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο για να καλύπτει τις ανάγκες του εργασιακού χώρου και να χωρά άνετα τον σύμβουλο και το παιδί.

Για το κόψιμο του πηλού χρειάζεται ένα κομμάτι λεπτό σύρμα ή μια χοντρή πετονιά ψαρέματος, μήκους 40 περίπου εκατοστών, με δύο ξύλινα χερούλια στα άκρα. Με αυτό μπορούμε εύκολα να κόψουμε τον πηλό, ακριβώς όπως κόβουμε ένα κομμάτι τυρί. Για να γίνει ευκολότερη η επεξεργασία, είναι χρήσιμο να διαθέτουμε διάφορα

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

εργαλεία, όπως ξύλινες σπάτουλες, σκληρά πινέλα, πλαστικά μαχαιροπίρουνα, ακόμη και μια πρέσα για την εξαγωγή του πηλού με πίεση.

Ο πηλός σκληραίνει όταν τον επεξεργαζόμαστε, και ειδικά όταν δουλεύουμε σε δωμάτια με θέρμανση, κλιματισμό ή ανεμιστήρες. Για να μη σκληραίνει ο πηλός, χρησιμοποιούμε ένα βρεγμένο σφουγγάρι, με το οποίο στάζουμε λίγο νερό πάνω του ώστε να διατηρείται η υγρασία του.

Ορισμένα παιδιά ανησυχούν επειδή με την επεξεργασία του πηλού λερώνονται και λερώνουν. Γι' αυτό μπορούμε να τους δώσουμε να φορέσουν πλαστικές ποδιές και να φροντίσουμε να έχουν εύκολη πρόσβαση σε νιπτήρα με τρεχούμενο νερό.

Συνοψίζοντας, τα υλικά που απαιτούνται για την επεξεργασία του πηλού είναι τα ακόλουθα:

- Ένα μεγάλο κομμάτι πηλού,
- Ένα πλαστικό κάλυμμα για το δάπεδο.
- Μια πλαστική ποδιά.
- Ένα κομμάτι σύρμα για το κόψιμο του πηλού.
- Εργαλεία γλυπτικής.
- Ένα μπολ με νερό και ένα σφουγγάρι.
- Ένας νιπτήρας με τρεχούμενο νερό.

Η Χρήση Ζωγραφικής, κολάζ και σχέδιο

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.224

Τα υλικά που απαιτούνται για τη ζωγραφική:

- Φύλλα λευκού και έγχρωμου χαρτιού διαφόρων μεγεθών.
- Μολύβια.
- Χρωματιστοί μαρκαδόροι.
- Παστέλ,
- Κραγιόνια.
- Διάφοροι φωσφορούχοι μαρκαδόροι.

Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου μπορούν άνετα να δουλέψουν σε χαρτιά μεγέθους A4. Τα πιο μικρά παιδιά όμως βρίσκουν αυτό το μέγεθος περιοριστικό και έτσι προτιμούν μεγαλύτερα φύλλα. Μολονότι τα παιδιά προτιμούν σε γενικές γραμμές να εργάζονται σε λευκό χαρτί, το έγχρωμο είναι συχνά πιο ελκυστικό, ειδικά όταν τα παιδιά δεν έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις σχεδιαστικές τους ικανότητες. Τέλος, σπάνια

δίνουμε γόμες, προτρέποντας συνήθως ία παιδιά να δοκιμάσουν ξανά εάν δεν μείνουν ικανοποιημένα από τα σχέδιά τους.

Απαιτούμενα υλικά και εξοπλισμός για τη ζωγραφική με πινέλα

- Μεγάλα φύλλα λαδόχαρτου ή χαρτιού ζωγραφικής.
- Ακρυλικές μπογιές.
- Μεγάλα πινέλα.

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

- Μια πλαστική ποδιά για την προστασία των ρούχων.
- Μια επίπεδη επιφάνεια εργασίας.
- Πρόσβαση σε νερό.

Το χαρτί που χρησιμοποιούμε για τη ζωγραφική πρέπει να είναι πιο απορροφητικό από εκείνο που χρησιμοποιούμε στο σχέδιο. Η ζωγραφική είναι καλό να γίνεται σε επίπεδη επιφάνεια, ούτως ώστε να μην τρέχει η μπογιά και έτσι να αποφεύγονται η απογοήτευση και η ματαίωση του παιδιού.

Απαιτούμενα υλικά για τη ζωγραφική με τα δάχτυλα

- Μεγάλα φύλλα λαδόχαρτου ή λευκό χαρτί καλλιτεχνίας.
- Ένα πλαστικό φύλλο πολυαιθυλενίου.
- Ακρυλικές μπογιές.
- Πλαστικά δοχεία για την μπογιά.
- Σπρέι αφρού ξυρίσματος.
- Φυτικές βαφές.
- Πλαστική ποδιά για την προστασία των ρούχων.
- Μια επίπεδη επιφάνεια εργασίας.
- Πρόσβαση σε νερό.

Για τη ζωγραφική με τα δάχτυλα μας εξυπηρετεί να χρησιμοποιούμε πλαστικά δοχεία με ειδικά καπάκια που κάνουν την μπογιά να εκτοξεύεται. Εναλλακτικά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μικρές λεκάνες ή κούπες με μπογιές. Ο αφρός ξυρίσματος μαζί με τις φυτικές βαφές δίνουν την αίσθηση της υφής. Απαραίτητη είναι, τέλος, η πρόσβαση σε μια πηγή νερού.

Απαιτούμενα υλικά για το κολάζ

- Μεγάλα φύλλα λευκού ή χρωματιστού χαρτιού ή χαρτονιού.

δίνουμε γόμες, προτρέποντας συνήθως ία παιδιά να δοκιμάσουν ξανά εάν δεν μείνουν ικανοποιημένα από τα σχέδιά τους.

- Υγρή κόλλα ή άλλη κολλητική ουσία ταχείας πήξης.
- Ψαλίδι.
- Συρραπτικό.
- Κολλητική ταινία προστασίας.
- Κολλητική ταινία (σελοτέιπ)
- Σπάγκος.

Για να κατασκευάσουμε ένα κολάζ πρέπει να κολλήσουμε, να συρράψουμε ή να δέσουμε τα διάφορα υλικά σε μια βάση από λευκό ή έγχρωμο χαρτί. Μερικές φορές χρησιμοποιούμε χαρτόνι επειδή παρέχει μια σταθερότερη βάση πάνω στην οποία θα στερεώσουμε πιο συμπαγή υλικά.

Η κατασκευή του κολάζ προϋποθέτει την ύπαρξη ποικίλων υλικών, στα οποία περιλαμβάνονται: Φωτογραφίες από περιοδικά, Εφημερίδες, Φτερά, Υφάσματα, Κλωστές, Ροκανίδια, Γυαλόχαρτο, Μικρά κομμάτια αφρολέξ, Έγχρωμο μαλλί Χρυσόσκονη, Έγχρωμα αστέρια, Πούλιες, Φύλλα, Βαμβάκι, Άμμος, Πριονίδι, Κομμάτια ταπετσαρίας τοίχου.

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

Μια καλή κατασκευή κολάζ μπορεί να περιλαμβάνει εικόνες και λέξεις κομμένες από εφημερίδες και περιοδικά. Η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται ιδιαίτερα ελκυστική στους εφήβους.

Απαιτούμενα υλικά για τις κατασκευές

Στις κατασκευές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε οποιαδήποτε αντικείμενα ή υλικά τα οποία προσφέρονται για τη δημιουργία τρισδιάστατων γλυπτών. Τα απαιτούμενα υλικά δεν είναι ακριβά* οι δημιουργικές κατασκευές μπορούν κάλλιστα να γίνουν με υλικά που συνήθως υπάρχουν στα σκουπίδια ενός νοικοκυριού:

Πλαστικά κουτιά Παλιές κονσέρβες Αφρολέξ ή φελιζόλ, Καπάκια, Σύρμα, Πλαστικό περιτυλίγματος, Κουτιά από γλυκά Ξυλαράκια από παγωτά Έγχρωμα χαρτιά Κουτιά από επιδέσμους, Σωληνάρια οδοντόπαστας, Βουρτσάκια καθαρισμού Σπίρτα, Έγχρωμες κάρτες, Χαρτονένιοι σωλήνες (από ρολό χαρτιού).

Οποιαδήποτε τρισδιάστατη κατασκευή με αυτά τα υλικά απαιτεί κάποιου είδους συναρμολόγηση. Μολονότι η κόλλα είναι χρήσιμη, κάποια παιδιά εκνευρίζονται επειδή πρέπει να περιμένουν να στεγνώσει, Γι' αυτό μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε εναλλακτικούς τρόπους συναρμολόγησης. Οι κατασκευές με αφρολέξ ή φελιζόλ, για παράδειγμα, μπορούν να συναρμολογηθούν με οδοντογλυφίδες, σελοτέιπ ή κολλητική ταινία διπλής όψης. Πολλά υλικά μπορούν να δεθούν με σύρμα, πετονιά ή σπάγκο. Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε συνδετήρες, συρραπτικό, κολλητικές ταινίες και αυτοκόλλητες ταινίες συσκευασίας.

Η Χρήση του ταξιδιού στη φαντασία

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.238

Για να ξεκινήσει ένα ταξίδι στη φαντασία το παιδί πρέπει απαραίτητως να είναι ήρεμο και χαλαρό. Απαιτείται ένα ήσυχο δωμάτιο, χωρίς την παρεμβολή ενοχλητικών ήχων ή θορύβων από έξω. Ο φωτισμός κατά προτίμηση να είναι ευχάριστα χαμηλός και όχι έντονος. Μέσα στο δωμάτιο το παιδί θα χρειαστεί ένα άνετο και βολικό μέρος για να καθίσει ή να ξαπλώσει. Εμείς συνήθως προσφέρουμε ένα πουφ μεγάλου μεγέθους, επειδή έτσι το παιδί έχει την επιλογή είτε να καθίσει είτε να ξαπλώσει. Η δυνατότητα επιλογής στο σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς ορισμένα παιδιά νιώθουν πολύ ευάλωτα όταν ξαπλώνουν. Η αίσθηση αυτή είναι ακόμη πιο έντονη στα παιδιά που έχουν κακοποιηθεί σεξουαλικά.

Όταν ολοκληρωθεί το ταξίδι στη φαντασία, το παιδί θα χρειαστεί χαρτί και μαρκαδόρους για να φτιάξει μια εικόνα σχετική με αυτό.

Στο σύνολό τους λοιπόν, αυτά που απαιτούνται για το ταξίδι στη φαντασία είναι:

- Ένα ήσυχο δωμάτιο.
- Ένα μεγάλο μαλακό πουφ.
- Χαρτί σχεδίου.
- Έγχρωμοι μαρκαδόροι.

Η χρήση των Βιβλίων και των ιστοριών

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.248

Για την εργασία μας χρησιμοποιούμε παραμύθια και ιστορίες που καλύπτουν πολλές και ποικίλες θεματικές ενότητες και καταστάσεις, όπως είναι οι ακόλουθες:

- Φιλίες.
- Οικογένειες.
- Απόρριψη.
- Μαγεία.
- Τέρατα.
- Παραμύθια.
- Μύθοι.

Εξαιρετικά χρήσιμα είναι και τα κλασικά παραμύθια, όπως «Η κοκ-κινσκουφίτσα», «Τα τρία μικρά γουρουνάκια» και «Ο Χάνσελ και η Γκρέτελ», τα οποία ενθαρρύνουν τα παιδιά να εργαστούν προβολικά και να μιλήσουν άμεσα για τον εαυτό τους, την οικογένειά τους και τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος τους.

Υπάρχουν επίσης βιβλία με ιστορίες που βοηθούν τα παιδιά να προσδιορίσουν και να αναγνωρίσουν ως δικά τους διάφορα συναισθήματα. Εμείς έχουμε, για παράδειγμα, βιβλία σχετικά με εξαπατήσεις, εκβιασμούς και ξεσπάσματα θυμού. Επιπλέον, διαθέτουμε μια συλλογή βιβλίων τα οποία χρησιμοποιούμε για εκπαιδευτικούς σκοπούς πάνω στα εξής θέματα:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων σε σχέση με ζητήματα αυτοεκτίμησης.
- Σεξουαλική κακοποίηση.
- Συμπεριφορές αυτοπροστασίας.
- Βία στο σπίτι.
- Σεξουαλική ανάπτυξη.
- Για τη δημιουργία ιστοριών χρησιμοποιούμε τα εξής υλικά:
- Μεγάλα φύλλα λευκού χαρτιού.
- Μαρκαδόρους διαφόρων χρωμάτων.
- Ένα βιβλίο ασκήσεων με μεγάλα διαστήματα γραμμών.
- Ένα κασετόφωνο με ενσωματωμένο μικρόφωνο.

Η χρήση των κούκλων και των μαλακών παιχνιδιών

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.257

Ο σύμβουλος μπορεί να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα κούκλες και μαλακά παιχνίδια. Οι κούκλες που χρησιμοποιεί μπορεί να είναι αυτές του κουκλοθέατρου, οι λεγόμενες «γαντοκούκλες»: το παιδί βάζει το χέρι του μέσα σε αυτές και χρησιμοποιεί τον αντίχειρα και τα δάχτυλά του για να κουνήσει το στόμα και τα αυτιά τους και για να αλλάξει τις εκφράσεις του προσώπου τους.

Αυτό βεβαίως δεν μπορεί να γίνει με τα μαλακά παιχνίδια, αφού η έκφραση των χαρακτηριστικών τους μένει σταθερή. Το πλεονέκτημα όμως είναι ότι μπορούμε να

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

χρησιμοποιήσουμε ταυτόχρονα πολλά μαλακά παιχνίδια (εν αντιθέσει με τις κούκλες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο δύο κάθε φορά).

Καλό είναι να υπάρχει μεγάλη ποικιλία από κούκλες και μαλακά παιχνίδια, για να αντιπροσωπεύονται διάφοροι τύποι χαρακτήρων και προσωπικοτήτων. Μια επαρκής συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει:

Κούκλες που να αντιπροσωπεύουν μορφές της οικογένειας, όπως η μητέρα, ο πατέρας, ο παππούς, η γιαγιά, τα αδέρφια, το μωρό, οι θείοι κ.λπ.

- Φανταστικές μορφές, όπως ο διάβολος, φαντάσματα, μάγισσες, νεράιδες και μάγοι.
- "Άγρια ζώα, ζώα του αγροκτήματος και οικόσιτα, όπως λύκοι, καρχαρίες, αρκούδες, ελέφαντες, άλογα και λαγοί.
- Μαλακά παιχνίδια που είναι εν μέρει μεταμφιεσμένα. Τέτοια, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να είναι ένα πρόσωπο με μάσκα, ένας κλόουν και μια φιγούρα χωρίς πρόσωπο.

Η χρήση ανάληψης φανταστικών ρόλων

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.267

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στο παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων μπορούν να προκαλέσουν έντονες αντιδράσεις στα παιδιά, καθώς εγείρουν φαντασιώσεις και μερικές φορές πυροδοτούν ειδικά ζητήματα. Ένα μαγικό ραβδί, για παράδειγμα, μπορεί να προσελκύσει έντονα το ενδιαφέρον ενός παιδιού το οποίο θα ήθελε να έχει περισσότερο έλεγχο πάνω στο περιβάλλον και στις σχέσεις του.

Για να παροτρύνει ο σύμβουλος τα παιδιά να εμπλακούν σε ειδικά σενάρια φανταστικού παιχνιδιού, χρειάζεται να έχουμε μεγάλη ποικιλία αντικειμένων, τα οποία θα σχετίζονται με την εκάστοτε περίπτωση. Ορισμένα από τα αντικείμενα αυτά θα πρέπει να είναι αρκετά αντιπροσωπευτικά και ρεαλιστικά, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούνται εύκολα από τα μικρότερα παιδιά. Για τα μεγαλύτερα παιδιά έχουμε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε λιγότερο αντιπροσωπευτικά και ρεαλιστικά αντικείμενα.

Προκειμένου ο σύμβουλος να ενθαρρύνει το παιχνίδι ανάληψης φανταστικών ρόλων στα παιδιά, στη δική μας αίθουσα παιγνιοθεραπείας έχουμε συμπεριλάβει διάφορα υλικά και εξοπλισμό (ορισμένα από τα αντικείμενα αναφέρονται και στο κεφάλαιο 6.1), τα οποία καταγράφουμε στη συνέχεια.

Έπιπλα και σχετικά αντικείμενα

- Κουζίνα (παιχνίδι)
- Ντουλάπια και συρτάρια κουζίνας (παιχνίδι)
- Νυπτήρας (παιχνίδι)
- Παιδικό τραπέζι και καρέκλες
- Κρεβάτι κούκλας
- Καροτσάκι κούκλας
- Μπάνιο κούκλας μωρού

(Τα παραπάνω αντικείμενα θα πρέπει να είναι αρκετά μεγάλα για να μπορεί να τα χρησιμοποιεί ένα μικρό παιδί όταν υποδύεται ρόλους σχετικούς με οικογένεια.)

- Πλαστικά μαχαιροπίρουνα, πιατικά, κατσαρόλες και τηγάνια

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

- Πλαστελίνη (κατασκευές χρήσιμες για την παρασκευή ψεύτικου φαγητού)
- **Κούκλες, μαλακά παιχνίδια και συναφή αντικείμενα**
- Πάνινες κούκλες για την αναπαράσταση ενηλίκων και παιδιών και των δύο φύλων
- Κούκλα μωρό
- Διάφορα μαλακά παιχνίδια, όπως αρκουδάκια και μια μαϊμού
- Ρούχα κούκλας
- Μπιμπερό
- Πάνες της κούκλας μωρού
- Μαξιλαράκι και σεντόνια για το καροτσάκι της κούκλας μωρού
- **Υλικά μεταμφίεσης**
- Ρούχα μεταμφίεσης
- Καπέλα
- Γραβάτες
- Ζώνες
- Παπούτσια ενηλίκων
- Γυαλιά ηλίου
- Περούκες
- Μέικ απ (μη αλλεργικό, το οποίο αφαιρείται εύκολα)
- Κοσμήματα
- Ξίφη
- Κονκάρδες και εμβλήματα
- Διάφορες μάσκες
- Ένα σετ γιατρού ή νοσοκόμας
- Μια παλιά φωτογραφική μηχανή
- Κορόνες
- Μαγικά ραβδιά
- Παλιά ρολόγια
- Τσάντες
- Πορτοφόλια ανδρικά και γυναικεία
- Τσάντες για ψώνια
- Έγχρωμα υφάσματα σε διάφορα μήκη
- Κουβέρτα
- Σεντόνια
- Τηλεσκόπιο
- Καθρεφτάκια
- Καθρέπτης τοίχου
- Βούρτσα και χτένα
- Οδοντόβουρτσα
- Ψεύτικο τηλέφωνο
- Ψεύτικα χρήματα
- Άδεια κουτιά τροφίμων
- Αυτοκινητάκια
- Κουτιά από χαρτόνι
- Ξύλινα τουβλάκια

Η χρήση Επιτραπέζιων και παιχνιδιών δεξιοτήτων

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.283

Τα επιτραπέζια και τα παιχνίδια δεξιοτήτων μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες με κριτήριο την παράμετρο που καθορίζει το νικητή:

1. Παιχνίδια που απαιτούν σωματικές ή κινητικές δεξιότητες.
2. Παιχνίδια στρατηγικής.
3. Τυχερά παιχνίδια.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν παιχνίδια όπως το Τζένγκα, οι κρίκοι, ο μικρός ψαράς, τα Ιπποποταμάκια, η Ποντικοπαγίδα και οι στόχοι με μαλακές μπάλες. Τα ομαδικά αθλητικά παιχνίδια, όπως το μπάσκετ και το χάντμπολ, απαιτούν πιο έντονη σωματική δραστηριότητα και βοηθούν τα παιδιά να απελευθερώσουν την ενέργειά τους και να μειώσουν τη συσσωρευμένη ένταση λόγω θυμού.

Στα παιχνίδια στρατηγικής οι γνωστικές δεξιότητες είναι αυτές που καθορίζουν το αποτέλεσμα. Στα παιχνίδια αυτά συγκαταλέγονται η τρίλιζα, το Master Mind, η ντάμα, το σκάκι και πολλά παιχνίδια με κάρτες.

Τέλος, υπάρχουν τα τυχερά παιχνίδια, στα οποία η έκβαση είναι καθαρά αποτέλεσμα τύχης. Σε αυτά περιλαμβάνονται το μπίνγκο, το φιδάκι, παιχνίδια με κάρτες και παιχνίδια που παίζονται με ζάρια ή με τροχό αριθμών.

Συνήθως επιλέγονται αυτά τα οποία παίζονται από δυο παίκτες ή από μικρές ομάδες και είναι κατάλληλα για τον χώρο που υπάρχει στη διάθεση. Προσέχουμε επίσης ώστε να επιλέγουμε παιχνίδια που δεν θέτουν σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών ή τον εξοπλισμό του χώρου. Για παράδειγμα, προτιμάμε να χρησιμοποιούμε μα-λακές μπάλες από σφουγγάρι αντί άλλο σκληρότερο υλικό.

Τέλος, απαραίτητο είναι να κάνουμε και μια εκτίμηση του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωση ενός παιχνιδιού. Κι αυτό γιατί θα ήταν αδόκιμο να περιμένουμε από ένα παιδί να παραμείνει συγκεντρωμένο σε ένα παιχνίδι για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εκτός αυτού, τα παιχνίδια που χρησιμοποιούμε στις συμβουλευτικές συνεδρίες πρέπει να ολοκληρώνονται εντός των προκαθορισμένων χρονικών ορίων της συνεδρίας. Γενικά, προτιμάμε σύντομα παιχνίδια που μπορούν να επαναληφθούν αρκετές φορές κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας. Με αυτό τον τρόπο το παιδί έχει αρκετές ευκαιρίες να συνειδητοποιήσει την τρέχουσα συμπεριφορά του και να πειραματιστεί με νέες μορφές.

Δ΄ ΜΕΡΟΣ

Ιστορίες – παραδείγματα φανταστικών ιστοριών

Πηγή: Geldard & Geldard, 2011σελ.295

«Ο μυστικός μου χώρος»

Ξεκινάμε το ταξίδι λέγοντας περίπου τα εξής: «Θα ξεκινήσεις τώρα ένα ταξίδι με τη φαντασία σου. Στο ταξίδι αυτό, εάν θέλεις, μπορείς να φανταστείς είτε ότι θα είμαι κι εγώ μαζί σου είτε ότι είσαι μόνη σου εάν αυτό σε ευχαριστεί περισσότερο. Εάν θέλεις,

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

μπορείς να κλείσεις τα μάτια σου». Συνεχίζουμε με τις ακόλουθες προτάσεις αφήνοντας μεταξύ τους κάποια διαστήματα σιωπής: «Φαντάσου ότι προχωράς σε ένα διάδρομο. Παρατήρησε εάν ο διάδρομος είναι ευάερος και φωτεινός ή σκοτεινός και μελαγχολικός. Παρατήρησε τα χρώματα στους τοίχους, στο πάτωμα και στο ταβάνι. Παρατήρησε τις μυρωδιές που υπάρχουν. Φαντάσου ότι καθώς προχωράς αργά στον διάδρομο, το βλέμμα σου περιεργάζεται τον χώρο τριγύρω. Σε όλο το μήκος του διαδρόμου υπάρχουν πόρτες. Στάσου μπροστά σε μια πόρτα και κοίταξέ την καλύτερα. Παρατήρησέ την, δεξ πώς είναι η εμφάνισή της, πόσο μεγάλη είναι και πώς είναι το χερούλι της. Φαντάσου ότι αγγίζεις το χερούλι της πόρτας. Όταν είσαι έτοιμη και θέλεις, μπορείς να ανοίξεις την πόρτα. Εάν ανοίξεις την πόρτα, θα δεις ότι βρίσκεσαι μπροστά σε ένα σκηνικό που θυμάσαι καλά. Από την πόρτα όπου στέκεσαι κοίταξε γύρω σου, δεξ τη σκηνή που ανοίγεται μπροστά σου. Δες εάν υπάρχουν εκεί άλλοι άνθρωποι. Μπορεί να είσαι κι εσύ μέρος αυτής της σκηνής. Εάν θέλεις, μπορείς να περιεργαστείς τον χώρο που ανοίγεται μπροστά σου -μπορείς να δεις όλους τους άλλους που βρίσκονται εκεί. Κοίταξέ τους έναν προς έναν (παύση). Ίσως θέλεις να μιλήσεις σε κάποιον ή κάποιους από αυτούς. Εάν θέλεις, μπορούν και αυτοί να σου μιλήσουν (παύση). Τώρα φαντάσου ότι στέκεσαι πλάι στην πόρτα και είσαι έτοιμη να φύγεις. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να κάνεις ή να πεις πριν φύγεις; Εάν υπάρχει, κάν' το τώρα (παύση). Φαντάσου ότι γυρίζεις ξανά στον διάδρομο, αφού κλείσεις την πόρτα που πέρασες, και ότι τώρα γυρίζεις πίσω. Βγες τώρα από το ταξίδι σου και δεξ ότι κάθεται πάνω στο πουφ. Όταν είσαι έτοιμη, άνοιξε τα μάτια σου και χωρίς να μιλήσεις ρίξε μια ματιά στο δωμάτιο στο οποίο βρίσκεσαι».

Μετά από αυτό ζητάμε από το παιδί να ζωγραφίσει μια εικόνα για το ταξίδι που έκανε. Με αυτό τον τρόπο θα επανασυνδεθεί με τα σημαντικά μέρη του ταξιδιού του και θα τα συγκεκριμενοποιήσει στην εικόνα. Δίνοντας μια μόνιμη και πάγια έκφραση στην εμπειρία του ταξιδιού, το παιδί διευκολύνεται στη διερεύνηση και στο μοίρασμα των σχετικών συναισθηματικών και γνωστικών εμπειριών. Ζητάμε από το παιδί να ζωγραφίσει την εικόνα αυτή λέγοντας: «Μείνε σιωπηλή. Τώρα πάρε ένα κομμάτι χαρτί και μερικούς μαρκαδόρους και ζωγράφισε μια εικόνα του ταξιδιού σου».

Στη συνέχεια πρέπει ο σύμβουλος να βοηθήσει το παιδί να επεξεργαστεί τις εμπειρίες του από το ταξίδι.

«Ταξίδι στο εξοχικό σπίτι»

Ο σύμβουλος αρχίζει λέγοντας στο παιδί τα εξής: «Θα ξεκινήσεις τώρα για ένα ταξίδι με τη φαντασία σου. Στο ταξίδι αυτό, εάν θέλεις, μπορείς να φανταστείς ότι βρίσκομαι κι εγώ μαζί σου· ή εάν το προτιμάς, φαντάσου ότι είσαι μόνος. Εάν θέλεις να κλείσεις τα μάτια σου, κάν' το».

Στη συνέχεια, μιλώντας αργά και ήρεμα, και με τις ανάλογες παύσεις μεταξύ της κάθε πρότασης, λέμε: «Φαντάσου τον εαυτό σου να κατεβαίνει έναν μακρύ χωματόδρομο. Και από τη μία και από την άλλη πλευρά του χωματόδρομου υπάρχουν ψηλά δέντρα. Φαντάσου ότι έχει λιακάδα και κάνει ζέστη. Κάπου στο βάθος βλέπεις ένα σπίτι.

Παράρτημα-Υλικά και Μέσα Παιγνιοθεραπείας

Καθώς το πλησιάζεις φαντάσου ότι βλέπεις τον κήπο γύρω από αυτό. Φαντάσου ότι περνάς την αυλόπορτα και διανύοντας τον κήπο φτάνεις στη μισάνοιχτη πόρτα του σπιτιού (παύση), τη σπρώχνεις να ανοίξει (παύση) και μπαίνεις μέσα. Μετά τον λαμπερό ήλιο το σπίτι σου φαίνεται κάπως σκοτεινό και δροσερό. Χρειάζεσαι λίγο χρόνο για να συνηθίσεις στο φως του σπιτιού. Όταν μπορείς να δεις καθαρά, αυτό που βλέπεις μπορεί και να σε εκπλήξει. Στο σπίτι μπορεί να υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι ή μπορεί να είναι άδειο. Φαντάσου ότι περιεργάζεσαι το δωμάτιο και το σπίτι, ότι αγγίζεις τα πράγματα που θέλεις να αγγίξεις, και ότι μιλάς με τους ανθρώπους που θέλεις να μιλήσεις (παύση). Όταν είσαι έτοιμος να φύγεις, φαντάσου ότι βγαίνεις από την ίδια πόρτα από την οποία μπήκες (παύση), περνάς τον κήπο (παύση), φτάνεις στην αυλόπορτα και βγαίνεις στον ίδιο δρόμο από τον οποίο ήλθες. Τώρα βγες από το ταξίδι σου (παύση) και παρατήρησε ότι κάθεται πάνω στο μεγάλο πουφ. Όταν είσαι έτοιμος, άνοιξε τα μάτια σου και κοίταξε γύρω σου (παύση). Τώρα θα ήθελα να ζωγραφίσεις μια εικόνα για το ταξίδι που έκανες. Μπορείς να ζωγραφίσεις όλα όσα είδες ή κάποια κομμάτια του».

Πριν περάσουμε στην επεξεργασία της εικόνας, πρέπει να βεβαιωθούμε ότι το παιδί έχει όλο τον απαραίτητο χρόνο για να αποτυπώσει στο χαρτί οτιδήποτε θεωρεί σημαντικό από το ταξίδι του.

Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος Η., Πολυδώρου Α., Πολυδώρου Ε., 2006. *Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1989). *Σχολικός, εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική* (3η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1992α). *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της και οι εφαρμογές της*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1992β). *Ο Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως λειτουργός αγωγής και λειτουργός συμβουλευτικής: Δύο προβλήματα, μία λύση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998). *Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή συνάντηση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κοσμόπουλος, Α.Β., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η Προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμόπουλος, Α.Β. (1996). *Σύμβουλος και δάσκαλος: «Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.» Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Εκδόσεις: Όραμα

Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία. (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Πεδίο

Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. (σελ.5-89)

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής*. Εκδόσεις: Gutenberg

Μπρούζος, Α., & Ράπτη, Κ. (2001β). *Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Εκδόσεις: Gutenberg

Παλαιολόγου, Ν. (1999). *Ανάγκες συμβουλευτικής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Εκδόσεις: Πρότυπο

Ξένη Βιβλιογραφία

Adler, A.(1964). *Social Interest: A Challenge to Mankind*. New York: Capricorn (σελ.21-34)

Aurin, K. (1984). *Beratung - eine pädagogische Aufgabe*, in K. AURIN (Hrsg.), *Beratung als pädagogische Aufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Axline, V. (1947). *Play Therapy*. Boston: Houghton Mifflin

Axline, V. (1997). *Dibs (Dibs : Développement de la personnalité grâce à la thérapie)*. Boston: Houghton Mifflin

Bandler, R. & Grinder, J. (1982). *Reframing*. Moab: Real People Press

Behr, M. (1985). *Pädagogen Ausbildung und personenzentrierter Ansatz. Plädoyer für ein Ausbildungsangebot*, GWG INFO, 60 (σελ.71-78).

Bohrhardt, R. (1997). *Ist wirklich die Familie schuld? Familialer Wandel und soziale Probleme im Lebenslauf*. Opladen: Leske und Budrich.)

Bowlby, J. (1969). *Attachement*. New York: Basic Books

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base*. New York: Basic Books

Bönsch, M. (2002). *Erziehung fängt in der Familie an - aber die Schule kann sie nicht allein fortsetzen!* DIE DEUTSCHE SCHULE, 94(1), (σελ.67-78)

Brophy, J.E., & Good, T.L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg,

Brouzos, A. (1990a). *Schulberatung in Griechenland: Eine Untersuchung über Beratungsbedürfnisse von Schülern der Lyzeen*. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.

Cade, B. (1993). *A Brief Guide to Brief Therapy*. New York: Norton

Caroli, W. (1978). Der Lehrer als Berater oder die Besinnung auf elementare Menschlichkeit, in BENZ,E. & IN. Rückriem (Hrsg.).*Der Lehrer als Berater*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Cattanach, A. (1992). *Play Therapy with Abused Children*. London: Jessica Kingsley

Christ, G.H., Spiegel, K., Mesagno, F., & Langosch, D. (1991). *A preventative program for bereaved children: problems of implementation*. JOURNAL OF ORTHOPSYCHIATRY (σελ.69-89).

Clarkson, P. (1989). *Gestalt Counseling in Action*. London: Sage

Corsini, R.J. & Wedding, D. (1989). *Current Psychotherapies* (4th edition). Illinois: Peacock

Dale, F.M. (1990). The psychoanalytic psychotherapy of children with emotional and behavioural difficulties. In V.P. Varma (ed.).*The Management of children with Emotional and Behavioral Difficulties*. London: Routledge.

De Chazer, S. (1985). *Keys to Solution in Brief Therapy*. New York: Norton

Degwart, I. (1977). Themenzentrierte Interaktion (nach Ruth Cohn). Ansatz für emanzipatorische Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In N.Hoffmann (Hrsg.), *Therapeutische Methoden in der Sozialarbeit*. Salzburg: Otto Müller.

Deutsch, M. (1976). *Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse*. München: Reinhardt.

Dryden, W. (1990). *Rational Emotive Counseling in Action*. London: Sage

Engel, F., Nestmann, F., & Sickendiek, U. (2004). «Beratung» - Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge*. Tübingen: dgvt-Verlag. (Bd, 1)

Erikson, E. (1967). *Childhood and Society (2nd edition)*. London: Sage

Euler, H.A., & Mandl, H. (Hrsg.), (1983). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg.

Fausser, P., & Schweitzer, F. (1985), *Schule, gesellschaftliche Modernisierung und Soziales Lernen - Schultheoretische Überlegungen*. ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 3, (σελ.339-363).

Fend-Engelmann, Elisabeth (1984). *Spielerziehung und Spieltherapie bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen, Hagen: Fernuniversität, Gesamthochschule, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Verlag: Dom

Freud, A. (1928). *Introduction on the Technique of Child Analysis* (trans.L.P. Clark). New York: Nervous and Mental Disease Publishing.

Geldard, K., & Geldard., D. (2011). *Συμβουλευτική Ψυχολογία στα Παιδιά-Παιγνιοθεραπεία*. Εκδόσεις: Πεδίο

Geissler, H. (2005). Entwicklung eines schulspezifischen Beratungskonzepts. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele*. München: Luchterhand,

Glasser, W. (1965). *Reality Therapy*, (reissued 1989), New York: Nervous and Mental Disease Publishing.

Godin, A. (1972). *Das Menschliche im seelsorglichen Gespräch: Anregungen der Pastoralpsychologie*. München: Pfeiffer.

Goetze, Herbert (2002): *Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie*. Göttingen: Hogrefe.

Goffman, E. (1971). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Gordon, T. (1981). *Lehrer-Schüler-Konferenz - Wie man Konflikte in der Schule löst*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Graumann. C.F. (1972). Interaktion und Kommunikation. In C.F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, Bd. 7, Sozialpsychologie, 2, Halbband: Forschungsbereiche. Göttingen: Hogrefe.

Heller, K. (2001). Bildungsberatung. In D.H. Rost (Hrsg.). *Hand- / Wörterbuch Pädagogische Psychologie (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.)*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.- Union.

Hornstein, W. (1977). *Probleme der Organisation der Beratung*. In ; I W.

Hughes, P.M. (1974). *Beratung in der Schule*. Stuttgart: Klett.

Ivey, M., Ivey, A. & Simek-Morgan, L. (1992). *Counseling and Psychotherapy- a Multicultural Perspective*. Needham Heights, MA: Simon and Schuster

Jernberg , Ann M. (1987): *Theraplay: Eine Direktive Spieltherapie*. Stuttgart: Fischer Verlag.

Jopt, Ij.-J. (1978). *Warum manche Schüler "faul" sind: Die attributionstheoretische Vernünftigkeit schulischen Anstrengungsverzichts*. ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, 4 (σελ.315-327).

Keck, R. W: (1979). *Kooperation Elternhaus - Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klein, M. , (1932). *Psychoanalysis of Children*. London: Hogarth Press,

Kluge, N. (1981). *Spielen und Erfahren: Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köck, P. (1990). *Praxis der Beobachtung: Eine Handreichung für den Erziehungs- und Unterrichtsalltag (2. Aufl.)*, Donauwörth: Auer.

Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-Thiel (Hrsg.). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn: Schöningh.

Kriz, J., & Slunecko, T. (Hrsg.). (2007). *Gesprächspsychotherapie. Die therapeutische Vielfalt des personenzentrierten Ansatzes*. Wien: Utb.

Krumm, V. (2001). Elternhaus und Schule. In D.H. Rost (Hrsg.) (2006). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Lazarus, A. & Fay, A. (1990). Brief psychotherapy: Tautology or oxymoron? In Zeig, J. & Gilligan, S. (eds) (1990). *Brief Therapy: Myths, Methods, and Metaphors*. New York: Brunner/Mazel

Lowenfeld, M. (1962). *Play in Childhood*. New York: Wiley.

Lüttge, D. (1981). *Beraten und Helfen: Beratung als Aufgabe des Lehrers*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martin, L.R. (1981a). Beratungsbedürfnisse von Schülern der gymnasialen Oberstufe, in M. Jung & L.R.

- Martin (Hrsg.), *Brennpunkte der Erziehungs- und Bildungsberatung in der Schule*. Stuttgart:Klett.
- Martin, L.R. (1981b). *Schulberatung - Anlässe, Aufgaben, Methoden- Konzeption*. Stuttgart: Klett.
- Martin, L.R. (1990). Schulberatung im internationalen Vergleich. In N. Grewe (Hrsg.), *Beratungslehrer: eine neue Rolle im System*. Neuwied und Frankfurt am Main: Luchterhand.
- Martin,/L.R. (1991). *Beratung als pädagogische Disziplin*. PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU (σελ.56-67, 67-123)
- McMahon, L. (1992). *The Handbook of Play Therapy*. London: Routledge
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper
- Maslow, A.H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking
- Millmann, H. & Schaefer, C. E. (1977). *Therapies for Children*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen der «Beratung». In K. Mollenhauer & W. Müller, *«Führung» und «Beratung» in pädagogischer Sicht*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Oaklander, V. (1988). *Windows to our Children*. New York: Center for Gestalt Development
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitations*. New York: Harper
- Piaget, J. (1971). *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge* (trans.A.Rosin). New York: Viking
- Ramzy, J., (1978). *The Piggie: An Account of the Psychoanalytic Treatment of a Little Girl by D.W. Winicott*. London: Hogarth Press
- Rogers, C.R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton-Mifflin
- Rogers, C.R. (1955). *Client Centered Therapy*. Boston: Houghton-Mifflin
- Rogers, C.R. (1965). *Client Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Chapman-Mifflin
- Rosenzweig, C..J. (2000). *A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance*. Dissertation Abstracts International, 61, 1636A.
- Ryce-Menuhin, J. (1992). *Jungian Sand Play: The Wonderful Therapy*. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- Scherer, K., & Wallbott, H.G. (Hrsg.). (1979). *Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaefer, C.E. & O' Connor, K.J. (eds.) (1983). *Handbook of play Therapy*. New York: Wiley

Sloves, R. & Belinger-Peterlin, K. (1986). *The process of time limited psychotherapy with latency aged children*. JOURNAL OF THE AMERICAN ACADEMY OF CHILD PSYCHIATRY (σελ.85-123)

Sloves, R. & Belinger-Peterlin, K. (1994). Time limited Play therapy. In C.E. Schaefer, C.E. & O' Connor, K.J. (eds.) (1983). *Handbook of play Therapy*. New York: Wiley

Textor, M.R. (1987). *Beratung, Erziehung, Psychotherapie - Eine Begriffsbestimmung*. Psychologie in Erziehung und Unterricht

Thompson, C.L. & Rudolph, L.B. (1983). *Counseling Children*. Monterey, CA: Brooks/Cole

Tew, M. (2001). Report on the counseling needs of children and young people (Based on a research project in Swindon). Retrieved March 8, 2008 from http://www.wiliowscounselling.org.uk/docs/Touth_Counseling_Rep_Full.pdf (26-3-2014)

Ulich, D. (1981). Die Lehrer-Schüler-Interaktion. In W. Twellmann (Hrsg.). *Handbuch Schule und Unterricht* (Bd. 1). Düsseldorf: Schwann.

Walter, J. & Peller, J. (1992). *Becoming Solution Focussed in Brief Therapy*. New York: Brunner/Mazel

Wulf, CH., & Groddeck, N. (1977b). *Beratung und Erziehung in der Schule - Zur Integration von Beratungsaktivitäten in das schulische Erziehungsfeld*. INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, 3, (σελ.321-337.)

Wulf, Ch. (1977b). Der Lehrer als Berater. In W. Hornstein, R./ Bastine, H. Junker, & Ch, Wulf (Hrsg.). *Funkkolleg Beratung in der Erziehung* (Bd. 2). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Yorke, C. (1982). *Psychoanalytic Psychology of Normal Development*. London: Hogarth Press

Zeig, J. & Gilligan, S. (eds) (1990). *Brief Therapy: Myths, Methods, and Metaphors*. New York: Brunner/Mazel