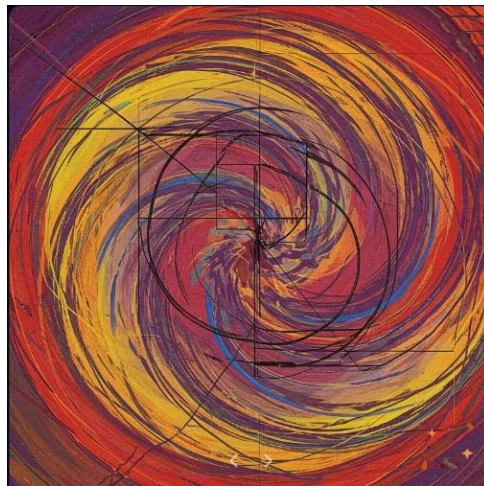


## «Μονάδα Οικογενειακής Θεραπείας Ψ.Ν.Α.: Γιορτάζοντας τα 30 χρόνια μας»<sup>13</sup>

Ελπίδα Γκουτσέλη, MSc Συμβουλευτική Ψυχολόγος, 414 Ψυχιατρική Κλινική



*«Πρέπει να βρω τον εαυτό μου σ' έναν άλλον, βρίσκοντας τον άλλον στον εαυτό μου (στον αμοιβαίο αναστοχασμό και στην αμοιβαία αποδοχή)» Bakhtin (1984).*

Θα περιγράψω ορισμένες αρχές και αξίες που συνθέτουν τη Μονάδα Οικογενειακής Θεραπείας, ως πλαίσιο εκπαίδευσης, μεταφέροντας φωνές εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων μέσα από 2 επίπεδα παρατήρησης: Περιγραφή του πλαισίου και περιγραφή της εμπειρίας.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πραγματοποιείται για 30 χρόνια στη ΜΟΘ που ανήκει στο ΨΝΑ, ένα πλαίσιο που ταυτόχρονα προσφέρει ψυχοθεραπεία σε οικογένειες, ζευγάρια και άτομα. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης περιγράφεται ως συνθετικό, συστημικό και βιωματικό και «η έμφαση δίνεται όχι μόνο στο επίπεδο περιεχομένου αλλά και στη διεργασία π.χ. τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευόμενων» (Charalabaki, Thanopoulou & Kati, 2022).

---

<sup>13</sup> Το παρόν κείμενο βασίζεται σε μια παρουσίαση σε ημερίδα που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2024 για τον εορτασμό των 30 χρόνων λειτουργίας της Μονάδας Οικογενειακής Θεραπείας του Ψ.Ν.Α και, παράλληλα, τον αποχαιρετισμό των ιδρυτών της μονάδας σε μια επετειακή εκδήλωση.

Κατά τη συστημική θεωρία ο θεραπευτής θεωρεί τον εαυτό του ισότιμο με τον θεραπευόμενο στη δημιουργία του θεραπευτικού συστήματος -συστήματος υπό παρατήρηση (Anderson & Rambo, 1988)- και, σύμφωνα με τον Bateson (1972), ο θεραπευτής δεν μένει έξω από τη σφαίρα της θεραπευτικής επιρροής ούτε βασίζεται μοναχά σε τεχνικές και παρεμβάσεις με σκοπό να προκύψει αλλαγή. Κατ' αναλογία, ο συστημικός εκπαιδευτής, παρότι κατέχει γνώση και εμπειρία, προεξάρχει σε αυτόν η ικανότητα να αναγνωρίζει τις συνηχήσεις που παράγονται σε κάθε εκπαιδευτική ομάδα και συνδέεται με τις ανάγκες της ομάδας κάθε φορά (Charalabaki, Thanopoulou & Kati, 2022).

Η πρόκληση ήταν να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο εκπαίδευσης/μάθησης μέσα στο οποίο οι ρόλοι εκπαιδευτή/εκπαιδευόμενου θα ήταν παράλληλοι αυτών του θεραπευτή/θεραπευόμενου στη συστημική θεωρία και, κατ' επέκτασιν, ένα εκπαιδευτικό σύστημα και μια εκπαιδευτική πραγματικότητα θα συν-δημιουργούνταν από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο (Anderson & Rambo, 1988). Οι συστημικοί εκπαιδευτές λειτούργησαν πολλές φορές ως συστημικοί θεραπευτές που κατευθύνουν τη θεραπευτική διεργασία, όμοια με τη δουλειά ενός χορογράφου: Καθοδήγησαν τα μέλη της ομάδας από μια γραμμική διαδρομή σε μια κυκλική διαδρομή, υποστήριξαν τις υποθέσεις που έγιναν και έδωσαν προσοχή στις ατομικές πραγματικότητες.

Εν συντομία, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι διαμορφωμένο, έτσι ώστε στο πρώτο έτος, οι εκπαιδευόμενοι να έρθουν σε επαφή με το συστημικό σκέπτεσθαι μέσα από τη θεωρία αλλά και από βιωματικές ασκήσεις, ενώ, παράλληλα, δημιουργείται και διαμορφώνεται το πλαίσιο της ομάδας. Το δεύτερο έτος είναι περισσότερο κλινικά προσανατολισμένο, εμπλουτισμένο με τη μελέτη κλασικών συστημικών κειμένων και εποπτικές περιπτώσεις από τα εργασιακά πλαίσια των εκπαιδευόμενων. Στο τρίτο έτος η δημιουργία και παρουσίαση του προσωπικού γενεογράμματος αποτελεί μια σημαντική στιγμή της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων. Στην παρουσίαση του προγράμματος η κ. Χαραλαμπίκη, Θανοπούλου & Κατή (2022) σημειώνουν «η φιλοσοφία του θεραπευτικού και εκπαιδευτικού μας έργου βασίζεται στη χρήση του εαυτού του θεραπευτή, γι' αυτό εστιάζουμε σε θέματα όπως η συνήχηση, η αναστοχαστική θέση και το γενεόγραμμα του θεραπευτή».

Το πρόγραμμα βασίζεται στην αρχή του «εξελίσσομαι μέσα από το σχετίζεσθαι» (Fragkiadaki et al., 2013) οι περισσότεροι από εμάς τους εκπαιδευόμενους αναφορικά με το βιωματικό μέρος εστίασαμε:

- Στην αξία του μοιράσματος,
- Στη διαχείριση των ορίων: Μια ομάδα εκπαίδευσης δεν είναι μια θεραπευτική ομάδα. Η Charalabaki (2008) έγραψε για το πρόγραμμα: «Η

εκπαίδευση που παρέχουμε είναι λίγο περισσότερο από εκπαίδευση και λιγότερο από θεραπεία». Θυμάμαι την οδηγία των εκπαιδευτών μας στις βιωματικές ασκήσεις «*Να μοιραστούμε τόσο...όσο*». Τα διακριτά όρια, επίσης, διαφαίνονται στο ότι οι εκπαιδευτές δεν αναλαμβάνουν θεραπευτικά τους εκπαιδευόμενους σε κοινή γραμμή με τον Aronte (1994), ο οποίος ανέφερε ότι «η εκπαίδευση δεν είναι θεραπεία, είναι μια προσωπική προετοιμασία για επαγγελματική συμβουλευτική».

- Τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην ίδια την ομάδα. «Το βίωμα της εξέλιξης της ομάδας εκπαιδευόμενων σε έναν ασφαλή και μεταβατικό χώρο εμπειρίας και προβληματισμού που παραμένει ανοιχτός και σε συνεχή συνεξέλιξη με τους ίδιους τους συμμετέχοντες» (Thanopoulou, 2018).

Εν κατακλείδι, η διεργασία της μάθησης με επίκεντρο την ομάδα, θα μπορούσε να περιγραφεί ως: Βιώνω, παρατηρώ, εξελίσσομαι και κατανοώ δια μέσω, μαζί και παράλληλα με τους άλλους.

### Ο εαυτός του θεραπευτή

Στη βιβλιογραφία που αφορά στη θεραπεία ζεύγους και οικογένειας (marriage and family therapy-MFT) η έννοια του εαυτού του θεραπευτή (self of the therapist) είναι κεντρικής σημασίας (Aronte, 1994-Polson & Nida, 1998, Wolgien & Coady, 1997). Ο Bochner (2000) μιλά για τη χρήση της έννοιας του εαυτού μέσα από το ψυχαναλυτικό πλαίσιο της αντιμεταβίβασης. Ο εαυτός του θεραπευτή έχει μελετηθεί στο πλαίσιο της αντιμεταβίβασης, σε ζητήματα stress & burnout, που συνδέονται με την πρακτική του θεραπευτή, καθώς και ευρύτερα ζητήματα αυτεπίγνωσης που έχουν να κάνουν με την προσωπική και επαγγελματική ζωή (Aronte 1994, Deutsch 1984, Polson & Nida 1998, Sori et al. 1996, Wetchler & Piercy 1986) και, ενώ η βιβλιογραφία εστιάζει στην ανάπτυξη κλινικών δεξιοτήτων για καλύτερα θεραπευτικά αποτελέσματα, ωστόσο η κατανόηση της εμπειρίας που προάγει την ανάπτυξη και οδηγεί στην προσωπική μεταμόρφωση του θεραπευτή είναι υψίστης σημασίας (Polson & Nida 1998). Όπως έγραψε ο Aronte (1998): «Η θεραπεία δοκιμάζει τους κλινικούς να χρησιμοποιούν τους προσωπικούς τους εαυτούς αποτελεσματικά μέσα σε μια επαγγελματική σχέση», το οποίο προαπαιτεί κατανόηση των προσωπικών και επαγγελματικών επιρροών στο θεραπευτικό σύστημα.

Το πρόγραμμα ενθαρρύνει τη χρήση του εαυτού μέσα από τη συνεχή διαλεκτική, με την αναστοχαστική θέση (Moschakou, 2018), την εστίαση στις αλληλεπιδράσεις στην ομάδα εκπαιδευόμενων, τα δυναμικά που αναδύονται, τη βιωματική μάθηση και φέρνει στο επίκεντρο της εκπαίδευσης την έννοια «The person of the therapist» σε μια διαδρομή που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι

δημιουργικά διαθέτουν τους εαυτούς τους ως εργαλεία για τη θεραπεία (Fragkiadaki et al., 2013, Thanopoulou, 2019).

### **Κοινότητες πρακτικής (Communities of practise)**

#### ***Δικτύωση-δίκτυο-κοινότητα-ενεργοί δεσμοί***

Το να γίνεσαι θεραπευτής έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία ως ένα είδος μαθητείας όπου λαμβάνει χώρα η διεργασία της κοινωνικοποίησης και οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν και εξασκούνται σε τρόπους να γίνονται και να είναι θεραπευτές (Carlsson et al., 2010).

Μιλώντας για την ομάδα είναι σημαντικό να αναφερθώ στο ευρύτερο πλαίσιο που τη δημιούργησε και, ταυτόχρονα, αναπτύχθηκε και το ίδιο: Μια κοινότητα πρακτικής.

Η έννοια των κοινοτήτων πρακτικής έχει αναπτυχθεί στο επαγγελματικό, οργανωσιακό πεδίο αλλά και σε τομείς της καθημερινότητας, εδώ και 25 χρόνια, και αναφέρεται σε ομάδες ανθρώπων που ενδιαφέρονται αυθεντικά για τα ίδια ζητήματα πραγματικής ζωής ή άλλου είδους σημαντικά ζητήματα και που σε αυτή τη βάση αλληλεπιδρούν τακτικά για να μάθουν μαζί και ο ένας από τον άλλον (Wenger et al., 2002). Όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν, με κοινό άξονα στο ίδιο πρόβλημα, την ίδια έννοια, τότε, το να σκέφτομαι μαζί με τον άλλον εισάγεται ως μια διαπροσωπική διεργασία γνώσης, μέσω της οποίας η άρρητη γνώση μοιράζεται έμμεσα, και αυτό είναι που δημιουργεί τελικά μια κοινότητα πρακτικής. Μάλιστα, αν δεν υπάρχει η κοινή βάση «του να σκεφτόμαστε μαζί» δεν μπορούν να υπάρξουν οι κοινότητες πρακτικής. Εξ' ορισμού η αμοιβαία δέσμευση αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο αυτών των κοινωνικών δομών.

Η διεργασία του να σκεφτόμαστε μαζί είναι βασισμένη εννοιολογικά στην ιδέα του Polanyi (1962) για την εγκατοίκηση. Κεντρική θέση στην αντίληψη του Polanyi για την προσωπική γνώση είναι η ιδέα της σιωπηρής συνιστώσας που είναι απαραίτητο συστατικό όλης της γνώσης. Το «προσωπικό» υποδηλώνει ότι η γνώση, στην πλουσιότερη μορφή της, μπορεί να υπάρχει μόνο μέσα σε άτομα και ότι στηρίζεται αναγκαστικά στη σιωπηρή διάσταση που οι άνθρωποι δεν μπορούν εύκολα να πουν. Μια δημοφιλής ρήση του Polanyi (1966) είναι η εξής: «Γνωρίζουμε περισσότερα από όσα μπορούμε να πούμε». Με άλλα λόγια, η σιωπηρή διάσταση μπορεί να θεωρηθεί ως ο πυθμένας ενός παγόβουνου, που αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο μέρος αυτού που γνωρίζουν οι άνθρωποι. Αυτή, λοιπόν, η σιωπηρή διάσταση της γνώσης εγγυάται ότι ο προσωπικός συντελεστής είναι παρών σε κάθε μορφή γνώσης. Η γνώση αναπτύσσεται μέσω της εγκατοίκησης, η οποία είναι μια πτυχή των διαδικασιών γνώσης που εξηγεί τη μάθηση (Pyrko et al., 2017). Η διαδικασία της εγκατοίκησης αποτυπώνει τη σχέση του σώματος ενός γνώστη με τον εξωτερικό κόσμο, για τον οποίο μαθαίνει ως εμπειρία της καθημερινής

ζωής. Στις κοινότητες πρακτικής αντίστοιχα άτομα με διαφορετικές προσωπικές γνώσεις καταφέρνουν να βρίσκουν τρόπους να αντιμετωπίζουν τα κοινά τους ζητήματα και μπορούν έμμεσα να μοιραστούν τη σιωπηρή τους γνώση επεκτείνοντας, έτσι, την ταυτότητά τους στην ίδια περιοχή γνώσης.

Εν κατακλείδι, δύο βασικά στοιχεία απαρτίζουν μια κοινότητα πρακτικής: Η μάθηση και η πρακτική. Στις κοινότητες πρακτικής, η μάθηση απεικονίζεται ως κοινωνικός σχηματισμός ενός ατόμου και όχι μόνο ως απόκτηση γνώσεων. Η μάθηση συνεπάγεται αλλαγή στην ταυτότητα κάποιου, καθώς και επαναδιαπραγμάτευση της έννοιας της εμπειρίας. Η πρακτική, απ' την άλλη, θεωρείται ως «ένα σύνολο πλαισίων, ιδεών, εργαλείων, πληροφοριών, στυλ γλώσσας, ιστοριών και εγγράφων» (Wenger et al., 2002). Σύμφωνα με τον Wenger (1998), η διαπραγμάτευση των νοημάτων στην πράξη, από τα μέλη που απαρτίζουν μια κοινότητα πρακτικής, οδηγεί στην ανάπτυξη τριών δομικών στοιχείων των κοινοτήτων πρακτικής: Στην αμοιβαία δέσμευση, στην κοινή στοχευμένη δράση και στο κοινό ρεπερτόριο. Στο πνεύμα αυτής της προσέγγισης, η γνώση καθίσταται δυνατότητα δράσης, με την έννοια ότι αναπτύσσεται στο κοινωνικό πλαίσιο αλλά, επίσης, «διαχέεται μέσω της πρακτικής», όταν επαγγελματίες από διαφορετικά πλαίσια μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον (Brown & Duguid, 2001).

Έτσι, το να σκέφτομαι μαζί ορίζεται ως ο πυρήνας όσο και το πεδίο εφαρμογής μιας κοινότητας πρακτικής και εξηγεί γιατί μια κοινότητα πρακτικής μπορεί να καλλιεργηθεί ως οντότητα και όχι να επιβληθεί από ένα μάνατζερ ή να στηθεί ως μια άλλη υπηρεσία. Η διεργασία του να σκέφτομαι μαζί τοποθετεί την εστίαση στη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών μάθησης και ενισχύει την αίσθηση της κοινότητας.

Πολλές πτυχές της εκπαίδευσης συνέβαλαν σε αυτό: Κλινικές περιπτώσεις θεραπευόμενων που διακίνησαν στους εκπαιδευόμενους τον προσωπικό τους αναστοχασμό, ανατροφοδότηση στην ομάδα εκπαιδευόμενων πάνω σε κλινικό και σε προσωπικό υλικό, αλλά και εκπαιδευτές-επόπτες που «ζουν το παράδειγμα» (live the paradigm) καθώς επιτρέπουν να δημιουργηθεί μια ασφαλής σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου που εμπεριέχει την αυτοαποκάλυψη, διερευνά με ασφάλεια «τα τυφλά σημεία», ενθαρρύνει τη συμπερίληψη της προσωπικής ιστορίας του καθένα στις βιωματικές ασκήσεις, αλλά, ταυτόχρονα, ενισχύει και τις σχέσεις εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική ομάδα που, βαθμιαία, καλείται να λειτουργήσει και ως αναστοχαστική ομάδα (Rhodes, 2011). Ο εκπαιδευτής-επόπτης λειτουργήσει ως μέντορας, όπου σύμφωνα με τη συστημική θεωρία οι αξίες του στο θεραπευτικό δωμάτιο είναι σύμφωνες με τον ρόλο του ως επόπτη, έχοντας πάντα κατά νου να υπενθυμίζει ευγενικά τη σημασία της προσωπικής ανάπτυξης «ενσωματώνοντας μόνο εκείνες τις ποιότητες των δασκάλων που

μπορούμε να αφομοιώσουμε αποφεύγοντας τον πειρασμό να τους μιμηθούμε» (Charalabaki et al., 2022).

Μέσα σε τέτοιες κοινότητες τα μέλη μοιράζονται μια κοινή έννοια ή/και πάθος και αναπτύσσουν, συλλογικά και ατομικά, τις ικανότητές τους δια μέσω του μοιράσματος και της αλληλεπίδρασης (Wegner, 1998). Οι σχέσεις που δημιουργήθηκαν μας επέτρεψαν να μάθουμε, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις μας, δημιουργώντας κοινότητες ανησυχίας ομοτίμων και εκπαιδευτών - κοινότητες ανθρώπων που βοηθούν παρά αξιολογούν (Carlson & Ericson, 2001). Σε αυτή την κοινότητα μοιραστήκαμε εργαλεία, τεχνικές, ιστορίες, τρόπους αντιμετώπισης οικογενειακών ζητημάτων - κοινώς, πρακτικές. Η έννοια του ανήκειν εν τέλει, στην οποία ο κάθε εκπαιδευόμενος ανέπτυξε τη δική του νοοτροπία, τις αξίες και τις ιδέες του που σχετίζονται με το πεδίο, φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του εαυτού του θεραπευτή (Wegner, 1998).

Κι εγώ, ξεκινώντας τη σχέση μου με τη ΜΟΘ και την ομάδα το 2017, ολοκληρώνοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το 2021, επέστρεψα το 2023 για ένα χρόνο στο πλαίσιο της πρακτικής μου άσκησης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Συμβουλευτικής. Η πορεία μου ατομικά, και η σχέση μου με την Μονάδα και την ομάδα, παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του κύκλου ζωής μιας ομάδας και των δυναμικών που αναπτύσσονται σε αυτή. Όπως έγραψαν και οι Charalabaki, Thanopoulou & Kati (2022) «...δίνοντας υποσχέσεις αιώνιας πίστης στην ομάδα ή ρεαλιστικά κρατώντας επαφή»... με ότι μέσον διαθέτει κανείς.

## Βιβλιογραφία

- Anderson, H., & Rambo, A. (1988). An experiment in systemic family therapy training: A trainer and trainee perspective. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, 7(1), 54-70.
- Aponte, H. J. (1994). How personal can training get? *Journal of Marital and Family Therapy*, 20(1), 3-15.
- Bochner, D. (2000). *Therapists use of self in family therapy*. Jason Aronson, Incorporated.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization science*, 12(2), 198-213.
- Carlson, T. D., & Erickson, M. J. (2001). Honoring and privileging personal experience and knowledge: Ideas for a narrative therapy approach to the training and supervision of new therapists. *Contemporary Family Therapy*, 23, 199-220.
- Carlsson, J., Norberg, J., Sandell, R., & Schubert, J. (2010). Searching for recognition: The professional development of psychodynamic psychotherapists during training and the first few years after it. *Psychotherapy Research*, 21(2), 141-153.  
<https://doi.org/10.1080/10503307.2010.506894>
- Charalabaki, K., Thanopoulou, K., & Kati, A. (2022). Family Therapy Training in the Greek Public Sector: The Manualization of an Experiential Learning Process Through Personal and Professional Development. In *Handbook of Systemic Approaches to Psychotherapy Manuals: Integrating Research, Practice, and Training* (pp. 557-570). Cham: Springer International Publishing.



- Charalabaki, K. (2008). Personal Professional Development within a Family Therapy Training Institute: "More than .... Less than". Development of the Therapist as Part of a Social Process. *Human Systems: The Journal of Therapy, Consultation & Training*, 19, 260-267.
- Deutsch, C. J. (1984). Self-reported sources of stress among psychotherapists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 15(6), 833.
- Fragkiadaki, E., Triliva, S., Balamoutsou, S., & Prokopiou, A. (2013). The path towards a professional identity: An IPA study of Greek family therapy trainees. *Counselling and Psychotherapy Research*, 13(4), 290-299.
- Polanyi, M. (1962). Tacit knowing. *Philosophy Today*, 6(4), 239.
- Polanyi, M. (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 41(155), 1-18.
- Polson, M., & Nida, R. (1998). Program and trainee lifestyle stress: A survey of AAMFT student members. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), 95-112.
- Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2017). Thinking together: what makes communities of practice work?. *Human relations*, 70(4), 389-409.
- Rhodes, P., Nge, C., Wallis, A., & Hunt, C. (2011). Learning and living systemic: Exploring the personal effects of family therapy training. *Contemporary Family Therapy*, 33, 335-347.
- Sori, C. F., Wetchler, J. L., Ray, R. E., & Niedner, D. M. (1996). The impact of marriage and family therapy graduate training programs on married students and their families. *American Journal of Family Therapy*, 24(3), 259-268.
- Thanopoulou, K. (2019). Some reflections on becoming a therapist. Retrieved from <http://hestafta.org/>. *Electronic Journal of Systemic Thinking and Psychotherapy*, 15, 25-37.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.
- Wegner, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. London: Cambridge University Press.
- Wetchler, J. L., & Piercy, F. P. (1986). The marital/family life of the family therapist: Stressors and enhancers. *American Journal of Family Therapy*, 14(2), 99-108.
- Wolgien, C. S., & Coady, N. F. (1997). Good therapists' beliefs about the development of their helping ability: The wounded healer paradigm revisited. *The Clinical Supervisor*, 15(2), 19-35.
- Θανοπούλου, Κ. (2018). Βιωματικές εμπειρίες από την εκπαίδευση στη Μονάδα Οικογενειακής Θεραπείας Ψ.Ν.Α.. Στο Κ. Χαραλαμπάκη, Μ. Borsca & Κ. Θανοπούλου (Eds.) "Αναμνήσεις και Αναστοχασμοί. Ιστορίες Συστημικής Ψυχοθεραπείας" (σελ. 184-188). Αθήνα: Κοροντζής.
- Μοσχάκου, Γ. (2018). Η εποπτεία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στο Κ. Χαραλαμπάκη, Μ. Borsca & Κ. Θανοπούλου (Eds.) "Αναμνήσεις και Αναστοχασμοί. Ιστορίες Συστημικής Ψυχοθεραπείας" (σελ. 184-188). Αθήνα: Κοροντζής.