

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΕΞΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΜΨΥΧΩΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

ΜΕ ΤΗ ΜΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ

ΤΟΥ MICHEL LOBROT

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ Γ. ΔΟΥΔΗ

Επόπτρια καθηγήτρια : **Αθηνά Α. Σιπητάνου**, Επίκ. Καθηγήτρια

Β' επόπτρια: **Μαρία Πλατσίδου**, Αναπ. Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Προλογικό σημείωμα 6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Αναγκαιότητα και στόχος 8

1.2. Μεθοδολογική προσέγγιση 10

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Εκπαίδευση Ενηλίκων

2.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων: ορισμοί 13

2.2. Βιωματική μάθηση 16

2.2.2. Το σύγχρονο ενδιαφέρον για τη βιωματική μάθηση 19

2.3. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων 21

2.4. Ο εκπαιδευόμενος στην εκπαίδευση ενηλίκων 24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Φιλοσοφία και λειτουργία ομάδων

3.1. Τι είναι ομάδα 27

3.2. Η Δυναμική των ομάδων 30

3.3. Η εμψύχωση ομάδων 31

3.4. Ο ρόλος του εμψυχωτή ομάδων 34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Εμψύχωση ομάδων με τη μη κατευθυντική παρεμβατικότητα

4.1. Η μη κατευθυντική μέθοδος του Kurt Lewin 37

4.2. Η μη κατευθυντική μέθοδος του Carl Rogers 41

4.3. Η μη κατευθυντική παρεμβατικότητα (NDI) του Michel Lobrot 45

4.4. Η εκπαίδευση εμψυχωτών ομάδων με τη μη κ. παρεμβατικότητα	52
--	----

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Στόχοι της έρευνας	58
5.2. Μεθοδολογία	58
5.2.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	58
5.2.2. Ερευνητικά εργαλεία	59
5.2.3. Διαδικασία	60
5.2.4. Ζητήματα δεοντολογίας	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. Ανάλυση των δεδομένων	61
6.1. Λόγοι για τους οποίους οδηγήθηκαν στην συγκεκριμένη εκπαίδευση	62
6.1.1. Λόγοι αναζήτησης συμπληρωματικής (πέραν του Πτυχίου) εκπαίδευσης	63
6.1.2. Λόγοι επιλογής βιωματικής εκπαίδευσης	66
6.1.3. Λόγοι επιλογής της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικής μεθόδου εμψύχωσης ομάδων	70
6.2. Απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και του εμψυχωτή ομάδων	76
6.2.1. Απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων	76
6.2.2. Απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο του εμψυχωτή ομάδων	81
6.3. Κριτική της συγκεκριμένης εκπαίδευσης	83
6.3.1. Οι δυσκολίες της συγκεκριμένης εκπαίδευσης	84
6.3.2. Τα κέρδη από την εκπαίδευση	86

6.3.3. Ελλείψεις της εκπαίδευσης	94
6.4. Η αρχική ταξινόμηση του υλικού των συνεντεύξεων	98
6.5. Συζήτηση – συμπεράσματα	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124

Προλογικό σημείωμα

Η εργασία αυτή είναι είναι το αποτέλεσμα της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η φοίτηση αυτή ήταν αποτέλεσμα του προβληματισμού μου πάνω στο θέμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προβληματισμού που προέκυψε από την εργασία μου ως Εκπαιδεύτριας Ενηλίκων σε δομές όπως το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Γιαννιτσών, η Σχολή Γονέων Ν. Πέλλας, και το Πρόγραμμα «Οδυσσέας» Διδασκαλίας Ελληνικών σε Μετανάστες, δομές όλες υπό την αιγίδα του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου ο προβληματισμός μου έγινε πιο συγκεκριμένος και εντοπίστηκε κυρίως στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και στη σχέση του με την εμψύχωση των ομάδων. Θεωρώ ότι η εμψύχωση των ομάδων είναι ένα βασικό θέμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και γί' αυτό με τη διπλωματική μου εργασία θέλησα να διερευνήσω την Εκπαίδευση Εμψυχωτών ομάδων με τη μέθοδο της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικότητας. Τα βασικά ερωτήματα στα οποία θα ήθελα να απαντήσω είναι το κατά πόσο θα ήταν καλό οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων να γνωρίζουν αρχές Εμψύχωσης ομάδων και αν η Εκπαίδευση Εμψυχωτών με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα μπορεί να είναι αποτελεσματική για το συντονισμό και τη διδασκαλία σε ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων. Ερευνώντας το θέμα διαπίστωσα πως οι ερευνητικές εργασίες πάνω στη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα είναι ελάχιστες στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Συνεπώς το προσωπικό μου ενδιαφέρον συνέπεσε με ένα ερευνητικό πρόβλημα και αυτό με οδήγησε στην παρούσα εργασία.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω με την καρδιά μου όλους όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση αυτής της εργασίας. Ειλικρινά ευχαριστώ την επίκουρη καθηγήτρια κ. Αθηνά Σιπητάνου η οποία επιτέλεσε το έργο της πρώτης επόπτριας της εργασίας αυτής, για τις σημαντικές υποδείξεις της που συνέβαλαν στην αρτιότερη διαμόρφωση του περιεχομένου και της δομής της, για τη σταθερή ενθάρρυνση της καθ' όλην τη διάρκεια της συγγραφής αλλά και για την μεγάλη κατανόησή της σε προσωπικά προβλήματα που μου προέκυψαν κατά την πορεία εκπόνησης της παρούσας μελέτης.

Θερμά ευχαριστώ την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Μαρία Πλατσίδου, δεύτερη επόπτρια της εργασίας, για τις πολύτιμες συμβουλές της.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους που δέχτηκαν να μου δώσουν τις συνεντεύξεις και να συμβάλουν στην ολοκλήρωση της έρευνας με τις γόνιμες συζητήσεις μας για το θέμα της εμψύχωσης των ομάδων.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τα οικεία μου πρόσωπα, που στάθηκαν δίπλα μου σ' αυτό το δύσκολο έργο, για την ψυχολογική στήριξη και πρακτική βοήθεια που με αγάπη πρόσφεραν. Ιδιαίτερα ευχαριστώ το σύζυγό μου για την ενεργό ακρόαση που μου χάρισε σε όλα τα στάδια αυτής της προσπάθειας.

Δούδη Κυριακή

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2012

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Αναγκαιότητα και στόχος

Όσοι ασχολούνται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων ολοένα και περισσότερο συναντούν τον όρο «εμψύχωση» ή «εμψυχωτής ομάδων» να συνοδεύει τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Εντάσσεται στις μεθόδους διδασκαλίας ενηλίκων, παρότι θεωρείται ότι χρήζει αυτοτελούς εξέτασης. Εκ των πραγμάτων βέβαια πρέπει να επισημάνουμε ότι η εμψύχωση και άρα και η λειτουργία του εμψυχωτή εμφανίζονται μόνο σε κοινωνίες όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις τείνουν τόσο στα πλαίσια της εργασίας, όσο και στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου να γίνουν ομαδικές σχέσεις. Σκεπτόμενοι κατ’ αυτόν τον τρόπο αντιλαμβανόμαστε ότι η εμψύχωση και η λειτουργία του εμψυχωτή δεν είναι ένα καινούριο φαινόμενο, αντίθετα μάλιστα χαρακτήριζε κυρίως τις αγροτικές κοινωνίες τα παλαιότερα χρόνια, προτού αυτές αλλάξουν χαρακτήρα στο βωμό της παγκοσμιοποίησης. Ο εμψυχωτής τότε αναδύονταν μέσα από τη συλλογική κοινωνική ζωή, είτε κατά τη διάρκεια της εργασίας, είτε στη σχόλη και τις γιορτές και αποτελούσε την «οργανωτική συνείδηση» της ομάδας. Ήταν ο ηγέτης, ο καθοδηγητής, ο πλακατζής κατά τη διάρκεια των εορτών κ.λ.π.¹

Στη σύγχρονη εποχή οι ομάδες δημιουργούνται και τεχνητά, μέσα σε κάποια πλαίσια και κυρίως είναι εκπαιδευτικές ομάδες. Ένα μεγάλο μέρος αυτών αποτελούν οι ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων, δεδομένου του ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων παρουσιάζει μεγάλη ανάπτυξη στις μέρες μας. Οι ομάδες αυτές δημιουργούνται για πολλούς και ποικίλους λόγους: ανταλλαγή γνώσεων, συγκέντρωση υλικού και πηγών, λήψη αποφάσεων, αλληλοϋποστήριξη, ανταλλαγή απόψεων, κατασκευή ενός αντικειμένου² είναι μερικοί από αυτούς. Συχνά επίσης υποστηρίζεται ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, άρα και ομάδες, από κάποια αίσθηση ανάγκης. Ίσως όμως θα ήταν πιο χρήσιμο να πούμε ότι όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ένα σύνολο «προθέσεων», που για πολλούς μπορεί να συνδέεται με κάποια ανάγκη που αισθάνονται. Πολλές φορές επίσης ο λόγος συμμετοχής των οποίο π.χ. δηλώνει κάποιος εκπαιδευόμενος στους άλλους, ίσως και

¹ Καψάλης, Α. – Παπασταμάτης, Α. (2000), σ. 68.

² Jaques, D. (2001), σ. 125.

στον εαυτό του, δεν είναι ο πραγματικός. Μπορεί να μη σχετίζεται καθόλου με τη μάθηση, αλλά με τις κοινωνικές επαφές ή με την έξοδο από το σπίτι ή με την ικανοποίηση κάποιου τρίτου προσώπου. Συμβαίνει επίσης, ακόμα κι όταν αυτή η αίσθηση ανάγκης σχετίζεται με τη μάθηση, να υπάρχει καμιά φορά αβεβαιότητα ως προς το τι πρέπει να μάθουν³.

Όλα τα παραπάνω κάνουν ιδιαίτερα απαιτητικό το έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων, ιδιαίτερα όσων εκπαιδεύουν ομάδες. Κίνητρα των εκπαιδευομένων, προσδοκίες, λόγοι συμμετοχής, εμπειρίες που μεταφέρουν, εμπόδια στη μάθηση, δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στις ομάδες, προαιρετικός, κατά κανόνα, χαρακτήρας συμμετοχής στην εκπαίδευση αποτελούν παράγοντες που οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψιν. Όπως έδειξε ο L. Walkin, (1990, 16-7)⁴ ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων προς τους συμμετέχοντες σ' αυτήν νομιμοποιείται από το γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν με βεβαιότητα ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι αντιδρούν πολύ καλύτερα σε μεθόδους οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους και την προσωπική τους εμπλοκή στις ομαδικές διεργασίες. Και είναι γνωστό ότι οι ενήλικοι αντιδρούν πιο έντονα στις περιπτώσεις που δεν πάρνουν αυτό το οποίο αναμένουν. Γι' αυτό στην εκπαίδευση ενηλίκων η διδασκαλία αποτελεί ταυτόχρονα και Συμβουλευτική για τα περιεχόμενα και τον τρόπο μάθησης.

Γεννάται έτσι το ερώτημα πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα μπορεί να είναι και δάσκαλος και σύμβουλος και εμψυχωτής; πως ο ίδιος θα γνωρίσει, για να μπορεί και να τις εφαρμόσει κάποιες αρχές της εμψύχωσης ομάδων; πως θα εργαστεί με ομάδες και θα συντελέσει ώστε τα αποτελέσματα να είναι θετικά; Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων συμφωνούν στο ότι η εμψύχωση δεν είναι έμφυτο χάρισμα. Γιατί το να είναι κανείς κανείς εμψυχωτής δε σημαίνει μόνο να είναι κεφάτος, να έχει αποθέματα σε ανέκδοτα ή να κάνει τον χαριτωμένο. Πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίζει με ποιες αρχές μπορεί να συντονιστεί μια ομάδα, να είναι σε θέση στη συνέχεια να διαπιστώνει τους διάφορους ρόλους και τις λειτουργίες μέσα σε αυτήν, όπως και να είναι ικανός να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις τεχνικές εμψύχωσης και διαχείρισης των σχέσεων. Να έχει τη δυνατότητα να βοηθά την ομάδα να ξεπερνά περιόδους

³ Rogers, A. (1998), σ. 97-98

⁴ Καψάλης, Α. – Παπασταμάτης, Α. (2000), σ. 62

έντασης, σύγκρουσης ή υπόγειων μηνυμάτων. Να γνωρίζει τα φαινόμενα που παρουσιάζονται στην ομάδα (δυναμική της ομάδας)⁵. Συνεπώς να έχει θεωρητική αλλά και πρακτική κατάρτιση.

Απαντώντας στην παραπάνω ανάγκη έχουν σχεδιαστεί διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη δημιουργία εμψυχωτών ομάδων. Με την παρούσα μεταπτυχιακή εργασία στόχος είναι να διερευνηθεί η περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης εμψυχωτών ομάδων με τη Μη-Κατευθυντική Παρεμβατικότητα στον ελλαδικό χώρο. Αντικείμενό της θα είναι οι ανάγκες και οι προσδοκίες που οδήγησαν τους εκπαιδευόμενους σε αυτά τα προγράμματα, η ίδια η εκπαίδευση και οι ιδιαιτερότητές της καθώς και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Επιλέχθηκε η εκπαίδευση στη Μη Κατευθυντική Εμψύχωση των ομάδων γιατί είναι μία εκπαίδευση βιωματική και γι' αυτό θεωρήθηκε ότι είναι συμβατή με την εκπαίδευση ενηλίκων και μάλιστα στο βαθμό που το κυριότερο χαρακτηριστικό της είναι η ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή του εκπαίδευσμενου.

1.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η εργασία αυτή εντάσσεται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και εστιάζει στον τομέα της Εκπαίδευσης Εμψυχωτών Ομάδων. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι αυτή της ποιοτικής έρευνας με δομημένη συνέντευξη και ανάλυση περιεχομένου. Το δείγμα αποτέλεσαν 9 συμμετέχοντες που εκπαιδεύτηκαν στη Μη-Κατευθυντική Παρεμβατική εμψύχωση των ομάδων κατά το χρονικό διάστημα από το Μάιο του 2007 ως το Σεπτέμβριο του 2009 σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο αγροικίας στα Βρασνά του Ν. Θεσσαλονίκης.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από την εισαγωγή που αποτελεί και το πρώτο κεφάλαιο, ακολουθούν πέντε κεφάλαια και τα συμπεράσματα.

Στην εισαγωγή επισημαίνεται η αναγκαιότητα εκπαίδευσης στην εμψύχωση ομάδων ως μέρος της εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων και συγκεκριμένοποιείται ο στόχος

⁵ Courau, S. (2000), σ. 101-102

της έρευνας. Επιπλέον οριοθετείται το πεδίο της έρευνας, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το υλικό που μελετήθηκε και παρουσιάζεται η δομή της.

Στο κεφάλαιο με τίτλο «Εκπαίδευση Ενηλίκων», αρχικά αναφέρονται οι κυριότεροι ορισμοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, επιχειρείται να φανεί η σχέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τη Βιωματική μάθηση, γίνεται αναφορά στο ρόλο και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς και στον εκπαιδευόμενο που συμμετέχει στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στο προφίλ που αυτός έχει.

Στο επόμενο κεφάλαιο με τίτλο «Φιλοσοφία και λειτουργία ομάδων» παρουσιάζονται οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τις ομάδες και τη δυναμική των ομάδων, καθώς και στοιχεία που αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφία και την αρθρογραφία που μελετήθηκε σχετικά με την εμψύχωση ομάδων και το ρόλο και τα χαρακτηριστικά του εμψυχωτή ομάδων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Εμψύχωση ομάδων με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα» παρουσιάζεται αρχικά η προσέγγιση της Μη Κατευθυντικότητας με αναφορά στο έργο του Kurt Lewin και του Carl Rogers. Στη συνέχεια και μέσα από αναφορές στη ζωή και το έργο του Michel Lobrot παρουσιάζεται η προσέγγιση της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικότητας (NDI) και γίνεται λόγος για την εκπαίδευση εμψυχωτών ομάδων με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα στον ελλαδικό χώρο.

Τα παραπάνω κεφάλαια αποτελούν το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της.

Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό πλαίσιο της όπου διερευνάται η συγκεκριμένη βιωματική εκπαίδευση μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων που την ολοκλήρωσαν. Ξεκινάει με το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας με τίτλο «Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας», όπου εκτίθενται οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας, δίνονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, παρουσιάζονται και συζητούνται τα πορίσματά της και κλείνει με τα συμπεράσματα του θεωρητικού και ερευνητικού μέρους της εργασίας και με προτάσεις που

απορρέουν από τις διαπιστώσεις του πρώτου μέρους όσο και από τα πορίσματα της έρευνας.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Εκπαίδευση Ενηλίκων

2.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων: ορισμοί

Ένα ζήτημα που παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι το ζήτημα των ορισμών. Οι διάφοροι όροι που χρησιμοποιούνται αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ιδεολογίες και οι έννοιες και τα αξιολογικά συστήματα που υποδηλώνουν μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση», «περιοδική εκπαίδευση», «δια βίου εκπαίδευση», «μη τυπική εκπαίδευση» είναι μερικοί από τους όρους που χρησιμοποιούνται, ενώ αυτό το οποίο αναζητείται είναι κάποιος ορισμός που να καλύπτει τις ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες, όπως π.χ. της Ιρλανδίας, Ινδονησίας και Ιντιάνα των ΗΠΑ, ώστε να μπορούν να συγκρίνονται οι πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλες τις χώρες. Έτσι οι ορισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην προσπάθειά να καλυφθούν όλες οι χώρες και όλες οι συνθήκες, γίνονται διεθνώς εκτενέστεροι και ολοένα πιο περίπλοκοι⁶. Παρακάτω ακολουθούν οι επικρατέστεροι, έτσι ώστε να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθούν οι απόψεις μας για τον εκπαιδευτή - εμψυχωτή ομάδων ενηλίκων. Ο ΟΟΣΑ για παράδειγμα, θεωρεί ότι

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιεί οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό, κοινωνικό σκοπό.

(ΟΟΣΑ 1977)

⁶ Rogers, A. (1998), σ. 53 -56

Η UNESCO, που ασχολείται τόσο με τον Τρίτο Κόσμο όσο και με τη Δύση, φαίνεται να έχει ευρύτερη άποψη όσον αφορά το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων:

Οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται προς όφελος και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες ατόμων που βρίσκονται εκτός του κανονικού σχολικού και πανεπιστημιακού συστήματος και που είναι γενικά πάνω από 15 ετών... οργανωμένη και υποστηριζόμενη εκπαίδευση που σχεδιάζεται για να μεταδώσει συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης, πολύτιμα στοιχεία σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής.

(UNESCO 1975)

άρα στον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» συμπεριλαμβάνεται

κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσοντας τις ικανότητες τους, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους, βελτιώνοντας τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζοντας προς άλλη κατεύθυνση και επιφέροντας αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.

(UNESCO 1976)

Κατά τον Rogers (1998), ο ευρύτερος ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτός του (πρώην) Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σήμερα NIACE) Αγγλίας και Ουαλίας:

Οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές

τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτήν τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους – είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε «οργανωμένα προγράμματα». Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων.

(NIACE 1970)

Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση αποτέλεσε προτεραιότητα της στρατηγικής και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού μετά το 2000 στη Συνδιάσκεψη της Λισσαβόνας τα κράτη μέλη έθεσαν κατά το δυνατόν κοινούς στόχους. Στην αρχή της πρώτης δεκαετίας του νέου αιώνα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο μετακίνησε τις θέσεις του προς μια πιο ανθρωπιστική κατεύθυνση από αυτήν της Λευκής Βίβλου⁷ (1979) που δίνοντας έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση, οδηγούσε προς την κατεύθυνση εξειδικευμένων γνώσεων και, στην πράξη, ευθυγράμιζε την εκπαίδευση προς τις ανάγκες της ευρωπαϊκής οικονομίας. Σε αντίθεση με τη Λευκή Βίβλο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρει⁸:

«Δίνεται έμφαση στη μετακίνηση από τις «γνώσεις» στις «ικανότητες» και από τη διδασκαλία στη μάθηση, θέτοντας τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο. Μια τέτοια μετακίνηση συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, να επιδιώξουν δραστήρια να αποκτήσουν και να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες. Απαιτούνται διαφορετικές μέθοδοι ανάλογα με την κατάσταση του εκπαιδευομένου, το συντελεστή μάθησης και το πλαίσιο (π.χ. κοινοτικά κέντρα, χώρος εργασίας, σπίτι). Η μάθηση που στηρίζεται στην εργασία, η μάθηση που κατευθύνεται από το πρόγραμμα και η μάθηση που οργανώνεται ως «κύκλοι σπουδών» είναι ιδιαιτέρως χρήσιμες προσεγγίσεις» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής της δια βίου μάθησης).

⁷ Σιπητάνου, Α. (2005), σ. 129

⁸ 21/11/2001, 29, στο: ΕΚΕΠΙΣ, τ.1, 16 στο Τερεζάκη Χ., (2010)

Έχουμε λοιπόν μια νέα αντίληψη των ευρωπαϊκών οργάνων στην οποία κυριαρχεί η ανάγκη για αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών τους, εκφράζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών, προωθούνται οι έννοιες της συμμετοχικής εκπαίδευσης και της μάθησης μέσω της πράξης, ενώ αμφισβητούνται ανοικτά οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και ο νοησιαρχικός της προσανατολισμός⁹.

Ένας τρόπος μάθησης που, κατά τη γνώμη μας, μπορεί να είναι αποτελεσματικός στην εκπαίδευση ενηλίκων, έτσι όπως αυτή διαγράφεται μέσα από τους ορισμούς που της δόθηκαν και κυρίως μέσα από τη νέα αντίληψη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, είναι η Βιωματική μάθηση.

2.2.1. Βιωματική μάθηση

Η έννοια της βιωματικής μάθησης βρίσκεται στον αντίποδα των παραδοσιακών παιδαγωγικών εμπειριών. Το σημαντικότερο αυτής της προσέγγισης είναι ότι ο εκπαιδευόμενος δεν λειτουργεί απλά ως αποδέκτης της γνώσης στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά ως δρων πρόσωπο, ως πρόσωπο που εμπλέκεται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι ενεργός φορέας παραγωγής της μάθησης, των γνώσεων και των νοημάτων. Είναι ο σχεδιαστής που συνεργάζεται με τους διαθέσιμους εννοιολογικούς και σημασιολογικούς πόρους, αλλά και αυτός που επανασχεδιάζει για πάντα τον κόσμο των εννοιών. Κατά τη διαδικασία του επανασχεδιασμού, οι εκπαιδευόμενοι προσθέτουν σε αυτή κάτι από την ταυτότητά τους. Επανασχεδιάζουν τον κόσμο, αλλά και τους ίδιους τους τους εαυτούς. Με αυτό τον τρόπο γίνονται μαθηματικοί, ιστορικοί, και επιστήμονες ή συγγραφείς. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν¹⁰.

Και κατά πάσα πιθανότητα δεν μαθαίνουμε τίποτα που να μην μας ενδιαφέρει. Κάθε άτομο μαθαίνει πραγματικά όταν έχει κίνητρο για να το κάνει. Δεν γίνεται να

⁹ Τερεζάκη, Χ. (2010), σ. 88

¹⁰ Mary Kalantzis & Bill Cope & Eugenia Arvanitis (2010)

μεταφέρουμε άμεσα γνώση σε ένα άτομο για οποιοδήποτε θέμα. Αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να το διευκολύνουμε να μάθει. Με άλλα λόγια η γνώση δε μεταβιβάζεται από το δάσκαλο, αλλά προσκτάται από τα παιδιά μέσα από τον μετασχηματισμό των εμπειριών τους. Η ικανοποίηση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας είναι ικανά εσωτερικά κίνητρα, επομένως τα εξωτερικά κίνητρα (πχ αμοιβές, τιμωρίες κλπ) καλό είναι να περάσουν σε δεύτερη μοίρα. Τα ανθρώπινα όντα ρέπουν «φυσιολογικά» προς τη μάθηση και μαθαίνουν ουσιαστικά όταν τους έχει διασφαλιστεί ένα κλίμα ασφάλειας που αφενός τους επιτρέπει να διατηρούν ένα μέρος της πρωτοβουλίας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και αφετέρου να παραμένουν ανοιχτά στις εμπειρίες τους. Αυτού του είδους η διαδικασία καταφέρνει να εμπλέκει ολόκληρο το άτομο-τόσο μέσα από έντονα συναισθήματα, όσο και μέσα από τη νοημοσύνη- και γιαντό η παραγόμενη μάθηση είναι βαθιά και διαρκής. Αυτά είναι τα βασικά δόγματα της βιωματικής εκπαίδευσης¹¹.

Στη βιβλιογραφία απαντώνται δύο χρήσεις του όρου βιωματική μάθηση¹². Όπως η πρώτη περιγράφει, κατά τη βιωματική μάθηση ο παιδαγωγούμενος, παιδί είτε ενήλικας, έχει άμεση εμπλοκή στην υπό μελέτη πραγματικότητα. Συνεπώς συμμετέχει σε ενέργειες σε σχέση με το μελετώμενο φαινόμενο, στοχάζεται πάνω στο θέμα και δρα, δεν περιορίζεται, ούτε και αρκείται στην απλή παρατήρηση. Με αυτήν την έννοια ο όρος σχετίζεται με το «learning by doing» του Dewey, τη μάθηση μέσω ανακάλυψης του Bruner, τη μέθοδο project του Frey, την εκπαίδευση ικανοτήτων ζωής, τη δια βίου εκπαίδευση κ.α. Σύμφωνα με τον Dewey η εκπαίδευση αυτού του τύπου σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως τα παρακάτω: αντί να επιβάλλεται «από τα πάνω» ο τρόπος και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, επιδιώκεται η έκφραση και η καλλιέργεια της ατομικότητας. Αντί να αναζητούνται τρόποι εμπέδωσης της εξωτερικής πειθαρχίας, τα πράγματα αφήνονται στην ελεύθερη δραστηριότητα των παιδιών. Αντί να προωθείται η μάθηση μέσα από βιβλία και δασκάλους, αφήνεται να αναδυθεί μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών των ίδιων των παιδιών. Αντί να πιέζονται τα άτομα να αποκτήσουν δεξιότητες μέσα από ασκήσεις, ενθαρρύνονται να εμπλακούν προσωπικά σε σκοπούς για την εξυπηρέτηση των οποίων (και με την προϋπόθεση της ύπαρξης άμεσων και ζωτικών κινήτρων) μαθαίνουν τις σχετικές δεξιότητες. Αντί να προετοιμάζουμε παιδιά για το (περισσότερο ή λιγότερο)

¹¹ Γεωργόπουλος, Α. (υπό δημοσίευση)

¹² Bank, 1991 στο Καμαρινού, Δ. (1998), σ. 24

απομακρυσμένο μέλλον, εστιάζουμε και εκμεταλλευόμαστε στο έπακρο όλες τις δυνατότητες που δίνει η σημερινή ζωή. Αντί να υπηρετούμε στατικούς σκοπούς προετοιμάζουμε τα παιδιά για ένα κόσμο που αλλάζει και μάλιστα με γοργούς ρυθμούς¹³.

Σύμφωνα μ' αυτήν την πρώτη χρήση του όρου γίνεται εφαρμογή δραστηριοτήτων μάθησης από παραστατικό υλικό σε παιχνίδια ρόλων ή άμεσων εμπειριών, όπως π.χ. η εργασία στο πεδίο ή γενικότερα η εμπλοκή σε στρατηγικές δράσης σε κοινωνικό επίπεδο¹⁴. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι με τη βιωματική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι κάθε ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν το ζήτημα που τους ενδιαφέρει και κατά συνέπεια να προχωρήσουν στην κατανόησή και στην εκτίμησή του. Αυτή η κατανόηση και η εκτίμηση στη βιωματική μάθηση συνοδεύεται από συναισθήματα, όπως ίσως θα μπορούσαμε να υποθέσουμε συνοδευόταν από συναισθήματα και η μαθητεία κοντά σ'έναν μάστορα στις παλιότερες μορφές κοινωνιών, μορφή βιωματικής μάθησης κι αυτή.

Η δεύτερη χρήση του όρου βιωματική μάθηση σχετίζεται με τη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας και των εμπειριών μας και περισσότερο αυτών που συνήθως απωθούμε. Στο χώρο της εκπαίδευσης αυτή η όψη της βιωματικής μάθησης απαντά στην ανάγκη συνολικής ανάπτυξης της προσωπικότητας του κάθε μαθητή μέσα σε συνθήκες σεβασμού και αποδοχής¹⁵. Άρα στόχος δεν είναι μόνο η νοητική ανάπτυξη του, αντίθετα θα πρέπει να ενθαρρυνθεί με παιδαγωγικές εμπειρίες έτσι ώστε να αναπτύξει κριτική στάση απέναντι στον εαυτό του στοχαζόμενος πάνω στα συναισθήματα, στις ιδέες, στις αξίες και στις στάσεις του. Αυτό προϋποθέτει έναν άλλο τύπο δασκάλου-εκπαιδευτή από αυτόν του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού μοντέλου όπου οι μαθητές – εκπαιδευόμενοι προσπαθούν απλά να προσαρμοστούν σ' αυτά που ο εκπαιδευτής θέλει ή νομίζουν ότι θέλει και όλη η ενέργεια τους κατευθύνεται προς την ανταπόκρισή τους σε τέτοιου είδους προσδοκίες που όμως αφήνουν ακάλυπτο, συνειδητά ή όχι, το προσωπικό τους κομμάτι. Αντίθετα στη βιωματική μάθηση ο εκπαιδευόμενος προσανατολίζεται προς το να αναζητήσει τι ο ίδιος θέλει, να αναρωτηθεί γιατί το θέλει και να ωφεληθεί από τις προσωπικές του

¹³ Γεωργόπουλος, Α. (υπό δημοσίευση)

¹⁴ Καμαρινού, Δ. (1998), σ. 24

¹⁵ Kyriakou, 1986 στο Καμαρινού, Δ. (1998), σ. 24

εμπειρίες που θα προέρχονται από την προσωπική του εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και από τα βιώματα στα οποία αυτή θα οδηγήσει. Στο δρόμο αυτό απαιτείται ένας οδηγός – συνοδοιπόρος κι αυτός είναι ο νέος τύπος δασκάλου – εκπαιδευτή.

2.2.2. Το σύγχρονο ενδιαφέρον για τη βιωματική μάθηση

Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να θυμηθούμε την άποψη του Freire που ταύτιζε την παραδοσιακή εκπαίδευση με την «τραπεζική εκπαίδευση» κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι δέχονταν, ταξινομούσαν και αποθήκευαν τις γνώσεις, όπως αυτές τους παραχωρούνταν από τους εκπαιδευτές, γεγονός που περιόριζε την ελευθερία και την αυτονομία των δεκτών¹⁶. Ο Freire θα πρέπει ίσως να συγκαταλεχθεί ανάμεσα στους θεωρητικούς της βιωματικής μάθησης αφού υποστηρίζει ότι τα διάφορα θέματα της εκπαίδευσης δεν είναι «πράγματα» κάπου έξω και ξεχωριστά από τους ανθρώπους αλλά υπάρχουν μέσα στις σχέσεις των ανθρώπων με τον κόσμο δηλαδή μέσα στις εμπειρίες τους. Αναφέρει χαρακτηριστικά πως το ενδιαφέρον των χωρικών της Χιλής «άναβε» όταν η συζήτηση αναφερόταν άμεσα στις ανάγκες τους. Εδώ εκφράζεται καθαρά η βιωματική άποψη, συναντώντας την σκέψη και των άλλων θεωρητικών της βιωματικής, που τονίζουν πως μάθηση είναι ο μετασχηματισμός των εμπειριών. Επομένως «δεν μπορώ να σκεφτώ για τους άλλους ή χωρίς τους άλλους, ούτε άλλοι μπορούν να σκεφτούν για μένα» καταλήγει ο Φρέιρε¹⁷.

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα ακούν ολοένα και συχνότερα τον όρο «βιωματική μάθηση», διαβάζουν γι' αυτήν, συζητούν, συμμετέχουν σε σεμινάρια όπου συνήθως παρακολουθούν εισηγήσεις από καθέδρας για τη σημασία της βιωματικής μάθησης και για την ανάγκη να εφαρμοστεί στην ελληνική εκπαίδευση. Όλα αυτά εύλογα γεννούν το ερώτημα: ποιοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα την εφαρμόσουν; πως θα την υποστηρίξουν; από που θα αντλήσουν γνώσεις και δεξιότητες οι ίδιοι για να την εφαρμόσουν; πως θα οδηγηθούν επίσης οι ίδιοι στην υιοθέτηση στάσεων θετικών

¹⁶ Σιπητάνου, Α. (2011), σ. 75

¹⁷ Γεωργόπουλος, Α. (υπό δημοσίευση)

σχετικά με τη βιωματική μάθηση, δεδομένου του ότι ο μέχρι τούδε προσανατολισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος ήταν τελείως παραδοσιακός και, άλλωστε, έτσι παραμένει; Τα ερωτήματα αυτά αφορούν το ίδιο και την εκπαίδευση ενηλίκων στο βαθμό που οι περισσότεροι εκπαιδευτές της προέρχονται, όπως οι έρευνες το δείχνουν, από την πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ακολουθούν πρακτικές που εκεί έχουν εφαρμόσει. Αυτονόητο είναι ότι απαιτείται εκπαίδευση για να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός τη βιωματική μάθηση. Τι είδους εκπαίδευση όμως θα είναι αυτή; Μήπως βιωματική; Έτσι ώστε να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να δει εκ των ένδον και στην πράξη τι είναι η βιωματική μάθηση; Πως διαφορετικά να εφαρμόσει βιωματικά κάτι που μόνο μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές γνωρίζει;

Εδώ τα πράγματα αρχίζουν και δυσκολεύουν και πολλά ζητήματα δημιουργούνται σχετικά με την εκπαίδευση στη βιωματική μάθηση. Από ειδικούς στη βιωματική μάθηση εκφράζεται μάλιστα ο φόβος ότι το σύγχρονο ενδιαφέρον γι' αυτήν μπορεί να αντιμετωπιστεί πολύ επιφανειακά και να αποτελέσει κάτι σαν μόδα που θα περάσει ή θα αλλοτριωθεί μέσα στην παρορμητική ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου να «καταναλώσει» τα τελευταία ευρήματα, να τα εφαρμόσει και να δει πολύ σύντομα τα «σωτήρια» αποτελέσματά τους. Αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί, είτε από μόνοι τους και υπακούοντας σε προσωπικές τους ανάγκες, είτε επειδή υποχρεώνονται από τα νέα αναλυτικά προγράμματα, κατά κάποιον τρόπο «εφορμούν» στην εισαγωγή και στην εφαρμογή των βιωματικών μεθόδων δίχως ουσιαστικά οι περισσότεροι να έχουν έρθει σε επαφή και να έχουν κατανοήσει και ιδιοποιηθεί τις θεωρητικές και μεθοδολογικές τους αναφορές¹⁸.

Ο Μπακιρτζής υποστηρίζει, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ότι «η κατανόηση και η ιδιοποίηση αυτή δεν μπορεί να γίνει αποκλειστικά με ακαδημαϊκή διδασκαλία και βιβλιογραφική μελέτη, αν δεν υπάρχει το πέρασμα μέσω της ανάλογης βιωματικής εκπαίδευτικής εμπειρίας, που μπορεί να δώσει ουσιαστικό νόημα στα νέα ευρήματα, που τα ιδιοποιείται ο εκπαιδευόμενος και τα ενσωματώνει, μπροστά και μέσα στην ανεπανάληπτη κάθε φορά πραγματικότητα που βιώνει στη σχέση με τον εκπαιδευτή και την ομάδα του. Δίχως τη βιωματική εμπλοκή στην εκπαίδευτική και επιμορφωτική του διαδρομή ο εκπαιδευτικός είτε παραμένει ένας εκ του μακρόθεν υπέρμαχος και υποστηρικτής των νέων προτάσεων, είτε, όταν υποχρεούται εκ των

¹⁸ Μπακιρτζής, Κ. (2005)

πραγμάτων να εμπλακεί στην πράξη, μεταφέρει και επαναλαμβάνει μηχανικά τις οδηγίες που του δίδονται, του τύπου «όταν συμβαίνει αυτό, πείτε και κάντε εκείνο», εφαρμόζοντας τα ποικίλης προέλευσης παιδαγωγικά...πακέτα που ανθούν σήμερα για κάθε θέμα και περίπτωση...». Η μηχανική όμως μεταφορά και επανάληψη οδηγιών δεν ταιριάζει στη βιωματική μάθηση, αντίθετα την αναιρεί. Ο εκπαιδευμένος στη βιωματική μάθηση δεν επαναλαμβάνει παιχνίδια ρόλων, βιωματικές ασκήσεις, προσομοιώσεις, δραματοποιήσεις κ.λ.π., αλλά, με βάση όσα έχει μάθει εμπνέεται και δημιουργεί κάθε φορά, μαζί με τους εκπαιδευόμενούς του, τη μορφή και το περιεχόμενο της συνάντησής τους. Και επειδή ένα από τα γονιμότερα εργαλεία μέσα από τη λειτουργία του οποίου «παίρνει σάρκα και οστά» η βιωματική μέθοδος είναι η εργασία σε ομάδες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει για τη φύση και τη δυναμική των ομάδων.

2.3. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων

Με βάση όλα τα παραπάνω και δεδομένου του ότι προτεινόμενη μέθοδος στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι ο βιωματικός τρόπος δουλειάς είναι αυτός που μπορεί να δώσει τα καλύτερα αποτελέσματα. Για το σκοπό αυτό θα επικαλεστούμε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow, που ακουμπάει ακριβώς στο βίωμα και στις αλλαγές που το νέο βίωμα μπορεί να φέρει. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και θεωρείται σήμερα η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο Jack Mezirow, κύριος εκφραστής της θεωρίας αυτής, υποστηρίζει ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης οι νέες γνώσεις δεν προστίθενται απλώς σε όσες ήδη έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, δε συσσωρεύονται ποσοτικά. Αντίθετα έρχονται κατά κάποιον τρόπο να συναντήσουν τις παλαιότερες, οι οποίες τους έχουν επηρεάσει και έχουν δημιουργήσει μέσα τους βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούν. Οι παραδοχές δεν είναι τίποτε άλλο παρά οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τον κόσμο και έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα δια μέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης.¹⁹

¹⁹ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, Εκπαιδευτικό υλικό, πρώτη διδακτική ενότητα, σ. 2-17

Βάσει αυτών των παραδοχών οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα. Κάποιες από αυτές τις παραδοχές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές όταν έρχονται σε αντιπαράθεση με τις καινούριες γνώσεις και άρα έτσι προκύπτει η ανάγκη να μετασχηματιστεί η υπάρχουσα γνώση, ώστε να επιτευχθεί μια νέα οπτική (μετασχηματίζουσα οπτική). Αυτό δεν επιτυγχάνεται πάντα εύκολα και γρήγορα γιατί η φυσική αντίδραση των ανθρώπων είναι η τάση να αποδεχόμαστε σχεδόν αποκλειστικά τις εμπειρίες που προσαρμόζονται χωρίς προσπάθεια στο αντιληπτικό μας σύστημα, αυτές δηλ. που είναι ταιριαστές στις αξίες μας, στις πεποιθήσεις μας, στις παραδοχές και τα στερεότυπά μας. Γι' αυτό και απορρίπτουμε όλες εκείνες που αποκλίνουν, όλες εκείνες που μας φέρνουν σε αντίθεση μ' αυτά που ως τώρα γνωρίζαμε και αποδεχόμασταν και με βάση τα οποία ερμηνεύουμε την πραγματικότητα. Συνεπώς είναι αναγκαίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πρωτίστως να συνειδητοποιήσουν πως και γιατί οι παραδοχές που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους. Κατά τον Mezīrow λοιπόν, η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει: περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη, μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων και λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες. Ο κριτικός στοχασμός και αναστοχασμός, η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, μέσα από μια διαδικασία αυτοεξέτασης που συχνά συνοδεύεται από συναισθήματα ενοχής ή ντροπής, μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, στη διαπραγμάτευση των σχέσεων και στη δημιουργία νέων, στο χτίσιμο αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων, έτσι ώστε το άτομο να επανενταχθεί στη ζωή του έχοντας όμως μια νέα μετασχηματισμένη οπτική.

Όλα τα παραπάνω ωστόσο δεν ισχύουν μόνο για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, ισχύουν φυσικά και για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, γιατί κι αυτός επίσης έρχεται στην εκπαιδευτική του ομάδα φέρνοντας μαζί του όλα αυτά που είναι ως άτομο, τις γνώσεις του, τις γνώμες του, τις αντιλήψεις του, τις εμπειρίες του, τις αξίες του, τις παραδοχές του, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις του. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει επηρεάζει τον εκπαιδευτή ενηλίκων όπως ακριβώς επηρεάζει τον κάθε άνθρωπο, συμβάλλοντας στη δημιουργία του συστήματος αντιλήψεων που διαθέτει και οδηγώντας σε κάποιους συγκεκριμένους τρόπους ερμηνείας των πραγμάτων και της πραγματικότητας γενικότερα. Αυτό είναι κάτι που ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει

να το έχει πάντα υπόψη του και να μη διστάζει να βάζει τον ίδιο του τον εαυτό κάτω από το μικροσκόπιο προκειμένου να διαγνώσει τα θεμέλια των δικών του δυσλειτουργικών αντιλήψεων και να αμφισβητήσει την εγκυρότητά τους. Πως μπορεί διαφορετικά να βοηθήσει να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοί του στη μετασχηματίζουσα μάθηση αν ο ίδιος δεν έχει περάσει και δεν περνάει συνεχώς μέσα από αυτήν;

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, είναι σημαντικό να βρίσκονται οι ίδιοι σε μια διεργασία αυτογνωσίας και θετικής αλλαγής. Ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων, σύμφωνα με τις βασικές θέσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης, είναι να υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, πρακτικών και πεποιθήσεων τους, καθώς και στην κατανόηση της εμπειρίας τους μέσα από διαφορετικές οπτικές πλευρές. Ειδικότερα οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει:

- Να βοηθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να επικεντρώνουν και να εξετάζουν τις παραδοχές που καθορίζουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους
- Να τους βοηθούν να αξιολογήσουν τις συνέπειες αυτών των παραδοχών
- Να τους βοηθούν να εντοπίζουν και να διερευνούν μια σειρά από εναλλακτικές παραδοχές
- Να τους βοηθούν να αξιολογούν την αξιοπιστία των παραδοχών τους δια μέσου της επιτυχούς συμμετοχής τους σε διάλογο.

Για να κατορθώσει όμως να τα πετύχει όλα αυτά ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει πρώτα από όλα να ενστερνίζεται ο ίδιος και για τον εαυτό του ότι τίποτε δεν είναι δεδομένο απλά επειδή έτσι παραδόθηκε σε μας, ότι είναι πολύ ενδιαφέρον να κρίνεσαι και να αξιολογείσαι και να δοκιμάζεις καινούριους τρόπους, μετασχηματίζοντας προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Στην ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευομένων καλό είναι να προχωρούμε σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των αμοιβαίων εμπειριών μας.

Δεδομένου του ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι, όπως υποστηρίζει ο Mezirow, χρειάζεται στις συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους να δημιουργούν τις προϋποθέσεις εκείνες που να οδηγούνται όλοι, εκπαιδευτές και

εκπαιδευόμενοι, σε έναν γόνιμο κριτικό στοχασμό. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται ο απαραίτητος χρόνος για συζήτηση, για ερωτήσεις και αμφισβήτηση, όπως και για δουλειά σε μικρές ομάδες. Στις μικρές ομάδες οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλύσουν συγκεκριμένα θέματα, να τοποθετηθούν ανοικτά απέναντι στις απόψεις των άλλων, αναζητώντας όλοι μαζί τα πλέον έγκυρα και αξιόπιστα επιχειρήματα. Σ' αυτήν την διαδικασία ο εκπαιδευτής καταβάλει προσπάθεια να μεταβιβαστεί η εξουσία του στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα και να γίνει ο ίδιος συνεργατικός μανθάνων. Το ιδανικό θα είναι να οδηγούνται εκπαιδευόμενοι αλλά και εκπαιδευτές χέρι – χέρι στη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να αξιοποιεί τα συναισθήματα που βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διάρκεια της διεργασίας της μάθησης, δίνοντας τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να κάνουν ανασκόπηση των προηγούμενων εμπειριών τους, να αναλύσουν τα συναισθήματα που εκείνες προκάλεσαν και να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά, ενισχύοντας τα θετικά. Αυτό όμως προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν οι ίδιοι επίγνωση των συναισθημάτων τους για γεγονότα και εμπειρίες του παρελθόντος, τα οποία επηρεάζουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους. Και αυτό είναι η δυσκολία αλλά συνάμα και η πρόκληση για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων!

2.4. Ο εκπαιδευόμενος στην εκπαίδευση ενηλίκων

Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων διαπιστώνουν ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Αυτά μπορεί να συνοψιστούν²⁰ στα εξής:

- Είναι εξ ορισμού ενήλικοι
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.

²⁰ Rogers, A. (1998), σ. 92

- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Αν όλα τα παραπάνω αποτελούν πράγματι τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αντίλαμβανόμαστε ότι το έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων και ιδιαίτερα όσων εκπαιδεύοντας ομάδες είναι πολύ δύσκολο, συνάμα όμως και πολύ ενδιαφέρον. Εκτός από τις ομάδες όπου βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι καθαρά η βιομηχανική κατάρτιση, σε όλες τις άλλες ομάδες οι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν συνιστούν ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων, καθένας από τους οποίους προσκομίζει τα δικά του προσωπικά στοιχεία στη μαθησιακή κατάσταση κι αυτό είναι ένας πολύ μεγάλος πλούτος που εξαρτάται από τον εκπαιδευτή πως θα τον αξιοποιήσει.

Θα σταθούμε περισσότερο στο γενικό χαρακτηριστικό «έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις». Αυτό το χαρακτηριστικό το επισημαίνει ο A. Rogers αντιδιαστέλλοντάς το προς τις ανάγκες γιατί θεωρεί ότι δεν ισχύει ότι τα μέλη των ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων υποκινούνται πάντοτε από ανάγκες. Πολλές φορές υπάρχει λίγη ή καμία αίσθηση ανάγκης γι' αυτό λέει πως είναι ίσως πιο σωστό να μιλάμε για ένα σύνολο «προθέσεων» των εκπαιδευόμενων, που για πολλούς μπορεί να συνδέεται με κάποια ανάγκη που αισθάνονται. Άλλωστε ακόμα κι όταν υπάρχει πραγματική ανάγκη η κατάσταση είναι πολλές φορές συγκεχυμένη και η αίσθηση της ανάγκης ατελώς διατυπωμένη. Και επειδή πολλές φορές η ποίηση με τον συμπυκνωμένο της λόγο μπορεί να αποδώσει πιο επιτυχώς την ουσία των πραγμάτων ο A. Rogers παραθέτει το ποίημα του R. D. Laing «Κόμποι»:

Kόμποι

Δεν γνωρίζω κάτι

που θα' πρεπε να γνωρίζω.

Δεν γνωρίζω τι είναι αυτό που δεν γνωρίζω

και όμως θα' πρεπε να το γνωρίζω,

νιώθω πως φαίνομαι κουτός,

γιατί και δεν το γνωρίζω αυτό το κάτι

και δεν γνωρίζω τι είναι αυτό που δεν γνωρίζω.

Ἐτσι προσποιούμαι ότι το γνωρίζω.

Αυτό με βασανίζει,

αφού δεν γνωρίζω τι πρέπει να προσποιηθώ ότι γνωρίζω.

Ἐτσι προσποιούμαι ότι τα γνωρίζω όλα.

Νομίζω ότι γνωρίζεις αυτό που θα' πρεπε να γνωρίζω,

αλλά δεν μπορείς να μου πεις τι είναι

γιατί δεν γνωρίζεις ότι δεν γνωρίζω τι είναι.

Μπορεί να γνωρίζεις τι δεν γνωρίζω,

αλλά όχι ότι δεν το γνωρίζω

και δεν μπορώ να σου το πω. Έτσι, πρέπει να μου τα πεις όλα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Φιλοσοφία και λειτουργία ομάδων

3.1. Τι είναι ομάδα

Όλα. Να μου τα πεις όλα. Για να λυθούν οι κόμποι. Μπορούν οι κόμποι να λυθούν μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα; Μπορεί το λύσιμό τους να είναι μια πράξη απελευθερωτική που από κοινού θα συντελεστεί, με τη συνεργασία εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή αλλά και της ομάδας ολόκληρης; Αλλά τι ακριβώς είναι ομάδα και γιατί γίνεται τόσο πολύς λόγος σήμερα για τις ομάδες²¹;

«Η ομάδα είναι κάτι το διαφορετικό από το άθροισμα των μελών της» υποστήριξε ο κοινωνικός ψυχολόγος Kurt Lewin (1890-1947). Πράγματι η ομάδα είναι κάτι περισσότερο από συνάθροιση ατόμων. Έχει ξεχωριστή οντότητα, είναι από μόνη της ένα όλο²², ωστόσο ακόμα και μέχρι σήμερα όλοι οι θεωρητικοί συμφωνούν ότι ο όρος ομάδα είναι αρκετά ασαφής και αναφέρεται σ' ένα ευρύ φάσμα εννοιών, από τη μάζα και το πλήθος μέχρι την οικογένεια ή την ομάδα φίλων²³. Όλοι οι άνθρωποι έχουν μια εξαιρετικά ευρεία, ποικίλη και διαρκή εμπειρία από ομάδες²⁴, αφού όλοι μετέχουν σε διάφορες ομάδες σε όλες τις φάσεις της ζωής τους. Ο καθημερινός άνθρωπος μάλιστα θεωρεί συνήθως ότι σε μια ομάδα τα άτομα είναι με τρόπο ρητό ή άρρητο αλληλέγγυα και κατά πάσα πιθανότητα μπορούν να πετύχουν μαζί περισσότερα πράγματα απ' ό,τι το καθένα μόνο κι αντό γιατί θεωρούν ότι στο πλαίσιο της ομάδας βρίσκουν προστασία και ασφάλεια, χωρίς όμως να αποκλείεται το ενδεχόμενο, αν οι συνθήκες το επιτρέψουν, η ομάδα να αποτελέσει απειλή για τη μοναδικότητά τους²⁵.

²¹ «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.» ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: ΤΟΜΟΣ Α: ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ (2011), σ. 38-39

²² Rogers, A. (1998), σ.195

²³ Μπακιρτζής, K. (2004), σ. 10

²⁴ Douglas, T. (1997), σ. 13

²⁵ Χρηστάκης, N. (2005)

Κεντρικό ζήτημα της επιστημονικής ενασχόλησης με τις ομάδες αποτελεί το πέρασμα από το άτομο στη συλλογικότητα, το πως οι διατομικές σχέσεις «φτιάχνουν» κάτι άλλο, διαφορετικό από τα άτομα, που μοιάζει σαν ένας ανεξάρτητος οργανισμός με δική του ζωή και πορεία. Φαίνεται πάντως ότι για να αποδοθεί ο χαρακτηρισμός της ομάδας με αυτήν την έννοια δύο χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα:

- κοινή ταυτότητα, δηλ. συνήθως ένας κοινός στόχος, ακόμα κι αν δεν έχει δηλωθεί ρητά, για όλα τα μέλη, και, δεύτερον,
- αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών²⁶, αφού η ομάδα είναι μορφή κοινωνικού συστήματος και ένα από τα πρωταρχικά χαρακτηριστικά για τον καθορισμό ενός συστήματος είναι η ιδέα ότι τα στοιχεία του αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο. Η αλληλεπίδραση είναι πολύ σημαντική γιατί επιφέρει κατανόηση, διαχέει πληροφορίες, βελτιώνει και ενισχύει γνώμες και διευκολύνει τα επιτεύγματα της ομάδας. Απαιτεί όμως κάποιου είδους επικοινωνία, λεκτική ή μη λεκτική²⁷ και αυτή είναι άλλοτε κατάλληλη και αποτελεσματική και άλλοτε όχι.

Η ομάδα σήμερα χρησιμοποιείται ως εργαλείο σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής π.χ. στην εργασία, στη διδασκαλία, στη θεραπεία, στην εκπαίδευση ενηλίκων κ.λ.π., και γι' αυτό δημιουργείται το ζήτημα του χειρισμού της έτσι ώστε να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα σε επίπεδο συνεργασίας, βελτίωσης, αποτελεσματικότητας, ικανοποίησης κ.λ.π. Το ενδιαφέρον για τις ομάδες αναπτύχθηκε ραγδαία στην κοινωνία μας κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα γιατί χρησιμοποιήθηκε ως εναλλακτική λύση της πυρηνικής οικογένειας. Επίσης κρίθηκε απαραίτητο να κατανοήσουμε πως λειτουργούν οι ομάδες γιατί αντιληφθήκαμε τις επιδράσεις που ασκούν οι ανθρώπινες σχέσεις (δηλαδή η σημασία της παρουσίας των άλλων) στην αποτελεσματικότητα των οργανώσεων και συστημάτων²⁸. Πολύ σημαντικός αναδεικνύεται εδώ ο ρόλος του συντονιστή ο οποίος δεν αυτοσχεδιάζεται, απαιτεί ιδιαίτερες θεωρητικές γνώσεις και εμπειρία, όπως και «πολιτική» και «κοινωνική» συνείδηση της παρέμβασής του. Οι μηχανισμοί λειτουργίας των ομάδων είναι πολύπλοκοι και οι σχετικές αναζητήσεις έχουν οδηγήσει στη δημιουργία ενός

²⁶ Rogers, A. (1998), σ.195

²⁷ Douglas, T. (1997), σ. 88-89

²⁸ Douglas, T. (1997), σ. 53

ξεχωριστού τομέα, της δυναμικής των ομάδων, που συνίσταται στη μελέτη τους με στόχο όχι μόνο θεωρητικό, αλλά και πρακτικό, έτσι ώστε να προκύψουν εφαρμογές στην καθημερινή και την επαγγελματική ζωή²⁹.

Για την παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις ομάδες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Γεγονός αποτελεί το ότι οι εκπαιδευόμενοί μας ανήκουν ήδη σε πολλές ομάδες και πρέπει να δούμε ποια είναι η σχέση όλων αυτών με τη διδασκαλία μας και τι μπορούμε και πρέπει να κάνουμε εμείς. Πρέπει να μετατρέψουμε μια «τάξη» μεμονωμένων εκπαιδευόμενων σε ομάδα; να περάσουμε δηλ. από την τάξη στην ομάδα; και αν ναι, πως θα το πετύχουμε; και τι πλεονεκτήματα θα έχουν οι εκπαιδευόμενοί μας; θα βοηθηθούν από την παρουσία άλλων εκπαιδευόμενων ή αντίθετα μπορεί η μάθησή τους να παρεμποδιστεί από τον ίδιο λόγο;

Στα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων συγκαταλέγονται:

- η δημιουργία ενθαρρυντικού περιβάλλοντος μάθησης που οφείλεται στην ύπαρξη μιας αίσθησης αλληλεγγύης και ασφάλειας στην ομάδα
- η λειτουργία της ομάδας ως μιας επιπλέον πρόκλησης για τον εκπαιδευόμενο. Η ύπαρξη της ομάδας συχνά παρέχει το ερέθισμα για αλλαγή.
- η οικοδόμηση πολύπλοκων δομών μάθησης, διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιοποιήσει γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων του
- η δυναμική της ομάδας. Οι ομάδες έχουν τη δική τους ζωή, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση.

Καθένα ωστόσο από από τα παραπάνω χαρακτηριστικά των μαθησιακών ομάδων μπορεί να σταθεί εμπόδιο στη μάθηση σε ορισμένες περιπτώσεις γι' αυτό είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να γνωρίζει τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί και εδώ είναι χρήσιμες τόσο οι γνώσεις του για την ψυχολογία των ομάδων, γνώσεις θεωρητικές και βιωματικές, όσο και η διαίσθησή του.

²⁹ Χρηστάκης, N. (2005)

3.2. Η Δυναμική των ομάδων

Ο όρος *Δυναμική των ομάδων* εισάγεται από τον Kurt Lewin στη συνέχεια της θεωρίας του περί του Δυναμικού πεδίου (1939-1951). Ο όρος *Δυναμική* προέρχεται από τη Φυσική. Ο Lewin εμπνέεται από τη θεωρία του ηλεκτομαγνητικού πεδίου του Maxwell. Πρόκειται για ένα σύνολο αντιθέτων δυνάμεων οι οποίες δημιουργούν ένα πεδίο που βρίσκεται σε κατάσταση δυναμικής ισορροπίας. Οποιαδήποτε αλλαγή σε κάποιο σημείο του πεδίου (εισαγωγή π.χ. ενός νέου φορτίου) προκαλεί αλλαγές και νέες καταστάσεις ισορροπίας σε όλα τα σημεία του. Το μοντέλο αυτό μπορεί να μεταφερθεί, κατά τον Lewin, και στις σχέσεις-δυνάμεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας μικρής ομάδας: μέσα σ' ένα ορισμένο περιβάλλον, μια συγκεκριμένη κατανομή των δυνάμεων καθορίζει τη συμπεριφορά ενός συγκεκριμένου αντικειμένου (άτομο ή ομάδα) που έχει συγκεκριμένες ιδιότητες.

Ο όρος *Δυναμική των ομάδων* αναφέρεται σε δύο μεγάλα σύνολα:

1. στο σύνολο των ψυχο-κοινωνιολογικών φαινομένων που παράγονται στις μικρές ομάδες και στους νόμους που τα διέπουν
2. στο σύνολο των μεθόδων και των τρόπων παρέμβασης στις μικρές ομάδες που διευκολύνουν την ενέργεια και τη δράση τους και απελευθερώνουν τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητά τους.

Συνεπώς υπάρχουν δύο έννοιες στις οποίες αναφέρεται ο όρος *Δυναμική των ομάδων*: η μία αναφέρεται στον επιστημονικό τομέα που μελετά τα φαινόμενα της ομάδας και η άλλη στις μεθόδους που επιτρέπουν την ψυχοκοινωνιολογική ενέργεια-δράση³⁰.

Στα παρατηρούμενα φαινόμενα μπορούμε να αναφέρουμε την «ηγεσία» των ομάδων όπως και το ψυχολογικό κλίμα της ομάδας, ενώ στις μεθόδους, τις διάφορες μεθόδους «ηγεσίας» και εμψύχωσης των ομάδων καθώς και μεθόδους και τεχνικές που διευκολύνουν την έκφραση και την επικοινωνία, τον αυθορμητισμό και την δημιουργικότητα και γενικότερα τεχνικές που διευκολύνουν την εμβάθυνση του προσωπικού και ομαδικού βιώματος τόσο διανοητικά, όσο και σωματικά-συγκινησιακά³¹.

³⁰ Μπακιρτζής, Κ. (2004), σ. 12-13

³¹ Μπακιρτζής, Κ. (2004), σ. 15

3.3. Η εμψύχωση ομάδων

Το 1938-39 ο K. Lewin σε συνεργασία αρχικά με τον R. Lippitt και στη συνέχεια με τον R. White πραγματοποιούν την έρευνα σχετικά με το ύφος της ηγεσίας , «αυταρχικό», «δημοκρατικό» και «laissez faire», η οποία έμελε να τους κάνει διάσημους και να επηρεάσει την παγκόσμια σκέψη ως προς αυτό το θέμα. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν τρεις ομάδες παιδιών ηλικίας δέκα ετών που ασχολήθηκαν με την κατασκευή έργων χειροτεχνίας(μάσκες, μινιατούρες). Τρεις ηγέτες(leaders) εναλλασσόταν περιοδικά υιοθετώντας διαφορετική παιδαγωγική μέθοδο:

Ο αυταρχικός ηγέτης καθορίζει μόνος του την πολιτική και την πορεία της ομάδας του, παίρνει ο ίδιος όλες τις αποφάσεις, υπαγορεύει στον καθένα το είδος της εργασίας που πρόκειται να εκτελέσει, είναι προσωπικός στους επαίνους του και δεν κάνει σαφή τα μετέπειτα στάδια της εργασίας.

Ο δημοκρατικός ηγέτης ενθαρρύνει και βοηθά την ομάδα να θέσει τους στόχους της και να καθορίσει την πορεία της, συζητά ώστε κάθε μέλος της ομάδας να καταλάβει τα στάδια της εργασίας και να συμμετάσχει στον καταμερισμό της. Δεν απευθύνει παρατηρήσεις σε μεμονωμένα άτομα και συμμετέχει και αυτός σε όλες τις δραστηριότητες σαν μέλος της ομάδας.

Ο laissez-faire ηγέτης χορηγεί υλικά και δίδει πληροφορίες μόνο εάν του ζητηθεί, δεν συμμετέχει στις συζητήσεις ούτε στον καταμερισμό της εργασίας και τέλος διατυπώνει κρίσεις και σχόλια μόνο εάν τα μέλη της ομάδας του το ζητήσουν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι **η αυταρχική παιδαγωγική** επέτυχε την υψηλότερη παραγωγή έργου αλλά παρατηρήθηκε ένταση και άγχος εκφραζόμενο με επιθετικότητα μεταξύ των παιδιών ή εναντίον του υλικού(καταστροφές διάφορες) ιδιαίτερα κατά την απουσία του ηγέτη ή τα διαλείμματα εργασίας. **Η δημοκρατική παιδαγωγική** είχε θετικά αποτελέσματα ως προς την παραγωγή έργου και κυρίως ως προς το βίωμα των παιδιών: συνεργασία, δημιουργικότητα, ικανοποίηση, μειωμένη

επιθετικότητα. Η ***laissez-faire*** παιδαγωγική προκάλεσε αποδιοργάνωση και αδιαφορία ή αυξημένη επιθετικότητα³².

Ενώ πολλά από τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώθηκαν σε διάφορες άλλες έρευνες³³ δεν πρέπει να μας οδηγήσουν χωρίς περαιτέρω σκέψη στην απόδειξη των αρετών της δημοκρατίας. Σημαντικός παράγοντας είναι τα πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία γίνονται οι έρευνες και πράγματι, όταν τέτοιες έρευνες έγιναν στην Ιαπωνία και στις Ινδίες έδωσαν σημαντικά διαφορετικά ευρήματα. Βρέθηκε ότι τα παιδιά ανατολικών πολιτισμών με αυστηρά ιεραρχημένες κοινωνίες είχαν υψηλότερα κίνητρα, μεγαλύτερη σύμπνοια και παραγωγικότητα με αυστηρούς δασκάλους³⁴.

Οι έρευνες που ξεκίνησαν από τον Lewin οδήγησαν στη σύλληψη της εκπαιδευτικής ομάδας, της πολύ γνωστής Training group ή T-group όπως επικράτησε να λέγεται. Αυτή υλοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1947 στο Bethel της πολιτείας του Maine των Ηνωμένων Πολιτειών από τους Benne, Bradford και άλλους στενούς συνεργάτες του Lewin που είχε πεθάνει ξαφνικά το Φεβρουάριο του ίδιου χρόνου. Η συνάντηση αυτή έμελε να οδηγήσει σε ριζοσπαστικές αντιλήψεις πάνω στην οργάνωση και στην οδήγηση των ομάδων και να καταστήσει το Bethel παγκόσμιο κέντρο εκπαίδευσης στα φαινόμενα της Δυναμικής των Ομάδων³⁵. Αυτή η ομάδα είναι η προγονική βιωματική ομάδα της «ομάδας συνεύρεσης» που έγινε δημοφιλής στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Παρακάτω παρατίθεται η άποψη του Τριβιν Γιάλομ για τις «ομάδες συνεύρεσης»:

«ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΟΜΑΔΑ ΣΥΝΕΥΡΕΣΗΣ;

Ο όρος ‘ομάδα συνεύρεσης’ είναι ένας γενικός χονδρικός όρος που του λείπει η ακρίβεια και ο οποίος περικλείει μία μεγάλη ποικιλία μορφών και είναι γνωστός με πολλά άλλα ονόματα: ομάδες ανθρωπίνων σχέσεων(human relations groups), εκπαιδευτικές ομάδες(training groups), T-groups, ομάδες ευαισθησίας(sensitivity groups), ομάδες προσωπικής ωρίμασης(personal growth groups), μαραθώνιες

³² Μπακιρτζής, Κ. , Τετράδια Ψυχιατρικής, No 42, σ. 68-69

³³ Shaw, 1981, στο Χρηστάκης, N. (2005), σ. 22

³⁴ Meade, 1967, Misumi & Okamura, 1960, στο Χρηστάκης, N. (2005), σ. 22

³⁵ Μπακιρτζής, Κ. , Τετράδια Ψυχιατρικής, No 42, σ. 70

ομάδες(marathon groups), ομάδες ανθρώπινου δυναμικού(human potential groups), ομάδες αισθητηριακής συνειδητοποίησης(sensory awareness groups), βασικές ομάδες συνεύρεσης(basic encounter groups) και βιωματικές ομάδες(experiential groups).

Όσο και να μας θαμπώνει αυτή η πολύχρωμη ποικιλία ονομάτων, όλες οι παραπάνω βιωματικές ομάδες διαθέτουν αρκετά κοινά στοιχεία. Κυμαίνονται σε μέγεθος από οκτώ ως είκοσι μέλη-αρκετά μεγάλες, ώστε να ενθαρρύνουν τη διάδραση, αλλά και αρκετά μικρές, ώστε να επιτρέπουν την αλληλεπίδραση όλων των μελών. Οι ομάδες είναι ορισμένου χρόνου και συχνά συμπυκνώνονται σε συνεχόμενες ώρες ή ημέρες. Αναφέρονται ως «βιωματικές ομάδες», γιατί δίνουν μεγάλο βάρος στην εμπειρία μέσα στην ομάδα, δηλαδή στο εδώ-και-τώρα. Υπερβαίνουν την κοινωνική ετικέτα και ενθαρρύνουν τον παραμερισμό των κοινωνικών προσωπείων. Δίνουν μεγάλη αξία στη διαπροσωπική ειλικρίνεια, στη διερεύνηση, στην αντιπαράθεση, στην αυξημένη συναισθηματική εκφραστικότητα και στην αυτοαποκάλυψη. Οι στόχοι της ομάδας είναι συχνά ασαφείς: μερικές φορές μπορεί να δίνουν έμφαση στην απλή παροχή μιας εμπειρίας- χαρά, διασκέδαση, σεξουαλική διέγερση- συχνότερα όμως στοχεύουν, είτε ρητά είτε καλυμμένα σε κάποια αλλαγή- αλλαγή στη συμπεριφορά, στη στάση, στις αξίες, στον τρόπο ζωής, στην αυτοπραγμάτωση, στην προσωπική σχέση του ανθρώπου με τους άλλους, με το περιβάλλον του, με το σώμα του. Όσοι συμμετέχουν σ' αυτές θεωρούνται ‘φυσιολογικοί’, όχι ‘ασθενείς’ ή ‘θεραπευόμενοι’. Η εμπειρία που ζουν δεν θεωρείται θεραπεία αλλά ‘ωρίμαση’. »³⁶

Από τότε και εξής έγινε φανερό ότι τα φαινόμενα που παρατηρούνται στις ομάδες παρουσιάζουν τέτοια πολυπλοκότητα που, σήμερα πλέον, μία εκπαίδευση στην επικοινωνία φαίνεται απαραίτητη για όσους πρόκειται να εργαστούν με ομάδες ή στο πλαίσιο ομάδων (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί, στελέχη, συνδικαλιστές κ.ά.). Η εκμάθηση στην επικοινωνία μπορεί να αφορά ομάδες επικεντρωμένες σε ένα έργο (ομάδες εργασίας και δημιουργικότητας, εκπαιδευτικές ομάδες), ομάδες που στόχο τους έχουν την επίλυση ή την εξομάλυνση ατομικών ή ομαδικών προβλημάτων (ψυχόδραμα, βιοενέργεια κ.ά.) ή ομάδες που έχουν ως στόχο την προσωπική αλλαγή και ανάπτυξη.

³⁶ Yalom, I. (2006), σ. 702-703

Μεγάλης σπουδαιότητας είναι αυτονόητο ότι θα είναι η εμψύχωση αυτών των ομάδων και πολλά τα ερωτήματα που γεννώνται σχετικά με τα είδη της. Έχει να κάνει η εμψύχωση με το στυλ ηγεσίας που περιγράφηκε παραπάνω και το οποίο έχει σημαντικές επιπτώσεις στο ηθικό των συμμετεχόντων σε μια ομάδα και στην απόδοση της ομάδας; Η εμψύχωση είναι μια λειτουργία και ως τέτοια δεν αφορά τόσο ένα συγκεκριμένο στάτους στο εσωτερικό της ομάδας, όσο τη θέληση πλήρωσης αυτής της λειτουργίας, έστω κι αν αυτό γίνει και από κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, πράγμα που μπορεί να μαρτυρά την εσωτερική αυτονομία της; Ο εμψυχωτής είναι ηγέτης; Ο εμψυχωτής αντίθετα δεν είναι ηγέτης και δεν πρέπει να παίρνει μέρος στις διαμάχες ως προς την εξουσία;

3.4. Ο ρόλος του εμψυχωτή ομάδων

Ο Ιρβιν Γιάλομ χρησιμοποιεί τον όρο *συντονιστής* αντί για τον όρο εμψυχωτής και παρατηρεί ότι κατά τη δεκαετία του 1960 παρ’όλη την κατάληψη του χώρου της ψυχοθεραπείας από τις ομάδες συνεύρεσης, υπήρχαν πολλές εντυπωσιακές διαφορές στον βασικό ρόλο του ομαδικού θεραπευτή και σε κείνον του συντονιστή μιας ομάδας συνεύρεσης. Επισημαίνει ότι πολλοί ομαδικοί θεραπευτές ακολουθούσαν εντελώς διαφορετικούς κανόνες συμπεριφοράς από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Απλώς μετέφεραν το ψυχαναλυτικό ύφος της ατομικής θεραπείας στο στίβο της ομάδας και παρέμεναν σκόπιμα αινιγματικοί και μυστικοπαθείς. Όντας σπάνια διαφανείς, φρόντιζαν να παρουσιάζουν μόνο ένα επαγγελματικό πρόσωπο, με αποτέλεσμα τα μέλη της ομάδας να θεωρούν συχνά τις δηλώσεις και τις πράξεις του θεραπευτή πανίσχυρες και σοφές άσχετα με το περιεχόμενό τους. Αυτό είναι κάτι που κατά τον Γιάλομ λειτουργούσε σε βάρος της ομάδας, αντίθετα οι *συντονιστές* των ομάδων συνεύρεσης συμπεριφέρονταν πολύ διαφορετικά. Ήταν πιο ευέλικτοι, πειραματίζονταν, αυτοαποκαλύπτονταν περισσότερο και αποκόμιζαν το κύρος τους ως αποτέλεσμα της συνεισφοράς τους. Τα μέλη των ομάδων συνεύρεσης έβλεπαν τους συντονιστές τους με πολύ πιο ρεαλιστική ματιά και τους θεωρούσαν παρόμοιους με τους ίδιους με εξαίρεση την ανώτερη γνώση και τεχνική που διέθεταν στην περιοχή της ειδικότητάς τους. Επιπλέον, οι συντονιστές επιδίωκαν τη μετάδοση όχι μόνο γνώσης, αλλά και διαφόρων δεξιοτήτων, προσδοκώντας από τα μέλη της ομάδας να μάθουν τρόπους διάγνωσης και επίλυσης των διαπροσωπικών

προβλημάτων. Συχνά συμπεριφέρονταν ανοιχτά σαν δάσκαλοι-για παράδειγμα επεξηγώντας ένα σημείο της θεωρίας ή εισάγοντας μια ομαδική άσκηση, λεκτική ή μη λεκτική, σαν ένα πείραμα προς μελέτη από την ομάδα.

Το επόμενο προφανές ερώτημα είναι: *ποιος τύπος συντονιστή είχε τα καλύτερα και ποιος τα χειρότερα αποτελέσματα;* Ο συντονιστής της ομάδας Τ, ο gestalt, ο διαδραστικός αναλυτικός συντονιστής, ο συντονιστής ψυχοδράματος και ούτω καθεξής; Ωστόσο σύντομα έμαθαν, λέει ο Γιάλοι, ότι με τη μορφή αυτή το ερώτημα δεν είχε νόημα. Όταν αξιολογήθηκε προσεκτικά από παρατηρητές, η συμπεριφορά των συντονιστών παρουσίαζε πάρα πολύ μεγάλη ποικιλία και δεν συμβάδιζε με τις προσδοκίες τους πριν από το ξεκίνημα των ομάδων. *Η ιδεολογική σχολή, στην οποία ανήκε ο συντονιστής, έλεγε ελάχιστα για την πραγματική συμπεριφορά του.* Ο Γιάλοι και οι συνεργάτες του ανακάλυψαν πως η συμπεριφορά του συντονιστή μιας σχολής-λόγου χάρη της θεραπείας gestalt-δεν είχε περισσότερες ομοιότητες με τη συμπεριφορά άλλων συντονιστών gestalt απ'όσες με τη συμπεριφορά οποιουδήποτε από τους άλλους δεκαεπτά συντονιστές. Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά των συντονιστών δεν ήταν προβλέψιμη με βάση την ένταξή τους σε μια συγκεκριμένη ιδεολογική σχολή. *Η αποτελεσματικότητα της ομάδας, όμως, ήταν σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση της συμπεριφοράς του συντονιστή.*

Πώς, λοιπόν, να απαντηθεί το ερώτημα, «Ποιο είναι το αποτελεσματικότερο είδος συντονιστή;» Οι ιδεολογικές σχολές-αυτό που *ισχυρίζονται* οι συντονιστές ότι κάνουν-έχουν μικρή αξία. Αυτό που χρειάζεται είναι μια ακριβέστερη, εμπειρικά παραγόμενη μέθοδος περιγραφής της συμπεριφοράς του συντονιστή. Μετά από μια παραγοντική ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού μεταβλητών της συμπεριφοράς του συντονιστή (όπως αξιολογήθηκαν από παρατηρητές) έφτασαν σε τέσσερεις βασικές λειτουργίες συντονισμού:

1. *Συναισθηματική ενεργοποίηση(Emotional activation):* αμφισβήτηση, challenging), αντιπαράθεση(confrontation), παροχή προτύπου συμπεριφοράς(modeling) με προσωπική ανάληψη ρίσκου και υψηλή αυτοαποκάλυψη.
2. *Φροντίδα(caring):* παροχή υποστήριξης, τρυφερότητας, επαίνου, προστασίας, θέρμης, αποδοχής, αυθεντικότητας, έγνοιας για τον άλλο.

3. *Απόδοση νοήματος*(*meaning attribution*): επεξήγηση, αποσαφήνιση, ερμηνεία, παροχή γνωστικού πλαισίου για την αλλαγή, μετάφραση συναισθημάτων και εμπειριών σε ιδέες.
4. *Διοικητική λειτουργία*(*executive function*): εγκατάσταση ορίων, κανόνων, νορμών, στόχων, διαχείριση χρόνου, ρυθμός, παύση, παρέμβαση, πρόταση για τη διαδικασία³⁷.

Όπως επίσης παρατηρεί ο Ν. Χρηστάκης ο εμψυχωτής, σε ιδανικές συνθήκες, πληροί:

- μια λειτουργία διευκόλυνσης αφού προσφέρει βοήθεια κυρίως στο λογικό και λογιστικό επίπεδο (προετοιμασία της συνάντησης, υπενθύμιση του πλάνου, των στόχων και των αρμοδιοτήτων, ενθάρρυνση της έκφρασης όλων, ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων του κάθε μέλους, διατύπωση ενδιάμεσων συμπερασμάτων, χρήση του πίνακα έτσι ώστε όλοι να μπορούν να έχουν πρόσβαση στα κεκτημένα της ομάδας)
- μια λειτουργία ρύθμισης, που έχει σχέση με τη διαχείριση των ψυχολογικών φαινομένων που λαμβάνουν χώρα κατά τη λειτουργία της ομάδας. Αυτά μπορεί να είναι περίπλοκα και απρόβλεπτα και η κατανόηση και η επεξεργασία τους απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις, εκπαίδευση και πείρα. Τίθενται τότε ορισμένα ζητήματα: μπορεί π.χ. η ένταση μεταξύ των μελών της ομάδας (που πιθανόν να εκφράζεται με λόγια ή με σιωπές) να βοηθήσει την ομάδα να προχωρήσει ή, αντίθετα, κινδυνεύει να την παραλύσει; ποιο είναι το βαθύτερο νόημά της; σε ποιο βαθμό μπορεί και πρέπει να εκφραστεί; Δουλειά του εμψυχωτή είναι να βοηθήσει την ομάδα να κατανοήσει τη σημασία τέτοιων φαινομένων με στόχο να υπερνικηθούν τα ψυχολογικά εμπόδια που αντή αντιμετωπίζει³⁸.

³⁷ Yalom, I. (2006), σ. 714-715

³⁸ Χρηστάκης, N. (2005), σ. 83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Εμψύχωση ομάδων με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα.

4.1. Η μη κατευθυντική μέθοδος του Kurt Lewin

Φαίνεται ότι ο Kurt Lewin, παρότι ποτέ δε χρησιμοποίησε τον όρο «μη κατευθυντικότητα» είναι ωστόσο αυτός που, παρουσιάζοντας την έρευνά του για το ύφος της ηγεσίας, έθεσε το πρόβλημα της «μη κατευθυντικής μεθόδου» στην οδήγηση των μικρών ομάδων. Ο όρος αυτός προέρχεται από τον Carl Rogers που τον χρησιμοποίησε παράλληλα με τον όρο «πελατοκεντρική ή επικεντρωμένη στον πελάτη θεραπεία». Σήμερα χρησιμοποιείται ευρέως προκειμένου να ορίσει περισσότερο ένα πνεύμα και μια στάση, παρά μια συγκεκριμένη μέθοδο³⁹.

Το ενδιαφέρον του Lewin από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 επικεντρώνεται στη μελέτη των διεργασιών αλλαγής στάσεων και νοοτροπίας καθώς και των μηχανισμών αντίστασης στην αλλαγή. Το 1943 διεξήγαγε έρευνα για την αλλαγή των συνηθειών διατροφής σε συνεργασία με την ανθρωπολόγο Margaret Mead. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος δύο ομάδες νοικοκυρών-εθελοντριών του Ερυθρού Σταυρού. Στη μία ομάδα η Mead, στο ρόλο της έμπειρης μαγείρισσας εκθίαζε τα πλεονεκτήματα της διατροφής με εντόσθια ζώων που οι Αμερικανοί απέφευγαν την κατανάλωσή τους, αλλά που οι ανάγκες του πολέμου υποχρέωναν να το κάνουν. Στην άλλη ομάδα ο, μαθητής και συνεργάτης του Lewin, o Alex Bavelas, αφού αναφέρθηκε πολύ γενικά στο θέμα της συνάντησης, στη συνέχεια απλά συντόνιζε τη συζήτηση μεταξύ των νοικοκυρών θέτοντας στη διάθεσή τους έναν έμπειρο μάγειρο για συνεργασία και για να του απευθύνουν ερωτήσεις για τις απορίες που πιθανόν θα προέκυπταν. Στη συζήτηση που επακολούθησε παρατηρήθηκε μεγάλη συμμετοχή των νοικοκυρών.

Μετά την εμπειρία αυτή που κράτησε 45' για την κάθε ομάδα παρατηρήθηκαν αλλαγές στις διατροφικές τους συνήθειες σε ποσοστό 3% για την πρώτη ομάδα και 30% για τη δεύτερη⁴⁰. Ο Lewin δίνει μεγάλη σημασία στην προσωπική δέσμευση η οποία υπάρχει όταν οι αποφάσεις συζητώνται και λαμβάνονται από κοινού. Θεωρεί ότι ο ρόλος του «ηγέτη» περιορίζεται στο συντονισμό της συζήτησης ενώ οι

³⁹ Μπακιρτζής, Κ., Τετράδια Ψυχιατρικής, No 42, σ. 68

⁴⁰ Lewin, K., Forces behind food habits and methods of change, National Research Council Bulletin, 1943, No 108, 35-65 στο Μπακιρτζής, Κ., Τετράδια Ψυχιατρικής, No 42

πληροφορίες προέρχονται από τρίτους, ειδικούς. Η προσοχή του νέου αυτού «ηγέτη» που έχει χαρακτηριστικά εμψυχωτή, επικεντρώνεται όχι στην επίτευξη του στόχου, αλλά στη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Από δω και πέρα βλέπουμε ότι ο Lewin υποστηρίζει την απεμπλοκή του εμψυχωτή από κάθε σχέση με το αντικείμενο της επικοινωνίας και των δραστηριοτήτων που συμβαίνουν στην ομάδα και την στροφή του αποκλειστικά στη διευκόλυνσή τους. Αναγνωρίζει την ομάδα ως μόνη υπεύθυνη της πορείας της, των αποφάσεων που θα πάρει και των μέσων που θα χρησιμοποιήσει. Πρωτεύον για τον Lewin είναι το να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις αυτονομίας της ομάδας και η διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Το 1945 έγινε ένα σεμινάριο έρευνας-δράσης στην πολιτεία του Connecticut που είχε ως στόχο την καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων. Τότε τρεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς παρευρέθηκαν τυχαία στη βραδινή συνεδρίαση των εμψυχωτών-ερευνητών, στην οποία συμμετείχε και ο Lewin, και πήραν μέρος στη συζήτηση επί της ίδιας τους της συμπεριφοράς και γενικότερα επί της δυναμικής των φαινομένων της ομάδας τους. Αυτό ήταν μόνο η αρχή γιατί μέχρι το τέλος του σεμιναρίου περίπου οι μισοί των συμμετεχόντων έπαιρναν μέρος εθελοντικά σ' αυτές τις βραδινές συναντήσεις. Ο Lewin ήταν ενθουσιασμένος. Η ιδέα της μη κατευθυντικότητας, όσο κι αν δεν ονομάστηκε έτσι, έχει συλληφθεί και σε συνεργασία με τους Kenneth Benne και Leland Bradford αρχίζει τις προετοιμασίες υλοποίησης του νέου αυτού σχεδίου το οποίο όμως δε θα πραγματοποιήσει ο ίδιος λόγω του ξαφνικού του θανάτου το Φεβρουάριο του 1947.

Το σχέδιο αυτό, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ήταν η δημιουργία των εκπαιδευτικών ομάδων, των T-groups, όπως επικράτησε να λέγονται.

Σε τι έγκειται όμως το T-group;

Τρία είναι τα βασικά σημεία στα οποία αναφέρεται η λειτουργία του⁴¹:

1. Ομάδες με 10 ως 15 άτομα περίπου, τα οποία δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, δεν έχουν ιδιαίτερους δεσμούς μεταξύ τους (συνεργάτες, συγγενείς, στενοί φίλοι) ή γνωρίζονται λίγο, συγκεντρώνονται γύρω από ένα τραπέζι σε συναντήσεις που διαρκούν 3 ως 4 ώρες και οι οποίες επαναλαμβάνονται για

⁴¹ Μπακιρτζής, Κ. (2002), σ. 184

10 ως 15 φορές μέσα σε διάστημα από μια εβδομάδα μέχρι μερικούς μήνες. Οι συναντήσεις αυτές γίνονται σε κάποιον απομονωμένο χώρο, χωρίς προδιαγεγραμμένες θέσεις – η επιλογή τους μάλιστα μπορεί να είναι χαρακτηριστική της συναισθηματικής δομής της ομάδας στις συγκεκριμένες συνθήκες.

2. Τα μέλη καλούνται να συζητήσουν για οποιοδήποτε θέμα επιθυμούν σε συνθήκες που να απέχουν, κατά το δυνατόν, από τους συνήθεις τρόπους κοινωνικής-τυπικής συμπεριφοράς (τυπική ευγένεια, ομιλία στο β' πληθυντικό πρόσωπο, επίσημη ενδυμασία κ.ά.)
3. Γίνεται σαφές ότι ο ρόλος του παρευρισκόμενου «συντονιστή» περιορίζεται στο να παρουσιάσει τις παρατηρήσεις του σχετικά με τα φαινόμενα της δυναμικής της ομάδας που κάθε φορά παρατηρεί, χωρίς να επικεντρώνεται προσωπικά στους συμμετέχοντες, ούτε να παρεμβαίνει ως προς το περιεχόμενο των συζητήσεων και των δραστηριοτήτων που πιθανόν αποφασίσει η ομάδα, ή ακόμα και το συντονισμό τους. Η ομάδα αφήνεται να λειτουργήσει όπως αυτή θέλει, στηριζόμενη αποκλειστικά στις δικές της δυνάμεις και αποφάσεις.

Σε σχέση με το αμέσως ανωτέρω βασικό σημείο εντοπίζεται και το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της λειτουργίας των «ομάδων ευαισθητοποίησης στις ανθρώπινες σχέσεις και εκπαίδευσης στη δυναμική των ομάδων» ή των T-groups, το πλέον πρωτότυπο και ριζοσπαστικό⁴²: η πλήρης απουσία εσωτερικής δόμησης (ημερήσιας διάταξης, θέματος συζήτησης, έργου...). Είναι πολύ ενδιαφέρον το ότι η ομάδα δομείται σιγά σιγά, με έναν εσωτερικό ρυθμό που τον αποκτά από ότι τι της φέρνουν οι συμμετέχοντες την ώρα της λειτουργίας της. Από τα σημαντικότερα πράγματα που της φέρνουν είναι το βίωμά τους «εδώ και τώρα», το τι νιώθουν και τι κάνουν τα μέλη της ομάδας στο «εδώ και τώρα», δηλαδή στο πλαίσιο της παρούσας κοινής ομαδικής εμπειρίας⁴³. Η έκφραση του βιώματος πρέπει να περνά αποκλειστικά και μόνο μέσα από το λόγο. Οποιαδήποτε άλλη πράξη, όπως και αναφορά σε άλλους τόπους ή χρόνους αποτελεί δυνάμει τρόπο αποφυγής της παρούσας κατάστασης.

⁴² Χρηστάκης, Ν. (2005)

⁴³ Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003), σ. 27

Όπως αναφέρει ο Μπακιρτζής (2002) τα αποτελέσματα του T-group εξέπληξαν διοργανωτές και συμμετέχοντες. Διαπιστώθηκε ότι ο αρχικός στόχος της εκπαίδευσης που ήταν η μελέτη των φαινομένων της Δυναμικής των Ομάδων ξεπεράστηκε αφού το T-group έθετε σε λειτουργία διεργασίες ωρίμανσης και προσωπικής εξέλιξης με άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα στην προσωπική και στην κοινωνική ζωή των συμμετεχόντων. Αποδείχθηκε ότι το T-group έχει τη δύναμη να οδηγήσει σε προσωπική και μικρο-κοινωνική αλλαγή στο επίπεδο των στάσεων και της νοοτροπίας, των προκαταλήψεων και της συμμετοχής. Η προσπάθεια του Lewin για αλλαγή των σχεδόν στάσιμων ισορροπιών, όπως ονομάζει την προσωπική και κοινωνική ακινησία και ακαμψία, βρίσκει στην «ομάδα ευαισθητοποίησης» τη μεθοδολογική της έκφραση.

Ευνόητο είναι ότι η ανακάλυψη του T-group αποτέλεσε σημείο ρήξης με την παραδοσιακή εκπαιδευτική μεθοδολογία αφού εισήγαγε ουσιαστικά την έννοια και την πρακτική της μη κατευθυντικότητας και της εμψύχωσης των ομάδων. Η ειδοποιός διαφορά και άρα και το βασικό σημείο διαφωνίας έγκειται στο ότι ο μη-κατευθυντικός εμψυχωτής παρεμβαίνει στο επίπεδο της μετα-επικοινωνίας διότι επικοινωνεί επί της επικοινωνίας⁴⁴, ενδιαφέρεται για τη μορφή της επικοινωνίας και όχι για το περιεχόμενό της. Με παρεμβάσεις που δεν έχουν ως στόχο τους το έργο και τις δραστηριότητες της ομάδας αλλά την παρουσίαση των φαινομένων της επικοινωνίας που παρατηρεί, ο μη κατευθυντικός εμψυχωτής διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μελών και την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας.

Έτσι, ενώ η μεθοδολογία των τριών «ηγετών» της έρευνας του 38-39 περιορίζει την ομάδα στα πλαίσια του ενός ή του άλλου ύφους, η μεθοδολογία της μη κατευθυντικότητας διευκολύνει τη δυναμική της ομάδας να αναπτυχθεί, αφήνοντας στην ομάδα την ίδια την επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα συντελεστεί αυτή η ανάπτυξη. Προφανώς θα περάσει από διάφορες φάσεις, θα λειτουργήσει σύμφωνα με τις ανάγκες των μελών της οι οποίες όμως δεν αξιολογούνται τελεσίδικα και εξ αρχής αλλά ακολουθούν κι αυτές μια εξελικτική πορεία, ανάλογα με τις συνθήκες, τις πολιτιστικές αναφορές και την προσωπικότητα του κάθε μέλους. Και αν η ομάδα

⁴⁴ «Η μετα-επικοινωνία ορίζεται ως επικοινωνία επί της επικοινωνίας, ως επικοινωνία δηλαδή που έχει ως θέμα όχι το περιεχόμενο αλλά τον τρόπο, τη μορφή της επικοινωνίας» (Beavin Helmick, J., Jakson, D., Watzlawick, P., Pragmatics of Human Communication. New York: Norton, 1967) στο Μπακιρτζής, K. (2002), σ. 185

θελήσει «αυταρχικό» ηγέτη ο μη κατευθυντικός εμψυχωτής θα ακούσει την ομάδα, εφόσον αυτό απαντά στις ανάγκες της, όπως συμβαίνει στην Ιαπωνία και στις Ινδίες. Μόνο που θα είναι έτοιμος να αλλάξει το ύφος του αν αυτό απαιτηθεί άμεσα ή έμμεσα από την ομάδα και τα μέλη της. Εκείνο που κατά τον Lewin προέχει για την ανάπτυξη του άλλου, του κάθε άλλου, είναι ο σεβασμός των αναγκών και των αιτημάτων του. Για να γίνει αυτό ο Lewin επιλέγει για τον εμψυχωτή το ρόλο του απλού παρατηρητή που καταγράφει μεθοδικά και κοινοποιεί τα φαινόμενα που παρατηρεί δίχως εμπλοκή σε κανένα άλλο επίπεδο. Ακόμη και η φυσική θέση του εμψυχωτή του T-group βρίσκεται εκτός του κύκλου των συμμετεχόντων. Πιθανόν αυτή η «αποστειρωμένη» θέση του Lewin να πηγάζει από την αυστηρά πειραματική διάσταση των ερευνών του που χαρακτηρίζει ολόκληρο το έργο του. Συνοψίζοντας λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι ο επέλεξε την ουδετερότητα του εμψυχωτή στη δουλειά των ομάδων.

4.2. Η μη κατευθυντική μέθοδος του Carl Rogers

Η ουδέτερη όμως στάση του μη κατευθυντικού εμψυχωτή δεν είναι σχέση αδιαφορίας προς τους συμμετέχοντες όπως ίσως θα μπορούσε να εκληφθεί. Δεν είναι καθόλου η στάση του laissez-faire ηγέτη, αντίθετα το ενδιαφέρον του εκφράζεται με τη συνεχή του παρουσία στην ομάδα, με την προσοχή που δείχνει, με τις σημειώσεις που κρατά, με τις παρεμβάσεις του σχετικά με τα φαινόμενα που παρατηρεί. Το ενδιαφέρον αυτό το αναγνωρίζει ο Rogers και το αξιολογεί ως σημαντικότατο στοιχείο της εμψύχωσης και του δίνει όλες τις δυνατές προοπτικές στη δική του μη κατευθυντική μέθοδο όπου τον οδήγησε διαισθητικά η κλινική εμπειρία της ψυχοθεραπείας⁴⁵.

Ο Κάρλ Ρότζερς θεωρείται σήμερα ότι είχε, μαζί με τον Αβραάμ Μάσλοον, ως ψυχολόγος την μεγαλύτερη επιρροή στη διάρκεια του 20ου αιώνα, όχι μόνο στην ψυχολογία, όπου πολλοί σύγχρονοι ψυχολόγοι, παρόλο που ανήκουν σε διαφορετικές σχολές, τον αναγνωρίζουν ως δάσκαλό τους, αλλά και στην εκπαίδευση. Στο βιβλίο του, On Becoming a Person(1961) μας εξηγεί πώς θα μπορούσαμε να γίνουμε περισσότερο ανθρώπινοι, γιατί αυτό ακριβώς που λείπει από τους περισσότερους

⁴⁵ Μπακιρτζής, Κ. , Τετράδια Ψυχατρικής, Νο 42, σ. 74

ανθρώπους είναι η ανθρωπιά, και εξάρει τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας η οποία είναι κάτι σαν τροφή. Ανιχνεύουμε την αλήθεια μέσω προσωπικής εμπειρίας και όχι ακούγοντας ή διαβάζοντας τις εμπειρίες των άλλων.

Ως ψυχολόγος αναπτύσσει τη δική του μέθοδο ψυχοθεραπείας που έγινε γνωστή ως Πελατοκεντρική ή Προσωποκεντρική και αργότερα ως Μη Κατευθυντική. Από το όνομα ήδη διαφαίνονται τα βασικά στοιχεία της προσέγγισής του. Υποδηλώνει καταρχήν ότι πρόκειται για μια θεραπευτική προσέγγιση, είναι δηλ. σχεδιασμένη πρωτίστως ως χρήσιμο εργαλείο για τον ψυχοθεραπευτή και τον σύμβουλο, ο οποίος ασχολείται με θέματα συμπεριφοράς και συναισθηματικά προβλήματα. Υποδηλώνει επίσης την βασική διαφορά ανάμεσα στην συγκεκριμένη και σε άλλες προσεγγίσεις της Συμβουλευτικής, δηλ. την επικέντρωση των διαδικασιών της Συμβουλευτικής στο άτομο. Η προσωποκεντρική βρίσκεται σε αντίθεση προς την κατευθυνόμενη από τον θεραπευτή θεραπεία. Στην προσωποκεντρική θεραπεία δηλ. ο ρόλος του θεραπευτή υποχωρεί. Ο θεραπευτής στην περίπτωση αυτή αντί να δίνει οδηγίες και να αναζητεί λύσεις προβλημάτων, προετοιμάζει την σκηνή του έργου, έτσι ώστε το άτομο να προσδιορίσει από μόνο του το πρόβλημα, να το αναλύσει και να σχεδιάσει τα βήματα για την αντιμετώπισή του⁴⁶. Όπως λέει ο ίδιος ο Rogers «η θεραπεία δε συνίσταται στο να κάνει κάτι για το άτομο, ούτε στο να το οδηγήσει να κάνει κάτι για τον εαυτό του. Συνίσταται στο να το ελευθερώσει, ώστε να μπορέσει να ολοκληρώσει τη φυσιολογική του ανάπτυξη και ωρίμανση, να αποσύρει τα εμπόδια, ώστε να μπορέσει να ξαναρχίσει το δρόμο του προς τα εμπρός»⁴⁷.

Η μη κατευθυντικότητα του Rogers στηρίζεται στις έννοιες της **ενσυναίσθησης** και της **γνησιότητας** και αυτό μέσα σε συνθήκες **ανεπιφύλακτα θετικής θεώρησης-αποδοχής**. Ο εμψυχωτής του Rogers συν-αισθάνεται σαν να βρίσκεται στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και αναγνωρίζει και αποδέχεται αυτό που ο ίδιος ζει, ιδιαίτερα μέσα στη σχέση με το θεραπευόμενο-πελάτη (γνησιότητα). Συνεπώς ο Rogers στην «ουδετερότητα» του Lewin αντιπροτείνει τολμώντας τη βαθιά ανθρώπινη σχέση. Η ανεπιφύλακτα θετική θεώρηση-αποδοχή συνίσταται στην αποδοχή του άλλου έτσι όπως αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, χωρίς να κρίνεται γι' αυτό. Ο θεραπευτής με τη στάση του δείχνει ότι προσέχει τον θεραπευόμενο ούτως ή άλλως κι

⁴⁶ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Β' ΕΠΙΠΕΔΟΥ , ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΤΠΕ,
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

⁴⁷Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003), σ. 28

όχι ότι τον προσέχει υπό τον όρο ότι θα συμπεριφέρεται κατ' αυτόν ή τον άλλον τρόπο. Όταν εξασφαλίζονται αυτές οι συνθήκες τότε διευκολύνεται η ανάπτυξη, το ροτζεριανό growth.

Τις ιδέες του αυτές που αρχικά χρησιμοποιήθηκαν στην ατομική θεραπεία ο Rogers τις μετέφερε αργότερα στην εμψύχωση των ομάδων κι από εκεί μεταφέρθηκαν και άσκησαν μεγάλη επιρροή στην εκπαίδευση γενικά και στην εκπαίδευση ενηλίκων ειδικότερα. Οι απόψεις του για τις ομάδες, ψυχοθεραπευτικές, προσωπικής ανάπτυξης ή εκπαιδευτικές, στηρίζονται στη θεωρία του της ατομικής προσέγγισης παρά σε μια αυτοδύναμη θεωρία των ομαδικών φαινομένων. Στο βιβλίο του που αναφέρθηκε παραπάνω, «Το γίγνεσθαι του προσώπου»⁴⁸, ο Rogers δηλώνει ότι οι απόψεις του για τη διδασκαλία και γενικότερα για την «αυθεντική μάθηση» στηρίζονται στα συμπεράσματα που εξάγει από την «πελατοκεντρική» του μέθοδο ψυχοθεραπείας. Υποστηρίζει μια εκπαίδευση που θα έχει ως κέντρο της το μαθητή και όχι το δάσκαλο, όπως συμβαίνει στην αυταρχική εκπαίδευση. Ο στόχος της διδασκαλίας κατά τον Rogers θα πρέπει να είναι η δημιουργία ατόμων:

- που αναλαμβάνουν ευθύνη για τις πράξεις τους και παίρνουν πρωτοβουλίες
- που είναι σε θέση να επιλέγουν με έξυπνο τρόπο
- που έχουν ικανότητα προσαρμογής στις εκάστοτε περιστάσεις
- που είναι ικανά να εργάζονται συνεργαζόμενα με άλλα άτομα
- που αξιολογούν την εμπειρία τους και μπορούν να την αξιοποιούν δημιουργικά⁴⁹

Οι απόψεις του για την εκπαίδευση μπορούν πολύ καλά να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όπως ο ίδιος σημειώνει «η ουσιαστική μάθηση συντελείται πιο εύκολα σε καταστάσεις τις οποίες θεωρούμε προβλήματα. Πιστεύω πως έχω συγκεντρώσει αποδείξεις που το επιβεβαιώνουν. Στις διάφορες απόπειρές μου να κάνω μαθήματα και ομάδες με τρόπους συνεπείς με τη θεραπευτική μου εμπειρία, διαπίστωσα πως μια τέτοια προσέγγιση ήταν πιο αποτελεσματική σε εργαστήρια μάλλον παρά σε κανονικές τάξεις, σε τάξεις συνεχιζόμενης μάθησης (ή τάξεις δια βίου εκπαίδευσης) παρά σε πανεπιστημιακές τάξεις. Τα άτομα που έρχονται στα εργαστήρια ή τις τάξεις συνεχιζόμενης μάθησης έρχονται σε επαφή με προβλήματα, τα οποία μπορούν να αναγνωρίσουν ως τέτοια. Ο φοιτητής στα συνηθισμένα πανεπιστημιακά μαθήματα, και

⁴⁸ Rogers, C. (2006), σ. 262-264

⁴⁹ ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΠΠΑΙΚ, (2009-2010)

κυρίως στα υποχρεωτικά, τείνει να βλέπει το μάθημα ως μία εμπειρία στην οποία αναμένει να παραμείνει παθητικός ή πικρόχολος ή και τα δύο, μια εμπειρία, την οποία δεν βλέπει πολύ συχνά ως σχετική με τα προβλήματά του⁵⁰.»

Πιστεύει ότι καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί ένα διευκολυντικό κλίμα στην τάξη μέσα στο οποίο θα μπορεί να πραγματοποιείται ουσιαστική μάθηση. Τη γενική αυτή συνέπεια τη διαχωρίζει σε υποκατηγορίες:

1. αληθινότητα του εκπαιδευτικού (ο εκπαιδευτικός με το αληθινό του πρόσωπο και τα συναισθήματά του)
2. αποδοχή και κατανόηση (ο εκπαιδευτικός αποδέχεται το μαθητή έτσι όπως είναι και καταλαβαίνει τα συναισθήματα που έχει)
3. παροχή πηγών (ο εκπαιδευτικός θέτει στη διάθεση των μαθητών πηγές, δεν τις επιβάλλει)

Ο Rogers γράφει για τις παραπάνω υποκατηγορίες αντίστοιχα:

«Φαίνεται πως η μάθηση μπορεί να διευκολυνθεί αν ο εκπαιδευτικός είναι «σε συμφωνία». Κάτι τέτοιο συνεπάγεται πως θα γίνεται το πρόσωπο που είναι και έχει επίγνωση των στάσεων που έχει. ... Επειδή αποδέχεται το συναισθημά του ως δικό του, δεν έχει ανάγκη να το επιβάλει στους μαθητές του ή να επιμείνει να νιώσουν κι εκείνοι το ίδιο. Είναι ένα πρόσωπο, και όχι μια απρόσωπη υλοποίηση ενός υποχρεωτικού προγράμματος μαθημάτων, ή ένας στείρος αγωγός απ' όπου η γνώση περνάει από τη μία γενιά στην άλλη.»⁵¹

«...ο εκπαιδευτικός που μπορεί να αποδεχθεί με ζεστασιά, να παράσχει μια άνευ όρων αποδοχή, και να νιώσει ενσυναίσθηση για τα συναισθήματα του φόβου, της προσμονής και της αποθάρρυνσης του μαθητή όταν αντιμετωπίζει καινούριο υλικό, θα έχει προσφέρει πολλά για την εγκαθίδρυση συνθηκών μάθησης.»⁵²

«Έτσι, όποιες πηγές κι αν παρέχει – ένα βιβλίο, χώρο εργασίας, ένα νέο εργαλείο, μια ευκαιρία για παρατήρηση μιας βιομηχανικής διαδικασίας, μια διάλεξη βασισμένη στη

⁵⁰ Rogers, C. (2006), σ. 268

⁵¹ Rogers, C. (2006), σ. 269

⁵² Rogers, C. (2006), σ. 270

δική του μελέτη, μια εικόνα, ένα γράφημα ή ένα χάρτη, τις δικές του συναισθηματικές αντιδράσεις – θα ένιωθε πως είναι προσφορές, και θα έλπιζε πως έτσι θα γίνονταν αντιληπτές, για να χρησιμοποιηθούν αν οι μαθητές τις θεωρούν χρήσιμες. Δεν θα ένιωθε ότι είναι οδηγίες, προσδοκίες, διαταγές, επιβολές ή προϋποθέσεις. Θα πρόσφερε τον εαυτό του και όποια άλλη πηγή θα μπορούσε να ανακαλύψει, προς χρήση.»⁵³

4.3. Η μη κατευθυντική παρεμβατικότητα του Michel Lobrot

Ο Γάλλος παιδαγωγός M. Lobrot προέρχεται από τη γενιά της «θεσμικής Παιδαγωγικής» της δεκαετίας του '60 και από τις αρχές αυτής της δεκαετίας εργάζεται στο χώρο της μη κατευθυντικότητας. Στην Ευρώπη την εποχή εκείνη είχε αναπτυχθεί ένα ρεύμα ιδεών και κινητοποιήσεων γύρω από το θέμα της αυτοδιαχείρισης. Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, από τον οποίο προέρχεται ο Lobrot, οι ιδέες της αυτοδιαχείρισης δεν είναι καινούριες και τις βρίσκουμε στο έργο μεγάλων παιδαγωγών των αρχών του αιώνα (Dewey, Montessori, Decroly, κ.α.) καθώς και σε εμπειρίες όπως αυτές των σχολείων του Αμβούργου⁵⁴ ή του Alexandre Neil στο Summerhill της Αγγλίας. Έχοντας επηρεαστεί από το έργο του Lewin και του Rogers διαμόρφωσε τη δική του άποψη επεξεργαζόμενος μια νέα θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση. Μέσα από την εμπειρία της εμφύχωσης των ομάδων ο Lobrot διαμορφώνει την άποψη ότι είναι ανέφικτη η εφαρμογή μιας μη-κατευθυντικότητας που στηρίζεται στην «απουσία» του δασκάλου από το επίπεδο του περιεχομένου της επικοινωνίας και των δραστηριοτήτων. Ο ίδιος γράφει για το πως επινόησε τη μέθοδο της μη-κατευθυντικής παρέμβασης στο βιβλίο του με τον τίτλο «Το άκουσμα της επιθυμίας». Η μη-κατευθυντικότητα συνέχιζε τη σταδιοδρομία της μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Τη συνάντησε, τη δεκαετία του '60, κι ενθουσιάστηκε ευθύς εξ αρχής. Του παρείχε τη θεωρητική και πρακτική βάση που στερούνταν η παιδαγωγική του εμπειρία, η οποία, ωστόσο, ήταν ήδη καινοτόμος. Εφάρμιζε αυστηρά την μη-κατευθυντικότητα ως καθηγητής ψυχολογίας σ' ένα κέντρο κατάρτισης Ειδικής Αγωγής, κοντά στο Παρίσι και μετά στο Πανεπιστήμιο της Vincennes, όπου διορίστηκε το 1970. Εντούτοις, δεν αισθανόταν τελείως άνετα

⁵³ Rogers, C. (2006), σ. 271

⁵⁴ Schmid, J.R., Le maître cammarade et la pedagogie libertaire, Neuchatel, 1936 στο Μπακιρτζής, K. , Τετράδια Ψυχιατρικής, No 42

μέσα στην μη-κατευθυντικότητα του Rogers, όπου ο θεραπευτής είναι τελείως αποστασιοποιημένος. Αυτή, άλλωστε, είναι μια πρακτική που δεν απέχει και πολύ από την πρακτική των ψυχαναλυτών εκείνης της εποχής. Αυτή η μορφή μη-κατευθυντικότητας φαινόταν στο Lobrtot πολύ περιοριστική. Η ιδέα ότι δεν μπορούμε να κάνουμε ούτε πρόταση, ούτε ανάλυση, ούτε θεωρητική προσέγγιση, ούτε σωματική άσκηση τον ενοχλούσε. Δεν κατανοούσε γιατί θα πρέπει να στερούμε από τον πελάτη ή τον μαθητή τα ερεθίσματα αυτά που θα τον εμπλουτίσουν. «Αναρωτιέμαι γιατί δεν θα μπορούσαμε να τον φέρουμε σε επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον που τον τροφοδοτεί από τα παιδικά του χρόνια. Αυτή η στάση μού φαίνεται ακόμη πιο παράλογή όταν θα γνωρίσω, το 1973, τις τεχνικές του «ανθρώπινου δυναμικού» (Reich, Pearls, Moreno). Η δυσκολία έγκειται στο ότι πρέπει να επανεισάγουμε την ιδέα της παρέμβασης η οποία είναι φορτισμένη αρνητικά, γιατί βρισκόμαστε σε μια εποχή πολύ «παρανοϊκή» όπου κάθε επίδραση από τον άλλον θεωρείται κατάχρηση και χειρισμός. Όμως, δεν το βάζω κάτω! Διαισθάνομαι ότι υπάρχει λύση στο πρόβλημα. Βρίσκω τη λύση όταν συνειδητοποιώ ότι μια παρέμβαση είναι οπωσδήποτε μη-κατευθυντική όταν γίνεται βάσει μια επιθυμίας, ενός αιτήματος, μιας προσδοκίας εκείνους ή εκείνων με τους οποίους ασχολούμαστε. Η μη-κατευθυντικότητα δεν απαιτεί, πλέον, να μένουμε αμέτοχοι σαν παρατηρητές ή διευκολυντές, αλλά να δημιουργούμε με τον άλλον μια σχέση συνεργασίας, όπου προσπαθούμε κι οι δύο μαζί να πραγματοποιήσουμε το στόχο που εκείνος έχει θέσει. Με αυτόν τον τρόπο ανακάλυψα τις δύο αρχές που θα αποτελέσουν τη βάση της μη-κατευθυντικότητας. Η πρώτη αρχή είναι «το άκουσμα της επιθυμίας». Όχι μόνο ακούμε τα λόγια του πελάτη, όπως οι ροτζεριανοί, αλλά ακούμε, κυρίως, την επιθυμία του ή τις επιθυμίες του. Οι επιθυμίες του θα αποτελέσουν τη βάση της δουλειάς που θα κάνουμε μαζί. Η δεύτερη αρχή αφορά αντήν κάθε αντήν τη δουλειά που γίνεται μέσα από μια συνεργασία, όπου εμπλέκονται άμεσα, και στην οποία ο παρεμβαίνων και ο παρτενέρ του δεν έχουν τους ίδιους ρόλους. Ο πρώτος προτείνει, συνιστά, δίνει ιδέες από τη μια, και από την άλλη, συνοδεύει κάνοντας ερωτήσεις, αναλύοντας, ενθαρρύνοντας, ενισχύοντας. Ο δεύτερος επενδύει σε μια προσωπική δουλειά που τον αγγίζει σε διάφορα επίπεδα του εαυτού του, με τη βοήθεια του πρώτου. Πρόκειται για πρακτικές που θα αναλύσω στο δεύτερο μέρος του βιβλίου. Αυτή είναι η μέθοδος που χρησιμοποιώ εδώ και τριάντα χρόνια και που μου δίνει μεγάλη ικανοποίηση.

Αισθάνομαι ότι είναι πιο πλούσια, πιο αποδοτική σε σχέση με όλες τις άλλες μεθόδους που είχα χρησιμοποιήσει πριν από αυτήν. »⁵⁵

Ο Lobrot ενδιαφέρεται για την αναζήτηση των μέσων και των καταστάσεων που διευκολύνουν τις εμπειρίες εκείνες που δημιουργούν και καλλιεργούν επιθυμίες μάθησης, δημιουργικότητας, επικοινωνίας. Σ' αυτήν την αναζήτηση η προσφορά του Lobrot είναι η **πρόταση**, η **παρέμβαση** από τον εμψυχωτή, αυτό είναι το καινούριο που φέρνει. Θεωρώντας ότι ο εμψυχωτής δεν μπορεί παρά να επηρεάζει, ακόμα και με την σιωπηλή παρουσία του, υποστηρίζει ότι είναι θεμιτό να διευκολύνει την κάθε είδους έκφραση στα πλαίσια της ομάδας προτείνοντας διάφορες δραστηριότητες:

«Όταν γνωρίζουμε τις επιθυμίες και τις προσδοκίες ενός ατόμου, μπορούμε να δούλεψουμε μαζί του. Μπορούμε να το βοηθήσουμε να προχωρήσει περισσότερο, και να υλοποιήσει τα όνειρά του. Σε τι ακριβώς συνίσταται οι παρεμβάσεις; Σε τρία βασικά πράγματα: σε προτάσεις, σε συνοδεία και σε διευκόλυνση. Αυτές οι τρεις πτυχές είναι πάντα παρούσες σε κάθε διαδικασία στήριξης, όποιο κι αν είναι το πλαίσιο, κι όποιοι κι αν είναι οι στόχοι. Ισχύουν ακόμη και στην εκπαίδευση, εφόσον είναι αυθεντική, ακόμη και σ' ένα πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα κατάρτισης για την απόκτηση πολύ συγκεκριμένης γνώσης. Ας εξετάσουν πρώτα τις προτάσεις. Στις πρώτες μελέτες για την μη-κατευθυντική μέθοδο, του Lewin και του Rogers, οι προτάσεις δεν είχαν θέση. Ο εμψυχωτής έπρεπε να περιορίζεται, είτε στο να αναλύει απ' έξω τα βιώματα της ομάδας, αφού τα είχε παρατηρήσει προσεκτικά (σύλληψη του Lewin), είτε στο να αναπλαισιώνει τα λεγόμενα της ομάδας (σύλληψη του Rogers). Δεν έπρεπε να προτείνει τίποτε, ούτε να καταλήγει σε συμπεράσματα. Η επιρροή του ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Μη-κατευθυντικότητα σήμαινε μη-παρεμβατικότητα κι όχι μόνο απουσία εξαναγκασμού. Όπως είπα, αφού νιοθέτησα αυτή τη στάση στη δουλειά μου απ' το 1960 μέχρι το 1970, τελικά την απέρριψα. Είχα την εντύπωση ότι, με το να στερούμε τους συμμετέχοντες από την πολύτιμη βοήθεια των προτάσεων, τους αφήναμε στάσιμους, αναχαιτίζαμε το προχώρημά τους. Από την άλλη, θεωρούσα χίμαιρα την ιδέα ότι μπορούσαμε να αφαιρέσουμε κάθε επιρροή. Μου φαινόταν ότι κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατόν. Ακόμη κι ο τελείως μη-κατευθυντικός εμψυχωτής που απλώς

⁵⁵ Lobrot, M., L'écoute du désir (Paris, RETZ, 1989) Μετάφραση: Χαραλαμπίδου Ναυσικά, Επιμέλεια: Καίτη Κανακάκη

παρατηρούσε την ομάδα απ' έξω, κάνοντας παρατηρήσεις που και που, σε ουδέτερο τόνο, ασκούσε κάποια επιρροή. Στην ουσία, κάτι πρότεινε, αφού χάρη σ' αυτόν υπάρχει η ομάδα, γιατί κάλεσε κάποιους να συμμετάσχουν, επέλεξε το χώρο και το χρόνο της συνάντησης κλπ. Αυτό που βλάπτει, δεν είναι η επιρροή, σε αντίθεση με αυτά που υποστηρίζει μια συγκεκριμένη ιδεολογία, αλλά ο εξαναγκασμός. Η πραγματική επιρροή προϋποθέτει, πάντα, τη συμφωνία του υποκειμένου που έχει επηρεαστεί, το οποίο αποδέχεται την ιδέα που του προτείνουμε ή την δράση που του συστήνουμε. Τι ακριβώς είναι οι προτάσεις, υπό αυτή την οπτική γωνία; Κατά την άποψή μου, πρέπει να έχουν τρία χαρακτηριστικά για να ανταποκρίνονται στο πνεύμα της μεθόδου.

1. Πρέπει πάντα να είναι ενδεχόμενες, δηλαδή, να υλοποιηθούν, μόνο αν συμφωνήσουν οι συμμετέχοντες. Και να δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να τις αλλάξουν, αν θέλουν.

2. Πρέπει να καλύπτουν όλο το πεδίο των δυνατών δραστηριοτήτων του τομέα που απασχολεί τους συμμετέχοντες, ακόμη και να ζεπερνάει αντό το πεδίο, αν αυτό φανεί απαραίτητο.

3. Δεν πρέπει να είναι άκαμπτες, να ακολουθούν τους κλειστούς και παγιωμένους κανόνες μιας συγκεκριμένης σχολής, με άλλα λόγια, να μην παρουσιάζονται ως “τεχνικές”. »⁵⁶

Συνεπώς, η παρεμβατικότητα της μεθόδου συνίσταται κυρίως στην παρουσίαση προτάσεων από μέρους του εμψυχωτή, οι οποίες οφείλουν να έχουν τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω από τον Lobrot. Πιο συγκεκριμένα ακόμη ο Lobrot υποστηρίζει ότι «ο μη-κατευθυντικός εμψυχωτής πρέπει πάντα να γνωστοποιεί στους συμμετέχοντες πως η πρότασή του είναι απλώς μια σύσταση, η οποία μπορεί και να μην εκτελεστεί ή να τροποποιηθεί προς οποιαδήποτε κατεύθυνση. Από τα παραπάνω, δεν συνάγεται το συμπέρασμα, όπως θα μπορούσαμε να πιστέψουμε, πως ο εμψυχωτής πρέπει να υποβάλλει τις προτάσεις του με τρόπο αόριστο, υπαινικτικό, διστακτικό, αβέβαιο. Ισα-ίσα, είναι σημαντικό να είναι σίγουρος, σαφής και πεπεισμένος για τις προτάσεις του. Αυτό κάνει τους συμμετέχοντες να νιώθουν ακόμη πιο ελεύθεροι, διότι δεν υποχρεώνονται να χάσουν χρόνο και ενέργεια

⁵⁶ Lobrot, M., L'ecoute du desir (Paris, RETZ, 1989) Μετάφραση: Χαραλαμπίδου Ναυσικά, Επιμέλεια: Κανακάκη Καίτη

για να αποσαφηνίσουν μια δυσνόητη πρόταση ή για να δώσουν υπόσταση σε μια ανυπόστατη πρόταση. Όσο πιο σαφής είναι μια πρόταση, τόσο πιο εύκολο τους είναι να την απορρίψουν.»

Δεν περιορίζεται ωστόσο μόνο στην παρουσίαση των προτάσεων αλλά και στο ότι συνοδεύει τους συμμετέχοντες στην υλοποίησή τους. Ο Lobrot κρίνει τη συνοδεία απαραίτητη για τους εξής λόγους:

1. Καμία πρόταση δεν περιορίζεται στις αρχικές της οδηγίες, διότι δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ εμψυχωτή και συμμετεχόντων, εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων που συχνά οδηγεί σε αλλαγές ώστε να ολοκληρωθεί η εργασία που αρχίζει
2. Οι συμμετέχοντες έχουν ανάγκη την αποδοχή και τη συνοδεία του εμψυχωτή, θέλουν να τον νιώθουν δίπλα τους, κυρίως συναισθηματικά, στη διάρκεια της εμπειρίας τους που μπορεί να είναι πρωτόγνωρη γι' αυτούς και γι' αυτό είναι απαραίτητο να τη βιώσουν θετικά.
3. Ξεκινώντας από το «καθρέφτισμα», τη βασική ροτζεριανή μέθοδο, ο Lobrot την προεκτείνει και προτείνει την εμπλοκή του εμψυχωτή στο επίπεδο του περιεχομένου των δραστηριοτήτων έτσι ώστε να θέτει τις γνώσεις, τις απόψεις και την προσωπικότητά του στη διάθεση των συμμετεχόντων.

Και πάλι παραθέτουμε τα λόγια του Lobrot, από το ίδιο βιβλίο, «Το άκουσμα της επιθυμίας»:

«Η δουλειά της συνοδείας.

Η δεύτερη πτυχή της μεθόδου της επικέντρωσης στην επιθυμία, ως ενεργητικής βοήθειας που παρέχεται στους συμμετέχοντες, είναι ότι συμπεριλαμβάνει μια συνοδεία. Προφανώς, ο εμψυχωτής δεν μπορεί να αρκεστεί στο να κάνει προτάσεις και να αποτραβιέται τη στιγμή που αυτές υλοποιούνται, ή που μετατρέπονται σε ασκήσεις, παιχνίδια, συζητήσεις ή παρουσιάσεις ιδεών. Ο εμψυχωτής είναι μέλος της ομάδας και πρέπει να συμμετέχει στις δραστηριότητές της. Μπορούμε να αναφέρουμε δύο λόγους που συνηγορούν υπέρ αυτής της άποψης. Πρώτον, οι προτάσεις δεν αποτελούνται πάντα από μια και μόνη ιδέα, που είναι πολύ συγκεκριμένη χρονικά, αλλά, συχνά, πρόκειται για μια δραστηριότητα που έχει μια εξέλιξη και που προσαρμόζεται ανάλογα

κατά τη διαδικασία υλοποίησής της. Οι συμμετέχοντες έχουν την ανάγκη να νιώθουν διαρκώς ότι ο εμψυχωτής τους υποστηρίζει, τους αποδέχεται, αναγνωρίζει την προσπάθειά τους. Λεύτερον, οι συμμετέχοντες θέλουν να επωφεληθούν του εμψυχωτή το μέγιστο δυνατό, κι όχι μόνο να τον βλέπουν να υποκινεί τις δραστηριότητες. Έχουν την ανάγκη να νιώθουν ότι είναι διαρκώς στη διάθεσή τους, ότι εμπλέκεται σε όσα συμβαίνουν, εν ολίγοις, ότι επηρεάζει τις καταστάσεις. Η πρώτη παρατήρηση με οδηγεί στο να διευκρινίσω τη φύση των προτάσεων και το ότι οι προτάσεις, αυτές καθ' εαυτές, είναι ένας τρόπος δουλειάς, και μάλιστα πολύ σημαντικός. Αν οι προτάσεις γίνονται με το πνεύμα που υπέδειξα, δηλαδή με μη-κατευθυντικό πνεύμα, συντελούν στο να κάνουν τους συμμετέχοντες να αναρωτηθούν, θέτουν στους συμμετέχοντες ένα πρόβλημα. Μια διαταγή ποτέ δεν θέτει ένα πρόβλημα, παρά μόνο μας βάζει να σκεφτούμε πώς να την απορρίψουμε ή πώς να την στρέψουμε άλλού, αν απειλεί την ακεραιότητά μας. Αντιθέτως, μια πρόταση είναι μια **πρόσκληση**, οριακά μια πρόκληση, την οποία μπορούμε να αποδεχτούμε, αλλά μπορούμε και να απορρίψουμε. Εάν τη δεχτούμε, μπαίνουμε σε μια πορεία, ζεκινάμε ένα είδος εμπειρίας. Ο εμψυχωτής, τότε, μπορεί να κάνει μια νέα πρόταση που έχει ως στόχο να δεσμεύσει ακόμη περισσότερο τον συμμετέχοντα στην πορεία που έχει επιλέξει αυτός ο τελευταίος κι έπειτα να κάνει πιθανότατα κι άλλη πρόταση, κι άλλη κ.λ.π. Μεταξύ του εμψυχωτή και του συμμετέχοντα δημιουργείται μια δυναμική διαλόγου που, αν την εξετάσουμε στο σύνολό της, είναι μια «δουλειά» με εκτύλιξη κι εξέλιξη. Οι προτάσεις παύουν πια να είναι απλώς προτάσεις, και γίνονται ένα είδος συνοδείας, στο βαθμό που απαιτούν απ' τον εμψυχωτή να λαμβάνει υπόψη του τις αντιδράσεις του συμμετέχοντα. »

Πως όμως εξασφαλίζεται τελικά η μη κατευθυντικότητα; ο Lobrot υποστηρίζει ότι η συναίσθηση, από την πλευρά του εμψυχωτή ή του εκπαιδευτικού, «τον ρόλο του ως εμψυχωτή πρέπει να έχει προτεραιότητα γι αυτόν. Αυτό σημαίνει πως δεν μπορεί να φτάσει στο σημείο να εμπλακεί προσωπικά τόσο πολύ ώστε να ζεχάσει το ρόλο του ως εμψυχωτή ή, ακόμη, να μην μπορεί να παίξει αυτόν το ρόλο. Δεν μπορεί, για παράδειγμα, να εμπλακεί σε μια προσωπική σχέση με έναν συμμετέχοντα, σε βαθμό που να νιώθει πια ανίκανος να ενεργήσει ως εμψυχωτής, επειδή δεν θα έχει πια όρεξη να το κάνει, ή επειδή δεν θα μπορεί πια να το κάνει. Όμως, το πιο σημαντικό αφορά τους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες, είτε λόγω της φύσης της δουλειάς που γίνεται «εδώ και τώρα», είτε λόγω της προσωπικότητάς τους ή των προσωπικών τους τάσεων, δεν θέλουν, ίσως, να υποστηρίξουν την προσωπική εμπλοκή του εμψυχωτή. Κάτι τέτοιο

ενδέχεται, στην αρχή, να τους φέρνει σε δύσκολη θέση, να τους εμποδίζει να δουλέψουν τον εαυτό τους, ή να εμπλακούν οι ίδιοι, να μην τους ενδιαφέρει ή να τους είναι αδιάφορο. Από την άλλη, ίσως, να μην θέλουν να αντιμετωπίσουν δράσεις του εμψυχωτή που στοχεύουν στο να τους αγγίξουν προσωπικά, με τον ένα ή τον άλλον τρόπο. Κάτι τέτοιο μπορεί να τους τρομάξει, να τους δημιουργεί ανασφάλεια ή και να τους προκαλεί απέχθεια. Η παρέμβαση του εμψυχωτή, όσον αφορά την προσωπική του εμπλοκή, υποτάσσεται, συνεπώς, στον κανόνα που καθορίζει όλες τις δράσεις του στα πλαίσια της μεθόδου της μη-κατευθυντικής παρέβασης, δηλαδή, στο σεβασμό της επιθυμίας των συμμετεχόντων. Ο εμψυχωτής δεν μπορεί να εμπλακεί προσωπικά παρά μόνο εάν το επιθυμούν ζεκάθαρα οι συμμετέχοντες, εάν του το ζητούν, δεν εναντιώνονται. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να δεσμευτεί προσωπικά κι αληθινά. Αυτό σημαίνει ότι η εμπλοκή του δεν μπορεί να γίνει με οποιονδήποτε τρόπο, αβασάνιστα. Ο κανόνας που αναφέρω εδώ, το διευκρινίζω, δεν έχει καμία σχέση με τις θεωρίες, που ακούμε τόσο συχνά, για το τι είναι καλό και τι κακό για τον συμμετέχοντα, για το τι ευνοεί και τι παρεμποδίζει την εξέλιξή του. Πρόκειται για θεωρίες που βασίζονται σε προκατασκευασμένες κι αμφισβητήσιμες ιδέες, που αφορούν την «μεταβίβαση» και την «αντι-μεταβίβαση», την «αιμομικτική σχέση», τη «γοητεία του πατέρα», τη «χρήση του γοήτρου», και διάφορα άλλα τέτοιου τύπου. Τελικά, ο ίδιος ο συμμετέχων κρίνει ποια θέλει να είναι η εμπλοκή του εμψυχωτή μαζί του. »

Συνοψίζοντας μπορούμε να θεωρήσουμε τα παρακάτω ως χαρακτηριστικά της μη κατευθυντικής παρεμβατικής μεθόδου:

- Εμπειριακή: οδηγεί στη μάθηση και στην ανάπτυξη μέσω βιωματικών και συγκινησιακών εμπειριών
- Επικεντρωμένη στην επιθυμία: έχει ως προτεραιότητα την επιθυμία των ατόμων και της ομάδας
- Μη κατευθυντική: στηρίζεται και ακολουθεί τις αρχές της μη κατευθυντικότητας τόσο ως προς τη στάση του εμψυχωτή, όσο και ως προς την κατεύθυνση και τους στόχους της ομάδας

- Παρεμβατική: προτείνει τρόπους και συνοδεύει τα άτομα στη διερεύνηση και υλοποίηση των επιθυμιών τους.⁵⁷

4.4. Η εκπαίδευση εμψυχωτών ομάδων με τη μη κατευθυντική παρεμβατικότητα (NDI)

Η μέθοδος της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικότητας εφαρμόζεται ατομικά και ομαδικά. Για την παρούσα έρευνα ενδιαφέρει η εφαρμογή της στην εμψύχωση ομάδων. Αυτές μπορεί να είναι ομάδες ψυχοθεραπείας, εκπαίδευσης και κοινωνικής εργασίας, προσωπικής ανάπτυξης, συμβουλευτικής, εκπαίδευσης στελεχών κ.λ.π. Ανάλογα με την περίπτωση οι ομάδες αυτές μπορεί:

- Να απευθύνονται σε συγκεκριμένους πληθυσμούς π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, ανέργους, άτομα με ειδικές ανάγκες, προσωπικό οργανισμών κ.ά.
- Να αφορούν συγκεκριμένο θέμα (επικοινωνία, σχέσεις των δύο φύλλων κ.λ.π.)
- Να απαντούν σε κάποιο συγκεκριμένο αίτημα (αύξηση της κοινωνικής λειτουργικότητας, ανάπτυξη της δημιουργικότητας, θεραπεία, εποπτεία κ.λ.π.)

Σε όλες αυτές τις ομάδες, η στάση του εμψυχωτή, ο τρόπος δουλειάς του, η σχέση του με τους συμμετέχοντες, το κλίμα που διαμορφώνεται στην ομάδα, η πορεία της ομάδας, βασίζονται στις αρχές και στο πνεύμα της μη κατευθυντικής παρεμβατικής μεθόδου. Αυτά που είναι διαφορετικά, ανάλογα με την ομάδα, είναι το αίτημα και ο στόχος που διαφοροποιούν συνεπώς και το επίπεδο παρέμβασης του εμψυχωτή.⁵⁸

Πως όμως και που προσφέρεται εκπαίδευση στην εμψύχωση ομάδων με τις αρχές της μη κατευθυντικής παρεμβατικότητας; Στη χώρα μας τέτοιου είδους εκπαίδευση πήραν οι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικές ομάδες στις οποίες «δίδαξε» ο ίδιος ο Lobrot καθώς και στην εκπαιδευτική ομάδα που ερευνούμε και η οποία λειτούργησε

⁵⁷ Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003), σ. 41

⁵⁸ Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003), σ. 65

στα πλαίσια του Ινστιτούτου Έρευνας, Εκπαίδευσης και Εφαρμογών της Εμψύχωσης το οποίο εδρεύει στη Θεσσαλονίκη και της Association Internationale de la Non Directivité Intervenante.

Οι πληροφορίες⁵⁹ που δόθηκαν στα άτομα που τελικά επέλεξαν να συμμετάσχουν σ' αυτήν την εκπαιδευτική ομάδα περιλαμβάνονται στα παρακάτω:

«...Σύμφωνα με το Lewin ο εμψυχωτής «καθρεφτίζει» και σύμφωνα με τον Rogers ο εμψυχωτής ακούει ενεργά, αφονγκράζεται, συμπάσχει και έτσι διευκολύνει την ανάδυση και την έκφραση αναγκών, φόβων, επιθυμιών και ενδιαφερόντων, όπως και την κατανόηση συμπεριφορών και λειτουργιών, ατομικών και ομαδικών. Σύμφωνα με τη μη κατευθυντική παρεμβατική πρόταση του Lobrot ο εμψυχωτής, προς διευκόλυνση της προσωπικής και της κοινωνικής ανάπτυξης, πέραν των ανωτέρω προτείνει δραστηριότητες, απαντά σε ερωτήματα και λέει τη γνώμη του όταν του ζητηθεί. Αυτό βέβαια οφείλει να το κάνει επικεντρωμένος στον άλλο, στις ανάγκες και στα αιτήματά του, μέσα όμως από τη δική του αλήθεια, προσωπική, γνωσιακή, κοινωνική, πολιτιστική. Ο εμψυχωτής εμπλέκεται σε σχέση πρόσωπο με πρόσωπο και είναι ουτοπικό και αναληθές αν όχι πουριτανικό να θεωρείται ότι μπορεί να απαλείψει τον εαντό του. Οι όποιες αρνητικές και κατευθυντικές επιδράσεις του δεν μπορούν να απαλειφθούν με την ανέφικτη στην πράξη αυτοδιαγραφή του αλλά με την ανάληψη της ευθύνης της εμπλοκής του ως δρών υποκείμενο, όπως και με τη θεσμική οριοθέτησή του ξεκαθαρίζοντας εξ' αρχής ότι η παρουσία του, οι ενέργειες και οι προτάσεις του αναφέρονται στην αυθεντία που του αναγνωρίζεται (εμπειρία, γνώσεις) και όχι, ως θεωρείται συνήθως, στην εξουσία που η αυθεντία του επιτρέπει. Η διάκριση αυτή, στην πράξη και όχι θεωρητικά μόνο, συνιστά βασικό στόχο της εκπαίδευσης εμψυχωτών που προτείνουμε, μέσα στα πλαίσια των βασικών αρχών της μη κατευθυντικότητας.

Στόχος της προτεινόμενης εκπαίδευσης εμψυχωτών

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στοχεύει πρωταρχικά στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων στο πνεύμα της μη-κατευθυντικότητας και στη φιλοσοφία της, έτσι όπως διαμορφώθηκαν στην πορεία εξέλιξής της. Στην ουσία πρόκειται για εμπειρία

⁵⁹ Μπακιρτζής, Κ. & Μπιτζαράκης, Π. (2007)

προσωπικής ανάπτυξης και αυτογνωσίας μέσα από τη βιωματική συμμετοχή και τις προτεινόμενες δραστηριότητες.

Πιο αναλυτικά η εκπαίδευση στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη και στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων στους παρακάτω τομείς:

- Αναγνώριση της πορείας εξέλιξης της δυναμικής της ομάδας και των φαινομένων που παρατηρούνται.
- Ενεργός ακρόαση, επικέντρωση στους άλλους και συνοδεία τους με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.
- Παρέμβαση στην πορεία της ομάδας με προτάσεις δραστηριοτήτων που διευκολύνουν την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας και απαντούν σε ανάγκες, επιθυμίες, κίνητρα και ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.
- Εκμάθηση μεθόδων και τεχνικών μέσα από τη βιωματική τους χρήση και εμπειρία.
- Βιωματική επεξεργασία θεμάτων που σχετίζονται με την προσωπική και την κοινωνική ζωή, έτσι όπως αναδύονται στο εδώ-και-τώρα της ζωής της ομάδας.
- Θεωρητική επεξεργασία θεμάτων σχετικών με την εμψύχωση.

Μεθοδολογικά χαρακτηριστικά και αρχές

Η μέθοδος εμψύχωσης που χρησιμοποιείται είναι φυσικά η μέθοδος στην οποία εκπαιδεύονται οι συμμετέχοντες. Πρόκειται για τη μη-κατευθυντικότητα έτσι όπως αναλυτικά παρουσιάσθηκε στην ιστορική της εξέλιξη εμπεριέχοντας δύο διαστάσεις. Η πρώτη αφορά τη γενικότερη **στάση** του εμψυχωτή, τα στοιχεία που έχει ιδιοποιηθεί και τον καθιστούν αυθεντικό και γνήσιο μέσα στην επικέντρωσή του στον άλλο και στην διαθεσιμότητά του να τον ακούσει, να τον συνοδεύσει και να του προτείνει οπτικές και δραστηριότητες που ικανοποιούν ανάγκες και επιθυμίες του, δίχως αυτό να δίνει στον εμψυχωτή προσωπικά και θεσμικά δικαιώματα επιβολής.

*Η δεύτερη αφορά τα συγκεκριμένα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά και αρχές που μπορούν να συμπτυχθούν στο τρίπτυχο **ακούω-προτείνω-συνοδεύω**.⁶⁰*

- **Ακούω** : *Επικέντρωση στο λεκτικό, μη-λεκτικό και συναισθηματικό περιεχόμενο της έκφρασης των συμμετεχόντων, ατομικά και ομαδικά, και επαναδιατύπωσης «καθρέφτισμά» του (ενεργός ακρόαση), με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.*
- **Προτείνω** : *Διευκόλυνση της έκφρασης και της επικοινωνίας με κατάλληλες ασκήσεις-δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες, επιθυμίες και κίνητρα των μελών. Επίσης διατύπωση υποθέσεων σχετικά με την κατανόηση της ατομικής, διαπροσωπικής και ομαδικής λειτουργίας. Οποιαδήποτε πρόταση και υπόθεση κατανόησης τίθεται στη διάθεση της ομάδας ως συνεισφορά των εμψυχωτών και των μελών και φυσικά μπορεί να συζητηθεί, να αλλάξει ή να απορριφθεί. Κανείς δεν υποχρεούται να συμμετάσχει στις προτεινόμενες ασκήσεις δραστηριότητες, ούτε να δεχθεί εξ' αρχής υποθέσεις που αφορούν τη λειτουργία και συμπεριφορά του δίχως το αίτημα ή τη συμφωνία του γι' αυτό.*
- **Συνοδεύω** : *Οι εμψυχωτές είναι συνεχώς παρόντες «ακούγοντας», διευκολύνοντας, προτείνοντας και γενικότερα δημιουργώντας ένα πλαίσιο θερμής παρουσίας, ενδιαφέροντος και αποδοχής, ανεξαρτήτως του περιεχομένου των λεγομένων και διαδραματιζομένων κάθε φορά. Ενδιαφέρονται για τον καθένα και για οτιδήποτε ενδιαφέρει την ομάδα δίχως προσωπική τους αξιολόγηση για το τι είναι ενδιαφέρον και το τι όχι. Αυτό το κρίνει αποκλειστικά η ομάδα και τα μέλη της μέσω της λεκτικής αλλά και της μη λεκτικής της έκφρασης που οι εμψυχωτές οφείλουν να επαναδιατυπώνουν «καθρεφτίζοντας» μέσω της ενεργούς ακρόασης.*

Γενικότερα, το έργο της εμψύχωσης είναι έργο από κοινού δημιουργίας εμψυχωτών και μελών. Ο καθένας μέσα στο ρόλο του επιλέγει και συμφωνεί ή διαφωνεί, μέσα σε σχέσεις ισοτιμίας και αμοιβαίου σεβασμού της διαφορετικότητας του καθένα. Οι βασικές αναφορές και αρχές της μη-κατευθυντικής μας πρότασης, αντίληψης και στάσης είναι συνεπείς, αυστηρές και συστηματικές ως προς τη δημιουργία συνθηκών ανθρώπινης σχέσης θετικής επικοινωνίας, κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης και

⁶⁰ Μπακιρτζής, Κ., Επικοινωνία και αγωγή, (2003)

συνεργασίας μέσω της διευκόλυνσης και συνοδείας. Οι απόψεις και οι προτάσεις των εμψυχωτών-εκπαιδευτών είναι αυτονόητο ότι επηρεάζουν τους συμμετέχοντες, όπως ήδη αναφέρθηκε. Αυτό όχι μόνο γίνεται αποδεκτό αλλά και επιδιώκεται, πάντοτε όμως υπό την προϋπόθεση της ικανοποίησης αναγκών, ενδιαφερόντων και επιθυμιών των συμμετεχόντων. Επιδιώκεται συνεχώς η αναγνώριση και η έκφραση των υπαρχόντων αναγκών, ενδιαφερόντων και επιθυμιών, όπως επίσης και η δημιουργία νέων, μέσω βιωματικών εμπειριών σε τομείς που τα μέλη ενδιαφέρονται να εξερευνήσουν και να εμπλουτισθούν σ' αυτούς.

Εκείνο που ριζικά απορρίπτεται, και στο σημείο αυτό αξιολογείται η μη-κατευθυντικότητα των εμψυχωτών, είναι όχι η μη επιρροή τους αλλά η μη επιβολή τους: ο αυταρχισμός και η άσκηση εξουσίας κάθε μορφής, από την επιβολή δραστηριοτήτων μέχρι την ανάλυση, ερμηνεία και τον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς, των λεγομένων και των διαδραματιζομένων, υπό το κύρος της αυθεντίας τους. Οι εμψυχωτές μπορούν να εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη όταν τους ζητηθεί ή όταν το κρίνουν απαραίτητο. Κύρια όμως ακούν, συνοδεύονταν, διευκολύνονταν και παρεμβαίνονταν κάνοντας προτάσεις δραστηριοτήτων και υποθέσεις κατανόησης της εμπειρίας και της συμπεριφοράς, αν χρειασθεί, με τη συμφωνία πάντοτε των μελών. Το νόημα και η σημασία της εμπειρίας των συμμετεχόντων, όπως και η επιλογή, αποδοχή η μη των προτεινομένων δραστηριοτήτων αφορά τους ίδιους αποκλειστικά. Οι εμψυχωτές θέτουν την εμπειρία και τις γνώσεις τους στη διάθεση των μελών, δίχως να τις επιβάλλουν. Οι ίδιοι προσπαθούν να είναι γνήσιοι και αυθεντικοί, στο μέτρο που το επιτυγχάνουν, να υποστηρίζουν και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους όταν κρίνουν ότι δεν είναι σαφείς ή παρανοούνται.

Επίσης, σύμφωνα με τα κριτήρια της μη επιβολής, της ισοτιμίας και της γνησιότητας, τα μέλη και η ομάδα δεν μπορούν να επιβάλλουν τρόπους λειτουργίας με τους οποίους δεν συμφωνούν οι εμψυχωτές.

Μέθοδοι και Τεχνικές

Οπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιείται ένα πλήθος μεθόδων και τεχνικών υπό την προϋπόθεση της χρησιμοποίησής τους στα πλαίσια των βασικών αρχών της μη-κατευθυντικής αντίληψης και στάσης. Εκείνο που προέχει δεν είναι η δογματική προσήλωση στις οδηγίες που δίδονται από διάφορες σχολές και εγχειρίδια ασκήσεων και εφαρμογών τους αλλά η χρησιμοποίηση του πολύ πλούσιου φάσματος μεθόδων και

τεχνικών που υπάρχει, θέτοντάς τες στην υπηρεσία των συμμετεχόντων και προσαρμόζοντάς τες κάθε φορά στις συγκεκριμένες ανάγκες και συνθήκες. Η μη-κατευθυντικότητα συνιστά αντίληψη και στάση και όχι δογματική σχολή με άκαμπτα και απαραβίαστα όρια, θεωρητικές αναλύσεις μεθόδους και τεχνικές αποκλειστικές. Ο κάθε εμψυχωτής, ιδιαίτερα σήμερα, μέσα από την πληθώρα των εμπειριών και των επιρροών που δέχεται διαμορφώνει, και αυτό είναι άκρως θετικό και ενδιαφέρον, την προσωπική του αντίληψη, μέθοδο και πρακτική, συνθέτοντας τα ήδη γνωστά σ' αυτόν και υπερβαίνοντας κάθε φορά τον εαυτό του μέσα από τη συνάντηση με τον άλλο, τον διαφορετικό, μοναδικό και απρόβλεπτο κάθε φορά άλλο, πρόσωπο ή ομάδα. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που κυρίως χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευσή μας, προερχόμενες και εμπνεόμενες από διάφορες σχολές και παραδόσεις, είναι:

- *Εξάσκηση στην αναγνώριση φαινομένων της δυναμικής της ομάδας και στη διευκόλυνση ανάπτυξής της, του K.Lewin.*
- *Εξάσκηση στην ενεργό ακρόαση και στην επαναδιατύπωση του C.Rogers.*
- *Τεχνικές διευκόλυνσης της έκφρασης και της επικοινωνίας.*
- *Δραματοποίηση, Ψυχόδραμα, Κοινωνιόδραμα. Κοινωνιόγραμμα και παιχνίδια ρόλων του J. Moreno, και άλλων.*
- *Μέθοδοι και πρακτικές από την Gestalt-θεραπεία του F.Perls.*
- *Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων.*
- *Τεχνικές αυτόματης-αυθόρμητης έκφρασης στο γραπτό και προφορικό λόγο, την κίνηση, το χορό, την αισθητική έκφραση.*
- *Τεχνικές καλλιέργειας φαντασίας και ονείρου.*
- *Αυθόρμητο θέατρο – Μάσκες – Τεχνικές κλόουν*
- *Μέθοδοι και τεχνικές προερχόμενες από την εμπειρία, δημιουργικότητα και εφευρετικότητα των συμμετεχόντων. »*

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Στόχοι της έρευνας

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα που να αναφέρονται στην εκπαίδευση εμψυχωτών ομάδων γενικά και στην εκπαίδευση εμψυχωτών ομάδων με τις αρχές της μη κατευθυντικής παρεμβατικότητας ειδικά. Το κενό αυτό προσπαθεί να καλύψει η παρούσα εργασία που ως πρώτο στόχο έχει να διερευνήσει την αναγκαιότητα αυτής της εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά της και ως δεύτερο τη σχέση της εκπαίδευσης αυτής με την εκπαίδευση ενηλίκων.

5.2. Μεθοδολογία

Στην ενότητα αυτή παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα αναφέρονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, η χρήση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

5.2.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα στο οποίο απευθυνθήκαμε για την παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από εννέα άτομα από τα δέκαοκτώ που εκπαιδεύτηκαν ως εμψυχωτές ομάδων με τη Μη-Κατευθυντική Παρεμβατικότητα. Από τα άτομα αυτά οι 6 είναι ψυχολόγοι, οι 3 εκπαιδευτικοί, ενώ στο σύνολο της ομάδας ήταν 13 ψυχολόγοι και 5 εκπαιδευτικοί. Οι ερωτώμενοι είναι 3 άντρες και 6 γυναίκες, ενώ στο σύνολο της ομάδας ήταν 3 άντρες και 15 γυναίκες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται το χρονικό διάστημα που έγινε η συνέντευξη από 27 ως 55 ετών. Η εκπαίδευση αυτή πραγματοποιήθηκε σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο στα Βρασνά του Ν. Θεσσαλονίκης από τον Μάιο του 2007 ως το Σεπτέμβριο του 2009. Υπολογίζεται ότι οι ώρες της εκπαίδευσης ήταν 500 και κατανεμήθηκαν σε τριήμερα, πενθήμερα και ένα δεκαήμερο κατά το ανωτέρω χρονικό διάστημα. Εκπαιδευτές της ομάδας ήταν ο Κ. Μπακιρτζής και ο Π. Μπιτζαράκης.

5.2.2. Ερευνητικά εργαλεία

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η δομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι μία μέθοδος συλλογής ερευνητικού υλικού που βασίζεται στην οργάνωση μιας σχέσης επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, με τέτοιον τρόπο ώστε ο πρώτος να συλλέξει ορισμένες πληροφορίες από το δεύτερο πάνω σ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Μοιάζει, και ως προς το σκοπό και ως προς το περιεχόμενο, με το ερωτηματολόγιο, αφού και εδώ έχουμε μια σειρά από ερωτήσεις, επιλεγμένες με τέτοιον τρόπο, ώστε να καλύπτουν ένα ερευνητικό θέμα. Αυτό όμως που διακρίνει τη συνέντευξη από το ερωτηματολόγιο είναι το είδος της επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και εξεταζόμενου.

Στη συνέντευξη, ο συνεντευκτής συνομιλεί ζωντανά και προσωπικά με τον ερωτώμενο, του υποβάλλει τις ερωτήσεις που ενδιαφέρουν την έρευνα και του εξηγεί πως θα δώσει τις ζητούμενες πληροφορίες. Ο ερωτώμενος απαντά προφορικά και ο συνεντευκτής καταγράφει τις απαντήσεις. Πρόκειται συνεπώς για μια σχέση προφορικής επικοινωνίας, αντίθετα με το ερωτηματολόγιο, όπου οι ερωτήσεις και οι οδηγίες για την απάντησή τους περιλαμβάνονται σε έντυπο φυλλάδιο και ο ερωτώμενος τις διαβάζει και απαντά σε αυτές γραπτώς.

Και στις δύο μεθόδους ωστόσο παρουσιάζονται παρόμοια προβλήματα και δυσκολίες για τον ερευνητή σχετικά με τη δημιουργία της λίστας των ερωτήσεων και των οδηγιών για την απάντησή τους. Έτσι ο συνεντευκτής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του στην προετοιμασία της συνέντευξης τις γενικές αρχές για την επιλογή και διατύπωση των ερωτήσεων, για τη σειρά παρουσίασης των ερωτήσεων, για την κωδικοποίηση και τη βαθμολόγησή τους κ.τ.λ.

Ειδικότερα, η έρευνα που γίνεται με τη μέθοδο της συνέντευξης παρουσιάζει μία ιδιαιτερότητα που οδηγεί τον ερευνητή στο να στρέψει όλη την προσοχή του στη λεπτομερή προετοιμασία των ερωτήσεων του. Η ιδιαιτερότητά αυτή σχετίζεται με το χρόνο: ο συνεντευκτής έχει στη διάθεσή του λίγο χρονικό διάστημα προκειμένου να συλλέξει πολυάριθμες και πολύ σημαντικές πληροφορίες. Έτσι η κατασκευή του ερωτηματολογίου πάνω στο οποίο θα βασιστεί η συνέντευξη είναι ένα θέμα μείζονος σημασίας, δεδομένου του ότι το είδος και η σειρά των ερωτήσεων που θα τεθούν θα δημιουργήσουν κίνητρα στον ερωτώμενο να μιλήσει έτσι ώστε να συγκεντρώσει ο

συνεντευκτής τις πληροφορίες που επιθυμεί και χρειάζεται για να προχωρήσει την έρευνά του. Για να το πούμε απλά, πρέπει πολύ καλά να ζυγίσει το **τι** θα ρωτήσει και **γιατί** θα το ρωτήσει.

Δύο βασικά προβλήματα σχετίζονται με τη μέθοδο της συνέντευξης:

1. Ποιες είναι οι διάφορες μορφές συνέντευξεων;
2. Ποια είναι τα προβλήματα που δημιουργούνται από τις σχέσεις ανάμεσα στο συνεντευκτή και τον ερωτώμενο; (Φίλιας, 2000)

5.2.3. Διαδικασία

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αρχές και τη δεοντολογία πραγματοποιήθηκαν οι συνέντευξεις. Επιλέχθηκε η δομημένη συνέντευξη με ερωτηματολόγιο γιατί αυτός ο τύπος συνέντευξης φάνηκε να ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες της έρευνας αυτής. Έγιναν αρχικά 2 συνέντευξεις πιλοτικά, έτσι ώστε να ελεγχθεί αν οι ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν με βάση τη θεωρία ήταν κατανοητές, αν κάλυπταν το θέμα, αν αντίθετα υπήρχαν βασικά κενά κ.τ.λ. Στη συνέχεια προχώρησα στην κατασκευή του ερωτηματολογίου και την πραγματοποίηση των συνέντευξεων. Οι συνέντευξεις πραγματοποιήθηκαν από το Σεπτέμβριο ως και τον Οκτώβριο του 2011. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Για ποιους λόγους οδηγηθήκατε στην πέραν του πτυχίου σας εκπαίδευση;
2. Γιατί επιλέξατε βιωματική εκπαίδευση;
3. Με ποιες προσδοκίες ξεκινήσατε την εκπαίδευση αυτή;
4. Οι προσδοκίες σας παρέμειναν σταθερές καθ' όλην τη διάρκεια της εκπαίδευσης;
5. Οι προσδοκίες σας μεταβλήθηκαν και διαμορφώθηκαν στην πορεία της εκπαίδευσης και πως;
6. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων;
7. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του εμψυχωτή ομάδων;
8. Γιατί επιλέξατε να εκπαιδευτείτε με τη μη κατευθυντική παρεμβατικότητα;
9. Ποια άλλη εκπαίδευση θα επιλέγατε;

10. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής σας;
11. Τι αποκομίσατε από την εκπαίδευση αυτή;
12. Αν ξανακάνατε την εκπαίδευση αυτή τι θα θέλατε να είναι διαφορετικό;
13. Οι προσδοκίες σας απαντήθηκαν από τη διαδικασία της εκπαίδευσης;
14. Σας έχει φανεί χρήσιμη η εκπαίδευση αυτή και σε τι;

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις ακολούθησε η ανάλυση του περιεχομένου τους. Συνοπτικά θα αναφέρω την διαδικασία που ακολούθησα για την ανάλυση του υλικού. Αρχικά προχωρώντας σειρά σειρά κωδικοποίησα το απομαγνητοφωνημένο υλικό σύμφωνα με τα βασικά νοήματα που προέκυψαν, προσπαθώντας να μείνω όσο το δυνατόν πιο κοντά στην ακρίβεια των λεγομένων των συμμετεχόντων. Τις πρώτες αυτές νοηματικές μονάδες στη συνέχεια τις ομαδοποίησα ανάλογα με το περιεχόμενό τους σε 15 γενικότερες κατηγορίες, για τις οποίες κατέγραψα τι περιλαμβάνουν και έδωσα από έναν ορισμό. Το τρίτο βήμα περιλάμβανε τη σύνδεση των κατηγοριών αυτών μεταξύ τους με τρόπο που να σχημάτιζαν νέες ανώτερου επιπέδου κατηγορίες και κατέληξα σε 8 ενότητες, για τις οποίες ακολούθησα την ίδια λογική: κατέγραψα το περιεχόμενό τους και έδωσα από έναν ορισμό σε κάθε νοηματική ενότητα. Η επεξεργασία αυτών των κατηγοριών οδήγησε στο τέταρτο επίπεδο της ανάλυσης, όπου πλέον το υλικό είχε πάρει τη μορφή τριών θεματικών κατηγοριών, οι οποίες συνόψιζαν τα κεντρικά νοήματά του που ήταν α) οι λόγοι για τους οποίους οι συμμετέχοντες οδηγήθηκαν στην εκπαίδευση αυτή, β) οι απόψεις τους για τους ρόλους του εκπαιδευτή ενηλίκων και του εμψυχωτή ομάδων καθώς και τη μεταξύ τους σχέση και γ) η γνώμη τους για την εκπαίδευση που παρακολούθησαν.

5.2.4. Ζητήματα δεοντολογίας

Όπως σε κάθε έρευνα έτσι κι εδώ προέκυψαν ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα. Πρώτα απ' όλα προέκυψε το θέμα του απορρήτου, το οποίο φρόντισα, όσο το δυνατόν περισσότερο, να μην παραβιαστεί με τους εξής τρόπους: παραποίησα τα

προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δε συζήτησα το περιεχόμενο των συνεντεύξεων τους και κατέστρεψα τα αρχεία της απομαγνητοφώνησης.

Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή, ήταν εθελοντική και με κανέναν τρόπο δεν πιέστηκε κάποιος να συμμετάσχει. Οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί ότι αν για οποιοδήποτε λόγο αισθάνονταν δυσάρεστα ήταν ελεύθεροι να αποχωρήσουν από τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή χωρίς καμία συνέπεια για τους ίδιους. Οι συμμετέχοντες επίσης είχαν ενημερωθεί πλήρως για το αντικείμενο της έρευνας και για τον στόχο της πριν επιλέξουν αν θα συμμετάσχουν ή όχι, ενώ μετά την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας μπορούν να έχουν στη διάθεσή τους αντίγραφό της όσοι το επιθυμούν.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

6. Ανάλυση των δεδομένων

Στην έρευνα που έγινε μας ενδιέφεραν κυρίως τα εξής:

- οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι άνθρωποι αποφάσισαν να εκπαιδευτούν για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα και αυτό θα θέλαμε να το δούμε μέσα από την σκοπιά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- η σχέση, κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, ανάμεσα στον εκπαιδευτή ενηλίκων και τον εμψυχωτή ομάδων
- η γνώμη των συμμετεχόντων για την εκπαίδευση που έλαβαν.

6.1. Λόγοι για τους οποίους οδηγήθηκαν στην συγκεκριμένη εκπαίδευση

Οι λόγοι για τους οποίους οι ερωτώμενοι οδηγήθηκαν σε μια εκπαίδευση πέραν του πτυχίου τους μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, σε αυτούς που είναι βασικοί για τους ψυχολόγους – εκπαιδευόμενους και σε αυτούς που επικαλέστηκαν οι εκπαιδευτικοί – εκπαιδευόμενοι. Οι ψυχολόγοι θεωρούν ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές δεν επαρκούν για την άσκηση του επαγγέλματος του ψυχολόγου, ότι χρειάζονται να ακολουθήσουν μια θεωρητική κατεύθυνση και ότι ενδιαφέρονται παράλληλα για την προσωπική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν μόνο στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικά. Όλοι οι συμμετέχοντες

επέλεξαν βιωματική εκπαίδευση κινούμενοι από τη φύση της βιωματικής εκπαίδευσης και από πίστη στα αποτελέσματά της. Επέλεξαν δε τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα για τα στοιχεία από τη θεωρία της που είναι σημαντικά γι' αυτούς π.χ. ελευθερία, έλλειψη κυριαρχικότητας, εμπιστοσύνη στον άνθρωπο, γιατί θεώρησαν ότι ταιριάζει στο χαρακτήρα τους και γιατί είχαν προηγούμενη εμπειρία ομάδας με εμψυχωτές της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικότητας.

Πιο αναλυτικά:

6.1.1. Λόγοι αναζήτησης συμπληρωματικής (πέραν του Πτυχίου) εκπαίδευσης:

Τα υποκείμενα της έρευνας οδηγήθηκαν σε εκπαίδευση πέραν του πτυχίου τους για λόγους που ποικίλουν ανάλογα με το ποιο είναι το πρώτο πτυχίο τους. Θα μπορούσαμε να χωρίσουμε τους ερωτώμενους σε δύο κατηγορίες: ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί.

Οι **ψυχολόγοι** αναζήτησαν συμπληρωματική εκπαίδευση γιατί

- κρίνουν τις σπουδές τους στην Ψυχολογία ανεπαρκείς για να ασκήσουν το επάγγελμα του ψυχολόγου. Το πτυχίο, κατά τη γνώμη τους, δίνει μια βασική εκπαίδευση ενώ το αντικείμενο δουλειάς του ψυχολόγου είναι πολύ ευρύ και γι' αυτό χρειάζεται ένας προσανατολισμός σε μια περαιτέρω εκπαίδευση-κατεύθυνση για να αποκτήσουν εφόδια έτσι ώστε να είναι σε θέση να εργαστούν επαγγελματικά νιώθοντας ασφάλεια. Η συγκεκριμένη εκπαίδευση μάλιστα κρίθηκε ότι αποτελεί ένα πολύ καλό πλαίσιο για έναν ψυχολόγο που δουλεύει με ομάδες.

«θεωρώ το αντικείμενό μου ως ψυχολόγος πολύ μεγάλο και θα ήταν χρήσιμο καθαρά επαγγελματικά, να, επειδή έχω να κάνω με ομάδες, μου φάνηκε ένα πολύ καλό πλαίσιο για ό,τι κάνω»

- Εκφράζεται όμως και η ανάγκη για παράλληλη δουλειά σε προσωπικό επίπεδο προκειμένου να δουλέψουν επαγγελματικά με τον τρόπο που θα ήθελαν και αισθανόμενοι καλά με αυτό.

«γιατί πιστεύω πολύ και είχα ανάγκη και μία προσωπική δουλειά με τον εαυτό μου, την οποία πάλι τη θεωρώ κι αυτήν απαραίτητη για να μπορούσα να δουλέψω με τον τρόπο που θα ήθελα να δουλέψω και για να αισθάνομαι εγώ καλά με αυτό. Ότι μπορώ δηλαδή να το κάνω με τους όρους που θέλω και χωρίς να κοροϊδεύω τον εαυτό μου ας πούμε και τους άλλους»

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν

- λόγους που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη,

«να κάνω κάτι για μένα, νομίζω ότι αυτός ήταν ο βασικός λόγος, ήθελα να κάνω κάτι για μένα» ,

- την κούραση από επιμορφώσεις που στοχεύουν μόνο στη δουλειά

«μέσα στα πλαίσια των επιμορφώσεων ως εκπαιδευτικός είχα κουραστεί από πράγματα τα οποία ήταν μόνο για τη δουλειά», και

- την πίστη ότι η επιμόρφωση που στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου βοηθάει και στο να γίνει καλύτερος στη δουλειά του.
- Άλλοι λόγοι είναι η ενασχόληση των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό επίπεδο με τη Βιωματική μάθηση

«η διπλωματική μου ήταν στη βιωματική εκπαίδευση ουσιαστικά αλλά ήταν καθαρά βιβλιογραφική, χωρίς έρευνα, χωρίς τίποτα, οπότε όταν το τελείωσα και μου άρεσε αυτό το πράγμα είπα ωραία, αλλά δεν το έζησα»

και με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

«η εκπαίδευση αυτή ήρθε ως συνέχεια της ειδίκευσής μου στην περιβαλλοντική. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνορεύει με κάποιον τρόπο μ' ό,τι έχει να κάνει με τη διαχείριση ομάδων και από παλιά υπήρχε ένα κίνητρο μέσα μου να τα παντρέψω αυτά τα δύο» ,

που οδήγησε στην επιθυμία να δουν και να διδαχθούν το πως τα παραπάνω γίνονται πράξη.

Τα παραπάνω προέκυψαν από τα παρακάτω δεδομένα:

Μόνο οι σπουδές στο τμήμα ψυχολογίας δεν επαρκούν για να ασκηθεί το επάγγελμα του ψυχολόγου	Π (6-7)
Ένας συμμετέχων επέλεξε να παρακολουθήσει μια εκπαίδευση πέρα από το πτυχίο γιατί οι βασικές σπουδές δεν είναι επαρκείς .	Π (6-7)
Το αντικείμενο δουλειάς ενός ψυχολόγου είναι πολύ ευρύ και χρειάζεται ενας προσανατολισμός	Υ (9)
Η εκπαίδευση αυτή αποτελεί ένα πολύ καλό πλαίσιο για έναν ψυχολόγο που δουλεύει με ομάδες	Υ (10-11)
Ο βασικός λόγος που οδήγησε έναν συμμετέχοντα σ' αυτήν την εκπαίδευση ήταν το ότι ήθελε να κάνει κάτι για τον εαυτό του	Γ (3-4)
Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις μόνον για τη δουλειά κούρασε έναν συμμετέχοντα	Γ (6-7)
Η επιμόρφωση που στοχεύει κυρίως στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου βοηθάει και στο να γίνει καλύτερος στη δουλειά του	Γ (7-8)
Ένας συμμετέχων έκανε την εκπαίδευση γιατί ήθελε να αισθανθεί ασφαλής στον επαγγελματικό τομέα	Μ (5)
Η βασική εκπαίδευση στην Ψυχολογία δεν δίνει τα εφόδια για να ασκήσει ο απόφοιτος το επάγγελμα του ψυχολόγου	Μ (6)
Ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση	X (12)
Οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο δεν είναι επαρκείς για τη δουλειά του ψυχολόγου	X (13-14)
Για έναν συμμετέχοντα υπήρχε ανάγκη για παράλληλη δουλειά σε προσωπικό επίπεδο προκειμένου να δουλέψει επαγγελματικά με τον τρόπο που θα ήθελε και αισθανόμενος καλά με αυτό	X (24-27)
Η προσωπική δουλειά και η εκπαίδευση είναι ένα	X (32-33)
Για έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση αυτή ήρθε ως συνέχεια της ειδίκευσής του στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	Λ (7)
Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνορεύει με κάποιον τρόπο μ' ό,τι έχει να κάνει με τη διαχείριση ομάδων	Λ (8-9)
Ένας συμμετέχων είχε ως κίνητρο να συνδυάσει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με τη διαχείριση ομάδων	Λ (9-10)
Για έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση αυτή ήταν φυσική συνέχεια του μεταπτυχιακού του που ήταν σχετικό με τη βιωματική μάθηση	K (10-15)
Για έναν συμμετέχοντα λόγος ήταν το ενδιαφέρον του για την	K (15-17)

ψυχοθεραπεία	
Ένας συμμετέχων έκανε την εκπαίδευση για λόγους σταδιοδρομίας	P (7)
Χρειάζεται προσανατολισμός μετά το πτυχίο της ψυχολογίας	P (8)
Το πτυχίο είναι μια γενική εκπαίδευση	P (8-9)

6.1.2. Λόγοι επιλογής βιωματικής εκπαίδευσης

Στο ερώτημα «γιατί επιλέξατε βιωματική εκπαίδευση» δε φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των υποκειμένων σε σχέση με το επάγγελμα και τις σπουδές τους. Επέλεξαν βιωματική εκπαίδευση γιατί

- οι περισσότεροι (7 στους 9) είχαν προηγούμενη θετική εμπειρία συμμετοχής σε ομάδα βιωματικού χαρακτήρα μικρής διάρκειας με έναν από τους εκπαιδευτές της Εκπαίδευσης Εμψυχωτών Ομάδων με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα.
- Από την εμπειρία τους αυτή και από τις θεωρητικές γνώσεις που είχαν θεώρησαν ότι η βιωματική εκπαίδευση ταιριάζει στον χαρακτήρα και στην προσωπικότητά τους.
- Όσα από τα υποκείμενα της έρευνας έκαναν το μεταπτυχιακό της Κοινωνικής – Κλινικής Ψυχολογίας επέλεξαν τη βιωματική εκπαίδευση γιατί ταίριαζε με το πλαίσιο των προηγούμενων σπουδών τους.
- Επίσης το εργασιακό περιβάλλον κάποιων (ΣΔΕ) προωθούσε την αρχή της βιωματικότητας.
- Μέσα από αυτή την εκπαίδευση κάποιοι θέλησαν να επιβεβαιώσουν τις ιδέες που είχαν για τη βιωματική μάθηση αλλά είχαν και την περιέργεια να ζήσουν όλα όσα, κατά τη γνώμη τους, συνεπάγεται η βιωματική μάθηση.
- Με τη βιωματική εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει συμμετέχοντας, χωρίς να το καταλαβαίνει:

«δεν πασχίζει ο εκπαιδευόμενος να καταλάβει και να κατακτήσει τη γνώση αυτή, έρχεται κατά κάποιον τρόπο μόνη της, η μάθηση γίνεται πολύ ανετότερα, με λιγότερες

αντιστάσεις από τις παραδοσιακές μεθόδους οι οποίες θα προσπαθούσαν να διδάξουν αντό το πράγμα»

«Η βιωματική μάθηση είναι πολύ ανθρωπινότερη, πολύ αποτελεσματικότερη, πολύ σταθερότερη. Κάθε μέρα μαθαίνουμε οι άνθρωποι, αλλά πως; μέσα από τη ζωή που είναι ο βιωματικός τρόπος».

- Με τη βιωματική εκπαίδευση γίνεται η σύνδεση με τη θεωρία και η θεωρία γίνεται κατανοητή. Η βιωματική μάθηση είναι αποτελεσματική και το αποτέλεσμα της έχει διάρκεια, είναι ευχάριστη και γρήγορη, απευθύνεται στο άτομο, στο πρόσωπο, απαιτεί συναισθηματική εμπλοκή και ως εκ τούτου ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη. Η βιωματική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης, παραγωγής εκπαίδευσης. Η βιωματική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να μοιράζεται πράγματα που το απασχολούν και που θεωρεί ότι είναι γνώση.
- Ειδικότερα και σε σχέση με το επάγγελμα του ψυχολόγου η βιωματική εκπαίδευση δίνει ένα ρόλο στον ψυχολόγο της μη- αυθεντίας. Στη βιωματική εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος μπαίνει στη θέση αυτού που έρχεται με αίτημα βιόήθειας στον ψυχολόγο και έτσι αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση του.

«ο βιωματικός χαρακτήρας αυτής της εκπαίδευσης και γενικότερα αυτά που πρεσβεύει η μη κατευθυντική παρεμβατικότητα έδινε ένα ρόλο στον ψυχολόγο της μη αυθεντίας. Το βιωματικό στην εκπαίδευση έρχεται και σε βάζει στη θέση του ανθρώπου που έρχεται σε σένα για βοήθεια, οπότε αμέσως-αμέσως με ρίχνει εμένα από το βάθρο μου, βιωματικά όμως γιατί μέχρι τότε ό,τι είχα διδαχθεί στη σχολή και θεωρητικά μετά καλλιέργησα, παρόλα αυτά δεν έπεφτα από το βάθρο μου»

Τα παραπάνω προέκυψαν από τα παρακάτω δεδομένα:

Ένας συμμετέχων επέλεξε τη βιωματικού τύπου εκπαίδευση γιατί ταίριαζε με το πλαίσιο των προηγούμενων σπουδών του.	Π (9-11)
Η βιωματική εκπαίδευση δίνει ένα ρόλο στον ψυχολόγο της μη- αυθεντίας.	Π (13-15)
Στη βιωματική εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος μπαίνει στη θέση	Π (16-17)

αυτού που έρχεται με αίτημα βοήθειας	
Για έναν συμμετέχοντα ο πιο σημαντικός λόγος παρακολούθησης αυτής της εκπαίδευσης ήταν μια προηγούμενη θετική εμπειρία βιωματικής εκπαίδευσης (με τον έναν από τους εκπαιδευτές)	Π (20-22)

Ένας συμμετέχων είχε προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ομάδα βιωματικού χαρακτήρα με έναν από τους εκπαιδευτές	Υ (15-16)
Με τη βιωματική εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει συμμετέχοντας, χωρίς να το καταλαβαίνει	Υ (16-17)
Με τη βιωματική εκπαίδευση το αποτέλεσμα της μάθησης έχει διάρκεια	Υ (17)
Με τη βιωματική μάθηση γίνεται η σύνδεση με τη θεωρία και η θεωρία γίνεται κατανοητή	Τ (18-20)
Η βιωματική μάθηση είναι ευχάριστη και γρήγορη	Υ (20)
Με τη βιωματική μάθηση το άτομο ψάχνει για τον εαυτό του, για την προσωπική του ανάπτυξη	Υ (21)
Ένας συμμετέχων είχε θετική εμπειρία δουλειάς βιωματικού χαρακτήρα με έναν από τους εμψυχωτές	Γ (11-13)
Η βιωματική εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση διαφορετικού τύπου από την παραδοσιακή	Γ (15-17)
Η βιωματική μάθηση είναι αποτελεσματική και έχει διάρκεια	Γ (20-21)
Ένας συμμετέχων είχε προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ομάδα βιωματικού χαρακτήρα με έναν από τους εκπαιδευτές	Μ (9-13)
Ο εκπαιδευτής κατά την πρώτη εμπειρία εμψύχωσης στάθηκε πρότυπο	Μ (12)
Η βιωματική εκπαίδευση οδηγεί σε αλλαγή προσωπική	Μ (15)
Η βιωματική εκπαίδευση δεν είναι αμιγώς εκπαιδευτική διαδικασία	Μ (16)
Η βιωματική εκπαίδευση απαιτεί συναισθηματική εμπλοκή	Μ (18)
Η βιωματική εκπαίδευση ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη	Μ (19)
Η βιωματική εκπαίδευση απευθύνεται στο άτομο, στο πρόσωπο	Μ (21)
Η θεωρητική εκπαίδευση περνάει μέσα από το άτομο χωρίς να το αγγίζει, χωρίς να το συγκινεί και γι' αυτό δε μένει στη μνήμη	Α (36-39)
Η θεωρητική εκπαίδευση περνάει μέσα από το άτομο χωρίς να το αγγίζει, χωρίς να το συγκινεί και γι' αυτό δε μένει στη μνήμη	Α (36-39)
Η βιωματική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης,	X (44-46) 68

Στη βιωματική εκπαίδευση δεν πασχίζει ο εκπαιδευόμενος να καταλάβει και να κατακτήσει τη γνώση, αυτή έρχεται κατά κάποιον τρόπο μόνη της, η μάθηση γίνεται πολύ ανετότερα, με λιγότερες αντιστάσεις από τις παραδοσιακές μεθόδους	Λ (23-26)
Η βιωματική μάθηση είναι αποτελεσματικότερη	ΑΛ (29)
Ένας συμμετέχων επέλεξε βιωματική εκπαίδευση γιατί είχε κάνει διπλωματική εργασία με αυτό το θέμα	Κ (19)
Πίστη ούτως ή άλλως στην ιδέα της βιωματικής μάθησης	Φ (22-23)
Ο εργασιακός χώρος (ΣΔΕ) προωθούσε την αρχή της βιωματικότητας	Φ (52-53)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι η ιδέα της βιωματικής μάθησης (μαθαίνω κάνοντας) του ταιριάζει ως άνθρωπο	Φ (67-68)
Η βιωματική μάθηση είναι αποτελεσματική	Φ (69)

Ένας συμμετέχων επέλεξε τη βιωματική μάθηση γιατί δεν είχε κάνει ποτέ κάτι παρόμοιο	P (18)
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι πολύ μακριά από τη βιωματική μάθηση	P (19-20)
Η βιωματική μάθηση βοηθάει να γίνει η σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη	P (22-24)
Η βιωματική μάθηση είναι χειροπιαστή	P (25)
Ένας συμμετέχων ήθελε να επιβεβαιώσει τις ιδέες που είχε για τη βιωματική μάθηση	P (26)
Ένας συμμετέχων είχε την περιέργεια να ζήσει όλα όσα κατά τη γνώμη του συνεπάγεται η βιωματική μάθηση	P (26-27)
Με τη βιωματική εκπαίδευση το άτομο κατακτά κάθε φορά κάτι και έχει προσδοκίες κάθε φορά για κάτι περισσότερο	M (35-36)

6.1.3.Λόγοι επιλογής της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικής μεθόδου εμψύχωσης ομάδων

Στοιχεία της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικότητας στην Εμψύχωση των ομάδων τα οποία αποτέλεσαν λόγους επιλογής της συγκεκριμένης εκπαίδευσης ήταν:

- το μη κατευθυντικό κομμάτι και ο σεβασμός στα προσωπικά όρια , η ελευθερία που έχει αυτή η διαδικασία,

«σημαντική ήταν η πληροφορία ότι υπήρχε ελευθερία, δεν πιεζόσουν να κάνεις κάτι»

- η ελευθερία να μπορεί ο εμψυχωτής να διαμορφώνει ένα πλαίσιο, να το αλλάξει, να το αναζητήσει μαζί με την ομάδα,

«Δεν πρόκειται για μία θεωρητική μόνο εκπαίδευση, για μία εκπαίδευση στην οποία ο εμψυχωτής έχει ένα ρόλο κατευθυντικό, που σου υποδεικνύει που πρέπει να πάνε τα πράγματα ή που ορίζει τους όρους και τους κανόνες που θα δουλέψει μία ομάδα. Αυτή η ελευθερία που υποψιαζόμουν ότι θα έχει το να μπορείς να διαμορφώσεις ένα πλαίσιο, να το αλλάξεις, να το αναζητήσεις μαζί με την ομάδα, αυτά υποψιαζόμουν ότι σήμαινε η μη-κατευθυντικότητα, με έκαναν να την επιλέξω.»

- η αντίθεση που έχει προς τον παραδοσιακό ρόλο του ψυχολόγου, το ότι αντιτίθεται στην κυριαρχικότητα, όπως και το ότι δεν είναι απόλυτη ως θεωρία, ανοίγει πολλά παράθυρα.

«Είναι ένας δρόμος τον οποίο αν ακολουθήσεις με συνέπεια σου ανοίγει άλλους δρόμους. Είναι αν μπορώ να το πω σαν ένα δέντρο που ξεκινάς από τον κορμό του και μετά εμφανίζονται με ανξανόμενο ρυθμό διακλαδούμενοι δρόμοι πηγαίνοντας προς τα πάνω και εξαρτάται από σένα βέβαια ποιον δρόμο θα παίρνεις κάθε φορά, αλλά υπάρχει ένας πολύ μεγάλος πλούτος επιλογών στο δρόμο της μη κατευθυντικής εμψύχωσης των ομάδων.»

- αυτή η προσέγγιση και η εκπαίδευση βλέπει τον άνθρωπο κατεβάζοντας τον ειδικό από μια θέση εξουσίας, δείχνει μια τεράστια εμπιστοσύνη στον άνθρωπο, μαθαίνει τον εμψυχωτή να ακούει, να προτείνει κάτι ανάλογο με

αυτό που άκουσε και να συνοδεύει τους εκπαιδευόμενούς του στο μαθησιακό δρόμο.

« ο εμψυχωτής ε που δεν μιλάει από μία θέση εξουσίας είναι εκεί μαζί μ α ζ ί με την υπόλοιπη ομάδα για την ομάδα προκειμένου να πει να βοηθήσει να καταλάβει να κατανοήσει να προτείνει να συνοδεύσει »

- η Μη Κατευθυντικότητα ταίριαξε στον χαρακτήρα και στις αντιλήψεις και τη φιλοσοφία αυτών που την επέλεξαν,

« με κονυμπώνει σε πολλά πράγματα δικά μου σαν προσωπικότητα και σαν αυτό που ήθελα εγώ να έχω είτε από τους δασκάλους μου, είτε από τους γονείς μου, δηλ. ναι, ήρθε και κούμπωσε σε δικές μου και ανάγκες και επιθυμίες και το στυλ μου, δηλ. δεν θα μπορούσα να με φανταστώ, δε μου άρεσαν ποτέ οι καθηγητές μου, οι δάσκαλοί μου που ήρθαν μ' ένα ύφος κυριαρχικό, ότι εγώ ξέρω και θα σου μάθω, ότι αυτό είναι το σωστό και το απόλυτο, δε μου μαθαν τίποτε, ίσα ίσα που τους απέρριψα και μπορεί και να μην τους θυμάμαι ενώ αντίστοιχα ανθρώπους που ήρθαν με άλλη λογική αυτοί με επηρέασαν κι όλας κι έτσι μου ταίριαξε και σαν προσωπικότητα αλλά και σαν θεωρία μου φαίνεται πιο... ανοιχτή »

- γιατί, κατά τη γνώμη τους, βοηθάει το άτομο να αναπτύξει κομμάτια του εαυτού του, επειδή έχει πολύ έντονο το στοιχείο της ανάληψης της ευθύνης που είναι πολύ βασικό για την προσωπική αλλαγή του ατόμου, δημιουργεί συνθήκες που οδηγούν στην προσωπική ανάπτυξη. Επιπροσθέτως αυτή η προσέγγιση επεκτείνεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο δομεί τις σχέσεις του με τους γονείς του, με τους φίλους του, το σύντροφό του, τα παιδιά του.
- εμπειρία ομάδας και μη κατευθυντικής εμψύχωσης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού, μεταπτυχιακές σπουδές συναφείς με τη φιλοσοφία της μη κατευθυντικότητας, θεωρητική ενασχόληση με τη Μη Κατευθυντικότητα ανήκουν επίσης στους λόγους που λειτούργησαν ως κίνητρα για τη συμμετοχή στην Εκπαίδευση αυτή.

Πρέπει ωστόσο να αναφερθεί οτι ένας αριθμός από τους ερωτώμενους (3 στους 9) ήξερε πολύ λίγα πράγματα για τη μη κατευθυντικότητα δηλ. δεν γνώριζε πολλά για τη μέθοδο όταν ξεκίνησε την Εκπαίδευση αυτή.

« πριν τη γνωρίσω ήξερα πάνω-κάτω λίγα πράγματα γι' αυτήν και περισσότερο με κέντριζε ο τίτλος αυτής της εκπαίδευσης »

« Αν πω ότι το επέλεξα θα πω ψέματα. Ήξερα πάρα πολύ λίγα πράγματα για το τι είναι αυτό το πράγμα. Αφέθηκα εντελώς σα ζυμαράκι να με πλάσει αυτή η ιστορία, κοίταξα ελάχιστα πράγματα όσον αφορά τη θεωρία, πριν δηλαδή ξεκινήσουμε την εκπαίδευση, και αυτά που κοίταξα τα κατάλαβα ελάχιστα. »

« Νομίζω δε την ήξερα κιόλας τη μέθοδο όταν ξεκίνησα. Αυτό που ήξερα περισσότερο ήταν ένα προσωπικό παράδειγμα κάποιων ανθρώπων, που είχα δει να δουλεύουν με έναν τρόπο. Άλλα αυτό δε μου διασφάλιζε σε καμία περίπτωση αυτό που θα συνέβαινε. Περισσότερο, δηλαδή, είχα μια εμπιστοσύνη στο ότι μπορώ να μάθω από αυτούς τους ανθρώπους. Νομίζω, δεν έχει να κάνει με τη μέθοδο, έχει να κάνει με το παράδειγμα πιο σημαντικό μου φαίνεται για τους λόγους για τους οποίους παρέμενα στην εκπαίδευση και συνέχιζα. Στην αρχή δεν ξέρεις. »

Τα παραπάνω προέκυψαν από τα παρακάτω δεδομένα:

Ένας συμμετέχων επέλεξε να εκπαιδευτεί με τη μη κατευθυντική παρεμβατικότητα για το μη κατευθυντικό κομμάτι	Π (73)
Ένας συμμετέχων επέλεξε να εκπαιδευτεί με τη μη κατευθυντική παρεμβατικότητα για την ελευθερία που έχει αυτή η διαδικασία	Π (77)

Ένας συμμετέχων επέλεξε να εκπαιδευτεί με τη μη κατευθυντική παρεμβατικότητα γιατί ήταν αρκετά αντίθετη στον παραδοσιακό ρόλο του ψυχολόγου	Π (78)
Η Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα ταίριαξε στον χαρακτήρα και στις αντιλήψεις ενός συμμετέχοντα	Υ (93, 95)
Η Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα αντιτίθεται στην κυριαρχικότητα	Υ (97-100)
Η Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα δεν είναι απόλυτη ως θεωρία	Υ (102-103)
Η Μη Κατευθυντικότητα ανοίγει πολλά παράθυρα	Υ (115-116)
Για έναν συμμετέχοντα ήταν σημαντικός λόγος στο να πάρει μέρος	Γ (69-70)
Για έναν συμμετέχοντα ήταν σημαντικός λόγος στο να πάρει μέρος στη συγκεκριμένη εκπαίδευση το μη κατευθυντικό κομμάτι και ο σεβασμός στα προσωπικά όρια	Γ (69-70)

Η προσέγγιση της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικότητας ταίριαζε στον χαρακτήρα και τη φιλοσοφία ενός συμμετέχοντα	Γ (71-73)
--	------------------

Εμπειρία ομάδας και μη κατευθυντικής εμψύχωσης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού	X (5-11)
Μεταπτυχιακές σπουδές συναφείς με τη φιλοσοφία της μη κατευθυντικότητας	X (16-17)
Ένας συμμετέχων επέλεξε τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα για το μη κατευθυντικό κομμάτι	X (161-162)
Ένας συμμετέχων επέλεξε τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα για την ελευθερία να μπορεί ο εμψυχωτής να διαμορφώνει ένα πλαίσιο, να το αλλάξει, να το αναζητήσει μαζί με την ομάδα	X (166-167)
Η Μη Κατευθυντικότητα βοηθάει το άτομο να αναπτύξει κομμάτια του εαυτού του	X (173-174)
Η Μη Κατευθυντικότητα πρέπει να έχει ταυτόχρονα ένα κομμάτι παρέμβασης, κάποια όρια	X (176-177)

Η μη κατευθυντικότητα έχει πολύ έντονο το στοιχείο της ανάληψης της ευθύνης που είναι πολύ βασικό για την προσωπική αλλαγή του ατόμου	M (105-106)
--	--------------------

Με τη μη κατευθυντικότητα δημιουργούνται συνθήκες που οδηγούν στην προσωπική ανάπτυξη	M (111-114)
Η Μη Κατευθυντική εμψύχωση μαθαίνει τον εμψυχωτή να ακούει, να προτείνει κάτι ανάλογο με αυτό που άκουσε και να συνοδεύει τους εκπαιδευόμενούς του στο μαθησιακό δρόμο	Λ (53-56)
Η Μη Κατευθυντικότητα είναι ένας δρόμος που ανοίγει άλλους δρόμους, υπάρχει ένας πολύ μεγάλος πλούτος επιλογών στο δρόμο της μη κατευθυντικής εμψύχωσης των ομάδων	Λ (70-75)

Ένας συμμετέχων ήξερε πολύ λίγα πράγματα για τη μη κατευθυντικότητα	P (93-94)
---	-----------

Τα εργαλεία δουλειάς με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα έχουν μεγάλο εύρος και αφήνουν μεγάλη ελευθερία και χώρο έκφρασης	P (209-211)
Η δουλειά με αυτά τα εργαλεία είναι δυναμική και εμπλουτιστική αλλά χρειάζεται και κάποια οριοθέτηση	P (212-215)
Αυτή η προσέγγιση επεκτείνεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο δομεί τις σχέσεις του με τους γονείς του, με τους φίλους του, το σύντροφό του, τα παιδιά του	Φ (136-138)
Αυτή η προσέγγιση ανοίγει ένα παράθυρο γι' αυτό κρίνεται αποτελεσματική	Φ (141)

Αυτή η προσέγγιση και η εκπαίδευση βλέπει τον άνθρωπο κατεβάζοντας τον ειδικό από μια θέση εξουσίας	Φ (163-166)
Αυτή η προσέγγιση δείχνει μια τεράστια εμπιστοσύνη στον άνθρωπο κι αυτός είναι ο λόγος που ένας συμμετέχων θα την ξαναεπέλεγε	Φ (168-171)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι πρέπει η προσέγγιση της Μη Κατευθυντικότητας να υποστηριχθεί με δράσεις που θα την κάνουν γνωστή ευρύτερα	X (264-278)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι η προσέγγιση αυτή πρέπει να ανοιχτεί προς τα έξω με κοινωνικές παρεμβάσεις	X (285-288)
Ένας συμμετέχων δεν γνώριζε πολλά για τη μέθοδο όταν ξεκίνησε	M (90)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε ότι η εκπαίδευση θα τον βοηθούσε να ασκήσει στην πράξη το επάγγελμά του	Π (31)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μέσα από την εκπαίδευση ωρίμανση προσωπική	Π (31-32)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μέσα από την εκπαίδευση ωρίμανση κυρίως επαγγελματική	Π (32)

Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να έχει η εκπαίδευση ένα καλά δομημένο θεωρητικό υπόβαθρο	Π (35)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να αποκτήσει με το πέρας της εκπαίδευσης έναν τίτλο που να έχει απήχηση στον επαγγελματικό του χώρο	Π (36-38)
Αρχική προσδοκία ενός συμμετέχοντα ήταν η εκπαίδευση με στόχο το επάγγελμα , η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων	Υ (25-27)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μια διαφορετικού τύπου εκπαίδευση όπου το άτομο εμπλέκεται προσωπικά στη μαθησιακή διαδικασία	Γ (25-29)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μέσα από την εκπαίδευση να ανακαλύψει τι θέλει να κάνει ως ψυχολόγος	Μ (27-28)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να παίρνει μέρος συνειδητά και ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης	Χ (54-55)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε αλληλεπίδραση και γνώση από τους άλλους	Χ (59-61)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε πολύ την ομαδική δουλειά	Χ (61-62)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μετά το πέρας της εκπαίδευσης να μπορεί να διαχειριστεί πράγματα στη δουλειά του	Χ (63-64)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μετά το πέρας της εκπαίδευσης να μπορεί να διαχειριστεί πράγματα με τον εαυτό του τα οποία παρεμβαίνουν και στη δουλειά του	Χ (64-65)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να γνωρίσει τη μέθοδο της μη κατευθυντικότητας σε βάθος για να μπορεί να την υποστηρίζει για τον εαυτό του και στη δουλειά του	
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να γνωρίσει τη μέθοδο της μη κατευθυντικότητας σε βάθος για να μπορεί να την υποστηρίζει για τον εαυτό του και στη δουλειά του	75

Ένας συμμετέχων ήθελε να επικοινωνήσει βαθύτερα με ανθρώπους	Λ (33-34)
Ένας συμμετέχων ήθελε να δει σφαιρικότερα το αποτέλεσμα αυτών των εκπαιδευτικών ομάδων	Λ (34-35)
Ένας συμμετέχων ήθελε να έρθει σε επαφή με τον εαυτό του	Λ (39)
Για έναν συμμετέχοντα ήταν ενδιαφέρον να ζήσει και να μαθαίνει μέσα σε μια χαλαρή ατμόσφαιρα καθώς και να δει πως θα συμβεί αυτό	Λ (40-45)

6.2. Απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και του εμψυχωτή ομάδων

Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διακρίνεται από σεβασμό προς τους εκπαιδευόμενούς του, να τους αντιμετωπίζει ισότιμα, να δίνει ερεθίσματα για προβληματισμό, να είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στα άτομα, να εμπνέει εμπιστοσύνη στους ενήλικες, να εξηγεί στην ομάδα των εκπαιδευομένων γιατί συμβαίνει κάτι, να γνωρίζει καλά το αντικείμενό του και να περιορίζεται σε ο,τι ξέρει καλά, να έχει επαγγελματική επάρκεια, να ξέρει να ακούει πραγματικά, να έχει ενσυναίσθηση, να είναι ασφαλής και να εμπιστεύεται την ομάδα των εκπαιδευομένων, να είναι αυθεντικός και γνήσιος, να είναι ενημερωμένος θεωρητικά για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, να έχει συνέπεια, διακριτικότητα, σταθερότητα, ευελιξία και να συνδιαμορφώνει το πρόγραμμα μαζί με τους εκπαιδευόμενούς του. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων ουσιαστικά είναι ή θα έπρεπε να είναι εμψυχωτής ομάδων. Κατά τη γνώμη τους ο εκπαιδευτής ενηλίκων και ο εμψυχωτής ομάδων έχουν ίδια χαρακτηριστικά, μόνο που σε καθαρά εκπαιδευτικές ομάδες χρειάζεται μεγαλύτερη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή.

Πιο αναλυτικά:

6.2.1. Απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων

- πρέπει να σέβεται και να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους του ισότιμα γιατί έρχονται στην εκπαίδευση με τις εμπειρίες τους,

«γιατί ο άλλος μπορεί να είναι μεγαλύτερος σου, ενήλικας, με περισσότερες εμπειρίες από σένα, οπότε οφείλεις να είσαι ανοιχτός σ' αυτό»

- να μην έχει την αίσθηση ότι είναι ο ειδήμων, ο αρχηγός, αυτός που τα ξέρει όλα, να μη συμπεριφέρεται ως αυθεντία,
- να συνδιαμορφώνει το πρόγραμμα μαζί τους,

«Τα μαθήματα να είναι κοινό αποτέλεσμα συζήτησης με τους ενηλίκους, δηλ. να συνδιαμορφώσεις το πρόγραμμα μαζί τους. Μ' αντήν την έννοια αυτή η προηγούμενη τεχνική, η μη κατευθυντική εμψύχωση, είναι ό,τι πρέπει γιατί σε φτιάχνει έτσι ώστε να ακούς τι σου λένε, να προτείνεις κάτι ανάλογο μ' αυτό που άκουσες και συζητήσατε και να τους συνοδεύεις μαζί τους στη διάρκεια που πηγαίνουν σ' αυτόν το μαθησιακό δρόμο.»

- να δίνει ερεθίσματα για προβληματισμό στους εκπαιδευόμενούς του,
- να είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στα άτομα,
- να εμπνέει εμπιστοσύνη στους ενήλικες,
- να εξηγεί στην ομάδα των εκπαιδευομένων γιατί συμβαίνει κάτι,
- να γνωρίζει καλά το αντικείμενό του και να περιορίζεται σε ο,τι ξέρει καλά,
- να έχει επαγγελματική επάρκεια,
- να μη θεωρεί ότι κατέχει θέση εξουσίας
- να ξέρει να ακούει πραγματικά,
- να έχει ενσυναίσθηση,
- να είναι ασφαλής και να εμπιστεύεται την ομάδα των εκπαιδευομένων,
- να είναι αυθεντικός και γνήσιος,

«Πρέπει να νιώθει ασφαλής και να έχει εμπιστοσύνη στην ομάδα και να είναι αυθεντικός, αυτά τα δύο μάλλον, αν κάτι σε εμπλέκει προσωπικά να μη διστάσεις να εμπλακείς και να μπορείς συγχρόνως να κρατάς και απόσταση από αυτά που συμβαίνουν»

- να μιλάει με ειλικρίνεια ακόμα και για πράγματα στα οποία μπορεί να έχει αδυναμία,
- να εμπλέκεται προσωπικά στην ομάδα κρατώντας ταυτόχρονα απόσταση και όρια,
- να διευκολύνει τους ενήλικες να ανοίγονται,
- να εστιάζει σ' αυτό που κάνει εκείνη την ώρα, σαν να μη συμβαίνει τίποτε άλλο παρά μόνο αυτό που συμβαίνει στη διαδικασία της ομάδας,

- να είναι ενημερωμένος θεωρητικά για την Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- Η συνέπεια, η διακριτικότητα, η σταθερότητα, η ευελιξία καθώς και η αξιοπιστία είναι χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων.
- Ένα σταθερό χρονοδιάγραμμα της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό. Είναι πολύ περίπλοκη η δουλειά με εκπαιδευτικές ομάδες. Στην εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχει αλληλεπίδραση και οι ενήλικες μεταξύ τους εκπαιδεύει ο ένας τον άλλον και ο εκπαιδευτής παίρνει εκτός του ότι δίνει. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων ουσιαστικά είναι ή θα έπρεπε να είναι εμψυχωτής ομάδων, θα ήταν ιδανικό να είναι ταυτόχρονα και εμψυχωτής ομάδων. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων και ο εμψυχωτής ομάδων έχουν ίδια χαρακτηριστικά, μόνο που σε καθαρά εκπαιδευτικές ομάδες χρειάζεται μεγαλύτερη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή. Θα ήταν ιδανικό ένας εκπαιδευτής ενηλίκων να λειτουργεί με το ροτζεριανό μοντέλο εμψύχωσης.

Τα παραπάνω προέκυψαν από τα παρακάτω δεδομένα:

Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους του ισότιμα	Π (57)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να δίνει ερεθίσματα για προβληματισμό στους εκπαιδευόμενούς του	Π (58)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη	Π (62)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να γνωρίζει καλά το αντικείμενό του και να περιορίζεται σε ο,τι ξέρει καλά	Π (62-63)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει επαγγελματική επάρκεια	Υ (61)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να σέβεται και να βλέπει ισότιμα τους εκπαιδευόμενους γιατί έρχονται στην εκπαίδευση με τις εμπειρίες τους	Υ (61-63)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μη θεωρεί ότι κατέχει θέση εξουσίας	Υ (65)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να ξέρει να ακούει πραγματικά	Υ (67)
Στην εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχει αλληλεπίδραση και οι ενήλικες μεταξύ τους εκπαιδεύει ο ένας τον άλλον και ο εκπαιδευτής παίρνει εκτός του ότι δίνει	Υ (68-70)

Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στα άτομα	Υ (71)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι ασφαλής και να εμπιστεύεται την ομάδα των εκπαιδευομένων	Γ (34)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι αυθεντικός	Γ (35)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να εμπλέκεται προσωπικά στην ομάδα κρατώντας ταυτόχρονα απόσταση και όρια	Γ (35-37)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μην έχει την αίσθηση ότι είναι ο ειδήμων, ο αρχηγός, αυτός που τα ξέρει όλα	Γ (37-38)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να εστιάζει σ' αυτό που κάνει εκείνη την ώρα, σαν να μη συμβαίνει τίποτε άλλο παρά μόνο αυτό που συμβαίνει στη διαδικασία της ομάδας	Μ (46-48)
Ένας εκπαιδευτής πρέπει, να μπορεί να παίρνει και μία απόσταση απ' την ομάδα κι απ' τον ίδιο του τον εαυτό για να μπορεί να είναι πιο ευέλικτος	Μ (48-51)
Ένας εκπαιδευτής πρέπει να μπορεί να συνδυάζει εγρήγορση και χαλαρότητα	Μ (52-53)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να αντιμετωπίζει την ομάδα των ενηλίκων ισότιμα και να διευκολύνει να βγάλουν τη γνώση που έχουν μέσα τους	Χ (101-103)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να βρίσκει τρόπους να διευκολύνει στην ομάδα τους ανθρώπους να εκφραστούν	Χ (107-108)
Στην εκπαίδευση ενηλίκων χρειάζεται ένα πλαίσιο ξεκάθαρο σε σχέση με το χρόνο και τον τόπο των συναντήσεων	Χ (110-111)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να έχει ευελιξία και να διαπραγματεύεται με την ομάδα	Α (112-113)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να ακούει την ομάδα, να έχει ενεγητική ακρόαση	Α (114-116)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει αυθεντικότητα και γνησιότητα στην παρουσία του	Α (117-119)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μιλάει με ειλικρίνεια ακόμα και για πράγματα στα οποία μπορεί να έχει αδυναμία	Α (123-125)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων ουσιαστικά είναι ή θα έπρεπε να Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων ουσιαστικά είναι ή θα έπρεπε να	Χ (135-136)
είναι εμψυχωτής ομάδων	

Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να εξηγεί στην ομάδα των εκπαιδευομένων γιατί συμβαίνει κάτι	M (70-71)
Σε καθαρά εκπαιδευτικές ομάδες χρειάζεται μεγαλύτερη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή	M (79-80)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων συνδιαμορφώνει το πρόγραμμα μαζί τους	A (51-52)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα ήταν ιδανικό να είναι ταυτόχρονα και εμψυχωτής ομάδων	A (61-68)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει ενσυναίσθηση, να εμπνέει εμπιστοσύνη στους ενήλικες, να μη συμπεριφέρεται ως αυθεντία	K (44-46)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι ενημερωμένος θεωρητικά για την Εκπαίδευση Ενηλίκων	K (47-48)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διευκολύνει τους ενήλικες να ανοίγονται	K (49-50)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων και ο εμψυχωτής ομάδων έχουν ίδια χαρακτηριστικά	K (54-56)
Σε έναν συμμετέχοντα φαίνεται πολύ δύσκολη η ερώτηση για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων	P (62)
Η συνέπεια, η διακριτικότητα, η σταθερότητα, η ευελιξία είναι χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων	P (61-62)
Ένα σταθερό χρονοδιάγραμμα της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό	P (64-66)
Η αξιοπιστία είναι βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή ενηλίκων	P (69)

Είναι πολύ περίπλοκο η δουλειά με εκπαιδευτικές ομάδες	P (81)
--	---------------

Θα ήταν ιδανικό ένας εκπαιδευτής ενηλίκων να λειτουργεί με το ροτζεριανό μοντέλο εμψύχωσης	P (89-90)
--	------------------

6.2.2. Απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο του εμψυχωτή ομάδων

Ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει αντίστοιχα χαρακτηριστικά με τον εκπαιδευτή ενηλίκων.

«Αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Οπωσδήποτε ένας άνθρωπος που είναι σε θέση να ακούει κυρίως, ανοιχτός, που μπορεί να συναισθανθεί, ένας άνθρωπος με ιδέες και γνήσιο συναισθημα, αντό που κάνει να το εννοεί και συνάμα ένας άνθρωπος με όρια, με καλό θεωρητικό υπόβαθρο, ικανός να δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας κι όταν αυτό δε συμβαίνει να έχει τουλάχιστον την ικανότητα να ξαναμαζέψει την κατάσταση αναλαμβάνοντας τις ευθύνες του.»

Ένας εμψυχωτής ομάδων έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με έναν εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να ξέρει να ακούει, να έχει ενσυναίσθηση, να έχει όρια, να έχει καλό θεωρητικό υπόβαθρο, να δημιουργεί ασφαλές πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας, να αναλαμβάνει τις ευθύνες του για τη λειτουργία της ομάδας, να έχει σεβασμό, να ακούει, να βλέπει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η εμψύχωση χρειάζεται πολύ τεταμένη προσοχή γιατί η ομάδα έχει πολλά ταυτόχρονα συμβάντα και ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να είναι οξυδερκής και δημιουργικός και να παρεμβαίνει προτείνοντας και να ξέρει να συνοδεύει χωρίς να αλλοιώνει καταστάσεις, χωρίς να επιβάλλεται. Ένας εμψυχωτής ομάδων πρέπει να μπορεί να αμφισβητήσει ακόμη και τον εαυτό του οδηγώντας την ομάδα στην αυτοδιαχείριση μέσω της εμπειρίας και της γνώσης που την βοηθάει να κατακτήσει, πρέπει επίσης να θεωρεί θεμιτό το ότι μια ομάδα μπορεί να μη δουλέψει και να το επεξεργάζεται μαζί με την ομάδα.

«να αμφισβητήσει και τον εαυτό του, με την έννοια ότι βασικό μέλημά του είναι πως δε θα είναι αναγκαίος σε μία ομάδα, το πώς δηλαδή θα μπορέσει η ομάδα ένα δρόμο μόνη της, να κινεί τα πράγματα μόνη της, να υπάρχει μια αυτοδιαχείρηση στη λειτουργία της»

Σε ομάδες προσωπικής ανάπτυξης δεν χρειάζεται ο εμψυχωτής να οριοθετεί σαφώς το τι πρέπει να κάνει γιατί το δυναμικό της ομάδας παίζει μεγάλο ρόλο στο πως θα

κινηθεί η διαδικασία. Η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση και η αυθεντικότητα είναι βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του εμψυχωτή ομάδων. Ο όρος εμψύχωση θα μπορούσε να έχει πολύ ωραία εφαρμογή στην εκπαίδευση.

«*Nαι, ο εκπαιδευτής ουσιαστικά είναι εμψυχωτής. Η θα ‘πρεπε να είναι εμψυχωτής. Δηλαδή η εκπαίδευση έπεται. Μία εμψύχωση της ομάδας μπορεί να σημαίνει ταυτόχρονα και εκπαίδευσή της χωρίς να την ονομάζουμε έτσι. Άλλα αυτόματα μας έρχεται στο μυαλό με τη λέξη εκπαίδευση η μεταφορά της γνώσης από κάποιον σε κάποιους άλλους. Νομίζω ότι ο όρος εμψύχωση θα μπορούσε να έχει πολύ ωραία εφαρμογή στην εκπαίδευση.»*

Τα παραπάνω προέκυψαν από τα παρακάτω δεδομένα:

Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει αντίστοιχα χαρακτηριστικά με τον εκπαιδευτή ενηλίκων	Π (65)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να ζέρει να ακούει	Π (66)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει ενσυναίσθηση	Π (66)

Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει όρια	Π (68)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει καλό θεωρητικό υπόβαθρο	Π (68)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να δημιουργεί ασφαλές πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας	Π (68-69)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του για τη λειτουργία της ομάδας	Π (70-71)
Ένας εμψυχωτής ομάδων έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με έναν εκπαιδευτή ενηλίκων	Υ (79)
Ένας εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει σεβασμό, να ακούει, να βλέπει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας	Υ (81-83)
Η εμψύχωση χρειάζεται πολύ τεταμένη προσοχή γιατί η ομάδα έχει πολλά ταυτόχρονα συμβάντα	Υ (84-86)
Ο εμψυχωτής πρέπει να παρεμβαίνει προτείνοντας και να ζέρει να συνοδεύει χωρίς να αλλοιώνει καταστάσεις, χωρίς να επιβάλλεται	Υ (88-89)

Ο όρος εμψύχωση θα μπορούσε να έχει πολύ ωραία εφαρμογή στην εκπαίδευση	X (140-141)
Ένας εμψυχωτής ομάδων πρέπει να μπορεί να αμφισβητήσει ακόμη και τον εαυτό του οδηγώντας την ομάδα στην αυτοδιαχείριση μέσω της εμπειρίας και της γνώσης που την βοηθάει να κατακτήσει	X (142-148)
Ένας εμψυχωτής ομάδων πρέπει να θεωρεί θεμιτό το ότι μια ομάδα μπορεί να μη δουλέψει και να το επεξεργάζεται μαζί με την ομάδα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό προσόν.	X (151-153)
Σε ομάδες προσωπικής ανάπτυξης δεν χρειάζεται ο εμψυχωτής να οριοθετεί σαφώς το τι πρέπει να κάνει γιατί το δυναμικό της ομάδας παίζει μεγάλο ρόλο στο πως θα κινηθεί η διαδικασία	M (67-68, 76-77)
Η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση και η αυθεντικότητα είναι βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του εμψυχωτή ομάδων	P (75)
Είναι σημαντικό το να είναι ο εμψυχωτής ομάδων οξυδερκής και δημιουργικός	P (78)

6.3. Κριτική της συγκεκριμένης εκπαίδευσης

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, στα κέρδη που αποκόμισαν καθώς και στις ελλείψεις που παρουσίασε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ως πιο σημαντική δυσκολία αναφέρθηκε η έκθεση στους άλλους και ακολούθησαν η προσαρμογή στην καθημερινή ζωή μετά τις εργασίες στην ομάδα, η συνέπεια στο χρόνο καθώς και η κούραση. Τα κέρδη τους διακρίνονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, ενώ οι ελλείψεις της εκπαίδευσης παρατηρήθηκαν κυρίως στο θεωρητικό κομμάτι και σε σχέση με τον τίτλο της πιστοποίησης της εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά:

6.3.1. Οι δυσκολίες της συγκεκριμένης εκπαίδευσης

Η μεγαλύτερη δυσκολία αυτής της Εκπαίδευσης ήταν η έκθεση των εκπαιδευομένων την ομάδα, στους άλλους. Δυσκολία υπάρχει στο θέμα του ανοίγματος στην ομάδα και της επικοινωνίας μέσα σε αυτήν:

« κατ' αρχάς ήτανε που βρισκόμουνα ανάμεσα σε άγνωστα άτομα με τα οποία καταλάβαινα ότι έπρεπε να κάνω κάτι, να ανοιχτώ και αυτό φυσικά είναι δύσκολο πράγμα γιατί γενικά ο κόσμος δεν έχει μάθει, κι εγώ φυσικά δεν έχω μάθει να ανοίγομαι εύκολα »

Οστόσο, λειτουργεί διευκολυντικά προς το φόβο της έκθεσης το να αντιλαμβάνεται το άτομο-μέλος ότι και τα υπόλοιπα μέλη προσπαθούν σ' αυτήν την κατεύθυνση:

« επειδή όμως είδα και του υπόλοιπους να προσπαθούν προς αυτήν την κατεύθυνση, εντάξει είπα κι εγώ και νομίζω πως μια χαρά τα κατάφερα »

Επειδή στην εκπαίδευση αυτή γίνεται δύσκολα η διάκριση μεταξύ εκπαίδευσης καθαρής και βιωματικού, δυσκολίες προέκυψαν λόγω της προσωπικής εμπλοκής που φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με τον εαυτό του και έτσι αναδύονται πράγματα προσωπικά. Οι δυσκολίες αυτές επισημαίνονται από όλους παρότι στο πλαίσιο της Μη Κατευθυντικότητας το άτομο αποφασίζει πόσο οι άλλοι θα εμπλακούν στο κομμάτι της προσωπικής του δουλειάς και σε αυτήν την εκπαιδευτική ομάδα υπήρχε μια πολύ μεγάλη διακριτικότητα από όλους:

« Δυσκολεύτηκα πολύ όταν άρχισα να βουτάω στο βιωματικό κομμάτι και να αποφασίσω τι θέλω, που είναι τα όρια, που να εστιάσω, πόσο θέλω να εκτεθώ, δυσκολεύτηκα πολύ όταν ένιωσα μεγάλη έκθεση, όταν έψαχνα τους άλλους και ήθελα να δω που είναι τα δικά τους όρια, τη θέση τους στην ομάδα και πως βλέπουν το βιωματικό χαρακτήρα και πως το καθαρά εκπαιδευτικό και τι σημαίνει τελικά αυτό »

Οι πολύ μεγάλη δυσκολία αναφέρθηκε επίσης το να προσαρμόζεται ο εκπαιδευόμενος στην καθημερινή ζωή μετά τις αλλαγές που συνέβαιναν μέσα του από τη διαδικασία της βιωματικής εκπαίδευσης:

« μία δυσκολία ήταν ότι ενώ κατά τη διάρκεια της ομάδας, της εμπειρίας των συναντήσεων, ένιωθα ότι συνέβαιναν πολλές αλλαγές μέσα μου, μέσα από την επαφή μου με τους άλλους, μέσα από το βιωματικό κομμάτι της εκπαίδευσης και με

συγκινούσαν πράγματα και επιδρούσαν πάνω μου, κάποιες φορές, όταν φεύγαμε από την ομάδα, ήθελα να κρατάω στο πίσω μέρος του μυαλού μου πως αυτό που έζησα και αυτή την αλλαγή την προσωπική μπορώ να τη δω και να τη συνεχίσω στη ζωή μου. Και δεν ήταν πάντα εύκολο. »

Βασική δυσκολία της Εκπαίδευσης ήταν ακόμη η συνέπεια την οποία απαιτούσε στο χρόνο, το ότι έπρεπε δηλ. ο εκπαιδευόμενος να προγραμματίσει τις συναντήσεις στην εκπαιδευτική ομάδα σε βάθος δυόμιση χρόνων.

Η δουλειά στην ομάδα απαιτεί πολλή ενέργεια και έτσι από ένα σημείο και πέρα το άτομο-μέλος κουράζεται και δεν μπορεί να παρακολουθεί, κι αυτό αποτελεί άλλη μία δυσκολία, όπως και ο φόβος να εμψυχώσει ένας συμμετέχων την εκπαιδευτική ομάδα, πράγμα όμως που εντάσσονταν στην εκπαίδευσή του.

Τα παραπάνω προέκυψαν από τα παρακάτω δεδομένα:

Για έναν συμμετέχοντα η μεγαλύτερη δυσκολία της εκπαίδευσης ήταν η έκθεση στους άλλους	Π (90)
Στην εκπαίδευση αυτή γίνεται δύσκολα η διάκριση μεταξύ εκπαιδευτης καθαρής και βιωματικού	Υ (120-121)
Για έναν συμμετέχοντα δυσκολίες προέκυψαν λόγω της προσωπικής εμπλοκής που φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με τον εαυτό του και έτσι αναδύονται πράγματα προσωπικά	Γ (41-42)
Μεγάλη δυσκολία αποτέλεσε για έναν συμμετέχοντα η έκθεση μπροστά σε άλλους	Γ (43-46)
Το άτομο αποφασίζει πόσο οι άλλοι θα εμπλακούν	Γ (47)
Σε αυτήν την εκπαιδευτική ομάδα υπήρχε μια πολύ μεγάλη διακριτικότητα από όλους	Γ (47-48)
Για έναν συμμετέχοντα ήταν πολύ μεγάλη δυσκολία το να προσαρμόζεται στην καθημερινή ζωή μετά τις αλλαγές που συνέβαιναν μέσα του από τη διαδικασία της βιωματικής εκπαίδευσης	X (191-215)
Η έκθεση στην ομάδα	X (222-228)

Βασική δυσκολία της εκπαίδευσης ήταν η συνέπεια την οποία	M (125)
--	----------------

απαιτούσε στο χρόνο	
---------------------	--

Η δουλειά στην ομάδα απαιτεί πολλή ενέργεια και έτσι από ένα σημείο και πέρα το άτομο-μέλος κουράζεται και δεν μπορεί να παρακολουθεί	M (130-132)
--	--------------------

Δυσκολία υπάρχει στο θέμα του ανοίγματος στην ομάδα και της επικοινωνίας	Λ (84-85)
Φέρνει δυσκολία το να βρίσκεσαι ανάμεσα σε άγνωστα άτομα και να καταλαβαίνεις ότι πρέπει να ανοιχτείς	K (84-86)
Λειτουργεί διευκολυντικά προς το φόβο της έκθεσης το να αντιλαμβάνεται το άτομο-μέλος ότι και τα υπόλοιπα μέλη προσπαθούν σ' αυτήν την κατεύθυνση	K (87-89)
Ο φόβος να εμψυχώσει ένας συμμετέχων την εκπαιδευτική ομάδα	K (90-91)
Το θέμα της έκθεσης στους άλλους είναι η μεγαλύτερη δυσκολία αυτής της εκπαίδευσης	P (110)

6.3.2. Τα κέρδη από την εκπαίδευση

Σχετικά με τα κέρδη που αποκόμισαν από την Εκπαίδευση σκόπιμη φαίνεται να είναι η διάκρισή τους σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

Στον επαγγελματικό τομέα απέκτησαν πράγματα χρήσιμα για τη δουλειά τους. Η Εκπαίδευση βοήθησε να σταθούν καλύτερα στα διαφορετικά πλαίσια όπου εργάστηκαν λόγω του ότι διδάχθηκαν εργαλεία, τεχνικές, καθώς και τη συγκεκριμένη μέθοδο για την εμψύχωση ομάδων. Θεωρούν ότι τώρα έχουν καλύτερη κατάρτιση. Η παρακολούθηση από μέσα της ιστορίας μιας ομάδας αποτελεί σημαντική εμπειρία για το τι μπορεί να συναντήσει στην πράξη ο εμψυχωτής μιας ομάδας:

« η από τα μέσα παρακολούθηση της ιστορίας μιας ομάδας νομίζω ότι μου δίνει μια εμπειρία για το τι μπορεί να συναντήσεις εμψυχώνοντας μια ομάδα, αλλά μάλλον κάθε ομάδα είναι διαφορετική »

Παρότι όμως κάθε ομάδα είναι διαφορετική ο εκπαιδευμένος βιωματικά εμψυχωτής νιώθει ασφάλεια γιατί είναι προετοιμασμένος για τις πιθανές αντιδράσεις μιας ομάδας

και έμαθε να αποδέχεται και να διαχειρίζεται μια πιθανή σύγκρουση στα πλαίσια μιας ομάδας χωρίς να το θεωρεί προσωπική αποτυχία:

« πολύ σπουδαίο ήταν ότι είδα την ιστορία μιας ομάδας από την αρχή μέχρι το τέλος και με κάποιον τρόπο είμαι προετοιμασμένος για τις αντιδράσεις αν αναλάβω εγώ μια ομάδα, νιώθω ασφάλεια π.χ. γνωρίζοντας ότι μπορεί να προκύψει μια σύγκρουση κι ότι αντό δεν είναι απαραίτητα διαλυτικό για μια ομάδα, δεν θα το θεωρήσω προσωπική αποτυχία ας πούμε, κι αυτή η γνώση είναι πολύ σημαντική »

Κέρδος επίσης θεωρείται από τους εκπαιδευόμενους η αλλαγή στον τρόπο σκέψης σε σχέση με πράγματα της δουλειάς τους, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους. Η βελτίωση του τρόπου με τον οποίο εργάζονται είναι άλλο ένα στοιχείο που επισημαίνουν, όπως και το γεγονός του ότι προσλαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δουλειά τους:

« εκφράζομαι κι εγώ μέσα από τα μαθήματά μου τώρα πολύ περισσότερο στο πανεπιστήμιο, ειδικά είναι ένα μάθημα στο οποίο έχω επενδύσει πάρα πολύ και το δουλεύω αρκετά προς αυτήν την κατεύθυνση ».

Η Εκπαίδευση δίνει ακόμη την πίστη στο άτομο ότι μπορεί να σταθεί καλύτερα ως επαγγελματίας, αποτελεί μια γερή βάση, δίνει τη σιγουριά ότι αυτοί που την ολοκλήρωσαν μπορούν να εμψυχώσουν μια ομάδα δουλεύοντας με το συγκεκριμένο τρόπο που έμαθαν και με τις αρχές της Μ. Κ. Π. Πολύ αποτελεσματική η εκπαίδευση αυτή έδωσε στους εκπαιδευόμενους παραπάνω πράγματα από ό,τι απλώς ένα εργαλείο για τη δουλειά τους, έδωσε έναν τρόπο προσέγγισης για τη δουλειά τους, τους έμαθε να λειτουργούν με τις αξίες της εμψύχωσης, να τις εσωτερικεύσουν και λειτουργούν αυτόματα με αυτές:

« Σαν να λέω ότι πέτυχε, δηλ. αν η μη κατευθυντική παρεμβατικότητα είναι ότι φέρεις κι εσύ στη δουλειά σου αυτό που είσαι και έχεις επίγνωση αυτού του πράγματος ότι δε θα έχεις μια θεωρία αλλά θα έχεις αυτό που είσαι, πέτυχε, αυτό εμένα είναι η βάση μου και με διαπερνά »

Σε προσωπικό επίπεδο αυτό που τονίστηκε από όλους ήταν το ότι απέκτησαν από την Εκπαίδευση σχέσεις ζωής, σημαντικές σχέσεις με τους άλλους, κέρδισαν φίλους που λειτουργούν σαν ένα σύνολο υποστηρικτών, σχέσεις ανθρώπινες που εξακολουθούν

στο «μετά» της ομάδας και αυτό συνέβη επειδή βίωσαν μαζί μοίρασμα εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων

« νομίζω ότι κέρδισα κάποιους φίλους και γίνανε πολύ γρηγορότερα από ό,τι στην κανονική ζωή, που θα χρειαζόταν δέκα χρόνια για να κάνω τους ίδιους ανθρώπους φίλους, εδώ σε δυόμιση χρόνια γίναμε φίλοι και λέω μαζί τους πράγματα που ούτε στους φίλους μου δεν τα λέω καλά καλά, ...μπορώ να λέω οτιδήποτε θέλω χωρίς να κινδυνεύω να παρεξηγηθεί, είναι σαν ένα σύνολο υποστηρικτών που λειτουργεί αμφίδρομα, να λέω να μου λένε και μέσα από αυτήν τη διαδικασία να ψυχοθεραπεύομαι. Είναι σαν ένα εργαστήρι που παρήγαγε φίλους. »

Οι εκπαιδευόμενοι πήραν στήριξη από την ομάδα όταν κατά τη διάρκεια της Εκπαίδευσης παρουσιάστηκαν σημαντικές δυσκολίες στην προσωπική τους ζωή

« εγώ πήρα πάρα πολλή στήριξη από αυτήν την ομάδα, με βοήθησε δηλ. σε φάσεις ζωής που χρειαζόμουνα βοήθεια και την πήρα ».

Άλλα θετικά που αναφέρουν ότι αποκόμισαν είναι η συμβολή της Εκπαίδευσης στην προσωπική τους ανάπτυξη, άλλαξαν στάση, άλλαξαν οπτική στην πορεία της εκπαίδευσης προς το καλύτερο γι' αυτούς. Θεωρούν ότι αυτή η εκπαίδευση τους χαρακτηρίζει πια τόσο στη δουλειά όσο και στις σχέσεις τους με τους ανθρώπους. Η αποδοχή των άλλων είναι πολύ σημαντική όπως και η γνώση ότι σε συνθήκες ασφάλειας υπάρχει δημιουργία ακόμη και μέσα από συγκρούσεις και θυμό. Η αφύπνιση της δημιουργικότητας ήταν πολύ σημαντικό κέρδος, ανακάλυψαν μέσα από την εκπαίδευση δημιουργικές πτυχές του εαυτού τους, κέρδισαν σε αυτογνωσία και σε ελευθερία έκφρασης,

« Μετά σε προσωπικό επίπεδο κέρδισα σε αυτογνωσία, δηλ. ξέρω κάπως καλύτερα τον εαυτό μου, ξεδίπλωσα και καλλιέργησα κάποια ταλέντα που κοιμόντουσαν π. χ. αυτό της γραφής, κέρδισα σε ελευθερία έκφρασης, δηλ. είδα ότι δεν ήμουν μόνο εγώ με την τρέλλα μου αλλά υπήρχαν κι άλλοι 17 άνθρωποι που σκεφτόντουσαν όπως κι εγώ και εκφράστηκαν κατά τη μία ή την άλλη χρονική περίοδο όπως κι εγώ, δεν ήταν μόνο δική μου ανάγκη το να εκφραστώ. »

καθώς και σε διεκδικητικότητα

« έχω μάθει να διεκδικώ πολύ περισσότερο, εεε, και επίσης ανακάλυψα πολλά κομμάτια του εαυτού μου που ως τότε δεν τα ήζερα »

Σχετική με την αυτογνωσία είναι και η εμπειρία του ατόμου να δει τον εαυτό του και πως στέκεται σε μια ομάδα:

« Είδα τον εαυτό μου πως στέκεται σε μια ομάδα. Είδα τον εαυτό μου πως στάθηκε στη συγκεκριμένη ομάδα, με τις συγκεκριμένες αναλογίες και δυναμικές, και είχα την πολυτέλεια να με παρατηρήσω μέσα από τα μάτια των άλλων. Να δω πράγματα που δεν ήμουν όσο ήθελα και όσο έπρεπε ειλικρινής με τον εαυτό μου για να τα δω. Και μέσα εκεί γίνανε. »

Ανάλογο κέρδος αναφέρθηκε ότι είναι το να έρθει ένα μέλος της ομάδας σε επαφή με τα συναισθήματά του χωρίς αυτό να το θεωρεί απειλητικό:

« κέρδος επίσης θεωρώ ότι αναγκαστήκαμε σ' ένα βαθμό να έρθουμε σε επαφή με τα συναισθήματά μας χωρίς αυτό να το θεωρούμε απειλητικό και αυτή η εκπαίδευση θεωρώ ότι είναι το καλύτερο υπόστρωμα για να συμβεί όλο αυτό »

Ως κέρδος επίσης αναφέρθηκε από πολλούς η άσκηση στην ενεργητική ακρόαση, χρήσιμη τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο:

« κυρίως το ότι έχω εσωτερικεύσει το χαρακτηριστικό του ακούειν, πρώτα έπιανα τον εαυτό μου αρκετές φορές να μην ακούει, δηλ. πρώτον διέκοπτα αψυχολόγητα, δευτερον δεν άκονγα ενεργητικά, όχι ότι τώρα το κάνω πάντα αλλά τουλάχιστον το συνειδητοποιώ όταν δεν το κάνω, κι αυτό το θεωρώ κέρδος »

Ήταν ικανοποιητικό για κάποια από τα μέλη της ομάδας ακόμη το ότι αυτή η εκπαίδευση στάθηκε σε κενά προσωπικά και έδωσε απαντήσεις με τρόπο βιωματικό, όπως ήταν κέρδος, για τα άτομα που το έκαναν, η απόφαση τους να εκτίθενται παρά τη δυσκολία που συνεπάγεται αυτό:

« Νομίζω ότι στάθηκε σε κενά, τα οποία υπήρχαν μέσα μου, και σαν να τα κούμπωσε. Ναι, αυτά είναι τα προσωπικά οφέλη, τα προσωπικά κέρδη. Το θέμα της έκθεσης επίσης, το ότι έχει ένταση, δυσκολία. Είναι έτσι αυτό, θες δε θες. Τουλάχιστον για μένα. Νομίζω ότι είναι πανανθρώπινο βέβαια αυτό το πράγμα. Είναι κάτι το οποίο το πήρα απόφαση εκεί μέσα. Ότι αυτό είναι έτσι. Το θεωρώ κέρδος ναι. Θεωρώ πολύ μεγάλο κέρδος το να ρίχνουμε... το να μπορούμε να επιτρέπουμε στον εαυτό μας να κάνει κάτι τέτοιο με το άγχος του μαζί, με το στρες του μαζί. Με όλο αυτό »

Συνοπτικά, με διαφορετικά ίσως λόγια από τον καθένα, η Εκπαίδευση αυτή χαρακτηρίστηκε ως « εμπειρία ζωής »

Τα παραπάνω προέκυψαν από τα παρακάτω δεδομένα:

Ένας συμμετέχων αποκόμισε από την εκπαίδευση σχέσεις ζωής	Π (95)
Για έναν συμμετέχοντα είναι σπουδαίο το να μοιράζεται το άτομο με τους άλλους	Π (98-99)
Ένας συμμετέχων γνώρισε καλύτερα τον εαυτό του μέσα από την εκπαίδευση	Π (100-101)
Ένας συμμετέχων πήρε στήριξη από την ομάδα	Π (101-102)
Ένας συμμετέχων απέκτησε πράγματα χρήσιμα για τη δουλειά του	Π (103-104)
Η εκπαίδευση δίνει την πίστη στο άτομο ότι μπορεί να σταθεί καλύτερα ως επαγγελματίας, δίνει μια γερή βάση	Υ (148-150)
Η εκπαίδευση αυτή βοηθάει πολύ σε προσωπικό επίπεδο	Υ (150-151)
Με την εκπαίδευση αυτή αποκτά το άτομο σημαντικές σχέσεις με τους άλλους	Υ (151-152)
Η εκπαίδευση αυτή βοήθησε έναν συμμετέχοντα να σταθεί καλύτερα στα διαφορετικά πλαίσια όπου εργάστηκε	Υ (156)
Με την εκπαίδευση αυτή ένας συμμετέχων άλλαξε στάση	Υ (157)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι έγινε καλύτερος ως προσωπικοτητα και ως άνθρωπος	Γ (56)
Ένας συμμετέχων διδάχθηκε εργαλεία, τεχνικές καθώς και τη συγκεκριμένη μέθοδο για την εμψύχωση ομάδων	Γ (60)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι έχει λίγο καλύτερη κατάρτιση	Γ (62)
Η παρακολούθηση από μέσα της ιστορίας μιας ομάδας αποτελεί σημαντική εμπειρία για τι μπορεί να συναντήσει στην πράξη ο εμψυχωτής μιας ομάδας	Γ (64-65)

Κάθε ομάδα είναι διαφορετική	Γ (66)
Ένας συμμετέχων νιώθει ασφάλεια γιατί είναι προετοιμασμένος για τις πιθανές αντιδράσεις μιας ομάδας	Γ (78-79)
Μέσα από την εκπαίδευση αυτή ένας συμμετέχων έμαθε να αποδέχεται και να διαχειρίζεται μια πιθανή σύγκρουση στα πλαίσια μιας ομάδας χωρίς να το θεωρεί προσωπική αποτυχία	Γ (80-82)
Ένας συμμετέχων θεωρεί πιο σημαντικό από όλα όσα αποκόμισε από την εκπαίδευση αυτή τις σχέσεις που δημιούργησε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας	Γ (88-89)
Ένας συμμετέχων αποκόμισε από την εκπαίδευση πολύ σημαντικές σχέσεις που διατηρούνται και είναι πολύ γερές και πολύ βαθιές γι' αυτόν	X (233-235)
Ένας συμμετέχων αποκόμισε από την εκπαίδευση μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης σε σχέση με πράγματα της δουλειάς του	X (237-238)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι αυτή η εκπαίδευση τον χαρακτηρίζει πια τόσο στη δουλειά όσο και στις σχέσεις του με τους ανθρώπους	X (242-249)
Η αποδοχή είναι πολύ σημαντική, η γνώση ότι σε συνθήκες ασφάλειας υπάρχει δημιουργία ακόμη και μέσα από συγκρούσεις και θυμό	X (251-257)
Η αφύπνιση της δημιουργικότητας ήταν πολύ σημαντικό κέρδος	X (258)
Η εκπαίδευση αυτή δίνει σιγουριά ότι ο συμμετέχων μπορεί να εμψυχώσει μια ομάδα δουλεύοντας με το συγκεκριμένο τρόπο	M (138-139)

Ένας συμμετέχων αποκόμισε τη δυνατότητα να προσεγγίζει το συνάνθρωπο μέσα σε όρους ακρόασης	M (139-140)
Ένας συμμετέχων ανακάλυψε μέσα από την εκπαίδευση δημιουργικές πτυχές του εαυτού του	M (146-137)
Ένας συμμετέχων αποκόμισε πολύ σημαντικές σχέσεις μέσα από την εκπαίδευση	M (149-150)
Ένας συμμετέχων αποκόμισε σημαντικά οφέλη στο επαγγελματικό θέμα	Λ (93-94)
Ένας συμμετέχων έγινε καλύτερος δάσκαλος και πάρνει μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δουλειά του με τις αρχές της Μη Κατευθυντικότητας	ΑΛ (95-100)

Ένας συμμετέχων κέρδισε σε αυτογνωσία	Λ (101)
Ένας συμμετέχων ανακάλυψε δημιουργικές πλευρές του εαυτού του, ξεδίπλωσε και καλλιέργησε κάποια ταλέντα που κοιμόντουσαν	Λ (102)
Ένας συμμετέχων κέρδισε σε ελευθερία έκφρασης	Λ (103)
Ένας συμμετέχων μοιράστηκε πράγματα με άλλους ανθρώπους που είχαν ανάλογες αναζητήσεις	Λ (103-106)
Ένας συμμετέχων κέρδισε φίλους που λειτουργούν σαν ένα σύνολο υποστηρικτών	Λ (110-119)
Ένας συμμετέχων έχει εσωτερικεύσει το χαρακτηριστικό του «ακούειν»	Λ (127)
Κέρδος είναι το να έρθει ένα μέλος της ομάδας σε επαφή με τα συναισθήματά του χωρίς αυτό να το θεωρεί απειλητικό	Λ (132-133)
Η εκπαίδευση αυτή βοήθησε έναν συμμετέχοντα στη δουλειά του	K (77)
Αυτή η εκπαίδευση είναι εμπειρία ζωής	K (97-98)
Ένας συμμετέχων θεωρεί θετικό ότι μέσα από αυτήν την εκπαίδευση άλλαξε τρόπο σκέψης	K (100)
Μάυτήν την εκπαίδευση το άτομο μαθαίνει να ακούει πολύ περισσότερο	K (101)
Μάυτήν την εκπαίδευση το άτομο μαθαίνει να εκφράζεται πολύ περισσότερο	K (102)
Μάυτήν την εκπαίδευση το άτομο μαθαίνει να διεκδικεί πολύ περισσότερο	K (102)
Μάυτήν την εκπαίδευση το άτομο ανακαλύπτει κομμάτια του εαυτού του	K (103)
Ήταν πολύ αποτελεσματική η εκπαίδευση αυτή	Φ (122)
Ένας συμμετέχων πήρε παραπάνω πράγματα από ό,τι ένα εργαλείο για τη δουλειά του	Φ (131)
Ένας συμμετέχων πήρε έναν τρόπο προσέγγισης για τη δουλειά του	Φ (131-132)

Ένας συμμετέχων αποκόμισε την εμπειρία του να δει τον εαυτό	P (121-122)
--	--------------------

του και πως στέκεται σε μια ομάδα	
Είναι πολυτέλεια να μπορεί το άτομο να παρατηρεί τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των άλλων	P (123-124)
Ήταν ευχαρίστηση το ότι αυτή η εκπαίδευση στάθηκε σε κενά προσωπικά και σαν να τα κούμπωσε	P (129-130)
Μεγάλα τα κέρδη στην προσωπική ανάπτυξη	P (131)
Κέρδος η απόφαση του ατόμου να εκτίθεται παρά τη δυσκολία που συνεπάγεται αυτό	P (131-137)
Κέρδος οι σχέσεις οι ανθρώπινες που εξακολουθούν στο «μετά» της ομάδας	P (142-147)
Κέρδος το ότι το άτομο μαθαίνει να λειτουργεί με τις αξίες της εμψύχωσης, τις εσωτερικεύει και λειτουργεί αυτόματα	P (147-152)

Για έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση αυτή οδήγησε στην ανακάλυψη πολύ δημιουργικών καλλιτεχνικών στοιχείων	P (255-260)
Έχει πολύ έντονη καλλιτεχνικότητα η συγκεκριμένη εκπαίδευση και η θεωρία	P (262-263)
Ένας συμμετέχων πήρε από την εκπαίδευση αυτή καλύτερα πράγματα από αυτά που αρχικά σκεφτόταν ότι θα ήθελε	Y (181-182)
Ένας συμμετέχων άλλαξε οπτική στην πορεία της εκπαίδευσης	Y (47)
Σε έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση φάνηκε πολύ χρήσιμη σε προσωπικό επίπεδο	Π (123)
Σε έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση φάνηκε πολύ χρήσιμη στον τρόπο που σχετίζεται συνολικότερα	Π (124)
Η εκπαίδευση ηταν χρήσιμη και σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο	X (332-337)
Η εκπαίδευση είναι χρήσιμη στο να μάθει το άτομο-μέλος της ομάδας να διεκδικεί στο χώρο της δουλειάς αλλά και στις σχέσεις	M (171-174)
Η εκπαίδευση στάθηκε χρήσιμη για το πως ένας συμμετέχων ορίζει και αναλύει τις σχέσεις του	M (173-174)
Σε επαγγελματικό επίπεδο η εκπαίδευση είναι χρήσιμη γιατί δίνει	M (174-175)
Η εκπαίδευση αυτή φαίνεται χρήσιμη σε όλες τις σχέσεις αλλά κυρίως στη δουλειά (ειδική αγωγή)	K (113-114)
Η εκπαίδευση αυτή αποβαίνει χρήσιμη στις σχέσεις με τα παιδιά,	K (118-119) ⁹³

με τους φίλους, τον ίδιο τον εαυτό και τον σύντροφο	
Η εκπαίδευση αυτή ήταν πολύ χρήσιμη γιατί έχει δώσει λύσεις σε σημεία που ήταν δύσκολα τα πράγματα σε προσωπικό επίπεδο	P (205-207)
Ήταν πολύ χρήσιμα τα εργαλεία που διδάχτηκαν	P (207-208)

6.3.3. Ελλείψεις της εκπαίδευσης

Τα σημεία στα οποία αναπτύχθηκε κριτική στην Εκπαίδευση στην Εμψύχωση Ομάδων με τη Μ.Κ.Π. είναι κυρίως δύο: η θέση της θεωρίας στην Εκπαίδευση και ο τίτλος Πιστοποίησης της Εκπαίδευσης.

Σχετικά με το πρώτο τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας επισημαίνουν ότι ενώ η Μη Κατευθυντικότητα είναι η βάση τους και τους χαρακτηρίζει, θα ήθελαν περισσότερη θεωρία στην εκπαίδευση και ότι δεν έγινε σύνδεση με τη θεωρία σε ικανοποιητικό βαθμό

« κατά τη διάρκεια της ομάδας επειδή είχα ένα πράγμα ε εγώ είχα μία μεγαλύτερη ανάγκη εε για θεωρητικά κομμάτια δηλαδή ναι μεν βιωματική μάθηση οκέι ναι μεν αλλά βιωματικές ασκήσεις ναι μεν δουλειά σε ομάδες αλλά εγώ είχα την ανάγκη κάποιες φορές κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και μάλιστα την αδημονία την ανάγκη γιατί το κάνουμε τώρα αυτό γιατί το κάνουμε πάνω στην άσκηση ».

Το θέμα με τη θεωρία φαίνεται πολύ σημαντικό κυρίως για τους ψυχολόγους που ολοκλήρωσαν την Εκπαίδευση και όχι τόσο για τους εκπαιδευτικούς. Οι ψυχολόγοι αναφέρθηκαν στα εργαλεία δουλειάς με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα λέγοντας από τη μια ότι έχουν μεγάλο εύρος και αφήνουν μεγάλη ελευθερία και χώρο έκφρασης,

« Υπήρξαν εργαλεία που έχουν πάρα πολύ μεγάλο εύρος. Αυτό ταυτόχρονα έχει και προβληματική βέβαια, αλλά έχουν πολύ μεγάλο εύρος και είναι πολύ πλούσια από μόνα τους, αφήνουν τεράστια ελευθερία και χώρο έκφρασης, πράγμα που είναι πάρα πολύ δυναμικό, χρήσιμο, εμπλουτιστικό, »

από την άλλη όμως ότι η δουλειά με αυτά τα εργαλεία χρειάζεται και κάποια οριοθέτηση, πρέπει να έχει ταυτόχρονα ένα κομμάτι παρέμβασης, κάποια όρια

« αλλά έχει και προβληματική αυτό το κομμάτι, γιατί απλώνει πάρα πολύ. Πάρα πολύ απλώνει. »

« έχει αυτά τα προβλήματα, αυτά τα προβληματικά σημεία με τα όρια, με τις σαφείς οδηγίες, με το ότι βγάζει απ' έξω- δεν το βγάζει απ' έξω εντελώς, αλλά δεν δίνει την πρέπουσα βάση στο γεγονός και στην πραγματικότητα, με όλα αυτά, το καθιστά ένα πολύ έντονα διφορούμενο εργαλείο. Όσον αφορά πλέον τη μέτρηση, το επιστημονικό κομμάτι. Αυτό. Γίνεται λιγάκι διφορούμενο, γίνεται θολό. Άλλα είναι πάρα πολύ δημιουργικό »

Κριτική επίσης ασκήθηκε στο ότι η Εκπαίδευση της Μ. Κ. Π. που έχει τη βάση της στο Ροτζεριανό μοντέλο εμψύχωσης, εστιάζει μόνο στις αυτοαναφορές

« εστιάζει στις αυτοαναφορές. Μιλάει για τον τρόπο που ο άνθρωπος, που το άτομο, μεταφράζει τον κόσμο, πράγμα το οποίο έχει μια πάρα πολύ σημαντική θέση και θα ‘πρεπε να έχει και καλώς και την έχει. Άλλα αφήνει απ' έξω το γεγονός. Αφήνει απ' έξω τη μέτρηση »

Σχετικά με τον τίτλο οι ψυχολόγοι και πάλι εκτιμούν ότι ο τίτλος πιστοποίησης της Εκπαίδευσης δεν είναι ισχυρός, ότι η Εκπαίδευση αυτή δε δίνει μια πιστοποίηση που να είναι αναγνωρίσιμη. Ενώ για τους ίδιους ήταν πολύ σημαντική, δεν εκτιμάται όσο θα έπρεπε στον επαγγελματικό τους χώρο, δεν μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαίδευση που έκαναν ενώ είναι πολύ σημαντική για τη δουλειά τους γιατί δεν καλύφθηκαν ακαδημαϊκά από την Εκπαίδευση, γιατί θεωρούν ότι έχει έλλειμμα στη θεωρία. Λείπει από την εκπαίδευση η κοινωνική αναγνώριση

« Με ενοχλεί καταρχήν που δεν μπορώ εγώ να το στηρίξω γιατί έλειπε το θεωρητικό κομμάτι κι αυτό το θεωρώ ένα έλλειμμα της εκπαίδευσης »

« δηλ. μπορώ να το εφαρμόσω, μπορώ να το εμπνεύσω στη δουλειά μου, είμαι σε μια δουλειά που δουλεύω ατομικά με παιδιά, δουλεύω ομαδικά, με συναδέλφους κι όλο αυτό με διαπερνά, το ξέρω και το ξέρω ότι κι οι άλλοι το βλέπουν πάνω μου αλλά δεν μπορώ όλο αυτό με δυό λόγια να το βάλω σε μια εκπαίδευση που κράτησε δυόμιση χρόνια, ενώ κάτι άλλο που είναι πιο καλά επικυρωμένο, πιο διαρθρωμένο.... Στη Συστημική, στη Gestalt, οι συνάδελφοι μου μπορούν αυτό το πράγμα να το

υποστηρίζουν όταν το συζητάνε, εγώ που μπορώ να το κάνω και δεν ξέρω αν κάποιος από μας μπορεί να το κάνει »

« Και σε επαγγελματικό επίπεδο μ' έχει βοηθήσει γιατί κάπως αισθάνθηκα ότι πατάω καλύτερα στα πόδια μου. Άλλα, νομίζω στο κομμάτι της αναγνώρισης των πτυχίων κι όλα αυτά καμία αναγνώριση ».

Άλλα σημεία τα οποία ωστόσο αναφέρθηκαν μόνο από ένα άτομο το καθένα, είναι το πρώτο ότι θα ήταν καλό να δοκιμαστούν περισσότερο μέσα από την Εκπαίδευση στο ρόλο του εμψυχωτή, και να γνωρίσουν κι άλλες ομάδες που έχουν κάνει αντίστοιχη εκπαίδευση, ενώ το δεύτερο ότι είναι σημαντικό στοιχείο το σε ποια ηλικία κάνει κάποιος την εκπαίδευση αυτή γιατί σε πολύ νεαρή ηλικία μεγαλύτερο ρόλο παίζει το θεραπευτικό κομμάτι. Εκφράστηκε ακόμα η άποψη ότι θα ήταν καλό μετά το τέλος της εκπαίδευσης να υπήρχε ένα χρονικό διάστημα με ένα είδος μαθητείας σε εμψύχωση ή συνεμψύχωση με εποπτεία. Προβληματισμός επίσης αναπτύχθηκε σχετικά με το σημαντικό ερώτημα του πώς μια τέτοια εμπειρία συνεχίζει, πως αποκτάει μία συνέχεια και τι μορφές μπορεί να πάρει. Διατυπώθηκε η άποψη ότι πρέπει η προσέγγιση της Μη Κατευθυντικότητας να υποστηριχθεί με δράσεις που θα την κάνουν γνωστή ευρύτερα, πρέπει να ανοιχτεί προς τα έξω με κοινωνικές παρεμβάσεις.

Τα παραπάνω προέκυψαν από τα παρακάτω δεδομένα:

Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι η μη κατευθυντικότητα είναι η βάση του και τον χαρακτηρίζει	Π (112)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε περισσότερη θεωρία στην εκπαίδευση	Π (115)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι δεν έγινε σύνδεση με τη θεωρία σε ικανοποιητικό βαθμό	Π (118)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι ο τίτλος πιστοποίησης της εκπαίδευσης δεν είναι ισχυρός	Π (121)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενώ για τον ίδιο ήταν πολύ σημαντική δεν εκτιμάται όσο θα έπρεπε στον επαγγελματικό του χώρο	Π (125-130)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι δεν μπορεί να υποστηρίξει την	Π (129-135)

εκπαίδευση που έκανε ενώ είναι πολύ σημαντική για τη δουλειά του	
Ένας συμμετέχων δεν καλύφθηκε ακαδημαϊκά από την εκπαίδευση, θεωρεί ότι έχει έλλειμμα στη θεωρία	Υ (184-198)
Λείπει από την εκπαίδευση η κουνωνική αναγνώριση	Υ (206-207)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε να δοκιμαστεί περισσότερο μέσα από την εκπαίδευση στο ρόλο του εμψυχωτή	X (310-311)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε περισσότερο θεωρητικό κομμάτι	X (317-319)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε να γνωρίσει κι άλλες ομάδες που έχουν κάνει αντίστοιχη εκπαίδευση	X (320-321)
Η εκπαίδευση αυτή δε δίνει μια πιστοποίηση που να είναι αναγνωρίσιμη	M (176-177)
Ένας συμμετέχων είδε την αξία της εκπαίδευσης αρκετό καιρό μετά το τέλος της ομάδας	Φ (87-89)
Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης μεγαλύτερη ανάγκη για θεωρητικά κομμάτια , γιατί γίνεται τώρα αυτό, γιατί γίνεται πάνω στην άσκηση	Φ (90-94)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι πήρε το θεωρητικό κομμάτι εκ των υστέρων	Φ (99-100)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε η ομάδα του να έχει διαφορετική σύνθεση αν ξαναέκανε την εκπαίδευση	Φ (104-105)

Καλύτερα τα άτομα που αποτελούν την ομάδα να μην έχουν στενές συγγενικές ή κ. α. σχέσεις μεταξύ τους γιατί αυτές δυσχέραιναν την πορεία της ομάδας	Φ (107-113)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε να ξανακάνει την εκπαίδευση αυτή σε διαφορετική ηλικία και σε άλλη φάση της ζωής του	M (154-155)
Είναι σημαντικό στοιχείο το σε ποια ηλικία κάνει κάποιος την εκπαίδευση αυτή, σε πολύ νεαρή ηλικία μεγαλύτερο ρόλο παίζει το θεραπευτικό κομμάτι	M (208-210)
Θα ήταν καλό μετά το τέλος της εκπαίδευσης να υπήρχε ένα	Γ (52-54)

Ένας συμμετέχων θα ήθελε η θεωρία της μη κατευθυντικότητας να μην εστιάζει μόνο στις αυτοαναφορές	P (163-165)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε η θεωρία της μη κατευθυντικότητας να δίνει περισσότερη σημασία στο γεγονός, στο αντικειμενικό στοιχείο, στη μέτρηση	P (165-166)
Έχει προβληματικά σημεία με τα όρια, με τις σαφείς οδηγίες, με το ότι δε δίνει την πρέπουσα σημασία στο αντικειμενικό γεγονός	P (264-268)
Έχει έλλειμμα η εκπαίδευση αυτή όσον αφορά τη μέτρηση, το επιστημονικό κομμάτι γίνεται θολό και διφορούμενο	P (267-269)

6.4. Η αρχική ταξινόμηση των υλικού των συνεντεύξεων

Όλα τα παραπάνω δεδομένα προέκυψαν από την κατηγοριοποίηση που έγινε στο υλικό που προέκυψε από τις συνεντεύξεις. Το υλικό αυτό αρχικά ταξινομήθηκε ως εξής:

Ο βασικός λόγος που οδήγησε έναν συμμετέχοντα σ' αυτήν την εκπαίδευση ήταν το ότι ήθελε να κάνει κάτι για τον εαυτό του	Γ (3-4)
Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις μόνον για τη δουλειά κούρασε έναν συμμετέχοντα	Γ (6-7)
Η επιμόρφωση που στοχεύει κυρίως στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου βοηθάει και στο να γίνει καλύτερος στη δουλειά του	Γ (7-8)
Ένας συμμετέχων είχε θετική εμπειρία δουλειάς βιωματικού χαρακτήρα με έναν από τους εμψυχωτές	Γ (11-13)
Η βιωματική εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση διαφορετικού τύπου από την παραδοσιακή	Γ (15-17)
Ένας συμμετέχων ξεκίνησε αυτήν την εκπαίδευση γιατί είχε ελευθερία	Γ (18)
Σ' αυτήν την εκπαίδευση τα μέλη της ομάδας δεν πιέζονται να κάνουν κάτι	Γ (19)
Η βιωματική μάθηση είναι αποτελεσματική και έχει διάρκεια	Γ (20-21)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μια διαφορετικού τύπου εκπαίδευση όπου το άτομο εμπλέκεται προσωπικά στη μαθησιακή	Γ (25-29)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μια διαφορετικού τύπου εκπαίδευση όπου το άτομο εμπλέκεται προσωπικά στη μαθησιακή διαδικασία	Γ (25-29)

Οι προσδοκίες ενός συμμετέχοντα έμειναν σταθερές καθ' όλην τη διάρκεια της εκπαίδευσης	Γ (32)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι ασφαλής και να εμπιστεύεται την ομάδα των εκπαιδευομένων	Γ (34)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι αυθεντικός	Γ (35)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να εμπλέκεται προσωπικά στην ομάδα κρατώντας ταυτόχρονα απόσταση και όρια	Γ (35-37)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μην έχει την αίσθηση ότι είναι ο ειδήμων, ο αρχηγός, αυτός που τα ξέρει όλα	Γ (37-38)
Για έναν συμμετέχοντα δυσκολίες προέκυψαν λόγω της προσωπικής εμπλοκής που φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με τον εαυτό του και έτσι αναδύονται πράγματα προσωπικά	Γ (41-42)
Μεγάλη δυσκολία αποτέλεσε για έναν συμμετέχοντα η έκθεση μπροστά σε άλλους	Γ (43-46)
Το άτομο αποφασίζει πόσο οι άλλοι θα εμπλακούν	Γ (47)
Σε αυτήν την εκπαιδευτική ομάδα υπήρχε μια πολύ μεγάλη διακριτικότητα από όλους	Γ (47-48)
Ένας συμμετέχων δε θα ήθελε τίποτε διαφορετικό σ' αυτήν την εκπαίδευση	Γ (50)
Θα ήταν καλό μετά το τέλος της εκπαίδευσης να υπήρχε ένα χρονικό διάστημα με ένα είδος μαθητείας σε εμψύχωση ή συνεμψύχωση με εποπτεία	Γ (52-54)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι έγινε καλύτερος ως προσωπικότητα και ως άνθρωπος	Γ (56)
Ένας συμμετέχων διδάχθηκε εργαλεία, τεχνικές καθώς και τη συγκεκριμένη μέθοδο για την εμψύχωση ομάδων	Γ (60)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι έχει λίγο καλύτερη κατάρτιση	Γ (62)
Η παρακολούθηση από μέσα της ιστορίας μιας ομάδας αποτελεί σημαντική εμπειρία για το τι μπορεί να συναντήσει στην πράξη ο εμψυχωτής μιας ομάδας	Γ (64-65)
Κάθε ομάδα είναι διαφορετική	Γ (66)
Για έναν συμμετέχοντα ήταν σημαντικός λόγος στο να πάρει μέρος στη συγκεκριμένη εκπαίδευση το μη κατευθυντικό κομμάτι και ο	Γ (69-70)
Για έναν συμμετέχοντα ήταν σημαντικός λόγος στο να πάρει μέρος στη συγκεκριμένη εκπαίδευση το μη κατευθυντικό κομμάτι και ο σεβασμός στα προσωπικά όρια	Γ (69-70)

Η προσέγγιση της Μη Κατευθυντικής Παρεμβατικότητας ταίριαζε στον χαρακτήρα και τη φιλοσοφία ενός συμμετέχοντα	Γ (71-73)
Οι προσδοκίες ενός συμμετέχοντα πραγματοποιήθηκαν	Γ (77)
Ένας συμμετέχων νιώθει ασφάλεια γιατί είναι προετοιμασμένος για τις πιθανές αντιδράσεις μιας ομάδας	Γ (78-79)
Μέσα από την εκπαίδευση αυτή ένας συμμετέχων έμαθε να αποδέχεται και να διαχειρίζεται μια πιθανή σύγκρουση στα πλαίσια μιας ομάδας χωρίς να το θεωρεί προσωπική αποτυχία	Γ (80-82)
Ένας συμμετέχων θα επέλεγε και πάλι την εκπαίδευση αυτή	Γ (85)
Ένας συμμετέχων θεωρεί πιο σημαντικό από όλα όσα αποκόμισε από την εκπαίδευση αυτή τις σχέσεις που δημιούργησε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας	Γ (88-89)
Ένας συμμετέχων θα πρότεινε ανεπιφύλακτα την εκπαίδευση αυτή	Γ (90-91)
Για έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση αυτή ήταν φυσική συνέχεια του μεταπτυχιακού του που ήταν σχετικό με τη βιωματική μάθηση	K (10-15)
Για έναν συμμετέχοντα λόγος ήταν το ενδιαφέρον του για την ψυχοθεραπεία	K (15-17)
Ένας συμμετέχων επέλεξε βιωματική εκπαίδευση γιατί είχε κάνει διπλωματική εργασία με αυτό το θέμα	K (19)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να ζήσει την εμπειρία της ομάδας κινούμενος από τη θεωρία του Λομπρό	K (21-23)
Ένας συμμετέχων είχε ως στόχο και την προσωπική του ανάπτυξη	K (27)
Προσδοκίες σταθερές με ενδυνάμωση της επιθυμίας να βιώσει το αντικείμενο της εκπαίδευσης ολοκληρωμένα	K (30-33)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει ενσυναίσθηση, να εμπνέει εμπιστοσύνη στους ενήλικες, να μη συμπεριφέρεται ως αυθεντία	K (44-46)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι ενημερωμένος θεωρητικά για την Εκπαίδευση Ενηλίκων	K (47-48)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διευκολύνει τους ενήλικες να ανοίγονται	K (49-50)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων και ο εμψυχωτής ομάδων έχουν ίδια	K (54-56)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων και ο εμψυχωτής ομάδων έχουν ίδια χαρακτηριστικά	K (54-56)

Ένας συμμετέχων επέλεξε αυτήν την εκπαίδευση για την ελευθερία που την χαρακτηρίζει	K (62-63)
Ένας συμμετέχων δε θα διάλεγε άλλη εκπαίδευση	K (70-74)
Η εκπαίδευση αυτή βοήθησε έναν συμμετέχοντα στη δουλειά του	K (77)
Φέρνει δυσκολία το να βρίσκεσαι ανάμεσα σε άγνωστα άτομα και να καταλαβαίνεις ότι πρέπει να ανοιχτείς	K (84-86)
Λειτουργεί διευκολυντικά προς το φόβο της έκθεσης το να αντιλαμβάνεται το άτομο-μέλος ότι και τα υπόλοιπα μέλη προσπαθούν σ' αυτήν την κατεύθυνση	K (87-89)
Ο φόβος να εμψυχώσει ένας συμμετέχων την εκπαιδευτική ομάδα	K (90-91)
Αυτή η εκπαίδευση είναι εμπειρία ζωής	K (97-98)
Ένας συμμετέχων θεωρεί θετικό ότι μέσα από αυτήν την εκπαίδευση άλλαξε τρόπο σκέψης	K (100)
Μάυτήν την εκπαίδευση το άτομο μαθαίνει να ακούει πολύ περισσότερο	K (101)
Μάυτήν την εκπαίδευση το άτομο μαθαίνει να εκφράζεται πολύ περισσότερο	K (102)
Μάυτήν την εκπαίδευση το άτομο μαθαίνει να διεκδικεί πολύ περισσότερο	K (102)
Μάυτήν την εκπαίδευση το άτομο ανακαλύπτει κομμάτια του εαυτού του	K (103)
Ενός συμμετέχοντα οι προσδοκίες έχουν απαντηθεί	K (111)
Η εκπαίδευση αυτή φαίνεται χρήσιμη σε όλες τις σχέσεις αλλά κυρίως στη δουλειά (ειδική αγωγή)	K (113-114)
Η εκπαίδευση αυτή αποβαίνει χρήσιμη στις σχέσεις με τα παιδιά, με τους φίλους, τον ίδιο τον εαυτό και τον σύντροφο	K (118-119)
Για έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση αυτή ήρθε ως συνέχεια της ειδίκευσής του στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	Λ (7)
Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνορεύει με κάποιον τρόπο μ' ό,τι έχει να κάνει με τη διαχείριση ομάδων	Λ (8-9)
Ένας συμμετέχων είχε ως κίνητρο να συνδυάσει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με τη διαχείριση ομάδων	Λ (9-10)
Ένας συμμετέχων είχε εμπειρία ομαδικής βιωματικής δουλειάς	Λ (10-11)
Ένας συμμετέχων είχε εμπειρία ομαδικής βιωματικής δουλειάς με έναν από τους εκπαιδευτές	Λ (10-11)

Ένας συμμετέχων θέλησε να δει πως θα μπορούσε να εφαρμόσει κάποιες από τις τεχνικές, τις μεθόδους της εμψύχωσης των ομάδων στα θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	Λ (13-15)
Ένας συμμετέχων είχε ως προσωπικό κίνητρο την καλλιέργεια κάποιων αξιών και δεξιοτήτων	Λ (17-18)
Η βιωματική εκπαίδευση είναι πιο ανθρώπινη και τα αποτελέσματά της στερεότερα	Λ (22)
Στη βιωματική εκπαίδευση δεν πασχίζει ο εκπαιδευόμενος να καταλάβει και να κατακτήσει τη γνώση, αυτή έρχεται κατά κάποιον τρόπο μόνη της, η μάθηση γίνεται πολύ ανετότερα, με λιγότερες αντιστάσεις από τις παραδοσιακές μεθόδους	Λ (23-26)
Η βιωματική μάθηση είναι αποτελεσματικότερη	Λ (29)
Ένας συμμετέχων ήθελε να γίνει καλύτερος δάσκαλος	Λ (33)
Ένας συμμετέχων ήθελε να επικοινωνήσει βαθύτερα με ανθρώπους	Λ (33-34)
Ένας συμμετέχων ήθελε να δει σφαιρικότερα το αποτέλεσμα αυτών των εκπαιδευτικών ομάδων	Λ (34-35)
Ένας συμμετέχων ήθελε να έρθει σε επαφή με τον εαυτό του	Λ (39)
Για έναν συμμετέχοντα ήταν ενδιαφέρον να ζήσει και να μαθαίνει μέσα σε μια χαλαρή ατμόσφαιρα καθώς και να δει πως θα συμβεί αυτό	Λ (40-45)
Σταθερές προσδοκίες καθ'όλην τη διάρκεια της εκπαίδευσης	Λ (47-49)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων συνδιαμορφώνει το πρόγραμμα μαζί τους	Λ (51-52)
Η Μη Κατευθυντική εμψύχωση μαθαίνει τον εμψυχωτή να ακούει, να προτείνει κάτι ανάλογο με αυτό που άκουσε και να συνοδεύει τους εκπαιδευόμενούς του στο μαθησιακό δρόμο	Λ (53-56)
Ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα ήταν ιδανικό να είναι ταυτόχρονα και εμψυχωτής ομάδων	Λ (61-68)
Η Μη Κατευθυντικότητα είναι ένας δρόμος που ανοίγει άλλους δρόμους, υπάρχει ένας πολύ μεγάλος πλούτος επιλογών στο δρόμο	Λ (70-75)
Η Μη Κατευθυντικότητα είναι ένας δρόμος που ανοίγει άλλους δρόμους, υπάρχει ένας πολύ μεγάλος πλούτος επιλογών στο δρόμο της μη κατευθυντικής εμψύχωσης των ομάδων	Λ (70-75)

Ένας συμμετέχων δε θα μπορούσε να διαλέξει άλλη εκπαίδευση παρά μόνο αν ήταν κάτι σύντομο	Λ (77-81)
Δυσκολία υπάρχει στο θέμα του ανοίγματος στην ομάδα και της επικοινωνίας	Λ (84-85)
Ένας συμμετέχων αποκόμισε σημαντικά οφέλη στο επαγγελματικό θέμα	Λ (93-94)
Ένας συμμετέχων έγινε καλύτερος δάσκαλος και παίρνει μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δουλειά του με τις αρχές της Μη Κατευθυντικότητας	Λ (95-100)
Ένας συμμετέχων κέρδισε σε αυτογνωσία	Λ (101)
Ένας συμμετέχων ανακάλυψε δημιουργικές πλευρές του εαυτού του, ξεδίπλωσε και καλλιέργησε κάποια ταλέντα που κοιμόντουσαν	Λ (102)
Ένας συμμετέχων κέρδισε σε ελευθερία έκφρασης	Λ (103)
Ένας συμμετέχων μοιράστηκε πράγματα με άλλους ανθρώπους που είχαν ανάλογες αναζητήσεις	Λ (103-106)
Ένας συμμετέχων κέρδισε φίλους που λειτουργούν σαν ένα σύνολο υποστηρικτών	Λ (110-119)
Ένας συμμετέχων έχει εξιδανικεύσει την εκπαίδευση αυτή και δε βρίσκει κάτι που θα ήθελε να αλλάξει	Λ (122)
Απαντήθηκαν όλες οι προσδοκίες, ήταν ιδανικά τα πράγματα	Λ (124-125)
Ένας συμμετέχων έχει εσωτερικεύσει το χαρακτηριστικό του «ακούειν»	Λ (127)
Κέρδος είναι το να έρθει ένα μέλος της ομάδας σε επαφή με τα συναισθήματά του χωρίς αυτό να το θεωρεί απειλητικό	Λ (132-133)
Είναι μια εκπαίδευση της οποίας τα οφέλη δεν έχουν διερευνηθεί όσο θα έπρεπε	Λ (137-139)
Είναι μια εκπαίδευση που θα μπορούσε να αποτελέσει έναν εναλλακτικό δρόμο για την ευτυχία, η επικοινωνία στις ομάδες ως αντίβαρο, αντί για την απόκτηση των υλικών αγαθών που επικρατούσε μέχρι σήμερα	Λ (139-141)
Οι ομάδες έχουν τη δυνατότητα να επιλύουν μόνες τους συγκρούσεις που προκύπτουν στους κόλπους τους χάρη στην	Λ (144-146)
Οι ομάδες έχουν τη δυνατότητα να επιλύουν μόνες τους συγκρούσεις που προκύπτουν στους κόλπους τους χάρη στην ατμόσφαιρα που δημιουργείται λόγω των τεχνικών και της	Λ (144-146)

Η βασική εκπαίδευση στην Ψυχολογία δεν δίνει τα εφόδια για να ασκήσει ο απόφοιτος το επάγγελμα του ψυχολόγου	M (6)
Ένας συμμετέχων είχε προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ομάδα βιωματικού χαρακτήρα με έναν από τους εκπαιδευτές	M (9-13)
Ο εκπαιδευτής κατά την πρώτη εμπειρία εμψύχωσης στάθηκε πρότυπο	M (12)
Η βιωματική εκπαίδευση οδηγεί σε αλλαγή προσωπική	M (15)
Η βιωματική εκπαίδευση δεν είναι αμιγώς εκπαιδευτική διαδικασία	M (16)
Η βιωματική εκπαίδευση απαιτεί συναισθηματική εμπλοκή	M (18)
Η βιωματική εκπαίδευση ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη	M (19)
Η βιωματική εκπαίδευση απευθύνεται στο άτομο, στο πρόσωπο	M (21)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μέσα από την εκπαίδευση να ανακαλύψει τι θέλει να κάνει ως ψυχολόγος	M (27-28)
Ενός συμμετέχοντα οι προσδοκίες άλλαζαν στην πορεία της ομάδας	M (25)
Με τη βιωματική εκπαίδευση το άτομο κατακτά κάθε φορά κάτι και έχει προσδοκίες κάθε φορά για κάτι περισσότερο	M (35-36)
Ένας συμμετέχων είχε προσδοκίες που αυξάνονταν κατά την πορεία της εκπαίδευσης τόσο από τους άλλους, γι' αυτό που του παρείχαν όσο και από τον εαυτό του, για τον τρόπο με τον οποίο στεκόταν στην ομάδα	M (37-39)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να εστιάζει σ' αυτό που κάνει εκείνη την ώρα, σαν να μη συμβαίνει τίποτε άλλο παρά μόνο αυτό που συμβαίνει στη διαδικασία της ομάδας	M (46-48)
Ένας εκπαιδευτής πρέπει, να μπορεί να παίρνει και μία απόσταση απ' την ομάδα κι απ' τον ίδιο του τον εαυτό για να μπορεί να είναι πιο ευέλικτος	M (48-51)
Ένας εκπαιδευτής πρέπει να μπορεί να συνδυάζει εγρήγορση και χαλαρότητα	M (52-53)
Σε ομάδες προσωπικής ανάπτυξης δεν χρειάζεται ο εμψυχωτής να οριοθετεί σαφώς το τι πρέπει να κάνει γιατί το δυναμικό της ομάδας παίζει μεγάλο ρόλο στο πως θα κινηθεί η διαδικασία	M (67-68, 76-77)

Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να εξηγεί στην ομάδα των εκπαιδευομένων γιατί συμβαίνει κάτι	M (70-71)
Σε καθαρά εκπαιδευτικές ομάδες χρειάζεται μεγαλύτερη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή	M (79-80)
Ένας συμμετέχων δεν γνώριζε πολλά για τη μέθοδο όταν ξεκίνησε	M (90)
Ένας συμμετέχων είχε προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ομάδα βιωματικού χαρακτήρα μικρής διάρκειας	M (91-92)
Ένας συμμετέχων είχε ως προσωπικό παράδειγμα ανθρώπους που δούλευαν μάυτόν του τρόπο	M (91-92)
Η μη κατευθυντικότητα έχει πολύ έντονο το στοιχείο της ανάληψης της ευθύνης που είναι πολύ βασικό για την προσωπική αλλαγή του ατόμου	M (105-106)
Με τη μη κατευθυντικότητα δημιουργούνται συνθήκες που οδηγούν στην προσωπική ανάπτυξη	M (111-114)
Ένας συμμετέχων μετά το πέρας της εκπαίδευσης κατευθύνθηκε προς τη συστηματική	M (117)
Βασική δυσκολία της εκπαίδευσης ήταν η συνέπεια την οποία απαιτούσε στο χρόνο	M (125)
Η δουλειά στην ομάδα απαιτεί πολλή ενέργεια και έτσι από ένα σημείο και πέρα το άτομο-μέλος κουράζεται και δεν μπορεί να παρακολουθεί	M (130-132)
Η εκπαίδευση αυτή δίνει σιγουριά ότι ο συμμετέχων μπορεί να	M (138-139)
Η εκπαίδευση αυτή δίνει σιγουριά ότι ο συμμετέχων μπορεί να εμψυχώσει μια ομάδα δουλεύοντας με το συγκεκριμένο τρόπο	M (138-139)

<p>Ένας συμμετέχων αποκόμισε τη δυνατότητα να προσεγγίζει το συνάνθρωπο μέσα σε όρους ακρόασης</p>	M (139-140)
<p>Ένας συμμετέχων ανακάλυψε μέσα από την εκπαίδευση δημιουργικές πτυχές του εαυτού του</p>	M (146-137)
<p>Ένας συμμετέχων αποκόμισε πολύ σημαντικές σχέσεις μέσα από την εκπαίδευση</p>	M (149-150)
<p>Ένας συμμετέχων θα ήθελε να ξανακάνει την εκπαίδευση αυτή σε διαφορετική ηλικία και σε άλλη φάση της ζωής του</p>	M (154-155)
<p>Η εκπαίδευση αυτή εκπλήρωσε τις προσδοκίες ενός συμμετέχοντα περισσότερο στο κομμάτι της προσωπικής ανάπτυξης</p>	M (162-163)
<p>Η εκπαίδευση είναι χρήσιμη στο να μάθει το άτομο-μέλος της ομάδας να διεκδικεί στο χώρο της δουλειάς αλλά και στις σχέσεις</p>	M (171-174)
<p>Η εκπαίδευση στάθηκε χρήσιμη για το πως ένας συμμετέχων ορίζει και αναλύει τις σχέσεις του</p>	M (173-174)
<p>Σε επαγγελματικό επίπεδο η εκπαίδευση είναι χρήσιμη γιατί δίνει την αίσθηση στον επαγγελματία ότι πατάει καλύτερα στα πόδια του</p>	M (174-175)
<p>Η εκπαίδευση αυτή δε δίνει μια πιστοποίηση που να είναι αναγνωρίσιμη</p>	M (176-177)
<p>Είναι σημαντικό στοιχείο το σε ποια ηλικία κάνει κάποιος την εκπαίδευση αυτή, σε πολύ νεαρή ηλικία μεγαλύτερο ρόλο παίζει το θεραπευτικό κομμάτι</p>	M (208-210)
<p>Μόνο οι σπουδές στο τμήμα ψυχολογίας δεν επαρκούν για να ασκηθεί το επάγγελμα του ψυχολόγου</p>	Π (6-7)
<p>Ένας συμμετέχων επέλεξε να παρακολουθήσει μια εκπαίδευση πέρα από το πτυχίο γιατί οι βασικές σπουδές δεν είναι επαρκείς.</p>	Π (6-7)
<p>Το επάγγελμα του ψυχολόγου δεν γίνεται αντιληπτό με τον ίδιο τρόπο από όλους</p>	Π (7, 12-13)
<p>Ένας συμμετέχων επέλεξε τη βιωματικού τύπου εκπαίδευση γιατί ταίριαζε με το πλαίσιο των προηγούμενων σπουδών του.</p>	Π (9-11)

Η βιωματική εκπαίδευση δίνει ένα ρόλο στον ψυχολόγο της μη-αυθεντίας.	Π (13-15)
Στη βιωματική εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος μπαίνει στη θέση αυτού που έρχεται με αίτημα βοήθειας	Π (16-17)
Για έναν συμμετέχοντα ο πιο σημαντικός λόγος παρακολούθησης αυτής της εκπαίδευσης ήταν μια προηγούμενη θετική εμπειρία βιωματικής εκπαίδευσης (με τον έναν από τους εκπαιδευτές)	Π (20-22)
Για έναν συμμετέχοντα λόγος παρακολούθησης αυτής της εκπαίδευσης ήταν και η προσωπική ανάπτυξη	Π (23)
Για έναν συμμετέχοντα λόγος παρακολούθησης αυτής της εκπαίδευσης ήταν η αναζήτηση διαφορετικής εμπειρίας	Π (25)
Ένας συμμετέχων δεν γνώριζε που μπορεί να οδηγήσει αυτή η εκπαίδευση	Π (25)
Ένας συμμετέχων ένιωθε ότι είχε κενό ως επαγγελματίας	Π (30)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε ότι η εκπαίδευση θα τον βοηθούσε να ασκήσει στην πράξη το επάγγελμά του	Π (31)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μέσα από την εκπαίδευση ωρίμανση προσωπική	Π (31-32)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μέσα από την εκπαίδευση ωρίμανση κυρίως επαγγελματική	Π (32)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε ένα καλά δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	Π (34-35)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να έχει η εκπαίδευση ένα καλά δομημένο θεωρητικό υπόβαθρο	Π (35)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να αποκτήσει με το πέρας της εκπαίδευσης έναν τίτλο που να έχει απήχηση στον επαγγελματικό του χώρο	Π (36-38)
Ενός συμμετέχοντα μεταβλήθηκαν οι αρχικές προσδοκίες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης γιατί λειτούργησε το βιωματικό στοιχείο της εκπαίδευσης	Π (41)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι όσο πιο πολύ αξιοποιείς το βιωματικό τόσο ωφελείσαι και στο επαγγελματικό κομμάτι	Π (46-47)

Καινούρια προσδοκία η καλλιέργεια μιας στάσης ζωής απέναντι στα πράγματα, στα πρόσωπα και στο επάγγελμα	Π (48-51)
Για έναν συμμετέχοντα στο τέλος της εκπαίδευσης επανήλθε η αρχική προσδοκία για καλύτερη θεωρητική στήριξη	Π (52-53)
Για έναν συμμετέχοντα στο τέλος της εκπαίδευσης επανήλθε η αρχική προσδοκία για έναν καλύτερα αξιοποιήσιμο τίτλο εκπαίδευσης	Π (53-54)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους του ισότιμα	Π (57)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να δίνει ερεθίσματα για προβληματισμό στους εκπαιδευόμενούς του	Π (58)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη	Π (62)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να γνωρίζει καλά το αντικείμενό του και να περιορίζεται σε ο,τι ξέρει καλά	Π (62-63)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει αντίστοιχα χαρακτηριστικά με τον εκπαιδευτή ενηλίκων	Π (65)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να ξέρει να ακούει	Π (66)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει ενσυναίσθηση	Π (66)

Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει όρια	Π (68)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει καλό θεωρητικό υπόβαθρο	Π (68)
Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να δημιουργεί ασφαλές πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας	Π (68-69)

Ένας συμμετέχων πιστεύει ότι ο εμψυχωτής ομάδων πρέπει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του για τη λειτουργία της ομάδας	Π (70-71)
Ένας συμμετέχων επέλεξε να εκπαιδευτεί με τη μη κατευθυντική παρεμβατικότητα για το μη κατευθυντικό κομμάτι	Π (73)
Ένας συμμετέχων επέλεξε να εκπαιδευτεί με τη μη κατευθυντική παρεμβατικότητα για την ελευθερία που έχει αυτή η διαδικασία	Π (77)
Ένας συμμετέχων επέλεξε να εκπαιδευτεί με τη μη κατευθυντική παρεμβατικότητα γιατί ήταν αρκετά αντίθετη στον παραδοσιακό ρόλο του ψυχολόγου	Π (78)
Ένας συμμετέχων θα επέλεγε τη Gestalt	Π (80)
Για έναν συμμετέχοντα η μεγαλύτερη δυσκολία της εκπαίδευσης ήταν η έκθεση στους άλλους	Π (90)
Ένας συμμετέχων αποκόμισε από την εκπαίδευση σχέσεις ζωής	Π (95)
Για έναν συμμετέχοντα είναι σπουδαίο το να μοιράζεται με τους άλλους	Π (98-99)
Ένας συμμετέχων γνώρισε καλύτερα τον εαυτό του μέσα από την εκπαίδευση	Π (100-101)
Ένας συμμετέχων πήρε στήριξη από την ομάδα	Π (101-102)
Ένας συμμετέχων απέκτησε πράγματα χρήσιμα για τη δουλειά του	Π (103-104)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι η μη κατευθυντικότητα είναι η βάση του και τον χαρακτηρίζει	Π (112)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε περισσότερη θεωρία στην εκπαίδευση	Π (115)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι οι προσδοκίες του από την εκπαίδευση ικανοποιήθηκαν	Π (117)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι δεν έγινε σύνδεση με τη θεωρία σε ικανοποιητικό βαθμό	Π (118)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι ο τίτλος πιστοποίησης της εκπαίδευσης δεν είναι ισχυρός	Π (121)
Σε έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση φάνηκε πολύ χρήσιμη σε προσωπικό επίπεδο	Π (123)
Σε έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση φάνηκε πολύ χρήσιμη στον τρόπο που σχετίζεται συνολικότερα	Π (124)

Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενώ για τον ίδιο ήταν πολύ σημαντική δεν εκτιμάται όσο θα έπρεπε στον επαγγελματικό του χώρο	Π (125-130)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι δεν μπορεί να υποστηρίξει την εκπαίδευση που έκανε ενώ είναι πολύ σημαντική για τη δουλειά του	Π (129-135)
Ένας συμμετέχων έκανε την εκπαίδευση για λόγους σταδιοδρομίας	P (7)
Χρειάζεται προσανατολισμός μετά το πτυχίο της ψυχολογίας	P (8)
Το πτυχίο είναι μια γενική εκπαίδευση	P (8-9)
Ένας συμμετέχων κατά τη διάρκεια των σπουδών του ξεχώρισε τη Ροτζεριανή κατεύθυνση	P (11-12)
Ένας συμμετέχων έκανε Ροτζεριανή ψυχοθεραπεία και μ' αυτόν τον τρόπο έμαθε για την εκπαίδευση στη Μη Κατευθυντικότητα	P (13-14)
Σε έναν συμμετέχοντα άρεσε πολύ η ιδέα να δουλέψει ομαδικά	P (14-15)
Ένας συμμετέχων επέλεξε τη βιωματική μάθηση γιατί δεν είχε κάνει ποτέ κάτι παρόμοιο	P (18)
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι πολύ μακριά από τη βιωματική μάθηση	P (19-20)
Η βιωματική μάθηση βοηθάει να γίνει η σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη	P (22-24)
Η βιωματική μάθηση είναι χειροπιαστή	P (25)
Ένας συμμετέχων ήθελε να επιβεβαιώσει τις ιδέες που είχε για τη βιωματική μάθηση	P (26)
Ένας συμμετέχων είχε την περιέργεια να ζήσει όλα όσα κατά τη γνώμη του συνεπάγεται η βιωματική μάθηση	P (26-27)
Ένας συμμετέχων δεν είχε προσδοκίες από την εκπαίδευση	P (29)
Ένας συμμετέχων στη διάρκεια της πρακτικής του είχε έρθει σε επαφή με τη δουλειά με ομάδες με έναν από τους εκπαιδευτές κι αυτό αποτέλεσε γι' αυτόν πολύ θετική εμπειρία	P (32-36)
Ένας συμμετέχων ήταν πολύ θετικά προδιατεθημένος απέναντι σ' αυτήν την εκπαίδευση	P (37)
Ένας συμμετέχων ήταν σίγουρος ότι αυτή η εκπαίδευση του	P (40)

ταιριάζει ως άτομο	
Οι προσδοκίες δεν παρέμειναν σταθερές καθ' όλην τη διάρκεια της εκπαίδευσης	P (40-42)
Ενώ ξεκίνησε για λόγους σταδιοδρομίας μετά συνειδητοποίησε ότι η εκπαίδευση έχει πολύ μεγαλύτερη προσωπική αξία	P (40-42)
Σε έναν συμμετέχοντα φαίνεται πολύ δύσκολη η ερώτηση για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων	P (62)
Η συνέπεια, η διακριτικότητα, η σταθερότητα, η ευελιξία είναι χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων	P (61-62)
Ένα σταθερό χρονοδιάγραμμα της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό	P (64-66)
Η αξιοπιστία είναι βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή ενηλίκων	P (69)
Η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση και η αυθεντικότητα είναι βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του εμψυχωτή ομάδων	P (75)
Είναι σημαντικό το να είναι ο εμψυχωτής ομάδων οξυδερκής και δημιουργικός	P (78)
Είναι πολύ περίπλοκο η δουλειά με εκπαιδευτικές ομάδες	P (81)
Θα ήταν ιδανικό ένας εκπαιδευτής ενηλίκων να λειτουργεί με το ροτζεριανό μοντέλο εμψύχωσης	P (89-90)
Ένας συμμετέχων ήξερε πολύ λίγα πράγματα για τη μη κατευθυντικότητα	P (93-94)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι δεν επέλεξε συνειδητά αυτήν την εκπαίδευση, οδηγήθηκε σ' αυτήν μέσα από τη ζωή	P (93-99)
Ένας συμμετέχων δεν θα επέλεγε τότε κάτι αλλο στη θέση αυτής της εκπαίδευσης	P (104-105)
Ένας συμμετέχων τώρα θα επέλεγε να πάρει ψυχαναλυτική εκπαίδευση	P (108)
Το θέμα της έκθεσης στους άλλους είναι η μεγαλύτερη δυσκολία αυτής της εκπαίδευσης	P (110)
Ένας συμμετέχων αποκόμισε την εμπειρία του να δει τον εαυτό του και πως στέκεται σε μια ομάδα	P (121-122)
Είναι πολυτέλεια να μπορεί το άτομο να παρατηρεί τον εαυτό του	P (123-124)

μέσα από τα μάτια των άλλων	
Ήταν ευχαρίστηση το ότι αυτή η εκπαίδευση στάθηκε σε κενά προσωπικά και σαν να τα κούμπωσε	P (129-130)
Μεγάλα τα κέρδη στην προσωπική ανάπτυξη	P (131)
Κέρδος η απόφαση του ατόμου να εκτίθεται παρά τη δυσκολία που συνεπάγεται αυτό	P (131-137)
Κέρδος οι σχέσεις οι ανθρώπινες που εξακολουθούν στο «μετά» της ομάδας	P (142-147)
Κέρδος το ότι το άτομο μαθαίνει να λειτουργεί με τις αξίες της εμψύχωσης, τις εσωτερικές και λειτουργεί αυτόματα	P (147-152)
Ένας συμμετέχων δε θα ήθελε κάτι διαφορετικό στην εκπαίδευση	P (160)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε η θεωρία της μη κατευθυντικότητας να μην εστιάζει μόνο στις αυτοαναφορές	P (163-165)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε η θεωρία της μη κατευθυντικότητας να δίνει περισσότερη σημασία στο γεγονός, στο αντικειμενικό στοιχείο, στη μέτρηση	P (165-166)
Η εκπαίδευση αυτή ήταν πολύ χρήσιμη γιατί έχει δώσει λύσεις σε σημεία που ήταν δύσκολα τα πράγματα σε προσωπικό επίπεδο	P (205-207)
Ήταν πολύ χρήσιμα τα εργαλεία που διδάχτηκαν	P (207-208)
Τα εργαλεία δουλειάς με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα έχουν μεγάλο εύρος και αφήνουν μεγάλη ελευθερία και χώρο έκφρασης	P (209-211)
Η δουλειά με αυτά τα εργαλεία είναι δυναμική και εμπλουτιστική αλλά χρειάζεται και κάποια οριοθέτηση	P (212-215)
Για έναν συμμετέχοντα η εκπαίδευση αυτή οδήγησε στην ανακάλυψη πολύ δημιουργικών καλλιτεχνικών στοιχείων	P (255-260)
Έχει πολύ έντονη καλλιτεχνικότητα η συγκεκριμένη εκπαίδευση και η θεωρία	P (262-263)
Έχει προβληματικά σημεία με τα όρια, με τις σαφείς οδηγίες, με το ότι δίνει την πρέπουσα σημασία στο αντικειμενικό γεγονός	P (264-268)
Έχει έλλειμμα η εκπαίδευση αυτή όσον αφορά τη μέτρηση, το επιστημονικό κομμάτι γίνεται θολό και διφορούμενο	P (267-269)

Είναι πάρα πολύ δημιουργική εκπαίδευση	P (270)
Το αντικείμενο δουλειάς ενός ψυχολόγου είναι πολύ ευρύ και χρειάζεται ενας προσανατολισμός	Y (9)
Η εκπαίδευση αυτή αποτελεί ένα πολύ καλό πλαίσιο για έναν ψυχολόγο που δουλεύει με ομάδες	Y (10-11)
Ένας συμμετέχων είχε προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε ομάδα βιωματικού χαρακτήρα με έναν από τους εκπαιδευτές	Y (15-16)
Με τη βιωματική εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει συμμετέχοντας, χωρίς να το καταλαβαίνει	Y (16-17)
Με τη βιωματική εκπαίδευση το αποτέλεσμα της μάθησης έχει διάρκεια	Y (17)
Με τη βιωματική μάθηση γίνεται η σύνδεση με τη θεωρία και η θεωρία γίνεται κατανοητή	Y (18-20)
Η βιωματική μάθηση είναι ευχάριστη και γρήγορη	Y (20)
Με τη βιωματική μάθηση το άτομο ψάχνει για τον εαυτό του, για την προσωπική του ανάπτυξη	Y (21)
Αρχική προσδοκία ενός συμμετέχοντα ήταν η εκπαίδευση με στόχο το επάγγελμα , η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων	Y (25-27)
Οι προσδοκίες άλλαξαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης	Y (35)
Η πορεία της ομάδας ξεπέρασε τις προσδοκίες ενός συμμετέχοντα και τις έστρεψε από το καθαρά επαγγελματικό κομμάτι στο προσωπικό	Y (39-47)
Με την εκπαίδευση αυτή το άτομο γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους	Y (40-41)
Το εκπαιδευτικό κομμάτι αναπτύσσεται αυτόματα και παράλληλα με τη δουλειά σε προσωπικό επίπεδο	Y (42-44)
Το εργαλείο της δουλειάς του ψυχολόγου είναι ο εαυτός του γι' αυτό τον εαυτό του πρέπει να καλλιεργήσει	Y (45-46)
Ένας συμμετέχων άλλαξε οπτική στην πορεία της εκπαίδευσης	Y (47)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει επαγγελματική επάρκεια	Y (61)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να σέβεται και να βλέπει ισότιμα τους εκπαιδευόμενους γιατί έρχονται στην εκπαίδευση με	Y (61-63)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να σέβεται και να βλέπει ισότιμα τους εκπαιδευόμενους γιατί έρχονται στην εκπαίδευση με τις εμπειρίες τους	Y (61-63)

Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μη θεωρεί ότι κατέχει θέση εξουσίας	Υ (65)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να ξέρει να ακούει πραγματικά	Υ (67)
Στην εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχει αλληλεπίδραση και οι ενήλικες μεταξύ τους εκπαιδεύει ο ένας τον άλλον και ο εκπαιδευτής παίρνει εκτός του ότι δίνει	Υ (68-70)
Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στα άτομα	Υ (71)
Ένας εμψυχωτής ομάδων έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με έναν εκπαιδευτή ενηλίκων	Υ (79)
Ένας εμψυχωτής ομάδων πρέπει να έχει σεβασμό, να ακούει, να βλέπει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας	Υ (81-83)
Η εμψύχωση χρειάζεται πολύ τεταμένη προσοχή γιατί η ομάδα έχει πολλά ταυτόχρονα συμβάντα	Υ (84-86)
Ο εμψυχωτής πρέπει να παρεμβαίνει προτείνοντας και να ξέρει να συνοδεύει χωρίς να αλλοιώνει καταστάσεις, χωρίς να επιβάλλεται	Υ (88-89)
Η Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα ταίριαξε στον χαρακτήρα και στις αντιλήψεις ενός συμμετέχοντα	Υ (93, 95)
Η Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα αντιτίθεται στην κυριαρχικότητα	Υ (97-100)
Η Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα δεν είναι απόλυτη ως θεωρία	Υ (102-103)
Η Μη Κατευθυντικότητα ανοίγει πολλά παράθυρα	Υ (115-116)
Gestalt, ψυχανάλυση, συστημική	Υ (112-114)
Στην εκπαίδευση αυτή γίνεται δύσκολα η διάκριση μεταξύ εκπαιδευσης καθαρής και βιωματικού	Υ (120-121)
Το προσωπικό γίνεται εκπαίδευση	Υ (132)
Η εκπαίδευση δίνει την πίστη στο άτομο ότι μπορεί να σταθεί καλύτερα ως επαγγελματίας, δίνει μια γερή βάση	Υ (148-150)
Η εκπαίδευση αυτή βοηθάει πολύ σε προσωπικό επίπεδο	Υ (150-151)
Με την εκπαίδευση αυτή αποκτά το άτομο σημαντικές σχέσεις με τους άλλους	Υ (151-152)
Με την εκπαίδευση αυτή αποκτά το άτομο σημαντικές σχέσεις με τους άλλους	Υ (151-152)

Η εκπαίδευση αυτή βοήθησε έναν συμμετέχοντα να σταθεί καλύτερα στα διαφορετικά πλαίσια όπου εργάστηκε	Υ (156)
Με την εκπαίδευση αυτή ένας συμμετέχων άλλαξε στάση	Υ (157)
Η εκπαίδευση αυτή συνοδεύει παντού χαρακτηρίζοντας το άτομο και διαπερνώντας το	Υ (163-164)
Ένας συμμετέχων θα ήταν πιο διεκδικητικός αν ξαναέκανε την εκπαίδευση αυτή	Υ (169-170)
Ένας συμμετέχων πήρε από την εκπαίδευση αυτή καλύτερα πράγματα από αυτά που αρχικά σκεφτόταν ότι θα ήθελε	Υ (181-182)
Ένας συμμετέχων δεν καλύφθηκε ακαδημαϊκά από την εκπαίδευση, θεωρεί ότι έχει έλλειμμα στη θεωρία	Υ (184-198)
Λείπει από την εκπαίδευση η κοινωνική αναγνώριση	Υ (206-207)
Ένας συμμετέχων είχε παρακολουθήσει διαλέξεις του ενός εκπαιδευτή και βρήκε την προσέγγιση πολύ ενδιαφέρουσα	Φ (13-15)
Πολύ ελκυστικές περιγραφές από άτομα που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Λομπρό	Φ (16-17)
Ένας συμμετέχων πήρε μέρος σε μια ομάδα που οργανώθηκε στα Βρασνά με το σύστημα Λομπρό	Φ (19-20)
Πίστη ούτως ή άλλως στην ιδέα της βιωματικής μάθησης	Φ (22-23)
Ένας συμμετέχων χρειαζόταν για την εργασία του (Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας) ένα εργαλείο με το οποίο να μπορεί να δουλεύει με ομάδες	Φ (24-26)
Ένας συμμετέχων προτιμούσε ως ψυχολόγος στο ΣΔΕ να δουλεύει όχι μέσα από διαγνώσεις, όχι μέναν ρόλο εξουσίας	Φ (28)
Ένας συμμετέχων επέλεξε την εκπαίδευση αυτή γιατί θεωρεί ότι ο εμψυχωτής δεν πρέπει να μιλάει από θέση εξουσίας αλλά να είναι εκεί μαζί με την υπόλοιπη ομάδα, να κατανοεί, να προτείνει, να συνοδεύει	Φ (38-41)
Ο εργασιακός χώρος (ΣΔΕ) προωθούσε την αρχή της βιωματικότητας	Φ (52-53)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι η ιδέα της βιωματικής μάθησης (μαθαίνω κάνοντας) του ταιριάζει ως άνθρωπο	Φ (67-68)
Η βιωματική μάθηση είναι αποτελεσματική	Φ (69)

Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να πάρει μέσα από την εκπαίδευση αυτή ένα εργαλείο για τη δουλειά του	Φ (73-74)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε παράλληλα προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ομάδα	Φ (78-79)
Ένας συμμετέχων είδε την αξία της εκπαίδευσης αρκετό καιρό μετά το τέλος της ομάδας	Φ (87-89)
Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης μεγαλύτερη ανάγκη για θεωρητικά κομμάτια , γιατί γίνεται τώρα αυτό, γιατί γίνεται πάνω στην άσκηση	Φ (90-94)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι πήρε το θεωρητικό κομμάτι εκ των υστέρων	Φ (99-100)
Ένας συμμετέχων θα ξαναέκανε την εκπαίδευση με τον ίδιο τρόπο παρόλη την έλλειψη επαρκούς θεωρητικής κάλυψης που ένιωθε κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης	Φ (102-103)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε η ομάδα του να έχει διαφορετική σύνθεση αν ξαναέκανε την εκπαίδευση	Φ (104-105)
Καλύτερα τα άτομα που αποτελούν την ομάδα να μην έχουν στενές συγγενικές ή κ. α. σχέσεις μεταξύ τους γιατί αυτές δυσχέραιναν την πορεία της ομάδας	Φ (107-113)
Ήταν πολύ αποτελεσματική η εκπαίδευση αυτή	Φ (122)
Ένας συμμετέχων πήρε παραπάνω πράγματα από ό,τι ένα εργαλείο για τη δουλειά του	Φ (131)
Ένας συμμετέχων πήρε έναν τρόπο προσέγγισης για τη δουλειά του	Φ (131-132)
Αυτή η προσέγγιση επεκτείνεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο δομεί τις σχέσεις του με τους γονείς του, με τους φίλους του, το σύντροφό του, τα παιδιά του	Φ (136-138)
Αυτή η προσέγγιση ανοίγει ένα παράθυρο γι' αυτό κρίνεται αποτελεσματική	Φ (141)
Ένας συμμετέχων θα επέλεγε και πάλι να εκπαιδευτεί με την ίδια μέθοδο σαν θεωρητική προσέγγιση	Φ (149)

Αυτή η προσέγγιση και η εκπαίδευση βλέπει τον άνθρωπο κατεβάζοντας τον ειδικό από μια θέση εξουσίας	Φ (163-166)
Αυτή η προσέγγιση δείχνει μια τεράστια εμπιστοσύνη στον άνθρωπο κι αυτός είναι ο λόγος που ένας συμμετέχων θα την ξαναεπέλεγε	Φ (168-171)
Εμπειρία ομάδας και μη κατευθυντικής εμψύχωσης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού	X (5-11)
Ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση	X (12)
Οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο δεν είναι επαρκείς για τη δουλειά του ψυχολόγου	X (13-14)
Μεταπτυχιακές σπουδές συναφείς με τη φιλοσοφία της μη κατευθυντικότητας	X (16-17)
Για έναν συμμετέχοντα υπήρχε ανάγκη για παράλληλη δουλειά σε προσωπικό επίπεδο προκειμένου να δουλέψει επαγγελματικά με τον τρόπο που θα ήθελε και αισθανόμενος καλά με αυτό	X (24-27)
Η προσωπική δουλειά και η εκπαίδευση είναι ένα	X (32-33)
Η θεωρητική εκπαίδευση περνάει μέσα από το άτομο χωρίς να το αγγίζει, χωρίς να το συγκινεί και γι' αυτό δε μένει στη μνήμη	X (36-39)
Η βιωματική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης, παραγωγής εκπαίδευσης	X (44-46)
Η βιωματική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να μοιράζεται πράγματα που το απασχολούν και που θεωρεί ότι είναι γνώση	X (46-47)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να παίρνει μέρος συνειδητά και ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης	X (54-55)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε αλληλεπίδραση και γνώση από τους άλλους	X (59-61)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε πολύ την ομαδική δουλειά	X (61-62)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μετά το πέρας της εκπαίδευσης να μπορεί να διαχειριστεί πράγματα στη δουλειά του	X (63-64)

Ένας συμμετέχων προσδοκούσε μετά το πέρας της εκπαίδευσης να μπορεί να διαχειριστεί πράγματα με τον εαυτό του τα οποία παρεμβαίνουν και στη δουλειά του	X (64-65)
Ένας συμμετέχων προσδοκούσε να γνωρίσει τη μέθοδο της μη κατευθυντικότητας σε βάθος για να μπορεί να την υποστηρίξει για τον εαυτό του και στη δουλειά του	X (71-72)
Ένας συμμετέχων μετέβαλε τις αρχικές του προσδοκίες ρίχνοντας το βάρος περισσότερο στην προσωπική δουλειά από ό,τι στην καθαυτό εκπαίδευση	X (78-82)
Ένας συμμετέχων ένιωθε ότι η εκπαίδευση συνέβαινε αυτόματα και παράλληλα με την προσωπική δουλειά	X (83-85)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να αντιμετωπίζει την ομάδα των ενηλίκων ισότιμα και να διευκολύνει να βγάλουν τη γνώση που έχουν μέσα τους	X (101-103)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να βρίσκει τρόπους να διευκολύνει στην ομάδα τους ανθρώπους να εκφραστούν	X (107-108)
Στην εκπαίδευση ενηλίκων χρειάζεται ένα πλαίσιο ξεκάθαρο σε σχέση με το χρόνο και τον τόπο των συναντήσεων	X (110-111)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να έχει ευελιξία και να διαπραγματεύεται με την ομάδα	X (112-113)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να ακούει την ομάδα, να έχει ενεγητική ακρόαση	X (114-116)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει αυθεντικότητα και γνησιότητα στην παρουσία του	X (117-119)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μιλάει με ειλικρίνεια ακόμα και για πράγματα στα οποία μπορεί να έχει αδυναμία	X (123-125)
Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων ουσιαστικά είναι ή θα έπρεπε να είναι εμψυχωτής ομάδων	X (135-136)
Ο όρος εμψύχωση θα μπορούσε να έχει πολύ ωραία εφαρμογή στην εκπαίδευση	X (140-141)

Ένας εμψυχωτής ομάδων πρέπει να μπορεί να αμφισβητήσει ακόμη και τον εαυτό του οδηγώντας την ομάδα στην αυτοδιαχείριση μέσω της εμπειρίας και της γνώσης που την βοηθάει να κατακτήσει	X (142-148)
Ένας εμψυχωτής ομάδων πρέπει να θεωρεί θεμιτό το ότι μια ομάδα μπορεί να μη δουλέψει και να το επεξεργάζεται μαζί με την ομάδα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό προσόν.	X (151-153)
Ένας συμμετέχων επέλεξε τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα για το μη κατευθυντικό κομμάτι	X (161-162)
Ένας συμμετέχων επέλεξε τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα για την ελευθερία να μπορεί ο εμψυχωτής να διαμορφώνει ένα πλαίσιο, να το αλλάξει, να το αναζητήσει μαζί με την ομάδα	X (166-167)
Η Μη Κατευθυντικότητα βοηθάει το άτομο να αναπτύξει κομμάτια του εαυτού του	X (173-174)
Η Μη Κατευθυντικότητα πρέπει να έχει ταυτόχρονα ένα κομμάτι παρέμβασης, κάποια όρια	X (176-177)
Ένας συμμετέχων στην τωρινή φάση της ζωής του θα μπορούσε να επιλέξει εκπαίδευση στη συστημική προσέγγιση καθαρά για να τον βοηθήσει στη δουλειά του	X (180-188)
Για έναν συμμετέχοντα ήταν πολύ μεγάλη δυσκολία το να προσαρμόζεται στην καθημερινή ζωή μετά τις αλλαγές που συνέβαιναν μέσα του από τη διαδικασία της βιωματικής εκπαίδευσης	X (191-215)
Η έκθεση στην ομάδα	X (222-228)
Ένας συμμετέχων αποκόμισε από την εκπαίδευση πολύ σημαντικές σχέσεις που διατηρούνται και είναι πολύ γερές και πολύ βαθιές γι' αυτόν	X (233-235)
Ένας συμμετέχων αποκόμισε από την εκπαίδευση μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης σε σχέση με πράγματα της δουλειάς του	X (237-238)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι αυτή η εκπαίδευση των χαρακτηρίζει πια τόσο στη δουλειά όσο και στις σχέσεις του με τους ανθρώπους	X (242-249)

Η αποδοχή είναι πολύ σημαντική, η γνώση ότι σε συνθήκες ασφάλειας υπάρχει δημιουργία ακόμη και μέσα από συγκρούσεις και θυμό	X (251-257)
Η αφύπνιση της δημιουργικότητας ήταν πολύ σημαντικό κέρδος	X (258)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι πρέπει η προσέγγιση της Μη Κατευθυντικότητας να υποστηριχθεί με δράσεις που θα την κάνουν γνωστή ευρύτερα	X (264-278)
Ένας συμμετέχων θεωρεί ότι η προσέγγιση αυτή πρέπει να ανοιχτεί προς τα έξω με κοινωνικές παρεμβάσεις	X (285-288)
Ενός συμμετέχοντα οι προσδοκίες απαντήθηκαν και μάλιστα πολλαπλά	X (293-295)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε να δοκιμαστεί περισσότερο μέσα από την εκπαίδευση στο ρόλο του εμψυχωτή	X (310-311)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε περισσότερο θεωρητικό κομμάτι	X (317-319)
Ένας συμμετέχων θα ήθελε να γνωρίσει κι άλλες ομάδες που έχουν κάνει αντίστοιχη εκπαίδευση	X (320-321)
Η εκπαίδευση ήταν χρήσιμη και σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο	X (332-337)
Για έναν συμμετέχοντα αποτελεί σημαντικό ερώτημα το πώς μια τέτοια εμπειρία συνεχίζει, πως αποκτάει μία συνέχεια και τι μορφές μπορεί να πάρει στη συνέχεια	X (356-361)

όπου το αρχικό κεφαλαίο γράμμα δηλώνει τον συγκεκριμένο συμμετέχοντα και οι αριθμοί στην παρένθεση τις σειρές στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο όπου βρίσκονται τα συγκεκριμένα λόγια που παρατίθενται στο αριστερό μέρος του πίνακα.

6.5. Συζήτηση – συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε με στόχο να δοθούν απαντήσεις στον προβληματισμό που αναπτύσσεται γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και την εμψύχωση των ομάδων. Ξεκίνησε από τα παρακάτω βασικά ερωτήματα: κατά πόσο θα ήταν καλό οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων να γνωρίζουν

αρχές εμψύχωσης οιμάδων και αν η Εκπαίδευση Εμψυχωτών με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα μπορεί να είναι αποτελεσματική για το συντονισμό και τη διδασκαλία σε οιμάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων. Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας είναι γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν με βεβαιότητα ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι αντιδρούν πολύ καλύτερα σε μεθόδους οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους και την προσωπική τους εμπλοκή στις ομαδικές διεργασίες. Και είναι γνωστό ότι οι ενήλικοι αντιδρούν πιο έντονα στις περιπτώσεις που δεν παίρνουν αυτό το οποίο αναμένουν. Γι' αυτό στην εκπαίδευση ενηλίκων η διδασκαλία αποτελεί ταυτόχρονα και Συμβουλευτική για τα περιεχόμενα και τον τρόπο μάθησης.

Στο θεωρητικό μέρος επίσης αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις ως σήμερα επικρατούσες θεωρίες ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά προσόντα που οφείλει να έχει. Πρόσφατες έρευνες ωστόσο δείχνουν ότι λίγα από αυτά τα προσόντα έχουν σήμερα οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα, κυρίως όσον αφορά στο κομμάτι της επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους τους και της εμψύχωσης στο έργο τους. Χαρακτηριστικά αναφέρω τα αποτελέσματα έρευνας⁶¹ στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας της Παπασπύρου όπου σχετικά με την υποδοχή των εκπαιδευομένων κατά την έναρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρατηρήθηκε ότι δεν περιείχε εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά των εκπαιδευτών για την έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων, φόβων ή αμηχανιών τους και αντίστοιχα δεν παρατηρήθηκε η παρότρυνση από τους εκπαιδευτές για την ομαδική έκφραση των συναισθημάτων ή και των φόβων από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Σχετικά με την έκφραση αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευομένων παρατηρείται επίσης ότι δεν γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια να εντοπιστούν. Η Παπασπύρου παρατηρεί ακόμα ότι σε γενικές γραμμές οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τη διαμόρφωση των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ τους και τον τρόπο συνεργασίας και συμμετοχής, παρέμειναν στο περιθώριο και δεν αναδείχθηκαν στις μικροδιδασκαλίες που παρατήρησε. Ανάλογα ευρήματα υπάρχουν και από άλλες έρευνες και οδηγούν στη σκέψη ότι οι θεωρητικές γνώσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων δεν επαρκούν για να ασκήσει κάποιος ικανοποιητικά το έργο του εκπαιδευτή. Όπως παρατηρεί ο Βεργίδης, « ο εκπαιδευτής χρειάζεται να εμψυχώνει

⁶¹ Παπασπύρου, ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ, ΠΑΤΡΑ 2006

διαρκώς τους καταρτιζομένους, ως άτομα και ως ομάδα, και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει πολύπλοκες καταστάσεις, ενδεχομένως και συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις »⁶² και παρακάτω «... τα βασικά αίτια πρόκλησης δυσλειτουργιών στο σύστημα της συνεχιζόμενης κατάρτισης στη χώρα μας οφείλονται κυρίως: στην τραγική έλλειψη κατάλληλων εισηγητών – επιμορφωτών που να έχουν ειδικευτεί στην επιμόρφωση των ενηλίκων. Οι περισσότεροι επιμορφωτές δεν έχουν ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαφίεται στη ευαισθησία και το ταλέντο τους»⁶³.

Μέσα από την παρούσα έρευνα διερευνήθηκε το κατά πόσο στο σημείο αυτό του κενού ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη θα μπορούσε να συνεισφέρει η βιωματική εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων σε συνδυασμό με εκπαίδευση στις αρχές της εμψύχωσης των ομάδων. Επιλέχθηκε η εκπαίδευση εμψυχωτών με τη Μη Κατευθυντική Παρεμβατικότητα γιατί είναι μία εκπαίδευση βιωματική και γι' αυτό θεωρήθηκε ότι είναι συμβατή με την εκπαίδευση ενηλίκων και μάλιστα στο βαθμό που το κυριότερο χαρακτηριστικό της είναι η ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή του εκπαιδευόμενου.

Μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντένξεων φαίνεται ότι μέσω της εκπαίδευσης αυτής επιτυγχάνεται η εσωτερίκευση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων αφού τα κύρια στοιχεία που επισημαίνονται οι συμμετέχοντες σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι όλα όσα η θεωρία προτείνει, ενώ οι ίδιοι έφθασαν σε αυτά με τη βιωματική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν πλέον ικανοί στην αναγνώριση της πορείας εξέλιξης της δυναμικής της ομάδας και των φαινομένων που παρατηρούνται σε αυτήν. Και αυτό επιτεύχθηκε βιωματικά, ζώντας δηλαδή οι ίδιοι και παρατηρώντας οι ίδιοι ως εκπαιδευόμενοι την αρχή, την εξέλιξη και το τέλος της δικής τους ομάδας. Αν ανιχνεύουμε την αλήθεια μέσω προσωπικής εμπειρίας, αυτό ισχύει και για τον εκπαιδευόμενο και για τον εκπαιδευτή και η βιωματική εκπαίδευση το προσφέρει. Αν ακόμα η ενεργός ακρόαση δεχόμαστε ότι είναι πολύ βασικό προσόν για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, τότε η συγκεκριμένη εκπαίδευση εμψυχωτών φαίνεται ότι την δίνει και μάλιστα συνοδευόμενη από το στοιχείο της επικέντρωση στους

⁶² Δ. Βεργίδης, 2006

⁶³ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ (1998-2000)

εκπαιδευόμενους και της συνοδείας τους με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή. Σημαντικό επίσης είναι το ότι, σύμφωνα με τις αρχές της μη κατευθυντικής παρεμβατικότητας, οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να παρεμβαίνουν στην πορεία της ομάδας με προτάσεις δραστηριοτήτων που διευκολύνουν την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας και να απαντούν σε ανάγκες, επιθυμίες, κίνητρα και ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Συχνά στην εκπαίδευση ενηλίκων ο εκπαιδευτής νιώθει αμηχανία ή ακόμα και φόβο σε σχέση με την ομάδα των εκπαιδευομένων και τις απαιτήσεις της. Η συγκεκριμένη όμως βιωματική εκπαίδευση είναι δυνατόν να μειώσει ή και να διώξει το φόβο και την αμηχανία γιατί η παρακολούθηση από μέσα της ιστορίας μιας ομάδας αποτελεί σημαντική εμπειρία για το τι μπορεί να συναντήσει στην πράξη ο εκπαιδευτής-εμψυχωτής μιας ομάδας. Παρότι κάθε ομάδα είναι διαφορετική ο εκπαιδευμένος βιωματικά εμψυχωτής νιώθει ασφάλεια γιατί είναι προετοιμασμένος για τις πιθανές αντιδράσεις μιας ομάδας και έμαθε να αποδέχεται και να διαχειρίζεται μια πιθανή σύγκρουση στα πλαίσια μιας ομάδας χωρίς να το θεωρεί προσωπική αποτυχία. Άρα εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία νιώθοντας ασφάλεια και εμπιστευόμενος την ομάδα.

Ωστόσο δε θα ήταν ίσως σωστό να ισχυριστούμε ότι είναι απαραίτητη μια τόσο μακροχρόνια εκπαίδευση στην εμψύχωση ομάδων για τον απλό εκπαιδευτή ενηλίκων. Δε θα ήταν όμως αθέμιτο να υποστηρίξουμε ότι χρειάζεται εκπαίδευση βιωματικού χαρακτήρα μικρότερης χρονικής διάρκειας, έτσι ώστε ο εκπαιδευτής ενηλίκων να εσωτερικεύσει δια ζώσης με ποιες αρχές μπορεί να συντονιστεί μια ομάδα, να είναι σε θέση στη συνέχεια να διαπιστώνει τους διάφορους ρόλους και τις λειτουργίες μέσα σε αυτήν, όπως και να είναι ικανός να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις τεχνικές εμψύχωσης και διαχείρισης των σχέσεων. Να έχει τη δυνατότητα να βοηθά την ομάδα να ξεπερνά περιόδους έντασης, σύγκρουσης ή υπόγειων μηνυμάτων. Να γνωρίζει τα φαινόμενα που παρουσιάζονται στην ομάδα (δυναμική της ομάδας). Συνεπώς να έχει θεωρητική αλλά και πρακτική κατάρτιση έτσι ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός αλλά και να παίρνει μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία του.

Ο Peter Jarvis υποστηρίζει ότι « εάν επιθυμούμε την ύπαρξη επαγγελματισμού στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, δεν αναζητούμε μόνο όσους είναι ειδικοί στα αντικείμενα

τα οποία διδάσκουν, αλλά και όσους έχουν ταυτόχρονα τις απαραίτητες δεξιότητες να παρέχουν διδακτικό έργο στα αντικείμενα των οποίων είναι γνώστες ».⁶⁴ Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι αρχές της μη κατευθυντικής παρεμβατικότητας μπορούν πολλά να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία φαίνεται ότι το τρίπτυχο *ακούω – προτείνω – συνοδεύω*, αποτελεί μια πολύ ταιριαστή στην εκπαίδευση ενηλίκων πρόταση που αξίζει περαιτέρω διερεύνησης με μελλοντικές εργασίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΠΠΑΙΚ, *Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διαπροσωπικές Σχέσεις*, Σημειώσεις 2009-2010, Θεσσαλονίκη
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, μτφρ. Αναστασία Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg
- Βεργίδης, Δ. (2006). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο: Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, σ. 81 – 93
- Γεωργόπουλος, Α. *Η βιωματική μάθηση* (υπό δημοσίευση).
- Cohen L. & L. Manion. 1992. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. X. Μητσοπούλου & M. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000), *Tα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Douglas, T. (1997), *Η επιβίωση στις Ομάδες: Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁶⁴ Peter Jarvis, 2006

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, (2007). *Εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα:
ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Jacques, D. (2001), *Mάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2006), Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Πολιτικής, μετάφραση: Γ. Ζαρίφης. Στο: Καψάλης, A. & Παπασταμάτης, A. (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός

Kalantzis, M. & Cope, B. (University of Illinois, USA) & Arvanitis, E. (University of the Aegean, Greece). *O Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων*, ανάκτηση 20-1-2012 από <http://neamathisi.com/files/2010/08/LbDdesigner.doc>

Καμαρινού, Δ. (2000), *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο 3^η έκδοση

Καψάλης, A. & Παπασταμάτης, A. (2000), *Εκπαίδευση Ενηλίκων Τεύχος Β' Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Lobrot, M., L'ecoute du desir (Paris, RETZ, 1989) *Μετάφραση: Χαρολαμπίδου Ναυσικά, Επιμέλεια: Κανακάκη Καίτη*

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Εκπαιδευτικό υλικό, Αθήνα (2011)

Μπακιρτζής, K. (1993), Από το Δημοκρατικό ύφος ηγεσίας στη μη κατευθυντικότητα του T-group ή η μη κατευθυντική μέθοδος του Kurt Lewin, *Τετράδια Ψυχιατρικής*, τεύχος 42, σ. 68-73

Μπακιρτζής, K. (1993), Από τη δυαδική στην ομαδική συνάντηση του Carl Rogers, *Τετράδια Ψυχιατρικής*, τεύχος 42, σ. 74-82

Μπακιρτζής, K. (2004), *Δυναμική των Ομάδων*, Α.Π.Θ., Πανεπιστημιακές Σημειώσεις

Μπακιρτζής, K. & Μπιτζαράκης, Π. (2007), *Εκπαίδευση στη Μη-Κατευθυντική Εμψύχωση των Ομάδων*, Θεσσαλονίκη

Μπακιρτζής, K. (2002/2004). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα : Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. (1993), Η επικέντρωση στην επιθυμία ή η μη κατευθυντική μέθοδος του Michel Lobrot, Τετράδια Ψυχιατρικής, τεύχος 42, σ. 83-91

Μπακιρτζής, Κ. (2005), Το βίωμα και η σημασία του, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993), *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Rogers, A. (1998), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, C. (2006), *To γίγνεσθαι του προσώπου*. Αθήνα: Ερευνητές

Rogers, C. (2006), *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές

Σιπητάνου, Α. (2005), *Θεσμοί και Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια βίου μάθηση. Μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Σιπητάνου, Α. (2011), *Πάολο Φρέιρε 1921-1997. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Θεσσαλονίκη: αδελφοί Κυριακίδη

Τερεζάκη, Χ. (2010), ΕΔΕΕΚ: Όταν οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζονται σε «καλλιτέχνες» στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 13, σ. 87-110

Yalom, I., (2006), *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Άγρα
Φίλιας, Β. 2000. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρηστάκης, Ν. (2005), *Σημειώσεις για το μάθημα Ψυχολογία των ομάδων*, Πάντειον Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας