

**«Μαθήματα ζωής ως βιωματικό εργαστήριο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών:**

**Μια εμπειρική προσέγγιση»**

**“Life lessons as an experiential workshop in teacher education:**

**An empirical approach ”**

*Δρ Βασιλική Μπρίνια, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, Επιστημονική Υπεύθυνη, Διδάσκουσα*

*Παντελής Παπαδόπουλος, Ψυχίατρος-Ψυχοθεραπευτής, Αναλυτής Ομάδας, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας*

*Αννίτα Λουδάρου, Ψυχολόγος, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας*

*Αλέξανδρος Δαζέας, Ψυχίατρος-Ψυχοθεραπευτής, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας*

*Μαρία Νικολοπούλου, Κοινωνιολόγος, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας*

*Παπαγεωργίου Διονυσία, Ψυχολόγος, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας*

*Δρ Ματθαίος Γιωσαφάτ, Ψυχίατρος-Ψυχαναλυτής, Αναλυτής Ομάδας, Ελληνική Εταιρεία Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας*

*Dr Vasiliki Brinia, Athens University of Economics and Business, Teacher Education Program, Greece, Scientific Responsible*

*Pantelis Papadopoulos, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece*

*Annita Loudarou, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece*

*Alexandros Dazeas, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece*

*Maria Nikolopoulou, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece*

*Dionisia Papageorgiou, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece*

*Dr Matthew Josafat, Hellenic Institute for Group Analytic and Family Psychotherapy, Greece*

**Abstract:** The present research presents the experiences of the trainee teachers of the Teacher Education Program of Athens University of Economics and Business who took part in the experiential workshop "Life Lessons" (Yosafat, 2010), in relation to the usefulness and the effectiveness of the seminar. Qualitative research was used through the semi-structured interview. The interviewees answered five key questions about their opinion on the individual stages and the seminar as a whole. The analysis of the results showed that the trainees, all together, considered that the seminar had a positive effect on the acquisition of new knowledge, self-knowledge, on the improvement of their educational skills and on their future professional career. The experiential "Life Lessons" workshop expects to further contribute to primary and secondary education in the cultivation of life skills in schools, educating teachers to be more effective in their teaching and to contribute to the emotional maturation of their students.

**Keywords:** Life lessons, teacher training in life skills, empathy, team dynamics

**Περίληψη:** Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών του προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών που έλαβαν μέρος στο βιωματικό εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής» (Γιωσαφάτ, 2010), σε σχέση με τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα του βιωματικού εργαστηρίου. Χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η ποιοτική έρευνα μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν σε πέντε βασικά ερωτήματα που αφορούσαν στη γνώμη τους για τα επιμέρους στάδια και στο βιωματικό εργαστήριο συνολικά. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, θεώρησαν ότι το εργαστήριο είχε θετική επίδραση στην απόκτηση νέας γνώσης, αυτογνωσίας, στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων και στη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία. Το βιωματικό εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής» προσδοκά να συμβάλλει περαιτέρω σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στα σχολεία, εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους και να συμβάλλουν στη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Μαθήματα ζωής, εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε δεξιότητες ζωής, ενσυναίσθηση, δυναμική ομάδας

## 1. Εισαγωγή

Τα «Μαθήματα Ζωής», ως βιωματικό εργαστήριο που εφαρμόζεται στο προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών ως μέρος της εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών, βασίζονται στις απόψεις γνωστών επιστημόνων του σχετικά πρόσφατου παρελθόντος, όπως και στις γνώσεις και στην εμπειρία μελών της Ελληνικής Εταιρείας Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας με κύριο στόχο την εκπαίδευση. Το όραμα του ιδρυτή της Ελληνικής Εταιρείας Αναλυτικής Ομαδικής και Οικογενειακής Ψυχοθεραπείας κ. Ματθαίου Γιωσαφάτ είναι να εισαχθούν τα «Μαθήματα Ζωής» στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γιωσαφάτ, 2010). Αναφέρεται δηλαδή

στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών που διαδραματίζονται εντός μιας μικρής ή μεγαλύτερης ομάδας (Γιωσαφάτ, 2010). Ειδικότερα για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ο κ. Γιωσαφάτ αναφέρει (2010) "Κανείς δεν θα πρέπει να γίνεται δάσκαλος χωρίς θεραπεία τουλάχιστον ενός έτους, ατομική ή ομαδική, περιλαμβανομένη στην εκπαίδευσή του".

### **1.1. Το θέμα που εξετάζεται**

Η παρούσα ποιοτική έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα των «Μαθημάτων Ζωής» ως φορέων εμπάθυνσης σε θέματα ψυχολογίας και εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (Γιωσαφάτ, 2010). Το δείγμα αποτελείται από φοιτητές - εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι ολοκλήρωσαν σε έξι τετράωρες συναντήσεις το βιωματικό εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής στο Σχολείο Ι και ΙΙ» κατά το χειμερινό και εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020.

### **1.2. Η σημασία του θέματος**

Το παρόν θέμα απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς οι κοινωνικές συνθήκες καθιστούν το ίδιο το σχολείο έναν χώρο δημιουργίας άγχους και ανταγωνισμού, μια συνθήκη που δρα ως τροχοπέδη για την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα των νέων ανθρώπων. Τα παιδιά στο σχολείο χρειάζονται εκπαιδευτικούς, οι οποίοι να μπορούν να τα ενθαρρύνουν, να αναπτύσσουν το ομαδικό πνεύμα και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Το εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής» προσδοκά να συμβάλλει σε αυτήν την κατεύθυνση, εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους και να συμβάλλουν στη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών.

### **1.3 Στόχοι της έρευνας**

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών του προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών ώστε το βιωματικό εργαστήριο να αξιολογηθεί, να βελτιωθεί και να κριθεί κατάλληλο για την εφαρμογή του από το επόμενο ακαδημαϊκό έτος σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## **2. Θεωρητικό Μέρος**

Κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα είχαν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές όσον αφορά στην ομαδική ψυχοθεραπεία (αναλυτική, συμπεριφορική, γνωσιακή κ.α.). Συγκεκριμένα:

Το μοντέλο της δυναμικής της ομάδας (Group Dynamic Model), το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο κατανόησης και αντιμετώπισης ποικίλων θεμάτων στις τάξεις των σχολείων. Πρωτοπόροι ήταν ο M. Foulkes, ο W. Bion, ο H. Ezriel, ο St. Lieberman και η D. Stock Whitaker. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ομάδα είναι ένας αστερισμός από τη συνάθροιση των προσωπικοτήτων που απαρτίζουν την ομάδα, η οποία με της σειρά της αποκτά επιπλέον ιδιότητες ως ολότητα. Η συμπεριφορά του κάθε ατόμου επηρεάζεται και καθορίζεται από τη συμπεριφορά των άλλων, αλλά και από ολόκληρη την ατμόσφαιρα που δημιουργείται στην ομάδα.

Κάθε ομάδα, κατά τον Bion (1961) έχει δύο προοπτικές που συνυπάρχουν, μια ομάδα εργασίας (Work Group) και μια ομάδα βασικών υποθέσεων (Basic Assumptions Group). Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της ομάδας, άλλες φορές υπερισχύει η πρώτη προοπτική και άλλες φορές κυριαρχεί η δεύτερη, αλλά πάντοτε συνυπάρχουν.

Η ομάδα εργασίας είναι η πλευρά της ομάδας που είναι ώριμη, συναισθηματικά σταθερή κι επικεντρώνεται στον σκοπό της. Ο Bion ξεχώρισε τρία είδη ομάδας βασικών υποθέσεων, τρεις δηλαδή καταστάσεις που μπορεί να δημιουργηθούν στην ομάδα. Αυτές δεν είναι τελείως ξεχωριστές, πάντοτε συνυπάρχουν, αλλά, ανάλογα με τα συμβαίνοντα, άλλοτε υπερέχει η μία κατάσταση και άλλοτε η άλλη: α) Η βασική κατάσταση εξάρτησης (Basic Assumption Dependency Group), β) Η βασική κατάσταση μάχης ή φυγής (Basic Assumption Fight — Flight Group), γ) Η βασική κατάσταση ζευγαρώματος (Basic Assumption Pairing Group).

Σε κάθε ομάδα (είτε είναι θεραπευτική είτε άλλης μορφής) το έργο της ομάδας διαταράσσεται από τις συναισθηματικές ανάγκες της ομάδας, οι οποίες κατά βάση είναι η εξάρτηση, η επιθετικότητα και το ζευγάρωμα. Η δουλειά του θεραπευτή (του δασκάλου, του καθηγητή κλπ.) είναι να επισημαίνει και να διευκρινίζει τις αναδυόμενες αυτές ανάγκες της ομάδας και τους τρόπους που χρησιμοποιούνται, προκειμένου η ομάδα να αποφύγει το έργο της.

Η πορεία της ομάδας δημιουργεί μια κουλτούρα (Group Culture) και κατά συνέπεια, τοποθετεί τους δικούς της κανόνες κι αξίες, οι οποίοι διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα. Με άλλα λόγια, γίνεται μια μικροκοινωνία, εντός της οποίας θα παιχτούν οι συγκρούσεις και θα βρεθούν οι αντίστοιχες λύσεις, ώστε το κάθε μέλος να ωριμάσει και να μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα τόσο μέσα στην ομάδα όσο και έξω από αυτήν (Stock Whitaker&Lieberman, 1964). Έτσι, η ομάδα γίνεται «ένα εργαστήριο εκπαίδευσης για τη ζωή».

Ο Foulkes (1990) υποστηρίζει ότι η ομάδα ως σύνολο αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οφείλουμε να δούμε τα συμβαίνοντα σε μια ομαδική θεραπεία. Φυσικά, δεν αρνείται τη σημασία του κάθε μέλους. Η ομάδα, όμως, λειτουργεί ως ένα συνεκτικό και αλληλοεξαρτώμενο σύνολο.

Όσο προσωπικά και ιδιαίτερα κι αν είναι τα λεγόμενα από κάθε μέλος, εκφράζουν στο βάθος μια ένταση που είναι κοινή σε όλα τα μέλη. Καθώς εκτυλίσσεται η διαδικασία της

ομάδας, το κάθε μέλος, ακούγοντας τους άλλους, ασυνείδητα επηρεάζεται και φέρνει στην επιφάνεια παρόμοιο υλικό. Π.χ. αν κάποιος μιλάει για τη θλίψη ή τον φόβο του, αυτό θα επηρεάσει και θα φέρει (με συνήχηση, όπως την ονομάζει) στην επιφάνεια αντίστοιχα αισθήματα και των υπολοίπων.

Η σχέση της ομάδας με τον θεραπευτή κυμαίνεται πάντα σε ένα φανερό και σε ένα λανθάνον επίπεδο. Στο φανερό επίπεδο, ο θεραπευτής απευθύνεται στην ενήλικη πλευρά της ομάδας, αναλύοντας τα κίνητρα και τις δυσκολίες του κάθε μέλους, χρησιμοποιώντας, ταυτόχρονα, τον εαυτό του ως μοντέλο. Δείχνει ότι έντονα αισθήματα μπορούν να εκφραστούν στην ομάδα χωρίς κίνδυνο, ότι οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων αποτελούν ένα ουσιαστικό κομμάτι της ανθρώπινης εμπειρίας και ότι κάποιοι συμβιβασμοί είναι απαραίτητοι στην κοινωνική ζωή. Ο θεραπευτής διαδραματίζει, δηλαδή, ένα ρόλο «δασκάλου» μέσα στην μικροκοινωνία της ομάδας.

Στο λανθάνον επίπεδο, η μεταβίβαση προς τον θεραπευτή (αρχηγό, δάσκαλο κλπ.) είναι παιδικού τύπου. Συγκεκριμένα, ο θεραπευτής φαίνεται στα μάτια της ομάδας παντοδύναμος και ικανός να ικανοποιήσει ή να ματαιώσει τις ανάγκες καθενός (ανάλογη με τις βασικές καταστάσεις του Bion).

Για τον Foulkes, ο άνθρωπος είναι κοινωνικό όν και δεν μπορεί να εννοηθεί ένα άτομο έξω από το κοινωνικό περιβάλλον. Ο εσωτερικός και εξωτερικός κόσμος του ατόμου, το σώμα και η ψυχή του, το άτομο και η κοινωνία, η φαντασία και η πραγματικότητα είναι ένα συνολικό φαινόμενο, κι αποτελούν επιμέρους αυθεντικές εκφάνσεις του ανθρώπινου όντος. Οπότε, στην ομάδα, που αποτελεί ένα μικρόκοσμο της κοινωνίας, θα βρει ξανά τον τρόπο να αποτελέσει ένα ξεχωριστό άτομο αλλά σε επικοινωνία με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Το αντικείμενο του προγράμματος στοχεύει στο σχολείο και ιδιαίτερα στην ένταξη επιπρόσθετων μαθημάτων («Μαθήματα Ζωής») στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, με σκοπό τη σταδιακή συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών.

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής ωριμότητας των μαθητών αποτελεί βασικό μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων και συγκρούσεων, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ενίσχυση ή/και ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μάθηση και με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα, ενισχύει την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της ανάπτυξης στενών και ουσιαστικών σχέσεων, της ενσυναίσθησης και της κατανόησης της διαφορετικότητας του άλλου. Ενισχύει, επίσης, την αυτοεκτίμηση, τη συμπάθεια και την ευαισθησία απέναντι στους άλλους, όπως και την ουσιαστική συμμετοχή στη σχολική διαδικασία.

Γνωρίζουμε, άλλωστε, ότι οποιαδήποτε αρνητική συμπεριφορά μπορεί να βελτιωθεί ή ακόμα και να αλλάξει μέσα από αυτό που ονομάζουμε «διορθωτική εμπειρία» την οποία δύναται να παρέχει η πλαστικότητα του εγκεφάλου (Yalom&Leszcz, 2006). Τα κύτταρα του εγκεφάλου συνεχώς επηρεάζονται, ανανεώνονται και εμπλουτίζονται με νέες συνάψεις με κάθε ερέθισμα από το περιβάλλον. Συνεπώς, όποιες αρνητικές αντιδράσεις και

συμπεριφορές, εξαιτίας επαναλαμβανόμενων αρνητικών ερεθισμάτων, έχουν αναπτυχθεί και αυτοματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, μπορούν να βελτιωθούν μέσα από διορθωτικές εμπειρίες στο σχολείο. Ο κατάλληλα εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει με το ρόλο του την επιτυχή διόρθωση της πρότερης εμπειρίας και συμπεριφοράς του μαθητή. Κι αυτό είναι το ζητούμενο.

Η ζωή δεν απαιτεί μόνο γνώσεις. Περισσότερο χρειάζεται δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα από την συναισθηματική ωρίμανση. Το σχολείο μπορεί, και θα λέγαμε έχει την υποχρέωση, να παρέχει τη δυνατότητα αυτή. Υπενθυμίζουμε εδώ τη γνωστή φράση: «Μορφωμένος θεωρείται εκείνος που μπορεί πολλά και όχι εκείνος που ξέρει πολλά». Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η δημιουργία και η εφαρμογή ενός προγράμματος που θα προωθεί την απόκτηση ή/και καλλιέργεια της συναισθηματικής ωρίμανσης στα παιδιά και στους εφήβους, είναι απαραίτητη.

Η εφαρμογή, όμως, οποιουδήποτε προγράμματος μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, μόνο όταν οι συντονιστές έχουν ήδη ή πρόκειται να αποκτήσουν στοιχειώδη γνώση κι εμπειρία σχετικά με την προέλευση των θετικών και των αρνητικών συμπεριφορών, καθώς και με την ενίσχυση ή αντιμετώπισή τους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, επομένως, θα πρέπει να στοχεύει στην ευαισθητοποίηση, συναισθηματική εκπαίδευση και καλλιέργεια των τριών αλληλεξαρτώμενων, βασικών πληθυσμών: των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

### **3. Μεθοδολογία**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να αναδείξει την αναγκαιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συναισθηματικής εκπαίδευσης και κατανόησης των ασυνείδητων δυναμικών που τείνουν να αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων (εν προκειμένω των αναφερόμενων πληθυσμών), με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Στο ελληνικό συγκείμενο υπάρχει έλλειμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που άπτονται του αναλυτικού τρόπου σκέψης αλλά και των τεχνικών διαχείρισης της ομάδας. Ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου φαίνεται να προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό, γεγονός που καθιστά αναγκαία την προσπάθεια ένταξης στρατηγικών ενεργοποίησης της ομάδας ως πυρήνα σκέψης και δράσης.

Η εν λόγω έρευνα είναι ποιοτική και για την αποτύπωση των απόψεων των ερωτώμενων επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η ατομική συνέντευξη στη βάση του ημιδομημένου ερωτηματολογίου (Brinia et al., 2020).

Στην ποιοτική προσέγγιση δεν αποτελεί σκοπό η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά ενδιαφέρει περισσότερο η σε βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου (Creswell, 2011). Η ποιοτική έρευνα σε πραγματικές συνθήκες, η οποία μελετά τα πράγματα στο «φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσει νόημα ή να ερμηνεύσει τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» όπως αναφέρουν οι Denzin & Lincoln (2005, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ.12). Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα

στους συμμετέχοντες να εκφράσουν, μέσα από το δικό τους οπτικό πρίσμα, τον τρόπο που οι ίδιοι προσεγγίζουν τη βιωμένη πραγματικότητα σε διαφορετικές καταστάσεις (Cohen et al., 2008). Παράλληλα, η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει την ευελιξία στους ερωτώμενους να μιλήσουν για τις όποιες απόψεις, αντιλήψεις ή εμπειρίες φέρουν με ελεύθερο τρόπο και σε βάθος (Robson, 2010). Μέσα από την ποιοτική προσέγγιση, δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν στοιχεία και αντιλήψεις που είναι απόρροια των προσωπικών εμπειριών και σχέσεων που διέπουν τους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, οι προκαθορισμένες ερωτήσεις είναι εστιασμένες και αρκετά ευέλικτες καθώς και σχετικές με την εμπειρία των συμμετεχόντων, χωρίς να προκαταλαμβάνουν τις απαντήσεις τους και να επιτρέπουν την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Robson, 2010). Δίνεται έμφαση σε ερωτήσεις που επιτρέπουν την εμβάθυνση των υπό εξέταση θεματικών αξόνων, με την πρόσθεση διευκρινιστικών ερωτήσεων όπου και όταν χρειάζεται.

Κύριος σκοπός της χρήσης της συνέντευξης ως εργαλείο αξιολόγησης του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής» αποτελεί το γεγονός ότι επιδιώκεται να δημιουργηθεί μια ανθρώπινη συζήτηση μεταξύ των ερευνητών και των ερωτώμενων εκπαιδευτικών «ένα είδος συζήτησης στην οποία ο απαντών να αισθάνεται άνετα» σύμφωνα με τον Kitwood (1977, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008).

Στόχος είναι η αποτύπωση και η κεφαλαιοποίηση των ωφελειών του βιωματικού εργαστηρίου στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών (πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας). Το δείγμα αφορά 41 εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης (τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες του 4<sup>ου</sup> έτους σπουδών των οκτώ προπτυχιακών τμημάτων του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών ηλικίας 23-28 ετών), οι οποίοι φοίτησαν στο παραπάνω Πρόγραμμα, την ακαδημαϊκή χρονιά 2019-2020 όπου και εφαρμόστηκαν τα «Μαθήματα Ζωής» με τη μορφή δια ζώσης σεμιναρίου (βιωματικού

εργαστηρίου) σε έξι διαδοχικές τετράωρες συναντήσεις στο χειμερινό και στο εαρινό εξάμηνο.

### **3.1. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκαν ώστε να προσδιορίσουν τη φιλοσοφία της έρευνας και να αποτυπώσουν ελεύθερα την άποψη των συμμετεχόντων υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αυτά ήταν τα παρακάτω:

1. Πώς βοηθούν τα «Μαθήματα Ζωής» τον εκπαιδευτικό ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοσυνείδηση;

2. Πώς βοηθούν τα «Μαθήματα Ζωής» τον εκπαιδευτικό ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στην κατανόηση και διαχείριση των δυναμικών της ομάδας μέσα στη σχολική τάξη;

3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τη σχέση της αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού με την εξέλιξη της διδασκαλίας μέσα από τα «Μαθήματα Ζωής»;

Στη συνέχεια, ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε έτσι ώστε οι ερωτήσεις να ενσωματώνουν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα και να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να ανασύρουν στη μνήμη τους συγκεκριμένες αναμνήσεις από την εφαρμογή των μαθημάτων ζωής και να τις σχολιάσουν. Οι ερωτήσεις αφορούσαν συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα που παρουσιάστηκαν διαδοχικά στα «Μαθήματα Ζωής» και σχετίστηκαν με βιωματικές δράσεις στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου, ενώ χρησιμοποιήθηκε και μία συνολική ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα του εργαστηρίου. Σύμφωνα με τον Creswell (2012), στην τελευταία ερώτηση της συνέντευξης θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στον συνεντευξιζόμενο να προτείνει βελτιώσεις και αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε η έρευνα σε ότι αφορά το τελευταίο ερώτημα που ζητάει συνολικά τη γνώμη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τα οφέλη των «μαθημάτων ζωής».

Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της συνέντευξης που ενσωματώνουν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα παρακάτω:

#### **Ερώτηση 1**

Κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής», έγινε παρουσίαση του τρόπου/μοντέλου που οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους ανάλογα με τα



χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους αλλά και της σχέσης που υφίσταται μεταξύ τους. Πώς θα εκτιμούσατε την αποτελεσματικότητα του βιωματικού εργαστηρίου;

## **Ερώτηση 2**

Κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής», λάβατε μέρος στην θεωρητική και βιωματική παρουσίαση της πορείας των δυναμικών που χαρακτηρίζουν μια μεγάλη ομάδα. Εκτιμάτε πως η εν λόγω εμπειρική συμμετοχή σας ενισχύει την εκπαίδευσή σας στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης ως προς τις προκλήσεις που ενδέχεται να συναντήσετε στην μελλοντική σας επαγγελματική και κοινωνική πορεία;

## **Ερώτηση 3**

Κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής», παρακολουθήσατε εισήγηση σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά των ψυχικών αμυνών, των αυτόματων δηλαδή τεχνικών ή πράξεων που ο άνθρωπος εκτελεί ασυνείδητα προκειμένου να αντιμετωπίσει στρεσογόνες καταστάσεις και ερεθίσματα. Πώς εκτιμάτε την αποτελεσματικότητα και χρησιμότητα της εισήγησης;

## **Ερώτηση 4**

Κατά την διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής», παρακολουθήσατε παρουσίαση με επικείμενη ανοικτή συζήτηση σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά των πέντε βασικών χαρακτηριστικών τύπων (σχιζοειδή, ψυχαναγκαστικό, καταθλιπτικό, υστερικό και ναρκισσιστικό). Πώς εκτιμάτε την αποτελεσματικότητα της παρουσίασης του συγκεκριμένου θέματος καθώς και της εμπειρίας σας στην επικείμενη ανοικτή συζήτηση;

## **Ερώτηση 5**

Το βιωματικό εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής» στοχεύει στην ευαισθητοποίηση μελλοντικών επαγγελματιών Αγωγής και Εκπαίδευσης σε θέματα που άπτονται της αυτογνωσίας και της εξοικείωσης με ψυχολογικά δυναμικά που ρυθμίζουν την πορεία κάθε μικρής και μεγάλης κοινωνικής ομάδας. Πώς αξιολογείτε την επίτευξη του στόχου από την έως τώρα συνολική εφαρμογή του βιωματικού εργαστηρίου;

### **3.2. Ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων**

Στην ποιοτική έρευνα μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί η ανάλυσή τους. Η ανάλυση αναφέρεται στον τρόπο επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων που αποτελούν δεδομένα κειμένου. Τα δεδομένα αυτά αποτελούνται από «πλήρεις λέξεις με επαρκές πλαίσιο για να μπορούν να ερμηνευθούν» (Patton, 2002). Η φύση της ανάλυσης στην ποιοτική μεθοδολογία έχει διερευνητικό χαρακτήρα, κατά την οποία αναζητούνται, περιγράφονται και αναλύονται πρότυπα ή μοτίβα ή επαναλαμβανόμενα νοηματικά θέματα στα δεδομένα

κειμένου (θεματική ανάλυση). Σύμφωνα με τον Creswell (2011) υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια στην ανάλυση αυτή, που σχετίζονται με την παραγωγή των νοηματικών μονάδων, την ταξινόμηση, την κωδικοποίηση και την κατάταξη τους, τη δόμηση αφηγήσεων που περιγράφουν τα περιεχόμενα της συνέντευξης και την ερμηνεία των δεδομένων αυτών.

Στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη χρήση της ατομικής συνέντευξης στη βάση του ημιδομημένου ερωτηματολογίου, εξετάστηκαν σε σχέση με τους κύριους άξονες που διατρέχουν τα ερευνητικά ερωτήματα και δόθηκε έμφαση στο περιεχόμενο των δεδομένων των κειμένων των συνεντεύξεων. Οι καθ'επανάληψη λέξεις, φράσεις και το περιεχόμενο των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για να διαμορφωθούν τα πέντε θεματικά πεδία στα αποτελέσματα που ακολουθούν. Ειδικότερα, εξετάστηκε διεξοδικά κάθε συνέντευξη δηλαδή οριοθετήθηκαν τα νοήματα που αυτή μεταφέρει, διατηρώντας ωστόσο τα δομικά της χαρακτηριστικά και επιχειρήθηκε η σύγκριση μεταξύ τους σε σχέση με τις επί μέρους παραμέτρους των ερευνητικών ερωτημάτων.

#### **4. Αποτελέσματα**

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας έγινε σύμφωνα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων για τη διευκόλυνση της κατάταξης των απαντήσεων αλλά και λόγω του διαφορετικού περιεχομένου και της στόχευσης κάθε ερώτησης. Το μεγάλο μέγεθος του δείγματος μας δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός στατιστικού πίνακα (βλ. παρακάτω τον πίνακα 1), έτσι ώστε να μπορεί να επιβεβαιωθεί η θετική άποψη των φοιτητών του Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης για τα «Μαθήματα Ζωής» στις αντίστοιχες υποενότητες. Οι συνεντευξιαζόμενοι (υποκείμενα της έρευνας) είναι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, γεγονός που σημαίνει ότι ακόμη δεν έχουν διδάξει σε σχολική αίθουσα πέραν της πρακτικής τους στα δημόσια σχολεία. Όταν αναφέρονται σε θέματα που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία, και ειδικότερα στην ιχνηλάτηση της ψυχολογίας των μαθητών, είναι εμφανές ότι προσπαθούν πρώτα να αναγνωρίσουν τα δικά τους χαρακτηριστικά στοιχεία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, κατηγοριοποιημένα σύμφωνα με τις πέντε ερωτήσεις της συνέντευξης, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

##### **4.1. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η επικοινωνία**

Στην ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα της παρουσίασης του μοντέλου επικοινωνίας, το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος επικεντρώθηκε στα οφέλη που αποκόμισαν από την συγκεκριμένη παρουσίαση. Χαρακτηριστικά, ανέφεραν πως μέσα από τα «Μαθήματα Ζωής» απέκτησαν άγνωστες έως τώρα γνώσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν την επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Μπορούν, πλέον, να προβληματίζονται για τον τρόπο με το οποίο θα επιτύχουν τη βέλτιστη μαθητική εμπειρία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα συνιστούν οι εξής μαρτυρίες:

«Προβληματίστηκα για τον τρόπο που επικοινωνώ», «Αναρωτήθηκα για τη λειτουργικότητα και ανάπτυξη των διαπροσωπικών μας σχέσεων».

Ωστόσο, μικρός αριθμός φοιτητών βρήκε αδιάφορη και μονότονη τη συγκεκριμένη παρουσίαση. Για παράδειγμα, αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά: «Ασχοληθήκαμε περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας-τύπου παρά με την επικοινωνία μεταξύ τους», «απουσία εξοικείωσης με το αντικείμενο - μονότονο το θεωρητικό μέρος με τον Freud».

#### **4.2. Η δυναμική της ομάδας**

Στην ερώτηση σχετικά με την εμπειρία της συμμετοχής τους σε μεγάλη ομάδα, σχεδόν το σύνολο του δείγματος των φοιτητών, χαρακτηρίζουν την εμπειρία θετική. Επισημαίνουν πως η συμμετοχή τους στην ομάδα τους βοήθησε να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και να εκτιμήσουν πως ένα τέτοιο κλίμα είναι πολύ βοηθητικό, τόσο για τη δημιουργικότητα και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, όσο και για τη διευκόλυνση αντιμετώπισης συγκρούσεων μέσα στην τάξη. Οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν, επίσης, πως η συμμετοχή τους στην μεγάλη ομάδα τους έδωσε την ευκαιρία να δουν βιωματικά πως το πλαίσιο μιας ομάδας μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές περιβάλλον που βοηθάει την κατανόηση των τρόπων που συνυπάρχουν με τους άλλους και ότι η ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσά τους αποτελεί βάση συνεργασίας. Αυτή η νέα κατανόηση τους υποδείχνει πως η δυνατότητα για ανάπτυξη, βελτίωση και ενίσχυση των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών μπορεί να είναι εφικτή μέσα στην ομάδα της τάξης και μέσα από τη σχέση των μαθητών μαζί τους. Παράλληλα, τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τις ηγετικές ή μη τάσεις κάθε μαθητή. Κατατοπιστική είναι η μαρτυρία: «Ήταν μια υπενθύμιση ότι πρέπει να βελτιωθώ ακόμα περισσότερο στο κομμάτι της αυτοπεποίθησης και της εξωστρέφειας».

Από την άλλη, υπήρξαν και φοιτητές, οι οποίοι εντόπισαν δυσκολίες στη λειτουργία της ομάδας, καθώς η αμηχανία μπορεί να οδηγήσει σε εντάσεις και αντιθέσεις.

#### **4.3. Βασικά χαρακτηριστικά των αμυντικών μηχανισμών και διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων**

Στην ερώτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενότητας του εργαστηρίου που αφορούσε στη διδασκαλία των ψυχικών αμυνών και στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων (ερώτηση 3), οι εντυπώσεις των φοιτητών που συμμετείχαν στο δείγμα ήταν στην πλειοψηφία τους θετικές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, αποκόμισαν γνώσεις σχετικά με τους μηχανισμούς άμυνας απέναντι στα ασυνείδητα άγχη που προκαλούνται στο αναπτυσσόμενο παιδί, όταν καλείται να αναπτύξει τις πλευρές εκείνες του εαυτού του που είναι αποδεκτές ενώ καταστέλλει ή απαρνείται εκείνες που συναντούν αποδοκιμασία. Επίσης, ανέφεραν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τη διαχείριση του δικού τους άγχους. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία μιας φοιτήτριας: «Με βοήθησε να κατανοήσω την ασυνείδητη πλευρά των αντιδράσεων και να σκεφτώ την καταλληλότητα των δικών μου αντιδράσεων». Παράλληλα, η παρουσίαση και οι

βιωματικές ασκήσεις τούς έδωσαν τα εργαλεία, ώστε να βρίσκουν τις κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας για να αναγνωρίζουν και να προσεγγίζουν ευκολότερα τις ασυνείδητες αμυντικές διαδικασίες. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η συγκεκριμένη ενότητα τους προσέφερε τα κατάλληλα εφόδια ώστε να κατανοούν τις πηγές προέλευσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και να είναι σε θέση να δημιουργούν ουσιαστικές σχέσεις στο μέλλον ως εκπαιδευτικοί.

#### **4.4. Χαρακτηρολογικοί τύποι και ανοιχτή συζήτηση**

Στην ερώτηση 4 που αφορά στη θεωρητική παρουσίαση των χαρακτηριστικών τύπων και στην ανοιχτή συζήτηση μέσω της μελέτης περιπτώσεων, σχεδόν το σύνολο του δείγματος των φοιτητών του προγράμματος δήλωσαν ενθουσιασμένοι, καθώς χαρακτήρισαν το βιωματικό εργαστήριο ως συναρπαστικό ως προς τις γνώσεις και εμπειρίες που αποκόμισαν. Σύμφωνα με τους περισσότερους, το εργαστήριο τους βοήθησε να ανακαλύψουν στοιχεία του χαρακτήρα τους και να συμβάλει στην προσωπική τους βελτίωση και εξέλιξη. Ανέφεραν ότι, μέσω του εργαστηρίου, κατέκτησαν μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας, καθώς φαίνεται να προσεγγίζουν βαθύτερα τα προσωπικά ασυνείδητα κίνητρα, τους αμυντικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούν, καθώς και το είδος των σχέσεων που τείνουν να αναπτύσσουν.

Παράλληλα, συνειδητοποίησαν πως την προσωπικότητά τους την πλαισιώνουν χαρακτηριστικά, τα οποία προέρχονται από τις εμπειρίες και τα βιώματα της προσχολικής τους ηλικίας. Η επίγνωση βασικών χαρακτηριστικών στοιχείων βοηθά την ανάπτυξη της επικοινωνιακής επικοινωνίας, όπως και την κατανόηση της εξέλιξης των διαφορετικών προσωπικοτήτων.

Σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης των θεμάτων-ερεθισμάτων στα πλαίσια του βιωματικού εργαστηρίου, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πολύ σημαντική την ανοιχτή συζήτηση, χαρακτηρίζοντάς την ως αποκαλυπτική τεχνική. Η ανταλλαγή απόψεων με τους ειδικούς συνέβαλε στην προσπάθειά τους να γίνουν πιο συνειδητοποιημένοι άνθρωποι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Η σύνδεση του γνωστικού περιεχομένου με τη συναισθηματική συναλλαγή θεωρήθηκε σημαντικό κομμάτι του σεμιναρίου, καθιστώντας το εργαστήριο ενδιαφέρον και επικοινωνιακό. Παράλληλα, επεσήμαναν ότι θα ήθελαν να έχει αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στην ανοιχτή συζήτηση, έτσι ώστε να κατανοηθούν πληρέστερα τα κίνητρα συμπεριφοράς των διαφορετικών τύπων ανθρώπων. Επίσης, θα ήθελαν να έχουν χρησιμοποιηθεί στις διαλέξεις περισσότερα τεχνολογικά εργαλεία (βίντεο) για να επιτευχθεί συγκριτική ανάλυση για κάθε τύπο.

Σε ό,τι αφορά στον βαθμό κατανόησης των χαρακτηριστικών τύπων από τους φοιτητές, είναι ασαφές αν είχαν όλοι την ίδια άποψη για το πώς διαμορφώνονται και εκφράζονται. Κάποιοι ανέφεραν ότι η αναγνώριση ύπαρξης διαφορετικών προσωπικοτήτων βοηθάει στην καλλιέργεια σεβασμού και αυτοσεβασμού. Ένας φοιτητής ανέφερε ότι «μπορούμε να διακρίνουμε σε μια προσωπικότητα ένα κράμα 1-2 τύπων και ότι άλλα χαρακτηριστικά είναι ιδιοσυγκρασιακά ενώ άλλα είναι κοινωνικά επίκτητα». Άλλοι ανέφεραν ότι μέσα από την παρουσίαση κατανόησαν ότι δεν υπάρχουν καλές και κακές προσωπικότητες και ότι η βασική ανάγκη ενός ατόμου είναι η δημιουργία και η

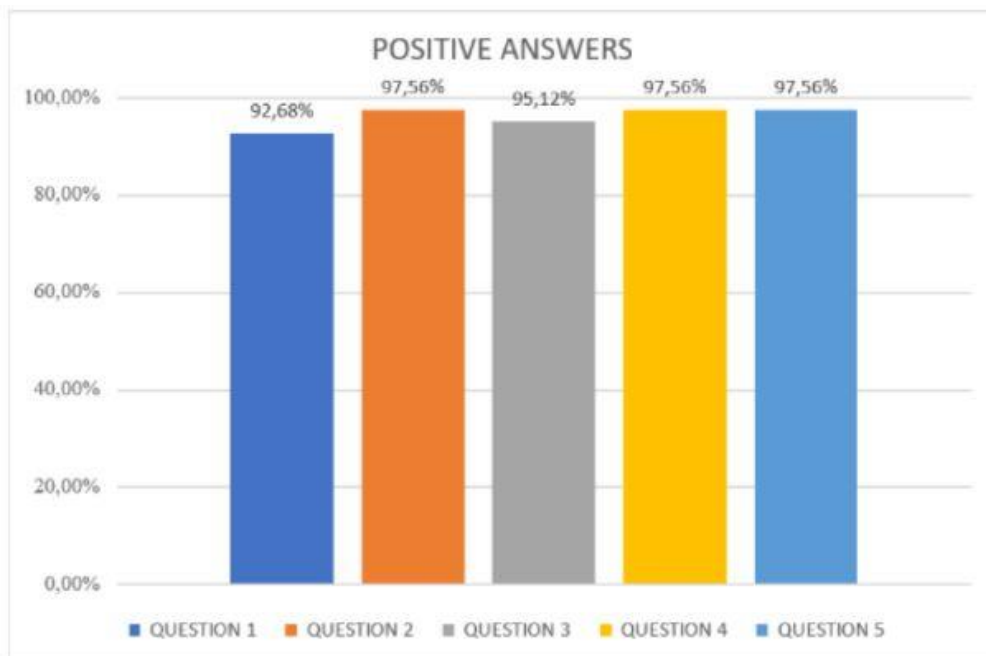
διατήρηση της εσωτερικής ψυχικής του ισορροπίας. Κάποιοι φοιτητές θεώρησαν ότι θα είναι σε θέση να διακρίνουν τα σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε μαθητή και να προσαρμόζουν ανάλογα τη διδασκαλία τους. Συνεπώς, υπήρξαν φοιτητές που επεσήμαναν ότι χρειάζεται προσοχή στον τρόπο παρουσίασης, ώστε να μην περιγράφονται στερεοτυπικά οι χαρακτηρισολογικοί τύποι, κυρίως σε ό,τι αφορά την έμφυλη κατανομή των χαρακτηριστικών. Ο βαθμός κατανόησης των παρουσιάσεων εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι για κάποιους ήταν εντελώς νέα γνώση, ενώ για κάποιους άλλους, όπως τους φοιτητές του τμήματος μάρκετινγκ που έχουν διδαχθεί κοινωνική ψυχολογία, αποτέλεσε μια ευκαιρία περεταίρω εμπάθυνσης, καθώς ήταν εξοικειωμένοι με τις βασικές έννοιες της ψυχαναλυτικής θεωρίας.

#### **4.5. Συνολική αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος**

Συμπερασματικά, λοιπόν, σε σχέση με τη συνολική αξιολόγηση των στόχων του εργαστηρίου «Μαθήματα Ζωής» από τους φοιτητές, σχεδόν το σύνολο του δείγματος εξέφρασε ενθουσιασμό, θεωρώντας την εμπειρία της συμμετοχής τους ιδιαίτερα σημαντική. Τόνισαν πως το εργαστήριο στάθηκε ως δυνατός πάροχος πληροφορίας και γνώσεων αλλά και ως βιωματική πρωτοποριακή πρόκληση για ατομική και επαγγελματική εξέλιξη. Συνεπώς, επεσήμαναν ότι πρόκειται για μια εξαιρετική πρωτοβουλία, η οποία τους βοήθησε να αποκτήσουν μια ευρύτερη οπτική για το θεωρητικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής. Χαρακτήρισαν το πρόγραμμα ως μια ξεχωριστή και ενδιαφέρουσα εμπειρία, η οποία

πέτυχε την ευαισθητοποίησή τους και τους χάρισε μια νέα οπτική πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

#### 4.6. Στατιστική ανάλυση



#### Πίνακας 1: Ποσοστά θετικών απαντήσεων

Στον παραπάνω πίνακα αποτυπώνεται το ποσοστό των θετικών απαντήσεων σε κάθε ερώτηση. Στις ερωτήσεις 2, 4 και 5 η απάντηση μόνο ενός φοιτητή από τους 41 θα μπορούσε να αξιολογηθεί ως αρνητική, στην ερώτηση 1 μόνο τρεις φοιτητές δεν έδωσαν απόλυτα θετική απάντηση και στην ερώτηση 3 δύο φοιτητές. Συνολικά, πάνω από το 95% του δείγματος δείχνει ικανοποιημένο με το εργαστήριο «Μαθήματα Ζωής».

#### 5. Συγκρίσεις θεωρητικών στοιχείων από τη βιβλιογραφία

Στο παρόν μέρος αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα στη βάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και ερευνητικής αρθρογραφίας που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας και ερμηνεύονται σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

##### 5.1. Αυτοβελτίωση των εκπαιδευομένων

Το εργαστήριο, σύμφωνα με τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων, πέτυχε την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς απέκτησαν πολλαπλές δεξιότητες, όπως: (α) ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, (β) αυτοέλεγχο, (γ) ενσυναίσθηση, (δ) ποιοτική επικοινωνία, (ε) διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, (στ) διεκδικητική στάση, (ζ) προσωπική υπευθυνότητα και (η) αυτοεπίγνωση (Goleman, 2006, 2011), σύμφωνα με τα πρότυπα της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής (ΚΣΑ), με αποτέλεσμα να είναι ικανοί να θέτουν και να επιτυγχάνουν θετικούς στόχους, να βιώνουν και

να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, να δημιουργούν και να διατηρούν θετικές σχέσεις και να προβαίνουν σε υπεύθυνες αποφάσεις (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL).

## 5.2 Ανάδειξη της δυναμικής της ομάδας

Οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη δυναμική της ομάδας και τη διαχείριση εργαλείων, αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων που προκύπτουν. Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε μια ηλικιακή φάση, κατά την οποία καλούνται να μάθουν τον ενήλικο εαυτό τους. Υπό αυτήν την έννοια, το σεμινάριο φάνηκε να τους άφησε ιδιαίτερα θετικές εντυπώσεις, καθώς συνέβαλε στη διαδικασία της αυτοεπίγνωσης και τους έδωσε το ερέθισμα να έρθουν πιο κοντά στον εαυτό τους. Οι ίδιοι έδωσαν έμφαση στο γεγονός ότι το πρόγραμμα στοχεύει στην αυτοβελτίωση, την εξοικείωση και την αυτογνωσία. Μάλιστα, θεωρούν την τελευταία ως προϋπόθεση της συλλογικότητας, καθώς σύμφωνα με τον (Durkheim, 1925) κάθε τάξη αποτελεί μια συλλογική ατομικότητα.

Οι φοιτητές εμπνεύστηκαν από το εργαστήριο και ελπίζουν ότι θα μπορέσουν να γίνουν παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές τους, εφαρμόζοντας τη γνώση που απέκτησαν μέσα από τα βιωματικά εργαστήρια στην εκπαιδευτική πρακτική. Τη σημασία των κανόνων έκφρασης και μοιράσματος των συναισθημάτων των μαθητών από τη μεριά των εκπαιδευτικών τονίζει και ο Ekman (2008). Συνεπώς, το πρόγραμμα εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό, ώστε να παρέχει μαθησιακή και ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές, συνδέοντας την ψυχολογία με την εκπαίδευση.

## 5.3. Διαχείριση στρες

Το άγχος κυριαρχεί στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον και, σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, υπάρχει ανάγκη για αντιμετώπιση των συγκρούσεων που δημιουργούνται εντός του σχολικού πλαισίου. Το εργαστήριο των «Μαθημάτων Ζωής» τους βοήθησε μέσα από την εκμάθηση τεχνικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων. Οι εκπαιδευόμενοι, αναστοχαζόμενοι το μέλλον τους ως εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως όσα έμαθαν στο εργαστήριο θα τους βοηθήσουν στη διαχείριση του δικού τους άγχους στο σχολείο, ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Παράλληλα, σύμφωνα με τις αναφορές τους, εφοδιάστηκαν με εμπειρίες και γνώσεις που θα τους εμπνεύσουν να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις με ψυχραιμία και υπομονή, μετατρέποντας τις αρνητικές στρεσογόνες καταστάσεις σε ευκαιρίες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Τη σημασία της ικανότητας των δασκάλων για αντιστροφή των αρνητικών συναισθημάτων που δημιουργούνται μέσω του ανταγωνισμού επιβεβαιώνει και η έρευνα των Liebeberg et al. (2016). Παράλληλα, η σπουδαιότητα της κατανόησης έναντι της επίκρισης υπογραμμίζεται από τη Liu (2017).

Επιπλέον, οι φοιτητές θεωρούν ότι το εργαστήριο συνέβαλε στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται τα μη ρηθέντα μέσω της ενσυναίσθησης. Τα αναφερόμενα χαρακτηριστικά υπογραμμίζονται και στα συμπεράσματα των Lau&Wu (2012), ως σημαντικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει κάθε περίπτωση με διακριτικότητα και εξατομικευμένη παρέμβαση όπου χρειάζεται. Η εν λόγω θέση ενισχύει τη θεωρία περί ενσυναίσθησης του Hoffman (2001).

Μιλώντας για όλα αυτά, βέβαια, γίνεται λόγος για την ψυχική ανθεκτικότητα. Ο όρος ανθεκτικότητα (resilience) αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία που υποδηλώνει τη θετική προσαρμογή ή την ικανότητα του ατόμου να διατηρήσει ή να ανακτήσει την ψυχική του υγεία μέσα σε πλαίσια προκλήσεων ή αντίξοων συνθηκών (Henderson&Milstein, 2008, Luthar, Cicchetti&Becker, 2000, Masten, Best &Garmezy, 1990, Masten&Gewirtz, 2008). Η προώθηση της ανθεκτικότητας στα νεαρά παιδιά από στοργικούς ενήλικες -στην παρούσα περίπτωση, από τους εκπαιδευτικούς τους- δεν βασίζεται στην απομάκρυνση του άγχους και της αντιξοότητας ολοκληρωτικά από τις ζωές τους, αλλά στην παροχή βοήθειας σε αυτά όταν αντιμετωπίζουν διαβαθμισμένες προκλήσεις, ώστε να ενισχύεται η επάρκεια και η αυτοαποτελεσματικότητά τους (Werner, 2000). Συνεπώς, το εργαστήριο προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευομένων ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών τους.

#### **5.4. Η σημασία της βιωματικής εμπειρίας στη μάθηση**

Στα θετικά του εργαστηρίου οι φοιτητές σημείωσαν τη σημασία του μικρού αριθμού των εκπαιδευομένων, αλλά και της εμπειρικής του διάστασης μέσω των πρακτικών εφαρμογών, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Stipek et al (1999). Στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται η σημασία της βιωματικής και καθημερινής εμπειρίας μέσω της εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς έναντι των θεωρητικών σεμιναρίων από ειδικούς στους μαθητές. Η βιωματική διάσταση του εργαστηρίου φάνηκε περισσότερο ενδιαφέρουσα στους φοιτητές από την παρουσίαση της θεωρητικής γνώσης, η οποία φάνηκε να δυσκολεύει κάποιους από τους φοιτητές. Αναγνώρισαν τη σημασία του παιχνιδιού ρόλων ως μια χρήσιμη τεχνική που αναδεικνύει τη σημασία της αλληλεπίδρασης της ομάδας, την αμοιβαία κατανόηση, την ενσυναίσθηση, την ψυχραιμία και την αυτοπειθαρχία. Μέσα από το βιωματικό παιχνίδι με όλους, όπως και με τη μορφή υποομάδων, οι φοιτητές μπόρεσαν να δουν την τάξη τους σαν μια μικροκοινωνία και να εξασκηθούν στον τρόπο δημιουργίας των εκάστοτε συγκρούσεων αλλά και εξεύρεσης ψυχοδυναμικών λύσεων μέσα σε αυτές (Dorothy et al, 1964). Για αρκετούς φοιτητές, η ενότητα αυτή αποτέλεσε ερέθισμα για περαιτέρω ανάλυση του θέματος με άλλους εκπαιδευτικούς και το οικογενειακό τους περιβάλλον, γεγονός που αποδεικνύει την ευρύτερη αξία και διάχυση των θετικών επιρροών του εργαστηρίου στα ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα.

#### **5.5 Η σημασία του βιωματικού εργαστηρίου για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς**

Σε ό,τι αφορά τη μελλοντική εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, οι φοιτητές ανέφεραν ότι αποκόμισαν προσωπικό όφελος, καθώς πέτυχαν μέσα από τις παρουσιάσεις μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας, η οποία είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς. Θεώρησαν ότι το εργαστήριο διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις αντιδράσεις των μαθητών τους, αλλά και να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές μαθητών και συναδέλφων. Παράλληλα, επεσήμαναν ότι θα τους προσφέρει πολύτιμη βοήθεια στη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, προσθέτοντας ότι μετά το σεμινάριο αισθάνονται πιο έτοιμοι για αυτό, αν και έχουν ακόμα αρκετά να μάθουν.

Πρότειναν, καταληκτικά, να δοθεί έμφαση στα βιωματικά εργαστήρια και στις μελέτες περιπτώσεων και να δοθεί περαιτέρω βιβλιογραφία για μελέτη και εμπάθυνση, επισημαίνοντας την ανάγκη συνέχισης της επιμόρφωσης πάνω στα αντίστοιχα θέματα. Παράλληλα, υπογράμμισαν ότι χρειάζεται να τονίζεται ο κίνδυνος απόκτησης μιας στερεοτυπικής στάσης



των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών που θα τους οδηγήσει να αποδίδουν χαρακτηριστικές ταμπέλες στους μαθητές. Συνεπώς, αναδεικνύεται η ανάγκη έμφασης στην κατανόηση των ψυχοδυναμικών φαινομένων στις ομάδες, στην καλλιέργεια εποικοδομητικών σχέσεων και στην διερεύνηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Συνολικά, χαρακτήρισαν το πρόγραμμα πρωτότυπο σε σχέση με ό,τι άλλο έχουν διδαχθεί στο πανεπιστήμιο και θεωρούν ότι θα είναι σε θέση να το αξιολογήσουν καλύτερα στην πορεία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

## **6. Συζήτηση και Συμπεράσματα**

Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο τα «Μαθήματα Ζωής» συμβάλλουν στην εμπάθυνση σε θέματα που αφορούν στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Η πλειοψηφική θετική απόκριση των εκπαιδευόμενων φανερώνει πως η επίδραση των βιωματικών εμπειριών είναι σημαντική. Ο ενθουσιασμός τους και η θέληση για περαιτέρω πνευματική καλλιέργεια λειτουργούν ως έναυσμα για την προώθηση και τον εμπλουτισμό των βιωματικών αυτών μαθημάτων. Η μελέτη αυτή δείχνει πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι καταλύτης για την πιο ομαλή λειτουργία της ομάδας και την καλύτερη διαχείριση των διαφορετικών προσωπικοτήτων. Παράλληλα, η βιωματικότητα των δράσεων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους εντείνει το ενδιαφέρον τους και τη δίψα για μάθηση.

Συνοψίζοντας, τα υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων είναι η απόδειξη πως οι εκπαιδευόμενοι είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να «γνωρίσουν» καλύτερα τον εσωτερικό τους ψυχικό κόσμο με απώτερο σκοπό να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοσυνείδηση, να οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση και να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις τόσο της κοινωνικής τους όσο και της επαγγελματικής τους ζωής.

## **7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα – Περιορισμοί της Έρευνας**

Λόγω του περιορισμού σε παγκόσμιο επίπεδο και της απαγόρευσης των δια ζώσης συναντήσεων στα πανεπιστήμια εξαιτίας του covid-19, δεν υπήρχε δυνατότητα διασταύρωσης των δεδομένων μέσω ποσοτικής έρευνας στους συνεντευξιζόμενους με ποιοτική έρευνα. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να είχε συμπεριληφθεί και η γνώμη των διδασκόντων ομαδικών θεραπειών του εργαστηρίου για περαιτέρω αναστοχασμό.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για μια συνεχόμενη διερεύνηση της εφαρμογής των «Μαθημάτων Ζωής» στο σχολικό περιβάλλον σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από την αξιολόγηση του προγράμματος in vivo σε δασκάλους, καθηγητές, μαθητές αλλά και στους ίδιους τους γονείς, καθώς η εποικοδομητική επικοινωνία θα πρέπει να συγκροτείται και μέσα στην οικογένεια.

### **Βιβλιογραφία-Αρθρογραφία**

Γιωσαφάτ, Μ. Μεγαλώνοντας στην Ελληνική οικογένεια, εκδόσεις Αρμός, 2010.

Ίσαρη Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στη ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., and Wheelwright, S. "The Systemising Quotient (SQ): An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism and normal sex differences." *Philosophical Transactions of the Royal Society* 358, (2003): 361-374.

Bion, W., R. *Experiences in Groups*, London: Tavistock, 1961

Brinia, Vasiliki, Poullou, V. and Panagiotopoulou, A. "The Philosophy of Quality in Education: a Qualitative Approach." *Quality Assurance in Education*, 28:1 (2020):66-77.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. *Methodology of Educational Research: Metechmio*, 2008.

Creswell, W. John. *Educational Research: Planning, Conduction, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*: Ion, 2012.

Durkheim, E. *Moral Education*, 1925.

Ezriel, H. "A Psycho-Analytic approach to group treatment". *British Journal of Medical Psychology*, 23.1-2 (1950):59-74.

Ekman, P. *Emotional Awareness: Overcoming the Obstacles to Psychological Balance and Compassion*: New York Times Books, 2008.

Foulkes, S., H. *Selected papers of S.H. Foulkes: Psychoanalysis and group analysis*: Karnac Books, 1990.

Hoffman, M. *Empathy and Moral Development; Implications for Caring and Justice*: Cambridge University Press, New York, 2001.

Goleman, D. *The Emotional Intelligence*: Pedio, 2011

Henderson, Milstein. *Resiliency in schools: Making it Happen for Students and Educators*: Typothito-Dardanos, 2008

Liebenberg, Linda, Theron, Linda, Sanders Jackie, Munford, Robyn,- van Rensburg, Angelique, Rothmann, Sebastiaan and Ungar, Michael "Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists" *School Psychology International* 37.2 (2016): 140–154

Lau, P. S. Y., and Wu, F. K. Y. "Emotional Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review." *The Scientific World Journal*, 1–8 (2012)

Liu, L. B. "Aesthetic inquiry into Chinese university student fatherly life lessons: "Roots" and their implications for educational contexts." *International Journal of Education & the Arts*, 18.14 (2017). Retrieved from <http://www.ijea.org/v18n14/> .

Luthar, Suniya, Cicchetti, Dante and Becker, Bronwyn. "The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work" *Child development*. 71. (2000) : 543-62.

Masten, A. S., Best, K. M., and Garmezy, N. “Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity” *Development and Psychopathology*, 2.4 (1990): 425-444.

Masten AS, Gewirtz AH. “Vulnerability and Resilience in Early Child Development”. *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd. , 2008. pp. 22-43

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage

Robson, C. *Real World Research: Gutenberg Athens*, 2010.

Stipek, D. Sota, A. de la and Weishaupt, L. “Life Lessons: An Embedded Classroom Approach to Preventing High-Risk Behaviors among Preadolescents” *The Elementary School Journal* 99.5, Special Issue: Non-Subject-Matter Outcomes of Schooling (1999):433-451

Stock Whitaker, D. and Lieberman, A., M. *Psychotherapy through the group process*: New York: Atherton Press, 1964.

Werner, E (2000). “Protective factors and individual resilience”. *Handbook of Early Intervention*, Cambridge University Press, 2000, pp. 115-132.

Yalom, I., and Leszcz, M. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*: Agra, 2006.

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL). <https://casel.org/>

## Ιστοχώροι

Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών,

### **Καινοτόμος δράση «Μαθήματα Ζωής στο Σχολείο I και II»**

<https://www.dept.aueb.gr/el/tep/content/%CE%B7-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%C2%AB%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B6%CF%89%CE%AE%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B9%CE%B9%C2%BB>