

Βιοματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψυχοπαιδαγωγική της επικοινωνίας

Κ. Μπακιρτζής

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων ενδιαφέρει όλο και περισσότερο τόσο ερευνητικά και θεωρητικά όσο και στην πράξη. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών απέναντι στις συνεχείς αλλαγές και μεταλλάξεις που γνωρίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες και ιδιαίτερα ο κόσμος των μαθητών, απαιτεί, παράλληλα με κατάλληλο σχεδιασμό και σύγχρονα προγράμματα, εκπαιδευτικούς ικανούς να παρακολουθούν τις αλλαγές αυτές και να συνοδεύουν τους μαθητές τους εμπλεκόμενοι σε σχέσεις παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Η επιμόρφωση λοιπόν των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να στοχεύει στο δίπολο *Γνώση και Σχέση*. Η *Γνώση* αναφέρεται στα γνωστικά αντικείμενα και στη μέθοδο προγραμματισμού και διδασκαλίας τους, και η *Σχέση* αναφέρεται στην ποιότητα της επικοινωνίας και στην ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα στην τάξη, έτσι ώστε η εμπειρία του σχολείου να συνιστά διεργασία μάθησης, ελευθερίας και δημιουργίας.

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης δεν αποτελεί πλέον ουτοπία. Μέσα από έρευνες και αναλύσεις που αρχίζουν από τις αρχές του αιώνα και κορυφώνονται γύρω από τη δεκαετία του '50 (Μπακιρτζής, 1996), και μέσα από συστηματικές παιδαγωγικές εμπειρίες και εφαρμογές μέχρι σήμερα, ιδιαίτερα σε επιμορφωτικό επίπεδο, είμαστε σε θέση να προτείνουμε προγράμματα που στοχεύουν τόσο την απόκτηση γνώσεων σχετικά με το αντικείμενο αυτό όσο και τη δημιουργία ικανοτήτων και δεξιοτήτων, κινήτρων και ενδιαφερόντων για εμπλοκή σε ουσιαστική και εποικοδομητική σχέση επικοινωνίας στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης.

* * *

Η έρευνα που παρουσιάζεται και αναλύεται στη συνέχεια στοχεύει την αξιολόγηση της μεθοδολογίας εφαρμογής και των αποτελεσμάτων ενός επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα την «Ψυχοπαιδαγωγική της Επικοινωνίας». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα βιωματικής εμπλοκής των συμμετεχόντων που στοχεύει: α. στην εμπάθυση ή και τη δημιουργία κινήτρων, επιθυμιών και ενδιαφερόντων για έκφραση και επικοινωνία μέσα στην σχολική τάξη, και β. στην εκπαίδευση σε ανάλογες μεθόδους και τεχνικές, βασιζόμενο στις αρχές και στις μεθόδους της *Εμφύχωσης* και της ανάπτυξης της *Δυναμικής των Ομάδων*. Είναι ένα πρόγραμμα που προτάθηκε στα πλαίσια του Β' ΠΕΚ Θεσσαλονίκης, στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην πόλη των Σερρών και την περιφέρειά της. Αριθμός συμμετεχόντων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα 20 (6 της προσχολικής, 7 της πρωτοβάθμιας και 7 της δευτεροβάθμιας). Ηλικία: 30 - 55 ετών. Αυτό το πρόγραμμα επιλέχθηκε από τους συμμετέχοντες μεταξύ πολλών προγραμμάτων που τους προτάθηκαν, με διαφορετικά θέματα, βάσει του περιεχομένου και της μεθοδολογίας του (εργαστήριο προσωπικής-βιωματικής εμπλοκής). Διάρκεια: 8 τετράωρες συναντήσεις ένα απόγευμα την εβδομάδα.

Μεθοδολογία, υλικό και ερευνητικές υποθέσεις

Ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας εμπνέεται από την Έρευνα - Δράση που πρωτοεμφανίσθηκε ως ερευνητική μεθοδολογία από τον Kurt Lewin (1959), και σήμερα χαρακτηρίζει πλήθος συμμετοχικών ερευνών και πρακτικών παρέμβασης (De Landsheere, 1996, Kelly, 1985, Ebbut, 1985, Barbier, 1996).

Η έρευνα στηρίζεται σε δύο κείμενα ελεύθερης και «αυτόματης» αξιολόγησης του προγράμματος, που γράφθηκαν και βαθμολογήθηκαν αργότερα από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (100 ως 200 λέξεις για το πρώτο και 100 ως 300 για το δεύτερο). Το πρώτο κείμενο γράφηκε στο τέλος του προγράμματος και το δεύτερο 9 μήνες μετά. Στηρίζεται επίσης στις απαντήσεις που δόθηκαν σ' ένα ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε βάσει των κατηγοριών ανάλυσης των κειμένων, και στη συζήτηση που αναπτύχθηκε μεταξύ των συμμετεχόντων στη διάρκεια της συνάντησης ανάλυσης και επαναξιολόγησης ένα χρόνο μετά.

Η έρευνα αυτή πιο συγκεκριμένα στοχεύει να εντοπίσει :

α. Αυτά που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες, το τι παραμένει, και σε ποιο βαθμό ένα χρόνο μετά.

β. Τη διεργασία μέσα από την οποία επετεύχθη αυτή η μάθηση.

γ. Το αποτέλεσμα ως προς τις προσωπικές και επαγγελματικές αλλαγές, όπως και τις προοπτικές που διαγράφονται στη συνέχεια.

Εκπαιδευτική - παιδαγωγική μεθοδολογία και αρχές

Οι δραστηριότητες που προτάθηκαν κατατάσσονται σε 4 κατηγορίες:

α. *Ασκήσεις-δραστηριότητες έκφρασης - επικοινωνίας*: Επικέντρωση στον εαυτό, στην αναπνοή, στη σωματική στάση, στην κίνηση, στο να αισθανθείς άνετα, ν' αφήσεις να έρθουν εικόνες, η ελεύθερη-αυτόματη έκφραση στο γραπτό και στον προφορικό λόγο, στη φαντασία, στο άνοιγμα του εαυτού. Επίσης η επικέντρωση στον άλλο, να διαλέξεις ένα συνάδελφο για μια άσκηση-δραστηριότητα, ή μια μικρή ομάδα, να συμμετέχεις σε μια συλλογική κίνηση, να δώσεις και να πάρεις, κ.ά.

β. *Παιχνίδια ρόλων*: Με αφορμή ένα αίτημα ή μια ερώτηση προτείνεται να «παιχθεί» ένα δρώμενο θέτοντας και αναπτύσσοντας επί σκηνής τα βασικά στοιχεία της, π.χ. ένας μαθητής μπροστά σ' ένα μάθημα που δεν του κινητοποιεί το ενδιαφέρον, ή ένας εκπαιδευτικός μπροστά σ' ένα πρόβλημα πειθαρχίας.

γ. *Εξάσκηση στην ενεργό ακρόαση*: Πρόκειται για δραστηριότητες-ασκήσεις προερχόμενες από τη ροτζερσιανή αντίληψη της σχέσης «βοήθειας» (*counseling*) που επικεντρώνονται στην ενσυναίσθηση ή συνπάθεια (*empathy*), στη γνησιότητα (*congruence*), στην ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, στη μεθοδολογία και στην πρακτική της επαναδιατύπωσης (*reformulation*), κ.ά. Οι συμμετέχοντες μπορούν να κάνουν ζευγάρια και ο ένας να επικεντρωθεί στον άλλο, να τον παρατηρήσει, να τον «φροντίσει», να τον ακούσει, να τον αποδεχθεί, κλπ. έχοντας μερικές φορές και κάποιον τρίτο για παρατηρητή ώστε να αξιολογηθεί η μορφή, η ποιότητα και τα αποτελέσματα της επικοινωνίας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

δ. *Θεωρητική ανάλυση και πληροφόρηση*: Στη συνέχεια ερωτήσεων που τίθενται, μια συζήτηση μπορεί να αναπτυχθεί στηριζόμενη στις γνώσεις και στην εμπειρία των συμμετεχόντων που τροφοδοτείται και με αυτές του εμπυχωτή/εκπαιδευτή, ο οποίος προετοιμάζει και μικρές διαλέ-

ξεις για θέματα που τίγονται ή που ο ίδιος κρίνει απαραίτητο, ώστε να καλυφθούν τα βασικά θέματα της Ψυχοπαιδαγωγικής της Επικοινωνίας.

Στο τέλος κάθε δραστηριότητας, κύρια των τριών πρώτων κατηγοριών, δίδεται αρκετός χρόνος για την ανταλλαγή των εμπειριών και την αξιολόγησή τους από τους συμμετέχοντες. Μιλούμε σε μικρές ομάδες ή/και όλοι μαζί, μοιραζόμαστε σκέψεις και συναισθήματα, αξιολογούμε και αναλύουμε την εμπειρία. Πολλές συζητήσεις και αναλύσεις αρχίζουν με αφορμή αυτή τη συνεχή αξιολόγηση. Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους πάνω σ' αυτά που βίωσαν και να ζητήσουν μεθοδολογικές και θεωρητικές διευκρινήσεις.

Τρεις βασικές αρχές χαρακτηρίζουν και προσανατολίζουν τη χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία εκπαίδευσης/εμπύχωσης:

α. *Βιωματική ή εμπειριακή αρχή*: Η εμπειρία των συμμετεχόντων και το βιώμά τους (εμπειρία που αγγίζει και συν-κινεί) είναι βασικό σημείο αναφοράς που προσανατολίζει σταθερά τις προτάσεις και την πορεία της εργασίας.

β. *Αρχή της συνοδείας*: Ο εκπαιδευτής εμπνυχώνει τους συμμετέχοντες διευκολύνοντας την έκφραση και την επικοινωνία μεταξύ τους, με τη στάση ενεργούς ακρόασης που υιοθετεί (ενσυναίσθηση, γνησιότητα, ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, επαναδιατύπωση, κ.ά.) (C. Rogers, Encounter Group), και κάνοντας παρατηρήσεις σχετικά με τα φαινόμενα της Δυναμικής της Ομάδας που παρατηρεί (K. Lewin, Training Group).

γ. *Αρχή της παρέμβασης*: Παράλληλα με τη στάση ενεργούς ακρόασης που υιοθετεί ο εκπαιδευτής προτείνει ορισμένες δραστηριότητες λειτουργώντας ως δημοκρατικός ηγέτης (Lewin, 1959). Εδώ είναι σημαντικό, κύρια στην αρχή της εργασίας με μια ομάδα, να δοθεί χρόνος και, προτείνοντας εξαιρετικά απλές και εύκολα υλοποιήσιμες από όλους ασκήσεις-δραστηριότητες, να διευκολυνθεί η ανάδυση και η έκφραση των πραγματικών ενδιαφερόντων και κινήτρων των συμμετεχόντων, που συχνά δεν τολμούν ή και δεν σκέφτονται ότι θα μπορούσαν να εκφράσουν.

Αυτές τις αρχές εκφράζει το τρίπτυχο που χαρακτηρίζει την παιδαγωγική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε: *ακούω - προτείνω - συνοδεύω*.

Κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου και ερωτηματολογίου

Η ανάλυση του περιεχομένου στηρίχθηκε σε 16 θεματικές κατηγορίες

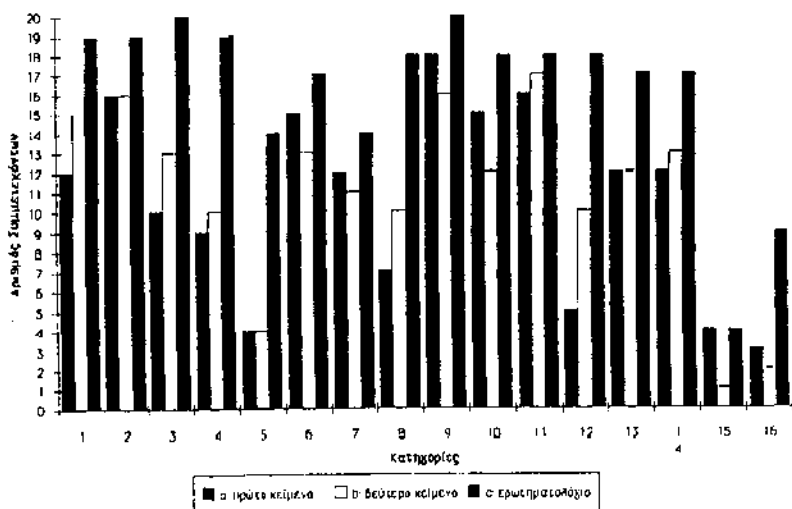
που εντοπίστηκαν στα κείμενα. Πρόκειται για θέματα σχετικά με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης, το βίωμα των συμμετεχόντων, και τα αποτελέσματα σε επαγγελματιζό και σε προσωπικό επίπεδο. Αυτές οι κατηγορίες δεν είναι μεταβλητές που επιζητείται η διάκριση μεταξύ τους αλλά διαστάσεις και χαρακτηριστικά μιας πραγματικότητας που βίωσαν οι συμμετέχοντες. Η διάκριση σε κατηγορίες στοχεύει στο να συλληφθεί πληρέστερα αυτή η πραγματικότητα, να αναλυθεί φαινομενολογικά και να κατανοηθεί ως φαινόμενο ολικό και ολιστικό, που είναι κάθε βιωματική εμπειρία, παιδαγωγική ή άλλη. Εξ ου και η αδυναμία απόλυτου διαχωρισμού των διαστάσεων αυτών και ο αποκλεισμός των αμοιβαίων επικαλύψεων. Αντίθετα θα λέγαμε ότι η μια ενυπάρχει μέσα στην άλλη συνυφάνοντας ένα σύνολο ενιαίο και αδιαχώριστο, που λειτουργεί συγχρόνως σε διάφορα επίπεδα, και που αυτό ακριβώς επιχειρεί να μελετήσει η έρευνα αυτή.

Δύο κριτές, επ. καθηγητές σε παιδαγωγική σχολή, αξιολόγησαν την ύπαρξη ή μη της κάθε κατηγορίας στα κείμενα του πρώτου χρόνου. Η συνάφεια της αξιολόγησής τους (0.60 έως 0.94) ελέγχθηκε με τη μέθοδο G (SPSS 6.1) (Norusis, 1994).

Ενα χρόνο μετά τη λήξη του προγράμματος, σε ειδική συνάντηση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν το κατά πόσο τα κείμενά τους αναφέρονται σε κάθε μια από τις 16 κατηγορίες (κλίμακα 0 - 3, καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ). Ο αριθμός των κειμένων που βαθμολογήθηκαν με 2 ή 3 ανά κατηγορία, δίδεται στις στήλες α (πρώτα κείμενα) και β (δεύτερα κείμενα), στον Πίνακα. Για την πρώτη κατηγορία για παράδειγμα, 12 συμμετέχοντες απάντησαν «αρκετά» ή «πολύ» αξιολογώντας τα κείμενα του πρώτου χρόνου, ενώ 15 απάντησαν «αρκετά» ή «πολύ» για τα κείμενα του δεύτερου χρόνου.

Μετά την αξιολόγηση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες των κειμένων τους, τους ζητήθηκε να απαντήσουν γραπτά σ' ένα ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιώντας 16 ερωτήσεις, προερχόμενες από τον ορισμό των κατηγοριών της ανάλυσης περιεχομένου. Για παράδειγμα, η πρώτη κατηγορία «Η εμπειρία» οδήγησε στην ερώτηση: «Τι σημασία αποδίδεις στο ότι το πρόγραμμα στηρίχθηκε στη βιωματική εμπειρία των συμμετεχόντων», ή η 9η κατηγορία «Η ικανοποίηση» οδήγησε στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό ικανοποιήθηκες από το επιμορφωτικό πρόγραμμα», κ.ο.κ. Ο αριθμός των συμμετεχόντων που έδωσαν απαντήσεις «αρκετά» και «πολύ» παρουσιάζεται στον Πίνακα ανά κατηγορία (στήλη c):

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Βαθμολόγηση κατά κατηγορία (αριθμός συμμετεχόντων που δίνουν βαθμό 2 και 3)



Μια μεγάλη συζήτηση άρχισε στη συνέχεια των αξιολογήσεων και των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο. Πολλοί συμμετέχοντες εξέφρασαν έντονα τη ματαίωση και την απογοήτευσή τους να έχουν περάσει ένα ολόκληρο απόγευμα σε μια διανοητικού αποκλειστικά τύπου εργασία, ο καθένας μπροστά στα κείμενά του, ενώ ανυπομονούσαν να συναντήσουν την ομάδα τους και να ξαναβιώσουν το κλίμα των ελεύθερων και βαθιών ανταλλαγών που τόσο τους είχε λείψει! Άλλοι αντίθετα, και δίχως να διαφωνούν με τους πρώτους, αποδέχονται αυτή τη ματαίωση λόγω της απόστασης που τους δόθηκε η ευκαιρία να πάρουν σε σχέση με το βίωμα της άμεσης εμπλοκής που χαρακτήριζε κύρια τις περυσινές μας συναντήσεις. Αυτό δηλώθηκε ότι επιτρέπει ένα κοίταγμα πιο συστηματικό και αξιολογητικό ως προς το επιμορφωτικό πρόγραμμα και τα αποτελέσματά του σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Όλοι τελικά αναγνώρισαν την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα ενός τέτοιου έργου, με την προϋπόθεση όμως να μην εξαφανίζεται το επικοινωνιακό και βιωματικό κλίμα που ... επιδιώκει να μελετήσει και να υποστηρίξει! Μ' αυτή τη συζήτηση και με ό,τι εκφράσθηκε στη συνέχεια, η εμπλοκή και η συν-κίνηση επανήλθαν στην ομάδα.

Παρατήρηση. Μια σημαντική ιδέα που διαμορφώθηκε στη διάρκεια

αυτής της συζήτησης και μετά την αναγνώριση της αξίας για τους συμμετέχοντες, του έργου της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, παρ' όλες τις δυσκολίες και τις ματαιώσεις, είναι ότι η επεξεργασία ενός τέτοιου πίνακα ερωτήσεων-κατηγοριών, μπορεί να είναι πολύτιμη στην αυτοπαρατήρηση και αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, και επίσης ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση συζητήσεων και αλληλοβοήθειας μεταξύ τους. Βέβαια, μια συστηματική βοήθεια και εποπτεία είναι συγχρόνως απαραίτητη.

Ανάλυση και σχολιασμοί

Πρώτη παρατήρηση. Στον Πίνακα, στην κολώνα c (ερωτηματολόγιο), παρατηρούμε εξ αρχής ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δίνουν απαντήσεις «αρκετά» και «πολύ», και αυτό σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες. Αυτό δεν διέφυγε και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στη συνάντηση επαναξιολόγησης, ένα χρόνο μετά τη λήξη του προγράμματος και στη συζήτηση που ακολούθησε οι συμμετέχοντες μίλησαν για τις απαντήσεις και τα συναισθήματά τους. Ορισμένοι είπαν ότι δεν είχαν το χρόνο στα σύντομα και «αυτόματα» κείμενά τους να αναφερθούν σε όλες τις διαστάσεις του προγράμματος και της εμπειρίας τους, «θιγμένοι» και λυπημένοι από το ότι δεν «έπιασαν» όλα τα θέματα των κατηγοριών, για τα οποία ασφαλώς θα είχαν να πουν πολλά όπως είπαν, και όπως τελικά έκαναν με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Άλλοι όμως αντέδρασαν δυναμικά στους μαζικά υψηλούς βαθμούς που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο. Μια νηπιαγωγός εξεργάγη: «Διαπιστώνω ένα είδος γενικευμένης ευφορίας. Ο δρόμος είναι πολύ πιο μακρύτες για να φθάσει κανείς σε τόσο θετικά αποτελέσματα». Ακολούθησε μια έντονη συζήτηση, με προσωπικές εμπλοκές και διαξιφισμούς. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν και επιβεβαίωσαν την αυτοαξιολόγησή τους, ενώ άλλοι είδαν περισσότερο την έκφραση συναισθημάτων, επιθυμιών και προοπτικών. Η συνάντηση επαναξιολόγησης τελείωσε, ξεπερνώντας κατά πολύ το προβλεφθέν τρίωρο, με την αναγνώριση πραγματικών και σταθερών αποτελεσμάτων, τα οποία όμως χρειάζονται μακροπρόθεσμα πρακτική και εμβάθυνση υπό την εποπτεία εκπαιδευτή/εμπυχωτή και ορισμένες συναντήσεις της ομάδας στο σύνολό της.

Μπορούμε να κατανοήσουμε αυτή την υψηλή βαθμολόγηση στις κα-

τηγορίες του ερωτηματολογίου, ως ένδειξη πολύ σημαντικών αποκλημάτων στο επίπεδο της αποδιδόμενης αξίας στο περιεχόμενο των κατηγοριών, και επίσης ως έκφραση επιθυμιών και ενδιαφερόντων υλοποίησης του πνεύματος και της φιλοσοφίας, των αρχών και των μεθόδων της Ψυχοπαιδαγωγικής της Επικοινωνίας στην επαγγελματική και στην προσωπική ζωή. Πιστεύω όμως ότι δεν θάπρεπε να υποτιμηθεί η γνώμη των συμμετεχόντων πάνω στο ίδιο τους το βίωμα και τις αλλαγές που αισθάνονται και διαπιστώνουν στον ίδιο τους τον εαυτό και στην επαγγελματική τους λειτουργία, έστω λόγω ευφορίας και ενθουσιασμού, που όμως εξακολουθεί να παραμένει και να εκφράζεται έντονα και με πάθος ένα χρόνο μετά τη λήξη του προγράμματος!

Μπορούμε λοιπόν να αποδώσουμε πραγματική αξία στους βαθμούς του ερωτηματολογίου, δίχως όμως να τους συσχετίσουμε και να τους συγκρίνουμε άμεσα με τους βαθμούς αξιολόγησης των δύο κειμένων. Αντίθετα μπορούμε να τους χρησιμοποιήσουμε για μια πληρέστερη ανάλυση και κατανόηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων, όπως και των διεργασιών και των μηχανισμών μάθησης και ανάπτυξης που τέθηκαν σε λειτουργία σε συνάρτηση με την παιδαγωγική που εφαρμόστηκε.

Δεύτερη παρατήρηση. Μεταξύ των δύο στηλών α και β (αξιολόγηση πρώτου και δεύτερου χρόνου) διαπιστώνουμε διαφορές που δείχνουν μια τάση για αύξηση της βαθμολόγησης (περισσότερα άτομα δίδουν βαθμούς 2 και 3, εκτός από τις κατηγορίες 6, 7, 9 και 10), με μεγαλύτερη διαφορά για την κατηγορία 12 των επαγγελματικών αλλαγών. Αυτό δείχνει ότι με το πέρασμα του χρόνου τα αποτελέσματα του επιμορφωτικού προγράμματος δεν εξασθενούν, και μάλιστα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας σημαντικός αριθμός από αυτά έχουν την τάση να ενδυναμώνονται, να εμβαθύνονται και να εγκαθίστανται καλύτερα.

Οι κατηγορίες

Οι κατηγορίες στις οποίες αναφέρονται περισσότερα στα κείμενά τους οι συμμετέχοντες (στήλες α και β) είναι αυτές της ομάδας, της ικανοποίησης και της εμπλοκής (2η, 9η και 11η κατηγορία). Παρατηρούμε ότι η ικανοποίηση κατέχει την υψηλότερη βαθμολόγηση στο ερωτηματολόγιο (20/20) μαζί με την εμπύχωση (3η κατηγορία). Αυτό δείχνει τη σημασία που αποδίδεται από τους συμμετέχοντες στο συναισθηματικό βίωμα, αν λάβουμε υπόψη και τη βαθμολογία του συγκινησιακού βιώματος

(10η κατηγορία), που είναι αρκετά υψηλή. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στο περιεχόμενο αυτών των κατηγοριών αυθόρμητα, και στα κείμενά τους δείχνουν ξεκάθαρα πολύ ικανοποιημένοι, γεμάτοι συναισθήματα και εμπλοκή στην επιμορφωτική αυτή εμπειρία. Αισθάνονται και το εκφράζουν δίχως υπαινιγμούς, ότι τους αφορά αυτό που βιώνουν, οι προτάσεις και οι δραστηριότητες τους ενδιαφέρουν, τους αγγίζουν και τους κινητοποιούν. Αυτό μας παραπέμπει στη βασική ψυχοπαιδαγωγική αρχή ότι *δεν μαθαίνουμε παρά ό,τι κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ικανοποιεί τις ανάγκες, που αναγνωρίζονται ως τέτοιες από το ίδιο το υποκείμενο* (Φράγκος, 1983,1996).

Αλλά ας εξετάσουμε τις κατηγορίες τη μια μετά την άλλη, στηριζόμενοι στα κείμενα τα ίδια και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο, όπως και στην ποσοτική ανάλυση που προηγήθηκε (Πίνακας):

Πρώτη ενότητα: Περιεχόμενο και μεθοδολογία

1. *Η εμπειρία.* Η λειτουργία του προγράμματος σε μορφή βιωματικού εργαστηρίου δεν περνά ασφαλώς απαρατήρητη από τους συμμετέχοντες. Αντίθετα της αποδίδεται αρκετά μεγάλη σημασία (12/20) που αυξάνει στο δεύτερο κείμενο (15/20) και επιβεβαιώνεται έντονα στο ερωτηματολόγιο (19/20). Πρόκειται για τη μια πλευρά του μεθοδολογικού τριπτύχου *εμπειρία - ομάδα - εμπύχωση* που εφαρμόστηκε. Να τι γράφουν χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες στα κείμενά τους:

«Η επικοινωνία πετυχαίνεται με την επικοινωνία», «Ο βιωματικός τρόπος δουλειάς σ' αυτές τις οκτώ συναντήσεις μας ήταν για μένα το πιο θετικό μέρος, αυτό που έφερε όλα τα άλλα».

2. *Η ομάδα,* ως βίωμα και συγχρόνως ως μεθοδολογική πρόταση, κατέχει στον αυθόρμητο γραπτό λόγο των συμμετεχόντων μια πολύ σημαντική θέση. Αυτό το επιβεβαιώνει η σημασία που αποδίδει, στα ομαδικά φαινόμενα για τη διευκόλυνση των διεργασιών της μάθησης και της ανάπτυξης, ο Lewin με τη *Δυναμική των Ομάδων*, ή ο Vygotsky με τη *Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης*. Η ομάδα ως απαραίτητο παιδαγωγικό μέσο αναγνωρίζεται από υπάρξεις σχολείου και σχολικής τάξης, όπου οι μαθητές συνυπάρχουν, ανεξάρτητα από το κατά πόσο τους επιτρέπεται επίσημα η επικοινωνία και η συνεργασία. Οι συμμετέχοντες αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ομάδα και στις δυνατότητες που προσφέρει για

συνάντηση και εμπλοκή σε σχέση με τους άλλους, για επικοινωνία, γνωριμία και συνεργασία. Αλλά αρκεί απλά να βρεθούν οι μαθητές και οι εκπαιδευόμενοι μαζί στον ίδιο χώρο, ή απαιτούνται και παρεμβάσεις άλλου τύπου; Θα επανέλθουμε με άλλες κατηγορίες. Εδώ ας δούμε ένα χαρακτηριστικό αποσπάσματα: *«Μέρα με τη μέρα όμως διαπιστώσαμε ότι από ξεχωριστά άτομα, χωρίς προηγούμενη γνωριμία, γίναμε μια ομάδα που τα μέλη της είχαν δεθεί πολύ ζεστά και ελεύθερα».*

3. *Η εμφύχωση.* Η αναγνώριση αυτής της διάστασης στα κείμενα από τους συμμετέχοντες είναι σχετικά σημαντική (10/20 και 13/ 20), αλλά όχι τόσο όσο στις άλλες μεθοδολογικές κατηγορίες. Αντίθετα έχουμε την υψηλότερη βαθμολόγηση στο ερωτηματολόγιο, μαζί με την *ικανοποίηση* (20/20). Τι μπορεί να σημαίνει αυτό; Οι δύο πρώτες κατηγορίες της *εμπειρίας* και της *ομάδας* αναφέρονται στο άμεσο βίωμα των συμμετεχόντων, ενώ η *εμφύχωση* αναφέρεται σ' αυτό που διευκολύνει να παραχθεί αυτό το βίωμα και να έχει αυτή την ποιότητα και αυτά τα αποτελέσματα. Στα κείμενά τους οι συμμετέχοντες γράφουν «αυτόματα» για τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, ενώ στο ερωτηματολόγιο, καθώς παίρνουν μια απόσταση προβληματισμού και ανάλυσης, αξιολογούν και αναγνωρίζουν ότι δίχως τις διεργασίες της εμφύχωσης ούτε η εμπειρία ούτε η ομάδα θα είχαν τέτοια επίδραση πάνω τους. Πρόκειται για ενδιαφέρουσα υπόθεση της οποίας η επαλήθευση απαιτεί ασφαλώς ειδική έρευνα και μελέτη: *«Προσωπικά μου έκανε εντύπωση το ότι επικοινωνία σημαίνει τελικά να μπορούμε να ακούμε τους άλλους, να τους δεχόμαστε όπως ακριβώς είναι».*

4. *Οι ασκήσεις.* Όπως και για την εμφύχωση, οι προτάσεις ασκήσεων και δραστηριοτήτων που διευκολύνουν την έκφραση και την επικοινωνία, αναγνωρίζονται ξεκάθαρα ως μεθοδολογικό μέσο και εργαλείο μόνο στο ερωτηματολόγιο (19/20). Τους αποδίδεται καθοριστικός ρόλος και σημασία στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος επικοινωνίας: *«Ιδιαίτερα η ελευθερία που μας παρείχαν οι ασκήσεις του σεμιναρίου και στη σκέψη και στη συμπεριφορά, χωρίς τυπικότητες, ενδοιασμούς και συμβιβασμούς, είναι χαρακτηριστικά που επισημαίνω με πολλά αστεράκια (***) σημαντικότητας».*

5. *Η ακαδημαϊκή γνώση.* Εδώ έχουμε τη χαμηλότερη βαθμολόγηση και στα δύο κείμενα και κριτικές για μη ικανοποιητική εμβάθυνση σ' αυτή την κατηγορία (κατ.15, 4/20). Στο ερωτηματολόγιο αντίθετα, και ενώ οι κριτικές παραμένουν στο ίδιο ύψος, παρουσιάζεται μια βαθμολόγηση

αρκετά υψηλή. (14/20). Έχουμε επίσης σε σχέση με το ίδιο θέμα ανάλογη αξιολόγηση στο ερωτηματολόγιο των ΠΕΚ, που δόθηκε στο τέλος του προγράμματος (Ερώτηση: Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας πριν και μετά το επιμορφωτικό πρόγραμμα: α) Να ενημερωθώ στις σύγχρονες θεωρητικές απόψεις, για να στηρίξω πρακτικές που εφαρμόζω. Απαντήσεις: Πριν: τελείως ασήμαντη, 5%, μικρής σημασίας 0%, αρκετά σημαντική 24%, πολύ σημαντική 14%, πάρα πολύ σημαντική 57%. Μετά: καθόλου ικανοποιητική 0%, λίγο ικανοποιητική 5%, αρκετά ικανοποιητική 24%, πολύ ικανοποιητική 38%, πάρα πολύ ικανοποιητική 33%). Τι μπορούν να σημαίνουν αυτές οι αξιολογήσεις και απαντήσεις; Τα αποτελέσματα δείχνουν, όπως ήδη έχει αναφερθεί, ότι η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε έδωσε αρκετά μέχρι πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα στο επίπεδο της ανακάλυψης και ιδιοποίησης της γνώσης από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει το αίτημα και την ανάγκη μιας θεωρητικής πληροφόρησης πιο ολοκληρωμένης, με προτάσεις ανάλογου περιεχομένου από την αρχή του προγράμματος και των διαφόρων ασκήσεων και δραστηριοτήτων, στα πλαίσια πάντοτε των αναγκών, των αιτημάτων και των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων. Γράφουν χαρακτηριστικά: «Θεωρώ ότι έμαθα λίγα πράγματα σχετικά με τη θεωρία», «Πήρα αρκετά ερεθίσματα για μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για γνώση πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα».

6. *Η γνώση του εαυτού.* Οι απαντήσεις σ' ένα επίπεδο αρκετά υψηλό στο πρώτο κείμενο (15/20), με μια ελαφρά πτώση στο δεύτερο (13/20), δείχνουν την παρουσία και τη σημασία που αποδίδεται σ' αυτή τη διάσταση, πράγμα που επιβεβαιώνεται απ' το ερωτηματολόγιο (17/20). Μπορούμε να συσχετίσουμε αυτή τη διάσταση μ' αυτή της ομάδας και να αναγνωρίσουμε μια σύγχρονη και παράλληλη ενδοψυχική και διαψυχική διεργασία προς τον Εαυτό και προς τον Άλλο, προς το εσωτερικό και προς το εξωτερικό συγχρόνως. Αλλά θα επανέλθουμε σ' αυτό: «Έμαθα πράγματα ενδιαφέροντα και εντόπισα λάθη στη συμπεριφορά μου».

7. *Η ολοκλήρωση των διαφόρων διαστάσεων στη διεργασία της μάθησης και της ανάπτυξης (συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική).* Εδώ παρατηρούμε ότι αποδίδεται από τους συμμετέχοντες σημασία και υπογραμμίζεται από ορισμένους η παρουσία της προβληματικής αυτής (12/20 και 11/20 για το πρώτο και το δεύτερο κείμενο). Στο ερωτηματολόγιο είναι η μόνη κατηγορία που παραμένει σε σχετικά χαμηλό επίπεδο ως προς τις άλλες, μαζί μ' αυτή της ακαδημαϊκής γνώσης (14/20). Αυτό

θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι πρόκειται για μια κατηγορία που εκφράζει μια διεργασία σύνθεσης αυτών των διαστάσεων μέσα σ' ένα ενιαίο και δυναμικό διαλεκτικό σχήμα, που όμως αναγνωρίζεται και εντοπίζεται σχετικά δύσκολα: «Εκείνο το επίπεδο Γνώσης που δεν είναι τίποτα άλλο από το "ολοκλήρωμα" των γνώσεων».

8. *Η ανακάλυψη*. Εδώ έχουμε αναφορές σχετικά λιγότερες στους δύο πρώτους χρόνους (7/20 και 12/20) και σε αντίθεση με την υψηλή βαθμολόγηση που διαπιστώνεται στα ερωτηματολόγιο (18/20). Στα κείμενά τους οι συμμετέχοντες γράφουν βιώνοντας την εμπειρία της συμμετοχής τους και των αποτελεσμάτων της. Βρίσκονται θα έλεγα μέσα στη διαδικασία της ανακάλυψης και της δημιουργίας. Αντίθετα με το ερωτηματολόγιο οδηγούνται στο να πάρουν κάποια απόσταση, να σκεφθούν προς ορισμένη κατεύθυνση και να εκφράσουν τη γνώμη τους για την αξία και τη σημασία που αποδίδουν στις διάφορες κατηγορίες. Κάτι που σ' ένα πρώτο χρόνο δεν τραβά την προσοχή, διότι δεν αγγίζει το άμεσο βίωμα του υποκειμένου, αναδεικνύεται στη συνέχεια και αποκτά το πραγματικό επίπεδο και σημασία του μέσα σε μια συνολικότερη οπτική της εμπειρίας: «Οι όποιες λύσεις σ' αυτό το πρόβλημα δόθηκαν όχι έτοιμες αλλά προσπαθώντας να τις ανακαλύψει ο καθένας μόνος του».

Δεύτερη ενότητα: Το βίωμα των συμμετεχόντων

9. *Η ικανοποίηση*. Οι συμμετέχοντες εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι από το επιμορφωτικό πρόγραμμα στο σύνολό του, και επίσης ως προς τις επιμέρους διαστάσεις του. Η συμμετοχή τους χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση άνεσης και ευχαρίστησης που διακρίνεται ευκρινώς στα κείμενά τους. Αισθάνονται «σαν στο σπίτι τους» (Laevens, 1995), ανυπομονούν να ξαναβρεθούν όλοι μαζί, μιλούν με εμπιστοσύνη μεταξύ τους, είναι χαλαροί, ευτυχείς και χαμογελαστοί. Αυτό επιβεβαιώνεται έντονα και από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που ζητήθηκε από το ΠΕΚ. (Ο βαθμός ικανοποίησης για διάφορα θέματα γνωστικού και επικοινωνιακού περιεχομένου κινείται ουσιαστικά μεταξύ «αρκετά», «πολύ» και «πέρα πολύ ικανοποιητική», σε ποσοστά για το σύνολο των συμμετεχόντων πάνω από 80-85%). Τα κείμενα εκφράζουν στο σύνολό τους αυτή την ικανοποίηση, συχνά μ' ένα τρόπο έμμεσο και διακριτικό αλλά σίγουρο και ξεκάθαρο: «Με τον καιρό το ενδιαφέρον μου μεγάλωνε και οι συναντήσεις με ικανοποιούσαν ακόμη περισσό-

τερο».

10. Το συναισθηματικό βίωμα. Στο σύνολο των κατηγοριών του συναισθηματικού βιώματος, υπάρχει επίσης το συγκινησιακό βίωμα, πέρα από την ικανοποίηση και την εμπλοκή. Τα συναισθήματα που εκφράζονται και οι συγκινήσεις που βιώνονται (χαρά, ευτυχία, ευχαρίστηση, φόβοι, ανυπομονησία, έκπληξη, κλπ.) είναι έντονες και τις βρίσκουμε άμεσα ή έμμεσα εκφρασμένες σε όλα τα γραπτά. Η σχετική πτώση της βαθμολόγησης σε σχέση με αυτό των άλλων δύο κατηγοριών της ίδιας ενότητας, κυρίως στο δεύτερο κείμενο (12/20) μπορεί να εξηγηθεί από το ότι η έκφραση των συναισθημάτων και των συγκινήσεων συνήθως συγκρατείται στο σχολικό περιβάλλον, κύρια από τους άνδρες, και επίσης από το γεγονός ότι στο δεύτερο κείμενο, 9 μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος, οι συγκινήσεις ασφαλώς δεν είναι εξ ίσου παρούσες.

Στο θεωρητικό πλαίσιο που κινούμαστε εδώ το συγκινησιακό βίωμα (συγκινήσεις και συναισθήματα) παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των ψυχικών δυνάμεων, ως βασικός μηχανισμός που λειτουργεί πλήρως κατά τη γέννηση (Ekman, 1984, 1992), σε όλες τις περιστάσεις (Lobrot, 1993) και σε όλους τους πολιτισμούς (Birdwistell, 1970). Το συναισθηματικό βίωμα που δημιουργεί την ενέργεια των ψυχικών δυνάμεων (επιθυμιών, κινήτρων, ενδιαφερόντων), βασίζεται ακριβώς στο συγκινησιακό βίωμα (Lewin, 1935, 1959, Vygotsky, 1985). Τα γραπτά των συμμετεχόντων, όπως και οι απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, επιβεβαιώνουν επί το πλείστον την παρουσία και τη λειτουργία του συγκινησιακού βιώματος, όπως επίσης και τη δυσκολία ορισμένων να το αποδεχθούν και να το βιώσουν βαθύτερα: «Άλλοτε κυλούν ανώδυνα, άλλοτε ακολουθούν επιδρώσεις, ταχυκαρδίες, κοκκίνισμα».

11. Η εμπλοκή. Εδώ παρατηρείται, όπως ήδη έχει αναφερθεί, μια συνολικότερη αναγνώριση της εμπλοκής στις δραστηριότητες και στο κλίμα της ομάδας. Οι συμμετέχοντες το αισθάνονται και εκπλήσσονται από αυτή την εμπλοκή τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που περισσότερο περίμεναν να το ζήσουν «παθητικά»: «Υπήρξαν και στιγμές στις οποίες είχα και εγώ την ανάγκη να επικοινωνήσω». Είναι δύσκολο να φανεί η εμπλοκή μέσα από μικρά αποσπάσματα. Θάπρεπε να παρουσιασθεί κάθε κείμενο στο σύνολό του για να γίνει αισθητή και να κατανοηθεί η δύναμη της εμπλοκής που χαρακτηρίζει το βίωμα των συμμετεχόντων.

τερο».

10. Το συναισθηματικό βίωμα. Στο σύνολο των κατηγοριών του συναισθηματικού βιώματος, υπάρχει επίσης το συγκινησιακό βίωμα, πέρα από την ικανοποίηση και την εμπλοκή. Τα συναισθήματα που εκφράζονται και οι συγκινήσεις που βιώνονται (χαρά, ευτυχία, ευχαρίστηση, φόβοι, ανυπομονησία, έκπληξη, κλπ.) είναι έντονα και τις βρίσκουμε άμεσα ή έμμεσα εκφρασμένες σε όλα τα γραπτά. Η σχετική πτώση της βαθμολόγησης σε σχέση με αυτό των άλλων δύο κατηγοριών της ίδιας ενότητας, κυρίως στο δεύτερο κείμενο (12/20) μπορεί να εξηγηθεί από το ότι η έκφραση των συναισθημάτων και των συγκινήσεων συνήθως συγκρατείται στο σχολικό περιβάλλον, κύρια από τους άνδρες, και επίσης από το γεγονός ότι στο δεύτερο κείμενο, 9 μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος, οι συγκινήσεις ασφαλώς δεν είναι εξ ίσου παρούσες.

Στο θεωρητικό πλαίσιο που κινούμαστε εδώ το συγκινησιακό βίωμα (συγκινήσεις και συναισθήματα) παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των ψυχικών δυνάμεων, ως βασικός μηχανισμός που λειτουργεί πλήρως κατά τη γέννηση (Ekman, 1984, 1992), σε όλες τις περιστάσεις (Lobrot, 1993) και σε όλους τους πολιτισμούς (Birdwistell, 1970). Το συναισθηματικό βίωμα που δημιουργεί την ενέργεια των ψυχικών δυνάμεων (επιθυμιών, κινήτρων, ενδιαφερόντων), βασίζεται ακριβώς στο συγκινησιακό βίωμα (Lewin, 1935, 1959, Vygotsky, 1985). Τα γραπτά των συμμετεχόντων, όπως και οι απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, επιβεβαιώνουν επί το πλείστον την παρουσία και τη λειτουργία του συγκινησιακού βιώματος, όπως επίσης και τη δυσκολία ορισμένων να το αποδεχθούν και να το βιώσουν βαθύτερα: «Άλλοτε κινούν ανώδυνα, άλλοτε ακολουθούν επιδρώσεις, ταχυκαρδίες, κοκκίνισμα».

11. Η εμπλοκή. Εδώ παρατηρείται, όπως ήδη έχει αναφερθεί, μια συνολικότερη αναγνώριση της εμπλοκής στις δραστηριότητες και στο κλίμα της ομάδας. Οι συμμετέχοντες το αισθάνονται και εκπλήσσονται από αυτή την εμπλοκή τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που περισσότερο περίμεναν να το ζήσουν «παθητικά»: «Υπήρξαν και στιγμές στις οποίες είχα και εγώ την ανάγκη να επικοινωνήσω». Είναι δύσκολο να φανεί η εμπλοκή μέσα από μικρά αποσπάσματα. Θάπρεπε να παρουσιασθεί κάθε κείμενο στο σύνολό του για να γίνει αισθητή και να κατανοηθεί η δύναμη της εμπλοκής που χαρακτηρίζει το βίωμα των συμμετεχόντων.

δίδοντας το βαθμό 2 ή 3 στην αντίστοιχη ερώτηση. Όπως και για το σύνολο των κατηγοριών, η υψηλή αυτή βαθμολόγηση δεν φαίνεται να επηρεάζεται από άλλους παράγοντες, διότι στην πράξη, η παρουσία των συμμετεχόντων στη συνέχεια, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, είναι εθελοντική και μαζική, έξω από διοικητικά και θεσμικά πλαίσια. Οι συμμετέχοντες θέτουν αιτήματα για τη συνέχιση και κάνουν προτάσεις κάθε είδους για την πιθανή οργάνωση των συναντήσεων στο μέλλον. Η προσωπική τους συνεχής παρουσία είναι η επιβεβαίωση η πιο πειστική της επιθυμίας να δοθεί συνέχεια σ' αυτό το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Παράλληλα εκφράζονται σκέψεις και επιθυμίες για αναζήτηση νέων προοπτικών στη συνέχεια αυτών που βιώθηκαν και μαθεύτηκαν στο πρόγραμμα αυτό, πράγμα που οδηγεί και στη διεκδίκηση αλλαγών τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική, θεσμική και κοινωνική ζωή. Η χειραφέτηση του εκπαιδευτικού, του εργαζόμενου και πολίτη ασφαλώς ενισχύεται και διευκολύνεται μέσα από την ανάπτυξη νέων ενδιαφερόντων και επιθυμιών που ζητούν ικανοποίηση και υλοποίηση: «Θα ήθελα να συνεχίσω αυτές τις συναντήσεις».

15. Οι κριτικές. Αυτή η κατηγορία συγκεντρώνει τις κριτικές που εκφράσθηκαν σε ορισμένα κείμενα και στο ερωτηματολόγιο. Αυτές οι κριτικές αναφέρονται κυρίως στη σύντομη διάρκεια του προγράμματος, κατά τη γνώμη αυτών που τις εκφράζουν (5 συμμετέχοντες), και τη μη ικανοποίηση σε σχέση με την ακαδημαϊκή γνώση (4 ή 5 συμμετέχοντες). Εκφράζονται επίσης κριτικές σε σχέση με τα λίγα παραδείγματα εφαρμογών στη σχολική τάξη (2 ή 3 συμμετέχοντες). «Χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να φτάσουμε σε αποτελέσματα που διαρκούν».

16. Η κριτική της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αυτό το θέμα τίθεται σε ορισμένα κείμενα. Στο ερωτηματολόγιο όπου η ερώτηση τίθεται ειδικά, μόνο επτά συμμετέχοντες απαντούν ότι κατά τη γνώμη τους ο παραδοσιακός τύπος διδασκαλίας «ex-cathedra» έχει θετικά και χρήσιμα αποτελέσματα. Δύο κάνουν ελαφρές κριτικές, επτά κριτικάρουν αρκετά και τέσσερις βρίσκουν ότι πρέπει να απορριφθεί εντελώς: «Ο τρόπος που γίνανε δηλαδή με το διάλογο και όχι βαρετή διάλεξη μου δώσανε αρκετή ευχαρίστηση ...».

Η εμπλοκή του εμπυχωτή/ερευνητή

Η στάση του εκπαιδευτή/εμπυχωτή που διευκολύνει την εμπλοκή των

συμμετεχόντων εμπεριέχει και τις διαστάσεις της δικής του εμπλοκής, των κινήτρων, των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων του, όπως βέβαια και της δέσμευσης και ανάληψης της ευθύνης που αυτό συνεπάγεται. Υπάρχουν λίγες αναφορές σε κάποια κείμενα σχετικά με την εμπλοκή του εκπαιδευτή/εμπυκωτή του τύπου: «Εξαρτάται και από το δάσκαλο που προσφέρει τις εμπειρίες. Όταν κανείς πιστεύει σε κάτι μπορεί να το μεταδώσει εύκολα και σωστά, και να το λάβουν οι μαθητές εύκολα και ευχάριστα». Αυτές οι λίγες, έμμεσες ή αόριστες αναφορές δεν μας επιτρέπουν τη μελέτη της βασικής και ουσιαστικής αυτής διάστασης, ώστε να αξιολογήσουμε πληρέστερα τα στοιχεία εκείνα της μεθοδολογίας και της στάσης/εμπλοκής του εκπαιδευτή/εμπυκωτή που επιδρούν και διευκολύνουν αποτελεσματικότερα τη μάθηση και την ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Ασφαλώς αυτό το θέμα θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να σχεδιασθεί κατάλληλα και να ερευνηθεί στη συνέχεια (Μπακιρτζής, 1996).

Όσον αφορά την εμπλοκή του ερευνητή που λειτουργεί παράλληλα και ως εκπαιδευτής/εμπυκωτής, αποτελεί τεράστιο κεφάλαιο της ερευνητικής προβληματικής και μεθοδολογίας. Η ουδετερότητα του ερευνητή για πολλούς διασφαλίζεται μέσα από την απόσταση και τον αποκλεισμό κάθε δυνατής προσωπικής ή άλλης εμπλοκής. Στις έρευνες όμως τύπου έρευνας δράσης που εγκαίνιασε ο Kurt Lewin (1959), ο ερευνητής παρεμβαίνει ο ίδιος, και μάλιστα δυναμικά. Η κατανόηση του περιεχομένου του υλικού της παρατήρησης ασφαλώς είναι κατά πολύ πληρέστερη από τον ίδιο τον εκπαιδευτή/εμπυκωτή, και πολύ περισσότερο όταν συμμετέχουν στην αξιολόγηση οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι. Αυτό προσδίδει μια άλλη ποιότητα στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας προσεγγίζοντας μέσα από ποιοτικά χαρακτηριστικά την ανθρώπινη πραγματικότητα των φαινομένων που μελετούμε.

Συμπερασματικά: η διεργασία της μάθησης-ιδιοποίησης

Με το πρόγραμμα αυτό και τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε, και στην οποία αναφέρονται οι 4 πρώτες κατηγορίες της ανάλυσης, οι επιμορφούμενοι συμμετείχαν σε παιδαγωγικές εμπειρίες επικοινωνίας όπου βίωσαν έντονα συναισθήματα ικανοποίησης και εμπλοκής (κατηγορίες 9, 10 και 11). Στηριζόμενοι στα ευρήματα της ψυχοπαιδαγωγικής σχετικά με τη σύνδεση της μάθησης με την ικανοποίηση της ανάγκης του ψυχοσωματικού οργανισμού (Φράγκος, 1983), μπορούμε να αναζητήσουμε

μια σχέση μεταξύ του επιπέδου ικανοποίησης και εκείνου των αποκτηθέντων και ιδιοποιηθέντων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Βασιζόμενοι επίσης στις έρευνες του Lewin, του Lobrot, του Laevens, και άλλων, μπορούμε να αναζητήσουμε μια σχέση μεταξύ του υψηλού επιπέδου του συναισθηματικού βιώματος και της δημιουργίας της ψυχικής ενέργειας των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων γι' αυτή τη δραστηριότητα και εκείνη τη μέθοδο (εμπειρία, ομάδα, εμπύχωση, προτάσεις), ή για εκείνη τη διεργασία (γνώση, αυτογνωσία, ολοκλήρωση, ανακάλυψη). Αυτή η σχέση επιβεβαιώνεται με την άμεσα ή έμμεσα εκφρασμένη αναγνώριση στα κείμενα των συμμετεχόντων, ότι το υψηλό επίπεδο και η ποιότητα του συναισθηματικού τους βιώματος σε συνάρτηση με τη χρησιμοποιηθείσα μεθοδολογία και τα άλλα χαρακτηριστικά του προγράμματος, οδήγησε στην εγκατάσταση και εμβάθυνση ενδιαφερόντων και προοπτικών, προσωπικών και επαγγελματικών.

Μπορούμε να συμπεράνουμε απ' τα ανωτέρω δεδομένα και παρατηρήσεις ότι οι συμμετέχοντες αγγίχθηκαν βαθειά στο συναισθηματικό επίπεδο, δεχόμενοι προτάσεις που ικανοποίησαν ανάγκες και ενδιαφέροντά τους. Υπήρξαν αποκτήματα και ιδιοποιήσεις, όπως και αλλαγές στη συνέχεια. Σε πολλά κείμενα βρίσκουμε αποσπάσματα που εκφράζουν αυτή τη διεργασία: «Θυμάμαι τα πλούσια συναισθήματα που με κατείχαν σε σχέση με την εμπειρία και με τα οφέλη που θα μπορούσαν να προκύψουν από αυτή, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Τη χαρά με λίγα λόγια και την αισιοδοξία που μου δημιουργούσαν ελπίδες για το καλύτερο, το ότι και όποιο καλύτερο μπορεί να βγει σαν αποτέλεσμα από την επαφή και την ανταλλαγή απόψεων και θέσεων με άλλους ανθρώπους μιας ομάδας με την καθοδήγηση ενός εμπνευστή», «Την περίμενα την Τρίτη. Μου άρεσε το κλίμα και ξέφρενα από τα καθημερινά», «Ο τρόπος που γίνανε ... μου έδωσε πολύ ευχαρίστηση», «Ήθελα να βρεθούμε και πάλι όλοι μαζί να αρχίσουμε να συζητάμε, να προβληματιζόμαστε και να οδηγούμαστε βήμα-βήμα σε καινούργιες για μας εμπειρίες», «Ήταν μια πολύ ευχάριστη έκπληξη αυτές οι 8 συναντήσεις», «Ένα θετικό βήμα προς την ολοκλήρωση, που χρειάζεται όμως τον κατάλληλο χειρισμό, συμπαράσταση, βοήθεια», «Ήταν μαγευτική η συνύπαρξη διαφόρων επιστημονικών κατευθύνσεων και το δέσιμό τους, μετά από δύο-τρεις συναντήσεις που πιστεύω βρέθηκε μια «κοινή γλώσσα», «Το ωραίο κλίμα της ομάδας έδωσε με το αντικείμενο του σεμιναρίου», «Συναισθήματα ικανοποίησης ξεπηδούν μέσα μου γι' αυτά που βίωσα», «Ήρθε

ομαλά, αβίαστα, όμορφα», «Όταν ξεις μια τέτοια εμπειρία αισθάνεσαι μια ήρεμη και γλυκειά ευτυχία», «Ανυπομονούσα να συναντηθούμε κάθε Τρίτη. Ηξερα ότι κάτι καινούργιο και ευχάριστο θα συνέβαινε στην τάξη».

Διά μέσου αυτών των δεδομένων, όπως και πολλών άλλων που βρίσκονται διάσπαρτα σε όλα τα κείμενα μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι μια ψυχο-κοινωνική διεργασία χαρακτηρίζει τη μάθηση. Οι μεθοδολογικές προτάσεις και οι πληροφορίες ερχόμενες από το εξωτερικό περιβάλλον συναντούν τις ανάγκες των προσώπων και συγχρόνως τους δίνουν νέες προοπτικές. Έτσι αυτή η συνάντηση μεταξύ εξωτερικών προτάσεων και εσωτερικού συναισθηματικού βιώματος (ικανοποίηση, συγκίνηση, εμπλοκή), συνιστά την αξιολογητική-παιδαγωγική εμπειρία και θέτει σε λειτουργία τις διεργασίες της μάθησης και της διαμόρφωσης γενικότερα του ψυχικού κόσμου (επιθυμίες, τάσεις, ενδιαφέροντα), αυτό που ονομάζουμε διαμόρφωση και ανάπτυξη του προσώπου (Rogers, 1961, 1980, Κοσμόπουλος, 1990). Είναι μια κίνηση προς τον Εαυτό και προς τον Άλλο συγχρόνως, ενδοψυχική και συγχρόνως διαψυχική. Η διαμόρφωση και η ανάπτυξη του προσώπου περνά μέσα από τη σχέση επικοινωνίας, εμπλοκής και συνάντησης με το περιβάλλον, που επηρεάζει όπως και επηρεάζεται συγχρόνως. Πρόκειται για διαλεκτική διεργασία αλληλεπίδρασης και αλληλεπίρροής. Οι συμμετέχοντες στο επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα δεν «υπέστησαν» μια διδασκαλία, αλλά χάρις σε μια μέθοδο ελευθερίας, επικοινωνίας και δημιουργικότητας, που στηρίζεται στο τρίπτυχο *ακούω-προτείνω-συνοδεύω*, μπόρεσαν να εκφράσουν τις ανάγκες τους και να αναζητήσουν τρόπους ικανοποίησής τους. Είναι μια παιδαγωγική διεργασία που ενσωματώνει και ολοκληρώνει όλες τις διαστάσεις του προσώπου στο πεδίο της ανθρώπινης επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεπίρροής.

Μ' αυτή την έρευνα δράσης ανιχνεύεται και παίρνει μορφή μια εύκαμπτη και εφαρμόσιμη μέθοδος επιμόρφωσης ενός ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών, από την προσχολική και την πρωτοβάθμια μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα και η αυτοαξιολόγησή τους είχε εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά αποτελέσματα ως προς θεωρητικά, μεθοδολογικά και πρακτικά θέματα, την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων ως προς την εμψύχωση και τη δυναμική των ομάδων, όπως και τη συνειδητοποίηση ορισμένων διαστάσεων και λειτουργιών τόσο της σχολικής πραγματικότητας και της παιδα-

γωγικής σχέσης, όσο και του ίδιου του εαυτού. Η συνέχιση αυτής της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης με μορφή εποπτείας και υποστήριξης, εμβαθύνοντας τη διάσταση έρευνα-δράση, θα μπορούσε να διερευνήσει μακροπρόθεσμα τα αποτελέσματα, όπως και τις μορφές συνοδείας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, για μια καλύτερη και πιο αποτελεσματική εφαρμογή, απόδοση και προοπτική τέτοιων βιωματικού χαρακτήρα εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barbier, R. (1996), *La recherche-action*, Paris, Economica (coll. Anthropos).
- Birdwhistell, R. (1970), *Kinesis and Context. Essays on Body Motion Communication*, Univ. of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Ebbutt, D. (1985), Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles, in *Issues in Educational Research Qualitative Methods*, London, The Falmer Press.
- Ekman, P. (1984), *Expression and the nature of emotions*, στο K.R.Scherer and P. Ekman (Eds), *Approaches to emotion*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 319-344.
- (1992), An argument for basic emotions, in *Cognition and emotion*, 6, 169-200.
- Kelly, A. (1985), Action research: What Is It and What I Can Do? in *Issues in Educational Research Qualitative Methods*, London, The Falmer Press.
- Κοσμοπούλου, Α. (1990), *Σχεσιοδυναμική*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Landsheere, G. de, (1996), *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Lacvers, F. (1995), An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education, CIDREE.
- Lewin, K. (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, New York, McGraw-Hill.
- (1959), *Psychologie dynamique*, Paris, PUF.
- Lobrot, M. (1993), *Le choc des émotions*, Tours, La Louvière.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996), Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία, Αθήνα, Gutenberg.
- Norusis, J.M. (1994), *SPSS Basic Statistics 6.1*, Chicago, SPSS Inc.
- Rogers, C. (1961), *On becoming a person*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- (1980), *A Way of being*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- Φράγκος, Χ. (1983), *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*, Αθήνα, Gutenberg.
- (1996), Des modèles nationaux aux modèles multiculturels dans les objectifs de l'éducation préscolaire, in RAYNA, S., LAEVERS, F., DELEAU, M., *L'éducation préscolaire*, Paris, Nathan (coll. pédagogie).
- Vygotsky, L. (1985), La pensée et le mot, in B. Schneuwly, J.P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Newchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

RESUMÉ

Cette recherche, avec des enseignants du primaire et du secondaire de l' Education nationale, vise à explorer les caractéristiques d'une formation à la communication humaine, à travers l'implication et l' expérience vécue, et évaluer les acquis à court et à long terme (un an après). Guidée par les principes d'action-recherche, se base sur l'analyse de textes écrits et évalués par les participants, et sur leurs réponses à un questionnaire. Les conclusions soulignent l'importance d'une formation à caractère holistique et intégrative des différents niveaux du fonctionnement psychique (cognitif, social, émotivo-affectif).

Κ. Μπακιτζής
Παδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Α.Π.Θ.