



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Μεταπτυχιακό πρόγραμμα: Εκπαίδευση Ενηλίκων

Διπλωματική Εργασία
*Προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση
εκπαιδευτικών και γονέων.
Μια μελέτη περίπτωσης μετασχηματίζουσας μάθησης
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

Καλλιόπη Τρεμπέλα Λοζάν Φόκεμπεργκ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια-Σύμβουλος: Μαρία Χρήστου

Αθήνα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Καλλιόπης Τρεμπέλα Λοζάν Φόκεμπεργκ που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



*Προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση
εκπαιδευτικών και γονέων.
Μια μελέτη περίπτωσης μετασχηματίζουσας μάθησης
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

Καλλιόπη Τρεμπέλα Λοζάν Φόκεμπεργκ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Χρήστου

Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευφροσύνη Κωσταρά

Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ

Αθήνα, Ιούνιος 2026

Στον Ευθύμη και τον Γιάννη-Φίλιππο

Στη Μανουέλλα και τον Δημήτρη

Στον Ροδόλφο

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο διερεύνησης του πώς η προσωποκεντρική προσέγγιση, σε συνδυασμό με την αισθητική εμπειρία και τη δημιουργική έκφραση, συμβάλει στον κριτικό αναστοχασμό παγιωμένων αντιλήψεων, πεποιθήσεων, απόψεων σχετικά με τη γονεϊκή και εκπαιδευτική στάση, επανοηματοδοτώντας τη σχέση με το παιδί, το σχολείο και τον εαυτό, μέσα από τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών σε βιωματικά εργαστήρια μάθησης.

Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας βασίζεται στις θεωρίες προσωπικότητας και θεραπείας των ψυχολόγων Carl Rogers και Robert Kegan και του κοινωνιολόγου θεωρητικού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων Jack Mezirow καθώς και τις απόψεις μελετητών για τη συμβολή της δημιουργικότητας και της τέχνης στον αναστοχασμό και την επανοηματοδότηση στερεοτυπικών και δυσλειτουργικών για τις σχέσεις αντιλήψεων.

Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας, η οποία διεξήχθη σε δύο διακριτές ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον νότιο τομέα των Αθηνών και περιλάμβανε δύο βιωματικά εργαστήρια για κάθε ομάδα με άξονα τη δημιουργική επεξεργασία δύο κοινών έργων τέχνης, έδειξαν ότι η συνάντηση της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης με την τέχνη και τη δημιουργική έκφραση συνέβαλε στον κριτικό αναστοχασμό και την αναθεώρηση πεποιθήσεων και στάσεων που αφορούν τη σχέση με το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, επαναπροσδιόρισαν πτυχές του επαγγελματικού τους ρόλου, αναγνώρισαν στερεοτυπικές ή αυταρχικές στάσεις απέναντι στους μαθητές και ανέπτυξαν μεγαλύτερη επίγνωση της επίδρασης των προσωπικών τους βιωμάτων στην εκπαιδευτική τους στάση, ενώ οι γονείς ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της μοναδικότητας του παιδιού, αμφισβήτησαν αυταρχικά πρότυπα διαπαιδαγώγησης και ανέπτυξαν ομοίως, μεγαλύτερη επίγνωση της επίδρασης των προσωπικών τους βιωμάτων στη γονεϊκή τους στάση. Η τέχνη, η δημιουργική γραφή, η αλληλεπίδραση των μελών και το κλίμα ασφάλειας που διαμορφώθηκε μέσα από τις συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης - την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και την αυθεντικότητα - αναδείχθηκαν ως βασικοί παράγοντες ενίσχυσης της διεργασίας μετασχηματισμού.

Λέξεις – Κλειδιά: Προσωποκεντρική προσέγγιση, δημιουργικότητα, αισθητική εμπειρία, σχέσεις γονέων, δασκάλων, κριτικός στοχασμός, μετασχηματίζουσα μάθηση

*Person-Centered and Creative Encounter of Teachers and Parents.
A Case Study of Transformative Learning in Primary Education*

Kalliopi Trempela Lauzanne Fauquembergue

Abstract

This thesis explores the potential of the person-centered approach, in combination with aesthetic experience and creative expression, to contribute to the critical reflection and reconsideration of established perceptions, beliefs, and attitudes regarding parenting and educational practices, by re-signifying the relationship with the child, the school, and the self, through the participation of parents and teachers in experiential learning workshops.

The theoretical framework of the study is grounded in the personality and therapeutic theories of psychologists Carl Rogers and Robert Kegan, as well as the transformative learning theory of adult education theorist Jack Mezirow. In addition, the study draws upon the views of scholars regarding the contribution of creativity and art to reflection and the re-signification of stereotypical and dysfunctional perceptions affecting interpersonal relationships.

The findings of the qualitative research, conducted with two distinct groups of parents and teachers from the same school community in the Southern Sector of Athens and involving two experiential workshops for each group, based on the creative expression of two common works of art, indicated that the integration of the Person-Centered Approach with art and creative expression fostered critical reflection and the reconsideration of beliefs and attitudes concerning relationships with children. Teachers developed greater empathy, redefined aspects of their professional role, recognized stereotypical and authoritarian attitudes toward students, and became more aware of the influence of their personal experiences on their educational practices. Parents enhanced their empathy and acceptance of each child's uniqueness, questioned authoritarian parenting patterns, and developed greater awareness of the impact of their personal experiences on their parenting

attitudes. Art, creative writing, group interaction, and the climate of safety established through the core conditions of the Person-centered Approach—empathy, unconditional positive regard, and congruence—emerged as key factors supporting the transformative process.

Keywords: Person-centered approach, creativity, aesthetic experience, parent-teacher relationships, critical thinking, transformative learning

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract	3
Περιεχόμενα	5
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	7
Κατάλογος Πινάκων	7
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	7
Ευχαριστίες	8
Εισαγωγή	10
Α΄ Θεωρητικό μέρος	12
1. Βασικές αρχές των θεωρήσεων των C. Rogers, R. Kegan και J. Mezirow	12
1.1. Συζήτηση περί σύγκλισης και απόκλισης των απόψεών τους	38
1.2. Ενδοοικογενειακές σχέσεις	45
Η θεώρηση του Rogers	46
Η θεώρηση του Kegan	48
1.3. Σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών	50
Η θεώρηση του Rogers	50
Η θεώρηση του Kegan	53
Η θεώρηση του Mezirow	55
2. Η δημιουργικότητα	57
3. Η τέχνη του χορού και του κινηματογράφου	62
4. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών	69
Β΄ Ερευνητικό μέρος	71
5. Πλαίσιο και προβληματική της έρευνας	71
5.1. Σκοπός της έρευνας	71
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα	71
5.3. Δείγμα της έρευνας	71
5.4. Περιορισμοί της έρευνας	72
6. Μεθοδολογία της έρευνας	73
6.1. Η ποιοτική έρευνα	73
6.2. Η δομή των εργαστηρίων	74
6.3. Η στάση της εκπαιδεύτριας	76
7. Μέσα συλλογής δεδομένων	79
7.1. Γραπτά τεκμήρια	79

7.2.	Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης -----	79
7.3.	Συνεντεύξεις-----	79
8.	Τριγωνοποίηση -----	80
9.	Ευρήματα της έρευνας -----	81
9.1.	Ευρήματα από τα βιοματικά εργαστήρια -----	81
9.2.	Ευρήματα από ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης-----	95
9.3.	Ευρήματα από συνεντεύξεις-----	111
10.	Συμπεράσματα- Συζήτηση -----	134
	Βιβλιογραφικές αναφορές -----	143
	Παραρτήματα -----	151
	Παράρτημα 1: Επιστολή για συμμετοχή στα βιοματικά εργαστήρια -----	151
	Παράρτημα 2: Φύλλο στοχασμού και δημιουργικής έκφρασης του 1^{ου} βιοματικού εργαστηρίου-----	155
	Παράρτημα 3: Ανατροφοδότηση 1^{ου} βιοματικού εργαστηρίου-----	158
	Παράρτημα 4: Φύλλο στοχασμού και δημιουργικής έκφρασης του 2^{ου} βιοματικού εργαστηρίου-----	161
	Παράρτημα 5: Ανατροφοδότηση 2^{ου} βιοματικού εργαστηρίου γονέων-----	163
	Παράρτημα 6: Ανατροφοδότηση 2^{ου} βιοματικού εργαστηρίου εκπαιδευτικών -	166
	Παράρτημα 7: Ερωτήσεις συνέντευξης -----	169
	Παράρτημα 8: Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων (επιλογή)-----	170

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1 Σχέσεις: Γονέα- Παιδιού- Εκπαιδευτικού Rogers, Kegan, Mezirow.....	56
---	----

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Βασικές έννοιες της Π.Π.....	13
Πίνακας 2 Βασικές έννοιες της Θ.Μ.....	37
Πίνακας 3 Βασικές έννοιες της Θ.Ε.Α.	27
Πίνακας 4 Συγκριτικός πίνακας των τριών θεωριών	44

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Γον.	Γονέας
Δ.Ε.	Διπλωματική Εργασία
Ε.Α.Π.	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Ε.	Εκπαίδευση Ενηλίκων
Εκπ.	Εκπαιδευτικός
Ερ.	Ερευνήτρια
Θ.Ε.Α.	Θεωρία Εποικοδομητιστικής Ανάπτυξης
Θ.Μ.	Θεωρία Μετασχηματισμού
Μ.Μ.Α.Ε.	Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία
Π.Π.	Προσωποκεντρική Προσέγγιση

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας αποτυπώνει το κλείσιμο ενός ακόμη κύκλου μάθησης, αναζήτησης και προσωπικής ανάπτυξης· μιας διαδρομής διαμορφωμένης από συναντήσεις, συναισθήματα, ερωτήματα, προβληματισμούς, δημιουργικότητα και ανακαλύψεις, με συνοδοιπόρους ανθρώπους που συνέβαλαν καθοριστικά στην πραγματοποίηση αυτού του ερευνητικού ταξιδιού.

Θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Μαρία Χρήστου για την εμπιστοσύνη με την οποία αγκάλιασε την προσπάθειά μου, την επιστημονική της καθοδήγηση, την υπομονή, τη διαθεσιμότητα και την αδιάλειπτη στήριξή της. Οι γνώσεις της, οι καίριες παρατηρήσεις, η ενθάρρυνση και η πίστη της στην ερευνητική διαδικασία αποτέλεσαν εφόδια πολύτιμα και πηγή έμπνευσης. Ευχαριστίες επίσης, στη συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια Ευφροσύνη Κωσταρά για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας και τα εύστοχα σχόλιά της κατά τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας.

Ευχαριστίες από καρδιάς στους γονείς και τις/τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στα βιωματικά εργαστήρια της έρευνας. Η γενναιόδωρη προσφορά των προσωπικών τους εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων αποτέλεσε καθοριστική συμβολή στην ερευνητική διαδικασία. Μέσα από τις αφηγήσεις τους, τα κείμενα που δημιούργησαν και την εμπιστοσύνη που έδειξαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας, αναδείχθηκε η πολυπλοκότητα και η ομορφιά των ανθρώπινων σχέσεων. Η παρουσία τους έδωσε ψυχή στην έρευνα, με βοήθησε να κατανοήσω βαθύτερα τη δυναμική των σχέσεών τους και συνέβαλε ενεργά στην ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

Αφιερώνω την παρούσα μελέτη στην οικογένειά μου για την αγάπη, την υπομονή, τη σταθερή της παρουσία και το σεβασμό της στο χώρο που χρειάζομαι να ονειρεύομαι, να δημιουργώ και να αναπτύσσομαι. Την αφιερώνω, ακόμη, στα παιδιά που υπήρξαμε, στα παιδιά που είμαστε· στο εσωτερικό παιδί που αναζητά αποδοχή, σύνδεση, παιχνίδι και έκφραση· που μας θυμίζει πως η ανάπτυξη δεν σταματά και πως η ανθρώπινη σχέση παραμένει πάντοτε ένας τόπος συνάντησης, δημιουργικότητας, θεραπείας και ελπίδας: μια πεποίθηση που συνοψίζεται εύγλωττα στα λόγια του Carl Rogers: *«Όταν κοιτάζω τον κόσμο είμαι απαισιόδοξος· όταν κοιτάζω τους ανθρώπους είμαι αισιόδοξος»*.

Περί μάθησης

"Le meilleur pour les turbulences de l'esprit, c'est apprendre. C'est la seule chose qui n'échoue jamais. Vous pouvez vieillir et trembler, vous pouvez veiller la nuit en écoutant le désordre de vos veines, vous pouvez manquer votre seul amour et vous pouvez perdre votre argent à cause d'un monstre ; vous pouvez voir le monde qui vous entoure dévasté par des fous dangereux, ou savoir que votre honneur est piétiné dans les égouts des esprits les plus vils, il n'y a qu'une seule chose à faire dans de telles conditions : apprendre."

Marguerite Yourcenar, *Sources II*

και διεργασίας μετασχηματισμού

*Όταν γεννιέται ο άνθρωπος είναι τρυφερός κι αδύνατος,
όταν πεθαίνει γίνεται σκληρός και αλύγιστος.
Έτσι είναι όλα τα πράγματα
Τα δέντρα και τα φυτά όταν ζουν είναι ευλύγιστα και τρυφερά
κι όταν πεθαίνουν γίνονται ξερά και σκληρά.
Το σκληρό και το αλύγιστο
είναι σύντροφοι του θανάτου.
Το τρυφερό και το αδύνατο
Είναι σύντροφοι της ζωής.
Γι' αυτό ό,τι είναι σκληρό και μεγάλο
θα ριχτεί κάτω,
κι ό,τι είναι ευλύγιστο κι αδύνατο
θ' ανέβει ψηλά.
Λάο Τσου, *Τάο Τε Κινγκ**

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη δυνατότητα της προσωποκεντρικής προσέγγισης, σε συνδυασμό με την τέχνη και τη δημιουργική έκφραση, να συμβάλει στον κριτικό (ανα)στοχασμό παγιωμένων αντιλήψεων, πεποιθήσεων, στερεοτύπων και εσωτερικευμένων παραδοχών που διαμορφώνουν τη γονεϊκή και την εκπαιδευτική στάση. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους η βιωματική συμμετοχή σε ομάδες που βασίζονται στις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης με αρωγό την αισθητική εμπειρία και τη δημιουργική αποτύπωσή της μπορεί να συμβάλουν στο μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη σχέση τους με το παιδί, το σχολείο και τον εαυτό τους.

Η έρευνα βασίζεται στην υλοποίηση βιωματικών εργαστηρίων σε δύο διακριτές ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νοτίου τομέα των Αθηνών με την αξιοποίηση δύο έργων τέχνης και δραστηριοτήτων δημιουργικής έκφρασης. Μέσα από την αισθητική εμπειρία, τη διαλογική σχέση, τη δημιουργική γραφή και τις βιωματικές ασκήσεις επιδιώκεται η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, η αναγνώριση εσωτερικευμένων παραδοχών και η διερεύνηση κατανόησης των διαπροσωπικών σχέσεων στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές θέσεις των Carl Rogers, Robert Kegan και Jack Mezirow. Ειδικότερα, η προσωποκεντρική προσέγγιση του Rogers αναδεικνύει την αποδοχή, την ενσυναίσθηση και την αυθεντικότητα ως ικανές και αναγκαίες συνθήκες για την ανάπτυξη του προσώπου, η εποικοδομητιστική- αναπτυξιακή θεωρία του Kegan περιγράφει τη δυναμική εξέλιξη των τρόπων νοηματοδότησης της εμπειρίας ενώ η θεωρία μετασχηματισμού του Mezirow εστιάζει στη διεργασία μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών νοητικών πλαισίων του ατόμου μέσω του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου, Ακολουθεί η συγκριτική προσέγγιση των τριών θεωρητικών προσεγγίσεων αναδεικνύοντας τα σημεία σύγκλισης και απόκλισής τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θέσεις των Rogers, Kegan και Mezirow σχετικά με τη διαμόρφωση και τη σημασία της διαπροσωπικής σχέσης γονέα και εκπαιδευτικού

στην ανάπτυξη του παιδιού, στη σχέση του με το σχολείο και τη γνώση και τη μετέπειτα συγκρότηση του ενήλικου προσώπου. Στη δεύτερη ενότητα προσεγγίζεται η έννοια της δημιουργικότητας τόσο στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής προσέγγισης όσο και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η δημιουργική έκφραση αναδεικνύεται ως διεργασία ανακάλυψης, συμβολοποίησης και επανανοηματοδότησης της εμπειρίας. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα η αξιοποίηση της τέχνης του κινηματογράφου και του χορού ως μέσων αισθητικής εμπειρίας και αναστοχασμού στα δύο βιωματικά εργαστήρια της έρευνας. Η τέταρτη και τελευταία ενότητα του θεωρητικού μέρους περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση των συναφών ερευνών, οι οποίες εξετάστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης για την εκπόνηση της εν λόγω Δ.Ε. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, στην πέμπτη ενότητα αναπτύσσονται το πλαίσιο και η προβληματική της έρευνας και ακολούθως, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζονται επίσης, τα χαρακτηριστικά του δείγματος και οι περιορισμοί της έρευνας. Στην έκτη ενότητα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία βασίζεται στην ποιοτική προσέγγιση και ειδικότερα στη μελέτη περίπτωσης, καθώς αυτή επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση σύνθετων ανθρώπινων εμπειριών και διεργασιών μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο. Παρουσιάζεται η δομή των δύο βιωματικών εργαστηρίων στις δύο διακριτές ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών και η στάση της εκπαιδεύτριας/διευκολύντριας. Στην έβδομη ενότητα περιγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων που περιλαμβάνουν: τα γραπτά τεκμήρια, τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των συμμετεχουσών και συμμετεχόντων στα βιωματικά εργαστήρια. Στην όγδοη ενότητα γίνεται αναφορά στη διαδικασία της τριγωνοποίησης των δεδομένων, με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας και την πληρέστερη αποτύπωση του ερευνητικού φαινομένου. Στην ένατη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας που προέκυψαν από τα βιωματικά εργαστήρια, τα φύλλα ανατροφοδότησης και τις συνεντεύξεις. Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται στη δέκατη ενότητα με τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων για περαιτέρω έρευνα και εφαρμογή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και το σχολικό πλαίσιο.

Α΄ Θεωρητικό μέρος

1. Βασικές αρχές των θεωρήσεων των C. Rogers, R. Kegan και J. Mezirow

Carl Rogers – Προσωποκεντρική προσέγγιση στη συμβουλευτική & την εκπαίδευση

Ο Carl Rogers (1902-1987), θεμελιωτής της προσωποκεντρικής προσέγγισης, αποτελεί μια από τις κεντρικές μορφές της «ανθρωπιστικής» ψυχολογίας, αποκαλούμενης και «τρίτη δύναμη» στην ψυχολογία, η οποία αναπτύσσεται στην Αμερική τη δεκαετία του 1950 ως εναλλακτική πρόταση στην ψυχανάλυση και τον συμπεριφορισμό, που αποτελούν τις κυρίαρχες, θεωρητικές προσεγγίσεις εκείνης της εποχής (Cooper, 2021). Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της προσωποκεντρικής προσέγγισης και της «ανθρωπιστικής» ψυχολογίας επηρεάζεται από τον Υπαρξισμό, ο οποίος θέτει ως κεντρικό ερώτημα το νόημα της ύπαρξης και από την φαινομενολογική οπτική η οποία θεωρεί ως εφελκυστήριο κάθε γνώσης τη βιωμένη εμπειρία (Cooper, 2021). Οι πρώιμοι θεωρητικοί προβληματισμοί του Rogers διαμορφώνονται τόσο από τις διδακτορικές του σπουδές στην κλινική και την εκπαιδευτική ψυχολογία όσο και από την πρακτική του εμπειρία σε κέντρο παρακολούθησης και συμβουλευτικής παιδιών και οικογενειών. Η θεραπευτική εργασία με παιδιά αποτελεί το αντικείμενο του πρώτου του βιβλίου, *The Clinical Treatment of the Problem Child*, που εκδόθηκε 1939. Παρότι η συμμετοχή των γονέων εμφανίζεται σε περιορισμένο βαθμό, εντούτοις συνιστά μια πλούσια εμπειρική βάση, συμβάλλοντας στη μετέπειτα κατεύθυνσή του στην ψυχοθεραπεία των ενηλίκων (Barret-Lennard, 2021). Παράλληλα, από τη δεκαετία του 1940, ο Rogers προωθεί την εμπειρική αξιολόγηση της ψυχοθεραπευτικής διαδικασίας, εφαρμόζοντας την ηχογράφηση των συνεδριών ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνάς του.

Αποτελεί τον πρώτο θεωρητικό της ψυχοθεραπείας που διατυπώνει με λειτουργικούς και εμπειρικά ελέγξιμους όρους τη θεωρία της θεραπευτικής διαδικασίας, προσδιορίζοντας έξι αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες που δημιουργούν ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης, συμβάλλοντας στην εποικοδομητική αλλαγή της προσωπικότητας (Rogers, 1961,1995). Οι έξι αυτές, συνθήκες όπως τις

διατυπώνει ο Rogers (1951) είναι οι ακόλουθες: Η πρώτη συνθήκη αφορά τη σχέση· τα δύο άτομα πρέπει να βρίσκονται σε ψυχολογική επαφή (στο κείμενο του 1959 παραλείπεται η λέξη «ψυχολογική») ή να έχουν σε κάποιο ελάχιστο βαθμό σχέση, με το κάθε πρόσωπο να προκαλεί μια αντιλαμβανόμενη ή υποαντιλαμβανόμενη διαφορά στο φαινομενολογικό πεδίο του άλλου. Η αρχική αυτή συνθήκη συνιστά προϋπόθεση για την ύπαρξη των πέντε υπόλοιπων, καθώς χωρίς την επαφή οι υπόλοιπες συνθήκες δεν θα είχαν σημασία (Rogers, 1957). Η δεύτερη συνθήκη αναφέρεται στην κατάσταση του ατόμου που ζητά βοήθεια και το οποίο ο Rogers ονομάζει «πελάτη» και όχι άρρωστο ή ασθενή, αποφεύγοντας χαρακτηρισμούς/ετικέτες που συνεπάγονται αξιολογική κρίση απέναντι στην ανθρώπινη ύπαρξη που αναζητά στήριξη και βοήθεια (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Ο πελάτης βρίσκεται σε ασυμβατότητα/ασυμφωνία (incongruence), η οποία αφορά την απόσταση μεταξύ της εμπειρίας και της αυτοεικόνας του. Όταν το άτομο αντιλαμβάνεται αμυδρά αυτή την ασυμφωνία, χωρίς να γνωρίζει ακριβώς, από πού προέρχεται ή τι περιλαμβάνει, η κατάσταση βιώνεται ως απειλή προς τον εαυτό. Το άγχος αυτό εμφανίζεται συχνά στη θεραπευτική διαδικασία, ιδιαίτερα, όταν ο πελάτης τείνει να αναγνωρίσει πλευρές της εμπειρίας του που συγκρούονται με την αυτοεικόνα του (Rogers, 1957). Η τρίτη συνθήκη αφορά τον θεραπευτή, ο οποίος βρίσκεται σε συμφωνία (congruence) στη θεραπευτική σχέση. Η συμφωνία αναφέρεται αντίστοιχα, στη συνάφεια μεταξύ της εμπειρίας και της αυτοαντίληψής του. Ο θεραπευτής έχει επίγνωση των συναισθημάτων του, χωρίς να τα αρνείται ή να τα διαστρεβλώνει, ενώ δεν υιοθετεί κάποιο προσωπείο ή ρόλο. Δεν απαιτείται να είναι τέλειος ή πλήρως ολοκληρωμένος σε όλες τις πτυχές της ζωής του· αρκεί να είναι αυθεντικός στη συγκεκριμένη στιγμή της σχέσης και να μπορεί να μοιραστεί τα συναισθήματα εκείνα, που επηρεάζουν/εμποδίζουν τη θεραπευτική διαδικασία (Rogers, 1957). Η τέταρτη συνθήκη αναφέρεται στην άνευ όρων αποδοχή (unconditional positive regard). Η θετική, μη κριτική αντιμετώπιση, θεώρηση του πελάτη από τον θεραπευτή και, ειδικότερα, προς κάθε πλευρά της εμπειρίας του. Η άνευ όρων αποδοχή περιλαμβάνει στάσεις όπως η ζεστασιά, ο σεβασμός, η συμπάθεια, η συμπόνοια και η αποδοχή όλων των συναισθημάτων του πελάτη — τόσο των αρνητικών, επώδυνων ή κοινωνικά μη αποδεκτών όσο και των θετικών και ώριμων — καθώς και των αντιφάσεών του, βρισκόμενη στον αντίποδα μιας επιλεκτικής στάσης αξιολόγησης. Ο θεραπευτής αποδέχεται/τιμά τον πελάτη ως ξεχωριστό πρόσωπο, χωρίς κτητικότητα ή εξυπηρέτηση προσωπικών αναγκών,

ενισχύοντας την ελευθερία του να βιώνει και να αναγνωρίζει την εμπειρία του. Η συνθήκη αυτή θεωρείται βασική προϋπόθεση για την αλλαγή της προσωπικότητας, καθώς επιτρέπει στον πελάτη να αποδεχτεί τον εαυτό του πιο αυθεντικά, χωρίς «όρους αξίας» και ερμηνείες (Rogers, 1957). Στην ενσυναισθητική στάση (empathy) του θεραπευτή αναφέρεται η πέμπτη συνθήκη, δηλαδή στην ενσυναισθητική κατανόηση του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς του πελάτη. Ο θεραπευτής «εισέρχεται» στον εσωτερικό κόσμο του πελάτη «σαν να» ήταν δικός του, χωρίς όμως, να χάνει την επίγνωση ότι πρόκειται για την εμπειρία του πελάτη. Κατανοεί συναισθήματα του πελάτη όπως ο θυμός, ο φόβος ή η σύγχυση, χωρίς να ταυτίζεται ή να συγχέεται με αυτά. Όταν ο θεραπευτής κινείται ελεύθερα στον κόσμο του πελάτη, μπορεί να επικοινωνήσει την κατανόησή του και να εκφράσει νοήματα που βρίσκονται στην υποαντίληψη του πελάτη (Rogers, 1957). Η ενσυναισθητική κατανόηση αίρει την αίσθηση αποξένωσης του πελάτη και ενδυναμώνει την αίσθηση του ανήκειν (Freire, 2021). Η έκτη και τελευταία συνθήκη αφορά την αντίληψη του πελάτη, έστω και σε έναν ελάχιστο βαθμό, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναισθητικής κατανόησης του θεραπευτή προς αυτόν. Χωρίς την αντίληψη των δύο αυτών συνθηκών από τον πελάτη, η θεραπευτική διαδικασία δεν μπορεί να εδραιωθεί (Rogers, 1957). Αν οι έξι αυτές συνθήκες υπάρχουν και εξακολουθούν να υπάρχουν για ένα χρονικό διάστημα, τότε η διαδικασία της εποικοδομητικής αλλαγής της προσωπικότητας θα ακολουθήσει Rogers (1957).

Σε συνέχεια της θεωρίας θεραπείας, ο Rogers συγκροτεί τη θεωρία προσωπικότητας και συμπεριφοράς μέσα από δεκαεννέα προτάσεις, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό πλαίσιο εννοιών ενσυναισθητικής κατανόησης της ανθρώπινης εμπειρίας και της ολιστικής φύσης του ανθρώπου. Η θεωρία του παρουσιάζεται αρχικά στο κείμενο “A Theory of Personality and Behaviour”, το 1951, και διευρύνεται αργότερα στο κείμενο “A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in client-centered framework” το 1959 (Cooper, 2021). Ορμώμενος, όπως προαναφέρθηκε, από τις αρχές της φαινομενολογίας, ο Rogers εστιάζει στις δύο πρώτες προτάσεις στη σημασία της υποκειμενικής αντίληψης του ατόμου και στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του. Το άτομο υπάρχει σε έναν διαρκώς, μεταβαλλόμενο κόσμο εμπειρίας, αποτελώντας το κέντρο του. Ο κόσμος αυτός συνιστά το φαινομενολογικό πεδίο του ατόμου και περιλαμβάνει όλα όσα βιώνει ο οργανισμός- εμπειρίες, εντυπώσεις, συναισθήματα- είτε γίνονται αντιληπτά είτε όχι. Μόνο το ίδιο το άτομο μπορεί εν δυνάμει, να

γνωρίσει το φαινομενολογικό του πεδίο, αποτελώντας στο σημείο αυτό τη μόνη αυθεντία (Rogers, 1951· Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). «*Ούτε η Βίβλος, ούτε οι προφήτες- ούτε ο Freud ούτε η έρευνα- ούτε οι αποκαλύψεις του Θεού, ούτε ο άνθρωπος*», υποστηρίζει ο Rogers, «*μπορούν να υπερσχύσουν της δικής μου άμεσης εμπειρίας...πρέπει να επιστρέφω ξανά και ξανά [στην εμπειρία] για να ανακαλύπτω μια κοντινότερη προσέγγιση στην αλήθεια όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα μου*» (Rogers, 1961/1995a, σσ. 23,24). Μια άλλη ιδιότητα του φαινομενολογικού πεδίου είναι ότι, κάθε στιγμή, μόνο ένα μέρος από την πληθώρα των ερεθισμάτων συμβολοποιείται από το άτομο. Τα ερεθίσματα- εξωσωματικά ή ενδοσωματικά- που αναγνωρίζονται, αποκτούν μορφή και συμβολοποιούνται διαμορφώνουν το αντιληπτικό πεδίο του ατόμου, το οποίο αποτελεί για τη συγκεκριμένη στιγμή, τη μόνη «αληθινή» του πραγματικότητα. Το άτομο δεν αντιδρά σε μια αντικειμενική ή απόλυτη πραγματικότητα, αλλά στην αντίληψή του γι' αυτήν. Για ψυχολογικούς σκοπούς, η πραγματικότητα είναι ο ιδιωτικός κόσμος των ατομικών αντιλήψεων, ενώ από κοινωνική σκοπιά η πραγματικότητα βασίζεται σε εκείνες τις αντιλήψεις που γίνονται αποδεκτές από μεγάλο μέρος των μελών της κοινωνίας. (Rogers, 1951· Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Αναγνωρίζοντας τη σημασία των κοινωνικών συμβόλων, ο Rogers αποφεύγει μια ακραία και σχετικιστική θέση, η οποία δεν θα άφηνε περιθώρια κοινής συνεννόησης (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Κάθε αλλαγή στο αντιληπτικό πεδίο του ατόμου δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα και μια ανάλογη αντίδραση, γεγονός που συχνά αναδεικνύεται στη θεραπευτική διαδικασία, οδηγώντας σε αλλαγή της εμπειρίας και της συμπεριφοράς (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002· Wilkins, 2010). Η εμπειρία του ατόμου, το νόημα που της προσδίδει και το συναίσθημα που προκαλείται είναι αλληλένδετα και εκφράζονται με τη γλώσσα της συμβολοποίησης. Ωστόσο, η εμπειρία αυτή μπορεί ενίοτε, να βιώνεται αμυδρά, χωρίς ακριβή συνειδητή αναγνώριση. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται υποαντίληψη και μπορεί να προηγείται της συνειδητής αντίληψης της εμπειρίας του ατόμου (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Στο φαινομενολογικό του πεδίο, το άτομο αντιδρά ως ολότητα, ως οργανισμός - σώμα, νους και συναισθήματα - όπως ακριβώς βιώνει και αντιλαμβάνεται την εμπειρία του. Οποιαδήποτε μεταβολή σε ένα μέρος του οργανισμού μπορεί να προκαλέσει αλλαγές και στα υπόλοιπα μέρη, όπως επισημαίνει ο Rogers στην τρίτη πρόταση της θεωρίας του (Rogers, 1951). Η θεωρία του Rogers συνιστά, επομένως, μια ολιστική θεωρία του ανθρώπου, καθώς ο οργανισμός κατέχει κεντρική θέση και το άτομο

αντιμετωπίζεται ως κάτι περισσότερο από το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων/μερών του (Wilkins, 2010). Η έννοια της τάσης πραγμάτωσης (actualizing tendency), η οποία διατυπώνεται στην τέταρτη πρόταση, στηρίζεται στην αξιωματική παραδοχή του Rogers ότι σε κάθε οργανισμό – μονοκύτταρο ή πολυκύτταρο- από τη σύλληψη μέχρι το θάνατό του, υπάρχει μια εγγενής, έμφυτη και καθολική τάση ανάπτυξης όλων των δυνατοτήτων του με τρόπους που συμβάλλουν στη διατήρηση και την ενίσχυση της ύπαρξής του. Η τάση πραγμάτωσης αποτελεί μέρος της διαμορφωτικής τάσης (formative tendency), η οποία παρατηρείται σε ολόκληρο το σύμπαν- τόσο στον οργανικό όσο και τον ανόργανο κόσμο- και αφορά μια ενεργή τάση προς αυξανόμενη τάξη, πολυπλοκότητα και αλληλεπίδραση. Η τάση αυτή συνδέεται με την αρχή της εξτροπίας, η οποία αντιπαραβάλλεται προς την αρχή της εντροπίας που αναφέρεται στην καταστροφή και τη διάλυση, υποδηλώνοντας ένα ενιαίο πρότυπο οργάνωσης (Rogers, 1963, 2008· Ellingham, 2002). Η διαμορφωτική τάση συνιστά τη φιλοσοφική βάση της προσωποκεντρικής προσέγγισης (Rogers, 1980/1995). Όσον αφορά τον ανθρώπινο οργανισμό, η τάση πραγμάτωσης, δεν περιορίζεται στην ικανοποίηση βασικών βιολογικών αναγκών, αλλά περιλαμβάνει ευρύτερες διεργασίες ανάπτυξης, όπως η διαφοροποίηση των λειτουργιών, η αύξηση της αποτελεσματικότητας, η δημιουργικότητα και η μάθηση. Παράλληλα δε, συνιστά τη θεμελιώδη κινητήρια δύναμη της συμπεριφοράς, καθώς ο οργανισμός, ως ενιαίο σύνολο, τείνει προς την ανάπτυξη, την επέκταση και την αυτονομία, απομακρυνόμενος από την ετερονομία. Στο πλαίσιο αυτό, η τάση πραγμάτωσης εμπεριέχει τόσο διαδικασίες μείωσης της έντασης - όπως η ικανοποίηση αναγκών - όσο και κίνητρα ανάπτυξης που υπερβαίνουν αυτή τη λογική, όπως η αναζήτηση δημιουργικότητας, η επιδίωξη προκλήσεων και η μάθηση, ακόμη και υπό συνθήκες δυσκολίας. Ο οργανισμός κινείται, επομένως, μέσα από τον αγώνα και τον πόνο προς την ενίσχυση και την ανάπτυξη. Συνεπώς, ο Rogers (1959) αντιλαμβάνεται την τάση πραγμάτωσης όχι ως ένα ανώτερο στάδιο, σύμφωνα με τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, το οποίο επιτυγχάνεται μετά την ικανοποίηση βασικότερων αναγκών, αλλά ως μια ενιαία και διαρκή διαδικασία που διαπερνά όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης λειτουργίας. Το άτομο αναγνωρίζει την τάση πραγμάτωσης μέσω της οργανισμικής αξιολογητικής διαδικασίας, δηλαδή της έμφυτης τάσης του οργανισμού να αξιολογεί ως θετικές τις εμπειρίες που ενισχύουν και διατηρούν τον εαυτό- βιώνοντας συναισθήματα ικανοποίησης- και

ως αρνητικές εκείνες που δεν τον ενισχύουν ή δεν συμβάλλουν στη διατήρησή του, προκαλώντας συναισθήματα δυσαρέσκειας (Cooper, 2021). Για τη διαμόρφωση της έννοιας της τάσης πραγμάτωσης και της διαμορφωτικής τάσης επηρεάζεται από τις εργασίες διαφόρων επιστημόνων και στοχαστών όπως ο νευρολόγος-ψυχίατρος Goldstein, οι ανθρωπιστές ψυχολόγοι Angyal, Maslow, ο βιολόγος Albert Szent-Gyorgyi και ο ιστορικός ιδεών Lancelot Whyte (Rogers, 1980/1995b). Στη συμπεριφορά και τα συναισθήματα εστιάζουν οι προτάσεις πέντε και έξι της θεωρίας του. Η συμπεριφορά του ατόμου αποτελεί τη στοχοκατευθυνόμενη προσπάθεια του οργανισμού να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, όπως αυτές βιώνονται στο αντιληπτικό του πεδίο. Καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά διαδραματίζει η αντίληψη της πραγματικότητας από το ίδιο το άτομο. Η συμπεριφορά δεν «προκαλείται» μηχανιστικά από παρελθοντικά γεγονότα· παρότι αυτά ενδέχεται να διαμορφώνουν το πλαίσιο νοηματοδότησης των παρούσων εμπειριών, εντούτοις, οι παρούσες εντάσεις και ανάγκες είναι εκείνες που ο οργανισμός επιδιώκει να μειώσει ή να ικανοποιήσει. Επίσης, η συμπεριφορά επηρεάζεται και από τον τρόπο που το άτομο προβλέπει το μέλλον του (Rogers, 1951· Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Τη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά συνοδεύουν και διευκολύνουν τα συναισθήματα τα οποία απορρέουν από τον οργανισμό. Το είδος του συναισθήματος σχετίζεται με την αναζήτηση, την ικανοποίηση, ή τη ματαίωση/μη ικανοποίηση μιας ανάγκης. Ο Rogers διακρίνει δύο βασικές κατηγορίες συναισθημάτων: τα δυσάρεστα και τα ήρεμα. Τα δυσάρεστα συναισθήματα, όπως ο πόνος, ο θυμός, κ.λπ., συνδέονται με ανάγκες που δεν καλύπτονται και κινητοποιούν το άτομο να αναζητήσει λύσεις σε καταστάσεις που το δυσκολεύουν, ενώ τα ήρεμα συναισθήματα συνοδεύουν την ικανοποίηση των αναγκών. Η ένταση του συναισθήματος εξαρτάται από το πόσο σημαντική θεωρείται η συμπεριφορά για τη διατήρηση και την ενίσχυση του οργανισμού. Όσον αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς, στην έβδομη πρόταση ο Rogers υποστηρίζει ότι το καταλληλότερο σημείο παρατήρησης είναι το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου. Καθώς, όπως προαναφέρθηκε στην πρώτη πρόταση, μόνο το ίδιο το άτομο μπορεί να γνωρίζει πλήρως την εμπειρία του και η συμπεριφορά του αποτελεί αντίδραση στο πεδίο όπως το ίδιο το αντιλαμβάνεται, η κατανόηση της συμπεριφοράς προϋποθέτει την προσπάθεια να «δει» κανείς τον κόσμο μέσα από τα μάτια του ατόμου. (Rogers, 1951). Η έννοια του εαυτού ή της αυτοαντίληψης, η ανάγκη για θετική αναγνώριση και οι όροι αξίας (values of worth) αναπτύσσονται στην όγδοη, ένατη και δέκατη

πρόταση. Ο εαυτός δεν ταυτίζεται με τον οργανισμό, αλλά αποτελεί μέρος του, το οποίο διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και, κυρίως, μέσα από την αξιολογική αλληλεπίδραση με τους σημαντικούς άλλους. Συνιστά ένα οργανωμένο και σχετικά συνεκτικό σύνολο αντιλήψεων του ατόμου για τα χαρακτηριστικά του, τις σχέσεις του με τους άλλους και τον κόσμο, καθώς και τις αξίες που αποδίδει στις αντιλήψεις αυτές. Πρόκειται για μια δυναμική και μεταβαλλόμενη δομή, εν δυνάμει προσβάσιμη στη συνείδηση, η οποία κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και νοηματοδοτεί την εμπειρία του. Ο όρος «δομή του εαυτού» προτιμάται όταν η παρατήρηση πραγματοποιείται από εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς (Rogers, 1951, 1959). Σε αντιδιαστολή προς την παρούσα αυτή αντίληψη του εαυτού, ο ιδανικός εαυτός αναφέρεται στην εικόνα του «ποιος θέλω να είμαι», δηλαδή στην εικόνα του εαυτού που το άτομο επιθυμεί να κατέχει και στην οποία αποδίδει τη μεγαλύτερη αξία, λειτουργώντας ως πρότυπο ή στόχος προς τον οποίο προσανατολίζεται (Rogers, 1959). Συγχρόνως, με τη διαμόρφωση του εαυτού εμφανίζεται η ανάγκη για θετική αναγνώριση από τους άλλους, η οποία συνιστά καθολική, διαρκή και επίμονη διάσταση της ανθρώπινης λειτουργίας (Rogers, 1959). Ως εκ τούτου, ο εαυτός αυτοπραγματώνεται με κινητήρια δύναμη την τάση πραγμάτωσης αλλά με καθοδήγηση την ανάγκη για θετική αναγνώριση. Όταν το άτομο δέχεται θετική αναγνώριση κυρίως, από τους σημαντικούς άλλους, η τάση αυτοπραγμάτωσης και η τάση πραγμάτωσης συμπορεύονται (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Η ικανοποίηση της ανάγκης για θετική αναγνώριση είναι συχνά αμφίσημη, καθώς εδράζεται στην πρόσληψη και ερμηνεία της στάσης των άλλων. Η ανάγκη αυτή έχει αμοιβαίο χαρακτήρα και είναι τόσο ισχυρή, ώστε ενδέχεται να υπερισχύσει της οργανισμικής αξιολογητικής διαδικασίας, μεταφέροντας το κέντρο αξιολόγησης του εαυτού από μια εσωτερική σε μια εξωτερική εστία αξιολόγησης (Rogers, 1959). Όταν οι εμπειρίες του ατόμου αξιολογούνται από τους σημαντικούς άλλους ως περισσότερο ή λιγότερο αξίες θετικής αναγνώρισης, τότε και η αυτοεκτίμηση γίνεται αντίστοιχα επιλεκτική (Rogers, 1959). Οι όροι αξίας των σημαντικών άλλων ενδοβάλλονται σταδιακά στο προσωπικό σύστημα αξιών του παιδιού και, αργότερα, του ενήλικα. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση των εμπειριών του δεν πραγματοποιείται σύμφωνα με την οργανισμική εστία αξιολόγησης, αλλά βάσει των ενδοβλημένων αξιών των σημαντικών άλλων (Rogers, 1959). Προκειμένου το άτομο να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του, τείνει να αντιλαμβάνεται επιλεκτικά τις εμπειρίες του

σύμφωνα τους όρους αξίας που έχει εσωτερικεύσει. Σε αυτή την περίπτωση, η τάση αυτοπραγμάτωσης και η τάση πραγμάτωσης έρχονται σε σύγκρουση· πρόκειται για μια σύγκρουση ανάμεσα στο «πρέπει» της αυτοεικόνας και στο «θέλω/ έχω ανάγκη» του οργανισμικού εαυτού. Οι εμπειρίες που είναι συμβατές με τη δομή του εαυτού ενσωματώνονται σε αυτήν, ενώ οι ασύμβατες εμπειρίες διαστρεβλώνονται ή αποκλείονται από την επίγνωση. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ασυμφωνία ανάμεσα στον εαυτό και την εμπειρία, οδηγώντας το άτομο σε ευαλωτότητα και εσωτερική ένταση. Η αντίληψή του γίνεται όλο και πιο δύσκαμπτη, στην προσπάθεια διατήρησης μιας σταθερής και αναλλοίωτης αυτοεικόνας. Η ασυμφωνία μεταξύ εαυτού και εμπειρίας δημιουργεί άγχος, το οποίο αυξάνεται όλο και περισσότερο, οδηγώντας το άτομο είτε σε απομόνωση είτε στην αναζήτηση βοήθειας (Rogers, 1959· Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Η ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα και η ψυχολογική προσαρμοστικότητα ορίζονται αντίστοιχα στη δέκατη τέταρτη και τη δέκατη πέμπτη πρόταση. Η ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα εμφανίζεται όταν ο οργανισμός αρνείται να φέρει στην επίγνωση σημαντικές αισθητηριακές και σπλαχνικές εμπειρίες, οι οποίες κατά συνέπεια, δεν συμβολοποιούνται ούτε οργανώνονται στη συνολική δομή του εαυτού. Ενώ, η ψυχολογική προσαρμοστικότητα επιτυγχάνεται όταν οι αισθητήριες και σπλαχνικές- δηλαδή οι συναισθηματικές και σωματικές- εμπειρίες του οργανισμού μπορούν να ενσωματωθούν σε συμβολικό επίπεδο, διατηρώντας μια σταθερή σχέση με την έννοια του εαυτού. Κάθε εμπειρία που είναι ασύμβατη με την οργάνωση της δομής του εαυτού μπορεί να βιωθεί ως απειλή. Όσο περισσότερες απειλητικές εμπειρίες αντιμετωπίζει το άτομο, τόσο πιο άκαμπτα οργανώνεται η δομή του εαυτού, προκειμένου να διατηρηθεί η συνοχή της. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή ο εαυτός αδυνατεί να αμυνθεί απέναντι στις απειλές αυτές, το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε κατάσταση ψυχολογικής αποδιοργάνωσης ή κατάρρευσης. Η διαδικασία της προσωπικής αλλαγής αναπτύσσεται στις τρεις τελευταίες προτάσεις της θεωρίας προσωπικότητας και συμπεριφοράς. Όταν το άτομο βιώνει ένα περιβάλλον πλήρους απουσίας απειλής προς τη δομή του εαυτού, - όπως το θεραπευτικό περιβάλλον - μπορεί να αντιληφθεί και να επεξεργαστεί εμπειρίες που προηγουμένως ήταν ασύμβατες με την αυτοεικόνα του, αναθεωρώντας και διευρύνοντάς την προκειμένου να τις συμπεριλάβει και να τις ενσωματώσει. Όταν το άτομο αντιλαμβάνεται και αποδέχεται τις αισθητήριες και σπλαχνικές του εμπειρίες ως μέρος ενός ενιαίου συνόλου, αποκτά βαθύτερη κατανόηση και

αποδοχή τόσο του εαυτού όσο και των άλλων ως ξεχωριστών προσώπου. Παράλληλα, όσο περισσότερες οργανισμικές εμπειρίες ενσωματώνονται στη δομή του εαυτού, τόσο περισσότερο το άτομο αντικαθιστά το υπάρχον σύστημα αξιών του - το οποίο βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ενδοβλημένες και παραπονημένα συμβολοποιημένες αξίες - με μια συνεχή οργανισμική διαδικασία αξιολόγησης της εμπειρίας του. Όταν, επομένως, το άτομο βασίζεται στην άμεση εμπειρία του για τη διαμόρφωση των αξιών του, δεν οδηγείται σε μια κατάσταση αξιακής «αναρχίας», αλλά σε μια βαθιά οργανωμένη και κοινωνικά συμβατή στάση ζωής. Μέσα από τη συνειδητή αποδοχή όλων των εμπειριών και την ισορροπημένη ικανοποίηση των αναγκών του - συναισθηματικών, κοινωνικών, επιθετικών κ.ά.- αναπτύσσει ένα προσωπικό αλλά ταυτόχρονα κοινωνικό σύστημα αξιών. Αυτό συμβαίνει επειδή οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες είναι καθολικές, με αποτέλεσμα οι ατομικές αξίες, αν και μοναδικές, να συγκλίνουν ουσιαστικά μεταξύ τους και να ευνοούν τη συνύπαρξη και την κοινωνική συνοχή (Rogers, 1951). Η προσωποκεντρική θεωρία προσωπικότητας αποτελεί, συνεπώς, μια θεωρία διαδικασίας. Το πλήρως λειτουργικό πρόσωπο (fully function person) του Rogers (1959) δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση «ολοκλήρωσης», αλλά ένα πρόσωπο σε διαρκή διαδικασία (person-in-process), έχοντας μια διαρκή τάση να διευρύνεται. Ούτε η προσωπικότητα ούτε ο εαυτός αντιμετωπίζονται ως σταθερές και αμετάβλητες οντότητες· ο άνθρωπος νοείται ως μια δυναμική διαδικασία γίνεσθαι και όχι ως μια παγιωμένη κατάσταση (Wilkins, 2010).

Εφαρμογές της προσωποκεντρικής προσέγγισης σε άλλους τομείς διαπροσωπικών σχέσεων

Εκτός από το πλαίσιο της ατομικής ψυχοθεραπείας, η προσωποκεντρική προσέγγιση εφαρμόζεται σε κάθε τομέα της ανθρώπινης εμπειρίας που περιλαμβάνει διαπροσωπικές σχέσεις και στοχεύει στην ανάπτυξη ή την αλλαγή της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, όπως στις οικογενειακές σχέσεις, την εκπαίδευση και τη μάθηση, την ηγεσία ομάδων και τη διαχείριση συγκρούσεων. Οι έξι θεραπευτικές συνθήκες δεν περιορίζονται στο θεραπευτικό πλαίσιο αλλά συμβάλλουν στη βελτίωση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της επίλυσης προβλημάτων, αποτελώντας τη βάση κάθε υγιούς, αναπτυσσόμενης και ουσιαστικής ανθρώπινης σχέσης (Rogers, 1959).

Ειδικότερα, όσον αφορά την εκπαίδευση και τη μάθηση ο Rogers (1983) στο βιβλίο του *Freedom to Learn*, προτείνει μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στις ανάγκες, την εμπειρία και την αυτονομία της/του μαθήτριας/τη. Η μάθηση δεν ταυτίζεται με μηχανική αποστήθιση πληροφοριών· αντίθετα, συνιστά μια εσωτερική και δυναμική διαδικασία, η οποία πηγάζει από την περιέργεια και την προσωπική αναζήτηση νοήματος. Πρόκειται για μια πορεία ανακάλυψης, κατά την οποία το άτομο δοκιμάζει, απορρίπτει, επαναπροσεγγίζει και τελικά αφομοιώνει εκείνο που έχει ουσιαστική σημασία για το ίδιο. Ο Rogers διακρίνει δύο τύπους μάθησης. Ο πρώτος αφορά τη «μάθηση από τον λαιμό και πάνω», η οποία περιορίζεται κυρίως στη γνωστική λειτουργία και βασίζεται στην αποστήθιση πληροφοριών χωρίς προσωπικό νόημα, θυμίζοντας τις «ασυνάρτητες συλλαβές» των ψυχολογικών πειραμάτων. Η μορφή αυτή μάθησης δεν εμπλέκει το συναισθημα, δεν συνδέεται με τις εμπειρίες της/του μαθήτριας/τη και, ως εκ τούτου, ξεχνιέται εύκολα. Επιβάλλεται δε συχνά, μέσω μηχανισμών συμμόρφωσης, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προκρίνει τη λογική και τη γραμμική σκέψη, λειτουργίες που συνδέονται με το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, παραμελώντας τη διαίσθηση και τη δημιουργικότητα, που συνδέονται με το δεξί ημισφαίριο. Καθώς δε το κίνητρο παραμένει εξωτερικό, η μάθηση αυτή δεν επιδρά ουσιαστικά στη συμπεριφορά, τις στάσεις ή την προσωπικότητά του ατόμου. Ο δεύτερος τύπος μάθησης είναι η βιωματική μάθηση, η οποία συνιστά μια ολιστική διαδικασία, εμπλέκοντας το πρόσωπο, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι η προσωπική εμπλοκή, η πρωτοβουλία, το εσωτερικό κίνητρο και η άμεση σύνδεσή της με τις ανάγκες και τα βιώματα της/του μαθήτριας/τη. Πρόκειται για μια μάθηση με διάχυτο χαρακτήρα, καθώς επηρεάζει όχι μόνο τη γνώση, αλλά και τη συμπεριφορά, τις στάσεις και ενίοτε την ίδια την προσωπικότητα του ατόμου. Η δε αξιολόγησή της δεν προέρχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς μηχανισμούς, αλλά κυρίως από το ίδιο το άτομο, το οποίο αναγνωρίζει κατά πόσο η μαθησιακή εμπειρία ανταποκρίνεται στις προσωπικές του ανάγκες και αποκτά νόημα για το ίδιο. Ο Rogers επηρεάστηκε από τη σκέψη του Martin Heidegger, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία είναι δυσκολότερη από τη μάθηση, καθώς απαιτεί από τη/τον δασκάλα/ο να «επιτρέπει τη μάθηση» (to let learn), δηλαδή να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθήτριες/τες να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση. Στο πλαίσιο αυτό, η/ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως αυθεντία, αλλά συν-μανθάνουσα/ων (co-learner),

που καλείται να μαθαίνει διαρκώς πώς να υποστηρίζει τη μάθηση των άλλων. Πρωταρχικό της/του μέλημα είναι η καλλιέργεια της εσωτερικής περιέργειας της/του μαθήτριας/τη και η ενίσχυση της μάθησης ως προσωπικής διαδικασίας ανακάλυψης. Κατά συνέπεια, η/ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολύντρια/τής της μάθησης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας ζωντανής ουσιαστικής μαθησιακής εμπειρίας, απαλλαγμένης από αυταρχικά πρότυπα. Ο Rogers (1983) επισημαίνει ένα βασικό δίλημμα που αντιμετωπίζουν πολλές/οι εκπαιδευτικοί οι οποίες/οι επιθυμούν να καλλιεργήσουν τη βιωματική μάθηση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που παραμένει προσκολλημένο σε παραδοσιακές πρακτικές, όπως τα αυστηρά αναλυτικά προγράμματα, οι δασκαλοκεντρικές διαλέξεις και οι τυποποιημένες εξετάσεις. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, υποστηρίζει ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης της μάθησης, τους οποίους συχνά οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να υιοθετήσουν λόγω θεσμικών πιέσεων ή φόβου απέναντι στην αλλαγή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Η εμπειρία μου είναι πως δεν μπορώ να διδάξω σε έναν άλλο άνθρωπο πώς να διδάσκει· κάθε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση αποδεικνύεται, μακροπρόθεσμα, μάταιη»*. Επιπλέον, επισημαίνει ότι *«ένα πρόσωπο δεν μπορεί να διδάξει άμεσα ένα άλλο πρόσωπο· μπορεί μόνο να διευκολύνει τη μάθησή του»* (Rogers, 1958). Η ουσιαστική δικαίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται στη στιγμή της αυθεντικής κατανόησης από τη/τον μαθήτρια/τη- στη στιγμή δηλαδή, όπου η γνώση συνδέεται με τον προσωπικό κόσμο του ατόμου και συνοδεύεται από ενθουσιασμό και προσωπική ανακάλυψη (Rogers, 1995a). Από τα προαναφερθέντα, καθίσταται σαφές ότι η προσωποκεντρική προσέγγιση, τόσο στο θεραπευτικό όσο και στο εκπαιδευτικό και το ευρύτερο διαπροσωπικό πεδίο, αναδεικνύει τη σημασία ενός κλίματος αποδοχής, αυθεντικότητας και ενσυναισθητικής κατανόησης, μέσα στο οποίο το άτομο μπορεί να αναπτύσσεται, να μαθαίνει και να αλλάζει δημιουργικά τον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται με τον εαυτό του και τους άλλους.

Ακολουθεί πίνακας με τις βασικές έννοιες της Π.Π.

Έννοια	Περιγραφή και Σημασία
Φαινομενολογικό πεδίο/ εμπειρία/βίωμα	Ο διαρκώς μεταβαλλόμενος κόσμος της εμπειρίας όπου το άτομο είναι το κέντρο. Περιλαμβάνει όλα όσα βιώνει ο οργανισμός (εντυπώσεις, αισθήματα) αντιληπτά ή όχι.
Αντιληπτικό πεδίο	Περιλαμβάνει τα ερεθίσματα- εξωσωματικά ή ενδοσωματικά- που αναγνωρίζονται, παίρνουν μορφή και συμβολοποιούνται. Αποτελεί για το άτομο τη συγκεκριμένη στιγμή τη μόνη «αληθινή» πραγματικότητα.
Εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς	Ο υποκειμενικός κόσμος του ατόμου περιλαμβάνει αισθήσεις, αντιλήψεις, νοήματα αναμνήσεις που είναι διαθέσιμα στη συνείδησή του.
Τάση πραγμάτωσης (actualizing tendency)	Η έμφυτη, καθολική τάση του οργανισμού να αναπτύσσει όλες τις δυνατότητές του με τρόπους που συντηρούν και ενισχύουν την ύπαρξή του, οδηγώντας προς την αυτονομία.
Οργανισμική εστία αξιολόγησης	Η έμφυτη ικανότητα του οργανισμού να αξιολογεί τις εμπειρίες ως θετικές ή αρνητικές σύμφωνα με το αν ενισχύουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξή του.
Εαυτός/Αυτοαντίληψη	Το οργανωμένο και συνεκτικό σύνολο αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά του ατόμου και τις σχέσεις του καθώς και τις αξίες που αποδίδει σε αυτές.
Ανάγκη για θετική αναγνώριση	Επίκτητη ανάγκη του παιδιού για θετική αναγνώριση από τους σημαντικούς . άλλους.
Όροι αξίας (conditions of worth)	Ενδοβλημένες αξίες των σημαντικών άλλων που το παιδί/άτομο υιοθετεί για να κερδίσει αποδοχή, συχνά ερχόμενο σε σύγκρουση με τις δικές του οργανισμικές ανάγκες.
Τάση αυτοπραγμάτωσης (self- actualising tendency)	Ο εαυτός αυτοπραγματώνεται με κίνητρο την τάση πραγμάτωσης, αλλά συχνά καθοδηγείται από την ανάγκη για θετική αναγνώριση. Όταν οι ενδοβλημένες αξίες των άλλων βρίσκονται σε αντίθεση με τις οργανισμικές ανάγκες του ατόμου, η τάση αυτοπραγμάτωσης και η τάση πραγμάτωσης έρχονται σε σύγκρουση.
Εξωτερική εστία αξιολόγησης	Το κέντρο αξιολόγησης μεταφέρεται από τον οργανισμό στους άλλους. Το άτομο αξιολογεί τις εμπειρίες του με βάση τις ενδοβλημένες αξίες των σημαντικών άλλων για να κερδίσει την αποδοχή τους, αντί να εμπιστεύεται την προσωπική του οργανισμική εμπειρία.
Ασυμφωνία (incongruence)	Η διάσταση ανάμεσα στην εμπειρία του οργανισμού και την αυτοεικόνα του ατόμου σε συγκεκριμένη στιγμή. Σε αυτή την περίπτωση η τάση πραγμάτωσης και η τάση αυτοπραγμάτωσης λειτουργούν σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Η κατάσταση αυτή προκαλεί ένταση και εσωτερική σύγκρουση.
Συμφωνία (congruence)	Η κατάσταση κατά την οποία η εμπειρία του ατόμου ταυτίζεται με την αυτοαντίληψή του. Όταν οι εμπειρίες συμβολίζονται πλήρως και εντάσσονται στην αυτοαντίληψη, το άτομο προσεγγίζει την κατάσταση του πλήρους λειτουργικού προσώπου (μια υποθετική κατάσταση).
Άνευ όρων αποδοχή (unconditional positive regard)	Η στάση ζεστασίας, σεβασμού και αποδοχής όλων των συναισθημάτων του ατόμου (θετικών ή αρνητικών), χωρίς κριτική ή επιλεκτική αξιολόγηση.
Ενσυναίσθηση (empathy)	Η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια το εσωτερικό πλαίσιο ενός ατόμου «σαν να» είναι το άλλο άτομο, χωρίς να χάνει την κατάσταση «σαν να».
Βιωματική μάθηση	Ολιστική μορφή μάθησης που εμπλέκει το συναίσθημα και τη νόηση, πηγάζει από την προσωπική περιέργεια και οδηγεί σε αλλαγή στάσεων και προσωπικότητας.

Πίνακας 1 Βασικές έννοιες της Π.Π..

Robert Kegan – Θεωρία εποικοδομητιστικής ανάπτυξης

Ο Robert Kegan (1946-) συγκαταλέγεται στους σημαντικούς θεωρητικούς της αναπτυξιακής ψυχολογίας και είναι ο θεμελιωτής της θεωρίας της εποικοδομητιστικής ανάπτυξης του εαυτού, την οποία παρουσίασε στο έργο του *The Evolving Self* που εκδόθηκε το 1982. Οι θεωρητικές ρίζες της προσέγγισής του εντοπίζονται στο έργο των James Mark Baldwin (1906), John Dewey (1938) και George Herbert Mead (1934), έχοντας ως κεντρικό άξονα τη σκέψη του Jean Piaget (1936). Η νεοπιαζετιανή προσέγγιση του Kegan εστιάζει στην ανάπτυξη της δραστηριότητας της κατασκευής νοήματος και συνιστά την τρίτη ψυχολογική παράδοση στην κλινική και συμβουλευτική ψυχολογία μετά την νεοψυχαναλυτική και την υπαρξιακή-φαινομενολογική παράδοση, τιμώντας τη σκέψη και τη συμβολή και των δύο. Ο Kegan (1982) εισάγει την έννοια της εξέλιξης του νοήματος, υποστηρίζοντας ότι η ουσία του ανθρώπινου «είναι» δεν συνιστά μια στατική οντότητα, αλλά μια συνεχή δραστηριότητα νοηματοδότησης του κόσμου. Στη συνέχεια, στο έργο του *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life* το 1994, εφαρμόζει την προσέγγισή του στις κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις της ενήλικης ζωής, εστιάζοντας σε δύο αλληλένδετα φαινόμενα: το ψυχολογικό, το οποίο συνδέεται με την «εξέλιξη της συνείδησης» και το πολιτισμικό, που αφορά την «κρυφή ατζέντα» την οποία οι σύγχρονες κοινωνίες επιβάλλουν στους ενήλικους ως εκπαιδευόμενους, γονείς, εργαζόμενους κ.ά. (Σηφάκις & Κορδία, 2020). Ειδικότερα, η εξέλιξη της συνείδησης, ορίζεται και ως «εξέλιξη της νοηματοδότησης» (evolution of meaning-making), αποτελώντας μια διαρκή διαδικασία προσαρμογής μέσω της οποίας το άτομο αναδιοργανώνει τη σχέση του με τον κόσμο (Kegan, 1982). Οι διεργασίες της συνείδησης αφορούν τη σταδιακή ανάπτυξη και αλλαγή του τρόπου με τον οποίο το άτομο νοηματοδοτεί την πραγματικότητα στα τέσσερα τεταρτημόρια του ψυχολογικού εγώ- το γνωστικό, το συγκινησιακό, το διαπροσωπικό και το ενδοπροσωπικό επίπεδο (Kegan, 1994· Kegan, 2007). Η αναπτυξιακή αυτή κίνηση δεν είναι γραμμική αλλά απεικονίζεται ως μια έλικα (helix), η οποία ταλαντεύεται ανάμεσα σε δύο θεμελιώδεις επιθυμίες του ατόμου: την ένταξη/σύνδεση (inclusion) και την ανεξαρτησία/αυτονομία (agency) (Kegan, 1982).

Σύμφωνα με τη δομο-αναπτυξιακή θεωρία, το σχήμα μέσω του οποίου το άτομο γνωρίζει τον κόσμο διαμορφώνεται μέσα από μια σχέση ή μια προσωρινή ισορροπία ανάμεσα στο *υποκείμενο* και το *αντικείμενο* της γνώσης του. Η σχέση αυτή βρίσκεται στον πυρήνα της επιστημολογικής προσέγγισης του Kegan και αποτελεί το φίλτρο μέσω του οποίου το άτομο κατασκευάζει το νόημα (Σηφάκης & Κορδία, 2020). Ως «αντικείμενο» προσδιορίζονται τα στοιχεία της γνώσης, της σκέψης και των συναισθημάτων από τα οποία το άτομο μπορεί να αποστασιοποιηθεί, επιτρέποντας τον στοχασμό, την αξιολόγηση και τη συνειδητή, υπεύθυνη διαχείρισή τους. Ενώ ως «υποκείμενο» νοούνται οι διαστάσεις της σκέψης και του συναισθήματος με τις οποίες το άτομο είναι ταυτισμένο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί εύκολα να τις αναγνωρίσει ή να τις ελέγξει. Οι διαστάσεις αυτές, ως αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητάς του, επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και βιώνει την πραγματικότητα.

Οι πέντε τάξεις για την ανάπτυξη/εξέλιξη της συνείδησης (orders of consciousness) χαρακτηρίζονται από ποιοτικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο το άτομο νοηματοδοτεί την εμπειρία του. Κάθε τάξη αντιστοιχεί σε έναν ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης της εμπειρίας, ο οποίος περιλαμβάνει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις, του ατόμου (Kegan, 1982). Η πρώτη τάξη βασίζεται στην αρχή των ανεξάρτητων στοιχείων (independent elements) - τον Παρορμητικό νου - και αποτελεί τη λιγότερο σύνθετη μορφή οργάνωσης της εμπειρίας. Εντοπίζεται περίπου μεταξύ δύο (2) και έξι (6) ετών, όπου η αντίληψη της πραγματικότητας διαμορφώνεται κυρίως μέσα από τη φαντασία. Η σκέψη είναι μη λογική και εγωκεντρική, τα συναισθήματα παρορμητικά και μεταβαλλόμενα, ενώ οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις χαρακτηρίζονται από εγωκεντρικότητα (Kegan, 1994). Η δεύτερη τάξη βασίζεται στην αρχή των διαρκών κατηγοριών (durable category) - τον Εργαλειικό ή Αυτοκρατορικό νου - και αναδύεται μεταξύ επτά (7) και δέκα (10) ετών. Η σκέψη γίνεται περισσότερο συγκεκριμένη και λογική, ενώ τα συναισθήματα εκφράζουν ανάγκες και προδιαθέσεις και όχι στιγμιαίες παρορμήσεις. Το άτομο αναπτύσσει μια διακριτή οπτική του εαυτού και των άλλων· ωστόσο, η σκέψη παραμένει περιορισμένη ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης και βαθύτερης κατανόησης αφηρημένων θεωρητικών πλαισίων. Σε διαπροσωπικό επίπεδο, παρατηρείται δυσκολία στη συνύπαρξη διαφορετικών οπτικών και στη διατήρηση αμοιβαίων σχέσεων, ενώ σε ενδοπροσωπικό επίπεδο το άτομο δυσκολεύεται να συνθέσει πολλαπλές προοπτικές και να κατανοήσει σύνθετα

ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Οι άλλοι αντιμετωπίζονται κυρίως εργαλειακά, ως μέσα ικανοποίησης των αναγκών του ατόμου (Kegan, 1986). Η τρίτη τάξη βασίζεται στην αρχή της δια-κατηγορικής σκέψης (cross-categorical knowing) - τον Κοινωνικοποιημένο ή Διαπροσωπικό νου. Η σκέψη αποκτά αφηρημένο χαρακτήρα και το άτομο χρησιμοποιεί θεωρητικά σχήματα για να ερμηνεύσει την πραγματικότητα. Παράλληλα, αναπτύσσει την ικανότητα ενσυναίσθησης και δημιουργεί σχέσεις με αμοιβαίες δεσμεύσεις. Ωστόσο, η έντονη ταύτιση με τις κοινωνικές νόρμες και η ανάγκη αποδοχής περιορίζουν την αυτονομία του ατόμου, καθώς δυσκολεύεται να διαφοροποιηθεί από τις προσδοκίες των άλλων· το άτομο δεν «έχει» σχέσεις, αλλά «είναι» οι σχέσεις του. Άθελα, σημειώνει ο Kegan, οι ενήλικοι αναμένουν τη συνείδηση αυτής της τάξης από τους εφήβους. (Kegan, 1982, 1994). Στην τέταρτη τάξη συνείδησης - τον Αυτοκαθοριζόμενο νου - το άτομο αποκτά αυξημένη αυτονομία και αναπτύσσει ένα προσωπικό σύστημα αξιών και αρχών. Είναι σε θέση να σκέφτεται ανεξάρτητα από κοινωνικές πιέσεις, να θέτει όρια και να οργανώνει τη ζωή του με τρόπο λειτουργικό για το ίδιο (Kegan, 1994). Παράλληλα, αναπτύσσει ικανότητες κριτικού στοχασμού, επανεξετάζει τις πεποιθήσεις του και μπορεί να αξιολογεί τις απόψεις των άλλων με ενσυναίσθηση, χωρίς να τις υιοθετεί απαραίτητα. Η αυτοεπίγνωση και ο εσωτερικός διάλογος αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά αυτής της νοητικής οργάνωσης (Taylor, Marienau & Fiddler, 2000). Στην πέμπτη και ανώτερη τάξη - τον Αυτομετασχηματιζόμενο νου - η οργάνωση της εμπειρίας του ατόμου χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση ότι τόσο αυτό που το άτομο λαμβάνει ως «υποκείμενο» όσο και αυτό που λαμβάνει ως «αντικείμενο» δεν είναι σταθερά ή μόνιμα, αλλά μπορούν να μεταβληθούν. Το άτομο αναγνωρίζει τα όρια των δικών του νοητικών συστημάτων, καθώς και των συστημάτων των άλλων. Αναπτύσσει την ικανότητα να στοχάζεται πάνω σε αυτά, να εντοπίζει συνδέσεις και να συνθέτει διαφορετικά πλαίσια κατανόησης μέσα από μια διαλεκτική προσέγγιση. Η τάξη αυτή κατακτάται από περιορισμένο αριθμό ατόμων (Kegan, 1994). Οι προαναφερθείσες τάξεις δεν συνιστούν απλώς διαφορετικούς τρόπους σκέψης, αλλά διαφορετικούς τρόπους κατασκευής της εμπειρίας, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη σκέψη, το συναίσθημα και την κοινωνική σχέση. Αναφέρονται επομένως, όχι στο περιεχόμενο της σκέψης ή του συναισθήματος, αλλά στη μορφή, την οργάνωση και το βαθμό πολυπλοκότητάς τους. Κάθε τάξη της νοητικής οργάνωσης διαθέτει μια εσωτερική «επιστημολογική» λογική, της οποίας η βαθιά δομή θεμελιώνεται στη

σχέση υποκειμένου-αντικειμένου (Kegan, 1994). Η σχέση ανάμεσα στις τάξεις συνείδησης είναι άρρηκτη και δεν εξελίσσεται με γραμμικό ή αθροιστικό τρόπο, ως απλή συσσώρευση δεξιοτήτων. Αντίθετα, πρόκειται για μια ποιοτική και μετασχηματιστική διεργασία, κατά την οποία η κάθε νέα τάξη ενσωματώνει και ταυτόχρονα υπερβαίνει την προηγούμενη. Συγκεκριμένα, στοιχεία που σε μια τάξη λειτουργούν ως «υποκείμενο» μετατρέπονται στην επόμενη σε «αντικείμενο» στοχασμού και επεξεργασίας. Η νέα τάξη συνιστά μια αρχή ανώτερης οργάνωσης - πιο σύνθετη και περισσότερο περιεκτική - καθιστώντας την προηγούμενη αρχή στοιχείο ή εργαλείο του συστήματός της (Kegan, 1994). Ενδεικτικά, κατά τη μετάβαση από την τρίτη στην τέταρτη τάξη συνείδησης, οι κοινωνικές προσδοκίες και η ανάγκη επιβεβαίωσης, που προηγουμένως καθόριζαν τη συμπεριφορά του ατόμου, καθίστανται αντικείμενα κριτικής επεξεργασίας. Το άτομο αποκτά επίγνωση των κοινωνικών του ρόλων, αναγνωρίζει την ιδεολογική διάσταση των πεποιθήσεών του και αναπτύσσει έναν περισσότερο αυτοδύναμο τρόπο σκέψης. Παράλληλα, μειώνεται η εξάρτηση από την εξωτερική επιβεβαίωση και ενισχύεται η δεκτικότητα στην ανατροφοδότηση και τη δημιουργική κριτική. Ο νέος αυτός τρόπος νοηματοδότησης συγκροτεί το «υποκείμενο» της επόμενης τάξης, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να μετασχηματιστεί περαιτέρω (Kegan, 1982,1994). Συνεπώς, η διεργασία της «ανάπτυξης», σύμφωνα με τη δομο-αναπτυξιακή θεωρία, συνίσταται στη σταδιακή μετάβαση κατά την οποία αυτό που ήταν «υποκείμενο» στη γνώση του ατόμου μετατρέπεται σε «αντικείμενο». Όταν ένα στοιχείο, το οποίο αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος του «είναι» του ατόμου, μετατοπίζεται σε κάτι που πλέον «έχει», καθίσταται προσβάσιμο σε έλεγχο, συσχέτιση και ενδεχόμενη αναθεώρηση. Πρόκειται για μια διαδικασία αποαύτισης, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά τη δυνατότητα να παρατηρεί και να επεξεργάζεται πτυχές της εμπειρίας του από τις οποίες προηγουμένως καθοριζόταν πλήρως. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η ικανότητα κριτικού στοχασμού και αυτορρύθμισης, καθώς το άτομο μπορεί πλέον να αξιολογεί, να διαχειρίζεται και να επαναπροσδιορίζει τα στοιχεία αυτά, επιλέγοντας είτε να τα ενσωματώσει είτε να τα απορρίψει. Τοιουτοτρόπως, το σχήμα μέσω του οποίου γνωρίζει και νοηματοδοτεί τον κόσμο γίνεται περισσότερο σύνθετο και διευρυμένο (Kegan, 2007).

Η «επιστημολογία» του τρόπου που το άτομο γνωρίζει, περιλαμβάνει το *σχηματισμό του νοήματος* και τον *ανασχηματισμό του σχηματισμού νοήματος*. Οι δύο αυτές διεργασίες βρίσκονται στον άξονα της κοινωνικο-επιστημονικής σκέψης: η

εκπαιδευτική γραμμή σκέψης εκφράζεται μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης και η ψυχολογική μέσω της δομο-αναπτυξιακής θεωρίας. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τον Kegan, χρειάζεται να αναπτύξουν έναν περισσότερο άμεσο και ουσιαστικό διάλογο μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, ο σχηματισμός του νοήματος συνιστά τη διεργασία μέσω της οποίας το άτομο διαμορφώνει και αποδίδει ένα συνεκτικό νόημα στην εμπειρία του, αξιοποιώντας ως «πρώτη ύλη» τόσο τις εσωτερικές όσο και τις εξωτερικές εμπειρίες του. Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, η πραγματικότητα δεν υφίσταται προκατασκευασμένη και η αντίληψη του ατόμου για αυτήν συνιστά ταυτόχρονα μια πράξη ερμηνείας και κατανόησης. Από την άλλη πλευρά, ο ανασχηματισμός του σχηματισμού νοήματος αποτελεί μια μετα-διεργασία του σχήματος, σύμφωνα με το οποίο το άτομο νοηματοδοτεί την εμπειρία του (Kegan, 2007). Το άτομο συγκροτεί την αντίληψή του για την πραγματικότητα και νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του μέσα από ένα σύστημα πεποιθήσεων, στη διαμόρφωση του οποίου συμβάλλουν οι επιρροές που προέρχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και οι ηθικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές αξίες που εσωτερικεύονται ήδη από την παιδική ηλικία. Οι νοηματοδοτικές δομές που συγκροτούνται μέσω αυτής της διαδικασίας παρότι ενδέχεται να αποδειχθούν δυσλειτουργικές, παρουσιάζουν ιδιαίτερη αντίσταση/δυσκολία στον ανασχηματισμό τους. Η αντίσταση αυτή οφείλεται τόσο στο βάθος της ενσωμάτωσής τους στη συνείδηση όσο και στη συναισθηματική τους φόρτιση, γεγονός που καθιστά τον ανασχηματισμό τους ιδιαίτερα απαιτητικό (Kegan, 2007).

Η διεργασία μετατροπής στοιχείων από «υποκείμενο» σε «αντικείμενο» στο αντιληπτικό σύστημα του ατόμου προσφέρει ένα χρήσιμο εννοιολογικό εργαλείο για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης. Ο Kegan διακρίνει δύο βασικές μορφές μάθησης: την πληροφοριακή και τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Η πληροφοριακή μάθηση αφορά κυρίως τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του ατόμου. Μέσω αυτής ενισχύονται οι ικανότητές του, καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση, διαμορφώνεται η θετική αυτοεικόνα και δημιουργούνται κίνητρα για περαιτέρω μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη. Η συγκεκριμένη μορφή μάθησης είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική ένταξη και πρόοδο σε ένα επιστημονικό ή επαγγελματικό πεδίο. Ωστόσο, περιορίζεται σε αλλαγές που πραγματοποιούνται εντός ήδη υφιστάμενων γνωστικών πλαισίων, χωρίς να προάγει ουσιαστικά την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης,

της μεταγνώσης ή της ικανότητας αφαιρετικής επεξεργασίας. Κατά συνέπεια, το άτομο δεν οδηγείται σε ουσιαστική αναμέτρηση με ενδεχόμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις του ούτε σε βαθύτερη αναθεώρηση του τρόπου σκέψης και δράσης του. Αντίθετα, η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη μαθησιακή διεργασία που έχει ως στόχο την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο το άτομο γνωρίζει και κατανοεί τον κόσμο, δηλαδή στην αναδόμηση των ίδιων των νοητικών του πλαισίων. Η διεργασία αυτής της μορφής μάθησης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική στις συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και διαρκή μεταβολή. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πρακτική οφείλει να προάγει την ικανότητα του ατόμου για συνεχή αναστοχασμό και αλλαγή. Η μετασχηματίζουσα μάθηση προσεγγίζει περισσότερο το ουσιαστικό νόημα της εκπαίδευσης, καθώς δεν αποσκοπεί απλώς στην επίτευξη αλλαγής, αλλά στην ανάπτυξη της ίδιας της δυνατότητας του ατόμου να μεταβάλλεται και να επαναπροσδιορίζει τον τρόπο σκέψης και νοηματοδότησής του (Kegan, 2007). Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η δομο-αναπτυξιακή θεωρία του Kegan αναδεικνύει ότι η εξέλιξη του νου, από την παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή, συνιστά μια διαρκή διεργασία μετασχηματισμού του τρόπου νοηματοδότησης της εμπειρίας, γεγονός που καθιστά την εκπαίδευση - και ιδιαίτερα την εκπαίδευση ενηλίκων - όχι απλώς μια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά ένα πεδίο ανάπτυξης της ικανότητας του ατόμου για κριτικό στοχασμό, αυτογνωσία και αναδόμηση των ίδιων των πλαισίων μέσα από τα οποία κατανοεί τον εαυτό του και τον κόσμο.

Ακολουθεί πίνακας με τις βασικές έννοιες της Θ.Ε.Α.:

Βασική Έννοια	Περιγραφή / Ορισμός
Θεωρία εποικοδομητιστικής ανάπτυξης (Constructive Developmental Theory)	Εστιάζει στην εξέλιξη της συνείδησης, τη σταδιακή αλλαγή του τρόπου νοηματοδότησης της πραγματικότητας σε γνωστικό, συγκινησιακό, διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό επίπεδο.
Αντίληψη της πραγματικότητας	Η πραγματικότητα στον κονστρουκτιβισμό δεν είναι προκατασκευασμένη. Η αντίληψή της αποτελεί μια πράξη κατανόησης της ερμηνείας, η οποία συγκροτείται μέσω ενός συστήματος πεποιθήσεων.
Υποκείμενο (Subject)	Διαστάσεις της σκέψης και του συναισθήματος με τις οποίες το άτομο είναι ταυτισμένο και δεν μπορεί να αναγνωρίσει ή να ελέγξει, καθώς αποτελούν μέρος της ταυτότητάς του.
Αντικείμενο (Object)	Στοιχεία της γνώσης και των συναισθημάτων από τα οποία το άτομο μπορεί να αποστασιοποιηθεί, επιτρέποντας τον στοχασμό, την αξιολόγηση και τη διαχείρισή τους.
Σχέση Υποκειμένου-Αντικειμένου	Συνιστά τη δομή της νοητικής οργάνωσης. Η ανάπτυξη ορίζεται ως η διαδικασία όπου το «υποκείμενο» μετατρέπεται σε «αντικείμενο» (αποταύτιση), ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό.
Εξέλιξη της συνείδησης / νοηματοδότησης	Διαρκής διαδικασία προσαρμογής και αναδιοργάνωσης της σχέσης του ατόμου με τον κόσμο.
1η τάξη συνείδησης Παρορμητικός νους	Η αντίληψη κυριαρχείται από τη φαντασία. Η σκέψη είναι μη λογική, εγωκεντρική και τα συναισθήματα παρορμητικά (2-6 ετών).
2η τάξη συνείδησης Εργαλειακός/Αυτοκρατορικός νους	Η σκέψη γίνεται συγκεκριμένη και λογική. Το άτομο αναπτύσσει ξεχωριστή οπτική όμως αντιμετωπίζει τους άλλους εργαλειακά για την ικανοποίηση των αναγκών του (αναδύεται μεταξύ 7 – 10 ετών).
3η τάξη συνείδησης Κοινωνικοποιημένος νους	Αφηρημένη σκέψη και ενσυναίσθηση. Υπάρχει ισχυρή ταύτιση με κοινωνικές νόρμες και ανάγκη αποδοχής· το άτομο «είναι» οι σχέσεις του (ενηλικιότητα).
4η τάξη συνείδησης Αυτοκαθοριζόμενος νους	Το άτομο αποκτά αυτονομία και προσωπικό σύστημα αξιών· σκέφτεται ανεξάρτητα από κοινωνικές πιέσεις και αναπτύσσει ικανότητες κριτικού αναστοχασμού.
5η τάξη συνείδησης Αυτομετασχηματιζόμενος νους	Το άτομο αναγνωρίζει τα όρια των δικών του νοητικών συστημάτων και συνθέτει διαφορετικά πλαίσια μέσω μιας διαλεκτικής προσέγγισης. Αποτελεί την ανώτερη τάξη του νου.
Σχηματισμός & Ανασχηματισμός νοήματος	Ο σχηματισμός αφορά τη δημιουργία συνεκτικού νοήματος από εμπειρίες, ενώ ο ανασχηματισμός είναι μια μετα-διεργασία αλλαγής του ίδιου του σχήματος νοηματοδότησης.
Πληροφοριακή μάθηση	Αφορά τον εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων εντός των ήδη υφιστάμενων νοητικών πλαισίων του ατόμου.
Μετασχηματίζουσα μάθηση	Μαθησιακή διεργασία που στοχεύει στην αλλαγή του τρόπου που το άτομο γνωρίζει τον κόσμο, μέσω της αναδόμησης των νοητικών του πλαισίων.

Πίνακας 2 Βασικές έννοιες της Θ.Ε.Α.

Jack Mezirow – Θεωρία Μετασχηματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ο Jack Mezirow (1923–2014), κοινωνιολόγος και θεμελιωτής της Θεωρίας Μετασχηματισμού στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων εστιάζει στη διεργασία μέσω της οποίας οι ενήλικες αναθεωρούν κριτικά τις παραδοχές και τα νοηματοδοτικά τους σχήματα. Καθοριστικό ρόλο στην κριτική επανεξέταση των αντιλήψεών του για την εκπαίδευση ενηλίκων διαδραμάτισε η μελέτη των έργων των Paulo Freire και Ivan Illich, στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Η γνωριμία του με τη φρεϊρική έννοια «συνειδητοποίησης» της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας και του μετασχηματισμού της μέσω της δράσης, καθώς και η ανάδειξη της σημασίας της θεσμοποιημένης ισχύος στη δυναμική της κοινοτικής ανάπτυξης, πυροδότησαν την προσωπική του πορεία μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία διήρκησε αρκετά χρόνια. Παράλληλα, την ίδια περίοδο, η εμπειρία της συζύγου του από την επανένταξή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενίσχυσε το ερευνητικό του ενδιαφέρον, οδηγώντας τον στην ανάληψη μιας εθνικής εμβέλειας μελέτης με γυναίκες που επανέρχονταν στις σπουδές τους έπειτα από μακροχρόνια διακοπή (Mezirow, 2022). Από τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης, ο Mezirow (1991) διαπίστωσε ότι η μάθηση των ενηλίκων δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά μπορεί να επιφέρει βαθιές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο. Ο τρόπος αυτός νοηματοδότησης καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων και παραδοχών που το άτομο διαθέτει και έχει εσωτερικεύσει ασυνείδητα, μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησής του, η οποία συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση σχέσεων εγγενούς ανισότητας (Mezirow, 2007, 2022). Σε αυτή τη διεργασία, οι ερμηνείες και οι αξίες των γονέων και άλλων σημαντικών προσώπων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της πραγματικότητας του παιδιού. Μέσα από αυτές μεταβιβάζονται πρότυπα που αφορούν, μεταξύ άλλων, την αναγνώριση του κοινωνικού κινδύνου, τη στάση απέναντι στην εξουσία, τη διαχείριση της αποτυχίας και της απόρριψης, τις αντιλήψεις για τον ανταγωνισμό, την ανάληψη ρόλων, και τη διαχείριση του χρόνου με υπευθυνότητα· πρότυπα τα οποία ακολουθούν την αντίληψη της ενηλικιότητάς του (Mezirow, 2022).

Το άτομο μέσω της διαδικασίας της κατανόησης, αποδίδει συνοχή στις εμπειρίες του και διαμορφώνει το νόημα, το οποίο αναδύεται ως ερμηνεία τους. Η

ερμηνεία προκύπτει τόσο μέσω της αντίληψης όσο και της γνώσης (Mezirow, 2022). Η βάση ερμηνείας της εμπειρίας εδράζεται στα πλαίσια αναφοράς του ατόμου, τα οποία συγκροτούν τις δομές των παραδοχών/υποθέσεών του. Τα πλαίσια αναφοράς εμπεριέχουν δύο διαστάσεις: α) τις νοηματικές θεωρήσεις (meaning perspectives), οι οποίες μετονομάστηκαν σε νοητικές συνήθειες (habits of minds) και β) τα νοηματικά σχήματα, τα οποία μετονομάστηκαν σε απόψεις (points of views) (Mezirow, 2022). Οι νοητικές συνήθειες χρησιμεύουν ως φίλτρα ή κώδικες που διαμορφώνουν, οριοθετούν και συχνά διαστρεβλώνουν την εμπειρία του ατόμου. Στις νοητικές συνήθειες περιλαμβάνονται οι κοινωνιογλωσσολογικές συνήθειες, όπως οι ιδεολογίες, οι κοινωνικές νόρμες, οι πολιτισμικοί κανόνες και τα «γλωσσικά παιχνίδια»· οι ψυχολογικές συνήθειες, όπως οι τύποι προσωπικότητας, οι καταπιεσμένες γονεϊκές απαγορεύσεις που συνεχίζουν να επηρεάζουν τα συναισθήματα και τη δράση στην ενήλικη ζωή, η αυτοαντίληψη, τα πρότυπα συναισθηματικών αντιδράσεων, οι εικόνες, οι φαντασιώσεις και τα όνειρα· καθώς και οι επιστημολογικές συνήθειες, που αφορούν τα μαθησιακά πρότυπα, την εστίαση στο όλο ή στο μέρος, στο συγκεκριμένο ή το αφηρημένο και τις αισθητηριακές προτιμήσεις. Στη συνέχεια, ο Mezirow (2000) προσθέτει τις φιλοσοφικές, ηθικές και αισθητικές συνήθειες, ενώ το 2006 εντάσσει επίσης τις οικονομικές, μαθησιακές, πολιτικές, πολιτισμικές και σχετικές με την υγεία συνήθειες. Όσον αφορά τη δεύτερη διάσταση των πλαισίων αναφοράς, οι απόψεις συνιστούν νοηματικά σχήματα που συγκροτούνται από συγκεκριμένες πεποιθήσεις, αισθήματα, κρίσεις, διαισθήσεις και στάσεις, οι οποίες συνοδεύουν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία της πραγματικότητας (Mezirow, 1995, 2007, 2022). Τα νοητικά σχήματα ή απόψεις λειτουργούν συνήθως, ασυνείδητα και αυθαίρετα, επηρεάζοντας το τι και πώς το άτομο βλέπει, πώς αντιλαμβάνεται τους άλλους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει τις σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος, τη διαδοχή των γεγονότων και την εξιδανικευμένη εικόνα του εαυτού του. Με αυτόν τον τρόπο καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τους αυτοματοποιημένους τρόπους σκέψης και δράσης του. Τα πλαίσια αναφοράς, ως εκ τούτου, έχουν άρρηκτη σχέση με την αίσθηση του εαυτού και το αξιακό σύστημα του ατόμου. Είναι συναισθηματικά φορτισμένα και καλά εδραιωμένα, παρέχοντας αίσθηση σταθερότητας, ταυτότητας και ανήκειν. Για τον λόγο αυτό, απόψεις που αμφισβητούν τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς συχνά απορρίπτονται από το άτομο ως διαστρεβλωτικές ή παράλογες (Mezirow, 2007).

Η επανεξέταση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων και η αμφισβήτηση της εγκυρότητάς τους αποτελούν αναγκαίες διεργασίες, προκειμένου το άτομο να απεγκλωβιστεί από αποπροσανατολιστικά διλήμματα - μείζονες εμπειρίες δραματικών διαστάσεων ή «φανερές καταστασιακές αντιφάσεις» - που επιβάλλονται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ο κριτικός στοχασμός συνιστά το μέσο επανεξέτασης των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων του ατόμου, τόσο ως προς τη διαμόρφωση του εαυτού και των ρόλων που έχει αναλάβει όσο και ως προς τις σχέσεις του με τους άλλους, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός πιο ολιστικού τρόπου αντίληψης της πραγματικότητάς του (Mezirow, 2007, 2022). Μέσω του κριτικού στοχασμού το άτομο μπορεί να μετασχηματίσει τις παραδοχές του σε ζητήματα που αφορούν τις δύο περιοχές μάθησης που διακρίνει ο Habermas (1984): την εργαλειακή και την επικοινωνιακή, καθώς και οι δύο περιλαμβάνονται σε κάθε μαθησιακή διεργασία. Ειδικότερα, στην εργαλειακή μάθηση το άτομο, μέσω του κριτικού στοχασμού, μετασχηματίζει τις απόψεις του σε παραδοχές που σχετίζονται με το περιεχόμενο ή τη διεργασία ενός προβλήματος. Αντίστοιχα, στην επικοινωνιακή μάθηση το άτομο εστιάζει στην κατανόηση των δομών των υποθέσεών του, δηλαδή των πλαισίων αναφοράς του (Mezirow, 2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να λάβει χώρα τόσο μέσω αντικειμενικής όσο και μέσω υποκειμενικής επαναπλαισίωσης. Η αντικειμενική επαναπλαισίωση συγκροτείται μέσα από τον κριτικό στοχασμό αναφορικά με τις παραδοχές των άλλων, οι οποίες αναδύονται είτε μέσω αφηγηματικών δομών είτε στο πλαίσιο διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων με συγκεκριμένο στόχο. Αντίστοιχα, η υποκειμενική επαναπλαισίωση περιλαμβάνει τον κριτικό αυτοστοχασμό πάνω στις προσωπικές παραδοχές του ατόμου, σχετικά με την εφαρμογή μιας στοχαστικής αντίληψης που εμπεριέχεται στις αφηγηματικές δομές των άλλων στη δική του εμπειρία. Επίσης, αφορά τα αισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως αυτά αναδεικνύονται σε πλαίσια ψυχολογικής συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους το άτομο μαθαίνει και νοηματοδοτεί το οικονομικό, πολιτισμικό, εκπαιδευτικό ή άλλο κοινωνικό σύστημα (Mezirow, 2007). Ο χώρος μέσα στον οποίο συντελείται ο κριτικός στοχασμός των παραδοχών και όπου κάθε άτομο μπορεί να βρίσκει τη φωνή του είναι ο στοχαστικός διάλογος. Σύμφωνα με τον Habermas, η ελεύθερη και πλήρης συμμετοχή σε έναν στοχαστικό διάλογο εδράζεται στη φύση της ανθρώπινης επικοινωνίας (Mezirow, 2007, 2022). Στόχος του στοχαστικού διαλόγου είναι η κατανόηση του νοήματος της εμπειρίας,

η οποία, σύμφωνα με τον Dewey (1933), αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη ιδιότητα (Mezirow, 2007). Η πραγμάτωση του στοχαστικού διαλόγου εξαρτάται από την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού συναισθηματικού πλαισίου, το οποίο χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη, ασφάλεια και συναισθηματική κατανόηση. Στο πλαίσιο αυτό, ενθαρρύνονται η αποδοχή της διαφορετικότητας, η διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών, η αναγνώριση κοινών στοιχείων μέσα από αντιφατικές θέσεις, η ανοχή στην αβεβαιότητα και η επιδίωξη σύνθεσης μέσω της επαναπλαισίωσης (Mezirow, 2007). Ο δημιουργικός χαρακτήρας του διαλόγου προϋποθέτει, επιπλέον, τη διασφάλιση ορισμένων συνθηκών. Οι συμμετέχοντες χρειάζεται να διαθέτουν επαρκείς και αξιόπιστες πληροφορίες, να είναι απαλλαγμένοι από πειθαναγκασμούς και διαστρεβλωτικές επιρροές, να επιδεικνύουν ανοιχτότητα σε εναλλακτικές προσεγγίσεις και να αναπτύσσουν συναισθηματική κατανόηση και ενδιαφέρον για τους άλλους. Παράλληλα, σημαντική θεωρείται η ικανότητα αξιολόγησης επιχειρημάτων με αντικειμενικά κριτήρια, η επίγνωση του πλαισίου μέσα στο οποίο συγκροτούνται οι ιδέες, καθώς και η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού σχετικά με τις παραδοχές. Εξίσου αναγκαία είναι η διασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής στο διάλογο, η πρόθεση επίτευξης κατανόησης και συμφωνίας, καθώς και η αποδοχή της καλύτερης δυνατής κρίσης ως προσωρινά έγκυρης. Ωστόσο, οι ιδανικές αυτές συνθήκες διαλόγου συνιστούν ένα αξίωμα το οποίο στην πράξη δεν πραγματώνεται ποτέ στο σύνολό του (Mezirow, 2007). Στην έννοια του «πραγματικού διαλόγου», η Belenky και οι συνεργάτες της (1986) προσθέτουν την ενεργητική ακρόαση και την αναστολή κρίσεων μέχρις ότου επιτευχθεί ουσιαστική και συναισθηματική κατανόηση της οπτικής του άλλου. Τοιουτοτρόπως, η συναισθηματική κατανόηση αναδεικνύεται σε κεντρικό στοιχείο των σχεσιακών διεργασιών που υποστηρίζουν τη μάθηση (Mezirow, 2007).

Όσον αφορά τη διεργασία του προσωπικού μετασχηματισμού, ο Mezirow και οι συνεργάτες του (1975), στην προαναφερθείσα έρευνα με γυναίκες που επέστρεψαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώνουν ότι αυτή εκτυλίσσεται ως μια ακολουθία δέκα σταδίων. Η διεργασία εκκινεί από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα και ακολουθείται από αυτοεξέταση, συνοδευόμενη από συναισθήματα φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής, καθώς και από την κριτική διερεύνηση των επιστημολογικών, κοινωνικοπολιτισμικών και ψυχικών παραδοχών. Στη συνέχεια, το άτομο αναγνωρίζει ότι η εμπειρία αυτή δεν είναι ατομική, αλλά αφορά και

άλλους ανθρώπους. Ακολουθώντας, προχωρά στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων και μορφών δράσης και σχεδιάζει ένα νέο πλαίσιο προσανατολισμού. Η απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και η δοκιμαστική υιοθέτηση νέων ρόλων, οδηγούν σταδιακά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας για δράση. Στο τελευταίο στάδιο, το άτομο εντάσσει τις αναδιαμορφωμένες νοηματικές του θεωρήσεις στη ζωή του (Mezirow, 2022). Ο μετασχηματισμός των νοηματικών σχημάτων - δηλαδή των πεποιθήσεων, στάσεων και συναισθηματικών αντιδράσεων - μέσω του κριτικού στοχασμού συνιστά ένα σχετικά συνηθισμένο και καθημερινό φαινόμενο, το οποίο προϋποθέτει κατ' ανάγκην και τον κριτικό αυτοστοχασμό. Συχνά, το άτομο προβαίνει σε αναθεώρηση ή διόρθωση των ερμηνειών του. Αντίθετα, ο μετασχηματισμός μιας νοηματικής θεώρησης, συμβαίνει λιγότερο συχνά, καθώς αφορά δομές νοηματοδότησης που συνδέονται με την αίσθηση του εαυτού και προϋποθέτει τον κριτικό στοχασμό θεμελιωδών διαστρεβλωμένων παραδοχών που υποστηρίζουν τη δομή των προσδοκιών του ατόμου. Το άτομο, μέσω της διεργασίας αυτής, αποκτά κριτική επίγνωση των παραδοχών που περιορίζουν την αντίληψη, την κατανόηση και τη συναισθηματική του σχέση με τον κόσμο. Παράλληλα, μετασχηματίζονται οι ίδιες οι δομές των συνηθειών νοηματοδότησης, ώστε να καταστεί δυνατή η ανάπτυξη μιας ευρύτερης, περισσότερο διορατικής και συνεκτικής θεώρησης της πραγματικότητας, η οποία καθοδηγεί τη συνειδητή επιλογή και δράση βάσει νέων νοημάτων (Mezirow, 2022).

Ο μετασχηματισμός της νοηματικής θεώρησης, σύμφωνα με τον Mezirow (2022), προκύπτει μέσω του κριτικού στοχασμού και συνδέεται με τις δύο τελευταίες από τις τέσσερις μορφές μάθησης που διακρίνει. Στην πρώτη μορφή μάθησης, τη *μάθηση μέσω νοηματικών σχημάτων*, το άτομο επεξεργάζεται περαιτέρω ήδη αποκτημένα νοηματικά σχήματα, τα οποία θεωρεί δεδομένα ή μαθαίνει εντός της δομής των υφιστάμενων πλαισίων αναφοράς του. Οι πληροφορίες που προσλαμβάνει μέσω γνωστών κατηγοριών νοήματος συνοδεύονται συνήθως από στερεοτυπικές και συνηθισμένες αποκρίσεις. Στη δεύτερη μορφή μάθησης, τη *μάθηση νέων νοηματικών σχημάτων*, το άτομο δημιουργεί νέα νοήματα που διακρίνονται από συνέπεια και συμβατότητα στις ήδη υπάρχουσες νοηματικές του θεωρήσεις, διευρύνοντας και συμπληρώνοντας το πεδίο εφαρμογής τους. Στη νοηματική θεώρηση εντούτοις, δεν συντελείται ουσιαστική αλλαγή. Στην τρίτη μορφή μάθησης, *μέσω του μετασχηματισμού των νοηματικών*

σχημάτων, το άτομο ασκεί κριτικό στοχασμό στις παραδοχές του και διαπιστώνει ότι ορισμένες απόψεις ή πεποιθήσεις καθίστανται δυσλειτουργικές ως προς την ερμηνεία της εμπειρίας του, βιώνοντας παράλληλα μια αυξανόμενη αίσθηση ανεπάρκειας. Η συσσώρευση μετασχηματισμένων νοηματικών σχημάτων μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό της ίδιας της νοηματικής θεώρησης. Η διεργασία αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως προπομπός ενός βαθύτερου μετασχηματισμού, ο οποίος αφορά το ίδιο το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου και συνδέεται με την τέταρτη μορφή μάθησης, δηλαδή τη μάθηση μέσω μετασχηματισμού της νοηματικής θεώρησης. Η μορφή αυτή συνιστά το πιο ουσιαστικό είδος χειραφετητικής μάθησης, καθώς το άτομο αποκτά, μέσω του κριτικού στοχασμού, επίγνωση των πρότερων πεποιθήσεων στις οποίες εδράζεται μια διαστρεβλωμένη ή ατελής νοηματική θεώρηση και, μέσω της αναδιοργάνωσης του νοήματος, οδηγείται στον μετασχηματισμό της (Mezirow, 2020).

Υπό το πρίσμα αυτό, η Θεωρία Μετασχηματισμού αφορά κατεξοχήν την ενηλικιότητα, καθώς προϋποθέτει την ικανότητα κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού πάνω στις εδραιωμένες παραδοχές και τα πλαίσια αναφοράς του ατόμου. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η μάθηση δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά συνιστά μια βαθιά διεργασία επανανοηματοδότησης της εμπειρίας, μέσω της οποίας το άτομο έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει τις νοηματικές του θεωρήσεις και να αναπτύσσει έναν περισσότερο αυτόνομο, συνειδητό και χειραφετημένο τρόπο κατανόησης του εαυτού, των άλλων και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ακολουθεί πίνακας με τις βασικές έννοιες της Θ.Μ.:

Έννοια	Περιγραφή/Ορισμός	Σημασία/Λειτουργία
Μάθηση (στην ενηλικιότητα)	Η διεργασία μέσω της οποίας το άτομο αξιοποιεί μια προηγούμενη ερμηνεία με σκοπό να διαμορφώσει μια νέα ή αναθεωρημένη ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας του.	Αποτελεί οδηγό επίγνωσης, συναίσθησης και δράσης. Τάση του ατόμου να δέχεται και να ενσωματώνει εμπειρίες συμβατές με το πλαίσιο αναφοράς του και να απορρίπτει τις ασύμβατες.
Πλαίσιο αναφοράς (Frame of Reference)	Δομή συνειδητή/ασυνείδητη παραδοχών, προσδοκιών. Περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις.	Συνιστά το πλαίσιο νοηματοδότησης της εμπειρίας του ατόμου. Αξιόπιστο πλαίσιο αναφοράς είναι ένα πλαίσιο ανοικτό σε άλλες απόψεις, κριτικά στοχαστικό επάνω σε παραδοχές, συναισθηματικά ικανό να αλλάζει και να ενσωματώνει την εμπειρία.
Σύστημα αντιλήψεων / Κοινωνικοποίηση	Πρότυπα και αξίες των σημαντικών άλλων που το άτομο εσωτερικεύει ασυνείδητα, μέσω της κοινωνικοποίησης	Καθορίζει τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο.
Νοηματικές θεωρήσεις/ Νοητικές συνήθειες (Habits of Mind)	Σύνολο συνθητιών νοηματοδότησης που αποτελούν ένα προσανατολιστικό πλαίσιο αναφοράς.	Χρησιμεύουν ως ευρύτερα φίλτρα ή κώδικες ερμηνείας και αξιολόγησης της εμπειρίας. Παρέχουν αίσθηση σταθερότητας και ταυτότητας, συχνά διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα.
Νοηματικά σχήματα/ Απόψεις (Points of View)	Η συγκεκριμένη γνώση, οι πεποιθήσεις, οι αξιολογικές κρίσεις και τα συναισθήματα που εκφράζονται στην ερμηνεία νοήματος μιας εμπειρίας.	Σχετίζονται είτε με την εργαλειακή είτε με την επικοινωνιακή μάθηση, είτε με την κατανόηση του εαυτού. Λειτουργούν συχνά ασυνείδητα και καθορίζουν αυτοματοποιημένους τρόπους δράσης.
Αποπροσανατολιστικό δύλημμα (Disorienting Dilemma)	Μείζονα εμπειρία ή καταστασιακή αντίφαση που προκαλεί κρίση στις υπάρχουσες αντιλήψεις.	Πυροδοτεί την έναρξη της διεργασίας μετασχηματισμού.
Κριτικός στοχασμός (Critical Reflection)	Η διεργασία επανεξέτασης και αμφισβήτησης των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και παραδοχών.	Συνιστά το μέσο για τον μετασχηματισμό των παραδοχών στην εργαλειακή και την επικοινωνιακή μάθηση.
Στοχαστικός διάλογος (Reflective Discourse)	Ο χώρος στον οποίο συντελείται η κριτική εξέταση των παραδοχών του ατόμου, μέσω της επικοινωνίας με τους άλλους.	Στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος της εμπειρίας. Πραγματούνεται σε κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης, ασφάλειας και ενεργητικής ακρόασης.
Στάδια μετασχηματισμού	Ακολουθία 10 βημάτων: από την κρίση στην ενσωμάτωση μιας νέας νοηματικής θεώρησης.	Χειραφετητική διεργασία αναδιοργάνωσης του νοήματος της εμπειρίας του ατόμου, συμβάλλοντας σε διορατική δράση.
Επαναπλαισίωση (Reframing)	Διαδικασία αλλαγής οπτικής γωνίας: Αντικειμενική- στοχασμός στις παραδοχές των άλλων. Υποκειμενική- αυτοστοχασμός.	Ενσωμάτωση εναλλακτικών οπτικών Σύνθεση αντιφατικών θέσεων.
Μετασχηματισμός νοηματικής θεώρησης (Perspective Transformation)	Αλλαγή του πλαισίου αναφοράς καθιστώντας το πιο ανοικτό και διορατικό.	Οδηγεί σε συνειδητή δράση βάσει νέων νοημάτων. Ουσιαστική μορφή χειραφετητικής μάθησης.

Πίνακας 3 Βασικές έννοιες της Θ.Μ.

1.1. Συζήτηση περί σύγκλισης και απόκλισης των απόψεών τους

Ο Carl Rogers, ο Jack Mezirow και ο Robert Kegan απέχουν περίπου είκοσι χρόνια ο ένας από τον άλλον, με τη σειρά που αναφέρονται. Ο Rogers πραγματοποιεί τις διδακτορικές σπουδές στην Κλινική και Εκπαιδευτική Ψυχολογία στα μέσα της δεκαετίας του 1920 στο Κολέγιο Teachers του Πανεπιστημίου Columbia, όπου στα τέλη της δεκαετίας του 1960 ο Mezirow διατελεί ομότιμος καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν εντοπίζονται άμεσες αναφορές του ενός στο έργο του άλλου. Αντίθετα, μεταξύ των Mezirow και Kegan αναπτύσσεται ένας διεπιστημονικός διάλογος σχετικά με τις αναπτυξιακές διεργασίες σχηματισμού και μετασχηματισμού των νοημάτων, οι οποίες βρίσκονται στον πυρήνα της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Ε.Ε. Ο διάλογος αυτός ξεκίνησε το 2000, χωρίς ωστόσο να συνεχιστεί. Μεταξύ του Kegan και του Rogers υπάρχει αναφορά του πρώτου στο έργο του δεύτερου, στον πρόλογο του πρώτου βιβλίου του *The Evolving Self* (1982). Ο Kegan παρουσιάζει τον Rogers ως τον πιο επιδραστικό ψυχολόγο στην κλινική και συμβουλευτική ψυχολογία, αναγνωρίζοντας παράλληλα, θεωρητικές συγγένειες με τη ροτζεριανή θεωρία, αναφερόμενος εκτενώς στην έννοια της τάσης πραγμάτωσης. Συγκεκριμένα, επισημαίνει ότι στον πυρήνα της ροτζεριανής οπτικής εντοπίζεται μια υπαρξιακή ανάγνωση των μεταφορών της εξελικτικής βιολογίας του 20ού αιώνα· σε αντιδιαστολή προς τις μηχανιστικές και ομοιοστατικές προσεγγίσεις, ο Rogers επικεντρώνεται στις εγγενείς διεργασίες προσαρμογής, ανάπτυξης και διαφοροποίησης του οργανισμού, αναδεικνύοντάς τες ως θεμελιώδεις για την κατανόηση της ανθρώπινης λειτουργίας. Ακολουθώντας, ο Kegan ασκεί κριτική στην Π.Π., με βασικό επιχείρημα ότι η θεωρία προσωπικότητας του Rogers δεν διατυπώνεται με επαρκή θεωρητική σαφήνεια. Κατά τον ίδιο, το θεωρητικό αυτό κενό επιχειρεί να καλύψει η νεοπιαζετιανή προσέγγιση, προσφέροντας μια περισσότερο συνεκτική θεμελίωση και μια λειτουργικότερη ερμηνεία των ροτζεριανών αρχών (Kegan, 1982).

Ακολουθώντας, επιχειρείται ο εντοπισμός σημείων συγκλίσεων και αποκλίσεων των τριών εν λόγω θεωριών, οι οποίες συγκροτούν το θεωρητικό πλαίσιο της

έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της παρούσας Δ.Ε. καθώς και η αποτύπωσή τους σε συγκριτικό πίνακα.

Ως προς την έννοια της πραγματικότητας ο Rogers και ο Kegan εστιάζουν στην υποκειμενική πραγματικότητα του ατόμου και στη βιωμένη εμπειρία του. Ο Rogers αναφέρεται στο φαινομενολογικό και αντιληπτικό πεδίο, τα οποία συνιστούν, σε κάθε δεδομένη στιγμή, την πραγματικότητα του ατόμου. Αντίστοιχα, ο Kegan υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα δεν είναι δεδομένη και το άτομο τη συγκροτεί μέσα από τη συνεχή ερμηνεία της εμπειρίας του. Ο Mezirow, από την άλλη πλευρά, εστιάζει στην επιρροή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη νοηματοδότηση της εμπειρίας του ατόμου, προτάσσοντας τον ρόλο των πλαισίων αναφοράς ως φίλτρων ερμηνείας της πραγματικότητας.

Η βασική διαφοροποίηση μεταξύ του Rogers και του Kegan εντοπίζεται στον τρόπο που νοηματοδοτούν τη σχέση ανάμεσα στην τάση πραγμάτωσης και την τάση αυτοπραγμάτωσης: ο Rogers θεωρεί την τάση πραγμάτωσης ως το θεμελιώδες, καθολικό κίνητρο του οργανισμού, ενώ η τάση αυτοπραγμάτωσης συνιστά επιμέρους έκφρασή της, δηλαδή τη διαδικασία μέσω της οποίας πραγματώνεται εκείνο το τμήμα της εμπειρίας που έχει συμβολοποιηθεί στον εαυτό. Αντίθετα, ο Kegan μετατοπίζει την έμφαση, υποστηρίζοντας ότι οι ίδιες οι διεργασίες της ανθρώπινης ζωής είναι καθαυτές διαδικασίες αυτοπραγμάτωσης. Η αυτοπραγμάτωση δεν νοείται απλώς ως λειτουργία του εαυτού, αλλά ως μια διαρκής και δυναμική διαδικασία που υπερβαίνει το υπάρχον status quo του οργανισμού, διευρύνει τα όριά του και οδηγεί στην προοδευτική απόδοση προσωπικού νοήματος σε ένα ολοένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών (Biermann-Ratjen, 1998). Σημεία σύγκλισης εντοπίζονται ανάμεσα στη σχέση υποκειμένου-αντικειμένου του Kegan και στη ροτζεριανή αντίληψη της ψυχοθεραπείας ως διεργασίας διαφοροποίησης του εαυτού μέσα στην εμπειρία, η οποία οδηγεί σε περαιτέρω ανάπτυξη. Η έμφαση στη «βιωματική αίσθηση» αναδεικνύει ότι το άτομο αποκτά επίγνωση του εαυτού καθώς τον βιώνει να αναδύεται ως μορφή (gestalt) μέσα στο αντιληπτικό του πεδίο· υπό αυτή την έννοια, το άτομο καθίσταται ταυτόχρονα υποκείμενο και αντικείμενο της εμπειρίας του (Biermann-Ratjen, 1998).

Ως προς τα εμπόδια που παρεμποδίζουν τη νοηματοδότηση της εμπειρίας και περιορίζουν την ανάπτυξη του ατόμου, και οι τρεις θεωρίες αναγνωρίζουν την ύπαρξη εσωτερικευμένων δομών, παραδοχών ή όρων που καθοδηγούν ασυνείδητα τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό, τους άλλους και την

πραγματικότητα. Στο πλαίσιο της Π.Π., η έννοια των «όρων αξίας» αναφέρεται στις συνθήκες υπό τις οποίες το άτομο αισθάνεται ότι αξίζει αποδοχή, γεγονός που το οδηγεί να αντιλαμβάνεται επιλεκτικά την εμπειρία του, προκειμένου να διατηρεί την αυτοεικόνα του και την αυτοεκτίμησή του. Στη Θ.Μ., αντίστοιχο ρόλο διαδραματίζουν οι «νοηματικές θεωρήσεις», δηλαδή οι συνήθειες του νου και οι απόψεις, και ειδικότερα οι ψυχολογικές συνήθειες που διαμορφώνονται κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και συνεχίζουν να επηρεάζουν τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη δράση του ατόμου στην ενήλικη ζωή. Στη Θ.Ε.Α., αντίστοιχα, η τρίτη τάξη συνείδησης, ο «κοινωνικοποιημένος νους», εκφράζει την ταύτιση του ατόμου με κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες, περιορίζοντας τη δυνατότητα αυτονόμησης και διαφοροποίησης του εαυτού. Ο Mezirow, σε αντίθεση με τον Rogers και τον Kegan, προχωρεί σε έναν εκτενή εντοπισμό του φάσματος των στρεβλώσεων που αλλοτριώνουν τη σκέψη και τη δράση του ατόμου -κοινωνικο-γλωσσικών, ψυχολογικών, φιλοσοφικών, ηθικών, αισθητικών και επιστημολογικών- και οι οποίες χρειάζεται να μετασχηματιστούν μέσω του κριτικού στοχασμού. Ενώ, ο Kegan εστιάζει στον μετασχηματισμό των επιστημολογικών δομών νοηματοδότησης, ο δε Rogers δεν προβαίνει σε ανάλυση ή κατηγοριοποίηση των όρων αξίας και των μορφών διαστρέβλωσης της εμπειρίας.

Η έννοια της «ασυμφωνίας» στην Π.Π. συνδέεται με την έννοια του «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» στη Θ.Μ., καθώς και οι δύο έννοιες περιγράφουν την αφετηρία μιας πιθανής εσωτερικής αλλαγής που αναδύεται μέσα από μια κατάσταση σύγκρουσης. Και στις δύο θεωρητικές προσεγγίσεις, οι δύο έννοιες λειτουργούν ως καταλύτες αλλαγής. Η «ασυμφωνία», όπως την περιγράφει ο Rogers, δημιουργεί εσωτερική ένταση που ωθεί το άτομο να αναζητήσει βοήθεια ή να εισέλθει σε θεραπευτική διαδικασία, ενώ το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» του Mezirow αποτελεί το αρχικό στάδιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, ενεργοποιώντας την ανάγκη για επανεξέταση των δεδομένων της εμπειρίας. Η φύση της σύγκρουσης παρουσιάζει αναλογίες, αλλά και διαφοροποιήσεις. Στην περίπτωση της «ασυμφωνίας», η σύγκρουση εντοπίζεται ανάμεσα στην εμπειρία του οργανισμού και την αυτοεικόνα του ατόμου. Ενώ, στο «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» η σύγκρουση αφορά κυρίως εξωτερικά ή καταστασιακά γεγονότα που έρχονται σε αντίθεση με ριζωμένες παραδοχές του ατόμου. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, και στις δύο περιπτώσεις το κοινό στοιχείο είναι ότι η νέα εμπειρία δεν μπορεί να ενσωματωθεί ούτε στην ροτζεριανή αυτοεικόνα ούτε στα υφιστάμενα πλαίσια

αναφοράς της Θ.Μ.. Η συναισθηματική διάσταση είναι επίσης κεντρική. Και στα δύο θεωρητικά πλαίσια η κατάσταση βιώνεται ως απειλή προς τον εαυτό και συνοδεύονται από έντονα αρνητικά συναισθήματα. Παράλληλα, το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα ουσιαστικό πρόβλημα, το οποίο αδυνατεί να επιλύσει με τα υπάρχοντα σχήματα κατανόησης. Στη Θ.Ε.Α. αντίστοιχα, η εμπειρία αυτού του διλήμματος συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τον επιστημολογικό μετασχηματισμό, δηλαδή για τη μετάβαση από την τρίτη στην τέταρτη και, στη συνέχεια στην πέμπτη τάξη συνείδησης. Το άτομο καλείται να κατανοήσει κριτικά νέες εμπειρίες που αντιβαίνουν στις μέχρι τότε αποδεκτές παραδοχές του. Ομοίως, σύμφωνα με τον Mezirow, η διεργασία αυτή στη συνέχεια οδηγεί σε κριτική εξέταση του συνολικού πλαισίου του προβλήματος που αντιμετωπίζει το άτομο, καθώς ζητούμενο είναι η χειραφετητική δράση και η δυνατότητα δοκιμής νέων ρόλων, οι οποίοι θα εδράζονται πλέον σε μια μετασχηματισμένη θεώρηση της πραγματικότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, η υποστήριξη της πορείας προς την αυτονομία και την αυτοσυνειδησία συνιστά μια μακρά και συχνά απαιτητική διεργασία για τον ενήλικα· ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Mezirow και Kegan, ακριβώς αυτή η διεργασία αποτελεί την ουσία της εκπαίδευσης ενηλίκων (Σηφάκης & Κορδία, 2020).

Και οι τρεις προσεγγίσεις συγκλίνουν στη θεώρηση της ανάπτυξης ως μιας δυναμικής και μετασχηματιστικής διεργασίας, η οποία αφορά την αναδιοργάνωση του τρόπου με τον οποίο το άτομο νοηματοδοτεί την εμπειρία του. Πιο συγκεκριμένα, η Π.Π. αναδεικνύει την ανάπτυξη ως διαδικασία εκπλήρωσης του δυναμικού του ατόμου και εξέλιξης προς έναν νέο τρόπο ύπαρξης, πέρα από τη λογική της «επιδιόρθωσης» ή του «επαναπρογραμματισμού» (Wilkins, 2010). Αντίστοιχα, η Θ.Μ. προσεγγίζει τη μάθηση ως ποιοτικό μετασχηματισμό των δομών νοήματος, ο οποίος οδηγεί σε μια ευρύτερη, περισσότερο διαφοροποιημένη και συνεκτική κατανόηση της πραγματικότητας. Τέλος, η Θ.Ε.Α. αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη ως διαδικασία αποταύτισης, κατά την οποία το «υποκείμενο» μετατρέπεται σε «αντικείμενο» συνειδητοποίησης, ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό.

Η Π.Π. συνιστά μια θεωρία διαδικασίας, καθώς ούτε η προσωπικότητα ούτε ο εαυτός νοούνται ως σταθερές οντότητες· το να είναι κανείς άνθρωπος συνιστά μια συνεχή διαδικασία και όχι μια τελική κατάσταση (Wilkins, 2010). Ο προσανατολισμός αυτός προς τη διαδικασία αποτελεί κοινό σημείο τόσο της Θ.Μ.

όσο και της Θ.Ε.Α. Σύμφωνα με τη Θ.Μ., οι ερμηνείες της πραγματικότητας παραμένουν πάντοτε ανοιχτές σε αναθεώρηση, καθιστώντας τη μάθηση μια συνεχή ερμηνευτική και αναστοχαστική διεργασία. Αντίστοιχα, στη Θ.Ε.Α., η συνείδηση νοείται ως μια διαρκή διαδικασία προσαρμογής, όπου ο εαυτός δεν αποτελεί σταθερή οντότητα αλλά ένα δυναμικό σύστημα δημιουργίας νοήματος. Υπό το πρίσμα αυτό, η έννοια του «πλήρως λειτουργικού προσώπου» της Π.Π., αναφέρεται σε ένα πρόσωπο σε διαρκή εξέλιξη (person-in-process), το οποίο λειτουργεί με ευελιξία και ανοιχτότητα απέναντι στην εμπειρία του και όχι σε μια κατάσταση που κατακτάται οριστικά. Αντίστοιχα, στη Θ.Μ., το άτομο διευρύνει τα πλαίσια αναφοράς του και αποκτά μεγαλύτερη αυτονομία στη σκέψη και τη δράση, μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ανάλογη δυναμική αποτυπώνεται στη Θ.Ε.Α., αναφορικά με την εξέλιξη της συνείδησης προς την τέταρτη και πέμπτη τάξη, δηλαδή προς τον Αυτοκαθοριζόμενο και τον Αυτομετασχηματιζόμενο νου αντίστοιχα, όπου το άτομο συγκροτεί ένα προσωπικό σύστημα αξιών και λειτουργεί με αυξημένη ανεξαρτησία από κοινωνικές πιέσεις, αναγνωρίζει τα όρια των νοητικών του πλαισίων και αποκτά τη δυνατότητα σύνθεσης πολλαπλών οπτικών.

Ένα ακόμη σημείο σύγκλισης, αλλά και διαφοροποίησης, μεταξύ των θεωριών των Mezirow, Kegan και Rogers αφορά τις συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη του στοχαστικού διαλόγου και την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού. Ο Mezirow προσδιορίζει ως κατάλληλες τις συνθήκες που ευνοούν την έκφραση και την ανταλλαγή συναισθημάτων την ύπαρξη εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης, ασφάλειας και ενσυναίσθησης μεταξύ των εκπαιδευομένων, διευκολύνοντας έτσι την μετασχηματιστική τους πορεία. Αντίστοιχα, ο Kegan αναφέρεται σε ένα «περιβάλλον υποστήριξης» (holding environment), το οποίο παρέχει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αναπτυξιακή επεξεργασία της εμπειρίας των εκπαιδευομένων (Σηφάκης & Κορδία, 2020). Ωστόσο, ο Rogers μετατοπίζει την έμφαση πρωτίστως στη σχέση και το σχεσιακό περιβάλλον ως καθοριστικούς παράγοντες αλλαγής, καθώς πρεσβεύει ότι τα άτομα διαθέτουν μέσα τους τεράστιες πηγές για αυτοκατανόηση και μεταβολή των αυτοαντιλήψεων, των βασικών στάσεων και της αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς τους. Οι δυνατότητες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν αν τους παρασχεθεί ένα σαφές κλίμα διευκολυντικών ψυχολογικών στάσεων - αυθεντικότητας, άνευ όρων αποδοχής και ενσυναίσθησης (Rogers, 1980).

Όσον αφορά την ηλικιακή εστίαση των τριών θεωριών, η Π.Π. όπως και η Θ.Ε.Α., πρεσβεύουν ότι η αναπτυξιακή και μετασχηματιστική πορεία του ατόμου εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αντίθετα, η Θ.Μ. εστιάζει στην ενηλικιότητα, θεωρώντας ότι οι διεργασίες μετασχηματισμού των δομών νοήματος καθίστανται εφικτές κυρίως, σε αυτή τη φάση της ζωής.

Τέλος, ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη μάθηση, η Π.Π. τη συνδέει με μια βιωματική και αυτοκατευθυνόμενη διεργασία ανάπτυξης, μέσα από σχέσεις που χαρακτηρίζονται από αποδοχή, ενσυναίσθηση και αυθεντικότητα και διευκολύνουν την πραγμάτωση του δυναμικού του προσώπου. Η Θ.Μ. την προσεγγίζει ως μια διεργασία κριτικού στοχασμού και αναθεώρησης των πλαισίων αναφοράς του ενήλικα, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά περισσότερο διαφοροποιημένες, συμπεριληπτικές και αυτόνομες νοηματικές θεωρήσεις της πραγματικότητας. Η Θ.Ε.Α., τέλος, την αντιλαμβάνεται ως αναπτυξιακή διεργασία εξέλιξης των ίδιων των δομών συνείδησης και νοηματοδότησης, μέσα από τη σταδιακή μετατροπή αυτού που το άτομο είναι «υποκείμενο» σε αντικείμενο επίγνωσης, γεγονός που επιτρέπει ολοένα πιο σύνθετες, αναστοχαστικές και αυτοκαθοριζόμενες μορφές κατανόησης του εαυτού και της πραγματικότητας.

Ακολουθεί συγκριτικός πίνακας των τριών θεωριών:

Πεδίο Σύγκρισης	C. Rogers Π.Π.	J. Mezirow Θ.Μ.	R. Kegan Θ.Ε.Α.	Συγκλίσεις / Αποκλίσεις
Αντίληψη πραγματικότητας	Φαινομενολογικό και αντιληπτικό πεδίο.	Πλαίσια αναφοράς ως φίλτρα ερμηνείας.	Συνεχής συγκρότηση νοήματος μέσω ερμηνείας της εμπειρίας.	Σύγκλιση: Rogers, Kegan: υποκειμενική συγκρότηση πραγματικότητας. Απόκλιση: Mezirow: κοινωνική αλληλεπίδραση στην ερμηνεία της πραγματικότητας.
Κινητήρια τάση ανάπτυξης	Τάση πραγμάτωσης (εγγενές μοναδικό κίνητρο οργανισμού) Τάση αυτοπραγμάτωσης (αφορά τον εαυτό).	-	Τάση αυτοπραγμάτωσης (διεύρυνση ορίων οργανισμού) - Εξέλιξη του νοήματος (5 τάξεις συνείδησης).	Απόκλιση: Rogers: αυτοπραγμάτωση/εαυτός Kegan: αυτοπραγμάτωση/δυναμική διαδικασία διεύρυνσης ορίων του οργανισμού. Οργανισμός vs Εαυτός
Εμπόδια στη νοηματοδότηση της εμπειρίας	Όροι αξίας - επιλεκτική αντίληψη.	Νοηματικές συνήθειες/απόψεις (ψυχολογικές, κοινωνικο-γλωσσικές κ.ά.).	Κοινωνικοποιημένος νους (ταύτιση με νόρμες).	Σύγκλιση: Rogers, Kegan, Mezirow: διαμόρφωση εσωτερικευμένων δομών κατά την παιδική ηλικία. Απόκλιση: Mezirow: ευρύτερο φάσμα στρεβλώσεων, Kegan: επιστημολογικές εκφάνσεις τους, Rogers: χωρίς συστηματική θεωρητική επεξεργασία τους.
Καταλύτης αλλαγής	Ασυμφωνία (σύγκρουση εμπειρίας οργανισμού vs αυτοεικόνας).	Αποπροσανατολιστικό δίλημμα (εξωτερικά ή καταστασιακά γεγονότα σύγκρουση με υφιστάμενες παραδοχές).	Δίλημμα	Σύγκλιση: Rogers, Kegan, Mezirow: σύγκρουση/απειλή για τον εαυτό & δυσάρεστα συναισθήματα. Απόκλιση: Rogers: εσωτερική σύγκρουση, Mezirow: σύγκρουση εξωτερικών/καταστασιακών γεγονότων με ριζωμένες παραδοχές του ατόμου.
Φύση της ανάπτυξης	Εκπλήρωση δυναμικού και νέος τρόπος ύπαρξης.	Ποιοτικός μετασχηματισμός δομών νοήματος.	Διαδικασία αποταύτισης υποκειμένου- αντικειμένου	Σύγκλιση: Rogers, Kegan, Mezirow: δυναμική και μετασχηματιστική διεργασία αναδιοργάνωσης του νοήματος.
Ιδανική κατάσταση ανάπτυξης	Πλήρως λειτουργικό πρόσωπο (fully functioning person).	Αυτονομία στη σκέψη και τη δράση.	Αυτοκαθοριζόμενος / Αυτομετασχηματιζόμενος νους.	Σύγκλιση: Rogers, Kegan, Mezirow: δυναμικό, εξελισσόμενο σύστημα δημιουργίας νοήματος.
Κατάλληλες συνθήκες αλλαγής/διεργασίας μετασχηματισμού	6 αναγκαίες και ικανές συνθήκες.	Εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη, ασφάλεια, και ενσυναίσθηση.	Περιβάλλον υποστήριξης (holding environment).	Σύγκλιση: Rogers, Kegan, Mezirow: ασφαλές περιβάλλον/ μείωση απειλής για τον εαυτό & επανεξέταση εμπειριών. Απόκλιση: Rogers: σχέση & διευκολυντικό περιβάλλον- αυθεντικότητα, αποδοχή, ενσυναίσθηση- ως παράγοντες αλλαγής.
Ηλικιακή εστίαση	Δια βίου αναπτυξιακή πορεία.	Εστίαση στην ενηλικιότητα.	Δια βίου αναπτυξιακή πορεία.	Απόκλιση: Mezirow: μετασχηματισμός στην ενηλικιότητα, Rogers και Kegan: ανάπτυξη του ατόμου σε όλο το φάσμα του βίου.

Πίνακας 4 Συγκριτικός πίνακας των τριών θεωριών

1.2. Ενδοοικογενειακές σχέσεις

Η οικογένεια αποτελεί το πλαίσιο που επηρεάζει με τον πιο άμεσο τρόπο την ανάπτυξη των παιδιών. Οι εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας συγκαταλέγονται στους σημαντικότερους περιβαλλοντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, σύμφωνα με τις θεωρίες προσωπικότητας (Μέρυ, 2002). Οι γονείς διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών μέσα από τους τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, τις αξίες που προωθούν και τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούν. Παράλληλα, και τα παιδιά επηρεάζουν τη συμπεριφορά των γονιών μέσω της ιδιαίτερης συναισθηματικής τους ανταπόκρισης, της εμφάνισης και της λεκτικής τους ικανότητας, συμβάλλοντας έτσι στην αμφίδρομη διαδικασία της κοινωνικής ανάπτυξης. Αντίστοιχα, οι πρακτικές ανατροφής επηρεάζονται και από τις πολιτισμικές αξίες της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν οι γονείς (Goodnow, 1990· Wozniak, 1993 στο Cole & Cole, 2001). Οι γονείς, έχοντας ως πρότυπα μίμησης ή αποφυγής τους δικούς τους γονείς, κινούνται συχνά ανάμεσα στον εξουσιαστικό, τον επιτρεπτικό και τον αμφιταλαντευόμενο τύπο γονεϊκής στάσης. Στερεοτυπικές αντιλήψεις, όπως «έτσι με ανέθρεψαν οι γονείς μου και βγήκα πολύ καλός», «είναι για το καλό του παιδιού», «οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα τι είναι σωστό και τι λάθος», συνοδεύουν συχνά αυταρχικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης (Gordon, 2009). Από την άλλη πλευρά, σημειώνει ο Gordon (2009), στην προσπάθειά τους να αποφύγουν την αυστηρότητα άλλοτε υποχωρούν χωρίς όρια, βιώνοντας συχνά ματαίωση και άλλοτε αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην αυστηρότητα και την επιείκεια, τη σκληρότητα και την ανεκτικότητα, την απαγόρευση και την επιτρεπτικότητα, τη νίκη και την ήττα. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις των Rogers και Kegan αναφορικά με τη σημασία της γονεϊκής σχέσης στη διαμόρφωση του εαυτού και την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου.

Η θεώρηση του Rogers

Στην ποιότητα της σχέσης γονιού-παιδιού, στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, εστιάζει ο Rogers, ως καθοριστικό παράγοντα για την ψυχολογική ανάπτυξη (Rogers, 1959). Ο εαυτός δομείται από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και ιδιαίτερα από την αξιολογητική αλληλεπίδραση με τους άλλους (Rogers, 1951). Στην αρχή της ανάπτυξής του το βρέφος ικανοποιεί τις ανάγκες του βασιζόμενο πλήρως στην οργανισμική αξιολογητική διαδικασία του. Οι εμπειρίες του αξιολογούνται ανάλογα με το αν του αρέσουν ή όχι, αν είναι ευχάριστες ή δυσάρεστες κ.ο.κ. Οι αξιολογήσεις του προκύπτουν ως αυθόρμητη ανταπόκριση σε «φυσικές» εμπειρίες (Hjelle & Ziegler, όπως αναφέρεται στο Μέρυ, 2002). Από τη στιγμή που αρχίζει να διαμορφώνεται η αυτοαντίληψη του παιδιού αναδύεται συγχρόνως και η ανάγκη του για αποδοχή, μια βασική δευτερογενής μαθημένη ανάγκη, η οποία συνοδεύεται από την ανάγκη για αυτοαποδοχή (Biermann-Ratjen, 1998· Bozarth, 2021). Ο Rogers (1959) επισημαίνει ότι το αν η ανάγκη αυτή είναι έμφυτη ή επίκτητη δεν ενδιαφέρει τη θεωρία. Εκείνο που αποκτά καθοριστική σημασία είναι η ποιότητα της σχέσης με τον γονιό ή με τους σημαντικούς άλλους. Όταν το παιδί βιώνει ότι οι σημαντικοί άλλοι το αποδέχονται και το εκτιμούν χωρίς όρους, αναπτύσσει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά του. Η εμπειρία του αυτή συνιστά θεμελιώδη παράγοντα για τη διαμόρφωση της δομής του εαυτού στα αρχικά στάδια της ανάπτυξής του. Αντίθετα, όταν οι σημαντικοί άλλοι προσφέρουν την αγάπη τους υπό όρους - δηλαδή μόνο όταν το παιδί συμπεριφέρεται με τρόπους που εκείνοι θεωρούν αποδεκτούς, ενώ σε ενάντια περίπτωση την αποσύρουν - το παιδί αρχίζει σταδιακά να συμπεριφέρεται και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σύμφωνα με τις αξιολογήσεις τους (Μέρυ, 2002). Το να είσαι «κακό» παιδί στα μάτια των γονιών αποτελεί βαθιά απειλή στην υπό διαμόρφωση δομή του εαυτού. Σε αυτή τη συνθήκη αναδύεται ένα κρίσιμο δίλημμα, όπως το διατυπώνει ο Rogers (1951, σ. 500): η ικανοποίηση που αντλεί το παιδί από συγκεκριμένες συμπεριφορές και οι αξίες που αναγνωρίζει στις αντίστοιχες εμπειρίες του έρχονται σε σύγκρουση με την ανάγκη διατήρησης μιας εικόνας εαυτού άξιου να αγαπηθεί. Προκειμένου να αποφύγει την αποδοκιμασία, το παιδί μπορεί να διαστρεβλώσει τη συμβολοποίηση της εμπειρίας του, απαρνούμενο τα συναισθήματά του και να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τις

προσδοκίες των άλλων, εσωτερικεύοντας τις αξίες τους. Στην προσπάθειά του να διατηρήσει την αυτοαποδοχή, τείνει να αποκλείει από την αυτοαντίληψή του οποιαδήποτε γνωρίσματα έχουν χαρακτηριστεί από τρίτους ως μη αποδεκτά (Μέρυ, 2002). Μέσα από αυτές τις δύο δυνάμεις - την άμεση εμπειρία του παιδιού και τη διαστρεβλωμένη συμβολοποίηση των αισθητήριων αντιδράσεων, που οδηγεί στην ενδοβολή αξιών και αντιλήψεων σαν να είχαν βιωθεί προσωπικά - εκεί διαμορφώνεται η δομή του εαυτού (Rogers, 1951, σ.501). Δεδομένου ότι η θεωρία προσωπικότητας της Π.Π. δεν οργανώνεται γύρω από διακριτά αναπτυξιακά στάδια αλλά γύρω από ποιοτικές διαφοροποιήσεις της εμπειρίας και της σχέσης, η έννοια των όρων αξίας συνιστά κεντρικό άξονα του προσωποκεντρικού μοντέλου για την ανάπτυξη του παιδιού (Μέρυ, 2002).

Προκειμένου ένα παιδί να αναπτύξει μια δομή εαυτού που δεν θα εμπεριέχει τους σπόρους μιας μεταγενέστερης ψυχολογικής δυσκολίας, η εμπειρία από την προσωποκεντρική θεραπεία αναδεικνύει δημιουργικές κατευθύνσεις για τη γονεϊκή στάση. Οι έξι ικανές και επαρκείς συνθήκες της θεωρίας θεραπείας, (βλ. ενότητα 1), μπορούν να εφαρμοστούν στη διαδικασία ανάπτυξης του εαυτού κατά την παιδική ηλικία και ειδικότερα στη σχέση του παιδιού - γονιού ως εξής:

1. Το παιδί βρίσκεται σε ψυχολογική επαφή με τον σημαντικό άλλο.
2. Το παιδί βιώνει τις συναισθηματικές εμπειρίες.
3. Ο σημαντικός άλλος βρίσκεται σε συμφωνία/αυθεντικότητα στη σχέση αυτή.
4. Ο σημαντικός άλλος βιώνει άνευ όρων αποδοχή της συναισθηματικής εμπειρίας του παιδιού.
5. Ο σημαντικός άλλος βιώνει ενσυναίσθηση απέναντι στη συναισθηματική εμπειρία του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι αισθάνεται τον πόνο ή την ευχαρίστηση του παιδιού όπως τα βιώνει εκείνο και αντιλαμβάνεται τις αιτίες όπως τις αντιλαμβάνεται το ίδιο, χωρίς να χάνει τη συνθήκη «σαν να». Αν η συνθήκη αυτή χαθεί, τότε ο σημαντικός άλλος δεν ενσυναισθάνεται πλέον το παιδί αλλά ταυτίζεται μαζί του (Rogers, 1959, σσ. 210-11).
6. Το παιδί σταδιακά αντιλαμβάνεται τόσο την άνευ όρων αποδοχή όσο και την ενσυναισθητική κατανόηση του σημαντικού άλλου προς το ίδιο. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώνει σταδιακά την πεποίθηση ότι οι εμπειρίες του είναι

αποδεκτές και μπορούν να αναγνωριστούν χωρίς να προκαλούν απειλή (Rogers, 1959, σ.199· Biermann-Ratjen, 1998, σσ. 109,110).

Μέσα από την εμπειρία της ενσυναίσθησης και της άνευ όρων αποδοχής, ξεκινάει η αυτοανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί καθοδηγείται στη διαμόρφωση μιας εσωτερικής αίσθησης για το πώς ένα άλλο πρόσωπο ανταποκρίνεται συναισθηματικά στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο επεξεργάζεται τις εμπειρίες του. Όταν οι συνθήκες αυτές είναι παρούσες στη γονεϊκή σχέση, το παιδί οδηγείται προς την ανάπτυξη ενός εαυτού που μπορεί να αναγνωρίζει, να αποδέχεται και να συμβολοποιεί τις εμπειρίες του, χωρίς να χρειάζεται να τις αρνείται ή να τις διαστρεβλώνει, διατηρώντας έναν συνεκτικό και ασφαλή εαυτό που καθοδηγεί τη συμπεριφορά του (Biermann-Ratjen, 1998). Η έννοια της αυθεντικότητας του γονέα αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Συχνά, όταν οι άνθρωποι εισέρχονται στον γονεϊκό ρόλο, παρατηρεί ο Gordon (1970/2009), τείνουν να ταυτίζονται με έναν ιδεατό ρόλο «καλού γονιού», προσπαθώντας να ανταποκριθούν σε υψηλές και συχνά άκαμπτες προσδοκίες. Η ευθύνη αυτή μπορεί να τους απομακρύνει από τη δική τους εμπειρία και τα συναισθήματα τους, οδηγώντας τους να λειτουργούν περισσότερο ως φορείς ενός ρόλου παρά ως αυθεντικά πρόσωπα. Ωστόσο, μια τέτοια στάση, παρά τις καλές προθέσεις, μπορεί να αποδυναμώσει τη σχέση με το παιδί, καθώς περιορίζει την αυθεντικότητα και τη συναισθηματική επαφή. Αντίθετα, η δυνατότητα του γονιού να είναι πρόσωπο μέσα στη σχέση, και όχι απλώς φορέας ενός ρόλου, ενισχύει την εμπιστοσύνη, την εγγύτητα και την υγιή ανάπτυξη του παιδιού (Gordon, 1970/2009).

Η θεώρηση του Kegan

Στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας τόσο από τους γονείς όσο και από τα παιδιά επικεντρώνεται ο Kegan (1994). Συγκεκριμένα από τους γονείς απαιτείται να αναλαμβάνουν τις ευθύνες της οικογένειας, να δημιουργούν ένα οικογενειακό όραμα, να υποστηρίζουν με τον κατάλληλο τρόπο τόσο την ανάπτυξη των παιδιών τους όσο και τη δική τους, να οριοθετούν τα παιδιά, τους συγγενείς, τους εξωοικογενειακούς παράγοντες ομοίως και τον εαυτό τους, να προστατεύουν την ευθραυστότητα τόσο του παιδιού όσο και της συντροφικής/συζυγικής σχέσης τους, να συνδέονται στενά, στηρίζοντας σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο τη/τον σύζυγό τους, διατηρώντας συγχρόνως, την ανεξαρτησία τους, να επικοινωνούν

άμεσα, δίκαια και αποτελεσματικά, έχοντας την επίγνωση ότι η αυτοβιογραφία τους καθορίζει σε ένα βαθμό τις επιλογές τους (Kegan, 1994). Όταν οι γονείς δυσκολεύονται να θέσουν όρια στους άλλους, υποβιβάζουν τις ανάγκες τους προς όφελος των άλλων, υιοθετούν αξίες και πεποιθήσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος ως δικές τους, είναι πιθανό να αισθάνονται πίεση καλούμενοι να αντιμετωπίσουν τα προαναφερθέντα ζητήματα και χρειάζεται να μεταβούν σε ένα ανώτερο στάδιο συνειδητότητας σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, αναπτύσσοντας έναν περισσότερο αυτοδύναμο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς (Kegan, 1982, 1994).

Όσον αφορά τα παιδιά, από τη στιγμή της γέννησής τους μέχρι και το στάδιο της ενηλικίωσής τους, βρίσκονται σε συνεχή μετάβαση αναπτυξιακών σταδίων και ως εκ τούτου, σε συνεχή διεργασία μάθησης προκειμένου να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους. Κατά την ηλικιακή περίοδο μεταξύ έντεκα (11) έως είκοσι (20) ετών, σύμφωνα με τη Θ.Ε.Α. (1994), αναπτύσσεται προοδευτικά ο μετασχηματισμός της σκέψης, της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους. Συγκεκριμένα, οι έφηβες/οι μεταβαίνουν από το στάδιο της προεφηβείας, σε εκείνο της εφηβείας και της πρώτης ενηλικιότητας, διαμορφώνοντας σταδιακά την προσωπικότητά τους, προσθέτοντας νέα στοιχεία στη συμπεριφορά τους, μετασχηματίζοντας δυσλειτουργικές πλευρές της και απορρίπτοντας συνήθειες που έως τότε θεωρούσαν δεδομένες (Kegan, 1986, 1994). Στο πλαίσιο αυτό, οι έφηβες/οι νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους σύμφωνα με τη δεύτερη τάξη συνείδησης - τον Εργαλειακό ή Αυτοκρατορικό νοη - ενώ, ταυτόχρονα, δέχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον απαιτήσεις που υπερβαίνουν τις δυνατότητες αυτής της τάξης νοηματοδότησης. Για παράδειγμα, οι γονείς συχνά αναμένουν από αυτές/ούς να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, αξιοπιστία και κατανόηση απέναντι στις ανάγκες και τις αγωνίες των άλλων, να κάνουν υποχωρήσεις, αλλά συγχρόνως να είναι δυναμικές/οι και ανεξάρτητες/οι. Ωστόσο, οι έφηβες/οι δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως τις απαραίτητες νοητικές, ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσα από την οπτική των ενηλίκων. Η πραγματικότητα αυτή αντιστοιχεί στα χαρακτηριστικά της τρίτης τάξης συνείδησης, την οποία ο Kegan (1994) συνδέει με τη διαδικασία της «κοινωνικοποίησης». Η κοινωνικοποίηση αφορά την ικανότητα του ατόμου να εσωτερικεύει και να ταυτίζεται με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος - όπως αυτές μεταδίδονται από την οικογένεια, την ομάδα

συνομηλίκων, το κράτος, τη θρησκεία, την εθνική φυλή, τη γεωγραφική περιοχή ή την κοινωνική τάξη - γεγονός που καθιστά το άτομο ικανό να εντάσσεται και να λειτουργεί στο πλαίσιο του «κοινού καλού» (Kegan, 1994). Ο Kegan δεν θεωρεί απαραίτητα προβληματική την προσδοκία των ενηλίκων να λειτουργούν οι έφηβοι/οι σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της τρίτης τάξης συνείδησης, υπό την προϋπόθεση ότι τους παρέχεται ένα κατάλληλο αναπτυξιακό πλαίσιο, στο οποίο η πρόκληση συνυπάρχει με την υποστήριξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «...περιβάλλοντα που ρίχνουν περισσότερο βάρος στην κατεύθυνση της πρόκλησης χωρίς την επαρκή υποστήριξη είναι “τοξικά” προωθούν την αμυντικότητα και τον περιορισμό. Αυτά που ρίχνουν περισσότερο βάρος στην υποστήριξη χωρίς την επαρκή πρόκληση είναι βαρετά και προωθούν την αποδυνάμωση» (Kegan, 1994, σ. 42).

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τη Θ.Ε.Α., ο γονεϊκός ρόλος διαμορφώνεται όχι μόνο από τις ανάγκες του παιδιού, αλλά και από τις κοινωνικές προσδοκίες γύρω από την «επιτυχημένη» ανατροφή. Οι πιέσεις αυτές επηρεάζουν τις στάσεις και τις πρακτικές των γονέων και συχνά μεταφέρονται στα παιδιά μέσα από υψηλές απαιτήσεις για επιτυχία, κοινωνική προσαρμογή και συμμόρφωση, γεγονός που μπορεί να περιορίζει την αυθεντική έκφραση και την αυτονομία τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Kegan υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη προς πιο σύνθετες μορφές νοηματοδότησης δεν επιτυγχάνεται ούτε μέσω υπερβολικών απαιτήσεων ούτε μέσω υπερπροστασίας, αλλά μέσα από σχέσεις και περιβάλλοντα που ισορροπούν δημιουργικά ανάμεσα στην πρόκληση και την υποστήριξη, διευκολύνοντας τη σταδιακή μετάβαση του ατόμου προς μεγαλύτερη αυτονομία και κοινωνική υπευθυνότητα.

1.3. Σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών

Η θεώρηση του Rogers

Η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στις/στους μαθήτριες/τές και τις/τους εκπαιδευτικούς αποτελεί, σύμφωνα με τον Rogers (1983), παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την προαγωγή ή την αναστολή της μάθησης. Όταν οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από επιφυλακτικότητα, αρνητική αξιολόγηση και έλλειψη κατανόησης, οι μαθήτριες/τές δυσκολεύονται να

αισθανθούν την απαραίτητη ασφάλεια ώστε να αναλάβουν το ρίσκο που συχνά εμπεριέχει η διαδικασία της μάθησης και της αλλαγής. Αν φοβούνται ότι συναισθήματα ανασφάλειας, ανεπάρκειας, ή σύγχυσης/μη κατανόησης θα κριθούν αρνητικά, είναι πιθανόν να μη θελήσουν να τα αποκαλύψουν. Όταν, επίσης, δεν αισθάνονται ότι είναι αποδεκτές/οι ως πρόσωπα από τις/τους εκπαιδευτικούς, η ικανότητά τους για μάθηση περιορίζεται και η μαθησιακή διαδικασία συνδέεται περισσότερο με τον φόβο της αποτυχίας παρά με το ενδιαφέρον της ανακάλυψης, που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την παιδική ηλικία (Μέρυ, 2002). Η βασική υπόθεση της Π.Π. είναι ότι ο άνθρωπος διαθέτει μέσα του ατελείωτους πόρους για να κατανοήσει τον εαυτό του και να αλλάξει/μεταβάλλει την αυτοαντίληψη, τις βασικές στάσεις και την αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά του (Rogers, 1980/1995b, σ.115). Όταν ο οργανισμός βιώνει ασφάλεια η τάση πραγμάτωση των ωθεί στην εξερεύνηση, στη μάθηση (λόγω έμφυτης περιέργειας) και στην ανάπτυξη των ταλέντων (Rogers, 1951, 1969). Στο έργο του *Freedom to Learn*, ο Rogers (1983) περιγράφει τη μαθητοκεντρική διδασκαλία ως μια διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης, κατά την οποία η/ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως αυθεντία και αποκλειστική/ος φορέας γνώσης, αλλά ως διευκολύντρια/τής που δημιουργεί τις συνθήκες ώστε οι μαθήτριες/τές να ανακαλύπτουν ενεργητικά τη γνώση. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό μοντέλο, όπου η/ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως κάτοχος της γνώσης και της εξουσίας και η/ο μαθήτρια/τής ως παθητικός δέκτης, η/ο εκπαιδευτικός-διευκολύντρια/τής δημιουργεί το κλίμα προκειμένου οι μαθήτριες/τες να ανακαλύψουν τη γνώση μόνες/οι τους· μοιράζεται την ευθύνη και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων μαζί τους, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την ενεργή εμπλοκή τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η πειθαρχία δεν επιβάλλεται εξωτερικά, αλλά αναδύεται ως αυτοπειθαρχία, καλλιεργούμενη σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και φροντίδας (Rogers, 1983). Όπως έχει ήδη αναφερθεί σχετικά με τις συνθήκες που προάγουν τις σχέσεις ανάπτυξης, ο Rogers (1959, 1980/1995b) υποστηρίζει ότι εφαρμόζονται και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, διευκολύνοντας τη μάθηση και την ανάπτυξη στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθήτριας/τή. Ειδικότερα, όσο περισσότερο, η/ο εκπαιδευτικός είναι αυθεντική/ος στη σχέση, χωρίς να φέρει κάποιο επαγγελματικό προσωπείο, όσο μπορεί να κατανοεί με ενσυναίσθηση τον εσωτερικό κόσμο της /του μαθήτριας/τη και να μεταδίδει αυτή την κατανόηση, και όσο περισσότερο βιώνει μια θετική στάση αποδοχής σε οτιδήποτε το άλλο πρόσωπο βιώνει τη στιγμή εκείνη, τόσο

περισσότερο δημιουργείται ένα κλίμα ασφάλειας και διευκόλυνσης, το οποίο προωθεί την αλλαγή (Rogers, 1962, 1980/ 1995b).

Συγκεκριμένα, το μαθησιακό κλίμα που δημιουργείται ευνοεί τη βιωματική και ενεργή μάθηση. Οι μαθήτριες/τες αναπτύσσουν πιο ρεαλιστικές και διαφοροποιημένες αντιλήψεις, καθώς και μεγαλύτερη υπευθυνότητα ως προς τη σκέψη και τη δράση τους. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται από μεταδότη γνώσεων σε διευκολύντρια/τη της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Η ποιότητα αυτής της σχέσης επιτρέπει στη/στο μαθήτρια/τη να αισθάνεται ότι ακούγεται πραγματικά και ότι γίνεται αποδεκτή/ος ως πρόσωπο, γεγονός που μετασχηματίζει την εμπειρία της μάθησης. Σε τέτοια περιβάλλοντα, οι μαθήτριες/τες αντιλαμβάνονται την/τον εκπαιδευτικό όχι μόνο ως φορέα γνώσης, αλλά και ως υποστηρικτική/ό συνοδοιπόρο που τους ενθαρρύνει και δεν τις/τους εγκαταλείπει μπροστά στην αποτυχία (Μέρυ, 2002).

Η σημασία των διευκολυντικών αυτών συνθηκών επιβεβαιώνεται από σύγχρονες έρευνες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η πρόσφατη έρευνα (Δημητρακοπούλου, 2025) δείχνει ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις βασικές διευκολυντικές συνθήκες της Π.Π. - αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων θετική αποδοχή - οδήγησε σε ουσιαστικές και διατηρήσιμες αλλαγές στην αυτοαντίληψή τους και τον τρόπο που σχετίζονται με τις/τους μαθήτριες/τες. Οι εκπαιδευτικοί ενίσχυσαν την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητά τους και ανέπτυξαν πιο αυθεντική και ενσυναίσθητική στάση, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο, ενισχύθηκαν η συμμετοχή, η αυτορρύθμιση και η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, ενώ μειώθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι αλλαγές διατηρήθηκαν στο χρόνο, γεγονός που υποδηλώνει την εσωτερίκευση των διευκολυντικών συνθηκών ως σταθερού τρόπου επαγγελματικής στάσης και όχι ως επιφανειακές τεχνικές.

Η εφαρμογή των αρχών της Π.Π. διαφαίνεται και στο πεδίο της σχολικής πειθαρχίας. Ο Neville (2008, 2025) επισημαίνει ότι η προσωποκεντρική παιδαγωγική μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το παραδοσιακό μοντέλο ελέγχου και τιμωρίας προς σχέσεις κατανόησης, αποδοχής και υπεύθυνης συμμετοχής. Στο πλαίσιο αυτό, η συμπεριφορά της/του μαθήτριας/τη αντιμετωπίζεται όχι ως πρόβλημα προς καταστολή, αλλά ως έκφραση αναγκών και ως προσπάθεια

διατήρησης ή ενίσχυσης του εαυτού. Γεγονός που μετατοπίζει τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού από φορέα εξουσίας σε διευκολυντή της σχέσης και της μάθησης. Η διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών βασίζεται στην ενσυναίσθηση, την αυθεντικότητα και την άνευ όρων αποδοχή, καθώς και σε πρακτικές όπως η ενεργητική ακρόαση, η παροχή επιλογών και η συνδιαμόρφωση κανόνων. Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι η τιμωρία ενισχύει την αμυντικότητα και την αρνητική αυτοαντίληψη, ενώ η προσωποκεντρική πειθαρχία σε κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας προάγει την υπευθυνότητα και την αυτορρύθμιση (Neville, 2008, 2025).

Η θεώρηση του Kegan

Η θεώρηση του παιδιού στη Θ.Ε.Α. (Whole child), κατανοείται ως άτομο που προσπαθεί συνεχώς να οργανώνει την εμπειρία του και να βρίσκει ισορροπία ανάμεσα στις προσωπικές του ανάγκες και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Η ανάπτυξη δεν θεωρείται γραμμική ούτε σταθερή διαδικασία και η έννοια της «εξελικτικής ανακωχής» (Evolutionary Truce) αποτυπώνει αυτή την προσωρινή ισορροπία της αναπτυξιακής διαδρομής. Στη δεύτερη τάξη του νου, όπως έχει προαναφερθεί (βλ. ενότητα 1), το παιδί ταυτίζεται πλήρως με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του και δυσκολεύεται να αντιληφθεί την οπτική του άλλου. Οι συμπεριφορές του συνάδουν με τον τρόπο που οργανώνει το νόημα της πραγματικότητας και συχνά ερμηνεύονται από τους ενήλικες ως εγωκεντρικές ή χειριστικές, χωρίς ωστόσο να αποτελούν ένδειξη ηθικού ελλείμματος. Σταδιακά, το παιδί αποστασιοποιείται από αυτή την απόλυτη ταύτιση με τις ανάγκες του, μεταβαίνοντας από τη δεύτερη τάξη του νου (Imperial Self) στην τρίτη τάξη (Interpersonal Self), αποκτώντας τη δυνατότητα να αναγνωρίζει τον εαυτό του και τους άλλους ως ξεχωριστά υποκείμενα με δικές τους ανάγκες, σκέψεις και συναισθήματα. Στη διαδικασία αυτή αναδύονται σταδιακά η αμοιβαιότητα, η συνεργασία και η δυνατότητα αυθεντικής σύνδεσης με τους άλλους.

Στο πλαίσιο αυτό, η/ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «αναπτυξιακή γέφυρα», καθώς ενδιαφέρεται όχι μόνο για τη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά κυρίως για τον τρόπο με τον οποίο αυτό οργανώνει το νόημα της εμπειρίας του. Μέσα από τη σχέση, βοηθά το παιδί να αναγνωρίσει ότι οι προσωπικές του ανάγκες και επιθυμίες αποτελούν μία μόνο οπτική ανάμεσα σε πολλές άλλες. Παράλληλα, ενισχύει την

ικανότητά του να κατανοεί την/τον άλλη/ον, να διαχειρίζεται τη ματαίωση και να μετακινείται σταδιακά προς πιο σύνθετες μορφές συνείδησης. Έτσι, η σύγκρουση, η απογοήτευση και η αβεβαιότητα δεν αντιμετωπίζονται ως εμπόδια προς αποφυγή, αλλά ως αναγκαία στοιχεία της αναπτυξιακής διαδικασίας. Η/Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί μόνο ως προστατευτική φιγούρα, αλλά ως συνοδοιπόρος που ταυτόχρονα στηρίζει και διευκολύνει την εξέλιξη του παιδιού. Καλείται να «δει» πέρα από τη συμπεριφορά, να αναγνωρίσει την προσπάθεια της/του μαθήτριας/τή να οργανώσει τον κόσμο της/του, παραμένοντας παρούσα/παρών στη διαδικασία αυτής της ανάπτυξης. Την ικανότητα του ενήλικα να ανταποκρίνεται στο βαθύτερο αναπτυξιακό νόημα της συμπεριφοράς του παιδιού, ο Kegan την αποδίδει με τον όρο «response-ability». Η στάση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία κατά την εφηβεία, περίοδο κατά την οποία οι μαθήτριες/τες καλούνται να αναδιοργανώσουν βαθύτερα τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Ο Kegan (1994) αναδεικνύει τόσο τις απαιτήσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον προς τις/τους έφηβες/ους, όσο και την ποιοτική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αυτές/οι γνωρίζουν και νοηματοδοτούν τη ζωή τους. Συχνά απαιτείται από τις μαθήτριες/τές, να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται πιο ώριμα, πιο σφαιρικά, να μην ενδιαφέρονται αποκλειστικά για τα ατομικά τους συμφέροντα, να χρησιμοποιούν και να συνδυάζουν αποτελεσματικά τις υπάρχουσες γνώσεις τους, να προβαίνουν στη λύση μίας προβληματικής κατάστασης, έχοντας προηγουμένως εξετάσει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισής της και έχοντας καταλήξει στον πιο ωφέλιμο τρόπο επίλυσής της, να έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση και να χρησιμοποιούν την κριτική τους σκέψη κατά την προσέγγιση κάποιου θέματος (Kegan, 1994). Ωστόσο, οι δυνατότητες αυτές συνδέονται με τη σταδιακή μετάβαση προς πιο σύνθετες μορφές νοηματοδότησης. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βοηθούν τις/τους μαθήτριες/τές να αναγνωρίζουν το αναπτυξιακό σημείο στο οποίο βρίσκονται και, ταυτόχρονα, να τους προσφέρουν μια «γέφυρα» προς εκείνο που μπορούν να κατακτήσουν (Kegan, 1994). Η ποιοτική αυτή μεταβολή στον τρόπο σκέψης - η μετάβαση δηλαδή από μια περιορισμένη νοητική δομή σε μια ευρύτερη και πιο σύνθετη - αποτελεί, κατά τον Kegan, βασικό σκοπό της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η δυνατότητα των μαθητριών/των να μετακινηθούν προς ανώτερα επίπεδα συνειδητοποίησης συνδέεται άμεσα και με το επίπεδο συνειδητοποίησης των ίδιων των εκπαιδευτικών, το οποίο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως

οι προσωπικές εμπειρίες ανατροφής τους και ο ευρύτερος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος (Χρήστου, 2020).

Η θεώρηση του Mezirow

Η επίδραση των σχέσεων γονέα-παιδιού-εκπαιδευτικού στη Θ.Μ. αποτυπώνεται στη διεργασία της κοινωνικοποίησης, η οποία λαμβάνει χώρα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, περίοδο κατά την οποία συγκροτούνται τα πλαίσια αναφοράς της ενηλικιότητας του ατόμου. Η κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει τις αξίες, τους κανόνες και τις αντιλήψεις που μεταδίδονται από γονείς, εκπαιδευτικούς, μέντορες και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα ευρήματα της κοινωνιολογίας της γνώσης, ο υποκειμενικός εαυτός λειτουργεί ως ένα σύνολο ερμηνευτικών κανόνων που προσδίδουν νόημα στην καθημερινή εμπειρία, ενώ η αυτοαντίληψη συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση με σημαντικούς άλλους (Bowers, 1984). Η πραγματικότητα του παιδιού διαμορφώνεται, επομένως, από τις ερμηνείες και τις αξίες που οι ενήλικες - γονείς, εκπαιδευτικοί και μέντορες - έχουν επενδύσει στην ταυτότητά του, όπως αντιλήψεις που αφορούν την εξουσία, την αποτυχία, τον ανταγωνισμό, τους κοινωνικούς ρόλους και την υπεύθυνη χρήση του χρόνου. Κατά τον Bowers, η κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει την εσωτερίκευση παραδοχών και αυθαίρετων χαρακτηρισμών που μεταδίδονται ως δεδομένοι/αυτονόητοι από τους σημαντικούς άλλους (Mezirow, 2022). Παράλληλα, ο πολιτισμός νοείται ως ένα σύνολο κοινών πλαισίων αναφοράς που αποκτώνται μέσω της πολιτισμικής αφομοίωσης και συχνά αναπαράγονται μέσα από τη σχολική εκπαίδευση (Mezirow, 1995). Τα παιδιά υιοθετούν ως εκ τούτου, τους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικοι νοηματοδοτούν την πραγματικότητα, προκειμένου να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της μελλοντικής ενήλικης ζωής τους. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία αναδεικνύεται ένα παράδοξο της μάθησης κατά την παιδική ηλικία. Από τη μία πλευρά, η εσωτερίκευση παραδοχών, προτύπων συμπεριφοράς και μορφών κοινωνικής δράσης είναι αναγκαία, καθώς λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός κοινωνικής ένταξης, αποδοχής και επιβίωσης για το νέο μέλος μιας κοινωνίας. Από την άλλη, η ίδια αυτή διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά για την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, εγκλωβίζοντάς το σε ένα στενό πολιτισμικό πλαίσιο ερμηνείας της εμπειρίας. Καθώς η συνειδητοποίηση μιας

εμπειρίας, όπως επισημαίνει ο Mezirow (1991) δεν γίνεται κατανοητή ως μια κατάσταση ενσυναίσθησης, αλλά ως μια γνωστική διεργασία μέσω της οποίας το άτομο επιχειρεί να ερμηνεύσει και να προσδώσει νόημα στην εμπειρία του (Κουλαουζίδης, 2020).



Εικόνα 1 Σχέσεις: Γονέα- Παιδιού- Εκπαιδευτικού Rogers, Kegan, Mezirow

2. Η δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία ανάπτυξης και το τελικό αποτέλεσμα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει τόσο τη νοητική διαδικασία της ανακάλυψης νέων λύσεων όσο και τη συναισθηματική και προσωπική εμπλοκή του ατόμου στην παραγωγή καινοτόμου έργου. Είναι ένας τρόπος σκέψης και ζωής που οδηγεί στην προσωπική ανάπτυξη, σε μια παραγωγική και επιτυχημένη ζωή (Wadaani, 2015).

Σύμφωνα με τον Rollo May (1974/2017), η δημιουργικότητα περιλαμβάνεται σε κάθε ανθρώπινη εμπειρία καθώς το άτομο προσπαθεί να δώσει νόημα στη σχέση του εαυτού του με τον κόσμο. Προκύπτει μέσα σε μια πράξη συνάντησης και πρέπει να εννοείται ως το κέντρο της συνάντησης. «*Καλώς όρισες, ζωή*», γράφει στο ημερολόγιό του ο νεαρός ήρωας του James Joyce στο τέλος του μυθιστορήματος *Το πορτρέτο του καλλιτέχνη*, εκφράζοντας τη δημιουργική και ανοικτή στάση απέναντι στην ύπαρξη και την εμπειρία. «*Πηγαίνω να συναντήσω για εκατομμυριοστή φορά την πραγματικότητα της εμπειρίας και να σφυρηλατήσω στο αμόνι της ψυχής μου την αδημιούργητη συνείδηση της ράτσας μου.*» Ο May, σχολιάζοντας τα λόγια του ήρωα του Joyce, σημειώνει ότι η βάση για κάθε δημιουργικότητα αποτελεί η συνάντηση με την «*πραγματικότητα της εμπειρίας*» (May, 1974/2017, σσ. 34,35). Μια δημιουργική συνάντηση/epiphany αποτυπώνεται στο διήγημα του Joyce, «Ένα μικρό σύννεφο» από τη συλλογή *Δουβλινέζοι*, καθώς ο ήρωας Little Chandler έρχεται σε επαφή με την αυθεντικότητά του, με την επώδυνη επίγνωση της υπαρξιακής του κατάστασης/στασιμότητας (Ma, 2011). Κάθε δημιουργική συνάντηση συνιστά ένα νέο συμβάν, το οποίο απαιτεί από το άτομο το θάρρος να ακούει τον εαυτό του και να εκφράζει τις αυθεντικές του ιδέες (May, 1974/2017).

Στην κατανόηση της δημιουργικότητας εξέχουσα θέση κατέχει η ανθρωπιστική προσέγγιση ως η ουσία των ευρύτερων σύγχρονων αντιλήψεων σχετικά με αυτήν. Η ανθρωπιστική προσέγγιση, επισημαίνει ο Davis (2004), μέσω της σχέσης της με την αυτοπραγμάτωση, παρείχε τις πιο επιδραστικές έννοιες στον τομέα της δημιουργικότητας. Οι θεωρίες δημιουργικότητας των Maslow (1943, 1968) και Rogers (1954) υποδεικνύουν «το δημιουργικό άτομο ως ένα αυτό-πραγματούμενο άτομο (...) που χρησιμοποιεί όλα τα ταλέντα του για να γίνει αυτό

που είναι ικανό να γίνει» (Wadaani, 2015). Αντίθετα με τη θέση του Maslow, στη θεωρία του Rogers, η τάση πραγμάτωσης είναι μια διαδικασία και όχι μια κατάσταση (Bohart, 2021). Πιο συγκεκριμένα, η ίδια τάση του ανθρώπου να αυτοπραγματωθεί, να γίνει το δυναμικό του, σύμφωνα με τον Rogers (1961/1995a), συνιστά το κίνητρο για τη δημιουργικότητα. Η κατευθυντική τάση, εμφανής σε κάθε οργανική και ανθρώπινη ζωή, είναι η τάση να εκφράσει και να ενεργοποιήσει όλες τις ικανότητες του οργανισμού (τάση πραγμάτωσης) ή του εαυτού (τάση αυτοπραγμάτωσης) για επέκταση, ανάπτυξη, ωρίμανση. Όπως έχει προαναφερθεί (βλ. ενότητα, 1) ο Rogers συνδέει την τάση πραγμάτωσης με μια ευρύτερη τάση διαμόρφωσης, σύμφωνα με την οποία το σύμπαν, υπό κατάλληλες συνθήκες, τείνει προς ολοένα υψηλότερα και πιο σύνθετα επίπεδα οργάνωσης, υπονοώντας την έννοια της ανάπτυξης. Μέσα από αυτή την οπτική, η έννοια της ανάπτυξης αποτελεί κλειδί για την ιδέα της δημιουργικότητας - όταν τα πράγματα μεταπηδούν σε υψηλότερα επίπεδα οργάνωσης δημιουργούνται νέες οντότητες που υπερβαίνουν το άθροισμα των μερών τους (Bohart, 2021).

Η ανάπτυξη ενός νέου προϊόντος, μιας σχέσης που απορρέει τόσο από τη μοναδικότητα του ατόμου όσο και από τα υλικά, τα γεγονότα τους ανθρώπους ή τις καταστάσεις της ζωής του, συνιστά, σύμφωνα με τον Rogers (1961/1995a), τη δημιουργική διαδικασία. Στον ορισμό αυτόν δεν συμπεριλαμβάνονται ούτε η κοινωνική αξία, ούτε η αποδοχή ενός προϊόντος από μια ομάδα κάποια χρονική στιγμή, προκειμένου ιστορικά να αντιπροσωπεύει τη δημιουργικότητα καθώς η ρευστότητα χαρακτηρίζει και τις δύο εν λόγω ιδιότητες. Ο Rogers αναφέρει ως παραδείγματα, τις δημιουργικές ανακαλύψεις του Γαλιλαίου και του Κοπέρνικου που στην εποχή τους αξιολογήθηκαν ως βλάσφημες και κακές ενώ στην εποχή μας θεωρούνται βασικές και εποικοδομητικές. Από τον ορισμό της δημιουργικότητας απουσιάζουν ακόμα, οι βαθμοί καθώς αποτελούν ομοίως, μια κρίση αξιολογική, η οποία από τη φύση της είναι ιδιαίτερα μεταβλητή. Αντιθέτως, ο Rogers εστιάζει στις συνθήκες, οι οποίες προάγουν την εποικοδομητική δημιουργικότητα του ατόμου χωρίζοντας τις σε εσωτερικές και εξωτερικές. Στις εσωτερικές συνθήκες ο Rogers (1961/1995a), αναφέρει: α) την ανοιχτότητα του ατόμου στην εμπειρία του, γεγονός που σημαίνει ότι κάθε ερέθισμα μεταδίδεται ελεύθερα μέσω του νευρικού συστήματος και δεν διαστρεβλώνεται από διαδικασίες αμυντικότητας. Η συνθήκη αυτή χαρακτηρίζεται από έλλειψη ακαμψίας και από διαπερατότητα στα όρια των εννοιών, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και των υποθέσεων, καθώς και από

ανοχή απέναντι στην αμφισημία και το διαφορούμενο. Παράλληλα, περιλαμβάνει την ικανότητα αποδοχής και επεξεργασίας συγκρουόμενων πληροφοριών, χωρίς τη βιαστική ανάγκη για άμεσο κλείσιμο ή οριστικοποίηση μιας κατάστασης. Ως εκ τούτου, η ανοιχτότητα αυτή επιτρέπει την ελεύθερη ροή της εμπειρίας και τη σύνδεσή της με νέες μορφές νοήματος· β) την εσωτερική εστία αξιολόγησης, η οποία συνιστά την πυρηνική συνθήκη της δημιουργικότητας. Η στάση αυτή δεν αποκλείει την επίγνωση των κρίσεων και των αξιολογήσεων των άλλων· ωστόσο, καμία εξωτερική αξιολόγηση δεν μπορεί να αναιρέσει τη βαθύτερη αίσθηση του ατόμου ότι το δημιουργικό προϊόν αποτελεί «το ίδιο το άτομο σε δράση», δηλαδή μια πραγμάτωση δυνατοτήτων του εαυτού που προηγουμένως δεν υπήρχαν και που μέσα από τη δημιουργική διαδικασία αναδύθηκαν· και γ) την ικανότητα του ατόμου για παιγνιώδη συνδυασμό στοιχείων και εννοιών, να αλληλεπιδρά δηλαδή αυθόρμητα με ιδέες, χρώματα, σχήματα και σχέσεις. Η ευελιξία αυτή στη σκέψη ευνοεί την ανάδυση νέων συνθέσεων και νοημάτων, που αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής διαδικασίας. Όσον αφορά τις εξωτερικές συνθήκες που διευκολύνουν την ανάδυση των εσωτερικών συνθηκών της δημιουργικότητας ο Rogers (1961/1995a), αντλώντας από την εμπειρία του στη ψυχοθεραπεία, υποστηρίζει ότι όταν το άτομο βιώνει συνθήκες ψυχολογικής ασφάλειας και ελευθερίας, μεγιστοποιείται η πιθανότητα ανάδυσης της εποικοδομητικής δημιουργικότητας. Η ψυχολογική ασφάλεια μπορεί να εδραιωθεί με τρεις αλληλένδετες διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία αφορά την άνευ όρων αποδοχή της αξίας του ατόμου, ανεξάρτητα από την παρούσα κατάστασή του ή τη συμπεριφορά του. Η στάση αυτή μπορεί να είναι αυθεντική μόνο όταν ο γονιός, η/ο εκπαιδευτικός ή η/ο διευκολύντρια/της εμπιστεύεται το δυναμικό του ατόμου και διατηρεί πίστη στις δυνατότητες ανάπτυξής του. Όταν το άτομο βιώνει την αποδοχή, διαμορφώνεται ένα κλίμα ψυχολογικής ασφάλειας που μειώνει την ανάγκη για ακαμψία και άμυνα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αποκτά τη δυνατότητα να ανακαλύψει τι σημαίνει να είναι ο εαυτός του, να αυτοπραγματοωθεί με νέους και αυθόρμητους τρόπους κινούμενο προς τη δημιουργικότητα. Η δεύτερη διαδικασία προϋποθέτει την απουσία εξωτερικής αξιολόγησης και συνδέεται με τη δημιουργία ενός κλίματος μέσα στο οποίο το άτομο δεν κρίνεται σύμφωνα με εξωτερικά πρότυπα ή προκαθορισμένες προδιαγραφές. Η αξιολόγηση αποτελεί πάντα μια απειλή, δημιουργώντας την ανάγκη για αμυντικότητα, και έχοντας ως επακόλουθο κάποιο μέρος της εμπειρίας να μένει απρόσιτο στη συνειδητότητα. Η απουσία

εξωτερικής κριτικής, ωστόσο, δεν συνεπάγεται έλλειψη ανταπόκρισης ή ανατροφοδότησης. Μπορεί, αντίθετα, να λειτουργήσει απελευθερωτικά, ως προς τις αντιδράσεις κάποιου. Και η τρίτη διαδικασία είναι η ενσυναισθητική κατανόηση, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα το άτομο να γίνεται κατανοητό μέσα από τη δική του οπτική γωνία, το προσωπικό του βίωμα. Ο γονιός, η/ο εκπαιδευτικός, η/ο διευκολύντρια/ης κ.λπ. μπορεί να εισέλθει στον ιδιωτικό κόσμο του ατόμου και να τον προσεγγίσει όπως το ίδιο τον αντιλαμβάνεται, εκφράζοντας συγχρόνως, την αποδοχή του προς αυτό. Σ' ένα τέτοιο κλίμα το άτομο μπορεί να επιτρέψει την εμφάνιση του αυθεντικού εαυτού του, να εκφραστεί με πολλούς και καινοτόμους τρόπους, γεγονός που αποτελεί ένα βασικό τρόπο προαγωγής της δημιουργικότητας. Όσον αφορά τη συνθήκη της ελευθερίας, αυτή αναφέρεται στην ψυχολογική ελευθερία του ατόμου και συνίσταται στην απόλυτη ελευθερία του στη συμβολική έκφραση. Το άτομο έχει τη δυνατότητα να σκεφτεί, να αισθανθεί ό,τι υπάρχει μέσα του, παραμένοντας συγχρόνως, ελεύθερο και υπεύθυνο. Η μορφή αυτή της ελευθερίας, που συνδέεται με την ευθύνη να είναι κανείς αυθεντικά ο εαυτός του, προάγει την ανάπτυξη της εσωτερικής εστίας αξιολόγησης και τείνει να δημιουργήσει τις εσωτερικές συνθήκες για την ανάδυση της εποικοδομητικής δημιουργικότητας (Rogers, 1961/1995a). Η δημιουργικότητα, υπό αυτές τις συνθήκες, δεν είναι απλώς η παραγωγή ενός προϊόντος δημιουργίας, αλλά μια διαδικασία προσωπικής αλλαγής και νοηματοδότησης της εμπειρίας. Η γνώση ότι η πηγή της δημιουργικότητας είναι εσωτερική και προέρχεται από την ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη, μέσα από τη φαντασία και τις εσωτερικές δυνατότητες του ατόμου, θεωρείται ιδιαίτερα βοηθητική, υποστηρίζει η Nathalie Rogers (1993) - κόρη του C. Rogers. Η ίδια ανέπτυξε τη μέθοδο *Creative Connection* η οποία συνδυάζει διαδοχικά την κίνηση, τον ήχο, τις οπτικές τέχνες, τη δημιουργική γραφή και τη δραματική τέχνη, δίνοντας στα άτομα τη δυνατότητα, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δημιουργικές διεργασίες να επαναφωπνίζουν τη δημιουργικότητά τους, γεγονός που μπορεί να συμβάλει τόσο στη συνειδητή προσωπική εξέλιξη όσο και την κοινωνική αλλαγή (Rogers, 2021). Ως βασικά εμπόδια της δημιουργικότητας του ατόμου η N. Rogers (1993), αναφέρει τον εσωτερικό κριτή, την ανάγκη για αποδοχή, τον φόβο της αποτυχίας και τον φόβο του αγνώστου.

Τη θεωρία δημιουργικότητας ο Rogers (1961/1995a) την παρουσίασε σε συνέδριο αφιερωμένο στη δημιουργικότητα, τον Δεκέμβριο του 1952, στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο, συνδέοντάς την με το ίδιο το ζήτημα της ανθρώπινης

επιβίωσης και εκφράζοντας την ελπίδα ότι οι ραγδαίες εξελίξεις στις φυσικές επιστήμες θα καθιστούσαν επιτακτική την ανάγκη για δημιουργική και προσαρμοστική συμπεριφορά απέναντι στις νέες συνθήκες του κόσμου. Η θέση αυτή παραμένει ιδιαίτερα επίκαιρη στον 21ο αιώνα, όπου η δημιουργικότητα - τόσο ως τρόπος σκέψης όσο και ως διαδικασία παραγωγής νέων ιδεών - αναγνωρίζεται ως μία από τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική ανταπόκριση του ατόμου σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (The Partnership for 21st Century Skills, όπως αναφέρεται στο Wadaani, 2015).

Η δημιουργικότητα στη μετασχηματίζουσα μάθηση

Με βάση τους προαναφερθέντες ορισμούς η δημιουργικότητα στη μετασχηματίζουσα μάθηση δεν αφορά την παραγωγή πρωτότυπων προϊόντων, αλλά τη δημιουργία νέων τρόπων κατανόησης της εμπειρίας. Συνίσταται δηλαδή, στη γνωστική και υπαρξιακή διεργασία αναδόμησης νοήματος δεδομένων πλαισίων αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) κατά την οποία (διεργασία) το άτομο, μέσω του δημιουργικού διαλόγου και του κριτικού στοχασμού, μετασχηματίζει τα εν λόγω πλαίσια σε πιο «περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοιχτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση.» (Mezirow, 2007, σ. 47). Συγκεκριμένα, ο στοχαστικός διάλογος λειτουργεί ως δημιουργικό πεδίο αλληλεπίδρασης, μια πράξη συνάντησης, όπως την αναφέρει ο Rollo May (1974/2017) και η δημιουργικότητα προκύπτει μέσα από αυτή τη συνάντηση. Η δημιουργικότητα στον στοχαστικό διάλογο συνίσταται στην αναδόμηση νοημάτων, στην ευελιξία της σκέψης - καθώς δεδομένες νοητικές υποθέσεις τίθενται σε κριτικό στοχασμό. Στον κριτικό στοχασμό κυριαρχεί η φαντασία του ατόμου στην προσπάθειά του να κατανοήσει το άγνωστο. Και όσο περισσότερο το άτομο στοχάζεται και είναι ανοικτό στις απόψεις των άλλων, τόσο πλουσιότερη γίνεται η φαντασία του σε εναλλακτικά πλαίσια κατανόησης, συμβάλλοντας δημιουργικά στο μετασχηματισμό των νοητικών συνηθειών του και κατά συνέπεια στην υποκειμενική επαναπλαισίωση (Mezirow, 2007). Η φαντασία συμβάλλει επίσης,

στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων ως μέρος μιας διεργασίας που ξεκινά με τον εντοπισμό μιας αμφίβολης προβληματικής αντίληψης και συνεχίζεται με τη διερεύνηση, την ανάλυση, την επεξεργασία της προηγούμενης εμπειρίας, τη διαίσθηση και τη φαντασία (Mezirow, 1991 όπως αναφέρεται στο Μέγα, 2020). Η φαντασία αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο σκέπτεσθαι και, σύμφωνα με την Greene, είναι αναδιαμορφωτική (*reshaping imagination*), προωθώντας τον σταδιακό μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της συνειδητότητας (όπως αναφέρεται στο Μέγα, 2020). Κατ' επέκταση, το ανθρώπινο εγώ δημιουργείται και αναδημιουργείται μέσα από τη διεργασία των ολοκληρωμένων μετασχηματισμών, γεγονός που αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της φαντασίας στην προσωπική ανάπτυξη και τη συγκρότηση του εαυτού (Greene, 1998, όπως αναφέρεται στο Mezirow, 2007).

3. Η τέχνη του χορού και του κινηματογράφου

Η τέχνη συνιστά μια οικουμενική μορφή γλώσσας, καθώς εμπεριέχει κοινά στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας και του δημόσιου βίου. Αποτελεί την πιο καθολική και ελεύθερη μορφή επικοινωνίας, ικανή να υπερβαίνει/σπάει τα αδιαπέραστα εμπόδια που διαχωρίζουν τους ανθρώπους στην καθημερινή τους συναναστροφή. Η τέχνη λειτουργεί ως τρόπος κατανόησης της πραγματικότητας που υπερβαίνει τα διαγράμματα, τις στατιστικές αναπαραστάσεις και τις τεχνικές περιγραφές, αναδεικνύοντας δυνατότητες των ανθρώπινων σχέσεων οι οποίες δεν μπορούν να περιοριστούν μέσα σε κανονιστικά πλαίσια ή διοικητικές πρακτικές (Dewey, 1934/1980). Σύμφωνα με τους φιλοσόφους της Φραγκφούρτης (1984), η αυθεντική τέχνη σε αντιδιαστολή με τη μαζική κουλτούρα, αντλεί το υλικό της από τον κοινωνικά διαμορφωμένο κόσμο, αναπαριστώντας τον όμως με αντισυμβατικό τρόπο. Ένα επιτυχημένο έργο, υποστηρίζει ο Adorno, εκφράζει την ιδέα της αρμονίας, έχοντας ενσωματώσει, στην εσωτερική του δομή με σαφήνεια και χωρίς συμβιβασμό τις αντιφάσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η τέχνη καθίσταται χώρος ανάδειξης και συνειδητοποίησης των κοινωνικών αντιφάσεων και αντινομιών που αποτελούν και τον σκοπό της (Αντόρνο, 1984). Στο ίδιο πνεύμα ο Ken Loach (2021/2023) στο κεφάλαιο «Διάλογος II Πολιτική και Μεταμόρφωση»,

αναφερόμενος στην αξία της τέχνης - ιδιαίτερα σε περίοδο κρίσης - τονίζει ότι η τέχνη θα έπρεπε να είναι αυτό που η ίδια θέλει να είναι, διαφορετικά η δημιουργικότητα καταστέλλεται, έχοντας ως αποτέλεσμα μια τέχνη εμπορευματική. Σύμφωνα με τον Loach, η τέχνη χρειάζεται να υπερασπίζεται το αξιακό υπόβαθρο ενός ανθρώπινου τρόπου ζωής, προβάλλοντας αξίες όπως η ισότητα, η αδελφότητα και η ελευθερία, πάνω στις οποίες οφείλει να θεμελιώνεται η κοινωνική ζωή.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού και της αμφισβήτησης εδραιωμένων στερεοτυπικών πεποιθήσεων έχει αναδειχθεί από σημαντικούς μελετητές (Dewey, 1934· Freire, 1970· Greene, 1990, 2000· Kokkos, 2024· Mezirow, 1991). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μέθοδο του Freire, όπου η χρήση καλλιτεχνικών έργων - και κυρίως σκίτσων - κατέχει κεντρική θέση, καθώς λειτουργούν ως «κωδικοποιήσεις» δηλαδή αναπαραστάσεις πλευρών της πραγματικότητας (Freire, 1970, 1971). Μέσα από αυτές τις αναπαραστάσεις αναπτύσσεται μια διαλογική σχέση ανάμεσα στην/στον εκπαιδευτή/τη, τις/τους εκπαιδευόμενες/ους και το υπό διερεύνηση θέμα, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα (Horton & Freire, όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2024). Παράλληλα τα έργα τέχνης ενσωματώνουν νοήματα που οι καλλιτέχνες δεν αποκαλύπτουν άμεσα, γεγονός που ενεργοποιεί τη διεισδυτική και προσεκτική σκέψη των θεατών. Η παρατήρηση και η ερμηνεία τους ενισχύει την ικανότητα εξέτασης πολλαπλών παραγόντων και οπτικών, όπως συμβαίνει και στη διαχείριση σύνθετων πραγματικών καταστάσεων (Perkins, όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2011). Σύμφωνα με τη Greene (1990, 1993, 2000), η τέχνη μπορεί να ανοίξει νέες και απρόβλεπτες προοπτικές απέναντι στον κόσμο, αποκαλύπτοντας το αδιανόητο, το μη ορατό και το ανεκτέλεστο, την περιοχή που βρίσκεται πέρα από αυτό. Μέσα από αυτές τις νέες οπτικές, που παρέχουν τα έργα τέχνης, στον υπάρχοντα κόσμο, τα άτομα ενθαρρύνονται να αντισταθούν απέναντι στο άκριτα αποδεκτό, να διευρύνουν την κατανόηση του κόσμου και ταυτόχρονα να διατηρήσουν τη μοναδικότητά τους (Μέγα, 2020).

Στην έρευνα της παρούσας Δ.Ε. αξιοποιούνται αποσπάσματα από ένα κινηματογραφικό και ένα χορευτικό έργο τέχνης· ως εκ τούτου, η εστίαση στρέφεται στις συγκεκριμένες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, καθώς αναδεικνύουν τη δυναμική της τέχνης ως βιωμένης εμπειρίας και ως πεδίου νοηματοδότησης και μετασχηματισμού της ανθρώπινης αντίληψης. Ειδικότερα, η τέχνη του χορού

βασίζεται στην αμεσότητα της εμπειρίας που εκτυλίσσεται στο παρόν, αντλώντας συγχρόνως νόημα από το παρελθόν και το μέλλον (Τσουβαλά, 2007). Ως παιδαγωγική και καλλιτεχνική πράξη, ο χορός αποτυπώνει τις γνωσιολογικές και τις κοσμοθεωρητικές παραδοχές των εμπλεκομένων - χορευτών, χορογράφων, θεατών - καθώς και τις εσωτερικές συγκρούσεις που συγκροτούν την ανθρώπινη εμπειρία (Lazou, 2020). Δεν επιδιώκεται μόνο η ανάδειξη αρτιότητας των κινήσεων μιας χορογραφίας αλλά και η έκφραση διαφορετικών κοινωνικο-πολιτισμικών αντιλήψεων της ανθρώπινης ζωής (Τσουβαλά, 2007). Τις τελευταίες δεκαετίες, ο χορός έχει αποτελέσει πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και μελέτης, συμβάλλοντας - μέσω της φαινομενολογικής σκέψης - στη διεύρυνση της κατανόησής μας για το φαινόμενο του χορού και αναδεικνύοντας ότι η κίνηση του ανθρώπινου σώματος συνιστά μέσο διαμόρφωσης της ταυτότητας και της αίσθησης του εαυτού (Τσουβαλά, 2007). Παράλληλα, η θέαση ενός χορευτικού δρώμενου, ενεργοποιεί τα συναισθήματα των θεατών, τα οποία αναδύονται μέσω της ανάκλησης προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων, γεγονός που καθιστά τον χορό εξαιρετικό μέσο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού (Τσουβαλά, 2008). Αξιοποιείται ως εκ τούτου, ως εκπαιδευτικό μέσο καλλιέργειας της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας, αλλά και ηθικών δεξιοτήτων, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας. Αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης του ποιοι είμαστε και ποιοι θα θέλαμε να είμαστε, χωρίς τη χρήση συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα. Με αυτό τον τρόπο, καταρρίπτονται τα εμπόδια που προκύπτουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και διαμορφώνεται μια κοινή γλώσσα ανάμεσα στους χορευτές και τους θεατές, η οποία βασίζεται στην ανάδυση συναισθημάτων (Shapiro, 1998, 2008). Ο χορός, υπό αυτή την έννοια, μπορεί να λειτουργήσει και ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα (Mezirow, 1991), φέρνοντας τις/τους συμμετέχουσες/ες στις χορευτικές δράσεις ή και τους θεατές μιας χορευτικής παράστασης αντιμέτωπους με εδραιωμένες πεποιθήσεις και παραδοχές αναφορικά με ζητήματα που αναδύονται από το θέμα που προσεγγίζεται χορευτικά, κυρίως μέσω του συναισθήματος (Christou & Trepela, 2026).

Αντίστοιχα, η τέχνη του κινηματογράφου συνιστά μια σύνθετη μορφή τέχνης, καθώς ενοποιεί οπτικά και ακουστικά στοιχεία σε ένα ενιαίο εκφραστικό σύστημα. Ο κινηματογράφος εκφράζεται μέσω της εικόνας, του λόγου, της μουσικής και των ήχων, ενώ η σύνθεση και η οργάνωση αυτών των στοιχείων πραγματοποιείται μέσω της ειδικής διαδικασίας του μοντάζ. Ο ορισμός αυτός ισχύει υπό την προϋπόθεση

ότι η έννοια του μοντάζ είναι αποδεκτή ως διαδικασία αναγκαία για την κινηματογραφική τέχνη, η αντίληψη αυτή αμφισβητήθηκε από ορισμένους «πρωτοποριακούς» δημιουργούς (Διζικιρίκης, 2008). Σύμφωνα με τον Γάλλο καθηγητή και κριτικό Henri Agel (Μαρτέν, 1969), ο κινηματογράφος χαρακτηρίζεται από ένταση, στενή σχέση και πολλαπλή ταυτόχρονη παρουσία. Η ένταση έγκειται στη δύναμη της κινηματογραφικής εικόνας - και ιδιαίτερα του γκρο πλαν - να προσδίδει στην πραγματικότητα μια μοναδική και βαθιά συγκινησιακή διάσταση. Η δύναμη αυτή ενισχύεται από τη μουσική, η οποία προσθέτει λυρισμό και συναισθηματική φόρτιση στην κινηματογραφική εμπειρία. Η στενή σχέση αφορά την ικανότητα της κινηματογραφικής εικόνας να διεισδύει βαθιά στον εσωτερικό κόσμο των προσώπων και των αντικειμένων, δημιουργώντας μια ιδιαίτερη αίσθηση εγγύτητας ανάμεσα στον θεατή και το κινηματογραφικό γεγονός. Τέλος, η πολλαπλή ταυτόχρονη παρουσία συνδέεται με την ελευθερία που έχει ο κινηματογράφος να μεταφέρει τον θεατή στον χρόνο και τον χώρο, τροποποιώντας τον χρόνο (όλα μοιάζουν πιο μεγάλα στην οθόνη) και κυρίως αναδημιουργώντας ακόμα και τη διάρκεια. Με αυτόν τον τρόπο, η κινηματογραφική αφήγηση μπορεί να ενσωματωθεί αδιάκοπα στη ροή της προσωπικής συνείδησης του θεατή, ενώ η εικόνα εμπλουτίζεται συγκινησιακά και δημιουργεί τις προϋποθέσεις μέσα στις οποίες εγγράφεται η πραγματικότητα (Μαρτέν, 1969). Η αισθητική και συναισθηματική δύναμη του κινηματογράφου δημιουργεί συγχρόνως, τις προϋποθέσεις για βιωματική μάθηση και παιδαγωγική αξιοποίηση.

Ως μορφή τέχνης ο κινηματογράφος συνδέεται -ρητά ή άρρητα- με κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις που συσχετίζονται με την εκπαίδευση και τους στόχους της (Brown, Southern, όπως αναφέρονται στο Αγοραστούδη-Βλάχου & Μπίμπου-Νάκου, 2021). Ο συνδυασμός οπτικών, ηχητικών, αφηγηματικών και συναισθηματικών περιεχομένων που εμπεριέχονται στην κινηματογραφική μορφή μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαίδευση ενηλίκων (Damala, 2025). Η κινηματογραφική αφήγηση προσφέρει έναν ασφαλή χώρο έκφρασης και ταύτισης, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίζουν στοιχεία της προσωπικής και κοινωνικής τους πραγματικότητας. Η εικόνα, η δράση και ο διάλογος, ενισχύουν τη συναισθηματική εμπλοκή, η οποία με τη σειρά της ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την αυτογνωσία (Cranton, Dirkx, όπως αναφέρονται στο Damala, 2025). Επιπλέον, ο κινηματογράφος επιτρέπει την εξερεύνηση σύνθετων ή αφηρημένων εννοιών - όπως

η κοινωνική ανισότητα, ο ρατσισμός ή η αλληλεγγύη - μέσω αφηγηματικών παραδειγμάτων που αντηχούν στην εμπειρία του θεατή (McClain, όπως αναφέρεται στο Damala, 2025). Η προσέγγιση αυτή απέχει από τη διδακτική ή τον διδακτισμό μέσω της γλώσσας και αμφισβητεί τη θέση ότι τα πάντα διδάσκονται. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι η κινηματογραφική ταινία —ως καλλιτεχνικό έργο καθαυτό— μπορεί, σε ορισμένες περιπτώσεις ή υπό συγκεκριμένες συνθήκες, να «μιλήσει» από μόνη της για το περιεχόμενό της, χωρίς καμία διαμεσολάβηση (Αγοραστούδη-Βλάχου & Μπίμπου-Νάκου, 2021).

Ως εκ τούτου, ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να προσφέρει μια ισχυρή αισθητική εμπειρία, ικανή να ενεργοποιήσει τον κριτικό στοχασμό και να οδηγήσει σε αναθεώρηση αντιλήψεων και παραδοχών. Συγχρόνως, καλλιεργεί τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό και ενισχύει την κατανόηση της κινηματογραφικής γλώσσας. Καθώς, όμως, ένα καλλιτεχνικό έργο δεν δημιουργείται για διδακτικούς σκοπούς, η παιδαγωγική του αξία δεν έγκειται στη χρήση του ως απλού εποπτικού μέσου, αλλά στη δυνατότητά του να κινητοποιεί τη σκέψη και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων. Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτική αξιοποίησή του χρειάζεται να υπερβαίνει την απλή ανάλυση της ταινίας και να ανοίγει χώρο για φαντασία, προσωπικό στοχασμό, διερεύνηση και νοηματοδότηση της εμπειρίας (ARTiT, 2012).

Αξιοποίηση του χορευτικού και του κινηματογραφικού έργου στα βιωματικά εργαστήρια

Όπως προαναφέρθηκε στα δύο βιωματικά εργαστήρια που διεξάγονται στο πλαίσιο της εκπόνησης της παρούσας Δ.Ε. και συμμετέχουν δύο διακριτές ομάδες - γονέων και εκπαιδευτικών - αξιοποιούνται δύο έργα τέχνης: ένα χορευτικό και ένα κινηματογραφικό. Η επιλογή και η σειρά αξιοποίησής τους βασίστηκε στη θεματολογία και στις δυνατότητες παιδαγωγικής και βιωματικής επεξεργασίας που προσφέρουν. Στο πρώτο εργαστήριο αξιοποιείται η τέταρτη σκηνή με τίτλο: “*The prince’s private quarters*”, διάρκειας τεσσάρων λεπτών, από την εκδοχή του Βρετανού χορογράφου Matthew Bourne (1995) του κλασικού μπαλέτου *Η Λίμνη των κύκνων* (1877). Ο Bourne μεταφέρει τη δράση σε ένα σύγχρονο βασιλικό περιβάλλον, επανανοηματοδοτώντας το αρχικό έργο μέσα από μια επίκαιρη κοινωνική και ψυχολογική οπτική. Στο δεύτερο εργαστήριο αξιοποιούνται

αντίστοιχα, τα ακόλουθα τρία αποσπάσματα συνολικής διάρκειας είκοσι λεπτών από την ταινία *Kes* του Ken Loach (1969): 1) η συνάντηση μεταξύ μαθητών & διευθυντή (1:00:35-1:06:34), 2) το μάθημα στην τάξη με θέμα: «Γεγονός & Μυθοπλασία» (1:07:02- 1:15:08) και 3) η συνάντηση μεταξύ του πρωταγωνιστή Μπίλι Κάσπερ, του γερακιού και του καθηγητή του (1:21:45- 1:28:00). Ο Loach τοποθετεί τη δράση στη βιομηχανική περιοχή του Γιόρκσαϊρ, προσεγγίζοντας με κριτικό βλέμμα τους θεσμούς και την οργάνωση της κοινωνίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη κοινωνικής αλλαγής.

Το θέμα του χορευτικού έργου τέχνης εστιάζει στη ζωή ενός νεαρού Πρίγκιπα που βρίσκεται εγκλωβισμένος στις βασιλικές του υποχρεώσεις, λαχταρώντας ελευθερία, εγγύτητα και συναισθηματική σύνδεση. Η τέταρτη σκηνή διαδραματίζεται στο δωμάτιό του, αποτυπώνοντας την αγωνιώδη προσπάθειά του να συνδεθεί με τη Βασίλισσα-μητέρα του. Η σκηνή ολοκληρώνεται με την εμφάνιση του Γραμματέα, ο οποίος λειτουργεί ως φορέας ελέγχου και επιτήρησης της συμμόρφωσης του Πρίγκιπα προς τα βασιλικά καθήκοντα. Το εν λόγω έργο επιλέχθηκε καθώς προσφέρει ένα πολυεπίπεδο πεδίο επεξεργασίας των σχέσεων εξουσίας, προσδοκιών και συναισθηματικών αναγκών που αναπτύσσονται μέσα σε θεσμικά πλαίσια ανατροφής και εκπαίδευσης. Η σκηνή αναδεικνύει με ευκρίνεια μέσω του μη λεκτικού τρόπου έκφρασης τη δυναμική της σχέσης γονέα-παιδιού και τη μεσολάβηση του θεσμού, στοιχεία που συναντώνται τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Η ανάγνωση της σκηνής από την οπτική της προσωποκεντρικής θεωρίας προσωπικότητας αναδεικνύει/φωτίζει το σχεσιακό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται ο εαυτός και τους όρους αξίας (προϋποθέσεις) βάσει των οποίων οι σημαντικοί άλλοι παρέχουν ή αποσύρουν την περιπόθητη και αναγκαία για την ανάπτυξη του παιδιού και, στη συνέχεια, του ενήλικου ατόμου, θετική αποδοχή (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Η ανάγκη του Πρίγκιπα για εγγύτητα, αναγνώριση και συναισθηματική ασφάλεια συγκρούεται με τις απαιτήσεις του ρόλου του ως διαδόχου και δημόσιου προσώπου. Η άψογη στην εμφάνιση, απρόσιτη και απορριπτική Βασίλισσα καθώς και ο επικριτικός Γραμματέας λειτουργούν ως συμβολικές αναπαραστάσεις της γονεϊκής και εκπαιδευτικής εξουσίας, αναδεικνύοντας πώς η έμφαση στη συμμόρφωση, στις προσδοκίες και στους κοινωνικούς ρόλους μπορούν - ακόμη και χωρίς πρόθεση - να οδηγήσουν το παιδί σε αποξένωση από το βίωμά του και τον αυθεντικό του εαυτό.

Υπό αυτή την έννοια, η σκηνή αναπαριστά μια σχέση που δομείται περισσότερο μέσα από ρόλους παρά μέσα από αυθεντική συνάντηση προσώπων.

Η υπόθεση της ταινίας *Kes*, αντίστοιχα, αφηγείται τις εμπειρίες του δεκαπεντάχρονου Μπίλι Κάσπερ που μεγαλώνει στις φτωχογειτονιές των ανθρακορυχείων του Γιόρκσαϊρ, βιώνοντας κοινωνικό αποκλεισμό, έλλειψη προοπτικής και συναισθηματική εγκατάλειψη. Στο σχολείο ο Μπίλι έρχεται συχνά σε σύγκρουση με τους συμμαθητές τους, ενώ αντιμετωπίζεται κυρίως μέσα από την παραβατική συμπεριφορά και τη χαμηλή σχολική του επίδοση. Η ανακάλυψη και η εκπαίδευση ενός μικρού γερακιού λειτουργεί ως σημείο καμπής στη ζωή του, προσφέροντάς του νόημα, ελευθερία και δυνατότητα σύνδεσης με μια διαφορετική πλευρά του εαυτού του. Το εν λόγω έργο επιλέχθηκε καθώς προσφέρει ομοίως, ένα πολυεπίπεδο πεδίο επεξεργασίας των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητριών/ών. Οι τρεις σκηνές αναδεικνύουν διαφορετικά παιδαγωγικά κλίματα/στάσεις και τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτά. Συγκεκριμένα, στην πρώτη σκηνή αποτυπώνεται ένα κλίμα αυταρχισμού που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή εκπαίδευση. Ο διευθυντής διατάζει, απειλεί, ασκεί σωματικό έλεγχο και στη συνέχεια, τιμωρεί τους μαθητές καθώς δεν πειθάρχησαν/συμμορφώθηκαν στους κανόνες. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα ελέγχου και πειθαρχίας· σύμφωνα με τον Rogers (1983, όπως αναφέρεται στο Μέρνυ, 2002), η παραδοσιακή εκπαίδευση βασίζεται συχνά στη διατήρηση μιας κατάστασης φόβου, μέσω της οποίας επιδιώκεται η συμμόρφωση. Αντίθετα, στη δεύτερη σκηνή, η στάση του καθηγητή δημιουργεί ένα διευκολυντικό παιδαγωγικό κλίμα, δίνοντας χώρο στους μαθητές να εκφραστούν και να συμμετάσχουν ουσιαστικά. Ο Μπίλι αφηγείται την εμπειρία της σχέσης του με το γεράκι, καθηλώνοντας το ενδιαφέρον ολόκληρης της τάξης, μετατρέποντας τη βιωμένη εμπειρία του σε ουσιαστικό περιεχόμενο μάθησης. Στην τρίτη σκηνή, η σχέση ανάμεσα στον Μπίλι και τον καθηγητή χαρακτηρίζεται από γνησιότητα, ενδιαφέρον, σεβασμό, ελευθερία και ισοτιμία, αποτυπώνοντας συγχρόνως την ποιότητα της σχέσης του Μπίλι με το γεράκι και τη διαδικασία «εξημέρωσής» του. Από την οπτική της προσωποκεντρικής προσέγγισης, οι τρεις σκηνές απεικονίζουν τη βασική θέση του Rogers (1969), σύμφωνα με την οποία η ποιότητα των σχέσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, και την ποιότητα της μάθησης. Όταν το περιβάλλον είναι ελεγκτικό ή απειλητικό, οι μαθήτριες/τες αναπτύσσουν αμυντικούς μηχανισμούς και η μάθηση περιορίζεται σε επιφανειακό επίπεδο. Ενώ όταν βιώνουν

την αποδοχή, την ενσυναίσθηση και τη γνησιότητα του εκπαιδευτικού ενεργοποιείται η έμφυτη τάση τους για μάθηση, δημιουργική ανάπτυξη και προσωπική έκφραση. Η μάθηση καθίσταται ουσιαστική όταν συνδέεται με τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητριών/των, καθώς εμπλέκονται στη διαδικασία όχι ως «μαθητές», αλλά ως πρόσωπα (Rogers, 1969). Η βιωματική επεξεργασία των δύο έργων από τις ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών λειτουργεί ως έναυσμα για κριτικό στοχασμό σχετικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο, καλώντας τις/τους συμμετέχουσες/οντες να επανεξετάσουν προσωπικές στάσεις, παραδοχές και τρόπους σύνδεσης με το παιδί, τόσο ως γονείς όσο και ως εκπαιδευτικοί.

4. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών

Στην εκτεταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση που διεξήχθη στο πλαίσιο της έρευνας για την εκπόνηση της εν λόγω Δ.Ε., διαπιστώθηκε η απουσία ερευνών που να εξετάζουν συνδυαστικά την προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers, τη θεωρία της εποικοδομητιστικής ανάπτυξης του Robert Kegan, τη θεωρία μετασχηματισμού του Jack Mezirow και τη δημιουργική έκφραση μέσω της Τέχνης, σε διακριτές αλλά αλληλένδετες ομάδες εκπαιδευτικών και γονέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ασφαλώς, υπάρχει πληθώρα διπλωματικών και διδακτορικών διατριβών που εξετάζουν τη συμβολή της αισθητικής εμπειρίας, στη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (M.M.A.E.) του Αλέξη Κόκκου (2011, 2021, 2024), με στόχο τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών/στερεοτυπικών αντιλήψεων. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχουν εκπονηθεί περίπου 200 διπλωματικές εργασίες, διδακτορικές και μεταδιδακτορικές έρευνες που αξιοποιούν/διερευνούν τη μέθοδο της M.M.A.E. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν έρευνες που αφορούν ενήλικους εκπαιδευόμενους (Θωμοπούλου, 2023), ομάδες γονέων (Φωτιάδου, 2019), εκπαιδευτικούς (Χρήστου, 2020) και μαθήτριες/ες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παναγιωτακοπούλου, 2024· Τσατσαρώνη, 2019· Χρήστου, 2015). Ακολούθως, παρατίθενται ορισμένες διδακτορικές διατριβές που εμφανίζουν συνάφεια με το αντικείμενο της παρούσας Δ.Ε.. Ειδικότερα, εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τη σχέση σχολείου και

οικογένειας (Παπακωνσταντίνου, 2010), τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας με έμφαση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Ναούμ, 2014), τη γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και την επίδρασή της στις σχολικές επιδόσεις μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου (Ζερβουδάκη, 2011), καθώς και τη συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συστημικής θεωρίας (Γαλίτη-Κυρβασίλη, 2007). Παράλληλα, εντοπίζονται έρευνες που εξετάζουν επιμέρους διαστάσεις οι οποίες συνδέονται με τους άξονες της παρούσας μελέτης. Όπως, η έρευνα του Φραγγίδη (2023) που αξιοποιεί την τέχνη κυρίως ως μέσο έκφρασης και ευαισθητοποίησης και όχι ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού αντιλήψεων, εστιάζοντας στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην αειφόρο ανάπτυξη. Επίσης, όσον αφορά την εφαρμογή της προσωποκεντρικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έρευνα της Δημητρακοπούλου (2025) παρουσιάζει ένα προσωποκεντρικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς, με στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και την καλλιέργεια διευκολυντικών στάσεων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.

Με αφετηρία το παραπάνω ερευνητικό ενδιαφέρον, η παρούσα μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται σε δύο διακριτές αλλά αλληλένδετες ομάδες - εκπαιδευτικών και γονέων - της ίδιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φιλοδοξεί να συμβάλει στην παροχή εμπειρικών δεδομένων και να ενισχύσει τη σχετική βιβλιογραφία του εν λόγω θέματος. Ειδικότερα, επιδιώκει να αναδείξει πώς οι συνθήκες ενός προσωποκεντρικού περιβάλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή, με αρωγό τη δημιουργική έκφραση μέσω της τέχνης, μπορούν να ενισχύσουν τον κριτικό στοχασμό τόσο στο προσωπικό όσο και το συλλογικό βίωμα των συμμετεχουσών/όντων, δημιουργώντας τον χώρο να εντοπιστούν/αναγνωριστούν και να αμφισβητηθούν ενδεχόμενες, στερεοτυπικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, διευρύνοντας την οπτική της γονεϊκής και της εκπαιδευτικής στάσης. Τέλος, η μελέτη προσδοκά να συμβάλει στο διάλογο για την αξιοποίηση της προσωποκεντρικής προσέγγισης και της τέχνης ως πεδίων ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματιστικής μάθησης στις σχέσεις γονέα και εκπαιδευτικού με το παιδί.

B' Ερευνητικό μέρος

5. Πλαίσιο και προβληματική της έρευνας

5.1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας Δ.Ε. είναι να διερευνήσει πώς η προσωποκεντρική προσέγγιση σε συνδυασμό με την τέχνη και τη δημιουργική έκφραση συμβάλει στον κριτικό (ανα)στοχασμό παγιωμένων αντιλήψεων, πεποιθήσεων, απόψεων σχετικά με τη γονεϊκή και εκπαιδευτική στάση, επανοηματοδοτώντας τη σχέση με το παιδί, το σχολείο και τον εαυτό, μέσα από τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νοτίου τομέα των Αθηνών σε εργαστήρια βιωματικής μάθησης.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

Α. Ποιες αλλαγές εντοπίζονται στις πεποιθήσεις, αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη σχέση τους με το παιδί από τη συμμετοχή τους σε ομάδες προσωποκεντρικής προσέγγισης και δημιουργικής έκφρασης;

Β. Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή περιορίζουν τη μετασχηματιστική διεργασία της δημιουργικότητας, μέσω της τέχνης, στις πεποιθήσεις, αντιλήψεις και στάσεις των συμμετεχουσών/όντων;

5.3. Δείγμα της έρευνας

Με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, το δείγμα συγκροτείται από δεκατρείς (13) εκπαιδευτικούς και εννέα (9) γονείς, οι οποίες/οι

συμμετέχουν σε δύο διακριτές ομάδες. Οι συμμετέχουσες/οντες προέρχονται από το ίδιο σχολικό περιβάλλον, στοιχείο που προσφέρει ένα κοινό πλαίσιο εμπειριών και αναφορών. Η συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία ήταν εθελοντική και γνωστοποιήθηκε μέσω ενημερωτικής επιστολής από τη γράφουσα, με την οποία γινόταν γνωστό ότι η ένταξη στις ομάδες δεν προϋπέθετε προηγούμενη εμπειρία ή κάποια προετοιμασία (βλ. Παράρτημα1).

5.4. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, με τη συμμετοχή είκοσι δύο (22) ατόμων, τα οποία προέρχονταν από την ίδια σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον νότιο τομέα των Αθηνών. Ωστόσο, στο δεύτερο βιωματικό εργαστήριο συμμετείχαν δεκαεννέα (19) άτομα, γεγονός που διαφοροποίησε τη δυναμική των δύο ομάδων μεταξύ των δύο φάσεων της έρευνας. Επίσης, υπήρξε διαφοροποίηση ως προς το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δύο βιωματικών εργαστηρίων. Ειδικότερα, στην ομάδα των γονέων το διάστημα ήταν μικρότερο ενώ στην ομάδα των εκπαιδευτικών μεγαλύτερο, λόγω δυσκολιών στην εξεύρεση κοινού διαθέσιμου χρόνου μεταξύ των συμμετεχουσών/όντων. Επιπλέον, το μέγεθος του δείγματος συνιστά έναν ακόμη περιορισμό της έρευνας, καθώς θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο, δεδομένου ότι η μελέτη διεξήχθη στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο και δεν μπορούν να γενικευθούν σε ευρύτερους πληθυσμούς, μπορούν ενδεχομένως, να προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις και να συμβάλουν στην κατανόηση αντίστοιχων εκπαιδευτικών φαινομένων.

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Η ποιοτική έρευνα

Η παρούσα έρευνα καθώς εστιάζει στην προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση εκπαιδευτικών και γονέων, αξιοποιεί τη μελέτη περίπτωσης προκειμένου να διερευνήσει τις σχέσεις, τα προσωπικά βιώματα και τις μετασχηματιστικές διεργασίες που αναδύονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και με βάση τη θεμελιώδη διάκριση του Habermas (1984) ανάμεσα στην εργαλειακή και την επικοινωνιακή μάθηση, η μελέτη περίπτωσης συνδέεται κυρίως με τη διερεύνηση της επικοινωνιακής μάθησης· ως εκ τούτου, η ποιοτική ερευνητική μέθοδος κρίνεται συχνά ως η πλέον κατάλληλη για την κατανόησή της (Mezirow, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, η σε βάθος διερεύνηση καθίσταται αναγκαία, καθώς ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης είναι ότι τα ανθρώπινα συστήματα διακρίνονται περισσότερο από ολιστικότητα και ακεραιότητα παρά από χαλαρή σύνδεση των επιμέρους χαρακτηριστικών τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η θέση αυτή είναι συναφής με την τρίτη από τις δεκαεννέα προτάσεις της θεωρίας προσωπικότητας και συμπεριφοράς του Rogers (1951), σύμφωνα με την οποία ο οργανισμός αντιδρά ως ένα οργανωμένο όλον στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο της εμπειρίας του, δηλαδή στο φαινομενολογικό του πεδίο. Παράλληλα, η θεώρηση του Rogers (1961,1989,1995), σύμφωνα με την οποία η προσωπική εμπειρία αποτελεί τη μόνη αυθεντία του ατόμου, συνάδει με την εστίαση της μελέτης περίπτωσης στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχουσες/οντες, ως δρώντα υποκείμενα, αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν την εμπειρία τους (Hitchcock και Hughes στο Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην ίδια κατεύθυνση, η έννοια της «πυκνής περιγραφής» του Geertz (1973) αναδεικνύει τη σημασία της αποτύπωσης των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχουσών/όντων, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση του εσωτερικού τους πλαισίου αναφοράς και όχι πρωτίστως στις ερμηνείες ή αξιολογήσεις της ερευνήτριας/ή (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Με βάση τα προαναφερθέντα, η επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής μεθοδολογίας κρίνεται συνεπής τόσο με την προσωποκεντρική προσέγγιση όσο και με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς επιδιώκει την κατανόηση της υποκειμενικής πραγματικότητας όλων των εμπλεκόμενων προσώπων - εκπαιδευτικών, γονέων και ερευνήτριας - όπως αυτή βιώνεται, εκφράζεται και νοηματοδοτείται μέσα από τη διεργασία των τεσσάρων βιωματικών εργαστηρίων, δύο για κάθε ομάδα.

6.2. Η δομή των εργαστηρίων

Η δομή του πρώτου βιωματικού εργαστηρίου, το οποίο πραγματοποιήθηκε τόσο στην ομάδα των εκπαιδευτικών όσο και την ομάδα των γονέων, διαμορφώθηκε ως εξής:

Κατά την έναρξη του εργαστηρίου ζητήθηκε από τα μέλη να δημιουργήσουν την προσωπική τους ετικέτα ονόματος, την οποία θα φορούσαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ζωγραφίζοντας ή διακοσμώντας την με σχέδια ή σύμβολα που θεωρούσαν ότι εκφράζουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Η δραστηριότητα αυτή στόχευε στη γνωριμία και την επικοινωνία με έναν δημιουργικό τρόπο, δίνοντας συγχρόνως, το στίγμα του βιωματικού χαρακτήρα του εργαστηρίου. Στη συνέχεια, τα μέλη χωρίστηκαν σε ζευγάρια και παρουσίασαν τον εαυτό τους, με τον τρόπο που επιθυμούσαν, στο ταίρι τους. Ακολούθως, κάθε μέλος παρουσίασε το ταίρι του στην ολομέλεια της ομάδας. Στόχος της άσκησης ήταν η περαιτέρω γνωριμία των μελών και η επικοινωνία τους μέσω της ενεργητικής ακρόασης. Το εργαστήριο συνεχίστηκε με μια άσκηση κίνησης και φαντασίας, αρχικά σε ατομικό επίπεδο και στη συνέχεια σε ζευγάρια, με στόχο την ενεργοποίηση των συμμετεχουσών/όντων, την επικέντρωση στο «εδώ και τώρα» και την ενίσχυση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ακολούθησε η προβολή της 4^{ης} σκηνής με τίτλο “*The prince’s private quarters*” από το μπαλετικό έργο *Λίμνη των Κύκνων* του Matthew Bourne διάρκειας τεσσάρων (4) λεπτών. Το σκεπτικό της επιλογής του συγκεκριμένου έργου έχει παρουσιαστεί αναλυτικά στην τρίτη ενότητα της Δ.Ε.. Με την ολοκλήρωση της προβολής, τα μέλη κατέγραψαν ατομικά, στο φύλλο στοχασμού που τους μοιράστηκε, τα συναισθήματα, τις σκέψεις, και τους συνειρμούς που αναδύθηκαν από τη θέαση της χορευτικής σκηνής. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε υποομάδες προκειμένου να επεξεργαστούν ερωτήματα που

αφορούσαν τη σχέση, τα συναισθήματα, τις προσδοκίες και τις ανάγκες των τριών ηρώων της σκηνής. Οι απαντήσεις των υποομάδων καταγράφηκαν στα φύλλα στοχασμού και συζητήθηκαν στην ολομέλεια της ομάδας. Ακολούθησε επανάληψη της προβολής της σκηνής και η επεξεργασία του έργου συνεχίστηκε μέσω μιας άσκησης καθοδηγούμενου δημιουργικού οραματισμού. Μέσα από τον οραματισμό τα μέλη «οδηγήθηκαν» νοητά στο εσωτερικό της σκηνής, αφουγκράστηκαν την ατμόσφαιρά της και κλήθηκαν να επιλέξουν τη φωνή της/του ηρωίδα/α μέσα από την οποία επιθυμούσαν να εκφραστούν. Ακολούθησε άσκηση δημιουργικής γραφής, κατά την οποία τα μέλη έγραψαν, σε πρώτο πρόσωπο και όσο ελεύθερα μπορούσαν, χωρίς λογοκρισία, τον μονόλογο της φωνής που είχαν επιλέξει. Έπειτα, ανάλογα με τη φωνή που έγραψαν, χωρίστηκαν σε ομάδες και συνεργάστηκαν στη δημιουργία ενός κοινού μονολόγου, συνθέτοντας τρεις προτάσεις από τα ατομικά τους κείμενα. Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με την ανάγνωση των ομαδικών μονολόγων και με το σύντομο μοίρασμα, κατά το οποίο κάθε μέλος εξέφρασε, σε μια σύντομη πρόταση, πώς φεύγει από τη συνάντηση με στόχο την επικέντρωση στο «εδώ και τώρα», και στην ανάδειξη του βιωματικού αποτυπώματος της εμπειρίας του εργαστηρίου.

Η δομή του δεύτερου βιωματικού εργαστηρίου διαμορφώθηκε ακολούθως: Κατά την έναρξη της συνάντησης δόθηκε χρόνος στα μέλη της ομάδας να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις, προβληματισμούς που αναδύθηκαν τόσο από την εμπειρία του προηγούμενου βιωματικού εργαστηρίου όσο και από το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε, καθώς και να μοιραστούν το πώς βίωναν το «εδώ και τώρα» της παρούσας συνάντησης. Ακολουθώντας τη μέθοδο επεξεργασίας κινηματογραφικού έργου του Β. Καλαμπάκα (ARTiT, 2012), πραγματοποιήθηκε σύντομη αναφορά στο ιστορικό, κοινωνικό και καλλιτεχνικό πλαίσιο της δημιουργίας της ταινίας *Kes* του Ken Loach, καθώς και ένα περίγραμμα της πλοκής, με στόχο την πλαισίωση των επιλεγμένων σκηνών, οι οποίες έχουν παρουσιαστεί διεξοδικά στην τρίτη ενότητα της Δ.Ε.. Στη συνέχεια προβλήθηκαν οι τρεις επιλεγμένες σκηνές και, με το πέρας της προβολής, ακολούθησε η επεξεργασία τους στην ολομέλεια της ομάδας μέσα από ερωτήσεις παρατήρησης και αναλυτικές ερωτήσεις. Η συζήτηση εστίασε στα πρόσωπα, στις σχέσεις, στα συναισθήματα και στα νοήματα που αναδύονταν μέσα από τις σκηνές, δίνοντας στα μέλη τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το έργο τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Έπειτα, προβλήθηκε εκ νέου η τρίτη σκηνή και τα μέλη της ομάδας των

γονέων κλήθηκαν, μέσω άσκησης δημιουργικού οραματισμού, να φανταστούν έναν χώρο όπου βρίσκονται μαζί με το παιδί τους και το «γεράκι» του· ό,τι δηλαδή θα μπορούσε να συμβολίζει για το παιδί τους, όπως κάτι που αγαπά, το ηρεμεί, το συγκεντρώνει ή το κάνει να νιώθει ικανό. Ακολούθησε άσκηση δημιουργικής γραφής, κατά την οποία τα μέλη αποτύπωσαν σε κειμενική μορφή της επιλογής τους (πεζό ή ποίημα), τις τρεις φωνές της εμπειρίας τους. Μετά τη συγγραφή, τα μέλη μοιράστηκαν στην ομάδα συναισθήματα, σκέψεις και προβληματισμούς που αναδύθηκαν από τη διαδικασία. Στην ομάδα των εκπαιδευτικών, ο δημιουργικός οραματισμός εστίασε ομοίως στην τρίτη σκηνή της ταινίας. Τα μέλη κλήθηκαν να γράψουν ένα κείμενο σε μορφή και οπτική γωνία της επιλογής τους, με το γεράκι να λειτουργεί είτε ως πραγματική παρουσία είτε ως συμβολικό στοιχείο. Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τη συγγραφική τους εμπειρία και κάποια μέλη επέλεξαν να διαβάσουν το κείμενό τους στην ομάδα, συμβάλλοντας στον κοινό αναστοχασμό. Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με μια διαδικασία κλεισίματος και αναστοχασμού. Στην ομάδα των γονέων, κάθε μέλος μοιράστηκε εν συντομία την εμπειρία του από τα δύο βιωματικά εργαστήρια, εστιάζοντας σε στοιχεία που αποκόμισε από τη συμμετοχή του. Στην ομάδα των εκπαιδευτικών, τα μέλη συνεργάστηκαν στη συγγραφή ενός κοινού κειμένου, αποτυπώνοντας τη συνολική εμπειρία τους από το βιωματικό εργαστήριο και τα νοήματα που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής διαδικασίας.

6.3. Η στάση της εκπαιδεύτριας

Κεντρική θέση της Π.Π. αποτελεί η παραδοχή ότι η μάθηση και η προσωπική ανάπτυξη διευκολύνονται κυρίως από τη στάση της/του εκπαιδεύτριας/τη και την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που οικοδομεί με τα μέλη της ομάδας, παρά από τη χρήση προκαθορισμένων τεχνικών. Με βάση την παραπάνω θεώρηση, η εκπαιδεύτρια κατά τη διάρκεια των βιωματικών εργαστηρίων λειτούργησε πρωτίστως ως διευκολύντρια της μαθησιακής διεργασίας, επιδιώκοντας τη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αποδοχής και ψυχολογικής ασφάλειας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να διερευνήσουν ελεύθερα τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους μέσα από την αισθητική εμπειρία με τα δύο έργα τέχνης, τη δημιουργική τους επεξεργασία και τον διάλογο που αναπτύχθηκε γύρω από τη σχέση τους με το παιδί

και τις μεταξύ τους σχέσεις. Η προσωποκεντρική αντίληψη για τη στάση της/του εκπαιδευτριας/τη εδράζεται στην εμπιστοσύνη του Rogers (1980) στις δυνατότητες ανάπτυξης τόσο του ατόμου όσο και της ομάδας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ενότητα 1, βασική παραδοχή της Π.Π. είναι ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει εγγενείς και ανεξάντλητους πόρους για την κατανόηση του εαυτού του, καθώς και για τη μεταβολή της αυτοαντίληψης, των βασικών στάσεων και της αυτοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς του (Rogers, 1980/1995b). Όταν ο οργανισμός βιώνει ασφάλεια, η τάση πραγμάτωσης τον ωθεί στην εξερεύνηση, στη μάθηση (λόγω έμφυτης περιέργειας) και στην ανάπτυξη των ταλέντων (Rogers, 1951, 1969). Αντίστοιχα, ο Rogers (n.d.) θεωρεί ότι και η ομάδα διαθέτει αναπτυξιακές δυνατότητες οι οποίες εκδηλώνονται μέσα από βαθύτερα επίπεδα επικοινωνίας, συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης, όταν επικρατούν συνθήκες αποδοχής, ελευθερίας και ψυχολογικής ασφάλειας.

Η εκπαιδευτρια ως εκ τούτου, επεδίωξε να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες που θα επέτρεπαν στα μέλη την ανάδυση προσωπικών νοημάτων και την ανάληψη ενεργού ρόλου στη μαθησιακή διεργασία. Στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος συμβάλλουν η ενσυναισθητική κατανόηση, η άνευ όρων αποδοχή και η αυθεντικότητα. Ειδικότερα, η εκπαιδευτρια προσέγγισε με ενσυναίσθηση τον εσωτερικό κόσμο των μελών, αναγνωρίζοντας το προσωπικό νόημα των εμπειριών, των σκέψεων και των συναισθημάτων τους και επικοινωνώντας τους αυτή την κατανόηση. Η ενσυναισθητική στάση βοηθά συχνά στην αποσαφήνιση αόριστων ή γενικών διατυπώσεων, διευκολύνοντας τα μέλη να έρθουν πιο κοντά στη βιωμένη τους εμπειρία (Rogers, n.d.). Η ενσυναισθητική κατανόηση συνοδευόταν από μια στάση αποδοχής χωρίς όρους τόσο προς την ομάδα ως σύνολο όσο και προς κάθε μέλος ξεχωριστά. Η εκπαιδευτρια αποδεχόταν τα μέλη όπως εκδηλώνονταν σε κάθε φάση της διεργασίας, χωρίς να αξιολογεί ή να κατευθύνει τη συμμετοχή τους προς συγκεκριμένες μορφές έκφρασης. Με τον τρόπο αυτό αναγνωριζόταν το δικαίωμα κάθε μέλους να συμμετέχει με τον δικό του ρυθμό και τρόπο. Όπως επισημαίνει ο Rogers (n.d.), όταν τα μέλη επιλέγουν να παραμείνουν σε ένα περισσότερο γνωστικό ή επιφανειακό επίπεδο συζήτησης, ο/η διευκολυντής/τρια δεν επιχειρεί να τα πιέσει προς βαθύτερη αυτοαποκάλυψη. Αντίστοιχα, παρότι ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τα συναισθήματα που αναδύονται στο «εδώ και τώρα», αποφεύγει να επιβάλλει περιορισμούς που θα απέτρεπαν την αναφορά σε παρελθοντικές εμπειρίες (Rogers, n.d.). Η εκπαιδευτρια τέλος, ήταν παρούσα ως πρόσωπο στη σχέση, λειτουργώντας

με ειλικρίνεια, διαφάνεια και γνησιότητα, χωρίς να υιοθετεί τη θέση της αυθεντίας ή της ειδικού που κατέχει τις απαντήσεις, συναντώντας τα μέλη των ομάδων ως ισότιμα πρόσωπα σε μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, μαθαίνοντας και ίδια μέσα από τις συναντήσεις μαζί τους.

Το κλίμα που δημιουργείται μέσα από αυτές τις συνθήκες συνδέεται με τις προϋποθέσεις που θεωρεί απαραίτητες ο Mezirow (2003, 2007) για την ανάπτυξη του στοχαστικού διαλόγου. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού, ισότιμης συμμετοχής και ελευθερίας έκφρασης, ώστε να μπορούν να εξετάζουν κριτικά τις παραδοχές τους, να διερευνούν εναλλακτικές οπτικές και να αναστοχάζονται πάνω στα νοήματα που αποδίδουν στις εμπειρίες τους. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδεύτρια αξιοποίησε ερωτήματα, δημιουργικές δραστηριότητες και ευκαιρίες ανταλλαγής εμπειριών, ενθαρρύνοντας τους συμμετέχοντες να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον εαυτό τους και τη στάση τους ως γονείς ή εκπαιδευτικοί.

Οι βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες δεν χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα επίτευξης συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, αλλά ως ερεθίσματα σύνδεσης, έκφρασης, διαλόγου και αναστοχασμού. Η εκπαιδεύτρια παρέμεινε ευέλικτη απέναντι στις ανάγκες και τη δυναμική που αναπτυσσόταν κάθε φορά στην ομάδα, αποφεύγοντας ερμηνείες, αξιολογικές παρεμβάσεις και πρακτικές που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τη διεργασία της μάθησης προς προκαθορισμένες κατευθύνσεις.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η στάση της εκπαιδεύτριας συνδέθηκε με τη διευκόλυνση της μαθησιακής διεργασίας που έλαβε χώρα στα βιωματικά εργαστήρια, μέσα στην οποία η προσωπική δημιουργική έκφραση, ο διάλογος και ο αναστοχασμός λειτούργησαν ως προϋποθέσεις προσωπικής ανάπτυξης και ενδεχόμενου μετασχηματισμού δυσλειτουργικών νοηματικών σχημάτων των μελών των δύο ομάδων.

7. Μέσα συλλογής δεδομένων

7.1. Γραπτά τεκμήρια

Τα γραπτά τεκμήρια συγκροτούνται από: α) φύλλα στοχασμού με ερωτήσεις που σχετίζονται με την εμπειρία των μελών των δύο ομάδων στα βιωματικά εργαστήρια και την επεξεργασία των δύο έργων τέχνης και β) ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

7.2. Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης

Το ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης περιλαμβάνει ανοικτού τύπου ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία, τα βιώματα και τους αναστοχασμούς των συμμετεχουσών και συμμετεχόντων από την παρουσία τους στα δύο βιωματικά εργαστήρια.

7.3. Συνεντεύξεις

Προκειμένου να ενισχυθεί η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων με τρεις (3) γονείς και τρεις (3) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις δύο ομάδες των βιωματικών εργαστηρίων. Μέσα από τις συνεντεύξεις, η ερευνήτρια επιδίωξε να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με γενικότερες αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών και τη στάση τους απέναντι στο παιδί τόσο πριν όσο και μετά τη συμμετοχή τους στα βιωματικά εργαστήρια. Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες/τές κλήθηκαν αρχικά να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο βίωναν τη στάση τους ως γονείς και ως εκπαιδευτικοί πριν από τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια, αναφερόμενοι σε συναισθήματα, πεποιθήσεις, συμπεριφορές και δυσκολίες που αναδύονταν στη σχέση τους με τα παιδιά/τις μαθήτριες και τους μαθητές, καθώς και στη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Στη συνέχεια, μετά την ολοκλήρωση των βιωματικών εργαστηρίων, κλήθηκαν να αναστοχαστούν σχετικά με το κατά πόσο οι προσωπικές τους εμπειρίες ως παιδιά και ως μαθήτριες/τές επηρέασαν ή εξακολουθούν να επηρεάζουν τη τωρινή στάση τους ως γονείς και εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, κλήθηκαν να απαντήσουν αν παρατήρησαν αλλαγές/προβληματισμούς

στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (γονείς, παιδιά, εκπαιδευτικοί) καθώς και να προσδιορίσουν ποια στοιχεία ή ποιες διεργασίες των βιωματικών εργαστηρίων θεωρούν ότι συνέβαλαν στις ενδεχόμενες αυτές αλλαγές/προβληματισμούς.

Συγκεκριμένα, οι θεματικοί άξονες στους οποίους επικεντρώθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ήταν οι ακόλουθοι:

Α. Οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχουσών/όντων σχετικά με τη στάση τους ως γονείς και εκπαιδευτικοί πριν από τη συμμετοχή τους στα βιωματικά εργαστήρια.

Β. Η επίδραση των προσωπικών εμπειριών της παιδικής ηλικίας στη διαμόρφωση της στάσης τους ως γονείς και εκπαιδευτικοί.

Γ. Οι αλλαγές στις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τη στάση τους ως γονείς και εκπαιδευτικοί μετά τη συμμετοχή τους στα βιωματικά εργαστήρια.

Δ. Ο τρόπος με τον οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη μεταξύ τους σχέση και επικοινωνία.

Ε. Η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών με το παιδί/τη μαθήτριά ή τον μαθητή.

ΣΤ. Η συμβολή της δημιουργικότητας και των δημιουργικών δραστηριοτήτων των βιωματικών εργαστηρίων στη διαδικασία αναστοχασμού και επανανοηματοδότηση των πεποιθήσεων των συμμετεχουσών/όντων.

8. Τριγωνοποίηση

Στη μελέτη περίπτωση, σύμφωνα με της Adelman κ.ά (1980), καθώς εξετάζονται σύνθετα και πολυπαραγοντικά φαινόμενα, η τεχνική της τριγωνοποίησης θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η εν λόγω τεχνική συνίσταται «στη χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων σε μια μελέτη κάποιων πτυχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην παρούσα έρευνα για τη διερεύνηση και την ενδελεχή ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων, αξιοποιείται η τεχνική της τριγωνοποίησης, μέσω πολλαπλών πηγών και μεθόδων συλλογής δεδομένων. Ειδικότερα, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 7, αξιοποιούνται: α) τα γραπτά τεκμήρια από τα φύλλα στοχασμού, τα οποία περιλαμβάνουν τις απαντήσεις των μελών των ομάδων σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις σχετικά με τη βιωματική επεξεργασία των επιλεγμένων έργων τέχνης, καθώς και τα κείμενά τους από τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής, β) οι γραπτές ανατροφοδοτήσεις από τα βιωματικά

εργαστήρια, οι οποίες αφορούν την εμπειρία και τον αναστοχασμό των συμμετεχουσών/όντων μέσω ανοικτού τύπου ερωτήσεων και γ) οι ημιδομημένες συνεντεύξεις τριών (3) μελών από κάθε ομάδα. Τα ερευνητικά δεδομένα αναμένεται να συμβάλουν στην πληρέστερη κατανόηση των βιωμάτων, των αναστοχασμών και των ψυχοκοινωνικών δυναμικών που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια των βιοματικών εργαστηρίων στα μέλη των δύο ομάδων, προσφέροντας πληροφορίες σχετικά με την επίδραση και τη σημασία της συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη εμπειρία.

9. Ευρήματα της έρευνας

9.1. Ευρήματα από τα βιοματικά εργαστήρια

A. Ομάδα εκπαιδευτικών

Πρώτο βιοματικό εργαστήριο – Φύλλο στοχασμού, ατομικές απαντήσεις

Η επεξεργασία της 4ης σκηνής του έργου *Η Λίμνη των Κύκνων* έγινε σύμφωνα με τη μεθοδολογία ARTiT (βλ.3 & 6.2). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι ερωτήσεις του φύλλου στοχασμού και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν ομαδοποιηθεί σε επιμέρους θεματικές κατηγορίες και παρατίθενται μαζί με χαρακτηριστικά αποσπάσματά τους.

Φύλλο Στοχασμού 1 ^η ερώτηση	Θεματικές Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Απαντήσεις (Αποσπάσματα)
Ποια συναισθήματα, σκέψεις, αναδύθηκαν από τη θέαση της χορευτικής σκηνής;	Ψυχική πίεση & αρνητικά συναισθήματα	8 στα 13	Φόβος και ανασφάλεια (No1, No3), αίσθημα ενοχής (No3), λύπη και συμπόνια (No4, No6, No8, No12), απόρριψη και σκληρότητα (No6), άγχος, θλίψη και τύψεις (No8, No10, No12), μελαγχολία και μοναξιά (No11), αγωνία (No12).
	Δυναμική σχέσης Μητέρας-Γιου / Γονεϊκότητα	5 στα 13	«Η μητέρα είναι αυταρχική... ο γιος... χωρίς ελεύθερη βούληση» (No3), «Σχέση εξάρτησης- θυμός. Υπεροψία μητέρας και αυστηρότητα» (No7), «να μη σε κρατάει κάποιος δέσμιος» (No10), «προσδοκίες που έχουμε από τους άλλους» (No11), «πόσο "άχρηστο" είναι να είμαστε αυστηροί ως γονείς» (No12).

	Ανάγκη για αγάπη, αποδοχή, στοργή, τρυφερότητα	5 στα 13	«ανάγκη για αγάπη, για αγκαλιά... τρυφερότητα» (No6), «Ανάγκη αποδοχής για αγάπη, στοργή» (No7), «Αγάπη» (No8), «έλλειψη συναισθηματικής εγγύτητας... το παιδί κραυγάζει» (No9), «Ανάγκη αποδοχής- στοργής» (No11).
	Καλλιτεχνική πρόσληψη & θετικοί συνειρμοί	4 στα 13	«Πόσο μπορεί να σε αγγίζει μια παράσταση χωρίς λόγια» (No4), «Υπήρχε "βία" από τον χορευτή προς τη χορεύτρια» (No5), «Χαρά συνύπαρξης μητέρας- γιου» (No7), «Χαρά, χορός στο σπίτι, μπαλαρίνες... πρίγκιπας» (No13).
	Κοινωνικές νόρμες & «φαίνεσθαι»	2 στα 13	«Ζήτημα περί συμμόρφωσης στην κοινωνική νόρμα» (No2), «λειτουργούμε μηχανιστικά... ανάγκη του 'φαίνεσθαι'» (No9).
Φύλλο Στοχασμού 2 ^η ερώτηση	Θεματικές Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Απαντήσεις (Αποσπάσματα)
Ποια στιγμή της σκηνής σας άγγιξε περισσότερο;	Προσπάθεια για επαφή & απόρριψη	5 στα 13	Η αναζήτηση της μητρικής αγάπης παρά τις επιλογές (No3), η απόρριψη από τη μητέρα (No6), η στιγμή που ο γιος γονατίζει και την αγκαλιάζει (No7), η προσπάθεια του γιου να κρατηθεί ενώ εκείνη τον σέρνει (No8) και η αποτυχημένη προσπάθεια για αγκαλιά (No11).
	Αμφιθυμία γονεϊκού ρόλου	3 στα 13	Η στιγμή που η μάνα κοιτιέται στον καθρέφτη (No4), η σκηνή που η μητέρα λυγίζει συναισθηματικά αλλά αυτοσυγκρατείται αποχωρώντας (No9) και η φευγαλέα εμφάνιση μιας πιο συναισθηματικής πλευράς της (No12).
	Επιθυμία για απελευθέρωση & ρήξη	5 στα 13	Η στιγμή της εσωτερικής απελευθέρωσης μέσω του ποτού (No2), η πάλη του ήρωα να φύγει (No10) και η στιγμή που ο γιος κλείνει την πόρτα στη μάνα του με την έντονη μουσική (No13), Η αίσθηση ελευθερίας, αγάπης και φωτός στη σκηνή που ο χορευτής σηκώνει τη χορεύτρια ψηλά (No1) και η στιγμή της αποχώρησης της χορεύτριας από τη σκηνή (No5).

Πρώτο βιωματικό εργαστήριο – Φύλλο στοχασμού, ομαδικές απαντήσεις

Φύλλου στοχασμού Ερωτήσεις για τη Μητέρα	Θεματικές Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ομαδικές Απαντήσεις
1. Τι πιστεύετε ότι νιώθει;	Ψυχική πίεση & αρνητικά συναισθήματα	9 στα 13	Αμφισβήτηση, πίκρα, απογοήτευση, αποτυχία και φόβος (No1, No2, No3, No4, No5), άγχος, ματαίωση και στεναχώρια (No10, No11, No12, No13).
	Συναισθηματική απόσταση & εσωτερική	4 στα 13	Υπεροψία και έκφραση εξουσίας, συναισθηματική απόσταση αλλά και εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα στη

	σύγκρουση		μητρική αγάπη και την ευθύνη της θέσης της (No6, No7, No8, No9).
2. Τι είδους σχέση έχει με τον Γιο της;	Εξάρτηση & σύγκρουση	9 στα 13	Σχέση εξάρτησης, σύγκρουσης αλλά και αγάπης (No1, No2, No3, No4, No5). Σχέση επιβολής, εξουσίας και χειριστικότητας (No10, No11, No12, No13).
	Απόσταση & πρωτόκολλο	4 στα 13	Τον κρατάει σε απόσταση, εμφανίζεται αυστηρή και σκληρή, ακολουθώντας πιστά το πρωτόκολλο (No6, No7, No8, No9).
3. Ποιες προσδοκίες έχει από τον Γιο της;	Συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά, διαδοχή & καθήκον	13 στα 13	Προσδοκά συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά, επιθυμώντας το καλό του (No1, No2, No3, No4, No5). Να γίνει πρίγκιπας και να κάνει το πρέπει (No10, No11, No12, No13). Επιθυμεί να καταφέρει να τον κάνει έναν άξιο διάδοχο (No6, No7, No8, No9).
4. Πώς τον βλέπει μέσα από τον καθρέφτη;	Ανεπάρκεια & παραίτηση	9 στα 13	Τον βλέπει ως ανεπαρκή, ανέτοιμο και επιπόλαιο (No1, No2, No3, No4, No5). Τον αντιλαμβάνεται ως ανήμπορο και σε κατάσταση παραίτησης (No10, No11, No12, No13).
	Προβολή μέλλοντος & συναισθηματική αποστασιοποίηση	4 στα 13	Προβάλλει τα οράματά της για το μέλλον του ως διαδόχου, αποστασιοποιημένη από τα μητρικά της συναισθήματα (No6, No7, No8, No9).
Φύλλο στοχασμού Ερωτήσεις για τον Γιο	Θεματικές Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ομαδικές Απαντήσεις
1. Τι πιστεύετε ότι νιώθει;	Συναισθηματική εξάντληση & πίεση	9 στα 13	Αγανάκτηση, εξάντληση, απόγνωση και θυμός (No1-No5). Καταπίεση, το αίσθημα ότι δεν τον καταλαβαίνει κανείς και ανάγκη επιβεβαίωσης (No10-No13).
	Απόρριψη & συναισθηματικό κενό	4 στα 13	Απόρριψη, απογοήτευση, έλλειψη στοργής, συναισθηματικό κενό και ανάγκη για αγκαλιά (No6-No9).
2. Πώς αισθάνεται στη σχέση με τη μητέρα του;	Εγκλωβισμό & καταπίεση	9 στα 13	Αίσθημα εγκλωβισμού παρά τον θαυμασμό και την αγάπη για εκείνη (No1-No5). Καταπίεση και διαρκής αναζήτηση της μητέρας (No10-No13).
	Ανισότητα, αποτυχία, Ικεσία για προσοχή	4 στα 13	Έλλειψη ισοτιμίας στη σχέση, αίσθημα αποτυχίας απέναντι στις προσδοκίες της και ικεσία για προσοχή (No6-No9).
3. Ποιες ανάγκες έχει από τη σχέση τους;	Ασφάλεια & καθοδήγηση	5 στα 13	Ανάγκη για επιβεβαίωση, ασφάλεια και καθοδήγηση (No1-No5).
	Στοργή & αποδοχή	8 στα 13	Ανάγκη για αποδοχή, κατανόηση, τρυφερότητα και έμπρακτη αγάπη (No6-No9). Στοργή και υποστήριξη (No10-No13).
4. Πώς τη βλέπει μέσα από τον καθρέφτη;	Αυταρχισμός & σκληρότητα	13 στα 13	Την αντιλαμβάνεται ως δυνατή, αλύγιστη, αυταρχική και απορριπτική (No1-No5). Εξουσιαστική, ψυχρή, ανένδοτη και χωρίς συναίσθημα (No6-No9). Ως μια «αυταρχική μητέρα βασίλισσα» (No10-No13).
Φύλλο στοχασμού Ερώτηση για τον Γραμματέα	Θεματικές Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ομαδικές Απαντήσεις
Ποια στερεότυπα, πεποιθήσεις για τους ρόλους μητέρας και γιου	Συμμόρφωση, ιεραρχία & πειθαρχία	5 στα 13	Πιστεύει ότι η μητέρα αναμένει συμμόρφωση από τον γιο και ότι η πιεστική εκπαίδευση θα φέρει

αντανακλώνται στο βλέμμα και τη στάση του Γραμματέα;			αποτέλεσμα. Νιώθει υπεύθυνος για την έκβαση και ακολουθεί πιστά τη γνώμη του ανωτέρου του (No1-No5).
	Παρατήρηση & Μαρτυρία	4 στα 13	Λειτουργεί ως μάρτυρας και παρατηρητής της εκπαίδευσης που δέχεται ο πρίγκιπας (No6-No9).
	Σεβασμός στην αυθεντία & κανόνες	4 στα 13	Επιδεικνύει απόλυτο σεβασμό στη μητέρα και προσήλωση στην τήρηση των κανόνων, ενώ εκφράζει απογοήτευση για τη στάση του πρίγκιπα (No10-No13).

Πρώτο βιωματικό εργαστήριο – Άσκηση δημιουργικής γραφής

Στη δημιουργική άσκηση που ακολούθησε την επεξεργασία της 4ης σκηνής του έργου *Η Λίμνη των Κύκνων* (βλ. Παράρτημα 2), η πλειοψηφία των μελών της ομάδας εκπαιδευτικών (7 στα 13) επέλεξε να γράψει από την οπτική γωνία του Γιου-Πρίγκιπα, πέντε μέλη από την οπτική γωνία της Μητέρας-Βασίλισσας και ένα μέλος από την οπτική γωνία του Γραμματέα. Τα θέματα που αναδείχθηκαν από τα κείμενα των μελών, βάσει της δομής και του περιεχομένου των αναφορών τους είναι τα εξής:

Κυρίαρχες ανάγκες: οι ανάγκες για ελευθερία, στοργή και άνευ όρων αποδοχή («αποδέξου με όπως είμαι») είναι έκδηλη στα κείμενα των μελών που έγραψαν από την οπτική γωνία του Γιου- Πρίγκιπα (No 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11). Στα κείμενα αυτά οι Γιοι διεκδικούν το δικαίωμα να ζήσουν σύμφωνα με τα δικά τους όνειρα και όχι σύμφωνα με το «πρωτόκολλο».

Σύγκρουση: αναδεικνύεται η αντίθεση ανάμεσα στα «πρέπει» της κοινωνικής θέσης, της πειθαρχίας ή της «σοφίας» της ηλικίας που εκφράζει η Μητέρα (No 3, 5, 12, 13) και στα «θέλω» του Γιου για μια ζωή χωρίς εγκλωβισμό και ασφυξία (No 4, 7, 10).

Συναισθηματικό φορτίο: τα κείμενα από την οπτική του Γιου αποτυπώνουν αισθήματα εγκλωβισμού, αδυναμίας και συναισθήματα πόνου και απόγνωσης (No 4, 7, 8, 9), ενώ από την οπτική της Μητέρας εκφράζονται αισθήματα απόρριψης, σοκ και συναισθήματα φόβου, αγωνίας (No 1, 12). Μέσα από τον αναστοχασμό αναγνωρίζεται ότι η αυστηρότητα είναι συχνά «άχρηστη» (No 12) και ότι η

προσκόλληση στους ρόλους οδηγεί στη λήθη της παιδικής ανάγκης για ξεγνοιασιά (No 9).

Μοναδική αναφορά στη χαρά: το μέλος No 13 ήταν το μοναδικό που αναφέρθηκε στο συναίσθημα της χαράς από την οπτική γωνία της Μητέρας, προτρέποντας τον Γιο να αξιοποιήσει τον ρόλο του Πρίγκιπα ως ευκαιρία για να αλλάξει τον κόσμο και τους νόμους.

Παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας της άσκησης με βάση την οπτική γωνία που υιοθέτησαν τα μέλη της ομάδας, τις ανάγκες, τα αισθήματα/συναίσθηματα και τις πεποιθήσεις που αποτυπώνονται στα κείμενά τους και τα αντίστοιχα αποσπάσματα.

Οπτική Γωνία Ηρωίδας/Ηρώα	Αριθμός Μελών	Ανάγκες – Αισθήματα/ Συναίσθηματα	Πεποιθήσεις	Αποσπάσματα
Γιος -Πρίγκιπας	7 στα 13	Ανάγκες: Ελευθερία, στοργή, συναισθηματική/ σωματική εγγύτητα, αποδοχή, δικαίωμα στο λάθος. Αισθήματα/ Συναίσθηματα: Εγκλωβισμός, δυσφορία, πόνος, απόγνωση.	Οι γονεϊκές προσδοκίες και το πρωτόκολλο «στραγγαλίζουν» τα όνειρα και την προσωπικότητα.	«Σταμάτα να με εγκλωβίζεις μέσα σε αυτή τη δυστυχία και άσε με να ζήσω μητέρα!» (No 4). «Δώσε μου την αγάπη σου Φτάνει πια η βασιλίσσα. Είσαι η μάνα, γίνε η μάνα» (No 6). Δεν αντέχω αυτό το ρόλο... στο τέλος θα γίνω αλκοολικός. Άκουσέ με, πονάω...» (No 7). «Μη φεύγεις, άκουσέ με σε παρακαλώ!... Δείξε μου πως με καταλαβαίνεις!» (No 8). «Είμαι το παιδί σου... Δίπλα μου, όχι απέναντι μου» (No 9). «Θέλω να ζήσω, να με αφήσεις να γίνω αυτό που ονειρεύομαι» (No 10). «Μην προσπαθείς να με αλλάξεις. Αποδέξου με όπως είμαι» (No 11).
Μαμά-Βασίλισσα	5 στα 13	Ανάγκες: Σύνδεση, πειθαρχία στους κανόνες. Αισθήματα/ Συναίσθηματα: Απόρριψη, σοκ, άγχος, στεναχώρια, φόβος, αλλά και χαρά.	Η αυστηρότητα είναι αναγκαία προϋπόθεση για την οριοθέτηση και τη διαπαιδαγώγηση. Η επαναστατικότητα της νεότητας δεν συμβαδίζει με τη σοφία και την εμπειρία της ηλικίας.	«Όταν πλησιάζω νιώθω απόρριψη... Βγαίνω από την πόρτα σοκαρισμένη και στεναχωρημένη» (No 1). «Θα τα καταφέρεις μη φοβάσαι είναι για το καλό σου... Σου έχω πει να είσαι δυνατός να αγαπάς τον δύσκολο δρόμο» (No 3). «Ο γιος μου είναι βίαιος και δεν με καταλαβαίνει... Η επαναστατημένη νιότη του δεν συμβαδίζει με τη σοφία της ηλικίας μου» (No 5). «Σ' αγαπώ και ας μην το αντιλαμβάνεσαι! Ίσως μια μέρα να με καταλάβεις και να με συγχωρήσεις που σε πίεζα» (No 12). «Παιδάκι μου... δοκίμασε να γίνεις πρίγκιπας... Θα έχεις μια ευκαιρία να αλλάξεις τον κόσμο» (No 13).
Γραμματέας	1 στα 13	Ανάγκες: Διατήρηση επαγγελματικών ορίων, υιοθέτηση	Οι οικογενειακές σχέσεις προσλαμβάνονται συχνά ως υπερβολικά	«Δεν θα παρέμβω στην προσωπική της στιγμή. Εμένα η δουλειά μου δεν γίνεται από τέτοιους έντονα συναισθηματικούς όρους» (No 6).

		ορθολογικής στάσης. Αισθήματα/ Συναισθήματα: Συναισθηματική αποστασιοποίηση και ουδετερότητα.	δραματικές από εξωτερικούς παρατηρητές.	
--	--	---	---	--

A. Ομάδα εκπαιδευτικών

Δεύτερο βιωματικό εργαστήριο

Η επεξεργασία των τριών σκηνών της ταινίας *Kes* έγινε με συζήτηση, σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Β. Καλαμπάκα (ARTiT, 2012) (βλ.3, 6.2 & Παράρτημα 4).

Δεύτερο βιωματικό εργαστήριο – Άσκηση δημιουργικής γραφής

Στην άσκηση δημιουργικής γραφής που ακολούθησε με βάση την τρίτη σκηνή της ταινίας *Kes* (βλ. Παράρτημα 4) από τα κείμενα των 12 εκπαιδευτικών αναδεικνύονται έξι κατηγορίες πρόσληψης της σκηνής με βάση την οπτική γωνία που υιοθετείται:

- **Εξωτερικού Παρατηρητή - Πλαίσιο αναφοράς Καθηγητή** (4 στα 12 μέλη): κυριαρχούν συναισθήματα θαυμασμού και λύτρωσης. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σκηνή ως ένα μάθημα ζωής από τον μαθητή προς τον δάσκαλο, τονίζοντας ότι η ελευθερία "ξεκλειδώνει" τη σκέψη του παιδιού περισσότερο από τα όρια.
- **Εξωτερικού Παρατηρητή - Σύστημα / Κριτική** (2 στα 12 μέλη): ασκείται κριτική στην αυταρχικότητα και τη βία του συστήματος. Ο Μπίλι προβάλλεται ως πρότυπο «αληθινού εκπαιδευτικού» που διδάσκει σεβασμό και ελευθερία.
- **Εξωτερικού Παρατηρητή** (2 στα 12 μέλη): η στάση χαρακτηρίζεται από κατάνυξη και δέος. Υπάρχει ηθική ικανοποίηση καθώς ο μαθητής γίνεται «ορατός» και αναγνωρίζεται η δύναμή του.

- **Ταύτισης με τον Μπίλι και το Γεράκι** (2 στα 12 μέλη): εστιάζουν στην ανάγκη για κατανόηση χωρίς κριτική και στον αλληλοσεβασμό. Τονίζεται η μοναδικότητα του «αδαμάντινου χαρακτήρα» και η αίσθηση ελευθερίας μέσω της ταύτισης με το Γεράκι.
- **Εξωτερικού Παρατηρητή - Πλαίσιο αναφοράς Μπίλι** (1 στα 12 μέλη): ερμηνεύει την αδιαφορία του μαθητή ως άμυνα και αναδεικνύει την ανάγκη του για αποδοχή και μια «θετική πίεση» που θα τον βοηθήσει να εκφραστεί.
- **Ταύτισης με Καθηγητή** (1 στα 12 μέλη): εκφράζεται μια αναστοχαστική στάση όπου το μέλος επαναπροσδιορίζει τις προτεραιότητές του αναγνωρίζοντας τη φύση και την παρατήρηση ως την ουσία της μάθησης.

Παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας της άσκησης με βάση την οπτική γωνία που υιοθέτησαν τα μέλη της ομάδας, το πρόσωπο γραφής τη στάση, ανάγκη και συναίσθημα που αποτυπώνονται στα κείμενά τους και τα αντίστοιχα αποσπάσματα.

Κατηγορία Οπτικής Γωνίας	Μέλη	Πρόσωπο Γραφής	Στάση - Ανάγκη – Αίσθημα/Συναίσθημα	Αποσπάσματα
Εξωτερικός παρατηρητής – Πλαίσιο αναφοράς Καθηγητή	4 στα 12	Α' ενικό, Α' πληθυντικό, Γ' πρόσωπο	Ανάγκη: Αλλαγή εκπαιδευτικών στάσεων και ενίσχυση σύνδεσης μέσω κινήτρων Αίσθημα/Συναίσθημα: Θαυμασμός, ενθουσιασμός και λύτρωση.	«Μπαίνοντας στη θέση του Καθηγητή, παίρνω ένα σημαντικό μάθημα από τον μαθητή μου, ο οποίος με διδάσκει τι θα πει να ζω σύμφωνα με τα θέλω μου, με ελευθερία όπως το γεράκι, που δεν εξημερώνεται εύκολα, αλλά παράλληλα και με όρια και κανόνες» (No7). «Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί με έμμεσο τρόπο να κατευθύνει τη σκέψη του παιδιού για το πώς μπορεί να ταυτιστεί με τη φύση του γερακιού... η ελευθερία μπορεί να ξεκλειδώσει τη σκέψη του παιδιού, όχι μόνο τα όρια» (No1). «Είναι τόσο λυτρωτικό να βλέπεις παιδιά όπως ο Μπίλι να ασχολούνται με τόση αφοσίωση και τόση θέρμη μ' αυτό που τους αρέσει. Κατανοώ ως καθηγητής ότι το κάθε παιδί έχει μια πλευρά που δεν γνωρίζω και που πάντα θα με αφήνει άφωνο/η» (No12).
Εξωτερικός παρατηρητής - Σύστημα / Κριτική	2 στα 12	Γ' πρόσωπο	Στάση: Κριτική στην αυταρχικότητα ως παιδαγωγική πρακτική.	«Ο εκπαιδευτικός συχνά νιώθει παντοδύναμος και προσπαθεί να επιβληθεί με τη βία σε ανθρώπους (παιδιά) που δεν

			Ανάγκη: Σεβασμός στην ιδιοσυγκρασία, ισότητα και δημιουργική ευελιξία στην προσέγγιση.	διαφέρουν σε τίποτα από εκείνον. Ο Μπίλι μέσα από την εκπαίδευση του γερακιού αναδεικνύει το σωστό τρόπο εκπαίδευσης: την υπομονή, τον σεβασμό, την ισότητα» (No4). «Ο Μπίλι είναι αληθινός εκπαιδευτικός... γιατί σέβεται την ιδιοσυγκρασία και την φύση του ζώου, γιατί εκπαιδεύει με σεβασμό στην ανάγκη για την ελευθερία του... επέδειξε εκ φύσεως ζωντανό και καθαρό παράδειγμα» (No14).
Εξωτερικός παρατηρητής	2 στα 12	Α' πληθυντικό, Γ' πρόσωπο	Στάση: Κατάνυξη, δέος, σεβασμός. Ανάγκη: Διεξόδου, επιβίωσης και ορατότητας του μαθητή. Αίσθημα/Συναίσθημα: Χαρά, ηθική ικανοποίηση.	«Μιλάμε σιγά όπως όταν είμαστε στην Εκκλησία. Πίστη στην ελευθερία και την ατομική τους δύναμη. Ας βρεθεί η διέξοδος και ας γίνει δύναμη ζωής. Ο καθένας το αξίζει αρκεί να επιβιώνει δίπλα του και ο σεβασμός» (No6). «Ο Καθηγητής αντιλαμβάνεται πως ο Μπίλι είναι ιδιαίτερος, ξεχωριστός. Έχει ενδιαφέροντα και πράγματα να δώσει στον ίδιο και στους συμμαθητές του. Αφήνεται και γίνεται ο ίδιος μαθητής» (No8).
Ταύτιση με Μπίλι Ταύτιση Καθηγητή με Γεράκι	2 στα 12	Α' ενικό	Ανάγκη: Κατανόηση χωρίς κριτική, αλληλοσεβασμός και διατήρηση του «αδαμάντινου χαρακτήρα». Αίσθημα/Συναίσθημα: Ελευθερία.	«Δεν θέλω να με κρίνουν αλλά να με καταλάβουν. Ο καθένας έχει τον δικό του αδαμάντινο χαρακτήρα που είναι μοναδικός εδώ και δεν χρειάζεται να αλλοιωθεί από κανέναν. Δεν χρειάζεται να μοιάζουμε μεταξύ μας αλλά ο καθένας να κρατήσει τα στοιχεία του...» (No10). «Το αγαπημένο μου γεράκι. Ταυτίζομαι μαζί του. Με κάνει κι αισθάνομαι ελεύθερος. Είμαι στη θέση του εκπαιδευτή όχι του εκπαιδευόμενου και σέβομαι την άγρια φύση του γερακιού. Του μαθαίνω και μου μαθαίνει πράγματα» (No5).
Εξωτερικός παρατηρητής - Πλαίσιο αναφοράς Μπίλι	1 στα 12	Α' ενικό	Στάση: Σιωπηλή αποδοχή. Ανάγκη: Αποδοχή, προσδοκίες θετικής πίεσης. Αίσθημα/Συναίσθημα: Αδιαφορία ως άμυνα.	«...μέσω της σιωπηλής αποδοχής είναι σαν να προσκαλεί τον τρίτο να τον παρακολουθήσει» ... «Θεωρώ πως ο Μπίλι έχει την ανάγκη να γίνει αποδεκτός, έστω από κάποιους ανθρώπους, και η άμυνά του είναι η αδιαφορία του προς εκείνους. Όπως και στη δεύτερη σκηνή με κάποια πίεση αρχίζει και εκφράζεται με λόγο και πράξεις. Έτσι την έχει ανάγκη αυτή την πίεση...» (No2).

Ταύτιση με Καθηγητή	1 στα 12	Α' ενικό	Στάση: Αναστοχαστική διάθεση. Ανάγκη: Χρόνος και αναθεώρηση προτεραιοτήτων. Αίσθημα/Συναίσθημα: αίσθηση απομάκρυνσης από το οικείο/γνώριμο και ελευθερία.	«Μυρίζω τα λουλούδια γύρω μου, νιώθω το φύσημα του αέρα, παρατηρώ χωρίς βιασύνη το πέταγμα του Γερακιού. Αυτό είναι Σχολείο. Είμαι ο καθηγητής... Είμαι έξω από τα νερά μου αλλά νιώθω πραγματικά ελεύθερος» (No9).
---------------------	----------	----------	---	---

B. Ομάδα γονέων

Πρώτο βιωματικό εργαστήριο – Φύλλο στοχασμού, ατομικές απαντήσεις

Η επεξεργασία της 4ης σκηνής του έργου *Η Λίμνη των Κύκνων* έγινε σύμφωνα με τη μεθοδολογία ARTiT (βλ.3 & 6.2). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι ερωτήσεις του φύλλου στοχασμού και οι απαντήσεις των γονέων, οι οποίες έχουν ομαδοποιηθεί σε επιμέρους θεματικές κατηγορίες και παρατίθενται μαζί με χαρακτηριστικά αποσπάσματά τους.

Φύλλο Στοχασμού 1 ^η ερώτηση	Θεματικές Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Απαντήσεις (Αποσπάσματα)
Ποια συναισθήματα, σκέψεις, συνειρμοί αναδύθηκαν από τη θέαση της χορευτικής σκηνής;	Δυσάρεστα συναισθήματα & ψυχική πίεση	8 στα 9	Λύπη (No1, No5, No6, No7, No8). Θυμός (No5, No6, No7). Αγωνία (No2, No4, No8). Ένταση και Ματαίωση (No2). Φόβος (No4). Μοναξιά (No6).
	Ανάγκη για σύνδεση & αποδοχή	5 στα 9	Αναζήτηση και ανάγκη για αγάπη (No1, No3, No4). Ανάγκη για αποδοχή (No3, No4, No5). Επιθυμία για σύνδεση και αποδοχή της διαφορετικότητας (No4, No5).
	Δυναμική σχέσης & κοινωνικοί ρόλοι	4 στα 9	Επιβολή σωστής στάσης και πρωτοκόλλου από τη μητέρα (No1, No9). Προσπάθεια αποτίναξης του μητρικού δεσμού (No2). Απόσταση και έλλειψη ανταπόκρισης από τη μητέρα (No4). Η κυριαρχική κίνηση της μητέρας που «έστησε» τον γιο της (No9).
	Αισθητική πρόσληψη	1 στα 9	Ηρεμία, απόλαυση και αίσθηση αρμονίας των κορμιών (No9).

Φύλλο Στοχασμού 2 ^η Ερώτηση	Θεματικές Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Απαντήσεις (Αποσπάσματα)
Ποια στιγμή της σκηνης σας άγγιξε περισσότερο;	Ο καθρέφτης, η εικόνα του εαυτού & η χειραγωγήση	3 στα 9	«Η στιγμή που αφορά στην εικόνα του εαυτού. Η μητέρα επιβάλλει τον τρόπο με τον οποίο θέτει ο πρίγκιπας τον εαυτόν του ενώπιον του καθρέφτη. Η χειραγωγήση στο υπερθετικό» (No2). «Η στιγμή που ο πρίγκιπας μπροστά στον καθρέφτη αρχίζει να βγάζει τα υποχρεωτικά του ρούχα για να μείνει με αυτά που αισθάνεται πραγματικά ελεύθερος» (No7). «Όταν η μητέρα κράτησε τον γιο και τον έστησε όρθιο!» (No9).
	Σωματική εγγύτητα, εξάρτηση & ικεσία για κατανόηση	3 στα 9	«Η στιγμή που ακουμπάει το μάγουλό του στο χέρι της» (No1). «Εκεί που κρέμεται από τη μητέρα του» (No6). «Με άγγιζε πιο πολύ η σκηνή που έπεσε στα πόδια της μητέρας του σαν να προσπαθούσε να την μεταπείσει και να τον καταλάβει» (No8).
	Απόρριψη & σωστό «γονεϊκό πρότυπο»	2 στα 9	«Η στιγμή που η μητέρα έδωχνε το γιο της» (No3). «Την στιγμή που ο γιος αποζητούσε την αγάπη της μάνας και αυτή αντιστεκόταν γιατί πολλοί θεωρούν ότι είναι λάθος» (No5).
	Αισθητική πρόσληψη	1 στα 9	«Ο χορός του υιού με την μητέρα» (No4).

Πρώτο βιωματικό εργαστήριο – Φύλλο στοχασμού, ομαδικές απαντήσεις

Φύλλον στοχασμού Ερωτήσεις για τη Μητέρα	Θεματικές Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ομαδικές Απαντήσεις
1. Τι πιστεύετε ότι νιώθει;	Αίσθημα αποτυχίας & κοινωνική πίεση	9 στα 9	Νιώθει αποτυχημένη, πίεση, απογοητευμένη που δεν έχει εντάξει το γιο της στο καλούπι που θέλει (No1, No2, No3). Ντροπή, απογοήτευση, επιβολή (No6, No8, No9). Μια αποδοχή, καταπιεσμένη, ντροπή (No4, No5, No7).
2. Τι είδους σχέση έχει με τον γιο της;	Κυριαρχία & έλλειψη συναισθηματικής εγγύτητας	9 στα 9	Χειριστική, εξάρτηση, δεσποτική, μητριαρχική (No1, No2, No3). Κυριαρχική, δυναμική (No6, No8, No9). Καμία επαφή με το τι θέλει ο γιος της και καμία συναισθηματική επαφή (No4, No5, No7).
3. Ποιες προσδοκίες έχει από τον γιο της;	Επιβολή προτύπων & καθήκων	9 στα 9	Μια εικόνα ιδεατή και ανέφικτη (No1, No2, No3). Να είναι αντάξιος της, να συνεχίσει το βασίλειό της (No6, No8, No9). Να είναι φυσιολογικός, να τηρεί το πρωτόκολλο, να είναι αυτό που θεωρεί

			εκείνη για εκείνον σωστό (No4, No5, No7).
4. Πώς τον βλέπει μέσα από τον καθρέφτη;	Διαστρεβλωμένη αντίληψη & Προβολή επιθυμιών	9 στα 9	Λίγο (No1, No2, No3). Όπως θα ήθελε εκείνη να είναι (No6, No8, No9). Χαρούμενο και ευτυχισμένο, θεωρεί υπερβολικό αυτά που νιώθει ο γιος (No4, No5, No7).
Φύλλο στοχασμού Ερωτήσεις για τον Γιο	Θεματικές Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ομαδικές Απαντήσεις
1. Τι πιστεύετε ότι νιώθει;	Καταπίεση & έλλειψη αποδοχής	6 στα 9	Αποτυχημένος, καταπιεσμένος, μη αποδεκτός, ανελεύθερος (No1, No2, No3). Λύπη, θυμό, αγανάκτηση, μη αποδοχή (No4, No5, No7).
	Μοναξιά & έλλειψη προστασίας	3 στα 9	Μοναξιά, απογοήτευση, ανυπεράσπιστος (No6, No8, No9).
2. Πώς αισθάνεται στη σχέση με τη μητέρα του;	Συναισθηματικό έλλειμμα & προσπάθεια προσέγγισης	6 στα 9	Του λείπει η μάνα (αγάπη, φροντίδα, στοργή) (No1, No2, No3). Έχει ανάγκη την αποδοχή από τη μητέρα του και προσπαθεί να την πλησιάσει (No4, No5, No7).
	Περιορισμός & Ευνουχισμός	3 στα 9	Ευνουχισμένος. Δεν τον αφήνει να νιώσει ελεύθερος (No6, No8, No9).
3. Ποιες ανάγκες έχει από τη σχέση τους;	Αγάπη, αποδοχή, φροντίδα, ενσυναίσθηση	9 στα 9	Αγάπη, φροντίδα, στοργή, αποδοχή για αυτό που είναι (No1, No2, No3). Αποδοχή, Αγάπη, Φροντίδα, Κατανόηση (No4, No5, No7). Αποδοχή, Αγάπη, Ενσυναίσθηση (No6, No8, No9).
4. Πώς τη βλέπει μέσα από τον καθρέφτη;	Αποστασιοποίηση & κυριαρχία	6 στα 9	Απόμακρη, Κυριαρχική (No1, No2, No3), Μακριά του ότι δεν έχουν κάτι κοινό. Αδιάφορη, Σκληρή, Απόμακρη (No6, No8, No9).
	Εχθρότητα & σκληρότητα	3 στα 9	Στριμμένη, Κακιά, Σκληρή (No4, No5, No7).
Φύλλο στοχασμού Ερώτηση για τον Γραμματέα	Θεματική Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ομαδικές Απαντήσεις
Ποια στερεότυπα, πεποιθήσεις για τους ρόλους μητέρας και γιου αντανακλώνονται στο βλέμμα και τη στάση του Γραμματέα;	Περιφρόνηση & Επικριτική στάση	6 στα 9	Επικριτικός προς τον Πρίγκιπα και περιφρονητικός προς το βασιλικό κατεστημένο (No1, No2, No3). Απαξίωση (No6, No8, No9).
	Προσήλωση στο Πρωτόκολλο & Υποτίμηση	3 στα 9	Ο γιος πρέπει να ακολουθεί αυτό που ορίζει το πρωτόκολλο και η οικογένειά του. Ο Γραμματέας κοιτάει υποτιμητικά τον Πρίγκιπα και θεωρεί δεδομένη την τήρηση του προγράμματός του (No4, No5, No7).

Άσκηση δημιουργικής γραφής

Στην άσκηση δημιουργικής γραφής που ακολούθησε την επεξεργασία του της 4ης σκηνής του έργου *Η Λίμνη των Κύκνων* (βλ. Παράρτημα 2), η πλειοψηφία των μελών της ομάδας γονέων (6 στα 9) επέλεξε να γράψει από την οπτική γωνία του Γιου-Πρίγκιπα, δύο μέλη από την οπτική γωνία της Μητέρας-Βασίλισσας και ένα μέλος από την οπτική γωνία του Γραμματέα. Τα θέματα που αναδείχθηκαν από τα κείμενα των μελών, βάσει της δομής και του περιεχομένου των αναφορών τους είναι τα εξής:

Κυρίαρχη Ανάγκη: η αποδοχή αναδεικνύεται ως η βασική ανάγκη σχεδόν σε όλα τα κείμενα που γράφτηκαν από την οπτική του Γιου (No 2, No3, No4, No7, No8, No9).

Σύγκρουση: ανάμεσα στα «πρέπει» που επιβάλλουν οι προσδοκίες της Μητέρας, το πρωτόκολλο και ο Γραμματέας (No1, No4, No6, No8, No9) και στα «θέλω»/«έχω ανάγκη» του Γιου (No 4, No7).

Συναισθηματικό φορτίο: Τα κείμενα από την οπτική του Γιου αποτυπώνουν κυρίως συναισθήματα πόνου, (No 2, 3, 7, 8), μοναξιάς και δυστυχίας (No2, No9), το κείμενο από την οπτική της Μητέρας αναδεικνύει συναισθήματα μεταμέλειας, ενοχής και αγάπης (No1) ενώ το κείμενο από την οπτική του Γραμματέα συναισθήματα ντροπής και απογοήτευσης για τον Γιου-Πρίγκιπα (No6).

Ελπίδα και συνεργασία: το μέλος No5, υιοθετώντας την οπτική της Μητέρας, ήταν το μοναδικό που ανέδειξε την ελπίδα ως συναίσθημα και τη συνεργασία ως δυνατότητα υπέρβασης της σύγκρουσης και ενίσχυσης της σχέσης.

Παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας της άσκησης με βάση την οπτική γωνία που υιοθέτησαν τα μέλη της ομάδας, τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις που αποτυπώνονται στα κείμενά τους και τα αντίστοιχα αποσπάσματα.

Οπτική Γωνία Ηρώιδας/Ηρώα	Αριθμός Μελών	Ανάγκες – Αισθήματα/Συναισθήματα	Πεποιθήσεις	Αποσπάσματα
Μαμά- Βασίλισσα	2 στα 9	Ανάγκες: Σύνδεση, υποστήριξη, ανατροπή του «φυσιολογικού». Αισθήματα/Συναισθήματα: Μεταμέλεια, ενοχή, αγάπη, σκληρότητα ως άμυνα, ελπίδα.	Η σκληρότητα προετοιμάζει το παιδί για τον έξω κόσμο, αλλά η αγάπη είναι η βάση της ανάπτυξής του.	«Παιδί μου <i>συνγνώμη</i> που είμαι τόσο <i>σκληρή</i> μαζί σου... Είμαι <i>σκληρή</i> γιατί <i>πρέπει</i> να σε <i>ετοιμάσω</i> για τον κόσμο εκεί <i>έξω...</i> » (No 1). « <i>Μην φοβάσαι τίποτα... Μαζί σου</i> <i>θα αλλάξουμε τον κόσμο τον</i>

			Το «φυσιολογικό» είναι μια έννοια δυναμική μπορεί και πρέπει να αλλάξει μέσα από την έκφραση.	τρόπο που σκέφτονται όλοι γύρω το φυσιολογικό» (No 5).
Γιος-Πρίγκιπας	6 στα 9	Ανάγκες: Αποδοχή χωρίς όρους, ορατότητα, ελευθερία, επικοινωνία, εγγύτητα. Αισθήματα/Συναισθήματα: Πόνος, μοναξιά, δυστυχία.	Η γονεϊκή αποδοχή είναι σημαντική, όμως η αυτοαποδοχή παραμένει καθοριστική για την αίσθηση αξίας του παιδιού. Οι γονεϊκές προσδοκίες περιορίζουν την ελευθερία του παιδιού.	«Θα ήθελα να με αγάπαγες, να σου έφτανα... Μα εσύ με κοιτάς σαν λιγότερο...» (No 2). «Συνγνώμη που δεν μπορώ να γίνω αυτό που ονειρεύτηκες... Μητέρα, θα με αποδεχθώ στο τέλος...» (No 3) «Μητέρα, γιατί δεν δέχεσαι ότι δεν μου αρέσει να είμαι ο υιός που θες... Θέλω να ζήσω όπως θέλω εγώ...» (No 4). «Γιατί μητέρα; Γιατί δεν αποδέχεσαι αυτό που είμαι;... θέλω να νιώσω ελεύθερος...» (No 7). «Άκουσέ με, δέξου με...αι ο γιος σου! ΝΙΩΣΕ ΜΕ!!» (No 8). «Μάνα, σταμάτα... Σταμάτα να τρως και να καταστρέφεις τη σχέση μας...» (No 9).
Γραμματέας	1 στα 9	Ανάγκες: Κοινωνική συμμόρφωση, τήρηση προτύπων. Αισθήματα/Συναισθήματα: Ντροπή, απογοήτευση.	Η αποτυχία ανταπόκρισης στις προσδοκίες είναι μια μορφή κοινωνικής απαξίωσης.	«Δεν πρόκειται ποτέ να γίνει αντάξιος των προσδοκιών της μητέρας του... Είναι πραγματικά ντροπή» (No 6).

B. Ομάδα γονέων

Δεύτερο βιωματικό εργαστήριο

Η επεξεργασία των τριών σκηνών της ταινίας *Kes* έγινε με συζήτηση, σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Β. Καλαμπάκα (ARTiT, 2012) (βλ.3, 6.2 & Παράρτημα 4).

Δεύτερο βιωματικό εργαστήριο – Άσκηση δημιουργικής γραφής

Στη άσκηση δημιουργικής γραφής που ακολούθησε με βάση την τρίτη σκηνή της ταινίας *Kes* (βλ. Παράρτημα 4), οι αφηγήσεις των γονέων ανέδειξαν ότι η ουσιαστική σύνδεση μεταξύ γονέα και παιδιού επιτυγχάνεται όταν η γονεϊκή επιβολή υποχωρεί προς όφελος του σεβασμού της ατομικότητας και των αναγκών του παιδιού. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά ενός μέλους, σύμφωνα με την οποία η αποδοχή του προσωπικού «γερακιού» του παιδιού του - δηλαδή αυτού που έχει

αξία και νόημα για το ίδιο - καθιστά δυνατή την αυθεντική συνύπαρξη γονέα και παιδιού: «όταν δέχτηκα το κατακόρυφο το γεράκι έφυγε και μείναμε οι 2 μας» (No3). Στα κείμενα των γονέων **το Γεράκι ως σύμβολο** αναπαριστά τη δημιουργική διέξοδο και τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού: από Graffiti , υπολογιστή, Hip Hop, ζωγραφική, μέχρι τη μορφή μιας εσωτερικής ανάγκης ή κίνησης, όπως η κατακόρυφος ως μέσο χαλάρωσης, το «πετάρισμα των χεριών» ως τρόπος έκφρασης. Επίσης, σε μία αφήγηση η μητέρα ταυτίζεται με το Γεράκι, ανοίγοντας «φτερούγες προστασίας» για να φροντίσει αλλά και για να στηρίξει την ελεύθερη ανάπτυξη και την αυτονόμηση των παιδιών της «να βγουν έξω να βάψουν τον κόσμο όλο...» (No2).

Παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας της άσκησης με βάση την οπτική γωνία που υιοθέτησαν τα μέλη της ομάδας, το πρόσωπο γραφής, το Γεράκι ως σύμβολο, τη στάση, ανάγκη και συναίσθημα γονέα και παιδιού τους και τα αντίστοιχα αποσπάσματα των κειμένων τους.

Οπτική γωνία Γονιού	Μέλη	Γεράκι (σύμβολο)	Στάση - Αίσθημα/ Συναίσθημα - Ανάγκη Γονιού	Στάση – Αίσθημα/ Συναίσθημα - Ανάγκη Παιδιού	Αποσπάσματα
Σε Α΄ Πρόσωπο	3 στα 7	Graffiti, Υπολογιστής, Hip Hop, «Φτερούγες προστασίας»	Στάση: Ανοιχτή αγκαλιά, ενεργητική ακρόαση. Αίσθημα/ Συναίσθημα: Περηφάνεια, ενθουσιασμός, ασφάλεια. Ανάγκη: Προστασία και αποδοχή του πάθους του παιδιού.	Αίσθημα/ Συναίσθημα: Ενθουσιασμός, χαρά, ελευθερία. Ανάγκη: Αυτονομία, έκφραση, ενίσχυση της αίσθησης ικανότητας.	«...είμαι γεράκι γιατί έχω ανοίξει 2 φτερούγες ΝΑ και τα φροντίζω... Και τους ανοίγω την πόρτα να βγούνε έξω, να βάψουν τον κόσμο όλο...» (No2). «Είναι η στιγμή που παύω να λέω τι πρέπει να κάνει και απλά ακούω» (No6). «Ανεβαίνει στη σκηνή και είναι σαν να πετάει... 'Μαμά τα κατάφερα'» (No7).
Σε Γ΄ Πρόσωπο (Εξωτερικού παρατηρητή)	2 στα 7	Ζωγραφική, «Πετάρισμα χεριών»	Στάση: Διακριτική παρατήρηση, σεβασμός στον χρόνο και τον ρυθμό του παιδιού. Συναίσθημα: χαρά.	Ανάγκη: Αυθεντική έκφραση χωρίς φόβο κριτικής από το περιβάλλον. Αίσθημα/ Συναίσθημα: Χαρά και ελευθερία.	«Η μαμά της Αννούλας τις παρατηρεί και δεν θέλει να τις διακόψει συνεχίζει να ασχολείται με τις υποχρεώσεις της...» (No4). «...να γελάνε χωρίς να υπολογίζουν κανένα γύρω τους. Το πετάρισμα των χεριών είναι το "γεράκι" του αγοριού...» (No5).

Διάλογος & Αναστοχασμός	2 στα 7	Κατακόρυφο, Προσωπική νίκη / Ελεύθερος χρόνος	Στάση: Αποδοχή ύστερα από αντίσταση. Ανάγκη: Επικοινωνία και αναγνώριση της επιτυχίας και της προσπάθειας του παιδιού.	Αίσθημα/Συναίσθημα: Χαλάρωση, ικανοποίηση, χαρά. Ανάγκη: χώρος αποσυμφόρησης και ενίσχυση της αυτονομίας στην προσωπική προσπάθεια.	«...το αποδέχτηκα... και το κατακόρυφο, ήταν απλά το δικό της γεράκι... όταν δέχτηκα το κατακόρυφο το γεράκι έφυγε και μείναμε οι 2 μας» (No3). «Η χαρά μου τα έχω καταφέρει μόνος μου, είναι δικό μου, είμαι χαρούμενος» (No9).

9.2. Ευρήματα από ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης

Α. Ομάδα εκπαιδευτικών

Πρώτο βιωματικό εργαστήριο- Φύλλο ανατροφοδότησης

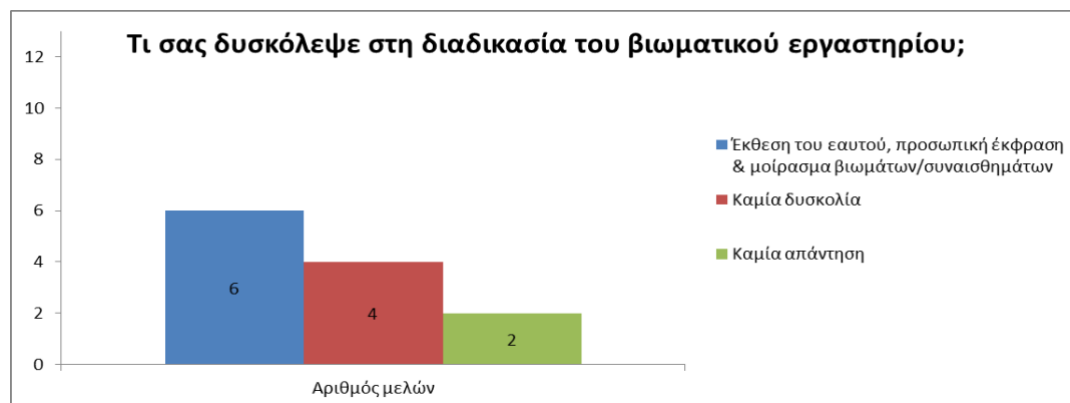
1^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «Η επαφή με τους συναδέλφους» (No3), «ότι μάθαμε περισσότερα πράγματα ο ένας για τον άλλον» (No4), «η ευκαιρία που είχα να συνδεθώ και να έχω ποιοτικό χρόνο με τους συναδέλφους» (No9), «Η επικοινωνία που υπήρχε μεταξύ μας χωρίς να χρησιμοποιούμε τον λόγο» (No8), «Η επικοινωνία που υπήρχε μεταξύ μας χωρίς να χρησιμοποιούμε τον λόγο» (No8), «η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους» (No12), «η δυνατότητα της επικοινωνίας που είχαμε» (No13).
- «Τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων» (No1), «η αφύπνιση του συναισθήματος ήταν το νήμα σε όλη τη διαδικασία» (No6), «νιώσαμε και γίναμε για λίγο παιδιά» (No7), «είχα την ευκαιρία να θυμηθώ το παιδί που έχω μέσα μου» (No9), «η δημιουργία τόσο έντονων συναισθημάτων» (No12).
- «...την ενεργοποίησή μας, το ότι δεν ήμασταν παθητικοί δέκτες μιας διάλεξης» (No5), «Να φτιάξουμε την καρτέλα του ονόματός μας με υλικά» (No7), «άμεσο, υπήρχε αλληλεπίδραση και ήταν, διαδραστικό» (No10).

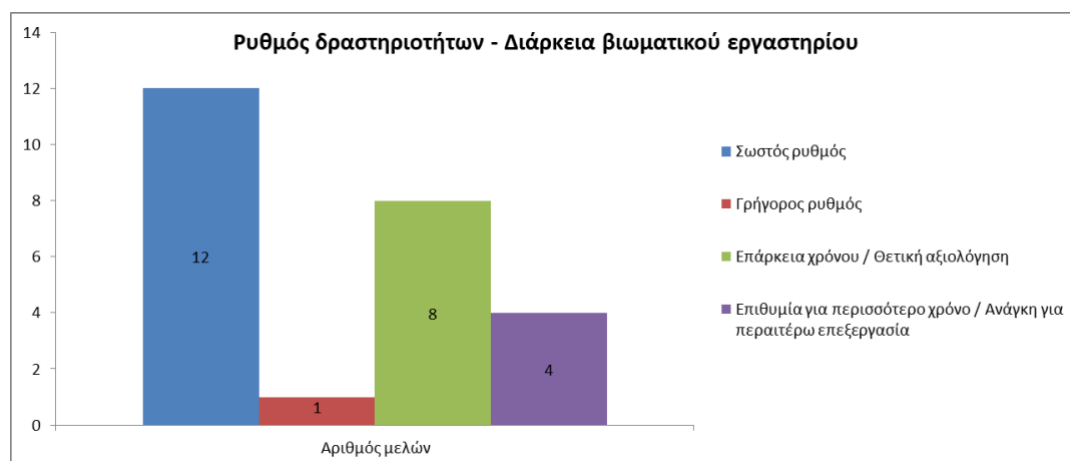
2^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «Να μιλήσω μπροστά σε συναδέλφους» (No3), «...ίσως στην αρχή να ένιωσα μια αμηχανία διότι δεν έχω συνηθίσει να μοιράζομαι στην ομάδα προσωπικά βιώματα και επιθυμίες» (No7), «Στην αρχή ένιωσα αμηχανία, (λόγω της έκθεσης) αλλά πολύ σύντομα αυτή έφυγε» (No9), «Η έκφραση των συναισθημάτων που μου δημιουργήθηκαν» (No12).

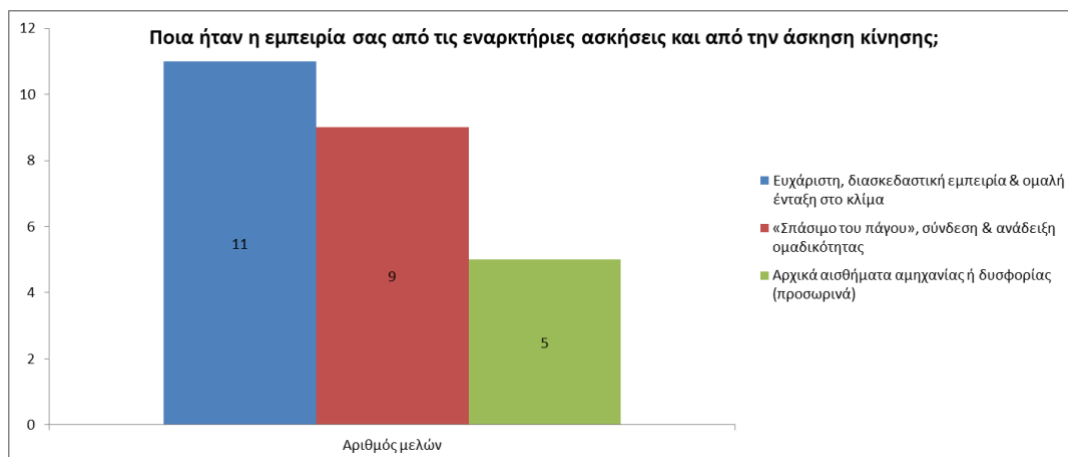
3^η & 9^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- Η συντριπτική πλειοψηφία των μελών βίωσε τον ρυθμό ως σωστό· ένα μέλος τον βρήκε γρήγορο.
- «Ακριβώς όσο έπρεπε» (No2), «τόσο όσο!!» (No12), «αυτός που έπρεπε» (No6), «αρκετός και πέρασε πάρα πολύ γρήγορα» (No10), «...Το πλαίσιο που είχε τεθεί στην αρχή επέτρεψε στην ομάδα να ολοκληρώσει και να παρουσιάσει με επιτυχία τις ασκήσεις στις οποίες συμμετείχε (No7).
- «...περισσότερος χρόνος για τη δημιουργία κοινού κειμένου» (No1), «Να κρατήσει περισσότερο και να επικοινωνήσουμε κι άλλες εμπειρίες μας» (No3), «λίγο παραπάνω χρόνο στο κλείσιμο / αναστοχασμό» (No4), «ένα μισάωρο παραπάνω» για συζήτηση κειμένων (No8).

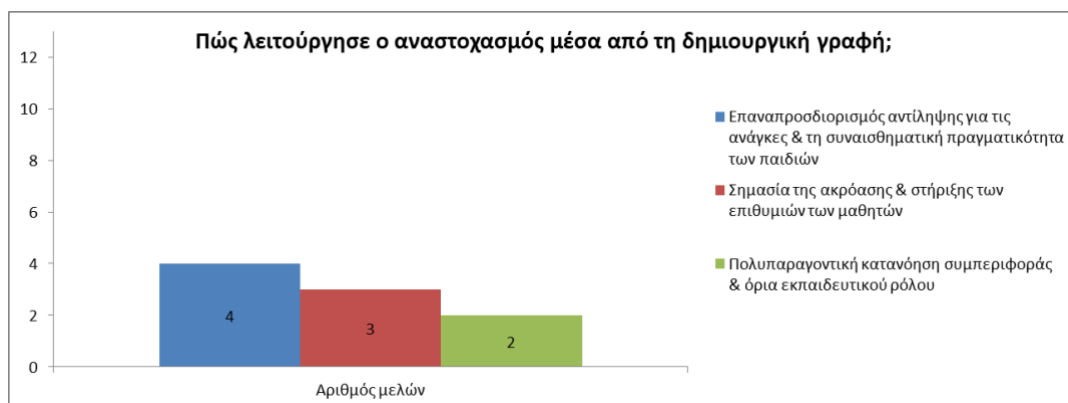
4^η & 5^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «Ευχάριστη εμπειρία. Βιωματική» (No1), «Πολύ όμορφη, γεννήθηκαν ωραία συναισθήματα» (No13), «Με χαλάρωσε, ένιωσα για λίγο παιδί» (No 9 για την άσκηση της κίνησης), «Πολύ ευχάριστη και χαλαρωτική! Θα μπορούσε να εφαρμοστεί και μέσα στην τάξη...» (No8).
- «...δεθήκαμε σαν ομάδα χαλαρώσαμε και καταλάβαμε πώς νιώθουν και τα παιδιά» (No3), «μας δημιούργησαν γρήγορα μια αίσθηση οικειότητας... μείωσε την απόσταση μεταξύ μας» (No7), «είχαμε την ευκαιρία να μιλήσουμε επιτέλους για θέματα πιο προσωπικά» (No8), «μας έδωσε τη δυνατότητα να γνωριστούμε καλύτερα μεταξύ μας» (No10).
- «η δεύτερη (δραστηριότητα) είχε ενδιαφέρον διότι η διαδικασία σύνδεσης με έκανε να νιώσω άβολα» (No2), «η 2η δραστηριότητα είχε μια αμηχανία στην αρχή αλλά σύντομα υποχώρησε» (No9), «στην αρχή ήταν λίγο άβολο αλλά στην πορεία χαλάρωσα» (No11), «λίγο άβολη λόγω των δικών [μου] θεμάτων. Αλλά από την άλλη ενδιαφέρουσα» (No 12).

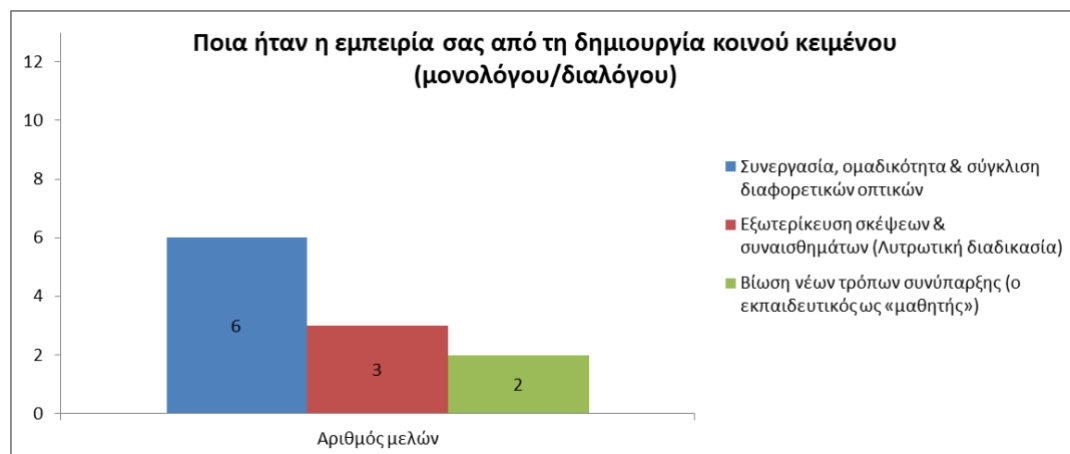
6^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «...με έβαλε στη θέση του παιδιού... σίγουρα μέσα από τη δημιουργική γραφή ενισχύθηκε περισσότερο η ενσυναίσθησή μου» (No7), «Συνηθίζουμε να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά ως μαθητές... και ξεχνούμε την παιδική τους φύση» (No9).
- «Οφείλουμε να ακούμε τα θέλω τους» (No3), «...να τα βοηθούμε στηριγμένοι στις ικανότητες και τις επιθυμίες τους. Να τα αφουγκραζόμαστε» (No11).
- «...αναγκάστηκα να διακρίνω τα όρια της δυνατότητας παρέμβασης ενός εκπαιδευτικού» (No2), «...πίσω από τις 'συμπεριφορές'... υπάρχει και το οικογενειακό περιβάλλον... δεν πρέπει να οδηγούμαι σε βιαστικά συμπεράσματα» (No8).

7^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «Ήταν μια δημιουργική διαδικασία ανταλλαγής απόψεων... για να ακουστεί η φωνή του ήρωα» (No7), «Δουλέψαμε ομαδικά και δώσαμε μια απάντηση που συνδύαζε όλες τις απόψεις» (No11).
- «Λυτρωτική αρχικά. Κατανόησα τη δυσκολία έκφρασης των συναισθημάτων μου» (No12), «Το αποτέλεσμα ήταν πραγματικά άρτιο. Αναφέρθηκε ό,τι ακριβώς ήθελα και αισθανόμουν» (No3).
- «Η εμπειρία του να γίνομαι "μαθήτρια" και να συνεργάζομαι με τις συναδέλφους... πραγματικά υπήρξε πολύ ευχάριστη» (No8).

8^η ερώτηση

Ερώτηση	Θεματική Ενότητα Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια
Ποια ήταν η στάση της διευκολύντριας κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου;	Υποστηρικτική, εμπνευστική παρουσία & δημιουργία κλίματος ασφάλειας	13	«Καλή ακροάτρια», δεν έφερνε κανέναν «σε δύσκολη θέση» (No4), «πολύ θετικό κλίμα» (No5), «πολύ υποστηρικτική» (No10), «επέτρεπε στα μέλη να είναι ο εαυτός τους» (No11).

Α. Ομάδα εκπαιδευτικών

Δεύτερο βιωματικό εργαστήριο – Φύλλο ανατροφοδότησης

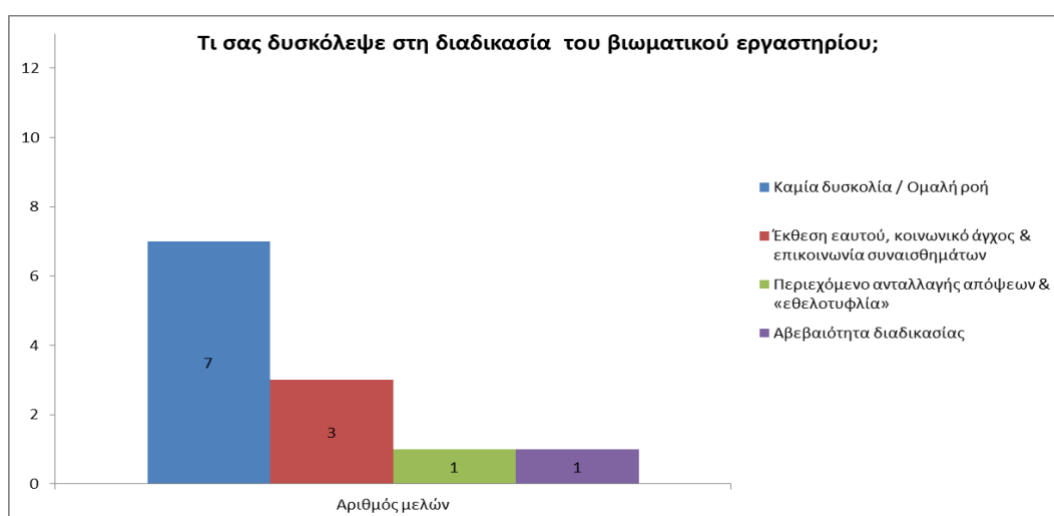
1^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «...βρεθήκαμε σε κύκλο... και μοιραστήκαμε σκέψεις, συναισθήματα... βοήθησε στο δέσιμο της ομάδας» (No3), «επαφή με τους συναδέλφους, το μοίρασμα που γίνεται» (No9), «είδα πτυχές της προσωπικότητας των συναδέλφων» (No14), «να γνωρίσουμε τους άλλους» (No7).
- «ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τη στάση του δασκάλου» (No2), «προβληματισμός πάνω σε παιδαγωγικά θέματα μέσω της τέχνης» (No6), «αποενοχοποιθούμε καθώς διαπιστώσαμε πως και εκείνοι έχουν σκεφτεί... με τρόπο όχι και τόσο παιδαγωγικό» (No8), «η προβολή αποσπασμάτων από την ταινία *Kes*» (No5).
- «Ο εμπειρικός τρόπος προσέγγισης της μάθησης» (No1), «διαδραστικό και όχι κάτι μονότονο» (No10), «από εκπαιδευτικοί γινόμαστε μαθητές (;)» (No14), «μαθαίνουμε μέσα από την εμπειρία, όχι μόνο μέσα από τη θεωρία» (No7).
- «αναδύθηκαν συναισθήματα για πρώτη φορά» (No12), «ευκαιρία έκφρασης» (No6), «μοιραστήκαμε... συναισθήματα» (No3).

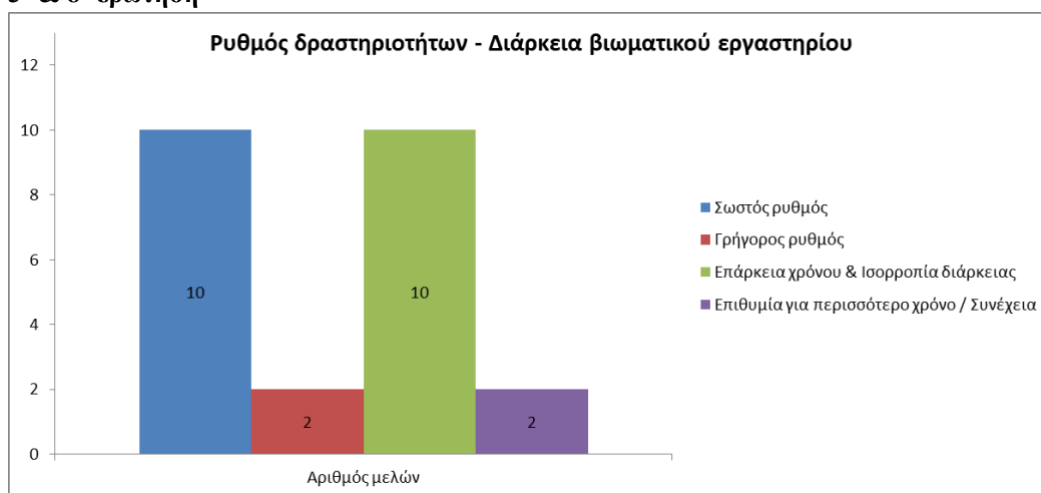
2^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «Δεν υπήρξε κάποια δυσκολία» (No2), «Τίποτα. Όλα κύλησαν ομαλά» (No6), «Αυτή τη φορά δεν με δυσκόλεψε κάτι... αυτό οφείλεται στη δυναμική και στη συνεργασία της ομάδας» (No7), «Δεν με δυσκόλεψε κάτι, αντίθετα ήταν ευχάριστο στον μέγιστο βαθμό» (No10).
- «Με δυσκόλεψε το να εκθέσω τις απόψεις μου μπροστά σε κόσμο... αισθάνομαι ντροπή... αγχώνομαι» (No3), «Το να επικοινωνήσω τα συναισθήματα αυτά» (No12), «η αρχική έκθεση μου έφερε αμηχανία η οποία γρήγορα ξεπεράστηκε» (No9).
- «Η ανταλλαγή απόψεων, καθώς ακούσια εθελουφλεί μεγάλη μερίδα για φλέγοντα αλλά δυσεπίλυτα προβλήματα» (No1).
- «Το ότι δεν γνώριζα ακριβώς τι θα επακολουθούσε» (No14).

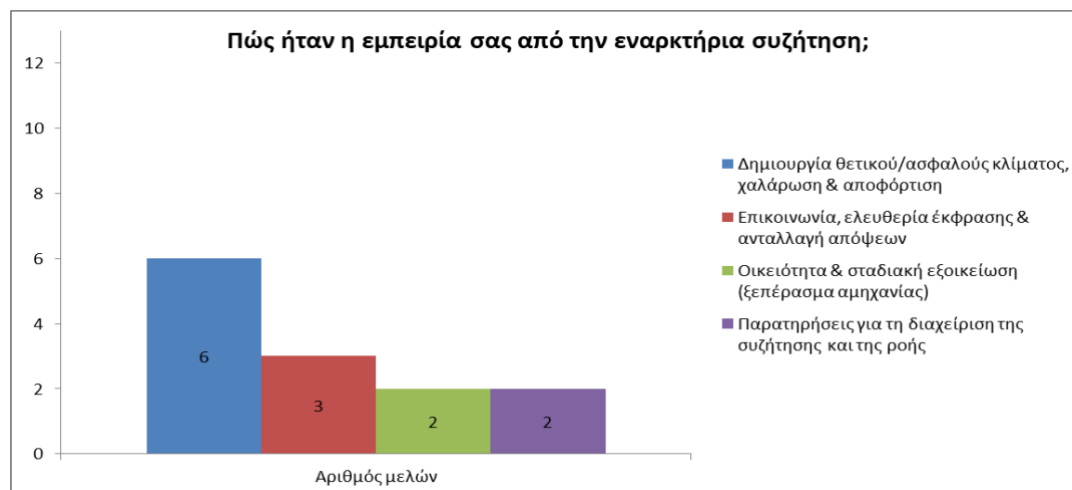
3^η & 8^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- Η συντριπτική πλειοψηφία των μελών βίωσε τον ρυθμό ως σωστό· 2 μέλη τον βρήκαν γρήγορο (No1, No7).
- «ήταν όσο χρειαζόταν» (No6), «υπήρχε χρόνος για συμμετοχή συζήτηση και αναστοχασμό» (No7), «ολοκληρώθηκε εκεί που αρχίζαμε να επαναλαμβανόμαστε» (No2), «λιγότερη θα βγαίνει... περισσότερο θα κούραζε» (No14).
- «Δεν ήθελα να τελειώσει. Κάθε δευτερόλεπτο είχε αξία» (No3), «θα επιθυμούσα να υπάρχει περισσότερος χρόνος για ομαδικές δραστηριότητες» (No9).

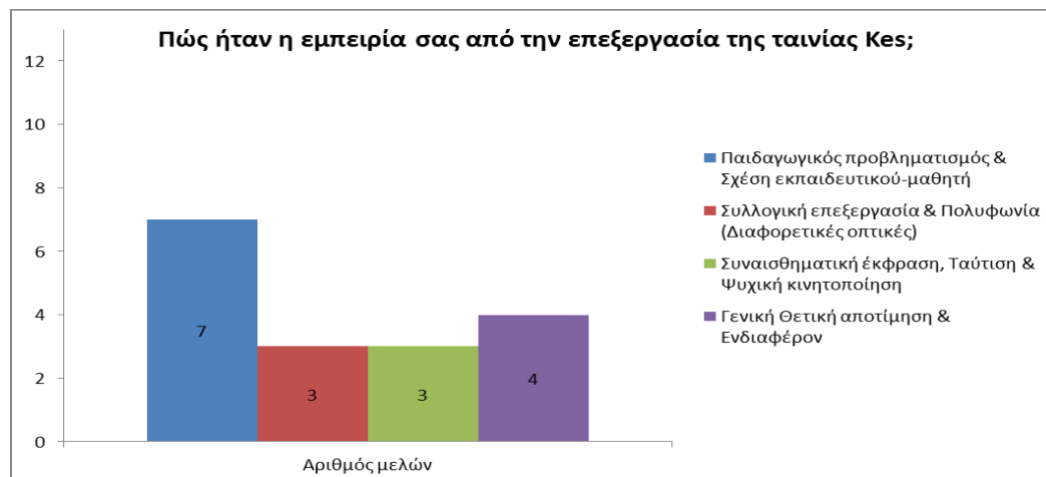
4^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «Δημιούργησε ένα ευχάριστο και ασφαλές κλίμα... κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας» (No7), «βοήθησε στο να χαλαρώσουμε και να αποφορτιστούμε από την 'καθημερινότητα'» (No8), «με βοήθησε να μπω ομαλά στην όλη διαδικασία» (No11, No12), «μας έβαζε αβίαστα στο θέμα» (No5).
- «Επικοινωνιακή- εποικοδομητική - με ελευθερία έκφρασης» (No6), «ακούστηκαν διάφορες απόψεις... οι σκέψεις των συναδέλφων» (No10), «ενθάρρυνε τη συμμετοχή όλων» (No9).
- «το ότι όλοι είμασταν γνωστοί με έκανε να νιώσω πιο άνετα» (No2), «ένιωσα πιο οικεία και πιο έτοιμη να μοιραστώ σκέψεις» (No3).
- «Μονοπώλιο της συζήτησης» (No1).

5^η ερώτηση

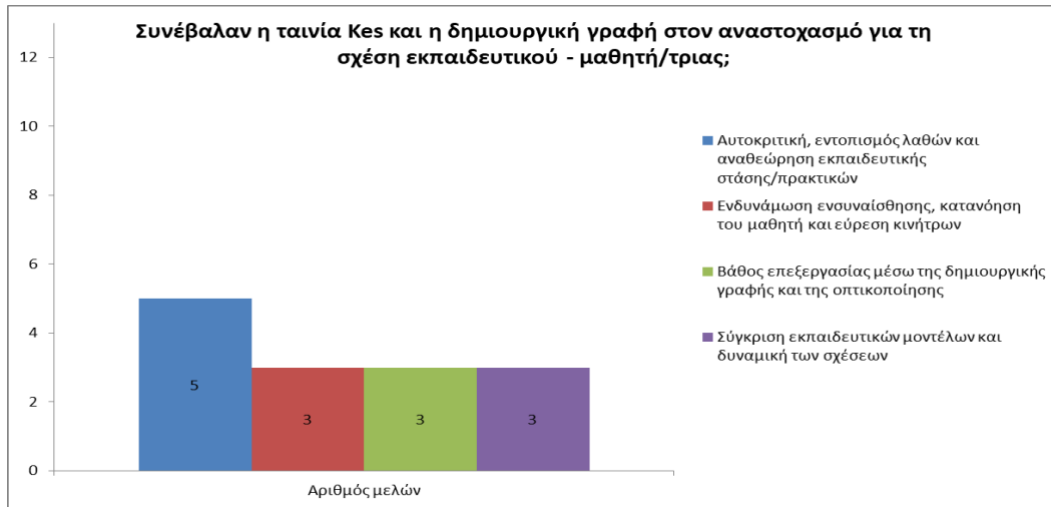


Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «προβληματισμού πάνω σε παιδαγωγικά θέματα» (No6), «κατανόηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή... σημασία της αποδοχής» (No9), «σκέψεις σχετικά με τη βία ως παιδαγωγικό μέσο άσκησης εξουσίας» (No8), «μερίδιο της ευθύνης μας απέναντι σε όλους» (No14), «διαχρονικότητα των μηνυμάτων» (No7, No10, No11).
- «εκφράστηκαν πολλές και αλληλοαντικρουόμενες απόψεις» (No2), «αντικατοπτρίζουν το πολυποίκιλο συναισθηματικό κόσμο της κοινωνίας» (No3), «ευκαιρία να ακούσουμε τις οπτικές των συναδέλφων μας» (No7).
- «μεγάλα περιθώρια συναισθηματικής έκφρασης» (No6), «μιλήσαμε για τα συναισθήματα» (No7), «ταρακουνήθηκα ψυχικά... μπόρεσα και ταύτιστηκα με όλα τα πρόσωπα» (No14).

- «πολύ καλή και ενδιαφέρουσα» (No5), «θετική και ουσιαστική» (No12), «αρκετά ενδιαφέροντα τα αποσπάσματα» (No11), «Πρώτωση της δημιουργικής σχέσης» (No1).

6^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «Εντοπίσαμε λάθη του εαυτού μας, κάναμε αυτοκριτική... βοηθάει στην αναθεώρηση σκέψεων και πρακτικών» (No3), «να είμαι πιο προσεχτική στην αξιολόγησή μου... να μη βιάζομαι να βάζω 'ταμπέλες'» (No8), «αναγνώρισα δικές μου τακτικές... δεν μου άρεσε αυτό που είδα» (No12), «επανεξετάσω τη στάση μου» (No9).
- «πώς η στάση... και η κατανόηση του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μάθηση» (No7), «ξεχνάμε ότι ήμασταν κι εμείς παιδιά... ανάγκη να βρίσκουμε κάτι που να κινεί το ενδιαφέρον του μαθητή» (No11), «πώς μπορεί να σκέφτεται ένας μαθητής» (No10).
- «ο γραπτός λόγος δίνει μεγαλύτερη ευθύνη... το διπλοσκέφτεσαι» (No14), «οδήγησε σε συμπεράσματα εσωτερικά και αναδύθηκαν σκέψεις» (No6), «Η οπτικοποίηση αυτή με ταρακούνησε» (No12).
- «ευκαιρία για να συγκριθούν οι δύο τρόποι» (No1), «διαπίστωσα τις διαφορές αλλά και τα κοινά σημεία με τους υπόλοιπους» (No2), «ειδικά οι σκηνές όπου το παιδί εκπαιδεύει το γεράκι» (No5).

9^η ερώτηση



Ενδεικτικές αναφορές/σχόλια

- «περισσότερη σημασία στην υποστήριξη και την ενσυναίσθηση» (No7), «μεγαλύτερη σημασία στη συναισθηματική εγγύτητα και το αληθινό ενδιαφέρον» (No9), «να δίνω χώρο και χρόνο στα λιγότερα κοινωνικά παιδιά... να τα 'αφουγκραστώ'» (No8), «να βρίσκω αυτά που θα μπορούσαν να βοηθήσουν ώστε να τα υποστηρίξω πιο αποτελεσματικά» (No11).

- «να ‘μαλακώσω’ στον τρόπο που χειρίζομαι καταστάσεις [λόγω εντοπισμού αυστηρότητας]» (No12), «λιγότερο απόλυτο στη στάση και τις ιδέες μου» (No2), «να μη βιάζομαι να βάζω ‘ταμπέλες’» (No8).
- «σχέση που πρέπει να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό» (No5), «...να μάθω να επικοινωνώ διαφορετικά» (No10), «οι κακοποιητικές συμπεριφορές πρέπει να αποφεύγονται... πεποίθηση που δεν αλλάζει» (No3).
- «‘αναβαθμίστηκε’ ο ρόλος της ελευθερίας στη διαδικασία της μάθησης» (No1), «η τέχνη πάντα προσφέρει τον δρόμο... να αναθεωρεί ο εκπαιδευτικός τρόπους και εργαλεία» (No6), «όπως ο μαθητής με υπομονή και σεβασμό εκπαίδευε το γεράκι» (No11), «ήταν πολύ το “the point” οι σκηνές που μας έδειξαν» (No14).

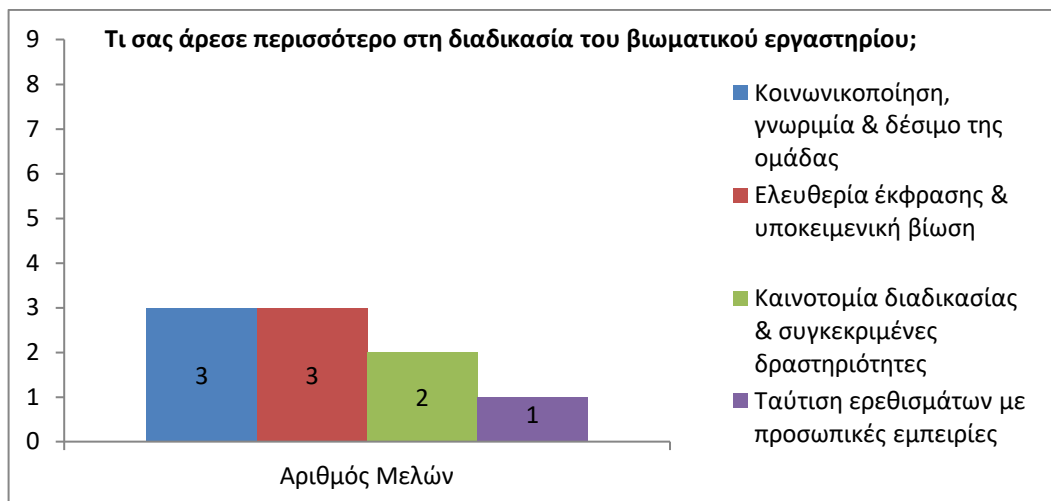
7^η ερώτηση

Ερώτηση	Θεματική Ενότητα Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια
Παρακαλώ σχολιάστε τη στάση της συντονίστριας/διευκολύντριας	Δημιουργία κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ηρεμίας (χωρίς άγχος), ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση και συμπερίληψη όλων των οπτικών, υψηλή επαγγελματική κατάρτιση (οργανωτικότητα, επεξηγηματικότητα) και υποστηρικτική παρουσία που διευκολύνει τον διάλογο.	12	«Σε έκανε από την πρώτη στιγμή να νιώσεις ασφάλεια» (No3), «Ήρεμη δύναμη... δεν προκαλούσε άγχος αλλά συγχρόνως μας ξεμπλόκαρε» (No14), «Άκουγε με πολλή προσοχή και ενδιαφέρον... έδινε την ευκαιρία να ακουστούν όλοι» (No8, No10), «πλήρως ενημερωμένη και καταρτισμένη» (No3).

Β. Ομάδα γονιών

Πρώτο βιωματικό εργαστήριο

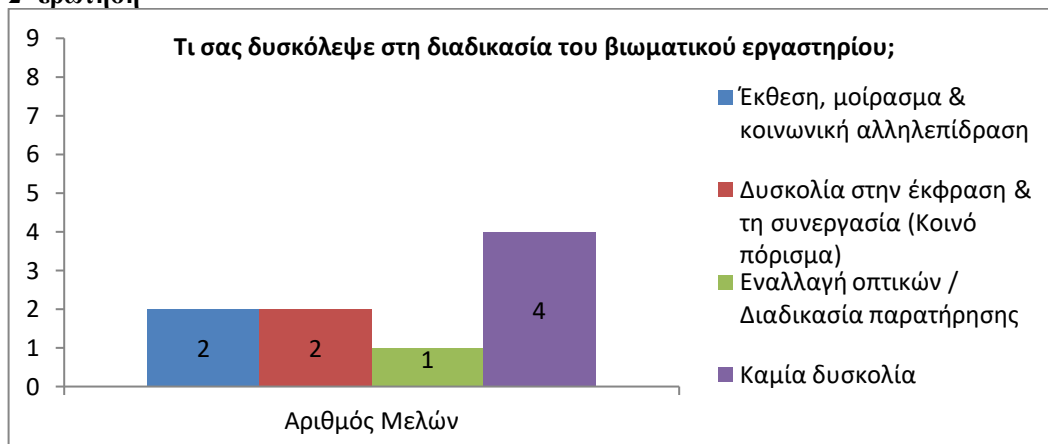
1^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «Το να γνωρίζω, συναναστρέφομαι και να ακούω ανθρώπους γύρω μου» (No1), «Η μετάβαση, η γνωριμία ως το τελικό κλείσιμο της ομάδας και το σταδιακό δέσιμο μας» (No3), «Μου άρεσε το φιλικό περιβάλλον που είχε δημιουργηθεί και σε έκανε να νιώθεις πολύ άνετα» (No8).
- «Το ότι μπορούσα να εκφράσω ελεύθερα τη γνώμη μου» (No6), «Μου άρεσε όλη η διαδικασία, ίσως περισσότερο ότι μπορούσα να εκφραστώ ελεύθερα χωρίς σωστό ή λάθος» (No9), «Μου άρεσε το όλο κόνσεπτ όπου ο καθένας το βίωνε διαφορετικά σε σχέση με τι βιώνει ο καθένας στην καθημερινότητά του» (No5).
- «Ήταν μια διαδικασία που δεν είχα προηγούμενη εμπειρία... κάτι άγνωστο αλλά παράλληλα με μεγάλο ενδιαφέρον» (No4), «Η παρακολούθηση του αποσπάσματος από τη Λίμνη των κύκνων και η διαδικασία της συζήτησης μετά» (No7).
- «Η παρακίνηση να ταυτίσω τα ερεθίσματα με προσωπικές εμπειρίες» (No2).

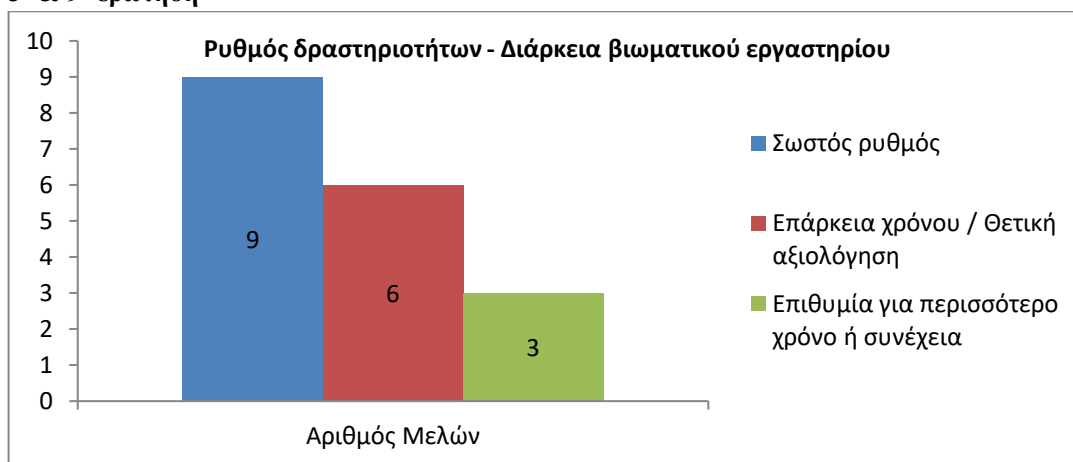
2^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «Η μοιρασιά. Η διαδικασία κατά την οποία έπρεπε να κοινοποιήσω σε αγνώστους μια τελείως εσωτερική διεργασία» (No2), «Με δυσκόλεψε το κομμάτι που έπρεπε να κινούμαστε στο χώρο και να χαιρετιόμαστε με τους υπόλοιπους» (No7).
- «Η δυσκολία μου ήταν να εκφράσω γραπτώς αυτό που ένιωσα κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου» (No4), «Το κοινό πόρισμα» (No6).
- «Κάθε φορά που έβλεπα τις σκηνές παρατηρούσα κάποια άλλη λεπτομέρεια και μου άλλαζε την αρχική μου θέση» (No9).
- «Δεν με δυσκόλεψε κάτι στη διαδικασία» (No1), «Τίποτα» (No3), «Δεν δυσκολεύτηκα σε κάποια διαδικασία. Πιστεύω ότι μου βγήκαν περισσότερα συναισθήματα» (No5), «Δεν με δυσκόλεψε κάτι» (No8).
-

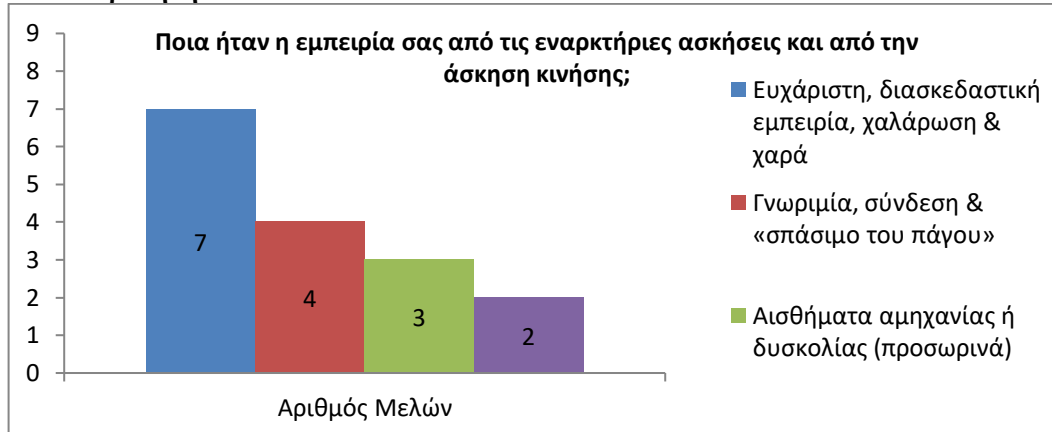
3^η & 9^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- Όλα τα μέλη βίωσαν τον ρυθμό ως σωστό.
- «Ναι» (No2), «Νομίζω πώς ναι!» (No3), «επαρκής και θα έλεγα ότι ήταν τόσο όσο έπρεπε» (No4), «Μια χαρά» (No6), «Ήταν μια χαρά ο χρόνος ίσως θα έλεγα και πάρα πολύς δεδομένων των υποχρεώσεων μας» (No8).
- «Θα ήθελα να συνεχίσουμε και το 2ο μέρος αλλά κατανοώ τη δυσκολία στο πρόγραμμα» (No1), «επειδή το τελευταίο μέρος... μας συνεπήρε... ίσως μισή ώρα ακόμα να χρειαζόταν» (No7), «Θα επιθυμούσα περισσότερο χρόνο» (No9).

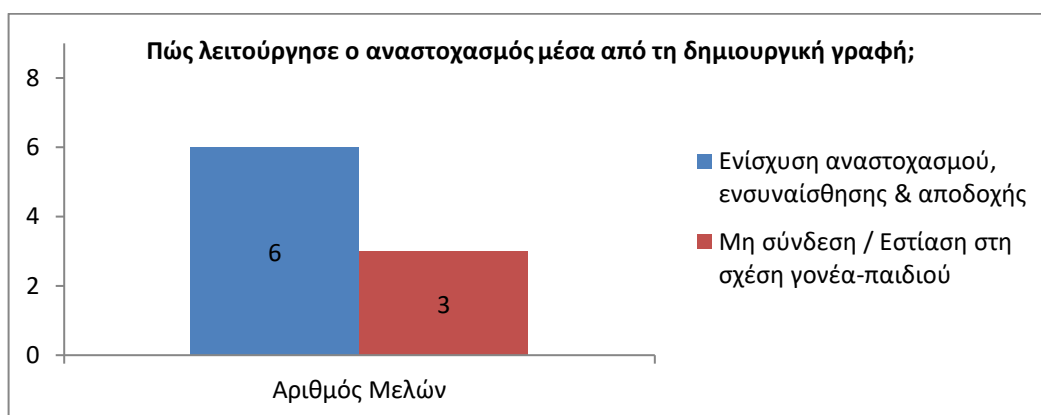
4^η & 5^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «...μου δημιούργησε χαρά και χαμόγελα πολλά» (No1), «πολύ καλή» (No5), «Διασκεδαστική» (No6), «Πολύ όμορφες ασκήσεις... να χαλαρώσεις και να νιώσεις άνετα» (No8), «Ευχάριστη και διασκεδαστική» (No9).
- «Γνώρισα σε μικρό χρονικό διάστημα έναν άνθρωπο και του ανοίχτηκα» (No1), «βοήθησαν στο να γνωριστεί η ομάδα» (No4), «όμορφη στο να λιώσει ο πάγος» (No9).
- «Ενδεχομένως λίγο άβολη» (No2), «μου φάνηκε κάπως αμήχανο... ένιωσα αμηχανία στο να πρέπει να χαιρετάω» (No7), «παρουσίαση του εαυτού μας... ήταν λίγο άβολη» (No9).
- «Γνωστή άσκηση κίνησης της θεατρικής πράξης» (No2), «είναι μια άσκηση που κάνουν συχνά στις θεατρικές ομάδες» (No4).

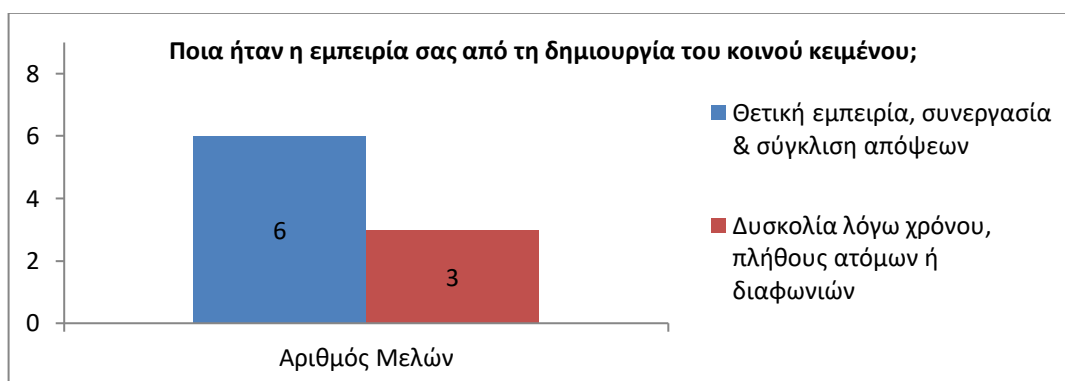
6^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «... να παραλληλιστεί με τη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού ως προς την αναζήτηση αποδοχής» (No1), «σε ποιο βαθμό ο στόχος του εκπαιδευτικού... δεν στραγγαλίζει την προσωπικότητα» (No2), «βασίζεται στη σύνδεση, την αποδοχή και τον σεβασμό της μοναδικότητας» (No4), «βοηθάει να καταλάβεις τη θέση του κάθε ατόμου και να δείξεις ενσυναίσθηση» (No8).
- «Αν και εκπαιδευτικός όχι» (No3), «Όχι» (No6), «στο μυαλό μου είχα μόνιμα τη σχέση γονέα- παιδιού» (No9).

7^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «εύκολο να το συντάξουμε γιατί η ομάδα είχε τις ίδιες ή κοντινές νοηματικά φράσεις» (No1), «κύλησε χωρίς προβλήματα. Η ομάδα είχε κοινές απόψεις» (No4), «Εντυπωσιακή πώς γίνεται διαφορετικοί άνθρωποι... να καταφέρουμε να ταιριάζουμε τόσο» (No9), «να λάβεις υπόψη σου και να ακούσεις όλες τις απόψεις» (No8).
- «Δεν την βρήκα απαραίτητη. Ήταν λίγος ο χρόνος» (No2), «Δύσκολο γιατί ήμασταν πολλά άτομα και λίγος ο χρόνος» (No3), «Δύσκολη γιατί... είχαμε διαφορετικές απόψεις» (No6).

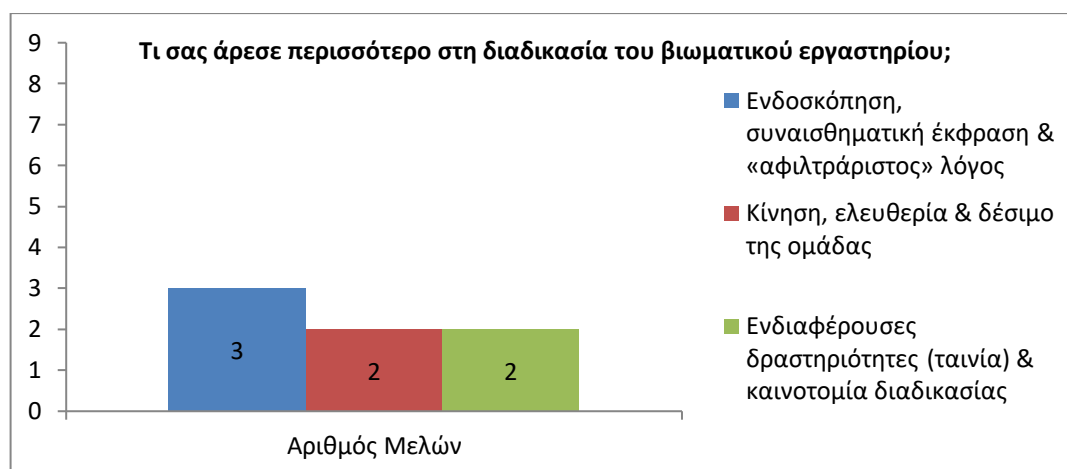
8^η ερώτηση

Ερώτηση	Θεματική Ενότητα Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια
Ποια ήταν η στάση της διευκολύντριας κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου;	Επεξηγηματική & καθοδηγητική, υποστηρικτική με ζεστασιά, διακριτική τήρηση πλαισίου.	9	«βοηθητική ώστε να εκφραστούμε» (No1), «Ζεστή φωνή και διεισδυτική ματιά» (No2), «βοήθησε στο σωστό συντονισμό και όπου χρειάστηκε διευκόλυνε τη διαδικασία» (No4), «σωστή η στάση της ειδικά αν χρειαζόταν κάποιος λίγο χρόνο» (No5), «μας επαναφέρει στον στόχο» (No8), «ηρεμία σε φιλικό περιβάλλον» (No9).

Β. Ομάδα γονιών

Δεύτερο βιωματικό εργαστήριο

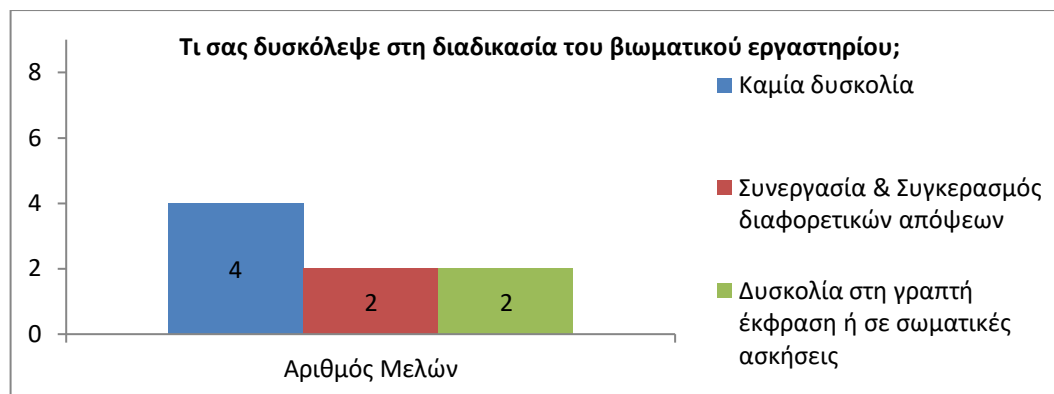
1^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «Η δυνατότητα που δίνει να κοιτάξεις εντός σου» (No2), «Εξωτερίκευση συναισθημάτων μου» (No5), «Ο αφιλτράριστος λόγος» (No6).
- «Ο χορός στην πρώτη συνεδρία καθώς και το δέσιμο μετά» (No3), «Η ελευθερία στη συζήτηση και στις κινήσεις» (No9).
- «Η παρακολούθηση της ταινίας και η ανάλυση που έγινε στη συνέχεια» (No7), «Ήταν κάτι στο οποίο δεν είχα συμμετάσχει πριν. Η διαδικασία ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα» (No4).

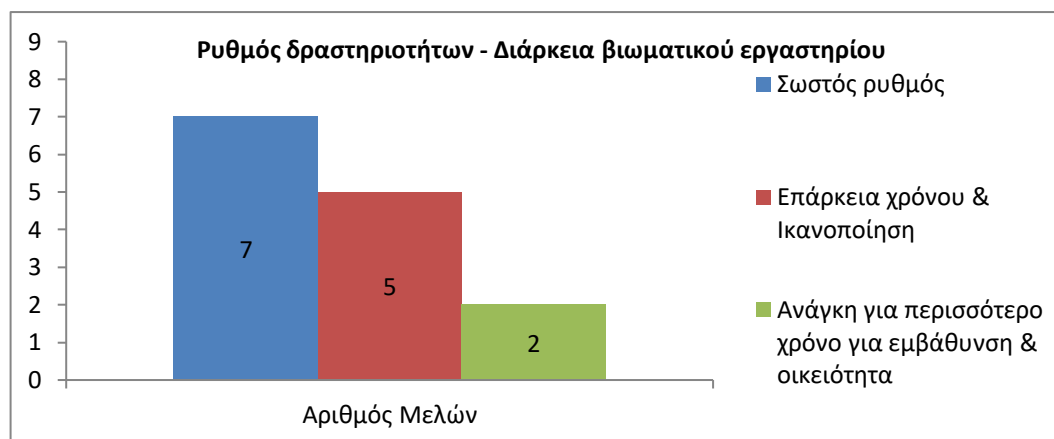
2^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «Στη δεύτερη φάση του τίποτα» (No2), «Δεν με δυσκόλεψε κάτι» (No5, No6), «Δεν υπάρχει κάτι που να με δυσκόλεψε» (No9).
- «...ο συγκρασμός... πώς δηλαδή θα αμβλυνθούν οι απόψεις διαφορετικών, άγνωστων μεταξύ τους ανθρώπων» (No2), «Η συνεργασία στην πρώτη συνεδρία» (No3).
- «να αποτυπώσω ακριβώς στο χαρτί αυτά που ένιωσα» (No4), «η διαδικασία της άσκησης που έπρεπε να σηκωθούμε και να περπατάμε στο χώρο» (No7).

3^η & 8^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- Όλα τα μέλη βίωσαν τον ρυθμό ως σωστό.
- «Ήταν επαρκής» (No4, No5), «Ναι» (No6), «Θεωρώ πώς ο χρόνος ήταν ικανοποιητικός» (No7), «Θεωρώ πως ναι» (No9).
- «Όχι. Χρειάζεται παραπάνω χρόνος» (No2), «Η οικειότητα που αποκτάται με τον χρόνο προσφέρει άνοιγμα» (No2), «Δεν νομίζω» (No3).

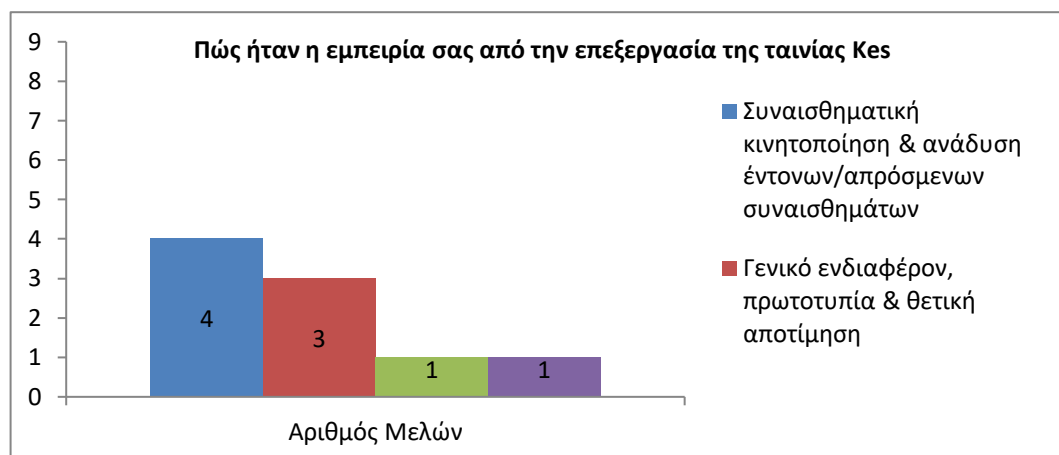
4^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «σημαντική μας εισήγαγε στη διαδικασία με τον καλύτερο τρόπο» (No4), «Πολύ καλή» (No5), «Χαλαρή» (No6), «Θετική, ευχάριστη» (No9).
- «βοηθητική για να μπορέσουμε να θυμηθούμε τον προηγούμενο κύκλο... "έσπασε ο πάγος" για να γίνουμε ομάδα ξανά» (No7).
- «Αμήχανη αρχικά, αλλά η διευκολύντρια προσπάθησε και τα κατάφερε να μας κάνει να νιώσουμε καλύτερα» (No3).
- «Θετική, ουδέτερη. Τίποτα θεαματικό» (No2).

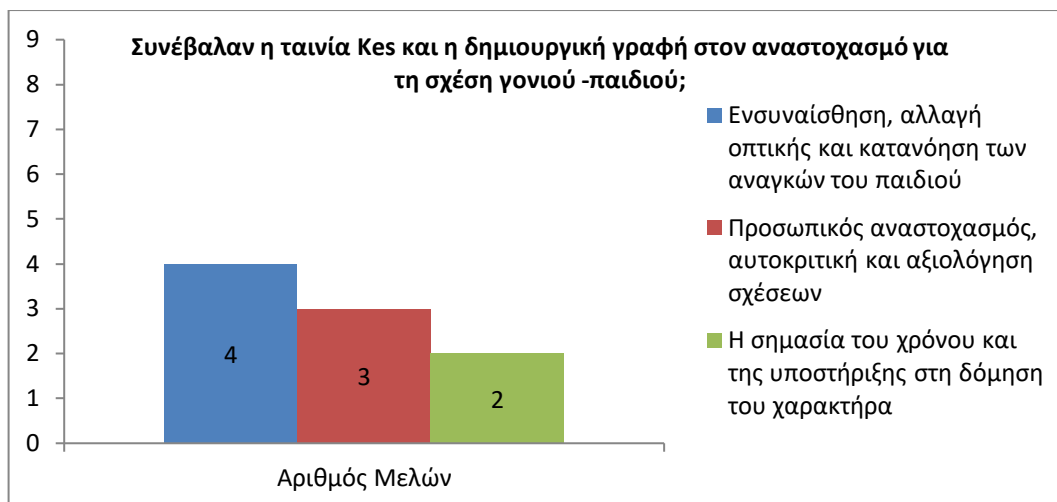
5^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «μας έκανε να νιώσουμε και να εκφράσουμε συναισθήματα που ίσως δεν περιμέναμε» (No4), «Αρκετά έντονα συναισθήματα» (No7), «Μου δημιούργησε ένταση» (No9).
- «Ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα» (No2), «Πρωτόγνωρη» (No3), «Πολύ καλή» (No5), «...μας κράτησε το ενδιαφέρον» (No4).
- «...μια πάλη ανάμεσα στις διαφορές του τότε και του τι έχει μείνει ίδιο στην εκπαίδευση και στον τρόπο ζωής» (No7).
- «Ουδέτερη» (No6).

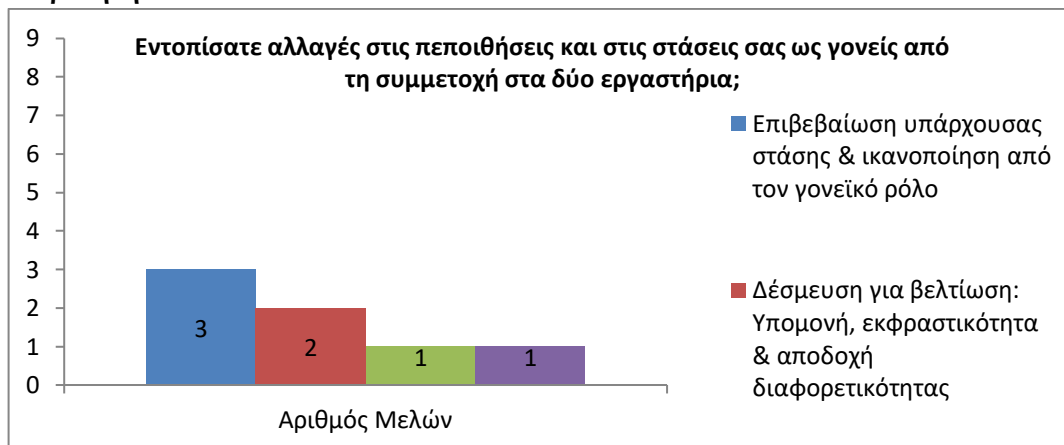
6^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «ευκαιρία να μπει στη θέση των άλλων... ως γονιός, ως δάσκαλος, ως κόρη» (No2), «να δω μια άλλη οπτική ενός παιδιού που ενώ φαίνεται αδιάφορος... πως μπορεί να μάθει αυτά που τον ενδιαφέρουν» (No3), «πρέπει να "ακούμε" το παιδί τι πραγματικά του αρέσει» (No6), «κάθε παιδί... δικαιούται ευκαιρίες, αγάπη, σεβασμό» (No5).
- «σε βάζει να κοιταχτείς στον καθρέφτη και κάποιες φορές αυτό το κοίταγμα είναι άβολο» (No2), «με έκανε να σκεφτώ πώς είναι η σχέση μου με τα παιδιά μου... και τη σχέση που έχω με τους γονείς μου» (No4), «θα ήθελα να γίνω πιο υποστηρικτική απέναντι στα παιδιά μου» (No7).
- «Όσο χρόνο 'δίνουμε' στα παιδιά τόσο καλύτερα δομούμε τον χαρακτήρα τους» (No9), «το να βλέπεις, να σχολιάζεις και να πρέπει να επικοινωνείς σ' ένα χαρτί... βοηθάει» (No7).

9^η ερώτηση



Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια

- «...δεν άλλαξαν... Αντίθετα ένιωσα ότι εγώ και ο σύζυγος καταβάλουμε καλή προσπάθεια» (No4), «Όχι» (No3, No6).
- «Πρέπει να δουλέψω την υπομονή μου, να γίνω πιο εκδηλωτική στα συναισθήματά μου» (No7), «...ειδικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας... θα προσπαθήσω ακόμα περισσότερο» (No5).
- «...η αλήθεια βρίσκεται πέρα από τα λόγια... Τα μάτια και οι σιωπές λένε πολύ περισσότερο» (No2).
- «...η συμπεριφορά της μητέρας (στο 1ο) και του διευθυντή στο (2ο)... μου φάνηκαν απόλυτα αυταρχικοί με κατάχρηση της εξουσίας» (No9).

7^η ερώτηση

Ερώτηση	Θεματική Ενότητα Απαντήσεων	Αριθμός Μελών	Ενδεικτικές Αναφορές / Σχόλια
Παρακαλώ σχολιάστε τη στάση της συντονίστριας/διευκολύντριας	Διορατική και υπομονετική, σεβασμό στα προσωπικά όρια, καθοδηγητική και διευκολυντική δράση, δημιουργία κλίματος ηρεμίας, ασφάλειας και άνεσης, ενισχύει τη συνεργασία και την ελεύθερη έκφραση χωρίς άγχος.	7	«Εξαιρετικά οξυδερκής... Διορατική για τα όρια του καθενός» (No2), «Μας συντόνισε ώστε η ομάδα να έχει μια καλή συνεργασία... μας διευκόλυνε με τις ερωτήσεις της» (No4), «μας έδινε την κατεύθυνση... χωρίς να αγχωνόμαστε για το πώς θα ακουστεί αυτό που θα πούμε» (No7), «Μου έβγαλε ηρεμία και άνεση. Ιδιαίτερα φιλική και προσιτή» (No9).

9.3. Ευρήματα από συνεντεύξεις

Ομάδα εκπαιδευτικών

Ακολουθούν αποσπάσματα από τρεις συνεντεύξεις της ομάδας των εκπαιδευτικών, οργανωμένα με βάση τους θεματικούς άξονες (βλ.7.3) γύρω από τους οποίους διαμορφώθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Α. Οι πεποιθήσεις ως προς τη στάση τους ως εκπαιδευτικοί πριν από τη συμμετοχή τους στα βιωματικά εργαστήρια.

Εκπ.2

Ο Εκπ.2 θεωρούσε - και εξακολουθεί να θεωρεί - τη σχέση με τους μαθητές θεμέλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναγνωρίζοντας συγχρόνως, δυσκολίες όσον αφορά την οριοθέτηση:

- **Η σχέση ως προϋπόθεση της μάθησης:** *«Θεωρώ ότι η σχέση με τα παιδιά είναι για μένα το κλειδί της όλης διαδικασίας του σχολείου...το παιδί να εμπιστευθεί τον ενήλικα και να κάνει και πράγματα τα οποία ενδεχομένως δεν το ενδιαφέρουν».*
- **Η εγγύτητα ως πρόκληση οριοθέτησης:** *Ως εκπαιδευτικός τάξης, ένιωθε ότι «έχασα κάπως λίγο το όριο της απόστασης που χρειαζόταν προκειμένου να περάσω κάποια πράγματα που ήταν δουλειά μου».*

Εκπ.9

Η Εκπ.9 αυτοπροσδιορίζεται ως αυστηρή, δίνοντας έμφαση στην πειθαρχία, τη συνέπεια και την τήρηση των κανόνων ως βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητριών/των:

- **Αυτοπροσδιορισμός ως αυστηρή εκπαιδευτικός:** *«Έχω μια αυστηρότητα ίσως και στο βλέμμα φαίνομαι λίγο παγωμένη...Έχω απαιτήσεις αλλά όμως δίνω κι εγώ...».*
- **Η σημασία των κανόνων και της ασφάλειας:** *«Χρειάζεται και μία σταθερότητα γιατί άμα δεν είσαι σταθερός μετά αυτό χαλαρώνει το πλαίσιο και δεν πρέπει να χαλαρώνει γιατί υπάρχει και η σωματική ακεραιότητα... Θεωρώ πολύ σημαντικό και το συμπεριφορικό κομμάτι που θα βοηθήσει πολύ στη ζωή τους. Δηλαδή το να είσαι συνεπής».*
- **Η πειθαρχία ως μέσο μετάδοσης αξιών:** *«Πρέπει να φοβούνται κάποιον, όχι με την έννοια του ζύλου. Να ξέρουν ότι, εκεί δεν με παίρνει. Ότι αυτή (αναφερόμενη στον εαυτό της) εκεί έχει αρχές...Προκειμένου τα παιδιά να μάθουν αξίες... ότι θα υπάρχει συνέπεια και ότι δεν υπάρχει ασυδοσία».*
- **Ο ρόλος της ως πηγή έμπνευσης (έναυσμα):** *«Όταν διορίστηκα έλεγα, γιατί να μην δώσω στα παιδιά το έναυσμα να ασχοληθούν, να βρούνε την κλίση τους... Κάπως έτσι το είχα».*
- **Η ιδιαιτερότητα του μαθήματος:** *«Το μάθημα της φυσικής αγωγής επειδή γίνεται σε εξωτερικό χώρο το παιδί ξεδιπλώνει το χαρακτήρα του και τις συμπεριφορές που δεν θα κάνει μέσα στους τέσσερις τοίχους...Έχει και σχεσιακό πολύ έντονο και αξιακό πολύ έντονο να μάθουν τα παιδιά μέσα από το μάθημα της γυμναστικής».*

Εκπ. 10

Η Εκπ.10 επεδίωκε την εγγύτητα με τους μαθητές, αν και αναγνώριζε δυσκολίες στη διαχείριση των ορίων:

- **Πρόθεση εγγύτητας:** *«Πάντα το είχα αυτό... Να είμαι πάντα κοντά στα παιδιά. Να έρχομαι σε επαφή. Να μαθαίνω τι τους αρέσει».*
- **Δυσκολία οριοθέτησης:** αναγνωρίζει ότι εμπλέκεται συναισθηματικά με όλα τα παιδιά του σχολείου, γεγονός που την προβληματίζει: *«μπλέκομαι πολύ και κάπου χάνω την μπάλα... με φθείρει. Δεν το κάνω σωστά».*
- **Προβληματισμός για την ισορροπία της εκπαιδευτικής φροντίδας:** εκφράζει ανησυχία μήπως η ενασχόλησή της με τις ανάγκες όλων των παιδιών του σχολείου μπορεί να την οδηγεί στο να *«παραγκωνίζω λίγο τα δικά μου τα παιδιά»* (της τάξης της).

B. Η εμπειρία τους ως παιδιά πώς επηρεάζει την εκπαιδευτική τους στάση.

Εκπ.2

Ο εκπαιδευτικός Εκπ.2 μέσα από την ανάκληση προσωπικών βιωμάτων από τη μαθητική του ζωή αναπτύσσει μεγαλύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση απέναντι στις δυσκολίες και τις συμπεριφορές των μαθητριών/μαθητών, επαναπροσδιορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τις ερμηνεύει.

- **Αποδοχή της διαφορετικής συμπεριφοράς:** *«Εγώ σαν μαθητής... ήμουν από αυτούς τους μαθητές οι οποίοι ήταν άτακτοι...αυτό είναι κάτι το οποίο όντως να βοηθάει στο να αποδεχτώ περισσότερο τα παιδιά τα οποία θα ξεφύγουν από τα όρια».*
- **Κατανόηση/ενσυναίσθηση στις δυσκολίες συγκέντρωσης:** *«Θυμάμαι... ότι δεν καταλάβαινα ότι πρέπει να γράψω ορθογραφία, για κάποιο λόγο άκουγα τα πουλιά που ήταν απ' έξω... ούτε εμείς το καταλαβαίναμε με την πρώτη».*
- **Αναστοχασμός και αυτογνωσία:** *«Σαν εκπαιδευτικός έχω ψιλοθυμηθεί όλη τη παιδική μου ηλικία... Σήμερα έκανα μια συνειδητοποίηση στον εαυτό μου ότι το κάνω».*

Εκπ.9

Η στάση της Εκπ.9 είναι άμεσα συνδεδεμένη από τις προσωπικές της εμπειρίες ως μαθήτρια, τα αυστηρά πρότυπα που βίωσε στο οικογενειακό και σχολικό της περιβάλλον καθώς και την καθοριστική επιρροή μιας εκπαιδευτικού στη ζωή της.

- **Η επίδραση ενός σημαντικού παιδαγωγικού προτύπου:** Καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική της πορεία έπαιξε η γυμνάστριά της στη ΣΤ΄ Δημοτικού, η οποία αναγνώρισε τις δυνατότητές της και την ενθάρρυνε να ασχοληθεί με τον αθλητισμό. Η εμπειρία αυτή επηρεάζει την παιδαγωγική της στάση, καθώς επιδιώκει να βοηθά τις/τους μαθήτριες/τες *«να βρουν την κλίση τους... να τους δώσω το έναυσμα»*.
- **Η αυστηρότητα ως παιδαγωγική αξία:** Έχοντας φοιτήσει σε ένα σχολικό περιβάλλον με μεγάλους ηλικιακά καθηγητές όπου επικρατούσε *«έναν αόρατος τρόπο»* πειθαρχίας και σεβασμού, συνέβαλαν στη διαμόρφωση της πεποίθησής της ότι η αυστηρότητα αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διαπαιδαγώγησης. Η αυστηρότητα δεν συνιστά μόνο παιδαγωγική πρακτική αλλά και στάση ζωής, συνδεδεμένη με τη συνέπεια, την υπευθυνότητα και τον σεβασμό.
- **Οικογενειακή και σχολική επιρροή:** Πιστεύει ότι το οικογενειακό και σχολικό της περιβάλλον την επηρέασαν να είναι *συνεπής και σταθερή*, θεωρώντας ότι τα όρια και ο φόβος της συνέπειας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την μετάδοση/καλλιέργεια αξιών στην ανάπτυξη των παιδιών.

Εκπ.10

Η εμπειρία της Εκπ.10 ως μαθήτριας και το οικογενειακό της υπόβαθρο διαμόρφωσαν τις αξίες που φέρει σήμερα στην εκπαιδευτική της πρακτική:

- **Στοχοπροσήλωση και σεβασμός:** *«Είχα λίγο που ήθελα το στόχο εκεί πέρα να είναι... Να έχουμε λίγο το σεβασμό και τότε το είχα η αλήθεια. Το σεβασμό στον εκπαιδευτικό. Οπότε μου βγαίνει και τώρα»*.
- **Οικογενειακή επιρροή:** Παρά το γεγονός ότι οι γονείς της εργάζονταν πολλές ώρες, διατηρούσαν συνεργασία με το σχολείο και καλλιεργούσαν την αξία του σεβασμού: *«και εμένα δουλεύανε πάρα πολύ οι δικοί μου. Αλλά υπήρχε συνεργασία με το σχολείο... υπήρχε η έννοια του σεβασμού»*.

- **Συνέχεια αξιών:** Οι αξίες που χαρακτήριζαν τη μαθητική της εμπειρία καθοδηγούν την επαγγελματική της στάση: *«Ο σεβασμός. Η προσήλωση στον στόχο».*

Γ. Οι πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις τους ως εκπαιδευτικοί μετά τη συμμετοχή τους στα βιωματικά εργαστήρια.

Εκπ.2

Ο Εκπ.2 αναστοχάστηκε γύρω από το «τρίγωνο» της σχέσης παιδιού-γονέα-εκπαιδευτικού και επαναπροσδιόρισε τόσο τη σημασία του γονεϊκού ρόλου όσο και τα όρια του δικού του ρόλου μέσα σε αυτό:

- **Αναγνώριση της μοναδικότητας του γονεϊκού συναισθήματος:** *«Όσο συναίσθημα και να έχω για τον μαθητή μου ποτέ δεν θα φτάσω στο συναίσθημα που έχει ένας γονιός για τον μαθητή μου... είσαι ένα κλάσμα αυτού που αισθάνεται ο γονέας για το παιδί του».*
- **Αποφόρτιση από την αίσθηση αποκλειστικής ευθύνης:** *«Νιώθω λίγο ξαλαφρωμένος... ότι δεν περνάνε όλα από το δικό μου χέρι, γιατί ξέρω ότι υπάρχουν άνθρωποι που ασχολούνται... οπότε κατά συνέπεια, αυτό με απελευθερώνει να είμαι και εγώ λίγο πιο χαλαρός».*
- **Επαναπροσδιορισμός των ορίων του εκπαιδευτικού ρόλου:** αναγνώρισε ότι η υπερβολική συναισθηματική εμπλοκή μπορεί να οδηγήσει στην ανάληψη ενός «πατρικού» ρόλου, ο οποίος ενδέχεται να μην είναι πάντα ωφέλιμος για το παιδί: *«Πολλές φορές κιόλας μπορεί να δυσκολεύεις και ένα παιδί όταν κάνεις όλο αυτό το πράγμα. Παίρνεις ένα οριακά πατρικό ρόλο... χαλάρωσε».*

Εκπ.9

Η Εκπ.9 βίωσε μια βαθιά συναισθηματική και αναστοχαστική εμπειρία, καθώς ήρθε αντιμέτωπη με τον τρόπο που ενδέχεται να την αντιλαμβάνονται οι μαθήτριες/της και την επιθυμία για μια νέα προσέγγιση στη στάση/σχέση της μαζί τους:

- **Συνειδητοποίηση της «απόστασης»** Η εκπαιδευτικός συγκλονίστηκε από την εικόνα που ενδεχομένως προβάλλει προς τις/τους μαθήτριες/τες, ταυτιζόμενη με τα αυστηρά πρότυπα των ηρώων των δύο έργων τέχνης:

«Ταρακουνήθηκα πάρα πολύ... είδα τον εαυτό μου και δεν μου άρεσε καθόλου». Ιδιαίτερα στην ταινία *Kes*, συνειδητοποίησε ότι οι προθέσεις των «φροντιστικών» ενηλίκων συχνά βιώνονται διαφορετικά από τα παιδιά: «αλλιώς τα έχουμε εμείς οι φροντιστικοί γονείς [και εκπαιδευτικοί] στο μυαλό μας κι αλλιώς τα αντιλαμβάνονται τα παιδιά». Αναφερόμενη στον διευθυντή της ταινίας, σημείωσε: «Πίστεψα εκείνη τη στιγμή ότι με βλέπουν ακριβώς έτσι, όπως έβλεπα εγώ αυτόν απ' έξω, που με φόβισε τόσο πολύ».

- **Επαναπροσδιορισμός της στάσης της ως εκπαιδευτικού:** Η εμπειρία αυτή την οδήγησε στο να επανασυνδεθεί με την «ηθική υποχρέωση» που φέρει το λειτούργημά της: «Εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους δίνουμε το παράδειγμα, να είμαστε παράδειγμα προς μίμηση και να ανθίσουν τα παιδιά...» Παράλληλα, συνειδητοποίησε ότι η υπερβολική αυστηρότητα μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης: «Καταρχάς, μπορεί να φοβάται κάποιο παιδί... δεν θα μπορέσει να σου ανοιχτεί... Ενώ εμείς πρέπει να είμαστε δίαυλοι για το παιδί».
- **Απόφαση για αλλαγή προσέγγισης:** Αν και παραμένει σταθερή στις αξίες της, η Εκπ.9 εκφράζει την πρόθεσή της να τροποποιήσει τον τρόπο με τον οποίο τις επικοινωνεί: «Αυτό μου έδωσε το ερέθισμα για του χρόνου. Θα είμαι αυστηρή, αλλά με διαφορετική προσέγγιση. Δεν θα χαλαρώσω σε αυτά που πιστεύω... Αλλά ίσως δεν θα φωνάζω τόσο πολύ.» Αναγνωρίζει την ανάγκη να βρει μια ισορροπία, «αυτό το ενδιάμεσο του αυστηρού», που θα διευκολύνει την κοντινότητα και την επικοινωνία με τα παιδιά.
- **Αίσθημα αδικίας και ανάγκη έκφρασης της αγάπης:** Η Εκπ.9 νιώθει ότι η εικόνα της αυστηρής εκπαιδευτικού αδικεί τα πραγματικά της συναισθήματα και τις προθέσεις της προς τις/τους μαθήτριες/τες της: «Αδικούμαι. Κάτι αδικείται... δεν είναι αυτό που θέλω να τους περάσω. Ξεχειλίζω από αγάπη και ενδιαφέρον».
- **Λυτρωτική η επίδραση των εργαστηρίων:** Παρά τη συναισθηματική φόρτιση και τη στεναχώρια που της προκάλεσε ο αναστοχασμός, η συνολική αποτίμηση της εμπειρίας είναι θετική και ελπιδοφόρα: «Νομίζω αυτό που είδα ήταν πραγματικά λυτρωτικό. Όσο και αν ήταν στενάχωρο... Θα με κάνει καλύτερη. Το πιστεύω αυτό... Με ανέβασε level».

Εκπ.10

Η Εκπ.10 προχώρησε σε συγκεκριμένες αλλαγές στον τρόπο που αλληλεπιδρά τόσο με τις/τους συναδέλφους της όσο και με τις/τους μαθήτριες/τες της, επιδιώκοντας μεγαλύτερη σύνδεση και ουσιαστικότερη σχέση:

- **Ενίσχυση της σύνδεσης με συναδέλφους:** *«Ξεκίνησα και κατέβαινα [στο γραφείο], έπιανα πιο πολύ τη συζήτηση... υπήρχε από το μέρος μου τουλάχιστον περισσότερη συνεργασία να μιλήσουμε αλληλεπίδραση».*
- **Εμβάθυνση στη ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητριών/των:** Εμπνευσμένη από την ταινία *Kes*, προσπάθησε να προσεγγίσει περισσότερο τον κόσμο των μαθητριών/των της που προηγουμένως δεν αποτελούσε μέρος της εκπαιδευτικής της πρακτικής: *«Προσπάθησα να μπω στη ζωή του, στα ενδιαφέροντά του, να μάθω... Μπαίνω πιο πολύ στο κομμάτι της ζωής του που θα μπορούσα και να μην το κάνω».*
- **Συνειδητή επιδίωξη ουσιαστικής σύνδεσης με τα παιδιά:** Αναγνώρισε ως ιδιαίτερα σημαντική τη σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί στην ταινία *Kes* και εξέφρασε την επιθυμία να καλλιεργήσει αντίστοιχους δεσμούς με τους μαθητές της: *«Είδα ότι υπήρξε μια σύνδεση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού. Οπότε αυτή τη σύνδεση τη θέλω...με όλα τα παιδιά».*

Δ. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη μεταξύ τους σχέση.

Εκπ.2

Ο Εκπ2 αντιλαμβάνεται τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ότι συχνά διαμορφώνεται μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας καχυποψίας. Εντούτοις, επιδιώκει τη συνεργασία και τη συμμαχία με τους γονείς προς όφελος των μαθητριών/των:

- **Αντίληψη κλίματος καχυποψίας:** *«Υπάρχει ένα κλίμα στην εκπαίδευση... μια καχυποψία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών».*
- **Επιδίωξη συνεργασίας και συμμαχίας:** *«Τους έβλεπα πάντα σχεδόν πάντα σαν συμμάχους... προσπαθούσαμε να φτιάξουμε μια συνεργασία».*

- **Αναγνώριση και αποδοχή από τους γονείς:** *«έχει καταλάβει ότι όντως νοιαζόμαστε το παιδί, αποδεχόμαστε το παιδί» «θα με ακούσουν...είναι πολύ πιο δεκτική»*
- **Αποφυγή σύγκρουσης στις δύσκολες συνεργασίες:** *«Ακόμα και στις περιπτώσεις που νιώθω ότι δεν μπορώ να βρω σύμπραξη με τον γονέα προσπαθώ τουλάχιστον να μην υπάρχει ρήξη προκειμένου ο καθένας να κάνει τη δουλειά του».*
- **Απουσία ουσιαστικής αλλαγής στη δική του στάση:** *«δεν νιώθω ότι από τη δική μου σκοπιά έχω αλλάξει κάτι».*

Εκπ.9

Η Εκπ.9 περιγράφει τη σχέση εκπαιδευτικών και γονέων ως μια σχέση που χαρακτηρίζεται από ένταση, παράπονα και έλλειψη κατανόησης για την παιδαγωγική αξία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Μέσα από τις εμπειρίες της εκφράζει την αίσθηση ότι ο ρόλος της συχνά υποτιμάται και ότι οι γονείς παρεμβαίνουν με τρόπους που αμφισβητούν το σχολικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές:

- **Κλίμα παραπόνων και κριτικής:** θεωρεί αναμενόμενο το να δέχεται επικρίσεις από τους γονείς, κυρίως για θέματα πειθαρχίας και βαθμολογίας: *«Έφτασε Μάρτης και έλεγα πώς δεν έχει έρθει να κάνει κάποιος παράπονα. Γιατί κάθε χρόνο κάποιος παραπονιέται».*
- **Σύγκρουση για τα όρια και το περιεχόμενο του μαθήματος:** Περιγράφει μια σύγκρουση με γονέα για το αν τα παιδιά μπορούν να επιλέγουν το αντικείμενο του μαθήματος: *«Συγγνώμη από τότε επιλέγουν αυτές ποιο αντικείμενο θα κάνουν;... Δεν έχει να κάνει με το μάθημα έχει να κάνει με τη στάση απέναντι στο σχολείο».*
- **Αίσθηση αορατότητας και επαγγελματικής αδικίας:** Κεντρική θέση στην αφήγησή της κατέχει το αίσθημα ότι το έργο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων δεν αναγνωρίζεται ως ισότιμο με εκείνο άλλων εκπαιδευτικών. Η ίδια βιώνει αυτή την κατάσταση ως μορφή επαγγελματικής απαξίωσης και αδικίας: *«Με στεναχωρεί που οι ειδικότητες... είμαστε σαν να μην υπάρχουμε. Αδικία».* Περιγράφει την υποτίμηση που εισπράττει: *«Ακριβώς, δεν υπάρχουμε, δεν είμαστε, είμαστε αόρατοι. Και ενώ προσπαθούμε το ίδιο... σου λέει, εντάξει, δεν διορθώνει, δεν αυτό, δεν εκείνο...».*

- **Έλλειψη συνεργασίας στη διαμόρφωση αξιών και κοινωνικών δεξιοτήτων:** Νιώθει ότι οι γονείς δεν υποστηρίζουν/βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν τις κοινωνικές και αξιακές προεκτάσεις του μαθήματος της φυσικής αγωγής: *«Με στεναχωρεί, ότι πραγματικά, αν το αντιμετωπίζανε και βοηθάγανε, λίγο στις σχέσεις και μεταξύ τους... Πρέπει να καταλάβει ο γονιός, ας πούμε... ότι στη ζωή πάντα θα βρεθεί κάποιος καλύτερος σε κάποιο κομμάτι».* Επισημαίνει επίσης, ότι οι σύγχρονες συνθήκες έχουν περιορίσει τις ευκαιρίες κοινωνικοποίηση των παιδιών εκτός σχολείου: *«Οι γονείς δεν πάνε στις πλατείες. Μετά τον COVID, έχουν συνηθίσει να κλείνονται μέσα».*

Εκπ.10

Η Εκπ.10 περιγράφει τη σχέση με τους γονείς ως μια σχέση που χαρακτηρίζεται από απόσταση, δυσκολία συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας. Από τις εμπειρίες της αναδεικνύεται η ανάγκη διατήρησης επαγγελματικών ορίων, όπως και η αίσθηση ότι οι προσδοκίες των γονέων συχνά δεν συνοδεύονται από την αντίστοιχη συμμετοχή και υποστήριξη:

- **Ανάγκη διατήρησης επαγγελματικών ορίων:** *«Κρατάω μια απόσταση με τους γονείς... αφού τους δώσεις πολύ αέρα την πάτησες. Απλά δυστυχώς».*
- **Υψηλές απαιτήσεις χωρίς αντίστοιχη συμμετοχή:** *«Νομίζουν ότι είμαστε μάγοι... Απαιτήσεις παραπάνω. Χωρίς να έχουν αυτοί ή τουλάχιστον να...έχουν πετάξει το μπαλάκι σε εμάς».*
- **Έλλειψη ουσιαστικής σχέσης:** Βιώνει τη σχέση ως περιορισμένη και ανεπαρκή για την αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών, ιδιαίτερα όταν απαιτούνται πρόσθετες παρεμβάσεις ή εξειδικευμένη βοήθεια: *«Δεν υπάρχει σχέση... Έχω προσπαθήσει πολλές φορές να τους πω ότι αυτό, συμβαίνει αυτό... Δυστυχώς δεν έχουμε τη δυνατότητα».*

Ε. Η σχέση εκπαιδευτικών με το παιδί/μαθήτριά/τη.

Εκπ.2

Η σχέση του Εκπ.2 με τη μαθήτριά/τη ορίζεται από την ειλικρίνεια και την αποδοχή του παιδιού ως αυτόνομης προσωπικότητας:

- **Σχέση ειλικρίνειας και αυθεντικότητας:** *«Μια σχέση ειλικρίνειας και θετικής προδιάθεσης. Δηλαδή να νιώθουν τα παιδιά ότι σε μεγάλο βαθμό είναι ο εαυτός τους, όπως και εμείς να νιώθουμε ότι είμαστε ο εαυτός μας».*
- **Το παιδί ως επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας:** *«Όλο αυτό το τρίγωνο υπάρχει για χάρη του παιδιού... το οποίο είναι το επίκεντρο και ο αποδέκτης».*
- **Σεβασμός στην προσωπική πορεία του παιδιού:** *«Δεν πρέπει να το δίνεις [την ευθύνη] σαν βάρος στο παιδί. Δώσε το λιθαράκι σου... και εκείνο θα βρει τον τρόπο του».*

Εκπ.9

Η σχέση της Εκπ.9 με τις/τους μαθήτριες/τες χαρακτηρίζεται από διαρκή σύγκρουση/διαπραγμάτευση ανάμεσα στο αυστηρό «προσωπείο» και την αγάπη και φροντίδα που νιώθει για τα παιδιά:

- **Το ζήτημα της εγγύτητας και των ορίων:** περιγράφει μια δυσκολία στο να επιτρέψει τη συναισθηματική εγγύτητα με τις/τους μαθήτριες/τες, αναγνωρίζοντας την αυθόρμητη εκδήλωση τρυφερότητας από μέρους τους: *«Πολλές φορές έρχονται να μ' αγκαλιάσουν και στην αρχή λίγο δυσκολεύομαι».*
- **Η αυστηρότητα ως παιδαγωγική στάση και μηχανισμός προστασίας:** αναγνωρίζει ότι υιοθετεί μια αυστηρή στάση, την οποία θεωρεί απαραίτητη για την τήρηση των κανόνων και την ασφάλεια. Η αυστηρότητα δεν παρουσιάζεται ως έκφραση απόστασης ή απόρριψης, αλλά ως στοιχείο της παιδαγωγικής της ταυτότητας, το οποίο συνδέεται με την υπευθυνότητα και τη συνέπεια: *«Επειδή ήμουν και προπονήτρια, ήμουν λίγο αυστηρή. Έχω μια αυστηρότητα ίσως και στο βλέμμα φαίνομαι λίγο παγωμένη... Έχω απαιτήσεις αλλά όμως δίνω κι εγώ... Αλλά είμαι αυστηρή. Είμαι. Ναι».* Συνδέει την αυστηρότητα με τον σεβασμό και την αποφυγή της ασυδοσίας: *«Πρέπει να φοβούνται κάποιον... Να ξέρουν, εκεί δεν με παίρνει. Ότι αυτή εκεί έχει αρχές».*
- **Η μετάδοση/καλλιέργεια αξιών ως βασικός στόχος της σχέσης:** *«σεβασμό σταθερότητα, αλληλοβοήθεια»*, επιχειρώντας μια διαφορετική προσέγγιση στη συμπεριφορά της.

Εκπ.10

Η σχέση με το παιδί για την Εκπ.10 θεωρείται το θεμέλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

- **Η σχέση ως βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας:** *«Η σχέση είναι σημαντική. Είναι η βάση. Τα υπόλοιπα μαθαίνονται».*
- **Αίσθηση ασφάλειας και στήριξης:** Δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός πλαισίου εμπιστοσύνης προκειμένου οι μαθήτριες/τες να: *«ξέρουν ότι και να συμβεί θα είμαι εκεί και να τους βοηθήσω. Ναι. Και νομίζω ότι αυτή είναι η μεγαλύτερη επιτυχία ενός εκπαιδευτικού».*
- **Κατανόηση του παιδικού κόσμου:** Επιχειρεί να δει/προσεγγίσει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των παιδιών, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα της παιδικής οπτικής και εμπειρίας σε σχέση με των ενηλίκων: *«Τι συμβαίνει μέσα στην ψυχούλα τους... βλέπουν λίγο διαφορετικά από ό,τι το βλέπουμε εμείς».*

ΣΤ. Δημιουργικότητα. Ποιο στοιχείο/μέρος του δημιουργικού μέρους των βιωματικών εργαστηρίων συνέβαλε στον αναστοχασμό των πεποιθήσεων.

Εκπ.2

Ο Εκπ.2 αναδεικνύει ως σημαντικές για τον αναστοχασμό και την επαναξιολόγηση των πεποιθήσεών του τη δραστηριότητα με την κλωστή, την υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών μέσω της δημιουργικής γραφής και την έκθεση στις απόψεις των άλλων μελών της ομάδας:

- **Η δραστηριότητα με την κλωστή και η βελτίωση συναδελφικής σχέσης:** αναφέρει ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της σχέσης του με συναδέλφους, μέσα από μια διαδικασία αλληλοαναγνώρισης και σύνδεσης: *«Αυτό μου είχε αρέσει πάρα πολύ γιατί... βελτίωσε τη σχέση μου [με μια συνάδελφο] στη συνέχεια. Σαν ο ένας να είδε τον άλλον».*

- **Η οπτική του «Γραμματέα» και ο επαναπροδιορισμός της ευθύνης:**
Μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών και συγκεκριμένα της οπτικής του γραμματέα, ο Εκπ.2 προβληματίστηκε σχετικά με τη συναισθηματική διάσταση της σχέσης γονέα-παιδιού και τα όρια της δικής του ευθύνης: *«Έγραψα από την οπτική του γραμματέα και αυτό με προβληματίσε... ότι υπάρχει μια σχέση [γονέα-παιδιού] που είναι ακόμα πιο συναισθηματική»*. Αnéφερε ότι μέσα από αυτή τη διεργασία *«νιώθω λίγο ξαλαφρωμένος»*, καθώς *«δεν περνάνε όλα από το δικό μου χέρι και ότι χρειάζεται να μην φορτώνω τόσο πολύ τα παιδιά»*.
- **Η έκθεση στις απόψεις των άλλων και η διεύρυνση του τρόπου σκέψης:**
Η συμμετοχή σε συζητήσεις και η επαφή με την ταινία *Kes* συνέβαλαν στη διεύρυνση της αντίληψής του, καθώς ήρθε σε επαφή με διαφορετικές ερμηνείες και εμπειρίες: *«Γνώρισα πάρα πολύ την αντίληψη των άλλων... άνοιξε λίγο ο ορίζοντάς μου και είδα κάποιες πεποιθήσεις άλλων τις οποίες είδα ότι υπάρχει και κάτι άλλο πέρα από το μικρόκοσμο που έχω στο κεφάλι μου»*.

Εκπ.9

Η Εκπ.9 αναδεικνύει ως καταλύτες στον αναστοχασμό και την αλλαγή της οπτικής της, την επαφή με τα δύο έργα τέχνης, τη συνάντηση με τις εμπειρίες των συναδέλφων της, την άσκηση με τα ονόματα και τη συνολική βιοματική διεργασία των εργαστηρίων:

- **Η ταινία *Kes* ως καταλυτικό βίωμα:** *«Με συγκλόνισε...η στάση του εκπαιδευτικού γιατί έχουμε μία ηθική ας πούμε υποχρέωση... Πίστεψα εκείνη τη στιγμή ότι με βλέπουν ακριβώς έτσι, όπως έβλεπα εγώ αυτόν (τον Διευθυντή)... που με φόβισε τόσο πολύ»*.
- **Η Λίμνη των κύκνων και ο αναστοχασμός του εαυτού:** αναγνώρισε στον εαυτό της στοιχεία «ψυχρότητας» και «απόστασης» της *Μητέρας-Βασίλισσας* *«είδα τον εαυτό μου και δεν μου άρεσε καθόλου»*.

- **Η διάδραση με συναδέλφους ως διαδικασία αναστοχασμού:** *«Αυτά που άκουσα από τους συνάδελφους, το πόσο καθένας είπε την αλήθεια του... ήταν διαδραστικό αρκετά».*
- **Η άσκηση με τα ονόματα ως ερέθισμα αυτοπαρατήρησης:** *«Ακόμα και που γράψαμε τα ονόματά μας και τι βάλαμε πάνω... Όλα αυτά με προβλημάτισαν».*
- **Η συνολική εμπειρία ως λυτρωτική διεργασία:** *«Νομίζω αυτό που είδα ήταν πραγματικά λυτρωτικό. Όσο και αν ήταν στενάχωρο».*

Εκπ.10

Η Εκπ.10 εντοπίζει ως σημαντικά ερεθίσματα αναστοχασμού τη δραστηριότητα με την κλωστή, την άσκηση της «βεντάλιας» και τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής, μέσα από τις οποίες διερεύνησε διαφορετικές οπτικές, επεξεργάστηκε προσωπικές εμπειρίες και επαναξιολόγησε πτυχές της εκπαιδευτικής της πρακτικής:

- **Η άσκηση με την κλωστή ως μεταφορά σύνδεσης:** *«Μου έδωσαν τη δυνατότητα έτσι να έρθουμε να δούμε πώς είναι ο άλλος. Σαν μία σύνδεση. Πώς συνδέουμε δύο καλώδια».*
- **Η άσκηση της «βεντάλιας» και η κατανόηση του άλλου:** Η άσκηση γραφής στο κλείσιμο του δεύτερου βιωματικού εργαστηρίου της έδωσε τη δυνατότητα να «μπει» στη σκέψη των άλλων: *«Προσπαθούσα... να μαντέψω τι άλλο μπορεί να έχει γράψει ο άλλος. Για να δω τι μπορεί να έχει σκεφτεί... Αυτό ήταν. Εμένα αυτό με τρίγκαρε».*
- **Δημιουργική γραφή και ταύτιση με το παιδί:** Γράφοντας από την οπτική του «Πρίγκιπα», βίωσε συναισθηματική αποφόρτιση και αίσθηση ελευθέρωσης, καθώς ήρθε σε επαφή με δικές της εσωτερικές εμπειρίες παιδικότητας: *«Ένιωθα παιδί. Τα είπα και ηρέμησα η αλήθεια... σαν να απελευθέρωνα όλα τα συναισθήματα που είχα μέσα».*
- **Δημιουργική γραφή και ταύτιση με τον ιδανικό εκπαιδευτικό:** Στην άσκηση με τον Μπίλι και το γεράκι, έγραψε ως η εκπαιδευτικός που θέλει να είναι: *«Το πώς θα ήθελα να βοηθήσω και να γίνω για να βοηθήσω τα παιδιά... Το ιδανικό που θα ήθελα να φτάσω».*

Ομάδα γονέων

Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα από τρεις συνεντεύξεις της ομάδας γονέων, οργανωμένα σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες γύρω από τους οποίους διαμορφώθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Α. Οι πεποιθήσεις ως προς τη στάση τους ως γονείς πριν από τη συμμετοχή τους στα βιωματικά εργαστήρια.

Γον.5

Η στάση της Γον.5 χαρακτηρίζεται από έντονη φροντίδα και αγωνία για την αποδοχή της νευροδιαφορετικότητας των παιδιών της. Κεντρικός άξονας της γονεϊκής της προσέγγισης είναι η προστασία της παιδικότητάς τους και η υποστήριξη της κοινωνικής τους αποδοχής:

- **Υπερπροστατευτικότητα:** *«Γενικώς είμαι πολύ υπερπροστατευτική».*
- **Συνεχής φροντίδα:** *«24 ώρες το 24ωρο».*
- **Αγώνας για αποδοχή της διαφορετικότητας:** *«Προσπαθώ... λόγω της ιδιαιτερότητας να ενημερώνω τον κόσμο για τη διαφορετικότητα αυτή, έτσι ώστε να γίνουν πιο αποδεκτά».*
- **Αποφυγή πίεσης και διατήρηση της παιδικότητας:** *«Δεν θέλω να τα πιέζω... Να μην μεγαλώσουν πριν την ώρα τους».*

Γον.6

Ο Γον.6 περιέγραψε συγκεκριμένες πεποιθήσεις και στάσεις σχετικά με τον γονεϊκό του ρόλο, οι οποίες αποτυπώνονται ως εξής:

- **Αποφυγή προβολής προσωπικών προσδοκιών και απωθημένων στα παιδιά:** *«Δεν ήταν κάτι το οποίο θα ήθελα ... πράγματα τα οποία δεν είχα καταφέρει εγώ να κάνω να το κάνουν τα παιδιά...Δεν προσπαθώ να τους μεταφέρω κάτι δικό μου... Πολλές φορές προσπαθούμε τα παιδιά να τα χειραγωγήσουμε και να τα κατευθύνουμε σε κάτι το οποίο έχει μείνει απωθημένο σε εμάς...Δεν προσπάθησα ποτέ... να τον κατευθύνω ώστε ή θα πας σε εκείνο το άθλημα ή θα κάνεις αυτό ή θα κάνεις το άλλο».*

- **Έμφαση στην ελευθερία, την αποδοχή και τις επιθυμίες των παιδιών:**
«Ήθελα απλά να είναι χαρούμενα και να κάνουν πράγματα τα οποία τους ευχαριστούν...Ήθελα πολύ πιο ελεύθερα...Ήμουν πολύ ανοιχτός, ώστε ό,τι θέλουν και προσπαθούσα να τα ακολουθώ και να συμβαδίζω μαζί τους...Να μην προβάλλεις δικές σου επιθυμίες ή προσδοκίες, να είσαι περισσότερο σε επαφή με το τι θέλουν τα παιδιά».
- **Σημασία της συναισθηματικής παρουσίας και του ποιοτικού χρόνου:**
«Ήθελα να περνάω πιο πολύ χρόνο μαζί τους από ό,τι είχα εγώ...Ήθελα να συμμετέχω πιο πολύ μαζί τους από ό,τι είχα εγώ».
- **Ισορροπία ανάμεσα στη συγκαταβατικότητα και την προστασία:** *«Να μπορέσω να είμαι όσο πιο συγκαταβατικός αλλά και προστατευτικός παράλληλα».*

Γον.7

Η Γον.7 περιγράφει αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τη γονεϊκότητα, οι οποίες συνδέονται με την προσπάθεια οριοθέτησης, τη διαχείριση του θυμού καθώς και την πρόθεση αποφυγής επανάληψης δύσκολων προσωπικών βιωμάτων στα παιδιά της και τη διατήρηση μιας συνεργατικής και υποστηρικτικής σχέσης μαζί τους:

- **Προσπάθεια διαχείρισης του θυμού και αποφυγής μεταφοράς δύσκολων βιωμάτων:** *«Είμαι από τις μαμάδες που προσπαθούν να κρατάνε τα νεύρα τους».*
- **Έμφαση στον χρόνο και τη συναισθηματική παρουσία:** *«Πάντα προσπαθώ να δίνω χρόνο».*
- **Η φωνή ως τρόπος οριοθέτησης:** *«Όταν όμως αρχίζουν και με αγνοούν, σαν να μην υπάρχω όταν μιλάω, κάπου εκεί ανεβαίνει η φωνή...Το χρειάζομαι... να μπορέσω να με ακούσουν...Να βάλω τα όρια...Όταν θεωρώ ότι έχει ξεφύγει η κατάσταση, εκεί θα πατήσω μια φωνή».*
- **Αυτοαντίληψη μη ιδιαίτερα αυστηρής μητέρας:** *«Δεν θεωρώ ότι είμαι αυστηρή ιδιαίτερα...Τα παιδιά μου... είναι συνεννοήσιμα».*

- **Δυσκολία διαχείρισης όταν εξαντλείται η υπομονή:** *«Δεν μου αρέσει που το κάνω...Δεν έχω, νομίζω, άλλον τρόπο να το χειριστώ πλέον, όταν έχει τελειώσει η υπομονή μου...Είναι σαν να μην υπάρχω».*

B. Η εμπειρία τους ως παιδιά πώς επηρέασε τη γονεϊκή τους στάση.

Γον.5

Η Γον.5 συγκρίνει το αυστηρό και παραδοσιακό οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο μεγάλωσε με τη δική της, πιο ήπια και διαλογική γονεϊκή προσέγγιση:

- **Παραδοσιακό οικογενειακό πλαίσιο:** *«Ήταν η παλιά ελληνική οικογένεια που λέμε. ... Υπήρχε το πρόγραμμα ζυπνάμε το πρωί... οκτώ η ώρα ύπνο».*
- **Μετατόπιση προς τον διάλογο:** *«Είμαστε λίγο πιο μαλακοί. ... Ενώ τώρα τους μιλάμε».*
- **Διαφοροποίηση ορίων λόγω διαφορετικότητας:** *«Σε ένα παιδί το οποίο έχει αυτισμό δεν μπορείς να βάλεις όρια».*
- **Η γονεϊκή της ταυτότητα ως φορέας ασφάλειας και εγγύτητας:** *«Εγώ είμαι το σπίτι, είμαι το παιχνίδι, είμαι η ασφάλεια, δεν είμαι δασκάλα».*

Γον.6

Ο Γον.6 επισημαίνει εμπειρίες της παιδικής του ηλικίας που σχετίζονται με περιορισμένο χρόνο γονεϊκής παρουσίας και αυταρχικά πρότυπα διαπαιδαγώγησης, τα οποία επηρεάζουν τη σημερινή του στάση ως γονέα:

- **Έλλειψη γονεϊκού χρόνου και παρουσίας:** *«Ο πολύς χρόνος στην εργασία τους, ώστε να μην περνάμε πολύ χρόνο μαζί... Ήμουν στη γιαγιά. Με μεγάλωσε η γιαγιά...Δεν ήταν το ότι υπήρχε ο ελεύθερος χρόνος ώστε να πάω σε φίλους μου να παίζω ή να πάω σε πολλά πάρτι».*
- **Ανάγκη αναπλήρωσης των στερήσεων:** *«Γυρνάς και λες, βεβαίως τα πάμε, αλλά εγώ γιατί δεν τα είχα αυτά;».*
- **Μετατόπιση από τον αυταρχισμό στον διάλογο:** *«Πρέπει να τα ακούμε... Πιο παλιά ήταν λίγο πιο αυταρχικά τα πράγματα...Είχαν την άποψή τους και αυτό ίσχυε...Τώρα πρέπει να τα ακούς τα παιδιά και να συζητάς μαζί τους».*

Γον.7

Η Γον.7 αναφέρεται σε δύσκολες και συγκρουσιακές εμπειρίες της παιδικής της ηλικίας, οι οποίες λειτουργούν ως ισχυρό σημείο αναφοράς και αποφυγής στη διαμόρφωση της γονεϊκής της ταυτότητας:

- **Συγκρουσιακό οικογενειακό περιβάλλον:** *«Ήταν δύσκολη η σχέση μου με τους γονείς μου...Υπήρχαν έντονοι καυγάδες και τα σχετικά...Μεγάλωσα σε ένα περιβάλλον που δεν θα ήθελα ποτέ να μεγαλώσουν τα παιδιά μου... Συγκρουσιακό».*
- **Συνειδητή διαφοροποίηση στη γονεϊκή της στάση:** *«Και το προσπαθώ... σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό...Δεν μπορώ να διανοηθώ ότι θα σηκώσω χέρι στα παιδιά μου».*

Γ. Οι πεποιθήσεις, αντιλήψεις και στάσεις τους ως γονείς μετά τη συμμετοχή τους στα βιωματικά εργαστήρια.

Γον.5

Η συμμετοχή της Γον.5 στα εργαστήρια λειτούργησε ως καταλύτης για τη διαχείριση της ενοχής και την εμβάθυνση στην έννοια της αποδοχής:

- **Εσωτερική επεξεργασία:** *«Το φέρνω συνέχεια στο μυαλό μου».*
- **Παύση της αναζήτησης αιτιών:** *«Πάντα υπάρχει αυτό το αναπάντητο γιατί...Δεν χρειάζεται να λες γιατί. Αποδέξου το».*
- **Στοχοθεσία:** *«Προχωράμε με αυτό που έχουμε».*
- **Προτεραιότητα στη σχέση:** *«Δεν αξίζει να χαλάσει η σχέση».*

Γον.6

Ο Γον.6 αναφέρθηκε σε αντιλήψεις σχετικά με τη γονεϊκή του στάση, οι οποίες μέσα από τη βιωματική εμπειρία ενισχύθηκαν, επιβεβαιώθηκαν ή αποτέλεσαν αντικείμενο αναστοχασμού:

- **Ενίσχυση της ενθάρρυνσης των παιδιών:** *«Μου επιβεβαίωσε το πρώτο εργαστήριο ότι πρέπει να μπουστάρω τα παιδιά να κάνουν αυτό που*

πραγματικά θέλουν...Να αποδέχομαι αυτό που πραγματικά θέλουν, βοηθώντας τα...Αφήνεις τα παιδιά ελεύθερα να κάνουν αυτό που πραγματικά τους αρέσει και αυτό που θέλουν...Δεν προσπαθείς να κάνεις τα παιδιά αυτό που θες εσύ και να τους βάλεις ένα καλούπι».

- **Ενίσχυση της αποδοχής της μοναδικότητας των παιδιών:** *«Δεν μπορούν όλα τα παιδιά να γίνουν όλοι αυτό που λέγανε παλιά γιατροί και δικηγόροι... Αρκεί αυτό που θα κάνουν στη ζωή τους, να τους ευχαριστεί».*
- **Αναστοχασμός στις σχέσεις εξουσίας:** *«Η σχέση εξουσίας... ήταν αυτό που χτύπησε άσχημα...Η κατάχρηση εξουσίας δεν είναι κάτι άγνωστο...Το είχαμε στο σχολείο, το είχαμε στο στρατό, το έχουμε στη δουλειά...Το θέμα είναι το πώς θα προετοιμαστείς εσύ να το αντιμετωπίσεις».*
- **Ενίσχυση εσωτερικής αξιολόγησης και ψυχικής ανθεκτικότητας:** *«Έχω μάθει αυτά τα άτομα απλά να τα προσπερνάω...Δεν θα του δώσω τόσο πολλή αξία και σημασία ώστε να μπορέσει εμένα να με ρίξει...Πιστεύω όταν είσαι εντάξει εσύ με τον εαυτό σου... απλά θα σε προσπεράσω...Δεν περιμένω από τον άλλο να μου πει αν κάνω σωστά ή όχι...Ξέρω τι είμαι, ξέρω τι κάνω, ξέρω τι αξίζω».*

Γον.7

Η Γον.7 εστίασε σε αναστοχαστικές διεργασίες που ενισχύθηκαν μέσα από τη βιωματική εμπειρία, αναδεικνύοντας τη σημασία της κατανόησης της οπτικής του άλλου, της ενσυναίσθησης και της ουσιαστικής ακρόασης.

- **Αναστοχασμός γύρω από τη διαφορετικότητα των οπτικών:** *«Σίγουρα ενίσχυσα την άποψή μου ότι μην μιλάς άμα δεν ξέρεις και τις δύο πλευρές...Να μην είμαστε σίγουροι ότι αυτό που λέμε αυτό είναι...Πάντα, τελικά, βλέπω ότι υπάρχει και κάτι από πίσω...Θα πρέπει να βρούμε τρόπο να γνωρίσουμε και το από πίσω».*
- **Ενίσχυση της κατανόησης και της ενσυναίσθησης:** *«Πώς μπορεί να σκέφτεται ο καθένας... τις ίδιες δύο και τρεις και τέσσερις πλευρές...Ακόμα και από αυτό το ίδιο πράγμα που βλέπεις, μπορεί να σκεφτείς από τη μία πλευρά ενός ρόλου... αν πας στον άλλο ρόλο, είναι διαφορετικό».*

- **Σημασία της ακρόασης και της πολυφωνίας:** *«Να μπορούμε να ακουγόμαστε...Νομίζω πως αυτό έχουμε και ανάγκη...Κι ας είναι και λάθος».*

Δ. Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους σχέση.

Γον.5

Η Γον.5 αποτυπώνει τη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών ως μια ισότιμη και συλλογική διαδικασία υποστήριξης του παιδιού, η οποία βασίζεται στη συνεργασία, την ανοικτή επικοινωνία και τη συνεισφορά διαφορετικών ειδικοτήτων:

- **Αντίληψη της σχέσης ως κοινής ομάδας:** *«Είμαστε μία ομάδα...Υπάρχει το παιδί, υπάρχουμε εμείς οι γονείς, υπάρχει ο δάσκαλος».*
- **Διαφάνεια και αμφίδρομη επικοινωνία:** *«Ό,τι λέει ο ένας πρέπει να το πούμε και στον άλλο».*
- **Αναγνώριση της διεπιστημονικής συνεργασίας:** *«Πολύ διεπιστημονική. Από όλους τους κλάδους».*

Γον.6

Ο Γον.6 διατυπώνει σαφείς αντιλήψεις σχετικά με τη διάκριση των ρόλων οικογένειας και σχολείου, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας για την κοινωνική ένταξη και την υποστήριξη του παιδιού:

- **Διάκριση μεταξύ οικογενειακού και εκπαιδευτικού ρόλου:** *«Πιστεύω ότι ο ρόλος του δάσκαλου είναι να μάθει στα παιδιά τα γράμματα, να μάθει τους αριθμούς, να βοηθήσει να κοινωνικοποιηθεί το παιδί μέσα στην τάξη...Ο χαρακτήρας, η συμπεριφορά και όλα αυτά πιστεύω ότι είναι η ίδια η οικογένεια που πρέπει να τα κάνει...Δεν περίμενα από τον δάσκαλο να μου δείξει πώς το παιδί θα συμπεριφέρεται...Αυτά πρέπει να τα μάθω εγώ...Ο δάσκαλος, ο ρόλος του είναι να του μάθει τα μαθηματικά, την προπαίδεια, τη γλώσσα».*
- **Έμφαση στη συνεργασία γύρω από την κοινωνικοποίηση του παιδιού:** *«Το μόνο που έχω απαιτήσει από τον δάσκαλο είναι η ένταξή του στο σύνολο... Το μαθησιακό και η κοινωνική ένταξη...Αν είναι λίγο απομονωμένος*

(αναφέρεται στο παιδί του)... θέλω να το μάθω και θέλω να το μπουστάρουμε για να κοινωνικοποιηθεί».

- **Προσδοκία ενεργητικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης από τον εκπαιδευτικό:** «Υπήρχαν και δάσκαλοι οι οποίοι θέλαν να ασχοληθούν μαζί σου και θέλαν να βοηθήσουν...Ο δάσκαλος (αναφέρεται στην ταινία *Kes*) μετά ασχολήθηκε και πήγε και είδε και το μπουστάρισμα...Έδωσε στο παιδί αυτό που πραγματικά ήθελε να δείξει....Ο δάσκαλος πρέπει να μάθει να κοινωνικοποιείται το παιδί και να μπορέσει και να το μπουστάρει».

Γον.7

Η Γον.7 περιγράφει μια σχέση συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού των ρόλων και ενεργής συμμετοχής της στη σχολική κοινότητα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία και στην κοινή υποστήριξη των παιδιών:

- **Συνεργατική σχέση με τους εκπαιδευτικούς:** «Με τους εκπαιδευτικούς δεν μπορώ να πω ότι είχα ποτέ ούτε διαφωνίες...Πάντα ήμουν πολύ συνεργάσιμη...Ήταν άνθρωποι που μπορούσες να συζητήσεις μαζί τους και να βγάλεις άκρη...Θεωρώ ότι υπήρχε ανταπόκριση όταν το ζήτησα από τη μεριά των εκπαιδευτικών».
- **Διακριτοί ρόλοι γονέα και εκπαιδευτικού:** «Θεωρώ ότι ο καθένας έχει το κομμάτι του...Δεν χρειάζεται ποτέ να προσπαθήσω να επέμβω πάνω στο μαθησιακό κομμάτι...Δεν είμαι υπέρ... να μιλάω σε ένα αντικείμενο που δεν γνωρίζω το πώς θα κάνει ο άλλος τη δουλειά του».
- **Ενεργή συμμετοχή στη σχολική κοινότητα:** «Από την πρώτη χρονιά προσπάθησα και μπήκα και στο Σύλλογο...Να είμαι πιο κοντά και στα υπόλοιπα παιδιά και στο σχολείο και στις ανάγκες του...Είμαι πάρα πολύ πρόθυμη στο ότι ζητήσει το σχολείο...Μου αρέσει να προσφέρω...Είναι κάτι που μου δίνει χαρά».
- **Αντίληψη της σχέσης σχολείο-οικογένειας ως κοινής φροντίδας για τα παιδιά:** «Για τα παιδιά τα κάνουμε όλα...Να χαίρονται, να περνάνε καλά».

Ε. Η σχέση γονέων με το παιδί/μαθητή.

Γον.5

Η σχέση της Γον.5 με το παιδί της περιγράφεται ως μια δυναμική διαδικασία μάθησης και προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες του και τη διατήρηση ενός υποστηρικτικού οικογενειακού πλαισίου:

- **Αμοιβαία μάθηση και προσαρμογή:** *«Μαθαίνεις μαζί του πώς θέλει να είναι».*
- **Παροχή συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής:** *«Προτιμότερο να κάνει το πετάρισμα των χεριών από το να μου πάθει το παιδί τίποτα».*
- **Καλλιέργεια οικογενειακής συνοχής και αποδοχής διαφορετικότητας:** *«Έχω μιλήσει στα παιδιά και για την ιδιαιτερότητα του [όνομα παιδιού]... Προσπαθώ να τα έχω μαζί για την αποδοχή».*

Γον.6

Ο Γον.6 στη σχέση με τα παιδιά του δίνει έμφαση στην αποδοχή, την επικοινωνία, τη συναισθηματική σύνδεση και τη στήριξη της μοναδικότητάς τους:

- **Αποδοχή και σεβασμός στις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού:** *«Αφήνεις τα παιδιά ελεύθερα να κάνουν αυτό που πραγματικά τους αρέσει και αυτό που θέλουν...Να αποδέχομαι αυτό που πραγματικά θέλουν».*
- **Αποφυγή επιβολής και προβολής προσωπικών προσδοκιών:** *«Προσπαθούμε τα παιδιά να τα χειραγωγήσουμε...Αυτό δεν ήθελα...Δεν προσπάθησα ποτέ να τον κατευθύνω...Δεν θέλεις να μεταφέρεις προσδοκίες στα παιδιά σου».*
- **Έμφαση στην ακρόαση και τον διάλογο:** *«Πρώτο απ' όλα, ακούγοντάς τα...Να μην τα απορρίπτουμε.»*
- **Προστασία και προετοιμασία του παιδιού απέναντι στις δυσκολίες:** *«Πώς μπορώ εγώ πλέον να προστατέψω πιο πολύ το παιδί μου...Να το ετοιμάσω ώστε να το περάσει και αυτό αλώβητα...Να τους μιλήσω, να τους πω διάφορα πράγματα».*

Γον.7

Η Γον.7 στη σχέση με τα παιδιά της αναδεικνύει ως κεντρικές διαστάσεις τη συναισθηματική παρουσία, την αποδοχή, τη στήριξη, την επικοινωνία και τον σεβασμό στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους:

- **Αποδοχή των δυνατοτήτων και των επιλογών των παιδιών:** *«Δεν είναι ανάγκη όλα τα παιδιά να είναι αριστούχοι...Το να μαθαίνουν κάποια πράγματα, να τα κατανοούν... εμένα προσωπικά μου αρκεί...Τα παιδιά, στο τέλος, πάντα θα κάνουν αυτό που θέλουν...Και να πιέσω καταστάσεις θεωρώ ότι δεν θα κερδίσω κάτι».*
- **Στήριξη και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών:** *«Πάντα θα είμαστε δίπλα...Θα θέλουμε το καλύτερο για τα παιδιά μας...Ο χορός της έδωσε μεγάλη δύναμη να αποκτήσει και αυτοπεποίθηση...Θέλω να πιστεύουν πάρα πολύ στον εαυτό τους...Αν δεν πιστέψουν αυτά, δεν θα πιστέψει κανένας».*

ΣΤ. Δημιουργικότητα: Ποιο στοιχείο/μέρος του δημιουργικού μέρους των βιωματικών εργαστηρίων συνέβαλε στον αναστοχασμό των πεποιθήσεων.

Γον.5

Τα δύο έργα τέχνης και οι ασκήσεις της δημιουργικής γραφής λειτούργησαν για τη Γον.5 ως μέσα εξωτερίκευσης συναισθημάτων, ταύτισης με τους ήρωες και επεξεργασίας ζητημάτων που σχετίζονται με την αποδοχή και την ελπίδα:

- **Συναισθηματική εμπλοκή και ταύτιση με το βίωμα:** *«Θεώρησα δηλαδή ότι κάπως το ζούσα... Ίσως και γι' αυτό ήταν και η συγκίνησή μου».*
- **Δημιουργική έκφραση συναισθημάτων και αξιών:** *«Αυτό της αποδοχής βγήκε πολύ και στο κείμενο».*
- **Συμβολική επεξεργασία της συμπεριφοράς του παιδιού:** *«Τα χέρια του που ήταν σαν φτερά...Αυτό το φτερούγισμα είναι ο τρόπος που βγάζει την ένταση του».*
- **Έκφραση συλλογικής ελπίδας και προοπτικής αλλαγής:** *«Μαζί θα αλλάζουμε τον κόσμο».*

Γον.6

Ο Γον.6 ανέδειξε ως σημαντικά ερεθίσματα αναστοχασμού την ταύτιση με τον εκπαιδευτικό στην ταινία *Kes*, την επεξεργασία ζητημάτων εξουσίας που αναδείχθηκαν στα δύο έργα τέχνης, την ανάκληση προσωπικών εμπειριών και αναμνήσεων μέσα από τη συζήτηση, καθώς και τη σύνδεση των θεμάτων των έργων τέχνης με τις προσωπικές του αξίες και αντιλήψεις για τη γονεϊκότητα:

- **Επιβεβαίωση αξιών και στάσεων:** *«Μου επιβεβαίωσε το πρώτο εργαστήριο ότι πρέπει να μπουστάρω τα παιδιά να κάνουν αυτό που πραγματικά θέλουν».*
- **Ταύτιση με τον εκπαιδευτικό της ταινίας *Kes* ως πρότυπο υποστήριξης:** *«Θα κρατήσω το μπουστάρισμα του δασκάλου...Ο δάσκαλος μετά ασχολήθηκε και πήγε και είδε...Έδωσε στο παιδί αυτό που πραγματικά ήθελε να δείξει...Αν το αγαπάς, το κάνεις σωστά».*
- **Επεξεργασία ζητημάτων εξουσίας μέσα από τα δύο έργα τέχνης:** *«Υπήρχε ... κατάχρηση εξουσίας...Η σχέση εξουσίας... ήταν αυτό που χτύπησε άσχημα εκεί πέρα...Το δεύτερο εργαστήριο μου επιβεβαίωσε τα πράγματα που βιώνουμε εμείς...Λίγο πολύ όλοι το περάσαμε αυτό».*
- **Σύνδεση του βιωματικού υλικού με προσωπικές εμπειρίες και αναμνήσεις:** *«Σίγουρα επηρεάζει. Γιατί αυτό έχεις σαν δεδομένο...Γυρνάς και λες ότι ναι προφανώς τελικά αυτό δεν ήταν και τόσο σωστό...Μου έφερε αναμνήσεις...Το πρώτο εργαστήριο βγήκε πολύ έντονα σε εμένα».*
- **Η βιωματική εμπειρία ως ενίσχυση υπάρχουσών στάσεων και αξιών:** *«Μέσα από τα εργαστήρια ενισχύθηκε ο τρόπος αυτός...Μου επιβεβαίωσε...Θα κρατήσω πιο πολύ αυτό».*

Γον.7

Η Γον.7 αποτύπωσε στοιχεία της βιωματικής και δημιουργικής επεξεργασία των δύο έργων τέχνης που συνέβαλαν στον αναστοχασμό των πεποιθήσεων και των στάσεών της, κυρίως μέσα από τη δυνατότητα να δει/ενσυναισθανθεί διαφορετικές οπτικές, να ταυτιστεί με διαφορετικούς ρόλους και να εκφραστεί προσωπικά μέσα στην ομάδα:

- **Επαφή με διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες:** *«Πώς μπορεί να σκέφτεται ο καθένας σε ένα ίδιο πράγμα, τις ίδιες δύο και τρεις και τέσσερις πλευρές... Ακόμα και από αυτό το ίδιο πράγμα που βλέπεις, μπορεί να σκεφτείς από τη μία πλευρά ενός ρόλου... αν πας στον άλλο ρόλο, είναι διαφορετικό».*
- **Η βιωματική εμπειρία της ομάδας και η ανακάλυψη της διαφορετικότητας:** *«Μου άρεσε το ότι με ανθρώπους που υποτίθετο ότι γνωρίζουν τελικά ήταν τελείως διαφορετικές...Έλεγα, μα πώς γίνεται δύο χρόνια, τρία, να είμαστε στην ίδια παρέα... και ξαφνικά εδώ να βλέπω άλλες απόψεις...Εγώ θεωρούσα ότι μπορούσαμε ακριβώς στο ίδιο κομμάτι να πιστεύαμε...Μου άρεσε που ανοίχτηκα».*
- **Ταύτιση και ενσυναίσθηση μέσα από διαφορετικούς ρόλους:** *«Με συγκίνησε πάρα πολύ αυτό που είχε γράψει η άλλη ομάδα, με πόσο πάθος υπερασπιζόταν τη μαμά...Δεν την κατηγορούσαμε ουσιαστικά, τη μαμά...Και η μαμά από κάπου πρέπει να έχει επηρεαστεί...Και μετά... το σκεφτόμουν».*
- **Σύνδεση του δημιουργικού μέρους με προσωπικά βιώματα και συναισθήματα:** *«Ήταν πραγματικά δραματικό...Ήταν πάρα πολύ δύσκολο μετά να προσπαθήσω να ηρεμήσω το παιδί...Τα μάτια της ψάχνανε να μας βρουνε...Να δει ότι είμαστε εκεί, ότι τη βλέπουμε».*

10. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα, στόχος είναι να διερευνηθεί το πώς η Προσωποκεντρική Προσέγγιση, σε συνδυασμό με την τέχνη και τη δημιουργική έκφραση, μπορεί να συμβάλει στον κριτικό (ανα)στοχασμό παγιωμένων αντιλήψεων, πεποιθήσεων και τρόπων προσέγγισης που αφορούν τη γονεϊκή και την εκπαιδευτική στάση. Η έρευνα υλοποιείται μέσα από δύο βιωματικά εργαστήρια για καθεμία από τις δύο διακριτές ομάδες -γονέων και εκπαιδευτικών- οι οποίες προέρχονται από το ίδιο σχολικό περιβάλλον της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον νότιο τομέα των Αθηνών.

Συνεκτιμώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τα βιωματικά εργαστήρια, τις ανατροφοδοτήσεις και τις συνεντεύξεις των μελών των δύο ομάδων, σε συνάρτηση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα - *«Ποιες αλλαγές εντοπίζονται στις*

πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη σχέση τους με το παιδί από τη συμμετοχή τους σε ομάδες Προσωποκεντρικής Προσέγγισης και δημιουργικής έκφρασης;» - διαπιστώνεται ότι, στην ομάδα των εκπαιδευτικών, οι αλλαγές αφορούν την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη αυτοστοχαστικής στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης και των ορίων τόσο με το παιδί όσο και με τον γονέα. Μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης, τις βιωματικές ασκήσεις, τον δημιουργικό οραματισμό, τη δημιουργική γραφή, την ανταλλαγή απόψεων και τον αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά αποκλειστικά ως μαθήτριες/τες, παραβλέποντας άλλες ανάγκες τους, όπως για παράδειγμα, την ανάγκη τους για ξεγνοιασιά. Ταυτιζόμενες/οι με τους ήρωες των δύο έργων τέχνης, αρκετοί εκπαιδευτικοί εντόπισαν στερεοτυπικές αντιλήψεις, αυταρχικές συμπεριφορές και «ταμπέλες» που ενίοτε αποδίδουν στις/στους μαθήτριες/τες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ταύτιση αυτή προκάλεσε συγκλονισμό, καθώς αναδύθηκε η επίγνωση της συναισθηματικής «απόστασης» που ενδέχεται να δημιουργεί η στάση τους προς τα παιδιά. Η εμπειρία αυτή οδήγησε σε ευρύτερο αυτοστοχασμό σχετικά με την εκπαιδευτική στάση και την πρόθεση αναθεώρησης της συμπεριφοράς τους απέναντι στις/στους μαθήτριες/τες. Η άκαμπτη πεποίθηση ότι η οριοθέτηση πρέπει να επιβάλλεται μέσω φόβου και αυστηρότητας τίθεται υπό αμφισβήτηση. Συγχρόνως, ενισχύεται η επίγνωση ότι η προσκόλληση σε ρόλους και κοινωνικές νόρμες δημιουργεί συναισθηματική απόσταση και δυσκολεύει τη σχέση με το παιδί. Ορισμένα μέλη συνειδητοποιούν ότι δεν χρειάζεται να αναλαμβάνουν έναν «γονεϊκό» ρόλο στη σχέση τους με τις/τους μαθητές, γεγονός που συνοδεύεται από αίσθημα αποφόρτισης. Επιπλέον, αναγνωρίζεται ότι οι προσωπικές προσδοκίες, οι φόβοι ή ανεκπλήρωτες επιθυμίες των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να επιβαρύνουν τις/τους μαθητές τους. Σε κάποια μέλη, η στάση του καθηγητή στην ταινία Kes λειτούργησε ως πηγή έμπνευσης και δημιουργεί την επιθυμία να «μπούν στη ζωή» των μαθητριών/των τους, αναζητώντας τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση και τη βελτίωση της σχέσης μαζί τους. Τέλος, αναδύεται η ανάγκη για ουσιαστικότερη επικοινωνία και σύνδεση με τις/τους συναδέλφους τους.

Όσον αφορά την ομάδα των γονέων, οι κεντρικοί άξονες των αλλαγών αφορούν την ενίσχυση της αποδοχής και της ενσυναίσθησης καθώς και την αμφισβήτηση αυταρχικών προτύπων σχέσης. Συγκεκριμένα, οι

συμμετέχουσες/οντες συνειδητοποιούν ότι η προσπάθεια ένταξης του παιδιού σε κοινωνικά «καλούπια» και προκαθορισμένα πρότυπα μπορεί να προκαλέσει συναισθηματικό έλλειμμα και ψυχικό πόνο. Παράλληλα, ενισχύεται η πεποίθηση ότι το παιδί χρειάζεται να ενθαρρύνεται να ακολουθεί τις προσωπικές του επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αντί να καλείται να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των γονέων. Η αποδοχή της πραγματικότητας του παιδιού, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις νευροδιαφορετικότητας, φαίνεται σε ορισμένα μέλη να συμβάλλει στην απομάκρυνση από την επίμονη αναζήτηση αιτιών ή ενοχών. Ενισχύεται επίσης η ενσυναίσθηση, καθώς οι συμμετέχουσες/οντες έρχονται σε επαφή με θεμελιώδεις ανάγκες του παιδιού για αποδοχή, ελευθερία, ορατότητα και στοργή. Η δημιουργική επεξεργασία των δύο έργων τέχνης συμβάλλει, επίσης, στην αναγνώριση των πολλαπλών οπτικών που μπορεί να υπάρχουν σε μία κατάσταση καθώς και στη σημασία της σιωπής και του βλέμματος στην επικοινωνία. Συγχρόνως, η αναγνώριση αυταρχικών μορφών συμπεριφοράς και κατάχρησης εξουσίας ανακινεί βιώματα από την παιδική τους ηλικία. Η φωνή και η επιβολή, που συχνά χρησιμοποιούνται ως μέσα οριοθέτησης σε συνθήκες ψυχικής κόπωσης ή εξάντλησης, επαναξιολογούνται. Διαμορφώνεται η αντίληψη ότι η γονεϊκή επιβολή χρειάζεται να υποχωρεί, ώστε να καταστεί δυνατή μια πιο αυθεντική και ισότιμη συνύπαρξη με το παιδί. Ταυτόχρονα, η βιωματική διεργασία λειτουργεί ως «καθρέφτης» αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού. Πολλοί γονείς έρχονται αντιμέτωποι με πλευρές της στάσης τους που βιώνονται ως δύσκολες ή «άβολες» και αναγνωρίζονται συγχρόνως, ως αναγκαίες για την προσωπική τους εξέλιξη. Μέσα από αυτή τη συνειδητοποίηση, αρκετά μέλη εκφράζουν την πρόθεση να καλλιεργήσουν περισσότερη υπομονή, να γίνουν πιο εκδηλωτικά ως προς τα συναισθήματά τους και να αφιερώνουν περισσότερο ποιοτικό χρόνο στα παιδιά τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα καθώς δηλώνουν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τη γονεϊκή στάση χωρίς να εξαρτούν την αίσθηση επάρκειάς τους από την αξιολόγηση των άλλων.

Σε ό,τι αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα - *«Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή περιορίζουν τη μετασχηματιστική διεργασία της δημιουργικότητας, μέσω της τέχνης, στις πεποιθήσεις, στάσεις των συμμετεχουσών/όντων;»* - τα δεδομένα από την ομάδα των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν ως κεντρικό ενισχυτικό παράγοντα τη συμβολή της τέχνης, η οποία λειτουργεί ως «καθρέφτης» και καταλύτης

αναστοχασμού και αυτοστοχασμού. Η θέαση και η επεξεργασία των δύο έργων τέχνης δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ταυτιστούν με τους ήρωες, να αναγνωρίσουν πτυχές του εαυτού τους και να επανεξετάσουν παιδαγωγικές στάσεις και συμπεριφορές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως προαναφέρθηκε, η συναισθηματική ταύτιση αποδεικνύεται ιδιαίτερα έντονη, οδηγώντας σε βαθύτερο αυτοστοχασμό και επίγνωση του τρόπου με τον οποίο πιθανόν να βιώνονται από τις/τους μαθήτριες/τες τους κάποιες συμπεριφορές τους. Επιπλέον, η δημιουργική γραφή και η υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών γωνιών συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, επιτρέποντας στα μέλη να προσεγγίσουν βιωματικά την παιδική εμπειρία και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Συνολικά, η ίδια η δημιουργική διαδικασία λειτουργεί λυτρωτικά, καθώς η εξωτερίκευση των συναισθημάτων προσφέρει στα μέλη της ομάδας ψυχική ανακούφιση και μείωση της αίσθησης μοναξιάς. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση και το μοίρασμα εμπειριών και απόψεων συνέβαλαν στη διεύρυνση της οπτικής των εκπαιδευτικών, καθώς η επαφή με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και βιώματα βοήθησε τα μέλη να απομακρυνθούν από έναν στενά προσωπικό τρόπο θέασης των πραγμάτων. Σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της μετασχηματιστικής διεργασίας αναδεικνύεται, επίσης, το κλίμα ασφάλειας και αποδοχής που διαμορφώθηκε στην ομάδα. Η στάση της διευκολύντριας, η οποία χαρακτηρίζεται από υποστηρικτικότητα, απουσία κριτικής και ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης, θεωρείται από όλα τα μέλη καθοριστική για τη δημιουργική έκφραση και την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία. Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες αλλά συμμετέχουν βιωματικά ως «μαθητές» και «παιδιά», ενίσχυσε τη δύναμη της εμπειρικής μάθησης και του προσωπικού αναστοχασμού.

Στους παράγοντες που περιορίζουν ή δυσχεραίνουν τη μετασχηματιστική διεργασία αναδείχθηκε ο φόβος της έκθεσης, καθώς αρκετά μέλη, στην αρχή της διαδικασίας, ένιωσαν αμηχανία και άγχος να μοιραστούν προσωπικά βιώματα και συναισθήματα ενώπιον συναδέλφων. Επιπλέον, άλλα μέλη εξέφρασαν την ανάγκη για περισσότερο χρόνο τόσο για τη δημιουργική επεξεργασία των δραστηριοτήτων όσο και για βαθύτερο αναστοχασμό και συζήτηση των εμπειριών τους. Τέλος, τεχνικές δυσκολίες ή η αβεβαιότητα σχετικά με τη ροή των βιωματικών διαδικασιών δημιούργησαν σε δύο μέλη ανασφάλεια και αμηχανία στην αρχή των εργαστηρίων.

Όσον αφορά την ομάδα των γονέων, οι παράγοντες που ενισχύουν τη μετασχηματιστική διεργασία σχετίζονται ομοίως, με τον ρόλο της τέχνης, τη βιωματική και δημιουργική έκφραση, το ασφαλές κλίμα της ομάδας και τη σύνδεση με το προσωπικό βίωμα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας αναδεικνύεται ο ρόλος της τέχνης ως έναυσμα για ταύτιση και ενσυναίσθηση. Η επαφή με τα δύο έργα τέχνης δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να προσεγγίσουν βιωματικά την οπτική του «άλλου» -παιδιού, δασκάλου και γονέα- κατανοώντας τις διαφορετικές ανάγκες, συναισθήματα και τρόπους βίωσης της σχέσης. Η τέχνη λειτούργησε ως «καθρέφτης» αυτοπαρατήρησης, οδηγώντας αρκετούς γονείς σε μια δύσκολη και «άβολη» αναμέτρηση με προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές, όπως η τάση προς την επιβολή, τον έλεγχο ή τη χειραγώγηση. Επίσης, άλλος παράγοντας ενίσχυσης αποτελεί η αξιοποίηση συμβόλων μέσω της δημιουργικής γραφής, καθώς το «γεράκι» λειτούργησε ως μέσο εξωτερίκευσης βαθύτερων συναισθημάτων και αυθόρμητου, «αφιλτράριστου» λόγου, ενισχύοντας τον αναστοχασμό γύρω από τη γονεϊκή στάση. Παράλληλα, η σύνδεση με προσωπικά βιώματα των μελών, ιδιαίτερα με εμπειρίες αυταρχικής ανατροφής που είχαν βιώσει ως παιδιά, ενίσχυσε τη συναισθηματική εμπλοκή και την υιοθέτηση μιας περισσότερο υποστηρικτικής και αποδεκτικής στάσης προς τα παιδιά τους. Ως άλλος παράγοντας ενίσχυσης αναδεικνύεται η στάση της διευκολύντριας, καθώς η παρουσία ενός προσώπου που προσφέρει ηρεμία, ζεστασιά, αποδοχή και σεβασμό στα προσωπικά όρια, χωρίς αξιολογική διάθεση ή άγχος για το «σωστό» και το «λάθος», συνέβαλε στη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου έκφρασης. Ενισχυτικά επίσης λειτουργούν το δέσιμο και η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, δεδομένου ότι η διαπίστωση πως ακόμη και μέλη που γνωρίζονταν για χρόνια μπορούσαν να διαθέτουν τελείως διαφορετικές οπτικές και τρόπους νοηματοδότησης της εμπειρίας λειτούργησε ως στοιχείο έκπληξης και συνέβαλε στη διεύρυνση της αντίληψής τους.

Στους παράγοντες που περιορίζουν τη μετασχηματιστική διεργασία συγκαταλέγεται ο φόβος της έκθεσης, με ορισμένα μέλη να δυσκολεύονται αρχικά να μοιραστούν προσωπικές διεργασίες με άγνωστα πρόσωπα. Ένας επιπλέον παράγοντας περιορισμού είναι ο χρόνος· αναφέρεται η ανάγκη για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, ώστε να καταστεί δυνατή η καλύτερη επεξεργασία των δραστηριοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη μεγαλύτερης οικειότητας μεταξύ των μελών και η εμβάθυνση σε συλλογικές διεργασίες, όπως η παραγωγή κοινού κειμένου,

δεδομένου ότι η ανάγκη σύνθεσης διαφορετικών απόψεων και διαμόρφωσης ενός «κοινού πορίσματος» δημιουργεί σε μερικά μέλη αίσθημα πίεσης. Τέλος, σε ορισμένα μέλη, η συμμετοχή στη βιωματική διεργασία λειτουργεί περισσότερο ως επιβεβαίωση και ενίσχυση μιας ήδη διαμορφωμένης στάσης, παρά ως αναπλαισίωση πεποιθήσεων.

Συνεκτιμώντας τα προαναφερθέντα ευρήματα της έρευνας, προκύπτουν ορισμένα ζητήματα προς συζήτηση σε σχέση με τις θεωρίες των Mezirow, Kegan και Rogers (βλ. 1). Ως πρώτο εύρημα αναδείχθηκε ότι ορισμένα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών βίωσαν ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», σύμφωνα με την εννοιολόγηση του όρου από τον Mezirow (2007, 2022). Μέσα από την επαφή με τις ιστορίες και τις εμπειρίες των ηρώων των δύο έργων τέχνης, οι συμμετέχοντες οδηγήθηκαν σε μια διαδικασία υποκειμενικής επαναπλαισίωσης, μεταφέροντας τους προβληματισμούς και τα νοήματα που αναδύθηκαν από την αισθητική εμπειρία στην επαγγελματική και προσωπική τους πραγματικότητα. Παρότι τα βιωματικά εργαστήρια ήταν περιορισμένης χρονικής διάρκειας, το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ τους, από τον Νοέμβριο έως τον Μάρτιο, φαίνεται ότι λειτούργησε ως περίοδος αναστοχασμού και εσωτερικής επεξεργασίας. Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι ορισμένα μέλη «συγκλονίστηκαν» από τη βιωματική εμπειρία, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις η διεργασία φαίνεται να προχώρησε και σε επόμενα στάδια μετασχηματισμού, με επανεξέταση παραδοχών και εφαρμογή αλλαγών στην εκπαιδευτική πρακτική (Mezirow, 2007, 2022).

Παράλληλα, κυρίως από την επεξεργασία της ταινίας *Kes*, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ζητήματα που συνδέονται άμεσα με τη θεωρία του Kegan (1982, 1994, 2007) και, ειδικότερα, με τη διεργασία μετατόπισης στοιχείων από το «υποκείμενο» στο «αντικείμενο» της συνείδησης. Τα μέλη της ομάδας αναγνώρισαν την ύπαρξη ενός άτυπου ή «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος απαιτήσεων προς τις/τους μαθήτριες/τές, στις οποίες συχνά τα παιδιά αδυνατούν να ανταποκριθούν, καθώς βρίσκονται σε διαφορετικό αναπτυξιακό στάδιο νοηματοδότησης από εκείνο που προϋποθέτει το σχολικό πλαίσιο. Η αισθητική εμπειρία της ταινίας φαίνεται να λειτούργησε ως αφορμή αποστασιοποίησης και αυτοπαρατήρησης, καθώς ορισμένα μέλη αναγνώρισαν πτυχές του εαυτού τους στις στάσεις και συμπεριφορές των ηρώων. Με αυτή την έννοια, διαστάσεις του τρόπου σκέψης τους, οι οποίες μέχρι τότε λειτουργούσαν ως «υποκείμενο», κατέστη δυνατό να μετατραπούν σε «αντικείμενο» αναστοχασμού.

Η ομάδα των γονέων, από την άλλη πλευρά, συνδέεται περισσότερο με την προσωποκεντρική προσέγγιση του Rogers (1957, 1959). Η συμμετοχή τους στη βιωματική διεργασία δεν είχε τον χαρακτήρα ενός επιμορφωτικού πλαισίου, όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αλλά λειτούργησε κυρίως ως συναισθηματική εμπειρία. Οι γονείς ανταποκρίθηκαν περισσότερο σε στοιχεία που σχετίζονταν με την έκφραση των συναισθημάτων, την αποδοχή, την ενσυναίσθηση και τη σύνδεση με προσωπικά βιώματα. Η διεργασία φαίνεται, επομένως, να σχετίζεται περισσότερο με την προσωποκεντρική διάσταση της κατανόησης και επανανοηματοδότησης της προσωπικής εμπειρίας, ενώ η συστηματική κριτική επεξεργασία παραδοχών, όπως περιγράφεται στη θεωρία του Mezirow (2007, 2022), φαίνεται να αναδεικνύεται λιγότερο. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν συνδέεται και με το διαφορετικό πλαίσιο συμμετοχής των δύο ομάδων. Ο Mezirow (2007, 2022) αναπτύσσει τη θεωρία του κυρίως στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου η μάθηση συνδέεται με συνειδητή κριτική επεξεργασία νοημάτων και παραδοχών. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ένα πλαίσιο που προσλάμβαναν περισσότερο ως επιμορφωτικό και επαγγελματικό, γεγονός που φαίνεται να διευκόλυνε τη νοητική επεξεργασία και την αναγνώριση δυσλειτουργικών στάσεων ή πρακτικών. Επιπλέον, η επανεξέταση της εκπαιδευτικής στάσης δεν φάνηκε να απειλεί τον πυρήνα της προσωπικής τους ταυτότητας, καθώς βιώθηκε κυρίως ως διαδικασία επαγγελματικού αναστοχασμού και βελτίωσης (Mezirow, 1991, 2022). Αντίθετα, για τους γονείς, η διεργασία άγγιξε περισσότερο τον πυρήνα της προσωπικής και γονεϊκής τους ταυτότητας. Η πιθανότητα αναγνώρισης δυσλειτουργικών στάσεων σε σχέση με τη γονεϊκότητα φαίνεται να συνοδευόταν από μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα, καθώς μια τέτοια αναγνώριση θα μπορούσε να κλονίσει βασικές αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για τον εαυτό τους ως γονείς. Παράλληλα, αρκετοί γονείς φαίνεται να αναζήτησαν περισσότερο επιβεβαίωση ότι «λειτουργούν επαρκώς» στον ρόλο τους και αμφισβήτησαν την ανάγκη για επιβολή και για συμμόρφωση με κοινωνικά «καλούπια», εκφράζοντας την επιθυμία για μια πιο αυθεντική, ισότιμη συνύπαρξη με τα παιδιά (Kegan, 1994· Mezirow, 2007).

Ωστόσο, κοινό στοιχείο και των δύο ομάδων αποτέλεσε η αναφορά στην παιδική τους ηλικία και τις εμπειρίες που είχαν βιώσει ως παιδιά στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Οι συμμετέχουσες/οντες επιχείρησαν να συνδέσουν τον τρόπο με τον οποίο μεγάλωσαν με τη σημερινή τους στάση ως γονείς ή εκπαιδευτικοί, είτε αναπαράγοντας είτε απορρίπτοντας τα πρότυπα που είχαν βιώσει.

Το στοιχείο αυτό συνδέεται τόσο με τη θεωρία του Mezirow (2007, 2022), μέσω της διερεύνησης παραδοχών, όσο και με τις θεωρίες του Kegan (1986, 1994) και του Rogers (1957, 1959), καθώς αφορά τη διεργασία νοηματοδότησης της εμπειρίας και τη διαμόρφωση του εαυτού μέσα από τις σχέσεις. Η αναζήτηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις σημερινές αντιδράσεις και στάσεις των συμμετεχουσών/όντων μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη ανάπτυξης κριτικού αναστοχασμού και ενδεχόμενης εμπλοκής σε μετασχηματιστική διεργασία.

Ένα ακόμη εύρημα της έρευνας είναι ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί, παρά τις διαφορετικές αφετηρίες τους, ανέδειξαν ως κεντρικό σημείο αναφοράς το παιδί και την επιθυμία τους να υποστηρίξουν την ανάπτυξή του.

Το εύρημα αυτό αποτυπώθηκε με διαφορετικούς τρόπους στις δραστηριότητες που συνδέθηκαν με τα δύο έργα τέχνης. Στην ομάδα των γονέων, κατά τη δραστηριότητα δημιουργικής γραφής που βασίστηκε στο χορευτικό έργο, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών/όντων έγραψε από την οπτική γωνία του παιδιού. Αντίστοιχα, στις δραστηριότητες που συνδέθηκαν με την ταινία *Kes*, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σε μεγάλο βαθμό την οπτική του παιδιού, εστιάζοντας στον εσωτερικό του κόσμο. Η οπτική του παιδιού αναδείχθηκε, επομένως, και στις δύο ομάδες. Παρά το κοινό αυτό στοιχείο, διαφάνηκε ταυτόχρονα και μια υποβόσκουσα επιφυλακτικότητα στη σχέση εκπαιδευτικών και γονέων. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αίσθηση ότι οι γονείς τους αξιολογούν ή τους κρίνουν, ενώ οι γονείς διατύπωσαν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους από το σχολείο και την/τον εκπαιδευτικό. Η αναφορά στην κριτική ή αξιολόγηση από τον άλλον θα μπορούσε να συνδεθεί με εμπειρίες εξωτερικής αξιολόγησης που γίνονται αντιληπτές ως απειλητικές, ενισχύοντας αμυντικές στάσεις και περιορίζοντας την αυθεντική έκφραση. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη θέση του Rogers (1951, 1959, 1961/1995a), σύμφωνα με την οποία η ψυχολογική ασφάλεια, η αποδοχή και η ελευθερία έκφρασης συμβάλλουν στη μείωση της αμυντικότητας και διευκολύνουν την αυθεντική έκφραση του ατόμου, ενώ υπό αυτές τις συνθήκες καθίσταται δυνατή η ανάδυση της δημιουργικότητας και η προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η τέχνη μπορεί να δημιουργήσει έναν εναλλακτικό χώρο συνάντησης και επικοινωνίας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, να λειτουργήσει ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα (Mezirow, 1991), όπως έχει προαναφερθεί. Ως «οικουμενική γλώσσα», η τέχνη μπορεί να υπερβαίνει εμπόδια που συχνά διαχωρίζουν τους ανθρώπους, μετατρέποντας τη δημιουργική διαδικασία σε μια

ευκαιρία για αναδόμηση νοήματος, αυθεντική σύνδεση και αλληλοκατανόηση (Dewey, 1934/1980· Mezirow, 2007). Κατ' επέκταση, η κινηματογραφική αφήγηση και η ποιητική της κίνησης που αναδύεται μέσα από το χορευτικό έργο, λειτούργησαν ως ασφαλείς χώροι έκφρασης και ταύτισης, ενισχύοντας τη συναισθηματική εμπλοκή και επιτρέποντας στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν τους θεσμικούς τους ρόλους και να συναντηθούν ως πρόσωπα (Rogers, 1961/1995a· ARTiT, 2012). Ειδικότερα, η συμβολική επεξεργασία του γερακιού στην ταινία *Kes* μπορεί να ιδωθεί ως μια «πράξη συνάντησης» με την πραγματικότητα της εμπειρίας, η οποία ενεργοποιεί την αναδιαμορφωτική φαντασία και διευκολύνει το άτομο να κατανοήσει το άγνωστο και να αναδομήσει το νόημα των εμπειριών του (May, 1974/2017· Μέγα, 2020). Μέσα από αυτή τη διεργασία, η τέχνη δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο έκφρασης, αλλά και ως καταλύτης νέων τρόπων κατανόησης του εαυτού και των άλλων. Ανοίγει νέες και απρόβλεπτες προοπτικές, ενθαρρύνοντας τις/τους συμμετέχουσες/οντες να αμφισβητήσουν το άκριτα αποδεκτό και να οδηγηθούν σε μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και προσωπική ανάπτυξη (Greene, 1990, 1993, 2000· ARTiT, 2012).

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ως πρόταση για μελλοντική έρευνα και πρακτική εφαρμογή η δημιουργία κοινών βιωματικών εργαστηρίων με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων. Η αξιοποίηση της δημιουργικότητας μέσω της αισθητικής εμπειρίας θα μπορούσε να συμβάλει στη μείωση της αμοιβαίας επιφυλακτικότητας, στην ανάπτυξη βαθύτερης κατανόησης των αναγκών και των δυσκολιών της κάθε πλευράς, καθώς και στη δημιουργία ενός περισσότερο συνεργατικού πλαισίου σχέσης με επίκεντρο το παιδί. Παράλληλα, η υλοποίηση παρόμοιων παρεμβάσεων στο πλαίσιο σχολών γονέων ή άλλων σταθερών και μακροχρόνιων δομών θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερο χρόνο για εμβάθυνση, αναστοχασμό και ενδεχόμενη αναγνώριση δυσλειτουργικών αντιλήψεων ή πρακτικών.

Καταληκτικά, ίσως η συμβολή μιας μετασχηματιστικής διεργασίας να μην εντοπίζεται μόνο στις αλλαγές που γίνονται άμεσα αντιληπτές, αλλά στις λεπτές μετατοπίσεις κατανόησης που αναδύονται μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής, ενσυναίσθησης και αυθεντικότητας. Όπως υποστηρίζει ο Rogers (1951,1959,1961/1995), όταν το άτομο νιώθει ελεύθερο να διερευνήσει την εμπειρία του, ανοίγεται η δυνατότητα μιας βαθύτερης συνάντησης με τον εαυτό και τους άλλους· μια διεργασία που μπορεί να συνεχίσει να αναπτύσσεται και να μετασχηματίζεται πέρα από την ολοκλήρωση της αρχικής εμπειρίας. Η διερεύνηση

του τρόπου με τον οποίο οι εμπειρίες που αναδύθηκαν στο πλαίσιο των εργαστηρίων της παρούσας έρευνας ενσωματώνονται, με την πάροδο του χρόνου, στην προσωπική και σχεσιακή ζωή των συμμετεχουσών/όντων αποτελεί ένα ανοιχτό πεδίο για περαιτέρω έρευνα και αναστοχασμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγοραστούδη-Βλάχου Φ., & Μπίμπου-Νάκου Ι. (2021). Κινηματογραφική εκπαίδευση: Οι απόψεις εκπαιδευτικών και τελειόφοιτων φοιτητριών και φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Κινηματογράφου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 4–35. <https://doi.org/10.12681/dial.23038>
- Αντόρνο, Λοβεντάλ, Μαρκούζε, Χορκχάιμερ. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (Ζ. Ζαρίκας, Μτφ.). Εκδόσεις Ύψιλον.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ARTiT (2012). *Η μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του ARTiT*.
- Barrett- Lennard, G. (2021). Προέλευση και εξέλιξη της προσωποκεντρικής καινοτομίας κατά τη διάρκεια της ζωής του Carl Rogers. Στο Μ. Cooper, Μ. O'Hara, Ρ. Schmid, & Α. Bohart (Επιμ.), *Προσωποκεντρική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική. Θεωρία, εφαρμογές και θεραπευτική πρακτική* (σσ. 47-99). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Biermann-Ratjen, E.-M. (1998). On the development of the person in relationships. In B. Thorne & E. Lambers (Eds.), *Person-centred therapy: A European perspective* (pp. 106–118). Sage Publications.
- Bohart, A. (2021). Το πραγματούμενο πρόσωπο. Στο Μ. Cooper, Μ. O'Hara, Ρ. Schmid, & Α. Bohart (Επιμ.), *Προσωποκεντρική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική. Θεωρία, εφαρμογές και θεραπευτική πρακτική* (σσ. 127-149). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Bourne, M., & MacGibbon, R. (Directors). (2012). *Swan Lake* [Film]. Leopard Films.

- Bozart, J. (2021). Άνευ όρων αποδοχή. Στο M. Cooper, M. O' Hara, P. Schmid, & A. Bohart (Επιμ.), *Προσωποκεντρική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική. Θεωρία, εφαρμογές και θεραπευτική πρακτική* (σσ. 272-290). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλίτη-Κυρβασίλη, Κ. (2007). Το παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα: εφαρμογή της συστημικής θεώρησης στη συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].
- Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός.
- Cooper, M. (2021). Θεωρία ανάπτυξης και προσωπικότητας. Στο M. Cooper, M. O'Hara, P. Schmid, & A. Bohart (Επιμ.), *Προσωποκεντρική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική. Θεωρία, εφαρμογές και θεραπευτική πρακτική* (σσ. 179- 205). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Cooper, M., & Bohart, A. (2021). Βιωματικές και φαινομενολογικές βάσεις. Στο M. Cooper, M. O'Hara, P. Schmid, & A. Bohart (Επιμ.), *Προσωποκεντρική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική. Θεωρία, εφαρμογές και θεραπευτική πρακτική* (σσ. 154-178). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Christou, M., & Trepela, K. (2026). Contraction and release: relation movements between students - parents – teachers. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 15(1), 1–11. <https://doi.org/10.12681/hjre.43111>
- Damala, P. (2025). Cinema as an Educational Tool in Second Chance Schools: Opportunities and Challenges. *Adult Education Critical Issues*, 5(1), 67–78. <https://doi.org/10.12681/haea.39897>
- Δημητρακοπούλου, Δ. (2025). Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού προγράμματος για την αλλαγή της αυτοαντίληψης και της υιοθέτησης διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων] <https://doi.org/10.12681/eadd/59478>
- Διζικιρίκης, Γ. (2008). *Λεξικό αισθητικών και τεχνικών όρων του κινηματογράφου*. Αιγόκερως.

- Dewey, J. (1928). *Experience and Nature*. George Allen & Unwin, LTD.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. Perigee Books.
- Ελευθεριάδου, Α. (2017). Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μια ερευνητική εφαρμογή σε μαθητές του δημοτικού σχολείου για την προσέγγιση της έννοιας της «διαφορετικότητας». [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. <http://dx.doi.org/10.26268/heal.uoi.2121>
- Ellingham, I. (2002). Foundation for a Person-Centred, Humanistic Psychology—and Beyond: The Nature and Logic of Carl Rogers “Formative Tendency”. *Genesis*, 28, 11-12.
- Ζερβουδάκη, Ε. (2011). Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].
- Θωμοπούλου, Μ. (2023). Θεωρία και πράξη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία - Η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού δυσλειτουργικών αντιλήψεων: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση. [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Freire, E. (2021). Ενσυναίσθηση. Στο Μ. Cooper, Μ. Ο' Hara, Ρ. Schmid, & Α. Bohart (Επιμ.), *Προσωποκεντρική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική. Θεωρία, εφαρμογές και θεραπευτική πρακτική* (σσ. 250-271). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Gordon, T. (2009). *Τα μυστικά του αποτελεσματικού γονέα*. Ερευνητές.
- Green, M. (1990). Realizing literature's emancipatory potential. In Mezirow, J. & Associates. *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 251- 268). Jossey-Bass Publishers.
- Ιωσηφίδη, Π. & Ιωσηφίδης, Ι. (2002). Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση του Carl Rogers. Στο Γ. Ποταμιάνο & Συνεργάτες, *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική Πρακτική* (σσ. 197-245). Ελληνικά Γράμματα.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Harvard University Press. Cambridge: Mass.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2007). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 73- 105). Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Α. (2011). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2024). *Η δύναμη της τέχνης στη μάθηση. Διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευση ενηλίκων και στο σχολείο*. Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2020). Η μάθηση ως ατομική και κοινωνική διεργασία ανάπτυξης: Σκέψεις επάνω στις αναζητήσεις των Jarvis και Mezirow. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες, *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 226-242). ΕΕΕΕ.
- Lazou, A. (2020). Dance as an Object of Scientific Investigation and Philosophy. Preliminary Remarks. *Epistēmēs Metron Logos*, (3), 60–92. <https://doi.org/10.12681/eml.22108>.
- Λάο Τσου. (1971). *Τάο τε Κίνγκ* (Μ. Σεφεριάδη, Μτφ.). Εκδόσεις Ερμής.
- Loach, K. (Director). (1969). *Kes* [Film]. Woodfall Film Productions.
- Λόουτς, Κ., & Λουϊ, Ε. (2023). *Διάλογος για την τέχνη και την πολιτική* (Σ. Ζουμπουλάκη, Μτφ.). Αντίποδες.
- Ma, J. (2011). “James Joyce’s Epiphany and Virginia Woolf’s Moment of Importance”. *Studies in Literature and Language*, 2.1, 114-18. <https://doi.org/10.3968/j.sll.1923156320110201.003>
- Μαρτέν, Μ. (1969). *Η γλώσσα του κινηματογράφου* (Ε. Χατζίκου, Μτφ.). Κάλβος.
- May, R. (2017). *Το θάρρος της δημιουργίας* (Α. Τσιριμώκος, Μτφ.). Εκδόσεις Αρμός.
- Mearns, D., Thorne, B. & McLeod, J. (2022). *Η προσωποκεντρική συμβουλευτική στην πράξη*. Εκδόσεις Τόπος.
- Μέγα, Γ. (2020). Greene και Mezirow: Η εξιχνίαση μιας σημαντικής αλλά αθόρυβης παιδαγωγικής και φιλοσοφικής σχέσης. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία του Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 164-177). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μέρυ, Τ. (2002). *Πρόσκληση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση* (Γ. Δίπλας, Μτφ.). Καστανιώτης.
- Merry, T. (1994). *Invitation to Person-centred Psychology*. Whurr Publishers Ltd.
- Mezirow, J. & Associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. Jossey-Bass Publishers.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995). "Adult Education and Local Development: The Global Lessons," Saint Patrick's College, Maynooth, Ireland, May 24, 1995. Published in B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack & A. Ryan (1996) *Radical Learning for Liberation* (pp. 5-14). Maynooth: MACE.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, (1), 58-63.
<https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mezirow, J. & Συνεργάτες. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Μεταίχμιο.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2022). *Θεωρία μετασχηματισμού*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική. Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Ναούμ, Ε. (2014). Συνεργασία σχολείου - οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].
- Neville, B. (2025). Reflections on person-centred classroom discipline (2008), *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 24:3, 261-272.
<https://doi.org/10.1080/14779757.2025.2523663>
- Παναγιωτακοπούλου, Α.Μ. (2024). Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια ερευνητική εφαρμογή σε ρομά μαθητές δημοτικού σχολείου για την προσέγγιση της έννοιας "εκπαίδευση". [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών].
- Παπακωνσταντίνου, Α.Α. (2010). Οι γονείς και το σχολείο στη Ελλάδα: αντιθετική μελέτη των σχέσεων μέσα σε συνθήκες πολιτισμικής ετερογένειας. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών].
- Pervin, L., & John, O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές*. Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy*. (pp. 481-533). Constable.
- Rogers, C. (1954). Toward a Theory of Creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11 (4), 249-260. <http://www.jstor.org/stable/42581167>

- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In H. Kirschenbaum, & V. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers Reader* (pp. 219-235). Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1958). Personal Thoughts on Teaching and Learning. *Improving College and University Teaching*, 6(1), 4-5.
<https://doi.org/10.1080/00193089.1958.10533989>
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Vol 3: Formulations of the person and the social context* (pp. 184-256). McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5(2), 2-9. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*. Merrill.
- Rogers, C. R. (1961/1995a). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1980/1995b). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (2008). The actualizing tendency in relation to 'motives' and to consciousness. In *Nebraska Symposium on Motivation*, 1963, NE, US; Reprinted from the aforementioned conference. PCCS Books.
<https://psycnet.apa.org/record/2008-04598-001>
- Rogers, C. R. (n.d.). *My Way of Facilitating a Group*. Centre for Studies of the Person, La Jolla, California.
- Rogers, N. (1993). *The Creative Connection Expressive Arts as Healing*. Science & Behavior Books Inc., U.S.c
- Rogers, N. (2021). Προσωποκεντρική θεραπεία μέσω εκφραστικών τεχνών. Στο M. Cooper, M. O' Hara, P. Schmid, & A. Bohart (Επιμ.), *Προσωποκεντρική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική. Θεωρία, εφαρμογές και θεραπευτική πρακτική* (σσ. 356- 372). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σηφάκης, Ν. & Κορδία, Σ. (2020). «Ο Mezirow συναντά τον Kegan: Εννοιολογικοί σύνδεσμοι και εφαρμογές στη διδασκαλία της Αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας.» Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες, *Διευρύνοντας τη Θεωρία του Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 143- 163). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Shapiro, S. (1998). "Towards Transformative Teachers: Critical and Feminist Perspectives in Dance Education." In S. Shapiro (Ed.) *Dance, Power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*, 7–20. Human Kinetics.
- Shapiro, S. (2008). *Dance in a World of Change: Reflections on Globalization and Cultural Difference*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Taylor, K., Marienau, C., Fiddler, M. (2000). *Developing Adult Learners: Strategies for Teachers and Trainers*. Jossey- Bass.
- Taylor, P. & Murphy, C. (2014). *Catch the fire*. New Society Publishers.
- Τσατσαρώνη, Μ. (2019). Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας: Διερεύνηση και σύγκριση της δυνατότητας ανάπτυξης κριτικού στοχασμού μέσω της Τέχνης σε μαθητές Δημοτικού και εκπαιδευτικούς Α΄θμιας Εκπαίδευσης Ν. Αττικής. [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Τσουβαλά, Μ. (2007-2008). Η φαινομενολογία του χορού. *Περιοδικό επιστημονική επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*, 39, 405-417.
- Τσουβαλά, Μ. (2008). Η «τέχνη του χορού» στην εκπαίδευση: Το ενδιαμέσο Μοντέλο διδασκαλίας και η συμβολή του στην εκπαιδευτική πράξη. *Επιστήμη του Χορού*, 2, 58-69.
- Φραγγίδης, Μ. (2023). Τέχνη, περιβάλλον και εκπαίδευση: αξιοποίηση ερεθισμάτων από το περιβάλλον για την καλλιτεχνική δημιουργία στο σχολείο και αξιοποίηση της τέχνης ως μέσου για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση: μελέτη περίπτωσης σε ορεινή κοινότητα. [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].
- Φωτιάδου, Α. (2019). Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» σε πρόγραμμα Σχολής Γονέων του Δήμου Σκύδρας Ν. Πέλλας. [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Wadaani, M. (2015). Teaching for creativity as human development toward self-actualization: The essence of authentic learning and optimal growth for all students. *Creative Education*. 6, 669-679. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.67067>.
- Wilkins, P. (2010). *Person-Centred Therapy. 100 Key Points*. Routledge.

- Χρήστου, Μ. (2015). Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με την αξιοποίηση της τέχνης στο Δημοτικό. [Διπλωματική εργασία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].
- Χρήστου, Μ. (2020). Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση [Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Χρήστου, Μ. (2023). Εφαρμογή και αποτίμηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Adult Education Critical Issues*, 3 (1), 47-58.
<https://doi.org/10.12681/haea.31840>

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Επιστολή για συμμετοχή στα βιωματικά εργαστήρια

Ομάδα εκπαιδευτικών

Αθήνα, 3 Νοεμβρίου 2025

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Κάλλι Τρεμπέλα, είμαι προσωποκεντρική ψυχοθεραπεύτρια, κάτοχος του Ευρωπαϊκού Πιστοποιητικού Ψυχοθεραπείας, εκπαιδύτρια εκπαιδευόμενων συμβούλων στην προσωποκεντρική προσέγγιση, εκπαιδύτρια γονέων με τη μέθοδο Gordon και πιστοποιημένη εκπαιδύτρια διαλογισμού από την Fédération Francophone de Yoga Canada.

Ως προσωποκεντρική ψυχοθεραπεύτρια, εργάζομαι τόσο σε ατομικές όσο και ομαδικές συνεδρίες (ομάδες προσωπικής ανάπτυξης, ομάδες γονέων) και διοργανώνω ψυχοεκπαιδευτικά/βιωματικά εργαστήρια, με αρωγό την Τέχνη.

Είμαι η δημιουργός του προγράμματος διαχείρισης στρες “breath&smile”, μέσω του διαλογισμού ενσυνειδητότητας.

Είμαι κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη Δημιουργική γραφή και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

Στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας μου με τίτλο:

«Προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση εκπαιδευτικών και γονέων:

Μια μελέτη περίπτωσης μετασχηματίζουσας μάθησης στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση», με πρώτη επιβλέπουσα την κυρία Μαρία Χρήστου καθηγήτρια σύμβουλο του ΕΑΠ, πραγματοποιούνται δύο (2) βιωματικά εργαστήρια που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και δύο (2) αντίστοιχα, σε γονείς μαθητριών και μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε χρόνο και χώρο που θα οριστεί σε συνεννόηση με την επιμορφώτρια.

Τα εργαστήρια βασίζονται στις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης του Carl Rogers και αξιοποιούν την τέχνη και τη δημιουργική έκφραση, έχοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός χώρου προκειμένου οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα, να μοιραστούν εμπειρίες, να φανταστούν, να δημιουργήσουν να συνδεθούν, βιώνοντας την αίσθηση του ανήκειν.

Η συμμετοχή σας θα συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η προσωποκεντρική προσέγγιση και η δημιουργική έκφραση μπορούν να λειτουργήσουν ως

μοχλοί μετασχηματίζουσας μάθησης, διευρύνοντας την οπτική σχετικά με την εκπαιδευτική και γονεϊκή στάση, γεγονός που αποτελεί και τον στόχο της έρευνας. Τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς, με ανωνυμία και εμπιστευτικότητα. Όταν ολοκληρωθεί η έρευνα θα μπορείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματά της.

Για την εθελοντική συμμετοχή στα βιωματικά εργαστήρια δεν απαιτείται προηγούμενη εμπειρία, ούτε προετοιμασία - μόνο διάθεση για την παρουσία σας σε δύο δημιουργικές συναντήσεις, διάρκειας τριών ωρών η καθεμία.

Όσες/οι εκπαιδευτικοί λάβετε μέρος στα δύο (2) βιωματικά εργαστήρια, θα συμπληρώσετε, με το πέρας κάθε εργαστηρίου, ένα ερωτηματολόγιο αναστοχασμού. Τέλος, για την ενίσχυση των ευρημάτων της έρευνας θα διενεργηθούν δειγματοληπτικές συνεντεύξεις.

Θα εκτιμούσα ιδιαίτερα τη συμμετοχή και τη συμβολή σας σε αυτό το ερευνητικό ταξίδι.

Παραμένω στη διάθεσή σας, για οποιαδήποτε διευκρίνηση ή επιπλέον πληροφορία.

Με θερμούς χαιρετισμούς,

Ομάδα γονέων

Αθήνα, 19 Νοεμβρίου 2025

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Κάλλι Τρεμπέλα, είμαι προσωποκεντρική ψυχοθεραπεύτρια, κάτοχος του Ευρωπαϊκού Πιστοποιητικού Ψυχοθεραπείας, εκπαιδύτρια εκπαιδευόμενων συμβούλων, εκπαιδύτρια γονέων με τη μέθοδο Gordon και πιστοποιημένη εκπαιδύτρια διαλογισμού από την Fédération Francophone de Yoga Canada.

Ως προσωποκεντρική ψυχοθεραπεύτρια, εργάζομαι τόσο σε ατομικές όσο και ομαδικές συνεδρίες (ομάδες προσωπικής ανάπτυξης, ομάδες γονέων) και διοργανώνω ψυχοεκπαιδευτικά/βιωματικά εργαστήρια, με αρωγό την Τέχνη.

Είμαι η δημιουργός του προγράμματος διαχείρισης στρες “breath&smile”, μέσω του διαλογισμού ενσυνειδητότητας.

Είμαι κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη Δημιουργική γραφή και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

Στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας μου με τίτλο:

«Προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση εκπαιδευτικών και γονέων:

Μια μελέτη περίπτωσης μετασχηματίζουσας μάθησης στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση», με πρώτη επιβλέπουσα την κυρία Μαρία Χρήστου καθηγήτρια σύμβουλο του ΕΑΠ,

πραγματοποιούνται δύο (2) βιωματικά εργαστήρια που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και δύο (2) αντίστοιχα, σε γονείς μαθητριών και μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε χρόνο και χώρο που θα οριστεί σε συνεννόηση με την επιμορφώτρια.

Τα εργαστήρια βασίζονται στις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης του Carl Rogers και αξιοποιούν την τέχνη και τη δημιουργική έκφραση, έχοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός χώρου όπου οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα, να μοιραστούν εμπειρίες, να φανταστούν, να δημιουργήσουν να συνδεθούν, βιώνοντας την αίσθηση του ανήκειν.

Η συμμετοχή σας θα συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η προσωποκεντρική προσέγγιση και η δημιουργική έκφραση μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλοί μετασχηματίζουσας μάθησης, διεκδικώντας την οπτική της γονεϊκής στάσης, γεγονός που αποτελεί και τον στόχο της έρευνας.

Τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς, με ανωνυμία και εμπιστευτικότητα.

Όταν ολοκληρωθεί η έρευνα θα μπορείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματά της.

Για την εθελοντική συμμετοχή στα βιοματικά εργαστήρια δεν απαιτείται προηγούμενη εμπειρία, ούτε προετοιμασία - μόνο διάθεση για την παρουσία σας σε δύο δημιουργικές συναντήσεις, διάρκειας τριών ωρών η καθεμία.

Όσοι γονείς λάβετε μέρος στα δύο (2) βιοματικά εργαστήρια, θα συμπληρώσετε, με το πέρας κάθε εργαστηρίου, ένα ερωτηματολόγιο αναστοχασμού.

Τέλος, για την ενίσχυση των ευρημάτων της έρευνας θα διενεργηθούν δειγματοληπτικές συνεντεύξεις.

Θα εκτιμούσα ιδιαίτερα τη συμμετοχή και τη συμβολή σας σε αυτό το ερευνητικό ταξίδι.

Παραμένω στη διάθεσή σας, για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή επιπλέον πληροφορία.

Με θερμούς χαιρετισμούς,

Παράρτημα 2: Φύλλο στοχασμού και δημιουργικής έκφρασης του 1^{ου} βιωματικού εργαστηρίου

1ο Βιωματικό εργαστήριο ομάδα Εκπαιδευτικών/Γονέων
Δημοτικό Σχολείο νοτίου τομέα Αθηνών

Στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας της διπλωματικής εργασίας με τίτλο:
**«Προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση εκπαιδευτικών και γονέων.
Μια μελέτη περίπτωσης μετασχηματίζουσας μάθησης
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.» Κάλλι Τρεμπέλα**

Φύλλο στοχασμού και δημιουργικής έκφρασης
4ης σκηνής του μπαλετικού έργου:
Η λίμνη των Κύκνων του Matthew Bourne

- Ποια συναισθήματα, σκέψεις, συνειρμοί αναδύθηκαν από τη θέαση της χορευτικής σκηνής;

- Ποια στιγμή της σκηνής σας άγγιξε περισσότερο;

- Ποιο τίτλο θα δίνατε στη σκηνή αυτή;

Ας δούμε τους ήρωες από κοντά...

(σε ομάδες)

Η μητέρα- Βασίλισσα

- Τι πιστεύετε ότι νιώθει;

- Τι είδους σχέση έχει με τον γιο της;

- Ποιες προσδοκίες έχει από τον γιο της;

- Πώς τον βλέπει μέσα από τον καθρέφτη;

Ο γιος- Πρίγκιπας

- Τι πιστεύετε ότι νιώθει;

- Πώς αισθάνεται στη σχέση με τη μητέρα του;

- Ποιες ανάγκες έχει από τη σχέση τους;

- Πώς τη βλέπει μέσα από τον καθρέφτη;

Ο Γραμματέας

- Ποια στερεότυπα, πεποιθήσεις για τους ρόλους μητέρας και γιού αντανακλώνται στο βλέμμα και τη στάση του Γραμματέα;

Άσκηση δημιουργικής γραφής

- Μονόλογος ήρωα/ηρωίδας σε α' πρόσωπο
- Κοινό κείμενο μονολόγου ή διαλόγου

Παράρτημα 3: Ανατροφοδότηση 1^{ου} βιωματικού εργαστηρίου

Ανατροφοδότηση πρώτου βιωματικού εργαστηρίου

στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας της διπλωματικής εργασίας με τίτλο:
**«Προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση εκπαιδευτικών και γονέων.
Μια μελέτη περίπτωσης μετασχηματίζουσας μάθησης
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.»**

Εκπαιδεύτρια βιωματικού εργαστηρίου: Κάλλι Τρεμπέλα

Ημερομηνία διεξαγωγής:

Τόπος: Δημοτικό σχολείο νοτίου τομέα Αθηνών

1. Τι σας άρεσε περισσότερο στη διαδικασία του βιωματικού εργαστηρίου;

2. Τι σας δυσκόλεψε στη διαδικασία του βιωματικού εργαστηρίου;

3. Πώς βιώσατε τον ρυθμό των δραστηριοτήτων

γρήγορος

☐

αργός

☐

σωστός

☐

4. Πώς ήταν η εμπειρία σας από τις δύο εναρκτήριες ασκήσεις;

5. Πώς ήταν η εμπειρία σας από την άσκηση κίνησης;

6. Το μπαλετικό έργο *Η λίμνη των κόκνων* και η άσκηση δημιουργικής γραφής συνέβαλαν στον αναστοχασμό σας για τη σχέση εκπαιδευτικού–παιδιού; Αν ναι, αναφέρατε το πώς;

7. Πώς ήταν η εμπειρία σας από τη δημιουργία του κοινού κειμένου–μονολόγου/διαλόγου

8. Παρακαλώ σχολιάστε τη στάση της εκπαιδεύτριας

9. Η διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου ήταν επαρκής;

10. Άλλα σχόλια

Παράρτημα 4: Φύλλο στοχασμού και δημιουργικής έκφρασης του 2^{ου} βιωματικού εργαστηρίου

2ο Βιωματικό εργαστήριο ομάδα Γονέων/Εκπαιδευτικών
Δημοτικό Σχολείο νοτίου τομέα Αθηνών

Στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας της διπλωματικής εργασίας με τίτλο:
«Προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση εκπαιδευτικών και γονέων.
Μια μελέτη περίπτωσης μετασχηματίζουσας μάθησης
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.» Κάλλι Τρεμπέλα

Φύλλο επεξεργασίας της ταινίας:
Kes (1969) του Ken Loach

Ερωτήσεις παρατήρησης

- Ποιο είναι το/τα θέμα/τα της ταινίας;
- Ποια είναι η γνώμη σας για τη συμπεριφορά των μαθητών;
- Ποια είναι η γνώμη σας για τη συμπεριφορά των καθηγητών;
- Σας εξέπληξε, σας προβλημάτισε, σας ενόχλησε κάτι στα αποσπάσματα που είδατε;

Αναλυτικές ερωτήσεις

- Αν τα αποσπάσματα δεν είχαν ήχο τι θα μπορούσατε να καταλάβετε από την πλοκή;
- Τι είδους συγκρούσεις διακρίνετε στην αφήγηση της ιστορίας;
- Ποιο/ποια είναι το/τα κίνητρο/του Διευθυντή/του Καθηγητή/του Μπίλι
- Ποιους συμβολισμούς διακρίνετε στη σχέση του Μπίλι με το Γεράκι;
- Τι συναισθήματα σας δημιουργούνται σε κάθε απόσπασμα;

Άσκηση δημιουργικής γραφής (για Γονείς)

Φανταστείτε έναν χώρο όπου βρίσκεστε μαζί με το παιδί σας και το «γεράκι» του. Γράψτε ένα κείμενο όπου συνυπάρχουν και οι τρεις φωνές: του γονιού, του παιδιού και του γερακιού - ως σύμβολο, ενστίκτου, ανάγκης, ελευθερίας.

Άσκηση δημιουργικής γραφής (για Εκπαιδευτικούς)

Με βάση την εμπειρία σας από την τρίτη σκηνή της ταινίας *Kes*, γράψτε ένα κείμενο σε όποια μορφή -πεζό, ποίημα, μονόλογο ή διάλογο- και με όποια/ες οπτική/ες επιθυμείτε- του Μπίλι, του Καθηγητή ή του Γερακιού. Το γεράκι μπορεί να αποδοθεί είτε ως πραγματική παρουσία είτε ως σύμβολο, ανάλογα με τη δική σας πρόσληψη.

Παράρτημα 5: Ανατροφοδότηση 2^{ου} βιωματικού εργαστηρίου γονέων

Ανατροφοδότηση δεύτερου βιωματικού εργαστηρίου Γονέων

στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας της διπλωματικής εργασίας με τίτλο:
**«Προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση εκπαιδευτικών και γονέων.
Μια μελέτη περίπτωσης μετασχηματίζουσας μάθησης
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.»**

Εκπαιδεύτρια βιωματικού εργαστηρίου: Κάλλι Τρεμπέλα

Ημερομηνία διεξαγωγής:

Τόπος: Δημοτικό σχολείο νοτίου τομέα Αθηνών

Σύντομο προφίλ συμμετέχουσας/οντα

Ηλικία:

Φύλο (προαιρετικό):

Αριθμός παιδιών και ηλικίες:

Έχετε συμμετάσχει ξανά σε βιωματικά εργαστήρια γονέων; Αν ναι, σε τι θεματολογία;

1. Τι σας άρεσε περισσότερο στη διαδικασία του βιωματικού εργαστηρίου;

2. Τι σας δυσκόλεψε στη διαδικασία του βιωματικού εργαστηρίου;

3. Πώς βιώσατε τον ρυθμό των δραστηριοτήτων

γρήγορος ☐

αργός ☐

σωστός ☐

4. Πώς ήταν η εμπειρία σας από την εναρκτήρια συζήτηση;

5. Πώς ήταν η εμπειρία σας από την επεξεργασία της ταινίας Kes;

6. Οι σκηνές από την ταινία Kes και η άσκηση δημιουργικής γραφής συνέβαλαν στον αναστοχασμό σας για τη σχέση γονιού– παιδιού; Αν ναι, αναφέρατε το πώς;

7. Παρακαλώ σχολιάστε τη στάση της εκπαιδεύτριας

8. Η διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου ήταν επαρκής;

9. Εντοπίσατε κάποια αλλαγή στις πεποιθήσεις και τις στάσεις σας ως γονείς από τη συμμετοχή στα δύο βιωματικά εργαστήρια; Αν ναι, περιγράψτε ποια στοιχεία σας έδωσαν το έναυσμα να σκεφτείτε διαφορετικά;

10. Άλλα σχόλια

Παράρτημα 6: Ανατροφοδότηση 2^{ου} βιωματικού εργαστηρίου εκπαιδευτικών

Ανατροφοδότηση δεύτερου βιωματικού εργαστηρίου Εκπαιδευτικών

στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας της διπλωματικής εργασίας με τίτλο:
**«Προσωποκεντρική και δημιουργική συνάντηση εκπαιδευτικών και γονέων.
Μια μελέτη περίπτωσης μετασχηματίζουσας μάθησης
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.»**

Εκπαιδεύτρια βιωματικού εργαστηρίου: Κάλλι Τρεμπέλα

Ημερομηνία διεξαγωγής:

Τόπος: Δημοτικό σχολείο νοτίου τομέα Αθηνών

Σύντομο προφίλ συμμετέχοντα

Ηλικία:

Φύλο (προαιρετικό):

Έχετε συμμετάσχει ξανά σε βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικών; Αν ναι, σε τι θεματολογία;

1. Τι σας άρεσε περισσότερο στη διαδικασία του βιωματικού εργαστηρίου;

2. Τι σας δυσκόλεψε στη διαδικασία του βιωματικού εργαστηρίου;

3. Πώς βιώσατε τον ρυθμό των δραστηριοτήτων

γρήγορος

☐

αργός

☐

σωστός

☐

4. Πώς ήταν η εμπειρία σας από την εναρκτήρια συζήτηση;

5. Πώς ήταν η εμπειρία σας από την επεξεργασία της ταινίας Kes;

6. Οι σκηνές από την ταινία Kes και η άσκηση δημιουργικής γραφής συνέβαλαν στον αναστοχασμό σας για τη σχέση εκπαιδευτικού–μαθήτριας/τη; Αν ναι, αναφέρατε το πώς;

7. Παρακαλώ σχολιάστε τη στάση της εκπαιδεύτριας

8. Η διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου ήταν επαρκής;

9. Εντοπίσατε κάποια αλλαγή στις πεποιθήσεις και τις στάσεις σας ως εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή στα δύο βιωματικά εργαστήρια; Αν ναι, περιγράψτε ποια στοιχεία σας έδωσαν το έναυσμα να σκεφτείτε διαφορετικά;

10. Άλλα σχόλια

Παράρτημα 7: Ερωτήσεις συνέντευξης

Ερωτήσεις για ημιδομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικών

Πριν τα βιωματικά εργαστήρια

1. Πώς αντιμετωπίζατε την εκπαιδευτική σας στάση στη σχέση με τις/τους μαθήτριες/ες σας; (συμπεριφορές, πεποιθήσεις, συναισθήματα, δυσκολίες κ.ά)- [πώς ήταν η σχέση με μαθήτριες/ες σας; Τι παράγοντες συνέβαλαν σε αυτή σας τη στάση/συμπεριφορά κ.ά]
2. Πώς αντιμετωπίζατε τη σχέση με τους γονείς των μαθητριών/των σας;

Μετά τα βιωματικά εργαστήρια

1. Η εμπειρία σας ως μαθήτρια/τη επηρέαζε/επηρεάζει τη στάση σας ως εκπαιδευτικού;
2. Παρατηρήσατε κάποια αλλαγή ως προς την εκπαιδευτική σας στάση και τη σχέση με τις/τους μαθήτριες/ες σας; (στάσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις, συναισθήματα, δυσκολίες κ.ά)
3. Παρατηρήσατε κάποια αλλαγή στη σχέση με τους γονείς των μαθητριών/ών σας;
4. Ποια στοιχεία του εργαστηρίου θεωρείτε ότι συνέβαλαν στην/στις αλλαγές;
- 5.

Ερωτήσεις για ημιδομημένη συνέντευξη γονέων

Πριν από τα εργαστήρια

1. Πώς αντιμετωπίζατε τη σχέση με το παιδί σας; (στάσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις, συναισθήματα, δυσκολίες κ.ά)- [πώς ήταν η σχέση με το παιδί σας; Τι παράγοντες συνέβαλαν σε αυτή σας τη στάση/συμπεριφορά κ.ά]
2. Πώς αντιμετωπίζατε τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού σας;

Μετά από τα εργαστήρια

1. Η εμπειρία από τη σχέση με τους γονείς σας επηρέαζε/επηρεάζει τη στάση σας ως γονιό; (Πώς; Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν ...)
2. Η εμπειρία σας ως μαθήτρια/τη επηρέαζε/επηρεάζει τη στάση σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;
3. Παρατηρήσατε κάποια αλλαγή ως προς τη γονεϊκή σας στάση ;
4. Παρατηρήσατε κάποια αλλαγή στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας;
5. Ποια στοιχεία του εργαστηρίου σας συνέβαλαν στην/στις αλλαγές;

Παράρτημα 8: Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων (επιλογή)

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης εκπαιδευτικού 9

Ερ.: Καλησπέρα. Ευχαριστώ πολύ για τη διαθεσιμότητά σου να μιλήσουμε.

Εκπ.9: Καλησπέρα, κι εγώ ευχαριστώ.

Ερ.: Η πρώτη ερώτηση αφορά τον τρόπο με τον οποίο βιώνες τον ρόλο σου ως εκπαιδευτικός και τη σχέση σου με τις μαθήτριες και τους μαθητές πριν από τα βιωματικά εργαστήρια, στάσεις, συμπεριφορές και γενικότερα την επαγγελματική σου ταυτότητα.

Εκπ.9: Όταν διορίστηκα, παρόλο που είχα τη νεότητα, ήμουν πάντα έτσι, είχα μια αυστηρότητα, η οποία προερχόταν μάλλον από το background μου το επαγγελματικό που ήτανε προπονητρια. Ξεκίνησα να δουλεύω προπονητικά από πολύ μικρή ηλικία, οπότε λειτουργούσα λίγο αυστηρά στα πλαίσια, ότι πρέπει να γίνει αυτό που λέω για να έχουμε αποτέλεσμα και το συνέχισα αυτό. Δηλαδή, στην αρχή δεν είχα αίσθηση ότι βρισκόμουν σε ένα περιβάλλον έτσι λίγο πιο... πώς να το πω;... Είχε δυσκολίες ότι είχα παιδιά με αυτές τις διαφορές, που δεν ερχόντουσαν... Ενώ το μάθημα της γυμναστικής ήταν ένα μάθημα χαράς και παιχνιδιού και αντιμετωπιζόταν έτσι, εγώ το έβλεπα πολύ σοβαρά, είναι πολύ σοβαρό, το έβλεπα πολύ σοβαρά.

Ερ.: Ως πρωταθλητισμό;

Εκπ.9: Με αυτή την έννοια το έβλεπα, ναι, αλλά έκανα όχι μόνο το άθλημά μου. Τώρα δεν θέλω να πλατειάζω.

Ερ.: Μπορείς να πεις περισσότερα.

Εκπ.9: Έγινα γυμνάστρια. Ήμουν αθλήτρια του μπάσκετ, πέρα από το σχολείο. Αυτό όμως το έναυσμα μου το έδωσε η γυμνάστρια όταν άλλαξα περιοχή. Το 1989... είχαν πρωτομπεϊ γυμναστές. Ήμουν πάντα αθλητικό παιδάκι, το μπάσκετ είχε πρωτομπεϊ μετά το 1987. Αυτή λοιπόν, εγώ πρώτη φορά έβλεπα γυμνάστρια στη μέση της έκτης δημοτικού που ήρθα (όνομα περιοχής), οπότε αυτή έκανε μπάσκετ εκείνη την περίοδο και μου λέει, *είσαι πάρα πολύ καλή και πρέπει να γραφτείς στο μπάσκετ*. Και πάω στους γονείς μου και τους λέω, *εγώ θέλω να γραφτώ στο μπάσκετ*. Και μου λένε οι γονείς μου, *τι λες παιδί μου, εσύ έκανες μπαλέτο και τέτοια*. Και έγινα πρωταθλήτρια, δηλαδή πήγα όντως, είχα ταλέντο, πήγα σε ομάδα μπάσκετ, πήρα Πρωτάθλημα Ελλάδος και όλο αυτό ακολούθησε μια σειρά, δηλαδή το ένα έφερε τ' άλλο και οπότε όταν διορίστηκα έλεγα, γιατί να μην δώσω στα παιδιά το έναυσμα να ασχοληθούν, να βρουνε την κλίση τους σε αυτά τα αθλήματα που θέλουν ή μπορούν και να τους πω και εγώ τη γνώμη μου, ας πούμε. Κάπως έτσι το είχα. Και όντως πάρα πολλά παιδιά ασχολήθηκαν και με το handball και με το volley, δηλαδή έδινα κατευθύνσεις, όσο μπορούσα.

Ερ.: Ήταν ορόσημο η σχέση σου με τη γυμνάστρια, καθόρισε την επαγγελματική σου πορεία, τη στάση σου ως γυμνάστρια να προσφέρεις αυτό που έλαβες.

Εκπ.9: Ναι, γιατί μπορεί να μην γινόμουν. Γιατί ήμουν πολύ καλή μαθήτρια και μετά πήγαινα και στην (όνομα σχολείου) και τα λοιπά. Δεν ήταν και αποδεκτό πολύ από τους γονείς μου, από τον μπαμπά μου, ότι έγινα γυμνάστρια, καθηγήτρια φυσικής αγωγής γιατί έλεγε, *έχει τόσο καλούς βαθμούς γιατί να γίνει γυμνάστρια; Πρέπει να γίνει δικηγόρος. Πρέπει να γίνει κάτι άλλο*. Αλλά πραγματικά είμαι ευτυχισμένη. Δεν λέω ότι αν είναι κάποιος να είναι ευτυχισμένος... εγώ στα πλαίσια, ας πούμε, του αθλητισμού, να βρει να κάνει αυτό που είναι, όχι απαραίτητα

πρωταθλητής, αλλά να του αρέσει. Και έτσι ήμουν. Επίσης, επειδή ήμουν και προπονήτρια, ήμουν λίγο αυστηρή. Έχω μια αυστηρότητα ίσως και στο βλέμμα φαίνομαι λίγο παγωμένη. Απλώς στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές κατανοούν αυτό που είμαι.

Ερ.: Τη στάση σου;

Εκπ.9: Ναι, χαλαρώνω γιατί μπαίνουν λίγο στα παπούτσια μου. Μετά καταλαβαίνουν ότι κάνω πολλά πράγματα και το κάνω και με αγάπη. Έχω απαιτήσεις αλλά όμως δίνω κι εγώ. Δηλαδή ότι δεν έχω μόνο απαιτήσεις. Αλλά είμαι αυστηρή. Είμαι. Ναι.

Ερ.: Είσαι αυστηρή. Έχεις έναν τρόπο να κάνεις τα πράγματα προκειμένου τα παιδιά να βρουν τι τους αρέσει και να το πετύχουν. Αν καταλαβαίνω καλά...

Εκπ.9: Ναι, ακριβώς. Και πιστεύω ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής επειδή γίνεται σε εξωτερικό χώρο το παιδί ξεδιπλώνει το χαρακτήρα του και τις συμπεριφορές που δεν θα κάνει μέσα στους τέσσερις τοίχους καθημένο σε ένα θρανίο. Οπότε θεωρώ πολύ σημαντικό και το συμπεριφορικό κομμάτι που θα βοηθήσει πολύ στη ζωή τους. Δηλαδή το να είσαι συνεπής. Όπως είμαι και εγώ. Φοράω συγκεκριμένα ρούχα. Στο γυμνάσιο θα πάρεις απουσία ωριαία γιατί δεν φοράς [αθλητικά] και φοράς τζιν, ή όταν κατεβαίνουμε [για γυμναστική] είμαστε στην ώρα μας. Κάποια [παιδιά] δε τρώνε, τελειώνει το διάλειμμα και νομίζουν ότι επειδή είναι σε εξωτερικό χώρο συνεχίζουν και τρώνε ή πίνουν νερό.

Ερ.: Χρειάζεται να είσαι αυστηρή με την τήρηση των κανόνων.

Εκπ.9: Ακριβώς και σταθερή. Δηλαδή τώρα πια όταν φοράνε τζιν έρχονται και μου το λένε μόνοι τους. Με το που με δουν στο σχολείο, δεν θα πάω στο μάθημα και θα πω *γιατί φοράς τζιν; Θα κάτσεις έξω γιατί είναι Οκτώβριος, Νοέμβριος, μήνας, Δεκέμβριος και έχουμε κάνει μία συμφωνία.* Δηλαδή τώρα έρχονται και μου το λένε και μετά το συζητάμε ανάλογα. Οπότε χρειάζεται και μία σταθερότητα γιατί άμα δεν είσαι σταθερός μετά αυτό χαλαρώνει το πλαίσιο και δεν πρέπει να χαλαρώνει γιατί υπάρχει και η σωματική ακεραιότητα επίσης είναι και αυτό. Στο χώρο, στη γυμναστική, αν δεν κρατάς κανόνες και το πλαίσιο και τη σταθερότητα που είπες ακριβώς, μπορεί να χτυπήσεις. Είναι πενταπλάσιος ο κίνδυνος να χτυπήσεις.

Ερ.: Υπάρχει ο κίνδυνος φυσικών συνεπειών στο σώμα τους. Υπάρχει κάτι άλλο από την εμπειρία σου ως μαθήτρια που έχει επηρεάσει το ρόλο σου ως εκπαιδευτικό;

Εκπ.9: Όταν μπήκα το '89 στο (όνομα σχολείου) είχα μεγάλους καθηγητές ηλικιακά και ήταν πολύ ψηλό το συμπεριφορικό κομμάτι σίγουρα και αυτό με επηρέασε.

Ερ.: Εννοείς την αυστηρότητα.

Εκπ.9: Ναι, είχαν αυστηρότητα. Ήμουν ταμίας στην πρώτη γυμνασίου και είχα τα θρανία με τον τσίγκο, δεν ήταν αυτά που έχουν κενά από κάτω που έχουν τώρα τα παιδιά και φυσικά σηκωνόμασταν όταν ερχόταν ο καθηγητής. Ήταν αδιανόητο να μην σηκωθείς (όνομα σχολείου). Χτυπάει το κουδούνι και βάζω τα κέρματα κάτω από το θρανίο σηκώνομαι και αρχίζουν να κουδουνίζουν και με έβγαλε με ωριαία αποβολή ο μουσικός, μου λέει, *βγες έξω τώρα!* Το πλαίσιο και το σχολείο ήταν μεγάλοι ηλικιακά, ήταν αυστηρά τα πράγματα, με έναν τρόπο όμως αόρατο, δεν θυμάμαι ποτέ να φωνάζουν ήταν ένας αόρατος τρόπος.

Ερ.: Επικρατούσε κλίμα πειθαρχίας και αυστηρότητας. Έπαιξε ρόλο και η διαφορά ηλικίας με τους καθηγητές...

Εκπ.9: Ναι, το ηλικιακό επίσης επηρέασε γιατί όταν ερχόντουσαν νέοι καθηγητές πιο νέοι δηλαδή τους κάναμε κάποια πράγματα, δηλαδή και τώρα τα θυμάμαι τους φωνάζαμε συνθήματα, [όνομα καθηγητή] *ζούμε για να σ' ακούμε* και αυτός γελούσε. Υπήρχε μεγαλύτερη άνεση. Ναι η νεότητα... και αυτό έγινε στο Λύκειο, γιατί στο Γυμνάσιο είχαμε μεγάλους ηλικιακά ήταν πάνω από πενήντα πέντε, εξήντα, ήταν

οριακά στη σύνταξη, οπότε έπαιξε και αυτό ρόλο ότι σεβόμασταν. Μέχρι τελευταία στιγμή διαβάζαμε φιλοσοφία. Στην τρίτη Λυκείου κάναμε ένα μάθημα φιλοσοφίας και έπρεπε να διαβάσουμε για να πάρουμε βαθμό, παρόλο που ήμασταν τρίτη Λυκείου δεν μας συγχωρείτο, δηλαδή ότι δίναμε πανελλήνιες. Φυσική στη δευτέρα Λυκείου έγραψα εφτά, στο τέλος δεν διάβαζα τα είχα παρατήρει τελείως. Μου είχε χαλάσει και τον μέσο όρο στο τέλος, τέλος πάντων, οπότε όλα αυτά έχουν συμβάλει όντως σ' αυτό που είπες, ισχύει, τα έχεις πιάσει όλα. Δηλαδή και το οικογενειακό μου λίγο περιβάλλον και το περιβάλλον το σχολικό...

Ερ.: Από την εμπειρία των δύο βιωματικών εργαστηρίων έχεις παρατηρήσει κάποια αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβάνεσαι τη στάση σου ως εκπαιδευτικός; Προέκυψαν κάποιες στάσεις, πεποιθήσεις που τις παρατηρείς στη σχέση με τις μαθήτριες και τους μαθητές σου;

Εκπ.9: Ταρακουνήθηκα πάρα πολύ και ως μητέρα ταρακουνήθηκα γιατί έχω την ίδια αυστηρότητα, δεν είναι ότι αλλάζω, είμαι ο ίδιος άνθρωπος, δηλαδή λειτουργώ με τον ίδιο τρόπο. Δεν είμαι η εκπαιδευτικός που στο σπίτι θα δεις μια ασυδοσία και στο σχολείο βγάζω τα νεύρα μου ή δεν ξέρω τι... Όχι, υπάρχει συνέπεια και επειδή υπάρχει συνέπεια ακριβώς αυτά τα δύο (έργα τέχνης) που είδα γιατί με έναν τρόπο υπήρχε μια ψυχρότητα στη μητέρα ας πούμε ένα κενό; Μια ψυχρότητα;

Ερ.: Και απόσταση

Εκπ.9: Ακριβώς μια απόσταση και ο εκπαιδευτικός που φώναζε στα παιδιά και έκανε... παρόλο που δεν χτυπάω, ούτε καν ακουμπάω τα παιδιά, φυσικά εννοείται, αλλά πολλές φορές έρχονται να μ' αγκαλιάσουν και στην αρχή λίγο δυσκολεύομαι γιατί εντάξει είναι και οι καιροί τέτοιοι, για να μην βρεθώ...οπότε είδα τον εαυτό μου και δεν μου άρεσε καθόλου.

Ερ.: Τι είδες και δεν σου άρεσε;

Εκπ.9: Δεν μου άρεσε, γιατί καμιά φορά αλλιώς τα έχουμε εμείς οι φροντιστικοί γονείς στο μυαλό μας κι αλλιώς τα αντιλαμβάνονται τα παιδιά δηλαδή είδα τη συμπεριφορά μου και λέω πόσο άσχημο...πραγματικά εκείνη την ημέρα ήμουν συντετριμμένη μπορώ να πω.

Ερ.: Από ποιο έργο;

Εκπ.9: Από το *Kes* περισσότερο με συγκλόνισε η στάση του εκπαιδευτικού γιατί έχουμε μία ηθική ας πούμε υποχρέωση, όποιο και αν είναι το περιβάλλον το οικογενειακό των παιδιών, εμείς είμαστε...γίναμε εκπαιδευτικοί για κάποιους λόγους που κάποιες φορές λίγο τους ξεχνάμε προσπαθώ να μην τους ξεχάσω, προσπαθώ να κάνω τη δουλειά μου όσο μπορώ καλύτερα με συνέπεια και αυτό που είπες...

Ερ.: Θέλεις να πεις λίγο περισσότερο...

Εκπ.9: Στα πλαίσια όλης της κοινωνικοποίησης τους ότι μπορούμε να συμβάλλουμε να βάλουμε ένα λιθαράκι σε αυτό που θα γίνουν αργότερα με τον τρόπο που φερόμαστε, δηλαδή αυτό που μας λένε να μην θεωρούσουν κανονικότητα αυτό που λένε πάρα πολλοί σε διάφορα και σεμινάρια και ψυχολόγοι, ας πούμε, η φωνή, η συνέπεια που λέμε τιμωρία να μην είναι κανονικότητα ή στα πλαίσια του μιμητισμού εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους δίνουμε το παράδειγμα, να είμαστε παράδειγμα προς μίμηση και να ανθίσουν τα παιδιά άμα τώρα εμείς είμαστε έτσι δεν θα ανθίσει το παιδί. Καταρχάς, μπορεί να φοβάται κάποιο παιδί που βιώνει και κάποια άλλα πράγματα στο περιβάλλον του δεν θα μπορέσει να σου ανοιχτεί θα βλέπει την αυστηρότητα που μπορεί να έχει στο σπίτι, θα τη βλέπει και σε εσένα, οπότε πού θα ανοιχτεί το καημένο πού θα πάει να τα πει; Ενώ εμείς πρέπει να είμαστε δίαυλοι για το παιδί να μπορέσει ίσως να διακρίνει κάποια πράγματα. Και αυτό με ταρακούνησε...

Ερ.: Πώς η αυστηρότητα μπορεί να αποτρέπει το παιδί από το να μοιραστεί μαζί σου;

Εκπ.9: Πού είναι αυτό το ενδιαμέσο του αυστηρού δεν το έχω βρει αυτός είναι ο προβληματισμός ...κάτι τους έκανα σήμερα μία πλάκα και αισθάνομαι ότι τους είδα που γελάσανε ταυτόχρονα γελάσανε παγωμένα σαν να λένε τώρα αυτή... τώρα προς το τέλος νομίζω έχουνε καταλάβει αλλά το κάνω πάντα προς το τέλος, ίσως και εγώ ανοίγομαι, ίσως βλέπω ότι λειτουργούν αυτά που θέλω να περάσω που κατά την άποψή μου είναι σωστά, είναι ενδεδειγμένα δεν ξέρω. Οπότε χαλαρώνω.

Ερ.: Θέλεις να τους μεταδώσεις αξίες...

Εκπ.9: Ναι, σεβασμό σταθερότητα, αλληλοβοήθεια, δηλαδή ότι π.χ. τους λέω, λείπει ένας συμμαθητής τους μια βδομάδα, τους λέω, *ξέρετε τι έχει; Στείλατε μήνυμα; Βάλατε τη μαμά να στείλει; Είτε κάνετε, είτε δεν κάνετε παρέα με το παιδί αυτό, -το είπα και ειδικά πιο πολύ στην πέμπτη, έκτη-, είστε 5 χρόνια μαζί του, 6 χρόνια. Λείπει μια βδομάδα, λείπει 10 μέρες, είτε το συναναστρέφεστε, είτε δεν το συναναστρέφεστε είναι μέσα στην καθημερινότητά σας τα τελευταία 5 χρόνια.* Να, ένα στοιχείο ας πούμε...

Ερ.: Πώς συνδέονται αυτά τα στοιχεία με την αυστηρότητα;

Εκπ.9: Κατά την άποψή μου, συνδέονται. Είναι φόβος. Πρέπει να φοβούνται κάποιον, όχι με την έννοια του ξύλου. Να ξέρουν, εκεί δεν με παίρνει. Ότι αυτή εκεί έχει αρχές. Όπως και στο σπίτι το έχουμε αυτό.

Ερ.: Προκειμένου τα παιδιά να μάθουν αξίες χρειάζεται να φοβούνται ότι αν δεν τηρήσουν τον αξιακό κώδικα θα έχουν συνέπεια. Σωστά καταλαβαίνω;

Εκπ.9: Ότι θα υπάρχει συνέπεια και ότι δεν υπάρχει ασυδοσία. Σε αυτό το πλαίσιο, της συνέπειας και ότι επί της ουσίας, στο τέλος της μέρας, δεν με φοβούνται. Γιατί αν με φοβόντουσαν, με την έννοια του φόβου, δεν θα κάναμε τόσα ωραία πράγματα κατά τη διάρκεια της χρονιάς και δεν θα ερχόντουσαν προς τα νερά μου. Συνειδητοποιούνε, δηλαδή. Εντάξει, δεν είμαι και αυστηρή, μην φανταστείς, αυστηρότητα για τα δεδομένα αυτή τη στιγμή. Ναι, αυτό για να καταλαβαίνεις.

Ερ.: Είναι κατανοητό. Τα παιδιά χρειάζεται να λειτουργούν μέσα από τον φόβο της συνέπειας. Λες ότι σε συγκλόνησε η ταινία *Kes*. Θέλεις να πεις λίγο περισσότερα;

Εκπ.9: Πίστεψα εκείνη τη στιγμή ότι με βλέπουν ακριβώς έτσι, όπως έβλεπα εγώ αυτόν (τον Διευθυντή) απ' έξω, που με φόβισε τόσο πολύ, πραγματικά το λέω, δεν ξέρω αν ταυτίστηκα τόσο πολύ με αυτό που έβλεπα. Ήταν και καλή μέρα γιατί ήμουν και ήρεμη. Παίζουν πολλά ρόλο ... Αν με βλέπουν έτσι, δεν πρέπει... Όχι να με βλέπουν για μένα, αλλά δεν το κάνω γι' αυτό.

Ερ.: Σε ταρακούνησε το πώς μπορεί τα παιδιά να σε βλέπουν.

Εκπ.9: Ναι, ταρακουνήθηκα πάρα πολύ. Και από τότε προσπαθώ... Βέβαια, τώρα είναι λίγος ο καιρός που μένει, από την 25η Μαρτίου που το κάναμε. Είναι δύο μήνες. Αυτό μου έδωσε το ερέθισμα για του χρόνου. Θα είμαι αυστηρή, αλλά με διαφορετική προσέγγιση. Δεν θα χαλαρώσω σε αυτά που πιστεύω και σε αυτά που θέλω να κάνω. Αλλά ίσως δεν θα φωνάζω τόσο πολύ. Θα φωνάζω λιγότερο. Δηλαδή, δεν θα φοβάμαι εάν βλέπουν αυτό το πράγμα.

Ερ.: Στη συμπεριφορά θα επέμβεις.

Εκπ.9: Ναι, σίγουρα θα επέμβω. Γιατί είναι κρίμα. Αδικούμαι. Δηλαδή, αυτό που είπε η Σ. (άλλο μέλος της ομάδας) οι συνάδελφοι με ξέρουν, πραγματικά αδικούμαι. Κάτι αδικείται...δεν είναι αυτό που θέλω να τους περάσω.

Ερ.: Δεν επικοινωνείς αυτό που αισθάνεσαι.

Εκπ.9: Ναι. Ξεχειλίζω από αγάπη και ενδιαφέρον.

Ερ.: Πέρα από τους κανόνες που πρέπει να τηρηθούν αδικείσαι στη σχέση με τις μαθήτριες και τους μαθητές

Εκπ.9: Αδικούμαι στις περισσότερες σχέσεις μου.

Ερ.: Πώς θα υπάρχει ένα κλίμα το οποίο θα έχει τους κανόνες, αλλά δεν θα έχει αυστηρότητα; Η αυστηρότητα επηρεάζει την κοντινότητα στη σχέση.

Εκπ.9: Ακριβώς. Ακριβώς. Το αποτύπωσες ακριβώς. Αυτό, δηλαδή, πρέπει να δω. Εντάξει. Θέλει δουλίτσα.

Ερ.: Στη σχέση σου με τους γονείς μετά από τα δύο βιωματικά εργαστήρια πώς είσαι;

Εκπ.9: Δύσκολα. Έφτασε Μάρτης και έλεγα πώς και δεν έχει έρθει να κάνει κάποιος παράπονα. Γιατί κάθε χρόνο κάποιος παραπονιέται. Γιατί έβγαλα το παιδί του έξω που φορούσε μπουτάκια επί ένα μήνα ή και τους βαθμούς που δεν βάζω...είναι αθλητής, μου λέει μια μαμά. *Ναι, εδώ όμως δεν εξετάζουμε το κομμάτι του αθλητή. Εξετάζουμε άλλα κομμάτια.* Φέτος λοιπόν πάλι κάτι έγινε. Στην ενημέρωση του πρώτου τριμήνου λέω στους γονείς ότι τα κορίτσια δεν θέλουν να παίζουν μπάσκετ και ότι αυτό πρέπει λίγο να το δουλέψουν όλοι μαζί, *να τους πείτε ότι και αυτό είναι ένα άθλημα.* Και μου λέει μια μαμά, *εντάξει ας παίζουν βόλεϊ.* Λέω, *συγγνώμη από πότε επιλέγουν τα κορίτσια ποιο αντικείμενο θα κάνουν; Συγγνώμη, δηλαδή είναι σαν να πείτε ότι δεν θα κάνω πολλαπλασιασμό. Αν δεν μ' αρέσει ο πολλαπλασιασμός θα βγω έξω από την τάξη. Μ' αρέσει η διαίρεση θα μπω μέσα στην τάξη. Δεν έχει να κάνει με το μάθημα έχει να κάνει με τη στάση απέναντι στο σχολείο. Αυτό πρέπει να καταλάβουμε όλοι.* Και εκεί σταμάτησα.

Ερ.: Σε θυμώνει και σε στεναχωρεί ο τρόπος αντιμετώπισης του μαθήματός σου...

Εκπ.9: Με στεναχωρεί αρκετά. Γιατί πραγματικά είναι τόσο σημαντικό μάθημα. Όχι ως προς το αν δεν κάνεις lay-up ή σερβίς. Δεν το τοποθετώ ποτέ έτσι. Επίσης κατανοώ, τα παιδιά δεν παίζουν. Οι γονείς δεν πάνε στις πλατείες. Μετά τον COVID, έχουν συνηθίσει να κλείνονται μέσα. Είναι η ώρα της κοινωνικοποίησης. Δηλαδή κάποια στιγμή, τους λέω, *δεν θα πάτε με τις ομάδες που θέλετε εσείς. Πρέπει να πάμε με κάποιες ομάδες που θα εξυπηρετήσουν όλα τα παιδιά.* Και τι μου λέει ένας μαθητής; *Ναι, αλλά εγώ τον Κ, τον βλέπω εδώ και θέλω εδώ να είναι ο συμπαίχτης μου.* Οπότε όλα αυτά βγαίνουν και με στεναχωρεί, ότι πραγματικά, αν το αντιμετωπίζανε και βοηθάγανε, λίγο στις σχέσεις και μεταξύ τους...

Στη γυμναστική δεν είναι μόνο η σκέψη τους και το τι πρέπει να κάνουν είναι και το σώμα τους που είναι σε δράση. Βλέπουνε τις αδυναμίες τους. Ο ανταγωνισμός που πρέπει να δουλευτεί. Βέβαια, πρέπει να καταλάβει ο γονιός, ας πούμε, όταν του λέω ότι ξέρεις, *στη ζωή πάντα θα βρεθεί κάποιος καλύτερος σε κάποιο κομμάτι και γι' αυτό με στεναχωρεί ότι δεν είναι χεράκια πάνω-κάτω.* Έχει και σχεσιακό πολύ έντονο και αξιακό πολύ έντονο να μάθουν τα παιδιά μέσα από το μάθημα της γυμναστικής βέβαια. Κάποιες φορές με θυμώνει κιόλας. Όπως επίσης με θυμώνει, και θα το πω τώρα, όχι με θυμώνει, με στεναχωρεί που οι ειδικότητες, θα πω για τις ειδικότητες και για μένα, ότι είμαστε σαν να μην υπάρχουμε. Αδικία.

Ερ.: Μιλάς για την ορατότητά σας...

Εκπ.9: Ακριβώς, δεν υπάρχουμε, δεν είμαστε... είμαστε αόρατοι. Και ενώ προσπαθούμε το ίδιο και εγώ έχω πάρα πολύ δουλειά στο σπίτι για να κάνω όλα αυτά που κάνω, έχω πάρα πολύ δουλειά, την οποία σου λέει, εντάξει, δεν διορθώνει, δεν αυτό, δεν εκείνο...Συγγνώμη, τώρα πλατειάζω. Μάλιστα, μπορώ και να ανοίγομαι για σε σένα, γιατί με έχεις κάνει να το αισθάνομαι αυτό.

Ερ.: Ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη. Ένα τελευταίο θέλω να σε ρωτήσω. Ποια στοιχεία των βιωματικών εργαστηρίων αισθάνεσαι ότι συνέβαλαν σε αυτούς τους προβληματισμούς ή στις αλλαγές που παρατήρησες;

Εκπ.9: Αυτά που άκουσα από τους συνάδελφους, το πόσο καθένας είπε την αλήθεια του, τα άκουσα. Γιατί ήταν διαδραστικό αρκετά.

Ερ.: Από τη συζήτηση, από το μοίρασμα, από τις ασκήσεις, από τις δραστηριότητες;
Εκπ.9: Ναι, απ' όλα αυτά. Ακόμα και που γράψαμε τα ονόματά μας και τι βάλαμε πάνω, ας πούμε. Άκουσα πολύ καλά. Άκουσα με πολύ μεγάλη προσοχή αυτά που ειπώθηκαν και όλα αυτά με προβληματίσαν. Τα έβαλα μέσα. Και τα έβαλα όχι μόνο στα κομμάτια τα δικά μας, δηλαδή στο εκπαιδευτικό και στο συναδελφικό, αλλά και στο γονεϊκό. Όλα τα ακούω, όλα. Και αυτά που έλεγες. Όλα τα υπολόγισα.

Ερ.: Ωραία. Δεν έχω άλλη ερώτηση. Σ' ευχαριστώ.

Εκπ.9: Και εγώ πραγματικά. Ήταν λυτρωτικό θα έλεγα. Πολλές φορές πράγματα που δεν τα πιστεύεις ότι θα σε λυτρώσουν ή σε βαραίνουν και δεν ξέρεις, σε ξεκλειδώνουν. Νομίζω αυτό που είδα ήταν πραγματικά λυτρωτικό. Όσο και αν ήταν στενάχωρο. Γιατί ακόμα και τώρα που μιλάμε, στεναχωριέμαι.

Ερ.: Στεναχωριέσαι. Συγκινείσαι...

Εκπ.9: Συγκινούμαι. Και ευχαριστώ πολύ γιατί θα με κάνει καλύτερη. Το πιστεύω αυτό. Ελπίζω να το καταφέρω. Θα με κάνει καλύτερη. Σε όλα τα επίπεδα. Με ανέβασε level ας πούμε. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Ερ.: Κι ευχαριστώ πολύ, για τη συνέντευξη και την εμπιστοσύνη.

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης γονέα 6

Ερ.: Καλησπέρα

Γον.6: Καλησπέρα.

Ερ.: Ευχαριστώ για τη συνεργασία σου. Είναι πολύτιμη.

Γον.6: Παρακαλώ.

Ερ.: Να σε ενημερώσω σχετικά με τις ερωτήσεις ότι θα είναι σε δύο χρόνους πριν και μετά τα βιωματικά εργαστήρια. Ξεκινάμε;

Γον.6: Ναι.

Ερ.: Πώς αντιμετώπιζες πριν το πρώτο εργαστήριο τη σχέση με τα παιδιά σου; Συμπεριφορές, πεποιθήσεις, συναισθήματα, δυσκολίες, ό,τι νομίζεις.

Γον.6: Πεποιθήσεις, θα έλεγα ότι δεν ήταν κάτι το οποίο θα ήθελα να βγάλω πράγματα τα οποία δεν είχα καταφέρει εγώ να κάνω για να τα κάνουν τα παιδιά. Δηλαδή, δικά μου, απωθημένα, ας το πούμε, που δεν είχα καταφέρει εγώ. Ήθελα απλά να είναι χαρούμενα και να κάνουν πράγματα τα οποία τους ευχαριστούν.

Ερ.: Αυτό είναι το βασικό...

Γον.6: Ναι. Να περνάμε χρόνο μαζί, να μπορέσω να είμαι όσο πιο και συγκαταβατικός αλλά και προστατευτικός παράλληλα. Χωρίς όμως να προσπαθώ να τους μεταφέρω κάτι δικό μου πιστεύω ας το πούμε ή αυτά που ήθελα εγώ ή που θέλω ώστε να τα παρακινήσω κάπου εκεί. Ήμουν πολύ ανοιχτός σε ό,τι θέλουν και προσπαθούσα να τα ακολουθώ και να συμβαδίζω μαζί τους.

Ερ.: Να μην προβάλεις δικές σου επιθυμίες ή προσδοκίες, να είσαι περισσότερο σε επαφή με το τι θέλουν τα παιδιά.

Γον.6: Ναι, ό,τι θέλουν, ναι. Γιατί πολλές φορές προσπαθούμε τα παιδιά να τα χειραγωγήσουμε και να τα κατευθύνουμε σε κάτι το οποίο έχει μείνει απωθημένο σε εμάς τις πιο πολλές φορές. Αυτό δεν ήθελα. Ήθελα να περνάω πιο πολύ χρόνο μαζί τους από ό,τι είχα εγώ. Ήθελα να συμμετέχω πιο πολύ μαζί τους από ό,τι είχα εγώ. Εκεί πέρα βρίσκονται πράγματα τα οποία αλλάζουν με τον καιρό αλλά όχι δεν

προσπάθησα ποτέ να τα...πιο πολύ στον μεγάλο δηλαδή, να τον κατευθύνω ώστε ή θα πας σε εκείνο το άθλημα ή θα κάνεις αυτό ή θα κάνεις το άλλο.

Ερ.: Θα ήθελα τώρα να σε ρωτήσω για τη σχέση σου με τους εκπαιδευτικούς πριν από τα εργαστήρια;

Γον.6: Από αυτό που βλέπω εγώ προσωπικά δεν είχα ποτέ απαιτήσεις από τους δασκάλους δηλαδή πιστεύω ότι ο ρόλος του δάσκαλου είναι να μάθει στα παιδιά τα γράμματα, να μάθει τους αριθμούς, να βοηθήσει να κοινωνικοποιηθεί το παιδί μέσα στην τάξη και να ενταχθεί μέσα σε αυτό το σύνολο. Από εκεί και πέρα ο χαρακτήρας, η συμπεριφορά και όλα αυτά πιστεύω ότι είναι η ίδια η οικογένεια που πρέπει να τα κάνει. Δηλαδή, δεν έχεις απαίτηση από το δάσκαλο να σου κάνει το παιδί πιο καλό, πιο σοφό, πιο ήσυχο. Πώς να το πω; Η συμπεριφορά του να είναι καλύτερη. Αυτά θα τα μάθει από το σπίτι. Ο δάσκαλος πρέπει να του μάθει αυτά που πρέπει να του μάθει. Και, δόξα τω Θεώ, δηλαδή και από όσα είχαμε περάσει και από το Νήπιο είχαμε πέσει σε πάρα πολύ καλούς δασκάλους που στα θέματα αυτά που κοιτάγαμε εμείς και που κοίταγα εγώ, ήταν μια χαρά.

Ερ.: Μοιάζει να σου είναι ξεκάθαρο τι κάνει η οικογένεια και τι κάνει ο δάσκαλος.

Γον.6: Ναι, σε αυτό το έχουμε ξεκαθαρίσει και εγώ αλλά και η γυναίκα μου, αλλά πιο πολύ εγώ, μιας και μιλάω για εμένα ότι δεν περίμενα από τον δάσκαλο να μου δείξει πώς το παιδί θα συμπεριφέρεται, πώς θα μιλήσει, πώς θα συμπεριφερθεί, πώς οτιδήποτε. Αυτά πρέπει να τα μάθω εγώ. Αν θα είναι ευγενικός, αν θα είναι οτιδήποτε. Ο δάσκαλος, ο ρόλος του είναι να του μάθει τα μαθηματικά, την προπαίδεια, τη γλώσσα, οτιδήποτε, την ιστορία.

Ερ.: Το μαθησιακό...

Γον.6: Το μόνο που έχω απαιτήσει από τον δάσκαλο είναι η ένταξή του (του παιδιού) στο σύνολο, αν υπάρχουν τέτοια προβλήματα.

Ερ.: Το μαθησιακό και η κοινωνική ένταξη.

Γον.6: Πολύ σωστά.

Ερ.: Μετά από τις δύο συναντήσεις μας και τη δημιουργική επεξεργασία των δύο έργων η σχέση σου με τους γονείς σου επηρεάζει τη δική σου στάση ως γονιός;

Γον.6: Σίγουρα επηρεάζει. Γιατί αυτό έχεις σαν δεδομένο.

Ερ.: Πώς σε επηρεάζει;

Γον.6: Προσπαθείς αυτά που θεωρείς εσύ σε εισαγωγικά λάθη, τα οποία μπορεί να κάνανε.

Ερ.: Όπως; Μπορείς να φέρεις ένα παράδειγμα;

Γον.6: Βεβαίως. Ο πολύς χρόνος στην εργασία τους, ώστε να μην περνάμε πολύ χρόνο μαζί.

Ερ.: Πώς βίωσες ως παιδί την έλλειψη, του χρόνου των γονιών σου;

Γον.6: Ήμουν στη γιαγιά. Με μεγάλωσε η γιαγιά. Και απλά οι κοινωνικές συναναστροφές, να το πω έτσι, δεν ήταν το ότι υπήρχε ελεύθερος χρόνος ώστε να πάω σε φίλους μου να παίξω ή να πάω σε πολλά πάρτι ή οτιδήποτε. Αναγκαστικά πέρανα τον χρόνο που τότε δεν το καταλάβαινες, σου φαινόταν πολύ ωραία η συντροφιά της γιαγιάς, της θείας, του γείτονα, οτιδήποτε μπορούσε να είναι. Αλλά τώρα που το βλέπεις και αρχίζουν και σκάνε και πάρτι για τα μικρά τα παιδιά και από εδώ και δραστηριότητες και καλέσματα, γυρνάς και λες, βεβαίως τα πάμε, αλλά εγώ γιατί δεν τα είχα αυτά; Δηλαδή είναι κάτι το οποίο εσύ δεν είχες και θες να το προσφέρεις πιο πολύ στο παιδί σου.

Ερ.: Συνειδητοποιείς έναν άλλο κόσμο μέσα από το βίωμα του παιδιού που δεν υπήρξε σε σένα.

Γον.6: Μπράβο. Εσύ είχες την εικόνα ότι αυτή είναι η εικόνα σου, αυτό είναι η καθημερινότητά σου...Τα Σαββατοκύριακα είναι πολύ περιορισμένα, από εδώ από

εκεί πέρα. Άρα όλα αυτά που ξαφνικά βλέπεις ότι στο δικό σου το παιδί έχουν αρχίσει και αλλάζουν με τα δεδομένα που έχεις εσύ, γυρνάς και λες ότι ναι προφανώς τελικά αυτό δεν ήταν και τόσο σωστό. Καλό είναι με τα δικά σου πάντα, τα πιστεύω.

Ερ.: Από τα δύο εργαστήρια υπήρξε κάτι που ανακινήθηκε που ήρθε στη σκέψη από τη σχέση με τους γονείς σου;

Γον.6: Από το πρώτο εργαστήριο ήταν αυτό που σας είπα και στην αρχή είναι ότι αφήνεις τα παιδιά ελεύθερα να κάνουν αυτό που πραγματικά τους αρέσει και αυτό που θέλουν και να τα μπουστάρεις όσο μπορείς εκεί πέρα. Δεν προσπαθείς να κάνεις τα παιδιά όπως το εξέλαβα εγώ στο πρώτο αυτό που θες εσύ και να τους βάλεις ένα καλούπι.

Ερ.: Αυτό ήταν πολύ έντονο.

Γον.6: Ναι, σε εμένα αυτό βγήκε πολύ έντονο. Τώρα όσο στο δεύτερο, όπως είπα, πρώτα θα κοιτάξω τον δάσκαλο που ήθελε να μπουστάρει το παιδί που το άφησε, που του έδωσε πάλι αυτό που πραγματικά ήθελε να ασχοληθεί που έδειξε το παιδί ότι αυτό εκεί πέρα που του άρεσε... Είναι αυτό που λέω, ότι αν σου αρέσει κάτι, οτιδήποτε και να κάνεις θα το κάνεις σωστά. Αρκεί αυτό που κάνεις να σου αρέσει και να το θέλεις. Λοιπόν, όσο για τον διευθυντή είναι ότι... Υπήρχε μία... Πώς να σου το πω... Κατάχρηση εξουσίας, υπήρχε... Υπήρχαν διάφορα πράγματα απωθημένα, εγώ θα τα πω. Αλλά πιο πολύ, δηλαδή, εμένα μου έκανε εντύπωση το πρώτο το εργαστήριο παρά το δεύτερο. Γιατί και στο δεύτερο, όπως είπα, ότι λίγο πολύ, ακόμα και η δικιά μας η γενιά, παρ' όλο που ήταν πολύ πιο παλιό το βίντεο, λίγο πολύ όλοι το περάσαμε αυτό.

Ερ.: Τη σχέση με την εξουσία;

Γον.6: Ναι. Την εξουσία, λίγο το ξύλο, λίγο ο εκφοβισμός, λίγο το... όλοι το περάσαμε αυτό.

Ερ.: Την πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον.

Γον.6: Ναι. Και εντάξει, σε πολλές περιπτώσεις είναι ότι μπορεί να είναι αναγκαία η πιο έντονη, όχι η χρήση βίας, η έντονη παρατήρηση σε θέμα επικινδυνότητας για μένα μόνο. Δηλαδή, όταν βλέπεις ότι κάτι πάει να γίνει επικίνδυνο για τα άλλα άτομα, να υπάρχει πιο έντονη παρατήρηση και να δεχτώ και οτιδήποτε.

Ερ.: Στα όρια και τους κανόνες, αναφέρεσαι;

Γον.6: Ναι. Ναι. Αλλά εντάξει, λίγο εκεί πέρα έχει ξεφύγει λιγάκι το παράδειγμα.

Ερ.: Όχι στην κατάχρηση της εξουσίας του εκπαιδευτικού.

Γον.6: Μπράβο αυτό.

Ερ.: Η δικιά σου η εμπειρία απ' το σχολείο πιστεύεις ότι επηρεάζει τη στάση σου για τη σχέση των παιδιών σου με το σχολείο, με την εκπαίδευσή τους;

Γον.6: Πιο πολύ επηρεάζει τους φόβους, να το πούμε έτσι, γιατί σε ένα δημόσιο σχολείο στη δεκαετία του 90, που δεν ήμασταν και το καλύτερο πρότυπο εκεί πέρα που ήμουν εγώ, έβλεπες διάφορα πράγματα και σε φοβίζανε. Και λες ότι εντάξει, καλώς ή κακώς, εσύ τα πέρασες και άντεξες και τα προσπέρασες. Αυτά τα πράγματα όμως, γιατί και σε εμάς τότε υπήρχε, αλλά δεν το λέγαμε μπούλινγκ. Και εμείς όλοι είχαμε δεχθεί αυτό το πράγμα.

Ερ.: Στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών;

Γον.6: Μεταξύ των παιδιών, ναι. Υπήρχαν πάντα και οι δάσκαλοι, όπως αναφέραμε και στη συνεδρία υπήρχαν και οι δάσκαλοι, οι οποίοι βιώσαμε και τη βίτσα, βιώσαμε και το χάρακα, βιώσαμε και το οτιδήποτε. Αλλά...

Ερ.: Υπήρχε και μεταξύ των παιδιών.

Γον.6: Ναι, σίγουρα υπήρχε μεταξύ των παιδιών. Υπήρχε, ήταν ο νόμος της ζούγκλας. Ο πιο αδύναμος, απλά δεν έπρεπε να ασχοληθείς, δεν έπρεπε να βλέπεις,

δεν έπρεπε να ακούς, δεν έπρεπε να μιλάς. Αν τα έκανες αυτά τα πράγματα, ναι, πέρναγες λίγο πιο αλώβητα.

Ερ.: Υπήρχαν συγκεκριμένοι κανόνες στις σχέσεις με τους συμμαθητές;

Γον.6: Ναι. Υπήρχαν και δάσκαλοι οι οποίοι προσπαθούσαν, ήταν πραγματικά το παράδειγμα που μας δώσατε, ήταν οι δάσκαλοι οι οποίοι θέλαν να ασχοληθούν μαζί σου και θέλαν να βοηθήσουν και θέλαν λίγο να το... ηρεμήσουν λίγο αυτή την κατάσταση και υπήρχαν και δάσκαλοι οι οποίοι το έκαναν τελείως διεκπαιρεωτικά: να περάσει το τρίωρό μου, το τετράωρό μου και να σηκωθώ να φύγω και δεν με ενδιαφέρει τίποτα. Άρα κάπως έπρεπε και εσύ να προσαρμοστείς και έπρεπε να ξέρεις πώς να ελιχθείς.

Ερ.: Υπάρχει ο φόβος να μην αντιμετωπίσουν (ανάλογες) καταστάσεις τα παιδιά σου;

Γον.6: Καταστάσεις, όχι μην αντιμετωπίσουν. Θα αντιμετωπίσουν σίγουρα. Αυτό το ξέρουμε. Υπήρχανε, θα υπάρχουν και υπάρχουνε. Απλά το θέμα είναι ότι πώς μπορώ εγώ πλέον να προστατέψω πιο πολύ το παιδί μου, να το ετοιμάσω ώστε να το περάσει και αυτό αλώβητα. Είτε αυτό είναι κάποιος τραμπουκισμός είτε είναι κάποιο μπουλινγκ, είτε είναι κάποια επίθεση, είτε είναι οτιδήποτε.

Ερ.: Πώς το εννοείς το αλώβητα; Περιγράφεις μία δύσκολη συνθήκη σχέσεων ή εγώ καταλαβαίνω το δύσκολο;

Γον.6: Όχι, όχι ήταν. Ήμουν σε ένα σχολείο, το οποίο ήταν στα δελτία (τηλεόρασης). Λοιπόν, όταν συμμαθητές σου πεθαίνουν από ναρκωτικά, όταν φίλοι σου σκοτώνονται με μηχανάκια από κόντρες, όταν έχεις βιώσει αυτά τα πράγματα εκεί πέρα και τα βλέπεις τριγύρω σου το τι υπάρχουν. Πιστεύω ότι υπάρχουν ακόμα και τώρα, απλώς τώρα τα μαθαίνουμε πιο πολύ γιατί είναι το ίντερνετ, είναι παντού, πάντα υπήρχαν τέτοια. Λοιπόν, ότι λες ότι πρέπει κάπως να ενημερώσεις λίγο τα παιδιά, πώς θα φυλαχτούν, τι να αποφεύγουν τις κακοτοπιές, τι, τι, τι...

Ερ.: Εσύ, είχες κάποιον ενήλικα δίπλα σου που μπορούσες να τα συζητήσεις;

Γον.6: Ναι, τα συζητάγα με τους γονείς μου. Και όσο μπορούσαν με συμβουλευανε, μου λέγανε και αυτά, αλλά εντάξει, όταν είσαι και πολύ μικρός, θα πεις αυτά που πιστεύεις ότι πρέπει να πεις. Δηλαδή έβλεπες δέκα, έλεγες τα τρία. Ναι. Γιατί θα σου λέγανε, θα σε άλλαζα σχολείο, θα, θα, θα, θα... Θα σου λέγανε πού έχω φέρει το παιδί μου;

Ερ.: Και δεν ήθελες να αλλάξεις σχολείο.

Γον.6: Όχι. Όχι. Γιατί σε ακολουθούσαν οι παρέες σου από το Νήπιο, από το Δημοτικό, από το Γυμνάσιο, από το Λύκειο. Άρα όλα... Δεν είχα μετακομίσει ποτέ για να μπω στη διαδικασία... Ήταν η γειτονιά μου, ήταν οι παρέες μου, ήταν οι φίλοι μου. Και από κάποιο σημείο και μετά λες ότι, οκ, βιώνεις αυτό πράγμα, αλλά εγώ αποτραβιέμαι και κάνω αυτό που πρέπει να κάνω.

Ερ.: Ο τόπος και οι παρέες ήταν πολύ σημαντικοί παράγοντες στην εφηβεία σου.

Γον.6: Ναι, ναι, ναι.

Ερ.: Ξέρεις ότι υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες και θέλεις να προετοιμάσεις τα παιδιά.

Γον.6: Να προετοιμάσω τα παιδιά. Ναι.

Ερ.: Πώς το σκέφτεσαι;

Γον.6: Λέγοντάς τους παραδείγματα, να τους μιλήσω, να τους πω διάφορα πράγματα, γιατί συνήθως τα παιδιά, όταν απλά τα συμβουλευούμε, συνήθως μας περνάνε και λίγο στο ντούκου. Δηλαδή, *εντάξει, πάλι ξεκίνησες το κήρυγμά σου*, και όχι σε αυτή την ηλικία, στη λίγο πιο μεγάλη ηλικία θα πρέπει να το κάνει. Λοιπόν, και βγάζουν και μια άρνηση, όπως κάναμε και εμείς, να είμαστε ειλικρινείς. Λοιπόν, άρα αν τυχόν αρχίζεις και τους φέρνεις παραδείγματα, αν αρχίζεις και τους δείχνεις

διάφορα πράγματα, λόγω και μέσω του διαδικτύου, δηλαδή, έδειξα προχθές, στον γιο μου είχαμε ένα σεμινάριο για τη δίωξη του ηλεκτρονικού εγκλήματος.

Ερ.: Όχι με λόγια και με κήρυγμα αλλά με συγκεκριμένα παραδείγματα.

Γον.6: Και τα λόγια, όμως, εντάξει. Θα του πεις δέκα πράγματα, θα του μείνουν τα τρία. Απλά του λες ότι δεν είναι όλος ο κόσμος τριγύρω ρόδινος, και δεν μπορούμε όλοι να είμαστε με όλους.

Ερ.: Ας περάσουμε στην επόμενη ερώτηση. Μετά από τα δύο βιωματικά εργαστήρια, αισθάνεσαι ότι αναστοχάστηκες τη στάση σου ως γονιός;

Γον.6: Αν επηρέασε εμένα σαν γονιό, ή αν μου έφερε τίποτα άλλες αναμνήσεις;

Ερ.: Και τα δύο.

Γον.6: Όχι. Εμένα σαν γονιό, απλά μου επιβεβαίωσε το πρώτο εργαστήριο ότι πρέπει να μπουστάρω τα παιδιά να κάνουν αυτό που πραγματικά θέλουν, και να αποδέχομαι αυτό που πραγματικά θέλουν, βοηθώντας τα. Όσο για δικό μου, δεν μπορούσα να πω ότι έχω τόσο... δεν μπορούσα να πω ότι είδα τους δικούς μου γονείς ή εμένα, στην πρώτη φάση, ότι δηλαδή δεν είχα αποδοχή, ή ότι ήθελαν να με κάνουν κάτι άλλο, οτιδήποτε. Όχι, το μόνο που είχα, είναι αυτό που σας είπα, η έλλειψη του χρόνου, που δεν πέρναγα τόσο πολύ καιρό μαζί τους. Αλλά όχι, ούτε εγώ μπορώ να πω ότι πιέστηκα ή ότι προσπαθήσαν να με βάλουν σε κάποιο καλούπι, ώστε να γίνω κάτι το οποίο θέλανε.

Ερ.: Πώς δίνεις την αποδοχή στα παιδιά σου;

Γον.6: Πρώτο απ' όλα, ακούγοντάς τα, να μην τα απορρίπτουμε σε ό,τι και αν μας λένε. Αν μπορούμε να τα ακολουθήσουμε στους σημερινούς ρυθμούς, να το πω έτσι, να μην έχουμε μείνει, δηλαδή, ότι εγώ τότε έκανα αυτό. Όχι, δεν υπάρχει το τότε. Τότε ήταν τότε. Έχουν αλλάξει πολλά πράγματα. Λοιπόν, πρέπει κι εμείς να το καταλάβουμε και πρέπει να καταλάβουμε και τα παιδιά.

Ερ.: Μένοντας στην εμπειρία τους, στο εδώ και τώρα, ακούγοντάς τα.

Γον.6: Έχεις κάποια εμπειρία αλλά ακούς και τα παιδιά στα τώρα. Και πρέπει να τα ακούμε. Και με βάση τη συζήτηση να ανταλλάζουμε απόψεις και τη γνώμη τους και οτιδήποτε. Γιατί πιο παλιά ήταν λίγο πιο αυταρχικά τα πράγματα. Δηλαδή, άκουγες ροκ και σου έλεγε, *τι ροκ τώρα; Αυτά που ακούτε είναι βλακείες*. Όχι, δεν είναι. Ακούς οτιδήποτε.

Ερ.: Χωρίς να κριτικάρεις, χωρίς να αξιολογείς...

Γον.6: Μπράβο. Ναι. Και αν μπορείς να τεκμηριώσεις πράγματα ή με επιχειρήματα να τους δείξεις κάποια πράγματα, όλοι τα ακούνε. Όλοι τα ακούνε και τα δέχονται. Θα το κριτικάρεις, θα πεις τη γνώμη σου, αλλά πρέπει να τα (παιδιά) ακούσεις. Γιατί παλιά δεν μας ακούγανε. Ήταν λίγο πιο... Είχαν την άποψή τους και αυτό ίσχυε. Τώρα πρέπει να τα ακούς στα παιδιά και να συζητάς μαζί τους.

Ερ.: Την κριτική, πώς την εννοείς;

Γον.6: Όχι να κριτικάρεις. Να λες την άποψή σου.

Ερ.: Να πεις την άποψή σου.

Γον.6: Αυτό εννοώ με το να κριτικάρεις. Να κάτσετε να το συζητήσετε.

Ερ.: Διάλογο.

Γον.6: Διάλογο. Να μην φέρνεις κατευθείαν άρνηση. Εμένα μου αρέσει αυτό. Όχι αυτό είναι λάθος, γιατί η άρνηση θα φέρει άρνηση.

Ερ.: Μέσα από τα εργαστήρια ενισχύθηκε ο τρόπος αυτός;

Γον.6: Ναι, ναι

Ερ.: Να ακούς τα παιδιά, τις επιθυμίες τους, τις ανάγκες τους;

Γον.6: Σίγουρα. Ειδικά το πρώτο εργαστήριο, ναι. Και το δεύτερο εργαστήριο μου επιβεβαίωσε τα πράγματα που βιώναμε εμείς και ξέραμε ότι ακόμα υπάρχουν. Και αυτό το πράγμα μπορεί να ξεκινήσει από το σχολείο. Μπορεί να το συναντήσεις και

σε μία δουλειά αύριο μεθαύριο. Μπορεί να το συναντήσεις στο στρατό που θα πάνε. Δηλαδή αυτό η κατάχρηση εξουσίας δεν είναι κάτι άγνωστο. Ούτε ανακαλύψαμε ξαφνικά κάτι τέτοιο. Το είχαμε στο σχολείο, το είχαμε στο στρατό, το έχουμε στη δουλειά. Πάντα θα υπάρχει αυτό το πράγμα.

Ερ.: Πώς τοποθετούμαστε εν γένει απέναντι στην εξουσία. Δεν αφορά μόνο τις προσωπικές σχέσεις, αλλά αποτελεί και έναν ευρύτερο σχεσιακό παράγοντα στην κοινωνία.

Γον.6: Ναι. Λοιπόν, παντού υπάρχει αυτό το πράγμα. Δηλαδή, εγώ που είμαι 43 αυτό το πράγμα το βιώνω. Και στη δουλειά μου και στο στρατό και στο σχολείο και παντού. Λοιπόν, και θα συνεχίσει. Ναι, υπάρχει γιατί έτσι είναι η κοινωνία, καλώς ή κακώς. Απλά το θέμα είναι το πώς θα προετοιμαστείς εσύ να το αντιμετωπίσεις.

Ερ.: Εντόπισες κάτι για το πώς μπορείς να το αντιμετωπίσεις;

Γον.6: Βεβαίως. Είχα πει όταν μας είχατε βάλει να βάλουμε ταμπελάκια στα χέρια.

Ερ.: Στο πρώτο εργαστήριο με τα ονόματα;

Γον.6: Ναι, είχα γράψει χαλαρά. Αυτό θα σου πω ένα παράδειγμα. Υπάρχουν άνθρωποι τριγύρω μας οι οποίοι ενδιαφέρονται πιο πολύ να κριτικάρουν και να χλευάσουν και με κακία να το πω έτσι, παρά να σε μπουστάρουν και να δεχτούν κάτι καλό που μπορείς να κάνεις. Λοιπόν παλιότερα, και έχω και στο οικείο περιβάλλον μου και η γυναίκα μου, πολλές φορές αυτά τα πράγματα μας παίρνουν από κάτω. Εγώ πλέον έχω μάθει αυτά τα άτομα απλά να τα προσπερνάω, δηλαδή όταν θα έρθει κάποιος και θα μου πει την κακία του ή θα έρθει κάποιος προϊστάμενος και θα μου πει την μπηχτή του, ή θα έρθει κάποιος που θα θέλει να με υποτιμήσει σαν άνθρωπο ή οτιδήποτε, απλά δεν θα του δώσω τόσο πολλή αξία και σημασία ώστε να μπορέσει να με ρίξει. Βλέπω ανθρώπους που τους κάνουν μια παρατήρηση κάποιοι ή οτιδήποτε είτε αυτός είναι εκπαιδευτικός ή οτιδήποτε και μπορεί να βάλουν τα κλάματα μπορούν να τους ρίξει κάτω, μπορεί να το σκέφτονται για μια βδομάδα, 10 μέρες και να τους ρίξει ψυχολογικά. Λοιπόν, πιστεύω όταν είσαι εντάξει εσύ με τον εαυτό σου, να το πω έτσι, και ξέρεις ότι δεν είμαι αυτό που πραγματικά μου δείχνεις, ξέρω τι κάνω, απλά θα σε προσπεράσω. Αυτό θεωρώ προετοιμασία δηλαδή θα βρεις ανθρώπους οι οποίοι θα προσπαθήσουν να σε μειώσουν, να σε εξευτελίσουν, δεν πρόκειται να ακούσεις ποτέ ευχαριστώ από κανέναν, δεν πρόκειται να ακούσεις ποτέ μπράβο από κανέναν, στην πλειοψηφία πάντα μιλάμε, είτε είναι εργοδότης είτε οτιδήποτε, λοιπόν, άρα τι κάνεις; Να ξέρεις εσύ, ότι αυτό που κάνεις είναι σωστό και το κάνεις καλά και άστους να λένε.

Ερ.: Ένας τρόπος είναι λες, να έχεις μια εστία εσωτερική αξιολόγησης του εαυτού σου.

Γον.6: Μπράβο σωστά. Δεν περιμένω από τον άλλο να μου πει αν κάνω σωστά ή όχι. Ξέρω τι είμαι ξέρω, ξέρω τι κάνω, ξέρω τι έχω κάνει, ξέρω τι αξίζω αυτά που μπορώ να προσφέρω τι προσφέρω μέχρι εκεί πέρα. Αν προσπαθεί κάποιος να με κατεβάσει απλά δεν θα με επηρεάσει εμένα.

Ερ.: Νομίζω ότι ολοκληρώνουμε σιγά σιγά, δεν ξέρω αν έχεις κάτι να ρωτήσεις και εσύ;

Γον.6: Όχι και αυτό που σας λέω θέλω να τα περάσω και στον μεγάλο μου τον γιο μου δηλαδή είχαμε ξεκινήσει από αρχές του δημοτικού αν ήθελε να πάει σε κάποιο άθλημα κάτι οτιδήποτε... Όχι, όχι, όχι, όχι. Σιγά σιγά μετά ζήτηγε και οτιδήποτε. Δεν το πιέζεις από την αρχή, όχι θα πας εκεί, θα κάνεις αυτό, οτιδήποτε. Τον άκουγες, τον συζητάγες, οτιδήποτε. Και γενικώς, με τον μεγάλο που μπορούμε να συζητήσουμε και να πούμε πράγματα, πολλές φορές καθόμαστε και συζητάμε για διάφορα πράγματα είτε αυτά αφορούν εμένα στο παρελθόν, είτε αφορούν αυτόν.

Ερ.: Και μοιάζει, μέσα από όσα έφερες σήμερα στη συζήτησή μας - και σε ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη και το μοίρασμα- πως ο χρόνος που στερήθηκες ως παιδί από τους γονείς σου αποκτά ιδιαίτερη αξία μέσα από την επιθυμία σου να τον προσφέρεις στα παιδιά σου.

Γον.6: Ναι, γιατί αυτό που πιστεύω ότι αν μπορώ να πω ότι αυτό το οποίο θα ήθελα εγώ παραπάνω θα ήταν αυτό το πράγμα. Άρα προσπαθείς αυτή τη στιγμή να το διοχετεύσεις στα παιδιά σου, πιστεύοντας ότι θα κάνει καλό, είτε αυτό είναι να παίξεις μαζί τους ή να τους συμβουλέψεις.

Ερ.: Ναι και την αποδοχή που είπες.

Γον.6: Ναι, γιατί δεν μπορούν όλα τα παιδιά να γίνουν όλοι αυτό που λέγανε παλιά γιατροί και δικηγόροι. Δεν μπορούμε να το κάνουμε... Παλιά, έπρεπε να γίνεις ή γιατρός ή δικηγόρος ή να σπουδάσεις ή να κάνεις ή να ράνεις. Όχι, δεν είναι όλοι άνθρωποι. Κάποιοι άνθρωποι το έχουν και είναι άριστοι κάποιοι άλλοι μπορεί να μην είναι. Αρκεί αυτό που θα κάνουν στη ζωή τους να τους ευχαριστεί και να το κάνουν σωστά. Οτιδήποτε και να κάνουν.

Ερ.: Δεν θέλεις να μεταφέρεις προσδοκίες στα παιδιά σου, αλλά να τα συνοδεύσεις, να βρουν εκείνα τι θέλουν.

Γον.6: Ό,τι θέλουν. Αν θέλουν να σπουδάσουν, πολύ ευχαρίστως, θα είμαι εδώ πέρα, θα τους μπουστάρω και θα τους βοηθήσω όσο δεν πάει. Αν θέλουν να γίνουν τεχνίτες, εργάτες ...Αρκεί να το κάνουν με χαρά. Γιατί ό,τι κάνεις και σου αρέσει αυτό που κάνεις θα προκόψεις. Άμα μοιρολογάς από την πρώτη στιγμή που πας στη δουλειά μέχρι την τελευταία, δεν κάνεις τίποτα.

Ερ.: Ένας στόχος σου είναι η χαρά των παιδιών σου.

Γον.6: Ναι, να κάνουν αυτό το πράγμα που τους ευχαριστεί, χωρίς να με ενδιαφέρει τι θα είναι αυτό το πράγμα. Εγώ θα τους δείξω και τα σωστά και τα καλά και τα τεχνικά, από εκεί θα τους το πούνε και οι δάσκαλοι και από εκεί και πέρα θα αποφασίσουν εκείνοι. Με τις δυνατότητες τους και με τα θέλω τους.

Ερ.: Ωραία! Συνοψίζοντας από το πρώτο εργαστήριο ήταν η αυταρχική σχέση που ανακίνησε πάλι το πόσο σημαντικό είναι η αποδοχή, να ακούς και να είσαι κοντά στα παιδιά. Και στο δεύτερο, οι σχέσεις εξουσίας...

Γον.6: Αν μπορώ να πω, κάτι αρνητικό, ήταν η σχέση εξουσίας, την οποία, όπως σας είπα, είναι λίγο πολύ αποδεκτή από όλους μας σε όλες τις τομείς. Αλλά ναι, ήταν αυτό που χτύπησε άσχημα εκεί πέρα. Και θα κρατήσω πάλι, γιατί όπως σας είπα, τους περνάω λίγο στα ελαφριά, θα κρατήσω το μπουστάρισμα του δασκάλου στο παιδί που εκπαιδεύει ένα πουλί, που οι μαθητές πήγαν στην αρχή να τον πειράζουν...Ακόμα και αυτό [την εκπαίδευση του γερακιού] που έκανε ο μαθητής, αν το αγαπάς, το κάνεις σωστά. Και ότι ο δάσκαλος μετά ασχολήθηκε και πήγε και είδε και το μπουστάρισμα. Δηλαδή, θα κρατήσω πιο πολύ αυτό, πιο πολύ μου κάνει εντύπωση αυτό, παρά η βέργα και ο Διευθυντής.

Ερ.: Ένα διαφορετικό μοντέλο εκπαίδευσης. Ένας άλλος τρόπος σύνδεσης εκπαιδευτικού -παιδιού/μαθητή.

Γον.6: Ναι, γιατί έδωσε στο παιδί μάθημα, έδωσε στο παιδί αυτό που πραγματικά ήθελε να δείξει και είχε τη δυνατότητα να το υποστηρίξει. Ενώ ήταν πολύ πιο απομονωμένος απ' όλα τα παιδιά. Άρα είναι αυτό που λέμε, ότι ο δάσκαλος πρέπει να μάθει το παιδί να κοινωνικοποιείται και να μπορέσει να το μπουστάρει να κάνει πράγματα. Δεν θα του μάθει ούτε χαρακτήρα, ούτε συμπεριφορά, ούτε να είναι πιο ευγενικό ή οτιδήποτε.

Ερ.: Είναι ξεκάθαρο στο μυαλό σου, έτσι προσεγγίζεις και σχετίζεσαι με τους δασκάλους των παιδιών σου...

Γον.6: Ναι, γιατί οτιδήποτε μου έχουν πει για τον μεγάλο ή για τον μικρό, το μόνο πράγμα που ρωτάω και εγώ και η γυναίκα μου, που έχουμε κοινή πορεία σε αυτό το πράγμα ευτυχώς, είναι ότι *είναι εντάξει στην τάξη; Όχι, αν συμμετέχει, αν είναι καλός οτιδήποτε, τι έχεις να μου πεις;* Αυτό για το σχολείο τελείωσε εκεί πέρα. Τώρα, αν είναι λίγο απομονωμένος, αν οτιδήποτε θέλω να το μάθω και θέλω να το μπουστάρουμε για να κοινωνικοποιηθεί. Δόξα τω Θεώ δεν έχουμε τέτοια προβλήματα. Αλλά είναι αυτά τα πέντε πράγματα που ρωτάμε, το αν θα μάθει ορθογραφία ή αν θα μάθει τα κλάσματα, είναι δευτερεύον.

Ερ.: Οι σχέσεις είναι σημαντικές...πώς σχετίζεται το παιδί με τον δάσκαλο και με τους συμμαθητές του.

Γον.6: Οι σχέσεις των ανθρώπων. Αυτό. Να ξέρει να συμπεριφέρεται και να σέβεται τον δάσκαλο, να ξέρει να συμπεριφέρεται και να είναι μαζί με τους συμμαθητές του και να συμμετέχει. Και από εκεί και πέρα όλα τα υπόλοιπα θα έρθουν.

Ερ.: Ωραία. Έχω ολοκληρώσει με τις ερωτήσεις μου. Ευχαριστώ και πάλι!

Γον.6: Παρακαλώ.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Κάλλι Τρεμπέλα