



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αξιοποίηση Ανθρωπιστικών - Υπαρξιακών Προσεγγίσεων στην Εκπαίδευση: Ο ρόλος τους στην προαγωγή της αυτογνωσίας και στην ανάπτυξη συναισθηματικών- κοινωνικών δεξιοτήτων. Στάσεις των νεαρών ενήλικων σπουδαστών και συσχέτισή με τα Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα της προσωπικότητάς τους

POST GRADUATE THESIS

Person-centered/ Humanistic-Existential Approaches in Education: Their role in promoting self-awareness and developing psycho-emotional and social skills. Young adult students' Attitudes and correlation with Early Maladaptive Schemas of their personality

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Ειρήνη Γελέκη

Eirini Geleki

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παναγιώτης Πήλιουρας

Panagiotis Piliouras

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2020



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Person-centered/ Humanistic-Existential Approaches in Education: Their role in promoting self-awareness and developing psycho-emotional and social skills. Young adult students' Attitudes and correlation with Early Maladaptive Schemas of their personality

NAME OF STUDENT

Eirini Geleki

ireneglk@yahoo.com

FIRST SUPERVISOR

Panagiotis Piliouras

SECOND SUPERVISOR

Maria Moundridou

AIGALEO 2020

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ειρήνη Γελέκη

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία και φτάνοντας στο τέλος της διετούς πορείας των σπουδών μου στο παρόν Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου.

Αρχικά θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον υπεύθυνο επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου, κύριο Πηλιούρα Παναγιώτη, για την πολύτιμη στήριξη, ενθάρρυνση και συμβουλευτική που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας αυτής.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια κυρία Μουντρίδου Μαρία, η οποία ως δεύτερη επιβλέπουσα συνέβαλλε στην πρόοδο της διπλωματικής μου εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης θερμά την Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος κυρία Παπαγεωργίου Ευσταθία που με έκανε δεκτή για τη φοίτησή μου στο παρόν Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα και όλους τους καθηγητές του προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις και τα ερεθίσματα που μου παρείχαν, ώστε να εξελιχθώ σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, αλλά και να έρθω σε επαφή με νέα ενδιαφέροντα πεδία γνώσης.

Αποφοιτώ έχοντας αποκομίσει θετικές εμπειρίες, αγάπη για τη μάθηση, περισσότερο οργανωμένη και κριτική σκέψη, νέες ιδέες προς αξιοποίηση για το επάγγελμά μου και έχοντας καλλιεργήσει την αυτογνωσία μου. Πιστεύω ότι κάθε εκπαιδευτική ενασχόληση συμβάλλει θετικά στη διεύρυνση του τρόπου σκέψης μας και στην πνευματική καλλιέργεια. Η μάθηση είναι μια διαδικασία που δεν σταματάει ποτέ και εξελίσσει θετικά τον εαυτό μας.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω όσους ενήλικες σπουδαστές απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας για την πολύτιμη βοήθειά τους.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου που από μικρή ηλικία μου μετέδωσαν την αγάπη τους για τη γνώση και με στηρίζουν σε κάθε επιλογή μου.

Αφιερώσεις

Αφιερώνω την παρούσα διπλωματική εργασία στους γονείς μου, σε όλους τους καθηγητές που αποτέλεσαν για εμένα έμπνευση και ενθαρρύνουν τους φοιτητές τους να αναπτύξουν την αυτογνωσία τους και να εκφράσουν τον αυθεντικό τους εαυτό, καθώς και στον 23χρονο εαυτό μου που ως όψιμη τότε έφηβη και συγχρόνως νεαρή ενήλικας δεν ήξερε τι διαδρομή να ακολουθήσει, αλλά τελικά βρήκε το δρόμο της...

Περίληψη

Εισαγωγή: Την τελευταία δεκαετία, οι έρευνες και πρακτικές εφαρμογές στους τομείς της Ψυχολογίας, της Κοινωνικής και Συγκινησιακής Νευροεπιστήμης και της Ψυχοθεραπείας, έχουν αποδώσει σημαντικά ευρήματα σχετικά με το ρόλο των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπου, στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, στην ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα, κλπ. Τα ευρήματα αυτά βρίσκουν εφαρμογές και στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής, καθώς το σχολικό πλαίσιο και αργότερα τα πλαίσια σχετικά με την ακαδημαϊκή μόρφωση ή επαγγελματική κατάρτιση κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, σε συνδυασμό με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Η Εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ευρύτερης παιδείας των ανθρώπων, συνεπώς και στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας τους.

Η αυτογνωσία δεν αφορά παγιωμένες γνώσεις, αλλά είναι μια διαρκής διαδικασία προς την επίγνωση των πλευρών του εαυτού μας, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών μας, και την επίγνωση του κόσμου που μας περιβάλλει. Μέσω αυτής της διαδικασίας η σχέση με τον εαυτό μας και τους άλλους αναπτύσσεται, μεταβάλλεται και επαναπροσδιορίζεται συνεχώς. Η Εκπαίδευση αξιοποιώντας μεθόδους βιωματικής μάθησης, μπορεί να ενισχύσει στο άτομο την έμφυτη «παιδική» περιέργεια που έχει να ανακαλύψει τον εαυτό του και τον κόσμο, αποδίδοντας νόημα στις εμπειρίες του και αναζητώντας τη δική του μοναδική πορεία στη ζωή και αυθεντική έκφραση του εαυτού του. Αυτό το έμφυτο δυναμικό του ανθρώπου λόγω ποικίλων συνθηκών και αρνητικών βιωμάτων μπορεί να έχει αποδυναμωθεί, όμως η Εκπαίδευση μπορεί να δώσει τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να το αφυπνίσει.

Σκοπός: Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει στόχο να μελετήσει το ρόλο της Εκπαίδευσης στην προαγωγή της αυτογνωσίας και την ανάπτυξη των ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου, υπό το πρίσμα των Ανθρωπιστικών- Υπαρξιακών προσεγγίσεων της Ψυχολογίας & Ψυχοθεραπείας, αλλά και εννοιών όπως η Συναισθηματική νοημοσύνη, η Μετασχηματίζουσα μάθηση, κλπ. οι οποίες αξιοποιούνται στο χώρο της Εκπαίδευσης, μέσω κατάλληλα προσαρμοσμένων εφαρμογών και μεθόδων. Το ερευνητικό μέρος της εργασίας έχει στόχο να μελετήσει τις

στάσεις νεαρών ενήλικων σπουδαστών για τα παραπάνω θέματα, σε συσχέτιση με τα Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα της προσωπικότητας τους (κατά J. Young). Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί εάν συγκεκριμένοι τύποι αυτών των Σχημάτων ασκούν κάποια επίδραση στο είδος των κινήτρων (εσωτερικών και εξωτερικών) των εκπαιδευόμενων για τη μάθηση και τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και στο κατά πόσο εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τα οφέλη που αποκομίζουν για την προσωπική τους ανάπτυξη, κλπ.

Μέθοδος: Για το θεωρητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, πραγματοποιήθηκε εκτενής ανασκόπηση και αναφορά σε βιβλιογραφικές πηγές και επιστημονικά άρθρα. Για το ερευνητικό μέρος, χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε νεαρούς ενήλικες σπουδαστές, οι οποίοι αυτή τη χρονική περίοδο παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν διαδραστικές/ βιωματικές μεθόδους. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS 23.

Αποτελέσματα: Τα ΠΔΣ των συμμετεχόντων δεν επηρεάζουν το είδος των κινήτρων τους σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν. Τα ΠΔΣ δεν επηρεάζουν το βαθμό ευχαρίστησης/ ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες. Η ηλικία επηρεάζει το είδος των κινήτρων των συμμετεχόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν. Η ηλικία δεν σχετίζεται με την εκτίμηση των συμμετεχόντων ως προς τον βαθμό ανάπτυξης των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας τους μέσω του προγράμματος που παρακολούθησαν.

Συμπεράσματα: Αν και δεν επαληθεύτηκαν όλες οι ερευνητικές υποθέσεις, προέκυψαν ενδιαφέροντα δεδομένα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολουθούν, τις αντιλήψεις τους για την έννοια της αυτογνωσίας και την εμπειρία τους σχετικά με τη συμμετοχή τους σε διαδραστικές/ βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους.

Abstract

Introduction: In the last decade, research and practical applications in the fields of Psychology, Social and Emotional Neuroscience and Psychotherapy have yielded important findings on the role of emotional and social skills in personal, professional and interpersonal development, human quality of mental health and resilience, etc.

These findings are also applicable in the field of Education and Pedagogy, as the school context and later the frameworks for academic or professional training have an important role in the overall development of one's personality, in conjunction with the family and the wider community. The field of Education must contribute to the cultivation of a person's wider education, and thus to self-knowledge.

Self-knowledge is not about entrenched knowledge, but it is an ongoing process of being aware of our own aspects, our strengths and weaknesses, and of being aware of the world around us. Through this process the relationship with ourselves and others is constantly evolving, changing and redefining. Education through the use of experiential learning methods can reinforce one's inner "childish" curiosity about discovering oneself and the world, giving meaning to one's own experiences and seeking one's own unique path in life and true expression of one's self. This inner human potential due to a variety of conditions and negative experiences may be weakened, but Education can provide the appropriate stimuli to awaken it.

Purpose: This Master's Thesis aims to study the role of Education in promoting self-awareness and the development of one's psycho-emotional and social skills in the light of Humanistic-Existential approaches to Psychology & Psychotherapy, but also concepts such as Mentality Transformative learning, etc. which are utilized in the field of Education through appropriate applications and methods. The research part of this Thesis aims to study the attitudes of young adult students on the above issues in correlation to their Early Maladaptive Schemas of Personality (by J. Young theory). It will be investigated whether specific types of these Schemas have an impact on the type of motivation (internal and external) of learners to learn and participate in educational programs, and whether they are involved in the learning process, the benefits they receive for their personal development, etc.

Method: For the theoretical part of this Thesis, an extensive review and reference to bibliographic sources and scientific articles was undertaken. For the research part of this Thesis, questionnaires were administered to young adult students who are currently attending educational programs including interactive / experiential teaching methods. Statistical analysis of the data was done using SPSS 23.

Results: Participants' Early Maladaptive Schemas do not influence the type of motivation they have with regard to the training program they have chosen. Also they do not affect the degree of satisfaction / interest of participants with regard to their participation in experiential activities. Age influences the type of participants' motivation for the educational program they have chosen. Age was not related to participants' assessment of the degree of development of their emotional / social skills and their self-awareness through the program they attended.

Discussion: Although not all research hypotheses were verified, interesting data emerged on the demographics of the participants', about the educational programs they are attending, their perceptions about self-awareness, and their experience of participating in interactive / experiential learning methods.

Περιεχόμενα

i.....	
Δήλωση περί λογοκλοπής	iii
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vii
Περίληψη	ix
Πρόλογος:1
Εισαγωγή: Παιδεία, Εκπαίδευση και Αυτογνωσία	5
Κεφάλαιο 1: Ανθρωπιστικές και Υπαρξιακές προσεγγίσεις για την Αυτογνωσία	12
1.1 Η έννοια του εαυτού και η αυτογνωσία.....	12
1.2 Ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις για την αυτογνωσία	15
1.3 Η έννοια της ελεύθερης επιλογής και της ανάληψης προσωπικής ευθύνης.....	23
1.4 Οι Ανθρωποκεντρικές/ Υπαρξιακές προσεγγίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης.....	24
Κεφάλαιο 2: Συναισθηματικές και Κοινωνικές δεξιότητες- Ο ρόλος τους στην αυτογνωσία	26
2.1 Η έννοια των Δεξιοτήτων ζωής (Life Skills)	26
2.2 Η έννοια της Νοημοσύνης.....	30
2.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	32
2.4 Η Κοινωνική Νοημοσύνη.....	34
2.5 Η έννοια της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner	36
2.6 Τα οφέλη από την καλλιέργεια των Δεξιοτήτων ζωής.....	37
Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος των συναισθημάτων στη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη- Νευροβιολογικές βάσεις	40
3.1 Φυσιολογία και έκφραση των Συναισθημάτων	40
3.2 Η λειτουργικότητα των Συναισθημάτων.....	43
3.3 Ο Κοινωνικός εγκέφαλος- Συναισθηματικές και Κοινωνικές δεξιότητες	46
3.4 Ο ρόλος των Συναισθημάτων στη Μάθηση.....	48
Κεφάλαιο 4: Εφαρμογές των Ανθρωπιστικών/ Υπαρξιακών προσεγγίσεων στην Εκπαίδευση	51
4.1. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή.....	51
4.2 Δια βίου μάθηση και το πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	53
4.3 Τα κίνητρα των ενηλίκων για τη δια βίου μάθηση.....	55
4.4 Η Ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.....	58
4.5 Προσεγγίσεις μάθησης και διδακτικές μέθοδοι για την Ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.....	59
4.6 Η επικοινωνία μέσα στην Εκπαιδευτική ομάδα.....	65
4.7 Η Βιωματική μάθηση και η συμβολή της Εκπαιδευτικής ομάδας στην αυτογνωσία.....	66
4.8 Η Μετασχηματίζουσα μάθηση στην Εκπαίδευση ενηλίκων.....	69

Κεφάλαιο 5: Εισαγωγή στο Ερευνητικό μέρος της Διπλωματικής εργασίας.....	72
5.1 Σκοπός της έρευνας	72
5.2 Το δείγμα της έρευνας- Χαρακτηριστικά και λόγοι επιλογής	72
5.3 Θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την επιλογή του δείγματος και του πεδίου της έρευνας...73	
5.4 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας σχετικά με τα Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα της προσωπικότητας κατά J. Young.....	76
Κεφάλαιο 6: Διεξαγωγή της έρευνας	81
6.1 Ερευνητικές Υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα.....	81
6.2 Ερευνητικά εργαλεία και είδος της έρευνας.....	83
6.3 Το δείγμα της έρευνας.....	85
6.4 Στατιστική ανάλυση και αποτελέσματα.....	85
6.5 Αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την αυτογνωσία.....	153
Συμπεράσματα και προτάσεις.....	159
Βιβλιογραφία και αναφορές.....	162
Παράρτημα Α: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (αποτελέσματα από την χορήγηση του ερωτηματολογίου.....	169
Παράρτημα Β: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	189

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

WHO World Health Organization

Ελληνική ορολογία

Π.Ο.Υ- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Συντομογραφίες στα Ελληνικά

ΠΔΣ = Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα

ΚΕΔΙΒΙΜ = Κέντρο Δια Βίου Μάθησης

ΑΕΙ = Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΑΤΕΙ = Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα

ΚΕΚ = Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης

Πρόλογος

Μέλημα της σύγχρονης Εκπαίδευσης Ενηλίκων οφείλει να είναι όχι μόνο η απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Η Εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στην απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά πρέπει να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ευρύτερης παιδείας ενός ανθρώπου. Αυτό σημαίνει ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας, του κριτικού στοχασμού, στην ανάπτυξη ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ μπορεί να βοηθήσει συμβουλευτικά τους εκπαιδευόμενους για θέματα που αφορούν την ευρύτερη προσωπική τους ανάπτυξη και ψυχική υγεία.

Οι σύγχρονες μελέτες στο χώρο των Νευροεπιστημών και της Ψυχολογίας σχετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη αναγνωρίζουν πλέον ότι τα συναισθήματα έχουν νευροβιολογική βάση και είναι αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπινου ψυχισμού. Επιτελούν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τις ανθρώπινες σχέσεις καθώς βοηθούν στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του, το φέρνουν σε επαφή με τις πραγματικές του ανάγκες και επιθυμίες, αλληλεπιδρούν με τις γνωσιακές διεργασίες και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ευρύτερη μάθηση (όχι μόνο την ακαδημαϊκή) (Eggen & Kauchak, 2017).

Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσανατολίζονται προς την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των γνωστικών/ μαθησιακών τους ικανοτήτων. Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων ακολουθούν την ίδια κατεύθυνση, αξιοποιώντας κατάλληλες προσεγγίσεις και μεθόδους.

Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων βοηθά το άτομο να καλλιεργήσει την αυτεπίγνωση και την ενσυναίσθηση του, ώστε να επιτύχει αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασία με τους άλλους και να επιτελεί υπεύθυνα το ρόλο του ως επαγγελματία. Επιπλέον, οι ανεπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες κάνουν το άτομο πιο ευαίσθητοποιημένο στη διαχείριση και αναζήτηση βοήθειας για θέματα που επηρεάζουν την ψυχική του υγεία, άρα και τη λειτουργικότητα σε όλους τους τομείς της

καθημερινής του ζωής (Goleman, 2011). Όλα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τους νεαρούς ενήλικες σπουδαστές οι οποίοι μελλοντικά θα συνεισφέρουν στην κοινωνία ως ενεργά μέλη της, θα γίνουν ενεργοί επαγγελματίες και θα δημιουργήσουν οικογένεια.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει το ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην προαγωγή και ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων, υπό το πρίσμα των Ανθρωπιστικών- Υπαρξιακών προσεγγίσεων της Ψυχολογίας και Ψυχοθεραπείας, οι οποίες τα τελευταία χρόνια αξιοποιούνται και στο χώρο της Εκπαίδευσης, μέσω κατάλληλα προσαρμοσμένων εφαρμογών. Οι προσεγγίσεις αυτές προσανατολίζονται να διευκολύνουν και να κινητοποιήσουν το άτομο προς την αυτογνωσία και την ανάπτυξη μιας στάσης ζωής με ουσιαστικό προσωπικό νόημα (Deurzen & Adams, 2012). Η αυθεντική έκφραση του εαυτού οδηγεί στην επίτευξη της συνεργασίας μέσα σε μια ομάδα και στις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ουσιαστική επικοινωνία (Purton, 2016). Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι προσεγγίσεις αυτές εφαρμόζονται σε βιωματικά εργαστήρια πανεπιστημιακών μαθημάτων, σε προγράμματα σπουδών ΚεΔιΒιΜ και σε ομάδες συμβουλευτικής/ ψυχοεκπαίδευσης και αυτογνωσίας αυτών των φορέων, οι οποίες απευθύνονται στους σπουδαστές.

Οι προηγούμενες σπουδές μου στην Ψυχολογία & Ψυχοθεραπεία, σε συνδυασμό με τη φοίτησή μου στο παρόν Μεταπτυχιακό πρόγραμμα, με έχουν οδηγήσει στην άποψη ότι η ψυχοθεραπευτική και η εκπαιδευτική διαδικασία έχουν πολλά κοινά στοιχεία, καθώς και οι δύο αποτελούν αφετηρία για μάθηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από την εμπειρία και το βίωμα, προάγουν την αυτογνωσία, τον κριτικό στοχασμό, την πνευματική καλλιέργεια και παιδεία του ατόμου, βοηθούν στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, λειτουργικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών, οι οποίες θα βοηθήσουν το άτομο σε μια καλύτερη σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους.

Ο αρχικός προβληματισμός που με ώθησε να σκεφτώ το παρόν θέμα για τη μεταπτυχιακή μου εργασία, είναι το γεγονός ότι συχνά στην καθημερινότητά μου έχω συναντήσει άτομα, τα οποία ενώ έχουν ένα πολύ καλό επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών, εν τούτοις παρατηρώ μια έλλειψη ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων επικοινωνίας. Άνθρωποι οι οποίοι εστίασαν μόνο στο γνωστικό κομμάτι των σπουδών τους, αναπαράγουν τυφλά στην εργασία τους αυτά που σπούδασαν, χωρίς να

λαμβάνουν υπόψη την ποιότητα της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, τις ανάγκες των άλλων, αλλά και τις προσωπικές τους ανάγκες πολλές φορές. Επίσης συχνά έχω ακούσει νέους ανθρώπους να λένε ότι επέλεξαν να σπουδάσουν ένα συγκεκριμένο τομέα, επειδή πιστεύουν ότι θα τους αποφέρει μια κερδοφόρα θέση εργασίας, μια προαγωγή, κλπ. τα οποία αποτελούν εξωτερικά κίνητρα, σημαντικά μεν αλλά με βραχυπρόθεσμη επίδραση στην εμβάθυνση της ευρύτερης γνώσης.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αναφέρεται στην αναγκαιότητα αξιοποίησης των Ανθρωπιστικών/ Υπαρξιακών ψυχολογικών προσεγγίσεων στην Εκπαίδευση. Θα αναφερθούν οι εφαρμογές τους στη μαθησιακή διαδικασία, στη λειτουργία της ομάδας και τη συμβολή τους στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Επίσης γίνεται αναφορά στο σημαντικό ρόλο της βιωματικής μάθησης, στη συναισθηματική λειτουργία του εγκεφάλου, στην έννοια της Συναισθηματικής και της Κοινωνικής Νοημοσύνης, καθώς και στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, η οποία παρουσιάζει κοινά σημεία με τις Ανθρωπιστικές και άλλες ψυχολογικές προσεγγίσεις, σχετικά με την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και του κριτικού στοχασμού.

Στο ερευνητικό μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας, πρόκειται να μελετηθούν οι στάσεις νεαρών ενήλικων σπουδαστών τυπικής και μη- τυπικής εκπαίδευσης, σε συσχέτιση με τα Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα της προσωπικότητας τους (κατά J. Young). Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί εάν προεξάρχοντες τύποι αυτών των Σχημάτων ασκούν κάποια επίδραση στο είδος των κινήτρων (εσωτερικών και εξωτερικών) των εκπαιδευομένων για τη μάθηση και τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και στον τρόπο που εμπλέκονται και βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Ενδεικτικά θέματα που θα διερευνηθούν για αυτό το σκοπό είναι: α) η αξιοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας ως μέσο αυτογνωσίας και η επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη μέσω των σπουδών, β) τα κίνητρα επιλογής και η προθυμία συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και μεθόδους που έχουν σχέση με τη βιωματική μάθηση, την αυτογνωσία, την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, κλπ., γ) η εμπειρία τους σχετικά με τη συμμετοχή τους σε διαδραστικές/ βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους, ποιες συναισθηματικές/ κοινωνικές δεξιότητες ανέπτυξαν μέσω αυτών δ) ποιες διαδραστικές/ βιωματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι

φαίνονται πιο ενδιαφέρουσες ή πιο ευχάριστες στους σπουδαστές ώστε να συμμετέχουν, κλπ.

Το δείγμα του πληθυσμού της έρευνας αποτελείται από φοιτητές πανεπιστημίων (τελειόφοιτους και μεταπτυχιακούς) και εκπαιδευόμενους σε προγράμματα δια βίου μάθησης, από 21 έως 39 ετών, οι οποίοι σπουδάζουν σε τομείς σχετικούς με τη διαπροσωπική επικοινωνία, την ψυχική υγεία, την εκπαίδευση, την παιδαγωγική, τη διοίκηση και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, κλπ. Θεωρώ πώς ιδιαίτερα σε αυτά τα πεδία η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητη, ώστε οι επαγγελματίες να επιτελούν υπεύθυνα το ρόλο τους, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αρμονικά με τα άτομα που εξυπηρετούν και τους συναδέλφους τους. Πρόκειται δηλαδή για επαγγέλματα με αυξημένες απαιτήσεις επάρκειας σε συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς έχουν σχέση με τη στήριξη και παροχή βοήθειας στους άλλους, το συντονισμό και τη διοίκηση ομάδων, τη διαμεσολάβηση, κλπ. Επιπροσθέτως, οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν γενικότερα στη λειτουργικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, στην ψυχοσυναισθηματική υγεία και στην αρμονική σχέση με τον εαυτό μας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ

A) Σχέση και διαφορές των εννοιών “Εκπαίδευση” και “Παιδεία”

Στην επιστήμη της Παιδαγωγικής η «*Εκπαίδευση*», η «*Παιδεία*», η «*Αγωγή*» και η «*Μόρφωση*», αποτελούν βασικές έννοιες. Στην καθημερινή ζωή πολλοί άνθρωποι τείνουν να συγχέουν ή να θεωρούν συνώνυμες αυτές τις έννοιες μεταξύ τους.

Η “*Αγωγή*” αναφέρεται κυρίως για την περίοδο της παιδικής ηλικίας και αποτελεί τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου μέσω της οικογένειας και του σχολείου, ώστε το άτομο να υιοθετήσει τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τους κανόνες που είναι αποδεκτοί στην κοινωνία στην οποία ανήκει. Αποτελεί προϋπόθεση της Παιδείας, καθώς οι πρώτες ιδέες, πεποιθήσεις, κανόνες που κληρονομεί το παιδί από τις πρώτες του εμπειρίες μέσα στην οικογένεια και το κοινωνικό του περιβάλλον, είναι ιδιαίτερα σημαντικές (Λαγός, 2008).

Η “*Εκπαίδευση*” αφορά την παροχή και απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε έναν ή πολλούς γνωστικούς τομείς, ώστε να μπορεί το άτομο να ανταποκριθεί μελλοντικά στον τομέα της εργασίας που θα επιλέξει και να βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής του. Πρόκειται λοιπόν για μια οργανωμένη και θεσμοθετημένη λειτουργία, η οποία παρέχεται από το σχολείο και άλλους σχετικούς φορείς. Οι φορείς αυτοί πιστοποιούν τις παρεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες με πτυχία και άλλα πιστοποιητικά, ώστε να ανταποκριθεί το άτομο στα τυπικά προσόντα και τις ανάγκες που διαμορφώνονται από την αγορά εργασίας (Λαγός, 2008).

Η Εκπαίδευση περιλαμβάνει τη διδασκαλία ως διαδικασία μετάδοσης των γνώσεων και το περιεχόμενό της θεσμοθετείται από το αρμόδιο υπουργείο της κάθε χώρας, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη πολιτική, η οποία επηρεάζεται από τις επικρατούσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες. Όμως δεν οδηγεί απαραίτητα στην καλλιέργεια της Παιδείας, καθώς η δεύτερη αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (νοητικά, συναισθηματικά, πνευματικά, κοινωνικά, ηθικά) και εξελίσσεται καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής. Για αυτό το λόγο στη σύγχρονη Εκπαίδευση δίνεται έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και το κοινωνικό περιβάλλον, στη διαμόρφωση ηθικών αξιών, στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, στον ανθρωπιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού και στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα παραπάνω

εναρμονίζονται με τις κατευθύνσεις της UNESCO (1999), (όπως αναφέρουν οι Ιβριντέλη & Φλουρής,(2004)), σχετικά με τους πυλώνες της μελλοντικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι:

α) μαθαίνω πώς να μαθαίνω (γνωστικές δεξιότητες)

β) μαθαίνω πώς να πράττω (λήψη αποφάσεων, πρωτοβουλιών και δράση)

γ) μαθαίνω πώς να συνυπάρχω (κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, συνεργασία, σεβασμός, διαχείριση συγκρούσεων, κλπ.)

δ) μαθαίνω πώς να ζω (συναισθηματικές δεξιότητες, αυτεπίγνωση, αυτογνωσία, κριτικός αναστοχασμός, κλπ.)

Για την "Παιδεία" θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι: *« η σχεδιοποιημένη ή αυθόρμητη πρακτική, γνωστική, ηθική, αισθητική, διανοητική κ.ο.κ. επίδραση που ασκείται στα μέλη της κοινωνίας, ιδιαίτερα από την εκάστοτε ώριμη γενιά στη νεότερη. Είναι το συνειδητά ή αυθόρμητα συγκροτούμενο σύστημα κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν καθοριστικά στην ανάπτυξη των ατόμων, η ενότητα όλων των μέσων, των τρόπων και των μορφών (διαγενεακής και μη) αλληλεπίδρασης των ανθρώπων που εξασφαλίζει την αναπαραγωγή και ανάπτυξη της ζωής και του συνόλου του υλικού και πνευματικού πολιτισμού. Με τη στενή έννοια του όρου, παιδεία (αγωγή, διαπαιδαγώγηση) είναι η διαμόρφωση και ανάπτυξη των φυσικών, ηθικών, αισθητικών, και διανοητικών δυνάμεων του ατόμου, ενώ εκπαίδευση (μόρφωση) είναι η διαδικασία εξοπλισμού του ατόμου με πρακτικές δεξιότητες, εμπειρικές και θεωρητικές (επιστημονικές) γνώσεις».* (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002).

Έτσι η έννοια της Παιδείας διαφέρει από την έννοια της Εκπαίδευσης. Δεν πραγματοποιείται μόνο στο σχολείο ή σε άλλο συγκεκριμένο χώρο μέσω της δομημένης διδασκαλίας, αλλά μπορεί να επιτευχθεί σε οποιοδήποτε χώρο και με οποιονδήποτε τρόπο. Επίσης ως διαδικασία δεν έχει χρονικό όριο, αλλά αναπτύσσεται δια βίου μέσω της ενεργής εμπλοκής του ατόμου. Υπό αυτό το πρίσμα, η δια βίου παιδεία δεν εκφράζει την έννοια της επιμόρφωσης ενηλίκων, αλλά προσιδιάζει στα χαρακτηριστικά που της απέδιδαν οι αρχαίοι Έλληνες και συνοψίζονται στο ρητό του Σωκράτη *«Γηράσκω αεί διδασκόμενος»*. Δηλαδή η αναζήτηση της Παιδείας είναι συνεχής και χωρίς χρονικούς περιορισμούς. Γενικότερα η έννοια της Παιδείας καθ' όλη τη διάρκεια της

αρχαιοελληνικής περιόδου θεωρείτο ταυτόσημη με την έννοια της Φιλοσοφίας και οριζόταν ως η διαρκής προσπάθεια του ανθρώπου για την επιδίωξη της γνώσης, της αλήθειας, του ανθρώπου και του κόσμου (Λαγός, 2008).

Τέλος, η “Μόρφωση” ως έννοια η οποία επίσης εντοπίζεται στην αρχαιοελληνική περίοδο, σημαίνει αυτό που δίνει μορφή, σχηματίζει και διαπλάθει. Ταυτίζεται με την έννοια της Παιδείας και της αποδίδεται η σημασία της καλλιέργειας της ψυχής και του πνεύματος ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης ή ανατροφής (Λαγός, 2008). Η Μόρφωση αφορά την κατανόηση και σύνθεση όλης της έως τώρα αποκτηθείσας γνώσης μέσω της εκπαίδευσης. Έτσι η γνώση παίρνει μορφή, παύει να είναι κατηγοριοποιημένη σε τομείς και μπορεί να συνδυάζεται και να χρησιμοποιείται σε ποικίλες συνθήκες. Η εκπαίδευση οδηγεί εν μέρει μόρφωση, χωρίς όμως αυτό να επιτυγχάνεται απαραίτητα (Γκουντής, 2018). Αυτό σημαίνει ότι στην καθημερινή ζωή μπορεί να συναντήσουμε ανθρώπους με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης που όμως ο τρόπος που συμπεριφέρονται και αλληλεπιδρούν με τους άλλους δείχνει ότι δεν έχουν καλλιεργήσει τα χαρακτηριστικά της παιδείας. Ενώ άνθρωποι με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να διαθέτουν μεγαλύτερο εύρος παιδείας.

B) Φιλοσοφικές έννοιες για την Αυτογνωσία

Η έννοια της αυτογνωσίας έχει τις ρίζες της στην αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία. Στην είσοδο του μαντείου των Δελφών αναγραφόταν η ρήση “Γνώθι σαυτόν”, η οποία σήμαινε ότι για να φτάσει κάποιος στο υπέρτατο αγαθό της γνώσης, θα πρέπει πρώτα να γνωρίσει τον εαυτό του.

Ο **Σωκράτης** (469- 399 π.Χ.) ήταν ο πρώτος φιλόσοφος ο οποίος μετατόπισε το κέντρο του ενδιαφέροντος στον άνθρωπο. Ενώ οι προ-Σωκρατικοί φιλόσοφοι ασχολήθηκαν κυρίως με τη μελέτη και την κατανόηση των φυσικών φαινομένων, ο Σωκράτης ενδιαφέρθηκε για τη μελέτη της ανθρώπινης σκέψης και όρισε ως βασικό σκοπό της φιλοσοφίας του την ηθική βελτίωση των ανθρώπων. Θεωρούσε πως αυτό επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας της αυτογνωσίας. Για να μπορέσει ο άνθρωπος να φτάσει στην αυτογνωσία θα πρέπει η προσοχή του να μην περιοριστεί μόνο στον εξωτερικό κόσμο, αλλά να εστιάσει στον εαυτό του και να τον κατανοήσει. Μέσω αυτής της διαδικασίας θα μπορέσει να αποκτήσει αυτοέλεγχο και να φτάσει στη χαρά και την

ευδαιμονία (Αντωνίου, Κουρελή & Κυδωνιέως, 2008). Για τον Σωκράτη η αυτογνωσία διαμορφώνει τον άνθρωπο ως εγκόσμια ύπαρξη και καλλιεργεί την ψυχή, η οποία είναι αιώνια. Γι' αυτό και ο ίδιος έλεγε πως «ο δε ανεξέταστος βίος ου βιωτός ανθρώπω», δηλαδή ότι η ανεξέταστη ζωή κάνει την ψυχή να ταράζεται και να περιφέρεται σαν μεθυσμένη, ενώ η σοφή ψυχή επιτυγχάνει τη σταθερότητα και την ηρεμία. Η αυτογνωσία αποτελεί ουσιαστικά τη “Γνώση”, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αμφισβήτησης των εννοιών που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή αλλά δεν τις έχουμε σκεφτεί ποτέ σε βάθος. Έτσι θα αποκαλυφθεί η πραγματική σημασία τους. Για να κατακτήσουμε τη γνώση και την αυτογνωσία, θα πρέπει να απαλλαγούμε από τις προκαταλήψεις και να συνειδητοποιήσουμε την άγνοια μας για τα πράγματα. Μόνο έτσι θα φτάσουμε στην αλήθεια («Η Φιλοσοφία με απλά λόγια», Συλλογικό, 2017). Γι' αυτό το σκοπό ανέπτυξε μια μέθοδο συλλογισμού η οποία στόχευε στη διερεύνηση μιας θέσης μέσω μιας τεχνικής λογικών ερωτήσεων και διαλόγου, με αφετηρία την άγνοια. Τη μέθοδο αυτή την ονόμασε «διαλεκτική», ενώ στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «Σωκρατική» και αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη των μεθόδων της Γνωσιακής προσέγγισης στην Ψυχοθεραπεία (Παπακώστας, 1994).

Ο Πλάτωνας (427- 347 π.Χ.), υπήρξε μαθητής του Σωκράτη και κατέγραψε στα έργα του την φιλοσοφία του, αλλά ασχολήθηκε και ο ίδιος με την έννοια της αυτογνωσίας. Έχοντας και εκείνος ως αφετηρία το ρητό “γνώθι σαυτόν”, προσδιόρισε τα τρία επίπεδα της αυτογνωσίας ως εξής:

- Οι άλλοι ως πρότυπα ομοιότητας ή αποφυγής και εξωτερική σύγκριση του εαυτού με αυτούς.
- Η μοναδικότητα της ψυχής του σοφού ατόμου, που αναλαμβάνει τη διαπαιδαγώγηση του “εταίρου”
- Η πραγματική ενδοσκόπηση

Για τον Πλάτωνα η ψυχή προσεγγίζεται και μελετάται μέσω της αυτογνωσίας. Θεωρούσε ότι η ψυχή αποτελείται από δύο μέρη: το νου που περιέχει τη γνώση και την αρετή και το μη λογικό που περιέχει τις αισθήσεις (Αντωνίου et al., 2008).

Στη μεταγενέστερη εποχή του Μεσαίωνα (250 μ.Χ.- 1500 μ.Χ.), οι φιλόσοφοι δεν ασχολήθηκαν με την έννοια της αυτογνωσίας, ενώ από την περίοδο της Αναγέννησης (1700- 1750) και μετά, ορισμένοι φιλόσοφοι ασχολήθηκαν με τον ορισμό της έννοιας του

εαυτού. Ο **Rene Descartes** (1596-1650) με τη ρήση του “*σκέφτομαι άρα υπάρχω*” εκφράζει την ιδέα του σκεπτόμενου εαυτού, επομένως ο άνθρωπος είναι ένα ον το οποίο στοχάζεται. Ο **John Lock** (1632-1704) υποστήριξε ότι τον πυρήνα του εαυτού αποτελεί η γνώση, η οποία προέρχεται μέσα από την εμπειρία. Απέρριπτε την εκδοχή των έμφυτων ιδεών και υποστήριξε ότι για να έχει υπόσταση μια ιδέα θα πρέπει να προϋπάρχει στο μυαλό κάποιου λόγω πρότερων εμπειριών, οι οποίες ίσως είναι δύσκολο να αναδυθούν στο συνειδητό νου. Πίστευε ότι οι ιδέες που άλλοι φιλόσοφοι χαρακτήριζαν ως έμφυτες και οικουμενικές προέκυπταν απλά επειδή όλοι οι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο που τους περιβάλλει με τους ίδιους τρόπους.

Την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης και του Διαφωτισμού (1750- 1900), ο **David Hume** (1711-1776) θεωρεί τον εαυτό ως μια ψευδαίσθηση, ενώ το μόνο που υπάρχει είναι η αίσθηση των πραγμάτων. Έτσι ο εαυτός δεν είναι μια οντότητα, αλλά «μια σειρά από βιώματα και εμπειρίες που βρίσκονται σε διαρκή κίνηση». Ο **Immanuel Kant** (1724-1804) όρισε ότι ο εαυτός αποτελείται από δύο μέρη, δηλαδή ο εαυτός ως υποκείμενο (σώμα) και ο εαυτός ως αντικείμενο (δηλαδή ως μέρος του εξωτερικού κόσμου). Επεκτείνοντας την ιδέα του Hume, τόνισε ότι η γνώση εξαρτάται από τις εμπειρίες του εξωτερικού κόσμου επειδή στηρίζεται στις αισθήσεις (Αντωνίου et al., 2008).

Ο φιλόσοφος και ψυχολόγος **William James** (1842- 1910), υπήρξε από τους πρώτους που υποστήριξαν ότι ο εαυτός περιλαμβάνει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και άλλες ενδιάμεσες μεταβλητές. Οι ιδέες του υπήρξαν πρωτοποριακές για την εποχή του.

Παρουσίασε τον εαυτό ως μια πολυδιάστατη μορφή τονίζοντας την διπλή φύση του, δηλαδή το *εγώ* που περιγράφεται ως το συνειδητό τμήμα του εαυτού και λαμβάνει αποφάσεις, και το *εμένα* ως αντικείμενο γνώσης και στοχασμού. Διακρίνει τέσσερις πτυχές του εαυτού ως εξής: (Αντωνίου et al., 2008)

- Ο υλικός εαυτός: Περιλαμβάνει την υλική υπόσταση του ατόμου και το γύρω περιβάλλον του (οικογενειακό, υλικό, κλπ.)
- Ο κοινωνικός εαυτός: Έχει σχέση με τις συναναστροφές του ατόμου με το περιβάλλον του, δηλαδή με τους σημαντικούς για αυτόν ανθρώπους ή κοινωνικές ομάδες, όπου εκφράζει αντίστοιχα και διαφορετικές πτυχές του εαυτού του. αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα αυτοί οι διαφορετικοί εαυτοί να είναι αντιφατικοί και να αντικρούονται.

- Ο πνευματικός εαυτός: Περιλαμβάνει τις ψυχικές διεργασίες και τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά του Εγώ.
- Το καθαρό Εγώ

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως το 1950 ορισμένοι φιλόσοφοι ασχολήθηκαν με την έννοια της ανθρώπινης ύπαρξης και της σκέψης:

Ο **John Dewey** (1859- 1952), άνηκε στη φιλοσοφική σχολή του Πραγματισμού, η οποία υποστήριζε ότι ο σκοπός του στοχασμού είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο να ενεργεί πιο αποτελεσματικά στη ζωή του. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο που στοχάζεται δεν παρατηρεί τον κόσμο μέσω μιας αποστασιοποιημένης σκοπιάς, αλλά εμπλέκεται ενεργά στα καθημερινά προβλήματα της ζωής («*Η Φιλοσοφία με απλά λόγια*», Συλλογικό, 2017). Επίσης ανέδειξε την κοινωνική διάσταση του σχολείου και θεωρούσε την εκπαίδευση γενικότερα ως αναγκαιότητα για την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, ώστε να προσαρμοστεί στην κοινωνία και αποτελέσει ενεργό μέλος της. Για τον Dewey η εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική διάσταση της ζωής και εμπεριέχει την επικοινωνία και την ανταλλαγή εμπειριών, ώστε αυτές να γίνουν κοινό κτήμα όλων των ανθρώπων. Επίσης θεωρούσε ότι υπάρχει μια φυσική συνέχεια ανάμεσα στο νου, το σώμα, το άτομο και την κοινωνία (Houssaye, 2000).

Ο **Max Seler** (1874- 1928), σε αντίθεση με τη θέση του Καντ για τον άνθρωπο ως σκεπτόμενο ον, πίστευε ότι ο άνθρωπος είναι ένα ον που αγαπά. Θεωρούσε δηλαδή ότι η αγάπη μπορεί να μας κατευθύνει προς τη γνώση για τον εαυτό μας και τον κόσμο, επειδή αποτελεί θεμελιώδη πλευρά της εμπειρίας μας και λειτουργεί ως γέφυρα που οδηγεί από την άγνοια στη γνώση. Χρησιμοποίησε ως αφετηρία την άποψη του φιλοσόφου του 17^{ου} αιώνα Πασκάλ, ο οποίος θεωρούσε πως η ανθρώπινη καρδιά διαθέτει τη δική της λογική και διαφέρει από αυτήν της διάνοιας.

Ο φιλόσοφος και ψυχίατρος **Carl Jaspers** (1883- 1969), υποστήριζε ότι η φιλοσοφία είναι η διαδικασία ανακάλυψης της αλήθειας και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν προσπαθήσουμε να την ανακαλύψουμε μόνοι μας και όχι βασιζόμενοι σε άλλους. "Όμως αν και η αλήθεια συνειδητοποιείται ατομικά, μόνο μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους μπορούμε να προχωρήσουμε πέρα από τα όρια της

συνείδησής μας. Έτσι η ατομική αναζήτηση της αλήθειας πραγματοποιείται συλλογικά, καθώς όλοι οι άνθρωποι καταβάλλουν την ίδια ατομική προσπάθεια.

Ο **Χοσέ Ορτέγκα ι Γκασέτ** (1883- 1955), υποστήριζε ότι για να δημιουργήσουμε νέα ενδεχόμενα στον κόσμο μας, χρειάζεται να ασχοληθούμε δημιουργικά με την ύπαρξή μας και να κάνουμε ενδοσκόπηση. Αν και οι εξωτερικές συνθήκες μπορεί να δημιουργούν εμπόδια σε αυτή την πορεία, εντούτοις ο άνθρωπος οφείλει να συνεχίσει να προσπαθεί να προκαλέσει αλλαγές, καθώς η ζωή είναι μια σειρά συγκρούσεων με το μέλλον. Θεωρούσε επίσης ότι εάν κάποιος ακολουθεί έναν τρόπο ζωής «όπως όλοι», χωρίς να τον εξετάζει κριτικά, τότε ζει μια ζωή που στερείται προσωπικού νοήματος και ηθικών αξιών. Με άλλα λόγια, υποστήριζε ότι ζούμε μόνο εφόσον ασχολούμαστε ενεργά με τη ζωή μας (*«Η Φιλοσοφία με απλά λόγια»*, Συλλογικό, 2017).

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα αναφερθεί εκτενέστερα η έννοια της αυτογνωσίας μέσω των προσεγγίσεων της επιστήμης της Ψυχολογίας, οι οποίες αναπτύχθηκαν τον 20^ο αιώνα και συνεχίζουν να εξελίσσονται μέχρι σήμερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο:

ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ- ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΕΣ & ΥΠΑΡΞΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ:

1.1. Η έννοια του εαυτού και η αυτογνωσία:

Η έννοια του εαυτού αποτελεί έναν από τους βασικούς τομείς με τον οποίο ασχολείται η Ψυχολογία. Στη βιβλιογραφία μπορούμε να συναντήσουμε μια πληθώρα σχετικών ορισμών και θεωριών. Σε γενικές γραμμές, η έννοια του εαυτού αποτελεί μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή, η οποία απαρτίζεται από γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πλευρές, οι οποίες ακολουθούν μια εξελικτική πορεία σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Οι ερευνητές που ασχολούνται με την έννοια της συνείδησης του εαυτού, όπως ο Zeman (2001), αναφέρουν ότι αυτή περιλαμβάνει όχι μόνο την επίγνωση του εαυτού ως ένα όλον (νους, σώμα, συναισθήματα, αντιδράσεις) αλλά και την επίγνωση ως μέλους του πολιτισμικού και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζει (Μακρής, 2013).

Στην έννοια του εαυτού εμπεριέχονται επίσης, η *αυτοαντίληψη* (δηλαδή η επίγνωση και η περιγραφή των αντιλήψεων/ πεποιθήσεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του), και η *αυτοεκτίμηση* (δηλαδή η αίσθηση ικανοποίησης που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου και έχει να κάνει περισσότερο με τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού). Οι συνιστώσες αυτές επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση και την ποιότητα των σχέσεων του ατόμου με τους άλλους (Μακρή- Μπότσαρη, 2001) .

Καθώς η λέξη “αυτογνωσία” προέρχεται από τη σύνθεση των λέξεων “εαυτός” και “γνώση”, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για μια ευρύτερη έννοια, η οποία περικλείει ό, τι σχετίζεται με την έννοια του εαυτού και την επίγνωσή του. Ως διαδικασία, αφορά την πορεία της γνωριμίας με τον εαυτό μας και της επίγνωσης των αντιδράσεών μας: «*Είναι η γνώση που έχει το άτομο για τη συμπεριφορά του, τις στάσεις του, τις αξίες του, τις πεποιθήσεις του και τα συναισθήματά του*» (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2017).

Ο Carl Rogers (θεμελιωτής της Προσωποκεντρικής προσέγγισης) θεωρούσε πως μόνο μέσα από αυτήν ο άνθρωπος μπορεί να διαχειριστεί καλύτερα τη ζωή του και να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση. Επίσης, στην ενίσχυση της αυτογνωσίας παίζει σημαντικό ρόλο η ποιότητα της επικοινωνίας και οι εμπειρίες μας με τους άλλους ανθρώπους, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουμε τον εαυτό μας (Μαλικιώση-

Λοΐζου, 2011). Ο Κορδούτης (2006), αναφέρει ότι ο εαυτός είναι η πηγή της αυτογνωσίας και γίνεται αντιληπτός από το άτομο ως ένα όλον που αποτελείται από τον φυσικό κόσμο (εξωτερικά χαρακτηριστικά), τον κοινωνικό κόσμο (κοινωνικές αλληλεπιδράσεις) και τον ενδότερο κόσμο (σκέψεις, συναισθήματα κ.α.). Το κοινωνικό πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς η ποιότητα της επικοινωνίας που έχει κάποιος με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του και οι αντιδράσεις τους απέναντί του, επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

Επίσης στο λεξικό της ψυχολογίας του Παπαδόπουλου (2005) , η αυτογνωσία ορίζεται ως: *« η συνείδηση του ανθρώπου για τον εαυτό του ως ατόμου. Η αυτεπίγνωση (αυτοσυνείδησία) είναι ένα βασικό γνώρισμα της αναπτυσσόμενης προσωπικότητας. Σ' αυτήν ανήκει επίσης η γνώση ενός ανθρώπου για τις σχέσεις του με τους άλλους. Βρίσκεται σε κρίση ή διαταραχή που παρουσιάζεται με τη μορφή της αμηχανίας, όταν το άτομο νομίζει ότι οι άλλοι διαφωνούν για τις δικές του προσωπικές αυτοεκτιμήσεις, δηλ. ότι η εκτίμησή τους είναι αρνητική για το άτομό του, αντίθετα με το συναίσθημα της δικής του θετικής αυτοεκτίμησης».*

Η αυτογνωσία λοιπόν είναι μια βιωματική και αλληλεπιδραστική διαδικασία. Το άτομο έρχεται σε επικοινωνία με το εσωτερικό (αισθήσεις, συναισθήματα, σκέψεις, πεποιθήσεις) και το εξωτερικό του περιβάλλον (διαπροσωπικές σχέσεις, συνθήκες, κλπ.) και διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του και τον κόσμο.

Όπως αναφέρουν οι Ρούσσοσ και Δρούλιας (2019), η αυτογνωσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μιας στάση ενεργούς περιέργειας για τη σχέση μας με τον κόσμο και την πορεία μας μέσα σε αυτόν. Όσο περισσότερο κάποιος αποκτά επίγνωση του εαυτού του, τόσο πιο ικανός γίνεται να δημιουργήσει αρμονικές σχέσεις, να βρει το προσωπικό νόημα για τη ζωή του και να βελτιώσει τη συναισθηματική και ψυχική του υγεία (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Τέλος, μια άλλη έννοια που σχετίζεται με την αυτογνωσία και θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο, είναι αυτή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι Mayer και Salovey ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με αυτήν και την όρισαν ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αξιοποιεί λειτουργικά τα συναισθήματά του, με σκοπό τη διευκόλυνση της σκέψης , την κατανόηση του εαυτού και των άλλων και την προσωπική

εξέλιξη (Χυτήρης & Αννινος,2015). Το μοντέλο τους περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις οι οποίες είναι:

1. Η επίγνωση, αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων.
2. Η διαχείριση των συναισθημάτων και η προσαρμοστικότητα.
3. Η ενσυναίσθηση.
4. Ο αυτοέλεγχος και η λειτουργική διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων.
5. Η αποτελεσματική διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων.

(Κουλάκογλου, 2002)

Ο D. Goleman από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 έως σήμερα, έχει ασχοληθεί εκτενέστερα με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τόνισε τη σημασία της επίδρασής της στο χώρο της εργασίας, της εκπαίδευσης και της προσωπικής ζωής των ανθρώπων. Ορίζει ως Συναισθηματική Νοημοσύνη ένα σύνολο ικανοτήτων και συμπεριφορών που σχετίζονται με την συγκινησιακή- συναισθηματική λειτουργία του εγκεφάλου, η οποία επιτελείται μέσω δομών του όπως το μεταιχμιακό σύστημα. Το εύρος ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την υγιή σχέση με τον εαυτό, τους άλλους και τη συνεργασία μέσα σε μια ομάδα. Υποστηρίζει πως ο άνθρωπος που μπορεί να κατανοήσει τον εαυτό του, έχει την ικανότητα να κατανοήσει τους άλλους, άρα μπορεί να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο περιβάλλον του και να δομήσει αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις (Goleman, 2011).

Οι Ανθρωποκεντρικές, Υπαρξιακές και Μορφολογικές (Gestalt) προσεγγίσεις της Ψυχολογίας ασχολήθηκαν με την πορεία του ανθρώπου προς την αυτογνωσία και μελέτησαν τους παράγοντες που θα συμβάλλουν θετικά σε αυτήν, ώστε να είναι κάποιος ψυχικά υγιής και θετικός προς τον εαυτό του. Οι προσεγγίσεις αυτές αρχικά εφαρμόζονταν από τους εκπροσώπους τους στον τομέα της Συμβουλευτικής και της Ψυχοθεραπείας. Στη συνέχεια όμως οι εφαρμογές τους επεκτάθηκαν στο χώρο της Εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων και επηρέασαν θετικά τις μεθόδους της διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, αισθητική).

1.2. Ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις για την αυτογνωσία

Η Ανθρωποκεντρική προσέγγιση στην Ψυχολογία αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο ως φύσει καλό και εστιάζει το ενδιαφέρον της στις δημιουργικές του ικανότητες, ώστε να τον βοηθήσει να αναπτύξει το δυναμικό του και να εκπληρώσει τους ανώτερους στόχους του. Στηρίζεται στη Φαινομενολογία, δηλαδή ενδιαφέρεται για την υποκειμενική εμπειρία ενός ανθρώπου στο «εδώ και τώρα» και για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει αυτή την εμπειρία, τον εαυτό του και τον κόσμο, στη δεδομένη στιγμή (Βοσνιάδου, 2005). Εκφράζει την ιδέα ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν κινητοποιείται μόνο από τα εγγενή βιολογικά κίνητρα, αλλά και από την ανάγκη του ατόμου να αναπτύξει τις ικανότητές του ώστε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τη ζωή του και να είναι δημιουργικός. Με αυτό τον τρόπο θα επιτύχει την αυτοπραγμάτωση του (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2012).

Οι βασικές αρχές της Ανθρωπιστικής Προσέγγισης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Ο άνθρωπος έχει έμφυτη την ανάγκη για ανάπτυξη, εξέλιξη, δημιουργικότητα, και απόδοση νοήματος στη ζωή του.
- Υπάρχει σε όλους μας ένας εγγενής μηχανισμός ο οποίος μας ωθεί να αγωνιζόμαστε για την πραγμάτωση των δυνατοτήτων μας, ενώ οι κατάλληλες συνθήκες βοηθούν σε αυτή τη διαδικασία. Αυτός ο μηχανισμός ονομάζεται *αυτοπραγμάτωση*.
- Η υποκειμενική εμπειρία είναι πολύ σημαντική. Κάθε άνθρωπος διαμορφώνει τις αντιλήψεις του για τον εαυτό του και τον κόσμο με τον τρόπο που βιώνει τα διάφορα γεγονότα στη ζωή του.
- Ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να οδηγηθεί προς την προσωπική του ανάπτυξη όταν βρεθεί στις κατάλληλες για αυτόν συνθήκες. Οι θετικές εμπειρίες ενδυναμώνουν τον εαυτό και ενισχύουν την πορεία του προς την αυτοπραγμάτωση. (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010)

Η Ανθρωπιστική Προσέγγιση είναι αισιόδοξη, έστρεψε το ενδιαφέρον στα θετικά συναισθήματα, στην προσωπική ανάπτυξη, στην αγάπη, στη φιλία, στην ελευθερία, στη δημιουργικότητα, κλπ. Επίσης εστιάστηκε στην ποιότητα των σχέσεων, οι οποίες για να συμβάλλουν στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου χρειάζεται να διαπνέονται από

ενσυναίσθηση, σεβασμό, άνευ όρων αποδοχή, θετική εκτίμηση και αυθεντικότητα. Κύριο εκπρόσωποι της προσέγγισης αυτής είναι οι C. Rogers και A. Maslow, ενώ και εκπρόσωποι άλλων προσεγγίσεων όπως οι C. Jung, E. Erikson, και A. Adler, ενστερνίζονταν τις αρχές της (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011).

1.2.1 Ο A. Maslow και η θεωρία του για την αυτοπραγμάτωση:

Ο A. Maslow σε αντίθεση με άλλους ψυχολόγους της εποχής του, ασχολήθηκε με ανθρώπους οι οποίοι δεν είχαν κάποια ψυχοπαθολογία, ώστε να μάθει περισσότερα για την πορεία της προσωπικής τους ανάπτυξης. Θεωρούσε ότι υπάρχουν κίνητρα στον άνθρωπο τα οποία τον ωθούν προς τη βελτίωση και την επιδίωξη όλο και πιο ανώτερων στόχων. Τα κίνητρα αυτά επηρεάζονται από τις ανάγκες του ατόμου, οι οποίες ακολουθούν μια συγκεκριμένη ιεραρχία, από τις πιο βασικές προς τις πιο ανώτερες-εξελικτικές (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011).

Οι *βασικές ανάγκες* αποτελούνται από τις βιολογικές ανάγκες που είναι απαραίτητες για την επιβίωση (πχ. πείνα, δίψα, κλπ.), η ανάγκη για ασφάλεια (πχ. στέγη, εργασία, προστατευτικές συνθήκες) και οι κοινωνικές ανάγκες (σχέσεις αγάπης, υποστήριξης, αίσθημα του ανήκειν, αναγνώριση , θετική εκτίμηση, επιτυχία, κλπ.) Στη συνέχεια ακολουθούν οι *ανώτερες-εξελικτικές ανάγκες* που αφορούν την αυτοπραγμάτωση, η οποία βρίσκεται στο υψηλότερο ιεραρχικά σημείο. Πρόκειται για την έμφυτη κινητοποίηση προς την κατανόηση του εαυτού και την ανακάλυψη των ικανοτήτων του, ώστε ο άνθρωπος να κατευθύνει τις δυνάμεις του προς την πραγματοποίηση των ανώτερων στόχων και προσδοκιών για τη ζωή του (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Ο Maslow υποστήριζε πως για να φτάσει ο άνθρωπος στην αυτοπραγμάτωση, θα πρέπει πρώτα να έχει καλύψει τις βασικές ανάγκες ώστε να προχωρήσει στα επόμενα επίπεδα, ενώ η έλλειψη ικανοποίησης των αναγκών που ο ίδιος θεωρεί σημαντικές, μπορεί να επηρεάσει την ψυχική του υγεία. Η σειρά ιεραρχίας των αναγκών μπορεί να μην είναι ίδια σε όλους τους ανθρώπους, ενώ το ελεύθερο και μη- περιοριστικό περιβάλλον διευκολύνει και ευνοεί την προσωπική εξέλιξη (Βακόλα & Νικολάου, 2012) . Επίσης η ιεράρχηση των αναγκών σχετίζεται με τη σειρά εμφάνισης και ανάπτυξής τους

κατά τη διάρκεια της ζωής και το πόσο ισχυρές είναι ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει το άτομο (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2012).

Ο άνθρωπος που εξελίσσεται προς την αυτοπραγμάτωση έχει γνωρίσει τον εαυτό του και τον αποδέχεται όπως είναι, ενώ αποδέχεται και τους άλλους. Μπορεί να συνδεθεί στις διαπροσωπικές του σχέσεις αυθόρμητα, δεν αισθάνεται ντροπή και αντιλαμβάνεται πιο καθαρά την πραγματικότητα. Η εμπειρία της αυτοπραγμάτωσης δημιουργεί συναισθήματα χαράς και ευχαρίστησης και προκαλεί την επιθυμία για περισσότερη εξέλιξη. Οι συνθήκες που συμβάλλουν προς αυτή την πορεία αφορούν την ελευθερία προσωπικής έκφρασης, τον σεβασμό του εαυτού και των άλλων, την ειλικρίνεια, την εντιμότητα, το θετικό κλίμα στην ομάδα, κλπ. (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2011).

1.2.2 Η Προσωποκεντρική προσέγγιση του C. Rogers:

Ο C. Rogers παρατήρησε ότι στον κάθε άνθρωπο ενυπάρχει η τάση για εξέλιξη της προσωπικότητάς και η αναζήτηση του να νιώθει ψυχολογικά πλήρης. Όρισε τον εαυτό ως *«μια οργανωμένη, συνεπή, εννοιολογική μορφή, η οποία συνίσταται σε αντιλήψεις των χαρακτηριστικών του Εγώ, σε αντιλήψεις των σχέσεων του Εγώ με τους άλλους και με τις διάφορες πλευρές της ζωής, καθώς και σε αξιολόγηση των αντιλήψεων αυτών»*. (Rogers, 1959).

Η θεωρία που ανέπτυξε ονομάστηκε Προσωποκεντρική, ώστε να εκφράσει την κεντρική θέση που κατέχει το άτομο στην αναδιοργάνωση του εαυτού του, καθώς διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί και να ξεπερνάει τους παράγοντες που του προκαλούν δυστυχία ή εμποδίζουν την πορεία του προς την αυτοπραγμάτωση. Βασικές θέσεις της Προσωποκεντρικής προσέγγισης είναι οι εξής:

Κάθε άνθρωπος έχει διαμορφώσει ένα δικό του εσωτερικό σύστημα αξιών/ αντιλήψεων, το οποίο επηρεάζει τον τρόπο που βιώνει τις εμπειρίες του και τον τρόπο συμπεριφοράς του. Τα συναισθήματα κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο. Ο εαυτός αποτελεί την επίγνωση της ύπαρξης. Δομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την αποδοχή που θα δεχτεί από τα σημαντικά πρόσωπα (πχ. γονείς, δασκάλους, φίλους, κλπ.), ενσωματώνοντας ένα οργανωμένο πρότυπο αντιλήψεων και αξιών. Αυτό προκύπτει είτε από την άμεσα βιωμένη εμπειρία με το περιβάλλον, είτε από τις αξίες/ αντιλήψεις των άλλων που ασκούν ισχυρή επίδραση και έχουν εσωτερικευθεί από το

άτομο, οι οποίες όμως βιώνονται συναισθηματικά ως πραγματικές εμπειρίες. Όσο πιο άκαμπτα έχει οργανωθεί η δομή του εαυτού, τόσο περισσότερο μια εμπειρία που δεν συμφωνεί με αυτήν μπορεί να βιωθεί από το άτομο ως απειλητική (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011).

Αυτή η διαδικασία δόμησης ξεκινάει ήδη από τη βρεφική ηλικία. Για παράδειγμα, όταν οι γονείς αποδέχονται το παιδί μόνο όταν αυτό εκδηλώνει τις σωστές κατ' εκείνους συμπεριφορές, είναι απορριπτικοί ή επικριτικοί, τότε το παιδί θα αναπτύξει μια διαστρεβλωμένη αντίληψη για τον εαυτό του, η οποία θα είναι αρνητική, ή θα θεωρεί ότι αξίζει μόνο όταν το αποδέχονται οι άλλοι. Αντίθετα, η άνευ όρων αποδοχή, δηλαδή η θετική στάση των γονέων προς το παιδί και η ενθάρρυνση εκ μέρους τους, θα οδηγήσει στην ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων για τον εαυτό και τους άλλους (Βοσνιάδου, 2005).

Η συμπεριφορά του ατόμου κινητοποιείται από την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Από αυτήν πηγάζουν και οι ανάγκες για αυτοεκτίμηση και θετική εκτίμηση από τους άλλους. Η θετική στάση του περιβάλλοντος επιφέρει την κάλυψη των αναγκών αυτών και την περεταίρω προσωπική ανάπτυξη του ατόμου μέσα από την προθυμία του να βιώσει νέες εμπειρίες. Αντιθέτως, όταν αυτές οι ανάγκες δεν ικανοποιούνται, τότε το άτομο διακατέχεται από απογοήτευση, βιώνει ενδοψυχικές ή διαπροσωπικές συγκρούσεις και διαμορφώνει μια διαστρεβλωμένη αντίληψη για τον εαυτό του. Αυτό προκαλεί περισσότερο άγχος, διαστρεβλωμένη αντίληψη των εμπειριών ή και άρνησή τους, δηλαδή το άτομο δεν αποκτά τη συνειδητή επίγνωση μιας εμπειρίας και δεν την αξιοποιεί λειτουργικά. Για τον Rogers τα ψυχολογικά προβλήματα έχουν άμεση σύνδεση με την αρνητική εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του και την ντροπή που αισθάνεται για αυτό (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2012).

Όταν το άτομο αποδίδει στις εμπειρίες του *όρους αξίας*, αυτό σημαίνει ότι τις αντιλαμβάνεται μόνο σε σχέση με το σύστημα αξιών/ αντιλήψεων των άλλων το οποίο έχει εσωτερικεύσει και το βιώνει σαν να ήταν δικό του. Αξιολογεί θετικά ή αρνητικά τις εμπειρίες του, ανάλογα με το αν αυτές θα είναι αποδεκτές ή όχι από τους άλλους και έτσι η διαδικασία της αυτογνωσίας παρεμποδίζεται καθώς το άτομο δεν έχει ξεκάθαρη επίγνωση του εαυτού του και των εμπειριών του (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2017).

Πρόθεση της Προσωποκεντρικής προσέγγισης είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο να κατανοήσει τον εαυτό του και να αφομοιώσει νέες εμπειρίες, οι οποίες θα οδηγήσουν

στην αναδόμηση και πιο λειτουργική οργάνωσή του. Ο άνθρωπος που οδηγείται προς την εξέλιξη και την αυτογνωσία διακρίνεται από την ικανότητά του να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις καταστάσεις, να είναι ανοιχτός στις εμπειρίες του, να ενσωματώνει τις εμπειρίες αυτές στη δομή του εαυτού, να είναι δημιουργικό, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του, να αναπτύσσει θετική εκτίμηση για τους άλλους και να μην κατευθύνεται με βάση όρους αξίας. Αυτός κατά τον Rogers είναι «ένα πρόσωπο που λειτουργεί στην πληρότητά του». (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011).

1.2.3 Η Μορφολογική (Gestalt) προσέγγιση

Ιδρυτής της συγκεκριμένης προσέγγισης για την ψυχοθεραπεία ήταν ο Fritz Perls, επηρεασμένος από την ψυχανάλυση και τον υπαρξισμό. Επικεντρώθηκε στην αντίληψη του ανθρώπου ως ένα «όλον», δηλαδή ένα σύνολο το οποίο αποτελείται από μέρη συνδεδεμένα μεταξύ τους που αλληλεπιδρούν στενά (σώμα, συναισθήματα, σκέψεις, αισθήσεις και πράξεις). Οι άνθρωποι δε νιώθουν καλά με τον εαυτό τους όταν υπάρχει ρήξη ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που θα ήθελαν ή αισθάνονται ότι πρέπει να είναι. Η αποκατάσταση της ισορροπίας επιτυγχάνεται μέσω της επίγνωσης, η οποία αποτελεί μια μορφή εμπειρίας. Έτσι ενοποιούνται αυτά που βιώνει το άτομο μέσω του σώματος, του συναισθήματος, της νόησης, του εξωτερικού του περιβάλλοντος, κλπ. και αποκτά μια ολοκληρωμένη εικόνα της ύπαρξής του (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2017).

Ξεκινώντας από τον Perls και εξελισσόμενη αργότερα και από άλλους θεραπευτές, η Μορφολογική προσέγγιση εστιάζει στο πώς ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το άμεσο βίωμα και την ύπαρξή του. Ενστερνίζεται την οπτική του C. Rogers για την αυτοπραγμάτωση και την ανάπτυξη του εαυτού (Βοσνιάδου, 2006). Στόχος της είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη της ζωής μέσω της διαδικασίας της “επαφής”, η οποία οδηγεί στην ενοποίηση των εμπειριών που βιώνει εσωτερικά και εξωτερικά, ώστε να επέλθει η επίγνωση (Meulmeester et al. 2017).

Για την Gestalt, επαφή σημαίνει αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου ως ολότητα και του εξωτερικού του περιβάλλοντος (φυσικό και κοινωνικό). Πρόκειται για μια κυκλική, δημιουργική και συνεχή διαδικασία, η οποία περνάει μέσα από μια αλληλουχία φάσεων που διαδέχονται η μία την άλλη («Κύκλος της επίγνωσης- διεγερσης- επαφής»

κατά τον Zinker) (Meulmeester et al. 2017). Ο Perls τονίζει ότι για να αναγνωρίσει κάποιος τον εαυτό του και να τον εξελίξει, χρειάζεται να έρθει σε άμεση επαφή με τις εμπειρίες του. Θεωρεί ότι μέσω αυτής της διαδικασίας επιτυγχάνεται η αυτογνωσία και η εξέλιξη της προσωπικότητας, η οποία κατ' εκείνον περνάει σε στιγμές εσωτερικής ή εξωτερικής σύγκρουσης μέσα από τα εξής στάδια:

- Το κοινωνικό στάδιο: Πρόκειται για τη συνειδητοποίηση των άλλων μέσα από την αλληλεπίδραση μαζί τους. Οι άλλοι αποτελούν πηγή ευχαρίστησης/ έμπνευσης.
- Το ψυχοφυσικό στάδιο: Πρόκειται για τη συνειδητοποίηση του εαυτού, της αυτοεικόνας και της ύπαρξης. Τα παραπάνω αποτελούν πηγή ευχαρίστησης/ έμπνευσης.
- Το πνευματικό στάδιο: Πρόκειται για τη συνειδητοποίηση του εαυτού πέρα από τη σωματική οντότητά του. Σε αυτό το στάδιο δεν φτάνουν όλοι οι άνθρωποι, ενώ κάποιοι προσπαθούν να φτάσουν σε αυτό μέσω της πίστης τους σε μια θρησκεία, ή μέσω βλαβερών τρόπων, όπως με τη χρήση ουσιών.

(Βοσνιάδου, 2006)

Η επίγνωση του εαυτού, των άλλων και των καταστάσεων που βιώνει το άτομο, είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας της επαφής, αλλά και προαπαιτούμενο για την ύπαρξή της. Όπως αναφέρουν σχετικά οι Καραντάνα & Φιλίππου (2010): « Η επίγνωση οδηγεί το άτομο στην ανάληψη ευθύνης για αυτό που σκέφτεται, αισθάνεται και πράττει. Όταν το άτομο αναλαμβάνει την ευθύνη του εαυτού του, μπορεί να αυτό-υποστηρίξει αντί να εξαρτάται από τους άλλους και να τους αποδίδει ευθύνες».

Στην Gestalt η λέξη «επίγνωση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλο το φάσμα της αντίληψης του ατόμου εσωτερικά (σκέψεις, συναισθήματα, σωματικές αισθήσεις, κλπ.) και εξωτερικά (περιβάλλον, άλλοι). Θεωρείται ότι δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά ο καθένας την αντιλαμβάνεται με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Εφόσον κάποιος μπορέσει να αυξήσει την επίγνωσή του για μια κατάσταση, τότε θα μπορέσει πιο εύκολα να κάνει επαφή με αυτήν και έτσι θα οδηγηθεί στην προσωπική του ανάπτυξη. Το παραπάνω ισχύει για κάθε άνθρωπο ατομικά, αλλά και για μια ομάδα (πχ. η ομάδα μιας σχολικής τάξης) ή έναν Οργανισμό (πχ. μία σχολική μονάδα). Όταν αυτή η διαδικασία ολοκληρωθεί ικανοποιητικά, τότε επέρχεται μια αλλαγή και στις δύο πλευρές που αλληλεπιδρούν. Για να επέλθουν μόνιμες αλλαγές χρειάζεται να υπάρξουν

περισσότεροι από έναν κύκλοι επαφής, γι' αυτό η επίγνωση και η ολοκλήρωση όλων των φάσεων του κύκλου είναι απαραίτητα (Meulmeester et al. 2017).

1.2.4 Υπαρξιακή προσέγγιση

Η Υπαρξιακή προσέγγιση στην ψυχολογία συνθέτει τις αρχές της Φαινομενολογίας και της Υπαρξιακής φιλοσοφίας (η οποία έχει σαφείς επιρροές από την αρχαία Ελληνική φιλοσοφία) σχετικά με την ανθρώπινη φύση. Ασχολείται με το πώς βιώνει κάποιος την ύπαρξή του. Θέτει ερωτήματα που απασχόλησαν τον άνθρωπο ανά τους αιώνες, όπως: *Τι σημαίνει να ζει κάποιος; Πώς θα πρέπει να δρω και να σχετίζομαι με τους άλλους; Πώς μπορώ να ζήσω μια ζωή που να αξίζει;* Βασικές παραδοχές της είναι οι εξής:

- Ο εαυτός είναι προϊόν των επιλογών μας. Οποιαδήποτε επιλογή αποτελεί πράξη αυτοέκφρασης και αυτοπροσδιορισμού.
- Η επιλογή του “μη πράττειν” οδηγεί σε περιορισμό του εαυτού.
- Οι δυσκολίες δεν μπορούν να ξεπεραστούν με το να τις αποφεύγει κάποιος.
- Ο αναστοχασμός του ατόμου για τη ζωή του προάγει την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης.
- Η ανθρώπινη ύπαρξη είναι ευέλικτη, ο άνθρωπος μπορεί να αλλάζει συνεχώς και να ξεπερνά τις δυσκολίες με το να μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες της ζωής.

(Van Deurzen & Adams, 2012)

Έτσι αναδύεται ως κεντρικό θέμα η κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης και εμπειρίας και το πώς αυτή βιώνεται από το άτομο στο «εδώ και τώρα». Η αυτογνωσία κατακτάται μέσα από την άμεση εμπειρία και ο καθένας έχει τη δική του μοναδική αντίληψη για την πραγματικότητα και τη ζωή του. Οι υπαρξιακοί φιλόσοφοι υποστήριζαν ότι ο άνθρωπος έχει την επίγνωση της ύπαρξής του και του κόσμου που τον περιβάλλει. Η ύπαρξή του δρα συγχρόνως σε τέσσερα επίπεδα: στον φυσικό κόσμο (αντίληψη του φυσικού περιβάλλοντος μέσω των αισθήσεων), στον κόσμο της συνύπαρξης (διαπροσωπικές σχέσεις), στον προσωπικό κόσμο (συνείδηση του εαυτού) και στον πνευματικό κόσμο (προσωπική κοσμοθεωρία, σύστημα αξιών, νόημα της ζωής). Η βασική τους αρχή ήταν ότι έχοντας κάποιος την επίγνωση του κόσμου του, γίνεται υπεύθυνος για τις επιλογές και τις αποφάσεις του. Άρα είναι ελεύθερος (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2017).

Στην Υπαρξιακή προσέγγιση (αλλά και σε άλλες σύγχρονες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις), θεωρείται ότι ο εαυτός μας δεν είναι αμετάβλητος, αναδιαμορφώνεται μέσω του τρόπου με τον οποίο ζούμε και συμπεριφερόμαστε. Η αίσθηση του εαυτού αποτελεί το επίκεντρο όλων των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων ανάμεσα στο σωματικό, κοινωνικό, προσωπικό και πνευματικό κόσμο του ατόμου. Οι σχέσεις αυτές συνεχώς αναδιατάσσονται και επαναπροσδιορίζονται. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να προσαρμοστούμε και να βρούμε ένα προσωπικό νόημα στις νέες καταστάσεις που αντιμετωπίζουμε. Η διαδικασία της αυτογνωσίας οδηγεί σε μια νέα επίγνωση του εαυτού, καθιστώντας το άτομο να νιώθει αυτόνομο και να στηρίζεται στην εσωτερική του δύναμη. Όσο πιο κοντά βρισκόμαστε στον εαυτό μας, τόσο πιο κοντά θα νιώθουμε μέσα στις στενές μας σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί κάποιος να νιώθει καλά όταν είναι μόνος του, ενώ συγχρόνως μπορεί να αντλεί ευχαρίστηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις και να αναζητά τις βαθύτερες και πιο ουσιαστικές παρά τις επιφανειακές. Μπορεί επίσης να νιώθει ελεύθερος να αποτελεί μέρος μιας ομάδας χωρίς να χάνει την ατομικότητά του μέσα σε αυτήν και χωρίς να ακολουθεί πράγματα που δεν τον εκφράζουν (Van Deurzen & Adams, 2012).

Η αποξένωση του ανθρώπου από τους άλλους οδηγεί σε αποξένωση από τον ίδιο του τον εαυτό. Ο R. May (1983) παρατήρησε ότι οι συνθήκες στο σύγχρονο δυτικό πολιτισμό οδηγούν σε περισσότερη απομόνωση των ανθρώπων. Η δυτική κουλτούρα προβάλλει κυρίως την ατομική ικανοποίηση έναντι της συλλογικής και την τάση προς την ομοιομορφία. Ο ίδιος έλεγε ότι: *«Το αντίθετο του θάρρους στην κοινωνία μας δεν είναι η δειλία αλλά η βολική συμμόρφωση»*. Με αυτό τον τρόπο χάνεται όλο και περισσότερο του προσωπικού νοήματος και σκοπού για τη ζωή, η αίσθηση της ταυτότητας του εαυτού. Τόνισε ότι ο σύγχρονος άνθρωπος σε αυτή την κατάσταση βιώνει μια αίσθηση απειλής, η οποία τον αποκόβει από το να έρθει συνειδητά σε επαφή με τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά που συνδέονται με αυτές. Μόνο εάν έρθει σε επαφή με τον εαυτό του και συνειδητοποιήσει τις εμπειρίες του, θα μπορέσει να τις αφομοιώσει, να ωριμάσει και να οδηγηθεί στην προσωπική του ανάπτυξη (May, 1983).

Στις μέρες μας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η κυρίαρχη κουλτούρα της δυτικής κοινωνίας προβάλλει κυρίως τον ανταγωνισμό, τον ατομισμό και τον αυτοπροσδιορισμό μέσα από την κατανάλωση υλικών αγαθών και του «φαίνεσθαι» εις

βάρος της αυθεντικής έκφρασης του εαυτού, της ανάπτυξης συνεργασίας και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Σε συνδυασμό με τους ποικίλους στρεσογόνους παράγοντες που επιβαρύνουν το σύγχρονο τρόπο ζωής, πολλοί άνθρωποι αναπτύσσουν δυσλειτουργικούς τρόπους αντιμετώπισης, οι οποίοι οδηγούν στην αποξένωση, την αποστασιοποίηση από το συναίσθημα και τις ψυχολογικές τους ανάγκες. Το υπερβολικό στρες, η υπερβολική χρήση της τεχνολογίας που πολλές φορές οδηγεί σε εθισμό, ο βομβαρδισμός μεγάλου όγκου πληροφοριών που δεν εξετάζεται με κριτική σκέψη, η αποσύνδεση από τον εαυτό που οδηγεί σε αδυναμία σωματικής και συναισθηματικής επίγνωσης και έκφρασης, κάνουν το άτομο να βιώνει μια απροσδιόριστη απειλή η οποία επιβαρύνει την ψυχική του υγεία (πολλές φορές και τη σωματική). Αυτή η απομόνωση οδηγεί σε μια κατάσταση άγχους και αποδιοργάνωσης και σε τρόπους συμπεριφοράς οι οποίοι οδηγούν σε μη αυθεντικούς τρόπους ύπαρξης και στην έλλειψη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσω της αυτογνωσίας μπορεί να αντιμετωπιστεί η απειλή της μη- ύπαρξης και να οδηγήσει το άτομο σε πιο αυθεντική και ελεύθερη έκφραση του εαυτού, σε εξέλιξη και σε θετικές εμπειρίες (Kemp & Gratton, 1971 στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2010).

1.3 Η έννοια της ελεύθερης επιλογής και της ανάληψης προσωπικής ευθύνης

Ένα από τα κοινά σημεία των Ανθρωπιστικών και Υπαρξιακών προσεγγίσεων, αποτελεί η έννοια της προσωπικής ευθύνης και της ελεύθερης επιλογής. Αυτό σημαίνει ότι αν και κάποια στοιχεία της ύπαρξής μας δεν μπορούμε να τα ελέγξουμε, (όπως πχ. Τα γενετικά χαρακτηριστικά, το φύλο, η οικογένεια μέσα στην οποία έτυχε να γεννηθούμε, κλπ.), μπορούμε όμως να επιλέξουμε το δικό μας δρόμο για το πώς θα αυτοπροσδιοριστούμε και πώς θα κινηθούμε μέσα στα διάφορα πλαίσια και καταστάσεις.

Ο Sartre είχε πει πως «ο άνθρωπος είναι καταδικασμένος να είναι ελεύθερος». Με αυτό εννοούσε ότι με το να κάνουμε επιλογές και να είμαστε υπεύθυνοι για αυτές, τότε μόνο μπορούμε να έχουμε ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της ζωής μας. Όταν κάποιος παίρνει την ευθύνη των επιλογών του, τότε μόνο μπορεί να μάθει για τις συνέπειες των πράξεων του, για τη δύναμη του και εν τέλει για το προσωπικό νόημα της ζωής του. Έτσι εάν περιορίζουμε την οπτική μας σχετικά με την αντίληψη του κόσμου γύρω μας,

οδηγούμαστε στο να περιοριζόμαστε και να παραπλανούμε τον εαυτό μας ως προς την εμπειρία μας και την προσωπική μας ευθύνη (Van Deurzen & Adams, 2012).

Αυτό σημαίνει ότι η υπευθυνότητα δίνει νόημα στην ύπαρξη. Για να συμβεί όμως αυτό, θα πρέπει πρώτα κάποιος να αποκτήσει την επίγνωση των αντιλήψεων και αξιών του και να αναγνωρίσει ότι είναι “δημιουργός” και “δημιούργημα” των καταστάσεων που αντιμετωπίζει. Κάθε κατάσταση απαιτεί την ανταπόκρισή μας σε αυτό που συμβαίνει. Αν κατηγορούμε συνέχεια τους άλλους ως υπαίτιους και παίρνουμε το ρόλο του θύματος, τότε θα συνεχίσουμε να παραμένουμε εξαρτημένοι, να νιώθουμε σύγχυση και να παραμένουμε σε καταστάσεις που δεν μας εκφράζουν. Όταν αναγνωρίσουμε τα παραπάνω, τότε θα καταλάβουμε ότι έχουμε τη δυνατότητα να αντιδράσουμε, ότι μπορούμε να πάρουμε αποφάσεις και να κάνουμε κάτι διαφορετικό. Η διαδικασία της αυτογνωσίας οδηγεί στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων μας και στην αξιοποίηση τους ώστε να εξελιχθούμε. Δημιουργείται τότε μια προσωπική αίσθηση ταυτότητας και διαμορφώνονται νέοι τρόποι αντίληψης και συμπεριφοράς οι οποίοι οδηγούν στην ανάληψη δράσης προς ένα σκοπό και στην αναζήτηση πιο ουσιαστικών καταστάσεων και σχέσεων (Meulmeester et al. 2017, Μαλικιώση Λοΐζου, 2017).

1.4 Οι Ανθρωπιστικές/ Υπαρξιακές προσεγγίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης

Οι ψυχολογικές/ ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτέλεσαν το κίνημα της “Τρίτης Δύναμης” της Ψυχολογίας, το οποίο ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1960 και συνεχίζει να εξελίσσεται μέχρι σήμερα. Ενώ οι προϋπάρχουσες προσεγγίσεις εστίαζαν το ενδιαφέρον τους στην εξωτερικά παρατηρήσιμη συμπεριφορά (Συμπεριφορισμός) και στις εσωτερικές συγκρούσεις που προκαλούνται από την ανάγκη ικανοποίησης των ενστικτωδών και βιολογικών ενορμήσεων (S. Freud- Ψυχανάλυση), οι προσεγγίσεις της Τρίτης Δύναμης μετατόπισαν το ενδιαφέρον στο άτομο ως μια ολότητα σώματος- νου- συναισθήματος. Ανέδειξαν τη σημασία της προσωπικής ελευθερίας και ευθύνης που φέρει ο άνθρωπος στη διαμόρφωση των προσωπικών του στάσεων και αξιών και ασχολήθηκαν με το πώς κάποιος μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό του και να οδηγηθεί στην αυτογνωσία. Τόνισαν επίσης τη σημασία της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011).

Αν και αρχικά οι προσεγγίσεις αυτές αφορούσαν την ψυχοθεραπεία, στη συνέχεια εφαρμόστηκαν και στο χώρο της Εκπαίδευσης. Ο Α. Maslow (1971) αναφέρει σχετικά: *«Η ανθρωπιστική εκπαίδευση επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να γίνουν πλήρως ενεργοποιημένα και ολοκληρωμένα πρόσωπα. Επικεντρώνεται στη βοήθεια του κάθε παιδιού προκειμένου αυτό να αναπτύξει κατά το μέγιστο δυνατό όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του. Αν η εκπαίδευση δεν μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να γνωρίσει και να γίνει αυτός που πραγματικά είναι, τότε είναι άχρηστη»*. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο όχι μόνο θα παρέχει την κατάλληλη ακαδημαϊκή γνώση και κατάρτιση, αλλά θα εναρμονίζεται με τις παραπάνω προσεγγίσεις, μπορεί να προάγει τις ανθρώπινες αξίες και τη συναισθηματική επικοινωνία στις ανθρώπινες σχέσεις. Είναι αυτό που θα βοηθήσει το άτομο να αναπτύξει δεξιότητες οι οποίες θα το οδηγήσουν σε μια πιο δημιουργική και ισορροπημένη προσωπική και επαγγελματική ζωή (Καραντάνα & Φιλίππου, 2010).

Στην εποχή μας, οι ραγδαίες αλλαγές στις κοινωνικές, οικονομικές και εργασιακές συνθήκες, καθώς και τα συνεπαγόμενα σοβαρά κοινωνικά προβλήματα που εμφανίζονται παγκοσμίως, κάνουν πλέον επιτακτική την αναγκαιότητα να αναγνωριστεί η σημαντικότητα των συναισθημάτων και των ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων για την ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας. Το σχολείο μαζί με την οικογένεια, αποτελούν τις πρώτες ομάδες που συμβάλλουν ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Οι σημερινοί μαθητές και νεαροί ενήλικες σπουδαστές θα αποτελέσουν την κοινωνία και τους εργατικό δυναμικό του αύριο, γι' αυτό το λόγο τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα χρειάζεται να συμπεριλάβουν δραστηριότητες και μεθόδους διδασκαλίας που θα προάγουν τη δημιουργικότητα και την αυτοπραγμάτωση μέσα από την επαφή με τα συναισθήματα και την αυτογνωσία (Πέτρου, 2004). Σε σύμπλευση με τα παραπάνω, ο D. Goleman ανέπτυξε την προσέγγισή του για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, (η οποία εμπεριέχει συνιστώσες με τις οποίες ασχολούνται και οι Ανθρωπιστικές/ Υπαρξιακές προσεγγίσεις), και ανέδειξε το πόσο σημαντικές είναι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες για τη ζωή του ανθρώπου και την αρμονική συνύπαρξή του με τους άλλους. Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται εκτενέστερα στις έννοιες της Συναισθηματικής/ Κοινωνικής νοημοσύνης και στην έννοια των Δεξιοτήτων Ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ

2.1 Η έννοια των δεξιοτήτων ζωής (life skills)

Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα έως σήμερα, έχουν συντελεστεί ραγδαίες αλλαγές και εξελίξεις στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ανθρώπων, στις συνθήκες και τις απαιτήσεις της εργασίας, ενώ η πρόοδος της τεχνολογίας είναι πλέον αδιαμφισβήτητο ότι ασκεί μεγάλη επίδραση. Τα παραπάνω επηρεάζουν την προσωπική ζωή και ψυχική υγεία, καθώς ο σύγχρονος άνθρωπος βρίσκεται συχνά αντιμέτωπος με ποικίλες μεταβάσεις και απαιτήσεις για την υιοθέτηση πολλαπλών ρόλων στην καθημερινότητά του, οι οποίες συχνά συνυπάρχουν με συνθήκες αβεβαιότητας.

Έτσι στη σύγχρονη κοινωνία έχει δημιουργηθεί η αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης, η οποία δεν έχει να κάνει απαραίτητα μόνο με την απόκτηση γνώσεων μέσα από οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και με την ευρύτερη καλλιέργεια κοινωνικών/ συναισθηματικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της προσωπικότητας, μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων και ενασχολήσεων, όπως η φιλαναγνωσία, οι τέχνες, κλπ. Είναι επίσης αναγκαίο οι άνθρωποι να αποκτήσουν την ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές και να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, διεκδικητικότητα και τρόπους επίτευξης ισορροπίας ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Τα παραπάνω όχι μόνο βοηθούν σε μια καλύτερη προοπτική στην αγορά εργασίας, αλλά βοηθούν το άτομο να διαμορφώσει ένα πιο ουσιαστικό νόημα για τη ζωή του συνολικά (Kriwas, 2013).

Εδραιώνεται λοιπόν όλο και περισσότερο ο ρόλος και η σπουδαιότητα των δεξιοτήτων ζωής (life skills). Το πρόγραμμα Life Skills for Europe (LSE, 2018) , χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και ασχολήθηκε με την κατανόηση της έννοιας των Δεξιοτήτων Ζωής και την ανάπτυξη σχετικών προσεγγίσεων, παράλληλα με τη διαμόρφωση μιας ευρύτερης συνειδητοποίησης των πλεονεκτημάτων που επιφέρουν αυτές στην εκπαίδευση ενηλίκων σε όλη την Ευρώπη. Την Ομάδα του προγράμματος αυτού αποτέλεσαν πέντε οργανισμοί (DAEA, EAEA, DAFNI KEK, SIAE και L&W) από πέντε χώρες αντίστοιχα (Δανία, Βέλγιο, Ελλάδα, Σλοβενία και Ηνωμένο Βασίλειο). Οι Δεξιότητες Ζωής ορίστηκαν ως: «...Συστατικό στοιχείο των ικανοτήτων για τη ζωή και την εργασία σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον. Τα είδη των

δεξιότητων ζωής ενεργοποιούνται με τις ανάγκες των ατόμων, ως ανταπόκριση σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής... Οι δεξιότητες ζωής αποτελούν τους δομικούς λίθους της ανεξαρτησίας και αυτόαποτελεσματικότητας. Είναι συνδυασμοί διαφορετικών ικανοτήτων, οι οποίες σε γενικά πλαίσια, επιτρέπουν στους ενήλικες να γίνουν δια βίου μανθάνοντες και να λύνουν προβλήματα, ώστε να ζήσουν μια ανεξάρτητη ζωή ως άτομα, και να συμμετέχουν σε μια συλλογική ζωή μέσα στην κοινωνία. Οι δεξιότητες ζωής είναι στενά συνδεδεμένες με τις κυριότερες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ενήλικες στο σύγχρονο κόσμο. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, να φροντίζουν για την σωματική και ψυχική τους υγεία, να συμβάλλουν ενεργά στην ευημερία τους, να ελέγχουν τα οικονομικά τους ζητήματα και να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο ψηφιακό περιβάλλον. Όταν οι δεξιότητες ορίζονται με αυτό τον τρόπο, γίνεται πιο σαφές ότι δεν αφορούν μόνο τις ανάγκες των ατόμων αλλά επίσης και τις γνώσεις και αξίες τους». (πηγή: <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/>).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 1997) τονίζει την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των δεξιότητων ζωής, επειδή αυτό θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της *Ψυχοκοινωνικής Ικανότητας*, δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής, ενώ παράλληλα μπορεί να προσαρμόζεται, να διατηρεί μια θετική στάση, να αλληλεπιδρά με τους άλλους και το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον του και να επιδιώκει μια κατάσταση πνευματικής ευεξίας. Έτσι προάγεται η σωματική και ψυχική υγεία και η ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Στην έκθεση του ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει τα εξής ως Δεξιότητες Ζωής:

- Λήψη απόφασης
- Επίλυση προβλήματος
- Δημιουργική σκέψη
- Κριτική σκέψη
- Αποδοτική επικοινωνία
- Διαπροσωπικές δεξιότητες
- Αυτογνωσία
- Ενσυναίσθηση
- Διαχείριση συναισθημάτων

- Διαχείριση άγχους

Η αξιοποίηση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να διαμορφώσει σημαντικά την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση και να επηρεάσει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τους άλλους, όπως και τον τρόπο που οι άλλοι αντιλαμβάνονται εμάς. Έτσι προάγεται η ψυχική ευεξία του ατόμου. Για αυτό το λόγο *«Οι δεξιότητες ζωής προωθούνται ώστε να μπορούν να αναγνωριστούν ως βασικές δεξιότητες που πρέπει να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση των νέων»* (WHO,1997).

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι στη σύγχρονη κοινωνία οι μαθητές αλλά και οι ενήλικες σπουδαστές δεν μπορούν απλά να γίνονται αποδέκτες στείρων γνώσεων και οι εκπαιδευτικοί φορείς δεν γίνεται να είναι αποκομμένοι από τα βιώματα της καθημερινότητας των ανθρώπων, η οποία περικλείει τις κοινωνικές, οικονομικές, εργασιακές και πολιτισμικές συνθήκες, τις ποικίλες διαπροσωπικές σχέσεις κλπ. Όπως αναφέρουν οι Μάρδας & Μάρδας (2014), στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι να παρακινήσει τον άνθρωπο να αναγνωρίσει τον εαυτό του ως αναπόσπαστο μέλος της κοινωνίας και μέσα σε αυτό το πλαίσιο να μορφωθεί. Οι συνθήκες για ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μπορούν να δημιουργηθούν μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό περίγυρο. Η σύγχρονη εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων και στον εφοδιασμό τους με γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν τώρα και μελλοντικά στις σχέσεις με τους συνανθρώπους τους, αλλά και στην προσαρμογή τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες και εξελισσόμενες κοινωνικές, εργασιακές και τεχνολογικές συνθήκες.

Είναι λοιπόν αναγκαίο να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα συμβάλλουν στο να αυξηθεί η συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια των παιδιών, των εφήβων, αλλά και των ενήλικων σπουδαστών. Αυτό δεν σημαίνει απλά να χρησιμοποιηθούν τα συναισθήματα ως κίνητρο για μάθηση, αλλά και να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν αυτεπίγνωση και να διαχειρίζονται με λειτουργικό τρόπο τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Goleman, 2011). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο όχι μόνο θα παρέχει την κατάλληλη ακαδημαϊκή γνώση και κατάρτιση, αλλά θα προάγει τις ανθρώπινες αξίες και τη συναισθηματική επικοινωνία στις ανθρώπινες σχέσεις, είναι αυτό που θα βοηθήσει το άτομο να

αναπτύξει δεξιότητες ζωής οι οποίες θα το οδηγήσουν σε μια δημιουργική και ισορροπημένη προσωπική και επαγγελματική ζωή (Καραντάνα & Φιλίππου, 2010).

Μέσα από ανασκόπηση σχετικών πηγών στο διαδίκτυο (έρευνες, άρθρα, κλπ), διαπιστώνεται ότι οι σημαντικές Δεξιότητες του 21ου αιώνα αφορούν τα εξής (Binkley et al., 2012): Καινοτομία και Δημιουργικότητα, Κριτική σκέψη - Επίλυση προβλημάτων - Λήψη αποφάσεων, Μεταγνωστική δεξιότητα (μαθαίνω πώς να μαθαίνω), Επικοινωνία, Συνεργασία, Πληροφοριακός Εγγραμματισμός, Τεχνολογικός Εγγραμματισμός, Πολιτική συνείδηση, Καριέρα και Ζωή, Προσωπική και Κοινωνική υπευθυνότητα.

Επίσης σχετικά με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ αναφέρει σε εκθέσεις του (2015, 2016) τις σημαντικότερες ικανότητες και δεξιότητες που αναμένεται να αποτυπωθούν έως το 2020, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας, ενώ συγχρόνως ενδυναμώνουν το άτομο να ανταποκριθεί θετικά σε ποικίλες καταστάσεις της καθημερινής του ζωής:

- Γνωστική ευελιξία: Περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα, το λογικό συλλογισμό, την επεξεργασία πολλαπλών εννοιών, επίλυση σύνθετων προβλημάτων, κλπ.
- Κοινωνικές δεξιότητες: Περιλαμβάνει δεξιότητες επικοινωνίας, ικανότητα στις διαπραγματεύσεις, αναζήτηση τρόπων παροχής βοήθειας στους άλλους, ειλικρίνεια
- Κριτική σκέψη, ικανότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων
- Συνεργατικό πνεύμα και παρακίνηση των άλλων
- Δημιουργικότητα
- Ανεπτυγμένη Συναισθηματική νοημοσύνη

Τέλος, στις σύγχρονες ανθρωποκεντρικές και συστημικές προσεγγίσεις του Επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής, δίδεται πλέον περισσότερη έμφαση στις εσωτερικές δυνατότητες του ατόμου και στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφορών, παρά στις ανεπάρκειές του. Παράμετροι όπως η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, η εμπιστοσύνη, η σύνδεση με τους άλλους, η συμπόνια, κλπ. συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ έχουν και θετική επίδραση στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (Santilli et al. 2018).

Παρατηρούμε ότι όλες οι Δεξιότητες ζωής που αναφέρθηκαν παραπάνω αφορούν στοιχεία που συνδέονται με τις έννοιες της Συναισθηματικής και της Κοινωνικής Νοημοσύνης. Στις επόμενες παραγράφους περιγράφονται αναλυτικά αυτές οι έννοιες.

2.2 Η έννοια της Νοημοσύνης

Το λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge (2019) ορίζει τη Νοημοσύνη ως: *«Το σύνολο των ικανοτήτων για την καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον με τη βοήθεια της εμπειρίας»*. Η έννοια της Νοημοσύνης συνδέθηκε αρχικά με την ευφυΐα και το επίπεδο ανάπτυξης των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών του ατόμου, όπως η ικανότητα συλλογισμού, η γλωσσική ικανότητα και ευχέρεια, η αριθμητική ικανότητα, η ταχύτητα αντίληψης, η αντίληψη του χώρου, οι μνημονικές ικανότητες, κλπ. Ο Weschler (1958), ο οποίος υπήρξε και δημιουργός του πολύ γνωστού ομώνυμου τεστ, την όρισε ως *«την αθροιστική ή ολιστική δυνατότητα του ανθρώπου να δρα με σκοπό να σκέφτεται λογικά και να συναναστρέφεται αποδοτικά με το περιβάλλον του»* (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι A.Binet και Th. Simon κατασκεύασαν τα πρώτα τεστ νοημοσύνης για να μετρήσουν τις παραπάνω ικανότητες, βασιζόμενοι στο θεώρημα ότι κάθε άτομο διαθέτει τη χρονολογική του ηλικία και τη νοητική του ηλικία (δείκτης IQ), οι οποίες μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους. Τα επόμενα χρόνια οι περισσότεροι ερευνητές του χώρου ασχολήθηκαν κυρίως με τη μέτρηση των νοητικών ικανοτήτων. Για παράδειγμα, ο Vernon (1950) υποστήριξε ότι η νοημοσύνη είναι ολοκληρωμένη και συγκεντρωτική, ενώ συγχρόνως αποτελείται από έναν αριθμό συγκεκριμένων νοητικών ικανοτήτων. Στη συνέχεια, ο Gilford (1967) πρότεινε ένα τρισδιάστατο μοντέλο πολυπαραγοντικής ανάλυσης ώστε να μελετήσει τη συσχέτιση ανάμεσα στις γνωστικές διαδικασίες (αναγνώριση, μνήμη, αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη, αξιολόγηση), στο είδος των περιεχομένων τους (φιγούρες, σύμβολα, σημασιολογία, συμπεριφορές), και στα προϊόντα τους (ενότητες, τάξεις, σχέσεις, συστήματα, μετατροπές, επιπτώσεις) (Κουλάκογλου, 2002).

Είναι φανερό ότι οι πρώτες θεωρίες Νοημοσύνης επικεντρώθηκαν στις γνωστικές λειτουργίες και την ανάπτυξή τους από τη στιγμή της γέννησης μέχρι την ενηλικίωση του ατόμου, όπου θεωρείτο ότι πλέον σε όποιο επίπεδο και αν έχουν φτάσει δεν μπορούν να

αναπτυχθούν περεταίρω. Σε γενικές γραμμές, έχει μελετηθεί ότι τα επίπεδα της Νοημοσύνης με την έννοια της γνωστικής ευφυΐας αναπτύσσονται ραγδαία κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, ενώ έχουν ήδη φτάσει σε ένα επίπεδο και παραμένουν αρκετά σταθερά μετά την ενηλικίωση με το πέρασμα των χρόνων, εκτός εάν φθίνουν λόγω διαταραχών που επηρεάζουν τις σχετικές λειτουργίες του εγκεφάλου ή δεν αναπτύσσονται επαρκώς λόγω νεύροεξελικτικών συνδρόμων ή επίκτητων εγκεφαλικών βλαβών (Ουλής, 2012).

Πιο πρόσφατες θεωρίες (2010) ορίζουν την Νοημοσύνη ως « την ικανότητα πρόσληψης και χρήσης της γνώσης, επίλυσης προβλημάτων, αφηρημένης νόησης και προσαρμογής σε νέες εμπειρίες». Υπάρχουν θεωρήσεις που υποστηρίζουν ότι η νοημοσύνη είναι έμφυτη, δηλαδή καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα γονίδια που θα κληρονομήσει το άτομο, ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι έχει και έναν επίκτητο χαρακτήρα, δηλαδή διαμορφώνεται και μεταβάλλεται ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνουμε. Επίσης οι ερευνητές σήμερα τη θεωρούν ως μια πολυδιάστατη οντότητα που αποτελείται από πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά, ενώ επιπλέον έχουν δώσει έμφαση στις μη- λεκτικές ικανότητες και στον τρόπο που επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο του ατόμου και την προσαρμογή του μέσα σε αυτό. Έτσι αναγνωρίζεται πλέον ότι υπάρχουν διαστάσεις της οι οποίες αναπτύσσονται και αυξάνονται και μετά την ενηλικίωση, καθώς το άτομο αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες και μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες του (Eggen & Kauchak, 2017).

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα η μελέτη της συναισθηματικής και κοινωνικής διάστασης της νοημοσύνης ήταν παραγκωνισμένη, ενώ οι περισσότεροι ερευνητές αγνοούσαν τη σημασία της συναισθηματικής λειτουργίας του εγκεφάλου για τη μάθηση. Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα άρχισε να εντείνεται περισσότερο το ενδιαφέρον, ενώ από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 όπου κυκλοφόρησαν τα σχετικά βιβλία του D. Goleman, η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης έγινε ευρύτερα γνωστή και τονίστηκε η σημασία της επίδρασής της στο χώρο της εργασίας, της εκπαίδευσης και της προσωπικής ζωής των ανθρώπων.

2.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη

Το σύνολο των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων που σχετίζονται με τη συναισθηματική λειτουργία και την κοινωνική συμπεριφορά, απαρτιώνουν το είδος Νοημοσύνης το οποίο οι μελετητές ορίζουν ως «Συναισθηματική» και θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της γνωστικής διεργασίας του ανθρώπινου εγκεφάλου (Κουλάκογλου, 2002). Οι Eggen & Kauchak (2017) αναφέρουν ότι περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων και την αξιοποίηση αυτής της επίγνωσης για την ενδυνάμωση της σκέψης και της συνολικής νόησής μας.

Ο Goleman θεωρεί πως ο άνθρωπος που μπορεί να κατανοήσει τον εαυτό του, έχει την ικανότητα να κατανοήσει τους άλλους, άρα μπορεί να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο περιβάλλον του και να δομήσει αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις. Ορίζει ως Συναισθηματική Νοημοσύνη ένα σύνολο ικανοτήτων και συμπεριφορών που σχετίζονται με την συγκινησιακή- συναισθηματική λειτουργία του εγκεφάλου, η οποία επιτελείται μέσω δομών του όπως το μεταιχμιακό σύστημα. Το εύρος ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την υγιή σχέση με τον εαυτό, τους άλλους και τη συνεργασία μέσα σε μια ομάδα (Goleman, 2011).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις οι οποίες αντανακλούν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες:

- **Αυτεπίγνωση:** Το να αναγνωρίζει το άτομο την εσωτερική του κατάσταση, το πώς νιώθει και το πώς σκέφτεται, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του.
- **Αυτορρύθμιση:** Η διαχείριση της εσωτερική διάθεσης και των δυσάρεστων συναισθημάτων, ο αυτοέλεγχος και η αποτελεσματική διαχείριση του στρες.
- **Παρακίνηση:** Σχετίζεται με τα κίνητρα που παρακινούν το άτομο προς την επίτευξη στόχων με επιμονή και διάρκεια.
- **Ενσυναίσθηση:** Η ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων.
- **Άλλες Κοινωνικές δεξιότητες όπως:** επιρροή, επικοινωνία, ηγεσία, ανάληψη δράσης προς την αλλαγή, διαχείριση συγκρούσεων, δημιουργία σχέσεων, συνεργασία μέσα στην ομάδα, ενεργητική ακρόαση, ομαδικό πνεύμα, κλπ.

(Βακόλα & Νικολάου, 2011)

Οι δεξιότητες αυτές εμπεριέχονται σε κάθε ανθρώπινη πράξη και σε κάθε ενδοπροσωπικό/ διαπροσωπικό πλαίσιο, οπότε είναι αδύνατον να την αγνοήσουμε και να επικεντρωνόμαστε μόνο στις λογικές διεργασίες του μυαλού μας. Ειδικότερα όσον αφορά την ικανότητα της ενσυναίσθησης, ο Goleman σημειώνει πως αυτή οικοδομείται πάνω στην ικανότητα της αυτεπίγνωσης. Όσο καλύτερα μπορούμε να αναγνωρίσουμε τη δική μας εσωτερική κατάσταση, τόσο πιο ικανοί γινόμαστε στο να μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε το πώς νιώθουν οι άλλοι, άρα να έχουμε και πιο αρμονικές σχέσεις μαζί τους. Επίσης, σε αντίθεση με τη γνωστική Νοημοσύνη η οποία δεν μεταβάλλεται στην ενήλικη ζωή, οι ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μπορούν να αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας, επομένως μπορούν και να διδαχθούν. Καθώς το άτομο μεγαλώνει, μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες του αναπτύσσοντας τις συναισθηματικές και κοινωνικές του ικανότητες. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να τις αναπτύξει και μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Goleman, 2011).

Ο Goleman δεν είναι ο μόνος που ασχολήθηκε με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθώς υπάρχουν πολλοί μελετητές του 20^{ου} αιώνα που ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό. Για παράδειγμα, ο Thorndike τη δεκαετία του 1920 προσδιόρισε την έννοια της Κοινωνικής Νοημοσύνης, η οποία σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες και την ικανότητα να δομεί κάποιος αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις (Κουλάκογλου, 2002). Οι Mayer και Salovey ήταν οι πρώτοι που διαμόρφωσαν τη θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Την όρισαν ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αξιοποιεί λειτουργικά τα συναισθήματά του, με σκοπό τη διευκόλυνση της σκέψης, την κατανόηση του εαυτού και των άλλων και προσωπική εξέλιξη (Κουλάκογλου, 2002, Χυτήρης & Άννινος, 2015). Το μοντέλο τους περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις οι οποίες είναι:

1. Η επίγνωση, αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων.
2. Η διαχείριση των συναισθημάτων και η προσαρμοστικότητα.
3. Η ενσυναίσθηση.
4. Ο αυτοέλεγχος και η λειτουργική διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων.
5. Η αποτελεσματική διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων.

Για τους Bar και On, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας συνδυασμός ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων προσαρμογής και διαχείρισης του άγχους και παραγόντων όπως η γενική διάθεση του ατόμου (Χυτήρης & Άννινος, 2015). Τέλος, ο Chade- Meng Tan (2018) αναφέρει σχετικά ότι η γνώση του εαυτού αποτελεί τον πυρήνα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ενώ οδηγεί σε καλύτερη απόδοση στην εργασία, ψυχική ανθεκτικότητα και αναζήτηση της προσωπικής ευτυχίας.

2.4 Η Κοινωνική Νοημοσύνη

Συνεχίζοντας τις έρευνες του, ο Goleman μελέτησε εκτενέστερα την κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης Νοημοσύνης. Ενώ ο Thorndike όριζε την Κοινωνική Νοημοσύνη ως « *την ικανότητα να κατανοεί κάποιος και να χειρίζεται σωστά τους άλλους*», ο Goleman διέυρνε αυτή την οπτική συμπεριλαμβάνοντας δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον για τους άλλους. Άσκησε κριτική στον ορισμό του Thorndike, αναφέροντας ότι άφηνε περιθώριο να θεωρηθεί ο χειρισμός των άλλων ως ένδειξη διαπροσωπικής ικανότητας και έθεσε στο επίκεντρο της Κοινωνικής Νοημοσύνης τις ικανότητες που διαθέτει το άτομο μέσα στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και εντός των σχέσεων που έχει διαμορφώσει. Έτσι σημαντικό ρόλο παίζει το ενδιαφέρον για το καλό των άλλων και όχι η ιδιοτέλεια προς όφελος μόνο του ίδιου του εαυτού (Goleman, 2012).

Οι σύγχρονες νευροεπιστήμες έχουν ανακαλύψει ότι ο εγκέφαλός μας είναι σχεδιασμένος κοινωνικά, δηλαδή συντονίζεται και επικοινωνεί με τον εγκέφαλο των άλλων, με τους οποίους επικοινωνούμε μέσω πολύπλοκων νευρωνικών διεργασιών. Επίσης πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνουν όχι μόνο την εμπειρία του ατόμου, αλλά και τη βιολογία του. Οι θετικές, ουσιαστικές σχέσεις μειώνουν το στρες και συμβάλλουν στην καλή σωματική και ψυχική υγεία, ενώ οι τοξικές σχέσεις ή η έλλειψη σχέσεων οδηγούν στο αίσθημα της μοναξιάς και έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα (Goleman, 2012).

Ο άνθρωπος όταν νιώθει μόνος, αποκομμένος από τους άλλους ή δεν έχει αναπτύξει στενές διαπροσωπικές σχέσεις, βιώνει κοινωνικό πόνο. Η μοναξιά πηγάζει από την έλλειψη ικανοποίησης βασικών συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών

μέσα από τις σχέσεις. Όταν αυτές οι ανάγκες δεν καλύπτονται, υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις πραγματικές σχέσεις και στην ποιότητα των σχέσεων που θα επιθυμούσε κάποιος να έχει. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο κοινωνικός και ο σωματικός πόνος έχουν την ίδια εστία στον εγκέφαλο των ανώτερων θηλαστικών και του ανθρώπου. Έχει βρεθεί ότι η χρόνια μοναξιά επηρεάζει αρνητικά τη σωματική και ψυχική υγεία και προκαλεί ή εντείνει προβλήματα όπως άγχος, κατάθλιψη, κόπωση, σωματικά συμπτώματα (όπως πχ. κεφαλαλγίες, ταχυπαλμίες, κλπ.), διαταραχές ύπνου, εξασθένηση του ανοσοποιητικού, επιβάρυνση μιας ήδη υπάρχουσας ασθένειας, κλπ. Επίσης συνδέεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την αρνητική συναισθηματική διάθεση, των οποίων επακόλουθο είναι οι αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό και τους άλλους και η έλλειψη κινητοποίησης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Γαλανάκη , 2014).

Καθώς ένα άτομο αλληλεπιδρά με τους άλλους ενεργοποιείται το νευρωνικό κύκλωμα, το οποίο οι επιστήμονες έχουν ονομάσει ως «Κοινωνικό εγκέφαλο». Οι διεργασίες των νευρώνων αυτών συμβάλλουν στην εναρμόνιση του ατόμου με τη συναισθηματική/ ψυχολογική κατάσταση των άλλων, αλλά και επηρεάζονται από αυτήν. Μέσω της νευροπλαστικότητας του εγκεφάλου, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επιδρούν στην προσωπικότητα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα, λόγω του ότι οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες (θετικές και αρνητικές) διαμορφώνουν τον αριθμό των νευρώνων και τη σύνδεση των συνάψεων ανάμεσά τους. Με τον ίδιο τρόπο, οι επανορθωτικές εμπειρίες (βίωση θετικών αλληλεπιδράσεων) μπορούν να δημιουργήσουν στον εγκέφαλο νέες συνάψεις ή να ενισχύσουν τις υπάρχουσες που συνδέονται με θετικές εμπειρίες και αυτό θα συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας του ατόμου (Goleman, 2012).

2.5 Η έννοια της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner

Ο Gardner υποστήριξε ότι η ανθρώπινη ευφυΐα δεν μετράται μέσα από ένα κλασικό τεστ νοημοσύνης, αλλά ότι μπορεί να εκδηλώνεται σε κάθε άτομο μέσα από ποικίλους άλλους τρόπους. Το μοντέλο του περιλαμβάνει εννέα είδη νοημοσύνης, εκ των οποίων τα δύο σχετίζονται με αυτό που περιέγραψε ο Goleman ως Συναισθηματική νοημοσύνη. Τα δύο αυτά είδη είναι κατά τον Gardner η Ενδοπροσωπική και η Διαπροσωπική νοημοσύνη (Chang- Men Tan, 2018).

Συνολικά τα εννέα είδη νοημοσύνης του Gardner είναι τα εξής: Γλωσσική, Λογικομαθηματική, Κινησθητική, Νατουραλιστική, Χωροταξική, Μουσική, Διαπροσωπική, Ενδοπροσωπική, Υπαρξιακή. Τα είδη αυτά τα θεωρούσε ως διακριτά και ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, γι'αυτό και ο καθένας μπορεί να τα έχει ανεπτυγμένα στον εαυτό του σε διαφορετικό βαθμό. Έτσι κατά τη γνώμη του η Νοημοσύνη δεν είναι μία ενιαία οντότητα. (Γαρυφαλάκη, 2013) Πιο αναλυτικά αναφέρονται εδώ οι διαστάσεις που σχετίζονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη:

Διαπροσωπική Νοημοσύνη: Σχετίζεται με τους τρόπους που επικοινωνούμε με τους άλλους (λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία) και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η ενσυναίσθηση είναι σημαντική συνιστώσα αυτού του τύπου Νοημοσύνης. Οι άνθρωποι με ανεπτυγμένη διαπροσωπική νοημοσύνη μπορούν να καλλιεργήσουν υγιείς και αρμονικές σχέσεις, είναι ανοιχτοί στις διαφορετικές οπτικές, στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση, μπορούν να συναισθανθούν και να κατανοήσουν τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματά των άλλων.

Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη: Αφορά την ικανότητα της ενδοσκόπησης δηλαδή της επαφής με τον εαυτό μας (τι σκεφτόμαστε, πώς νιώθουμε, κλπ), αλλά και την κατανόηση ότι και οι άλλοι έχουν τη δική τους ξεχωριστή προσωπικότητα.

Υπαρξιακή νοημοσύνη: Ο Gardner την προτείνει ως τον ένατο τύπο νοημοσύνης και περιγράφει με αυτό τον ορισμό την ικανότητα κάποιων ανθρώπων να σκέφτονται φιλοσοφικά για τον εαυτό τους και τον κόσμο, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να βρίσκουν πρακτικές λύσεις για τα θέματα που τους απασχολούν (Γαρυφαλάκη,2013).

2.6 Τα οφέλη από την καλλιέργεια των Δεξιοτήτων Ζωής

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το πρόγραμμα LSE (2018) αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρωτοβουλία για την εκτενέστερη μελέτη της έννοιας των Δεξιοτήτων Ζωής και στοχεύει στην αξιοποίηση και ανάπτυξη εμπειρικών πρακτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων στο μέλλον. Υποστηρίζει ότι τα οφέλη που θα αποκομίσει το άτομο από την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων θα είναι σημαντικά τόσο για το ίδιο όσο και για την κοινωνία. Τα βασικά οφέλη είναι:

- αυτονομία και αυτό-αποτελεσματικότητα

- ενίσχυση του ατόμου με βασικές σημαντικές ικανότητες για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της πραγματικής ζωής
- ενδυνάμωση μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας και καλύτερη ποιότητα ζωής σε συνάρτηση με τη σωματική και ψυχική υγεία
- βελτίωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής στα κοινά, καθώς οι ενεργοί πολίτες συμβάλλουν στην περιβαλλοντική και κοινωνική ανάπτυξη
- πολλαπλές δυνατότητες για την αγορά εργασίας
- ενίσχυση των κινήτρων για συμμετοχή σε διαδικασίες δια βίου μάθησης
- ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- ενίσχυση της ικανότητας του ατόμου να διαχειρίζεται τη ζωή του και να είναι ενεργό κοινωνικά και εργασιακά

Έτσι ο ενήλικας γίνεται ένα ικανό άτομο, το οποίο έχει αντίληψη όχι μόνο των δικών του αναγκών, αλλά και την ικανότητα της προσωπικής ανάπτυξης και της διασφάλισης μιας καλής ποιότητας ζωής.

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής προσφέρει και κοινωνικά οφέλη, καθώς οι κοινωνίες οι οποίες ενδιαφέρονται για την προσωπική ανάπτυξη των πολιτών τους και την υποστηρίζουν, δείχνουν ότι τους εμπιστεύονται και ότι σέβονται την επιθυμία τους να δρουν με θετική και ειρηνική διάθεση. Έτσι οι άνθρωποι μπορούν να συμβιώνουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες επιδεικνύοντας ανεκτικότητα στην διαφορετικότητα, ενώ συγχρόνως μπορούν να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης (τυπικής και μη- τυπικής) αναδεικνύεται ως κοινωνικά σημαντικός για τη δημιουργία πρωτοβουλιών που θα ενσωματώνουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής ως αναπόσπαστο κομμάτι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων.

Οι δεξιότητες ζωής είναι επίσης πολύ σημαντικές για τον τομέα της βιωσιμότητας, καθώς κρίνεται αναγκαία όλο και περισσότερο η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Σχετικές δράσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές στα πλαίσια μιας συμμετοχικά δομημένης κοινωνίας. Αναδεικνύεται λοιπόν η σημαντικότητα τους για όλο το φάσμα της καθημερινής ζωής, της εργασίας, της ψυχαγωγίας, της υγείας, του πολιτισμού και της καλλιτεχνικής έκφρασης. Επιπλέον αναδεικνύονται η ηθική διάσταση και η υπευθυνότητα ως αξία καθολική. Υπό αυτό το πρίσμα, η προάσπιση των

δεξιοτήτων ζωής υπερβαίνει την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονται με την βασική επιβίωση και μόνο. Σχετικές έρευνες (World Economic Forum, 2015, 2016), έδειξαν ότι στην προώθηση των δεξιοτήτων ζωής κρίνεται σημαντική η συμβολή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και οι κατάλληλες στάσεις των εκπαιδευτών απέναντι στους ενήλικες εκπαιδευόμενους ώστε να επιτευχθεί το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Αναγνωρίζεται η παροχή θετικής εμπειρίας ως το κλειδί για την επιτυχημένη μάθηση και εκπαίδευση . Πολύ συχνά οι άνθρωποι δεν βλέπουν με ποιο τρόπο η εκπαίδευση μπορεί να ικανοποιήσει άλλες ανάγκες τους πέρα από την παροχή γνώσεων. Το πρόγραμμα LSE (2018), προτείνει ότι η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής μπορεί να τους αλλάξει αυτή την αντίληψη. Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης μέσω της παροχής ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (γνωστικές, κοινωνικές, ψυχολογικές) και έτσι να δημιουργήσουν την αναγκαία εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους, ώστε να αντιληφθούν την αξία της εκπαίδευσης για την ζωή τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, η παροχή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής θα μπορούσε να αποτελέσει μέσο ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των ατόμων στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σε σύμπλευση με τα παραπάνω, οι σύγχρονες Θεωρίες για τη συναισθηματική & κοινωνική διάσταση της νοημοσύνης (Goleman, 2011), χρησιμοποιούνται πλέον ως βάση για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων οι οποίες θα εμπεριέχονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχολείων, πανεπιστημίων, κέντρων δια βίου μάθησης και θα έχουν ως στόχο την καλλιέργεια των σχετικών δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές/ εκπαιδευόμενοι να αποκομίσουν οφέλη για την προσωπική τους ανάπτυξη όπως:

- αυτεπίγνωση: κατανόηση της σχέσης μεταξύ συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφορών
- διαχείριση του άγχους και των δυσάρεστων συναισθημάτων, αυτοέλεγχος
- επίγνωση των συνεπειών των πράξεων, λήψη ορθών αποφάσεων, υπευθυνότητα
- καλύτερες δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθηση
- αποδοχή του εαυτού, αυθεντική έκφραση, αναζήτηση κοινωνικών σχέσεων, διεκδικητικότητα
- αρμονική συνύπαρξη μέσα στην ομάδα, συνεργασία

Ειδικότερα για την αυτεπίγνωση, ο Goleman (2011) παρατήρησε ότι μέσω της ανάπτυξής της, αυξάνονται οι εξής συναισθηματικές δεξιότητες:

- Συναισθηματική επίγνωση: αναγνώριση της εμπειρίας των συναισθημάτων (κυρίως σε επίπεδο φυσιολογίας- σωματικές αισθήσεις, κλπ) και της επίδρασής τους στη συμπεριφορά
- Αυτοαξιολόγηση: γνώση των προσωπικών ορίων και δυνατοτήτων (σε επίπεδο νοηματοδότησης, ενώ προκύπτει από τη συναισθηματική επίγνωση)
- Αυτοπεποίθηση: ενισχύεται από τις παραπάνω δεξιότητες και αφορά την έντονη και θετική αίσθηση αυτοαξίας και των προσωπικών δυνατοτήτων

Ο Chang- Meng Tan (2018) αναφέρει σχετικά με την αυτοπεποίθηση ότι προκύπτει μέσα από τη βαθιά αυτογνωσία και την ακριβή αυτοαξιολόγηση, δηλαδή να αποδεχόμαστε και να αξιολογούμε ρεαλιστικά τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μας και να μην κρυβόμαστε από τον ίδιο μας των εαυτό. Επίσης σχετικά με τη συναισθηματική επίγνωση αναφέρει ότι αυτή μπορεί να επιφέρει άμεσες επιπτώσεις στα κίνητρά μας, καθώς φέρνει σε συνειδητό επίπεδο τις εσωτερικές μας αξίες και τις συνδέει με τις πράξεις μας.

Συμπερασματικά, οι συναισθηματικές/ κοινωνικές εμπειρίες εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να καλλιεργήσει όλες τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν και να αφομοιώσει ευκολότερα τις γνώσεις που θα διδαχθεί. Εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή των εμπειριών που αποκομίζει το άτομο μέσα από δραστηριότητες που απολαμβάνει τον ελεύθερο χρόνο του ή/ και την προσωπική ενασχόληση με έναν τομέα για τον οποίο θέλει να μάθει περισσότερα (πχ. ανάγνωση βιβλίων, αναζήτηση στο διαδίκτυο, συμμετοχή σε σχετικές ομάδες, κλπ.). Όλα τα παραπάνω συνιστούν εφόδια τα οποία προάγουν την αυτογνωσία και εξέλιξη του ατόμου σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Σιδηροπούλου- Δημακάκου et. al, 2013). Στα επόμενα κεφάλαια θα παρουσιαστεί εκτενέστερα με ποιους τρόπους η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών/ συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Το κεφάλαιο που ακολουθεί, αναφέρεται στη νευροβιολογική βάση των συναισθημάτων και στις διεργασίες μέσω των οποίων συντελείται η βιωματική μάθηση και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων Συναισθηματικής/ Κοινωνικής νοημοσύνης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ & ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ- ΝΕΥΡΟΒΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ

3.1. Φυσιολογία και έκφραση των συναισθημάτων

Σύμφωνα με το λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge (2019) το συναίσθημα ορίζεται ως: «μία σύνθετη σωματική και ψυχική κατάσταση, η οποία αποτελεί μια υποκειμενική παρά αντικειμενική εμπειρία. Ακολουθείται από μεταβολές στη φυσιολογία, οι οποίες μπορεί να μη γίνονται αντιληπτές από το άτομο που βιώνει το συναίσθημα ή από κάποιον που το παρατηρεί. Τα βασικά συναισθήματα που θεωρούνται κοινά στους ανθρώπους όλων των πολιτισμών είναι ο θυμός, ο φόβος, η έκπληξη, η ευτυχία, η αηδία και η περιφρόνηση».

Σύμφωνα με τον Damasio (1999): *Το Συναίσθημα (affect) προκαλείται από τις Συγκινήσεις (emotions) και αποτελεί έκφραση αυτών στη συμπεριφορά. Οι Συγκινήσεις (emotions), είναι λανθάνουσες ή προδιαθεσικές ιδιότητες υποφλοιωδών εγκεφαλικών συστημάτων που ενεργοποιούνται από εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα, επιδρούν σε άλλες εγκεφαλικές περιοχές και το υπόλοιπο σώμα και συνιστούν την συγκινησιακή κατάσταση του οργανισμού.*

Τα συναισθήματα εκφράζονται μέσω της μη- λεκτικής επικοινωνίας (χειρονομίες, κινήσεις, εκφράσεις του προσώπου, στάση του σώματος, βλεμματική επαφή, κλπ.) και μέσω παραγλωσσικών στοιχείων (ρυθμός, τόνος και ένταση φωνής, επιτονισμός, κλπ.), ενώ η γνωστική τους ερμηνεία επηρεάζεται από τις εμπειρίες, τα κίνητρα και τις βαθύτερες πεποιθήσεις του ατόμου. Επίσης ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται μια κατάσταση και την νοηματοδοτεί, επηρεάζει την ποιότητα και την ένταση της συναισθηματικής του εμπειρίας σχετικά με αυτή την κατάσταση (Βοσνιάδου, 2006, Ουλής, 2012).

Σε επίπεδο φυσιολογίας, η συναισθηματική διέγερση ενεργοποιεί δομές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη συγκέντρωση, τα κίνητρα και την αξιολόγηση των ερεθισμάτων που προσλαμβάνονται από το περιβάλλον. Επίσης εμπλέκει την ενεργοποίηση του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος και δομές του εγκεφάλου όπως τον υποθάλαμο και την αμυγδαλή, προκαλώντας ποικίλες σωματικές και ψυχολογικές

αλλαγές (Βοσνιάδου, 2006). Ιδιαίτερα η αμυγδαλή¹ έχει άμεση σχέση με τη γρήγορη επεξεργασία και έκφραση των συναισθημάτων, ιδιαίτερα το φόβο, το άγχος και τον θυμό, ενώ σε συνδυασμό με τις συναισθηματικές καταστάσεις συντονίζει και τις αυτόνομες και ενδοκρινικές αποκρίσεις. Κατέχει επίσης καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του συναισθηματικού περιεχομένου της μνήμης. Συμβάλλει ουσιαστικά στην αποκωδικοποίηση των συγκινήσεων και των ιδιαίτερων ερεθισμάτων που μπορεί να εκληφθούν ως απειλητικά για τον οργανισμό. Οι συγκινήσεις μπορεί να προκληθούν από συνειδητές εμπειρίες, αλλά και από φυσιολογικές και νευρολογικές αντιδράσεις εκούσιων και ακούσιων συμπεριφορών. Η αμυγδαλή δέχεται ερεθίσματα από τους αισθητικούς νευρώνες του νεοφλοιού,² που επεξεργάζονται τις αισθητηριακές πληροφορίες, δέχεται όμως και αισθητηριακά ερεθίσματα πριν από τη συνειδητή επεξεργασία τους (Goleman, 2011).

Ενώ παλιότερα οι επιστήμονες πίστευαν ότι οι αισθητικοί νευρώνες μεταβιβάζουν τις πληροφορίες στον θάλαμο του εγκεφάλου και από εκεί έπειτα σε περιοχές του νεοφλοιού, όπου γίνεται η λογική επεξεργασία όλων των ερεθισμάτων, ο Joseph Le Doux (1998) ήταν ο πρώτος επιστήμονας που ανακάλυψε ότι υπάρχει και ένα μικρότερο πλέγμα από νευρώνες που οδηγούν τις πληροφορίες κατ' ευθείαν από τον θάλαμο στην αμυγδαλή. Αυτή η μικρότερη και συντομότερη διαδρομή επιτρέπει στην αμυγδαλή να συλλαμβάνει κάποια άμεσα δεδομένα από τις αισθήσεις και να αρχίζει να αντιδρά πριν αυτά καταγραφούν από το νεοφλοιό. Αυτό σημαίνει ότι σε κάποιες καταστάσεις (ιδιαίτερα σε αυτές που προκαλούν φόβο ή άγχος), μπορεί να αντιδράσουμε άμεσα χωρίς να σκεφτούμε πρώτα λογικά. Επιπλέον, αυτό σημαίνει ότι μέσω αυτής της πιο σύντομης οδού που παρακάμπτει τον νεοφλοιό, κάποιες

¹ Αμυγδαλή: Περίπλοκη δομή σε σχήμα αμυγδάλου η οποία αποτελεί τμήμα του μεταϊχμιακού συστήματος του εγκεφάλου, αποτελείται από ένα σύμπλεγμα πυρήνων (σύνολα νευρώνων) και βρίσκεται και στα δύο ημισφαίρια. Η αμυγδαλή δέχεται εισόδους από πολλές περιοχές, όπως ο νεοφλοιός, ο ιππόκαμπος, ο θάλαμος, ο υποθάλαμος και η έλικα προσαγωγίου. Ιδιαίτερα, οι βασεοπλάγιοι πυρήνες της δέχονται εισόδους από όλα τα αισθητηριακά συστήματα. Η λειτουργία της εμπλέκεται στην όσφρηση, την όρεξη, τη μνήμη, τη φυσιολογική διέγερση, καθώς και στα συναισθήματα, ιδιαίτερα τον θυμό και το φόβο (Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge, 2019).

² Νεοφλοιός: Το νεότερο εξελικτικά τμήμα, η εξωτερική στιβάδα του εγκεφάλου, όπου επιτελούνται ανώτερες νοητικές λειτουργίες όπως η γλώσσα, η συνειδητή σκέψη αλλά και ενοποιούνται λειτουργίες όπως η αισθητηριακή αντίληψη, η αντίληψη του χώρου, κλπ. (Goleman, 2011).

συναισθηματικές αντιδράσεις ή συναισθηματικές μνήμες μπορούν να διαμορφωθούν χωρίς καμία συνειδητή επεξεργασία. Έτσι ορισμένες αναμνήσεις οι οποίες συνδέονται με έντονα συναισθήματα, αποθηκεύονται στη μνήμη μας, χωρίς όμως να τις έχουμε συνειδητοποιήσει απόλυτα (Le Doux, 1998).

Η σύνδεση μεταξύ της αμυγδαλής και του νεοφλοιού, αποτελεί τον κόμβο όπου ο “συγκινησιακός” και ο “λογικός” εγκέφαλος μπορούν να συνεργαστούν και αυτή η λειτουργία, σύμφωνα με τον Goleman, αποτελεί τη βάση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο ίδιος λέει ότι καθώς τα συναισθήματα έχουν ένα ισχυρό βιολογικό υπόβαθρο, συμβάλλουν στην αύξηση της αυτεπίγνωσης, δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση. Σε επίπεδο νευροβιολογίας, η διαδικασία της αυτεπίγνωσης εμπλέκει τον νεοφλοιό στη διαδικασία της βίωσης των συναισθημάτων και αυτό οδηγεί στη λειτουργική διαχείριση και αυτορρύθμισή τους (Goleman, 2011).

Τα συναισθήματα επίσης συνδέονται με τη δράση των νευροδιαβιβαστών, όπως για παράδειγμα με τη ντοπαμίνη, η οποία εκλύεται όταν βιώνουμε εμπειρίες επιβράβευσης και προκαλεί ενίσχυση των εμπλεκόμενων συμπεριφορών. Επίσης η σεροτονίνη συνδέεται με τα συναισθήματα χαράς και ευχαρίστησης και επιφέρει στο σώμα την αίσθηση της ηρεμίας και της χαλάρωσης, ενώ η νοραδρεναλίνη εκλύεται ως αντίδραση στο στρες και επιφέρει διέγερση του οργανισμού, όπως αύξηση του καρδιακού ρυθμού, αύξηση ροής του αίματος στους μύς, ένταση και ετοιμότητα του οργανισμού να αποφύγει ή να αντιμετωπίσει το ερέθισμα που εκλαμβάνει ως απειλητικό (Βάρβογλη, 2006).

Οι έρευνες λοιπόν δείχνουν ότι το συναίσθημα έχει άμεση συνάφεια με το σώμα και κάθε συναισθηματική εμπειρία είναι συγχρόνως μια ψυχολογική και βιολογική εμπειρία. Έτσι αν στρέψουμε την προσοχή μας στο σώμα μας τη στιγμή που βιώνουμε ένα συναίσθημα, τότε μπορούμε να το παρατηρήσουμε καλύτερα, να το αναγνωρίσουμε και να το διαχειριστούμε. Με αυτό τον τρόπο, εάν στη συνέχεια χαρακτηρίσουμε ή αποδώσουμε μια μορφή στο συναίσθημα που βιώνουμε (πχ. με μια λέξη, εικόνα, αίσθηση, κλπ.), μπορούμε να το επεξεργαστούμε και να το διαχειριστούμε. Αυτό συμβαίνει διότι η εν λόγω δραστηριότητα ενεργοποιεί τμήματα του προμετωπιαίου

φλοιού³, τα οποία καταστέλλουν την άμεση ενεργοποίηση της αμυγδαλής (Chade- Meng Tan, 2018).

3.2. Η λειτουργικότητα των συναισθημάτων

Τον προηγούμενο αιώνα για μια μεγάλη χρονική περίοδο, εθεωρείτο ότι τα συναισθήματα δεν έχουν κάποια χρήσιμη λειτουργία. Πολλοί ψυχολόγοι και φιλόσοφοι είχαν υιοθετήσει θεωρήσεις προηγούμενων αιώνων, όπου πίστευαν ότι τα συναισθήματα αποδιοργανώνουν τη λογική και δεν έχουν κάποια προσαρμοστική λειτουργία, επομένως πρέπει να ελέγχονται και να καταστέλλονται (Niedenthal et al. 2011). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη λειτουργικότητα των συναισθημάτων υποστηρίζουν ότι αυτά επιτελούν σημαντικό ρόλο στην αφομοίωση της εμπειρίας, στη μάθηση, στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ συμβάλλουν και στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και την πρόοδο μιας κοινωνίας ως προς τις αξίες και τους θεσμούς της (Niedenthal et al. 2011, Eggen & Kauchak. 2017).

Ο Damasio έχει τοποθετηθεί για τη συμβολή των συναισθημάτων στην εξέλιξη του ανθρώπου και στην πρόοδο της κοινωνίας ως εξής: *«Η εξαιρετική ανθρώπινη διάνοηση, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, δεν θα είχε το κίνητρο για να εφεύρει έξυπνες πολιτιστικές πρακτικές και εργαλεία χωρίς ισχυρές αιτιολογίες. Τα συναισθήματα κάθε είδους, προκαλούμενα από πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα, πρέπει να αποτέλεσαν τα κίνητρα και να επιστράτευαν τη διάνοηση. {...} Τα συναισθήματα λειτουργούν σαν κίνητρα για να ανταποκριθούμε σε ένα πρόβλημα και παραμένουν για να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα {...} αποσκοπούν στη ρύθμιση της ζωής και είναι παροχοί πληροφοριών που αφορούν τη βασική ομοίωση ή τις κοινωνικές συνθήκες της ζωής μας». Σε εξελικτικό επίπεδο: « τα συναισθήματα πόνου και τα συναισθήματα ευχαρίστησης έδρασαν ως καταλύτες για τις διαδικασίες της διερεύνησης, της κατανόησης και της επίλυσης προβλημάτων, μέσω των οποίων οι άνθρωποι πρέπει να απέκτησαν την ικανότητα να αναπτύσσουν περίπλοκες λύσεις για τα*

³ Ο προμετωπιαίος φλοιός αποτελεί το πρόσθιο τμήμα του μετωπιαίου λοβού (μπροστινό τμήμα του εγκεφάλου) και σχετίζεται με λειτουργίες όπως τη σύνθετη νόηση, τον προγραμματισμό της συμπεριφοράς, την ελεγχόμενη προσοχή και κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. (Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge, 2019)

διλήμματα της ζωής τους ή την προώθηση της ευημερίας τους... ενώ όταν ο πόνος προκαλείτο από τρίτους, οι άνθρωποι πρέπει να συγκέντρωσαν τις αυξανόμενες ατομικές και συλλογικές τους ικανότητες και να εφηύραν μια ποικιλία απαντήσεων που κυμαίνεται από ηθικές επιταγές και αρχές δικαίου, μέχρι μορφές κοινωνικής οργάνωσης, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και θρησκευτικές δοξασίες» (Damasio, 2019).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι τα συναισθήματα επιτελούν σημαντικές λειτουργίες προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του, αλλά και λειτουργίες κοινωνικού συντονισμού. Αυτές μπορούν να αναλυθούν σε επίπεδο ατόμου, δυαδικής αλληλεπίδρασης και ομάδας. Σε ατομικό επίπεδο, τα συναισθήματα συμβάλλουν στη γενική προσαρμογή του ανθρώπου, προετοιμάζουν για επερχόμενη δράση και επιτρέπουν στην αξιολόγηση της και στην προσαρμογή της συμπεριφοράς ώστε να επιτευχθεί κάποιος στόχος. Επίσης οι Oatley & Johnson- Laird (1987) υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα συντονίζουν την αρχιτεκτονική των μονάδων του εγκεφάλου, ενώ οι Cosmides & Tooby (2000) θεωρούν τα συναισθήματα ως ανώτερης τάξης νοητικά προγράμματα, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στο συντονισμό των λειτουργιών όλου του συνόλου των νοητικών προγραμμάτων του εγκεφάλου (Niedenthal et al. 2011).

Ο Damasio (2019) αναφέρει σχετικά με τη συμβολή των συναισθημάτων στην εξέλιξη του ατόμου: *«Τα συναισθήματα πετυχαίνουν εκεί που échουν αποτύχει οι ιδέες... δεν είναι ανεξάρτητο κατασκεύασμα του εγκεφάλου. Είναι το αποτέλεσμα ενός συνεργατικού συνεταιρισμού του σώματος και του εγκεφάλου που αλληλεπιδρούν μέσω ελεύθερων χημικών μορίων και νευρικών δικτύων. Αυτή η ιδιαίτερη και συχνά παραγνωρισμένη σχέση διασφαλίζει ότι τα συναισθήματα διαταράσσουν αυτό που διαφορετικά θα ήταν μια αδιάφορη πνευματική ροή {...} Είναι πνευματικά ερεθίσματα που μπορούν να μας κινητοποιούν διακριτικά με έναν πνευματικό τρόπο ή έντονα και φανερά, αποσπώντας αποφασιστικά την προσοχή του ιδιοκτήτη {...} Δεν είναι δυνατόν να μιλάμε για τη σκέψη, τη νόηση και τη δημιουργικότητα με κάποιον πειστικό τρόπο χωρίς να συνυπολογίζουμε τα συναισθήματα, καθώς παίζουν ρόλο στις αποφάσεις μας και διαπερνούν την ύπαρξή μας».* Επίσης η ικανότητα της συναισθηματικής αυτορρύθμισης συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, συμβάλλοντας στην υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου καθώς περιλαμβάνει συνιστώσες όπως: τον έλεγχο παρορμήσεων που οδηγούν σε κοινωνικά μη αποδεκτές

συμπεριφορές, τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και την έκφραση των συναισθημάτων μας με λειτουργικό και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο (Eggen & Kauchak. 2017).

Σε επίπεδο διαπροσωπικής σχέσης, έχει διαπιστωθεί ότι το συναίσθημα που νιώθει και εκφράζει ένα άτομο σχετικά με μια κατάσταση, μπορεί να μεταδοθεί στον άλλο, ακόμα και αν αυτός δεν ήταν παρών ή δεν έχει βιώσει την ίδια κατάσταση. Επίσης τα συναισθήματα παρέχουν στο άτομο σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα και τη δυναμική της σχέσης. Τέλος, σε επίπεδο ομάδας τα συναισθήματα κατέχουν πολύ σημαντικό ρόλο στη συνεργασία και στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των μελών, στην αφοσίωσή τους στην ομάδα και γενικότερα στον κοινωνικό συντονισμό της. Επίσης έχει βρεθεί ότι η βίωση θετικών (όπως η χαρά και η έκσταση) ή αρνητικών (όπως η θλίψη) συναισθημάτων μέσα στην ομάδα, οδηγεί σε περισσότερη συνεκτικότητα και ταύτιση των μελών της (όπως για παράδειγμα η χαρά που νιώθουν οι φίλαθλοι που ανήκουν στην ίδια ποδοσφαιρική ομάδα όταν αυτή νικάει σε έναν αγώνα) (Niedenthal et al. 2011).

Στον τομέα της Εκπαίδευσης, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης έχουν ως επίκεντρο την ομάδα. Περισσότερα σχετικά με το ρόλο της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων θα αναφερθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

3.3 Ο Κοινωνικός Εγκέφαλος- Συναισθήματα και κοινωνικές δεξιότητες:

Ο άνθρωπος είναι εκ φύσεως προσανατολισμένος να δημιουργεί σχέσεις με τους άλλους και να εντάσσεται σε ομάδες, ώστε να καλύψει τις βιοτικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές του ανάγκες. Ο ψυχολόγος- φιλόσοφος W. James υποστήριξε ότι ο άνθρωπος έχει έμφυτη την ανάγκη του «ανήκειν» και της δόμησης διαπροσωπικών σχέσεων, γι'αυτό και αναζητά την προσοχή και την εύνοια των άλλων (Yalom. 2006). Οι J. Bowlby (*“Θεωρία του δεσμού”*)⁴ και D. Winnicott (*“Θεωρία των αντικειμενότροπων*

⁴ Ο άνθρωπος ως βρέφος και ως παιδί εξαρτάται για μια μεγάλη χρονική περίοδο από τη φροντίδα και την αφοσίωση των ενηλίκων ώστε να επιβιώσει και να αναπτυχθεί. Τα βρέφη διαθέτουν κάποιες βιολογικά προκαθορισμένες συμπεριφορές οι οποίες ονομάζονται «συμπεριφορές προσκόλλησης», ώστε να εξασφαλιστεί η συναισθηματική τους εγγύτητα με τους γονείς ή άλλους ενήλικες που τα φροντίζουν. Ο J. Bowlby υποστήριξε στη θεωρία του ότι η συναισθηματική ποιότητα του δεσμού που θα αναπτύξει το βρέφος/ παιδί με τους γονείς του και άλλους σημαντικούς ενήλικες, θα επηρεάσει τις μετέπειτα σχέσεις του στο μέλλον. Υπάρχουν τρία είδη δεσμού: ο ανασφαλής, ο απορριπτικός και ο ασφαλής (ο οποίος είναι

σχέσεων”)⁵ , μέσα από τις μελέτες τους σε βρέφη, ανέδειξαν την εξελικτική βάση της δημιουργίας στενών συναισθηματικών και φροντιστικών δεσμών και της ένταξης του ατόμου σε ομάδες. Χωρίς τη δόμηση αμοιβαίων και θετικών σχέσεων ο άνθρωπος δεν μπορεί να επιβιώσει, καθώς ως βρέφος και ως παιδί εξαρτάται από την οικογένεια και τους ενήλικες γενικότερα για την κάλυψη των βιοτικών αναγκών του, ενώ επιπροσθέτως δεν θα μπορέσει να έχει υγιή ανάπτυξη στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, εάν οι άλλοι δεν καλύψουν τις ψυχολογικές/ συναισθηματικές του ανάγκες (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012). Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάγκη του ανθρώπου για κοινωνική αλληλεπίδραση είναι και βιολογική, ενώ η ποιότητα της αλληλεπίδρασης ασκεί σημαντική επιρροή στα συναισθήματά μας (Eggen & Kauchak. 2017).

Οι σύγχρονες έρευνες τεκμηριώνουν τα παραπάνω και αναδεικνύουν τις αρνητικές συνέπειες της μοναξιάς και της απομόνωσης στην ψυχική και σωματική υγεία του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Yalom (2006), όταν μία διαπροσωπική σχέση ή η συμμετοχή του ατόμου μέσα σε μια ομάδα προσφέρει ασφάλεια, αποδοχή και θετικό κλίμα, επιτρέπει: Το μοίρασμα εμπειριών, συναισθημάτων και προβληματισμών. Την αίσθηση του ανήκειν, την αυτεπίγνωση, αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών). Την ανάπτυξη του σεβασμού και της ενσυναίσθησης προς τους άλλους. Την εκμάθηση και τη δοκιμή νέων συμπεριφορών. Την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και δόμησης σχέσεων.

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη αποτελεί έναν εξελισσόμενο τομέα των Νευροεπιστημών και μελετάει τον λεγόμενο “Κοινωνικό εγκέφαλο”, δηλαδή το νευρωνικό κύκλωμα που ενεργοποιείται κατά τη διάρκεια των κοινωνικών

και ο πιο υγιής δεσμός). Η αγάπη λοιπόν είναι ένα απαραίτητο συναίσθημα για την ψυχική επιβίωση των ανθρώπων. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2014)

⁵ Ο Winnicott τόνισε την απόλυτη ανάγκη που έχουν οι άνθρωποι και ιδιαίτερα τα παιδιά για κοντινές συναισθηματικές σχέσεις. Ο ίδιος διατύπωσε ότι το βρέφος θα μπορέσει να αναπτύξει έναν προσωπικό εαυτό μόνο εάν βιώσει την αφοσίωση και φροντίδα από μια «αρκετά καλή μητέρα», καθώς η τέλεια μητέρα δεν υπάρχει. Στη θεωρία του, ο όρος «αντικείμενο» χρησιμοποιείται για να αποδώσει την εσωτερικευμένη εικόνα του ανθρώπου με τον οποίο το βρέφος/παιδί έχει αναπτύξει έναν ισχυρό συναισθηματικό δεσμό. Η εικόνα αυτού του ανθρώπου, η οποία αποτελεί το «αντικείμενο» βρίσκεται πάντα μέσα στο νου του ατόμου και αποτελεί μια καθαρά προσωπική/υποκειμενική αντίληψη και εμπειρία. Έτσι ο όρος «σχέση αντικειμένου» δηλώνει τον συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα στο παιδί και στην εικόνα του αγαπημένου/σημαντικού ενήλικα (πχ. μητέρα), όπως αυτό έχει διαμορφωθεί στο μυαλό του παιδιού. Η εσωτερικευμένη αυτή εικόνα μπορεί να επηρεάσει και τις μετέπειτα σχέσεις του ατόμου στην ενήλικη ζωή του. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012)

αλληλεπιδράσεων και εγείρει διεργασίες σχετικές με τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας για τους άλλους και τη σχέση μας μαζί τους. Οι επιστήμονες έχουν ανακαλύψει μια κατηγορία νευρώνων, τους ατρακτοειδείς, οι οποίοι καθοδηγούν τις στιγμιαίες κοινωνικές μας αποφάσεις, ενώ ένα άλλο είδος νευρώνων, οι καθρεπτικοί, συλλαμβάνουν τις κινήσεις των άλλων και μας προετοιμάζουν να συντονιστούμε μαζί τους (Goleman, 2012). Καθώς το κοινωνικό μας περιβάλλον είναι αρκετά πολύπλοκο, εμπλέκει ποικίλες σχέσεις, ρόλους και διεργασίες όπως την παρατήρηση των άλλων, τη γλώσσα, τη μάθηση νέων συμπεριφορών, το συντονισμό προς μια δράση, κλπ. Κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας αλληλεπίδρασης ενεργοποιείται ο νεοφλοιός του εγκεφάλου και σχηματίζονται νέες συνάψεις (Eggen & Kauchak, 2017).

Επίσης έχει βρεθεί ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνουν τον εγκέφαλο μέσω της νευροπλαστικότητας του. Δηλαδή οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες (είτε θετικές, είτε αρνητικές), επιδρούν στο σχηματισμό των συνάψεων και ενισχύουν τις συνάψεις που έχουν σχέση με αυτές τις εμπειρίες. Για αυτό το λόγο η ποιότητα των σχέσεων που έχουμε δομήσει με τους άλλους, μπορεί να συνεχίσουν να μας επηρεάζουν ακόμα και ύστερα από πολλά χρόνια. Με τον ίδιο τρόπο, όταν πρόκειται για έναν άνθρωπο που έχει βιώσει αρνητικές εμπειρίες από τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις, εάν στην πορεία υπάρξει ενίσχυση θετικών, επανορθωτικών εμπειριών, τότε αυτό το άτομο μπορεί να αναπτύξει νέες κοινωνικές δεξιότητες και να δομήσει πιο ικανοποιητικές σχέσεις με τους άλλους (Goleman, 2012).

Οι Siggel & Brayson (2018), αναφέρουν ότι ο εγκέφαλος είναι ένα “κοινωνικό όργανο”, δηλαδή είναι προγραμματισμένος να δέχεται ερεθίσματα από το κοινωνικό περιβάλλον, τα οποία επηρεάζουν τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και το οδηγούν στη δημιουργία σχέσεων. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, *διαπροσωπική απαρτίωση* του εγκεφάλου μας σημαίνει ότι μπορεί να συνδεθεί με τους εγκεφάλους των ανθρώπων με τους οποίους αλληλεπιδρούμε. Η απαρτίωση αυτή θα είναι επιτυχής όταν καλλιεργούμε τις σχέσεις μας με τους άλλους συνδεόμενοι με αυτούς, ενώ συγχρόνως σεβόμαστε και διατηρούμε τις διαφορές μας και τη μοναδικότητά μας. Στο ίδιο πνεύμα ο Goleman (2012) αναφέρει ότι: « *Ο “ Κοινωνικός εγκέφαλος” εκπροσωπεί το μοναδικό βιολογικό σύστημα στο σώμα μας που μας εναρμονίζει διαρκώς και επηρεάζεται με τη σειρά του από την εσωτερική κατάσταση των ατόμων με τα οποία βρισκόμαστε {...} Τα*

μονοπάτια του κοινωνικού εγκεφάλου είναι μοναδικά στο σχέδιο του ανθρώπινου σώματος όσον αφορά την ευαισθησία στον έξω κόσμο. Κάθε φορά που ερχόμαστε σε επαφή με κάποιον πρόσωπο με πρόσωπο, ο κοινωνικός μας εγκέφαλος συνδέεται με τον εγκέφαλο του άλλου». Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι ένας σημαντικός παράγοντας για να ζει αρμονικά ένα άτομο αλλά και μια κοινωνία, είναι να εστιαστεί το ενδιαφέρον των ανθρώπων στις διαπροσωπικές σχέσεις και το σεβασμό των άλλων.

3.4 Ο ρόλος των συναισθημάτων στη μάθηση

Την τελευταία δεκαετία έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με την επίδραση των συναισθημάτων στα εκπαιδευτικά πλαίσια και στη μάθηση γενικότερα. Έχει βρεθεί ότι τα κίνητρα του ατόμου για μάθηση επηρεάζονται και από τα συναισθήματά του. Τα αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος μπορεί να κινητοποιήσουν τους μαθητές για να εμπλακούν περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης ή να προσπαθήσουν περισσότερο και να προσέξουν να μην επαναλάβουν μια κακή επίδοση, όμως σε μεγάλη ένταση μπορούν να μειώσουν τα κίνητρα για μάθηση, να τους ακινητοποιήσουν ή να κλονίσουν την ψυχοσωματική τους υγεία. Από την άλλη πλευρά, τα θετικά συναισθήματα μπορεί να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα και ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών (Eggen & Kauchak, 2017).

Η Fredrickson τονίζει την αξία των θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση. Αναφέρει ότι τα θετικά συναισθήματα μπορούν να αναστείλουν την επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων, αποκαθιστώντας την ισορροπία του αυτόνομου νευρικού συστήματος ύστερα από τη διέγερσή του λόγω κάποιου αρνητικού συναισθήματος (πχ. άγχος) και με αυτό τον τρόπο προφυλάσσεται η σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου. Τονίζει επίσης ότι καθώς τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν το ρεπερτόριο προσοχής- γνωστικών δεξιοτήτων- συμπεριφοράς, αυτό βοηθάει το άτομο να αναπτύξει και να δοκιμάσει δεξιότητες οι οποίες μπορεί να του φανούν χρήσιμες σε καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει στο μέλλον. Με αυτό τον τρόπο, το συναίσθημα της χαράς κινητοποιεί το άτομο να δράσει. Το συναίσθημα του ενδιαφέροντος δημιουργεί την επιθυμία για εξερεύνηση και οδηγεί στην απόκτηση νέων γνώσεων. Το συναίσθημα της ευχαρίστησης βοηθάει στην αφομοίωση και την περεταίρω επεξεργασία των γνώσεων.

Ενώ το συναίσθημα της αγάπης οδηγεί στη δόμηση αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων (Fredrickson,1998).

Επίσης τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν το πεδίο εστίασης της προσοχής επιτρέποντας την αντίληψη μεγαλύτερου αριθμού νοημάτων που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο που τα βιώνει μπορεί να αξιολογήσει ευρύτερα τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του, να γίνει πιο δημιουργικό, να αναπτύξει νέες δεξιότητες και να ανακαλύψει περισσότερες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει (Niedenthal et al. 2011).

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα επιδρούν ως εξής στη διαδικασία της μάθησης:

- Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, κωδικοποιούνται μαζί με τις νέες γνώσεις και διευκολύνουν τις θετικές μνήμες
- Βοηθούν τους μαθητές να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στους στόχους τους, να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να είναι ευέλικτοι στη χρήση στρατηγικών μάθησης
- Προσφέρουν θετική ανατροφοδότηση και έτσι αυξάνουν την αυτοεκτίμηση, την επίδοση των μαθητών και την επιμονή στους στόχους τους παρά τις δυσκολίες
- Οδηγούν στην ανάπτυξη της ικανότητας της αυτορρύθμισης (έλεγχος των παρορμήσεων, έκφραση και διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων με λειτουργικούς τρόπους, κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά), η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την ικανοποίηση μέσα από αυτές.
- Επίσης σε επίπεδο φυσιολογίας, μέσω της βίωσης θετικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός δύσκολου μαθησιακού έργου, οι νευρώνες της αμυγδαλής αποθηκεύουν αυτή τη μνήμη μαζί με το συναισθηματικό της περιεχόμενο και έτσι αυτό μπορεί να προδιαθέσει το άτομο να αναλάβει νέες προκλήσεις στο μέλλον (Eggen & Kauchak, 2017).

Οι βιωματικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια προάγουν τη μάθηση δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση και την εμπειρία των μαθητών στο «εδώ και τώρα», εγείροντας ένα ευρύ ρεπερτόριο συναισθημάτων. Μέσω της βιωματικής μάθησης το άτομο μπορεί να συνδέσει το εξωτερικό του βίωμα με τη συναισθηματική εμπειρία κι έτσι να κατακτήσει τις νέες γνώσεις, την αυτογνωσία και να

δοκιμάσει νέους τρόπους συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Το συγκινησιακό βίωμα της εμπειρίας κινητοποιεί ψυχοβιολογικά τον οργανισμό μας (ενοποίηση σώματος-νου- συναισθήματος) και οδηγεί σε νέα μάθηση ή επαναμάθηση πιο λειτουργικών συμπεριφορών και αντιλήψεων για τον εαυτό και τους άλλους. Η βιωματική μάθηση εμπλέκει ενεργά όλους τους τομείς ανάπτυξης του ατόμου (γνωστικός, συναισθηματικός, κοινωνικός, ψυχοκινητικός) και το βοηθά να ανακαλύψει νέες δεξιότητες, να αποκτήσει ουσιαστικές γνώσεις, να πειραματιστεί με νέες συμπεριφορές, να αναστοχαστεί σχετικά με αξίες και πεποιθήσεις και να πάρει αυθεντικές πληροφορίες για τον εαυτό του (Καραντάνα & Φιλίππου,2010).

Περισσότερα σχετικά με την αξία της βιωματικής μάθησης, την επίδρασή της στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και τις σχετικές εφαρμογές στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης θα αναφερθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ- ΥΠΑΡΞΙΑΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Ο ρόλος της Εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή

Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο κοινωνικό πλαίσιο μετά την οικογένεια, στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, το οποίο συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Εκεί το παιδί έρχεται σε αλληλεπίδραση με πολλούς άλλους ανθρώπους και βρίσκεται για αρκετές ώρες σε ένα περιβάλλον ευρύτερης μάθησης, το οποίο ενεργοποιεί όλους τους τομείς της ανάπτυξής του. Οι μαθητές του σήμερα θα αποτελέσουν τους πολίτες και κατ' επέκταση την κοινωνία του αύριο, επομένως το σχολικό πλαίσιο έχει την αρμοδιότητα να μεταδώσει πέρα από τη διδακτέα ύλη, τις αξίες και δεξιότητες που χρειάζονται για την ομαλή ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Στη σύγχρονη εποχή άρχισε να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της Εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι προσανατολίζεται στην ενεργοποίηση και ενδυνάμωση των ικανοτήτων του κάθε μαθητή, στην προαγωγή της συνεργασίας και στην καλή επικοινωνία μεταξύ μαθητών- εκπαιδευτικών (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2011).

Για τους παραπάνω λόγους, ήδη από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, άρχισαν να διαμορφώνονται οι νέες τάσεις στην Εκπαίδευση οι οποίες δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και το κοινωνικό περιβάλλον, στη διαμόρφωση ηθικών αξιών, στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, στον ανθρωπιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού και στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (Ιβριντέλη & Φλουρής, 2004). Τα παραπάνω εναρμονίζονται με τις κατευθύνσεις της UNESCO (1999), (όπως αναφέρουν οι Ιβριντέλη & Φλουρής, 2004), σχετικά με τους πυλώνες της μελλοντικής Εκπαίδευσης οι οποίοι είναι:

- α) μαθαίνω πώς να μαθαίνω (γνωστικές δεξιότητες).
- β) μαθαίνω πώς να πράττω (λήψη αποφάσεων, πρωτοβουλιών και δράση).
- γ) μαθαίνω πώς να συνυπάρχω (κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, συνεργασία, σεβασμός, διαχείριση συγκρούσεων, κλπ).
- δ) μαθαίνω πώς να ζω (συναισθηματικές δεξιότητες, αυτεπίγνωση, αυτογνωσία, κριτικός αναστοχασμός, κλπ).

Σημαντική επιρροή προς αυτή την κατεύθυνση, άσκησαν οι Ανθρωπιστικές-Υπαρξιακές προσεγγίσεις που αποτέλεσαν το κίνημα της “Τρίτης Δύναμης” της

Ψυχολογίας και εστίασαν στην οπτική για τον άνθρωπο ως μια ολότητα σώματος- νου- συναισθήματος. Ανέδειξαν τη σημασία της προσωπικής ελευθερίας και ευθύνης που φέρει ο άνθρωπος στη διαμόρφωση των προσωπικών του στάσεων και αξιών και ασχολήθηκαν με το πώς κάποιος μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό του και να οδηγηθεί στην αυτογνωσία. Τόνισαν επίσης τη σημασία της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Οι προσεγγίσεις αυτές αφορούσαν αρχικά την ψυχοθεραπεία, όμως στη συνέχεια άρχισαν να αξιοποιούνται και στο χώρο της Εκπαίδευσης, μέσω της προσαρμογής τους στο πλαίσιο αυτό. Επίσης, αρκετά χρόνια πριν την ανάπτυξη αυτών των προσεγγίσεων υπήρξαν παιδαγωγοί (όπως ο Dewey, η Montessori, κλπ), οι οποίοι είχαν τονίσει τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και χρησιμοποιούσαν πρωτοποριακές διδακτικές μεθόδους για εκείνη την εποχή (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2011).

Στην Ελλάδα σήμερα, τα νέα ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/ 13-03-2003) που θεσπίστηκαν από τη νομοθεσία για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρουν σχετικά τα εξής: *«Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας [...], επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξη του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων».*

Γενικότερα, στη σύγχρονη Εκπαίδευση όλων των βαθμίδων για τους παραπάνω σκοπούς επιλέγονται μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ενεργή συμμετοχή του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης και στη διαμόρφωση της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο, ακολουθώντας μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες δίνουν έμφαση στο ίδιο το άτομο (ανάπτυξη ικανοτήτων και δημιουργικότητας, ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τη μάθηση, αυτογνωσία μέσω της βιωματικής μάθησης, κλπ.), και στη συνεργασία των συμμετεχόντων σε ομάδες (κοινωνική μάθηση, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, κλπ). Η συναισθηματική/ κοινωνική διάσταση της Εκπαίδευσης έχει ως σκοπό να ενδυναμώσει τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων μέσα από θετικές μαθησιακές εμπειρίες, να ενισχύσει

τις αρμονικές σχέσεις και τον αυτοέλεγχο, να καλλιεργήσει ηθικές αξίες, να προστατεύσει από τον κοινωνικό αποκλεισμό, κλπ. (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011).

Στην παρούσα εργασία αναφέρονται οι εφαρμογές των Ανθρωπιστικών-Υπαρξιακών προσεγγίσεων στα πλαίσια της Εκπαίδευσης ενηλίκων (τυπικής και μη-τυπικής), οι οποίες αφορούν την ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, το ρόλο του εκπαιδευτή/ συντονιστή της ομάδας και το ρόλο της βιωματικής και της μετασχηματίζουσας μάθησης.

4.2 Δια βίου μάθηση και το πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η Δια βίου μάθηση αποτελεί μια ευρύτερη έννοια σε σχέση με την Εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που προέρχονται από εκπαιδευτικούς φορείς, όσο και όλες τις μορφές της άτυπης μάθησης, ενώ καλύπτει όλες τις φάσεις της ζωής του ανθρώπου. Στο χώρο της οργανωμένης εκπαίδευσης, παραπέμπει σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που καλύπτουν όλο το ηλικιακό εύρος ενός ανθρώπου. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα εκτεταμένο πεδίο θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής που εντάσσεται στη δια βίου μάθηση (και στη δια βίου εκπαίδευση) ως ένα υποσύνολό τους και αναφέρεται στη συστηματική και οργανωμένη μάθηση των ενηλίκων (Τράπεζα Θεμάτων ΕΟΠΠΕΠ, 2014).

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (1976): *«Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία, οποιουδήποτε περιεχομένου, γνωστικού επιπέδου ή μεθοδολογικής προσέγγισης, είτε ανήκει στην τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε αποτελεί προέκταση ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης στα σχολεία, κολέγια ή πανεπιστήμια, είτε αποτελεί μαθητεία, μέσα από την οποία άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν περαιτέρω τις ικανότητές τους, συμπληρώνουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν το επίπεδο των επαγγελματικών και τεχνικών τους προσόντων ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και προκαλούν αλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά τους με τον διπλό στόχο όχι μόνο τη διαμόρφωση μιας αυτόνομης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας αλλά και στην ενεργό συμμετοχή σε μια αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη»* (Αθανασίου et al. 2014). Έτσι η Εκπαίδευση Ενηλίκων εμπεριέχει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που έχει σχεδιαστεί από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, ώστε να

ανταποκριθεί στις ανάγκες κατάρτισης και στα ενδιαφέροντα των ενηλίκων σπουδαστών. Αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να τα παρακολουθήσει όποιος ενήλικας το επιθυμεί, σε οποιαδήποτε ηλικία. Τα προγράμματα αυτά προσανατολίζονται στην απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη ικανοτήτων σε συγκεκριμένους τομείς, όμως δεν περιορίζονται μόνο σε αυτό, αλλά εστιάζουν και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στην καθημερινή ζωή. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να συμβάλλει και στην αναθεώρηση και διαμόρφωση στάσεων/ πεποιθήσεων και συμπεριφοράς (Αθανασίου et al. 2014).

Εάν λάβουμε υπόψη μας τη στενότερη έννοια του ορισμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οφείλουμε να διατυπώσουμε ότι απευθύνεται σε ενήλικα άτομα (δηλαδή ηλικιακά άνω των 18), τα οποία όμως έχουν κατακτήσει την ιδιότητα της ενηλικιότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι σπουδές δεν αποτελούν την μοναδική τους απασχόληση όπως συμβαίνει στους νεαρούς φοιτητές των προπτυχιακών τμημάτων των Πανεπιστημίων (αν και στη σύγχρονη εποχή λόγω της οικονομικής κρίσης υπάρχουν αρκετοί φοιτητές που ήδη εργάζονται για αυτό το λόγο ή επειδή επιθυμούν να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι από τους γονείς τους). Ενηλικιότητα σημαίνει ότι το άτομο έχει αναπτυχθεί πλέον ως αυτόνομη προσωπικότητα, έχει ανεξαρτητοποιηθεί από τον έλεγχο των γονέων, μπορεί να αποφασίζει μόνος του για τον εαυτό του, είναι υπεύθυνος και έχει αυτοσυνείδηση. Έτσι και η επιθυμία για μάθηση και εκπαίδευση προκύπτει μέσω της δικής του προσωπικής αναζήτησης για περαιτέρω εξέλιξη και απόκτηση γνώσεων καθώς και ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αν και στην Ελλάδα ως ηλικία ενηλικίωσης ορίζονται τα 18 χρόνια, δεν κατακτάνε όλα τα ενήλικα άτομα την ενηλικιότητα από τόσο νωρίς ή δεν την έχουν όλοι οι ενήλικες στον ίδιο βαθμό (Rogers, A. 1999).

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας εστιάζει στους ηλικιακά ενήλικους σπουδαστές οι οποίοι είναι από 21- 39 ετών. Οι νεότεροι από αυτούς είναι τελειόφοιτοι προπτυχιακοί σπουδαστές (επομένως έχουν ολοκληρώσει έναν πρώτο κύκλο εκπαίδευσης) και οι μεγαλύτεροι μπορεί να συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα ή άλλα προγράμματα δια βίου μάθησης.

Έτσι εδώ θα ληφθούν υπόψη δύο κατηγορίες φορέων που προσφέρουν εκπαίδευση σε ηλικιακά ενήλικα άτομα. Η μια κατηγορία είναι αυτή της τυπικής εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν τα ΑΕΙ, ΤΕΙ και συναφή εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα

μεταπτυχιακά τους προγράμματα (επειδή αποτελούν επέκταση των προπτυχιακών σπουδών), καθώς και τα ΙΕΚ. Πρόκειται δηλαδή για την εκπαίδευση που παρέχεται στα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο και ακολουθεί διαβαθμισμένη εκπαιδευτική κλίμακα. Εδώ εντάσσεται επίσης και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή της μη- τυπικής εκπαίδευσης στην οποία εντάσσονται τα Κέντρα δια βίου μάθησης, οι φορείς που προσφέρουν επιμορφωτικά σεμινάρια, συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, κλπ. Και αυτή μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών (Αθανασίου et al. 2014).

4.3 Τα κίνητρα των ενηλίκων για τη δια βίου μάθηση:

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαφέρουν από τους ανήλικους μαθητές ως προς τα εξής χαρακτηριστικά:

- Οι ενήλικες μπορούν να διαχειρίζονται μόνοι τους τη μάθησή τους, στο δικό τους ρυθμό
- Αποφασίζουν αυτόνομα να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- Θέλουν οι γνώσεις που θα αποκτήσουν να έχουν ένα νόημα για αυτούς, να προάγουν την προσωπική τους ανάπτυξη ή να τις αξιοποιήσουν στην εργασία τους
- Κινητοποιούνται περισσότερο από την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία
- Η προσωπικότητά τους και οι προηγούμενες εμπειρίες τους επηρεάζουν τον τρόπο που μαθαίνουν και αφομοιώνουν τις νέες γνώσεις
- Συνήθως έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι μια ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων αποτελείται από ανθρώπους με διαφορετικές προσωπικότητες, ποικίλα βιώματα, πιθανόν με διαφορετικές επαγγελματικές ιδιότητες, προηγούμενες σπουδές, καθώς και ποικίλες προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις που ίσως είναι παγιωμένες σε ένα μεγάλο βαθμό. Οι ιδιαιτερότητες αυτές επηρεάζουν τον τρόπο μάθησης του κάθε

εκπαιδευόμενου και διαμορφώνουν διαφορετικές ανάγκες και στρατηγικές μάθησης (Φραγκούλης, 2019).

Επίσης, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιλέγουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα δια βίου μάθησης για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Για παράδειγμα, μπορεί να επιθυμούν την επιμόρφωση για να διεκδικήσουν μια νέα θέση εργασίας ή να αναβαθμιστούν στην υπάρχουσα, να αποκτήσουν νέες γνώσεις για την προσωπική τους ανάπτυξη, να κάνουν κάτι στον ελεύθερο χρόνο τους, κλπ. Συγχρόνως, μπορεί να αντιμετωπίζουν και κάποιες δυσκολίες κατά την παρακολούθηση του προγράμματος, όπως έλλειψη επαρκούς χρόνου για μελέτη, άγχος και κόπωση λόγω του άγχους της καθημερινότητάς τους, πιθανές προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο όταν ήταν μαθητές ακόμα, κλπ.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν κίνητρα για τη μάθηση (ή αντί- κίνητρα στην περίπτωση που έχουν να κάνουν με παράγοντες που την αποθαρρύνουν) και ασκούν σημαντικό ρόλο στην επίτευξή της. Καθώς οι σπουδές στην ενήλικη ζωή αφορούν προσωπική επιλογή του κάθε ατόμου, ένας ενήλικος συμμετέχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επειδή το θέλει εκείνος. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και ενήλικες που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς να το έχουν αποφασίσει συνειδητά να μάθουν σχετικά με το συγκεκριμένο τομέα που παρακολουθούν, αλλά για να ικανοποιήσουν φιλοδοξίες των γονέων ή άλλων προσώπων που έχουν κύρος για αυτούς, κλπ. μια και η παρακολούθηση προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι προαιρετική. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων συμμετέχει με την πρόθεση να καλύψει κενά σε συγκεκριμένους τομείς, να ανανεώσει και να συμπληρώσει τις υπάρχουσες γνώσεις και να αποκτήσει συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθεί η διαφορά μεταξύ των εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων. Τα εξωτερικά κίνητρα έχουν άμεση σχέση με την ενίσχυση/ επιβράβευση που λαμβάνει το άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον, επομένως έχουν να κάνουν με δραστηριότητα που επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες. Ένα άτομο που κερδίζει αποδοχή από το κοινωνικό του περιβάλλον και τους «σημαντικούς άλλους» όταν πετυχαίνει πράγματα τα οποία αξιολογούνται θετικά από εκείνους, μαθαίνει να υποκινείται από εξωτερικά κίνητρα. Σε αυτή την περίπτωση έχουν αξία για το άτομο διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες επιβράβευσης όπως ο βαθμός, ο έπαινος, τα δώρα, τα

λεφτά, ο θαυμασμός από τους άλλους, η ανέλιξη σε μια ανώτερη θέση, κλπ. (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2012).

Αντιθέτως, τα εσωτερικά κίνητρα έχουν σχέση με τον εσωτερικό κόσμο, τα συναισθήματα και τις ανάγκες του ίδιου του ατόμου. Τα κίνητρα αυτά έχουν να κάνουν με τις γνώσεις, τις ιδέες, τους προσωπικούς στόχους και τις αξίες που έχει κάποιος. Μπορεί για παράδειγμα να ασχολείται και να θέλει να μαθαίνει σχετικά με ένα συγκεκριμένο τομέα επειδή του αρέσει και τον ευχαριστεί. Εσωτερικό κίνητρο επίσης αποτελεί και η υποκειμενική αξία που αποδίδει το άτομο στις εμπειρίες του επειδή αυτό στη συνέχεια επηρεάζει τις επιλογές του σχετικά με τις δυνατότητες δράσης που διαθέτει. Η επιθυμία για μάθηση, για νέες γνώσεις, για αξιοποίηση των εμπειριών αποτελούν κίνητρα τα οποία λαμβάνουν μια εσωτερική αμοιβή από το άτομο και είναι ανεξάρτητα από την ενίσχυση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Όπως αναφέρει σχετικά και η Κωσταρίδου- Ευκλείδη (2012): *«Η προσδοκία (όπως την εννοούσε ο Tolman), που είναι η γνώση για ένα γεγονός και στη συνέχεια στόχος και πρόβλεψη, μπορεί βέβαια να προήλθε από την εμπειρία του ατόμου, όμως η δράση της δεν είναι εξωτερική αλλά εσωτερική {...} Κατά συνέπεια η εναλλαγή ερεθισμάτων, η εκδήλωση δραστηριότητας αυτή καθαυτή, δηλαδή χωρίς αμοιβή και η διατήρηση ενός αρίστου επιπέδου δραστηριότητας του οργανισμού είναι ενισχυτές, διότι έτσι διατηρείται ένα συγκεκριμένο επίπεδο διέγερσης του οργανισμού που είναι ιδιαίτερα ευχάριστο».*

Έτσι τα εξωτερικά κίνητρα είναι έτερο-κατευθυνόμενα, ενώ τα εσωτερικά είναι αυτόνομα και αυτοπροδιορίζουν το άτομο. Συνήθως οι πράξεις κάποιου (και η επιλογή του για να παρακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην ενήλικη ζωή) επηρεάζονται από ένα συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Όμως σε κάποια άτομα τα εξωτερικά κίνητρα μπορεί να υπερισχύουν και αυτό σημαίνει ότι περιορίζουν ή/ και αναιρούν τα εσωτερικά. Σε αυτή την περίπτωση όταν σταματήσει η επιβράβευση του ατόμου από το εξωτερικό περιβάλλον, παύει και το ενδιαφέρον του για το αντικείμενο της μάθησης, επομένως τα αποτελέσματά τους είναι πιο σύντομα και εύθραυστα. Αντιθέτως, τα εσωτερικά κίνητρα συμβάλλουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος του ατόμου για τη μάθηση και τα αποτελέσματά τους έχουν μεγαλύτερη διάρκεια. Τέλος, κάθε είδος κινήτρου θα πρέπει να έχει μια προσωπική αξία και νόημα για το ίδιο το άτομο ώστε να κινητοποιηθεί από αυτό. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων

χρειάζεται να λάβει υπόψη του τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Θα πρέπει να ενισχύσει τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά να μην υποτιμά και τα εξωτερικά, να βρει τρόπους να εντάξει όλα τα μέλη της ομάδας του στη μαθησιακή διαδικασία και να ενισχύσει την προσωπική προσπάθεια και τις ικανότητες του καθενός (Κόκκος, 2005).

4.4 Η Ομάδα των ενήλικων εκπαιδευομένων:

Γενικότερα, υπάρχουν πολλοί ορισμοί σχετικά με το τι είναι μια ομάδα. Εντούτοις, ένας περιεκτικός ορισμός θα μπορούσε να είναι αυτός των Johnson & Johnson (1987), οι οποίοι αναφέρουν ότι: *«μια ομάδα είναι δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία αλληλεπιδρούν πρόσωπο με πρόσωπο, όπου το καθένα έχει συνείδηση ότι είναι μέλος της ομάδας, έχει συνείδηση των άλλων μελών της και της θετικής τους αλληλεξάρτησης. Τα μέλη μιας ομάδας επιδιώκουν να εκπληρώσουν αμοιβαίους στόχους»* (Βοσνιάδου, 2006). Για να θεωρηθεί λοιπόν ένα σύνολο ανθρώπων ως ομάδα, θα πρέπει να έχουν αναπτυχθεί ανάμεσά τους τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Έτσι οι σπουδαστές που παρευρίσκονται στην αίθουσα ενός Πανεπιστημίου ή άλλου εκπαιδευτικού φορέα (πχ. Κέντρο δια βίου μάθησης, ΚΕΚ, κλπ.) για να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αποτελούν μια ομάδα διότι έχουν τον κοινό στόχο της μάθησης και σταδιακά αναπτύσσουν σχέσεις, συνεργασία και αίσθημα του “ανήκειν”.

Ο Kurt Lewin ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο “*Δυναμική των ομάδων*”, ώστε να περιγράψει τα φαινόμενα που παρατηρούνται μέσα σε μια ομάδα, καθώς πρόκειται για μια οντότητα η οποία είναι κάτι παραπάνω, ανεξάρτητη και διαφορετική από το άθροισμα των ατόμων που την αποτελούν (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2006). Ο ίδιος επίσης ανέπτυξε και την έννοια του *ψυχολογικού πεδίου*, δηλαδή του συνόλου των γεγονότων που συμβαίνουν μέσα στην ομάδα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και περιλαμβάνουν τόσο ψυχολογικές μεταβλητές (πχ. ανάγκες, αντιλήψεις, κίνητρα, κλπ.), όσο και μη-ψυχολογικές (πχ. βιολογικές, κοινωνικές συνθήκες και κανόνες, κλπ.) (Χρηστάκης, 2003). Δηλαδή, η λειτουργία της ομάδας βασίζεται σε διαφορετικούς κανόνες σε σχέση με τη λειτουργία του κάθε ατόμου ξεχωριστά (Blanchet & Trognon, 2002).

Τέλος, σύμφωνα με τη Συστημική προσέγγιση, η ομάδα γίνεται αντιληπτή ως μια ολότητα- ένα σύστημα που απαρτίζεται από τα άτομα (μέρη) που την αποτελούν. Η προσέγγιση αυτή εφαρμόζεται πρακτικά στο χώρο της Εκπαίδευσης, της Ψυχοθεραπείας

και γενικότερα σε χώρους και επαγγέλματα που έχουν σχέση με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Παπαδιώτη, 2014). Σύμφωνα με τον Παρίση (2012), ο όρος “σύστημα” αναφέρεται «σε ένα σύνολο από μέλη, ένα σύνολο από τις ιδιότητες των μελών αυτών, ένα σύνολο από τις σχέσεις μεταξύ των μελών και ένα σύνολο από τις ιδιότητες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των παραπάνω, αλλά και από την αλληλεπίδραση του συστήματος και των μερών του με το περιβάλλον». Ένα σύστημα (ομάδα) διέπεται από την αρχή της κυκλικότητας, δηλαδή υπάρχει μια κυκλική σχέση ανάμεσα στις δράσεις και τις αντιδράσεις των μερών του. Με άλλα λόγια, τα άτομα- μέρη αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους ξεχωριστά, αλλά και με την ομάδα ως σύνολο (Παπαδιώτη, 2014).

Εντός μιας ομάδας εκπαιδευομένων, μέσω των αλληλεπιδράσεων των ατόμων που την αποτελούν, αναδύονται ποικίλα συναισθήματα τα οποία καθορίζουν την ποιότητα της επικοινωνίας, των σχέσεων, της απόδοσης και του συναισθηματικού κλίματος μέσα σε αυτήν. Με αυτό τον τρόπο, η ομάδα ως σύστημα εκφράζει συναισθήματα όπως ακριβώς κάνουν και οι άνθρωποι που την αποτελούν (Ιορδάνογλου, 2008).

4.5 Προσεγγίσεις μάθησης και διδακτικές μέθοδοι για την Ομάδα των ενήλικων εκπαιδευόμενων:

Στον τομέα της Εκπαίδευσης γενικότερα, η ομάδα των εκπαιδευόμενων θεωρείται ως μια μαθησιακή οντότητα, δηλαδή είναι ένα σύστημα που έχει την ικανότητα να μαθαίνει, όπως ακριβώς και ένα μεμονωμένο άτομο, όπως έχει ήδη αναφερθεί σύμφωνα με τη Συστημική Προσέγγιση. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους αυτή την ιδιότητα και να αξιοποιούν αντίστοιχες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις για τη μάθηση.

4.5.1 Προσεγγίσεις της μάθησης με επίκεντρο την ομάδα

Η κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία της μάθησης του Vygotsky εστιάζει στη μάθηση ως μια κοινωνική διαδικασία. Το άτομο μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση και τις εμπειρίες του με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και τους άλλους ανθρώπους. Μια σχολική τάξη οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης αποτελεί μια κοινότητα μαθητών/

εκπαιδευόμενων οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, ώστε να προάγουν τη μάθηση. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον όλοι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στις δραστηριότητες και συνεργάζονται μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτής σέβεται το ρυθμό μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο σκέψης του καθενός και έχει ως στόχο να εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της αλληλεπίδρασής τους (Eggen & Kauchak, 2017).

Αντίστοιχη οπτική έχουν και οι ανθρωπιστικές θεωρίες για τη μάθηση (πχ. A. Maslow, C. Rogers), οι οποίες δίνουν έμφαση σε μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ συγχρόνως στοχεύουν στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της κριτικής σκέψης του ατόμου, μέσα από την αυτογνωσία και την επίγνωση των συναισθημάτων και των δυνατοτήτων του. Η μάθηση προάγεται μέσα από τις δραστηριότητες και τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευομένων, οι οποίες οδηγούν τον κάθε συμμετέχοντα στο να αποδώσει νόημα στις εμπειρίες του και να κατανοήσει τις γνώσεις που προσλαμβάνει (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011).

4.5.2 Διδακτικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων

Όπως περιγράφει η Θεοδώρου (2012), η Εκπαίδευση ενηλίκων λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ακολουθεί κάποιες γενικές αρχές οι οποίες διαμορφώνουν και τις κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης. Οι αρχές αυτές αφορούν:

- Την προαγωγή της επικοινωνίας, της αποδοχής και του αλληλοσεβασμού μέσα στην ομάδα των εκπαιδευόμενων.
- Την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης και τη διαμόρφωση των στόχων σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή
- Την επίτευξη της μάθησης μέσα από την πράξη, δηλαδή την εμπλοκή των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων
- Την προαγωγή της κριτικής σκέψης, μέσα από τη χρήση κατάλληλων τεχνικών.

4.5.3 Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Με βάση τις παραπάνω αρχές, έχουν διαμορφωθεί ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές, οι οποίες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους και τις εμπειρίες τους μέσα στην ομάδα. Μερικές από αυτές είναι:

Συνεργατική μάθηση: Πρόκειται για ένα σύνολο διδακτικών στρατηγικών οι οποίες αξιοποιούν τη συνεργασία των εκπαιδευομένων μέσα σε ομάδες, προκειμένου να κατακτήσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθησιακοί στόχοι καθορίζουν τις δραστηριότητες των ομάδων. Ο κάθε εκπαιδευόμενος θεωρείται υπεύθυνος για όσα έχει κατανοήσει, ώστε να παραμείνει συγκεντρωμένος στους στόχους αυτούς, ενώ συγχρόνως βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με τα άλλα μέλη της ομάδας του σχετικά με το τελικό αποτέλεσμα της δραστηριότητας. Η διαδικασία αυτή έχει βρεθεί ότι μπορεί να επιδράσει θετικά σε άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα οποία δεν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να βελτιώσει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαπροσωπικές δεξιότητες (Eggen & Kauchak, 2017). Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν:

Οι ομάδες εργασίας: Ο εκπαιδευτής χωρίζει τους συμμετέχοντες σε μικρές ομάδες και τους αναθέτει μια εργασία με σαφείς οδηγίες, στόχους και διαθέσιμο χρόνο. Τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται ώστε να παράγουν ένα κοινό έργο το οποίο θα είναι το τελικό αποτέλεσμα της δραστηριότητας που τους ανατέθηκε, ενώ παράλληλα ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους (Eggen & Kauchak, 2017).

Η Μέθοδος Project: Πρόκειται για μία βιωματική επικοινωνιακή διαδικασία μάθησης, η οποία ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκομένων. Τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των συμμετεχόντων αποτελούν το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε ομάδες, όπου εκφράζουν τις ατομικές τους απόψεις, συζητούν και αποφασίζουν συλλογικά. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας και μεταξύ των ομάδων. Ο εκπαιδευτής αφήνει τους συμμετέχοντες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και έχει το ρόλο του συνεργάτη και βοηθού (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Επιπλέον στόχοι είναι η ενδυνάμωση των εσωτερικών κινήτρων, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της αποδοχής και του σεβασμού προς τους άλλους, η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, η βιωματική/αλληλεπιδραστική μάθηση. Δίδεται έμφαση στο «εδώ και τώρα» της συνάντησης και στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Επίσης προάγονται το

συνεργατικό κλίμα και αίσθημα του ανήκειν, η σύνδεση με το κοινωνικό πλαίσιο, η έκφραση του εαυτού, η βίωση των συναισθημάτων, η απόκτηση αξιών και φιλοσοφίας ζωής (Καρυδά, 2006, Καραντάνα & Φιλίππου, 2010).

Άλλες διερευνητικές/ διαδραστικές/ συμμετοχικές μέθοδοι είναι οι εξής: (Θεοδώρου, 2012, Δελλή, 2019)

- **Ο διάλογος:** Διευκολύνει τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και τις αξίες τους και να έρθουν σε επαφή με τις αντιλήψεις και αξίες των άλλων οι οποίες μπορεί να είναι παρόμοιες ή διαφορετικές.
- το **παιχνίδι ρόλων:** Επιτρέπει την υιοθέτηση της οπτικής κάποιου άλλου, ενώ βοηθά στη διερεύνηση και την κατανόηση των σκέψεων, στάσεων και των συναισθημάτων των άλλων, μέσα από τους ρόλους που ανατίθενται στους συμμετέχοντες.
- η **μελέτη περίπτωσης:** Αφορά την ανάλυση σε βάθος ενός υποθετικού παραδείγματος, το οποίο αντανακλά μια ευρύτερη κατάσταση και οδηγεί σε συμπεράσματα που αφορούν γενικότερες καταστάσεις,
- η **συζήτηση:** Βοηθά τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν ένα άγνωστο σχετικά θέμα μέσω ερωτήσεων, απαντήσεων και επεξηγήσεων.
- η **προσομοίωση:** οι συμμετέχοντες μεταφέρονται σε μια υποθετική κατάσταση, σαν να την βιώνουν στο εδώ και τώρα, όπου πρέπει να επιλέξουν μεταξύ εναλλακτικών επιλογών. Ακολουθεί η επεξήγηση και αιτιολόγηση των επιλογών τους.
- ο **καταιγισμός ιδεών:** οι συμμετέχοντες παροτρύνονται να διατυπώσουν, σε προκαθορισμένο χρόνο, όσο το δυνατόν περισσότερες εναλλακτικές ιδέες σε σχέση με μία έννοια ή ένα θέμα που διερευνάται.
- η **επίλυση προβλημάτων:** ενισχύει την ικανότητα των συμμετεχόντων να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις.
- η **προβολή στο μέλλον:** Οι συμμετέχοντες οραματίζονται και προβάλλουν στο μέλλον μια επιθυμητή ατομική ή συλλογική κατάσταση. Στη συνέχεια, αναλύουν την εμπειρία τους και, συγκρίνοντας τους οραματισμούς τους, αναδεικνύονται τα κοινά ή διαφορετικά τους σημεία.

- Οι **εκπαιδευτικές/ επιμορφωτικές επισκέψεις** σε χώρους που έχουν σχέση με το διδασκόμενο αντικείμενο.
- Οι **ομάδες συμβουλευτικής/ αυτογνωσίας** που αφορούν τους σπουδαστές, όπου εκεί μπορούν να συζητηθούν και θέματα που αφορούν την ευρύτερη καθημερινότητα τους και τις προσωπικές τους εμπειρίες.
- Το ομαδικό παιχνίδι: Χρησιμοποιείται για τη γνωριμία των μελών της ομάδας και την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ τους.
- **Θεατροκεντρικές** και άλλες δραστηριότητες που εμπεριέχουν διάφορες μορφές της τέχνης (πχ. δραματοποίηση, ζωγραφική, χορό, κίνηση, αξιοποίηση μύθων/ παραμυθιών, κλπ).

4.6 Η επικοινωνία μέσα στην Εκπαιδευτική Ομάδα

4.6.1 Το ψυχολογικό κλίμα της ομάδας και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Η ποιότητα της επικοινωνίας και οι εμπειρίες μας με τους άλλους ανθρώπους παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή μας ζωή αλλά και στη μάθηση, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουμε τον εαυτό μας, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και των κινήτρων για μάθηση (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011). Επομένως, το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί μέσα σε μια εκπαιδευτική ομάδα και ο ρόλος του εκπαιδευτή στο συντονισμό της, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους.

Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο βιώνονται και αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων. Τα συναισθήματα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι αυτών των αλληλεπιδράσεων. Η ποιότητα του ψυχολογικού κλίματος της ομάδας επηρεάζει την ικανότητα μάθησης αλλά και την ανάπτυξη των ποικίλων δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (πχ. γνωστικές, κοινωνικές), καθώς και την έκφραση του εαυτού σε αυτό το πλαίσιο (Μουσένα, 2018). Η ενίσχυση του κοινωνικού- συναισθηματικού παράγοντα αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη θετικού κλίματος και επηρεάζει θετικά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων, καθώς δίνεται η αίσθηση ότι η τάξη είναι ένα ασφαλές μέρος για μάθηση, κοινωνικοποίηση και έκφραση του εαυτού (Eggen & Kauchak, 2017).

Η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτή αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση ενός θετικού μαθησιακού κλίματος. Στοιχεία όπως η αυτορρύθμιση, οι κοινωνικές δεξιότητες, η ενσυναίσθηση και η παροχή κινήτρων που βασίζονται στη συναισθηματική επικοινωνία, έχουν θετική συσχέτιση με τον αποτελεσματικό συντονισμό της ομάδας (Δελαττόλας, 2013). Οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει και προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι εξής:

- Να εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια.
- Να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενεργό συμμετοχή.
- Να είναι ευαίσθητοποιημένος σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (συναισθηματικές, γνωστικές, κοινωνικές).
- Να έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα της ενσυναίσθησης, ώστε να μπορεί να κατανοήσουν τις παραπάνω ανάγκες και να προσφέρει υποστήριξη όπου χρειάζεται
- Να ενδιαφέρεται για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των εκπαιδευομένων όταν αυτή επηρεάζει τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα που παρακολουθούν
- Να ενδιαφέρεται για τη δική του προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της συναισθηματικής του νοημοσύνης, έτσι ώστε μέσα από την αυτογνωσία να μπορεί να κατανοήσει τους άλλους ανθρώπους.
- Να ασκεί συμβουλευτικό ρόλο όπου χρειάζεται, να συνεργάζεται με την ομάδα και να επικοινωνεί αποτελεσματικά

Όλα τα παραπάνω επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να σεβαστούν και να συνδεθούν συναισθηματικά με την ομάδα τους, νιώθουν ότι επιβραβεύονται οι προσπάθειες τους, ότι ο εκπαιδευτής είναι πρόθυμος να τους βοηθήσει και έτσι επιτυγχάνεται η αύξηση της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας τους (Δελαττόλας, 2013).

4.6.2 Διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στην ομάδα:

Όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες, καθώς η ομάδα περνάει μέσα από διάφορα στάδια, είναι πιθανό να αναδυθούν και αρνητικά συναισθήματα και να προκύψουν κάποιες συγκρούσεις μεταξύ των μελών της. Παράγοντες όπως προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες των συμμετεχόντων ή ποικίλες πεποιθήσεις και αξίες

που μπορεί να ενστερνίζονται, έλλειψη κινήτρων για μάθηση, έλλειψη ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έλλειψη επαρκούς χρόνου μελέτης, κλπ. μπορεί να αποτελέσουν αιτίες που επιτείνουν την ένταση. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων συμβάλλοντας στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος μέσα στην ομάδα του με τους τρόπους που περιγράφηκαν παραπάνω, μπορεί επιπροσθέτως να λάβει κάποια προληπτικά μέτρα ώστε να αποφευχθούν ή να επιλυθούν ομαλά οι συγκρούσεις. Έτσι μπορεί να προχωρήσει στις εξής ενέργειες:

- Να καθορίσει μαζί με τους εκπαιδευόμενους του τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας, τους στόχους και τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν.
- Να χρησιμοποιήσει βιωματικές και συνεργατικές μεθόδους μάθησης.
- Να αξιοποιήσει ποικίλες δραστηριότητες σχετικές ή/ και συμπληρωματικές του εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε να ενισχύσει το ομαδικό κλίμα.
- Να διαμορφώσει το περιεχόμενο του προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων
- Να διαμορφώσει μαζί με τους εκπαιδευόμενους τους κανόνες της ομάδας και να φροντίσει για την τήρησή τους.
- Να ενθαρρύνει την έκφραση των ικανοτήτων και την αξιοποίηση των εμπειριών του κάθε μέλους ξεχωριστά, να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και την προσπάθειά τους και να προάγει το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευομένων
- Να σέβεται το ρυθμό μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου και να προτείνει μεθόδους που θα τους διευκολύνουν στη μελέτη τους
- Να αξιοποιεί τους ρόλους που αναδύονται μέσα στην ομάδα και να ενεργοποιεί την προσωπική ευθύνη των μελών για την ομαλή λειτουργία της ομάδας.

(Τράπεζα θεμάτων ΕΟΠΠΕΠ, 2014)

4.7. Η Βιωματική μάθηση και η συμβολή της Εκπαιδευτικής Ομάδας στην Αυτογνωσία:

Ως *Βιωματική μάθηση* ορίζεται το είδος μάθησης που εμπεριέχει διαδικασίες οι οποίες αξιοποιούν τα βιώματα των ατόμου από την προσωπική/ κοινωνική του ζωή και το περιβάλλον που ζει. Χρησιμοποιούνται διδακτικές μέθοδοι οι οποίες ενθαρρύνουν τον

εκπαιδευόμενο να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να ερευνά, να αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Στόχος είναι να αποδώσει το προσωπικό του νόημα στα πράγματα και όχι απλώς να απομνημονεύει τις γνώσεις. Ο τελικός σκοπός της βιωματικής μάθησης είναι να κινητοποιήσει τους εκπαιδευόμενους διανοητικά και συναισθηματικά και να προάγει την αυτογνωσία τους. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, χρειάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να διεξάγεται σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο να επικρατεί κλίμα αποδοχής, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας, έτσι ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο της απόρριψης. Χρειάζεται να ενθαρρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση τους και την αναγνώρισή τους μέσα στην ομάδα (Τράπεζα θεμάτων ΕΟΠΠΕΠ, 2014).

Επίσης η αξιοποίηση διάφορων μορφών της τέχνης και της καλλιτεχνικής έκφρασης (όπως μουσική, ζωγραφική, αφήγηση, δραματοποίηση, κλπ.), καθώς και τεχνικών δανεισμένων από την ψυχοθεραπεία, που βοηθούν στην έκφραση/αναγνώριση των συναισθημάτων (όπως νοερή απεικόνιση, καθοδηγούμενη φαντασία, αυτόματη γραφή, ψυχόδραμα, κλπ.), ανταποκρίνεται σε αυτές τις ανάγκες της βιωματικής μάθησης (Καραντάνα & Φιλίππου, 2010). Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2006), οποιαδήποτε μορφή τέχνης προκαλεί την ολόπλευρη συμμετοχή του εαυτού σωματικά και συναισθηματικά, διευρύνει τη σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, δημιουργεί θετικές εμπειρίες και εμπνέει ανθρώπινες αξίες.

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικές ομάδες συχνά περιλαμβάνουν ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες και δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση και την εμπειρία στο «εδώ και τώρα». Η βιωματική μάθηση εμπλέκει ενεργά όλους τους τομείς ανάπτυξης του ατόμου (γνωστικός, συναισθηματικός, κοινωνικός, ψυχοκινητικός) και το βοηθά να ανακαλύψει νέες δεξιότητες, να αποκτήσει ουσιαστικές γνώσεις, να πειραματιστεί με νέες συμπεριφορές, να αναστοχαστεί σχετικά με αξίες και πεποιθήσεις και να πάρει αυθεντικές πληροφορίες για τον εαυτό του. Μέσω της βιωματικής μάθησης το άτομο μπορεί να συνδέσει το εξωτερικό του βίωμα με τη συναισθηματική εμπειρία κι έτσι να κατακτήσει τις νέες γνώσεις, την αυτογνωσία και να δοκιμάσει νέους τρόπους συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Καραντάνα & Φιλίππου, 2010). Έτσι το συγκινησιακό βίωμα μιας εμπειρίας μπορεί να κινητοποιήσει

ψυχοβιολογικά τον οργανισμό μας (ενοποίηση σώματος-νου- συναισθήματος) και να οδηγήσει σε νέα μάθηση ή επαναμάθηση πιο λειτουργικών συμπεριφορών και αντιλήψεων για τον εαυτό και τους άλλους (Shapiro, 2019).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, οι ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις, δίνουν έμφαση στην ενεργή συμμετοχή του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης, στο κλίμα συνεργασίας και στη διαμόρφωση των θεμάτων/ δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, ενώ επιλέγουν συχνά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Ο εκπαιδευτικός/ συντονιστής της ομάδας αναλαμβάνει υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο: Παροτρύνει χωρίς να πιέζει, ακολουθώντας μεθόδους και συμπεριφορές οι οποίες ενεργοποιούν το ίδιο το άτομο να αναπτύξει τις ικανότητες και τη δημιουργικότητα του, να αναλάβει προσωπική ευθύνη στην πορεία του προς την αυτογνωσία και να αφομοιώσει τις εμπειρίες του μέσω της βιωματικής μάθησης. Σημαντικό ρόλο κατέχει επίσης η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην ομάδα για την προαγωγή της μάθησης, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την αλληλοϋποστήριξη των μελών (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011). Ο εκπαιδευτικός/ συντονιστής σχεδιάζοντας μια βιωματική δραστηριότητα θα πρέπει να λάβει υπόψη του την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ του δημιουργικού μέρους της δραστηριότητας (δηλαδή της προσωπικής έκφρασης των εκπαιδευόμενων) και του γνωστικού μέρους (δηλαδή των παρεχόμενων γνώσεων που πρέπει να κατανοηθούν). Κάθε βιωματική δραστηριότητα θα πρέπει να είναι συγχρόνως ευχάριστη και να προσελκύει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, αλλά και να τους βοηθά να δουν πέρα από την προσωπική τους εμπειρία και να δομήσουν τη γνώση τους για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Αθανασίου et al. 2014).

Σχετικά με την ανάπτυξη της αυτογνωσίας του ατόμου μέσα από την αλληλεπίδρασή του με την ομάδα των εκπαιδευόμενων, οι ανθρωποκεντρικές/ υπαρξιακές προσεγγίσεις αναφέρουν τα εξής στάδια:

α) Διερεύνηση/ γνωριμία με την ομάδα: Οι συμμετέχοντες γνωρίζονται μεταξύ τους και ξεκινά η διαμόρφωση της ομάδας. Αν δεν πρόκειται για τα μέλη μιας εκπαιδευτικής ομάδας που ήδη γνωρίζονται μεταξύ τους, τότε συνήθως υπάρχουν

αισθήματα αμηχανίας και η επικοινωνία είναι αρχικά επιφανειακή (Βοσνιάδου,2005). Ο συντονιστής φροντίζει να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας, επικοινωνίας και αποδοχής, διευκολύνει τα άτομα να εκφραστούν και ενισχύει το ενδιαφέρον τους (Καραντάνα & Φιλίππου,2010).

β) Έκθεση του εαυτού/ επικοινωνία μέσα στην ομάδα και γ) Συνεργασία/ συναισθηματική επικοινωνία και αποδοχή: Στα στάδια αυτά ο συντονιστής μπορεί να προτείνει δραστηριότητες οι οποίες επιτρέπουν την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της ενσυναίσθησης, εξασκούν την ενεργητική ακρόαση και άλλες κοινωνικές δεξιότητες, διευκολύνουν την προσωπική έκφραση, την αλληλεπίδραση και προάγουν κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης. Η ομαδική διεργασία βοηθά τους συμμετέχοντες να εκφραστούν, να επεξεργαστούν το βίωμά τους και να αποκτήσουν αυτεπίγνωση. Σε αυτές τις φάσεις επίσης μπορεί να αναδύονται και να εκφράζονται ποικίλα θετικά και αρνητικά συναισθήματα από/ και προς τα άλλα μέλη, πιθανός φόβος έκθεσης, αλλά και αλληλεγγύη μεταξύ των μελών και δοκιμή νέων συμπεριφορών. Όλα αυτά οδηγούν στην αποδοχή του εαυτού και των άλλων, στην αυτογνωσία και την ανάπτυξη νέων κοινωνικών δεξιοτήτων (Βοσνιάδου,2005, Καραντάνα & Φιλίππου, 2010).

δ) Κλείσιμο της ομάδας/ ανασκόπηση/ αποχαιρετισμός: Οι τελευταίες συναντήσεις της ομάδας μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να εκφράσουν οι συμμετέχοντες συναισθήματα σχετικά με τον αποχωρισμό αλλά και τις εμπειρίες που αποκόμισαν, να κάνουν ανασκόπηση της πορείας τους μέσα στην ομάδα, τι επίδραση είχε στον εαυτό τους, ποιες γνώσεις και δεξιότητες απέκτησαν, κλπ. (Βοσνιάδου,2005, Φιλίππου & Καραντάνα,2010). Μέσα από αυτή την πορεία έχει αναπτυχθεί οικειότητα, θετικό κλίμα και εσωτερική αλλαγή στον καθένα ξεχωριστά. Τα μέλη της ομάδας μπορούν πλέον να χρησιμοποιήσουν τη βιωματική γνώση σε καταστάσεις της καθημερινότητάς τους. Μερικές φορές μπορεί κάποια μέλη να κρατήσουν επικοινωνία μεταξύ τους και να δημιουργηθούν φιλίες ή ένα δίκτυο αλληλοβοήθειας.

Τέλος, ο I.Yalom (2006), αναφέρει σχετικά με τις ομάδες που προάγουν την ανάπτυξη της αυτογνωσίας ότι αυτές προσφέρουν στο άτομο ένα ασφαλές πλαίσιο το οποίο διαπνέεται από θετικό κλίμα και επιτρέπει: Το μοίρασμα εμπειριών, συναισθημάτων και προβληματισμών. Την αίσθηση του ανήκειν και ότι υπάρχουν και

άλλοι άνθρωποι που μπορεί να αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις. Την αυτεπίγνωση, αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών). Την ανάπτυξη της αποδοχής, του σεβασμού και της ενσυναίσθησης προς τους άλλους. Την εκμάθηση και τη δοκιμή νέων συμπεριφορών. Την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και δόμησης σχέσεων.

4.8 Η Μετασχηματίζουσα μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης διαμορφώθηκε από τον J. Mezirow. Ο ίδιος πιστεύει ότι ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να υποστηρίξει τους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να γίνουν κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμα μέλη της κοινωνίας. Ο συλλογισμός του ξεκινά από το αξίωμα ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται κάποιος την πραγματικότητα επηρεάζεται από το σύστημα των στάσεων/ πεποιθήσεών του, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει μεγαλώσει και έχει εσωτερικεύσει τους κανόνες του πλαισίου αυτού. Συχνά το υπάρχον γνωσιακό σύστημα του ατόμου εμπεριέχει και λανθασμένες ή διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις και υποθέσεις, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μια δυσλειτουργία στη ζωή του ή να εκφράζεται και στο κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα. Αυτό συμβαίνει διότι το αντιληπτικό σύστημα του ατόμου έχοντας εσωτερικεύσει και «συνηθίσει» παλιότερες συνθήκες και ανταποκρίσεις σε αυτές, έχει την τάση να απορρίπτει τις εμπειρίες/ αντιλήψεις που αποκλίνουν από το υπάρχον σύστημα αξιών και να αποδέχεται συχνότερα αυτές που συμφωνούν. Χρειάζεται ενεργή προσπάθεια εκ μέρους του ατόμου ώστε να αναγνωρίσει τα δυσλειτουργικά μοτίβα σκέψης και συμπεριφοράς, να τα αμφισβητήσει και να τα αντικαταστήσει με άλλα πιο λειτουργικά (Mezirow et al. 2006).

Αυτή η οπτική μοιάζει αρκετά με τις ποικίλες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις σχετικά με τη διαμόρφωση του εσωτερικού συστήματος αντιλήψεων/ πεποιθήσεων και το πώς αυτά επηρεάζουν την έκφραση του εαυτού και τη συμπεριφορά. Επιπλέον, τα ευρήματα της σύγχρονης Νευροεπιστήμης επιβεβαιώνουν την επίδραση των εμπειριών που προσλαμβάνονται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον. Όπως αναφέρει η R. Shapiro (2019), ο άνθρωπος από την αρχή της ζωής του ξεκινάει να διαμορφώνει ποικίλες πλευρές του εαυτού του, οι οποίες σε νευροβιολογικό

επίπεδο: *“είναι δέσμες των νευρωνικών συνδέσεων (συνάψεων) του εγκεφάλου, που συγκροτούν παγιωμένα πρότυπα πληροφοριών, θυμικού, προσοχής, συμπεριφοράς και ενίοτε ταυτότητας. Τα πρότυπα αυτά ανήκουν σε συγκεκριμένες αναπτυξιακές ηλικίες ή καταστάσεις... οι δυσλειτουργικές καταστάσεις του εαυτού αποτελούνται από σύνολα σκέψεων, συναισθημάτων και αντιδράσεων οι οποίες είναι ακατάλληλες για τις παρούσες συνθήκες ζωής ή τρέχουσες εμπειρίες του ατόμου”*. Όταν λοιπόν το άτομο βιώσει μια διαφορετική νέα εμπειρία, μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα ή νιώσει ένα διαφορετικό ισχυρό συναίσθημα, τότε ο εγκέφαλος μπορεί να χτίσει νέες συνάψεις οι οποίες αποθηκεύουν τις νέες σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που σχετίζονται με τη νέα εμπειρία. Έτσι προκύπτει μια νέα μάθηση ή επαναμάθηση μέσω θετικών επανορθωτικών εμπειριών (Shapiro, 2019).

Έτσι ο Mezirow υποστηρίζει ότι ο ρόλος της μαθησιακής διαδικασίας στην ενήλικη ζωή είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις τους, να αμφισβητήσουν την εγκυρότητά τους, ώστε να δομήσουν μια πιο λειτουργική αντίληψη για τον εαυτό τους και τον κόσμο. Ο ίδιος αναφέρει στη θεωρία του για τη Μετασχηματίζουσα μάθηση ότι *«επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας»*. Ο τρόπος για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός είναι ο κριτικός στοχασμός, που σημαίνει όχι μόνο να αμφισβητήσουμε τις δυσλειτουργικές μας αντιλήψεις, αλλά και να αναρωτηθούμε για ποιο λόγο σκεφτόμαστε ή πράττουμε όπως κάνουμε συνήθως και να εξετάσουμε τους βαθύτερους λόγους και συνέπειες της συμπεριφοράς μας. Αυτή η διαδικασία κατά τον Mezirow αποτελεί την πιο σημαντική εμπειρία μάθησης για έναν ενήλικα και πιστεύει ότι η ενίσχυσή της θα πρέπει να αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνεπώς εισάγει και την παραδοχή ότι σε έναν ενήλικα το κίνητρο για μάθηση δημιουργείται όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση/ εμπειρία (Mezirow et al. 2006).

Η προσέγγιση για τη Μετασχηματίζουσα μάθηση εμπεριέχει τρία βασικά στοιχεία: την εμπειρία, τον κριτικό στοχασμό και την επικοινωνία που βασίζεται στον ορθολογικό διάλογο. Αρχικά οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων αποτελούν την αφετηρία

που θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό των νοημάτων που αποδίδουν στα πράγματα. Έτσι η αξιοποίησή των εμπειριών από τον εκπαιδευτή αποκτά θεμελιώδη σημασία. Στη συνέχεια, η διαδικασία του κριτικού στοχασμού αφορά την προσεκτική και σε βάθος διερεύνηση των παραδοχών πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία του εκπαιδευόμενου, ενώ γίνεται και διερεύνηση της προέλευσης των αντιλήψεων αυτών και τι συνέπειες έχουν για το άτομο. Σε σύμπλευση με τα παραπάνω, η επικοινωνία που στοχεύει στον ορθολογικό διάλογο, αποτελεί τον καταλύτη για το μετασχηματισμό, καθώς μέσω αυτού οι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται να αναζητήσουν σε βάθος στο νόημα των απόψεών τους για τον κόσμο και να μοιραστούν τις ιδέες τους με τα άλλα μέλη της ομάδας των εκπαιδευόμενων. Κατά τον Mezirow, ο ορθολογικός διάλογος αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή συζήτησης, κατά την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν απόψεις και προβάλλουν επιχειρήματα ώστε αυτές να διερευνηθούν. Η ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με αυτό το είδος διαλόγου οδηγούν στην επίγνωση. Αυτή η επίγνωση είναι που τελικά θα οδηγήσει στην αναθεώρηση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων και στη διαμόρφωση μιας πιο ικανοποιητικής εικόνας για τον εαυτό και τις σχέσεις με του άλλους. Η παραπάνω διαδικασία οδηγεί το άτομο στην ενηλικιότητα, η οποία γίνεται αντιληπτή ως η προοδευτική ανάπτυξη της ικανότητας των ενηλίκων να αξιολογούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους μέσω μιας στοχαστικής διαδικασίας, να είναι πιο ανοιχτοί σε εναλλακτικές οπτικές και έτσι να δρουν με βάση τη νέα γνώση που θα προκύψει (Mezirow et al. 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

5.1. Σκοπός της έρευνας:

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας έχει ως σκοπό να μελετηθούν οι στάσεις των νεαρών ενήλικων σπουδαστών απέναντι στην Εκπαίδευση, ως μέσο ανάπτυξης της αυτογνωσίας και των συναισθηματικών/ κοινωνικών τους δεξιοτήτων, όταν αυτή συμπεριλαμβάνει βιωματικές/ διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας. Επιπλέον, υπάρχει η πρόθεση να μελετηθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ

συγκεκριμένων στοιχείων της προσωπικότητάς τους, με τα κίνητρά (εσωτερικά & εξωτερικά) που τους ωθούν να παρακολουθήσουν και να εμπλακούν ενεργά σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο εμπεριέχει διαδραστικές/ βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους, ώστε να προάγουν την προσωπική τους ανάπτυξη. Τα στοιχεία της προσωπικότητας που θα μελετηθούν στη Διπλωματική εργασία, είναι τα Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα (ΠΔΣ) σύμφωνα με τη θεωρία του J. Young. Επίσης γίνεται μια διερεύνηση των στάσεων των σπουδαστών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας την έννοια της αυτογνωσίας, με ποιους τρόπους θεωρούν ότι μπορεί να αναπτυχθεί και σε τι βαθμό εκτίμησαν ότι καλλιέργησαν τις συναισθηματικές/ κοινωνικές δεξιότητές τους μέσω της συμμετοχής τους σε βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Προκύπτουν επίσης στοιχεία για το ποια είδη βιωματικών μεθόδων χρησιμοποιούνται σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και ποιες από αυτές τις μεθόδους εκτιμούν οι συμμετέχοντες ως πιο ενδιαφέρουσες και ποιες ως πιο αδιάφορες.

5.2. Το δείγμα της έρευνας, χαρακτηριστικά και λόγοι επιλογής:

Το δείγμα αποτελείται από σπουδαστές ηλικίας 21- 39 ετών, οι οποίοι είναι τελειόφοιτοι ή απόφοιτοι ΑΕΙ/ ΑΤΕΙ/ Ιδιωτικών Κολλεγίων και αυτή τη χρονική περίοδο παρακολουθούν ή έχουν ήδη παρακολουθήσει εκπαιδευτικά προγράμματα ΑΕΙ/ ΤΕΙ/ Ιδιωτικών κολλεγίων/ΚεΔιΒιΜ/ ΚΕΚ/ ΙΕΚ, κλπ. τα οποία περιλαμβάνουν διαδραστικές/ βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Για τη συλλογή του δείγματος, επιλέχθηκαν κυρίως τα εξής πεδία σπουδών: Ψυχολογία, Εκπαίδευση/ Παιδαγωγική, Ιατρική/ Επαγγέλματα Υγείας, Κοινωνική Εργασία, Ειδική Αγωγή/ Λογοθεραπεία/ Εργοθεραπεία, Ανθρώπινο Δυναμικό, Νομικά/ Διαμεσολάβηση, Θεατρικές Σπουδές, χωρίς να αποκλείονται άλλα επιστημονικά πεδία.

Τα παραπάνω πεδία σπουδών επιλέχθηκαν επειδή τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα εμπεριέχουν μια πληθώρα διαδραστικών/ βιωματικών μεθόδων, οι οποίες πέρα από την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, δίνουν επιπλέον έμφαση στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της καλλιέργειας συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό συμβαίνει διότι τα επαγγέλματα που σχετίζονται με αυτούς τους τομείς, έχουν να κάνουν με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους και την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής/ στήριξης/περίθαλψης/ βοήθειας/ συντονισμού/ διοίκησης μιας ομάδας, κλπ. Έτσι είναι πολύ σημαντικό για

τους σπουδαστές που θα ασκήσουν μελλοντικά τα εν λόγω επαγγέλματα, να αναπτύσσουν επαρκείς συναισθηματικές/ κοινωνικές δεξιότητες και να ασχολούνται με την προσωπική τους ανάπτυξη/ καλλιέργεια αυτογνωσίας.

5.3 Θεωρητικό πλαίσιο σχετικό με την επιλογή του δείγματος και του πεδίου της έρευνας:

Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα επιλέχθηκε διότι αφενός τα νεότερα σε ηλικία άτομα (21 με 24 ετών- τελειόφοιτοι και απόφοιτοι προπτυχιακών) έχουν ήδη παρακολουθήσει έναν πρώτο κύκλο σπουδών όπου πιθανόν να ήρθαν σε επαφή με διαδραστικές/ βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους, αφετέρου τα μεγαλύτερα άτομα (από 25 έως 39 ετών) πολύ συχνά συνεχίζουν τις σπουδές τους σε ένα μεταπτυχιακό ή άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης. Επιπρόσθετοι λόγοι που επιλέχθηκε το εύρος αυτών των ηλικιών είναι οι εξής:

Σύμφωνα με την *Προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης*⁶, οι άνθρωποι ηλικίας 18- 40 ετών διανύουν το στάδιο της πρώιμης ενήλικης ζωής (Berk, 2019). Η έναρξη αυτής της περιόδου σηματοδοτεί την έναρξη σπουδών και προσανατολισμού προς κάποιο επάγγελμα, ενώ επιδιώκεται όλο και περισσότερη ανεξαρτησία και αυτονομία από την πατρική οικογένεια. Σε όλη τη διάρκεια αυτής της περιόδου στη σύγχρονη εποχή, οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι ολοκληρώνουν τις σπουδές τους και ξεκινούν να εργάζονται, ενώ όλο και συχνότερα πλέον συνεχίζουν περαιτέρω σπουδές και επιμορφώσεις σχετικά με το επαγγελματικό πεδίο που επέλεξαν ή για να ανταποκριθούν σε μια επιθυμητή ή ήδη υπάρχουσα θέση εργασίας. Τους απασχολεί επίσης η οικοδόμηση και συνέχιση της σταδιοδρομίας τους, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, η

⁶ Σύμφωνα με την Προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης, η ανάπτυξη του ανθρώπου (κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική) δεν σταματά με την πάροδο της εφηβείας, αλλά συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Γίνεται αντιληπτή λοιπόν ως διαρκής, πολυδιάστατη-πολυκατευθυντική, εύπλαστη και επηρεαζόμενη από πολλαπλούς, αλληλεπιδραστικούς παράγοντες. (Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 2006· Smith & Baltes, 1999· Staudinger & Lindenberger, 2003 στο Berk, 2019). Αυτό σημαίνει ότι όλες οι ηλικιακές περιόδους ασκούν σημαντική επίδραση στην πορεία της ζωής και έτσι τα γεγονότα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια κάθε περιόδου, μπορούν να έχουν ισάξιες ισχυρές επιπτώσεις στη μελλοντική αλλαγή του ατόμου σε κάθε τομέα της προσωπικότητάς του. Όλοι αυτοί οι τομείς αλληλοεπικαλύπτονται και αλληλοεπηρεάζονται. Έτσι κάθε ηλικιακή περίοδος έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και ομοιότητες των ατόμων στην ανάπτυξη, αν και κάθε άτομο μπορεί να βιώνει και να νοηματοδοτεί διαφορετικά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει και τους τρόπους προσαρμογής του (Berk, 2019).

ανάπτυξη μιας συντροφικής σχέσης, πιθανώς η δημιουργία οικογένειας και γενικότερα η επιδίωξη ενός τρόπου ζωής συμβατής με την προσωπικότητα και τις επιθυμίες τους.

Συγχρόνως, μέσω των ποικίλων καταστάσεων και συνθηκών που βιώνει στην καθημερινότητά του ο νεαρός ενήλικας, αναδύονται ζητήματα αντίληψης/ επίγνωσης και επαναδιαμόρφωσης της ταυτότητας του εαυτού. Η αίσθηση του εαυτού δεν είναι κάτι στατικό, αλλά εξελίσσεται και μεταβάλλεται συνεχώς. Συν-δημιουργείται μέσω των αλληλεπιδράσεων μας με τους άλλους και το περιβάλλον μας γενικότερα, ενώ η εξέλιξη του εαυτού οδηγεί και στον αντίστοιχο αναστοχασμό (Van Deurzen & Adams, 2012). Ο κάθε άνθρωπος δομεί την ταυτότητά του μέσω αυτών των αλληλεπιδράσεων, μέσω της νοηματοδότησης των εμπειριών του και κατασκευάζει την προσωπική του ιστορία ζωής, η οποία βρίσκεται υπό συνεχή εξέλιξη και αναθεώρηση (Kriwas, 2013). Κατ' επέκταση, η αντίληψη της πραγματικότητας δεν είναι αντικειμενική, αλλά κάθε άτομο κατασκευάζει και εσωτερικεύει μια υποκειμενική αναπαράστασή της (Savickas, 2013).

Η πραγματικότητα λοιπόν, γίνεται αντιληπτή ως μια κοινωνική κατασκευή και ορίζεται μέσω των περιγραφών που έχουμε για τις εμπειρίες μας. Αυτή η κονστρουκτιβιστική θέση οδηγεί προς μια αντίληψη του εαυτού που δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης ποικίλων παραγόντων. Έτσι οι άνθρωποι αποτελούν συστήματα που αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους δημιουργούν νόημα, το οποίο τελικά κατασκευάζεται μέσω της κοινωνικής δράσης και του διαλόγου (Goolishian & Winderman, 1988).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη σύγχρονη οπτική της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, η ηλικιακή ομάδα 21- 29 ετών που αφορά το δείγμα της έρευνας, διανύει την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης⁷, ενώ η ηλικιακή ομάδα 30- 39 ετών έχει ήδη περάσει από

⁷ Ο Αμερικανός Καθηγητής Ψυχολογίας Jeffrey Jensen Arnett, στις αρχές της δεκαετίας του 2000, πρότεινε τον όρο «αναδυόμενη ενηλικίωση» (emerging adulthood), με σκοπό να περιγράψει ένα νέο αναπτυξιακό στάδιο που αφορά τις ηλικίες 18 έως 29 ετών. Οι σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι τις τελευταίες δεκαετίες η μετάβαση από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή έχει παραταθεί χρονικά σε σχέση με το παρελθόν, κυρίως λόγω των οικονομικών, κοινωνικών και δημογραφικών μεταβολών που συμβαίνουν παγκοσμίως. Επίσης σε αυτό συνέβαλλαν η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η διαμόρφωση της κοινωνίας της πληροφορίας, οι διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αλλά και η οικονομική κρίση και αυξημένη ανεργία σε ορισμένες χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν απαιτήσεις για υψηλού επιπέδου εκπαίδευση ή με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και πολλές φορές συνδέονται με πιο αργή είσοδο στην αγορά εργασίας, μεταβάσεις από το ένα εργασιακό περιβάλλον σε άλλο και μετάθεση της δημιουργίας οικογένειας σε πιο μεγάλη ηλικία σε σχέση με το παρελθόν. Έτσι το χρονικό διάστημα από το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι την πλήρη είσοδο στην ενήλικη κατάσταση αναγνωρίζεται πλέον ως μια ιδιαίτερη περίοδος της ζωής. Αν και ακόμα δεν έχει ξεκαθαριστεί

αυτή την περίοδο και διανύει πλέον το στάδιο της πρώιμης ενήλικης ζωής. Η Γαλανάκη (2017) αναφέρει ότι η αναδυόμενη ενηλικίωση περιλαμβάνει τα εξής αναπτυξιακά γνωρίσματα: α) Διερεύνηση της ταυτότητας στα πεδία των σχέσεων, της εργασίας και της ιδεολογίας, β) Ενεργό πειραματισμό και αναζήτηση δυνατοτήτων και πιθανών επιλογών, γ) Αστάθεια οφειλόμενη κυρίως στην έλλειψη δομών και στο πλήθος των αλλαγών που συμβαίνουν (π.χ. απουσία υποχρεωτικής φοίτησης, διάλυση σχέσεων), δ) Αυξημένη εστίαση στον εαυτό με στόχο την αυτεπάρκεια και την αυτογνωσία, ε) Αίσθημα ενδιάμεσου, δηλαδή το νεαρό άτομο νιώθει “κάπου ανάμεσα” στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή.

Σε σχετική έρευνα του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών που διεξάχθηκε από το 2008 έως το 2015 και αφορούσε φοιτητές ηλικίας 18- 25 ετών, ανέδειξε ότι το αίσθημα του ενδιάμεσου, αφορά κυρίως την οικονομική και συναισθηματική εξάρτηση από τους γονείς, τη διαμονή μαζί τους, την ανεργία, τη μεγάλη χρονική διάρκεια των σπουδών, τις εναλλαγές ωριμότητας και ανωριμότητας, την απροθυμία για ενηλικίωση, την επιθυμία για διατήρηση της «παιδικότητάς», την αναζήτηση της ταυτότητας και την αίσθηση ότι διανύουν ένα μεταβατικό στάδιο. Φαίνεται λοιπόν ότι οι νέοι αντιλαμβάνονται την ενηλικίωση τους με βάση εσωτερικές/ ψυχικές και διαπροσωπικές διεργασίες και όχι τόσο με βάση τη βιολογική ανάπτυξη ή θεσμοθετημένα κριτήρια (όπως η συμπλήρωση του 18ου έτους). Η ενηλικίωση λοιπόν αποτελεί μια μακρόχρονη διαδικασία, ενώ τα άτομα που έχουν ήδη περάσει από την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης και διανύουν την ηλικιακή δεκαετία των 30 κουβαλούν ήδη εμπειρίες που έχουν συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, μπορεί να επηρεάζουν την προσωπική τους εξέλιξη ή να λειτουργούν ως αφετηρία για αναστοχασμό και αλλαγή. Έτσι οι νεαροί ενήλικες βιώνουν έντονα τη διαδικασία διερεύνησης της ταυτότητας τους, έχουν ανάγκη τον πειραματισμό και τη δυνατότητα για επιλογές, ενώ μπορεί να εκδηλώνουν αυξημένη εστίαση στον εαυτό τους και να διακατέχονται από ένα αίσθημα αστάθειας και ανασφάλειας λόγω των μεταβάσεων και των αλλαγών που αντιμετωπίζουν σε διάφορους τομείς της ζωής τους (Γαλανάκη, 2017).

πλήρως ότι πρόκειται για ένα νέο στάδιο, η αναδυόμενη ενηλικίωση αφορά ένα νέο πεδίο έρευνας και έχουν ήδη διεξαχθεί σχετικές έρευνες και στη χώρα μας, όπως πχ. από το Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Γαλανάκη, 2017).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, οι τομείς της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μπορούν να παρέχουν ένα σταθερό και θετικό πλαίσιο, ώστε να βοηθήσουν τους νεαρούς ενήλικες να έρθουν σε επαφή με τις πεποιθήσεις, αξίες, τρόπους σκέψης και συναισθήματά τους και έτσι να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και εν τέλει την αυτογνωσία που θα τους οδηγήσει στη δική τους έκφραση ταυτότητας και φιλοσοφίας ζωής (Mezirow, 2006). Για αυτό το λόγο η διερεύνηση των στάσεων των νεαρών ενήλικων σπουδαστών σχετικά με το ρόλο της Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, αποτελεί ένα ενδιαφέρον θέμα για έρευνα.

5.4 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας σχετικά με τα Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα της προσωπικότητας, κατά J. Young

Στη Γνωστική Ψυχολογία ο όρος «Σχήμα» χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τις νοερές αναπαραστάσεις αντικειμένων ή γεγονότων, οι οποίες δομούνται νοητικά ώστε το άτομο να έχει στη συνέχεια εύκολη πρόσβαση στην επεξεργασία πληροφοριών που δέχεται από το περιβάλλον του, οι οποίες προσιδιάζουν σε αυτά τα σχήματα. Η έννοια του “Σχήματος του εαυτού” σημαίνει επίσης μια οργανωμένη και δομημένη νοητική αναπαράσταση του εαυτού (Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge, 2019). Πρόκειται δηλαδή για εσωτερικευμένα μοτίβα γνώσεων και συμπεριφορών, που έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν το άτομο να εξηγήσει τις εμπειρίες του και να «απλοποιήσει» την πληθώρα πληροφοριών που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Έτσι με την βοήθεια των σχημάτων το άτομο προσπαθεί να δώσει νόημα στις εμπειρίες του (Παπακώστας, 1994).

Στον τομέα της Γνωσιακής ψυχοθεραπείας, ο A.Beck χρησιμοποίησε τον όρο «Σχήματα» ώστε να εξηγήσει τα επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφορών, πεποιθήσεων, κλπ. Περιγράφει τα Σχήματα ως νοητικές δομές οι οποίες περιέχουν πεποιθήσεις, στάσεις και κανόνες, σχετικά με την αντίληψη του εαυτού, των άλλων και του κόσμου γενικότερα. Έχουν τις ρίζες τους στα πρώιμα βιώματα και εμπειρίες του ατόμου και ενεργοποιούνται κάθε φορά που το άτομο βιώνει παρόμοιες εμπειρίες ή αντιλαμβάνεται μια εμπειρία ως παρόμοια με την παρελθοντική, επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του, ακόμα και τα συναισθήματά του. Τα σχήματα μπορεί να είναι εύκαμπτα ή άκαμπτα, απόλυτα ή σχετικά, κάποια από αυτά να ενεργοποιούνται πιο έντονα υπό ορισμένες περιστάσεις, κλπ. (Παπακώστας, 1994).

Ο J. Young επέκτεινε την παραπάνω θεωρία και στο δικό του μοντέλο συνέδεσε συγκεκριμένα ανθεκτικά/ δυσλειτουργικά γνωστικά και συναισθηματικά μοτίβα με συγκεκριμένες μορφές πρώιμων δυσάρεστων εμπειριών και σταθερών δυσλειτουργικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου με τους σημαντικούς άλλους (πχ. οικογένεια, συμμαθητές, κλπ). Ονόμασε αυτά τα μοτίβα *Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα* (ΠΔΣ) (Young et al., 2015). Τα ΠΔΣ αποτελούνται από μνήμες, συναισθήματα, σκέψεις και σωματικές αισθήσεις που αφορούν τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους. Σχετίζονται με την ανεπαρκή κάλυψη πυρηνικών συναισθηματικών αναγκών του ανθρώπου οι οποίες είναι: *1) Ασφαλείς δεσμοί με τους άλλους (παροχή σταθερότητας, φροντίδας, ασφάλειας και αποδοχής), 2) Αυτονομία και αίσθηση της ταυτότητας, 3) Ελευθερία έκφρασης των ζωτικών αναγκών και των συναισθημάτων, 4) Αυθορμητισμός, εξερεύνηση και παιχνίδι, 5) Ρεαλιστικά όρια και αυτοέλεγχος*. Δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας ή της εφηβείας, προκαλούμενα από σταθερά επαναλαμβανόμενες δυσάρεστες εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις που δεν καλύπτουν επαρκώς τις παραπάνω συναισθηματικές ανάγκες, ενώ συνεχίζουν να αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Young et al, 2015).

Στην παιδική και εφηβική ηλικία αποτελούν για το άτομο ρεαλιστικές αναπαραστάσεις του περιβάλλοντός του, οδηγώντας το να αναπτύξει ορισμένες συμπεριφορές (συνήθως δυσλειτουργικές) ως απάντηση για να αντιμετωπίσει το σχήμα. Στην ενήλικη ζωή, τα ΠΔΣ γίνονται εμφανή καθώς το άτομο τα διακινδυνεύει μέσω των αλληλεπιδράσεών του με τους άλλους, αν και δεν έχει αντιληφθεί πλήρως την ύπαρξή τους. Επειδή σχετίζονται με σημαντικές ανάγκες, όπως είναι η αυτονομία και η εγγύτητα, μπορούν να πυροδοτήσουν υψηλά επίπεδα αρνητικού συναισθήματος όταν υπάρξουν οι καταστάσεις/ συνθήκες που θα τα ενεργοποιήσουν, ενώ θεωρείται ότι βρίσκονται στον πυρήνα των διαταραχών προσωπικότητας αλλά και ηπιότερων χαρακτηριστικών προβλημάτων, αγχώδων διαταραχών, αρνητικής αυτοεικόνας, χαμηλής αυτοεκτίμησης, κλπ. Τα ΠΔΣ βιώνονται διαφορετικά από το κάθε άτομο και λαμβάνουν διαφορετικά επίπεδα έκτασης και απολυτότητας. Όσο πιο σοβαρό είναι ένα σχήμα, τόσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των καταστάσεων που το ενεργοποιούν (Young et al., 2015).

Ο Young έχει περιγράψει δεκαοχτώ είδη ΠΔΣ τα οποία έχει ταξινομήσει σε πέντε κατηγορίες που σχετίζονται με τις ανεκπλήρωτες συναισθηματικές ανάγκες του ατόμου: . (Young et al., 2013, 2015).

- **Κατηγορία 1- Αποσύνδεση και απόρριψη:** Στην κατηγορία αυτή οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους άλλους μπορεί να χαρακτηρίζονται από ψυχρότητα, απόρριψη, μοναξιά, αδιαφορία, μειωμένη έκφραση συναισθημάτων ή θυμό, απρόβλεπτες αντιδράσεις ή κακοποίηση. Περιλαμβάνει τα εξής ΠΔΣ:
 - Εγκατάλειψη/ Αστάθεια: Το άτομο πιστεύει ότι θα εγκαταλείπεται σταθερά από τους άλλους και ότι αυτοί δεν είναι ικανοί να του παρέχουν συναισθηματική στήριξη και σύνδεση.
 - Καχυποψία/ Κακοποίηση: Πιστεύει ότι οι άλλοι θα τον κακομεταχειριστούν, θα εξαπατήσουν, θα εκμεταλλευτούν, κλπ.
 - Συναισθηματική Στέρηση: Πιστεύει ότι οι συναισθηματικές του ανάγκες ποτέ δε θα καλυφθούν από τους άλλους (απουσία στοργής, συντροφιάς, κατανόησης, μοιράσματος συναισθημάτων, ασφάλειας, καθοδήγησης, κλπ)
 - Ελαττωματικότητα/ Ντροπή: Πεποίθηση του ατόμου ότι είναι κατώτερο από τους άλλους, ελαττωματικό και ανίκανο να αγαπηθεί.
 - Κοινωνική Απομόνωση/Αποξένωση: Το άτομο νιώθει αποκομμένο από τον κόσμο και διαφορετικό από τους άλλους, νιώθει ότι δεν ανήκει πουθενά.
- **Κατηγορία 2- Ανεπαρκής Αυτονομία και Επίδοση:** Το άτομο μεγάλωσε σε ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον ή οι άλλοι εμπλέκονταν υπερβολικά και υπονόμειαν την αυτονομία, την αυτοπεποίθησή του και την αίσθηση επάρκειας. Δημιουργείται σταθερά μια αίσθηση αβοηθητότητας:
 - Εξάρτηση/ Ανικανότητα: Το άτομο έχει την αντίληψη ότι δεν μπορεί να χειριστεί τα καθημερινά του θέματα και ευθύνες και ότι πρέπει να εξαρτάται από τους άλλους για να το βοηθήσουν.
 - Ευαλωτότητα σε Βλάβη ή Ασθένεια: Υπερβολικός φόβος μιας επικείμενης και αναπόφευκτης εξωτερικής ή εσωτερικής καταστροφής, όπως πχ. ασθένεια, φυσική καταστροφή, οικονομική καταστροφή, επίθεση, κλπ.

- Υπερβολική Εμπλοκή/ Ανεκπλήρωτος Εαυτός: Υπερβολική συναισθηματική εμπλοκή και εγγύτητα με σημαντικούς άλλους εις βάρος της ανεξαρτητοποίησης και της κοινωνικής ανάπτυξης.
 - Αποτυχία: Το άτομο υποβαθμίζει τα επιτεύγματά του, πιστεύει ότι είναι ανίκανο να επιτύχει ότι έχουν πετύχει οι άλλοι, ότι έχει λιγότερες ικανότητες/ ταλέντα από τους άλλους άρα είναι καταδικασμένο να αποτύχει σε ό,τι και αν προσπαθήσει να κάνει.
- **Κατηγορία 3- Ανεπαρκή όρια**: Το περιβάλλον του παιδιού ήταν χωρίς σαφή όρια σε σχέση με την ανάληψη ευθύνης, την τοποθέτηση στόχων και το τι επιτρέπεται και τι όχι, ή μπορεί να χαρακτηρίζεται από αίσθηση ανωτερότητας έναντι των άλλων (μεγαλομανία). Το παιδί μπορεί να μην είχε επαρκή επίβλεψη, διαπαιδαγώγηση ή να μην του είχαν μάθει να ανέχεται τη ματαίωση:
- Αυτονόητο Δικαίωμα/Μεγαλομανία: Το άτομο πιστεύει ότι δικαιούται ειδικά προνόμια και ότι δε θα έπρεπε να περιορίζεται ή να δεσμεύεται από τους κοινούς κανόνες που ακολουθούν οι άλλοι.
 - Ανεπαρκής Αυτοέλεγχος: Δυσκολία να ανεχτεί κανείς οποιοδήποτε εμπόδιο ή αναβολή στην ικανοποίηση των στόχων και επιθυμιών του.
- **Κατηγορία 4- Προσανατολισμός στους άλλους**: Το άτομο μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον με υπό όρους αποδοχή. Έπρεπε να καταστείλει σημαντικές πλευρές του εαυτού του ώστε να γίνει αποδεκτό και να κερδίσει την αγάπη και την προσοχή των άλλων, οι ανάγκες του θεωρούνταν λιγότερο σημαντικές από τις ανάγκες των άλλων. Είτε μπορεί να μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον όπου να ανέλαβε ευθύνες που δεν αναλογούσαν στην ηλικία του (πχ. να ήταν ένας γονέας άρρωστος και να ανέλαβε να φροντίσει τα αδέρφια του, ή σε περιπτώσεις χωρισμένων γονέων, κλπ.)
- Υποτακτικότητα: Το άτομο πιστεύει ότι πρέπει να παραχωρεί τον έλεγχο στους άλλους για να αποφύγει δυσάρεστες συνέπειες. Μπορεί να καταστέλλει τις ανάγκες, επιθυμίες και προτιμήσεις του ή να καταστέλλει την έκφραση των συναισθημάτων του (πχ. θυμός) προκειμένου να έχει την επιδοκιμασία, εγγύτητα των άλλων.

- Αυτοθυσία: Υπερβολική εστίαση στις ανάγκες των άλλων, σε βάρος της ικανοποίησης των αναγκών του ίδιου του ατόμου. Αίσθημα ευθύνης απέναντι στους άλλους.
- Αναζήτηση Επιδοκμασίας/ Αναγνώρισης: Υπερβολική έμφαση στην αναζήτηση επιδοκμασίας και αναγνώρισης από τους άλλους.
- **Κατηγορία 5- Υπερπεπαγρύπνηση και αναστολή**: Το άτομο μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον άκαμπτο, απαιτητικό, με αυστηρούς κανόνες, τελειοθρία, έλλειψη επιείκειας στα λάθη, και καταπίεση του αυθορμητισμού και των συναισθημάτων.
 - Αρνητικότητα/ Απαισιοδοξία: Εστίαση στην αρνητική πλευρά των γεγονότων και ταυτόχρονα μειωμένη εστίαση στη θετική πλευρά των γεγονότων.
 - Συναισθηματική Αναστολή: Πεποίθηση του ατόμου ότι πρέπει να καταστέλλει τα συναισθήματά του.
 - Ανελαστικά Πρότυπα/ Υπερεπικριτικότητα: Πεποίθηση του ατόμου ότι πρέπει να προσπαθήσει να ανταποκριθεί σε υπερβολικά υψηλά πρότυπα συμπεριφοράς και επίδοσης. Χαρακτηρίζεται από τελειοθρία και άκαμπτους εσωτερικευμένους κανόνες.
 - Τιμωρητικότητα: Πεποίθηση ότι οι άνθρωποι πρέπει να τιμωρούνται σκληρά στην περίπτωση που διαπράττουν σφάλματα.

Τα ΠΔΣ αξιολογούνται μέσω του Ερωτηματολογίου Σχημάτων του Young- YSQ. Στη σημερινή του μορφή το YSQ- long form μετράει τα 18 ΠΔΣ, ενώ το YSQ- short form μετράει τα 15 ΠΔΣ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

6.1. Ερευνητικές Υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα:

Διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχουν κάποια ΠΔΣ στα συγκεκριμένα πεδία σπουδών όπου σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στην έρευνα και εμφανίστηκαν σε μεγάλη συχνότητα ;

- Ποια είδη κινήτρων (εσωτερικά ή/ και εξωτερικά) ώθησαν τους φοιτητές να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν; Ποιο είδος κινήτρων εμφανίζει μεγαλύτερη συχνότητα;
- Υπάρχει συσχέτιση αυτών των κινήτρων με ορισμένα ΠΔΣ; Και εάν ναι, υπάρχουν ορισμένες κατηγορίες ΠΔΣ που σχετίζονται περισσότερο με τα εσωτερικά ή τα εξωτερικά κίνητρα;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ΠΔΣ και της θετικής εκτίμησης για συμμετοχή σε διαδραστικές/ βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους ;
- Οι σπουδαστές ωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους σε αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε ότι αφορά την καλλιέργεια των συναισθηματικών/ κοινωνικών τους δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας τους ;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ηλικίας των συμμετεχόντων και του είδους των κινήτρων για παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ηλικίας των συμμετεχόντων και της εκτίμησής τους για το βαθμό ανάπτυξης των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας τους;
- Ποια είναι τα δημογραφικά στοιχεία των σπουδαστών που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που εμπεριέχουν βιωματικές δραστηριότητες; (πχ. φύλο, ηλικία, επιστημονικό πεδίο προηγούμενων σπουδών, κλπ.)
- Ποιες είναι οι οπτικές των νεαρών ενήλικων σπουδαστών των επιστημονικών πεδίων που αφορά η έρευνα, σχετικά με την αυτογνωσία;

Οι ερευνητικές υποθέσεις (μηδενικές και εναλλακτικές) της παρούσας έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- I. **Μηδενική Υπόθεση:** Τα ΠΔΣ των συμμετεχόντων δεν επηρεάζουν το είδος των κινήτρων τους σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν

Εναλλακτική Υπόθεση: Τα ΠΔΣ των συμμετεχόντων επηρεάζουν το είδος αυτών των κινήτρων

II. **Μηδενική Υπόθεση:** Τα ΠΔΣ δεν επηρεάζουν το βαθμό ευχαρίστησης των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες

Εναλλακτική Υπόθεση: Τα ΠΔΣ επηρεάζουν το βαθμό ευχαρίστησης των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες ή την πρόθεσή τους να συμμετέχουν σε αυτές

III. **Μηδενική Υπόθεση:** Η ηλικία δεν επηρεάζει το είδος των κινήτρων των συμμετεχόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν

Εναλλακτική Υπόθεση: Η ηλικία επηρεάζει το είδος των κινήτρων των συμμετεχόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν

IV. **Μηδενική Υπόθεση:** Η ηλικία δεν σχετίζεται με την εκτίμηση των συμμετεχόντων ως προς την ανάπτυξη των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας τους μέσω του προγράμματος που παρακολούθησαν

Εναλλακτική Υπόθεση: Η ηλικία σχετίζεται με την εκτίμηση των συμμετεχόντων ως προς την ανάπτυξη των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας τους μέσω του προγράμματος που παρακολούθησαν

Σχετικά με τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, η μηδενική υπόθεση δηλώνει ότι η αλλαγή της ανεξάρτητης μεταβλητής δεν έχει καμία επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ η εναλλακτική υπόθεση δηλώνει ότι η αλλαγή της ανεξάρτητης μεταβλητής επιδρά στην εξαρτημένη μεταβλητή. (Sani & Todman, 2009) Εδώ θεωρήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές η ηλικία και τα ΠΔΣ, ενώ τα είδη κινήτρων και οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις συναισθηματικές/ κοινωνικές δεξιότητές τους, κλπ. θεωρήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές.

6.2. Ερευνητικά εργαλεία και είδος της έρευνας

Επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας και διεξάχθηκε μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε αποτελείται από τρία μέρη τα οποία είναι τα εξής: (Τα ερωτηματολόγιο παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα Β της διπλωματικής εργασίας)

- Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το πεδίο σπουδών του πρώτου πτυχίου, τον εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο παρακολούθησαν ή παρακολουθούν το παρόν διάστημα κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (πχ. ΑΕΙ, ΚεΔιΒιΜ, κλπ) και το είδος του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθούν (πχ. μεταπτυχιακό, σεμινάριο επιμόρφωσης, κλπ).
- Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των εξής:
 - Αντιλήψεις σχετικά με την αυτογνωσία
 - Λόγοι που επέλεξε το άτομο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθεί (είδη κινήτρων: εσωτερικά και εξωτερικά)
 - Είδη βιωματικών δραστηριοτήτων που περιλάμβανε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και πόσο ενδιαφέρουσες ή αδιάφορες φάνηκαν στο άτομο
 - Ικανοποίηση από την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και πρόθεση συμμετοχής σε κάτι παρόμοιο στο μέλλον
 - Εκτίμηση του βαθμού ανάπτυξης συγκεκριμένων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της συμμετοχής τους σε βιωματικές δραστηριότητες
 - Συνολική εκτίμηση του βαθμού που πιστεύουν ότι έχουν αναπτύξει τις συναισθηματικές/ κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζονται για την άσκηση του επαγγέλματός τους και εκτίμηση του βαθμού ανάπτυξης της αυτογνωσίας τους.
 - Διερεύνηση των παραγόντων που πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας.

Αυτό το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κλειστές ερωτήσεις με απαντήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ), και τέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις σύντομης απάντησης, οι οποίες αφορούν τα εξής:

- *Τι σημαίνει για εσένα η έννοια «αυτογνωσία»;*

- Ποιοι είναι οι τρεις κυριότεροι λόγοι (από αυτούς που επέλεξε σε προηγούμενη ερώτηση πολλαπλής επιλογής) για τους οποίους επέλεξε να σπουδάσεις στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;
- Ποιες από τις βιωματικές δραστηριότητες (από αυτές που επέλεξε σε προηγούμενη ερώτηση πολλαπλής επιλογής) σου φάνηκαν πιο ενδιαφέρουσες ως προς το να συμμετάσχεις σε αυτές;
- Ποιες από τις βιωματικές δραστηριότητες (από αυτές που επέλεξε σε προηγούμενη ερώτηση πολλαπλής επιλογής) σου φάνηκαν αδιάφορες ή δεν επιθυμείς να συμμετάσχεις σε αυτές;
 - Ερωτηματολόγιο Σχημάτων του Young (YSQ- 75):

Για την έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο YSQ-S1 (short form), το οποίο έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά από τον Γ. Σίμο (2011) και μετράει 15 σχήματα. Περιλαμβάνει 75 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται με βάση μια εξάβαθμη κλίμακα Likert, όπου οι υψηλές βαθμολογίες αντανακλούν εντονότερα δυσλειτουργικούς τρόπους σκέψης σχετικά με το κάθε σχήμα. Σε κάθε σχήμα αντιστοιχούν 5 ερωτήσεις. Κάθε άτομο μπορεί να έχει έντονο τη δεδομένη περίοδο που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο ένα ή περισσότερα είδη ΠΔΣ, ενώ μπορεί να συνυπάρχουν από μία ή περισσότερες κατηγορίες στις οποίες αυτά ανήκουν. Το YSQ- 75 έχει ελεγχθεί για την εσωτερική του συνάφεια και αξιοπιστία μέσω του υπολογισμού του συντελεστή α - Cronbach. Ο δείκτης αξιοπιστίας Alpha κρίθηκε ιδιαίτερα υψηλός σημειώνοντας την τιμή 0,95 και παρατηρήθηκε ότι είναι ικανοποιητικός για το σύνολο των παραγόντων του ερωτηματολογίου. (Στέφου, 2015)

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια μορφοποιήθηκαν στην εφαρμογή google forms (<https://forms.gle/X5wurykuzinKbZyu8>) και αναρτήθηκαν στο ιντερνέτ σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης που αφορούν σπουδαστές, αποφοίτους και επαγγελματίες των πεδίων σπουδών που επιλέχθηκαν για την έρευνα (πχ. σελίδες πανεπιστημιακών τμημάτων, ομάδες φοιτητών, νέων επαγγελματιών, σελίδες με θέμα τις σπουδές και τη δια βίου μάθηση, κλπ.)

6.3. Το Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα απάντησαν συνολικά 80 άτομα ηλικίας από 19 έως 56 ετών. Για τις ανάγκες των ερευνητικών ερωτημάτων υπολογίστηκαν μόνο οι απαντήσεις των 70 ατόμων που άνηκαν στο ηλικιακό εύρος 21- 39 ετών και τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων τους παρατίθενται σε αυτό το Κεφάλαιο. Επίσης, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να επιλεγεί το σύνολο του δείγματος (N = 80) μόνο για την απεικόνιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και την καταγραφή των αντιλήψεων για την έννοια της αυτογνωσίας. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όλου του δείγματος (N = 80) παρατίθενται στο Παράρτημα Α.

6.4. Στατιστική Ανάλυση και αποτελέσματα

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων, καταχωρήθηκαν στο google forms και στο πρόγραμμα SPSS 23. Σε ορισμένες ερωτήσεις, οι απαντήσεις τους χρειάστηκε να κωδικοποιηθούν και να καταχωρηθούν στο SPSS με διαφορετικό τρόπο από ότι υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι εξής:

- 12. Για ποιους λόγους επέλεξε να σπουδάσεις το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα/ 13. Ποιοι είναι οι τρεις κυριότεροι λόγοι από τους παραπάνω;

Οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν μια ή περισσότερες απαντήσεις- λόγους συμμετοχής. Οι λόγοι αυτοί αντανakλούν τα είδη κινήτρων και παρατέθηκαν 6 εσωτερικά και 6 εξωτερικά κίνητρα (βλ. Παράρτημα- Ενότητα “Διερεύνηση στάσεων για την αυτογνωσία και την προσωπική ανάπτυξη”). Στις απαντήσεις του κάθε συμμετέχοντα λήφθηκε υπόψη αν επέλεξε περισσότερα εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα ή εξίσου και από τα δύο είδη. Στη συνέχεια οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορική κλίμακα ως 1 = Κυρίως εσωτερικά κίνητρα, 2 = Κυρίως εξωτερικά κίνητρα, 3 = Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.

- Ερωτήσεις σχετικά με την εκτίμηση του βαθμού ανάπτυξης ορισμένων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων:

Σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου παρατίθενται 8 συναισθηματικές και 8 κοινωνικές δεξιότητες (βλ. Παράρτημα – Ενότητα “Ανάπτυξη Συναισθηματικών & Κοινωνικών δεξιοτήτων”, ερωτήσεις 1- 8 = Συναισθηματικές δεξιότητες, ερωτήσεις 9- 16 = Κοινωνικές δεξιότητες) και ο συμμετέχοντας καλείται να απαντήσει σε τι βαθμό πιστεύει ότι ανέπτυξε κάθε μια από αυτές μέσω της συμμετοχής του στις βιωματικές

δραστηριότητες του προγράμματος που παρακολούθησε. Χρειάζεται να σημειώσει την απάντησή του σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Κατά τη συγκέντρωση των απαντήσεων, μετρήθηκαν σε κάθε άτομο πόσες συναισθηματικές και πόσες κοινωνικές δεξιότητες βαθμολογήθηκαν με υψηλό βαθμό (δηλαδή με 4 ή 5) και στη συνέχεια καταγράφηκε στο SPSS ο αριθμός των απαντήσεων αυτών (πχ. 6 συναισθηματικές και 8 κοινωνικές δεξιότητες σημείωσαν υψηλή βαθμολογία).

- Ερώτηση σχετική με το ενδιαφέρον για καλλιέργεια των συναισθηματικών/κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος:

Η ερώτηση είχε διατυπωθεί ως εξής: *Δεν με ενδιαφέρουν τα παραπάνω (οι δεξιότητες), επικεντρώθηκα αποκλειστικά στην επίτευξη των επαγγελματικών μου στόχων.* Οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν μία από τις απαντήσεις: 1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Συμφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ, 5 = Διαφωνώ απόλυτα. Κατά τη συγκέντρωση των απαντήσεων, αυτές κωδικοποιήθηκαν στο SPSS ως εξής:

1 = *Όχι (δεν υπάρχει ενδιαφέρον): Αφορά τα άτομα που επέλεξαν το Συμφωνώ απόλυτα ή το Συμφωνώ*

2 = *Μέτρια (μέτριο ενδιαφέρον): Αφορά τα άτομα που επέλεξαν το Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ*

3 = *Πολύ (υπάρχει ενδιαφέρον): Αφορά τα άτομα που επέλεξαν το Διαφωνώ ή το Διαφωνώ απόλυτα.*

- Ερωτηματολόγιο Σχημάτων YSQ- S1 (για τα 15 ΠΔΣ): Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει συγκεκριμένο τρόπο για να μετρήσει την ένταση των ΠΔΣ ενός ατόμου. Για κάθε Σχήμα υπάρχουν 5 ερωτήσεις που σχετίζονται με αυτό. (βλ. Παράρτημα) Λαμβάνονται υπόψη οι ερωτήσεις οι οποίες βαθμολογήθηκαν με 5 και 6 και στη συνέχεια γίνεται καταμέτρηση σε ποια Σχήματα ανήκουν αυτές οι ερωτήσεις και ποιο ή ποια Σχήματα σημείωσαν υψηλή βαθμολογία. Στο SPSS το κάθε Σχήμα καταγράφηκε ξεχωριστά και η απάντηση του κάθε συμμετέχοντα για το κάθε Σχήμα κωδικοποιήθηκε ως: 0 = Χαμηλή βαθμολογία (0 συμμετέχοντας σημείωσε

χαμηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο σχήμα και 1 = Ενεργό (ο συμμετέχοντας σημείωσε υψηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο σχήμα).

Τα ΠΔΣ που αξιολογούνται στο YSQ- S1 είναι τα εξής:

- Συναισθηματική Στέρση (Ερωτήσεις 1- 5)
- Εγκατάλειψη (Ερωτήσεις 6- 10)
- Καχυποψία/ Κακοποίηση (Ερωτήσεις 11- 15)
- Αποξένωση/ Κοινωνικός Αποκλεισμός (Ερωτήσεις 16- 20)
- Μειονεξία (Ερωτήσεις 21- 25)
- Αποτυχία (Ερωτήσεις 26- 30)
- Εξάρτηση (Ερωτήσεις 31- 35)
- Ευαλωτότητα σε βλάβη/ ασθένεια (Ερωτήσεις 36- 40)
- Συγχώνευση (Ερωτήσεις 41- 45)
- Υποταγή (Ερωτήσεις 46- 50)
- Αυτοθυσία (Ερωτήσεις 51- 55)
- Συναισθηματική αναστολή (Ερωτήσεις 56- 60)
- Ανελαστικά Πρότυπα (Ερωτήσεις 61- 65)
- Αυτονόητο δικαίωμα (Ερωτήσεις 66-70)
- Ανεπαρκής αυτοέλεγχος (Ερωτήσεις 71- 75)

6.4.1 Μέτρα θέσης- Αποτελέσματα:

Για το δείγμα $N = 70$, υπολογίστηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες, ο μέσος όρος (Mean) , η διάμεσος (Median) και η δεσπόζουσα τιμή (Mode) για τα εξής:

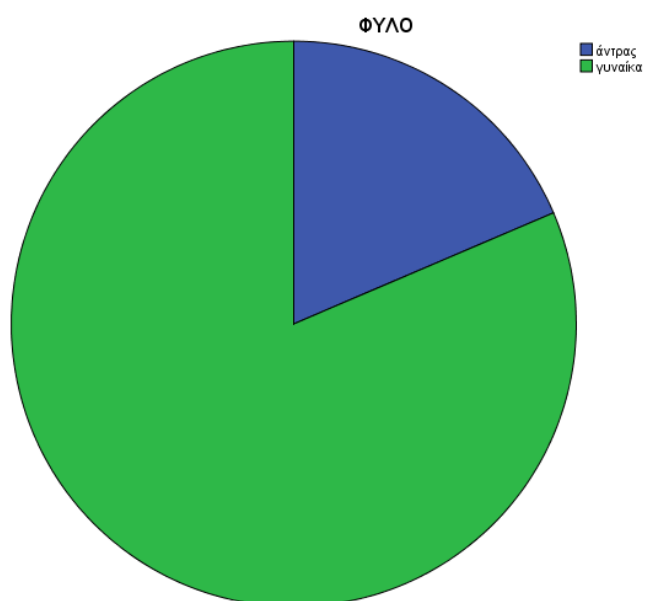
Φύλο:

Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 1 και στο διάγραμμα πίτας, το δείγμα της έρευνας ($N = 70$) αποτελείται από 57 γυναίκες (81,4 %) και 13 άντρες (18,6 %). Στην καθημερινότητα έχει παρατηρηθεί ότι ιδιαίτερα τα Τμήματα Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής, Εκπαίδευσης, κλπ. προτιμούνται συχνότερα από γυναίκες σπουδάστριες. Στο Παράρτημα Α όπου αναφέρονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ολόκληρου του δείγματος του ερωτηματολογίου, υπάρχει το διάγραμμα που δείχνει ότι όντως ένα μεγάλο ποσοστό

των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, προέρχονται από αυτά τα πεδία σπουδών.

Πίνακας 1: ΦΥΛΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid άντρας	13	18,6	18,6	18,6
γυναίκα	57	81,4	81,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	



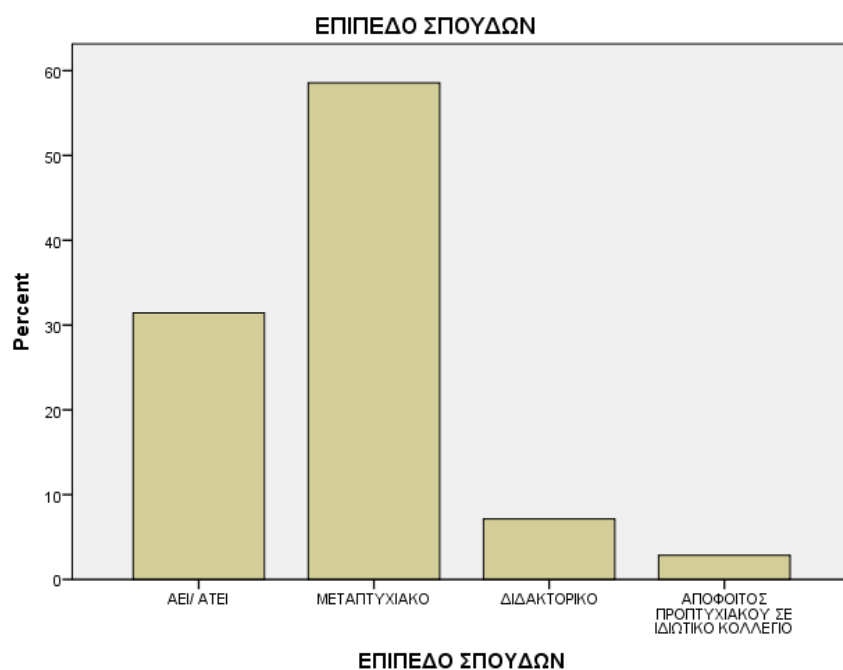
Σπουδές:

Στον Πίνακα 2 (και στο σχετικό ραβδόγραμμα), βλέπουμε το γενικότερο επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι ή σπουδαστές σε μεταπτυχιακά προγράμματα (58,6 %), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό είναι απόφοιτοι ή ολοκληρώνουν τώρα το προπτυχιακό τους σε ΑΕΙ/ ΑΤΕΙ (31, 4 %). Ένα μικρότερο ποσοστό έχουν διδακτορικό (7,1 %), ενώ το 2,

9 % που απάντησε στο ερωτηματολόγιο είναι απόφοιτοι ή ολοκληρώνουν τώρα προπτυχιακές σπουδές σε ιδιωτικό κολλέγιο.

Πίνακας 2: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΕΙ/ ΑΤΕΙ	22	31,4	31,4	31,4
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	41	58,6	58,6	90,0
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	5	7,1	7,1	97,1
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΣΕ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ	2	2,9	2,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	



Ο Πίνακας 3 αναφέρεται στο πεδίο σπουδών όπου οι συμμετέχοντες έχουν πάρει το πρώτο τους πτυχίο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι κάτοχος πτυχίου Ψυχολογίας (40 %). Μικρότερα αλλά σημαντικά ποσοστά για δείγμα των συμμετεχόντων, κατέχουν αυτοί που έχουν σπουδάσει Παιδαγωγική ή άλλες σχολές

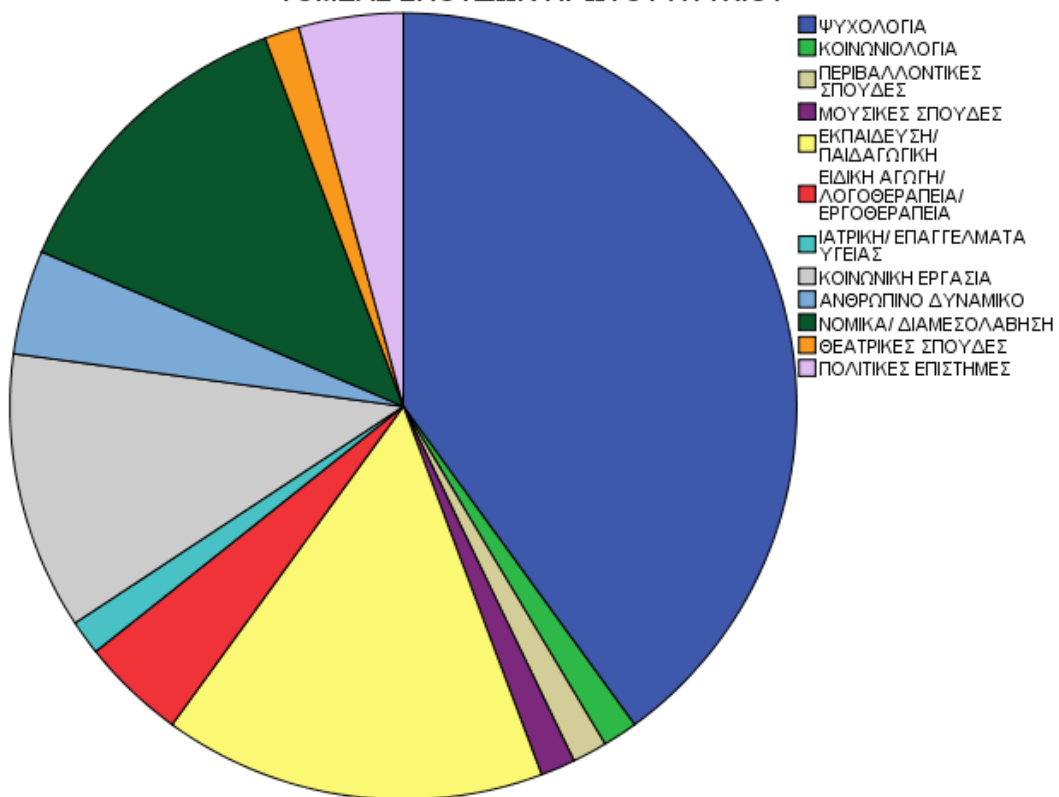
σχετικές με την εκπαίδευση (πχ. Φιλολογία, Μαθηματικά, κλπ.) και αποτελούν το 15,7 % του δείγματος, Νομικές σπουδές (12, 9%) και Κοινωνική Εργασία (11,4 %). Ακολουθούν σε μικρότερα ποσοστά: Ειδική αγωγή/ Λογοθεραπεία/ Εργοθεραπεία, Ανθρώπινο Δυναμικό και Πολιτικές Επιστήμες (4,3 %) και Κοινωνιολογία, Μουσικές σπουδές, Περιβαλλοντικές σπουδές, Ιατρική/ Επαγγέλματα Υγείας, Θεατρικές σπουδές (1,4 %). Το γεγονός του μεγάλου ποσοστού για το πεδίο της Ψυχολογίας μπορεί να δικαιολογείται λόγω του ότι το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε σελίδες που παρακολουθούν οι σπουδαστές και απόφοιτοι των τμημάτων αυτών, καθώς και ότι πρόκειται για σελίδες όπου πολλοί από αυτούς παρακολουθούν τακτικά ώστε να ενημερώνονται για θέματα σπουδών κλπ. που τους αφορούν. Το ίδιο μπορεί να ισχύει και για τα πεδία των Παιδαγωγικών, Κοινωνικής εργασίας και Νομικής, καθώς μετά από ανασκόπηση σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης παρατηρήθηκε ένας μεγάλος αριθμός σελίδων και ομάδων που αφορούν την ψυχολογία, την εκπαίδευση, την κοινωνική πρόνοια, τη διαμεσολάβηση, κλπ. Επίσης οι σπουδαστές Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής, Εκπαίδευσης, κλπ. πιθανόν να είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν σε μια έρευνα όπως αυτή της παρούσας διπλωματικής εργασίας λόγω του ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή στις σχετικές επιμορφώσεις, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη συναισθηματικών/ δεξιοτήτων και γενικότερης αυτογνωσίας των σπουδαστών, ενώ χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό μέθοδοι βιωματικής μάθησης.

Πίνακας 3: ΤΟΜΕΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	28	40,0	40,0	40,0
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	1	1,4	1,4	41,4
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	1	1,4	1,4	42,9
ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	1	1,4	1,4	44,3
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	11	15,7	15,7	60,0

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ/ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ/ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	3	4,3	4,3	64,3
ΙΑΤΡΙΚΗ/ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΥΓΕΙΑΣ	1	1,4	1,4	65,7
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	8	11,4	11,4	77,1
ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ	3	4,3	4,3	81,4
ΝΟΜΙΚΑ/ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ	9	12,9	12,9	94,3
ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	1	1,4	1,4	95,7
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	3	4,3	4,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

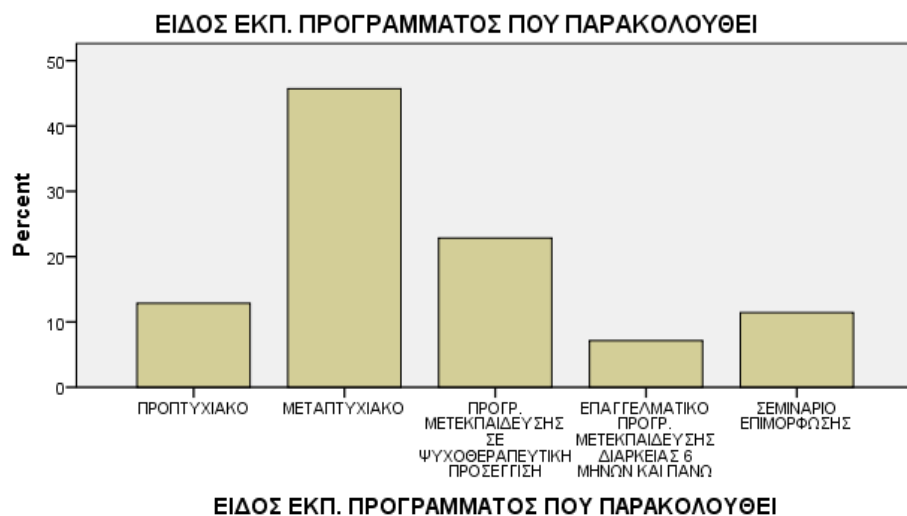
ΤΟΜΕΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ



Τέλος, σχετικά με την ερώτηση για το είδος του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθούν στην παρούσα χρονική περίοδο (ή παρακολούθησαν πρόσφατα) οι συμμετέχοντες, παρατηρούμε στον Πίνακα 4 τα εξής: Τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνουν τα Μεταπτυχιακά προγράμματα (45,7 %) σε ΑΕΙ ή σε ιδιωτικά κολλέγια και τα προγράμματα μετεκπαίδευσης σε κάποια Ψυχοθεραπευτική προσέγγιση (22,9 %) σε ιδιωτικά ΚεΔιΒιΜ. Ακολουθούν οι Προπτυχιακές σπουδές (12,9 %), όπου κάποιοι συμμετέχοντες βρίσκονται τώρα επί πτυχίω ή σπουδάζουν σε ένα δεύτερο προπτυχιακό διαφορετικό από το πρώτο τους πτυχίο, τα Σεμινάρια επιμόρφωσης (11,4 %) τα οποία υλοποιούν δημόσια και ιδιωτικά ΚεΔιΒιΜ, και τα προγράμματα μετεκπαίδευσης σε αντίστοιχους φορείς διάρκειας από 6 μήνες και πάνω (7,1 %).

Πίνακας 4: ΕΙΔΟΣ ΕΚΠ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	9	12,9	12,9	12,9
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡ.	32	45,7	45,7	58,6
ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	16	22,9	22,9	81,4
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡ. ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 6 ΜΗΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	5	7,1	7,1	88,6
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	8	11,4	11,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	



Ηλικία συμμετεχόντων:

Πίνακας 5: ΗΛΙΚΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ (ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 21 ΕΤΩΝ	2	2,9	2,9	2,9
22 ΕΤΩΝ	5	7,1	7,1	10,0
24 ΕΤΩΝ	6	8,6	8,6	18,6
25 ΕΤΩΝ	9	12,9	12,9	31,4
26 ΕΤΩΝ	5	7,1	7,1	38,6
27 ΕΤΩΝ	1	1,4	1,4	40,0
28 ΕΤΩΝ	4	5,7	5,7	45,7
29 ΕΤΩΝ	5	7,1	7,1	52,9
30 ΕΤΩΝ	2	2,9	2,9	55,7
31 ΕΤΩΝ	6	8,6	8,6	64,3
32 ΕΤΩΝ	3	4,3	4,3	68,6
33 ΕΤΩΝ	3	4,3	4,3	72,9
34 ΕΤΩΝ	3	4,3	4,3	77,1
35 ΕΤΩΝ	6	8,6	8,6	85,7
36 ΕΤΩΝ	5	7,1	7,1	92,9

37 ΕΤΩΝ	4	5,7	5,7	98,6
39 ΕΤΩΝ	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα 5 λαμβάνοντας υπόψη το δείγμα (N = 70) των συμμετεχόντων που λάβαμε υπόψη για την έρευνα μας (ηλικίας από 21- 39 ετών), βλέπουμε τα εξής: Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι 25 ετών (σημείωσαν ποσοστό 12,9 %). Ακολουθούν οι συμμετέχοντες ηλικιών 24 ετών (8,6 %), 31 ετών (8,6 %) και 35 ετών (8,6 %) και στη συνέχεια οι ηλικίες 22, 26, 29 και 36 ετών (με ποσοστό η καθεμία 7,1 %), οι ηλικίες 28 και 37 (με ποσοστό 5,7 % η καθεμία) και σε μικρότερα ποσοστά οι ηλικίες 32, 33, 34 ετών (με ποσοστό 4,3 % η καθεμία), 21 και 30 ετών (με ποσοστό 2,9 % η καθεμία) και τέλος 27 και 39 ετών με το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής (1,4 % η καθεμία). Σαφώς και δεν μπορούμε να γενικεύσουμε ότι η πλειοψηφία των σπουδαστών που παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα ή προγράμματα δια βίου μάθησης, κλπ. ανήκει στην ηλικία των 25 ετών επειδή στην έρευνα αυτή έχουμε ένα πολύ μικρό δείγμα σε σχέση με όλο τον πληθυσμό των σπουδαστών. Όμως αυτό το αποτέλεσμα θα μπορούσε να μας δώσει μια ένδειξη ότι πιθανόν τα άτομα που διανύουν τις ηλικίες που συμπλήρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά, παρακολουθούν περισσότερο τις σελίδες στις οποίες αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο λόγω του ενδιαφέροντός τους για θέματα σπουδών και δια βίου μάθησης και βρίσκονται σε μια ηλικία όπου οι μεν γύρω στα 25 με 29 έχουν ήδη ολοκληρώσει το προπτυχιακό τους και συνεχίζουν περεταίρω σπουδές, οι δε μεγαλύτεροι γύρω στα 31 με 35 μπορεί ήδη να έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές ή άλλες σπουδές και να ενδιαφέρονται για την προσωπική τους ανάπτυξη ή επαγγελματική κατάρτιση μέσω ενός προγράμματος δια βίου μάθησης ή/ και μεταπτυχιακού.

Πίνακας 6: ΗΛΙΚΙΑ

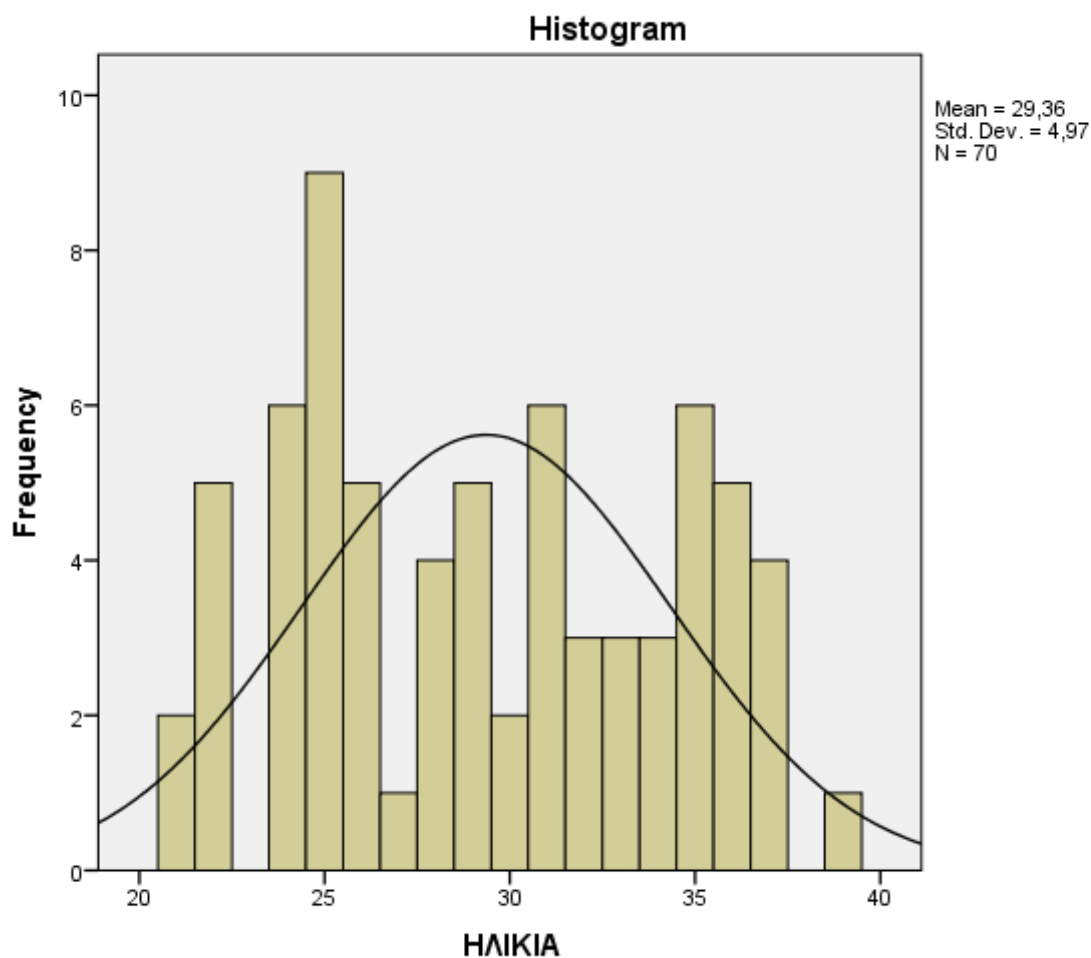
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ

ΕΡΕΥΝΑ (ΜΕΤΡΑ ΘΕΣΗΣ)

N	Valid	70
	Missing	0

Mean	29,36
Median	29,00
Mode	25
Std. Deviation	4,970
Variance	24,697
Range	18
Minimum	21
Maximum	39

Στον Πίνακα 6 βλέπουμε ότι ο μέσος όρος του δείγματος ($N = 70$) είναι 29,36, ενώ η διάμεσος είναι 29 και η δεσπόζουσα τιμή 25. Αυτό σημαίνει ότι η ηλικία που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι τα 25 έτη ($\text{Mode} = 25$), ενώ ο μέσος όρος των ηλικιών του δείγματος που λήφθηκε υπόψη για τις ανάγκες της έρευνας είναι τα 29, 36 έτη (μεταξύ 29 και 30 ετών). Η διάμεσος (median) = 29 σημαίνει ότι πάνω και κάτω από τα 29 έτη υπάρχει ίσος αριθμός τιμών. Εφόσον η τιμή του μέσου όρου είναι η μεγαλύτερη, αυτό σημαίνει ότι οι ηλικίες των συμμετεχόντων κατανέμονται σε Θετικά ασύμμετρη κατανομή, όπως φαίνεται και στο παρακάτω ιστόγραμμα συχνοτήτων:



Είδη κινήτρων:

Όπως διαπιστώνουμε από τον παρακάτω Πίνακα 7, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (65,4%) κινητοποιήθηκε από περισσότερο εσωτερικά κίνητρα (σημείωσε δηλαδή περισσότερα εσωτερικά κίνητρα στην απάντησή του και πολύ λιγότερα ή καθόλου εξωτερικά), για να παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της επιλογής του, ενώ ακολούθως το 17,3% παρουσίασε μια ισορροπία μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (υπήρξε δηλαδή ίσος αριθμός απαντήσεων για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα), ενώ μόνο το 3% των συμμετεχόντων επέλεξε την παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση κυρίως τα εξωτερικά κίνητρα.

**Πίνακας 7: ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΕΠΕΛΕΞΕΣ ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΙΔΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΥΡΙΩΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ	53	65,4	75,7	75,7
	ΚΥΡΙΩΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ	3	3,7	4,3	80,0
	ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ	14	17,3	20,0	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Τα εσωτερικά κίνητρα αντανακλούν οι εξής επιλογές:

Μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα

Για να αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των σπουδών και της εργασίας μου

Για να μάθω περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μου

Κοινωνικοποίηση/ να γνωρίσω νέους ανθρώπους

Βελτίωση ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων

Για να βρω τρόπους να εκφραστώ μέσω των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει το πρόγραμμα

Τα εξωτερικά κίνητρα αντανακλούν οι εξής επιλογές:

Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου

Επαγγελματική ανάπτυξη (προαγωγή, προσόντα για εύρεση νέας εργασίας, κλπ)

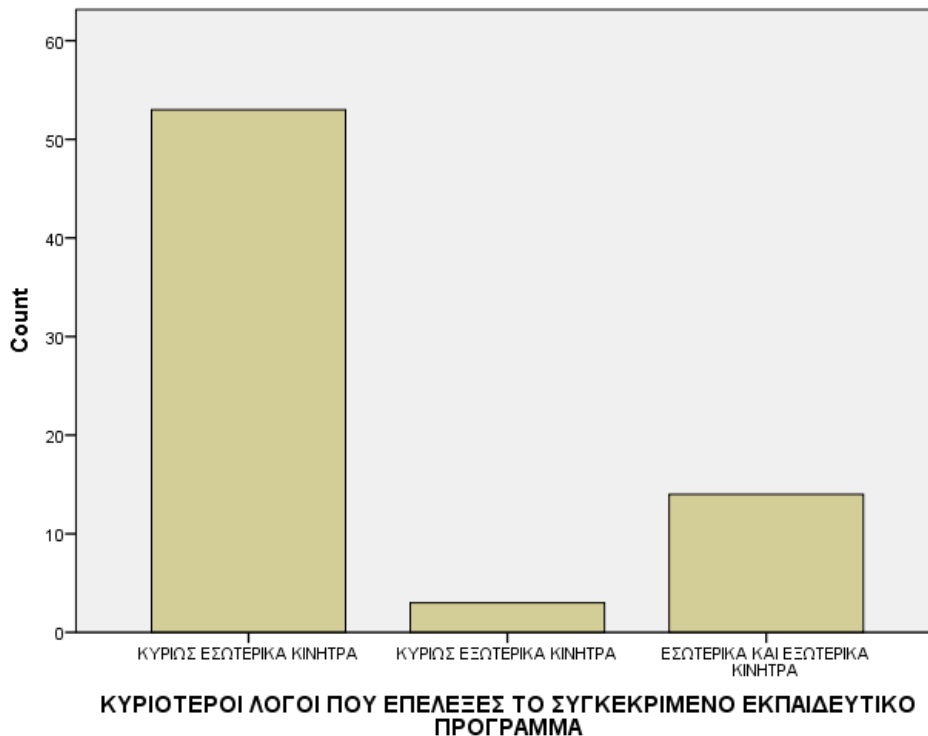
Για να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των γονιών μου

Για να αποκτήσω κύρος/ κοινωνικό status

Για να με θαυμάζουν οι άλλοι

Για να γίνω καλύτερος/ ανώτερος από τους άλλους

Αυτό μπορεί να απεικονιστεί και στο παρακάτω ραβδόγραμμα συχνοτήτων ως εξής:



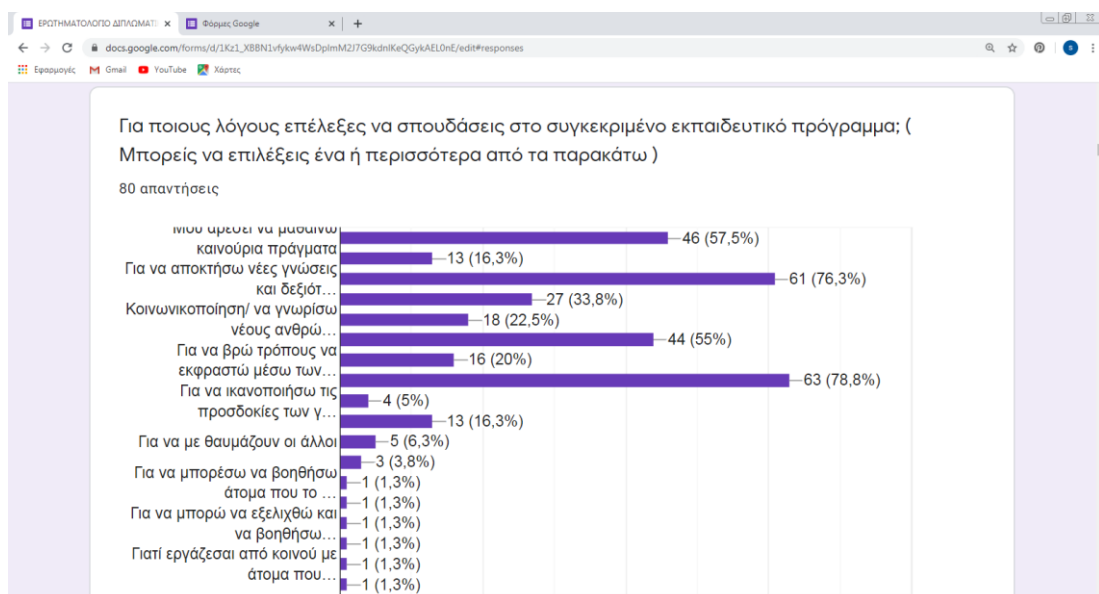
Επίσης εκτός από τα παραπάνω εσωτερικά κίνητρα, κάποιοι συμμετέχοντες σημείωσαν και τα εξής (στην επιλογή Άλλο):

- Απεριόριστο ενδιαφέρον για την επιστήμη μου
- Δυνατότητα έκφρασης μέσω μιας εργασίας που μου ταιριάζει
- Επαφή με ανθρώπους που έχουν ανάγκη από ψυχολογική υποστήριξη
- Εύρεση νέων ενδιαφερόντων, προσωπική εξέλιξη
- Να πάρω ενδιαφέρουσες εμπειρίες και καινούργιες ιδέες
- Η υπεράσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η επαφή με τον άνθρωπο, η συμβουλευτική
- Προσωπικά βιώματα, Ενασχόληση με περιθωριοποιημένα άτομα διεκδικώντας καλύτερες-πιο δίκαιες συνθήκες ζωής
- Όσον αφορά την ψυχοθεραπευτική εκπαίδευση για εξέλιξη του εαυτού μου και γιατί την θεωρώ απαραίτητο εφόδιο και προαπαιτούμενο για την εργασία μου ως ψυχοθεραπεύτρια, και όσον αφορά το ΠΜΣ για την εφαρμογή της επιστήμης μου σε έναν σχετικά καινοτόμο τομέα (εικονική πραγματικότητα).
- Εύρος μαθημάτων, ενδιαφέροντες κατευθύνσεις

- Για να εξελιχθώ και να βοηθήσω τους άλλους
- Επειδή εργάζεσαι από κοινού με άτομα με παρόμοιους στόχους και ενδιαφέροντα
- Για να έχω τη δυνατότητα να κάνω διδακτορικό στον τομέα που με ενδιαφέρει

Σχετικά με τα εξωτερικά κίνητρα αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες σημείωσαν την επιλογή “Επαγγελματική ανάπτυξη (προαγωγή, προσόντα για εύρεση νέας εργασίας, κλπ)” και εξέφρασαν την ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη, βελτίωση της εργασίας τους, εύρεση εργασίας, κλπ.

Στο παρακάτω γράφημα απεικονίζονται οι συχνότητες όλων των επιμέρους κινήτρων για το σύνολο των συμμετεχόντων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο (N = 80):



Τα εσωτερικά κίνητρα σημείωσαν τα εξής ποσοστά:

Να αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των σπουδών και της εργασίας (76,3 %)

Μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα (57%)

Βελτίωση προσωπικών ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων (55 %)

Για να μάθω περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μου (33,8 %)

Κοινωνικοποίηση/ να γνωρίσω νέους ανθρώπους (22,5 %)

Για να βρω τρόπους να εκφραστώ μέσω των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει το πρόγραμμα (20 %)

Τα εξωτερικά κίνητρα σημείωσαν τα εξής ποσοστά:

Επαγγελματική ανάπτυξη (προαγωγή, εύρεση νέας εργασίας, κλπ) (78, 8 %)

Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου (16,3%)

Για να αποκτήσω κύρος/ κοινωνικό status (16,3 %)

Για να με θαυμάζουν οι άλλοι (6,3 %)

Για να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των γονιών μου (5 %)

Για να γίνω καλύτερος/ ανώτερος από τους άλλους (3,8 %)

Επίσης στους παρακάτω πίνακες συχνοτήτων φαίνεται ότι από τους συμμετέχοντες της έρευνας (N = 70) επιλέχθηκαν στην πλειονότητά τους τουλάχιστον 2 με 4 εσωτερικά κίνητρα (εκ του συνόλου των έξι) (Πίνακας 8- A), ενώ στα εξωτερικά κίνητρα (Πίνακας 9. A) η πλειοψηφία των απαντήσεων περιλάμβανε ένα με δύο εξωτερικά κίνητρα (εκ του συνόλου των έξι). Επομένως σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες εστιάζουν περισσότερο στα εσωτερικά τους κίνητρα και λιγότερο στα εξωτερικά (με εξαίρεση την επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα).

Πίνακας 8 A: ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	2,9	2,9	2,9
	1	5	7,1	7,1	10,0
	2	13	18,6	18,6	28,6
	3	23	32,9	32,9	61,4
	4	18	25,7	25,7	87,1
	5	5	7,1	7,1	94,3
	6	4	5,7	5,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Πίνακας 9 Α: ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	9	12,9	12,9	12,9
	1	42	60,0	60,0	72,9
	2	13	18,6	18,6	91,4
	3	4	5,7	5,7	97,1
	5	1	1,4	1,4	98,6
	6	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Τέλος, σε σχέση με την ηλικία, παρατηρούμε μία αύξηση του αριθμού των εσωτερικών κινήτρων στις ηλικίες από 29 ετών και άνω (Πίνακας 8- Β), ενώ σχετικά με τον αριθμό των εξωτερικών κινήτρων (Πίνακας 9- Β) υπάρχει αντίστοιχα λίγο μικρότερη αύξηση.

Report**Πίνακας 8 Β: ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ**

ΗΛΙΚΙΑ	Mean	N	Std. Deviation
21 ΕΤΩΝ	2,50	2	,707
22 ΕΤΩΝ	2,80	5	1,304
24 ΕΤΩΝ	2,50	6	1,225
25 ΕΤΩΝ	3,11	9	1,269
26 ΕΤΩΝ	2,80	5	,837
27 ΕΤΩΝ	2,00	1	.
28 ΕΤΩΝ	3,25	4	1,500
29 ΕΤΩΝ	3,80	5	1,643
30 ΕΤΩΝ	3,50	2	,707
31 ΕΤΩΝ	3,00	6	,632
32 ΕΤΩΝ	3,00	3	2,000
33 ΕΤΩΝ	3,33	3	2,517
34 ΕΤΩΝ	3,33	3	1,528
35 ΕΤΩΝ	3,33	6	1,633
36 ΕΤΩΝ	3,80	5	,837
37 ΕΤΩΝ	3,50	4	1,000
39 ΕΤΩΝ	,00	1	.
Total	3,10	70	1,298

Report

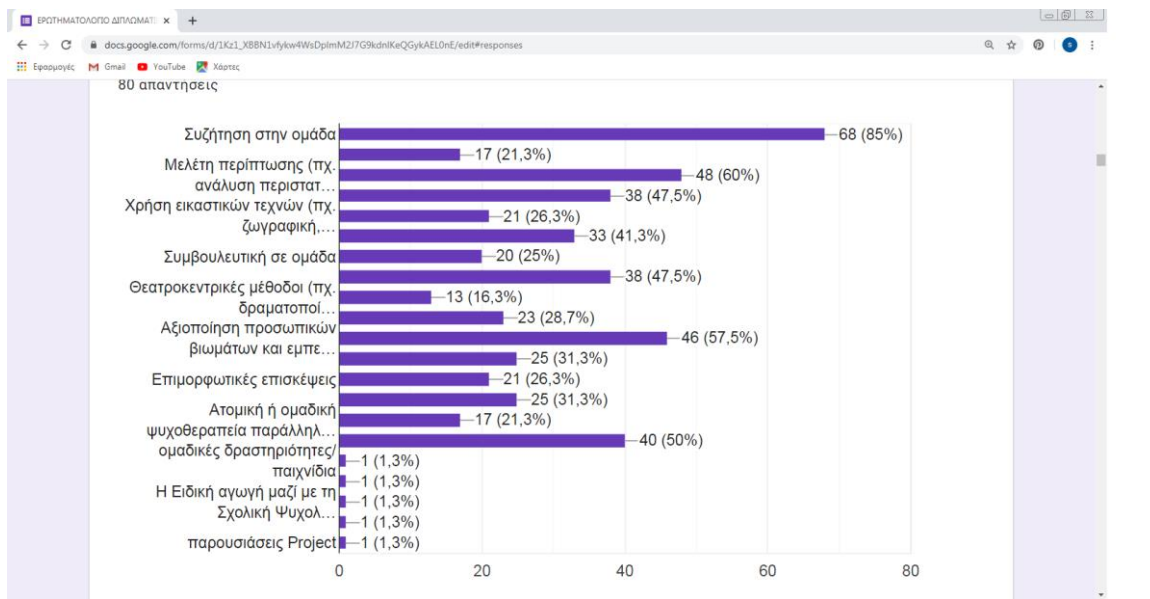
Πίνακας 9 Β: ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

ΗΛΙΚΙΑ	Mean	N	Std. Deviation
21 ΕΤΩΝ	,50	2	,707
22 ΕΤΩΝ	1,00	5	,000
24 ΕΤΩΝ	1,00	6	1,095
25 ΕΤΩΝ	1,44	9	,726
26 ΕΤΩΝ	,80	5	,837
27 ΕΤΩΝ	5,00	1	.
28 ΕΤΩΝ	1,25	4	,500
29 ΕΤΩΝ	1,80	5	,837
30 ΕΤΩΝ	1,50	2	,707
31 ΕΤΩΝ	1,00	6	,632
32 ΕΤΩΝ	,67	3	,577
33 ΕΤΩΝ	1,00	3	,000
34 ΕΤΩΝ	1,33	3	,577
35 ΕΤΩΝ	1,67	6	,816
36 ΕΤΩΝ	1,40	5	,548
37 ΕΤΩΝ	,50	4	,577
39 ΕΤΩΝ	1,00	1	.
Total	1,23	70	,854

Διαδραστικές / Βιωματικές μέθοδοι που περιλαμβάνονται στα Εκπαιδευτικά προγράμματα:

Οι συμμετέχοντες αρχικά σημείωσαν ποιες διαδραστικές/ βιωματικές μεθόδους περιλάμβανε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Οι απαντήσεις του συνόλου των ατόμων που απάντησαν το ερωτηματολόγιο (N = 80) απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες/ μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείς ; (Επέλεξε πάνω από μία απαντήσεις) . Αριθμός απαντήσεων: 80 απαντήσεις.



Όπως φαίνεται στο σχετικό γράφημα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολουθούν οι σπουδαστές που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιούν σε μεγάλη συχνότητα τη Συζήτηση στην ολομέλεια της ομάδας (85%). Ακολουθούν η μελέτη περίπτωσης (60%), η Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των σπουδαστών (57,5 %), ομαδικές δραστηριότητες (50%), Παιχνίδια ρόλων (47,5 %) και Κριτικός αναστοχασμός (47,5 %). Ενώ ακολουθούν σε μικρότερα ποσοστά: εργασίες σε ομάδες μέσα στην τάξη (41,3 %), τεχνικές επίλυσης προβλημάτων/ διαχείρισης συγκρούσεων (31,3 %), δραστηριότητες γνωριμίας των μελών της ομάδας (31,3%), προσομοίωση (28,7 %), χρήση εικαστικών τεχνών (26,3%), επιμορφωτικές επισκέψεις (26,3%), Συμβουλευτική σε ομάδα (25%), Ατομική ή ομαδική ψυχοθεραπεία παράλληλα με την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (21,3%), παρουσιάσεις project (1,3 %) και προβολή βίντεο (1,3%).

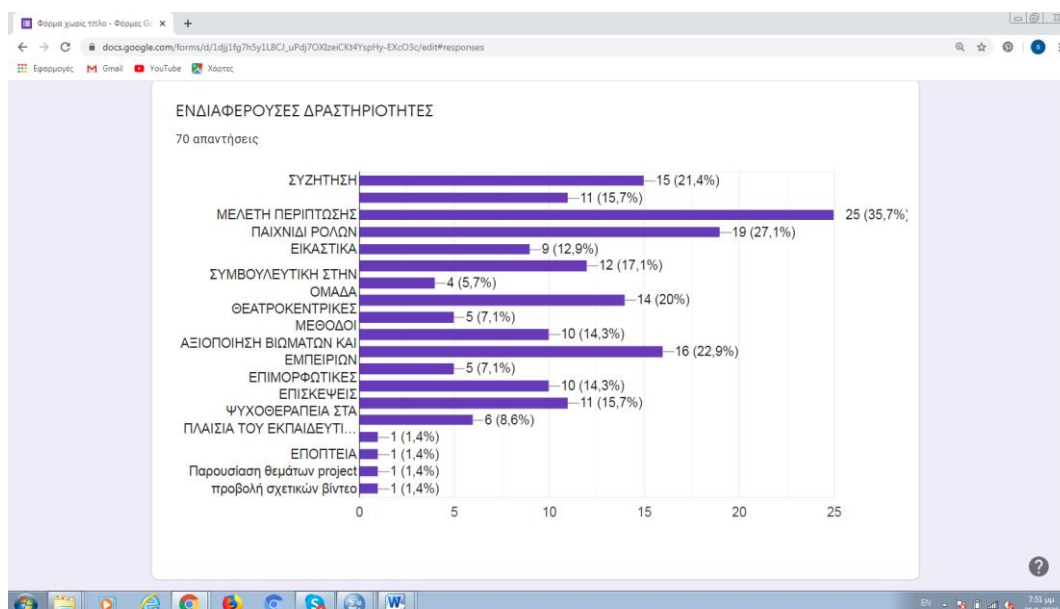
Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις σύντομης απάντησης σχετικά με το ποιες από αυτές τις δραστηριότητες βρήκαν ως ενδιαφέρουσες/ ευχάριστες και ποιες από αυτές βρήκαν ως αδιάφορες και δεν θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε αυτές. Σε κάθε ερώτηση έπρεπε να σημειώσουν από μία έως τρεις απαντήσεις. Τα αποτελέσματα φαίνονται στα παρακάτω γραφήματα που σχεδιάστηκαν μέσω του Google forms για το δείγμα που επιλέχθηκε για την έρευνα (N = 70):

Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.

Αριθμός απαντήσεων: 70 απαντήσεις.

Παρατηρούμε ότι ως πιο ενδιαφέρουσα μέθοδος εκτιμήθηκε η Μελέτη Περίπτωσης (35,7 %), ενώ οι επόμενες τέσσερις μέθοδοι που συγκέντρωσαν μεγάλο ποσοστό είναι οι εξής:

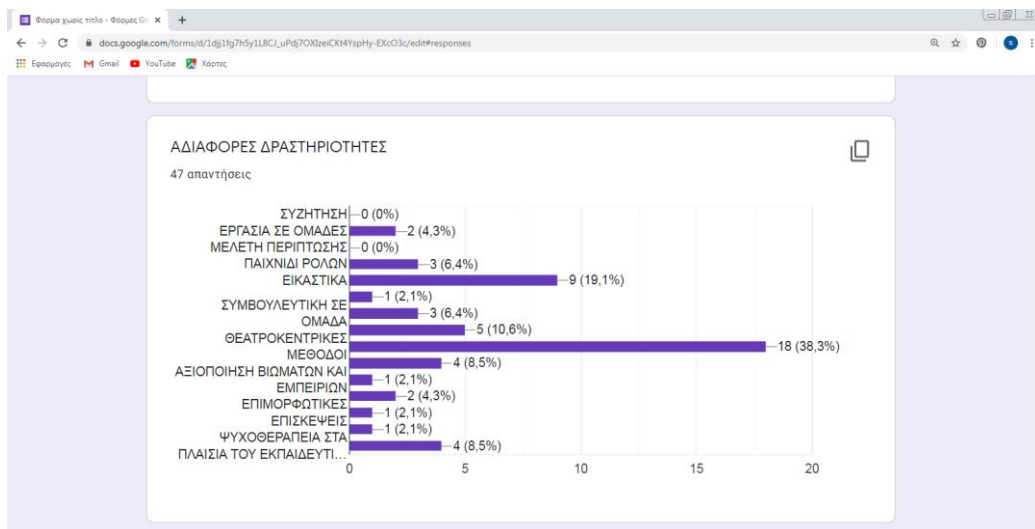
- Παιχνίδι ρόλων (27,1 %)
- Αξιοποίηση βιωμάτων και εμπειριών των σπουδαστών (22,9 %)
- Συζήτηση στην ομάδα της τάξης (21,4 %)
- Κριτική διδασκαλία/ Κριτικός αναστοχασμός (20%)



Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: ΑΔΙΑΦΟΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Αριθμός απαντήσεων: 47 απαντήσεις

Παρατηρούμε ότι ως πιο αδιάφορες εκτιμήθηκαν οι Θεατροκεντρικές μέθοδοι με ποσοστό 38,3 % και ακολουθούν σε μικρότερα ποσοστά η χρήση Εικαστικών μεθόδων (19,1 %) και η Κριτική διδασκαλία/ Κριτικός αναστοχασμός (10,6 %). Για το διάγραμμα αυτό συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις από τους 47 συμμετέχοντες, καθώς οι υπόλοιποι 23 σημείωσαν ότι καμία μέθοδος δεν τους φαίνεται αδιάφορη.



Εμπειρία από τη συμμετοχή σε διαδραστικές/ βιωματικές μεθόδους:

Οι συμμετέχοντες αφού σημείωσαν σε προηγούμενη ερώτηση ποιες διαδραστικές/ βιωματικές μεθόδους περιλάμβανε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το πόσο ενδιαφέρουσες/ ευχάριστες τους φάνηκαν αυτές οι μέθοδοι, σε τι βαθμό εκτιμούν ότι τους βοήθησαν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους και σε τι βαθμό είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν ένα παρόμοιο πρόγραμμα στο μέλλον.

Πίνακας 9: ΕΡΩΤΗΣΗ 15: ΠΟΣΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΕΣ/ ΕΥΧΑΡΙΣΤΕΣ ΗΤΑΝ ΓΙΑ ΕΞΕΝΑ ΑΥΤΕΣ ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΩΣΤΕ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙΣ ΣΕ ΑΥΤΕΣ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	2	2,5	2,9	2,9
	ΜΕΤΡΙΑ	12	14,8	17,1	20,0
	ΠΟΛΥ	28	34,6	40,0	60,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	28	34,6	40,0	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Σε αυτή την ερώτηση (Πίνακας 9) βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (συνολικά το 69,2 %) απάντησε θετικά σχετικά με την εμπειρία συμμετοχής του στις βιωματικές δραστηριότητες. (34,6% τις βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσες και επίσης 34,6% τις βρήκαν πάρα πολύ ενδιαφέρουσες).

Πίνακας 10: ΕΡΩΤΗΣΗ 18: ΠΟΣΟ ΣΕ ΒΟΗΘΗΣΑΝ ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ ΣΟΥ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	7	8,6	10,0	10,0
	ΜΕΤΡΙΑ	21	25,9	30,0	40,0
	ΠΟΛΥ	22	27,2	31,4	71,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	20	24,7	28,6	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Σε αυτή την ερώτηση (Πίνακας 10) βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (27,2 %) απάντησε θετικά (= Πολύ) σχετικά με την εκτίμησή του για το βαθμό καλλιέργειας της αυτογνωσίας του μέσω της συμμετοχής στις βιωματικές δραστηριότητες. Ακολουθεί με μικρή διαφορά το 25,9 % των συμμετεχόντων που πιστεύουν ότι βοηθήθηκαν σε μέτριο βαθμό, ενώ και ένα σημαντικό ποσοστό 24,7% (αρκετά κοντά δηλαδή στο υψηλότερο ποσοστό) θεωρεί ότι ωφελήθηκε στο μέγιστο βαθμό. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (8,6%) των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι βιωματικές δραστηριότητες βοήθησαν ελάχιστα στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται πέρα από την υποκειμενική τους εκτίμηση, και στον βαθμό συμμετοχής τους σε αυτές τις δραστηριότητες, ή αν αυτές περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα που παρακολούθησαν σε μικρή συχνότητα ή αν οι συγκεκριμένες δεν ήταν της προτίμησής τους, κλπ. Επίσης κανείς συμμετέχοντας δεν βαθμολόγησε την απάντησή του με 1 = Καθόλου.

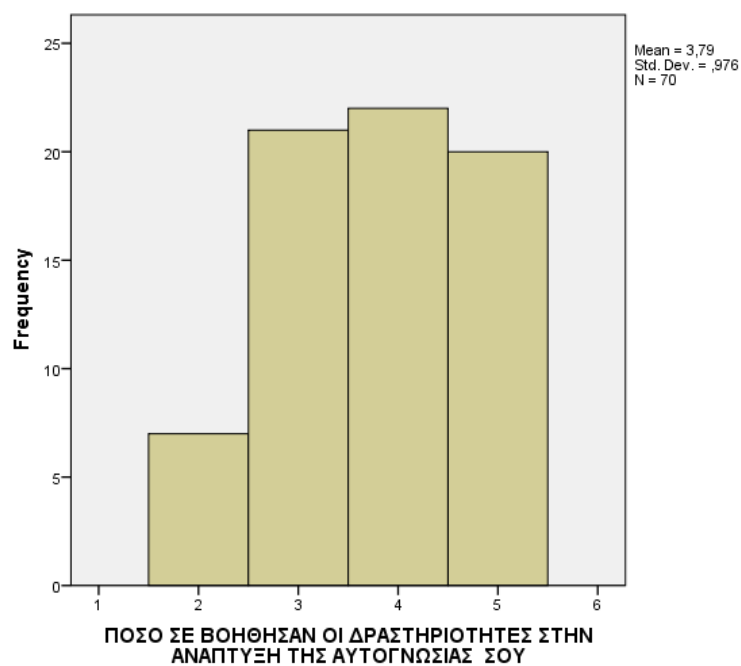
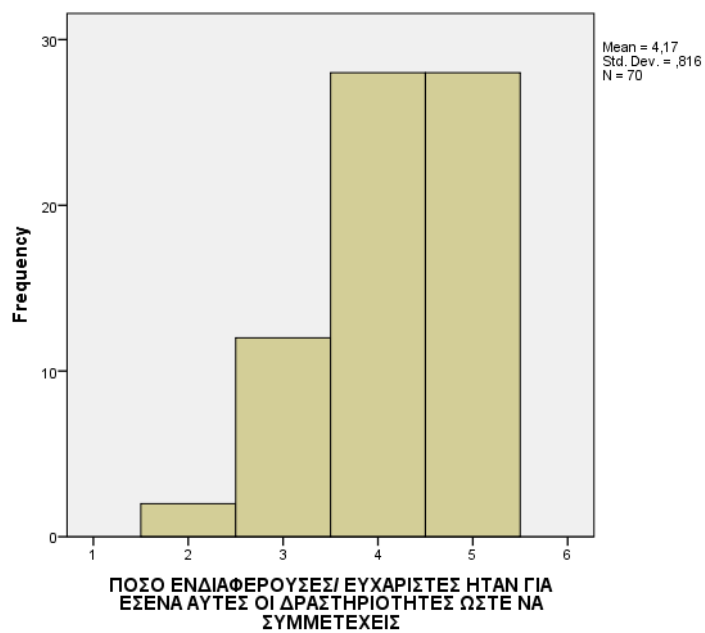
Συνοψίζοντας στον παρακάτω Πίνακα 11 για τους μέσους όρους των απαντήσεων για τις παραπάνω ερωτήσεις, βλέπουμε ότι κατά μέσο όρο (4, 17) οι συμμετέχοντες εκτίμησαν ως ενδιαφέρουσες και ευχάριστες τις βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους και κατά ένα μικρότερο (που όμως δεν απέχει πολύ) μέσο όρο (3,79) εκτίμησαν ότι αυτές οι μέθοδοι συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους:

Πίνακας 11: Μέσοι όροι των ερωτήσεων 15 και 18:

		ΠΟΣΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΥΣΕΣ/ ΕΥΧΑΡΙΣΤΕΣ ΗΤΑΝ ΓΙΑ ΕΞΕΝΑ ΑΥΤΕΣ ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΩΣΤΕ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙΣ	ΠΟΣΟ ΣΕ ΒΟΗΘΗΣΑΝ ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ ΣΟΥ
N	Valid	70	70
	Missing	11	11
	Mean	4,17	3,79
	Median	4,00	4,00
	Mode	4 ^a	4
	Std. Deviation	,816	,976
	Range	3	3
	Minimum	2	2
	Maximum	5	5

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Μπορούμε να το αναπαραστήσουμε οπτικά στα παρακάτω διαγράμματα:



Τέλος, στον πίνακα 12, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (συνολικά το 56,8 % , δηλαδή πάνω από το 50% του δείγματος) έχει μεγάλη πρόθεση συμμετοχής μελλοντικά σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει διαδραστικές/ βιωματικές μεθόδους (απάντηση πολύ και πάρα πολύ).

Πίνακας 12: ΕΡΩΤΗΣΗ 19: ΘΑ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΕΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΕ ΕΚΠ.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕ ΠΑΡΟΜΟΙΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ; (ΠΡΟΘΕΣΗ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,2	1,4	1,4
	ΛΙΓΟ	5	6,2	7,1	8,6
	ΜΕΤΡΙΑ	18	22,2	25,7	34,3
	ΠΟΛΥ	21	25,9	30,0	64,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	25	30,9	35,7	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Εκτίμηση της ανάπτυξης συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων:

Στην ενότητα του ερωτηματολογίου «Ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων» παρατέθηκαν στους συμμετέχοντες οκτώ συναισθηματικές και οκτώ κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες έχει μελετηθεί ότι αναπτύσσονται/ καλλιεργούνται μέσω της συμμετοχής στις διαδραστικές/ βιωματικές μεθόδους που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκτιμήσουν σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι τους βοήθησε να αναπτύξουν κάθε μια από αυτές τις δεξιότητες η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν. (Αναλυτικά γραφήματα για την εκτίμηση κάθε δεξιότητας ξεχωριστά για το σύνολο των συμμετεχόντων, υπάρχουν στο Παράρτημα Α).

Στη συνέχεια υπήρξαν και άλλες δύο αντίστοιχες ερωτήσεις, οι οποίες διατυπώθηκαν ως εξής:

Ερώτηση 21: Πόσο πολύ θεωρείς ότι έχεις αναπτύξει μέχρι τώρα τις συναισθηματικές/ κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζονται στο επάγγελμά σου;

Ερώτηση 22: Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι έχεις καλλιεργήσει την αυτογνωσία σου;

Στην Κατηγορία Συναισθηματικές δεξιότητες παρουσιάστηκαν οι εξής:

- Καλύτερη επαφή με τον εαυτό μου
- Καλύτερη διαχείριση καταστάσεων που προκαλούν άγχος
- Αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων μου
- Ανακάλυψη ένα προσωπικό νόημα για το πώς θέλω να είναι η ζωή μου
- Ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης
- Καλύτερη διαχείριση των αρνητικών μου συναισθημάτων
- Έκφραση του εαυτού μου
- Μπορώ να αναζητώ ενημέρωση/ βοήθεια σχετικά με θέματα που αφορούν την ψυχική μου υγεία

Στην Κατηγορία Κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάστηκαν οι εξής:

- Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας
- Γνωριμία με νέους ανθρώπους
- Εκφράζω την προσωπική μου γνώμη χωρίς να ντρέπομαι/ φοβάμαι
- Έχω θετική στάση απέναντι στη συνεργασία
- Αναπτύσσω διάλογο με τους άλλους
- Αναπτύσσω τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που μου προκύπτουν στην καθημερινότητά μου
- Ενδιαφέρομαι για αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις
- Καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων με τους άλλους

Στον Πίνακα 13 παρακάτω, συνοψίζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων:

Πίνακας 13: ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ:

	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΠΟΣΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜ. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΚΤΙΜΗΣΑΝ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΠΟΣΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΚΤΙΜΗΣΑΝ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Ερώτηση 21: ΠΟΣΟ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΕΧΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΤΙΣ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Ερώτηση 22: ΠΟΣΟ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΕΧΕΙΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΗΣΕΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ ΣΟΥ
N Valid	70	70	70	70
Missing	11	11	11	11
Mean	4,33	5,80	3,61	3,74
Median	4,50	6,00	4,00	4,00
Mode	2 ^a	8	4	4
Std. Deviation	2,460	2,151	,687	,695
Variance	6,050	4,626	,472	,484
Range	8	8	3	4
Minimum	0	0	2	2
Maximum	8	8	5	5
Sum	303	406	253	262

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, τα δεδομένα για τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες καταχωρήθηκαν με βάση το σύνολο των δεξιοτήτων που βαθμολογήθηκαν σε κάθε κατηγορία με υψηλό βαθμό (με 4 ή 5). Επομένως οι συμμετέχοντες σε κάθε κατηγορία (Συναισθηματικές και Κοινωνικές) μπορούσαν να βαθμολογήσουν με υψηλό βαθμό από 0 έως 8 δεξιότητες. Για τις ερωτήσεις 21 και 22 καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων τις οποίες βαθμολόγησαν ως εξής 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ

Σχετικά με τις Συναισθηματικές δεξιότητες, βλέπουμε στον Πίνακα 13 ότι ο μέσος όρος των δεξιοτήτων που βαθμολογήθηκαν με υψηλό βαθμό είναι 4,33. Ενώ σχετικά με τις

Κοινωνικές δεξιότητες ο αντίστοιχος μέσος όρος είναι 5,80. Οι δεσπόζουσες τιμές (median), δηλαδή ο αριθμός των δεξιοτήτων που βαθμολογήθηκαν με υψηλό βαθμό και παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα, είναι 2 ή 6 είδη Συναισθηματικών δεξιοτήτων (με συχνότητα 13,6%) και 8 είδη Κοινωνικών δεξιοτήτων (με συχνότητα (25,9%). Αυτό φαίνεται καλύτερα στους παρακάτω πίνακες Συχνοτήτων: (Πίνακες 14 και 15)

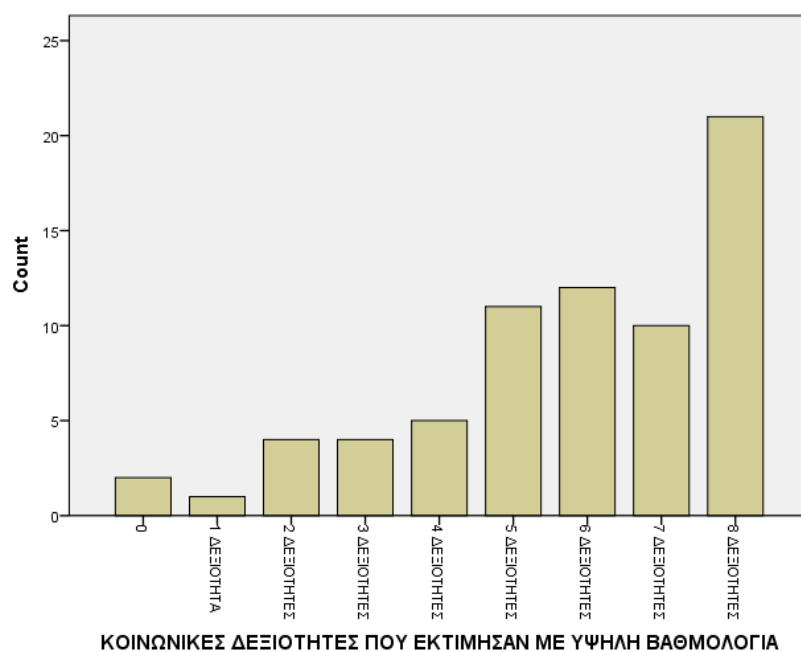
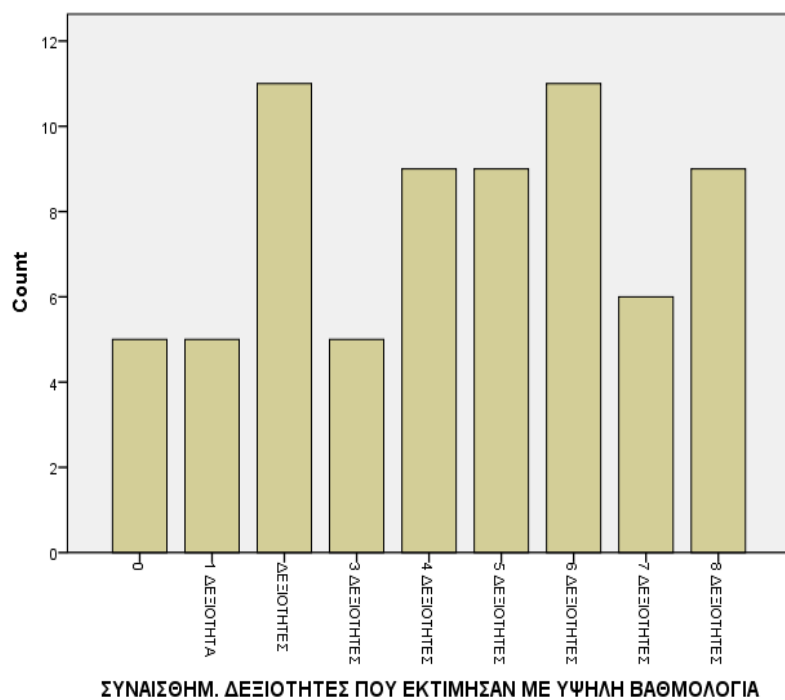
Πίνακας 14: ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΚΤΙΜΗΘΗΚΑΝ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	6,2	7,1	7,1
	1 ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	5	6,2	7,1	14,3
	2 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	11	13,6	15,7	30,0
	3 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	5	6,2	7,1	37,1
	4 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	9	11,1	12,9	50,0
	5 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	9	11,1	12,9	62,9
	6 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	11	13,6	15,7	78,6
	7 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	6	7,4	8,6	87,1
	8 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	9	11,1	12,9	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Πίνακας 15: ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΚΤΙΜΗΘΗΚΑΝ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	2,5	2,9	2,9
	1 ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	1	1,2	1,4	4,3
	2 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	4	4,9	5,7	10,0
	3 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	4	4,9	5,7	15,7
	4 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	5	6,2	7,1	22,9
	5 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	11	13,6	15,7	38,6
	6 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	12	14,8	17,1	55,7
	7 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	10	12,3	14,3	70,0
	8 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	21	25,9	30,0	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Σε γενικές γραμμές διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέπτυξαν και τις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων σε σημαντικό βαθμό, με τις Κοινωνικές δεξιότητες να σημειώνουν μια λίγο μεγαλύτερη ανάπτυξη στο σύνολό τους, ή εκτιμήθηκαν από τους συμμετέχοντες ότι τις ανέπτυξαν σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις συναισθηματικές. Παρ' όλα αυτά και η συνολική ανάπτυξη των Συναισθηματικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται ικανοποιητική καθώς ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων εκτιμούν ότι ανέπτυξαν συνολικά τουλάχιστον 2 είδη αυτής της κατηγορίας, ενώ εξίσου αρκετοί συμμετέχοντες εκτιμούν ότι ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό 6, 4, 5 ή και τα 8 είδη δεξιοτήτων. Τα παρακάτω γίνονται πιο εμφανή στα παρακάτω ραβδογράμματα:



Στη συνέχεια, σχετικά με τις ερωτήσεις 21 και 22, ο Πίνακας 13 μας δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκτίμησαν τον συνολικό βαθμό ανάπτυξης των συναισθηματικών/κοινωνικών δεξιοτήτων τους στην παρούσα χρονική περίοδο με μέσο όρο βαθμολογίας το 3,61 (δηλαδή από μέτρια έως πολύ). Ενώ εκτίμησαν το βαθμό ανάπτυξης της

αυτογνωσίας τους μέχρι τώρα με μέσο όρο βαθμολογίας το 3, 74 (δηλαδή από μέτρια έως πολύ). Οι μέσοι όροι και των δύο ερωτήσεων διαφέρουν ελάχιστα μεταξύ τους.

Αυτό επαληθεύεται και από τους παρακάτω πίνακες συχνότητας. Στον Πίνακα 16 για την Ερώτηση 21 βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (40,7%) θεωρεί ότι έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητές του, ενώ ακολουθεί με μικρή διαφορά το ποσοστό 35,8% των συμμετεχόντων που θεωρεί ότι έχει αναπτύξει τις δεξιότητές του σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 16: ΕΡΩΤΗΣΗ 21- ΠΟΣΟ ΘΕΩΡΕΙΣ ΟΤΙ ΕΧΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ ΤΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΣΟΥ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	2	2,5	2,9	2,9
	ΜΕΤΡΙΑ	29	35,8	41,4	44,3
	ΠΟΛΥ	33	40,7	47,1	91,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	7,4	8,6	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Στον Πίνακα 17 για την Ερώτηση 22 βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (49,4 %) θεωρεί ότι έχει αναπτύξει μέχρι τώρα σε μεγάλο βαθμό την αυτογνωσία του, ενώ ακολουθεί το ποσοστό 27,2 % των συμμετεχόντων που εκτιμά ότι έχει αναπτυχθεί σε μέτριο βαθμό. Σε αυτή την ερώτηση πάντως βλέπουμε ότι η εκτίμηση «Πολύ» απέχει αρκετά από την εκτίμηση «Μέτρια». Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι και στις δυο ερωτήσεις μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων θεωρεί ότι έχει αναπτύξει ελάχιστα ή καθόλου τις συναισθηματικές/ κοινωνικές δεξιότητες και την αυτογνωσία του. Η θετική εκτίμηση των συμμετεχόντων θα μπορούσε να οφείλεται στα οφέλη που

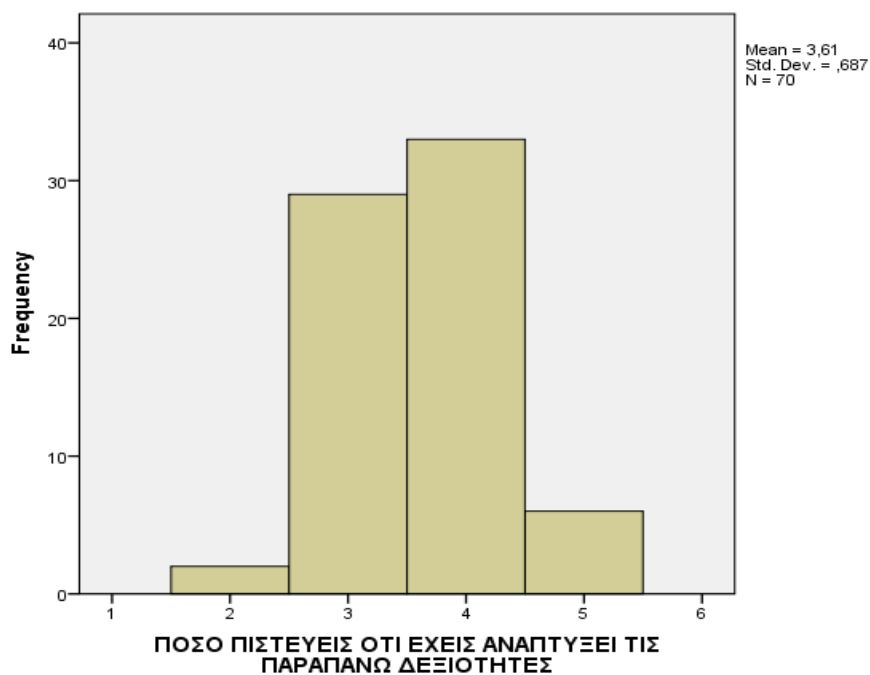
αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αυτογνωσία τους, αλλά και στη γενικότερη ενασχόλησή τους με την προσωπική τους ανάπτυξη με ποικίλους τρόπους και όχι μόνο μέσω της εκπαίδευσης.

Πίνακας 17: ΕΡΩΤΗΣΗ 22- ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΕΧΕΙΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΗΣΕΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ ΣΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ;

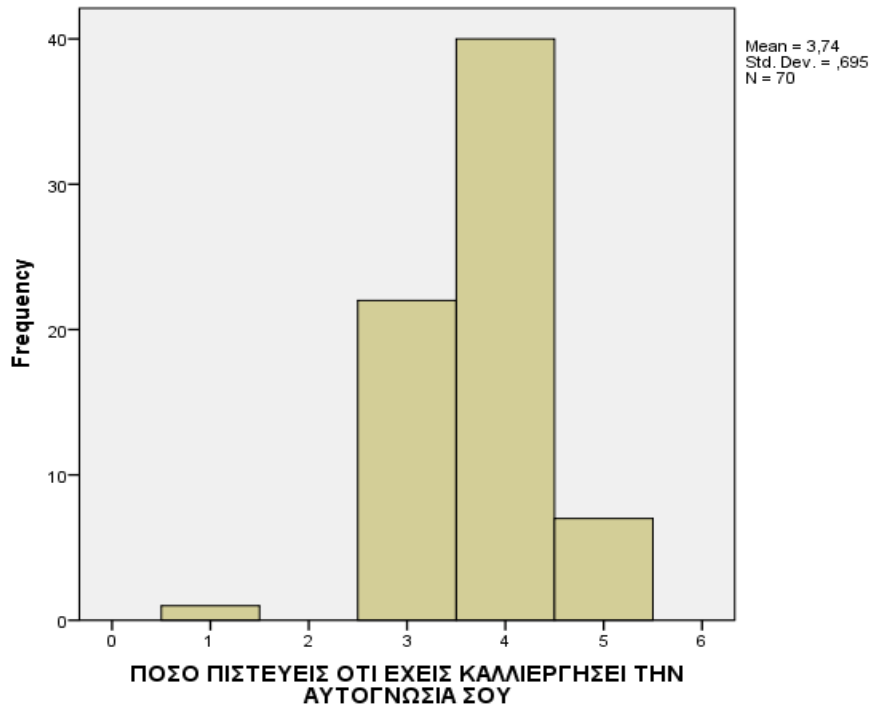
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,2	1,4	1,4
	ΜΕΤΡΙΑ	22	27,2	31,4	32,9
	ΠΟΛΥ	40	49,4	57,1	90,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	8,6	10,0	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Παρατίθενται επίσης και τα σχετικά ιστογράμματα για τις παραπάνω ερωτήσεις:

Ερώτηση 21:



Ερώτηση 22:

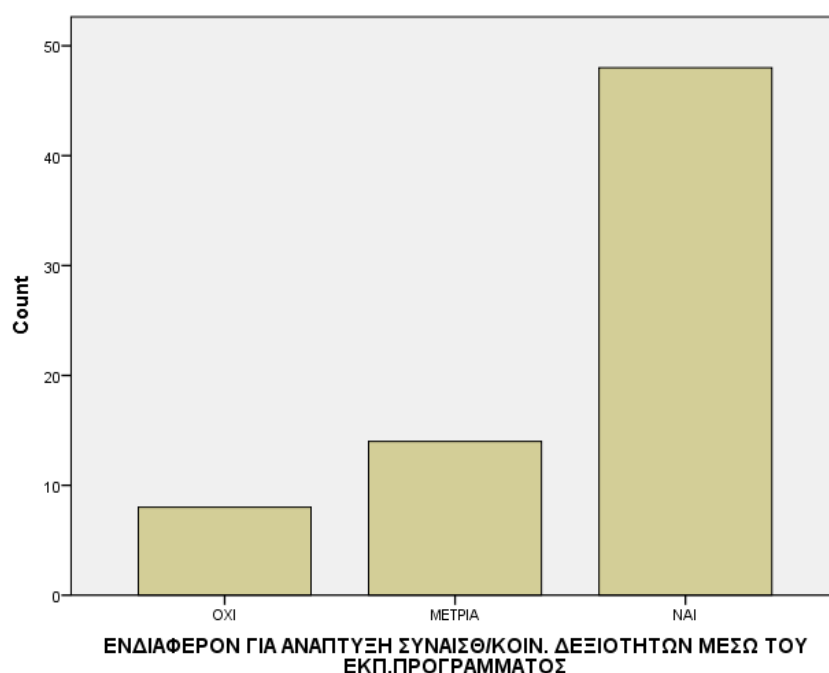


Εκτίμηση του ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος:

Η ερώτηση 17 αφορούσε τη διερεύνηση του κατά πόσο οι συμμετέχοντες ενδιαφέρονται πέρα από την επιδίωξη απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων, να καλλιεργήσουν παράλληλα και τις ευρύτερες συναισθηματικές/ κοινωνικές τους δεξιότητες, μέσω της συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν. Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 18 και στο αντίστοιχο ραβδόγραμμα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (59,3 %) ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μέσω των σπουδών τους. Πρόκειται για ένα σημαντικό ποσοστό καθώς ξεπερνάει το 50% και απέχει κατά πολύ από το ποσοστό (17,3%) αυτών που απάντησαν «Μέτρια» (δηλαδή «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ») και αυτών (9,9 %) που απάντησαν «Όχι» (δηλαδή συμφώνησαν ότι «δεν με ενδιαφέρουν τα παραπάνω, επικεντρώθηκα αποκλειστικά στην επίτευξη των επαγγελματικών μου στόχων»).

**Πίνακας 18: ΕΡΩΤΗΣΗ 17- ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΕΠΕΛΕΞΑΝ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	8	9,9	11,4	11,4
	ΜΕΤΡΙΑ	14	17,3	20,0	31,4
	ΝΑΙ	48	59,3	68,6	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		



Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα:

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο YSQ-75 για την ανίχνευση των 15 ΠΔΣ. Υπολογίστηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες για κάθε Σχήμα ξεχωριστά, ενώ αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι να δούμε σε τι ποσοστό σημείωσε υψηλή βαθμολογία (εδώ έχει κωδικοποιηθεί με την ετικέτα «Ενεργό») το κάθε

Σχήμα και αν υπάρχουν συγκεκριμένα ΠΔΣ ή Κατηγορίες Σχημάτων που σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά για το δείγμα της έρευνας μας. Υπενθυμίζεται επίσης ότι μπορεί το ίδιο άτομο να σημειώσει υψηλές βαθμολογίες σε περισσότερα από ένα ΠΔΣ, και αυτά τα Σχήματα μπορεί να ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετικές κατηγορίες:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1: ΑΠΟΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΡΡΙΨΗ

Σε αυτή την κατηγορία βλέπουμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά σημείωσαν τα Σχήματα Εγκατάλειψη (32,1 %) και Αποξένωση/ Κοινωνικός αποκλεισμός (23,5 %). Το χαμηλότερο ποσοστό σημείωσε το Σχήμα της Μειονεξίας (12,3 %)

Πίνακας 19: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΕΡΗΣΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	56	69,1	80,0	80,0
ΕΝΕΡΓΟ	14	17,3	20,0	100,0
Total	70	86,4	100,0	
Missing System	11	13,6		
Total	81	100,0		

Πίνακας 20: ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	44	54,3	62,9	62,9
ΕΝΕΡΓΟ	26	32,1	37,1	100,0
Total	70	86,4	100,0	
Missing System	11	13,6		
Total	81	100,0		

Πίνακας 21: ΚΑΧΥΠΟΨΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	54	66,7	77,1	77,1
	ΕΝΕΡΓΟ	16	19,8	22,9	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Πίνακας 22: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ/ ΑΠΟΞΕΝΩΣΗ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	51	63,0	72,9	72,9
	ΕΝΕΡΓΟ	19	23,5	27,1	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Πίνακας 23: ΜΕΙΟΝΕΞΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	60	74,1	85,7	85,7
	ΕΝΕΡΓΟ	10	12,3	14,3	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2: ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ & ΕΠΙΔΟΣΗ

Σε αυτή την κατηγορία, το υψηλότερο ποσοστό σημείωσε το Σχήμα της Ευαλωτότητας σε βλάβη/ ασθένεια (16 %) και ακολουθεί με μικρή διαφορά το Σχήμα Συγχώνευση/ Ανεκπλήρωτος εαυτός (14, 8 %). Παρατηρούμε ότι τα Σχήματα αυτής της κατηγορίας παρουσιάζουν μικρότερη συχνότητα σε σχέση με τα Σχήματα της Κατηγορίας 1.

Πίνακας 24: ΑΠΟΤΥΧΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	65	80,2	92,9	92,9
	ΕΝΕΡΓΟ	5	6,2	7,1	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Πίνακας 25: ΕΞΑΡΤΗΣΗ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	65	80,2	92,9	92,9
	ΕΝΕΡΓΟ	5	6,2	7,1	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Πίνακας 26: ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑ ΣΕ ΒΛΑΒΗ Ή ΑΣΘΕΝΕΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ	57	70,4	81,4	81,4
	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ				
	ΕΝΕΡΓΟ	13	16,0	18,6	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Πίνακας 27: ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ/ ΑΝΕΚΠΛΗΡΩΤΟΣ ΕΑΥΤΟΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ	58	71,6	82,9	82,9
	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ				
	ΕΝΕΡΓΟ	12	14,8	17,1	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3: ΑΝΕΠΑΡΚΗ ΟΡΙΑ

Σε αυτή την κατηγορία βλέπουμε ότι το Σχήμα Αυτονόητο δικαίωμα/ Μεγαλομανία συγκεντρώνει ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (37 %). Οι 30 στους 70 συμμετέχοντες έδωσαν υψηλές βαθμολογίες σε αυτό το σχήμα. Το ποσοστό αυτό είναι λίγο μεγαλύτερο από το ποσοστό του Σχήματος της Εγκατάλειψης (32,1 %) στην Κατηγορία 1.

Πίνακας 28: ΑΥΤΟΝΟΗΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ/ ΜΕΓΑΛΟΜΑΝΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ				
	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	40	49,4	57,1	57,1
	ΕΝΕΡΓΟ	30	37,0	42,9	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Πίνακας 29: ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ				
	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	55	67,9	78,6	78,6
	ΕΝΕΡΓΟ	15	18,5	21,4	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4: ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

Σε αυτή την κατηγορία βλέπουμε ότι το Σχήμα της Αυτοθυσίας σημειώνει μέχρι στιγμής το υψηλότερο ποσοστό (46,9 %), έναντι των Σχημάτων Αυτονόητο δικαίωμα/Μεγαλομανία (37 %) της Κατηγορίας 3 και της Εγκατάλειψης (32,1 %) της Κατηγορίας 1. Αυτό θα μπορούσε να είναι κάπως αναμενόμενο, καθώς συχνά στην καθημερινότητά μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι άνθρωποι που επιλέγουν να σπουδάσουν στα πεδία των Ανθρωπιστικών/ Κοινωνικών Επιστημών και να ακολουθήσουν σχετικά επαγγέλματα (όπως πχ. εκπαιδευτικός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, κλπ.) πολύ συχνά κινητοποιούνται από την επιθυμία τους να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους και είναι αρκετά ευαίσθητοποιημένοι προς τις ανάγκες των άλλων.

Πίνακας 30: ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ/ ΑΝΑΓΚΩΝ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	56	69,1	80,0	80,0
	ΕΝΕΡΓΟ	14	17,3	20,0	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

Πίνακας 31: ΑΥΤΟΘΥΣΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	32	39,5	45,7	45,7
	ΕΝΕΡΓΟ	38	46,9	54,3	100,0
	Total	70	86,4	100,0	
Missing	System	11	13,6		
Total		81	100,0		

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5: ΥΠΕΡΕΠΑΓΡΥΠΝΗΣΗ & ΑΝΑΣΤΟΛΗ

Σε αυτή την κατηγορία βλέπουμε ότι το Σχήμα Ανελαστικά Πρότυπα σημειώνει το υψηλότερο ποσοστό του δείγματος των συμμετεχόντων (54,3%), ξεπερνώντας το ποσοστό (46,9 %) του Σχήματος της Αυτοθυσίας της Κατηγορίας 4 , έναντι των Σχημάτων Αυτονόητο δικαίωμα/ Μεγαλομανία (37 %) της Κατηγορίας 3 και της Εγκατάλειψης (32,1 %) της Κατηγορίας 1.

Πίνακας 32: ΑΝΕΛΑΣΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	26	32,1	37,1	37,1
ΕΝΕΡΓΟ	44	54,3	62,9	100,0
Total	70	86,4	100,0	
Missing System	11	13,6		
Total	81	100,0		

Πίνακας 33: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΣΤΟΛΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΧΑΜΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	50	61,7	71,4	71,4
ΕΝΕΡΓΟ	20	24,7	28,6	100,0
Total	70	86,4	100,0	
Missing System	11	13,6		
Total	81	100,0		

Συνοψίζοντας, τα ΠΔΣ που σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στο δείγμα της έρευνάς μας είναι τα εξής:

- Ανελαστικά Πρότυπα (54,3%) (Κατηγορία 5: Υπερεπαγρύπνηση και αναστολή)
- Αυτοθυσία (46,9 %) (Κατηγορία 4: Προσανατολισμός στους άλλους)
- Αυτονόητο δικαίωμα/ Μεγαλομανία (37 %) (Κατηγορία 3: Ανεπαρκή όρια)
- Εγκατάλειψη (32,1 %) (Κατηγορία 1: Αποσύνδεση και Απόρριψη)

Ακολουθούν τα εξής ΠΔΣ:

- Συναισθηματική αναστολή (24,7 %) (Κατηγορία 5: Υπερεπαγρύπνηση και αναστολή)
- Αποξένωση/ Κοινωνικός αποκλεισμός (23,5 %) (Κατηγορία 1: Αποσύνδεση και Απόρριψη)
- Καχυποψία (19,8 %) (Κατηγορία 1: Αποσύνδεση και Απόρριψη)
- Ανεπαρκής αυτοέλεγχος (18,5%) (Κατηγορία 3: Ανεπαρκή όρια)
- Συναισθηματική Στέρηση (17,3 %) (Κατηγορία 1: Αποσύνδεση και Απόρριψη)
- Υποτακτικότητα Συναισθημάτων/ Αναγκών (17, 3 %) (Κατηγορία 4: Προσανατολισμός στους άλλους)
- Ευαλωτότητα σε βλάβη/ ασθένεια (16 %) (Κατηγορία 2: Ανεπαρκής αυτονομία και επίδοση)
- Συγχώνευση/ Ανεκπλήρωτος εαυτός (14,8 %) (Κατηγορία 2: Ανεπαρκής αυτονομία και επίδοση)
- Μειονεξία (12,3 %) (Κατηγορία 1: Αποσύνδεση και Απόρριψη)
- Αποτυχία (6,2 %) (Κατηγορία 2: Ανεπαρκής αυτονομία και επίδοση)
- Εξάρτηση (6,2 %) (Κατηγορία 2: Ανεπαρκής αυτονομία και επίδοση)

Σχολιασμός των αποτελεσμάτων σχετικά με τα ΠΔΣ:

Σχετικά με τα τέσσερα είδη ΠΔΣ που σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στο δείγμα μας και με βάση τη θεωρία του J. Young (2013, 2015), θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε τα εξής:

Ανελαστικά Πρότυπα (54,3%):

Τα άτομα που έχουν έντονο αυτό το σχήμα έχουν εσωτερικευμένα υψηλά πρότυπα σχετικά με τις επιδόσεις τους στις σπουδές, στην εργασία ή σε άλλους τομείς. Πιθανόν

να μεγάλωσαν σε μια οικογένεια ή σε ένα σχολικό περιβάλλον που έθετε πολύ υψηλούς στόχους και αυστηρά κριτήρια ή ευνοούσε τον ανταγωνισμό. Τα άτομα με το σχήμα των ανελαστικών προτύπων προσπαθούν να ανταποκρίνονται στο μέγιστο στα πρότυπα/ κανόνες που έχουν θέσει, επειδή πιστεύουν ότι “αυτό είναι το σωστό”. Το θετικό στοιχείο του σχήματος είναι ότι το άτομο διαθέτει υπευθυνότητα και συνέπεια σε αυτά που κάνει. Μπορεί λοιπόν να έχει πολύ καλές επιδόσεις στις σπουδές του, να τις αναπτύσσει σε ένα υψηλό επίπεδο (πχ. πραγματοποίηση μεταπτυχιακού, διδακτορικού, κλπ.) και να είναι υπεύθυνο και επιτυχημένο στο πεδίο της εργασίας του. Όμως το αρνητικό στοιχείο είναι ότι τα άτομα αυτά συχνά αισθάνονται μεγάλη πίεση να ανταπεξέλθουν στα υψηλά κριτήρια που θέτουν οι ίδιοι στον εαυτό τους, είναι ικανοποιημένοι μόνο με αυτό που θεωρούν εκείνοι ως «τέλειο» και νιώθουν ότι συνεχώς πρέπει να προσπαθούν να πετύχουν όλο και περισσότερους και υψηλότερους στόχους. Το σχήμα αυτό μπορεί να εκφράζεται στις εξής παραλλαγές: Καταναγκαστικότητα, Προσανατολισμός στην επιτυχία, Προσανατολισμός στην κοινωνική αναγνώριση. Πολλοί από τους λεγόμενους εργασιομανείς ανθρώπους έχουν έντονο αυτό το σχήμα. Εάν το άτομο δεν μετριάσει με κάποιο τρόπο τις αρνητικές όψεις των ανελαστικών προτύπων, τότε μπορεί λόγω του άγχους και της πίεσης που αισθάνεται να αναπτύξει ψυχοσωματικά συμπτώματα, διαταραχές άγχους, να επιβαρύνει τη γενικότερη υγεία του λόγω του αυξημένου στρες και να παραμελεί σημαντικές ανάγκες της προσωπικής του ζωής λόγω της αυξημένης σημασίας που δίνει στην εργασία του.

Αυτοθυσία (46,9 %):

Τα άτομα που έχουν έντονο αυτό το σχήμα επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες των άλλων, συχνά εις βάρος των δικών τους αναγκών. Είναι σε μεγάλο βαθμό ευαίσθητοποιημένοι προς τα προβλήματα των άλλων, έχουν αυξημένη ενσυναίσθηση και αίσθημα αλληλεγγύης και ευθύνης. Επίσης σύμφωνα με τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg, η αυτοθυσία αποτελεί ένα ανώτερο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης (Eggen & Kauchak, 2017). Σύμφωνα με τον J. Young (2015) το σχήμα της αυτοθυσίας αποτελεί το πιο συνηθισμένο σχήμα που είναι έντονο στους επαγγελματίες ψυχικής υγείας (με δεύτερο στη σειρά το σχήμα της Συναισθηματικής στέρησης, ενώ μπορεί αυτά τα δύο να συνυπάρχουν) και αποτελεί έναν παράγοντα επιλογής των σπουδών αυτών εκ

μέρους τους. Έτσι πιθανόν δεν είναι τυχαίο που παρουσιάστηκε σε αυξημένο ποσοστό στο δείγμα της έρευνάς μας, καθώς όπως είδαμε οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους προέρχονται από τα πεδία της Ψυχολογίας, της Εκπαίδευσης, της Κοινωνικής εργασίας, κλπ. Η αρνητική όψη αυτού του σχήματος εκφράζεται όταν το άτομο εστιάζοντας σε μεγάλο βαθμό στο να βοηθήσει και να προσφέρει στους άλλους, παραμελεί και δεν εκφράζει τις δικές του ανάγκες, ενώ δυσκολεύεται να κάνει πράγματα για τον εαυτό του. Λόγω αυτής της κατάστασης μπορεί να βιώνει πίεση ή θυμό που δεν εκφράζει ανοιχτά και έτσι μπορεί να εκδηλώσει κάποια στιγμή ψυχοσωματικά προβλήματα, κατάθλιψη, κλπ. Στην παιδική και εφηβική τους ηλικία αυτά τα άτομα μπορεί να είχαν πάρει μέσα στην οικογένειά τους το ρόλο του “γονεοποιημένου παιδιού”, δηλαδή να αναγκάστηκαν να αναλάβουν αρμοδιότητες που δεν ήταν κατάλληλες για την ηλικία τους ή ανέλαβαν το ρόλο του “δυνατού” μέσα στην οικογένεια, εάν ο γονέας ήταν αδύναμος (πχ. λόγω ασθένειας) ή συναισθηματικά ανώριμος, ανεύθυνος, ή του απέδωσαν το ρόλο του γονέα που άφησε την οικογένεια (πχ. σε περίπτωση διαζυγίου), κλπ.

Αυτονόητο δικαίωμα/ Μεγαλομανία (37 %):

Σύμφωνα με τον J. Young (2013, 2015), υπάρχουν δύο κατηγορίες αυτού του σχήματος. Η μία κατηγορία αποτελεί το «Αμιγές αυτονόητο δικαίωμα», ενώ η άλλη κατηγορία αφορά την πιο έντονη και σοβαρή εκδήλωση του σχήματος, όπου το άτομο παρουσιάζει χαρακτηριστικά στοιχεία της Ναρκισσιστικής διαταραχής προσωπικότητας. Οι άνθρωποι που έχουν έντονο αυτό το σχήμα δεν είναι ανεκτικοί στη ματαίωση, θεωρούν ότι τα όρια τους πρέπει να είναι πιο ελαστικά σε σχέση με των υπολοίπων και να μην ακολουθούν τους κανόνες όπως οι άλλοι. Μπορεί να γίνουν αυξημένα ανταγωνιστικοί και εγωκεντρικοί, να θέλουν να επιβάλλουν την άποψη τους και να μη δίνουν σημασία στις ανάγκες των άλλων, να θεωρούν ότι είναι ανώτεροι σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους και ότι οι άλλοι είναι υποχρεωμένοι να καλύπτουν τις επιθυμίες τους, ενώ μπορεί να θέλουν να επιτυγχάνουν με κάθε τρόπο ακόμα και αν αυτό σημαίνει ότι θα αδικήσουν τους άλλους. Σαφώς όλα τα παραπάνω δεν αποτελούν παγιωμένα χαρακτηριστικά, αλλά κινούνται σε ένα φάσμα και ένταση εκδήλωσής, που είναι διαφορετικά σε κάθε άτομο. Η έντονη παρουσία αυτού του σχήματος (σχετικά με την

κατηγορία «Αμιγές αυτονόητο δικαίωμα») μπορεί επίσης να σημαίνει ότι οι άνθρωποι αυτοί ως παιδιά ήταν κακομαθημένοι από τους γονείς τους, δεν τους έβαζαν επαρκή όρια ή κάλυπταν οποιαδήποτε απαίτηση είχαν, επομένως στην ενήλικη ζωή τους συνεχίζουν να συμπεριφέρονται σε κάποιες περιστάσεις ως παιδιά και δεν έχουν ωριμάσει συναισθηματικά και κοινωνικά. Σε αυτή την περίπτωση για να μετριαστεί το σχήμα, χρειάζεται να δουλέψουν το θέμα της αμοιβαιότητας προς τις διαπροσωπικές σχέσεις και το θέμα του αμοιβαίου σεβασμού στα όρια, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις αμφοτέρων, του εαυτού τους και των άλλων. Σχετικά με την κατηγορία της Ναρκισσιστικής προσωπικότητας, τα πράγματα είναι πιο δύσκολα, καθώς τα άτομα αυτά δύσκολα συνειδητοποιούν τον αρνητικό τρόπο συμπεριφοράς τους και η ενσυναίσθησή τους είναι μειωμένη. Συνήθως αυτά τα άτομα προέρχονται από μια οικογένεια η οποία αν δεν είχε τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί στην αντίθετη περίπτωση να υποτιμούσε σε έντονο βαθμό το παιδί ή να μην εκδήλωνε συναισθήματα προς αυτό. Γι'αυτό το λόγο το σχήμα αυτό μπορεί να συνυπάρχει με τα σχήματα της Συναισθηματικής στέρησης και της Μειονεξίας.

Εγκατάλειψη (32,1 %):

Το σχήμα αυτό μπορεί να εκδηλώνεται με αισθήματα φόβου και άγχους εκ μέρους του ατόμου ότι οι άλλοι το εγκαταλείψουν κάποια στιγμή, οπότε μπορεί να βρίσκεται σε διαρκή επαγρύπνηση μήπως αυτό συμβεί. Μπορεί να εκδηλώνει κτητικότητα και προσπάθεια να ελέγξει τους άλλους ή αντίθετα να αποφεύγει τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις, ώστε να αποφύγει τον πόνο μιας ενδεχόμενης εγκατάλειψης. Τα άτομα αυτά μπορεί να μεγάλωσαν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου βίωσαν με κάποιο τρόπο την εγκατάλειψη, τη μοναξιά ή την αστάθεια (πχ. παραμέληση συναισθηματικών ή πρακτικών αναγκών και στήριξης, ή ένας γονέας που έφυγε, κλπ.), ή να τη βίωσαν με κάποιο τρόπο στις τότε διαπροσωπικές τους σχέσεις (πχ. φίλιες με συμμαθητές, σύναψη σχέσης στην εφηβεία, κλπ.). Ως εκ τούτου, μπορεί να βιώνουν χρόνια άγχος, κατάθλιψη, θυμό, κλπ. Η επιλογή ενός πεδίου σπουδών και ακολούθως επαγγέλματος σχετικά με την ψυχική υγεία, την παιδαγωγική, την παροχή στήριξης ή υπεράσπισης των άλλων, κλπ. θα μπορούσε να αντανakλά την προσπάθεια αυτών των ατόμων να ξεπεράσουν το σχήμα τους και να έρθουν πιο κοντά με τους άλλους παρέχοντάς τους βοήθεια. Μπορεί επίσης

να θέλουν να προσφέρουν τη στήριξή τους σε άτομα που βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις με αυτές που βίωσαν οι ίδιοι ως παιδιά ή μέσα από τις σπουδές πχ. της ψυχολογίας να αποδώσουν ένα νόημα στις πρώιμες εμπειρίες τους και να τις κατανοήσουν, ώστε να διαχειριστούν το σχήμα τους.

6.5.2 Μέτρα διασποράς:

Η τυπική απόκλιση δίνει μια ένδειξη της απόστασης των τιμών μιας μεταβλητής από το μέσο όρο. Όσο πιο μικρή είναι, αυτό σημαίνει ότι οι τιμές της μεταβλητής συγκεντρώνονται γύρω από το μέσο όρο, επομένως υπάρχει μικρή διασπορά, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ισχύει το αντίθετο. (Sani & Todman, 2009)

Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, στον Πίνακα 33 βλέπουμε ότι η Τυπική απόκλιση είναι 4,97. Είναι αρκετά μικρότερη από το μέσο όρο (29,36) επομένως υπάρχει διαφοροποίηση των ηλικιών και σχετική απόστασή τους από το μέσο όρο. Αυτό δικαιολογείται και από τη μικρότερη και μεγαλύτερη τιμή που έχουν οι ηλικίες των συμμετεχόντων, δηλαδή τα 21 (minimum) και 39 (maximum) έτη.

Πίνακας 33: ΗΛΙΚΙΑ Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	70	18	21	39	29,36	4,970
Valid N (listwise)	70					

Statistics

ΗΛΙΚΙΑ

N	Valid	70
	Missing	0
Mean		29,36
Median		29,00
Mode		25
Std. Deviation		4,970
Variance		24,697
Range		18
Minimum		21
Maximum		39

Στον Πίνακα 34 σχετικά με το είδος των κινήτρων, η τυπική απόκλιση για τα εσωτερικά κίνητρα είναι 1,33 και ο μέσος όρος 3,16 (δηλαδή οι συμμετέχοντες σημείωσαν κατά μέσο όρο 3 εσωτερικά κίνητρα), ενώ για τα εξωτερικά κίνητρα η τυπική απόκλιση είναι 1,02 και ο μέσος όρος 1,30 (δηλαδή οι συμμετέχοντες σημείωσαν κατά μέσο όρο ένα εσωτερικό κίνητρο). Η τυπική απόκλιση για τα εσωτερικά κίνητρα απέχει λίγο από το μέσο όρο τους, ενώ η τυπική απόκλιση για τα εξωτερικά κίνητρα είναι αρκετά κοντά στον μέσο όρο τους. Αυτό σημαίνει ότι η διασπορά της ποσότητας των εσωτερικών κινήτρων που επέλεξαν οι συμμετέχοντες είναι λίγο μεγαλύτερη σε σχέση με τα εξωτερικά κίνητρα των οποίων η ποσότητα βρίσκεται γύρω από το μέσο όρο. Δηλαδή οι περισσότεροι συμμετέχοντες επέλεξαν από ένα εξωτερικό κίνητρο, ενώ ο αριθμός των εσωτερικών κινήτρων που επιλέχθηκαν βρίσκεται σε λίγο μεγαλύτερο εύρος.

Πίνακας 34: ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ

		ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ
N	Valid	70	70
	Missing	0	0
	Mean	3,16	1,30
	Median	3,00	1,00
	Mode	3	1
	Std. Deviation	1,337	1,026
	Variance	1,787	1,054
	Range	6	6
	Minimum	0	0
	Maximum	6	6

6.5.3. Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων/ Αναλύσεις Συσχέτισης:

Για όλους τους ελέγχους των ερευνητικών υποθέσεων, ορίστηκε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

I. **Μηδενική Υπόθεση (H₀):** Τα ΠΔΣ των συμμετεχόντων δεν επηρεάζουν το είδος των κινήτρων τους σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν.

Εναλλακτική Υπόθεση (H₁): Τα ΠΔΣ των συμμετεχόντων επηρεάζουν το είδος αυτών των κινήτρων.

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Χ- τετράγωνο για κάθε Σχήμα ξεχωριστά. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ότι αν $p > 0,05$ δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H₀, ενώ αν $p < 0,05$ απορρίπτουμε την H₀ και δεχόμαστε την H₁.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1: ΑΠΟΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΡΡΙΨΗ

Για το σχήμα της Συναισθηματικής στέρησης (Πίνακας 35), βλέπουμε ότι: $p = 0,528$ δηλαδή $p > 0,05$ και επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 .

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του Χ-τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 2$ και επίπεδο σημαντικότητας $0,05$, η τιμή του Χ- τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το $5,99$ ($df = 2$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Εδώ βλέπουμε ότι η τιμή Χ-τετράγωνο είναι $0,52$ άρα είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.**

Πίνακας 35: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΕΡΗΣΗ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,278^a	2	,528
Likelihood Ratio	1,193	2	,551
Linear-by-Linear Association	1,067	1	,302
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,60.

Για το σχήμα της Εγκατάλειψης (Πίνακας 36), βλέπουμε ότι: $p = 0,538$ δηλαδή $p > 0,05$ και επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του Χ- τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 2$ και επίπεδο σημαντικότητας $0,05$, η τιμή του Χ- τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το $5,99$ ($df = 2$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Εδώ βλέπουμε ότι η τιμή Χ- τετράγωνο είναι 0, 538 άρα είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.**

Πίνακας 36: ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,240^a	2	,538
Likelihood Ratio	1,209	2	,546
Linear-by-Linear Association	1,133	1	,287
N of Valid Cases	70		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5.

Για το σχήμα της Καχυποψίας (Πίνακας 37), βλέπουμε ότι: $p = 0,563$ δηλαδή $p > 0,05$ και επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του Χ- τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 2$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 , η τιμή του Χ- τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το 5,99 ($df = 2$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Εδώ βλέπουμε ότι η τιμή Χ-τετράγωνο είναι 0, 563 άρα είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.**

Πίνακας 37: ΚΑΧΥΠΟΨΙΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,150^a	2	,563
Likelihood Ratio	1,804	2	,406
Linear-by-Linear Association	,103	1	,748
N of Valid Cases	70		

Ομοίως για τα σχήματα (Πίνακες 38 και 39) Αποξένωση/ Κοινωνικός αποκλεισμός (0,55) και Μειονεξία (0,76), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα.

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ^2 - τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 2$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 , η τιμή του χ^2 - τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το 5,99 ($df = 2$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Ομοίως βλέπουμε στον αντίστοιχο πίνακα του κάθε σχήματος ότι η τιμή χ^2 - τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική**. Επομένως **δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα**.

Πίνακας 38: ΑΠΟΞΕΝΩΣΗ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,168 ^a	2	,558
Likelihood Ratio	1,950	2	,377
Linear-by-Linear Association	,019	1	,891
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

Πίνακας 39: ΜΕΙΟΝΕΞΙΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,528 ^a	2	,768
Likelihood Ratio	,953	2	,621

Linear-by-Linear Association	,033	1	,857
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2: ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ & ΕΠΙΔΟΣΗ

Ομοίως για τα σχήματα αυτής της κατηγορίας (Πίνακες 40, 41, 42, 43), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$ (Αποτυχία: 0,47 Εξάρτηση: 0,88 Ευαλωτότητα: 0,60 και Συγχώνευση: 0,35). Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα.

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ^2 - τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 2$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 , η τιμή του χ^2 - τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το 5,99 ($df = 2$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Ομοίως βλέπουμε στον αντίστοιχο πίνακα του κάθε σχήματος ότι η τιμή χ^2 - τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική.**

Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα.

Πίνακας 40: ΑΠΟΤΥΧΙΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,483^a	2	,476
Likelihood Ratio	1,484	2	,476
Linear-by-Linear Association	1,047	1	,306
N of Valid Cases	70		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

Πίνακας 41: ΕΞΑΡΤΗΣΗ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,244^a	2	,885
Likelihood Ratio	,457	2	,796
Linear-by-Linear Association	,015	1	,902
N of Valid Cases	70		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

Πίνακας 42: ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,021^a	2	,600
Likelihood Ratio	1,577	2	,455
Linear-by-Linear Association	,445	1	,505
N of Valid Cases	70		

Πίνακας 43: ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,065^a	2	,356
Likelihood Ratio	2,408	2	,300
Linear-by-Linear Association	1,106	1	,293
N of Valid Cases	70		

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3: ΑΝΕΠΑΡΚΗ ΟΡΙΑ

Στα σχήματα αυτής της κατηγορίας (Πίνακες 44 και 45), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$ (Αυτονόητο δικαίωμα: 0,69 Ανεπαρκής αυτοέλεγχος: 0,07). Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα.

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ^2 - τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 2$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05, η τιμή του χ^2 - τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το 5,99 ($df = 2$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική. Ομοίως βλέπουμε στον αντίστοιχο πίνακα του κάθε σχήματος ότι η τιμή χ^2 - τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα.**

Πίνακας 44: ΑΥΤΟΝΟΗΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,734^a	2	,693
Likelihood Ratio	,729	2	,695
Linear-by-Linear Association	,045	1	,831
N of Valid Cases	70		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,29.

Πίνακας 45: ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,259^a	2	,072
Likelihood Ratio	5,328	2	,070

Linear-by-Linear Association	3,711	1	,054
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4: ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

Στα σχήματα αυτής της κατηγορίας (Πίνακες 46 και 47), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$ (Υποτακτικότητα: 0,48 Αυτοθυσία: 0,86). Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα.

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ^2 - τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 2$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 , η τιμή του χ^2 - τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το 5,99 ($df = 2$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Ομοίως βλέπουμε στον αντίστοιχο πίνακα του κάθε σχήματος ότι η τιμή χ^2 - τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα. Επομένως τα ΠΔΣ των συμμετεχόντων δεν επηρεάζουν το είδος των κινήτρων τους σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν.**

Πίνακας 46: ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΑΝΑΓΚΩΝ/ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,435^a	2	,488
Likelihood Ratio	1,969	2	,374
Linear-by-Linear Association	,441	1	,507
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,60.

Πίνακας 47: ΑΥΤΟΘΥΣΙΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,293^a	2	,864
Likelihood Ratio	,297	2	,862
Linear-by-Linear Association	,060	1	,806
N of Valid Cases	70		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,37.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5: ΥΠΕΡΕΠΑΓΡΥΠΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΛΗ

Στα σχήματα αυτής της κατηγορίας (Πίνακες 48 και 49), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$ (Ανελαστικά Πρότυπα: 0,13 Συναισθηματική Αναστολή: 0,79). Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα. Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ^2 - τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 2$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05, η τιμή του χ^2 - τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το 5,99 ($df = 2$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική. Ομοίως βλέπουμε στον αντίστοιχο πίνακα του κάθε σχήματος ότι η τιμή χ^2 - τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική**. Επομένως **δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα**.

Πίνακας 48: ΑΝΕΛΑΣΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,039^a	2	,133
Likelihood Ratio	4,511	2	,105
Linear-by-Linear Association	3,958	1	,047
N of Valid Cases	70		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,11.

Πίνακας 49: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΣΤΟΛΗ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,451^a	2	,798
Likelihood Ratio	,470	2	,790
Linear-by-Linear Association	,368	1	,544
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5.

Συμπέρασμα: Δεν μπορέσαμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση για κανένα είδος σχήματος. Επομένως τα ΠΔΣ των συμμετεχόντων δεν επηρεάζουν το είδος των κινήτρων τους σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν.

II. **Μηδενική Υπόθεση:** Τα ΠΔΣ δεν επηρεάζουν το βαθμό ευχαρίστησης/ ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες

Εναλλακτική Υπόθεση: Τα ΠΔΣ επηρεάζουν το βαθμό ευχαρίστησης/ ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες ή την πρόθεσή τους να συμμετέχουν σε αυτές

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 (χ - τετράγωνο) για κάθε Σχήμα ξεχωριστά. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ότι αν $p > 0,05$ δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 , ενώ αν $p < 0,05$ απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 .

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1: ΑΠΟΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΡΡΙΨΗ

Στα σχήματα αυτής της κατηγορίας (Πίνακες 50, 51, 52, 53, 54), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$ (Συναισθηματική Στέρηση: 0,57 Εγκατάλειψη 0,49 Καχυποψία 0,86 Αποξένωση/ Κοινωνικός αποκλεισμός 0,44 Μειονεξία 0,40). Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα.

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ - τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 3$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05, η τιμή του χ -τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το ($df = 7,82$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική. Παρατηρώντας τον αντίστοιχο πίνακα για κάθε σχήμα, βλέπουμε ότι η τιμή χ -τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά.

Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα.**

Πίνακας 50: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΕΡΗΣΗ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,994^a	3	,574
Likelihood Ratio	2,585	3	,460
Linear-by-Linear Association	,906	1	,341
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 51: ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,386^a	3	,496
Likelihood Ratio	3,039	3	,386
Linear-by-Linear Association	,027	1	,869
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,74.

Πίνακας 52: ΚΑΧΥΠΟΨΙΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,729^a	3	,866
Likelihood Ratio	1,173	3	,760
Linear-by-Linear Association	,192	1	,661

N of Valid Cases	70		
------------------	----	--	--

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

Πίνακας 53: ΑΠΟΞΕΝΩΣΗ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,697^a	3	,441
Likelihood Ratio	2,674	3	,445
Linear-by-Linear Association	,816	1	,366
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,54.

Πίνακας 54: ΜΕΙΟΝΕΞΙΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,917^a	3	,405
Likelihood Ratio	3,234	3	,357
Linear-by-Linear Association	,014	1	,905
N of Valid Cases	70		

5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2: ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ

Στα σχήματα αυτής της κατηγορίας (Πίνακες 55, 56, 57, 58), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$ (Αποτυχία 0,65 Εξάρτηση 0,74 Ευαλωτότητα 0,73 Συγχώνευση/ Ανεκπλήρωτος εαυτός 0,77). Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα.

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ^2 - τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 3$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05, η τιμή του χ^2 -τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το ($df = 7,82$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Παρατηρώντας τον αντίστοιχο πίνακα για κάθε σχήμα, βλέπουμε ότι η τιμή χ^2 - τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική**.

Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα.

Πίνακας 55: ΑΠΟΤΥΧΙΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,615 ^a	3	,656
Likelihood Ratio	2,547	3	,467
Linear-by-Linear Association	1,485	1	,223
N of Valid Cases	70		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Πίνακας 56: ΕΞΑΡΤΗΣΗ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,256 ^a	3	,740
Likelihood Ratio	1,444	3	,695

Linear-by-Linear Association	,423	1	,516
N of Valid Cases	70		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Πίνακας 57: ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,275^a	3	,735
Likelihood Ratio	1,634	3	,652
Linear-by-Linear Association	,084	1	,771
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,37.

Πίνακας 58: ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ/ ΑΝΕΚΠΛΗΡΩΤΟΣ ΕΑΥΤΟΣ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,106^a	3	,776
Likelihood Ratio	1,401	3	,705
Linear-by-Linear Association	,169	1	,681
N of Valid Cases	70		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,34.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3: ΑΝΕΠΑΡΚΗ ΟΡΙΑ

Στα σχήματα αυτής της κατηγορίας (Πίνακες 59 και 60), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$ (Αυτονόητο δικαίωμα 0,33 Ανεπαρκής αυτοέλεγχος 0,21). Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα.

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ^2 - τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 3$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 , η τιμή του χ^2 -τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το ($df = 7,82$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Παρατηρώντας τον αντίστοιχο πίνακα για κάθε σχήμα, βλέπουμε ότι η τιμή χ^2 - τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική**. Επομένως **δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα**.

Πίνακας 59: ΑΥΤΟΝΟΗΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,403^a	3	,334
Likelihood Ratio	4,135	3	,247
Linear-by-Linear Association	,002	1	,966
N of Valid Cases	70		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,86.

Πίνακας 60: ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,455^a	3	,216
Likelihood Ratio	5,012	3	,171
Linear-by-Linear Association	,843	1	,359
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4: ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

Στα σχήματα αυτής της κατηγορίας (Πίνακες 61 και 62), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$ (Υποτακτικότητα 0,48 Αυτοθυσία 0,94).

Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα.

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ^2 - τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 3$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05 , η τιμή του χ^2 -τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το ($df = 7,82$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Παρατηρώντας τον αντίστοιχο πίνακα για κάθε σχήμα, βλέπουμε ότι η τιμή χ^2 -τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα.**

Πίνακας 61: ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ/ ΑΝΑΓΚΩΝ)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,440 ^a	3	,486
Likelihood Ratio	2,717	3	,437
Linear-by-Linear Association	,021	1	,884
N of Valid Cases	70		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

Πίνακας 62: ΑΥΤΟΘΥΣΙΑ Chi-Square Tests

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,393 ^a	3	,942
Likelihood Ratio	,393	3	,942
Linear-by-Linear Association	,020	1	,886
N of Valid Cases	70		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,91.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5: ΥΠΕΡΕΠΑΓΡΥΠΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΛΗ

Στα σχήματα αυτής της κατηγορίας (Πίνακες 63 και 64), βλέπουμε στους αντίστοιχους πίνακες ότι οι p τιμές τους είναι $p > 0,05$ (Ανελαστικά πρότυπα 0,39 Συναισθηματική αναστολή 0,81). Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 για κανένα από αυτά τα σχήματα.

Επίσης σύμφωνα με τον Στατιστικό πίνακα για τις Κρίσιμες δίπλευρες (μη κατευθυντικές) τιμές του χ^2 -τετράγωνο (Sani & Todman, 2009): για βαθμούς ελευθερίας $df = 3$ και επίπεδο σημαντικότητας 0,05, η τιμή του χ^2 -τετράγωνο που βρίσκουμε, θα πρέπει να είναι ίση ή μεγαλύτερη από το ($df = 7,82$) για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική.

Παρατηρώντας τον αντίστοιχο πίνακα για κάθε σχήμα, βλέπουμε ότι η τιμή χ^2 -τετράγωνο είναι μικρότερη από τα κριτήρια αυτά. Επομένως **δεν είναι στατιστικά σημαντική**.

Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση για κανένα σχήμα.

Πίνακας 63: ΑΝΕΛΑΣΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,998^a	3	,392
Likelihood Ratio	3,692	3	,297
Linear-by-Linear Association	2,823	1	,093
N of Valid Cases	70		

Πίνακας 64: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΣΤΟΛΗ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,933^a	3	,817
Likelihood Ratio	1,475	3	,688
Linear-by-Linear Association	,034	1	,853
N of Valid Cases	70		

Συμπέρασμα: Δεν μπορέσαμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση για κανένα είδος σχήματος. Επομένως τα ΠΔΣ των συμμετεχόντων δεν επηρεάζουν το ενδιαφέρον

τους σχετικά με τις βιωματικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος που επέλεξαν.

III. **Μηδενική Υπόθεση:** Η ηλικία δεν επηρεάζει το είδος των κινήτρων των συμμετεχόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν

Εναλλακτική Υπόθεση: Η ηλικία επηρεάζει το είδος των κινήτρων των συμμετεχόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Χ-τετράγωνο.

Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ότι αν $p > 0,05$ δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 , ενώ αν $p < 0,05$ απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 .

Στον Πίνακα 65 βλέπουμε ότι $p = 0,0001$ δηλαδή $p \leq 0,05$. Ακολούθως στον Πίνακα 66 για τη συσχέτιση ηλικίας- εσωτερικών κινήτρων βλέπουμε ότι $p = 0,02$ και στον Πίνακα 67 για τη συσχέτιση ηλικίας- εξωτερικών κινήτρων βλέπουμε ότι $p = 0,002$. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 και οι τιμές του Χ-τετράγωνο **είναι στατιστικά σημαντικές**, επειδή είναι μεγαλύτερες από τις τιμές που ορίζονται για $df = 32$, $df = 96$ και $df = 80$ αντίστοιχα. **Επομένως μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση: Η ηλικία επηρεάζει το είδος των κινήτρων (ή την αναλογία μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων) των συμμετεχόντων σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επέλεξαν.**

Πίνακας 65: ΗΛΙΚΙΑ * ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΕΠΕΛΕΞΕΣ ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΚΙΝΗΤΡΑ)
Crosstabulation Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	65,181^a	32	,000
Likelihood Ratio	37,706	32	,225
Linear-by-Linear Association	,928	1	,335
N of Valid Cases	70		

a. 50 cells (98,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Πίνακας 66: ΗΛΙΚΙΑ * ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ Chi-Square

Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	124,955^a	96	,025
Likelihood Ratio	99,108	96	,394
Linear-by-Linear Association	1,266	1	,261
N of Valid Cases	70		

a. 119 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Πίνακας 67: ΗΛΙΚΙΑ * ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	121,952^a	80	,002
Likelihood Ratio	59,707	80	,956
Linear-by-Linear Association	,007	1	,934
N of Valid Cases	70		

a. 101 cells (99,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

IV. **Μηδενική Υπόθεση:** Η ηλικία δεν σχετίζεται με την εκτίμηση των συμμετεχόντων ως προς την ανάπτυξη των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας τους μέσω του προγράμματος που παρακολούθησαν

Εναλλακτική Υπόθεση: Η ηλικία σχετίζεται με την εκτίμηση των συμμετεχόντων ως προς την ανάπτυξη των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας τους μέσω του προγράμματος που παρακολούθησαν.

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Χ-τετράγωνο.

Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ότι αν $p > 0,05$ δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 , ενώ αν $p < 0,05$ απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 .

Στους αντίστοιχους πίνακες 68 και 69, βλέπουμε ότι $p = 0,68$ για την ερώτηση 21 και $p = 0,21$ για την ερώτηση 22. Δηλαδή $p > 0,05$.

Πίνακας 68: ΗΛΙΚΙΑ * ΠΟΣΟ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΕΧΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΤΙΣ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

(ΕΡΩΤΗΣΗ 21) Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,693^a	48	,689
Likelihood Ratio	48,833	48	,439
Linear-by-Linear Association	4,841	1	,028
N of Valid Cases	70		

a. 68 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Πίνακας 69: ΗΛΙΚΙΑ * ΠΟΣΟ ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΕΧΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΤΗΝ

ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ ΣΟΥ (ΕΡΩΤΗΣΗ 22) Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,481^a	48	,213
Likelihood Ratio	49,505	48	,413
Linear-by-Linear Association	7,988	1	,005
N of Valid Cases	70		

a. 67 cells (98,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Ομοίως σχετικά με το είδος των δεξιοτήτων, βλέπουμε ότι στον Πίνακα 70 για τη συσχέτιση ηλικίας- συναισθηματικών δεξιοτήτων βλέπουμε ότι $p = 0,57$ και στον Πίνακα 71 για τη συσχέτιση ηλικίας- κοινωνικών δεξιοτήτων βλέπουμε ότι $p = 0,21$. Δηλαδή $p > 0,05$.

Πίνακας 70: ΗΛΙΚΙΑ * ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΚΤΙΜΗΣΑΝ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	124,215^a	128	,578
Likelihood Ratio	123,960	128	,584
Linear-by-Linear Association	7,506	1	,006
N of Valid Cases	70		

a. 153 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Πίνακας 71: ΗΛΙΚΙΑ * ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΚΤΙΜΗΣΑΝ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	140,187^a	128	,218
Likelihood Ratio	116,000	128	,768
Linear-by-Linear Association	1,407	1	,236
N of Valid Cases	70		

a. 153 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Σε όλους τους παραπάνω πίνακες βλέπουμε ότι οι τιμές του Χ- τετράγωνο είναι μεγαλύτερες του 0,05. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την H_0 . Επομένως η ηλικία δεν σχετίζεται με την εκτίμηση των συμμετεχόντων ως προς την ανάπτυξη των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας τους μέσω του προγράμματος που παρακολούθησαν.

6.5 Αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την Αυτογνωσία:

Εδώ παρατίθενται οι απαντήσεις του συνόλου των συμμετεχόντων (N = 80) στην ερώτηση: *Τι σημαίνει για εσένα η έννοια «αυτογνωσία» ; (γράψε σε δύο με τρεις γραμμές)*

- Γνωρίζω τις δυνατότητες μου, τις αντοχές μου, πώς μπορώ να ωφελησω ή να βλάψω, τι με ικανοποιεί.
- Αυτογνωσία σημαίνει ότι ξέρω ποιος είμαι, πώς αισθάνομαι, τι σκέφτομαι και πώς, συμπεριφέρομαι, ξέρω τι θέλω από τη ζωή μου, αναγνωρίζω τις δυνατότητες και αδυναμίες μου και μπορώ να αλληλεπιδρώ με τους άλλους με βάση τα παραπάνω.
- Συνείδηση/αναγνώριση εαυτού κ αναγκών.
- Η πλήρης κατανόηση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων μας.
- Η αυτογνωσία είναι η αναγνώριση του εαυτού μας, των δυνατών και αδύναμων σημείων μας. Αυτό βοηθάει στο να αντιλαμβανόμαστε και τους ανθρώπους γύρω μας. Η αυτογνωσία είναι κομμάτι της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.
- Η ικανότητα να μπορείς να σκεφτείς πάνω στις πράξεις σου και να τις αξιολογήσεις όσο πιο αντικειμενικά και σφαιρικά γίνεται. Επίσης, η επίγνωση δυνατοτήτων, αδυναμιών, ορίων και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών.
- Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει και αναγνωρίζει προσωπικά του στοιχεία είτε θετικά είτε αρνητικά με απώτερο στόχο την αυτοβελτίωση.
- Η δυνατότητα να γνωρίζει κάποιος τον εαυτό του, τις ανάγκες του, τις αδυναμίες του και τα δυνατά του σημεία.
- Κατανόηση του εαυτού και ασυνείδητων κινήτρων.
- Το να γνωρίζει κανείς τον εαυτό του, ειδικότερα τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, τα όρια του, τις επιθυμίες και τα κίνητρα του, καθώς και τον τρόπο που διαχειρίζεται τα άγχη του, συνειδητά και ασυνείδητα.
- Η συνεχής διαδικασία γνωριμίας με αυτό που συνθέτει τον εαυτό στην κάθε κατάσταση και τον κάθε ρόλο που καλούμαστε να παίξουμε.
- Η κατανόηση τού εαυτού και των συναισθημάτων μου.
- Η γνώση του εαυτού στο μέγιστο βαθμό χωρίς υπερβολές.

- Γνώση των βαθύτερων αιτιών της συμπεριφοράς, παρατήρηση του εαυτού ως τρίτο μάτι, ενδοσκόπηση, αναγνώριση και συνειδητοποίηση των διαφόρων στοιχείων της προσωπικότητας, στοχασμός επάνω στις επιλογές, τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις του ατόμου.
- Η κατανόηση των συστατικών του εαυτού και η διαφοροποίηση από αυτά του περιβάλλοντος.
- Γνώση του εαυτού ως γνωστική έννοια (αυτοαντίληψη- πώς πιστεύω ότι είμαι) και ως συναισθηματική έννοια (αυτοπεποίθηση- πώς νιώθω για αυτό που είμαι).
- Αυτογνωσία είναι να γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά του εαυτού μου ελαττώματα και προτερήματα.
- Δεν θεωρώ την αυτογνωσία μια ατομική προσπάθεια γνώσης του εαυτού. Θεωρώ πως αυτό που "γνωρίζω" για μένα επηρεάζεται από το πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον σκέψης και δράσης μου. Ίσως το ερώτημα πώς μπορείς να γνωρίσεις τον εαυτό σου εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας προϋποθέτει το ερώτημα ποιος είναι αυτός ο εαυτός, πώς διαμορφώνεται κοινωνικοπολιτικά και πώς η εκπαιδευτική διαδικασία μεσολαβεί στην διαμόρφωσή του.
- Καλή επαφή με τον εαυτό και το περιβάλλον και την πραγματικότητα (σε συναισθηματικό και γνωσιακό επίπεδο).
- Αυτογνωσία είναι η γνώση που έχω για τον εαυτό μου και την προσωπικότητα μου.
- Γνωρίζω τα θέλω μου , τις δυνατότητές μου, τις ικανότητές μου, τα συναισθήματά μου.
- Να γνωρίζω μέχρι που μπορώ να φτάσω, να εξελιχθώ.
- Το να γνωρίζεις ποιος είσαι, τις δυνατότητες σου, τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα σου.
- Σημαίνει να γνωρίζεις τις δυνατότητες και αδυναμίες του εαυτού σου.
- Αντίληψη των προσωπικών συναισθημάτων και αντιδράσεων, ερμηνεία καταστάσεων, ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους.
- Καλή γνώση του εαυτού μας.
- Να μην είσαι σούργελο και ξεφτιλίζεσαι.
- Να έχω γνώση του εαυτού μου δηλαδή να ξέρω τα πλεονεκτήματά μου και τις προκαταλήψεις που έχω καθώς και γνώση των συναισθημάτων μου.
- Το γνώθι σαυτόν
- Σημαίνει ωριμότητα, εμπειρία, και υπομονή για να φτάσεις σε αυτήν.

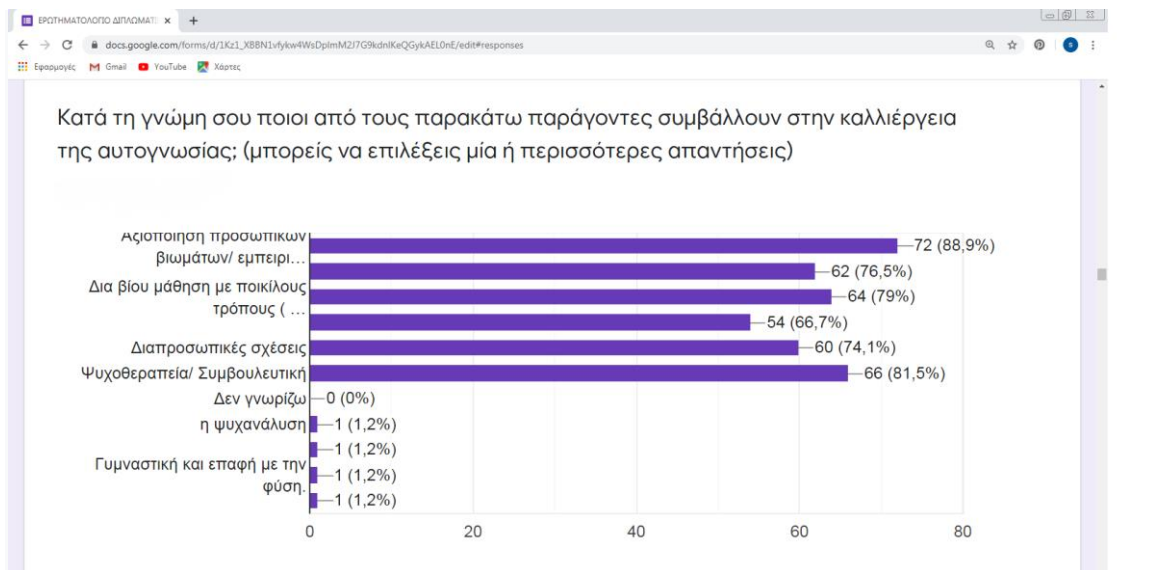
- Η αυτογνωσία είναι η γνώση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του εαυτού μας και της προσωπικότητάς μας.
- Το να γνωρίζει κάποιος σε μεγάλο βαθμό τον εαυτό του: τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του.
- Γνώση εαυτού, της ιστορίας- βιωμάτων και του γενικότερου πλαισίου που έχουν συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς μου, της αυτοεικόνας μου και του τρόπου θέασης της πραγματικότητας.
- Το να γνωρίζω τον εαυτό μου. Δυνατότητες –αδυναμίες, Κατανόηση εαυτού.
- Κατά την γνώμη μου αυτογνωσία είναι το <<γνώθι σε αυτόν>> όπως αναφέρει ο Σωκράτης. Είναι μια μέθοδος αυτοπαρατήρησης του ίδιου του εαυτού μας. Ο κάθε άνθρωπος διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες της ζωής του και ωριμάζει μέσα από διάφορες καταστάσεις. Αυτό του δίνει την δυνατότητα να μάθει διάφορες πτυχές του εαυτού του και να εξελίσσεται συνεχώς.
- Γνώση εαυτού, δηλαδή προκαταλήψεων, στερεοτύπων, γνώσεων, άγνοιας, αναγνώριση συμπεριφορών και αιτιών που έχουν οδηγήσει σε αυτές, αναγνώριση διάφορων πτυχών εαυτού και αξιοποίηση αυτών όπου είναι χρήσιμο. Γνώση φιλοδοξιών, φόβων, "ονείρων".
- Η γνώση του Εαυτού. Ο Εαυτός μπορεί να θεωρηθεί σαν μια δομή με πολλά παρακλάδια (τμήματα έκφρασης) που ενώνονται συνεκτικά ως Ψυχή, που με τη σειρά της αποτελεί τον βαθύτερο υπαρξιακό πυρήνα κάθε Ανθρώπου.
- Βαθιά και συνειδητή γνώση και αποδοχή του εαυτού, και ειδικότερα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, των ψυχικών τραυμάτων και των αιτιών που τα προκάλεσαν, η οποία επιτρέπει στο άτομο όταν χρειάζεται να αποσυνδέεται από αυτά και φέρεται/σκέφτεται πιο "αντικειμενικά".
- Να γνωρίζεις τις δυνάμεις και τις αδυναμίες σου, να αναγνωρίζεις και να ερμηνεύεις τα συναισθήματά σου.
- Το να γνωρίζει και να αποδέχεται κάποιος τον εαυτό του με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του ,τα θετικά κ τα αρνητικά του κ.α.
- Να μπορώ να αντιλαμβάνομαι ποιος είμαι, ποιο είναι το επίπεδο μου και τι αξίζω.
- Να γνωρίζω τα στοιχεία του χαρακτήρα μου.
- Γνωρίζω τις αδυναμίες τους φόβους, τα κίνητρα αλλά και τα δυνατά σημεία και κλίσεις της προσωπικότητάς τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε διανοητικό και ψυχολογικό επίπεδο.
- Να γνωρίζεις τον εαυτό σου τα όρια και τις δυνατότητες σου.

- Να γνωρίζει καλά τον εαυτό του σε πολλαπλά επίπεδα έχει δουλέψει με τον εαυτό του και να μπορεί να αυτοπροσδιορίζεται. Να είναι σε θέση να γνωρίζει τι γνωρίζει ή και τι δε γνωρίζει, σε τι είναι ελλειμματικός ή σε υψηλό επίπεδο.
- Η ικανότητα αυτοπροσδιορισμού του ατόμου και πιο συγκεκριμένα η αναζήτηση, η διαπίστωση, η αναγνώριση και η αποδοχή συλλήβδην του χαρακτήρα του και της προσωπικότητάς του, των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του, των επιθυμιών του, των στόχων του, επαγγελματικών και κοινωνικών, των ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και κλίσεων του, της αντίληψης για την πραγματική δημόσια εικόνα του, καθώς και της συνειδητοποίησης της ευθύνης που συνεπάγονται οι επιλογές στη ζωή του, ως ατόμου και ως μέρους του κοινωνικού συνόλου.
- Βασικό κριτήριο της ενηλικίωσης
- Η γνώση του εαυτού. Μια δια βίου πορεία μάθησης και ανακάλυψης του εαυτού σου.
- Επαφή και γνωριμία με τις διάφορες πλευρές του εαυτού
- Έλεγχος του εαυτού μου, να γνωρίζεις τον εαυτό σου, τα θετικά κι αρνητικά σου, τα όρια σου και τις δυνατότητες σου
- Η διαδρομή προς την συνεχή διερεύνηση του εαυτού και του βίου γενικότερα, μέσα από τις ολοένα αυξανόμενες δυνατότητες που μας παρέχει η ευρύτερη και βαθύτερη γνώση τους (εαυτού και βίου).
- Αυτογνωσία σημαίνει να γνωρίζεις τον εαυτό σου. Να αναγνωρίζεις τα θετικά και τα αρνητικά σου στοιχεία και έτσι να μπορείς να τα δεις και στους άλλους ανθρώπους αποφεύγοντας επιφανειακές εκτιμήσεις.
- Επαφή με την ύπαρξή μου, τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου, το περιβάλλον μου και τις αλληλεπιδράσεις μου, το νόημα και το σκοπό ζωής, το πνευματικό μονοπάτι μου, την αποστολή μου.
- Η επίγνωση του τρόπου λειτουργίας του εαυτού σου
- Το να είμαι σε επαφή με τα συναισθήματα, τις σκέψεις μου και να γνωρίζω τα μοτίβα της συμπεριφοράς μου. Γνωρίζω τον εαυτό μου.
- Αυτογνωσία για μένα είναι η βαθιά κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων, των ικανοτήτων, των κινήτρων κάθε ενέργειάς μου και των πράξεων μου! Είναι όπως δηλώνει και η ετυμολογία της λέξης, η γνώση του εαυτού μου!
- Η βαθύτερη γνωριμία με τον εαυτό, και η αξιοποίηση των προσωπικών δυνατοτήτων.

- Γνώση για τον εαυτό (πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα), έκφραση απόψεων και συναισθημάτων.
- Αρχή των ορίων, των στόχων, των δυνάμεων που οριοθετούν τι εργασιακό περιβάλλον και τον κοινωνικό περίγυρο.
- Η ανακάλυψη όλων εκείνων των συστατικών στοιχείων της προσωπικότητας και του χαρακτήρα μας, όπως για παράδειγμα φυσικές κλίσεις/ ταλέντα, ενδιαφέροντα, αδυναμίες.
- Γνωρίζω όλες τις εκφάνσεις της προσωπικότητάς μου
- Να γνωρίζω ποιος είμαι, τι επιδιώκω, τι μπορώ να πετύχω.
- Γνωρίζω τον εαυτό μου, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες μου, τα θέλω μου, τα όρια μου.
- Να γνωρίζω ποιος είμαι σαν χαρακτήρας και τι ικανότητες και αδυναμίες έχω.
- Επίγνωση του πως βιώνω μια εμπειρία σε μια δεδομένη στιγμή και τι νόημα έχει αυτό για εμένα.
- Μαθαίνω ποιες είναι οι δυνατότητες μου και τα αδύνατα μου σημεία, και πως να τα αξιοποιήσω προς όφελος μου.
- Εξέλιξη της προσωπικότητας, αναγνώριση της επίδρασης των παλιότερων βιωμάτων στην δόμηση της προσωπικότητας και ανάπτυξη νέων μοτίβων σκέψης και συμπεριφοράς που είναι τώρα πιο ωφέλιμες για τον εαυτό.
- Μαθαίνω για τον εαυτό μου μέσα από τις εμπειρίες μου και τις σχέσεις με τους άλλους.
- Γνωρίζω τα θέλω μου και τι πορεία θέλω να ακολουθησω στη ζωή μου.
- Εαυτός και γνώση: μια δια βίου διαδικασία μάθησης και εξέλιξης των πλευρών του εαυτού μας, επαφή με τις ψυχικές και συναισθηματικές μας ανάγκες, επίγνωση των μοτίβων συμπεριφοράς και της επίδρασης τους
- Πώς τα βιώματά μου έχουν διαμορφώσει το χαρακτήρα μου.
- Προσωπική ανάπτυξη.

Παράγοντες που συμβάλουν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας

Γράφημα φορμών: Τίτλος ερωτήματος: Κατά τη γνώμη σου ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας; (μπορείς να επιλέξεις μία ή περισσότερες απαντήσεις) 80 απαντήσεις



Όπως βλέπουμε στο παραπάνω γράφημα, το σύνολο των συμμετεχόντων (N = 80) που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, επέλεξαν τα εξής ως παράγοντες ανάπτυξης της αυτογνωσίας:

- Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών (88,9 %)
- Ψυχοθεραπεία/ Συμβουλευτική (81,5 %)
- Δια βίου μάθηση με ποικίλους τρόπους (πχ ανάγνωση βιβλίων, σεμινάρια, κλπ.) (79 %)
- Σπουδές (76,5 %)
- Διαπροσωπικές σχέσεις (74,1 %)
- Ενασχόληση με τις τέχνες (πχ. ζωγραφική, θέατρο, μουσική, κλπ.) (66,7 %)

Επίσης οι συμμετέχοντες έδωσαν επιπλέον τις εξής απαντήσεις: (1,2 %)

- Ψυχανάλυση (διευκρινίζεται ότι αποτελεί μια ψυχοθεραπευτική προσέγγιση και όχι ολόκληρη την έννοια της ψυχοθεραπείας)
- Εσωτερικός διάλογος με τον εαυτό μας/ αυτεπίγνωση
- Γυμναστική και επαφή με τη φύση
- Αποδοχή της διαφορετικότητάς μας

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητας των σπουδαστών (στην παρούσα περίπτωση τα Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα), δεν επηρεάζουν το είδος των κινήτρων που ωθούν τους συμμετέχοντες να συνεχίσουν τις

σπουδές τους και να ασχοληθούν με την προσωπική τους ανάπτυξη. Επίσης βρέθηκε ότι τα ΠΔΣ δεν επηρεάζουν τους σπουδαστές στο να είναι θετικά προσκείμενοι ως προς τη συμμετοχή τους σε βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες ενισχύουν την καλλιέργεια συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας γενικότερα.

Προκύπτει όμως το ενδιαφέρον εύρημα ότι ορισμένα ΠΔΣ ανιχνεύθηκαν να είναι πιο έντονα σε ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων. Τα σχήματα αυτά αφορούν με σειρά κατάταξης τα εξής:

- Ανελαστικά Πρότυπα (54,3%) (Κατηγορία 5: Υπερεπαγρύπνηση και αναστολή)
- Αυτοθυσία (46,9 %) (Κατηγορία 4: Προσανατολισμός στους άλλους)
- Αυτονόητο δικαίωμα/ Μεγαλομανία (37 %) (Κατηγορία 3: Ανεπαρκή όρια)
- Εγκατάλειψη (32,1 %) (Κατηγορία 1: Αποσύνδεση και Απόρριψη)

Σχετικά με αυτό το εύρημα, θα μπορούσαμε να κάνουμε διάφορες υποθέσεις, όπως ότι κάποια νεαρά άτομα μπορεί να έχουν υψηλές προσδοκίες από τις σπουδές τους και να θέτουν άκαμπτους κανόνες στον εαυτό τους, πιθανώς έχουν πιο έντονο το στοιχείο της τελειοθηρίας ή να θέλουν να επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις στις σπουδές και στην εργασία τους θέτοντας αυστηρά κριτήρια. Το αυξημένο ποσοστό του σχήματος της Αυτοθυσίας μπορεί να είναι αναμενόμενο στους σπουδαστές των Κοινωνικών/ Ανθρωπιστικών επιστημών, καθώς αυτά τα επιστημονικά πεδία επιλέγονται πολύ συχνά από άτομα που διαθέτουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και αίσθημα αλληλεγγύης και θέλουν να προσφέρουν βοήθεια και στήριξη στους άλλους. Το σχήμα Αυτονόητο δικαίωμα/ Μεγαλομανία θα μπορούσε να μας προβληματίσει, επειδή αν υπάρχει σε έντονο βαθμό σε κάποιο άτομο, τότε μπορεί να έχει χαρακτηριστικά στοιχεία ναρκισσισμού, όπου αυτό σημαίνει ότι μειωμένη ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση ως προς τις ανάγκες των άλλων, καθώς και έντονη αναζήτηση της απόκτησης κύρους και υψηλού κοινωνικού στάτους, του χρήματος, κλπ. με κάθε κόστος. Είτε μπορεί να σημαίνει ότι τα άτομα που έχουν έντονο αυτό το σχήμα έχουν μειωμένη ανοχή στις ματαιώσεις και τη θέσπιση κάποιων ορίων.

Τέλος το σχήμα της Εγκατάλειψης το οποίο σχετίζεται με πρώιμες εμπειρίες απόρριψης, μοναξιάς, μειωμένης κάλυψης συναισθηματικών αναγκών, κλπ. μπορεί να δικαιολογεί την έντονη ύπαρξη του στο δείγμα μας, καθώς πολλοί νέοι που έχουν σχετικές εμπειρίες είναι πιθανόν να επιλέξουν να σπουδάσουν κάποια Κοινωνική/

Ανθρωπιστική επιστήμη επειδή μπορεί να θέλουν να βοηθήσουν και να υπερασπιστούν ανθρώπους που έχουν παρόμοια βιώματα, να γνωρίσουν τον εαυτό τους (πχ. μέσα από τις σπουδές ψυχολογίας) και να προσπαθήσουν μέσω των γνώσεων που παρέχουν οι συγκεκριμένες σπουδές να εξηγήσουν τα βιώματά τους, κλπ.

Είναι σημαντικό να αναφερθούμε στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας: Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν σε όλο τον πληθυσμό των νεαρών ενήλικων σπουδαστών, επειδή το δείγμα είναι πολύ μικρό για ένα τέτοιο εγχείρημα. Επίσης καθώς πρόκειται για μεταπτυχιακή εργασία με συγκεκριμένες προθεσμίες, για τη διευκόλυνση της εκπόνησής της, επιλέχθηκε το δείγμα των σπουδαστών να προέρχεται κυρίως από συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία. Αυτό επιπλέον ήταν ένας παράγοντας που διευκόλυνε και την ανάρτηση του ερωτηματολογίου στο ιντερνέτ σε σχετικές σελίδες που παρακολουθεί μια μεγάλη μερίδα σπουδαστών αυτών των πεδίων. Επίσης δεν είμαστε σίγουροι αν όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν με ειλικρίνεια το ερωτηματολόγιο ή αν απάντησαν τυχαία σε ορισμένες ερωτήσεις χωρίς να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στην εκφώνηση της κάθε ερώτησης.

Οι δυσκολίες αυτές θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με τη χρήση ενός διαφορετικού είδους δειγματοληψίας σε μια μελλοντική έρευνα και να γίνει ένα πιο προσεκτικός ερευνητικός σχεδιασμός, χωρίς το άγχος των προθεσμιών. Θα μπορούσε να επιλεγεί ένα μεγαλύτερο δείγμα σπουδαστών και από διάφορα άλλα επιστημονικά πεδία και φορείς εκπαίδευσης. Επίσης θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια ποιοτική έρευνα με δομημένη ή ημι-δομημένη συνέντευξη. Σε αυτή την περίπτωση οι συμμετέχοντες θα είχαν τη δυνατότητα να αναφέρουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εμπειρία τους από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολούθησαν, τους λόγους για τους οποίους τα επέλεξαν, τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, πώς βίωσαν τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του προγράμματος, ποιες προσδοκίες τους εκπλήρωσαν, τι αποκόμισαν, κλπ.

Ολοκληρώνοντας αυτή την ερευνητική προσπάθεια, αξίζει να επισημάνουμε ότι η διερεύνηση των στάσεων των νεαρών ενήλικων σπουδαστών σχετικά με την Εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση, την αυτογνωσία, κλπ μπορεί να αποτελέσει ένα

ενδιαφέρον πεδίο έρευνας. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή όπου υπάρχει καταϊγισμός ερεθισμάτων από το διαδίκτυο κλπ, η προσωπική ανάπτυξη και η ευρύτερη παιδεία αποτελεί σημαντικό παράγοντα ώστε κάθε άνθρωπος να μπορεί να εξετάζει κριτικά κάθε πληροφορία που δέχεται, ώστε να μην γίνει μέρος ενός όχλου που χειραγωγείται εύκολα προς πάσα κατεύθυνση. Η καλλιέργεια της αυτογνωσίας συμβαδίζει με την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και οδηγεί σε μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και σεβασμό του εαυτού και των άλλων, στη δόμηση ισχυρών αξιών και στην ευαισθητοποίηση του ατόμου προς την ψυχική του υγεία, η οποία είναι εξίσου σημαντική με τη σωματική.

Επίσης καθώς σε όλες τις χώρες της Ευρώπης δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και αναγνωρίζεται η αξία της δια βίου μάθησης για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, τα ευρήματα τέτοιων ερευνών θα μπορούσαν να είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων με έμφαση στη βιωματική μάθηση, στη διερεύνηση των αναγκών των υποψήφιων σπουδαστών, στη μέριμνα για θέματα επαγγελματικής κατάρτισης, προσωπικής ανάπτυξης, ψυχικής υγείας, κλπ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ΑθανασίουΑ.ΜπαλντούκαςΑ.&ΠαναούραΡ.(2014).*Εγχειρίδιοπροσεκπαιδευτέςενηλίκων*βασικέςαρχέςδιδασκαλίαςενηλίκωνπουανήκουνσεευάλωτεςομάδεςτουπληθυσμού.Λευκωσία.ΈκδοσηΠανεπιστημίουFrederick

- Αντωνίου Μ. Κουρελή Κ. & Κυδωνιέως Α. (2008). «Διερεύνηση της άποψης των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτογνωσία». Ερευνητική Πτυχιακή εργασία. Κρήτη: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας
- Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ. (2006). 205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Αθήνα: Καστανιώτης
- Βακόλα Μ. & Νικολάου Ι. (2012). Οργανωσιακή ψυχολογία & συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili
- Βάλκανος Ε. και συνεργάτες. (2010). Διαβίου μάθηση & Εκπαιδευτές ενηλίκων, θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Βάρβογλη Λ. (2005). Η νευροψυχολογία του στρες στην καθημερινή ζωή. Αθήνα: Καστανιώτης
- Berk L. E. (2019). Αναπτυξιακή ψυχολογία: Η προσέγγιση της διάβιου ανάπτυξης. Αθήνα: Κριτική
- Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen S., Ripley M. & Rumble M. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer
- Blanchet A. & Trognon A. (2002). Ψυχολογία Ομάδων. Αθήνα: Σαββάλας
- Βοσνιάδου Στ. (2005). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β', «Ανθρωπιστικές & Υπαρξιακές Ψυχοθεραπείες». Σελ. 220-223. Αθήνα: Gutenberg
- Γαλανάκη Ε. (2014). Μοναξιά: Το παράδοξο της ανθρώπινης φύσης. Αθήνα: Gutenberg
- Γαλανάκη Ε. (2017). Η αναδυόμενη εφηλικίωση και η μετάβαση στην εφηλικίωση στην Ελλάδα. *Ενημερωτικό δελτίο της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*. Τεύχος 32, Απρίλιος 2017, Σελ. 11-14. Αθήνα: Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (ΕΛΨΕ)
- Γαρυφαλάκη Ε. (2013). Πολλαπλή Νοημοσύνη. Αθήνα: Διόπτρα
- Γιαβρίμης Π., Παπάνης Ε., Ρουμελιώτου Μ. (2009). Θέματα Κοινωνιολογίας & Εκπαίδευσης. Αθήνα: Σιδέρης

- ΓκουντήςΜ.(2018).*Εκπαίδευση,μόρφωση,παιδεία:Γιατίτασυγχέουμεκαιποιεςοιδιαφορέςτους*; Διαθέσιμοστο:<https://www.eleytheriagora.gr/ekpaidefsimorfosispaideiagiatisyngcheoumekaiipoiesoidiaforestous/>
- ChadeMengTan.(2018).*ΨάξεμέσασουΕνσυνειδητότητα&Συναισθηματικήνοημοσύνη*.Αθήνα:Πεδίο
- DamasioA.(1999).*Thefeelingofwhathappens:Bodyandemotioninthemakingofconsciousness*.TheNewYorkTimesBookReview
- DamasioA.(2019).*ΗπαράξενηκατάστασητωνπραγμάτωνΗζωή,τασυναισθήματακαιηανάπτυξητωνπολιτισμών*.Αθήνα:Ενάλιος
- DeurzenE.&AdamsM.(2012).*ΑναπτύσσονταςδεξιότητεςστηνΥπαρξιακήΣυμβουλευτική&Ψυχοθεραπεία*.Αθήνα:Κοντύλι
- ΔελαττόλαςΙ.(2013).*ΣυναισθηματικήΝοημοσύνη&ΜετασχηματιστικήΗγεσίαστουςκαθηγητέςτηςδευτεροβάθμιαςεκπαίδευσης.ΠρακτικάαπότοΔιεθνέςΣυνέδριογιατηνΑνοικτή&εξΑποστάσεωςΕκπαίδευση.7,Τόμος5.ΜέροςΒ΄*.Αθήνα
- ΔελλήΕ.(2019).*ΣημειώσειςγιατοσχεδιασμόδιδακτικούσεναρίουσχετικάμετηνπρακτικήάσκησητωνσπουδαστώνστοΔΠΜΣ“ΠαιδαγωγικήμέσωΚαινοτόμωνΤεχνολογιώνκαιΒιοϊατρικώνΠροσεγγίσεων”*.Αθήνα:ΠανεπιστήμιοΔυτικήςΑττικής
- *ΕγχειρίδιοΚοινωνικήςΨυχολογίαςΔιεργασίεςΟμάδας(Συλλογικό)*.(2016).Αθήνα:Guttenberg
- EggenP.&KauchakD.(2017).*ΕκπαιδευτικήΨυχολογία*.Αθήνα:Κριτική
- ΕΟΠΠΕΠ.(2014).*ΤράπεζαθεμάτωνγιατηνπιστοποίησηΕκπαιδευτικήςΕπάρκειαςΕκπαιδευτώνΕνηλίκωντηςΜηΤυπικήςΕκπαίδευσης*.Αθήνα:ΥπουργείοΕθνικήςΠαιδείας&Θρησκευμάτων
- GolemanD.(2011).*ΗΣυναισθηματικήΝοημοσύνη*.Αθήνα:Πεδίο
- GolemanD.(2012).*ΗΚοινωνικήΝοημοσύνη*.Αθήνα:Πεδίο
- GoolishianH.A.&WindermanL.(1988).*Constructivism,autopoiesisandproblemeterminedsystemsTheIrishJournalofPsychology*
- *ΗΦιλοσοφίαμεαπλόγια(Συλλογικό)*.(2017).Αθήνα:Κλειδάριθμος

- Καραντάνα Π. & Φιλίππου Δ. (2010). *Ιστορίες για να ανειρεύεσαι, παιχνίδια για να μεγαλώσεις*. Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης. Αθήνα: Καστανιώτης
- Houssaye J. (2000). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί, Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Θεοδώρου Ι. (2012). *Αρχές και μέθοδοι Εκπαίδευσης ενηλίκων προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες μικρών επιχειρήσεων*. Αθήνα: ΙΜΕΓΣΒΕΕ
- Ιορδάνογλου Δ. (2008). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις, Νέες στάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Κριτική
- Καρυδά Χ. Ε. (2006). *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα», Ένας χρήσιμος οδηγός με ιδέες και προτάσεις για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας*. Αθήνα: Σαββάλας
- Κάτσικας Χ. & Καθβαδίας Γ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιόν και για τι*. Σελ. 53–97. Αθήνα: Σαββάλας
- Κόκκος Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοντάκος Α. & Γκόβαρης Χ. (2006). *Διδακτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα.
- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
 - Κορδούτης Μ. 2006. *Σημειώσεις για το μάθημα «Ο Εαυτός»*. Τμήμα Ψυχολογίας. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο
 - Κουλάκογλου Κ. (2002). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση, Κεφάλαιο 7: Θεωρίες της Νοημοσύνης* (Σελ. 140-154). Αθήνα: Παπαζήσης
 - Kriwas S. (2013). *Career Counseling in the postmodern era. Presentation at the Qualitative Research in Communication International Conference*. Bucharest (34 Oct.)
 - Κωσταρίδου Ευκλείδη Α. (2012). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο
 - Λαγός Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, «Παιδαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ»*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο: <https://repository.edulll.gr>
 - *Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge* (Συλλογικό) Τόμοι Α' και Β'. (2019). Αθήνα: Πεδίο
 - LeDoux Joseph (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon & Schuster

- *LifeSkillsforEurope(2018).ΜιαπροσέγγισηγιατιςΔεξιότητεςΖωήςστηνΕυρώπη,ΣυνοπτικήΠαρουσίαση.* Ανακτήθηκε από: [https://eaea.org/project/lifeskillsforeuropelse/\(10102019\)](https://eaea.org/project/lifeskillsforeuropelse/(10102019))
- *LIFESKILLS EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOLS Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programs (1997).* PROGRAMME ON MENTAL HEALTH WORLD HEALTH ORGANIZATION: GENEVA
- Μακρή Μπότσαρη. 2001. *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μακρής. 2013. *Φιλοσοφικές, Ψυχολογικές και Νευροεπιστημονικές προσεγγίσεις της Συνείδησης.* Αθήνα: Gutenberg
- Μαλικιώση Λοΐζου Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Πεδίο
- Μαλικιώση Λοΐζου Μ. (2017). *Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Αθήνα. Πεδίο
- Μάρδας Γ. & Μάρδας Θ. Β. (2014). *Το Συγκείμενο της δυναμικής της Εκπαίδευσης.* Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [https://lynistaina.wordpress.com/2014/01/20/commentpage1/\(10122018\)](https://lynistaina.wordpress.com/2014/01/20/commentpage1/(10122018))
- Maslow A. (1971). *The farther reaches of human nature.* New York: Viking
- May R. (2016). *Αυτογνωσία & Νόημα της Ζωής, Η ανακάλυψη που Είναι.* Αθήνα: Αρμός (Τίτλος Πρωτοτύπου "The discovery of Being". 1983)
- Meulmeester F. Ρίζου Ι. & Σταμάτης Γ. (2017). *Η Τέχνη της Αλλαγής, Gestalt: Μια διαφορετική προσέγγιση σε επιχειρήσεις και οργανισμούς.* Αθήνα: Σιδέρης
- Παπαδόπουλος Γ. Ν. 2005. *Λεξικό της Ψυχολογίας.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- Mezirow J. και συνεργάτες. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση.* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μουσένα Ε. (2018). *Παρουσίαση εισήγησης για το μάθημα «Σύγχρονες τάσεις στην Παιδαγωγική Επιστήμη».* ΔΠΜΣ "Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων". Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Μπακιρτζής Κ. Ν. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή.* Αθήνα: Gutenberg
- Niedenthal P. et al. (2011). *Ψυχολογία του Συναισθήματος, Διαπροσωπικές, Βιωματικές και Γνωστικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο Εκδοτική)
- Ουλής Π. (2015). *Εγχειρίδιο Κλινικής Ψυχοπαθολογίας.* Αθήνα: Βήτα

- ΠαπαδάκηΜιχαηλίδηΕ.(2012).*ΟδεσμόςτηςαγάπηςΣτοιχείατηςψυχοσυναισθηματικήςκαικοινωνικήςανάπτυξηςτουπαιδιούμέσααπότηνεοψυχαναλυτικήσκέψη*.Αθήνα:Πεδίο
- ΠαπαδάκηΜιχαηλίδηΕ.(2014).*ΑπότουςγονείςστουςερωτικούςσυντρόφουςΗδιαγενεακήδιάστασητηςσυναισθηματικής,κοινωνικήςκαισεξουαλικήςανάπτυξηςμέσααπότηνεοψυχαναλυτικήσκέψη*.Αθήνα:Πεδίο
- ΠαπαδιώτηΑθανασίουΒ.(2014).*Οικογένειακαιόρια,ΣυστημικήΠροσέγγιση*.Αθήνα:Τόπος
- ΠαπακώσταςΙ.(1994).*ΓνωσιακήΨυχοθεραπείαΘεωρίακαιΠράξη*.Αθήνα:ΠανεπιστημιακέςεκδόσειςΕΚΠΑ
- ΠέτρουΑ.(2004).«*Ταεκπαιδευτικάσυστήματακαιοτρόποςπουθαγίνουναυτόπουδενείναισήμερα*».Στο:ΑγγελίδηςΠ.Α.&ΜαυροειδήςΓ.(Επιμ.).*ΕκπαιδευτικέςΚαινοτομίεςγιατοΣχολείοτουΜέλλοντος*.ΤόμοςΑ'(Σελ.145168)Αθήνα:ΤυπωθήτωΓιώργοςΔάρδανος
- PurtonC.(2016).*Προσωποκεντρικήθεραπεία,ΗFocusingβιωματικήπροσέγγιση*.Αθήνα:ΕλληνικόκέντροFocusing
- ΠολέμηΤοδούλου,Μ.(2011).*Προσεγγίζονταςτηνεκπαιδευτικήομάδα*.Στο:ΑναστασιάδηΠ.(επιμ.).*ΜείζονΠρόγραμμαΕπιμόρφωσηςΕπιμορφωτικούυλικό:Θέματααξιολόγησηςτηςομάδαςστηνσχολικήτάξη*.Αθήνα:Π.Ι,113.Τσιπλητάρης,Α.Φ.(20004)
- RogersΑ.(1999).*ΗΕκπαίδευσηΕνηλίκων*.Αθήνα.Μεταίχμιο
- RogersC.R.(1959).*Atheoryoftherapy,personality,andinterpersonalrelationships,asdevelopedintheclientcenteredframework*.InS.Koch(Ed.).*Psychology:astudyofscience*.Vol.3:*Formulationsofthepersonsandthesocialcontext*.NewYork:McGrawHill.
- ΡούσσοςΝ.&ΔρούλιαςΘ.(2019).*Σύμβολατουεαυτούεικόνεςτηςζωής*.Αθήνα.Άπαρσις
- ΣαΐτηςΧ.(2008).*ΕκπαιδευτικήΠολιτική&Διοίκηση,«ΠαιδαγωγικήΕπιμόρφωσητωνΕκπαιδευτικώντουΟΑΕΔ»*.Αθήνα:ΥπουργείοΕθνικήςΠαιδείαςκαιΘρησκευμάτων.Διαθέσιμοστο:<https://repository.edulll.gr>
- SaniF.&TodmanJ.(2009).*ΠειραματικόςΣχεδιασμόςκαιΣτατιστικέςεφαρμογέςστηνΨυχολογία*.Αθήνα.Πεδίο

- Santilli S., DiMaggiol. M., Marcionetti J., Grossen S. (2018). *Lifedesigning and positive youth development*. In V. Cohen Scali, L. Nota Rossier (Eds.) *New perspectives on career guidance and counseling in Europe. Building careers in changing and diverse societies* (p. 3951). Springer International Publishing
- Shapiro R. (2019). *Ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις στις καταστάσεις του Εγώ Ego State therapy*. Χανιά. Κάθεξις
- Siggel J. & Brayson T. (2018). *Τι συμβαίνει στον εγκέφαλό του (The whole brain child)*. Αθήνα: Πατάκης
- Σιδηροπούλου Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Κ., Δρόσος Ν. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ
- Στέφου Μ. (2015). *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: «Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό έκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του J. Young»*. ΠΜΣ Εκπαιδευτική και Κοινωνική Πολιτική. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Τριάρχου Λ. (2015). *Νευροβιολογικές βάσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: www.kallipos.gr
- Yalom I. (2006). *Θεωρία και πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Άγρα
- Young J. E. & Klosko J. S. (2013). *Ανακαλύπτοντας ξανά τη ζωή σας*. Αθήνα: Πατάκης
- Young J. E. & Klosko J. S. (2015). *Θεραπεία Σχημάτων, ένα οδηγός για τον θεραπευτή*. Αθήνα: Πατάκης
- Φιλίππου Δ. & Καραντάνα Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι. Παιχνίδια για να μεγαλώσεις, Για την αντιμετώπιση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Φλουρή Γ. & Ιβριντέλη Μ. (2004). «Αναζητώντας τις δέκα νέες χώρες της διευρυμένης Ευρώπης στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Προοπτικές για το πρόγραμμα σπουδών της νέας Ευρώπης του 21^{ου} αιώνα». Στο: Αγγελίδης Π. Α. & Μαυροειδής Γ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Τόμος Α' (Σελ. 223-250). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος
- Fredrikson B. (1998). *What good are positive emotions?*. *Review of General Psychology*. 2. 300-319

- Φραγκούλης Ι. (2019). Παρουσίαση εισήγησης για το μάθημα «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαβίου μάθηση». ΔΠΜΣ “Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων”. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Χρηστάκης Ν. (2003). Σημειώσεις για το μάθημα «Ψυχολογία των Ομάδων» για το Τμήμα ΑΨυχολογίας. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο
- Χυτήρης Λ. Σ. & Άννινος Λ. Ν. (2015). Διοίκηση και Ποιότητα Υπηρεσιών. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ). Διαθέσιμο στο: www.kallipos.gr
- World Economic Forum. (2015). 10 life skills that successful young professionals should have. Διαθέσιμο στο: <https://www.weforum.org/agenda/2015/10/10-life-skills-that-successful-young-professionals-should-have/> (Ανακτήθηκε 23/10/2019)
- World Economic Forum. (2015). What life skills do employers want young workers to have? Διαθέσιμο στο: <https://www.weforum.org/agenda/2015/08/what-life-skills-do-employers-want-young-workers-to-have/> (Ανακτήθηκε 23/10/2019)
- World Economic Forum. (2016). What are the 21st century skills every student needs? Διαθέσιμο στο: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-job-students/> (Ανακτήθηκε 23/10/2019)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ (N = 80) ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΑΝ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

Εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολουθούν ή έχουν παρακολουθήσει

πρόσφατα:

Ψυχολογία

Κοινωνική Εργασία

Μοριοδοτούμενη Μεταπτυχιακή Εξειδίκευση στη Διδακτική και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας

Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού

Συστημική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική

Οι ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις της προσφυγικής συνθήκης

Κλινική και Κοινωνική Ψυχολογία

Κοινωνιολογία

Επαγγελματική χρήση της Αγγλικής γλώσσας

Ψυχοθεραπεία μέσω χορού και κίνησης (dance movement psychotherapy)

Κινηματογραφοθεραπεία

Παιδαγωγική μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και Βιοϊατρικών προσεγγίσεων

Clinical & community psychology

Εκπαίδευση στη Συστημική ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική

Εφαρμοσμένη Συμβουλευτική

Δραματοθεραπεία

Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική

Σχολική Ψυχολογία

Κοινωνική εργασία

Κοινωνιολογία

Ψυχανάλυση Ομάδας

Γνωστική Ψυχολογία και Εφαρμογές

Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Νομική

Οικονομικά της εκπαίδευσης

Αστικό Δίκαιο
BSc Psychology
MSc customer experience
Τμήμα κοινωνικής εργασίας
Εμπορικό και Οικονομικό Δίκαιο
Master in Excel for Business
Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων
Πρακτική Άσκηση στη Σχολική Ψυχολογία
Κοινωνική Εργασία
Διοίκηση και επιμόρφωση στην εκπαίδευση
Συμβουλευτική με δεξιότητες cbt
Ναυτιλιακά
Εκπαίδευση ενηλίκων
Εκπαίδευση στη Συστημική Ψυχοθεραπεία και Συμβουλευτική
ΠΜΣ " Ψηφιακά Μέσα Επικοινωνίας και Περιβάλλοντα Αλληλεπίδρασης" ΕΚΠΑ
Πρόγραμμα σπουδών κοινωνικής εργασίας
Κλινική ύπνωση με εξειδίκευση στην βιοθυμική ψυχοθεραπεία
Δημόσιο δίκαιο
Ψυχική Υγεία
Παιδαγωγική μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και Βιοϊατρικών προσεγγίσεων
Τμήμα Πολιτικών επιστημών
Παιδαγωγική μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και Βιοϊατρικών προσεγγίσεων
Διεθνές και Ευρωπαϊκό Δίκαιο της Ενέργειας
Ψυχική και Σωματική Υγεία
Ειδική αγωγή
Θεραπεία Σχημάτων
Ψυχολογία της Υγείας
Τμήμα μηχανικών Η/Υ & πληροφορικής και σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων
Εικαστική Ψυχοθεραπεία
Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία
Εκπαίδευση ενηλίκων

Προσωποκεντρική & Focusing Βιωματική Ψυχοθεραπεία

Certificate in play therapy

Συστημική ψυχοθεραπεία

Ειδική Αγωγή

Ειδική Αγωγή

Στατιστική και Επιχειρησιακή Έρευνα

Διδακτορικό στην Συμβουλευτική Ψυχολογία και Ψυχοθεραπεία

Κλινική ψυχολογία παιδιών και εφήβων

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΣΔΕ

Mind the Gap

ΠΜΣ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

First Aid Psychology

Διαχείριση Αθλητισμού για άτομα με αναπηρία

ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Ψυχόδραμα

Ομάδα ψυχοεκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες μέσω του παιχνιδιού και του δράματος για παιδιά και εφήβους

Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία

Βιοθυμική Ψυχοθεραπεία

Συμβουλευτική παιδιών, έφηβων και γονέων

Παιδαγωγική μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και Βιοϊατρικών προσεγγίσεων

Συστημική Ψυχοθεραπεία

Πολιτικές επιστήμες και Κοινωνική Πολιτική

Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού

Απαντήσεις του συνόλου των συμμετεχόντων στην ερώτηση: Ποιοι είναι οι τρεις κυριότεροι λόγοι από τους παραπάνω, για τους οποίους επέλεξες να σπουδάσεις στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ; (διερεύνηση κινήτρων)

Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, Για να αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των σπουδών και της εργασίας μου, Επαγγελματική ανάπτυξη (προαγωγή, προσόντα για εύρεση νέας εργασίας, κλπ)

Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα, θέλω να αποκτήω νέες γνώσεις και θέλω να βρω τρόπους να εκφραστώ

Επαγγελματική ανάπτυξη

Νέες γνώσεις και δεξιότητες, να μάθω περισσότερα για τον εαυτό μου, προσωπική έκφραση, κοινωνικοποίηση

Νέες γνώσεις και δεξιότητες για το επάγγελμα μου, για να μάθω περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μου, μου φάνηκε ενδιαφέρον το συγκεκριμένο είδος ψυχοθεραπείας

Εύρος μαθημάτων, ενδιαφέροντες κατευθύνσεις

Για προσωπική ανάπτυξη και μόνο

Επαγγελματική ανάπτυξη, προσδοκίες γονέων, κοινωνικοποίηση

1) Απόκτηση κύρους 2) Δυνατότητα έκφρασης μέσω μιας εργασίας που μου ταιριάζει
3) Επαγγελματική προοπτική

Να μάθω για τον εαυτό μου, να αποκτήσω επαγγελματικές δεξιότητες και κοινωνικές

1)η ενίσχυση του επιπέδου γνώσης της ξένης γλώσσας, 2)η εξάσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων βοηθάει την καλή υγεία του εγκεφάλου, 3)επιθυμώ να κάνω αίτηση για Phd και η άριστη γνώση ξένης γλώσσας είναι προαπαιτούμενη

Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα

Βελτίωση προσωπικών ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων, μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα, βελτίωση επαγγελματικής θέσης

Βελτίωση δεξιοτήτων , περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες

Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα. Επαγγελματική ανάπτυξη. Για να αποκτήσω νέες γνώσεις

Απόκτηση και βελτίωση των ικανοτήτων και προσωπική εξέλιξη

Γνώση, επάγγελμα, δεξιότητες

Για να αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των σπουδών και της εργασίας μου Βελτίωση προσωπικών ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα

Νέες γνώσεις και δεξιότητες, επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική αποκατάσταση, το κύρος και ο θαυμασμός των άλλων

Νέες γνώσεις, βελτίωση προσωπικών δεξιοτήτων, επαγγελματική ανάπτυξη

1.βελτιωση προσωπικών ικανοτήτων 2. Επαγγελματική ανάπτυξη 3. Εξέλιξη και προσφορά βοήθειας.

Για να βελτιώσω την εργασιακή μου σχέση

Απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στον τομέα των σπουδών και της εργασίας μου, Βελτίωση προσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, Επαγγελματική Ανάπτυξη.

Νέες γνώσεις στον τομέα μου

Από ενδιαφέρον για το αντικείμενο μου, για να αποκτήσω νέες γνώσεις στον τομέα των σπουδών μου, επειδή μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα.

Νέα πράγματα, περισσότερες γνώσεις /δεξιότητες ,γνώθι σαυτόν

Επαγγελματική ανάπτυξη Να ικανοποιήσω τους γονείς μου Να μάθω πράγματα για τον εαυτό μου

Επαγγελματική ανάπτυξη (προαγωγή, προσόντα για εύρεση νέας εργασίας, κλπ) Για να αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των σπουδών και της εργασίας.

Μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα

Καινούριες γνώσεις, επαγγελματική ανάπτυξη, καινούργια πράγματα

Επαγγελματική ανάπτυξη, Μάθηση νέων πραγμάτων, Βελτίωση προσωπικών ικανοτήτων

Επαγγελματική Ανάπτυξη και δια βίου Εκπαίδευση

Επαγγελματική ανάπτυξη, ενδιαφέρον για έρευνα, νέες γνώσεις

1) Εξειδίκευση στη μουσικοθεραπεία 2) νέες γνώσεις 3) επαφή με ανθρώπους που έχουν ανάγκη από ψυχολογική υποστήριξη

Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα Νέες γνώσεις και δεξιότητες Επαγγελματική ανάπτυξη

1. Προσωπικά βιώματα 2. Ενασχόληση με περιθωριοποιημένα άτομα διεκδικώντας καλύτερες πιο δίκαιες συνθήκες ζωής 3. Εύρεση εργασίας

Απόκτηση νέων γνώσεων, απόκτηση γνώσεων για τον εαυτό μου και βελτίωση ικανοτήτων

Κυρίως ως εργαλείο για αναζήτησή νέας εργασίας.

Επαγγελματική ανάπτυξη, να μάθω περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μου, να αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των σπουδών και της εργασίας μου

Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, επαγγελματική ανάπτυξη, κοινωνικοποίηση.

Να μαθαίνω καινούργια πράγματα, Νέες γνώσεις και δεξιότητες, επαγγελματική ανάπτυξη

Όσον αφορά την ψυχοθεραπευτική εκπαίδευση για εξέλιξη του εαυτού μου και γιατί την θεωρώ απαραίτητο εφόδιο και προαπαιτούμενο για την εργασία μου ως ψυχοθεραπεύτρια, και όσον αφορά το ΠΜΣ για την εφαρμογή της επιστήμης μου σε έναν σχετικά καινοτόμο τομέα (εικονική πραγματικότητα).

Νέες γνώσεις/δεξιότητες, Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, Επαγγελματική ανάπτυξη

Προσωπική, επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική διάδραση

1. Μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα 2. Για να αποκτήσω γνώσεις δεξιότητες στο επάγγελμά μου 3. Βελτίωση προσωπικών ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων

Επαγγελματική ανάπτυξη, μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα

Χρόνος, προσδοκία, ανάπτυξη

Κυρίως η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μου κ των προσωπικών μου ικανοτήτων..

Νέες γνώσεις, κοινωνικοποίηση και επαγγελματική εξέλιξη

Μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα, Επαγγελματική ανάπτυξη (προαγωγή, προσόντα για εύρεση νέας εργασίας, κλπ), Για να αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των σπουδών και της εργασίας μου

Αλλαγή καριέρας, εύρεση νέων ενδιαφερόντων, προσωπική εξέλιξη

1) απόκτηση νέων γνώσεων στον τομέα σπουδών και εργασίας 2) βελτίωση προσωπικών ικανοτήτων 3) επαγγελματική ανάπτυξη

Για να μάθω περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μου και να εκφραστώ, για να μάθω σχετικά με την ψυχοθεραπεία σε ομάδες

Επαγγελματική ανάπτυξη, νέες γνώσεις, βελτίωση προσωπικών ικανοτήτων

1.Ήταν μέρος των μεταπτυχιακών μου σπουδών 2.Ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία 3.Μου έδωσε καινούργιες ιδέες

Επαγγελματική ανάπτυξη, απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, κοινωνικοποίηση

Γνώσεις

Να γνωρίσω καινούρια πράγματα, να μάθω περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μου, να βελτιώσω τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητές μου

Οι επιλεχθέντες λόγοι και το απεριόριστο ενδιαφέρον για την επιστήμη μου.

Επαγγελματική ανάπτυξη, εξειδίκευση, γνώση

Γιατί είναι υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, με απίστευτα καλούς κι έμπειρους εκπαιδευτές. Γιατί είναι δημόσιο και γιατί με ενδιαφέρει ιδιαίτερα η Συστημική προσέγγιση, καθώς δουλεύω με γονείς και παιδιά σε σχολείο.

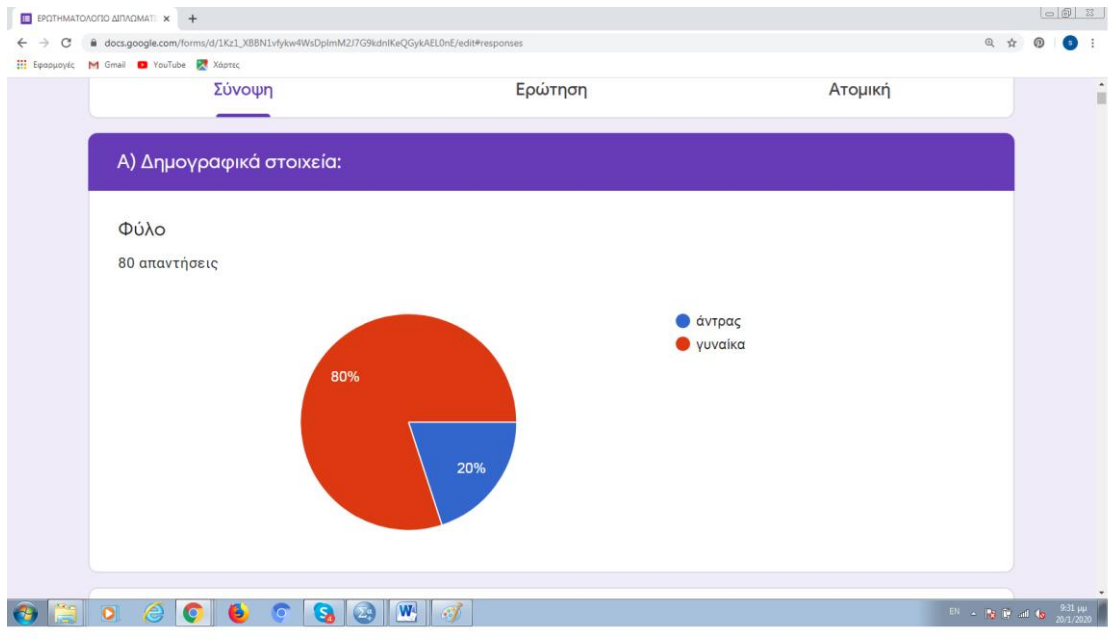
Η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στο τομέα των σπουδών και της εργασίας μου, η απόκτηση κύρους και η επαγγελματική ανάπτυξη

Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου.

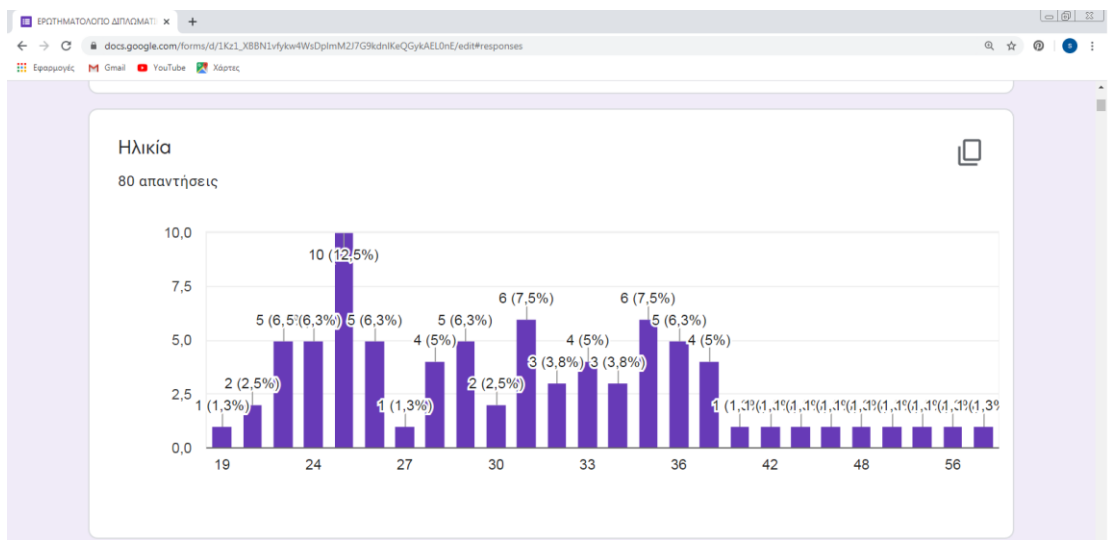
Η υπεράσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η επαφή με τον άνθρωπο, η συμβουλευτική

Προσωπικός στόχος, αγάπη για το επάγγελμα, επαγγελματική ανάπτυξη

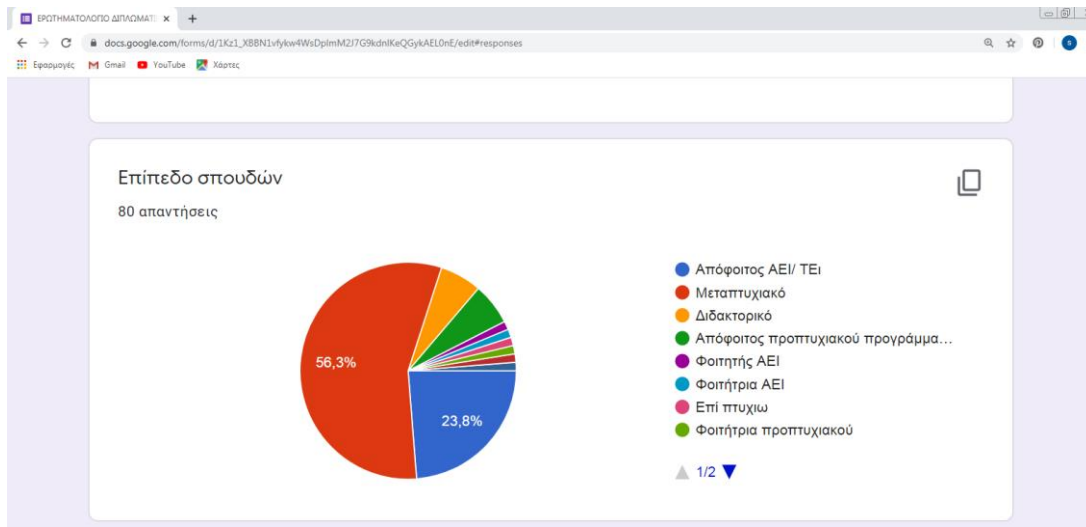
Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Φύλο. Αριθμός απαντήσεων: 80 απαντήσεις



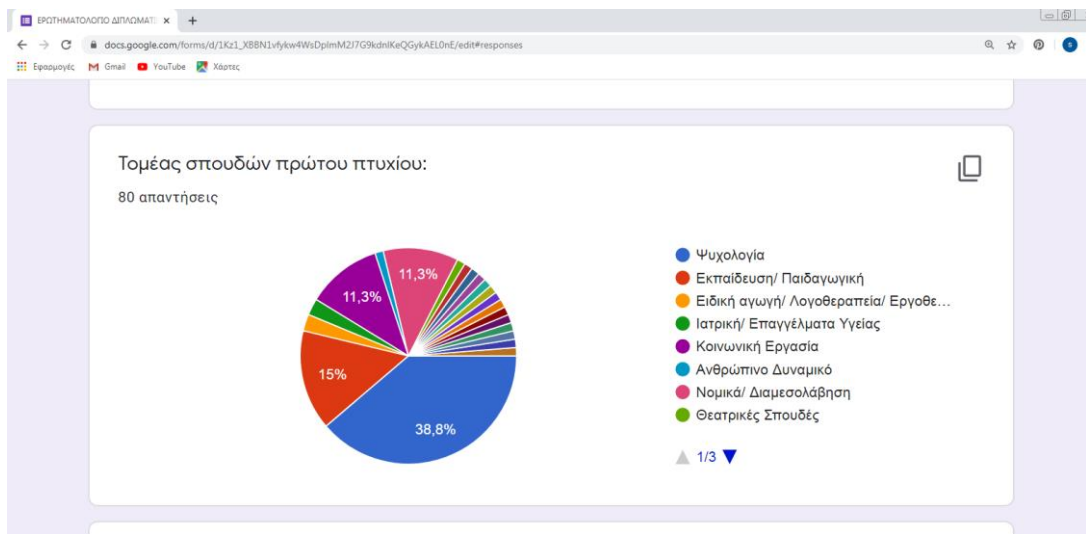
Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Ηλικία . Αριθμός απαντήσεων: 80 απαντήσεις

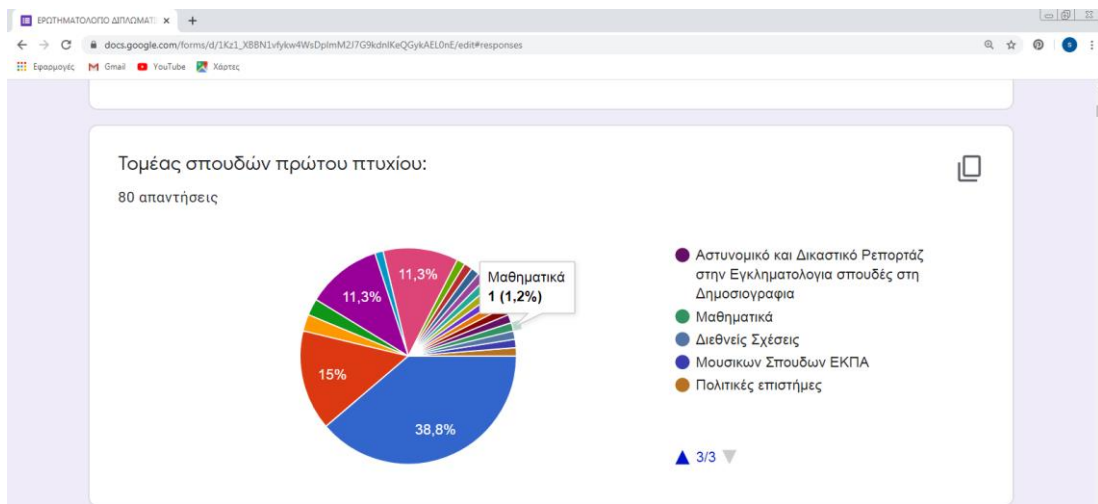
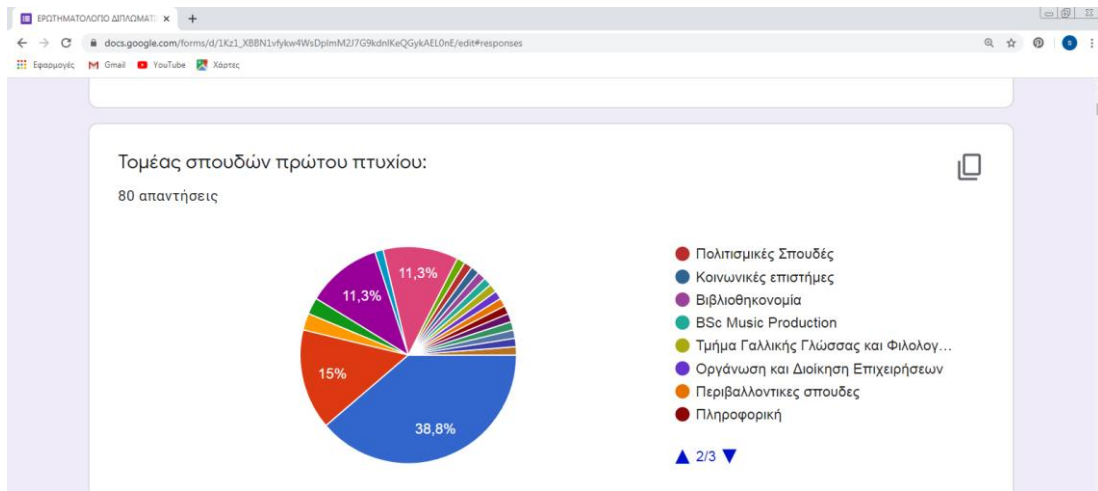


Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Επίπεδο σπουδών. Αριθμός απαντήσεων: 80 απαντήσεις

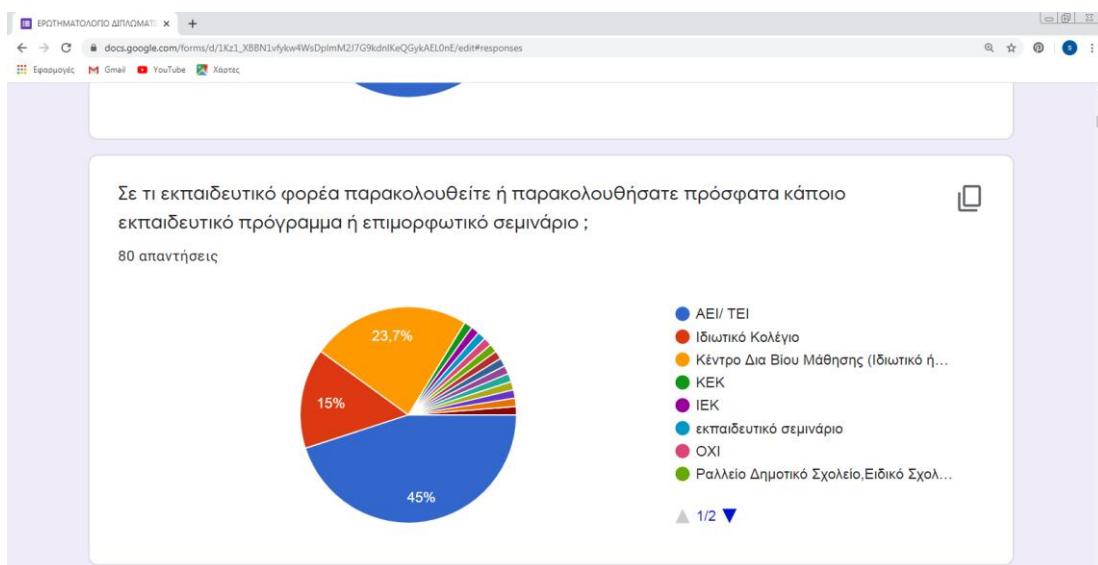


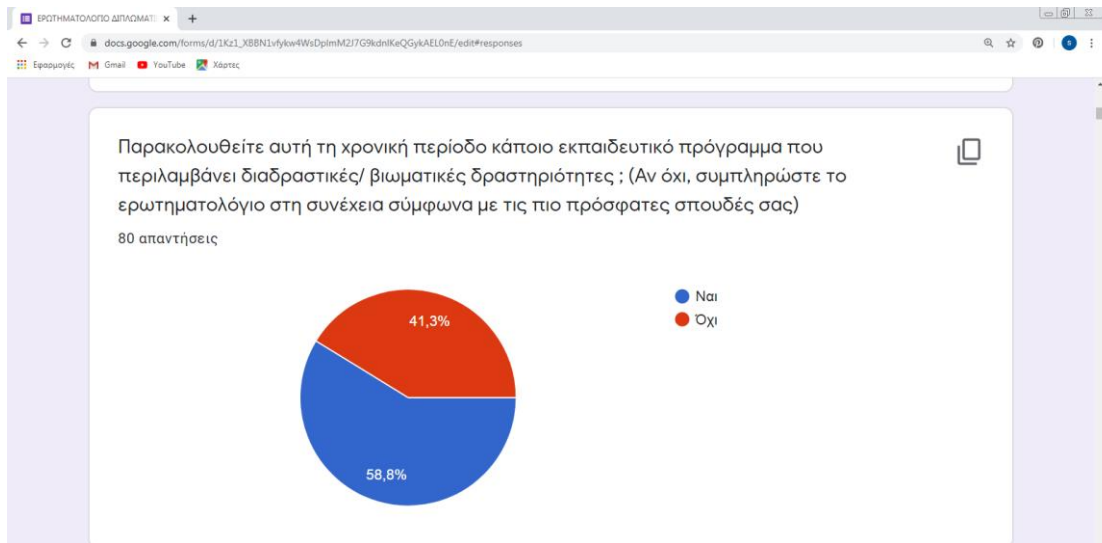
Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Τομέας σπουδών πρώτου πτυχίου: .
Αριθμός απαντήσεων: 80 απαντήσεις.





Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Σε τι εκπαιδευτικό φορέα παρακολουθείτε ή παρακολουθήσατε πρόσφατα κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή επιμορφωτικό σεμινάριο ;

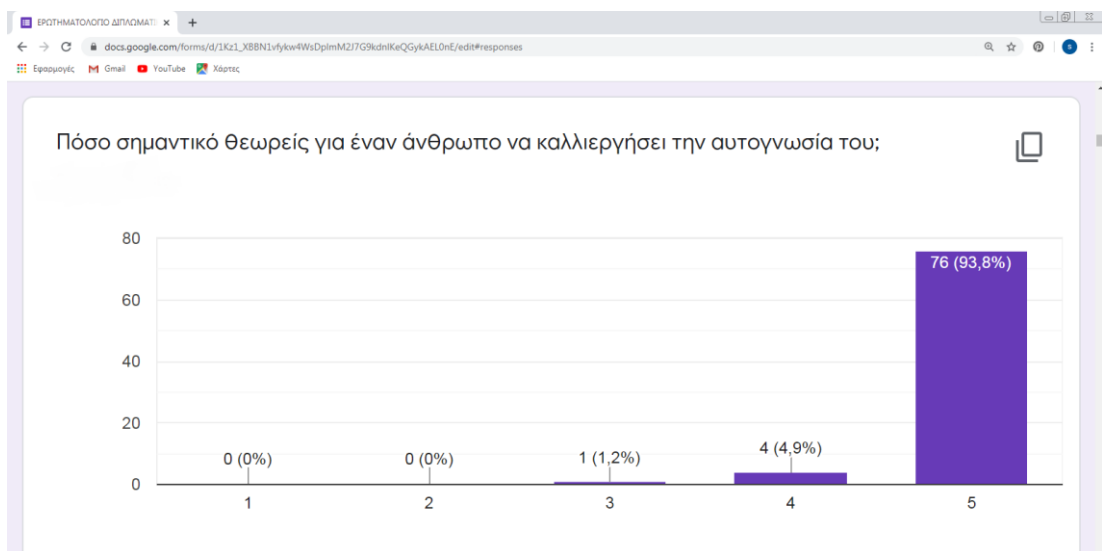




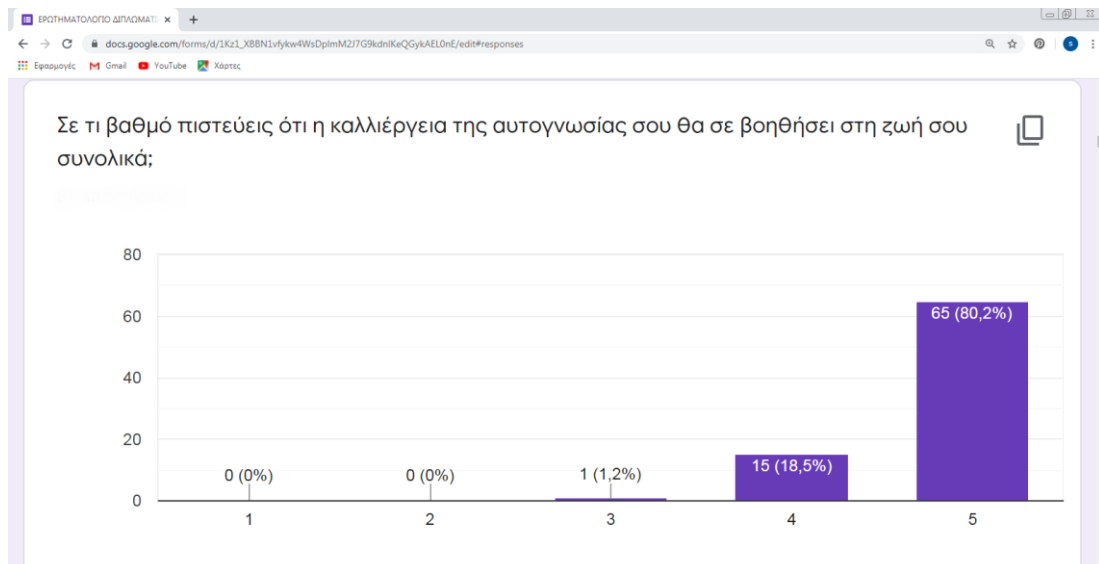
Στις παρακάτω ερωτήσεις οι επιλογές απάντησης είναι οι εξής:

1 = Καθόλου , 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ

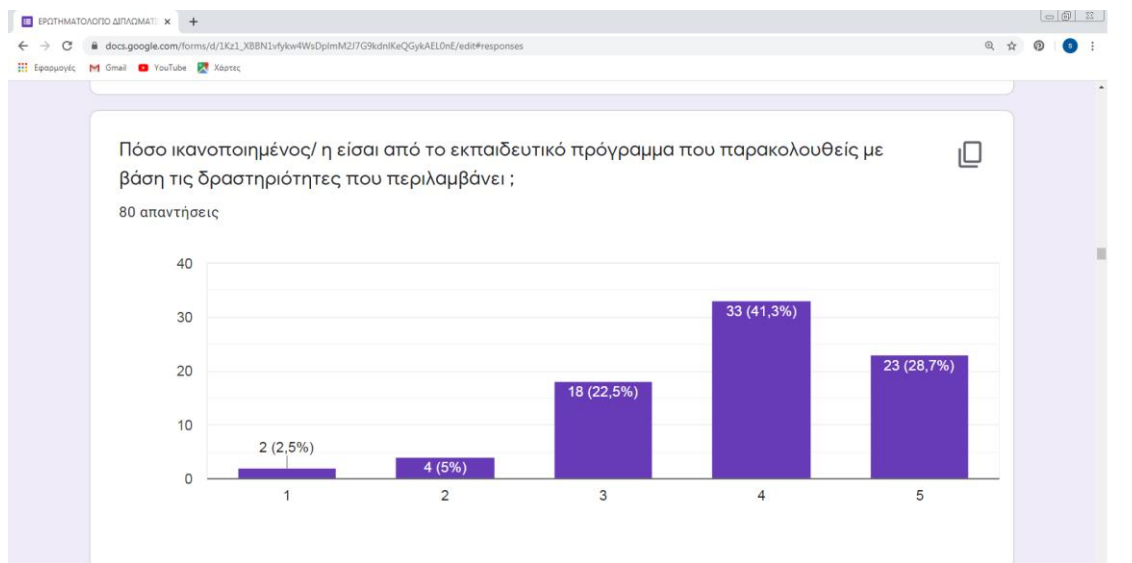
Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Πόσο σημαντικό θεωρείς για έναν άνθρωπο να καλλιεργήσει την αυτογνωσία του ; Αριθμός απαντήσεων: 80 απαντήσεις.



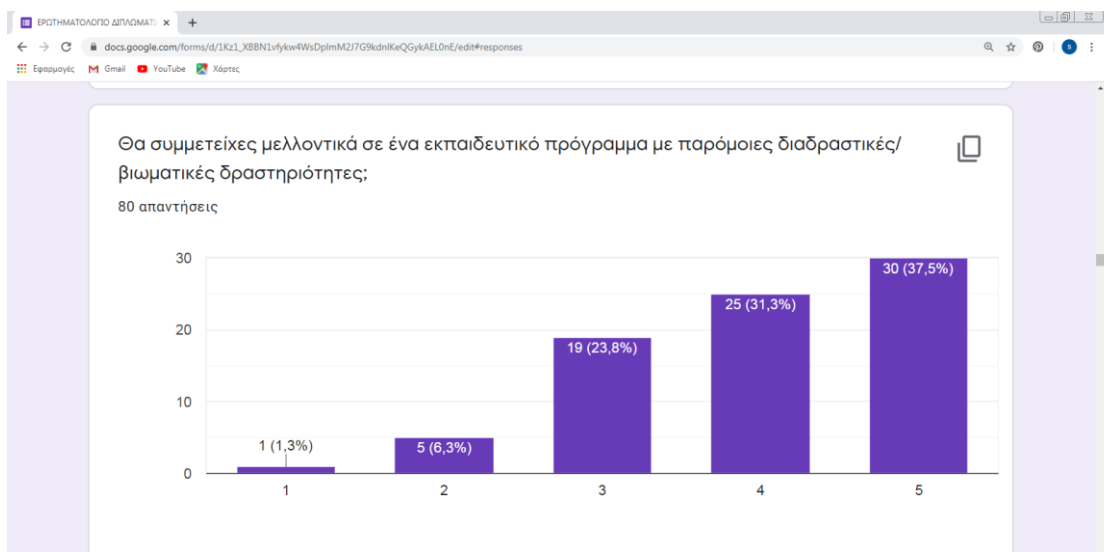
Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι η καλλιέργεια της αυτογνωσίας σου θα σε βοηθήσει στη ζωή σου συνολικά ; Αριθμός απαντήσεων: 80 απαντήσεις.



Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Πόσο ικανοποιημένος/ η είσαι από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείς με βάση τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει;

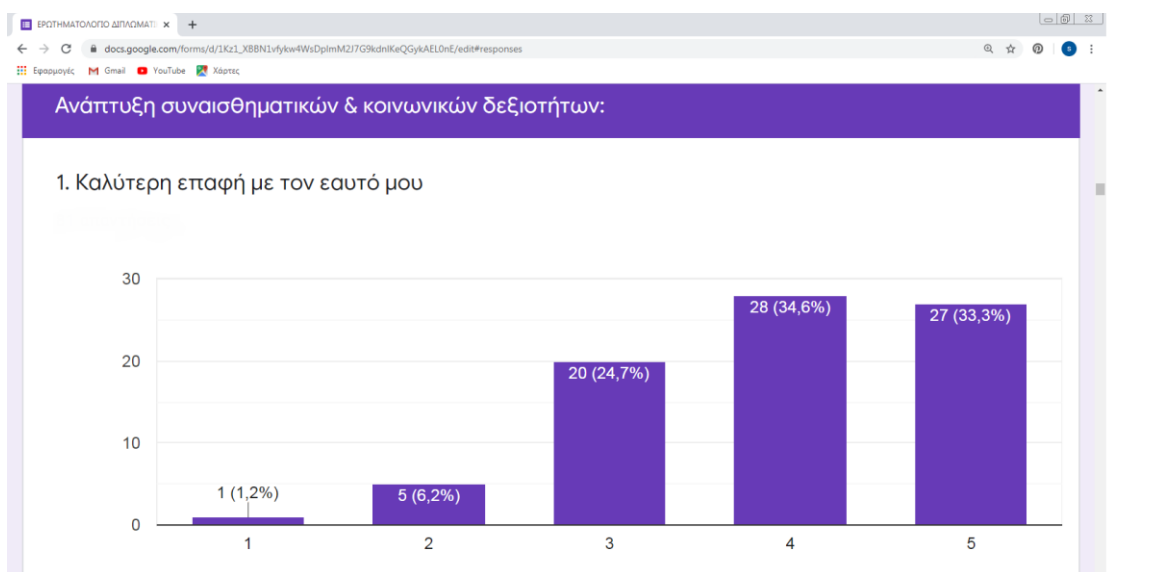


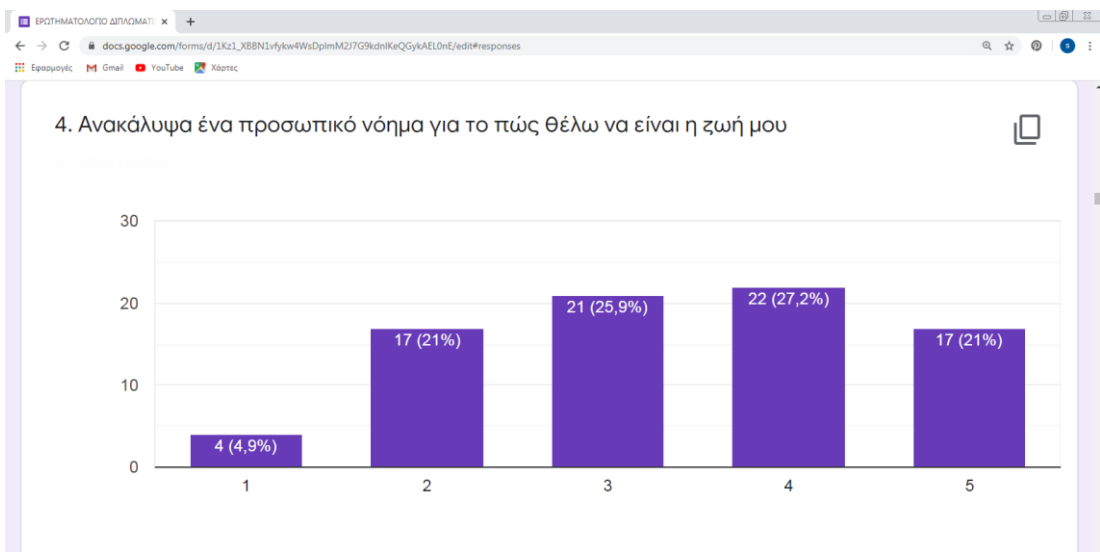
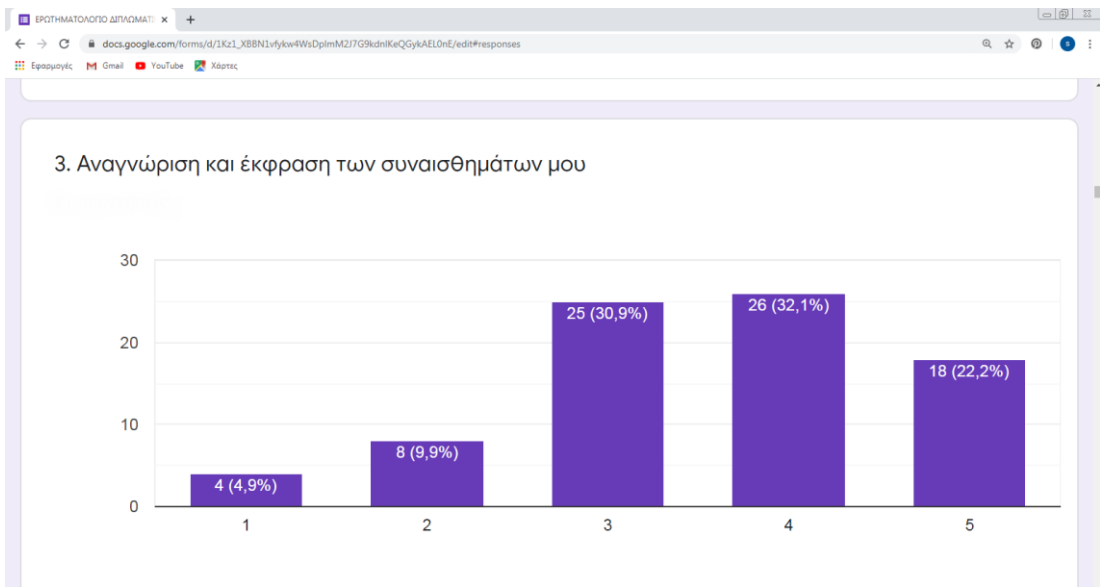
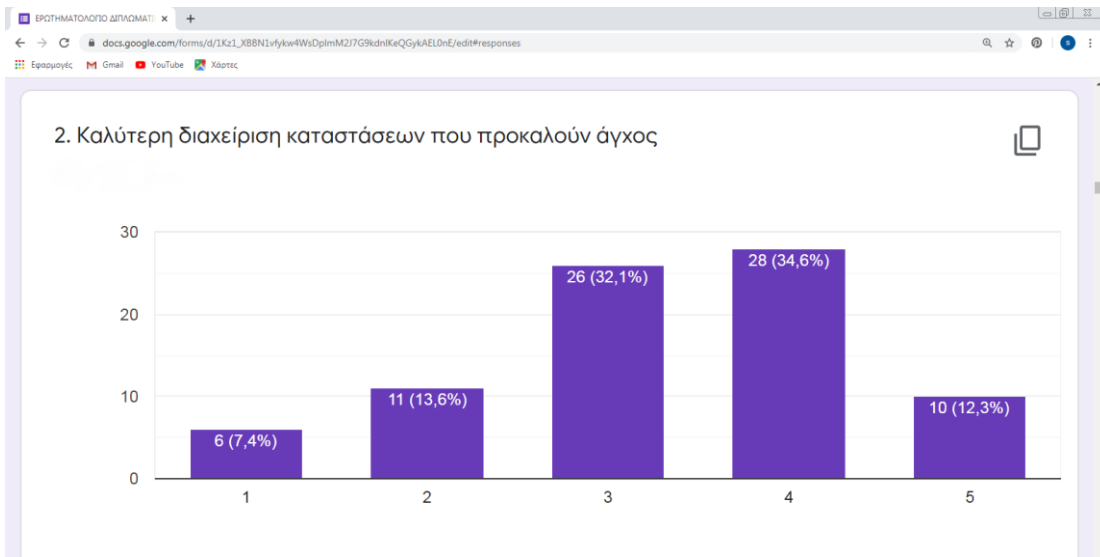
Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Θα συμμετείχες μελλοντικά σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με παρόμοιες διαδραστικές/ βιωματικές δραστηριότητες;

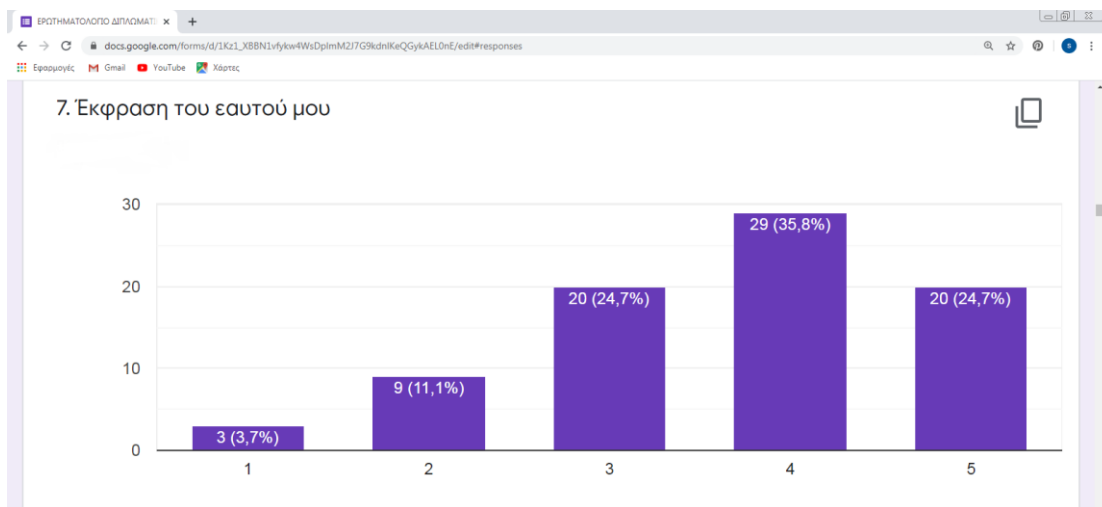
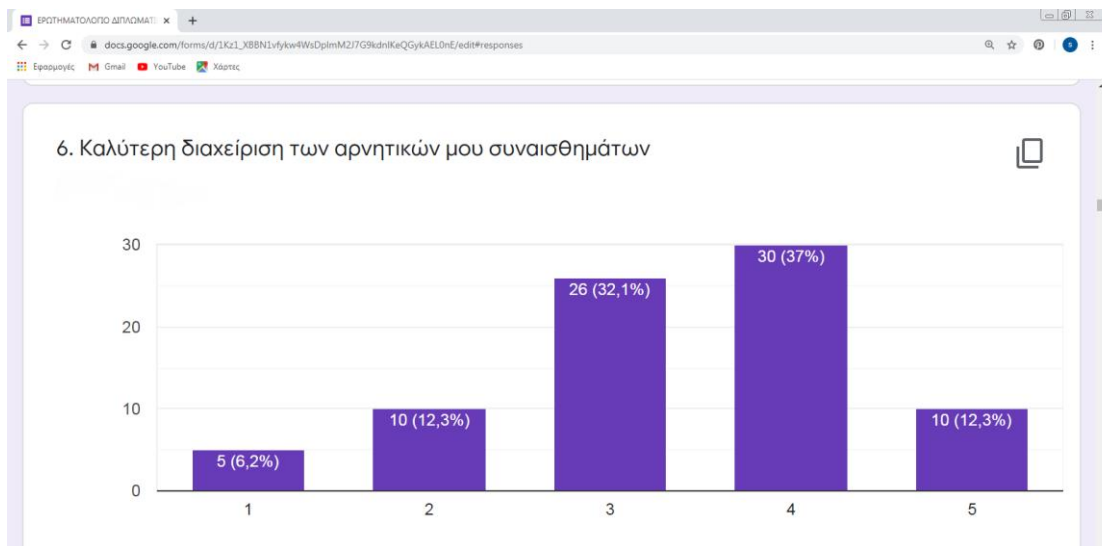
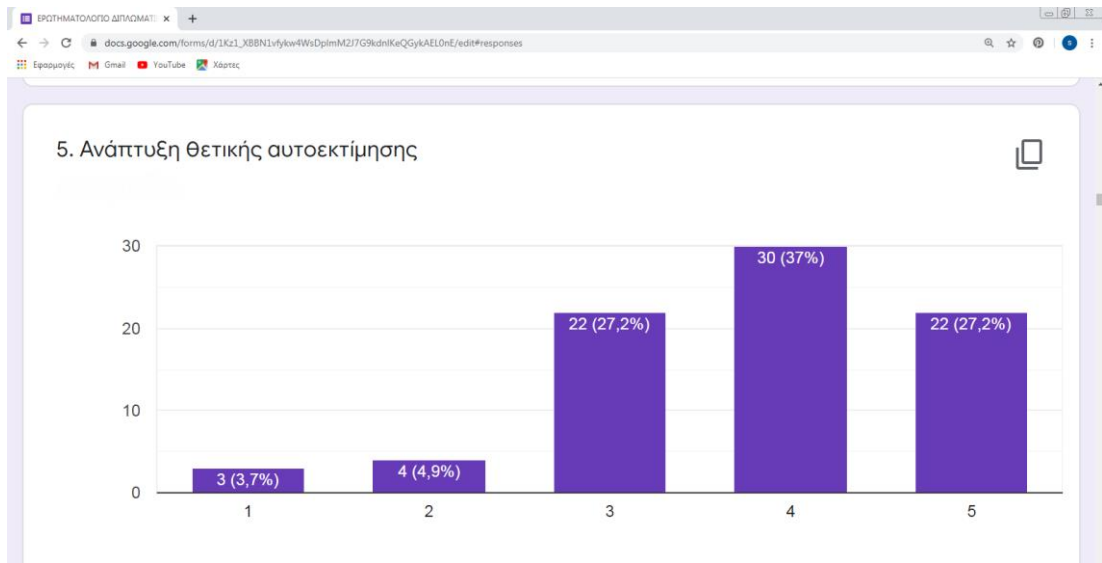


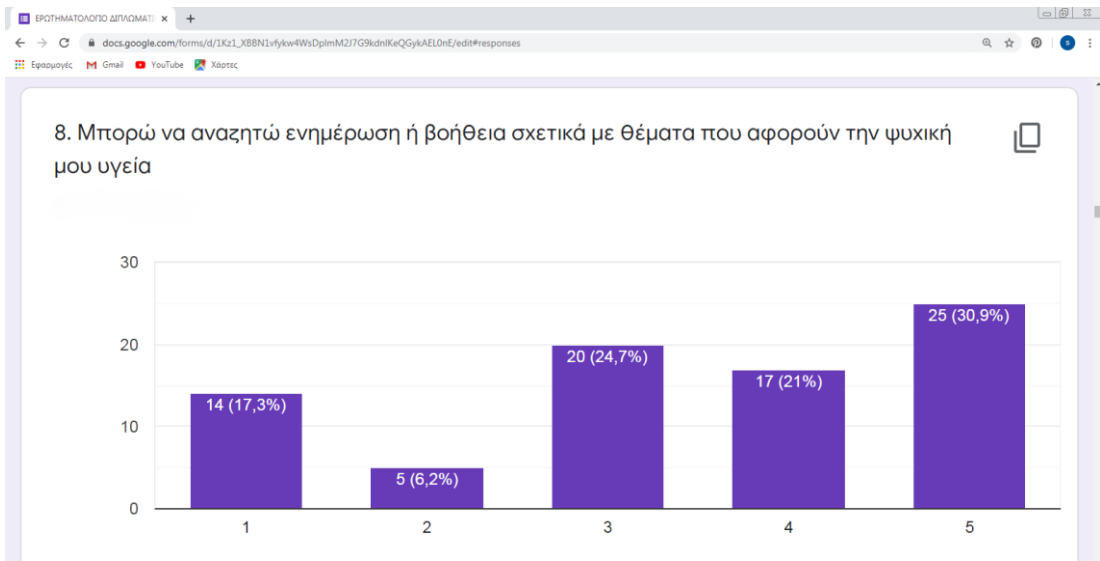
Γράφημα απάντησης φορμών. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι σε βοήθησε να αναπτύξεις τις παρακάτω δεξιότητες η συμμετοχή σου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείς ;
Επέλεξε κάτω από κάθε δεξιότητα: 1 = Καθόλου 2 = Λίγο 3 = Μέτρια 4 = Πολύ 5 = Πάρα πολύ

Συναισθηματικές Δεξιότητες:

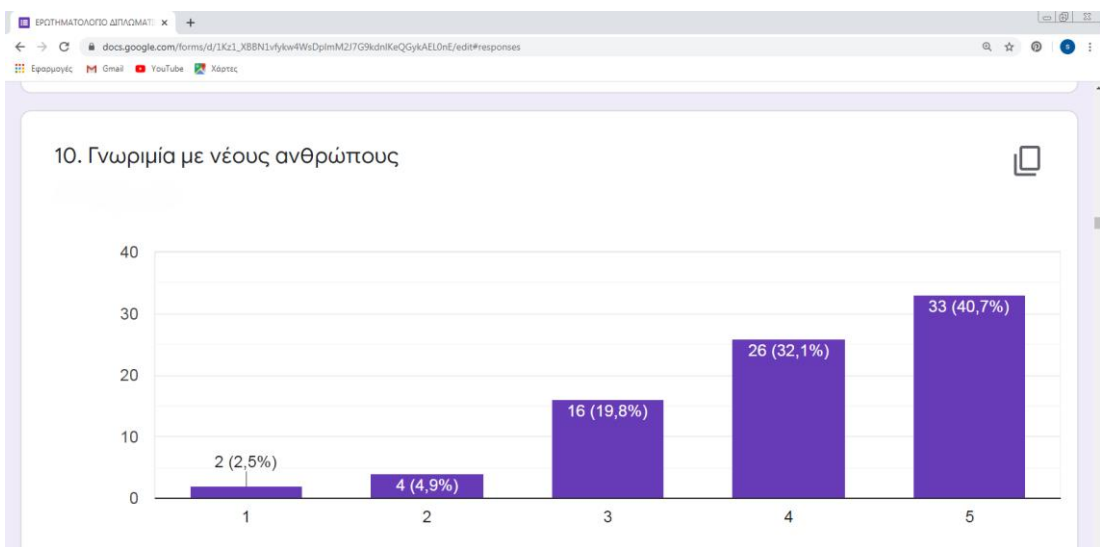
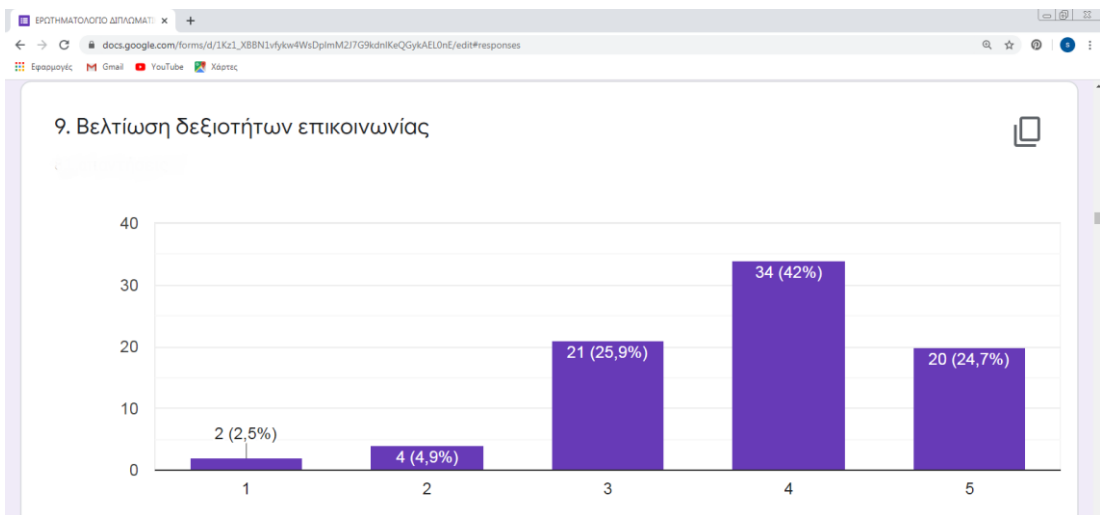


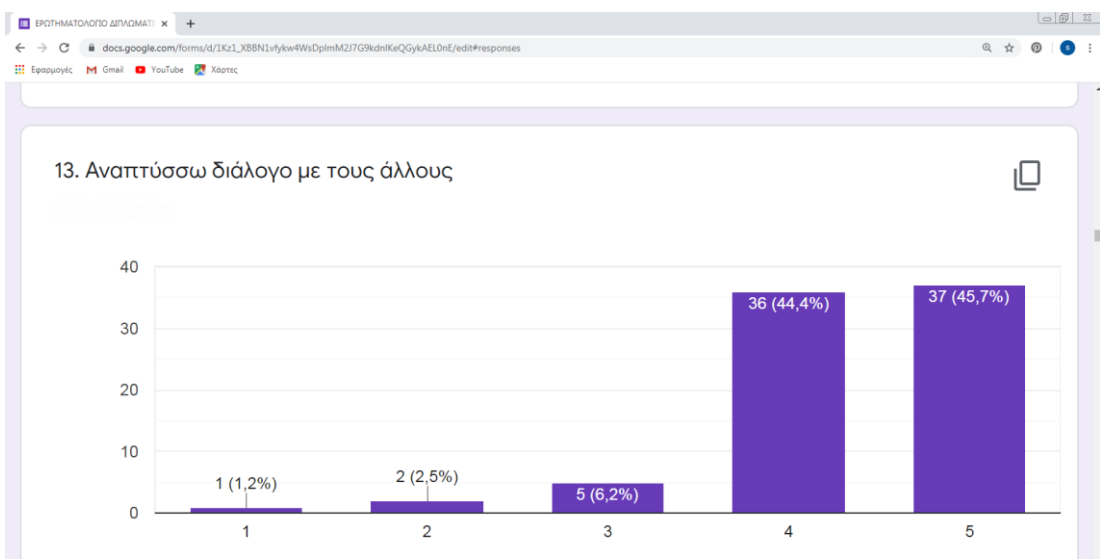
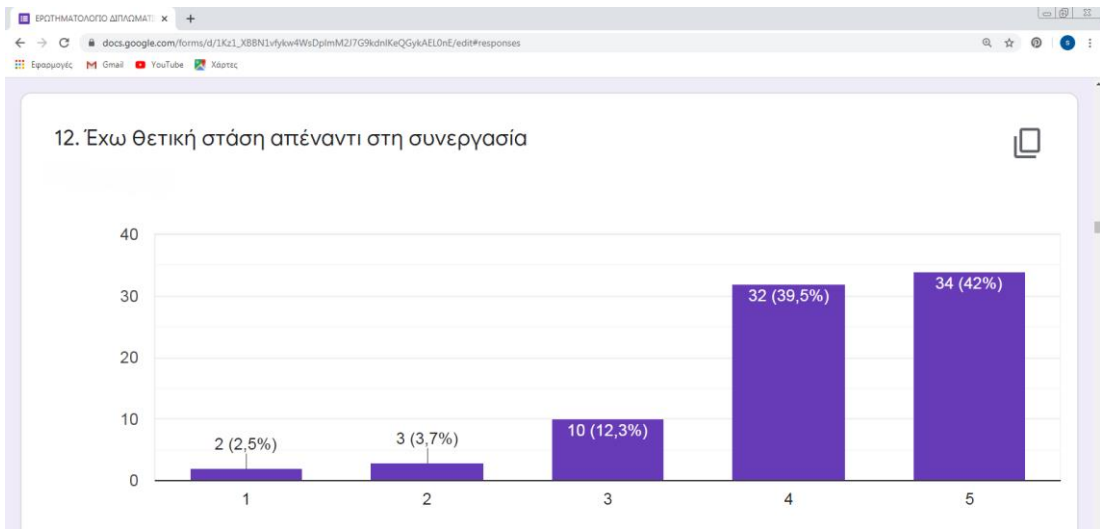
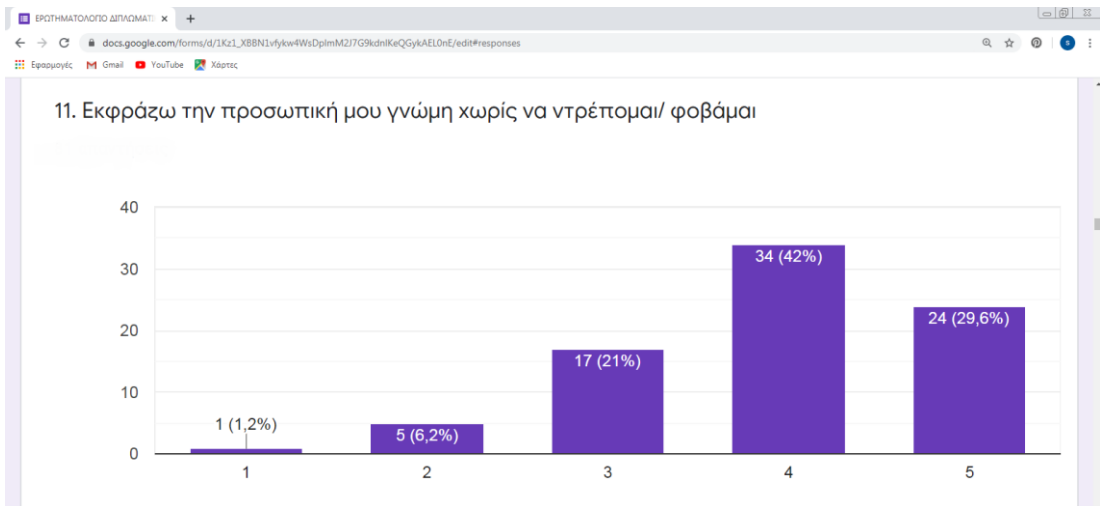


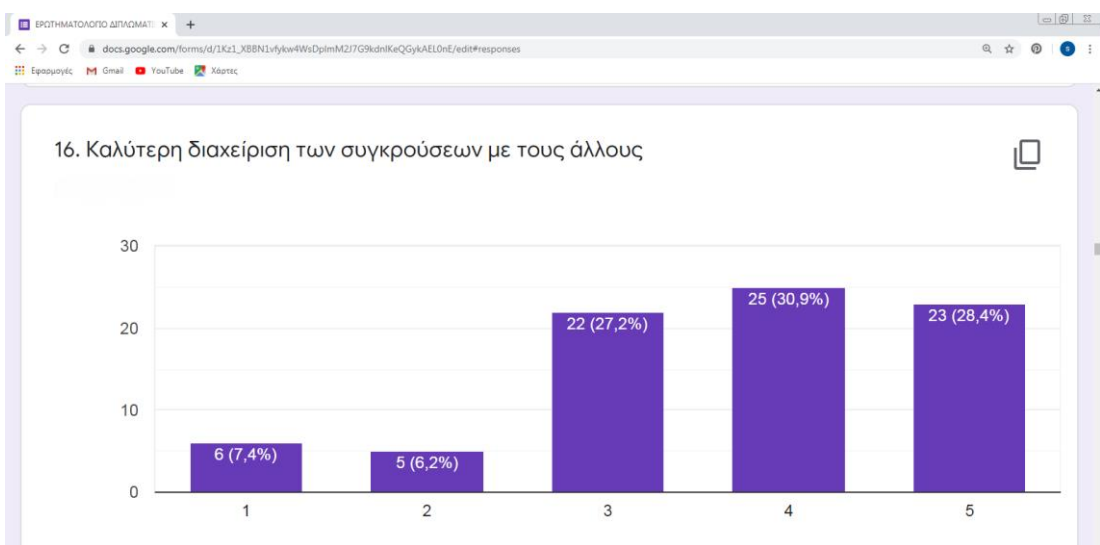
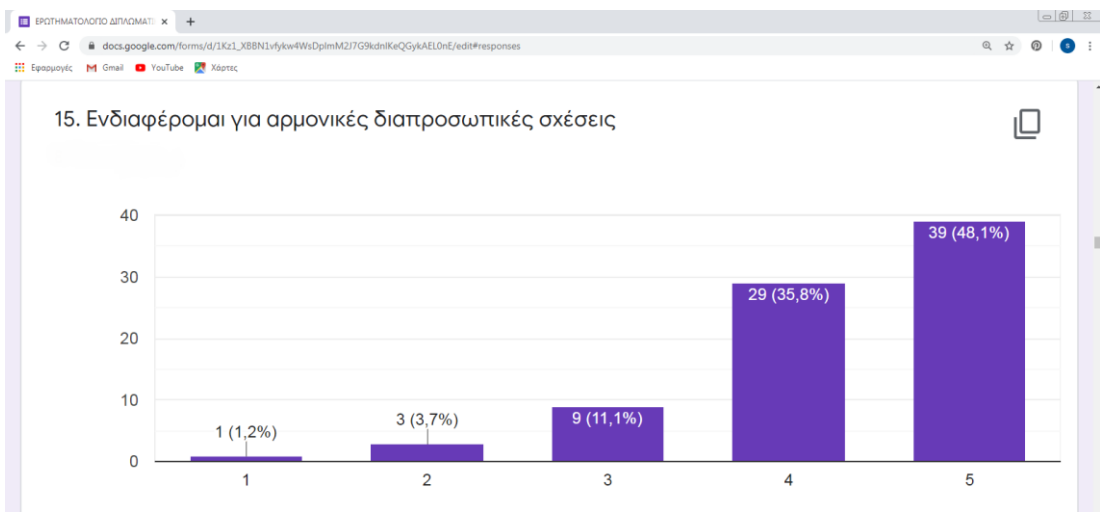
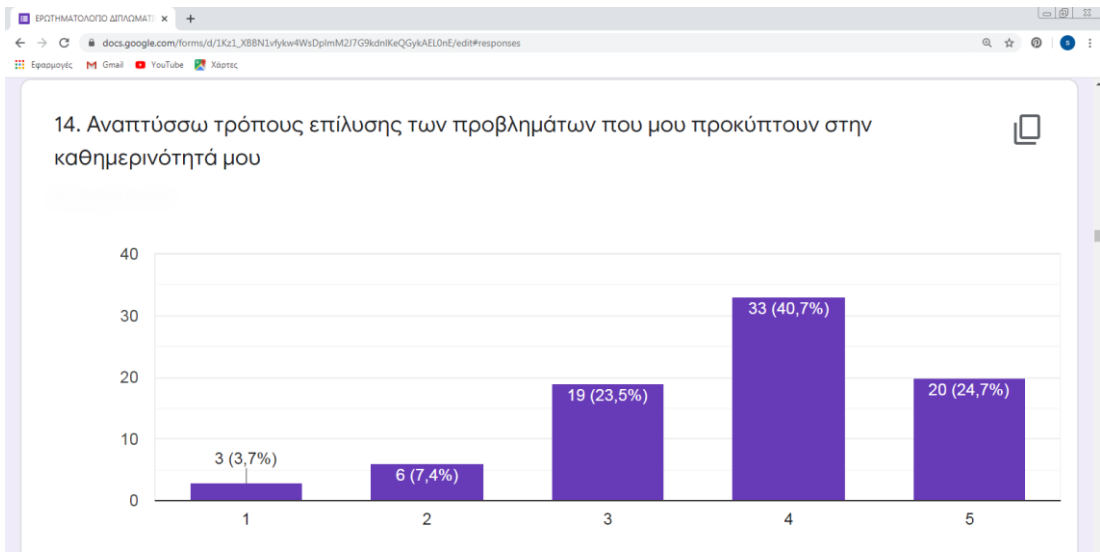




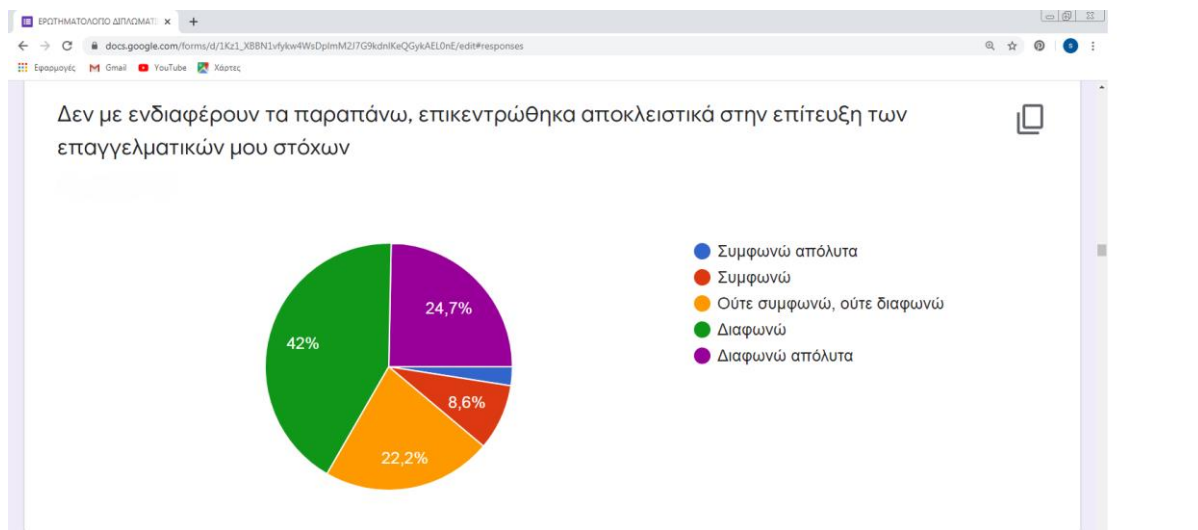
Κοινωνικές δεξιότητες:



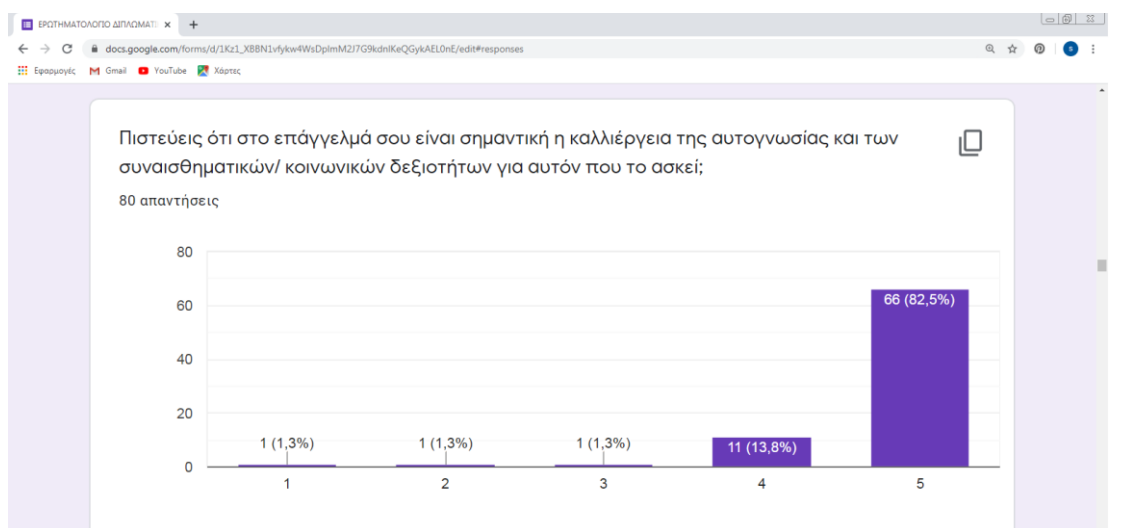




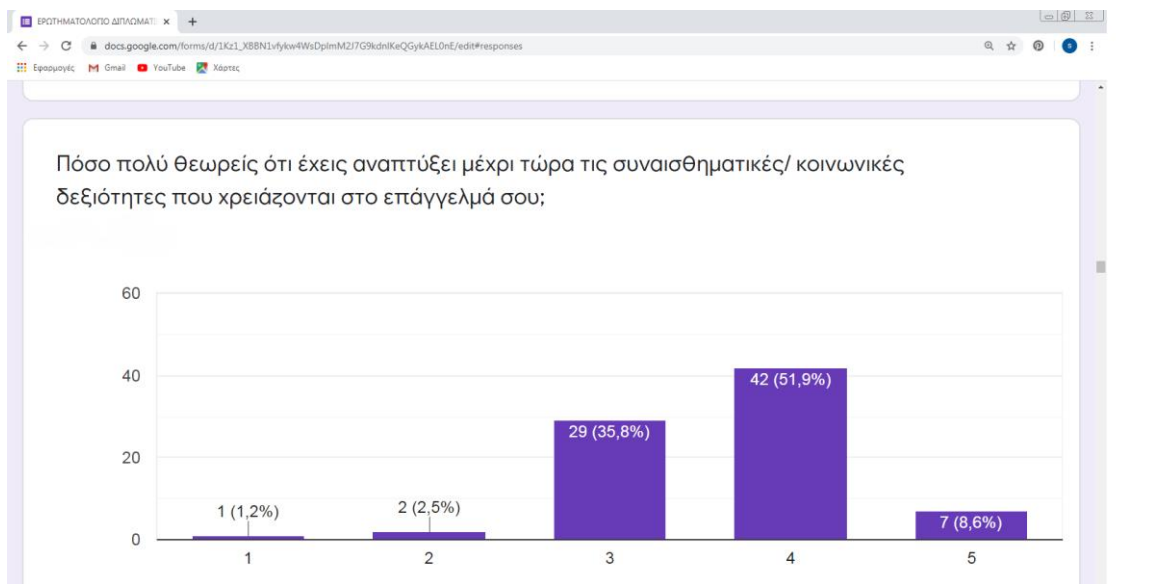
Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Δεν με ενδιαφέρουν τα παραπάνω, επικεντρώθηκα αποκλειστικά στην επίτευξη των επαγγελματικών μου στόχων
1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Συμφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ, 5 = Διαφωνώ απόλυτα



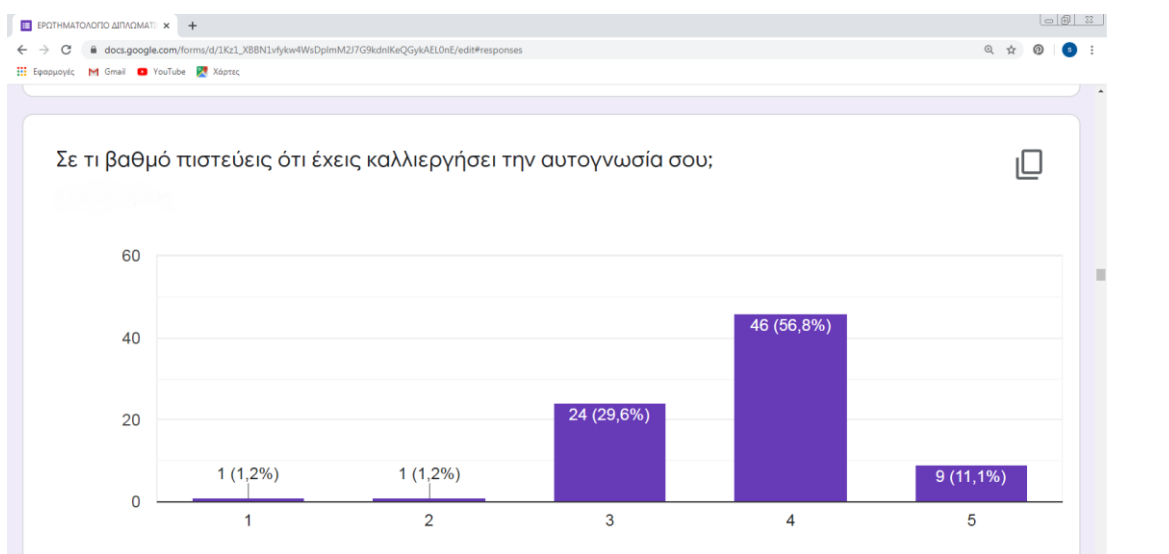
Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Πιστεύεις ότι στο επάγγελμά σου είναι σημαντική η καλλιέργεια της αυτογνωσίας και των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων για αυτόν που το ασκεί;



Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Πόσο πολύ θεωρείς ότι έχεις αναπτύξει μέχρι τώρα τις συναισθηματικές/ κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζονται στο επάγγελμά σου;



Γράφημα απάντησης φορμών. Τίτλος ερωτήματος: Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι έχεις καλλιεργήσει την αυτογνωσία σου;



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Ερωτηματολόγιο για τη μελέτη των στάσεων των σπουδαστών σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω της συμμετοχής σε διαδραστικές βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους:

Αγαπητοί σπουδαστές/ σπουδάστριες

Ονομάζομαι Ειρήνη Γελέκη και είμαι ψυχολόγος και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΔΠΜΣ "Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων" του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής & ΑΣΠΑΙΤΕ.

Στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω μία έρευνα που σκοπό έχει να ερευνήσει τις στάσεις των ενηλίκων σπουδαστών ηλικίας 21-39 ετών σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην προαγωγή της αυτογνωσίας και ανάπτυξης των συναισθηματικών/ κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο ανήκει στα πλαίσια της εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας με επίτητη καθηγητή τον κύριο Παναγιώτη Πήλιουρα και με θέμα:

" Αξιοποίηση των Ανθρωπιστικών Υπαρξιακών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση: Ο ρόλος τους στην προαγωγή της αυτογνωσίας και στην ανάπτυξη συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων. Στάσεις των νεαρών ενηλίκων σπουδαστών και συσχέτιση με τα Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα της προσωπικότητάς τους"

Η έρευνά μου αφορά σπουδαστές που είναι τελειόφοιτοι είτε παρακολουθούν στο παρόν χρονικό διάστημα ή έχουν ολοκληρώσει προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές κυρίως στα πεδία των Ανθρωπιστικών/ Κοινωνικών/ Παιδαγωγικών Επιστημών, των Επιστημών Υγείας και του πεδίου της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, καθώς και όσους σπουδαστές συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους ή παρακολούθησαν τα τελευταία χρόνια κάποιο μεταπτυχιακό ή άλλο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης/ επιμόρφωσης σε ΑΕΙ/ΤΕΙ, Κέντρα Δια Βίου μάθησης, Ιδιωτικά Κολέγια, ΚΕΚ, ΙΕΚ, κλπ. τα οποία είναι δια ζώσης και περιλαμβάνουν διαδραστικές βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10-15 λεπτά.

Μπορείτε να αποσυρθείτε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή εάν αλλάξετε γνώμη.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τον χρόνο που διαθέσατε.

Ειρήνη Γελέκη

A) Δημογραφικά στοιχεία:

➤ Φύλο:

άντρας

γυναίκα

➤ Ηλικία:

➤ Επίπεδο σπουδών

- Απόφοιτος ΑΕΙ/ ΤΕΙ

- Μεταπτυχιακό

- Διδακτορικό

- Απόφοιτος προπτυχιακού προγράμματος σε ιδιωτικό κολλέγιο

- Άλλο:.....

➤ Τομέας σπουδών πρώτου πτυχίου:

- Ψυχολογία

- Εκπαίδευση/ Παιδαγωγική

- Ειδική αγωγή/ Λογοθεραπεία/ Εργοθεραπεία

- Ιατρική/ Επαγγέλματα Υγείας
- Κοινωνική εργασία
- Ανθρώπινο δυναμικό
- Νομικά/ Διαμεσολάβηση
- Θεατρικές Σπουδές
- Άλλο:
- Παρακολουθείτε αυτή τη χρονική περίοδο κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει διαδραστικές/ βιωματικές δραστηριότητες ; (Αν όχι συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο στη συνέχεια σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες σπουδές σας)
- Ναι
- Όχι
- Σε τι εκπαιδευτικό φορέα παρακολουθείτε ή παρακολουθήσατε πρόσφατα κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή επιμορφωτικό σεμινάριο;
- ΑΕΙ/ ΤΕΙ
- Ιδιωτικό κολλέγιο
- Κέντρο δια βίου μάθησης (Ιδιωτικό ή Δημόσιο)
- ΚΕΚ
- ΙΕΚ
- Άλλο:

- Τι είδους εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρακολουθείτε ή παρακολουθήσατε πρόσφατα; (επιλέξτε μόνο ένα)
 - Προπτυχιακό ή Δεύτερο προπτυχιακό
 - Μεταπτυχιακό
 - Πρόγραμμα εκπαίδευσης σε ψυχοθεραπευτική προσέγγιση
 - Επαγγελματικό πρόγραμμα μετεκπαίδευσης/ εξειδίκευσης διάρκειας 6 μηνών και πάνω
 - Σεμινάριο επιμόρφωσης
 - Άλλο:
- Ποιος είναι ο τίτλος του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθείτε;

B) Διερεύνηση στάσεων για την αυτογνωσία και την προσωπική ανάπτυξη:

Οι ακόλουθες ερωτήσεις έχουν σχέση με την οπτική σας για το ρόλο της Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου, καθώς και τους λόγους για τους οποίους εσείς συμμετέχετε ενεργά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της επιλογής σας. Διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικούς λόγους για τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και θέλουμε να μάθουμε πόσο αληθής είναι κάθε ένας από τους λόγους αυτούς για εσάς. Σε κάθε ερώτηση επιλέγετε μία από τις εξής απαντήσεις: 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ

9. Τι σημαίνει για εσένα η έννοια «αυτογνωσία» ; *(γράψε σε δύο με τρεις γραμμές)*
10. Πόσο σημαντικό θεωρείς για έναν άνθρωπο να καλλιεργήσει την αυτογνωσία του; *1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Παρα πολύ*
11. Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι η καλλιέργεια της αυτογνωσίας σου θα σε βοηθήσει στη ζωή σου συνολικά; *1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Παρα πολύ*

12. Για ποιους λόγους επέλεξες να σπουδάσεις στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα; (Μπορείς να επιλέξεις ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω)
(*Ανίχνευση Εσωτερικών και Εξωτερικών κίνητρων*)

(*Εσωτερικά κίνητρα*)

- Για να αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των σπουδών και της εργασίας μου
- Μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα
- Για να μάθω περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μου
- Κοινωνικοποίηση/ να γνωρίσω νέους ανθρώπους
- Βελτίωση ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων
- Για να βρω τρόπους να εκφραστώ μέσω των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει το πρόγραμμα

(*Εξωτερικά κίνητρα*)

- Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου
- Επαγγελματική ανάπτυξη (προαγωγή, προσόντα για εύρεση νέας εργασίας, κλπ)
- Για να ικανοποιήσω τις προσδοκίες των γονιών μου
- Για να αποκτήσω κύρος/ κοινωνικό status
- Για να με θαυμάζουν οι άλλοι
- Για να γίνω καλύτερος/ ανώτερος από τους άλλους

13. Ποιοι είναι οι τρεις κυριότεροι λόγοι από τους παραπάνω για τους οποίους επέλεξες να σπουδάσεις στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα; (*Σύντομης απάντησης*)

14. Ποιες δραστηριότητες/ μεθόδους διδασκαλίας από τις παρακάτω χρησιμοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείς ; Μπορείς να επιλέξεις πάνω από μία απαντήσεις:

- Συζήτηση
- Εργασία σε ομάδες μέσα στην τάξη
- Μελέτη περίπτωσης (πχ. ανάλυση περιστατικών)
- Παιχνίδια ρόλων
- Χρήση εικαστικών τεχνών (πχ. ζωγραφική, πυλός, κλπ.)
- Ομαδικές δραστηριότητες ή παιχνίδια
- Συμβουλευτική σε ομάδα
- Κριτική διδασκαλία/ κριτικός αναστοχασμός
- Θεατροκεντρικές δραστηριότητες (πχ. δραματοποίηση, ψυχόδραμα, θεατρικό παιχνίδι, κλπ.)
- Προσομοίωση
- Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών από την καθημερινότητα των σπουδαστών
- Δραστηριότητες για τη γνωριμία των μελών της ομάδας
- Επιμορφωτικές επισκέψεις
- Τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων
- Ατομική ή ομαδική ψυχοθεραπεία παράλληλα με την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- Άλλο....

15. Πόσο ενδιαφέρουσες/ ευχάριστες ήταν για εσένα οι παραπάνω δραστηριότητες;

16. Ποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες σου φαίνονται πιο ενδιαφέρουσες ως προς το να συμμετάσχεις σε αυτές; (Σημείωσε μέχρι τρεις)
17. Ποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες σου φαίνονται αδιάφορες ή δεν επιθυμείς να συμμετάσχεις σε αυτές; (Σημείωσε μέχρι τρεις)
18. Πόσο σε βοήθησαν οι παραπάνω δραστηριότητες στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας σου; 1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ)

Γ) Ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων:

Παρακάτω αναφέρονται συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες έχει μελετηθεί ότι αναπτύσσονται/ καλλιεργούνται μέσω της συμμετοχής στις διαδραστικές/ βιωματικές μεθόδους που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι σε βοήθησε να αναπτύξεις τις παρακάτω δεξιότητες η συμμετοχή σου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείς ; Επέλεξε κάτω από κάθε δεξιότητα: 1 = Καθόλου 2 = Λίγο 3 = Μέτρια 4 = Πολύ 5 = Πάρα πολύ

(Συναισθηματικές δεξιότητες)

1. Καλύτερη επαφή με τον εαυτό μου
2. Καλύτερη διαχείριση καταστάσεων που προκαλούν άγχος
3. Αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων μου
4. Ανακάλυψα ένα προσωπικό νόημα για το πώς θέλω να είναι η ζωή μου
5. Ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης
6. Καλύτερη διαχείριση των αρνητικών μου συναισθημάτων
7. Έκφραση του εαυτού μου
8. Μπορώ να αναζητώ ενημέρωση/ βοήθεια σχετικά με θέματα που αφορούν την ψυχική μου υγεία

(Κοινωνικές δεξιότητες)

9. Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας

10. Γνωριμία με νέους ανθρώπους

11. Εκφράζω την προσωπική μου γνώμη χωρίς να ντρέπομαι/ φοβάμαι

12. Έχω θετική στάση απέναντι στη συνεργασία

13. Αναπτύσσω διάλογο με τους άλλους

14. Αναπτύσσω τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που μου προκύπτουν στην καθημερινότητά μου

15. Ενδιαφέρομαι για αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις

16. Καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων με τους άλλους

17. Δεν με ενδιαφέρουν τα παραπάνω, επικεντρώθηκα στην επίτευξη των επαγγελματικών μου στόχων:

1. Συμφωνώ πολύ 2. Συμφωνώ 3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4. Διαφωνώ 5. Διαφωνώ πολύ

18. Πόσο ικανοποιημένος είσαι από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολούθησες με βάση τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει;

19. Θα συμμετείχες μελλοντικά σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με παρόμοιες διαδραστικές/ βιωματικές δραστηριότητες;

20. Πιστεύεις ότι στο επάγγελμά σου είναι σημαντική η καλλιέργεια της αυτογνωσίας και των συναισθηματικών/ κοινωνικών δεξιοτήτων για αυτόν που το ασκεί;

21. Θεωρείς ότι μέχρι τώρα έχεις αναπτύξει επαρκώς τις συναισθηματικές/ κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζονται στο επάγγελμά σου;

22. Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι έχεις καλλιεργήσει την αυτογνωσία σου;

23. Κατά τη γνώμη σου ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας; (επέλεξε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων/ εμπειριών
- Σπουδές
- Δια βίου μάθηση με ποικίλους τρόπους (πχ. παρακολούθηση σεμιναρίων, ανάγνωση βιβλίων, κλπ)
- Ενασχόληση με τις τέχνες (πχ. ζωγραφική, θέατρο, μουσική, εικαστικά, κλπ)
- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Ψυχοθεραπεία/ Συμβουλευτική
- Δεν γνωρίζω
- Άλλο...

Δ) Ερωτηματολόγιο Σχημάτων της προσωπικότητας κατά J. Young (YSQ S1):

Οι παρακάτω προτάσεις είναι προτάσεις που θα μπορούσε κάποιος να χρησιμοποιήσει για να περιγράψει τον εαυτό του. Παρακαλώ διαβάστε την κάθε πρόταση και αποφασίστε πόσο καλά σας περιγράφει. Αν για κάποια πρόταση δεν είστε σίγουρος/η, βασίστε την απάντησή σας σε αυτό που νιώθετε συναισθηματικά αυτή τη στιγμή και όχι σε αυτό που νομίζετε ότι ισχύει. Επιλέξατε την υψηλότερη βαθμολογία από το 1 έως το 6 που σας περιγράφει καλύτερα:

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

1 = Δεν ισχύει καθόλου για εμένα

2 = Δεν ισχύει σε μεγάλο βαθμό για μένα

3 = Μάλλον ισχύει, παρά δεν ισχύει

4 = Ισχύει μέτρια για μένα

5 = Ισχύει σε μεγάλο βαθμό για μένα

6 = Με περιγράφει με τον καλύτερο τρόπο

1. Τον περισσότερο καιρό δεν είχα και δεν έχω κάποιον να με καθοδηγεί, να μοιράζεται τον εαυτό του μαζί μου ή να νοιάζεται πραγματικά για στιδήποτε μου συμβαίνει.
2. Κατά κανόνα δεν υπήρχαν και δεν υπάρχουν άνθρωποι να μου δώσουν ζεστασιά, υποστήριξη και τρυφερότητα.
3. Στο μεγαλύτερο μέρος της ζωής μου δεν έχω νιώσει ότι αποτελώ κάτι ξεχωριστό για κάποιον.
4. Κατά κανόνα δεν είχα και δεν έχω κάποιον να με ακούει πραγματικά, να με καταλαβαίνει ή να συντονίζεται στις πραγματικές μου ανάγκες και συναισθήματα.
5. Σπάνια υπήρχε ή υπάρχει ένας δυνατός άνθρωπος για να μου δώσει σωστές συμβουλές ή κατευθύνσεις όταν δεν είμαι σίγουρος/η για το τι να κάνω.
6. Βρίσκω ότι προσκολλώμαι σε ανθρώπους που είναι κοντά μου γιατί φοβάμαι ότι θα με εγκαταλείψουν.
7. Χρειάζομαι τους άλλους τόσο πολύ που ανησυχώ ότι θα τους χάσω
8. Ανησυχώ ότι οι άνθρωποι που αισθάνομαι κοντά τους θα με εγκαταλείψουν ή θα με παρατήσουν.
9. Όταν νιώθω ότι κάποιος για τον οποίο νοιάζομαι αρχίζει να αποτραβιέται από εμένα με πιάνει απόγνωση
10. Μερικές φορές ανησυχώ τόσο πολύ ότι οι άνθρωποι θα με εγκαταλείψουν, και έτσι τους σπρώχνω μακριά μου
11. Νιώθω ότι οι άνθρωποι θα με εκμεταλλευτούν.
12. Νιώθω ότι πρέπει να αμύνομαι μπροστά σε άλλους, ειδικά θά με πληγώσουν σκόπιμα.
13. Είναι μόνο θέμα χρόνου πριν κάποιος με προδώσει.
14. Είμαι αρκετά καχύποπτος/η ως προς τα κίνητρα των άλλων ανθρώπων.
15. Είμαι συνήθως σε επιφυλακή ως προς τα απώτερα κίνητρα των ανθρώπων

16. Δεν ταιριάζω με τίποτα και κανέναν
17. Είμαι ουσιαστικά διαφορετικός/ή από τους άλλους ανθρώπους
18. Δεν ανήκω πουθενά. Είμαι μοναχικός/ή
19. Νιώθω αποξενωμένος/η (απόμακρος) από τους άλλους ανθρώπους
20. Αισθάνομαι πάντα στο περιθώριο κάθε παρέας
21. Κανείς άνδρας/καμία γυναίκα που επιθυμώ δεν θα μπορούσε να με αγαπήσει αν έβλεπε τα ελαττώματά μου
22. Κανείς που επιθυμώ δεν θα ήθελε να μείνει κοντά μου αν γνώριζε τον πραγματικό μου εαυτό
23. Δεν αξίζω την αγάπη, την προσοχή και την εκτίμηση των άλλων
24. Νιώθω ότι δεν μπορώ να αγαπηθώ
25. Είμαι τόσο απaráδεκτος/η σε πολύ βασικά πράγματα 'ώστε να αποκαλύψω τον εαυτό μου στους άλλους
26. Σχεδόν τίποτα από ότι κάνω στη δουλειά (ή στο σχολείο) δεν είναι τόσο καλό όσο μπορούν να το κάνουν οι άλλοι
27. Είμαι ανεπαρκής σε ότι αφορά τα επιτεύγματα
28. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι πιο ικανοί απ' ότι εγώ σε θέματα επιτευγμάτων
29. Δεν έχω τόσο ταλέντο, όσο έχουν οι περισσότεροι στη δουλειά τους
30. Δεν είμαι τόσο έξυπνος/η όσο οι περισσότεροι άνθρωποι στη δουλειά τους
31. Δεν αισθάνομαι ικανός/ή να τα καταφέρω μόνος/η μου στην καθημερινή μου ζωή
32. Σκέφτομαι ότι είμαι ένα εξαρτημένο άτομο σε ότι αφορά την καθημερινή μου λειτουργικότητα
33. Μου λείπει η κοινή λογική
34. Δεν μπορώ να βασιστώ στην κρίση μου για καθημερινά προβλήματα

35. Δεν αισθάνομαι σίγουρος/η για την ικανότητά μου να λύνω καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν
36. Δεν μπορώ να ξεφύγω από την αίσθηση ότι κάτι κακό θα συμβεί
37. Νιώθω ότι μια καταστροφή (φυσική, εγκληματική, οικονομική ή ιατρική) θα μπορούσε να προκύψει ξαφνικά ανά πάσα στιγμή
38. Ανησυχώ ότι θα μου επιτεθούν
39. Ανησυχώ ότι θα χάσω όλα μου τα χρήματα και θα γίνω άπορος/η
40. Ανησυχώ ότι θα αναπτύξω μια σοβαρή ασθένεια, ακόμη και όταν ο ιατρός δεν έχει διαγνώσει κάτι σημαντικό
41. Δεν έχω καταφέρει να αποχωριστώ τον γονιό/τους γονείς μου, με τον τρόπο που φαίνεται να το κάνουν τα άλλα άτομα της ηλικίας μου
42. Ο γονιός/οι γονείς μου και εγώ έχουμε την τάση να μπλεκόμαστε ο ένας στη ζωή και τα προβλήματα του άλλου
43. Είναι πολύ δύσκολο για τους γονείς μου και για εμένα να κρατήσουμε κρυφές ο ένας από τον άλλον πολύ προσωπικές λεπτομέρειες, χωρίς να νιώσουμε προδομένοι ή ένοχοι
44. Αισθάνομαι συχνά ότι ο γονιός/οι γονείς μου να ζουν μέσα από εμένα. Δεν έχω δική μου ζωή
45. Συχνά αισθάνομαι ότι δεν έχω μια ξεχωριστή ταυτότητα από τους γονείς μου ή τον/την σύντροφό μου
46. Νομίζω ότι όταν κάνω αυτό που θέλω πάω γυρεύοντας για μπελάδες
47. Αισθάνομαι ότι δεν έχω άλλη επιλογή από το να ενδίδω στις επιθυμίες των άλλων, ειδάλλως θα μου το ανταποδώσουν ή θα με απορρίψουν με κάποιο τρόπο
48. Στις σχέσεις μου αφήνω τον άλλον να έχει το πάνω χέρι
49. Αφήνω πάντα τους άλλους να παίρνουν αποφάσεις για εμένα και έτσι δεν ξέρω τι πραγματικά θέλω για εμένα

50. Έχω μεγάλη δυσκολία να απαιτώ να γίνονται σεβαστά τα δικαιώματά μου και να παίρνονται υπόψη τα συναισθήματά μου
51. Τελικά είμαι εγώ αυτός/ή που καταλήγει να φροντίζει τους κοντινούς μου ανθρώπους
52. Είμαι ένα καλό άτομο επειδή σκέφτομαι τους άλλους περισσότερο από τον εαυτό μου
53. Είμαι τόσο απασχολημένος/η κάνοντας πράγματα για τους ανθρώπους που νοιάζομαι, που έχω λίγο χρόνο για τον εαυτό μου
54. Είμαι πάντα αυτός/ή που ακούει τα προβλήματα των άλλων.
55. Οι άλλοι με βλέπουν σαν τον άνθρωπο που κάνει πάρα πολλά για τους άλλους και όχι αρκετά για τον εαυτό του/της
56. Είμαι τόσο συγκρατημένος/η ώστε δεν δείχνω θετικά συναισθήματα προς τους άλλους (π.χ. τρυφερότητα, να δείξω ότι νοιάζομαι)
57. Βρίσκω άβολο το να εκφράζω τα συναισθήματά μου στους άλλους
58. Μου είναι δύσκολο να είμαι εγκάρδιος/α και αυθόρμητος/η
59. Ελέγχω τον εαυτό μου τόσο πολύ που οι άλλοι νομίζουν ότι δεν έχω συναισθήματα
60. Οι άλλοι με βλέπουν σαν συναισθηματικά τεντωμένο/η
61. Πρέπει να είμαι ο/η καλύτερος/η στα περισσότερα πράγματα που κάνω. Δεν δέχομαι να είμαι δεύτερος/η
62. Προσπαθώ να καταφέρνω το καλύτερο. Δεν αρκούμαι στο «αρκετά καλό»
63. Πρέπει να ανταποκρίνομαι ικανοποιητικά σε όλες μου τις ευθύνες
64. Νιώθω να πιέζομαι συνεχώς στο να πετυχαίνω και να ολοκληρώνω πράγματα
65. Δεν μπορώ να χαλαρώνω εύκολα ή να βρίσκω δικαιολογίες για τα λάθη μου
66. Μου είναι ιδιαίτερα δύσκολο να δεχτώ το «όχι» σαν απάντηση όταν θέλω κάτι από τους άλλους

67. Είμαι ξεχωριστός/ή και δεν θα έπρεπε να δέχομαι πολλούς από τους περιορισμούς που ισχύσουν για τους άλλους
68. Απεχθάνομαι το να με περιορίζουν ή να με εμποδίζουν να κάνω αυτό που θέλω
69. Νιώθω ότι δεν θα έπρεπε να ακολουθώ τους συνήθεις κανόνες και συμβάσεις που ακολουθούν οι άλλοι
70. Αισθάνομαι ότι αυτά που έχω να προσφέρω είναι μεγαλύτερης αξίας από τις εισφορές των άλλων
71. Δεν φαίνεται να μπορώ να επιβάλλω να ολοκληρώσει βαρετές δουλειές ή δουλειές ρουτίνας.
72. Αν δεν μπορώ να πετύχω ένα στόχο απογοητεύομαι εύκολα και τα παρατάω
73. Μου είναι πολύ δύσκολο να θυσιάσω την άμεση ικανοποίηση με σκοπό την επίτευξη ενός μακροχρόνιου στόχου
74. Δεν μπορώ να πιέσω τον εαυτό μου να κάνει πράγματα που δεν τα ευχαριστιέμαι, ακόμη και όταν γνωρίζω ότι είναι για το καλό μου
75. Σπάνια μόνο καταφέρνω να είμαι συνεπείς στις αποφάσεις μου

