



ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗΣ
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ, ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

υπό

Δήμητρα Δημητρακοπούλου

Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα για την εκπλήρωση των
προϋποθέσεων απονομής Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

2025

© Δήμητρα Δημητρακοπούλου

Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής

ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ, ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή της Δήμητρας Δημητρακοπούλου εγκρίθηκε από τα παρακάτω μέλη της επιτροπής, τα οποία πρότειναν την υποβολή της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής του

Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων:

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση στην Επαγγελματική και Εκπαιδευτική Συμβουλευτική, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής Αγωγής Υγείας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος, Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση στην Επαγγελματική και Εκπαιδευτική Συμβουλευτική, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής Αγωγής Υγείας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος, Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Καθηγητής Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πλουσία Μισαηλίδη, Καθηγήτρια Ψυχολογίας – Εξελικτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λουκία Δημητρίου, Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος

Αναστασία Γκότοβου, Επίκουρη Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του/ης συγγραφέα/έως.»

Ν. 5343/32, Άρθρο 202, Παρ. 2

Ευχαριστίες

Μπαίνοντας στη διαδικασία να σταθώ και να γράψω τις ευχαριστίες, επιστρέφω νοερά στην πρώτη σπίθα που με ώθησε να ξεκινήσω την εκπαίδευσή μου στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, μια βαθιά, εσωτερική ανάγκη να σταθώ διαφορετικά ως εκπαιδευτικός, να μπορέσω να καταλάβω τους μαθητές μου και να συμβάλω στο να γίνει το σχολείο πιο ανθρώπινο, πιο αληθινό, πιο φροντιστικό για κάθε παιδί. Θυμάμαι πώς βίωνα το σχολείο ως μαθήτρια και πώς ονειρευόμουν να το βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτρίες μου. Όχι ως χώρο συμμόρφωσης, αλλά ως τόπο μάθησης μέσω αποδοχής, ουσιαστικής σχέσης και ελευθερίας.

Μόλις λίγους μήνες μετά την αποφοίτησή μου από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, διορίστηκα σε ένα διθέσιο σχολείο με αποκλειστικά αλλόγλωσσους μαθητές. Τα παιδιά μιλούσαν τουρκικά και η λεκτική επικοινωνία ήταν σχεδόν αδύνατη. Πολύ σύντομα διαπίστωσα ότι τα παιδαγωγικά εφόδια που είχα έως τότε δεν επαρκούσαν και ακόμη πιο ανησυχητικό, αναγνώριζα στον εαυτό μου τον κίνδυνο να αναπαράξω εκείνον τον παιδαγωγικό τρόπο που είχα βιώσει ως παιδί, εστιασμένο στην πειθαρχία και στα λόγια των βιβλίων και όχι στη σχέση.

Η απόφασή μου να εκπαιδευτώ στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση δεν γεννήθηκε από θεωρητικό ενδιαφέρον, αλλά από την ανάγκη να ακούσω, να σχετιστώ και να ακουστώ. Να μη διδάσκω απλώς, αλλά να συναντώ. Στην πορεία άρχισα να αναμετρίεμαι με όσα μέχρι τότε θεωρούσα «σωστά». Και σταδιακά, να συναντώ και τον εαυτό μου. Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση μου άνοιξε έναν νέο δρόμο. Έμαθα ότι η «τάξη» μπορεί να είναι χώρος συνάντησης. Ότι οι συνθήκες της άνευ όρων αποδοχής, της ενσυναίσθησης και της αυθεντικότητας μπορούν να αποτελέσουν τους ισχυρότερους παιδαγωγικούς πόρους. Παρατηρούσα τον εαυτό μου να αλλάζει, όχι από οδηγίες και κατευθύνσεις, αλλά μέσα από το βίωμα. Και μέσα από αυτή τη μετακίνηση, άρχισαν να διαμορφώνονται νέες σχέσεις με τα παιδιά. Σχέσεις που τα ενδυνάμωναν και τα βοηθούσαν να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον εαυτό τους, για τη μάθησή τους, για τις σχέσεις τους.

Από εκεί ξεκίνησε και η ανάγκη αυτής της διατριβής. Να διερευνήσω πώς μπορεί η εκπαίδευση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση να επηρεάσει τον τρόπο που ο κάθε εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τον εαυτό του, όχι ως ρόλο, αλλά ως άνθρωπο. Πώς

μετασχηματίζει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του μέσα στη σχολική πράξη. Πώς επηρεάζει τη στάση του απέναντι στους μαθητές και τελικά τη δυνατότητά του να σχετιστεί αληθινά.

Όπως είχα γράψει κάποτε:

«Πολλοί μαθητές, όπως κι εγώ κάποτε, δεν αγαπούν το σχολείο. Όχι επειδή δεν θέλουν να μάθουν, αλλά γιατί δεν ένιωσαν ποτέ ότι κάποιος νοιάζεται πραγματικά γι' αυτούς. Θυμάμαι δασκάλους που με τις καλύτερες προθέσεις, επέβαλλαν, μάλωναν, απομακρύνονταν. Και θυμάμαι να υπόσχομαι στον εαυτό μου πως, αν γίνω κάποτε δασκάλα, θα είμαι αλλιώς. Έγινα δασκάλα και προσωποκεντρική σύμβουλος για να κάνω το σχολείο έναν τόπο όπου οι μαθητές νιώθουν ότι αξίζουν, ότι ακούγονται, ότι χωράνε. Από τότε, λοιπόν, σκεφτόμουν πως το σχολείο μπορεί να είναι κάτι περισσότερο από ύλη, βαθμούς και κανόνες. Μπορεί να είναι σχέση!»

Σήμερα αναρωτιέμαι: «Το αισθάνονται άραγε αυτό οι μαθητές μου;»

Η διατριβή αυτή είναι η δική μου απάντηση. Μια ερευνητική και βαθιά προσωπική προσπάθεια να διερευνήσω αν και πώς ένα προσωποκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να μετασχηματίσει την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών και να διευκολύνει την καλλιέργεια συνθηκών άνευ όρων αποδοχής, αυθεντικότητας και ενσυναίσθησης, ώστε να μπορούν να είναι παρόντες στη σχέση με τους μαθητές τους: αληθινά, ουσιαστικά, ανθρώπινα.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ανδρέα Μπρούζο, Καθηγητή Παιδαγωγικής με έμφαση στην Επαγγελματική και Εκπαιδευτική Συμβουλευτική, για την εμπιστοσύνη, την αφοσίωση και την πολύχρονη καθοδήγησή του. Η συμβολή του στην πορεία αυτής της διατριβής υπήρξε καθοριστική, όχι μόνο ως επιστημονική καθοδήγηση, αλλά και ως πρότυπο προσωποκεντρικού ανθρώπου που εμπνέει με τη στάση και τον τρόπο του. Ο τρόπος με τον οποίο άκουσε την πρόθεσή μου πίσω από την αρχική ιδέα, η εμπιστοσύνη που έδειξε στο εγχείρημα πριν ακόμη αποκτήσει την τελική του μορφή, αποτέλεσαν για μένα βαθιά ενίσχυση. Στις πιο απαιτητικές φάσεις αυτής της διαδρομής, το βλέμμα του δεν ήταν επικριτικό, καθώς στάθηκε πλάι μου ως συνοδοιπόρος και σύμβουλος. Κι αυτό έκανε όλη τη διαφορά. Η εμπιστοσύνη και η ελευθερία που μου προσέφερε καθόρισαν όχι μόνο την εξέλιξη αυτής της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγω, σήμερα, να στέκομαι στη σχέση μου με τους μαθητές μου.

Ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, Καθηγητή Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας και κ. Βασίλειο Κούτρα, Καθηγητή Αγωγής Υγείας, μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, για την επιστημονική τους καθοδήγηση, τις εύστοχες παρατηρήσεις και τις δημιουργικές παρεμβάσεις τους καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η συμβολή τους υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική για την επιστημονική αρτιότητα της εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή, Καθηγητή Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κ. Πλουσία Μισαηλίδη, Καθηγήτρια Ψυχολογίας – Εξελικτικής Ψυχολογίας του ίδιου Τμήματος, την κ. Λουκία Δημητρίου, Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Frederick της Κύπρου και την κ. Αναστασία Γκότοβου, Επίκουρη Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την παρουσία τους κατά την υποστήριξη της διατριβής και το γνήσιο ενδιαφέρον με το οποίο συμμετείχαν στη διαδικασία. Οι εύστοχες, διεισδυτικές και καλοπροαίρετες παρατηρήσεις και ερωτήσεις τους ενίσχυσαν ουσιαστικά τον επιστημονικό διάλογο και συνέβαλαν στη βελτίωση του τελικού κειμένου, ανοίγοντας νέες σκέψεις και προεκτάσεις. Η συμμετοχή τους, σε κλίμα συνεργασίας, ευγένειας και σεβασμού, αποτέλεσε για μένα τιμητική εμπειρία και πολύτιμη πηγή ενθάρρυνσης.

Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη οφείλω στους 281 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ως μέλη της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Η γενναιόδωρη ανταπόκρισή τους και η συνέπειά τους σε όλα τα στάδια της διαδικασίας αποτέλεσαν το θεμέλιο αυτής της μελέτης. Ευχαριστώ από καρδιάς τους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας του προγράμματος «Άκουσέ με, δάσκαλε», που αποτέλεσαν τον πυρήνα της διατριβής. Η σταθερή παρουσία, η εμπιστοσύνη και κυρίως η γενναιότητά τους να στραφούν προς τον εαυτό τους ανέδειξαν την προσωποκεντρική στάση όχι ως θεωρία, αλλά ως βίωμα. Θερμές ευχαριστίες απευθύνω και στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου, για τη συνέπεια και τη συμβολή τους στην επιστημονική εγκυρότητα της μελέτης.

Τις πιο ζεστές ευχαριστίες μου στον Κώστα και τη Μυρτώ...

Στον Κώστα, το σύζυγό μου, που στάθηκε αθόρυβα και σταθερά δίπλα μου σε κάθε στάδιο αυτής της πορείας. Για την αγάπη, την πίστη και την ανεκτίμητη παρουσία του. Για τον χώρο που μου έδωσε να χαθώ και να επιστρέψω. Για την ηρεμία και τη δύναμή του, όταν όλα μέσα μου ήταν μπερδεμένα. Χωρίς τη δική του υποστήριξη, αυτή η διαδρομή δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Και στη Μυρτώ την κόρη μας, που στη διάρκεια της ανάπτυξης και υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης και συγγραφής αυτής της διατριβής, διάνυσε τη διαδρομή από την Α΄ έως την Ε΄ Δημοτικού, μεγαλώνοντας δίπλα μου και διαμορφώνοντας, άθελά της και τόσο ουσιαστικά, τη διαδρομή αυτής της προσπάθειας. Με τη δική της μοναδική φωνή, μου υπενθύμιζε καθημερινά τι σημαίνει να θέλεις να «χωρέσεις» στο σχολείο. Η Μυρτώ έχει δυσλεξία και μέσα από τις εμπειρίες της, μου θύμιζε αυτή τη φορά από τη θέση μιας μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες, πόσο επείγει να αλλάξει αυτό το σχολείο. Πόσο βαθιά ανάγκη υπάρχει για εκπαιδευτικούς που ακούν.

Κάποια στιγμή, με αφοπλιστική αυθεντικότητα, μου είπε: *«Θα πεις στην κυρία να έρθει στο Άκουσέ με, δάσκαλε; Να με καταλαβαίνει;!»*

Αυτή η διατριβή είναι και δική της. Γιατί η δική της επιμονή, ο τρόπος που υπερασπίζεται τον εαυτό της, η ανάγκη της να σχετιστεί και να ακουστεί, είναι το πιο δυνατό επιχείρημα για ένα σχολείο που βλέπει τον μαθητή ως πρόσωπο. Και κάθε φορά που την ακούω, θυμάμαι ξανά γιατί ξεκίνησα.

Ιδιαίτερη ευχαριστία οφείλω στον Βασίλη Μπλίτσα, μέντορά μου στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση από το 2007, συνοδοιπόρο και συνεργάτη στις ομάδες εκπαίδευσης στην Προσωποκεντρική Συμβουλευτική, στο Εργαστήριο Ψυχοκοινωνικών Μελετών, στην Αλεξανδρούπολη. Στο πλαίσιο της συνεργασίας μας, συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση και υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Άκουσέ με, δάσκαλε», προσφέροντας πολύτιμη ανατροφοδότηση, καθαρότητα σκέψης και ενσυναίσθηση σε κάθε στάδιο. Η σταθερή του παρουσία και η πίστη του στη δυναμική της σχέσης ενίσχυσαν τη σύνδεσή μου με τον πυρήνα αυτής της διαδρομής. Τον ευχαριστώ θερμά.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στους συναδέλφους μου στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών. Η στάση τους κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος υπήρξε πολύτιμη. Με διευκόλυναν ουσιαστικά, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις των ομάδων παρέμβασης του «Άκουσέ με, δάσκαλε», ενώ οι ίδιοι ήταν και από τους πρώτους που δήλωσαν με προθυμία συμμετοχή στην ομάδα ελέγχου. Τους ευχαριστώ για τη συνεργασία, την κατανόηση και το γνήσιο ενδιαφέρον τους, σε μια περίοδο έντονης ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πίεσης, στάθηκαν αρωγοί.

Ευχαριστώ την φίλη μου Έλενα Παρχαρίδου– εικαστικό, που με το έργο της χάρισε στο «Άκουσέ με, δάσκαλε» την εικόνα του. Μια εικόνα που λέει όσα τα λόγια δεν μπορούν: για τη φροντίδα, την παρουσία, τη σχέση.

Ευχαριστώ θερμά τη φίλη και συνάδελφο Έλενα Σαχουλίδου, τότε διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου Καλλίστης, Ν. Ροδόπης, για την άμεση στήριξη και τη συνεργασία της στην οργάνωση της πιλοτικής ομάδας του προγράμματος. Η διάθεσή της να συνδράμει, σε μια τόσο κρίσιμη φάση, αποτέλεσε σημαντικό στήριγμα για τη διαμόρφωση και την πρώτη εφαρμογή του προγράμματος.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον Ζαφείρη, για την υπομονή και την επιμονή του να με διευκολύνει να κατανοήσω και να χρησιμοποιήσω τα εργαλεία της έρευνας, καθώς και στη Γιούλη, τη Βάσω και τη Μανουέλα για τη συμβολή τους στην επιμέλεια κειμένων της διατριβής. Ευχαριστώ θερμά τις φίλες και τους φίλους μου για τη σταθερή τους παρουσία, που υπήρξε πηγή δύναμης και νοήματος σε όλη τη διαδρομή.

Και τέλος, αλλά όχι λιγότερο ουσιαστικά, ευχαριστώ από καρδιάς τους γονείς μου, Κώστα και Κατερίνα και τους γονείς του συζύγου μου, Γιάννη και Αθανασία, για τη διαρκή στήριξη και την αθόρυβη συνεισφορά τους σε κάθε στάδιο αυτής της διαδρομής.

Κλείνοντας αυτή τη διατριβή, νιώθω πως κάτι μέσα μου ολοκληρώθηκε και ταυτόχρονα μόλις άρχισε. Γιατί το πιο βαθύ ταξίδι ήταν και θα είναι πάντα η συνάντηση με τον Άλλον και γι' αυτό νιώθω βαθιά ευγνωμοσύνη.

Αλεξανδρούπολη, Ιούλιος 2025

Δήμητρα Δημητρακοπούλου

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	21
Θεωρητικό πλαίσιο	24
1. Διασαφήνιση των Βασικών Εννοιών	25
1.1 Εαυτός – self.....	26
1.1.1 Ιστορική επισκόπηση της έννοιας του εαυτού.....	33
1.1.2 Η έννοια της αυτοαντίληψης	41
1.1.3 Αυτοεκτίμηση	47
1.1.4 Αυτοαποτελεσματικότητα.....	50
1.2 Αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού	53
1.2.1 Αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού.....	55
1.2.2 Αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού	59
1.3 Επαγγελματική αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού και εκπαίδευση.....	64
1.4 Αυτοαντίληψη του Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού.....	65
1.5 Σύνοψη.....	70
2. Βασικές αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης	72
2.1 Ιστορική εξέλιξη και φιλοσοφικό υπόβαθρο της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης	72
2.1.1 Μη- κατευθυντικότητα	74
2.1.2 Πελατοκεντρική θεραπεία	75
2.1.3 Βιωματική προσέγγιση	76
2.1.4 Προσωποκεντρική Προσέγγιση	76
2.2 Θεωρία Θεραπείας της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης	80
2.3 Θεωρία Προσωπικότητας της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης	85
2.4 Εκπαίδευση δασκάλων στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση	91
2.5 Η μαθητοκεντρική εκπαίδευση.....	98

2.5.1 Οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού	102
2.6 Σύνοψη	108
3. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας	110
3.1 Επισκόπηση σχετικών ερευνών και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας..	110
4. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις	124
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	124
4.2 Ερευνητικές υποθέσεις	124
Μέθοδος	126
5. Μέθοδος της έρευνας.....	127
5.1 Σχεδιασμός της έρευνας.....	127
5.2 Συμμετέχοντες.....	128
5.3 Εργαλεία μέτρησης για την έρευνα αποτελέσματος.....	130
5.3.1 Αυτοεκτίμηση (Self-esteem).....	131
5.3.2 Αυτοαποτελεσματικότητα (Self-efficacy).....	131
5.3.3 Διευκολυντικές στάσεις για τη μάθηση (<i>Person-Centered Attitudes Questionnaire</i>)	132
5.3.4 Ανεπιφύλακτη Θετική Αυτό-αναγνώριση (Unconditional Positive Self-Regard).....	134
5.3.5 Ενσυναίσθηση (Interpersonal Reactivity Index & Toronto Empathy Questionnaire).....	135
5.3.6 Αίσθημα Κοινότητας (Feeling of Community)	139
5.4 Ερευνητική μέθοδος και διαδικασία συλλογής δεδομένων	141
5.5 Η δομή του προγράμματος	144
5.6 Στατιστικές αναλύσεις	160
6. Αποτελέσματα.....	161
6.1 Αυτοεκτίμηση	162
6.2 Αυτοαποτελεσματικότητα.....	163

6.3 Προσωπική ανάπτυξη	163
6.3.1 Αυθεντικότητα	164
6.3.2 Άνευ όρων αποδοχή	165
6.3.3 Ενσυναίσθηση.....	166
6.4 Ανεπιφύλακτη Θετική Αυτό-αναγνώριση	166
6.4.1 Γενική αυτοεκτίμηση	167
6.4.2 Απεριόριστη αυτοεκτίμηση.....	168
6.5 Ενσυναίσθηση (IRI).....	169
6.5.1 Φαντασιακή ενσυναίσθηση.....	169
6.5.2 Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	170
6.5.3 Γνωστική ενσυναίσθηση.....	171
6.5.4 Προσωπική δυσφορία	172
6.6 Ενσυναίσθηση (TEQ)	172
6.7 Αίσθημα Κοινότητας (Feeling of Community)	181
7. Συζήτηση.....	182
7.1 Η διαδικασία της ομάδας και η εμπειρία της Προσωποκεντρικής στάσης.....	183
7.2 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την αύξηση της αυτοεκτίμησης	184
7.3 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας.....	189
7.4 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την στην υιοθέτηση διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση: αυθεντικότητας, άνευ όρων αποδοχής, ενσυναίσθησης.....	193
7.5 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη ενσυναίσθησης	198
7.6 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη της αυτοαποδοχής	203
7.7 Ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων	209

8. Πλεονεκτήματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	212
9. Συμπεράσματα	218
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	223
Παράρτημα Ι	255
Ερωτηματολόγιο για την αυτοεκτίμηση – Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (<i>Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES</i>) (Rosenberg, 1965).....	255
Ερωτηματολόγιο για τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (<i>Generalized Self-Efficacy Scale, GSE</i>) (Schwarzer & Jerusalem, 1995).....	256
Ερωτηματολόγιο για την υιοθέτηση των διευκολυντικών συνθηκών για τη μάθηση – Ερωτηματολόγιο Προσωποκεντρικών Στάσεων (<i>Person-Centered Attitudes Questionnaire</i>), (Motschnig & Figl, 2008, Μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά από τη συγγραφέα).....	258
Ερωτηματολόγιο για την αυτοαποδοχή - ερωτηματολόγιο της Ανεπιφύλακτης Θετικής Αυτο-αναγνώρισης <i>Unconditional Positive Self-Regard (UPSR)</i> (Patterson και Joseph, 2006).....	259
Ερωτηματολόγιο για την ενσυναίσθηση- Κλίμακα Διαπροσωπικής Ικανότητας Αντίδρασης (<i>Interpersonal Reactivity Index</i>) (Davis, 1980)	262
Ερωτηματολόγιο για την ενσυναίσθηση- (<i>Toronto Empathy Questionnaire- TEQ</i>) (Spreng et al., 2009).....	266
Ερωτηματολόγιο για τη σχέση που αναπτύχθηκε με τη διευκολύντρια και τις σχέσεις μεταξύ των μελών (<i>Community Questionnaire</i>).....	268
Παράρτημα ΙΙ.....	270
Έντυπο συγκατάθεσης εκπαιδευτικών.....	270
Παράρτημα ΙΙΙ.....	273
Φόρμα ανατροφοδότησης – «Άκουσέ με, δάσκαλε!»	273

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 5.1: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	129
Πίνακας 5.2: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α σε όλες τις κλίμακες.....	137
Πίνακας 5.3: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α στην κλίμακα του Αισθήματος Κοινότητας.....	141
Πίνακας 6.1: Σύγκριση των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου σε όλες τις κλίμακες.....	173
Πίνακας 6.2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον έλεγχο t για εξαρτημένα δείγματα στις τρεις μετρήσεις και για τις δύο ομάδες σε όλες τις κλίμακες	174

Περίληψη

Στο σημερινό περιβάλλον ραγδαίων κοινωνικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται ριζικά, αποκτώντας αυξημένες απαιτήσεις και σύνθετα καθήκοντα. Η παραδοσιακή εικόνα του δασκάλου ως απλού μεταδότη γνώσεων υποχωρεί, δίνοντας τη θέση της σε μια πιο ολιστική προσέγγιση, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργεί ως εμπνευστής, καθοδηγητής και διευκολυντής της μάθησης. Η μετατόπιση αυτή καθιστά αναγκαία την αναθεώρηση της προσωπικής και επαγγελματικής του στάσης, καθώς η ποιότητα της διδακτικής πράξης σχετίζεται άμεσα με την αυτογνωσία, την αυτοαντίληψη και την ικανότητα διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση του Carl Rogers (1969), η οποία επηρέασε καθοριστικά την εκπαιδευτική θεωρία, προτάσσει την ενσυναίσθηση, την αυθεντικότητα και την άνευ όρων αποδοχή ως βασικές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης. Στο σχολικό περιβάλλον, η προσωποκεντρική στάση του εκπαιδευτικού καθίσταται καθοριστική για την καλλιέργεια σχέσεων που ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, καθώς και οι αξίες και οι στάσεις που εκφράζει, διαμορφώνουν καθοριστικά το μαθησιακό και ψυχοσυναισθηματικό κλίμα της τάξης.

Η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού αποτελεί μια δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη κατασκευή, η οποία διαμορφώνεται μέσα από βιωμένες εμπειρίες και επαγγελματικές προκλήσεις. Όταν είναι θετική και ενδυναμωτική, ενισχύει την αυτοπαρακίνηση, τη διαχείριση της τάξης και την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Αντίθετα, μια αρνητική ή ασταθής εικόνα εαυτού δύναται να ενισχύσει αισθήματα ανασφάλειας, να επιταχύνει την επαγγελματική εξουθένωση και να οδηγήσει στην υιοθέτηση αυταρχικών ή ελεγκτικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η παρούσα διατριβή είχε ως σκοπό την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο αποσκοπούσε στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και στην υιοθέτηση διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στόχευε στην προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση

των συμμετεχόντων μέσω της καλλιέργειας αυτογνωσίας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας, στην εσωτερίκευση στάσεων όπως η ενσυναίσθηση, η αυθεντικότητα και η άνευ όρων αποδοχή, που αποτελούν βασικά στοιχεία της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, καθώς και στη διευκόλυνση της δημιουργίας μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη συνεργασία, την ενεργή συμμετοχή και την αυτορρύθμιση των μαθητών, μέσα από τον ρόλο του «διευκολυντικού» εκπαιδευτικού.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 281 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, που χωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβασης ($n = 140$, $M.O.$ ηλικίας = 44,3, $T.A.$ = 10,24,) και ομάδα ελέγχου ($n = 141$, $M.O.$ ηλικίας = 45,41, $T.A.$ = 9,06). Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης συμμετείχαν σε μία ομαδική παρέμβαση 12 συναντήσεων (31 ωρών) με τίτλο «Άκουσέ με, δάσκαλε», οι δραστηριότητες της οποίας εστίαζαν στη θεωρία της Προσωποκεντρικής εκπαίδευσης, την προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα γραπτό ερωτηματολόγιο την πρώτη εβδομάδα της εφαρμογής του προγράμματος. Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) (Rosenberg, 1965), για τη μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (Generalized Self-Efficacy Scale, GSE) των Schwarzer και Jerusalem (1995) και για τη μέτρηση της βελτίωσης των διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Προσωποκεντρικών Στάσεων (Person-Centered Attitudes Questionnaire), το οποίο βασίζεται στο έργο των Motschnig και Figl (2008). Επίσης, για τη μέτρηση της ανάπτυξης της Αυτοαποδοχής χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Ανεπιφύλακτης Θετικής Αυτο-αναγνώρισης (Unconditional Positive Self-Regard- UPSR) των Patterson και Joseph (2006) και για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index- IRI) (Davis, 1980) και η κλίμακα Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) (Spreng et al., 2009). Τέλος, για τη μέτρηση της εμπειρίας κοινότητας των συμμετεχόντων και την επιβεβαίωση ότι η ομάδα ενσωμάτωνε τις βασικές διευκολυντικές συνθήκες της προσωποκεντρικής προσέγγισης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Αίσθημα Κοινότητας βασισμένο στο θεωρητικό έργο του Barrett-Lennard (2005) και προσαρμοσμένο από τη Figl (2008). Οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο στο τέλος της παρέμβασης και 3 μήνες αργότερα σε μία επαναληπτική μέτρηση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις στην ομάδα παρέμβασης σε όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές. Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν θετικότερη αυτοαντίληψη, αύξησαν την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση και την αυτοαποτελεσματικότητά τους και, σύμφωνα με όσα ανέφεραν στο τέλος του προγράμματος, άλλαξαν τον τρόπο που σχετίζονται με τη μάθηση και τους μαθητές τους. Μέσα από αυτή την εμπειρία, ανέδειξαν τη σημασία του προγράμματος για την επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστική βελτίωση σε καμία από τις υπό εξέταση μεταβλητές.

Συμπερασματικά, η έρευνα αναδεικνύει τη στενή σχέση ανάμεσα στην αυτογνωσία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου. Προτείνει τη θεσμοθέτηση αντίστοιχων προγραμμάτων στις επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, ενώ επισημαίνει ότι τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να έχουν πολλαπλασιαστικό όφελος τόσο για τον ίδιο τον διδάσκοντα όσο και για το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργεί. Η έρευνα καταλήγει με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, εστιάζοντας σε πιο μακροπρόθεσμες μελέτες της επίδρασης ανάλογων παρεμβάσεων, στην προσαρμογή τους για εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων και στη σύνδεσή τους με την ψυχική ανθεκτικότητα και την πρόληψη επαγγελματικής εξουθένωσης.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση, Αυτοαποτελεσματικότητα, Ενσυναίσθηση, Άνευ όρων αποδοχή, Αυθεντικότητα, Διευκολυντικές στάσεις, Προσωποκεντρική Προσέγγιση, Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

In today's environment of rapid social, cultural and technological changes, the teacher's role is radically shifting changing, acquiring increased demands and complex tasks. The traditional image of the teacher as a mere transmitter of knowledge is receding, giving way to a more holistic approach, where the educator is called upon to function as an animator, a guide and facilitator of learning. This shift necessitates a revision of personal and professional attitudes, as the quality of teaching practice is directly related to self-awareness, self-perception and the ability to create a supportive learning environment.

Carl Rogers' (1969) Person-Centred Approach, which has had a decisive influence on educational theory, advocates empathy, congruence and unconditional acceptance as key conditions for personal development. In the school environment, the person-centred stance of the teacher becomes crucial to fostering relationships that encourage the active involvement of students in both their cognitive and their emotional and social development. The way in which teachers perceive their selves, as well as the values and attitudes expressed, decisively shape the learning and psycho-emotional environment of the classroom.

The teacher's self-concept is a dynamic and constantly evolving construct, which is formed through lived experiences and professional challenges. When positive and empowering, it enhances self-motivation, classroom management and the implementation of pedagogical practices that promote acceptance and respect for diversity. Conversely, a negative or unstable self-image may reinforce feelings of insecurity, accelerate professional burnout and lead to the adoption of authoritarian or controlling educational practices.

In the above context, this thesis aimed to develop, implement and evaluate a person-centred educational programme focused on enhancing self-concept and the adoption of facilitative attitudes regarding learning by primary school teachers. Specifically, it focused on the personal and professional empowerment of participants through the cultivation of self-awareness, self-esteem and self-efficacy, the internalization of attitudes such as empathy, congruence and unconditional acceptance, which are core elements of the Person-Centred Approach, as well as facilitating the creation of a learning environment that promotes collaboration, active participation and self-regulation of students through the role of the 'facilitating' teacher.

The participants of the study were 281 teachers working in primary schools throughout Greece, divided into an intervention group ($n = 140$, mean age = 44.3, T.A. = 10.24) and a control group ($n = 141$, mean age = 45.41, T.A. = 9.06). Members of the intervention group participated in a 12-meeting (31-hour) group intervention entitled "Listen to me, teacher", whose activities focused on Person-Centered Education theory, personal development, and communication skills development.

All participants completed a written questionnaire in the first week of the implementation of the project. The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) (Rosenberg, 1965) was used to measure self-esteem, and the Generalized Self-Efficacy Scale (GSE) by Schwarzer and Jerusalem (1995) was used to measure self-efficacy, and to measure improvement in facilitative stances towards learning, the Person-Centered Attitudes Questionnaire, based on the work of Motschnig and Figl (2008), was utilized. In addition, the Unconditional Positive Self-Regard (UPSR) questionnaire by Patterson and Joseph (2006) was used to measure the development of self-acceptance and the Interpersonal Reactivity Index (IRI) scale (Davis, 1980) as well as the Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) (Spreng et al, 2009). Finally, to measure participants' experience of community and to confirm that the group incorporated the key facilitative conditions of the person-centred approach, the Feeling of Community questionnaire based on the theoretical work of Barrett-Lennard (2005) and adapted from Figl (2008) was used. Participants in both groups completed the same questionnaire at the end of the intervention and 3 months later at a follow-up measurement.

Results showed statistically significant improvements in the intervention group in all variables under consideration. Teachers developed a more positive self-concept, increased their self-esteem, empathy and self-efficacy and, according to what they reported at the end of the project, changed the way they related to their learning and their students. Through this experience, they highlighted the importance of the programme for their professional and personal development. In contrast, members of the control group showed no statistical improvement in any of the variables under consideration.

In conclusion, the research highlights the close relationship between self-awareness and the effectiveness of the educational role. It suggests the institutionalisation of similar

programmes in teacher training, while pointing out that such interventions can have a multiplier benefit for both the teacher and the learning environment he or she creates. The research concludes with suggestions for further research, focusing on longer-term studies of the impact of similar interventions, their adaptation for teachers at other levels and their link to mental resilience and burnout prevention.

Keywords: Self-concept, Self-esteem, Self-Efficacy, Empathy, Unconditional positive regard, Congruence, Facilitative attitudes, Person-centred approach, Teachers, Primary education

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή της ταχύτατης κοινωνικής, πολιτισμικής και τεχνολογικής μεταβολής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά νέες διαστάσεις και προκλήσεις. Η παραδοσιακή αντίληψη του δασκάλου ως μεταδότη γνώσεων έχει πλέον δώσει τη θέση της σε μια πιο πολυδιάστατη προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως καθοδηγητής, εμπνευστής και διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας (Κόκκος, 2011). Η συγκεκριμένη μετάβαση καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναστοχασμού, αναφορικά με την προσωπική στάση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, καθώς η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αυτογνωσία, την αυτοαντίληψη και την ικανότητά τους να δημιουργούν υποστηρικτικά και εμπνευσμένα μαθησιακά περιβάλλοντα (Day, 2004. Fullan, 2007).

Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση, όπως διαμορφώθηκε από τον Carl Rogers (1969) και μετέπειτα εξελίχθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης, δίνει έμφαση στον άνθρωπο ως μοναδική και πολύπλευρη προσωπικότητα, η οποία αναπτύσσεται καλύτερα μέσα από συνθήκες αποδοχής, ενσυναίσθησης και αυθεντικότητας. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο προσωποκεντρικός προσανατολισμός επιδιώκει να ενδυναμώσει τον εκπαιδευτικό ώστε να αναλάβει έναν ρόλο διευκολυντικό, διαμορφώνοντας συνθήκες που επιτρέπουν τη βαθύτερη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά και κοινωνικά (Cornelius-White, 2007). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, όμως, δεν είναι αποκομμένος από αυτή τη διαδικασία· αποτελεί μέρος ενός δυναμικού συστήματος, όπου οι στάσεις, οι αξίες και η αυτοαντίληψή του επηρεάζουν καθοριστικά το μαθησιακό κλίμα (Hargreaves, 2001).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια στατική έννοια, αλλά ένα δυναμικό σύστημα πεποιθήσεων και αξιολογήσεων που σχηματίζεται μέσα από εμπειρίες, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και επαγγελματικές προκλήσεις (Beijaard et al., 2004). Μια θετική και ενισχυτική αυτοαντίληψη συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης, στη διατήρηση εσωτερικού κινήτρου και στην υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που σέβονται τη μοναδικότητα κάθε μαθητή (Bandura, 1997. Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Αντίθετα, μια αρνητική ή ασταθής αυτοαντίληψη μπορεί να οδηγήσει σε

αισθήματα ανασφάλειας, επαγγελματικής εξουθένωσης και σε πιο ελεγκτικές ή αυταρχικές διδακτικές συμπεριφορές (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που βασίζεται στις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης, με στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και την προώθηση διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σκοπός του προγράμματος είναι διπλός: αφενός να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφετέρου να τους εξοπλίσει με τις απαραίτητες στάσεις και δεξιότητες για την υποστήριξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία και την αυτορρύθμιση των μαθητών (Rogers, 1983. Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας γίνεται μια εκτενής ανάλυση της έννοιας του εαυτού και της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, με έμφαση στις παιδαγωγικές τους προεκτάσεις. Η εστίαση αφορά στην έννοια του «εαυτού» (self), ξεκινώντας με μια ιστορική επισκόπηση της εξέλιξης της έννοιας και καταλήγοντας στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης ως βασικό στοιχείο της προσωπικότητας. Αναλύονται επιμέρους συνιστώσες όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα, τόσο σε γενικό όσο και σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, εξετάζοντας πώς αυτές επηρεάζουν τη στάση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επαγγελματική αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού και στη σημασία που έχει η αυτογνωσία για την παιδαγωγική πράξη, καθώς και στην ειδική διάσταση της αυτοαντίληψης του προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού. Επίσης, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, αναλύοντας τη φιλοσοφική της βάση και την εξέλιξή της μέσα από τη μη-κατευθυντικότητα, την πελατοκεντρική θεραπεία και τη βιωματική εκπαίδευση. Αναλύονται οι θεωρίες θεραπείας και προσωπικότητας που τη θεμελιώνουν και εξετάζεται πώς αυτές μεταφέρονται στην εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη μαθητοκεντρική προσέγγιση και στις βασικές στάσεις του προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού, αυθεντικότητα, άνευ όρων θετική αποδοχή και ενσυναίσθηση, ως ουσιαστικά στοιχεία που ενισχύουν ένα υποστηρικτικό και ενδυναμωτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Στην ενότητα της μεθοδολογίας περιλαμβάνεται μια λεπτομερής περιγραφή της υλοποίησης και αξιολόγησης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αυτή αναλύονται ο σκοπός, η διαδικασία επιλογής του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η

οργάνωση των δραστηριοτήτων, καθώς και η μέθοδος διεξαγωγής των επιμέρους συναντήσεων.

Η ενότητα των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει την περιγραφή της διαδικασίας ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν, συνοδευόμενη από την αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από την αξιολόγηση του προγράμματος.

Η τελευταία ενότητα εστιάζει στη συζήτηση των ευρημάτων, περιλαμβάνοντας τον σχολιασμό των θετικών σημείων και των περιορισμών της έρευνας, την υποβολή προτάσεων για μελλοντικές μελέτες, καθώς και τη διατύπωση των βασικών συμπερασμάτων που προέκυψαν από την παρούσα ερευνητική διαδικασία.

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Διασαφήνιση των Βασικών Εννοιών

Η έννοια του «εαυτού» και οι συναφείς ψυχολογικές έννοιες της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την κατανόηση του ανθρώπινου ψυχισμού. Η έννοια του εαυτού αναφέρεται στη συνολική και οργανωμένη αντίληψη του ατόμου για το ποιος είναι, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, συνδυάζοντας τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις σχέσεις με το περιβάλλον. Οι έννοιες αυτές μετουσιώνονται στην προσωπική ανάπτυξη και στην ψυχική υγεία, ενώ ταυτόχρονα καθορίζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης του ατόμου με τους άλλους, αλλά και την αντίληψη του κόσμου γύρω του. Στο πλαίσιο αυτό, η κατανόηση των διαφορών και των σχέσεων μεταξύ του εαυτού, της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας κρίνεται απαραίτητη για τη διερεύνηση των ψυχολογικών διεργασιών και της επίδρασης τους στη ζωή του ατόμου.

Εαυτός – (self)

Η έννοια του εαυτού ορίζεται ως «το σταθερά οργανωμένο εννοιολογικό σύνολο, που αποτελείται από τις αντιλήψεις του ατόμου σε σχέση τα χαρακτηριστικά του «εγώ» ή του «εμένα», όσο και τις σχέσεις του «εγώ» ή του «εμένα» με τους άλλους και τις ποικίλες πλευρές της ζωής, καθώς και τις αξίες που σχετίζονται με αυτές τις αντιλήψεις. Αυτή η μορφή, ενώ είναι ρέουσα και μεταβαλλόμενη, σε δεδομένη στιγμή συνιστά μια ολότητα. (...) Δεν είναι απαραίτητα συνειδητή, έχει όμως πρόσβαση στη συνειδητότητα. Αποτελεί ένα διαρκές σημείο αναφοράς για το άτομο, και σ' αυτό προσανατολίζει τη δράση του» (Rogers, 1977, σ. 36).

Αυτοαντίληψη (Self- concept/ Self-perception)

Στη βιβλιογραφία συναντάμε την έννοια Αυτοαντίληψη στη θεωρία του Rogers ως απόδοση του όρου Self- concept που πηγάζει από τον ορισμό της έννοιας του εαυτού. «Η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τα νοήματα που συνδέονται με τον Εαυτό, καθώς και τις αξίες που αποδίδονται σε αυτές τις αντιλήψεις» (Rogers, 1961, σ.84). Αλλά και την απόδοση του όρου self-perception τον οποίο χρησιμοποιούν άλλοι ερευνητές. «Η αυτοαντίληψη αφορά στη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μία δήλωση, μία περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του (Μακρή –Μπότσαρη, 2001, σ. 19), ανεξάρτητα από το πόσο η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική

γνώμη» (Burns, 1982, σ. 4). Ο όρος αυτοαντίληψη (self-concept) στο έργο του Rogers περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές διαστάσεις, ενώ ο όρος αυτοαντίληψη (self-perception) στο έργο άλλων ερευνητών εστιάζει κυρίως στη γνωστική διάσταση.

Αυτοεκτίμηση (Self-Esteem)

«Μια προσωπική εκτίμηση αυτοαξίας που κάνει το άτομο, η οποία εκφράζεται στη στάση που κρατά για τον εαυτό του» (Coopersmith, 1967, σ. 5). Δηλαδή η ευνοϊκή ή δυσμενής στάση απέναντι στον εαυτό (Rosenberg, 1965).

Αυτοαποτελεσματικότητα (Self-Efficacy):

Οι εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης (Bandura, 1986).

1.1 Εαυτός – self

Η εικόνα που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους, μπορεί μόνο να γίνει αντιληπτή ως δυναμική διεργασία σχετιζόμενη με την ψυχολογική υπόσταση των ανθρώπων, που μπορούν να εξελίσσονται και να αλλάζουν. Αυτό σημαίνει ότι αυτή η διεργασία επηρεάζεται άμεσα από τις εμπειρίες που βιώνουν τα άτομα σε σχέση με την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Woolfolk, 2008).

Η βασική ανθρώπινη ιδιότητα, έναντι όλων των άλλων έμβιων όντων, είναι η δυνατότητα της διαμόρφωσης μιας εικόνας για τον εαυτό. Δύο σημαντικές όψεις αυτής της αντίληψης είναι η γνώση του εαυτού και η γνώση για τους άλλους. Μόνο ο άνθρωπος μπορεί να έχει την ικανότητα αυτοπαρατήρησης του εαυτού του, διερεύνησης, διερώτησης και υπαρξιακής αναζήτησης σχετικά με το «Ποιος/ Ποια είμαι;», «Πού πηγαίνω;», «Προς τα πού κατευθύνομαι;». Στην προσπάθεια να ανακαλύψουμε και να γνωρίσουμε βαθύτερα τον εαυτό μας προκύπτουν ερωτήματα σχετικά με την προσωπική μας ταυτότητα, τα προτερήματα και τις αδυναμίες μας, τους στόχους σύμφωνα με τους οποίους θα σχεδιάσουμε τη ζωή μας, τον τρόπο με τον οποίο ζούμε και σχετιζόμαστε με τους άλλους και με τον κόσμο (Λεονταρή, 1998). Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας φαίνεται να καθορίζει σημαντικά τη συμπεριφορά μας: ο τρόπος που δρούμε επηρεάζεται σημαντικά από το πώς επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες και τα κίνητρα για δράση. Η εικόνα που

διαμορφώνουμε για τον εαυτό μας είναι το πρίσμα μέσα από το οποίο επεξεργαζόμαστε αυτές τις σημαντικές πληροφορίες και επομένως θεωρείται ένα πυρηνικό στοιχείο της προσωπικότητάς μας, που αποτελεί βασικό και κυρίαρχο παράγοντα για την ψυχική μας υγεία (Dweck, 1975, Rogers, 1961. Tajfel & Turner, 1979).

Σχετικά με την ορολογία για την έννοια του εαυτού εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία πολλές λέξεις με το πρόθεμα – self. Στη βιβλιογραφία συναντάμε τις λέξεις αυτοαντίληψη ή έννοια του εαυτού (self-concept), αυτο-εικόνα (self-image), αυτο-εκτίμηση (self-esteem), αυτο-αξία (self-worth), αυτο-αξιολογήσεις (self-evaluations), αυτο-αντιλήψεις (self-perceptions), αυτο-αναπαραστάσεις (self-representations), αυτο-σχήματα (self-schemas), αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) κ.ά. Οι δύο όροι που συναντάμε πιο συχνά είναι οι όροι αυτοαντίληψη και αυτο-εκτίμηση, οι οποίοι συναντάμε συχνά να χρησιμοποιούνται από διάφορους ερευνητές και ως συνώνυμοι (Bracken, 1996. Byrne, 1996. Hoge et al, 1995. King, 1997).

Η έννοια του εαυτού στη βιβλιογραφία της Ψυχολογίας συχνά περιγράφεται με διττό τρόπο και με δύο διαφορετικές διαστάσεις. Η μία διάσταση αφορά τον εαυτό ως «υποκείμενο» και εμπεριέχει τις ενεργητικές διαδικασίες όπως είναι η σκέψη, η μνήμη και η αντίληψη. Η έτερη διάσταση παρουσιάζει τον εαυτό ως «αντικείμενο» και εστιάζει στην ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί και να αξιολογεί τον εαυτό του αποστασιοποιούμενο από αυτόν. Οι Lewis & Brooks-Gunn (1979) αναφερόμενοι στις δύο αυτές διαστάσεις του εαυτού, διαχωρίζουν τον υπαρξιακό εαυτό «existential self» από τον κατηγορικό εαυτό «categorical self». Ορισμένοι μελετητές θεώρησαν ότι αυτή η διάκριση είναι τόσο σημαντική, ώστε να προτείνουν τη χρήση διαφορετικών όρων για κάθε διάσταση. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του James (1890) και του Mead (1934/1965) που διέκριναν το «εγώ» (I) από το «εμένα» (me).

Αντίθετα, ορισμένοι ερευνητές αγνόησαν τη μία από τις δύο έννοιες- διαστάσεις και ασχολήθηκαν μόνο με την άλλη. Παραδείγματα αποτελούν ο Freud (1946, 1959) για την έννοια του εαυτού ως υποκειμένου μόνο και οι Epstein (1973), James (1890), Allport (1961) για την έννοια του εαυτού ως αντικειμένου μόνο.

Νεότεροι ερευνητές (Damon & Hart, 1988. Epstein, 1991. Harter, 1983) και οι οπαδοί της φαινομενολογίας επιχείρησαν τη σύγκλιση αυτών των δύο διαστάσεων θεωρώντας ότι δεν είναι δυνατό να αναφερόμαστε στο περιεχόμενο της αυτοαντίληψης χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη μας τις ενεργητικές διαδικασίες που συντελούν στη διαμόρφωση του εαυτού. Η σύγκλιση των δύο διαστάσεων του εαυτού (υποκείμενο και

αντικείμενο) οδήγησε σε μια ολιστική θεώρηση, όπου ο εαυτός αναγνωρίζεται ως μια ενιαία, δυναμική οντότητα, που βιώνεται, νοσηματοδοτείται και εξελίσσεται μέσα από τις εμπειρίες που βιώνει ο εαυτός και τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους.

Πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για πολλαπλές εικόνες εαυτού, πέραν των επιμέρους αντιλήψεων στις οποίες αναφερθήκαμε προηγουμένως. Ο Higgins (1987), Higgins, Klein & Strauman (1985) διακρίνει τον εαυτό σε «πραγματικό», «ιδανικό» και τον «εαυτό όπως θα έπρεπε να είναι». Ο «πραγματικός εαυτός» αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του, «ιδανικός εαυτός» αφορά στα χαρακτηριστικά που θα ήθελε το άτομο να έχει και ο «εαυτός όπως θα έπρεπε να είναι» αντικατοπτρίζει πολιτιστικές αξίες και ηθικούς κανόνες.

Στον χώρο των κοινωνικών επιστημών πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να διατυπώσουν ορισμούς για την έννοια του εαυτού. Ο Burns (1982, σ. 24) όρισε την έννοια του εαυτού (self-concept) ως: «μια δήλωση ή μια περιγραφή του ατόμου, η οποία βασίζεται σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώση, και μπορεί να είναι σωστή ή λανθασμένη». Συνεπώς, η έννοια του εαυτού περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες το οδηγούν σε διάφορες αυτοαξιολογήσεις και μορφές συμπεριφοράς (Burns, 1982). Κατά τους Hilgard, Atkinson & Atkinson (1979, σ. 605) η έννοια του εαυτού γενικά αναφέρεται «στη σύνθεση των ιδεών, των συναισθημάτων και των στάσεων που έχουν οι άνθρωποι για τους εαυτούς τους».

Πολλοί ερευνητές επίσης θεωρούν ότι η έννοια του εαυτού του ατόμου είναι πολυδιάστατη και αναφέρονται στον «πραγματικό εαυτό» ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του και στον «ιδανικό εαυτό» ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά που το άτομο θα ήθελε να έχει. Επιπλέον υποστηρίζεται ότι υπάρχει και ο «δεοντικός εαυτός» ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που κάποιος θα έπρεπε να έχει (Higgins, 1987).

Για τον Freud (1946, 1959) και τη Horney (1945, 1950), όταν το επίκεντρο της προσοχής του ατόμου γίνεται ο «ιδανικός εαυτός», το αποτέλεσμα είναι η εμφάνιση της νεύρωσης. Οι διαστάσεις του «ιδανικού εαυτού» και του «καθωσπρέπει εαυτού» καταλαμβάνουν κεντρική θέση και στη θεωρία του Rogers (1951) ο οποίος τόνισε ότι ο αυτοσεβασμός του ατόμου σχετίζεται άμεσα με το χάσμα που πιθανόν υπάρχει ανάμεσα στον «πραγματικό εαυτό» και τον «ιδανικό εαυτό». Αντίθετα μια ικανοποιητική συμφωνία ανάμεσα στις δύο διαστάσεις του εαυτού, την αυτοαντίληψη

και τον ιδανικό εαυτό, είναι σημαντική προϋπόθεση του Ροτζεριανού ευ ζην. Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και ιδανική αυτοεικόνα προκαλεί άγχος και είναι χαρακτηριστικό των νευρωσικών ατόμων (Rogers, 1951, 1963, 1969, 1980)

Ο Coopersmith (1967, σελ. 5) περιγράφει ως μια επιμέρους πτυχή της έννοιας του εαυτού, την αυτοεκτίμηση σαν «μια προσωπική εκτίμηση αυτοαξίας που κάνει το άτομο, η οποία εκφράζεται με τη στάση που αναπτύσσει προς τον εαυτό του».

Η θεωρία της αυτοδιάθεσης (Self Determination theory), αρκετά συγγενική με την θεωρία της αυτοπραγμάτωσης (Self Actualization theory), η οποία έχει τις ρίζες της στη φαινομενολογία και τον υπαρξισμό, επιχειρεί να περιγράψει την έννοια του εαυτού ως τη διαλεκτική ανάμεσα στον ενεργά προσανατολισμένο προς την ανάπτυξη ανθρώπινο οργανισμό και το κοινωνικό περιβάλλον. Η έννοια του εαυτού μοιάζει να συνίσταται από ένα οργανωμένο σύνολο οργανικών, ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών σε σχέση με στόχους ζωής, διαχείριση συμπεριφορών, εξειδίκευση ρόλων προς την κατεύθυνση της απόκτησης ψυχολογικής υγείας και καλής ζωής (Deci & Ryan, 2002).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε τον όρο «εγώ», ο οποίος χρησιμοποιείται άλλοτε ως ταυτόσημος με τον όρο «εαυτός» και άλλοτε για να εκφράσει κάποιες λειτουργίες του μόνο. Το «εγώ» σύμφωνα με τον Freud (1945, 1959) είναι ένα από τα τρία δομικά στοιχεία του ψυχικού οργάνου και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος των διαφόρων ψυχοκοινωνικών λειτουργιών με σκοπό τη διασφάλιση της ακεραιότητας του ατόμου. Πολλοί ερευνητές θεώρησαν ότι το «εγώ» αντιστοιχεί στην ενεργητική μορφή του εαυτού (Freud, 1945, 1959. Horney 1945, 1950. Kohut, 1971, 1977. Winnicott, 1965). Νεότεροι θεωρητικοί ασχολήθηκαν διεξοδικά με το «εγώ» όπως ο Eric Berne (1961, 1964) ο ψυχίατρος που επινόησε τη συναλλακτική ανάλυση. Ο Berne (1961, 1964) υποστήριξε ότι το «εγώ» υποδιαιρείται σε τρία διαφορετικά αλλά αλληλοεξαρτώμενα μέρη: τον γονέα, τον ενήλικο και το παιδί, και ότι αυτές οι τρεις διαστάσεις του «εγώ» αποτελούν φαινομενολογικές πραγματικότητες. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η διάκριση μεταξύ του «εγώ» και του «εαυτού» δεν είναι ξεκάθαρη, καθώς πολλοί μελετητές χρησιμοποιούν τους δύο όρους αδιαφοροποίητα ή τον έναν από αυτούς με διπλή σημασία (Allport, 1961. Combs & Snygg, 1959).

Ένα ερώτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές είναι το αν υπάρχει ένας αυθεντικός εαυτός του ατόμου με ενιαία δομή ή αν ο εαυτός είναι μια συλλογή από διαστάσεις ή προσωπεία ή ταυτότητες ή στοιχεία που το καθένα σχετίζεται με μία

συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση. Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας ενιαίας ύπαρξης του εαυτού (Rosenberg, 1965) άλλοι τονίζουν την ύπαρξη ενός πολυδιάστατου εαυτού (James, 1890, Shavelson et al., 1976) και ορισμένοι προτείνουν το συνδυασμό των δύο απόψεων (Harter, 1983. Markus & Nurius, 1986).

Όσον αφορά για τη διάσταση της σταθερότητας ή μεταβλητότητας της αντίληψης του εαυτού με την πάροδο του χρόνου ή από τη μία κατάσταση στην άλλη, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις (Block, 1981). Κάποιοι ερευνητές στηριζόμενοι στη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1957) υποστηρίζουν ότι τα άτομα έχουν την τάση να δημιουργούν και να συντηρούν μια σταθερή εικόνα του εαυτού, άποψη που είναι γνωστή ως θεωρία της αυτοσυνέπειας (self-consistency theory) (Markus & Wurf, 1987. Mortimer & Lorence, 1981. Swann, 1987).

Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη, όμως ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σημαντικά από τη συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο, οπότε δεν έχει κανένα νόημα να γίνεται λόγος για σταθερή εικόνα του εαυτού (Gergen et al., 1972). Άλλοι ερευνητές πιστεύουν ότι οι δύο προαναφερθείσες θεωρίες της σταθερής και της μεταβαλλόμενης εικόνας του εαυτού δεν είναι αναγκαστικά αντίθετες. Θεωρούν δηλαδή ότι η αντίληψη των ατόμων για τον εαυτό τους ποικίλει ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά της αλλά είναι σταθερή ως προς τη βασικής της μορφή (Brim, 1976. Epstein, 1973, 1991).

Αν θέλαμε τώρα να επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε συνολικότερα τους παράγοντες που συνδράμουν στη δημιουργία του εαυτού ανατρέχοντας στην ερευνητική βιβλιογραφία, θα τους συνοψίζαμε στους εξής: α) Οι αντανakλώμενες αποτιμήσεις, β) η κοινωνική σύγκριση, γ) οι ιδιότητες που αποδίδει κάποιος στον εαυτό του και δ) η ψυχολογική κεντρικότητα των διαφόρων ταυτοτήτων του (Bong & Skaalvik, 2003. Green, et al., 2006. Taylor et al., 2007).

- Αντανakλώμενες αποτιμήσεις (reflected appraisals): σύμφωνα με τον Mead (1934/1965) το άτομο επηρεάζεται από τις στάσεις των άλλων και φτάνει με το πέρασμα του χρόνου να ταυτίζει τη δική του άποψη με την άποψη των άλλων, σε ότι αφορά τον ίδιο τον εαυτό του. Έχει δηλαδή την εμπειρία του εαυτού του όχι άμεσα αλλά μόνο έμμεσα, από την άποψη των άλλων ατόμων της ίδιας κοινωνικής ομάδας ή του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκει.

Σε άμεση σχέση δε με τις αντανακλώμενες αποτιμήσεις είναι και η έννοια του «αντιληπτού εαυτού» (perceived self). Όρος που αποδίδεται στον Cooley (1902/1990) και στο πώς αντιλαμβανόμαστε τη στάση των άλλων προς εμάς. Ο Cooley (1902/1990) έχοντας αρχικά διατυπώσει τον όρο «αντικαθρεπτισμένος εαυτός» (the looking glass self) αναφερόμενος στη μηχανική αντανάκλαση του εαυτού στις στάσεις των άλλων προς εμάς, στη συνέχεια θεώρησε εξίσου σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης (self-concept) του ατόμου τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται υποκειμενικά τις στάσεις που έχουν οι άλλοι προς αυτό (Cooley, 1902/1990). Μία άλλη καθοριστική έννοια στη διαμόρφωση του εαυτού θεωρείται από τον Mead (1934/1965) η έννοια του «εμένα» (me) η οποία σύμφωνα με αυτή τη θεωρία δεν είναι παρά ένας «γενικευμένος άλλος». Αν για παράδειγμα ένα άτομο δηλαδή, κάνει μία πράξη α' βασισμένη στο «εγώ», στη συνέχεια κατακρίνει την πράξη α' ως ανήθικη, αυτό συμβαίνει ως συνέπεια της εσωτερίκευσης στο «εμένα» (me) των καθολικών στάσεων κατάκρισης της συμπεριφοράς α' ως ανήθικης που έχει εσωτερικεύσει. Οι άμεσες αντανακλάσεις λοιπόν των απόψεων των άλλων, ο «αντιληπτός εαυτός» και ο «γενικευμένος άλλος» αποτελούν πτυχές της λειτουργίας των άλλων στη διαμόρφωση του εαυτού.

- Κοινωνικές συγκρίσεις (Social Comparisons): ο άνθρωπος μαθαίνει για τον εαυτό του συγκρινόμενος με τους άλλους. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην αυτοαξιολόγηση (self-evaluation), Καθώς το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του σε σύγκριση με άλλα άτομα, ομάδες, κοινωνικές κατηγορίες. Μία εξέχουσα σημασία και ταυτόχρονα εξαιρετικά αδύναμη ως παράγοντας εξήγησης της αυτοαξιολόγησης- κοινωνική σύγκριση, αποτελεί η σύγκριση του ατόμου με τις ομάδες αναφοράς. Στην έρευνα του Davis (1966) καταδεικνύεται η σχέση της επίδοσης στο κολέγιο με την επιλογή του επαγγέλματος σε δείγμα 35.000 απόφοιτων. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επιλογή του επαγγέλματος σχετίζεται με τη σύγκριση των αποφοίτων με τους συμφοιτητές τους στην ίδια σχολή, και όχι με αποφοίτους άλλων σχολών με τους οποίους ουσιαστικά συναγωνιζόταν. Άρα, σε ένα μεγάλο βαθμό, τα άτομα αξιολογούν τους εαυτούς τους συγκρινόμενα με άλλα άτομα που βρίσκονται όμως σε ένα σχετικό πλαίσιο αναφοράς (Elliot, 2001). Το ζητούμενο είναι να καταστεί εφικτός ο ακριβής προσδιορισμός της «ομάδας αναφοράς».

- Η απόδοση ιδιοτήτων στον εαυτό (self-attribution) η θεωρία της αυτοαντίληψης (self-perception) προήλθε από την ανάλυση που έκανε ο Bem (1967) σύμφωνα με την οποία, ακόμα και οι εσωτερικές καταστάσεις του εαυτού που υποτίθεται ότι βασίζονται σε εσωτερικά ερεθίσματα, αντανakλούν περιγραφικούς όρους συμπεριφοράς, είτε των άλλων ανθρώπων είτε του εαυτού μας. Η «θεωρία της απόδοσης ιδιοτήτων στον εαυτό (self-attribution)» αποτελεί- θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε- μια μετεξέλιξη της παραπάνω θεωρίας του Bem (1967). Πιο συγκεκριμένα σχετίζεται με το ερώτημα του πώς εξηγούν τα άτομα αυτά που παρατηρούν. Κάποιες εξηγήσεις είναι εσωτερικές, ενώ κάποιες άλλες είναι εσωτερικές. Στην πορεία πάντως διαμορφώνεται μια εσωτερική εμπειρία (inner experience) η οποία είναι μοναδική για κάθε άτομο (Ashmore & Jussim, 1997. Bachman, 1970. Brookover, Thomas & Paterson, 1964. Purkey, 1970).
- Η ψυχολογική κεντρικότητα (psychological centrality): ο εαυτός δεν αποτελεί ένα άθροισμα, αλλά μία ιεραρχημένη δομή των στοιχείων που έχει τα εξής χαρακτηριστικά σχετικά με την παρούσα έρευνα:
 - i) Σπουδαιότητα ενός στοιχείου ή ρόλου για τον εαυτό: Δεν μπορεί να εκτιμηθεί η σημασία ενός συγκεκριμένου στοιχείου του εαυτού για την αυτοεκτίμηση, εάν δεν αναγνωριστεί η σπουδαιότητα και η κεντρικότητα του στο άτομο. Σε έρευνα που διεξήχθη σε λύκειο των ΗΠΑ ρωτήθηκαν οι μαθητές πόσο «αρεστοί» πίστευαν ότι είναι. Η προσδοκία ήταν ότι αυτοί που πίστευαν ότι θα ήταν «αρεστοί», θα είχαν και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Όμως η δύναμη της σχέσης αυτής εξαρτάται από το αν οι συγκεκριμένοι μαθητές θεωρούν ότι το να είναι «αρεστοί» είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους (Rosenberg, 1965).
 - ii) Συγκριτική υπεροχή: Το άτομο προσπαθεί να υπερέχει σε αυτό που δίνει σημασία και δίνει σημασία σε αυτό που υπερέχει. Έρευνα του Rosenberg επίσης σε εφήβους τεκμηρίωσε το παραπάνω συμπέρασμα. Η έρευνα περιελάμβανε δεκαέξι χαρακτηριστικά που αξιολογούνταν από τα υποκείμενα της έρευνας. Το χαρακτηριστικό στο οποίο υπερείχαν ήταν και αυτό που θεωρούσαν σημαντικότερο (Rosenberg, 1965).
 - iii) Η κεντρικότητα ως παράγοντας αλλαγής: Η ψυχολογική κεντρικότητα τέλος, θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την αλλαγή ενός στοιχείου του

εαυτού. Η αλλαγή ή όχι ενός στοιχείου του εαυτού, εξαρτάται από τη σπουδαιότητα του στοιχείου αυτού για τον εαυτό του ατόμου. Άρα η δυσκολία της αλλαγής ενός στοιχείου του εαυτού, εξαρτάται από τη σημασία και την κρισιμότητά του στο σύστημα αξιών του ατόμου. Ένα άτομο που έχει ταυτιστεί με ένα συγκεκριμένο ρόλο θα αντισταθεί στην αλλαγή αυτού του ρόλου λόγω του ότι όλη η προσωπικότητα και τα αισθήματα αυτοεκτίμησης βασίζονται σε αυτά τα θεμέλια (Pedersen, 1999. James, 1890).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, σκιαγραφείται η έννοια του εαυτού ως ένας πολυδιάστατος και δυναμικός πυρήνας της ανθρώπινης ύπαρξης, που διαμορφώνεται και εξελίσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τις εμπειρίες ζωής. Η διάκριση μεταξύ του εαυτού ως υποκειμένου και αντικειμένου, καθώς και οι πολυπληθείς θεωρίες για τις διαφορετικές πτυχές του εαυτού, υπογραμμίζουν τη σύνθετη φύση του.

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης καθώς πρόκειται να διερευνηθεί η επίδραση ενός Προσωποκεντρικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει επιλεγεί ως ο καταλληλότερος ορισμός της έννοιας του εαυτού αυτός που περιγράφεται από τον ίδιο τον Carl Rogers ως εξής: «το σταθερά οργανωμένο εννοιολογικό σύνολο, που αποτελείται από τις αντιλήψεις του ατόμου για τα χαρακτηριστικά του «εγώ» ή του «εμένα» όσο και τις σχέσεις του «εγώ» ή του «εμένα» με τους άλλους και τις ποικίλες πλευρές της ζωής, καθώς και τις αξίες που σχετίζονται με αυτές τις αντιλήψεις. Αυτή η μορφή, ενώ είναι ρέουσα και μεταβαλλόμενη, σε δεδομένη στιγμή συνιστά μια ολότητα. (...) Δεν είναι απαραίτητα συνειδητή, έχει όμως πρόσβαση στη συνειδητότητα. Αποτελεί ένα διαρκές σημείο αναφοράς για το άτομο, και σ' αυτό προσανατολίζει τη δράση του» (Rogers, 1977, σ. 36).

1.1.1 Ιστορική επισκόπηση της έννοιας του εαυτού

Ήδη από την αρχαιότητα, οι ιδέες των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων σχετικά με τον άνθρωπο και την έννοια του εαυτού, ήταν ο πυρήνας πάνω στον οποίο στηρίχθηκαν μετέπειτα οι απόψεις και θεωρίες για τον εαυτό και εν συνεχεία στην επιστήμη της ψυχολογίας (Λεονταρή, 1998). Ο Σωκράτης είχε ως στόχο την ηθική

βελτίωση των ανθρώπων, κατάσταση που μπορούσε να επιτευχθεί κατ' αυτόν μέσα από την απόφασή τους να δουλέψουν οι ίδιοι με τον εαυτό τους. Αυτό προϋπέθετε το «γνώθι σ' αυτόν», δηλαδή την προσωπική επίγνωση. Ο Σωκράτης θεωρούσε ότι το «γνώθι σ' αυτόν» οδηγεί στην αρετή και προς αυτή την κατεύθυνση επιχειρούσε να καθοδηγήσει τους συνομιλητές του χρησιμοποιώντας τη διαλεκτική. Η συνείδηση της άγνοιας ήταν το πρώτο βήμα για την απόκτηση της γνώσης. Μέσω της μαιευτικής μεθόδου ο Σωκράτης οδηγούσε τον άνθρωπο στην προσωπική του αλήθεια. (Πολίτης, 2004. Zeller & Nestle, 1980).

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα η έννοια του εαυτού εμπερικλείεται στη θεωρία του για την «ψυχή», ως ζωογόνου ενέργειας που κινείται και κινεί, αλλά και αντιλαμβάνεται, συναισθάνεται και θέλει. Η ψυχή δεν είναι μέρος του πραγματικού και προσωρινού κόσμου αλλά του αιώνιου. Γνωρίζει όμως τον πραγματικό κόσμο λόγω των γήινων ζώων που είχε ζήσει. Ο Πλάτωνας κάνει λόγο για τη διάκριση της ψυχής σε τρία μέρη, καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε μια από τις γνωστές πλατωνικές αρετές: α)στο *επιθυμητικό*, στο οποίο αντιστοιχεί η σωφροσύνη, που κατευνάζει τα πάθη και τις επιθυμίες, τις οποίες καθιστά σύμφωνες μεταξύ τους και τις υποτάσσει στη λογική· β)στο *θυμοειδές*, στο οποίο αντιστοιχεί η αρετή της ανδρείας και γ)στο *λογιστικόν*, στο οποίο αντιστοιχεί η φρόνηση και η σοφία. (Λεονταρή, 1998). Δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί σήμερα νόημα ψυχολογικών διακρίσεων σε αυτές τις τρεις ψυχικές μορφές του Πλάτωνα. Οι ιδέες του Πλάτωνα έχουν ιδιαίτερη αξία για την επίδραση που άσκησε η ιδέα του δυϊσμού, του διαχωρισμού δηλαδή ύλης και πνεύματος, στον χώρο της φιλοσοφίας αλλά και της ψυχολογίας. Η δυϊστική αυτή θεωρία του Πλάτωνα είχε ως συνέπεια την ανάπτυξη μιας αρνητικής απόκοσμης ηθικής, σύμφωνα με την οποία η απάρνηση των αισθήσεων και η αποπνευμάτωση της ζωής εξιδανικεύονται (Guthrie, 1993).

Κατά τον Αριστοτέλη η ψυχή αποτελεί τη μορφή που γεννάται από τις κινήσεις και τις μεταβολές του οργανικού σώματος. Ενώ αυτή είναι ασώματη, αποτελεί την ενέργεια που κινεί και κατευθύνει το σώμα. Η ψυχή γίνεται αντιληπτή ως ένα ενιαίο όλον αλληλένδετη με το σώμα, παρότι απαρτίζεται από ποίκιλες δυνάμεις. Κατά τον Αριστοτέλη επίσης, η ψυχική ζωή, απαρτίζεται από στρώματα. Η απλούστερη μορφή ζωής είναι η φυτική ψυχή (*θρεπτικόν*), επόμενη είναι η ζωική ψυχή, με χαρακτηριστικά την κίνηση στο χώρο (*κινητικόν κατὰ τόπον*) και την αίσθηση (*αἰσθητικόν*). Μέσω της φυτικής και ζωικής ψυχής δημιουργείται μέσα στον άνθρωπο η προϋπόθεση για την πραγματοποίηση του λόγου (νους), η ψυχική μορφή δηλαδή που ουσιαστικά

χαρακτηρίζει και διαφοροποιεί τον άνθρωπο (Guthrie, 1993. Πολίτης, 2004). Έτσι, σύμφωνα με τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, η έννοια του εαυτού σχετίζεται με την ψυχή, το νου ή το πνεύμα το οποίο διακρίνεται από διάρκεια και ενίοτε μπορεί να ταυτιστεί με το αιώνιο.

Αριστ. Περί ψυχῆς 414a27

“Τῶν δὲ δυνάμεων τῆς ψυχῆς αἱ λεχθεῖσαι τοῖς μὲν ὑπάρχουσι πᾶσαι, καθάπερ εἵπομεν, τοῖς δὲ τινὲς αὐτῶν, ἐνίοις δὲ μία μόνη. δυνάμεις δ' εἵπομεν θρεπτικόν, αἰσθητικόν, ὀρεκτικόν, κινητικὸν κατὰ τόπον, διανοητικόν.”

Κατά τον Μεσαίωνα η σημαντικότητα του ατόμου ελαττώνεται, οπότε σχεδόν εκλείπει το ενδιαφέρον των διανοούμενων σχετικά την έννοια του εαυτού. Με την επερχόμενη όμως εποχή της Αναγέννησης ο άνθρωπος έρχεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος (Λεονταρή, 1998).

Σταθμό στις φιλοσοφικές θεωρίες αποτελούν οπωσδήποτε οι απόψεις του Descartes (όπως αναφέρεται στο Koning, 1994) για τον «σκεπτόμενο εαυτό». Ο Descartes υποστήριξε ότι η φύση μας είναι δισυπόστατη, ότι δηλαδή αποτελείται από δύο διαφορετικές υποστάσεις που μεταξύ τους, όμως, συνδέονται με μία ουσιώδη σχέση. Η περίφημη ρήση του «cogito ergo sum», «σκέφτομαι, άρα υπάρχω» φανερώνει ότι η οντότητά μας χαρακτηρίζεται από ζωτικότητα από τη στιγμή που είμαστε σε θέση να σκεφτόμαστε και μόνο τότε. (Koning, 1994). Εν συνεχεία, ο John Locke έθεσε τη γνώση στο επίκεντρο του εαυτού, αλλά υποστήριξε πως η πρώτη προέρχεται από την εμπειρία (Locke, 1690/1975).

Ο David Hume (όπως αναφέρεται στη Λεονταρή, 1998) απέρριψε τις ιδέες Πλάτωνα και Αριστοτέλη περί ψυχῆς, καθώς η άποψή του για τον εαυτό βασίζεται σε μία σειρά από εμπειρίες που συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους. Κατά τον Hume, η έννοια του εαυτού δεν υφίσταται διαφορετικά, παρά μόνο ως το σύνολο των εμπειριών του. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εαυτός είναι μια ψευδαίσθηση, μια σειρά από βιώματα και εμπειρίες σε διαρκή κίνηση (Λεονταρή, 1998). Παρά ταύτα, ο Kant (2011) προχώρησε πέρα από την εμπειρική αίσθηση του εαυτού του Hume και διέκρινε τον εαυτό ως υποκείμενο και ως αντικείμενο. Θα μπορούσε αδιαμφισβήτητα να ειπωθεί ότι οι φιλοσοφικές θέσεις και θεωρίες των στοχαστών και φιλοσόφων που προηγήθηκαν, δημιούργησαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, προκειμένου, με την ανάπτυξη της ψυχολογίας κατά τον 19ο αιώνα, η έννοια του εαυτού να θεωρηθεί ψυχολογικό φαινόμενο.

Ο Freud δεν κάνει καμία απευθείας αναφορά στον εαυτό. Ως κυρίαρχη έννοια χρησιμοποιεί το «εγώ» (“ego”) το οποίο αποτελεί ένα από τα τρία δομικά στοιχεία της προσωπικότητας. Το «εγώ» κατά τον Freud δημιουργείται σταδιακά, μετά τη γέννηση, όταν το παιδί διαχωρίζει τον εαυτό του από τον εξωτερικό κόσμο. Ο Freud περιγράφει το «εγώ» ως διαμεσολαβητή, ανάμεσα στον βιολογικό «εκείνο» (“id”) και στον κοινωνικό κόσμο «υπερεγώ» (“superego”). Έτσι το «εγώ» του Freud το οποίο στηρίζεται στις σωματικές αισθήσεις καθίσταται διαμετρικά αντίθετο από τον Καρτεσιανό εαυτό, όπου η σωματική εμπειρία είναι έως και μη πραγματική (Dreyfus & Wakefield, 1994. Freud, 1945, 1959. Lacan, 1953, 1977).

Στη συνέχεια η Karen Horney, ψυχαναλύτρια, διαφοροποιήθηκε από την παραδοσιακή ψυχανάλυση και υποστήριξε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα συναισθήματα που προκαλούνται από αυτές, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση ή στην υποτίμηση του εαυτού. Μίλησε για τον «ψεύτικο εαυτό», λέγοντας ότι το παιδί τον υιοθετεί κρύβοντας τον αληθινό του εαυτό προς ικανοποίηση των γονιών του (Horney, 1945, 1950).

Ο Sullivan (1964) τόνισε τη σπουδαιότητα της επίδρασης των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση του εαυτού και της αυτοεκτίμησης του ατόμου. Το σύστημα εαυτού (self-system) για τον Sullivan διαμορφώνεται με βάση τις εμπειρίες του ατόμου ως προς τις αντιδράσεις των σημαντικών άλλων απέναντί του. Κατά τον Sullivan λοιπόν, οι στάσεις των γονιών οδηγούν στη δημιουργία τριών εαυτών στο παιδί: τον καλό εαυτό, τον κακό και τον μη εαυτό. Ο μη εαυτός είναι η πτυχή που προκαλεί δυσαρέσκεια στους γονείς με αποτέλεσμα το παιδί να χρειαστεί να τον απωθήσει από τη συνείδησή του και έτσι να αρνηθεί ένα μέρος του εαυτού του. Η αυτοεκτίμηση του ατόμου εξαρτάται και βασίζεται στους άλλους δύο εαυτούς, τον καλό εαυτό και τον κακό εαυτό, και τη σχέση μεταξύ τους (Sullivan, 1964).

Ο Erikson (1963, 1968), βασιζόμενος στα ψυχοσεξουαλικά στάδια ανάπτυξης του Freud και δίνοντας έμφαση στους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, διαμόρφωσε οκτώ ψυχοκοινωνικά στάδια ανάπτυξης. Επέκτεινε έτσι την ανάπτυξη της προσωπικότητας σε ολόκληρο τον κύκλο της ζωής του ανθρώπου.

Σύμφωνα με τον Adler (1924, 1963), η έννοια του εαυτού αναφέρεται στην προσωπικότητα στο σύνολό της σε αντίθεση με την έννοια του «εγώ» του Freud. Ο εαυτός του Adler αποτελεί την κεντρική πηγή κάθε ψυχικής ενέργειας και σκοπεύει προς την επιβολή, προς την αναπλήρωση μειονεκτημάτων ή υπερνίκηση δυσχερειών.

Σημαντικό ρόλο για τον Adler, παίζουν τα συναισθήματα κατωτερότητας που προκύπτουν από πραγματικές ή φανταστικές, σωματικές ή κοινωνικές αδυναμίες, ενώ εκ των συναισθημάτων αυτών μπορεί να προκληθεί χαμηλή αυτοεκτίμηση, όταν το άτομο δεν λαμβάνει αποδοχή από το περιβάλλον και τους σημαντικούς άλλους.

Ο Jung (1960) από την άλλη αντιλαμβάνεται την έννοια του εαυτού αντίστοιχη με την προσωπικότητα ή την ψυχή. Περιέγραψε τον εαυτό ως αρχέτυπο που κινητοποιεί τη συμπεριφορά και στοχεύει στην ενότητα του ψυχικού βίου. Για τον Jung ο εαυτός βρίσκεται σε συγκρουσιακή σύγκρουση με το προσωπείο (persona) που δείχνουμε στους άλλους. Στην περίπτωση που η persona καταστεί κυρίαρχη το άτομο τείνει να χάσει την αίσθηση του εαυτού του και αμφιβάλλει για την ταυτότητά του.

Ο Winnicott (1965) επικέντρωσε το ενδιαφέρον του στη αλληλεπίδραση της μητέρας και του βρέφους, υποστηρίζοντας ότι ο εαυτός διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή. Βασικά στάδια ανάπτυξης του εαυτού σύμφωνα με τον Winnicott είναι η ολοκλήρωση (integration), η απόκτηση προσωπικότητας (personalisation) και το σχετίζεσθε αντικειμενότροπα (object relating). Βασικές έννοιες επίσης για την διαμόρφωση ενός υγιούς και ισορροπημένου εαυτού σύμφωνα με τον Winnicott αποτελούν η «ικανοποιητική μητρική φροντίδα» (good enough maternal care), το ανεπιφύλακτα δεκτικό περιβάλλον (holding environment), όπως επίσης το άγγιγμα και το κοίταγμα, έννοιες που αποτελούν τη βάση της οντολογικής ασφάλειας, τη βάση της εμπειρίας του εαυτού (Winnicott, 1965).

Ο Winnicott (1965) κάνει μια διάκριση ανάμεσα στον «αληθινό εαυτό» και τον «ψευδή εαυτό» που έχει το άτομο. Ο αληθινός εαυτός εμπεριέχει όλες τις ασυνείδητες ενστικτώδεις ενορμήσεις που πηγάζουν από το “id”. Ο εαυτός αυτός είναι εγωκεντρικός, αντικοινωνικός, γεμάτος μίσος, φθόνο, καταστροφικότητα, αλλά αποτελεί επίσης και τη πηγή της δημιουργικότητας και των συναισθημάτων αγάπης. Όταν ο αληθινός εαυτός απειληθεί από ένα μη υποστηρικτικό περιβάλλον, ειδικά από ένα περιβάλλον που αδυνατεί να αποδεχθεί την επιθετικότητά του, τότε καλύπτεται από έναν «ψευδή εαυτό», ο οποίος χαρακτηρίζεται από ένα υψηλό βαθμό συμμόρφωσης με τον κόσμο γύρω του κι έχει σκοπό να ευχαριστεί τους άλλους και να κερδίζει την επιδοκμασία τους με οποιοδήποτε κόστος (Winnicott, 1965).

Ο Heinz Kohut (1971, 1977), ο ιδρυτής της ψυχαναλυτικής σχολής που ονομάζεται «ψυχολογία του εαυτού», ορίζει τον εαυτό ως μία ενότητα με χωροχρονική συνέχεια που οργανώνει την ανθρώπινη εμπειρία. Η θεωρία του Kohut φέρνει μια νέα διάσταση στην κατανόηση του εαυτού: την έννοια της συνοχής και της

αποσπασματικότητάς του. Ο εαυτός μπορεί να είναι, περισσότερο ή λιγότερο, συνεκτικός και υπάρχει πάντα η πιθανότητα της παλινδρόμησης στην προγενέστερη αποσπασματική του μορφή. Η ανάπτυξη του ώριμου εαυτού είναι μία διαδικασία αποπροσωποποίησης, με την έννοια ότι οι ιδιότητες και τα γνωρίσματα που το άτομο πήρε από τους άλλους αποκτούν τώρα μια αυτονομία και οργανώνονται σε ένα λειτουργικό σύνολο.

Κατά τις δεκαετίες του '50 και του '60, με την καθιέρωση του συμπεριφορισμού στο χώρο της ψυχολογίας, οι μελέτες για την έννοια του εαυτού, χαρακτηρίζονται ελλιπείς μεθοδολογικά και με αδύναμη θεωρητική θεμελίωση. Έτσι, αυτή την περίοδο οι έρευνες για την κατανόηση της έννοιας του εαυτού προχώρησαν με αργούς ρυθμούς (Hattie, 1992).

Χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί γνωστική στροφή στον χώρο της ψυχολογίας, ώστε να φωτιστούν οι ενδιάμεσες μεταβλητές μεταξύ ερεθίσματος και αντίληψης και να αναζωπυρωθεί το ενδιαφέρον για την έννοια του εαυτού. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη μελέτη της έννοιας του εαυτού κατά τον 20ό αιώνα, ήταν ο Αμερικανός ψυχολόγος W. James (1890). Σύμφωνα με τη θεωρία του James, ο οποίος πίστευε ότι ο εαυτός αποτελείται από το «εγώ» στη θέση του υποκειμένου και το «εμένα» στη θέση του αντικειμένου, η γνώμη που έχει το άτομο για τον εαυτό του αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Ο James (1890) επίσης αναγνώρισε τέσσερις όψεις του εαυτού: τον υλικό, τον κοινωνικό, τον πνευματικό και το καθαρό «Εγώ». Η αυτοεκτίμηση δε του ατόμου, σύμφωνα με τον James, επηρεάζεται ανάλογα με το ποια όψη του εαυτού που λαμβάνεται υπ' όψιν περισσότερο (James, 1890).

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι των αρχών του 20αι υποστήριξαν ότι ο εαυτός διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα μίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έτσι, η έννοια του κοινωνικού εαυτού του James, θεμελίωσε τη διαμόρφωση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης της οποίας εκπρόσωποι κυρίως είναι ο Charles Cooley και ο George Mead. Σύμφωνα με τον Cooley (1902) η αυτοαντίληψη έχει τις ρίζες της στον κοινωνικό περίγυρο. Η εικόνα λοιπόν που σχηματίζει το παιδί για τον εαυτό του μοιάζει με έναν κοινωνικό καθρέφτη «looking glass self». Η εικόνα αυτή του εαυτού έχει τρία βασικά στοιχεία: α) το πώς φανταζόμαστε ότι μας βλέπουν οι άλλοι β) το πώς φανταζόμαστε ότι μας κρίνουν οι άλλοι γ) ένα είδος συναισθήματος που πηγάζει από τα παραπάνω στοιχεία, όπως υπερηφάνεια ή ντροπή.

Η Φαινομενολογική Προσέγγιση έχει ασκήσει τη μεγαλύτερη στις σχετικές με τον εαυτό θεωρίες. Η προσέγγιση αυτή τονίζει τη σπουδαιότητα του συνόλου των εμπειριών ενός ατόμου, όπως αυτό τις βιώνει και τις κατανοεί. Η Φαινομενολογία δεν ενδιαφέρεται για την πραγματικότητα καθαυτή, αλλά για το προσωπικό νόημα που δίνει σε αυτή το άτομο. Ακόμα και ο χώρος είναι μία βιωμένη πραγματικότητα που μπορεί να περιγραφεί, από τη φαινομενολογική οπτική, στις πολλαπλές του όψεις και με τους πολλούς τρόπους της εμπειρίας (Koning, 1994).

Παρόλο που στη μελέτη αυτή δε θα ήταν δυνατό να αναφερθούμε στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της Φαινομενολογίας και του Υπαρξισμού, αναφέρουμε ενδεικτικά τις έννοιες που είναι άμεσα σχετιζόμενες με την έννοια του εαυτού (self-concept), όπως το «υπερβατολογικό» ή «απόλυτο εγώ» (“transcendental ego”) του Husserl, η έννοια της προθετικότητας (intentionality) του Brentano, η έννοια της διαύγασης και η δυνατότητα ολοκλήρωσης του Heidegger (Γιανναράς, 1981) πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν οι ψυχολογικές θεωρίες της Υπαρξιακής – Φαινομενολογικής σχολής.

Στο πλαίσιο της Ανθρωπιστικής – Υπαρξιακής σχολής της ψυχολογίας, η έννοια του εαυτού (self-concept) και της αυτοαντίληψης αποκτά κεντρική και πρωτεύουσα θέση για την βαθύτερη κατανόηση του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία του Lewin (1935) το άτομο μέσα στον ζωτικό χώρο (φυσικό και ψυχολογικό περιβάλλον) βιώνει υποκειμενικά ένα σύνολο γεγονότων τα οποία αλληλεπιδρούν με τη συμπεριφορά του. Θεωρείται λοιπόν ότι η συμπεριφορά του ατόμου προκύπτει από την άμεση σχέση του περιβάλλοντος με τα γεγονότα.

Οι Snygg και Combs (1949) περιέγραψαν την έννοια του εαυτού “self-concept” και την αυτοαντίληψη ως υποσύνολο του αντιληπτικού πεδίου το οποίο επίσης αποτελεί υποσύνολο ενός ευρύτερου συνόλου, του φαινομενολογικού πεδίου. Ο εαυτός κατ’ αυτούς περιλαμβάνει τον εαυτό ως αντικείμενο (self- as- object) και τον εαυτό ως διεργασία (self- as- process) δημιουργώντας έτσι τον φαινομενολογικό εαυτό που είναι συγχρόνως και αντικείμενο και διεργασία.

Ο βασικότερος εκπρόσωπος της Φαινομενολογικής προσέγγισης θεωρείται ο Carl Rogers. Εξέχουσα θέση στη θεωρία του Rogers κατέχει η έννοια του εαυτού και αποδίδει τη διαμόρφωσή της στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον. Ο Rogers ορίζει την έννοια του εαυτού ως «το σταθερά οργανωμένο εννοιολογικό σύνολο, που αποτελείται από τις αντιλήψεις του ατόμου για τα χαρακτηριστικά του «εγώ» ή του «εμένα» όσο και τις σχέσεις του «εγώ» ή του «εμένα»

με τους άλλους και τις ποικίλες πλευρές της ζωής, καθώς και τις αξίες που σχετίζονται με αυτές τις αντιλήψεις. Αυτή η μορφή, ενώ είναι ρέουσα και μεταβαλλόμενη, σε δεδομένη στιγμή συνιστά μια ολότητα. (...) Δεν είναι απαραίτητα συνειδητή, έχει όμως πρόσβαση στη συνειδητότητα. Αποτελεί ένα διαρκές σημείο αναφοράς για το άτομο, και σ' αυτό προσανατολίζει τη δράση του» (Rogers, 1977, σελ. 36).

Η έννοια του εαυτού έχοντας κεντρική θέση στην Προσωποκεντρική προσέγγιση καταλαμβάνει σημαντική θέση και στο ερευνητικό ενδιαφέρον της Προσωποκεντρικής βιβλιογραφίας. Έχει διερευνηθεί και συνεχίζει να διερευνάται μέχρι και σήμερα σε σχέση με τον οργανισμικό εαυτό, τον πραγματικό εαυτό, τον πυρηνικό εαυτό, τον αληθινό εαυτό και τη δομή του εαυτού έχοντας θεωρηθεί μάλιστα και υποσύνολο του τελευταίου από την Janet Tolan (2002).

Για το Rogers (1987) επίσης καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη του εαυτού και της αυτοαντίληψης διαδραματίζει η ανάγκη για αποδοχή. Όπως εξηγεί ο Maddi (1996), οι έννοιες του εαυτού και της τάσης αυτοπραγμάτωσης φαίνεται να είναι δευτερογενείς και να αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία. Η ανάγκη για αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους και η ανάγκη για θετική αυτοαποδοχή, αποτελούν την εσωτερικευμένη εκδοχή των παραπάνω και φαίνεται να οδηγούν σε εκείνες τις συμπεριφορές που είναι συνεπείς με την αυτοαντίληψη ενός ατόμου (Maddi, 1996).

Η σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία, ασχολήθηκε επίσης με τη μελέτη της έννοιας του εαυτού. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας του Stryker (1980, 1986), υποστηρίζει ότι η έννοια του εαυτού απαρτίζεται από ένα ιεραρχικό σύνολο ταυτοτήτων. Κάθε μία απ' αυτές τις ταυτότητες, συνδέεται με ανάλογους κοινωνικούς ρόλους, ενδυναμώνοντας έτσι τη σχέση ανάμεσα στον εαυτό και την κοινωνία και δίνοντάς της πιο συγκεκριμένη μορφή.

Από γνωστική σκοπιά, τέλος πολλοί ερευνητές (Epstein, 1973. Kelly, 1955. Markus & Nurius, 1986) προσεγγίζουν την αυτοαντίληψη ως μια οργανωμένη ομάδα γνωστικών δομών. Οι γνωστικές αυτές δομές βασίζονται στις εμπειρίες του παρελθόντος και λειτουργούν ως επιλεκτικοί μηχανισμοί, επηρεάζοντας τη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου σε ορισμένες πληροφορίες και επενεργώντας, ως ένα ερμηνευτικό πλαίσιο. Η συμπεριφορά των ατόμων συνήθως δε συνδέεται με την τρέχουσα αυτοαντίληψή τους, αλλά με τις πιθανές αντιλήψεις που έχουν για τον εαυτό τους στο μακρινό μέλλον (Epstein, 1973. Kelly, 1955. Markus & Nurius, 1986)

Από το «γνώθι σ' αυτόν» λοιπόν του Σωκράτη και τη διάκριση των μερών της ψυχής του Αριστοτέλη προχωρήσαμε στον Freud και στη σημασία των εμπειριών και

του καθρεφτίσματός μας στα μάτια των άλλων και της κοινωνίας. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητος μεθοδολογικά ο σαφέστερος εννοιολογικός προσδιορισμός της «Αυτοαντίληψης», όπως τον αντιλαμβάνεται η παρούσα έρευνα.

1.1.2 Η έννοια της αυτοαντίληψης

Η αυτοαντίληψη καθορίζεται εννοιολογικά από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών συγκρίσεων, της ενδοσκόπησης και της ανατροφοδότησης από άλλους. Οι κοινωνικές συγκρίσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους (Festinger, 1954).

Οι Wells & Marwell (1976) αναφέρονται σε πλείστους σχετικούς όρους όπως: εμπιστοσύνη στον εαυτό (self-confidence), αυτοσεβασμό (self-respect), αποδοχή του εαυτού (self-acceptance), αυταξία (self-worth), αυτοαντίληψη (self-perception), αυτοεκτίμηση (self-esteem), αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) κλπ. Προκειμένου λοιπόν να προσδιορίσουμε εννοιολογικά σαφέστερα την αυτοαντίληψη κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε, χαρακτηριστικά που αποδόθηκαν κατά καιρούς σ' αυτήν και να διασαφηνίσουμε κάποιες έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς ως επιμέρους διαστάσεις της αυτοαντίληψης στα πλαίσια διαφορετικών θεωριών ή ακόμα και στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο.

Η έννοια της αυτοαντίληψης, προέρχεται κυρίως από τις φαινομενολογικές θεωρητικές απόψεις όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η βασική θέση των οποίων είναι ότι η συνειδητή, υποκειμενική αντίληψη του ατόμου είναι απαραίτητη για την κατανόηση της συμπεριφοράς. Έτσι, η φαινομενολογική άποψη για την αυτοαντίληψη, έρχεται σε αντίθεση με παλαιότερες ψυχαναλυτικές θεωρίες, που πρέσβευαν ότι η έννοια του συνειδητού εαυτού δεν είναι επαρκής και πρότειναν τη διάσταση του μη συνειδητού εαυτού. Σύγχρονες απόψεις θεωρητικών που υποστηρίζονται και από σχετικές έρευνες, αντιτίθενται ωστόσο στον αυστηρό διαχωρισμό, φαινομενολογικού και μη φαινομενολογικού εαυτού (Wells & Marwel, 1976. Wylie, 1979). Από άλλους ερευνητές η αυτοαντίληψη αφορά συνολικά την προσωπικότητα του ατόμου και ορίζεται με βάση τις προσδοκίες, τις στάσεις και τις αξιολογήσεις που κάνει ο καθένας για τον εαυτό του (Shavelson et al., 1976).

Αν και εντοπίζεται μία ποικιλία ορισμών που χρησιμοποιούνται για την έννοια της αυτοαντίληψης, η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των γνωστικών σχημάτων - στάσεων, που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του. Είναι η μορφή του προσωπικού του «Εγώ», δηλαδή ο παραστατικός κύκλος του ατόμου για τον εαυτό του, πάνω στον οποίο διαμορφώνει τις σχέσεις του με το περιβάλλον και τους συνανθρώπους του.

Ο James (1890) ορίζει την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τις ικανότητές του. Επίσης, τονίζει τη «σημαντικότητα των άλλων» στη δόμηση αυτής της εικόνας. Ο Rogers (1961) θεωρεί την αυτοαντίληψη στοιχείο του φαινομενολογικού πεδίου του ανθρώπου, που διαμορφώνεται μέσα από τη συναλλαγή του με το περιβάλλον. Με βάση τη φαινομενολογική προσέγγιση η διαμόρφωση της γνωστικής πλευράς του εαυτού, δηλαδή της αυτοαντίληψης, εστιάζεται στη σημασία και το περιεχόμενο που αποδίδει το άτομο στις εμπειρίες που βιώνει και στην εξωτερική του πραγματικότητα. Κατά τον Rosenberg (1986), η αυτοαντίληψη δεν είναι το «εγώ» του Freud, ούτε «ο αληθινός εαυτός» της Horney, ούτε «το ολοκληρωμένο άτομο» του Maslow, αλλά η συνέπεια της αντικειμενοποίησης του εαυτού του, το να σταθεί απέναντι από τον εαυτό του και να τον παρατηρεί. Σύμφωνα με τον Purkey (1970) η αυτοαντίληψη ως ένα δυναμικό σύστημα από πεποιθήσεις, στάσεις και απόψεις που κάθε άτομο θεωρεί αληθινές για τον εαυτό του, επηρεασμένο από τις εμπειρίες του και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Στο άρθρο του «A formalized theory of self-concept» ο Kinch (1963) συνδέει την έννοια της αυτοαντίληψης με τη δυναμική σχέση μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη είναι υποσύνολο της έννοιας του εαυτού και εστιάζεται σε αυτά που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται για τον εαυτό του. Αυτή η αντίληψη για τον εαυτό σχηματίζεται και αναθεωρείται συνεχώς μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, βασιζόμενη στις αντιδράσεις που λαμβάνει το άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers, η αυτοαντίληψη αποτελεί στοιχείο του φαινομενολογικού πεδίου του ατόμου, του συνόλου δηλαδή των αντιλήψεων του για τον κόσμο, που διαμορφώνεται κατά τη συναλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον. Η φαινομενολογική προσέγγιση εστιάζει στο νόημα και τη σημασία που αποδίδει το άτομο στην εξωτερική πραγματικότητα και στις εμπειρίες που βιώνει (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002).

Καθώς στην παρούσα έρευνα, πρόκειται να διερευνηθεί η επίδραση ενός Προσωποκεντρικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο παρακάτω ορισμός της αυτοαντίληψης, που συναντάμε στο βιβλίο του «On Becoming a Person» του Carl Rogers, ιδρυτή της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, κρίνεται ως ο καταλληλότερος και εξηγεί την αυτοαντίληψη ως εξής:

«Η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τα νοήματα που συνδέονται με τον Εαυτό, καθώς και τις αξίες που αποδίδονται σε αυτές τις αντιλήψεις». (Rogers, 1961, σ. 84).

Από τον παραπάνω ορισμό μπορούμε να συμπεράνουμε πως η αυτοαντίληψη δεν είναι μόνο πώς βλέπουμε τον εαυτό στις διάφορες πτυχές του αλλά και πώς αξιολογούμε τις διάφορες πτυχές.

Ο Rogers προσδίδει στην αυτοαντίληψη συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: Την περιγράφει ως μια οργανωμένη και ευέλικτη, αλλά σταθερή μορφή αντιλήψεων, που βιώνονται, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά ως εγώ ή εμένα και συνδέονται με τις αξίες του ατόμου. Βοηθά το άτομο να οργανώνει και να συντονίζει τις εμπειρίες του και τον τρόπο που συμπεριφέρεται. Διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του και επηρεάζεται σημαντικά από τις κοινωνικές διαδικασίες που βιώνει. Η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται επίσης από τις εμπειρίες που βιώνει το άτομο όπως και τους στόχους και τις αξίες του (Μπρούζος, 2004).

Η αυτοαντίληψη βασίζεται μεν σε κάποιους σταθερούς κεντρικούς πυλώνες, δεν είναι, όμως, κάτι στατικό και παγιωμένο, αλλά περισσότερο μια δυναμική μορφή που αλλάζει και διαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Markus & Nurius, 1986). Η διεργασία σχηματισμού της αυτοαντίληψης ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται μέχρι να αποκτήσει κάποια σχετική σταθερότητα κατά την ενηλικίωση. Σύμφωνα με την Harter (1983), ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού αρχίζει με τη σταδιακή συνειδητοποίηση του βρέφους ότι το σώμα της μητέρας του δεν αποτελεί μέρος του δικού του σώματος. Σταδιακά στην παιδική ηλικία οι σωματικές αλλαγές αφομοιώνονται ευκολότερα από το άτομο, ενώ στη διάρκεια της εφηβείας οι αλλαγές φέρνουν αντιμέτωπο τον έφηβο με εσωτερικές συγκρούσεις, έντονους φόβους και ανασφάλειες, καθώς διαπραγματεύεται την ενηλικιότητα και αποχαιρετώντας την παιδικότητα. Καθώς λοιπόν ο άνθρωπος αναπτύσσεται καλείται να σχετιστεί με τους γύρω και το

περιβάλλον του, ανταποκρινόμενος σε ρόλους που σχετίζονται με την οικογένεια, τους φορείς εκπαίδευσης, τους φίλους κ.λπ.

Η οικογένεια και ο ρόλος που διαδραματίζει στη ζωή του ανθρώπου έχει αποτελέσει διαχρονικά αντικείμενο συστηματικής έρευνας τόσο στο χώρο της ανθρωπολογίας και κοινωνιολογίας όσο και στους αντίστοιχους χώρους της ψυχολογίας και των παιδαγωγικών. Έτσι η οικογένεια ως ο πρώτος κοινωνικός φορέας του ανθρώπου επιδρά καθοριστικά στην ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού μέσω του τρόπου διαπαιδαγώγησης που υιοθετεί. Υποστηρίζεται ότι για να αποκτήσει ο άνθρωπος υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη είναι σημαντικό να του παρέχουν οι γονείς αγάπη και στοργή, αυτονομία και ελευθερία, θέτοντας ταυτόχρονα και κάποια συγκεκριμένα όρια και σεβασμό (Coopersmith, 1967). Η συμπεριφορά των γονέων ασκεί καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού του ανθρώπου. Έχει διαπιστωθεί ότι η εκδήλωση στοργής και αποδοχής από τους γονείς προς τα παιδιά τους συμβάλλει καθοριστικά στο να διαμορφωθεί θετική αυτοεκτίμηση (Hattie, 1992).

Η μέση παιδική ηλικία είναι η περίοδος που θα αναπτυχθεί η αντίληψη του εαυτού ως ατόμου αξιόλογου και ικανού ή ασήμαντου και ανίκανου. Σύμφωνα με τον Erikson (1968), η αντίληψη του εαυτού διαμορφώνεται ανάλογα με τις εμπειρίες και τα βιώματα του καθενός. Σε ένα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου η επιτυχία ενισχύεται με εξωτερικά κίνητρα και επαίνους, ενώ η αδυναμία και η αποτυχία αποδοκιμάζεται, είναι πιθανό τα παιδιά να διαμορφώσουν άποψη ως προς την προσωπική τους αξία, χρησιμοποιώντας τη σχολική επίδοση ως κριτήριο (Burns, 1982). Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης όσον αφορά τη σχολική ικανότητα επηρεάζεται τόσο από τη σχολική επίδοση του κάθε μαθητή όσο και από τη σχέση της επίδοσης του/της με τον μέσο όρο της επίδοσης των συνομηλίκων του/της (Marsh & Hau, 2003). Η διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την ενεργητική συμμετοχή των ατόμων στη μαθησιακή διαδικασία. Επιτρέπει στον μαθητή να δημιουργεί δυναμικό κίνητρο για εξέλιξη, να συμμετέχει ενεργά, να επεξεργάζεται τα δεδομένα, να αξιολογεί την όλη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύσσει μεταγνωστικές ικανότητες (Bandura, 1977).

Έρευνες στον ελληνικό χώρο τονίζουν τη σύνδεση της επίδοσης του παιδιού στα μαθήματα και το ενδιαφέρον που αναπτύσσει γι' αυτά, με την εικόνα που διαμορφώνει για τη σχέση με τους συνομηλίκους του, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992). Ενώ φαίνεται να τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να διαμορφώσουν χαμηλή αυτοαντίληψη

όχι μόνο σε σχέση με τη σχολική τους ικανότητα αλλά η χαμηλή αυτή αίσθηση ικανότητας φαίνεται να επεκτείνεται και στον τομέα της κοινωνικής αποδοχής και συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992). Επιπλέον τα ευρήματα της έρευνας της Ράπτη (2002) επιβεβαιώνουν ότι η εικόνα που σχηματίζουν οι μαθητές για τον εαυτό τους συνδέεται άμεσα με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, με τη χαμηλή αίσθηση ικανότητας να ενισχύεται σε περιβάλλοντα όπου το κλίμα της τάξης δεν υποστηρίζει τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και την αποδοχή από συνομηλίκους. Επιπλέον, παράγοντες όπως η στάση του εκπαιδευτικού και οι σχέσεις με τους συμμαθητές επηρεάζουν καθοριστικά την αυτοεκτίμηση, επεκτείνοντας τις επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών από τον ακαδημαϊκό τομέα στον κοινωνικό.

Όσον αφορά τη διάσταση της σταθερότητας ή μεταβλητότητας της αυτοαντίληψης με την πάροδο του χρόνου ή από τη μία κατάσταση στην άλλη, επίσης έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις (Block, 1981). Κάποιοι ερευνητές στηριζόμενοι στη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1957) υποστηρίζουν ότι τα άτομα έχουν την τάση να δημιουργούν και να συντηρούν μια σταθερή εικόνα του εαυτού, θεωρία αυτοσυνέπειας (self-consistency theory) (Swan, 1987. Markus & Wurf, 1987. Mortimer & Lorence, 1981).

Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη όμως ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σημαντικά από τη συγκεκριμένη κατάσταση από την οποία βρίσκεται το άτομο, οπότε δεν έχει κανένα νόημα να γίνεται λόγος για σταθερή εικόνα εαυτού (Gergen et al., 1972).

Ενώ άλλοι ερευνητές επίσης, πιστεύουν ότι οι δύο προαναφερθείσες θεωρίες της σταθερής αυτοαντίληψης και της μεταβαλλόμενης αυτοαντίληψης δεν είναι αναγκαστικά αντίθετες. Θεωρούν δηλαδή ότι η αυτοαντίληψη ποικίλει ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά της αλλά είναι σταθερή ως προς τη βασικής της μορφή (Brim, 1976. Epstein, 1973, 1991).

Η αυτοαντίληψη αποτελεί ένα είδος αξιολόγησης που κάνει το άτομο για τον εαυτό του. Εκφράζει την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία του προς τον εαυτό του και φανερώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και αξιόλογο. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη από θετική αυτοαντίληψη, ως θετική στάση, θετική προδιάθεση προς τον εαυτό του αλλά και προς τη ζωή γενικότερα (Argyle, 1981. Rogers, 1980). Θετική διάθεση σημαίνει θετική προσέγγιση, συμμετοχή, προσπάθεια (Maslow, 1970, Rogers, 1980). Η θετική αυτοαντίληψη συνεπάγεται υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης και μας οδηγεί στο να επιμένουμε για την

κατάκτηση των στόχων μας παρά τις δυσκολίες, να αναπτύσσουμε τις δυνατότητες μας, να διορθώνουμε τα λάθη μας, να μην καθοδηγούμαστε πλήρως από τις προσδοκίες των άλλων και να μην απογοητευόμαστε όταν τα σχόλια των άλλων δεν είναι ευνοϊκά.

Σε πλήθος ερευνών εντοπίζεται σύνδεση της αυτοαντίληψης με τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν διαδικασίες επίτευξης στόχων. Η θετική αυτοαντίληψη ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά προκλήσεις και να συμμετέχει ενεργά σε μαθησιακές εμπειρίες που προάγουν την προσωπική ανάπτυξη (Wang & Yu, 2023), ενώ φαίνεται να συνδέεται με την ενίσχυση της δημιουργικότητας και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Marsh et al., 2005. Roth et al., 2022).

Σύμφωνα με έρευνες, η θετική αυτοαντίληψη σχετίζεται με την αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, οδηγώντας σε καλύτερες επιδόσεις και μεγαλύτερη ικανοποίηση στη ζωή. Ειδικότερα, η ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά προκλήσεις και να συμμετέχει ενεργά σε μαθησιακές εμπειρίες που προάγουν την προσωπική ανάπτυξη (Festman & Schwieter, 2019). Επιπλέον, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται αμοιβαία με την ακαδημαϊκή επίδοση, υποδεικνύοντας ότι η ενίσχυση της αυτοαντίληψης μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Marsh et al., 2005).

Η ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης συνεπάγεται υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Έτσι άτομα με θετική αυτοαντίληψη μπορούν να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, να εμπιστεύονται τις ικανότητές τους, να μην αποθαρρύνονται από την αποτυχία στρέφοντας την προσοχή τους προς την επιτυχή έκβαση του στόχου τους. Τα άτομα με θετική αυτοαντίληψη αποδέχονται τα συναισθήματά τους, συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους και δεν βιώνουν τον εαυτό τους ως κατώτερο. Τέλος, η θετική αυτοαντίληψη θεωρείται ότι συνδέεται άμεσα με την δημιουργία υγιών και ικανοποιητικών διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων, κατάλληλων και ταιριαστών επιλογών και έχει θετική συνάφεια με την καλή ψυχική υγεία (Λεονταρή, 1998). Η θετική αυτοαντίληψη λοιπόν, κρίνεται ως ουσιαστική προϋπόθεση για την ενεργητική συμμετοχή των ατόμων στη μαθησιακή διαδικασία. Επιτρέπει στον μαθητή να δημιουργεί δυναμικό κίνητρο για εξέλιξη, να συμμετέχει ενεργά, να επεξεργάζεται τα δεδομένα, να αξιολογεί την όλη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύσσει μεταγνωστικές ικανότητες.

Ως αρνητική αυτοαντίληψη περιγράφεται η κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο βιώνει μια δυσμενή και επικριτική εικόνα για τον εαυτό του, που μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος και κατάθλιψη (Kernis et al., 1989. Soetikno & Arimurti, 2020). Έρευνες δείχνουν ότι οι άνθρωποι με αρνητική αυτοαντίληψη είναι πιο πιθανό να βιώσουν δυσάρεστα συναισθήματα και να έχουν δυσκολίες στην κοινωνική τους ζωή (Salchegger, 2016. Soetikno & Arimurti, 2020), ενώ συνδέεται με μειωμένο κίνητρο, κάνοντας πιο πιθανή την αδυναμία επίτευξης κάποιου στόχου (Carver & Scheier, 1990. Marsh & Craven, 2006. Peterson & Seligman, 1984;). Η αρνητική αυτοαντίληψη μπορεί επίσης να επηρεάσει την ακαδημαϊκή απόδοση και τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς οι άνθρωποι που δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να βελτιωθούν (Kania, 2023. Marsh & Craven, 2006).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας θα αναφερθούμε στη συνέχεια αναλυτικά στις διαστάσεις της αυτοαντίληψης: αυτοεκτίμηση (self-esteem), αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), καθώς και οι δύο αυτές διαστάσεις της αυτοαντίληψης αποτελούν υπό έρευνα μεταβλητές της παρούσας διατριβής.

1.1.3 Αυτοεκτίμηση

Επιχειρώντας τον εννοιολογικό προσδιορισμό της, αρχικά, ο όρος «αυτοεκτίμηση» προέρχεται από το ρήμα «εκτιμώ» (του λατινικού “*estimare*”) που σημαίνει «αποτιμώ», δηλαδή «προσδιορίζω την αξία ενός πράγματος» και, άρα, αναφέρεται γενικά στο πώς αισθάνονται τα άτομα για τους εαυτούς τους (Παπάνης, 2011). Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) αφορά στον συναισθηματικό τομέα και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει συναισθήματα, πεποιθήσεις και συναισθήματα του εαυτού του (Hewitt, 2009). «Αν θεωρήσουμε ότι η αυτοαντίληψη απαρτίζεται από ένα σύνολο στάσεων προς τον εαυτό, η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να οριστεί ως η αξιολογική πτυχή καθεμιάς από αυτές τις στάσεις ή το σύνολο αυτών των επιμέρους αξιολογήσεων» (Λεονταρή, 1998, σ.18)

Ο Rosenberg (1965) προσδιορίζει την έννοια του εαυτού ως μια αίσθηση προσωπικής αξίας και της εμπειρίας του να είμαι ικανός να αντιμετωπίσω τις βασικές προκλήσεις της ζωής και να αξίζω την ευτυχία. Μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέτρο του

πόσο ένα άτομο τιμά, εγκρίνει, εκτιμά, μπορεί να επιβραβεύει ή να του αρέσει ο εαυτός του. Ο Rosenberg (1965) χαρακτήρισε την αυτοεκτίμηση ως ευνοϊκή ή δυσμενή στάση απέναντι στον εαυτό. Επίσης ο Rosenberg (1986), τόνισε ότι η αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε συναισθήματα αποδοχής και αυτοσεβασμού και όχι σε συναισθήματα ανωτερότητας ή τελειότητας. Για να εκφραστεί ο αληθινός εαυτός, ένα άτομο χρειάζεται να έχει αυτοεκτίμηση, δηλαδή, να νιώθει ότι αξίζει γι αυτό που είναι (Combs, 1965. Dyer, 1976. Rogers, 1961).

Για τους Wells και Marwell ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αξιολογική πτυχή του εαυτού απέναντι στο σύνολο των στάσεων προς τον εαυτό που απαρτίζει την αυτοαντίληψη ή σε κάθε μία από αυτές τις στάσεις (Wells & Marwell, 1976). Ο Coopersmith (1967) όρισε την αυτοεκτίμηση ως «Μια προσωπική εκτίμηση αυτοαξίας που κάνει το άτομο, η οποία εκφράζεται στη στάση που κρατά για τον εαυτό του» (Coopersmith, 1967, σ. 5). Ο ίδιος θεωρείται ένας από τους κυριότερους μελετητές της αυτοεκτίμησης (self-esteem), αναφέρεται σε αυτή χαρακτηρίζοντάς τη ως την αξιολόγηση, που κάνει και συνήθως διατηρεί το άτομο για τον εαυτό του, στην προσωπική δηλαδή κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία συνεπάγεται και τις στάσεις που τελικά εκδηλώνει το άτομο απέναντι στον εαυτό του, είτε στάση αποδοχής είτε στάση αποδοκιμασίας (Coopersmith, 1967).

Άλλοι ερευνητές όπως για παράδειγμα ο Burns (1982) θεωρούν ότι η αυτοεκτίμηση είναι ταυτόσημη ή συμπεριλαμβάνεται στην αυτοαντίληψη. Ο Burns (1982) περιγράφει την αυτοαντίληψη με δύο συνιστώσες: την περιγραφική συνιστώσα η οποία αποτελεί το υποκειμενικό ή αντικειμενικό γνωστικό συστατικό της και την αξιολογική συνιστώσα. Ο James (1890) προσδιορίζει την αυτοεκτίμηση ως την απόσταση μεταξύ ιδανικού και αντιληπτού εαυτού και την παρομοιάζει με ένα κλάσμα που στον αριθμητή τοποθετεί τις επιτυχίες του ατόμου και στον παρονομαστή τις προσδοκίες, φιλοδοξίες, τις προθέσεις του. Το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις προσδοκίες του μας βοηθάει να αντιληφθούμε μέσα από τη ματιά του James η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί αν αυξηθεί η απόδοσή του ή εάν μειωθούν οι προσδοκίες του. Παρατηρούμε πως σύμφωνα με το κλάσμα της αυτοεκτίμησης, η μείωση ή η απομάκρυνση των προσδοκιών μπορεί να επιφέρει παρόμοιο αποτέλεσμα με την επίτευξή τους.

Οι Cooley (1902) και Mead (1934/1965) υποστήριξαν ότι η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται κυρίως από τις κρίσεις και τις απόψεις των ανθρώπων γύρω μας και κυρίως μέσω των «Σημαντικών άλλων». Ο Cooley (1902) έχοντας αρχικά διατυπώσει

τον όρο «αντικαθρεπτισμένος εαυτός» (the looking glass self) αναφέρεται στην μηχανική αντανάκλαση του εαυτού μας στις στάσεις των άλλων προς εμάς, ενώ στη συνέχεια θεώρησε εξίσου σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται υποκειμενικά τις στάσεις που έχουν οι άλλοι προς αυτό (Cooley, 1990).

Για τον Mead (1934/1965) το άτομο επηρεάζεται από τις στάσεις των άλλων και φτάνει με το πέρασμα του χρόνου να ταυτίζει τη δική του άποψη με την άποψη των άλλων όσον αφορά τον ίδιο τον εαυτό του. Έχει δηλαδή την εμπειρία του εαυτού του όχι άμεσα αλλά μόνο έμμεσα, από την άποψη των άλλων ατόμων της ίδιας κοινωνικής ομάδας ή του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκει.

Για τον Rogers (1959a), η ακριβής συμβολοποίηση της εμπειρίας, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει τις εμπειρίες του με ακρίβεια, χωρίς παραμορφώσεις ή απορρίψεις, και η αποδοχή του εαυτού εξασφαλίζουν την ομαλή προσαρμογή και αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η αυτοαποδοχή είναι καθοριστικής σημασίας για τη θετική αυτοεκτίμηση του ατόμου και μπορεί να παρεμποδιστεί από τους όρους αξίας, δηλαδή από τις συνθήκες ή απαιτήσεις που θέτει το περιβάλλον και οι «σημαντικοί άλλοι», ώστε να προσφέρουν την πολυπόθητη αποδοχή (Rogers, 1951, 1959a, 1969. Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002).

Ο Abraham Maslow (1954) αναφέρθηκε μεταξύ άλλων βασικών αναγκών στο διαχωρισμό των αναγκών για αυτοεκτίμηση δηλαδή αναγκών για ισχύ, επιτυχία, ικανότητα και ανεξαρτησία και των αναγκών για εκτίμηση από τους άλλους, στην ουσία αναγκών για κοινωνική καταξίωση, αναγνώριση, προσοχή και θετική αξιολόγηση

Ο Ziller (1973) προσεγγίζει την αυτοεκτίμηση δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό παράγοντα της αυτοαξιολόγησης. Ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με «σημαντικούς» άλλους και η αυτοαξιολόγηση προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Τέλος, ο Nathaniel Branden (2000) τονίζει τη δυνατότητα διεκδίκησης και ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης και τη σημαντικότητα της στις επιλογές και τις αποφάσεις που καθορίζουν την πορεία και την ποιότητα της ζωής μας. Σε μια πιο σύγχρονη προσέγγιση ο Nathaniel (2000), η αυτοεκτίμηση αποτελείται από δύο αλληλοσυνδεόμενες πλευρές, τον αυτοσεβασμό και την αυτοαποτελεσματικότητα, οι οποίες αποτελούν βάση της υγιούς αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τους Martin, Russell

και Seeley (2014) η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με υψηλό επίπεδο κοινωνικής προσαρμογής.

Συμπερασματικά, η αυτοεκτίμηση είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την προσωπική ευημερία, καθώς η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου σχετίζεται με τη ψυχική του υγεία, την κοινωνική προσαρμογή και την ποιότητα ζωής (Boyd et al., 2014).

1.1.4 Αυτοαποτελεσματικότητα

Τον όρο αυτοαποτελεσματικότητα μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση τον συναντάμε ως εννοιολογική κατασκευή που συνήθως περιγράφεται ως «αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητα» (perceived self-efficacy), δηλαδή «αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του ίδιου του ατόμου» ή αλλιώς περιγράφεται ως οι «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy beliefs). Επομένως, η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται και νοηματοδοτείται αυτοαναφορικά ως αντίληψη του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του. Πρόκειται δηλαδή για μια έννοια που ορίζεται, όχι ως αυθύπαρκτη, αλλά πάντα σε σχέση με τις αντιλήψεις του ατόμου. Δεν πρόκειται ουσιαστικά για κάποιου είδους πραγματική ή αντικειμενική ικανότητα που αξιολογείται εξωτερικά, αλλά αποτελεί μια δομή παρακίνησης και προώθησης που βασίζεται στην αυτοαντίληψη του ατόμου για την ικανότητά του αυτή (Tschannen-Moran & Hoy, 2007. Tschannen-Moran et al., 1998).

Σύμφωνα με τον Spreitzer (1995) η αυτοαποτελεσματικότητα είναι συνώνυμη με την ικανότητα και συμπεριλαμβάνεται στις τέσσερις διαστάσεις (νόημα-meaning, ικανότητα-competence, αυτοπροσδιορισμός-self determination, αντίκτυπος -impact) της παρωθητικής δομής (motivational construct) της ψυχολογικής ενδυνάμωσης (psychological empowerment).

Σε μία προγενέστερη θεωρία από αυτή του Bandura, βρίσκουμε τη βαθύτερη αποσαφήνιση της εννοιολογικής κατασκευής της αυτό-αποτελεσματικότητας. Αφορά στην θεωρία του τόπου ή της έδρας ελέγχου (locus of control), όπως διατυπώθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Julian Bernard Rotter στο πλαίσιο της γενικής θεωρίας του για την κοινωνική μάθηση (Social Learning Theory - 1966, όπως αναφέρεται στους Henson et al., 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, γίνεται διάκριση ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό έλεγχο της ενίσχυσης. Ένα άτομο με εσωτερικό έλεγχο

θεωρεί πως μπορεί να διαχειριστεί επιτυχώς τις καταστάσεις, ακόμα και όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες από το περιβάλλον. Αντίθετα, ένα άτομο με εξωτερικό έλεγχο πιστεύει ότι οι εξωτερικές συνθήκες είναι καθοριστικές και περιορίζουν τις δυνατότητές του (Brouwers & Tomic, 2000. Tsigilis et al., 2007).

Συμπερασματικά, ο τύπος ελέγχου του Rotter αναφέρεται στην πεποίθηση ενός ατόμου για την αιτιώδη σχέση πράξεων και έκβασης, ότι δηλαδή, οι ενέργειες του ατόμου αποτελούν ένα εργαλείο εσωτερικού ελέγχου του εξαγόμενου αποτελέσματος. Έτσι, θεωρούμε σκόπιμο να τονιστεί εδώ η διαφορά ανάμεσα στην έννοια του τύπου ελέγχου του Rotter και την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου. Σε αντιδιαστολή με τον τύπο ελέγχου του Rotter, όπου το αποτέλεσμα εκπορεύεται από την ανθρώπινη δράση μέσω αιτιώδους σχέσης (Bandura, 1977), η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου εμπεριέχει την παραδοχή ότι κάθε άτομο είναι ικανό να τα καταφέρει.

Ο Albert Bandura θεμελίωσε το 1977 τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της ευρύτερης θεωρίας της κοινωνικής μάθησης για την επίδραση των σχέσεων και του περιβάλλοντος στη διαδικασία της μάθησης. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του ατόμου εξηγείται ως μια αμοιβαία διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Οι άνθρωποι επηρεάζονται από το περιβάλλον αλλά έχουν ενεργή συμμετοχή και επηρεάζουν τις καταστάσεις επιλέγοντας τη συμπεριφορά τους (Pervin & John, 1999).

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura σύμφωνα με τον αρχικό ορισμό που έδωσε ο ίδιος το 1977 είναι η πίστη του ατόμου στις ικανότητες του ώστε να μπορεί να οργανώνει και να εκτελεί την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων (Bandura, 1977). Σε μεταγενέστερη εργασία του το 1981 επιχειρώντας να ορίσει την αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρει ότι: «αφορά τις κρίσεις για το πόσο καλά μπορεί κανείς να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση αναμενόμενων καταστάσεων που περιέχουν πολλά διφορούμενα, απρόβλεπτα και συχνά στρεσογόνα στοιχεία» (Bandura, 1981).

Στη θεωρία του Bandura μπορούμε να διακρίνουμε δύο ανεξάρτητες μεταξύ τους διαστάσεις: την αυτοαποτελεσματικότητα και την έννοια του προσδόκιμου της έκβασης ή του προσδοκώμενου αποτελέσματος (Henson, 2002). Η έννοια της προσδοκίας που έχουν οι άνθρωποι σχετικά με τα γεγονότα παίζει βασικό ρόλο όσον αφορά την εκτίμησή τους για το πως μια συγκεκριμένη συμπεριφορά οδηγεί σε ένα

συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Έτσι, μπορεί κανείς να παράγει αποτελέσματα εκτελώντας με επιτυχία μία συμπεριφορά (Bandura 1977). Στη θεωρία για την «προσδοκία του αποτελέσματος» ο Bandura κάνει διάκριση μεταξύ της ικανότητας, το να μπορώ να εκτελέσω τις ενέργειες και της σύμπτωσης, δηλαδή το ότι αυτές οι ενέργειες θα οδηγήσουν σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Ξεχωρίζει δηλαδή την προσδοκία της ικανότητας, την προσδοκία δηλαδή ότι το άτομο μπορεί να εκδηλώσει επιτυχώς τη συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, από την προσδοκία του αποτελέσματος, την εκτίμηση δηλαδή του ατόμου ότι μία συγκεκριμένη συμπεριφορά θα φέρει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Tschannen-Moran et al., 1998).

Έτσι, ο Bandura (1986) ορίζει την αυτό-αποτελεσματικότητα ως τις εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης και συνδέει την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου με τη συμπεριφορά του (Bandura, 1977). Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς τα άτομα σκέφτονται, συμπεριφέρονται, αντιδρούν. Κάποιος λοιπόν με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια, ώστε να λύσει ένα πρόβλημα ή να επιτύχει ένα στόχο, ενώ αντίθετα άτομα με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανότερο να αποτύχουν κάνοντας απαισιόδοξες σκέψεις για τα επιτεύγματα και την προσωπική τους ανάπτυξη (Bandura, 1977, 1986).

Παράλληλα οι Schwarzer και Hallum (2008) συνδέουν τη χαμηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας με συναισθήματα κατάθλιψης, το άγχος, και απόγνωση. Αντίστοιχα μια ισχυρή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας διευκολύνει τις γνωστικές διαδικασίες και μπορεί να αυξάνει την αποτελεσματικότητα σε διαδικασίες όπως η λήψη αποφάσεων, η ακαδημαϊκή επίδοση και η επαγγελματική ανάπτυξη. Ο τρόπος αντίληψης λοιπόν των ατόμων για τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, καθώς και οι απόψεις που διαμορφώνουν για αυτές, επηρεάζουν από τη μία πλευρά το πώς νιώθουν και σκέφτονται και από την άλλη τον τρόπο με τον οποίον πράττουν (Bandura, 1977. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Υψηλότερο λοιπόν επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας, συνδέεται σύμφωνα με τον Pajares (2007) με αυξημένο εσωτερικό κίνητρο. Ο Bandura (1977) υποστηρίζει πως η αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνεται με βάση τις πληροφορίες που συλλέγουν οι άνθρωποι από τέσσερις πηγές. Αυτές είναι α) προηγούμενες εμπειρίες και προηγούμενα προσωπικά

επιτεύγματα, β) παρατήρηση μοντέλων/προτύπων, γ) κοινωνική επιρροή και δ) φυσιολογική διέγερση.

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με την ανθεκτικότητα και μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας. Επίσης, οι άνθρωποι με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, έχοντας έτσι μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτύξουν ψυχική αντοχή στο μέλλον (Fredrickson, 2001).

Συμπερασματικά, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας κρίνεται μείζονος σημασίας και άμεσα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση, την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, την αίσθηση αυτεπάρκειας και ικανότητας για την επίτευξη των στόχων και την καλή ψυχική υγεία.

1.2 Αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού

Η κατανόηση της έννοιας του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτικού αποτέλεσε αντικείμενο ενδιαφέροντος μελετητών, καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται εντατικές μεταβολές στο πολιτισμικό και θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης (Beijaard et al, 2000. Day et al, 2007. Hargreaves, 2000). Μόλις τα τελευταία είκοσι χρόνια, παρατηρούμε μία στροφή και ένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον στη διεθνή βιβλιογραφία για την αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού (teacher self-concept) και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (teacher identity) (Clarke, 2008. Day et al., 2006. Richards, 2006. VanVeen & Sleegers, 2005).

Το νόημα του «γίνεσθαι του εκπαιδευτικού» μπορεί γενικά να συνδεθεί με τομείς ορατούς και μη ορατούς, της εργασίας και της ζωής του. Περικλείει από τη μία δηλαδή παράγοντες που σχετίζονται με το «πράττειν του δασκάλου», για παράδειγμα, αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη, αξιολόγηση, σχεδιασμό μαθήματος κ.λπ. από την άλλη δε, εμπλέκει περισσότερο προσωπικά φαινόμενα όπως γνώσεις, πεποιθήσεις, προσδοκίες, ή συναισθήματα. Αυτοί, οι δύο τομείς φαίνεται να μπορούν να εξηγήσουν τη δημιουργία της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού ως ενός φαινομένου που χτίζεται μέσω εσωτερικών (εαυτός ή εξωτερικών (social) παραγόντων. Η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι δομικά συνδεδεμένη με την αντίληψη του «ποιος είμαι;» και «ποιος είσαι;» πράγμα που συνδέει τις εσωτερικές (personal) και

εξωτερικές (social) πραγματικότητες (Bailey et al., 1996. Borg, 2004. Lortie, 1975. Malderez et al., 2007).

Παρατηρούμε λοιπόν, στη διεθνή βιβλιογραφία να ορίζεται η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού τα τελευταία χρόνια, ως μια ευέλικτη διαδικασία αλληλεπίδρασης εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, η οποία λαμβάνει καθοριστικής σημασίας θέση στη διαδικασία του διδάσκειν και του μανθάνειν (Clarke, 2008. Gee, 2000. Morgan, 2004. Varghese, 2006).

Η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού λοιπόν, καθώς όπως είδαμε προηγουμένως χτίζεται μέσα από δύο βασικούς παράγοντες που σχετίζονται αφενός με την εμπλοκή του δασκάλου στην κοινότητα και αφετέρου με τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα του δασκάλου, μπορεί να διερευνηθεί μέσα από διαφορετικούς τρόπους. Οι Cooper & Olson (1996) υποστηρίζουν ότι η εικόνα του εαυτού του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται συνεχώς, ως μία διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης μέσα στον χρόνο και μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ο James-Wilson (2001) τονίζει τη σχέση μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας, εξηγώντας, πώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται για τον εαυτό τους και πώς οι ίδιοι ταυτόχρονα και κατά συνέπεια αισθάνονται για τους μαθητές τους. Καθώς ο εαυτός περιλαμβάνει παράγοντες όπως κίνητρα, αξίες, παιδαγωγική και θεματική γνώση, αντίστοιχα σημαντικό παράγοντα προς την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού αποτελεί η κοινωνική αναγνώριση από άλλους των παραπάνω παραγόντων.

Οι McCornick & Presley (όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004) ορίζουν τον εαυτό ως τις αναπαραστάσεις των θεωριών, των συμπεριφορών και των πεποιθήσεων ενός προσώπου. Ερωτήματα για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον διαφόρων ερευνών και αναλύσεων στη βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση τους. Έχει υποστηριχθεί ερευνητικά ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, αποτελούν σημαντικό παράγοντα αντίστασης προς την αλλαγή (Pajares, 1992), όμως το συμπέρασμα αυτό αμφισβητείται από τους Cabaroglu & Roberts (2000) οι οποίοι βρήκαν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να προκαλέσει σημαντική αναθεώρηση των προηγούμενων πεποιθήσεων.

Ωστόσο, φαίνεται ότι καθίσταται πλέον όλο και περισσότερο αποδεκτό στη διεθνή ερευνητική κοινότητα ότι οι θεωρίες, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις, ακόμα και η βιολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού, σχετιζόμενες με το πλαίσιο, τη δύναμη, την κουλτούρα και την αλληλεπίδρασή του με την κοινότητα, αποτελούν

διαμορφωτικούς παράγοντες της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού (Clarke, 2008. Day et al., 2006. James-Wilson, 2001. Sutton, 2000. vanVeen & Slegers, 2005. Richards, 2006).

Γι' αυτόν τον λόγο τα τελευταία χρόνια η ερευνητική κοινότητα επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη μεθόδων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια και την κατασκευή της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας ενιαίας, ολοκληρωμένης και επομένως περισσότερο διευκολυντικής για τη μάθηση αυτοεικόνας. Όλο και περισσότερο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στρέφεται από την ανάπτυξη του ρόλου του «να είσαι δάσκαλος», σε μία πιο δυναμική διεργασία της ανακατασκευής και διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού, της διαδικασίας δηλαδή του να «γίνομαι δάσκαλος» (Clarke, 2008. Britzman, 2003. Danielewicz, 2001).

1.2.1 Αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού

Σε έρευνες σχετικά με την αυτοεκτίμηση φαίνεται να διακρίνεται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ως σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Aspy, 1975. Curtis & Altman, 1977. Mbuva, 2017. Purkey, 1974. Rogers, 1969). Πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ως καθοριστικό παράγοντα για την επαγγελματική τους επιτυχία επηρεάζοντας θετικά τη μάθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να έχουν καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα, τα οποία με τη σειρά τους ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και τη μάθηση των μαθητών (Mbuva, 2017. Muhammad 2021). Πρόσφατες μελέτες υπογραμμίζουν ότι το να επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις ιδέες τους, να καλλιεργούν καλές σχέσεις με τους διευθυντές των σχολείων και να παρέχουν υποστήριξη μπορούν να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να μειώσουν το επαγγελματικό άγχος (Srinivasan & Pugalenth, 2020). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου και υψηλότερων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, τονίζοντας τη σημασία της αυτοεκτίμησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Gebresilase & Zhao, 2023).

Η Μακρή-Μπότσαρη (2001) ισχυρίζεται ότι για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλει ουσιαστικά, στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών του, δίνοντας

προτεραιότητα σε αυτές κατά τη διδασκαλία, αφήνοντας στην άκρη τις δικές του απαιτήσεις για προσωπική και κοινωνική αναγνώριση, χρειάζεται να έχει υψηλή αυτοεκτίμηση. Θεωρητικοί και ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι απόψεις και εκτιμήσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, σχετίζονται σημαντικά με το πώς αντιλαμβάνονται το τι σκέφτονται οι «σημαντικοί άλλοι» για αυτά (Harter, 1999. Trent, et al., 1996). Οι Smith & Ross (2001) υπογραμμίζουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών είναι δύσκολο να επιτευχθεί χωρίς την ανάλογη υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Ερευνητικά δεδομένα των Purkey & Smith δείχνουν σύνδεση της χαμηλής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών με μια αρνητική άποψη για τους μαθητές τους (Purkey & Smith, 1983). Συνεπώς, φαίνεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ υψηλής αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και αυτοεκτίμησης των μαθητών τους. Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι αφενός σημαντικός παράγοντας για την ευζωία για τους ίδιους ως άτομα και αφετέρου να συμβάλλει και στην διευκόλυνση της θετικής ανάπτυξης των μαθητών τους. Ειδικότερα, ο Perie (1997) συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με ποιότητα και σταθερότητα στο διδακτικό τους έργο, ενώ οι Ashton & Webb (1986) τη συνδέουν με την αποτελεσματικότητά τους σχετικά και με την επίδοση των μαθητών τους. Έτσι, οι Smith & Ross (2001) υπογραμμίζουν ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες μάθησης των μαθητών τους. Οι García-Jiménez et al. (2022) παρατηρούν ότι σε σχολικές μονάδες με υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας, η αποτελεσματικότητα αυτή φαίνεται να αντικατοπτρίζεται στην επίδοση και τα κίνητρα των μαθητών, με μαθητές και εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (García-Jiménez et al., 2022). Συμπερασματικά, η αυτοεκτίμηση και η αίσθηση της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, είναι σε θέση να προάγει την αυτοεκτίμηση και συναισθήματα ικανοποίησης και στους μαθητές.

Σε μελέτες των Σίμου και Παπάνη (2007) σχετικά με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και την επιρροή της στους μαθητές τους, διαπιστώθηκε ότι περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών εμφανίζει χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές και βασιζόμενοι στα ευρήματα των Schwab και Iwanicki (1982), οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 20–39 ετών, και ιδιαίτερα οι άνδρες, παρουσιάζουν πιο χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (Pines & Maslach, 1978. Maslach & Pines, 1977. Youngs, 1978), φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με μειωμένη αυτοεκτίμηση τείνουν

να χρησιμοποιούν την τιμωρία ως εργαλείο πειθαρχίας, να υιοθετούν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και να προτιμούν πιο παθητικά εκπαιδευτικά μοντέλα, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζουν περιορισμένη ενσυναίσθηση προς τους μαθητές τους. Οι Glotova & Wilhelm (2014) διαπιστώνουν σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και τον τρόπο αντίδρασής τους σε μια υποθετική αρνητική κατάσταση. Εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση φαίνεται να δυσκολεύονται περισσότερο στη διαχείριση των αντιδράσεών τους, καθώς επηρεάζονται έντονα από την εικόνα του «ιδανικού» ή «αληθινού» δασκάλου, σε αντίθεση με όσους διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση.

Παρατηρήθηκε επίσης, ως προς τον τρόπο επικοινωνίας τους, ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν διαθέτουν ικανοποιητικά την ικανότητα να χρησιμοποιούν ποικίλα μέσα επικοινωνίας, καθώς παρουσιάζουν περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και μειωμένη αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους (Burnett, 1998. Morrison & Thomas, 1975, όπως αναφέρεται στο Phillips, Smith, & Modaff, 2001). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση θεωρούν σημαντική τη χρήση ποικίλων και διαφορετικών επικοινωνιακών μέσων κατά τη διδασκαλία, γεγονός που ενισχύει την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και τη σύνδεση με τους μαθητές (Mbuva, 2017). Έτσι, η υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την ενσυναίσθητική τους στάση, φαίνεται να οδηγεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών τους (Zhang, 2022).

Η συνάφεια αυτή μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα, δεδομένου ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης αναμένεται να έχουν υψηλές επιδόσεις και να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής δεξιότητας. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την επίδοση των μαθητών τους (Downs-Lombardi, 1996). Γι' αυτόν τον λόγο ο τρόπος ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών αποτελεί επίσης ένα από τα μαθήματα του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην εκπαίδευση πολλών πανεπιστημίων διεθνώς. Ενδεικτικά μπορούμε να διαβάσουμε στον οδηγό προγράμματος του Indiana Wesleyan University και το μάθημα «Δάσκαλος με υψηλή αποδοτικότητα (The High-Performing Teacher)» που σχεδιάστηκε ώστε να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών που οδηγεί στην

αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Indiana Wesleyan University, 2008-2009, σελ. 97).

Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση έχει συσχετιστεί επανειλημμένα με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Adams, 1999. Byrne, 1992. Farber, 1991). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να είναι λιγότερο ευάλωτοι στο στρες και να διαχειρίζονται τα στρεσογόνα γεγονότα με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ματσαγγούρας & Μακρή – Μπότσαρη, 2003).

Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών θεωρείται πολύ σημαντική και, ως εκ τούτου, σε πολλές χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (LoVette, 1997. Smith & Ross, 2001). Σε μελέτη των Ματσαγγούρα & Μακρή – Μπότσαρη (2003) με στόχο να καταγράψει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτοεκτίμησης των Ελλήνων δασκάλων και να αναζητήσει τους παράγοντες πρόβλεψής τους διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι δηλώνουν υψηλούς βαθμούς αυτοεκτίμησης και σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης, αν και δεν φαίνεται να είναι εξίσου ικανοποιημένοι από όλες τις επιμέρους όψεις του διδασκαλικού επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, από τις δεκαοκτώ επιμέρους όψεις της επαγγελματικής ικανοποίησης που διερευνήθηκαν στη μελέτη, μόνο τρεις είχαν σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη της σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης: η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους, η ικανοποίηση από την κοινωνική υπόσταση του διδασκαλικού επαγγέλματος και η ικανοποίηση από την ελευθερία επιλογής του τρόπου δουλειάς. Δεδομένα που συμφωνούν με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα που συναντάμε σε ανασκόπηση των Novic, Cause & Grove, (1996) με δεδομένα που συγκλίνουν ως προς το ότι οι αντιλήψεις του ατόμου για την ικανότητά του σε τομείς που το ίδιο το άτομο θεωρεί σημαντικούς, έχουν μια ισχυρή συνάφεια με την αυτοεκτίμησή του.

Κλείνοντας, η υψηλή αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται με την ελευθερία επιλογής των τρόπων εργασίας τους και τη συμμετοχή τους στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών και στόχων καθώς και με βελτιωμένη παιδαγωγική πρακτική και συναδελφικότητα. Η υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί να σχετίζεται επίσης και με την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους (Browder, 1994. Daigle & Leclerc, 1997. Etheridge & Hall, 1995. Pollac & Mills, 1997.

Starnaman & Miller, 1992, White, 1992). Συγκεκριμένα φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται ισχυρά με επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης όπως η επαγγελματική ικανότητα, η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα (Messer & Harter, 1986. Neemann & Harter, 1986).

1.2.2 Αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάζουν θετικά τη μάθηση των μαθητών (Rodríguez et al., 2014). Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως είδαμε σε προηγούμενες ενότητες, προέρχεται από την θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977), από όπου πηγάζουν και οι μελέτες για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την αίσθηση δηλαδή της ικανότητας ενός εκπαιδευτικού ότι μπορεί να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε διάφορα πεδία που αφορούν την επαγγελματική του ιδιότητα. Το πώς λοιπόν τα άτομα αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, καθώς και οι απόψεις που διαμορφώνουν για αυτές, επηρεάζουν τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες που ακολουθούν και συνδέονται άμεσα με τον τρόπο δράσης τους (Bandura, 1977. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Συνεπώς, φαίνεται ότι άτομα τα οποία έχουν υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας έχουν και μεγαλύτερο εσωτερικό κίνητρο (Pajares, 2007).

Πιο συγκεκριμένα η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αφορά τις προσωπικές εκτιμήσεις που κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην κινητοποίηση των μαθητών, το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες ή στερούνται κινήτρων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τόσο το μαθησιακό περιβάλλον όσο και το επίπεδο των σχολικών επιδόσεων των μαθητών (Bandura, 1993, 1994. Tschannen-Moran et al., 1998. Guskey & Passaro, 1994). Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται επίσης και με μια πληθώρα σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών που σχετίζονται άμεσα με το σχολικό περιβάλλον, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Σχετίζεται με τον προσανατολισμό και με τις πρακτικές διδασκαλίας, με θέσπιση στόχων, τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την επαγγελματική τους δέσμευση και την ανθεκτικότητά τους στην αντιμετώπιση εμποδίων (Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 2002. Evers et al., 2002. Klassen et al., 2009). Κατά τον Cherniss (1993), η έννοια της

αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου περιλαμβάνει τρία πεδία: α. το έργο, την ικανότητα σχετικά με τη διδασκαλία και τη σχέση με τους μαθητές, β. το διαπροσωπικό, δηλαδή την ικανότητα του εκπαιδευτικού για αρμονική συνεργασία με τους συναδέλφους του και γ. την οργάνωση, δηλαδή την ικανότητα του εκπαιδευτικού να οργανώνει και να ασκεί επιρροή στους κατάλληλους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς που σχετίζονται με την οργάνωση της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέεται και με την αποτελεσματικότερη διαχείριση άγχους των μαθητών (Ashton & Webb, 1986), αλλά και με υψηλότερη σχολική επίδοση σε μαθησιακό επίπεδο (Caprara et al., 2006).

Οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, (1998) συνδέουν τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας με εκπαιδευτικούς που καταβάλλουν εντονότερη προσπάθεια και έχουν υψηλότερες προσδοκίες για επιτυχία. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας διαθέτουν αφοσίωση για το διδακτικό τους έργο αλλά και υψηλές οργανωτικές και σχεδιαστικές ικανότητες. Έτσι, οι αποτελεσματικές οργανωτικές και διδακτικές δεξιότητες εντός και εκτός τάξης συνδέονται άμεσα με την κινητοποίηση και την αποτελεσματικότητα των μαθητών σχετικά με την κατάκτηση υψηλότερων μαθησιακών στόχων αλλά και την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας των ίδιων (Caprara et al., 2006. Henson et al., 2001. Henson, 2002. Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2007.). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούν να διευκολύνουν περισσότερο μαθητές με δυσκολίες, εξηγώντας και δίνοντας περισσότερη υποστήριξη και ανατροφοδότηση (Ashton & Webb, 1986). Φαίνεται ότι μπορούν να διευκολύνουν καλύτερα τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, καθώς τείνουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τον διδακτικό χρόνο, είναι επικοινωνιακοί και δημοκρατικοί στον διάλογο με τους μαθητές, έχουν περισσότερη υπομονή, επικρίνουν λιγότερο και τους μαθητές τους, επιτρέπουν και ενθαρρύνουν την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης των μαθητών και ελέγχουν λιγότερο τη συμπεριφορά τους, εφαρμόζουν πιο καινοτόμες διδακτικές πρακτικές εστιάζοντας στη συνεργασία τους με τους μαθητές, αλλά και επιμένουν περισσότερο στους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες, πειραματίζονται και εμφορούνται από αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό (Evers et al., 2002. Henson et al., 2001. Sartawi & Alghazo, 2006. Wang et al., 2015).

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις δυσκολίες διαχείρισης της τάξης και οι προσδοκίες τους για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος, αποτελούν σημαντικό κομμάτι της

διδασκαλίας και συμβάλλουν στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Tschannen-Moran et al., 1998. Egyed & Short, 2006. Hicks, 2012). Οι Brouwers και Tomic (2000) υποστηρίζουν ότι η έντονα ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να μειώσει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στη διαχείριση της τάξης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο που επιδεινώνει περαιτέρω την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων.

Σύμφωνα με τους Wang, Hall & Rahimi (2015) οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν μια ισχυρή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, διαθέτουν και την ικανότητα να επιθυμούν και να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους που μπορούν να επιτευχθούν, ενέχοντας παράλληλα και το στοιχείο της πρόκλησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλή τείνουν να αυτοαξιολογούνται αποδίδοντας τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους με συγκεκριμένες μετρήσιμες μεταβλητές, παρά στην τύχη.

Αντίθετα, εκπαιδευτικοί χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας, φαίνεται να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στο οργανωτικό επίπεδο και στη διαχείριση της τάξης, να παρουσιάζουν δυσκολίες στο να θέσουν στόχους για τους μαθητές τους, να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην ομαδική διδασκαλία αναλώνοντας σημαντικά περισσότερο χρόνο στην ατομική, ενώ αισθάνονται περισσότερο πιεσμένοι και αγχωμένοι βιώνοντας ένα αίσθημα παραίτησης, όντας απρόθυμοι και με δυσκολία στη λήψη αποφάσεων (Mojavezi & Tamiz, 2012).

Θετική συνάφεια με την αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει και η επιλογή και η δυνατότητα της συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες και γενικότερα η συνεργατική δουλειά και η συναδελφικότητα στην ειδική εκπαίδευση (Brownell & Pajares, 1999. Sartawi & Alghazo, 2006). Όσον αφορά τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, οι Skaalvik & Skaalvik (2010) διαπίστωσαν ότι οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλουν στην ενίσχυση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Σε αντίθεση με τις αρνητικές, δύσκολες σχέσεις με δυσπιστία των γονιών απέναντι στους εκπαιδευτικούς, που μπορούν να σαμποτάρουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους, ακόμα και την αίσθηση της ικανότητας του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και τη διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, οι Tschannen-Moran & Hoy (2007) αναφέρουν ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με την προσαρμοστικότητα σε ενδεχόμενες

αποτυχίες, ισχυροποιώντας την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού, διευκολύνοντάς τον να ανταποκριθεί εφευρίσκοντας πιο ταιριαστούς μηχανισμούς αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να ωφελήσει πολλαπλάσια τους μαθητές δημιουργώντας ένα καινοτόμο, πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον, υποστηρίζοντας ανάλογα με τις ανάγκες του τον κάθε μαθητή, ενθαρρύνοντας την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης των μαθητών του, περιορίζοντας τον δασκαλοκεντρικό έλεγχο, επιτρέποντας την αυτονομία τους (Caprara et al., 2006. Dembo & Gibson, 1985. Fives, 2003). Αντίθετα, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, φαίνεται να συνδέεται με απαισιόδοξους εκπαιδευτικούς, με μειωμένη αποτελεσματικότητα, άσκηση αυστηρού ελέγχου στους μαθητές και ανάγκη παροχής εξωτερικών κινήτρων (Brownell & Pajares, 1999), έχοντας ως συνέπεια την απογοήτευση, τη μειωμένη προσπάθεια, την εγκατάλειψη της προσπάθειας ένταξης καινοτόμων στρατηγικών, τις μειωμένες προσδοκίες από τους μαθητές τους, την ευκολότερη απόσυρση και παραίτηση και την αίσθηση της αποτυχίας. Η αίσθηση της χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας και ο φόβος για ενδεχόμενες αποτυχίες, υπονομεύει τις προσδοκίες τους για το μέλλον και προκαταβάλλει αρνητικά τον εκπαιδευτικό για τις μελλοντικές επιδόσεις του (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Μπορούμε να διαπιστώσουμε τη σημασία της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εκτός από την ικανότητα της διαχείρισης της τάξης και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με το διδακτικό κομμάτι (Bandura, 1993, 1994. Caprara et al., 2006. Dibapile, 2011. Guskey & Passaro, 1994. Henson et al., 2001. Henson, 2002. Hicks, 2012. Ingersoll, 2001. Skaalvik & Skaalvik, 2010. Tschannen-Moran et al., 1998. Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2007. Wang et al., 2015)

Επιπλέον, διαπιστώνεται η στενή σύνδεση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τη σχέση τους με τον εαυτό τους, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τις σχέσεις στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Brownell & Pajares, 1999. Sartawi & Alghazo, 2006. Skaalvik & Skaalvik, 2010. Tschannen-Moran et al., 1998. Wang et al., 2015)

Σε έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού δικτύου με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης ατομικών, εργασιακών αλλά και σχολικών παραγόντων, καθώς και προσωπικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, παρατηρούμε

ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Στην έρευνα αυτή αναδείχτηκε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και σε δεξιότητες ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους ή μέσω μετεκπαιδευτικών σεμιναρίων θα μπορούσαν να βοηθήσουν σημαντικά στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Κούτρας, 2016).

Πρόσφατες μελέτες επίσης, έχουν δείξει ότι η ικανότητα για συναισθηματική επεξεργασία συνδέεται στενά με την αυτοαποτελεσματικότητα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού διαδραματίζει κύριο ρόλο σε σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης, όπως η δέσμευση, η απάντηση στη βία μεταξύ των συμμαθητών και η συνολική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Chew et al., 2023). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι αξιολογούν τη σοβαρότητα της βίας ανάμεσα σε συμμαθητές, προβλέπουν παρεμβάσεις και επιλέγουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων (Wulandari et al., 2023). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει την εργασία και τη συνολική τους απόδοση και είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση των στάσεων, των συμπεριφορών και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην τάξη, επηρεάζοντας τελικά τα αποτελέσματα των μαθητών (Bilić et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί που αφοσιώνονται στο έργο τους είναι και εκείνοι που έχουν τα πιο υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας και βιώνουν ταυτόχρονα πιο χαμηλά ποσοστά αισθημάτων άγχους (Fackler & Malmberg, 2016). Οι DiBenedetto & Schunk (2018) σε μελέτες τους ανέδειξαν την θετική σύνδεση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και συγκεκριμένα με την ικανότητα κινητοποίησης των μαθητών τους και τα αξιόλογα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές που διδάσκουν.

1.3 Επαγγελματική αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού και εκπαίδευση

Το «γίγνεσθαι του δασκάλου» αποτελεί μια περίπλοκη και απαιτητική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή, η οποία αφορά γενικότερα στην ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού ξεκινώντας από την οικογένεια και το σχολείο, για το δάσκαλο σαφέστερα αναπτύσσεται στα φοιτητικά χρόνια της εκπαίδευσης του δασκάλου (Britzman, 2003. Clarke, 2008. Coopersmith, 1967. Danielewicz, 2001). Έτσι, παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο των σπουδών τους, μπορεί να είναι διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα και δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για δασκάλους, όπως για παράδειγμα εκτιμήσεις, αξιολογήσεις ή πιο πρακτικά η πρόκληση κινήτρων και επαγγελματικών προσδοκιών των φοιτητών δασκάλων (Cabaroğlu & Roberts, 2000). Έπειτα δε από την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών, απομένουν ακόμη αρκετοί άλλοι παράγοντες για την ολοκλήρωση της διαμόρφωσης και σταθεροποίησης της αυτοαντίληψης του δασκάλου. Η ανεύρεση εργασίας, η διαπραγμάτευση με τη διεύθυνση, παιδαγωγικά προβλήματα όπως το μέγεθος της τάξης, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η σταθερότητα της εργασίας, οι χαμηλοί μισθοί ή η εκτίμηση των επαγγελματικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, μπορεί επίσης να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στο να γίνει κατανοητή η διαδικασία της εννοιολογικής κατασκευής «έννοια του εαυτού του δασκάλου» (Clarke, 2008. Day et al., 2006. James-Wilson, 2001. Richards, 2006. Sutton, 2000. VanVeen & Slegers, 2005). Το ερώτημα λοιπόν που προκύπτει από τα παραπάνω είναι γιατί οι φοιτητές τότε, ενδιαφέρονται για το «διδάσκειν» ως μία επαγγελματική επιλογή. Παρ' ότι θα ήταν δύσκολο να απαντηθεί ένα τέτοιο ερώτημα, η εξήγηση θα μπορούσε να σχετίζεται με έννοιες όπως η κοινωνική δέσμευση και ο ιδεαλισμός.

Το νόημα του δασκάλου του «διδάσκειν» μπορεί να προσεγγιστεί στην εκπαίδευση του δασκάλου μέσα από δύο διαφορετικές μεταξύ τους οπτικές: την οπτική του «είναι» και του «γίγνεσθαι» του δασκάλου. Το να «είμαι» δάσκαλος μπορεί να είναι ένας προσωρινός και εξαρτημένος ρόλος. Αντίθετα, το να «γίνομαι» δάσκαλος περιλαμβάνει πιο δυναμικές και μεγαλύτερης διάρκειας όψεις. Συγκεκριμένα, το να μαθαίνει κανείς να διδάσκει μπορεί είτε να αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που καθιστούν κάποιον δάσκαλο είτε να συνδέεται με την ανάπτυξη

ανάπτυξη αυτής καθαυτής της έννοιας του εαυτού του δασκάλου. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε την έννοια του «είμαι δάσκαλος», ενώ στη δεύτερη του «γίνομαι δάσκαλος» (Clarke, 2008).

Ο Britzman (2003), διαφωνώντας με τις παλιές κλασσικές μεθόδους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που εστιάζουν στην εκμάθηση δεξιοτήτων και γνώσεων, υποστηρίζει τη διαδικασία του «γίγνεσθαι του δασκάλου» ως απαραίτητη στα εκπαιδευτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς. Έτσι, αναφέρει ότι η διαδικασία της εκμάθησης του «διδάσκειν»- ως διδασκαλία του εαυτού- αποτελεί πάντα μια διαδικασία του «γίγνεσθαι». Η διαδικασία αυτή, αποτελεί μία περίοδο μορφοποίησης και αναδιαμόρφωσης, η οποία περιλαμβάνει αφενός την εστίαση στο τι είναι αυτό που κάνει κάποιος και στο ποιος είναι αυτός που γίνεται κάποιος. Αυτή η διαδικασία της εννοιολογικής κατασκευής του νοήματος του «διδάσκειν», περιλαμβάνει δυνάμεις δέσμευσης, κινήτρων και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Έτσι, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επιτρέπει την ανάπτυξη των θεμελίων της επαγγελματικής αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού. Όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως ο δάσκαλος υιοθετεί και αναπτύσσει νέες πτυχές στον εαυτό του μέσα από την εμπειρία του ως «μαθητής του διδάσκειν», ειδικότερα δε προς το τέλος της εκπαιδευτικής περιόδου κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Danielewicz (2001) ο οποίος προτείνει στους φοιτητές να αναπτύσσουν προσωπικές θεωρίες δράσης, πώς θα μπορούσαν να δράσουν δηλαδή, εάν επρόκειτο να ήταν δάσκαλοι.

1.4 Αυτοαντίληψη του Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού

Όπως περιγράφεται από τον Rogers (1980, 1986) η Προσωποκεντρική Προσέγγιση, είναι βασικά ένας τρόπος ύπαρξης που εκφράζεται μέσα από στάσεις και συμπεριφορές που δημιουργούνται σε ένα κλίμα ανάπτυξης. Είναι κυρίως μία φιλοσοφία παρά μια τεχνική ή μέθοδος. Όταν η φιλοσοφία αυτή γίνεται τρόπος ζωής, βοηθά τους ανθρώπους να διευρυνθούν και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, πυροδοτεί προσωπικές επικοινωνιακές αλλαγές, ενδυναμώνει το άτομο και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για προσωπική και κοινωνική μεταμόρφωση. Προκειμένου λοιπόν να αναπτυχθεί η αυτοαντίληψη του Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού χρειάζεται να βιωθούν οι συνθήκες της Προσωποκεντρικής προσέγγισης ως μέρος του εαυτού του.

Ο Προσωποκεντρικός εκπαιδευτικός, συμμετέχει ισότιμα στη σχέση με τους μαθητές του και στη διαδικασία της διδασκαλίας ως πρόσωπο (Rogers, 1980, 1983, Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2009). Άλλωστε, αν η Προσωποκεντρική Παιδαγωγική αντιμετωπιστεί ως μέθοδος είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Πρόκειται για μία στάση ζωής που βιώνει ο δάσκαλος, που η αποτελεσματικότητά της δεν έγκειται πρωτίστως στις διδακτικές δεξιότητες αυτού που είναι «επικεφαλής», στην ακαδημαϊκή του γνώση στο πεδίο του, πάνω στο βιογραφικό του πλάνο, στη χρήση των δικών του οπτικοακουστικών βοηθημάτων ή στο πρόγραμμα σπουδών που χρησιμοποιεί αλλά στον ίδιο ως πρόσωπο, στην πίστη και στην αφοσίωση που επιδεικνύει στον ρόλο του ως διευκολυντή της μάθησης και όχι ως αρχηγού ή καθοδηγητή. (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2009. Rogers. 1983). Ένας Προσωποκεντρικός εκπαιδευτικός σχετίζεται με τους μαθητές του μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και ισοτιμίας και διαλόγου. Οι μαθητές οδηγούν τους δασκάλους να εντοπίσουν και να ανταποκριθούν στις διδακτικές ή ανθρώπινες τους ανάγκες (Kosmopoulos, 1983). Άλλωστε η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές απαιτεί σκληρή δουλειά εκ μέρους του δασκάλου (Hattie, 2009), διότι η διδασκαλία είναι συναισθηματική εργασία (Chang, 2009).

Εξαιρετικά σημαντική, υπήρξε η έρευνα του Cornelius-White (Cornelius-White, 2005, 2006, 2007. Cornelius-White & Harbaugh, 2009), ο οποίος κατόπιν πολυετούς έρευνας συστηματοποίησε και τεκμηρίωσε ερευνητικά τις ποιότητες και τις στάσεις που χρειάζεται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός, ενσωματώνοντάς τις στην αυτοαντίληψή του, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός σύγχρονου, μαθητοκεντρικού σχολείου, το οποίο έχει σχετιστεί θετικά με μία ολοκληρωμένη, ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών. Για τη βελτίωση της σχέσης δασκάλου-μαθητή όπως και την κεφαλαιοποίηση αυτής της νέας σχέσης, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μάθουν να διευκολύνουν την ανάπτυξη των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν ζεστασιά, φροντίδα και νοιάξιμο προς τους μαθητές, τους συμπεριφέρονται με εμπιστοσύνη και ενσυναίσθηση, όταν είναι αληθινοί και ανοιχτοί απέναντί τους, φαίνεται να διευκολύνουν και να προωθούν την ανάπτυξη της μάθησης. Έτσι οι μαθητές οδηγούνται σε μια πραγματικά αυξημένη επίτευξη αποτελεσμάτων στον γνωστικό τομέα, τον τομέα της αποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς..

Ο Rogers (1959b) τονίζει πως Προσωποκεντρική στάση του εκπαιδευτικού αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την επίτευξη ουσιαστικής και πλήρους μάθησης. Είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στην αποδοχή όλων των συναισθημάτων που

βιώνουν οι μαθητές, καθώς αυτά είναι στενά συνδεδεμένα με τη διαδικασία του να εξελίσσεται ο μαθητής σε πρόσωπο.

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με σεβασμό, αποδοχή, ενσυναίσθηση και γνησιότητα παρουσιάζουν προσωπική ικανοποίηση, εμπιστοσύνη, ευνοϊκότερη κοινωνική συμπεριφορά, υψηλότερες γνωστικές επιδόσεις και υψηλότερο επίπεδο διανοητικών διεργασιών (Tausch & Tausch 1991. Wittern & Tausch 1983.).

Η Προσωποκεντρική προσέγγιση πρεσβεύει ότι μέσα στη σχολική τάξη αναπτύσσεται ένα κλίμα που ευνοεί τη μάθηση, όταν ο μαθητοκεντρικός εκπαιδευτικός έχει ενσωματώσει στην αυτοαντίληψή του και μπορεί να διευκολύνει τη βιωματική μάθηση, έχοντας τις τρεις βασικές ποιότητες- στάσεις που πηγάζουν από τις αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες της Προσωποκεντρικής προσέγγισης. Ο Προσωποκεντρικός εκπαιδευτικός χρειάζεται να μπορεί να είναι αυθεντικός, (δηλαδή γνήσιος και ολόκληρος), με ενσυναίσθηση (να μπορεί δηλαδή να βιώσει το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του μαθητή, ώστε να κατανοεί τα συναισθήματα, τα βιώματα και τα προβλήματά του) και να μπορεί να αποδέχεται άνευ όρων τον μαθητή, με τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις του, χωρίς κρίσεις, επαίνους ή νουθεσίες), μαζί με τους μαθητές του (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003. Μπρούζος, 2004. Rogers, 1983. Zucconi, 2016).

Παράλληλα, στην αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές ο εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός, χρειάζεται να έχει αναπτύξει ως μέρος της αυτοαντίληψής του ορισμένα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2009) η ενσυναίσθηση και η γνησιότητα παράλληλα με την απόκτηση της αυτογνωσίας, την ικανότητα επικοινωνίας τόσο με τους μαθητές όσο και με το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη φιλικότητα, την κοινωνικότητα, το να είναι προσιτός αλλά και σταθερός στη συμπεριφορά και στη στάση του απέναντι στους μαθητές, χρειάζεται να είναι μέρος της αυτοαντίληψης του Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού. Σημαντικό στοιχείο επίσης είναι αυτό της υπευθυνότητας αλλά και της δημιουργίας ζεστής και φιλικής ατμόσφαιρας.

Η διάθεση για συμβιβασμό και διαπραγμάτευση χαρακτηρίζει τους αυθεντικούς δασκάλους (Cornelius-White & Harbaugh, 2009). Ο Rogers (1983) υποστήριξε ότι όταν ο δάσκαλος - διευκολυντής, μπορεί να βιώνει τον εαυτό του ως πρόσωπο, να είναι αυθεντικός και ολόκληρος στη σχέση τόσο πιο πιθανή είναι και η θετική αλλαγή και στο πρόσωπο του μαθητή.

Η γνησιότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί ως τεχνική, απαιτεί ολόκληρο τον εαυτό και είναι η εμφάνιση του εκπαιδευτικού ως ακέραιου προσώπου στη σχέση (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003. Kunze, 2013). Όσον αφορά την άνευ όρων αποδοχή αλλά και την ενσυναίσθηση, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να βιώσει την ανεπιφύλακτη θετική αποδοχή για τον μαθητή του και να μπορεί να βιώσει το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του πρέπει πρώτα να εκτιμάει και να σέβεται στο σύνολό του τον εαυτό του (Rogers, 1980. Wilkins, 2000). Φροντίζοντας και αποδεχόμενος τον εαυτό του πρώτα ο εκπαιδευτικός μπορεί να βιώσει μία στάση ειλικρινούς ενδιαφέροντος και εκτίμησης για τους μαθητές του ως πρόσωπα, για τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003. Rogers, 1983. Zucconi, 2016).

Παράλληλα στην αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός χρειάζεται να έχει αναπτύξει ως μέρος της αυτοαντίληψής του τα παρακάτω χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Κοσμόπουλο και Μουλαδούδη (2003), ο Προσωποκεντρικός εκπαιδευτικός, υιοθετώντας μια αντίστοιχη στάση απέναντι στην εκπαίδευση, αρχίζει να αποδέχεται ως κομμάτι του εαυτού του συναισθήματα που παλαιότερα τον φόβιζαν και απέναντι στα οποία αντιδρούσε αμυντικά. Καθοδηγεί τη ζωή του με βάση αξίες που έχει διαμορφώσει μέσα από προσωπική εμπειρία και όχι βάσει αξιών που του επιβλήθηκαν και υιοθετήθηκαν άκριτα. Αντί να ζει με σκοπό την ικανοποίηση των προσδοκιών των άλλων, επιδιώκει να ζήσει με αυτονομία, βασιζόμενος στα δικά του συναισθήματα, στόχους και ιδανικά. Αντί να ελέγχεται από ανεξέλεγκτες εσωτερικές δυνάμεις, προσπαθεί να γίνει ένα υπεύθυνο άτομο που παίρνει συνειδητές αποφάσεις. Αποκτά αυθορμητισμό και αποδεσμεύεται από ψυχολογικές αγκυλώσεις που σχετίζονται με την εικόνα του εαυτού του. Η πορεία του προς την ελευθερία είναι σταθερή και του επιτρέπει να λειτουργεί με υπευθυνότητα — όμως, αυτή η διαδικασία συνοδεύεται και από φόβο.

Ο εκπαιδευτικός που βιώνει την Προσωποκεντρική Προσέγγιση ως στάση ζωής και υιοθετεί τη φιλοσοφία της μαθητοκεντρικής μάθησης, ζώντας στο «εδώ και τώρα» παρέχει στα παιδιά γνώσεις που αναφέρονται πρώτιστα στο παρόν. Διευκολύνει τους μαθητές του να ανακαλύπτουν βασισμένοι στην εσωτερική τους εστία αξιολόγησης και σε εσωτερικά κίνητρα μάθησης βασισμένα σε προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες. Με αυτόν τον τρόπο τους διευκολύνει να αναπτύξουν έναν κριτικό τρόπο σκέψης (Μπρούζος, 2009). Σε αυτό το είδος αυθεντικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός υιοθετεί μια στάση ζωής βασισμένη στον σεβασμό προς το άτομο και το δικαίωμά του να παίρνει

αποφάσεις για τον εαυτό του. Τον αποδέχεται πλήρως όπως είναι και λειτουργεί με δημοκρατικότητα, ειλικρίνεια, συνέπεια και σταθερότητα ανάμεσα στα λόγια, τα συναισθήματα και τις πράξεις του. Το πιο ουσιώδες χαρακτηριστικό του είναι η βαθιά αγάπη για τον άνθρωπο. Ο Προσωποκεντρικός εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες, αυτόνομες προσωπικότητες, που στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις και προοδεύουν (Μπρούζος, 2009).

Η Προσωποκεντρική στάση ζωής στο πλαίσιο του σχολείου μπορεί να τη βάση της ύπαρξης της ισοτιμίας, της ελευθερίας, της έκφρασης και της ολόπλευρης συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης. Η στάση αυτή επίσης, επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής που θα διευκολύνει την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών και θα εμπνέει τον σεβασμό προς τον ίδιο τον μαθητή, τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του, ενώ παράλληλα ο δάσκαλος βιώνει και δείχνει έμπρακτα στη σχέση του με τους μαθητές του το νοιάξιμο, τον σεβασμό και την αποδοχή του προς αυτούς. (Μπρούζος, 2009).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν κατά την καθημερινή του επαφή με τους μαθητές στο σχολείο ασκεί έστω και έμμεσα συμβουλευτικό έργο (Μπρούζος, 2009), ενώ θεωρείται σήμερα περισσότερο από ποτέ αναγκαίο οι δάσκαλοι να μπορούν να επικοινωνούν με τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα με τους μαθητές τους (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Μελέτες δείχνουν ότι το χάσμα επικοινωνίας που συχνά μπορεί να υπάρχει στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να γεφυρωθεί μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική και σε δεξιότητες επικοινωνίας παράλληλα βέβαια με τη σύνδεση και την άμεση εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Για να μπορεί λοιπόν η εκπαίδευση στη συμβουλευτική να είναι αποτελεσματική χρειάζεται παράλληλα να ενθαρρύνεται η αυτογνωσία, η προσωπική ανάπτυξη και η κατεύθυνση προς την αυτοαποδοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011).

Το ξαναγράφει και στη σύνοψη Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το έργο της διδασκαλίας, της διαμόρφωσης δηλαδή των συνθηκών εκείνων, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες παράλληλα με την παροχή της στήριξης στους μαθητές στην όσο το δυνατόν πιο ολόπλευρη δόμηση την προσωπικότητάς τους. Ακόμα το εκπαιδευτικό έργο αφορά και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και τη συμβολή στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μέσα από την κριτική παρακολούθηση των εκπαιδευτικών τεκταινομένων και με την συνεργασία με άλλους φορείς (Μπρούζος, 2009).

1.5 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, η αυτοαντίληψη είναι μια βασική ανθρώπινη ιδιότητα που επηρεάζει τη συμπεριφορά μας, την ψυχική μας υγεία και την επίτευξη στόχων. Είναι μια δυναμική διαδικασία που αλλάζει και διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται μέχρι την ενηλικίωση, επηρεάζοντας την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου και τις σχέσεις του με τους άλλους (Harter, 1983. James, 1890. Markus & Nurius, 1986. Pedersen, 1999.). Η οικογένεια, ως ο πρώτος κοινωνικός φορέας του ανθρώπου, έχει καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, ενώ η σχολική επίδοση και η κοινωνική αποδοχή είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες, καθώς η θετική αυτοαντίληψη έχει συνδεθεί με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Bandura, 1977. Coopersmith, 1967, Hattie, 1992, Marsh & Hau, 2003. Χατζηχρήστου & Hopf, 1992).

Η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού, ως ένας συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, έχει γίνει αντικείμενο εντατικής μελέτης τα τελευταία χρόνια, καθώς οι μεταβολές στο πολιτισμικό και θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης έχουν επηρεάσει την αντίληψη του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Beijaard et al., 2000. Clarke, 2008. Day et al., 2007. Gee, 2000. Hargreaves, 2000. Morgan, 2004. Varghese, 2006). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στρέφεται πλέον προς την ανάπτυξη μεθόδων που ενισχύουν την αυτοαντίληψη τους, με στόχο τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης αυτοεικόνας που διευκολύνει τη μάθηση εστιάζοντας στις διαστάσεις της αυτοεκτίμησης και τις αυτοαποτελεσματικότητας (Clarke, 2008. Britzman, 2003. Danielewicz, 2001).

Η αξία της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων για την εκπαίδευση των μαθητών έχει τεκμηριωθεί με πλήθος ερευνών και διακρίνεται ως σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών στην ενίσχυση των κινήτρων μάθησης και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους (Browder, 1994. Daigle & Leclerc, 1997. Etheridge & Hall, 1995. Pollac & Mills, 1997. Starnaman & Miller, 1992. White, 1992). Αντίστοιχα, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, τους μαθητές καθώς και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σχετίζεται με τον προσανατολισμό και με τις πρακτικές διδασκαλίας, με θέσπιση στόχων, με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, με την

επαγγελματική τους δέσμευση και την ανθεκτικότητά τους στην αντιμετώπιση εμποδίων, με τις αποτελεσματικές οργανωτικές και διδακτικές δεξιότητες εντός και εκτός τάξης, με την κινητοποίηση και την αποτελεσματικότητα των μαθητών σχετικά με την κατάκτηση υψηλότερων μαθησιακών στόχων αλλά και με την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων (Caprara et al., 2006. Henson et al., 2001. Henson, 2002. Tschannen-Moran & Hoy, 2001, 2007.).

Συνολικά, η αυτοαντίληψη του Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα που εμπλέκει πολλές διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένης της αυτοεκτίμησης, της αυτογνωσίας, της ικανότητας επικοινωνίας, της φιλικότητας, της κοινωνικότητας, της προσιτότητας, της σταθερότητας, της υπευθυνότητας και της δημιουργίας ενός ζεστού και φιλικού περιβάλλοντος. Όλα αυτά τα στοιχεία συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές απαιτεί σκληρή δουλειά εκ μέρους του δασκάλου (Hattie, 2009), διότι η διδασκαλία είναι συναισθηματική εργασία (Chang, 2009). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν κατά την καθημερινή του επαφή με τους μαθητές στο σχολείο ασκεί έστω και έμμεσα συμβουλευτικό έργο (Μπρούζος, 2009), ενώ θεωρείται σήμερα περισσότερο από ποτέ αναγκαίο οι δάσκαλοι να μπορούν να επικοινωνούν με τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα με τους μαθητές τους (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Καθώς λοιπόν η συμβουλευτική, θεωρείται ως μια από τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου, έτσι και η πτυχή του συμβούλου και διευκολυντή χρειάζεται να έχει ενσωματωθεί μέσα από σε βάθος βιωματική εκπαίδευση στην αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού.

2. Βασικές αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης

Στη δεκαετία του 1950 στις ΗΠΑ αναπτύχθηκε μια ανθρωπιστική προσέγγιση σχετικά με τη μάθηση που αντιτάχθηκε στον συμπεριφορισμό και τον παραδοσιακό φρουδισμό, κεντρική μορφή της οποίας ήταν ο ψυχολόγος – ψυχοθεραπευτής Carl Rogers. Στο έργο του, με τους όρους «πελατοκεντρική θεραπεία» και «μαθητοκεντρική διδασκαλία» εισήγαγε την έννοια της σημαντικής μάθησης (Rogers, 1951) που αργότερα προσδιόρισε ως ένα είδος μάθησης που περιλαμβάνει αλλαγές στην οργάνωση του εαυτού – ορισμός πολύ κοντινός στη μεταγενέστερη έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης. Σύμφωνα με τον Rogers ήταν το μόνο είδος μάθησης που πραγματικά έκανε τη διαφορά, αλλά επισήμανε ότι είναι ένας τύπος μάθησης που αποτελεί «απειλή» και πρόκληση για τον μαθητή και γι' αυτό απαιτεί εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Ο Rogers ήταν ο πρώτος που γεφύρωσε το χάσμα μεταξύ της θεραπευτικής και εκπαιδευτικής μάθησης και επικεντρώθηκε στις αλλαγές του εαυτού ως τρόπο μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών νοητικών δομών (Illeris, 2014).

2.1 Ιστορική εξέλιξη και φιλοσοφικό υπόβαθρο της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης

Έως και την περίοδο του μεσοπολέμου, κατά αποκλειστικότητα, αλλά και με σημαντική κυριαρχία έως και τα μέσα του 20ού αιώνα στον χώρο της ψυχοθεραπείας επικρατούν σχολές προερχόμενες αφενός από τον συμπεριφορισμό, αφετέρου δε και από την ψυχανάλυση. Κομβική ημερομηνία αποτελεί, σύμφωνα με τον Rogers (1974), η 11η Δεκεμβρίου του 1940 κατά την οποία, όπως αναφέρει ο ίδιος σε εισήγησή του στο πανεπιστήμιο της Μινεσότα, παρουσίασε μία διαφορετική προσέγγιση, μακριά από τις κλασικές κυρίαρχες ψυχιατρικές και ψυχοθεραπευτικές αντιλήψεις, τη μη - κατευθυντική συμβουλευτική. Περιγράφει μάλιστα χαρακτηριστικά ότι οι ψυχαναλυτικές και οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις δεν ανταποκρίνονται και συχνά

βρίσκονται στους αντίποδες των δικών του κλινικών και προσωπικών εμπειριών. Ο Rogers (1942) θεωρεί ότι κατά βάση ο άνθρωπος εμφορείται από έναν θετικό πυρήνα, ως εκ τούτου το άτομο, εάν δεν εξαναγκαστεί από το περιβάλλον, προκειμένου να γίνει αποδεκτό, να συμμορφωθεί με κοινωνικώς επιβεβλημένα πρότυπα, έχει τη δυνατότητα να ζήσει και να αναπτύσσεται εποικοδομητικά, τόσο για τον εαυτό του όσο και για την κοινωνία. Έτσι, ο Rogers υιοθετεί προοδευτικά μια φαινομενολογική θεώρηση η οποία θέτει ως προτεραιότητα την υποκειμενική εμπειρία των πελατών καθώς και τα φαινόμενα που βρίσκονται στη βάση αυτής της εμπειρίας και επιχειρεί να τα αντιληφθεί, όπως τα αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο πελάτης. Βασική του θέση λοιπόν για την θεραπευτική διαδικασία αποτελεί το γεγονός ότι αυτή δεν αφορά στην επίλυση προβλημάτων αλλά στην προσωπική ανάπτυξη, κατά την οποία ο θεραπευτής απεκδύμενος τη θέση του ειδικού, σχετίζεται και συνοδεύει τον πελάτη και μέσω της σχέσης αυτής συν-βάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του πελάτη. Έτσι, φαίνεται ότι στο συγκεκριμένο διευκολυντικό κλίμα αναδεικνύονται σύμφωνα με τον Rogers, οι βαθύτερες πλευρές της ανθρώπινης φύσης, οι οποίες είναι θετικές (Thayer, 1987). Από τότε, η μη-κατευθυντική συμβουλευτική, συνεχίζει να εξελίσσεται διαρκώς και αδιαλείπτως.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθεί ότι ο ίδιος ο Rogers επέλεξε συνειδητά τη χρήση του όρου «προσέγγιση» (approach) για το θεωρητικό του σύστημα, έναντι των όρων θεωρία, θεραπεία, ψυχοθεραπεία, ψυχολογία, ανάλυση κ.λπ. Επέμεινε μάλιστα, στον όρο αυτό μέχρι το τέλος της ζωής του, προκειμένου να τονίσει ότι οι αντιλήψεις του δεν αποτελούν ένα εκ των προτέρων κατασκευασμένο δόγμα, αλλά είναι υπό διαρκή αναδιαπραγμάτευση. Έτσι, μέσω της προσέγγισης αυτής, που βασίστηκε στην επιστημολογία της Φαινομενολογίας και του Υπαρξισμού, θεμελιώθηκε μία ολοκληρωμένη προσέγγιση που βρίσκεται στους αντίποδες προσεγγίσεων προσανατολισμένων σε ειδικούς οι οποίες ήταν τότε κραταιές, αλλά συνεχίζουν και σήμερα. Κάποιες απ' αυτές λοιπόν που βρίσκονται στους αντίποδες της Προσωποκεντρικής προσέγγισης, είναι το παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο, το κλασικό ψυχαναλυτικό, το ερμηνευτικό μοντέλο, το γνωστικοσυμπεριφοριστικό μοντέλο και όσες από τις θεωρίες και τις προσεγγίσεις αγνοούν τη μοναδικότητα του ανθρώπινου όντος ή και εμφορούνται από φιλοσοφικές ιδέες μανιχαϊστικού δυισμού (Μουλαδούδης, 2002).

Στην εποχή μας ο όρος που έχει επικρατήσει και χρησιμοποιείται περισσότερο είναι Προσωποκεντρική Προσέγγιση, ενώ συναντούμε και τους όρους πελατοκεντρική

ή ροτζεριανή προσέγγιση (Μπρούζος, 2004). Αξίζει επίσης να κάνουμε μνεία και στη Σχεσιοδυναμική Συμβουλευτική/ Παιδαγωγική του Προσώπου, της οποίας ο όρος, όπως επίσης και πολυετής εργασία, αποδίδονται στον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο. (Κοσμόπουλος, 1994). Η Προσωποκεντρική προσέγγιση λοιπόν, τονίζει την πρωταρχική σημασία της σχέσης Συμβούλου/ Θεραπευτή – Πελάτη. Στη διαδικασία αυτή ο θεραπευτής είναι ο συνοδός και συνοδοιπόρος του πελάτη. Έτσι εστιάζεται ειδικότερα στο να διευκολύνει στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων του πελάτη, καθώς ο ίδιος είναι αυθεντικός, με ενσυναίσθηση και πλήρης κατανόησης και αποδοχής χωρίς όρους για τον πελάτη και τις ανάγκες του (Μπρούζος, 2004).

Εφόσον πληρούνται οι προαναφερθείσες συνθήκες ο πελάτης, τείνει να ανακαλύπτει και να αναπτύσσει το εσωτερικό του δυναμικό και τις δυνατότητες κατευθυνόμενος σταδιακά, μέσα από τη σχέση αυτού του είδους προς την προσωπική εξέλιξη, αλλαγή, ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωσή του (Rogers, 1961). Όπως θα εξηγηθεί αναλυτικότερα παρακάτω, η Προσωποκεντρική προσέγγιση εστιάζει στην αυτοδιερεύνηση, στη μετακίνηση του ενδιαφέροντος στον «πελάτη» και στην αξιοποίηση του βιώματος.

2.1.1 Μη- κατευθυντικότητα

Σύμφωνα με τον Rogers (1942), η μη- κατευθυντική του προσέγγιση, όπως αρχικά ονόμασε την Προσωποκεντρική προσέγγιση, ως στόχο έχει να προάγει μια ασφαλή ατμόσφαιρα για τον πελάτη, ώστε το ίδιο το άτομο να διευκολυνθεί, προκειμένου, μέσα από αυτοδιερεύνηση και εξωτερίκευση συναισθημάτων, να κινηθεί προς την προσωπική του ανάπτυξη και την επίλυση των προβλημάτων του. Έτσι ο Rogers μέσω της μη- κατευθυντικότητας, δηλαδή της αποφυγής της καθοδήγησης ή της παροχής συμβουλών από τον θεραπευτή προς τον πελάτη, βασιζόμενος στην πεποίθηση ότι το άτομο διαθέτει από μόνο του τις ικανότητες και τους πόρους για να επιλύσει τα προβλήματά του επιχειρήσει, να πάρει απόσταση από προϋπάρχουσες χειριστικές στάσεις θεραπευτών, προερχόμενων από προσεγγίσεις της παραδοσιακής ψυχιατρικής, της ψυχανάλυσης και του συμπεριφορισμού. Σ' αυτές αντίθετα, η εστίαση βρισκόταν στην τεχνική ή στην παρέμβαση που θα επιφέρει την αλλαγή (Rogers, 1942, 1951).

Κατά τη δεκαετία του '40, πρωτοπόρος ο Rogers, μέσω ηχογραφήσεων και μετέπειτα ταινιών και βιντεοσκοπήσεων θεραπευτικών συνεδριών, τεκμηρίωσε την μη-κατευθυντικότητα της προσέγγισής του. Με αυτόν τον τρόπο επίσης αναδείχθηκε η αξία της ακριβούς καταγραφής της επικοινωνίας, η οποία και αξιοποιήθηκε για την εκπαίδευση και την έρευνα. Με τα μέσα επίσης αυτά που χρησιμοποιήθηκαν, η ψυχοθεραπεία με τεκμηριωμένο τρόπο πήρε απόσταση από ένα είδος μυστικισμού και σέκτας της εποχής. Έτσι, ο χώρος της ψυχοθεραπείας, αποκλειστικό προνόμιο μέχρι τότε στις ΗΠΑ γιατρών και ψυχολόγων, διευρύνθηκε πλέον αγκαλιάζοντας κι άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, όπως, για παράδειγμα, οι κοινωνικοί λειτουργοί (Μουλαδούδης, 2002. Rogers, 1942). Η μη-κατευθυντική προσέγγιση του Rogers (1942) λοιπόν θα λέγαμε ότι επιχειρεί να αποστασιοποιηθεί από το ιατρικό μοντέλο, ώστε ο πελάτης πλέον από ασθενής να γίνεται αντιληπτός ως ανθρώπινο ον, το οποίο μέσα σε ένα κλίμα ζεστασιάς, αποδοχής και ασφάλειας, συνοδευόμενος από τον θεραπευτή, να τείνει προς την αυτοδιερεύνησή του και την προσωπική του ανάπτυξη (Μουλαδούδης, 2002. Μπρούζος, 2004).

2.1.2 Πελατοκεντρική θεραπεία

Στο πλαίσιο διαφόρων παρεξηγήσεων και διαστρεβλώσεων της μη-κατευθυντικής προσέγγισης, ο Rogers (1951) επιλέγει τον όρο «πελατοκεντρική» προσέγγιση κατά τη δεκαετία του '50. Με τον όρο αυτό σηματοδοτείται πρώτον, η μετακίνηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής από τον θεραπευτή στον πελάτη, συνεπώς ο δεύτερος γίνεται πλέον το επίκεντρο. Κατά δεύτερον, με την πελατοκεντρική προσέγγιση, ο Rogers δίνει μια ισχυρή απάντηση στις διαστρεβλώσεις του τύπου ότι η μη κατευθυντικότητα είναι παθητική ή και έμμεση στάση του θεραπευτή και τρίτον, διαφοροποιείται και οριοθετείται η προσέγγιση, από μία απλή αντανάκλαση, δηλαδή την απλή επανάληψη ή αναδιατύπωση των λεγομένων του πελάτη από τον θεραπευτή, χωρίς κατανόηση ή ουσιαστική εμπλοκή με τα βαθύτερα συναισθήματα και τις ανάγκες που εκφράζει, που την υποβιβάζει σε μια απλή τεχνική. Κατά την περίοδο αυτή, πέραν της ατομικής θεραπείας, επιχειρείται η εφαρμογή των αρχών της προσέγγισης και σε ομάδες (παιγνιοθεραπεία, ομαδική θεραπεία, εκπαίδευση κάθε βαθμίδας κ.λπ.) (Rogers, 1959a).

2.1.3 Βιωματική προσέγγιση

Σε συνδυασμό με την πελατοκεντρική θεραπεία ο Rogers (1951,1959a) επίσης, κατά τη δεκαετία του '50, συστηματοποιώντας την έρευνά του, τονίζει ότι δεν είναι σημαντικές τόσο οι μέθοδοι όσο οι θέσεις και οι στάσεις του θεραπευτή. Από τη διερεύνηση της θεραπευτικής διαδικασίας αναδείχθηκε σταδιακά, η σημασία της διαρκούς ανοιχτοσύνης του πελάτη προς την προσωπική του εμπειρία (experience). Με τη συνδρομή και του συνεργάτη του Rogers, Gendlin η ψυχοθεραπεία γίνεται ολοένα και περισσότερο αντιληπτή ως βιωματική θεραπεία. Έτσι στο προσκήνιο τίθενται πλέον, η αυτοδιερεύνηση και η λεκτική συμβολοποίηση των συναισθημάτων του πελάτη, καθώς στη διαδικασία αυτή προεξάρχουσα θέση καταλαμβάνει η έννοια της εστίασης στην υποκειμενική εμπειρία και η αξία του βιώματος για το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Gendlin, 1978. Rogers, 1951, 1959a).

2.1.4 Προσωποκεντρική Προσέγγιση

Κατά τη δεκαετία του '70, ο Rogers (1986) επιλέγει τον όρο «Προσωποκεντρική» για την προσέγγισή του, προκειμένου να περιγραφεί με μεγαλύτερη ακρίβεια ο τελικός στόχος της συμβουλευτικής διαδικασίας, ο οποίος και είναι μία διαδικασία διαπροσωπικής συνάντησης, που τείνει να καθιστά τον άνθρωπο «πρόσωπο». Υπήρξαν δύο εξαιρετικά σημαντικές εμπειρίες του Rogers που συνέβαλαν σε αυτή την εξέλιξη: α) Ο Rogers με τους συνεργάτες του στο Winsconsin διεξήγαγε ένα ερευνητικό πρόγραμμα με σχιζοφρενείς. Στο πρόγραμμα αυτό εξαιτίας των σιωπηλών και συχνά ελάχιστα κατανοητών πελατών, οι θεραπευτές, σύντομα επέστρεφαν στον εαυτό τους (Rogers et al., 1967), β) η εμπειρία των ομάδων συνάντησης επίσης, αποκάλυψε στον Rogers (1970) ότι και οι διευκολυντές της ομάδας προσεγγίζονταν ως πρόσωπα, όπως και τα μέλη των ομάδων. Αυτό οδήγησε στη σταδιακή αναγνώριση της αξίας της σχεσιακής διάστασης στη θεραπεία. Θεωρήθηκε επίσης το βίωμα του θεραπευτή ως εξίσου σημαντικός παράγοντας για τη θεραπεία, όσο και η εμπειρία του πελάτη. Έτσι, στα πλαίσια αυτής της εξελικτικής πορείας της προσέγγισης του Rogers, προέκυψε τελικά η αντίληψη της ψυχοθεραπείας ως «προσωπικής συνάντησης», ως μιας αυθεντικής διαπροσωπικής σχέσης, δηλαδή, στην

οποία πελάτης και θεραπευτής συναντώνται σε ένα κλίμα που διέπεται από γνησιότητα, αποδοχή και ενσυναίσθηση. Η εξέλιξη αυτή, της Προσωποκεντρικής προσέγγισης οφείλεται εν μέρει, στην επίδραση της υπαρξιστικής φιλοσοφίας (Kierkegaard), της διαλογικής φιλοσοφίας (Buber) και της Χριστιανικής ανθρωπολογίας (Tillich) (Κοσμόπουλος, 1994. Μουλαδούδης, 2002. Μπρούζος, 2004).

2.1.4.1 Θεωρητικές Αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης

Όλο το θεωρητικό οικοδόμημα της Προσωποκεντρικής προσέγγισης λοιπόν, βασίζεται στην παραδοχή ότι ο άνθρωπος, όπως και κάθε ζωντανός οργανισμός υπάρχει, κινείται και κατευθύνεται από μία και μοναδική τάση, την τάση πραγμάτωσης. Αυτή τείνει στην διατήρηση, ανάπτυξη και διαφοροποίηση κάθε οργανισμού εφ' όρου ζωής. Προκειμένου όμως η τάση πραγμάτωσης να διευκολυνθεί στον σκοπό της όπως κάθε οργανισμός, έτσι και ο άνθρωπος έχει επίσης μία και μοναδική βασική ανάγκη. Την ανάγκη για αποδοχή από το περιβάλλον του. Όταν το περιβάλλον είναι ευνοϊκό, με αποδοχή, «εύφορο», τότε ο άνθρωπος όπως και ο κάθε οργανισμός τείνει να πραγματώνεται κατά τα μέγιστα, σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Στην αντίθετη περίπτωση ο άνθρωπος αναγκάζεται ενσωματώνοντας τους όρους που του θέτει το περιβάλλον, προκειμένου να του παρέχει αποδοχή, να λοξοδρομήσει, να βρει εναλλακτικούς τρόπους να επιβιώσει και να αναπτυχθεί προς την κατεύθυνση όμως που του υπαγορεύουν οι όροι αποδοχής και αξίας που ενσωμάτωσε, πληρώνοντας έτσι το αντίστοιχο τίμημα (Pervin & John, 1999. Rogers, 1951, 1980).

Σύμφωνα με τον Rogers (1987), το θεωρητικό μοντέλο της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, περιγράφεται καθαρά για λόγους κατανόησης διαχωρισμένο στις εξής συνιστώσες: α) η θεωρία της θεραπείας β) η θεωρία της προσωπικότητας γ) η θεωρία του πλήρως λειτουργικού προσώπου δ) η θεωρία των διαπροσωπικών σχέσεων και ε) η θεωρία των εφαρμογών.

Πρωταρχικής σημασίας θέση για τον Rogers (1957, 1963, 1980, 1986, 1987) στην Προσωποκεντρική προσέγγιση καταλαμβάνει η θεωρία θεραπείας, σύμφωνα με την οποία περιγράφονται οι αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες για τη θεραπευτική διαδικασία. Σε επόμενη ενότητα του κεφαλαίου θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη θεωρία θεραπείας στο πλαίσιο αναγκών τεκμηρίωσης της παρούσας διατριβής.

Ακολουθως, η θεωρία προσωπικότητας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο Rogers αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο και τον κόσμο, όπως επίσης και στον τρόπο που η προσωπικότητα αναπτύσσεται σε σχέση με τον κόσμο. Η θεωρία προσωπικότητας της Προσωποκεντρικής προσέγγισης, μέσα από το πρίσμα του Rogers πατάει σε δύο «βάρκες»: της φαινομενολογίας και του υπαρξισμού (Rogers, 1977). Για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής στην θεωρία προσωπικότητας θα αναφερθούμε διεξοδικότερα σε επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου. Επόμενη είναι η θεωρία για το πλήρως λειτουργικό πρόσωπο. Το πλήρως λειτουργικό πρόσωπο λοιπόν, ως μία θεωρητική κατασκευή του Rogers (1961) περιγράφεται να κινείται προς μία αυξανόμενη ανοιχτοσύνη στην εμπειρία, καθώς βιώνει συμφωνία με τον οργανισμικό εαυτό μέσα από διαδικασίες ελευθερίας επιλογής, οριοθέτησης, και αναδιαπραγμάτευσης. Χρειάζεται να τονιστεί όμως ότι το πλαίσιο στο οποίο περιγράφεται το πλήρως λειτουργικό πρόσωπο, δεν είναι ντετερμινιστικό, δεν διέπεται δηλαδή από αυστηρά αιτιώδεις σχέσεις, αλλά περιγράφει σχέσεις διαρκούς αλληλεπίδρασης (Rogers, 1961). Επόμενη είναι η θεωρία των διαπροσωπικών σχέσεων. Η θεωρία αυτή αναφέρεται και περιγράφει τα στοιχεία στα οποία βασίζεται η σχέση ισοτιμίας και αλληλοπεριχώρησης μεταξύ θεραπευτή και πελάτη. Η στάση και ο τρόπος ύπαρξης του συμβούλου κατά τη διάρκεια της συνεδρίας μέσω της ενσυναισθητικής κατανόησής του, διευκολύνει την λεκτικοποίηση του συναισθηματικού περιεχομένου των βιωμάτων του πελάτη. Η στάση και η παρουσία του συμβούλου επίσης, διεπόμενη από άνευ όρων αποδοχή, ζεστασιά, και αυθεντικότητα, περιγράφεται να συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος συμφωνίας, αποδοχής και συναισθηματικής ζεστασιάς στη σχέση με τον πελάτη. Η «παρουσία» λοιπόν του συμβούλου ως υπερκείμενη στάση, συνιστάται και αποτελεί έναν τρόπο ύπαρξης του συμβούλου στο εδώ και τώρα, εμπεριέχοντας τις πυρηνικές συνθήκες, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα (Μπρούζος, 2004).

Επόμενη θεωρία κατά σειρά, και τελευταία, είναι η θεωρία των εφαρμογών. Με τη θεωρία αυτή ο Rogers προτείνει την εφαρμογή της Προσωποκεντρικής προσέγγισης και σε περιοχές πέραν του χώρου της ψυχοθεραπείας. Τέτοιες περιοχές για παράδειγμα, αποτελούν ο χώρος της εκπαίδευσης, διάφορες ομάδες, η οικογένεια, εφαρμογή με στόχο τη διευθέτηση ποικίλων συγκρούσεων (εθνικών, φυλετικών κ.λπ.) κ.ά. Ποικίλες εφαρμογές της Προσωποκεντρικής προσέγγισης στις μέρες μας παρατηρούμε να αναπτύσσονται σε διάφορα πεδία. Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθεί η

προεξάρχουσα θέση των αρχών της Προσωποκεντρικής προσέγγισης, μεταξύ άλλων και στην εφαρμογή της παιγνιοθεραπείας (Axline, 1964. Μπρούζος, 2004).

Η Προσωποκεντρική προσέγγιση λοιπόν, του Carl Ransom Rogers θα λέγαμε ότι άσκησε παγκοσμίως την ισχυρότερη, πολυεπίπεδη επιρροή (Smith, 1982). Συνοψίζοντας λοιπόν, θα λέγαμε ότι τα κύρια πλεονεκτήματα της Προσωποκεντρικής προσέγγισης, είναι αφενός η ολιστική της ματιά για τον άνθρωπο, αφετέρου και η διαρκείς διερεύνηση των σημαντικών πτυχών της ύπαρξης (Pervin & John, 1999).

Από την αρχή και κατά καιρούς ασκήθηκε κριτική στην Προσωποκεντρική προσέγγιση για διάφορα σημεία, με το κυριότερο όμως να εντοπίζεται στην αντίληψη ότι ο άνθρωπος είναι κατά βάση θετικός στον πυρήνα του και έχει εγγενή την τάση αυτοπραγμάτωσής του. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης απ' την άλλη, αντιτείνουν το επιχείρημα ότι, όταν το ανθρώπινο όν καλείται να υπάρξει υπό δυσμενείς συνθήκες, εκδηλώνει ενδεχομένως στάσεις και συμπεριφορές που εναντιώνονται στα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα, οι οποίες όμως μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως ενέργειες και επιλογές της αυτόδιατήρησής του (Μπρούζος, 2004).

Συνοψίζοντας, η Προσωποκεντρική Προσέγγιση, που θεμελιώθηκε από τον Carl Rogers, αντιπροσωπεύει μια ανθρωπιστική φιλοσοφία βασισμένη στη φαινομενολογία και τον υπαρξισμό, δίνοντας έμφαση στη μοναδικότητα και την αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Αναπτύχθηκε ως εναλλακτική στις κυρίαρχες ψυχαναλυτικές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, προτάσσοντας τη μη-κατευθυντική στάση του θεραπευτή, ο οποίος λειτουργεί ως συνοδοιπόρος και διευκολυντής της προσωπικής ανάπτυξης του πελάτη. Η θεραπευτική διαδικασία βασίζεται στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, μέσω των διευκολυντικών στάσεων της ενσυναίσθησης, της άνευ όρων αποδοχής και της αυθεντικότητας, ενώ το βίωμα και η εμπειρία του πελάτη καθώς και η συνάντηση στο «εδώ και τώρα» αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία. Απώτερος σκοπός είναι η ενεργοποίηση της έμφυτης ανθρώπινης τάσης για ανάπτυξη και διαφοροποίηση, που επιτρέπει στο άτομο να αξιοποιεί τις δυνατότητές του όταν βρεθεί σε ένα ευνοϊκό, διευκολυντικό περιβάλλον. Στην επόμενη ενότητα, θα προσεγγίσουμε τη θεωρία θεραπείας της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, η οποία αναπτύχθηκε μέσα από την κλινική εμπειρία του Carl Rogers. Η προσέγγιση αυτή δημιουργεί ένα πλαίσιο για την κατανόηση και την εφαρμογή της θεραπευτικής αλλαγής, εστιάζοντας στη σχέση μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου και στο πώς αυτή η σχέση μπορεί να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση του ατόμου.

2.2 Θεωρία Θεραπείας της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης

Η Προσωποκεντρική θεραπεία σύμφωνα με τον Merry (1994) βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά παρακινείται από την τάση πραγμάτωσης την έμφυτη δηλαδή ικανότητα του ανθρώπου να κινείται προς την πλήρη λειτουργικότητα. Αυτό συνεπάγεται πως, ότι χρειαζόμαστε για την εσωτερική μας αλλαγή υπάρχει μέσα μας και δε χρειάζεται να το αναζητούμε έξω από εμάς. Κάθε άνθρωπος διαθέτει μέσα του τεράστιες δυνατότητες κατανόησης του εαυτού του και διαφοροποίησης της αυτοαντίληψης, της βασικής στάσης της συμπεριφοράς του. Οι δυνατότητες αυτές μπορούν να ενεργοποιηθούν, αν του παρασχεθεί ένα συγκεκριμένο και σταθερό κλίμα διευκολυντικής ψυχολογικής στάσης. (Rogers, 1980). Αυτό το διευκολυντικό κλίμα παρέχει ο θεραπευτής/σύμβουλος «υπάρχοντας» με τις συνθήκες μέσα στη σχέση Πελάτη – Συμβούλου. Το 1957 ο Rogers δημοσίευσε τις «Αναγκαίες και Επαρκείς Συνθήκες της Θεραπευτικής Αλλαγής», οι οποίες ήταν αποτέλεσμα της κλινικής εμπειρίας του με πελάτες. Οι συνθήκες περιγράφονται ως εξής:

1. Δύο πρόσωπα βρίσκονται σε ψυχολογική επαφή.
2. Ο πρώτος, που θα ονομάσουμε «πελάτη», βρίσκεται σε κατάσταση συμβατότητας, είναι ευάλωτος ή αγχωμένος.
3. Ο δεύτερος, τον οποίο θα ονομάσουμε σύμβουλο, είναι αυθεντικός και ολόκληρος μέσα στη σχέση.
4. Ο σύμβουλος βιώνει άνευ όρων θετική αποδοχή για τον πελάτη.
5. Ο σύμβουλος βιώνει μια ενσυναισθητική κατανόηση του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς του πελάτη και προσπαθεί να επικοινωνήσει αυτή την κατανόηση στον πελάτη.
6. Η επικοινωνία της ενσυναισθητικής κατανόησης και της άνευ όρων αποδοχής του συμβούλου στον πελάτη επιτυγχάνεται τουλάχιστον ως έναν ελάχιστο βαθμό (Rogers 1957, σελ. 96).

Αν οι έξι αυτές συνθήκες υπάρχουν και εξακολουθήσουν να υπάρχουν για ένα χρονικό διάστημα, τότε δημιουργείται το κατάλληλο διευκολυντικό κλίμα για την εσωτερική ανάπτυξη του ατόμου.

Σύμφωνα με τα ίδια τα λόγια του Rogers (1980, σελ. 66): «Το άτομο έχει μέσα του πλούσιες δυνατότητες να κατανοεί τον εαυτό του και να μεταβάλλει την αυτο-εικόνα του, τις βασικές στάσεις ζωής και την αυτο-κατευθυνόμενη συμπεριφορά του. Οι δυνατότητες αυτές μπορούν να απελευθερωθούν μόνο εάν εξασφαλιστεί ένα συγκεκριμένο κλίμα διευκολυντικών ψυχολογικών στάσεων»

Σύμφωνα με την πρώτη συνθήκη: Δύο πρόσωπα βρίσκονται σε ψυχολογική επαφή. Αυτό αποτελεί την προϋπόθεση για την αρχή μίας σχέσης και υποδηλώνει τη δυνατότητα συναισθηματικής προσέγγιση όσων μετέχουν στη θεραπευτική διαδικασία. Το να υπάρχει η ικανότητα δηλαδή από τη μεριά του πελάτη για επικοινωνία και δημιουργία σχέσης. Να υπάρχει έστω και μια μικρή δυνατότητα να αλληλεπιδρούν ο ένας στο αντιληπτικό πεδίο του άλλου. Με άλλα λόγια να υφίσταται ακόμα και στο ελάχιστο η σχέση, για να μπορέσουμε να τη φτάσει στον μέγιστο βαθμό. Η πρώτη συνθήκη αποτελεί προϋπόθεση ύπαρξης των υπόλοιπων συνθηκών, όντας διχοτομική, μπορεί δηλαδή είτε να υφίσταται, είτε όχι και δεν μπορεί να υπάρξει σε διαφορετικό βαθμό όπως οι υπόλοιπες πέντε (Μπρούζος, 2004).

Η δεύτερη συνθήκη, λέει πως: Ο πρώτος, που θα ονομάσουμε «πελάτη», βρίσκεται σε κατάσταση ασυμβατότητας, είναι ευάλωτος ή αγχωμένος. Ο πελάτης βρίσκεται σε ασυμφωνία δηλαδή συνήθως είναι μπερδεμένος, βρίσκεται σε σύγχυση, βιώνει στρες και άγχος. Η ασυμφωνία προκύπτει από τη δυσκολία ένταξης των εμπειριών στην αυτοαντίληψη: όταν δηλαδή η εικόνα που έχει για τον εαυτό του ο πελάτης είναι σε απόσταση από αυτό που βιώνει, όταν η συμπεριφορά του ατόμου δε συμφωνεί με τα συναισθήματα του. Η αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που βιώνει το άτομο και σε αυτό που επιτρέπει στον εαυτό του να βιώσει είναι εντατική και επαναλαμβανόμενη, η αυτοαντίληψη γίνεται όλο και πιο δύσκαμπτη, σε μια προσπάθεια να διατηρηθεί αναλλοίωτη (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Άρα μια εμπειρία μη συμβατή με την αυτοεικόνα του ατόμου ή θα αγνοηθεί ή θα βιωθεί παραποιημένη και προσαρμοσμένη, ώστε να ταιριάζει στην αυτοεικόνα του. Είναι ο τρόπος να μείνει σταθερή η εικόνα του εαυτού. Κάποιες φορές όμως οι αμυντικοί μηχανισμοί δεν καταφέρνουν να προστατέψουν το άτομο επαρκώς και τότε γίνεται αντιληπτή η εσωτερική σύγκρουση που βιώνει (Rogers, 1942, 1951, 1957). Η τρίτη συνθήκη μας μιλάει για τη στάση της Αυθεντικότητας (congruence): Ο δεύτερος, τον οποίο θα ονομάσουμε σύμβουλο, είναι αυθεντικός και ολόκληρος μέσα στη σχέση. Η συνθήκη της αυθεντικότητας λοιπόν αυτή αναφέρεται στο να είναι ο θεραπευτής κάθε στιγμή σε επαφή με τον εαυτό του και με το τι αισθάνεται. Ο Rogers (1989) μιλώντας

για την αυθεντικότητα στη θεραπεία τονίζει ότι αυθεντικότητα σημαίνει να είναι ο θεραπευτής αληθινός στη σχέση με τον πελάτη του. Να είναι ο πραγματικός του εαυτός, ανοιχτός στα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Να είναι σε θέση να έχει επίγνωση του εαυτού του και να ξέρει πώς αισθάνεται κάθε στιγμή. Χωρίς να αρνηθεί να κάνει γνωστά τυχόν επίμονα συναισθήματα που υπάρχουν στη σχέση. Έχει τον πελάτη απέναντί του πρόσωπο με πρόσωπο και είναι ο εαυτός του χωρίς να κρύβεται πίσω από τον τίτλο του επαγγελματία ή οποιοδήποτε προσωπείο. Δεν είναι εύκολο ο θεραπευτής να είναι αυθεντικός. Το να είναι κάποιος γνήσιος και αληθινός περιλαμβάνει τη δυσκολία να είναι εξοικειωμένος με τη ροή του βιώματος που συμβαίνει μέσα στον εαυτό, μια ροή που τονίζεται ιδιαίτερα από πολυπλοκότητα και συνεχή αλλαγή (Rogers, 1980).

Ο Rogers (1961) μιλάει και για την εκφρασμένη αυθεντικότητα εννοώντας την επικοινωνία προς τον πελάτη μόνο εκείνων των συναισθημάτων που κρίνονται αναγκαία. Δηλαδή ο θεραπευτής δε φανερώνει όλο του τον εαυτό στον πελάτη του, ούτε θα τον φορτώσει με όλα του τα συναισθήματα. Σε κάθε περίπτωση θα αξιολογήσει ποια συναισθήματα θα βοηθήσουν τη σχέση και έχουν άμεση σχέση με τη θεραπευτική διαδικασία.

Η τέταρτη συνθήκη μιλάει για την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση (Unconditional positive regard). Ο σύμβουλος βιώνει άνευ όρων αποδοχή για τον πελάτη. Η Sanford (1984) υποστηρίζει ότι, όταν το άτομο αρχίζει να συνειδητοποιεί τον εαυτό του, αναπτύσσει μια ανάγκη για θετική αποδοχή. Αυτή η ανάγκη είναι παγκόσμια. Η ανάγκη για άνευ όρων θετική αποδοχή είναι βασική ανθρώπινη ανάγκη, εκτεταμένη και συνεχής, είτε πρόκειται για μια εγγενή ανάγκη ή κάτι που μαθαίνει το άτομο να χρειάζεται, άσχετα με τη θεωρία. Η ανάγκη για άνευ όρων αποδοχή και άνευ όρων αποδοχή του εαυτού και η ανάγκη ικανοποίησής της, υπάρχει σε κάθε σχέση με τους άλλους και τους σημαντικούς άλλους. Η ανάγκη για αυτοαποδοχή και ανάπτυξη όρων αξίας ή η ύπαρξη αποδοχής άνευ όρων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Όπως υπογραμμίζει ο Rogers (1961), όταν αποδέχομαι τον εαυτό μου έτσι όπως είναι, τότε μπορώ να αλλάζω. Όταν ο πελάτης αρχίσει να αποδέχεται πλευρές του εαυτού του, αρχίζει να αλλάζει και να μην αποζητά τόσο έντονα την αποδοχή και την κριτική των γύρω του.

Σύμφωνα με τον Rogers (1957, 1980) μέσα στη θεραπευτική σχέση χρειάζεται να υπάρχει άνευ όρων αποδοχή και κατανόηση. Ο σύμβουλος δεν κρίνει και δεν

αξιολογεί τον πελάτη του, δεν του βάζει όρους, για να τον αποδεχτεί και δεν τον κρίνει ακόμα και αν για τη δική του «ηθική» και τους δικούς του όρους αξίας, οι απόψεις και οι πράξεις του δεν είναι σωστές. Τον δέχεται ακριβώς όπως είναι και με θετική προδιάθεση. Χρειάζεται να τον αποδεχτεί χωρίς όρους, για να υπάρξει το κατάλληλο διευκολυντικό κλίμα για την ανάπτυξή του. Όχι όμως να προσπαθεί να δημιουργήσει το κλίμα αυτό τεχνικά. Η συνθήκη της άνευ όρων αποδοχής του πελάτη, όπως βέβαια και των άλλων συνθηκών, βιώνεται και γίνεται τρόπος ζωής. Οι συνθήκες είναι τρόπος ύπαρξης και όχι τεχνικές που εφαρμόζουμε. Μέσα στην ασφάλεια που παρέχει ο τρόπος ύπαρξης με τις συνθήκες μέσα στη σχέση, ο πελάτης είναι ελεύθερος να εκφραστεί χωρίς να φοβάται ότι θα σχολιαστεί αρνητικά από τον θεραπευτή, ξέροντας ότι κάθε πλευρά του είναι αποδεκτή και σημαντική. Ο Μπρούζος (2004) τονίζει πως η άνευ όρων αποδοχή, όταν βιώνεται από τον πελάτη για μεγάλο χρονικό διάστημα, τον οδηγεί στο να αρχίζει να βιώνει αυτοαποδοχή και αυτό συμβάλλει στη διαδικασία αυτοεξερεύνησης του εαυτού. Στο άρθρο της Sanford (1984) ο Rogers, λέει, μιλώντας όμως υποθετικά, ότι εάν ένα πρόσωπο δεχόταν πάντα άνευ όρων αποδοχή, τότε δεν θα εξαρτιόταν από όρους αξίας και η άποψη για τον εαυτό του θα ήταν θετική άνευ όρων. Αν η ανάγκη για άνευ όρων αποδοχή και άνευ όρων αυτοαποδοχή καλυπτόταν το μόνο που θα μας διαφοροποιούσε θα ήταν η οργανισμική αξιολογητική διαδικασία και κάθε άτομο θα ήταν πλήρως λειτουργικό. Αυτό βέβαια είναι μια ακολουθία γεγονότων υποθετικά δυνατή και ως εκ τούτου σημαντική θεωρητικά, αν και δεν φαίνεται να είναι δυνατό να συμβεί στην πραγματικότητα.

Στην πέμπτη συνθήκη τονίζεται η σημασία της Ενσυναίσθησης (Empathy). Ο σύμβουλος βιώνει μια ενσυναισθητική κατανόηση του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς του πελάτη και προσπαθεί να επικοινωνήσει αυτή την κατανόηση στον πελάτη. Ενσυναίσθηση, κατά τον Rogers (1980, σ.142), σημαίνει: «...να μπει στον ατομικό αντιληπτικό κόσμο του άλλου και να έχει πλήρη άνεση σε αυτόν. Συνεπάγεται την ευαισθησία, λεπτό το λεπτό, στα μεταβαλλόμενα νοήματα που κυλούν σε αυτόν τον άνθρωπο, στον φόβο, στην οργή, την τρυφερότητα, τη σύγχυση ή ο,τιδήποτε βιώνει... Σημαίνει να του γνωστοποιείς πως αντιλαμβάνεσαι τον κόσμο του, καθώς παρατηρείς με καθαρό και άφοβο βλέμμα κομμάτια τα οποία τον φοβίζουν... Είσαι έμπιστός του συνοδός του στον εσωτερικό του κόσμο».

Η ενσυναίσθηση δεν είναι κάτι απλό. Δεν είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο θεραπευτής επαναλαμβάνει στον πελάτη απλώς τα λόγια του. Τον ακούει σαν να βλέπει μέσα από τα μάτια του, σαν να έχουμε επισκεφτεί τον δικό του κόσμο. Ο

θεραπευτής βιώνει «μπαίνοντας στα παπούτσια» του πελάτη του αυτό που βιώνει ο ίδιος (Rogers, 1957, Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Εδώ είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ο θεραπευτής μπαίνει στη θέση του πελάτη και βλέπει τον κόσμο με τα δικά του μάτια χωρίς, όμως, να χάνει επαφή με τη δική του πραγματικότητα. Στην αντίθετη περίπτωση μιλάμε για κατάσταση συναισθηματικής ταύτισης (Clark, 2004). Ο θεραπευτής χρειάζεται να συνοδεύει τον πελάτη του χωρίς να ταυτίζεται, για να μη χαθεί το διευκολυντικό κλίμα. Η ταύτιση με τον πελάτη σημαίνει ότι ο σύμβουλος δεν μπορεί πλέον να ακούσει τον πελάτη του, αλλά τον εαυτό του. Αυτό σημαίνει ότι αισθάνεται τα συναισθήματα του πελάτη του, βιώνει τα βιώματά του σαν να είναι αυτός, χωρίς όμως να ξεχάσει ότι είναι σαν να μπαίνει στα παπούτσια του αλλά δεν τα φοράει ο ίδιος. (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003. Rogers, 1957, 1959a.). Χρειάζεται εγρήγορση κάθε στιγμή από τον θεραπευτή, ώστε να είναι μεταβλητός και εύπλαστος και να ακολουθεί τον πελάτη προς κάθε κατεύθυνση. Να είναι ευαίσθητος στο να κατανοεί και να δίνει πίσω στον πελάτη, πάντα με διστακτικότητα, όχι μόνο το περιεχόμενο των λέξεων αλλά και τα κρυμμένα νοήματα και τα συναισθήματα που τις συνοδεύουν (Rogers, 1980). Πολλές φορές δεν είναι δυνατό ο πελάτης να αντιληφθεί πράγματα, επειδή βρίσκεται σε κατάσταση ασυμβατότητας ή είναι εάλωτος ή επειδή κάποια συναισθήματα του προκαλούν άγχος και σύγχυση (Rogers, 1957).

Τέλος, σύμφωνα με την 6η συνθήκη, η επικοινωνία της ενσυναισθητικής κατανόησης και της άνευ όρων αποδοχής του συμβούλου στον πελάτη επιτυγχάνεται τουλάχιστον ως έναν ελάχιστο βαθμό. Δεν αρκεί ο σύμβουλος να βιώνει και να υπάρχει με τις συνθήκες μέσα στη θεραπευτική σχέση, αν ο πελάτης δεν το βιώνει και δεν το αντιλαμβάνεται αυτό. Η Προσωποκεντρική στάση του θεραπευτή λοιπόν, δεν μπορεί να έχει καμιά επίδραση, αν ο πελάτης δεν την βιώνει ως τέτοια (Μπρούζος, 2004).

Συμπερασματικά, η Προσωποκεντρική θεραπεία βασίζεται στην τάση πραγμάτωσης του ατόμου, την έμφυτη ικανότητα του ανάπτυξης και διαφοροποίησης. Ο θεραπευτής παρέχει ένα κλίμα αποδοχής, ενσυναίσθησης και αυθεντικότητας, θεμελιώνοντας τη σχέση που επιτρέπει στον πελάτη να αναπτύξει αυτοαποδοχή και να μειώσει την εσωτερική του ασυμφωνία. Οι έξι αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες του Rogers δημιουργούν το πλαίσιο για τη θεραπευτική αλλαγή, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοκατεύθυνση του ατόμου. Στην ενότητα που ακολουθεί, θα παρουσιαστεί η Θεωρία Προσωπικότητας της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, η οποία διαμορφώθηκε σε συνέχεια της Θεωρίας Θεραπείας του Carl Rogers. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε μέσω της κλινικής εμπειρίας και της ερευνητικής διαδικασίας και

εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η ανθρώπινη προσωπικότητα διαμορφώνεται και εξελίσσεται.

2.3 Θεωρία Προσωπικότητας της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης

Ο Rogers μέσα από τη δουλειά του με πελάτες ως κλινικός ψυχολόγος, μετά από συνεχή και επίπονη κλινική παρατήρηση αλλά και τεκμηριώνοντας με ποιοτική και ποσοτική έρευνα κατέληξε στο τι είναι αποτελεσματικό και απαραίτητο στη θεραπεία και διαμόρφωσε τη Θεωρία Προσωπικότητας. Τρέφοντας σεβασμό και προς τις αρχές της φαινομενολογικής φιλοσοφίας ο Rogers εστιάζει στην μοναδική και υποκειμενική πραγματικότητα κάθε ατόμου και όχι σε μία κοινή ή αντικειμενική. Η θεωρία του Rogers βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της φαινομενολογίας και του υπαρξισμού. Βασικές αρχές αυτών των φιλοσοφικών ρευμάτων είναι η υποκειμενικότητα της πραγματικότητας κάθε ατόμου, η ελεύθερη βούληση και ικανότητα κάθε ατόμου να καθορίσει το πώς θα ζήσει και η τάση του ανθρώπου να τείνει όλο και προς τη μεγαλύτερη ανάπτυξη ωρίμανση, αυτονομία και ανάπτυξη των ικανοτήτων του (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002).

Κατά τον Rogers (1951), κάθε άτομο ζει σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον εμπειριών του οποίου αποτελεί το κέντρο. Ένα «σύμπαν» που είναι ξεχωριστό για τον κάθε άνθρωπο και ονομάζεται φαινομενολογικό πεδίο. Στο φαινομενολογικό πεδίο μπορεί να ανήκει ο,τιδήποτε συμβαίνει γύρω μας και μέσα μας σε μια δεδομένη στιγμή. Το φαινομενολογικό πεδίο περιλαμβάνει εντυπώσεις, συναισθήματα, το σύστημα των αντιλήψεων και των εμπειριών μας και του νοήματος που δίνεται σε αυτές. Είναι ό,τι υπάρχει γύρω μας και μέσα μας, είτε μπορεί να μας γίνει αντιληπτό, είτε όχι. Όσο μοναδικός είναι ο κάθε άνθρωπος, τόσο μοναδικό είναι και το φαινομενολογικό του πεδίο του οποίου αυτός είναι το κέντρο και μόνο αυτός έχει τη δυνατότητα δυνητικά να γνωρίσει πλήρως. Η πραγματική όμως αντίληψη και γνώση του φαινομενολογικού μας πεδίου είναι περιορισμένη, αφού όλα αυτά που νιώθουμε, βιώνουμε, υπάρχουν γύρω μας ή μέσα μας δεν περνάνε σε συνειδητό επίπεδο παρά μόνο κάτω από ορισμένες συνθήκες (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002).

Ορισμένα από τα ερεθίσματα που ανήκουν στο φαινομενολογικό πεδίο είναι δυνατόν οποιαδήποτε στιγμή να αναγνωριστούν, να πάρουν μορφή, να συμβολοποιηθούν προς τη συνειδητοποίηση, να αποκτήσει δηλαδή το άτομο επίγνωση των εμπειριών του και να τους αποδώσει νόημα και αξία και έτσι να διαμορφώσουν το αντιληπτικό πεδίο (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002). Οτιδήποτε μπορεί να μας γίνει αντιληπτό, ή να το βιώσουμε, να καταλάβουμε ότι υπάρχει ακόμα και αν δεν μπορούμε να το κατανοήσουμε, μπαίνει αυτόματα στο αντιληπτικό μας πεδίο. Ο οργανισμός αντιδρά στο πεδίο ανάλογα με το πώς το βιώνει και το αντιλαμβάνεται.

Το αντιληπτικό αυτό πεδίο αποτελεί, για κάθε άτομο «πραγματικότητα» (Rogers, 1951). Κάθε άτομο λοιπόν βιώνει μία διαφορετική πραγματικότητα, που για εκείνο τη συγκεκριμένη στιγμή αποτελεί τη μόνη «αληθινή πραγματικότητα» και μπορεί να είναι πολύ διαφορετική από την πραγματικότητα κάποιου άλλου ατόμου. Το αντιληπτικό πεδίο δεν είναι κάτι σταθερό αλλά μεταβάλλεται συνεχώς από καινούριες εμπειρίες και ερεθίσματα. Το αντιληπτικό πεδίο λοιπόν είναι υποσύνολο του φαινομενολογικού πεδίου και μπορεί να διευρυνθεί.

Η βασική αρχή της θεωρίας της προσωπικότητας είναι η τάση πραγμάτωσης. Σύμφωνα με τον Rogers (1951), ο ανθρώπινος οργανισμός έχει μόνο μία βασική τάση και προσπάθεια: την τάση για πραγμάτωση, διατήρηση και καλυτέρευση του οργανισμού και αυτό είναι και το μοναδικό κίνητρο που προσδίδει ο Rogers στον ανθρώπινο οργανισμό. Η τάση πραγμάτωσης, είναι η τάση του οργανισμού προς την επιβίωση, τη συντήρηση, την ανάπτυξη, τη διαφοροποίηση. Είναι μία τάση που έχουν όλοι οι οργανισμοί, είτε είναι μονοκύτταροι είτε σύνθετοι, πολυκύτταροι οργανισμοί. Είναι η τάση που τους κάνει να στρέφονται πάντα προς τα εκεί που είναι καλύτερο γι' αυτούς. Υπάρχει από τη σύλληψή μας και δεν μπορεί να εξαφανιστεί ή να καταπιεστεί, παρά μόνο αν ο οργανισμός καταστραφεί. Δρα σε όλο τον οργανισμό, σε κάθε κύτταρο. Δρα κάθε φορά, ανάλογα με το βιολογικό μας υπόστρωμα και επηρεάζεται από το άμεσο περιβάλλον μας. Έτσι αν ζούμε σε ένα περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα η τάση πραγμάτωσής μας θα περιοριστεί σιγά σιγά στο να επιβιώσουμε και να συντηρηθούμε, ενώ αντίθετα σε ένα περιβάλλον πλούσιο θα μας ωθήσει στο να αναπτύξουμε όλες τις δυνατότητες του οργανισμού μας (Rogers, 1951, 1975).

Στην ψυχοθεραπεία ο θεραπευτής προσπαθεί να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε η τάση πραγμάτωσης να δράσει αποτελεσματικά. Η συμπεριφορά του ατόμου και ο τρόπος που λειτουργεί κάθε φορά για να καλύψει τις οργανισμικές του ανάγκες είναι αποτέλεσμα της τάσης πραγμάτωσης. Έτσι η τάση πραγμάτωσης

είναι αυτή που ωθεί ένα νεογέννητο μωρό να κλαίει, όταν πεινάει (Rogers, 1951, 1957, 1975). Εκτός από την τάση πραγμάτωσης που αναφέρεται στον οργανισμό, ο εαυτός έχει την τάση αυτοπραγμάτωσης να τον κινητοποιεί. Η τάση αυτοπραγμάτωσης πηγάζει από την τάση πραγμάτωσης αλλά στην πορεία διαφοροποιείται, καθώς διαμορφώνεται ο εαυτός. Καθώς το άτομο χτίζει σταδιακά μια εικόνα για τον εαυτό του η τάση αυτοπραγμάτωσης είναι αυτή η τάση προς τη διατήρηση, συντήρηση και ανάπτυξη του εαυτού (Rogers, 1959a). Όταν οι ανάγκες του οργανισμού έρχονται σε αντίθεση με τις ανάγκες της αυτοεικόνας, υπάρχει δηλαδή ασυμφωνία μεταξύ εαυτού και εμπειρίας, τότε δημιουργείται ασυμβατότητα στο άτομο (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002).

Όταν γεννιόμαστε δεν έχουμε εαυτό. Ένα μέρος του αντιληπτικού μας πεδίου, διαφοροποιείται σταδιακά και έτσι αρχίζει να αναπτύσσεται αυτό που λέμε «εαυτός» (Rogers, 1951). Από όταν αρχίζουμε να αντιλαμβανόμαστε πράγματα μερικά από αυτά τα ταυτίζουμε ως μέρος του εαυτού μας και με αυτόν τον τρόπο τα διαφοροποιούμε από άλλα πράγματα που αντιλαμβανόμαστε. Ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και ιδιαίτερα ως αποτέλεσμα της διεργασίας αξιολόγησης κατόπιν της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, δημιουργείται η δομή του εαυτού – ένα οργανωμένο, ρευστό, αλλά σταθερό εννοιολογικό πρότυπο αντιλήψεων, χαρακτηριστικών και σχέσεων του «εγώ», μαζί με αξίες συνδεδεμένες με αυτές τις έννοιες (Rogers, 1951). Ο εαυτός δημιουργείται από την αλληλεπίδρασή μας με τους σημαντικούς άλλους αλλά και από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μας. Υπό την επίδραση κυρίως της αξιολόγησης από τα σημαντικά πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός μας, από τις σχέσεις μεταξύ τους, τις σχέσεις μας με τους άλλους, μαθαίνουμε να διαχειριζόμαστε τα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος αλλά και τα εσωτερικά μας ερεθίσματα, δηλαδή τις οργανισμικές μας ανάγκες. Έτσι ερμηνεύουμε, συμβολοποιούμε και δίνουμε νόημα στην κάθε εμπειρία ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες και τις γνώσεις μας. Ο εαυτός περιέχει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις μας για τις σχέσεις μας με τους άλλους και το περιβάλλον μας, τις αξίες, τους στόχους και τα ιδανικά μας και τα συναισθήματά μας. Όσο περνάει ο καιρός η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας γίνεται όλο και πιο ισχυρή, ενώ αποκτά όλο και περισσότερη βαρύτητα για την ύπαρξή μας (Rogers, 1951, 1980).

Ο Merry (1994) μιλώντας για την οργανισμική εστία αξιολόγησης εστιάζει στο ότι γεννιόμαστε χωρίς αξίες, χωρίς πεποιθήσεις και παγιωμένους τρόπους συμπεριφοράς. Περιγράφει πως στην αρχή της ζωής μας είχαμε τη δυνατότητα να

αναγνωρίσουμε τις ανάγκες μας και να ζητάμε με όποιον τρόπο μπορούσαμε να ικανοποιηθούμε, ξέροντας τι μας συνέβαινε και μπορώντας να το εκφράζουμε. «Υπήρξαμε εντελώς αυθεντικοί – ξέραμε τι αισθανόμασταν και το εκφράζαμε χωρίς «διασκευές» (Merry, 1994, σ. 128). Λειτουργούσαμε κινούμενοι από την οργανισμική διαδικασία αξιολόγησης, μια ρευστή, ευμετάβλητη και συνεχή διαδικασία, κατά την οποία οι εμπειρίες συμβολοποιούνται με ακρίβεια και ενσωματώνονται με σκοπό την μέγιστη ενίσχυση του οργανισμού και του εαυτού (Rogers, 1959a).

Σύμφωνα με τους Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης (2002) όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με δύο βασικές ανάγκες, την ανάγκη για θετική αποδοχή και την ανάγκη για αυτοαποδοχή. Οι σημαντικοί άλλοι, που είναι κυρίως οι γονείς στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, του δίνουν συνήθως την αποδοχή μόνο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Οι προϋποθέσεις, οι όροι, δηλαδή που θέτει το περιβάλλον και κυρίως οι σημαντικοί άλλοι για την αποδοχή του ατόμου ονομάζονται «όροι αξίας» και αφορούν επίσης τις αξίες που είναι συνυφασμένες με αυτές τις προϋποθέσεις. (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002)

Πολλές φορές η ανάγκη του ανθρώπου για αποδοχή είναι τόσο μεγάλη που ασυνείδητα αρνείται την ίδια του την οργανισμική εμπειρία, για να αρέσει στους άλλους. Και αναγκάζεται να αρνηθεί την εμπειρία του ενδοβάλλοντας τις αξίες των σημαντικών άλλων για την απόκτηση της αποδοχής. Η ανάγκη του ανθρώπου να αποδέχονται οι άλλοι και να τον ενισχύουν θετικά είναι ο λόγος που ενδοβάλλει τους «όρους αξίας» που του θέτουν. Η ανάγκη αποδοχής από τους σημαντικούς άλλους είναι τόσο ισχυρή, ώστε ο άνθρωπος μπορεί να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του με βάση αυτή την ανάγκη, χάνοντας την εσωτερική, οργανισμική αξιολόγηση και ψάχνοντας να βρει τον τρόπο ύπαρξης απ' έξω, με αποτέλεσμα και ο φόβος της απόρριψης από τους άλλους να γίνεται μεγαλύτερος (Rogers, 1951). Όσο οι όροι αξίας που μας βάζουν οι άλλοι για την προσφορά της πολυπόθητης αποδοχής και θετικής αναγνώρισης γίνονται πιο απαιτητικοί και άκαμπτοι, τόσο το άτομο κινδυνεύει να χάσει την κατεύθυνση που του προσφέρει το οργανισμικό αξιολογητικό του σύστημα και άντ' αυτού κατευθύνεται από τους όρους αξίας και την αξιολόγηση των άλλων (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002).

Έτσι, το άτομο αναγκάζεται να κινείται όλο και περισσότερο προς το πώς θα πρέπει να είναι για να αρέσει στους άλλους, χάνοντας την εμπιστοσύνη στην οργανισμική διαδικασία αξιολόγησης του και περιμένοντας από τους άλλους να επιβεβαιώσουν τις ανάγκες του, να το αποδεχτούν για να αποδεχτεί το τον εαυτό του,

να του πουν τι πρέπει να κάνει. Η ενδοβολή των όρων αξίας των άλλων γίνεται μια συνεχής διαδικασία και ανάγκη για το άτομο. Γίνεται τρόπος ύπαρξης και η εστία αξιολόγησης μεταφέρεται στους άλλους αντί να είναι εσωτερικευμένη. Το άτομο μαθαίνει να βασίζεται πια σε αυτά τα δεδομένα αξίας παρά στην οργανισμική διαδικασία εξέλιξης (Rogers, 1959a. Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002).

Το περιβάλλον που προσφέρει η ψυχοθεραπεία είναι το κατάλληλο, ώστε ο πελάτης να καταφέρει να εξερευνήσει με ασφάλεια ποιες από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του είναι «όροι αξίας» και πώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, τον τρόπο που λειτουργεί, ακόμα και πώς έφτασε να ενδοβάλλει αυτούς τους όρους, ώστε να αποφασίσει αν του είναι πια χρήσιμοι ή όχι (Rogers, 1957. Rogers, 1959a).

Οι αξίες που είναι συνδεδεμένες με τις εμπειρίες και οι αξίες που είναι κομμάτι της δόμησης του εαυτού, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι αξίες που έχουν βιωθεί απ' ευθείας από τον οργανισμό και σε άλλες περιπτώσεις είναι αξίες που έχουν ενδοβληθεί ή αποκτηθεί από άλλους, όμως έχουν γίνει αντιληπτές με έναν παραποιημένο τρόπο, σαν να είχαν απ' ευθείας βιωθεί (Rogers, 1951).

Ως παιδιά άλλες εμπειρίες τις εκτιμούμε θετικά και άλλες αρνητικά. Οι περισσότεροι τρόποι συμπεριφοράς που υιοθετούνται από τον οργανισμό είναι αυτοί που είναι σύμφωνοι με την έννοια του εαυτού (Rogers, 1951). Για τον Rogers το υγιές άτομο αφομοιώνει ή μπορεί να αφομοιώνει τις εμπειρίες στη δομή του εαυτού του. Στο υγιές άτομο υπάρχει μια συμφωνία μεταξύ του εαυτού του και της εμπειρίας, το ίδιο είναι ανοιχτό απέναντι στην εμπειρία και δε βρίσκεται σε κατάσταση άμυνας. (Pervin & John, 1970). Όσο ο άνθρωπος αναπτύσσεται, η αυτοεικόνα τείνει να γεμίζει με όλο και περισσότερους όρους αξίας και να γίνεται όλο και πιο άκαμπτη. Έτσι έρχεται συχνά σε σύγκρουση με τις οργανισμικές ανάγκες, αφού όσες εμπειρίες δεν είναι συμβατές με την εικόνα που το άτομο έχει για τον εαυτό του, εμποδίζονται στο να του γίνουν αντιληπτές. Οι εμπειρίες που δε συμφωνούν με τη δομή του εαυτού του συλλαμβάνονται υποσυνείδητα ως απειλητικές και είτε γίνονται αντικείμενο άρνησης είτε παραποιούνται. Αυτή η κατάσταση είναι γνωστή ως ασυμφωνία της ατομικής εμπειρίας (Pervin & John, 1970). «Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι αντιλήψεις αποκλείονται, επειδή είναι αντιφατικές και όχι επειδή είναι ανάρμοστες» (Rogers, 1951, σελ. 506).

Καθώς οι εμπειρίες συμβαίνουν κατά την διάρκεια της ζωής του ατόμου, είτε:

- α) συμβολοποιούνται, γίνονται αντιληπτές και οργανώνονται σε κάποια σχέση με τον εαυτό, ή β)
- αγνοούνται διότι δεν υπάρχει κάποια αντιληπτή σχέση με τον εαυτό, ή γ)

γίνεται μια άρνηση συμβολοποίησης ή γίνεται μια παραποιημένη συμβολοποίηση, διότι η εμπειρία δεν είναι σύμφωνη με την δόμηση του εαυτού (Rogers, 1951). Άρα σύμφωνα με τον Rogers (1959a) μια εμπειρία μη συμβατή με την αυτοεικόνα του ατόμου ή θα αγνοηθεί ή θα βιωθεί παραποιημένη και προσαρμοσμένη, ώστε να ταιριάζει στην αυτοεικόνα του. Ο σκοπός των δύο αυτών μηχανισμών είναι να προστατεύσουν την αυτό-εικόνα του ατόμου. Είναι ο τρόπος να μείνει σταθερή η εικόνα του εαυτού. Κάποιες φορές όμως οι αμυντικοί μηχανισμοί δεν καταφέρνουν να προστατέψουν το άτομο επαρκώς και τότε γίνεται αντιληπτή η εσωτερική σύγκρουση που βιώνει. Η συμπεριφορά του ατόμου δε συμφωνεί με τα συναισθήματα του και η αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που βιώνει το άτομο και σε αυτό που επιτρέπει στον εαυτό του να βιώσει είναι εντατική και επαναλαμβανόμενη, η αυτοαντίληψη γίνεται όλο και πιο δύσκαμπτη, σε μια προσπάθεια να διατηρηθεί αναλλοίωτη (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002).

Όταν το άτομο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση ανάμεσα σε αυτό που έχει ανάγκη και σε αυτό που νιώθει ότι πρέπει να κάνει, η αίσθηση μιας απροσδιόριστης απειλής και το άγχος του συνεχώς αυξάνονται και έτσι το άτομο μπορεί να γίνει ευάλωτο και δυσπροσαρμοστικό. Η ασυμφωνία οργανισμικού εαυτού και εμπειρίας τείνει να συμβολοποιηθεί. Όταν το άτομο αρχίζει να αισθάνεται αμυδρά αυτή την διάσταση και ασυμφωνία, ίσως τότε είναι έτοιμο να αναζητήσει μία θεραπευτική σχέση που θα τον βοηθήσει να δει τον εαυτό του, να τον αποδεχτεί, να αναγνωρίσει τις ενδοβολές και τους όρους αξίας που τον δυσκολεύουν και να διευρύνει την αυτοεικόνα του (Μπρούζος, 2004).

Κλείνοντας, η παραπάνω ενότητα προσφέρει μια αναλυτική παρουσίαση της θεωρίας προσωπικότητας του Carl Rogers, υπογραμμίζοντας την κεντρική θέση που κατέχει η υποκειμενική πραγματικότητα του ατόμου, αναγνωρίζοντας την μοναδικότητα του φαινομενολογικού του πεδίου που διαμορφώνει την αντίληψη της πραγματικότητας. Στο επίκεντρο της θεωρίας βρίσκεται η τάση πραγμάτωσης, η οποία αποτελεί μια έμφυτη κινητήρια δύναμη για ανάπτυξη και αυτοβελτίωση. Ο εαυτός αναπτύσσεται μέσα από αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους και το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ η εσωτερική διαδικασία αξιολόγησης συχνά επηρεάζεται από εξωτερικούς «όρους αξίας». Η ασυμφωνία μεταξύ οργανισμικών αναγκών και αυτοεικόνας μπορεί να οδηγήσει σε ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα, η οποία μπορεί να φροντιστεί μέσα σε μία θεραπευτική διαδικασία.

Έτσι, καθώς όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα, η Προσωποκεντρική Προσέγγιση του Carl Rogers δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα της θεραπείας αλλά έχει επεκταθεί και στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Η κεντρική ιδέα της είναι ότι ο δάσκαλος, όπως και ο θεραπευτής, χρειάζεται να λειτουργεί ως με αυθεντικότητα, άνευ όρων αποδοχή και ενσυναίσθηση ως ισότιμος συμμετέχων στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που προάγει την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται έρευνες που αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης των δασκάλων στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, επισημαίνοντας τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της στη μαθησιακή διαδικασία.

2.4 Εκπαίδευση δασκάλων στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση

Τα προγράμματα εκπαίδευσης για δασκάλους βασισμένα στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, βασίζονται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι τείνουν να κινούνται προς την ολοκλήρωση και την αυτοπραγμάτωση, εάν βρεθούν στις κατάλληλες συνθήκες, μέσα από ομαδικές βιωματικές διεργασίες στις οποίες η ευθύνη διαμοιράζεται (Smit, 1998). Σε τέτοιου είδους βιωματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, παρόλο που το περιεχόμενο στις θεωρητικές θεματικές ενότητες, όπως και σε κάποιες βιωματικές ασκήσεις, εργαστήρια και εργασίες είναι συγκεκριμένα, η εκπαίδευση διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τους προβληματισμούς, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα που αναδύονται στο εδώ και τώρα των συναντήσεων των μελών καθώς και κατά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Rogers, 1980. Yalom, 2006). Η Προσωποκεντρική προσέγγιση περιγράφεται καλύτερα ως «ένας τρόπος ύπαρξης» παρά «ένας τρόπος να πράττουμε». Όπως περιγράφεται από τον Rogers (1986) η Προσωποκεντρική Προσέγγιση, είναι βασικά ένας τρόπος ύπαρξης που εκφράζεται μέσα από στάσεις και συμπεριφορές που δημιουργούνται σε ένα κλίμα ανάπτυξης. Είναι βασικά μία φιλοσοφία παρά μια τεχνική ή μέθοδος. Όταν αυτή η φιλοσοφία αυτή γίνεται τρόπος ζωής, βοηθά τους ανθρώπους να διευρυνθούν και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, πυροδοτεί προσωπικές επικοδομητικές αλλαγές, ενδυναμώνει το άτομο και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για προσωπική και κοινωνική μεταμόρφωση.

Συμπερασματικά λοιπόν, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το παραπάνω αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου η αυτοαντίληψη του δασκάλου να ενσωματώσει και να αναπτύξει εποικοδομητικές και διευκολυντικές ποιότητες και στάσεις, περισσότερο αποτελεσματικές στην εφαρμογή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από μια οργανωμένη και εξειδικευμένη εκπαίδευση που έχει τις βάσεις της στις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης.

Η ανάπτυξη και η ενσωμάτωση στην αυτοαντίληψή του των βασικών πυρηνικών συνθηκών της Προσωποκεντρικής προσέγγισης που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο να σχετίζεται ως πρόσωπο και να επικοινωνεί αποτελεσματικότερα με τους άλλους είναι κύριος στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη συμβουλευτική. Η ανάπτυξη Προσωποκεντρικών στάσεων και δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη συμβουλευτική, τα οποία είτε έχουν δημιουργηθεί ειδικά για εκπαιδευτικούς είτε απευθύνονται σε επαγγελματίες διαφόρων κλάδων, όπως νοσηλευτές, γιατροί, κ.ά. Βασικός στόχος στα εξειδικευμένα προγράμματα που αφορούν δασκάλους χρειάζεται να είναι η ανάπτυξη των Προσωποκεντρικών στάσεων που θα διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να μπορεί να συναντάει και να σχετίζεται με τους μαθητές του ως πρόσωπο. Μέσα από αυτή τη διευκολυντική σχέση που έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή βασισμένη στις συνθήκες της Προσωποκεντρικής προσέγγισης ο μαθητής έχει την ευκαιρία να ακούσει και να αποδεχτεί και ο ίδιος τον εαυτό του και μέσα από αυτή την αποδοχή να μπορεί να αλλάξει προς ένα δρόμο πιο ταιριαστό για τον ίδιο, ακόμα και να αλλάξει δυσλειτουργικές συμπεριφορές ή μοτίβα στα οποία είχε εγκλωβιστεί (McLeod, 2003. Μπρούζος, 2004. Rogers, 1980). Παράλληλα, για έναν εκπαιδευτικό που αρχίζει να εκπαιδεύεται στη συμβουλευτική, εκτός από τη δυνατότητα εφαρμογής των συμβουλευτικών συνθηκών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, το σχολείο είναι ένα εξαιρετικό πεδίο εφαρμογής των αναπτυσσόμενων συμβουλευτικών του δεξιοτήτων στις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών του, όπου η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία είναι μείζονος σημασίας. Παρόλα αυτά εξαιρετική σημασία έχει και η αντίληψη για τον εκπαιδευτικό σύμβουλο των προσωπικών του ορίων, ώστε να μην εμπλέκεται σε καταστάσεις πέραν των δυνατοτήτων ή του ρόλου του (Gouleta, 2006. Μπρούζος, 2004. Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Ωστόσο, παρόλο που όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, η ολοκληρωμένη εκπαίδευση στη Συμβουλευτική είναι μακροχρόνια και απαιτητική,

σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (2001) οι στόχοι για μία εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική είναι διαφορετικοί. Οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να γίνουν σύμβουλοι, αλλά συμμετέχοντες σε μια πιο σύντομη εκπαίδευση, προκειμένου να μπορέσουν να επωφεληθούν, βρίσκοντας μέσα από τις συνθήκες της Προσωποκεντρικής προσέγγισης πιο διευκολυντικούς τρόπους επικοινωνίας και σχέσης κυρίως με τους μαθητές τους και ίσως και πιο ταιριαστούς τρόπους προσέγγισης γονέων και συναδέλφων. Παράλληλα όπως τονίζει η Μαλικιώση-Λοϊζου (2001) η συμμετοχή ενός εκπαιδευόμενου σε τέτοιου είδους προγράμματα, απαιτεί ισχυρό κίνητρο από τον ίδιο, μιας και η προσωπική ανάπτυξη και αλλαγή του εκπαιδευόμενου βασίζεται στη δέσμευσή του προς αυτή την κατεύθυνση. Τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα είναι σημαντικό να διδάσκονται συστηματικά και απαιτούν ένα ικανό χρονικό διάστημα, ώστε να μπορούν οι συνθήκες της προσωποκεντρικής προσέγγισης να ενσωματωθούν στην αυτοαντίληψη και να μην γίνονται αντιληπτές ως τεχνικές. Έτσι σύμφωνα με τη Falk (2009) θα ήταν θεμιτό να εντάσσονται εξ αρχής στη βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Falk, 2009). Αντίστοιχα σε έρευνες των Reinhard & Annemarie Tausch για την ενσωμάτωση ομάδων συνάντησης στην εκπαίδευση των δασκάλων διαπιστώθηκε ότι το 73% των δασκάλων που συμμετείχαν σε μια ομάδα συναντήσεων δύομισι ημερών είχαν μακροχρόνιες αλλαγές στις προσωπικότητές τους, οδηγώντας σε βελτιωμένες ιδέες και αλλαγές στη διδασκαλία τους. Οι μαθητές τους βίωσαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό, ανέπτυξαν περισσότερο την τάση αυτοπροσδιορισμού και αυτοκαθορισμού και είχαν λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας. Το 99% των δασκάλων που συμμετείχαν στις ομάδες συνάντησης ανέφεραν ότι τέτοιες ομάδες ήταν χρήσιμες για τη δουλειά τους στο σχολείο (Tausch, όπως αναφέρεται στο Rogers, 1983). Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να συμπεριληφθούν ευκαιρίες για βιωματική εκπαίδευση μέσω των ομάδων συνάντησης στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι η απόκτηση δεξιοτήτων συμβουλευτικής μπορεί να ωφελήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές τους. Σε πολλές μελέτες τονίζεται η ανάγκη κατάρτισης εκπαιδευτικών σε δεξιότητες συμβουλευτικής (Chan, 2005. Lang, 1999. McLaughlin, 1999. Rogers 1980). Παρόλα αυτά, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δίνουν συνήθως έμφαση στις γνωστικές κυρίως διαστάσεις της διδασκαλίας και της μάθησης και δεν αποσκοπούν στην προώθηση δεξιοτήτων που θα προωθήσουν και θα διευκολύνουν την οικοδόμηση

αποτελεσματικών σχέσεων με τους μαθητές (Patterson & Purkey, 1993). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις Doϊkou & Avlidou (1998) και Μαλικιώση - Λοϊζου, (2001) παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μείζονος σημασίας την κατάρτιση σε δεξιότητες συμβουλευτικής δεν έχουν δυνατότητα τέτοιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών ή ενδοϋπηρεσιακά κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου.

Πλήθος ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και διεθνώς που καταδεικνύουν την χρησιμότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Προσωποκεντρική εκπαίδευση, στις δεξιότητες συμβουλευτικής, τη βιωματική μάθηση. Έτσι ο Κοσμόπουλος (1967, 1983) ανέπτυξε και πρότεινε μία τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση την οποία ονομάζει Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική (Relational Dynamic Education), μία προσέγγιση η οποία φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των νέων ανθρώπων και των σύγχρονων κοινωνιών. Εξαιρετικά σημαντική, υπήρξε η έρευνα του Cornelius-White (Cornelius-White, 2005, 2006, 2007. Cornelius-White & Harbaugh, 2009) ο οποίος και συστηματοποίησε, τεκμηριώνοντάς το και ερευνητικά, τις ποιότητες και τις στάσεις που χρειάζεται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός, ενσωματώνοντάς τις στην αυτοαντίληψή του, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός σύγχρονου, μαθητοκεντρικού σχολείου, το οποίο όπως είδαμε παραπάνω, έχει σχετιστεί θετικά με μία ολοκληρωμένη, ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτές οι ποιότητες θα μπορούσαν να συνοψιστούν περιληπτικά στις ακόλουθες: ζεστασιά (warmth), εμπιστοσύνη (trust), ενσυναίσθηση (empathy), γνησιότητα (realness), επικοδομητικές σχέσεις (positive relationships). Πιο συγκεκριμένα, όπως αποφαίνονται οι Cornelius-White & Harbaugh (2009) κατόπιν πολυετούς έρευνας, για τη βελτίωση της σχέσης δασκάλου-μαθητή όπως και την κεφαλαιοποίηση αυτής της νέας σχέσης, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μάθουν να διευκολύνουν την ανάπτυξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δίνοντας ζεστασιά, με φροντίδα και νοιάξιμο προς τους μαθητές, βιώνοντας εμπιστοσύνη και ενσυναίσθηση, όταν είναι αληθινοί και ανοιχτοί απέναντί τους, φαίνεται να διευκολύνεται και να προωθείται η ανάπτυξη της μάθησης. Έτσι οι μαθητές οδηγούνται σε μια πραγματικά αυξημένη επίτευξη αποτελεσμάτων στον γνωστικό τομέα, τον τομέα της αποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς. Παράλληλα, ερευνητικά στοιχεία δείχνουν επίσης ότι οι δάσκαλοι που δείχνουν ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα και άνευ όρων θετική αποδοχή έχουν πιο θετική αυτοαντίληψη, παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες συζήτησης στην τάξη και μπορούν να είναι πιο ειλικρινείς και αληθινοί προς τους μαθητές τους (Aspy & Roebuck, 1974, όπως αναφέρεται στο Rogers & Freiberg

1994. Rogers 1980). Έρευνα που έγινε σε δείγμα 600 δασκάλων και 10.000 μαθητών (Aspy & Roebuck, 1983) έδειξε ότι οι μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι είχαν εκπαιδευτεί σε μεθόδους και τεχνικές που στηρίζονται στη θεωρία του Rogers και του Gordon και τους φέρονταν με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα και άνευ όρων αποδοχή απουσίαζαν λιγότερο από το σχολείο, είχαν αυξημένη αυτοεκτίμηση και υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, διέπρατταν λιγότερους βανδαλισμούς στη σχολική περιουσία, παρουσίαζαν άνοδο του δείκτη νοημοσύνης, έδειχναν αυξημένη δημιουργικότητα, και έφταναν σε υψηλότερα γνωστικά επίπεδα. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι τα οφέλη αυτά ήταν αθροιστικά: Όσο περισσότερα διαδοχικά χρόνια είχαν οι μαθητές έναν υψηλής λειτουργικότητας δάσκαλο, τόσο μεγαλύτερα οφέλη αποκόμιζαν συγκριτικά με τους μαθητές που είχαν δασκάλους με χαμηλότερη λειτουργικότητα.

Αντίστοιχα, η εξαιρετικά καταξιωμένη και επιτυχημένη διεθνώς μέθοδος του Thomas Gordon (1974) Teacher Effectiveness Training είναι βασισμένη στις ίδιες αρχές και αξίες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης του Carl Rogers. Με βασική αρχή την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης και βασικό εργαλείο την ενεργητική ακρόαση, ο Gordon, δόμησε ένα πρόγραμμα 30 ωρών, ώστε οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές και την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν από τη δυσλειτουργική συμπεριφορά των μαθητών. Σε σχετική έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έμαθαν να περιγράφουν την αντιληπτή συμπεριφορά, να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά και συγκεκριμένες συνέπειες της συμπεριφοράς, ενώ έτειναν προς το να υποστηρίζουν περισσότερο την αυτονομία των μαθητών τους (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela & Lintunen, 2015).

Ο Allen Ivey δημιούργησε το μοντέλο της μικροσυμβουλευτικής που διδάσκει δεξιότητες συμβουλευτικής σταδιακά, μία κάθε φορά, ξεκινώντας από τις πιο απλές ως τις πιο πολύπλοκες. Η αξιολόγηση της εκμάθησης των δεξιοτήτων γίνεται μέσω βιντεοσκόπησης των εργαστηρίων. Δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς αλλά φαίνεται να λειτουργεί καλά και σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Με αυτό το μοντέλο θεωρείται ότι επιτυγχάνεται η μετάδοση των συμβουλευτικών δεξιοτήτων σε ομάδες διαφόρων ηλικιών, επαγγελματικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Daniels & Ivey, 2007). Βασισμένη σε αυτό το μοντέλο η Μαλικιώση-Λοϊζου (2001) και οι συνεργάτες της πραγματοποίησαν σε 25 νηπιαγωγούς ερευνητικό

εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης δεξιοτήτων συμβουλευτικής και επικοινωνίας και ευαισθητοποίησής τους σε ζητήματα ισότητας φύλων συνολικά 120 ωρών σε διάρκεια 24 εβδομάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ποιοτική διαφορά στην αυτογνωσία των συμμετεχουσών και στην επικοινωνία με τους άλλους και τους μαθητές τους, καθώς και στο κλίμα της τάξης τους, χωρίς ωστόσο να βρεθούν ποσοτικές διαφορές σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μέσα στην τάξη. Η ερευνήτρια τονίζει τον περιορισμένο χρόνο της κατάρτισης για την εκμάθηση των παραπάνω δεξιοτήτων και την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Ακόμη και η σύντομη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποδεικνύεται ικανή να τους προετοιμάσει για την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στους μαθητές. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα προγράμματα αυτά ενισχύουν την ενσυναίσθηση, την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση και γενικότερα προάγουν τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τόσο στους μαθητές της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής (Δόικου, 2016. Durlak et al., 2011). Ο οργανισμός CASEL, ο οποίος δραστηριοποιείται στις ΗΠΑ στον τομέα της προώθησης τέτοιων προγραμμάτων, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς το εργαστήριο «Συναισθηματικά Νοήμων Δάσκαλος» – ένα ολοήμερο πρόγραμμα που τους παρέχει πρακτικά εργαλεία και τεχνικές για την ενίσχυση της ευαισθητοποίησής τους γύρω από τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη βελτίωση της ικανότητάς τους να εφαρμόζουν αυτές τις δεξιότητες τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ζωή (Brackett & Katulak, 2006). Η Εθνική Κοινοπραξία Ανθρωπιστικής Εκπαίδευσης (National Consortium of Humanising Education -NCHE) διεξάγοντας τη μεγαλύτερη έρευνα πεδίου σε σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία σε 42 πολιτείες της Αμερικής και σε 8 χώρες, διεξήγαγε εκπαιδεύσεις βασισμένες στις συνθήκες τις Προσωποκεντρικής προσέγγισης και στο μοντέλο του Carkhuff (1983) καταφέροντας να εκπαιδεύσει δασκάλους σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Αναφέρεται ως παράδειγμα μια ομάδα 25 δασκάλων που έμαθαν να δίνουν ενσυναισθητικές απαντήσεις μέσα σε εκπαιδεύσεις δύο ωρών. Παράλληλα τα ευρήματα μακροχρόνιας και συστηματικής έρευνας έδειξαν το πώς η αποτελεσματική σχέση μέσα από τις Προσωποκεντρικές Συνθήκες μπορεί να είναι διευκολυντική για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ένα ακόμα θέμα που φάνηκε μέσα στην ίδια έρευνα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες επικοινωνίας σε Προσωποκεντρική εκπαίδευση παρά σε ομάδες συνάντησης

εκπαιδευτικών, μιας και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως θέλουν να δουν μια σαφή σχέση μεταξύ της εκπαίδευσής τους και ενός εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Rogers, Lyon & Tausch, 2014).

Τα τελευταία χρόνια η παιδοκεντρική παιγνιοθεραπεία γίνεται όλο και πιο γνωστή στην Ελλάδα και οι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύονται σε αυτή μπορούν να εφαρμόσουν τις αρχές της στο σχολείο για μια πιο παιδοκεντρική διδασκαλία (Axline, 1964), ενώ παράλληλα μπορούν να διευκολύνουν την ολόπλευρη ανάπτυξη μαθητών ειδικής και γενικής αγωγής στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αλλά και των σχολικών επιδόσεων (Carmichael, 1994. Webb, 2011. Fall et al., 1999. Flasch et al., 2017. Lin & Bratton, 2015. Shen, 2010.).

Το μοντέλο CONNECT, το οποίο αξιοποιεί τεχνικές εμπνευσμένες από την παιδοκεντρική παιγνιοθεραπεία (Gouleta, 2006), αποτελεί μια προσέγγιση όπου οι σχολικοί σύμβουλοι παίζουν τον ρόλο διαμεσολαβητών για τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην ενσωμάτωση της παιγνιοθεραπείας που εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον (school-based play therapy) (Helker et al., 2007).

Τέλος, σε αρκετές έρευνες κατά τις οποίες εφαρμόστηκαν εκπαιδεύσεις σε βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι αυτές συνέβαλαν στην ενίσχυση της αυτοεπίγνωσης και της αυτεπάρκειας για την εφαρμογή ανάλογων πρακτικών στη τάξη, καθώς παρατηρήθηκε αλλαγή στη σχέση με τους μαθητές τους προσανατολισμένη στην εμπιστοσύνη προς τους μαθητές και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Al-Thani & Nasser, 2012. Doikou & Diamandidou, 2011. McConnell & LeCapitaine, 1988. McCarthy et al., 2008).

Η παραπάνω ενότητα υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, καθώς φαίνεται να επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ενώ βελτιώνει τη σχέση δασκάλου-μαθητή. Η εστίαση στην ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αποδοχή και την αυθεντικότητα ενισχύει την αυτοαντίληψη των δασκάλων και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω βιωματικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις δεξιότητες και στάσεις που ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία με μαθητές, συναδέλφους και γονείς. Αυτό συμβάλλει στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη και βελτιώνει τη σχολική απόδοση, την αυτοεκτίμηση και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Η ανάγκη για ενσωμάτωση της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στο πρόγραμμα σπουδών είναι προφανής, καθώς

ενισχύει τις παραμέτρους που οδηγούν σε ένα μαθητοκεντρικό σχολείο και προάγει την ανάπτυξη του μαθητή σε όλα τα επίπεδα. Στην επόμενη ενότητα θα διερευνήσουμε εκτενέστερα τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση ως έναν ολοκληρωμένο τρόπο προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας.

2.5 Η μαθητοκεντρική εκπαίδευση

Ο όρος «μαθητοκεντρική» εκπαίδευση περιγράφει μία έννοια και πρακτική που έχει διπλή εστίαση- αφενός εστιάζει στους μαθητές ατομικά, στα ταλέντα τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες τους, το υπόβαθρό τους, τις δυνατότητές τους και τις ανάγκες τους και αφετέρου εστιάζει σε διδακτικές πρακτικές που είναι πιο αποτελεσματικές για υψηλή παρακίνηση, ουσιαστική μάθηση και επιτυχία για όλους τους μαθητευόμενους (McCombs & Vakili, 2005). Η κύρια ιδέα είναι ότι οι μαθητές είναι συν-υπεύθυνοι για τη μάθησή τους.

Ο Rogers (1983), στο βιβλίο του «Freedom to learn for the 80s» μιλάει για την ουσιαστική, μαθητοκεντρική διδασκαλία, για την βιωματική μάθηση που μπορεί να διευκολύνει ο εκπαιδευτικός, όταν έχει τις 3 βασικές ποιότητες-στάσεις που πηγάζουν από τις αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης: όταν μπορεί να είναι με αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή, μαζί με τους μαθητές του. Ο Rogers επεκτείνει τη θεωρία της προσωπικότητας και τη θεωρία θεραπείας από τον χώρο της ψυχοθεραπείας στην εκπαίδευση προσαρμόζοντας τις αρχές και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στον χώρο της θεραπείας ειδικά για τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της μάθησης (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Όπως ο ίδιος ο Rogers αναγνωρίζει, παρόλο που η Προσωποκεντρική αγωγή αποτελεί μια κατεξοχήν δημοκρατική προσέγγιση, μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, περίπου 10%, την εφαρμόζει στην πράξη. Οι λόγοι για αυτό φαίνεται να σχετίζονται με τον φόβο απώλειας ελέγχου και εξουσίας, την έλλειψη οικονομικών πόρων, τα εμπόδια της γραφειοκρατίας, την περιορισμένη εμπειρία, αλλά και τη φυσική ροπή του ανθρώπου προς την άσκηση εξουσίας (Rogers, 1980).

Το φιλοσοφικό-παιδαγωγικό υπόβαθρο, στο οποίο στηρίζεται η μαθητοκεντρική μάθηση σύμφωνα με τον Μπρούζο (2009), προσδιορίζεται από τις ακόλουθες αρχές: Η μάθηση μπορεί να επέλθει χωρίς να είναι αποτέλεσμα εξαναγκασμού, οι άνθρωποι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για μάθηση, όταν αφεθούν

ελεύθεροι. Οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη να επιλέξουν το περιεχόμενο της μάθησης έχοντας πρόσβαση στις αναγκαίες πηγές. Αυτή η ελευθερία μπορεί να τους επιτρέψει την ανάληψη της κοινωνικής ευθύνης και την απόκτηση κοινωνικών και πολιτικών ενδιαφερόντων. Η μάθηση και η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων δεν εξαρτάται από την επίδοση των μαθητών και δε θα πρέπει να μπαίνει σε σύγκριση. Άλλωστε η διαδικασία της μάθησης είναι αλληλένδετη και άμεσα συνδεδεμένη με όλη τη ζωή του ανθρώπου (Μπρούζος , 2003).

Οι αρχές που διευκολύνουν τη μάθηση οι οποίες είναι απαραίτητες για την προαγωγή της μάθησης διατυπώνονται από τον ίδιο τον Rogers το 1973: Τα ανθρώπινα όντα έχουν έμφυτη την τάση να μαθαίνουν. Είναι από τη φύση τους περίεργα, διερευνητικά και επιθυμούν να ανακαλύψουν το περιβάλλον. Η σημαντική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο όταν ο ίδιος ο μαθητής μπορέσει να συνδέσει το περιεχόμενό της μάθησης σε σχέση με τους στόχους του. Η μάθηση βιώνεται ως απειλή για το άτομο, όταν τείνει να επιφέρει την αλλαγή στην αντίληψη του εαυτού και γι' αυτόν τον λόγο υπάρχουν αντιστάσεις. Για να μπορεί η μάθηση να εκλαμβάνεται ως λιγότερο απειλητική για την αυτοαντίληψη και να αφομοιωθεί ευκολότερα χρειάζεται οι εξωτερικές απειλές να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο. Η αδύναμη απειλή επιτρέπει τη μάθηση. Για να επιτευχθεί αξιολογητή μάθηση, αυτή επιτυγχάνεται μέσω της δράσης. Η συνυπεθυνότητα του μαθητή για τη διαδικασία που εφαρμόζεται διευκολύνει τη μάθηση, καθώς η επιλογή των στόχων από τους ίδιους τους μαθητές, η επιλογή του τρόπου εργασίας, η διατύπωση των προβλημάτων τους, και η συναπόφαση για τις λύσεις τους, καθιστά τη μάθηση σημαντική σημειώνοντας μεγαλύτερη βελτίωση. Η βιωματική μάθηση που το άτομο τη διαχειρίζεται με όλο του το είναι (συναισθηματικά και γνωστικά) μπορεί να γίνει μέρος της αυτοαντίληψης και να διατηρηθεί για περισσότερο χρόνο, αφού περιλαμβάνεται σε ολόκληρη την προσωπικότητα του μαθητή. Μέσα από τη μαθητοκεντρική διαδικασία, αναπτύσσεται η εσωτερική εστία αξιολόγησης. Έτσι, η ανεξαρτησία, η δημιουργικότητα και η εμπιστοσύνη στον εαυτό διευκολύνονται, όταν η αυτοκριτική και η αυτοεκτίμηση είναι βασικές, ενώ η κριτική και η εκτίμηση από τους άλλους παύει να είναι τόσο σημαντική. Το άτομο μέσα από την άνευ όρων αποδοχή μπορεί να βρει την ελευθερία που χρειάζεται, ώστε να δοκιμάσει και να κάνει λάθη χωρίς να αξιολογείται ή να επικρίνεται για μία ενδεχόμενη αποτυχία. Τέλος, η πιο χρήσιμη μάθηση στον σύγχρονο κόσμο είναι η διαδικασία του να μάθει το άτομο πώς να μαθαίνει. Η συνειδητοποίηση ότι τίποτα δεν είναι στατικό, όλα αλλάζουν με ραγδαία ταχύτητα και οι πληροφορίες

και οι γνώσεις ανανεώνονται συνεχώς, για αυτό η μάθηση χρειάζεται να βιώνεται ως διαδικασία στο εδώ και τώρα (Rogers, 1973).

Ο Rogers επικεντρώνει το ενδιαφέρον του όχι σε τεχνικές και μεθόδους αλλά στο πώς ο δάσκαλος μέσα από τις συνθήκες της Προσωποκεντρικής προσέγγισης θα δημιουργήσει το «κατάλληλο διευκολυντικό κλίμα» μέσα από το οποίο θα προκύψουν οι δυνατότητες για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται ως πρόσωπα να σχετιστούν με τους μαθητές τους με τέτοιον τρόπο, ώστε να τους επιτρέψουν να αναπτυχθούν με τον πιο ταιριαστό τρόπο γι' αυτούς γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Το παιδί, στο πλαίσιο της Προσωποκεντρικής σχέσης που αναπτύσσεται, διευκολύνεται στο να ανακαλύψει το ίδιο τι είναι ουσιαστικό και χρήσιμο, τι είναι γόνιμο κι ωφέλιμο στην εξελικτική του πορεία. Μαθαίνει να εμπιστεύεται τον εαυτό του, για ό,τι συνιστά επιλογή στη ζωή του, ενώ ταυτόχρονα, καλλιεργεί τον σεβασμό για τον εαυτό και τους άλλους, αναπτύσσει το αίσθημα ευθύνης για τις αποφάσεις του, μπορεί να αντιλαμβάνεται τις συνέπειες των πράξεών του για τους άλλους. «Εάν επιθυμούμε οι μαθητές να μάθουν να είναι ελεύθερα και υπεύθυνα άτομα, θα πρέπει να θέλουμε να έρχονται αντιμέτωποι με τη ζωή, με τα πραγματικά προβλήματα» (Rogers, όπως αναφέρεται στο Bertrand & Valois, 2000 σ. 321). Κεντρική υπόθεση της Προσωποκεντρικής προσέγγισης είναι ότι άτομο διαθέτει εκ των προτέρων, έχοντας μέσα του, πλούσιες δυνατότητες να κατανοεί τον εαυτό του και να μεταβάλλει την αυτοεικόνα του, τις βασικές στάσεις ζωής και την αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά του. Το μόνο που χρειάζεται, ώστε να απελευθερωθούν αυτές οι δυνατότητες είναι να εξασφαλιστεί ένα συγκεκριμένο κλίμα διευκολυντικών ψυχολογικών στάσεων. (Rogers, 1980. Zucconi, 2015).

Από το σύνολο των μακροχρόνιων ερευνών των Aspy & Roebuck (1983), όπου έλαβαν μέρος 2000 εκπαιδευτικοί και 20000 μαθητές διαφόρων καταγωγών, επιβεβαιώθηκε επανειλημμένα ότι όταν οι εκπαιδευτικοί παρείχαν υψηλά επίπεδα διευκολυντικών συνθηκών, εφάρμοζαν τη συνεργατική μάθηση και υποστηρίζονταν και εποπτεύονταν από διευθυντές με ανάλογα επίπεδα, τότε οι μαθητές παρουσίαζαν πρόοδο στις επιδόσεις τους, θετικότερη αυτοαντίληψη, καλύτερη συμπεριφορά, λιγότερες απουσίες και προβλήματα πειθαρχίας, αύξηση της δημιουργικότητας και του αυθορμητισμού, υποστήριξη των συμμαθητών τους, χρήση υψηλών γνωστικών επιπέδων και άνοδο του δείκτη νοημοσύνης τους. Ακόμη, σχετικές έρευνες αποκάλυψαν θετική συνάφεια μεταξύ ψυχικής και σωματικής υγείας μαθητών και

εκπαιδευτικών και δευκολυντικών στάσεων των εκπαιδευτικών (Aspy & Roebuck, 1983).

Έρευνες που διεξήχθησαν για περισσότερο από είκοσι χρόνια συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι υψηλότερα κοινωνικά και γνωστικά αποτελέσματα για τους μαθητές είναι σημαντικά πιθανότερο να συμβούν σε μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα, που χαρακτηρίζονται από υψηλές διευκολυντικές στάσεις των καθηγητών, δηλαδή από αυθεντικότητα και διαφάνεια, αποδοχή της διαφορετικότητας και ενσυναίσθηση και κατανόηση για τους σπουδαστές τους (Rogers & Freiberg, 1994).

Η έρευνα υποστηρίζει σθεναρά την ιδέα ότι οι ισχυρές σχέσεις μαθητή-δασκάλου είναι κεντρικής σημασίας για τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη, και ως εκ τούτου, μια εποικοδομητικής ατμόσφαιρας μάθησης. Ο Carl Rogers υποστήριξε ότι «οι διευκολυντικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, αποδοχή, και η τιμιότητα είναι το κλειδί για την ανθρώπινη ανάπτυξη και εξέλιξη» (Cornelius-White & Harbaugh, 2009). Υπάρχουν επίσης εκτενείς εκπαιδευτικές έρευνες που υποστηρίζουν την ανάγκη για θετικές και στοργικές – με φροντίδα, σχέσεις δασκάλου μαθητή, μιας και παρέχουν ένα «θετικό κλίμα από το οποίο προκύπτουν φυσικά τα κίνητρα για μάθηση» (Cornelius-White & Harbaugh, 2009). Σύμφωνα με πρόσφατες μάλιστα μετα-αναλύσεις, οι μαθητοκεντρικές διαπροσωπικές σχέσεις και αρχές, παρουσιάζονται να έχουν πάνω από τον μέσο όρο συσχέτιση με την επιτυχία των μαθητών συγκρινόμενες με τις περισσότερες από τις υπόλοιπες εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Cornelius-White, 2007. Cornelius-White, Hoey, Cornelius-White, Motschnig- Pitrik & Figl, 2004. Harbaugh & Cornelius-White, 2007.).

Έτσι λοιπόν, φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια η μαθητοκεντρική εκπαίδευση κερδίζει συνεχώς έδαφος έναντι της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία κυριάρχησε για πολλές δεκαετίες σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Dyson, Griffin & Hastie, 2004. Metzler, 2017). Παρόλα αυτά έχει φανεί από έρευνες (Guskey, 2001, 2002. McCaughtry et al., 2004) ότι οι δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ αντιλαμβάνονται τα πλεονεκτήματα τις μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, δύσκολα ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών μάλιστα έρχονται να επιβεβαιώσουν και πιο πρόσφατες έρευνες από τους Hastie & Sinelnikov (2006).

Συνοψίζοντας λοιπόν, θα λέγαμε ότι ο μαθητοκεντρικός εκπαιδευτικός διευκολύνει τη βιωματική μάθηση, όταν έχει τις τρεις βασικές ποιότητες- στάσεις που

πηγάζουν από τις αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες της Προσωποκεντρικής προσέγγισης, όταν δηλαδή μπορεί να είναι με αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή μαζί με τους μαθητές του (Rogers, 1983). Μέσα από την Προσωποκεντρική στάση, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να προστατεύσει και να προωθήσει την έμφυτη δημιουργική ικανότητα των μαθητών του να μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, καθώς γίνονται πρόσωπα. Η προσωπική του ανάπτυξη που προκύπτει μέσα από την προσωποκεντρική αγωγή εξελίσσει το άτομο σε δημιουργικό και ικανό μέλος της κοινωνίας που να μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά σε αυτή (Zucconi, 2015). Ο στόχος της εκπαίδευσης για τον Rogers (1983) είναι ίδιος με αυτόν της ψυχοθεραπείας: το πρόσωπο σε πλήρη λειτουργία.

2.5.1 Οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά του Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού

Η Προσωποκεντρική προσέγγιση σύμφωνα με τον Carl Rogers, βασίζεται στις αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες για αλλαγή οι οποίες είναι «αποτελεσματικές στην πρόκληση εποικοδομητικών και αναπτυξιακών αλλαγών στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά των ατόμων» (Rogers, 1980, σ. 114). Ο Προσωποκεντρικός εκπαιδευτικός χρειάζεται να μπορεί να είναι με αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή μαζί με τους μαθητές του (Rogers, 1983. Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003. Μπούζος, 2004. Zucconi, 2016). «Όταν ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να κατανοεί τις αντιδράσεις κάθε μαθητή εκ των έσω και διαθέτει ευαίσθητη επίγνωση του πώς φαίνεται η διεργασία της εκπαίδευσης και της μάθησης στον μαθητή, αυξάνεται η πιθανότητα να λάβει χώρα σημαντική μάθηση» (Rogers, 1980, σ. 218). Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με σεβασμό, αποδοχή, ενσυναίσθηση και γνησιότητα παρουσιάζουν προσωπική ικανοποίηση, εμπιστοσύνη, ευνοϊκότερη κοινωνική συμπεριφορά, υψηλότερες γνωστικές επιδόσεις και υψηλότερο επίπεδο διανοητικών διεργασιών (Tausch & Tausch, 1991. Wittern & Tausch 1983). Για τον Rogers σπουδαιότερη πτυχή της διδασκαλίας καθίσταται η διευκόλυνση της μάθησης. Η συγκεκριμένη ποιότητα σχέσης, επιτρέπει την ελεύθερη ανάπτυξη του μαθητή και τη δημιουργία συνθηκών «οι οποίες ενθαρρύνουν ολόκληρο τον άνθρωπο να ασκεί μια αυτόβουλη, αυθεντική, βιωματική μάθηση, εξωθούμενη εκ των έσω» (Rogers, 1988,

σελ. 116). Στις επόμενες ενότητες θα δούμε αναλυτικά τις τρεις στάσεις που χαρακτηρίζουν τον Προσωποκεντρικό εκπαιδευτικό.

2.5.1.1 Αυθεντικότητα

Παρόλο που δεν υπάρχει τύπος για συγκεκριμένες προσωπικές ιδιότητες και αποτελεσματικότητα διδασκαλίας, η έρευνα έχει δείξει ότι ένας καλός δάσκαλος είναι πρωτίστως ένα γνήσιο άτομο (Combs, 1965. Greenberg, 1969. Hamachek, 1965. Rogers, 1967). Οι μαθητές μαθαίνουν από εκείνους τους δασκάλους που μπορούν και αποκαλύπτουν τον εαυτό τους στους μαθητές, επειδή οι δάσκαλοι γίνονται σημαντικά πρόσωπα γι αυτούς. Μέσα από αυτή την ανοιχτή έκφραση του εαυτού οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σεβασμό και αληθινό νοιάξιμο ο ένας για τον άλλον. Η επικοινωνία γίνεται αποτελεσματική και η μάθηση γίνεται ζωή. (Combs, 1965. Rogers, 1969).

Η πρώτη από τις ποιότητες, στάσεις ζωής του εκπαιδευτικού που διευκολύνουν την «σημαντική» μάθηση είναι η αυθεντικότητα. Ο Προσωποκεντρικός δάσκαλος χρειάζεται να είναι γνήσιος και ολόκληρος στη σχέση του με το μαθητή, χωρίς να κρύβεται πίσω από προσωπεία και ρόλους. Ο Rogers (στο Kirschenbaum & Land Hederson, 1989) μιλώντας για τη θεραπευτική σχέση τονίζει πως ο αυθεντικότητα σημαίνει για τον θεραπευτή να είναι ο πραγματικός του εαυτός. Αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ανοιχτός στα συναισθήματα του. Να είναι σε θέση να έχει επίγνωση του εαυτού του και να ξέρει πώς αισθάνεται κάθε στιγμή. Αυτό σημαίνει να αναγνωρίζει την συναισθηματική και ψυχική του κατάσταση στη σχέση του με τον μαθητή, να βιώνει συνειδητά την εμπειρία της μάθησης και να μπορεί να την επικοινωνήσει με τον μαθητή. Η σχέση δασκάλου- μαθητή που διέπεται από αυθεντικότητα είναι μια προσωπική και ισότιμη σχέση (Κλεφτάρας 1997). Η αυθεντικότητα είναι σύμφωνα με τον Rogers το βασικότερο χαρακτηριστικό της Προσωποκεντρικής στάσης, πάνω στην οποία εδράζονται η ενσυναίσθηση και η άνευ όρων αποδοχή (Μπρούζος, 2009). Η μάθηση διευκολύνεται, όταν ο δάσκαλος δεν κρύβεται πίσω από την αυθεντία που του ορίζεται από εξωτερικούς όρους και κανόνες αλλά είναι γνήσιος και ειλικρινής (Μπρούζος, 2004). Ο γνήσιος εκπαιδευτικός είναι διάφανος εξωτερικεύοντας τόσο τα ευχάριστα όσο και τα μη ευχάριστα συναισθήματα που έχουν άμεση σχέση με την επικοινωνιακή διαδικασία (Μπρούζος, 2009). Όταν ο

δάσκαλος είναι ο εαυτός του και αποδέχεται τους μαθητές του όπως ακριβώς είναι, τα συναισθήματα και οι στάσεις του δασκάλου δεν επιβάλλονται στους μαθητές (Rokeach, 1969. Weir, 1963). Προκειμένου λοιπόν ο μαθητής να αναπτύξει τη δυνατότητα έκφρασης του εαυτού του, ο δάσκαλος χρειάζεται να μπορεί να εκφράσει τον αληθινό του εαυτό (Rogers, 1969).

Μια τέτοια στάση του εκπαιδευτικού βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται ασφάλεια, καθώς καταλαβαίνουν με ποιον άνθρωπο αλληλεπιδρούν. Δεν βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως έναν απρόσωπο ρόλο, αλλά ως έναν άνθρωπο με συναισθήματα και εμπειρίες. Μέσα από τη σχέση τους με έναν αυθεντικό δάσκαλο, οι μαθητές ενθαρρύνονται και οι ίδιοι να αναπτύξουν αυθεντικότητα και να χτίσουν ουσιαστική επικοινωνία. Όταν είναι σε επαφή με τα συναισθήματά τους χωρίς να αρνούνται τον αληθινό τους εαυτό, μειώνεται η εσωτερική σύγκρουση και η ψυχολογική ένταση, με αποτέλεσμα να μπορούν να κατευθύνουν την ενέργειά τους προς την προσωπική τους ανάπτυξη (Μπρούζος, 2009). Επιπλέον, ο Προσωποκεντρικός εκπαιδευτικός, όταν νιώθει ότι οι δικές του ανάγκες παραγνωρίζονται, εκφράζεται με ειλικρίνεια και θέτει όρια στους μαθητές του, όχι με τρόπο επικριτικό ή καταδικαστικό, αλλά επιδιώκοντας την κατανόηση και την εύρεση λύσεων, μεταφέροντας τα συναισθήματά του με αυθεντικότητα (Μπρούζος, 2009).

2.5.1.2 Άνευ όρων θετική αποδοχή/ ζεστασιά

Η διευκόλυνση της πραγματικής μάθησης, προϋποθέτει ο μαθητής να νιώθει ελεύθερος να εκφράσει τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις απόψεις του ή τις ενδεχόμενες άστοχες απαντήσεις του (Μπρούζος, 2004). Προϋποθέτει να νιώθει τη ζεστασιά, την άνευ όρων θετική αποδοχή, το αγκάλιασμα και τον σεβασμό στην εμπειρία του (Cornelius-White, 2007). Σε πλήθος ερευνών υποστηρίζεται ότι οι μαθητές οδηγούνται σε μια πραγματικά αυξημένη επίτευξη αποτελεσμάτων στο γνωστικό τομέα αλλά και στον τομέα της αποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς, όταν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται μαζί τους δίνοντάς τους ζεστασιά, με φροντίδα και νοιάξιμο (Cornelius-White, 2005, 2006, 2007. Cornelius-White & Harbaugh, 2009).

Η δεύτερη λοιπόν, από τις ποιότητες, στάσεις ζωής του εκπαιδευτικού που διευκολύνουν την «σημαντική» μάθηση είναι η άνευ όρων αποδοχή, η ζεστασιά προς τον μαθητή του. Ο Προσωποκεντρικός δάσκαλος χρειάζεται να αποδέχεται τον μαθητή

ως ξεχωριστή προσωπικότητα, αναγνωρίζοντας την αξία και τα συναισθήματά του, τιμώντας τη γνώμη του, έχοντας την πεποίθηση ότι αξίζει εκ των προτέρων εμπιστοσύνη και σεβασμό (Κλεφτάρας, 1997). Ο Μπρούζος (2004) τονίζει ότι η άνευ όρων αποδοχή, ο σεβασμός και η εκτίμηση προς τους μαθητές είναι διαφορετικά από την απλή αποδοχή. Η έννοια της άνευ όρων θετικής αποδοχής σημαίνει αποδοχή της αξίας του ανθρώπου, της εμπειρίας του και των διαφόρων χαρακτηριστικών του χαρακτήρα του χωρίς προσδοκίες απέναντι στο άτομο (Rogers, 1957). Η αποδοχή εκ μέρους του δασκάλου εκφράζεται μέσω της βασικής αντίληψής του ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν πλούσιο εσωτερικό δυναμικό που αξίζει να εκτιμηθεί και μπορεί να αναπτυχθεί στο κατάλληλο διευκολυντικό περιβάλλον (Κλεφτάρας, 1997). Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, οι δάσκαλοι που σέβονται και αποδέχονται τις ανάγκες των μαθητών τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη τους (Deci & Ryan, 2016). Ο δάσκαλος που μπορεί να είναι με άνευ όρων θετική αποδοχή με τον μαθητή του, μπορεί να διαχωρίζει τη συμπεριφορά του παιδιού από την αξία του. Αυτός ο τρόπος σχέσης αφήνει χώρο για «κακές» συμπεριφορές ή αποτυχίες του παιδιού και κάνοντάς το να νιώθει ασφαλές ότι η σχέση δεν θα τελειώσει ή ότι ο ενήλικας δεν θα το απορρίψει, αν κάνει λάθη (Landreth, 1991).

Ο Προσωποκεντρικός εκπαιδευτικός σχετίζεται με άνευ όρων αποδοχή στην καθημερινή επαφή με τους μαθητές του, μπορεί να στέκεται με εκτίμηση και σεβασμό προς την προσωπικότητά τους, δείχνοντας το νοιάξιμο του, εκπέμποντας ζεστασιά. Οι μαθητές βιώνοντας αυτή τη στάση του εκπαιδευτικού νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτοί και διευκολύνονται να αναγνωρίζουν την αξία τους και να αρχίσουν να βιώνουν αυτοαποδοχή και να φροντίζουν περισσότερο τον εαυτό τους. Μέσα από τη στάση άνευ όρων αποδοχής του δασκάλου, οι μαθητές μαθαίνουν κι αυτοί να σχετίζονται με περισσότερη αποδοχή προς τους άλλους. Οι μαθητές που βιώνουν άνευ όρων αποδοχή από τους δασκάλους τους νιώθουν περισσότερη ασφάλεια να τους εμπιστευτούν τα προσωπικά τους προβλήματα, ώστε να συμβάλουν στη γρηγορότερη επίλυση τους. Γίνονται λιγότερο αμυντικοί απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους εμπιστεύονται περισσότερο. Τέλος, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που διέπονται από άνευ όρων αποδοχή καθορίζεται από αυτή την στάση. Μπορούν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τον τρόπο που βιώνεται ο τρόπος διδασκαλίας τους από τους μαθητές και να την αλλάξουν, ώστε να ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους (Μπρούζος, 2009). Ο Προσωποκεντρικός εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι κάθε μαθητής έχει τη δική του αξία και οφείλει να τη διαφυλάξει. Συνεπώς, ο μαθητής

γίνεται αποδεκτός ως πρόσωπο που αξίζει εκ των προτέρων γι' αυτό που είναι, στη μοναδικότητα του, με τα δικά του συναισθήματα, αξίες, απόψεις, χωρίς να επικρίνεται βάσει όρων. Ο εκπαιδευτικός δεν απαιτεί από τον μαθητή να αλλάξει ή να συμβιβαστεί, για να αξίζει τον σεβασμό ή την αποδοχή του (Μπρούζος, 2004).

Τέλος, ο Bratanić (1999) αναφέρει πως η αποδοχή του μαθητή από τον εκπαιδευτικό προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να έχει καταρχάς αποδεχτεί ο ίδιος τον εαυτό του. Αυτό σημαίνει την ανάπτυξη της άνευ όρων αυτοαποδοχής του εκπαιδευτικού που αναπτύσσεται μέσα από την εμβάθυνση στον εαυτό, την αυτογνωσία και την προσωπική ανάπτυξη του ίδιου, ώστε να μπορέσει να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί τους όρους αξίας που έχει ενδοβάλει. Ο δάσκαλος που δέχεται άνευ όρων τον εαυτό του και είναι γνήσιος κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν θα αναγκάσει τους μαθητές να σκέπτονται ή να αισθάνονται με τον ίδιο τρόπο όπως αυτός. Γνωρίζοντας ότι τα συναισθήματά είναι δικά του, δεν θα προσπαθήσει να τα επιβάλει στους μαθητές. Όσο η αποδοχή και η κατανόηση είναι μια σημαντική πτυχή του εαυτού του δάσκαλου, τότε μπορεί να την προσφέρει και στους μαθητές (Rogers, 1959b).

2.5.1.3 Ενσυναίσθηση

Ο Rogers (1983) πιστεύει ότι όταν ο δάσκαλος έχει την ικανότητα να κατανοήσει τις αντιδράσεις του μαθητή μέσα από τα μάτια του, στεκόμενος με ευαισθησία απέναντι στον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία της εκπαίδευσης και της μάθησης επιδρά στον μαθητή, η πιθανότητα να επέλθει σημαντική μάθηση αυξάνεται σημαντικά. Η προσωπική σχέση μεταξύ του δασκάλου και μαθητή είναι για τον Rogers (1983) πρωταρχικής σημασίας και αντικατοπτρίζει τον βαθμό της ενσυναίσθησης που βιώνουν στη σχέση μεταξύ τους.

Η τρίτη από τις ποιότητες, στάσεις ζωής του εκπαιδευτικού που διευκολύνουν την «σημαντική» μάθηση είναι η ενσυναίσθηση. Ο Προσωποκεντρικός δάσκαλος βιώνει ενσυναίσθηση για τους μαθητές του. Μπορεί δηλαδή να διερευνήσει και να ενσυναισθανθεί με ακρίβεια τα συναισθήματα και τα νοήματα που αποδίδει στην μαθησιακή διαδικασία ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός που έχει ενσυναίσθηση μπορεί να «μπαίνει στα παπούτσια» του μαθητή, και να περπατάει μαζί του στον κόσμο του. Συνοδεύοντας τον μαθητή του στη διαδικασία της μάθησης επικοινωνεί αυτή την ευαισθητοποιημένη κατανόηση, επιδεικνύοντας αποδοχή (Κλεφτάρας, 1997). Εάν ο

δάσκαλος μπορεί να καταλάβει πώς ο μαθητής σκέφτεται και αισθάνεται, τότε ο μαθητής θα είναι πιο πιθανό να κινηθεί προς εμπειρίες που ευνοούν την προσωπική του ανάπτυξη και ενισχύουν την διαδικασία της μάθησης. Το να είσαι καλός ακροατής είναι μια σημαντική ανθρώπινη ποιότητα. Σημαντικό βήμα για να επικοινωνηθεί η ενσυναίσθηση προς τον μαθητή σύμφωνα με τον Weber (2000) είναι η ενεργητική ακρόαση. Πρόκειται για μία δεξιότητα η οποία πραγματώνεται μέσω όλων των αισθήσεων. Ενεργητική ακρόαση σημαίνει όντας επικεντρωμένος και δεσμευμένος στη σχέση, να συνοδεύω το συνομιλητή μου ακούγοντάς και κοιτάζοντάς τον, κατανοώντας τα συναισθήματά του και κοινοποιώντας του αυτή την κατανόηση. Η ενσυναισθητική κατανόηση περιλαμβάνει τόσο τις γνωστικές πτυχές του μαθητή όσο και τις συναισθηματικές πτυχές (Μπρούζος, 2009). Βέβαια, ενσυναίσθηση δεν σημαίνει ότι αναμιγνύονται οι σκέψεις και τα συναισθήματά μας με αυτά του ατόμου που έχουμε απέναντί μας. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να μπαίνει στη θέση του μαθητή «σαν να» είναι αυτός, χωρίς όμως να ταυτίζεται και να γίνεται «ένα» με το μαθητή του. Έτσι, παρόλο που η ενσυναίσθηση απαιτεί την αποδοχή της ύπαρξης του μαθητή, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να παραμείνει ξεχωριστός, ειλικρινής και πιστός στον εαυτό του και στις πεποιθήσεις του, για να μπορεί να ενσυναισθάνεται πραγματικά (Κλεφτάρας, 1997).

Πολλές έρευνες διεθνώς δείχνουν ότι μαθητές που βιώνουν εκπαιδευτικούς με υψηλού βαθμού ενσυναισθητική κατανόηση και αποδοχή, βιώνουν πλείστα σημαντικά αποτελέσματα. Ο ενσυναισθητικός εκπαιδευτικός συνδέεται με μαθητές που εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους και βιώνουν λιγότερους φόβους, παρουσιάζουν υψηλότερες γνωστικές επιδόσεις, μεγαλύτερη προφορική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, υψηλό επίπεδο διανοητικών διεργασιών, μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας, λιγότερη επιθετικότητα (Cornelius-White, 2007. Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003. Μπρούζος, 2009. Tausch & Tausch 1977).

Έτσι, ο εκπαιδευτικός διευκολυντής, βιώνει και επικοινωνεί την ενσυναίσθηση και την κατανόηση για τους μαθητές του, επιχειρώντας να διεισδύει στον εσωτερικό τους κόσμο, κατανοώντας την υποκειμενική τους πραγματικότητα. Η στάση της ενσυναίσθησης είναι αυτή που τον διευκολύνει να συλλέγει τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να είναι σε θέση να σχετίζεται όσο το δυνατόν πιο διευκολυντικά σε σχέση με τις ανάγκες του μαθητή σχετικά με τη διδασκαλία, αλλά και την κοινωνικο-παιδαγωγική συμπεριφορά του. Όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσυναισθανθούν, να εκφράσουν και να καθρεφτίσουν λεκτικά αυτά που αντιλαμβάνονται από το

εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς των μαθητών τους, τους παρέχουν τη δυνατότητα να στραφούν και αυτοί προς τον εαυτό τους και να ασχοληθούν με αυτόν. Ένας εκπαιδευτικός με ενσυναίσθηση βιώνεται από τους μαθητές ως ένα πρόσωπο με κατανόηση, που μπορούν μαζί του να δομήσουν μια γνήσια, υγιή διαπροσωπική σχέση. Επομένως, γίνεται σαφές ότι είναι θετικό και αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να εκφράζει την ενσυναίσθησή του και τον σεβασμό του για τους μαθητές και να προσπαθεί να τους κατανοεί, τόσο συναισθηματικά, όσο και γνωστικά (Μπρούζος, 2009).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, διακρίνουμε πώς η μαθητοκεντρική εκπαίδευση αποτελεί έναν ολοκληρωμένο και ανθρωποκεντρικό τρόπο προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας, βασισμένο στις αρχές της Προσωποκεντρικής προσέγγισης του Carl Rogers. Όταν ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχετίζεται με τους μαθητές του μέσω των στάσεων της Προσωποκεντρικής προσέγγισης την αυθεντικότητα, την ενσυναίσθηση και την άνευ όρων αποδοχή, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και διευκολυντικό περιβάλλον μάθησης που ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπιστευτούν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Οι έρευνες δείχνουν ότι αυτή η προσέγγιση βελτιώνει τις γνωστικές επιδόσεις, την αυτοεκτίμηση, τη δημιουργικότητα και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών. Παρά τις δυσκολίες στην εφαρμογή της λόγω παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων και περιορισμένων πόρων, η μαθητοκεντρική εκπαίδευση αποτελεί μια βιώσιμη και αποδοτική εναλλακτική που προάγει όχι μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, συμβάλλοντας στην εξέλιξή τους ως υπεύθυνα, δημιουργικά και ικανά μέλη της κοινωνίας.

2.6 Σύνοψη

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο, η Προσωποκεντρική θεραπεία σύμφωνα με τον Merry (1994) βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά παρακινείται από την τάση πραγμάτωσης (την εσωτερική ικανότητα του ανθρώπου να κινείται προς την πλήρη λειτουργικότητα). Αυτό συνεπάγεται πως, ό,τι χρειαζόμαστε για την εσωτερική μας αλλαγή υπάρχει μέσα μας και δεν χρειάζεται να το αναζητούμε έξω από εμάς. Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση περιγράφεται καλύτερα ως ένας τρόπος ύπαρξης που εκφράζεται μέσα από στάσεις και συμπεριφορές που

δημιουργούνται σε ένα κλίμα ανάπτυξης (Rogers, 1986). Η ανάπτυξη και η ενσωμάτωση στην αυτοαντίληψη των βασικών πυρηνικών συνθηκών της Προσωποκεντρικής προσέγγισης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχετίζονται ως πρόσωπα και να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με τους άλλους. Αυτός είναι ο κύριος στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη συμβουλευτική. Ο εκπαιδευτικός όταν σχετίζεται με βάση τις τρεις βασικές ποιότητες-στάσεις που πηγάζουν από τις αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, όταν μπορεί να είναι με αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή στη σχέση με τους μαθητές του, μπορεί να τους διευκολύνει να βιώσουν την ουσιαστική μάθηση μέσω της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας (Rogers, 1983). Ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να γίνει σύμβουλος, αλλά συμμετέχοντας σε μια πιο σύντομη εκπαίδευση να μπορέσει να επωφεληθεί βρίσκοντας μέσα από τις συνθήκες της Προσωποκεντρικής προσέγγισης πιο διευκολυντικούς τρόπους επικοινωνίας και σχέσης κυρίως με τους μαθητές του και ίσως και πιο ταιριαστούς τρόπους προσέγγισης γονέων και συναδέλφων.

3. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

3.1 Επισκόπηση σχετικών ερευνών και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Στο πλαίσιο της επισκόπησης των σχετικών ερευνών, προκειμένου να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης και να τεκμηριωθεί το ερευνητικό κενό που καλείται να καλύψει, εντοπίστηκαν τρεις βασικές κατηγορίες ερευνών που συνδέονται με το αντικείμενό της.

Πρώτον, έρευνες που εστιάζουν στη Μαθητοκεντρική εκπαίδευση η οποία απορρέει από την Προσωποκεντρική Προσέγγιση, εξετάζουν τη σύνδεση αυτής της προσέγγισης με μαθησιακά, κοινωνικά, ψυχολογικά και γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών. Αυτές οι έρευνες διερευνούν πώς η διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στην ενσυναίσθηση, την αυθεντικότητα και την άνευ όρων αποδοχή επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Δεύτερον, έρευνες που εστιάζουν στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αναλύοντας τη σημασία αυτών των χαρακτηριστικών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι μελέτες αυτές εξετάζουν τη σχέση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών με τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος, καθώς και τη διασύνδεση αυτών των χαρακτηριστικών με την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών. Τρίτον, έρευνες που διερευνούν τη Βιωματική Εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη, επικεντρώνονται στη συμβολή της βιωματικής μάθησης στη βελτίωση δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία, και η αναστοχαστική σκέψη. Αυτές οι μελέτες υπογραμμίζουν την αξία των βιωματικών δραστηριοτήτων στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και στην καλλιέργεια προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η επισκόπηση των σχετικών ερευνών αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των επιδράσεων ενός ολοκληρωμένου Προσωποκεντρικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην εξέταση της αλλαγής της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης,

της αυτοαποτελεσματικότητας και της υιοθέτησης διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση – όπως η αυθεντικότητα, η άνευ όρων αποδοχή και η ενσυναίσθηση. Αυτή η εστίαση καλύπτει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στον τομέα.

Η πρώτη κατηγορία ερευνών, που αφορά την Προσωποκεντρική ή Μαθητοκεντρική εκπαίδευση και τα αποτελέσματα των μαθητών, επικεντρώνεται στην εξέταση της επίδρασης αυτής της προσέγγισης στις επιδόσεις των μαθητών σε διάφορους τομείς.

Η επίδραση και η αξία της Προσωποκεντρικής ή Μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης έχει διερευνηθεί με πολλαπλές και πολυετείς έρευνες. Μελέτες που εκτείνονται σε περισσότερες από δύο δεκαετίες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι υψηλότερα κοινωνικά και γνωστικά αποτελέσματα για τους μαθητές είναι σημαντικά πιθανότερα να συμβούν σε μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα, που χαρακτηρίζονται από υψηλές διευκολυντικές στάσεις των εκπαιδευτικών, δηλ. από αυθεντικότητα και διαφάνεια, αποδοχή της διαφορετικότητας και ενσυναίσθηση και κατανόηση για τους μαθητές τους (Rogers & Freiberg, 1994).

Οι μαθητές παρουσίαζαν πρόοδο στις επιδόσεις τους, θετικότερη αυτοαντίληψη, καλύτερη συμπεριφορά, λιγότερες απουσίες και προβλήματα πειθαρχίας, αύξηση της δημιουργικότητας και του αυθορμητισμού, υποστήριξη των συμμαθητών τους, χρήση υψηλών γνωστικών επιπέδων και άνοδο του δείκτη νοημοσύνης τους. Ακόμη, σχετικές έρευνες αποκάλυψαν θετική συνάφεια μεταξύ ψυχικής και σωματικής υγείας μαθητών και εκπαιδευτικών και διευκολυντικών στάσεων των εκπαιδευτικών (Aspy & Roebuck, 1983. Moreira & Garcia, 2019). Σύμφωνα με μετα-αναλύσεις (Cornelius-White, 2007. Cornelius-White et al., 2004. Harbaugh & Cornelius-White, 2007) αλλά και άλλες σχετικές μελέτες που εξετάζουν τη σημασία των μαθητοκεντρικών αρχών και σχέσεων (Motschnig & Cornelius-White, 2020), οι μαθητοκεντρικές διαπροσωπικές σχέσεις παρουσιάζονται να έχουν πάνω από το μέσο όρο συσχέτιση με την επιτυχία των μαθητών συγκρινόμενες με τις περισσότερες από τις υπόλοιπες εναλλακτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Η αποτελεσματικότητα της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με τις στάσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται ως κρίσιμες μεταβλητές που ενισχύουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας θετικά όχι μόνο τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση αλλά και τη συνολική επίδοση και

ψυχολογική ευημερία των μαθητών (Cornelius-White, 2007. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η δεύτερη κατηγορία ερευνών σχετικές με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εστιάζει στη μελέτη της σχέσης μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά (αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα) και της απόδοσής τους στην τάξη, καθώς και της σχέσης τους με τους μαθητές. Αυτή η κατηγοριοποίηση είναι σημαντική γιατί οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και αισθάνονται ικανοί για τη δουλειά τους συχνά επηρεάζουν θετικά την ατμόσφαιρα στην τάξη και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Ράπτη, 2003). Η σημασία της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας επιβεβαιώνεται από πλήθος ερευνών, οι οποίες υπογραμμίζουν τη θετική τους επίδραση τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές (Mbuva, 2017). Ακολουθεί μια λεπτομερής ανάλυση βασισμένη σε σχετικές μελέτες.

Σε έρευνες σχετικά με την αυτοεκτίμηση φαίνεται να διακρίνεται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ως σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Aspy & Buhler, 1975. Curtis & Altman, 1977. Mbuva, 2017. Purkey, 1974. Ράπτη, 2003. Rogers, 1969). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο αποτελεσματικοί στους διδακτικούς τους ρόλους, γεγονός που επηρεάζει θετικά τις μαθησιακές εμπειρίες και τα αποτελέσματα των μαθητών (Mbuva, 2017). Μια θετική άποψη των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και η εφαρμογή στρατηγικών φροντίδας συμβάλλει στη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές αισθάνονται ότι εκτιμώνται και ενδυναμώνονται, διευκολύνοντας έτσι την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους (Khan, Kiran, & Moin, 2024). Οι Smith & Ross (2001) υπογραμμίζουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών είναι δύσκολο να επιτευχθεί χωρίς την ανάλογη υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση επιδεικνύουν καλύτερες διδακτικές επιδόσεις, οι οποίες συσχετίζονται άμεσα με τα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί να σχετίζεται επίσης και με την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους (Browder, 1994. Daigle & Leclerc, 1997. Etheridge & Hall, 1995. Pollak & Mills, 1997. Starnaman & Miller, 1992. White, 1992).

Αντίστοιχα, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, τους μαθητές καθώς και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σχετίζεται με τον προσανατολισμό και με τις πρακτικές διδασκαλίας, με θέσπιση στόχων, το σχεδιασμό της διδασκαλίας, την επαγγελματική τους δέσμευση και την ανθεκτικότητά τους στην αντιμετώπιση εμποδίων (Bandura, 1997. Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001. Klassen et al., 2009). Οι αποτελεσματικές οργανωτικές και διδακτικές δεξιότητες εντός και εκτός τάξης συνδέονται άμεσα με την κινητοποίηση και την αποτελεσματικότητα των μαθητών σχετικά με την κατάκτηση υψηλότερων μαθησιακών στόχων αλλά και την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων (Bandura, 1993. Caprara et al., 2006).

Η θετική συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοαποδοχής αναδεικνύεται σταθερά από πρόσφατες ερευνητικές προσεγγίσεις, επιβεβαιώνοντας τη θεμελιώδη αλληλεξάρτηση αυτών των εννοιών στο πλαίσιο της ψυχολογικής ευημερίας. Σε μελέτη με δείγμα εκπαιδευτικών, η αυτοαποτελεσματικότητα διαπιστώθηκε ότι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτοαποδοχής και των διαστάσεων της ευδαιμονικής ευημερίας (Lipińska-Grobelny & Narska, 2021). Αντίστοιχα, η αυτοαποδοχή λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση μεταξύ συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχολογικής δυσφορίας, ενισχύοντας τη συναισθηματική ανθεκτικότητα σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα (Zhang et al., 2022). Παράλληλα, η μελέτη του Siddiqui (2015) επιβεβαίωσε τη θετική συσχέτιση αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχολογικής ευημερίας στους φοιτητές, με την αυτοαποδοχή να αναδεικνύεται ως βασική της διάσταση. Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της καλλιέργειας της αυτοαποδοχής ως θεμελιώδους παράγοντα ενίσχυσης της ψυχολογικής ισορροπίας και της ανθεκτικότητας σε απαιτητικά περιβάλλοντα μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Lipińska-Grobelny & Narska, 2021. Siddiqui, 2015. Zhang et al., 2022).

Συνοψίζοντας, η έρευνα δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες τόσο για την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών όσο και για τη μαθησιακή και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών. Η σύνδεση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές τους στην τάξη, αλλά και με την ενίσχυση αυτών των χαρακτηριστικών στους μαθητές, αναδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις που προάγουν την προσωπική και

επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιπλέον, η ενίσχυση της αυτοαποδοχής, που συνδέεται στενά με την αυτοαποτελεσματικότητα, συμβάλλει στη βελτίωση της συναισθηματικής ισορροπίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, στοιχεία που έχουν συσχετιστεί με την καλλιέργεια θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν θεμελιώδεις πυλώνες για την επιτυχία των εκπαιδευτικών και την ποιότητα των σχέσεών τους με τους μαθητές. Στο επίκεντρο αυτών των παρεμβάσεων βρίσκεται η βιωματική εκπαίδευση, η οποία, μέσω ενεργητικής μάθησης, ενισχύει δεξιότητες όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση, ενώ προάγει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα. Η επόμενη κατηγορία ερευνών εστιάζει στην επίδραση αυτής της βιωματικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τη συμβολή της στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καθίστανται επαγγελματικά καταρτισμένοι και βιώνουν ψυχολογική ευημερία.

Η τρίτη κατηγορία ερευνών περιλαμβάνει μελέτες που εξετάζουν τη βιωματική εκπαίδευση και την επίδρασή της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών, όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η αυτογνωσία και η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Doikou & Diamandidou, 2011. McConnell & Le Capitaine, 1988. McNaughton et al., 2008. Swain, 1991). Η βιωματική εκπαίδευση προάγει τη μάθηση μέσω της εμπειρίας και της άμεσης συμμετοχής, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές να αναπτύξουν πιο συνειδητές αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους (Ahmad et al., 2016. Al-Thani & Nasser, 2012). Οι έρευνες σε αυτή την κατηγορία υπογραμμίζουν την θετική επίδραση αυτής της προσέγγισης στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, με στόχο την ενδυνάμωση της προσωπικότητας και της κοινωνικής ικανότητας (Cruz & Patterson, 2005. Georgopoulos & Vougioukas, 2018. Vasilopoulos & Brouzos, 2012).

Σε έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση εκπαιδευτικών έχουν εντοπιστεί στην Ελλάδα και διεθνώς έρευνες που μελετούν την επίδραση της Προσωποκεντρικής προσέγγισης και της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, όπως και για την επίδραση των ομάδων συνάντησης και της βιωματικής εκπαίδευσης. Σε αρκετές έρευνες κατά τις οποίες εφαρμόστηκαν εκπαιδεύσεις σε βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς φαίνεται να συνέβαλλαν στην ενίσχυση της αυτοεπίγνωσης και της αυτεπάρκειας για την εφαρμογή ανάλογων πρακτικών στη τάξη, καθώς παρατηρήθηκε

αλλαγή στη σχέση με τους μαθητές τους προσανατολισμένη στην εμπιστοσύνη προς τους μαθητές και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Al-Thani, & Nasser, 2012. Doikou & Diamandidou, 2011. McConnell & Le Capitaine, 1988. McNaughton et al., 2008).

Πιο αναλυτικά μπορούμε να βρούμε έρευνες που εξετάζουν την επίδραση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και ενδυνάμωσης σχέσεων με μαθητές και γονείς.

Στον ελληνικό χώρο οι Doikou & Diamandidou (2011) διεξήγαγαν ένα πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης για δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικοσυναισθηματικές παρεμβάσεις. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών 12 ωρών βασισμένο στις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στόχευε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και ενδυνάμωσής τους για την εφαρμογή κοινωνικοσυναισθηματικών προγραμμάτων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχαν οφέλη σε σχέση με την διδακτική πράξη, καλύτερη προσαρμογή των μαθητών αλλά και ανάπτυξη της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν τις δεξιότητες που αποκόμισαν απαραίτητες για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Οι Symeou, Roussounidou & Michaelides (2012) διενέργησαν έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση δασκάλων σε δεξιότητες επικοινωνίας με στόχο τη βέλτιστη επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους. Η εκπαίδευση διεξήχθη σε 4 εβδομαδιαίες τριώρες συναντήσεις και μία τρίωρη συνάντηση ένα μήνα περίπου μετά. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε σημαντική μεταβολή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με διάφορες πτυχές της επικοινωνίας με τους γονείς και μια θετική εκτίμηση της ικανότητάς τους να οργανώνουν και να υλοποιούν συνεδρίες επικοινωνίας με τους γονείς. Τα ευρήματα παρέχουν στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας.

Οι Ahmad, Ahmad, Bistamam, Razali, Yatim, Mukhti & Tec (2016) μελέτησαν πώς η εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων δασκάλων σε συμβουλευτικές δεξιότητες, στα πλαίσια ενός πανεπιστημιακού μαθήματος ανάπτυξης της προσωπικότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση των κινήτρων στη διδασκαλία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Οι 96 εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι που συμμετείχαν

στο μάθημα φαίνεται μέσα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων να ανέπτυξαν το μέγιστο δυνατό κίνητρο καθώς επίσης και ανέπτυξαν πιο θετική στάση στην αντιμετώπιση των προκλήσεων στην εκπαίδευση των μαθητών στο μέλλον σε σχέση με την ομάδα ελέγχου

Η μελέτη των Al-Thani & Nasser (2012) ανέδειξε την επιρροή των βασικών συμβουλευτικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας στο Κατάρ, ενισχύοντας την κατανόησή τους για τη συμβουλευτική και βελτιώνοντας τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αυξημένη ευαισθητοποίηση για τις πρακτικές τους, με αποτέλεσμα να γίνουν πιο στοχαστικοί και να ενισχυθούν οι αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά. Η έρευνα έδειξε ότι η ενεργητική ακρόαση, ως η πιο κρίσιμη δεξιότητα, κατέστη σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία ενός φροντιστικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα, αναδείχθηκε η ανάγκη για συνεχιζόμενη υποστήριξη μέσω εργαστηρίων και πρακτικής κατάρτισης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν περαιτέρω την επικοινωνία και τις συμβουλευτικές τους δεξιότητες, ενισχύοντας τις σχέσεις τους με τους μαθητές και βελτιώνοντας τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Οι McConnell & Le Capitaine (1988) εκπαίδευσαν για 40 ώρες, 13 εκπαιδευτικούς στην ομαδική δημιουργικότητα με στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Η εκπαίδευση αυτή επικεντρώθηκε στον πειραματισμό, την ανάπτυξη ιδεών, τη θετική αλληλεπίδραση και τις εμπειρικές απαντήσεις. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην ενσυναίσθηση. Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ήταν πιο ανοιχτοί στις ιδέες και τις απαντήσεις των μαθητών, επέτρεπαν πειραματισμούς και έδιναν μεγαλύτερη προσοχή στη δυναμική των μαθητών.

Οι Hwang, Noh, Medvedev & Singh (2019) μελέτησαν την επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για δασκάλους βασισμένο σε τεχνικές ενσυνειδητότητας και Προσωποκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας με έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της σχέσης δασκάλων - μαθητών. Σε ένα πρόγραμμα 8 εβδομάδων εκπαίδευση δασκάλων, σε ένα δείγμα 25 δασκάλων επιλέχθηκαν από ένα μεγαλύτερο δείγμα, φάνηκε βελτίωση ως προς την Προσωποκεντρική διδασκαλία, καθώς και στη σχέση τους με τους μαθητές. Παράλληλα φάνηκε οι δάσκαλοι να αναπτύσσουν ενσυνειδητότητα και αυτοσυγκέντρωση που λειτουργούν ως δεξιότητες αυτοβοήθειας που συνεχίζουν να λειτουργούν διασυνδεδετικά στη σχέση με τους μαθητές τους προωθώντας ζεστές και με ενσυναίσθηση σχέσεις.

Η μελέτη των McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves, & Schreiner, (2008) επίσης, ανέδειξε την ενεργητική ακρόαση ως κεντρικό εργαλείο ενίσχυσης της επικοινωνίας εκπαιδευτικών, μέσω δομημένων προγραμμάτων βιωματικής μάθησης, που ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση και τις στρατηγικές επικοινωνίας. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη συμβολή της ενεργητικής ακρόασης στη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος και στη βελτίωση των σχέσεων με μαθητές και γονείς, καταλήγοντας σε βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επιπλέον, η ενεργητική ακρόαση συνέβαλε στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, διευκολύνοντας την κατανόηση και την αντιμετώπιση των αναγκών μαθητών και γονέων, γεγονός που οδήγησε σε βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Παρατηρούμε ότι οι έρευνες επιβεβαιώνουν τη σημασία της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε δεξιότητες επικοινωνίας και της χρήσης βιωματικών και προσωποκεντρικών προσεγγίσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας, των σχέσεων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια, οι έρευνες αναδεικνύουν τη σημαντική συμβολή των εκπαιδευτικών στη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτοπεποίθησης και συνεργασίας των μαθητών, μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων που ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και προάγουν την ομαδική εργασία (Georgopoulos & Vougioukas, 2018. Vasilopoulos & Brouzos, 2012).

Παράλληλα, άλλες μελέτες επικεντρώνονται στη σημασία της αυτογνωσίας, της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης και της διαχείρισης άγχους, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους δασκάλους, τονίζοντας τη θετική επίδραση αυτών των χαρακτηριστικών στη διδακτική πράξη και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Βουγιούκας et al., 2015. Μπακιρτζής, 1998. Swain, 1991).

Σε έρευνα των Georgopoulos & Vougioukas (2018), περιγράφεται η επίδραση της μη κατευθυντικής Παρεμβατικότητας (NDI) βιωματικής παρέμβασης σε φοιτητές δασκάλους προσχολικής αγωγής σχετικά με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων. Δείγμα 93ων φοιτητών τμήματος εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα 13ων εβδομαδιαίων τρίωρων συναντήσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών, η γενική αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση ενισχύθηκαν στο τέλος των συνεδριών.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι Vasilopoulos & Brouzos (2012) ασχολήθηκαν με τη σύσταση ομάδων προσωπικής ανάπτυξης φοιτητών δασκάλων, με στόχο τη μείωση του άγχους και την προαγωγή της αυτοεκτίμησης, μελετώντας τις σχέσεις μέσα στην ομάδα και τα συναισθήματα που προκύπτουν. Τα θέματα που δουλεύονταν στην ομάδα αφορούσαν τις κοινωνικές σχέσεις και ανησυχίες των φοιτητών σε σχέση με την προσωπική τους ζωή αλλά και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρθηκε ότι οι φοιτητές δάσκαλοι ανέφεραν ότι αισθάνονται καλύτερα για τον εαυτό τους και καθιστώντας πιο υγιείς τις σχέσεις τους με τους φοιτητές, τα μέλη της οικογένειας και άλλα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους.

Σε έρευνα των Βουγιούκα, Μπακιρτζής, Βεντούλη & Μπαλλή (2015) ερευνήθηκε ο αντίκτυπος της βιωματικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών. Βασικός στόχος της έρευνας των Βουγιούκα et al. (2015) ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η παρακολούθηση ενός εργαστηριακού-βιωματικού μαθήματος ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών. Οι 42 φοιτητές του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, συμμετείχαν σε εργαστηριακό-βιωματικό μάθημα, με τίτλο: «Ευαισθητοποίηση στη Δυναμική των Ομάδων» για ένα εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014. Μέσα από την διερεύνηση αυτή φάνηκε ότι η βιωματική προσέγγιση της Παρεμβαίνουσας μη-Κατευθυντικότητας (Lobrot, 2015) συμβάλλει στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της προσωπικής ανάπτυξης των φοιτητών. Καθώς επίσης εντόπισαν θετικές αλλαγές στις σχέσεις των φοιτητών με τον εαυτό τους,

Μπορούμε επίσης να εντοπίσουμε έρευνες που εστιάζουν στη βιωματική εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της εκπαιδευτικής πρακτικής και προσωπικής ανάπτυξης. Ο Μπακιρτζής (1998) εστιάζει στη βιωματική εκπαίδευση ως ένα ουσιαστικό εργαλείο για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πρακτικής και της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η βιωματική προσέγγιση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης. Μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες και ομαδικές εμπειρίες, οι συμμετέχοντες ενισχύουν την αυτογνωσία τους, κατανοούν βαθύτερα τις διαπροσωπικές σχέσεις και μαθαίνουν να διαχειρίζονται καλύτερα τις σύνθετες ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, αναδεικνύεται η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ενός πιο

συμμετοχικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συνεχή ενσωμάτωσή της στις διαδικασίες κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Οι Μπακιρτζής, Ιππέκη & Γεωργόπουλος (2011) εξετάζουν πώς η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας επηρεάζει τις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, διερευνάται η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους και της εφαρμογής αυτών των μεθόδων στην πράξη. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση σε βιωματικές μεθόδους μπορεί να ενισχύσει την εφαρμογή τους στην προσχολική εκπαίδευση, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Η έρευνα της Psalti (2007) εξετάζει ένα πιλοτικό πρόγραμμα κατάρτισης που αποσκοπεί στην ενίσχυση της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στα σχολεία. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τρεις νομούς της Βόρειας Ελλάδας. Η δομή του βασίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες βιωματικής μάθησης, προωθώντας την αυτογνωσία, την ευαισθησία και τη γνώση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων βρήκε το πρόγραμμα ωφέλιμο, αναφέροντας βελτίωση στις δεξιότητες επικοινωνίας, την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και την ικανότητά τους να υποστηρίζουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Παράλληλα, υπογραμμίστηκε ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων ως πολιτισμικών διαμεσολαβητών, τονίζοντας την ανάγκη για περαιτέρω πρακτική υποστήριξη. Συνολικά, το πρόγραμμα αξιολογήθηκε ως σημαντικό βήμα προς την προώθηση μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής κουλτούρας στην Ελλάδα.

Οι Cruz & Patterson, (2005) υπογραμμίζουν τη σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προσομοιώσεις, οι οποίες προσφέρουν στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να βιώσουν πολιτισμικές συνθήκες διαφορετικές από τις δικές τους. Οι προσομοιώσεις αυτές, μέσω αναστοχασμού και ανάλυσης, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις προκαταλήψεις τους και να ενισχύσουν τη σχέση τους με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τέτοιες βιωματικές εμπειρίες προάγουν την ενσυναίσθηση και την ικανότητα διαχείρισης της πολιτισμικής

διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων, αναδεικνύοντας τη σημαντική ανάγκη για ενσωμάτωση τέτοιων πρακτικών στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Τέλος, σε έρευνα του Swain (1991), τελειόφοιτοι φοιτητές ψυχολογίας συμμετείχαν σε ένα μάθημα επιλογής που αποτελεί μέρος ενός συμβατικού πανεπιστημιακού προγράμματος και εστιάζει στη βιωματική μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Το μάθημα επιλογής που περιγράφεται βασίζεται στη μοντελοποίηση συμπεριφοράς και στάσεων από τον διδάσκοντα, τη σαφή επικοινωνία, την έμφαση στη διαδικασία και τη συνεργατική μάθηση. Οι φοιτητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν αυτογνωσία και να ενισχύσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η έρευνα υπογραμμίζει τη συμβολή της βιωματικής μάθησης στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της προσωπικής ανάπτυξης και της ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων, αναδεικνύοντας την ανάγκη ενσωμάτωσης αυτών των πρακτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτουν σημαντικά ευρήματα σχετικά με την επίδραση της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, της βιωματικής εκπαίδευσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι υπάρχουσες έρευνες έχουν επικεντρωθεί σε σχετικούς τομείς, οι οποίοι παρουσιάζονται παρακάτω.

Αρχικά, η μαθητοκεντρική και Προσωποκεντρική εκπαίδευση έχει συνδεθεί με την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της ψυχολογικής ευημερίας των μαθητών, αλλά και της ανάπτυξης διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Μελέτες όπως εκείνες των Rogers και Freiberg (1994), αναδεικνύουν ότι οι διευκολυντικές στάσεις των εκπαιδευτικών, αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή, αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, οι μαθητές σε μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν βελτιωμένες επιδόσεις, μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς και αυξημένη δημιουργικότητα (Moreira & Garcia, 2019). Παρόλο που υπάρχουν αρκετές μελέτες που διερευνούν την επίδραση της Προσωποκεντρικής προσέγγισης και των μαθητοκεντρικών πρακτικών στους μαθητές, η έρευνα σχετικά με το πώς αυτές οι πρακτικές επηρεάζουν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς – ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παραμένει περιορισμένη.

Σχετικά με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί παράμετροι για την ποιότητα

της διδασκαλίας και την αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να διαμορφώνουν πιο θετικές σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς και να προάγουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής (Rogers, 1969). Μελέτες, όπως αυτές των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001), υπογραμμίζουν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική δέσμευση, την ανθεκτικότητα και την επίδοση των μαθητών. Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους (Mbuva, 2017). Παράλληλα διαπιστώνεται η σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτοαποδοχής και αυτοαποτελεσματικότητας (Lipińska-Grobelny & Narska, 2021). Ωστόσο, η επίδραση ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ενίσχυση αυτών των χαρακτηριστικών στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς.

Η βιωματική εκπαίδευση, μέσω της ενεργούς συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης, συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτογνωσίας, της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης. Έρευνες, όπως αυτή των Doϊκου και Diamandidou (2011), δείχνουν ότι βιωματικά προγράμματα βασισμένα στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση ενισχύουν την αυτογνωσία, τις δεξιότητες επικοινωνίας και την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η έρευνα των Al-Thani και Nasser (2012) ανέδειξε ότι η εκπαίδευση σε βασικές συμβουλευτικές δεξιότητες βελτιώνει την κατανόηση και την εφαρμογή πρακτικών που ενισχύουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Η σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης ενισχύεται περαιτέρω από τη συμβολή της στην αυτοεκτίμηση, την προσωπική ανάπτυξη και τη συνεργασία, όπως καταδεικνύουν έρευνες που υπογραμμίζουν τη δημιουργία υποστηρικτικών και συμμετοχικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Ahmad et al., 2016. Georgopoulos & Vougioukas, 2018. Vasilopoulos & Brouzos, 2012). Επιπλέον, προγράμματα που επικεντρώνονται στις συμβουλευτικές δεξιότητες και τις τεχνικές ενσυνειδητότητας βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Al-Thani & Nasser, 2012. Hwang et al., 2019. Symeou et al., 2012). Δίνεται επίσης έμφαση δίνεται στη βιωματική μάθηση ως εργαλείο πολιτισμικής ευαισθητοποίησης και ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της διαχείρισης άγχους (Cruz & Patterson, 2005. Psalti, 2007). Παρότι οι μέχρι τώρα έρευνες παρέχουν αξιολογικά δεδομένα, η παρούσα ανασκόπηση υποδεικνύει ότι οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται σε μεμονωμένες δεξιότητες ή χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση,

η ενεργητική ακρόαση ή η αυτογνωσία, χωρίς να εξετάζουν τη συνδυαστική ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και των διευκολυντικών στάσεων.

Αν και είναι εμφανής η ανάγκη ενσωμάτωσης βιωματικών πρακτικών σε προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εξακολουθεί να υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με το πώς η βιωματική εκπαίδευση επηρεάζει τη συνολική ανάπτυξη αυτών των σημαντικών δεξιοτήτων και στάσεων. Η διερεύνηση αυτού του ζητήματος μπορεί να προσφέρει πολύτιμα ευρήματα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των σχέσεων εντός του σχολικού πλαισίου.

Ειδικότερα, παρόλο που η Προσωποκεντρική Προσέγγιση έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη βασικών πτυχών της προσωπικότητας στους μαθητές (αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία, κοινωνικές δεξιότητες), η έρευνα για την επίδρασή της στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένη. Οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται στους μαθητές ή σε γενικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Υπάρχει εστίαση σε μεμονωμένες δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση ή η ενεργητική ακρόαση, χωρίς να εξετάζεται η συνδυαστική ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και των διευκολυντικών στάσεων (αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή), καθώς επίσης διαπιστώνεται και μη επαρκής έρευνα για την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων. Δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που να συνδυάζουν την ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών που να αφορούν την αλλαγή της αυτοαντίληψη στις πτυχές της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοαποδοχής, με την υιοθέτηση των διευκολυντικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παραμένει, λοιπόν, η ανάγκη για συστηματική διερεύνηση της επίδρασης ολοκληρωμένων Προσωποκεντρικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και των διευκολυντικών στάσεων (αυθεντικότητα, άνευ όρων αποδοχή, ενσυναίσθηση) στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αυτό το ερευνητικό κενό καθιστά αναγκαία τη μελέτη της αλλαγής της αυτοαντίληψης των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα ολοκληρωμένο Προσωποκεντρικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή θα προσφέρει συστηματικά τεκμηριωμένα δεδομένα σχετικά με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοαποδοχής,

καθώς και την υιοθέτηση διευκολυντικών στάσεων, όπως η ενσυναίσθηση, η αυθεντικότητα και η άνευ όρων αποδοχή.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό, συμβάλλοντας τόσο στη θεωρητική κατανόηση της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης όσο και στην πρακτική εφαρμογή της, με ιδιαίτερη έμφαση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να καλύψει το βιβλιογραφικό κενό που διαπιστώθηκε προηγουμένως μέσα από την αξιολόγηση ενός Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην διερεύνηση, της αλλαγής της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Παράλληλα, η έρευνα θα διερευνήσει την υιοθέτησης διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση: αυθεντικότητας, άνευ όρων αποδοχής, ενσυναίσθησης.

4.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι υποθέσεις που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης ήταν ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα θα οδηγούσε, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, σε: (1) αλλαγή της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς την προς την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, (2) αλλαγή της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς την προς την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας, (3) υιοθέτηση διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση: αυθεντικότητας, άνευ όρων αποδοχής, ενσυναίσθησης (4) ανάπτυξη της αυτοαποδοχής.

- Υπόθεση 1: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο προσωποκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα οδηγήσει στην αλλαγή της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.
- Υπόθεση 2: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο προσωποκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα οδηγήσει στην αλλαγή της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς την προς την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας.

- Υπόθεση 3: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο προσωποκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα οδηγήσει στην υιοθέτηση διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση: αυθεντικότητας, άνευ όρων αποδοχής, ενσυναίσθησης.
- Υπόθεση 4: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο Προσωποκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της αυτοαποδοχής.

Μέθοδος

5. Μέθοδος της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται διεξοδικά τα βασικά στοιχεία της μεθόδου που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, περιγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας, προσδιορίζονται οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι της, ενώ διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν. Παράλληλα, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τη λεπτομερή περιγραφή του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε, την ανάλυση των ψυχομετρικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, την περιγραφή της ερευνητικής μεθόδου και της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, καθώς και την αναλυτική παρουσίαση του Προσωποκεντρικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος που εφαρμόστηκε στους συμμετέχοντες. Επιπλέον, περιγράφονται οι διαδικασίες στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων της μελέτης.

5.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία ημι-πειραματική έρευνα με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η μελέτη εξετάζει την αποτελεσματικότητα ενός Προσωποκεντρικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος με τίτλο «Άκουσέ με, δάσκαλε», για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς την αλλαγή της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας και την υιοθέτηση διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση: αυθεντικότητας, άνευ όρων αποδοχής, ενσυναίσθησης.

Πιο αναλυτικά, η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε αποτελεί ένα βιωματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δώδεκα συναντήσεων (31 ωρών) το οποίο θα βασίζεται στις αρχές της Προσωποκεντρικής προσέγγισης. Συντονίστρια/ διευκολύντρια των εκπαιδευτικών ομάδων παρέμβασης ήταν η ερευνήτρια. Παράλληλα με την ομάδα

στην οποία πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, στην ομάδα ελέγχου δεν πραγματοποιήθηκε κάποια σχετική παρέμβαση.

5.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 281 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Το μέγεθος του δείγματος θεωρείται επαρκές για τη διεξαγωγή στατιστικών αναλύσεων στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς δείγματα άνω των 200 ατόμων κρίνονται κατάλληλα για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Παρασκευόπουλος, 1993. Kyriazos, 2018). Για να αποφευχθεί ενδεχόμενη «μόλυνση» του δείγματος, η συλλογή των ερωτηματολογίων της ομάδα ελέγχου έγινε σε διαφορετικό χρόνο από τη συλλογή των ερωτηματολογίων της πειραματική ομάδας, ώστε όσοι θα την απαρτίζουν να μην έχουν κανένα αντίστοιχο ερέθισμα αναφορικά με το Προσωποκεντρικό Εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας (Rhoads, 2011). Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για την έρευνα και τη διαδικασία της και συμπλήρωσαν έντυπο συναίνεσης για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα.

Η ομάδα παρέμβασης αποτελείται από 140 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα παρέμβασης αποτελείται από 9 άνδρες (6,4%) και 131 γυναίκες (93,6%), ηλικίας από 24 ως 67 ετών ($M.O. = 44,3$, $T.A. = 10,24$), με μέσο όρο ετών προϋπηρεσίας 17,2 έτη. Η ομάδα ελέγχου απαρτίζεται από 141 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 17 άνδρες (12,1%) και 124 γυναίκες (87,9%), ηλικίας από 24 ως 67 ετών ($M.O. = 45,41$, $T.A. = 9,06$), με μέσο όρο ετών προϋπηρεσίας 18,5 έτη. Αναλυτικότερα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.1.

Οι συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας παρέμβασης δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά από τους συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο [$\chi^2(1) = 2,650$, $p = .104$], την ηλικιακή ομάδα [$\chi^2(4) = 7,509$, $p = .111$], την προϋπηρεσία [$\chi^2(3) = 4,742$, $p = .192$] και την οικογενειακή κατάσταση [$\chi^2(2) = 3,111$, $p = .211$], αλλά διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς το επίπεδο σπουδών [$\chi^2(4) = 203,530$, $p =$

.000], το συνολικό αριθμό παιδιών στην οικογένεια [$\chi^2(2) = 4,623$), $p = .032$] και τη θέση εργασίας [$\chi^2(4) = 178,070$, $p = .000$].

Πίνακας 5.1: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

		Πειραματική		Ελέγχου		Σύνολο	
		<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Φύλο	Άντρας	9	6,4	17	12,1	26	9,3
	Γυναίκα	131	93,6	124	87,9	255	90,7
Ηλικία	24 έως 34 έτη	34	26,4	19	13,5	53	18,9
	35 έως 44 έτη	37	30	50	35,5	87	31
	45 έως 54 έτη	42	19,3	40	28,4	82	29,2
	56 έτη και άνω	27	20,6	32	22,7	59	21
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	89	63,6	102	72,3	191	68
	Άγαμος/η	46	32,9	33	23,4	79	28,1
	Άλλο	5	3,6	6	4,3	11	3,9
Παιδιά	Όχι	60	43,9	43	28,1	103	36,7
	Ναι	80	57,1	110	71,9	178	63,3
Προϋπηρεσία	1 έως 10 έτη	39	27,9	28	19,9	67	23,8
	11 έως 20 έτη	47	33,6	57	40,4	104	37
	21 έως 30 έτη	47	33,6	43	30,5	90	32
	31 έτη και άνω	7	5	13	9,2	20	7,1
Θέση	Γενική αγωγή	116	82,9	121	85,8	237	84,3
	Ειδική αγωγή	24	17,1	20	14,2	44	15,7
Μορφωτικό επίπεδο	Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης	6	4,3	12	8,5	18	6,4
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	43	30,7	39	27,7	82	29,2
	Τμήμα Πανεπιστημίου της ειδικότητας στην οποία εργάζομαι το	12	8,6	11	7,8	23	8,2

	τρέχον σχολικό έτος						
	Μεταπτυχιακό	78	55,7	75	53,2	153	54,4
	Διδακτορικό	1	0,7	4	2,8	5	1,8
Σύνολο		140		141		281	

5.3 Εργαλεία μέτρησης για την έρευνα αποτελέσματος

Προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις ομάδες παρέμβασης και ελέγχου συμπλήρωσαν έξι ερωτηματολόγια πριν την έναρξη της παρέμβασης, μετά την ολοκλήρωσή της και τρεις μήνες μετά την ολοκλήρωση της. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί. Όλα τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη ακολουθούν τα κριτήρια αξιολόγησης των ερευνητικών εργαλείων που ορίζει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για τη χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία (ΙΕΠ, 2024). Σύμφωνα με αυτά:

1. Διασφαλίζουν την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.
2. Είναι διατυπωμένα σε σωστό νεοελληνικό λόγο.
3. Είναι κατάλληλα για την ομάδα-στόχο από άποψη διατύπωσης, περιεχομένου και έκτασης.
4. Είναι απαλλαγμένα από οποιοδήποτε στοιχείο διαφήμισης.
5. Δεν περιέχουν τίποτε που κατ' οποιονδήποτε τρόπο μπορεί να προσβάλει τους συμμετέχοντες, τους μαθητές, τους γονείς ή άλλες κοινωνικές κατηγορίες.
6. Δεν παροτρύνουν/νομιμοποιούν την υιοθέτηση αντικοινωνικής ή αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς.

Πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στο σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος τα οποία μετρούν την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών μέσω της μέτρησης της αυτοεκτίμησης (Self esteem) και της αυτοαποτελεσματικότητας (Self-efficacy) και των διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1.

5.3.1 Αυτοεκτίμηση (Self-esteem)

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES*) του Rosenberg, (1965). Η κλίμακα αυτή είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα και αξιόπιστα εργαλεία για τη μέτρηση της γενικής αυτοεκτίμησης, η οποία ορίζεται ως η συνολική αίσθηση αξίας που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του (Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001).

Η RSES αποτελείται από 10 προτάσεις που αποτυπώνουν τα γενικά συναισθήματα των ατόμων για τον εαυτό τους. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με κάθε πρόταση, χρησιμοποιώντας τετραβάθμια κλίμακα Likert: 1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Συμφωνώ, 3 = Διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ απόλυτα. Σύμφωνα με τον Rosenberg (1965), όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία, τόσο υψηλότερη είναι και η αυτοεκτίμηση.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε άτομα άνω των 12 ετών και έχει χρησιμοποιηθεί σε διαπολιτισμικές μελέτες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας (Schmitt & Allik, 2005). Το RSES έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό με δείγμα 652 προπτυχιακών φοιτητών με ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία (Cronbach's α : .81) (Galanou et al., 2014).

Όσον αφορά την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (RSES) στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία, καθώς οι τιμές του συντελεστή α του Cronbach ήταν μεγαλύτερες του .81 και στις 3 μετρήσεις αλλά και στις 2 ομάδες (Πίνακας 5.2).

5.3.2 Αυτοαποτελεσματικότητα (Self-efficacy)

Για τη μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (*Generalized Self-Efficacy Scale, GSE*) των Schwarzer και Jerusalem (1995). Η κλίμακα GSE αποτελείται από 10 προτάσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους χρησιμοποιώντας τετραβάθμια κλίμακα Likert: 1 = Καθόλου αλήθεια, 2 = Ελάχιστα αλήθεια, 3 = Αρκετά αλήθεια, 4 = Απολύτως αλήθεια. Η συνολική βαθμολογία

προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων και κυμαίνεται από 10 έως 40, με υψηλότερες βαθμολογίες να υποδηλώνουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα.

Η Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (GSE) έχει προσαρμοστεί και επικυρωθεί σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας σε διαφορετικούς πληθυσμούς και έχει αποδειχθεί αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο (Luszczynska et al., 2005. Schwarzer & Hallum, 2008).

Η ελληνική μετάφραση της Κλίμακας Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (GSE) GSE (Glynou, Schwarzer, & Jerusalem, 1995) διανεμήθηκε σε 121 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής έρευνας «Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», παρουσιάζοντας ικανοποιητική εσωτερική συνοχή (Cronbach's α : .80).

Όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία, αφού οι τιμές του συντελεστή α του Cronbach ήταν μεγαλύτερες του .80 και στις 3 μετρήσεις, αλλά και στις 2 ομάδες (Πίνακας 5.2).

5.3.3 Διευκολυντικές στάσεις για τη μάθηση (*Person-Centered Attitudes Questionnaire*)

Για τη μέτρηση της βελτίωσης των διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Προσωποκεντρικών Στάσεων (*Person-Centered Attitudes Questionnaire*), το οποίο βασίζεται στο έργο των Motschnig και Figl (2008) και έχει χρησιμοποιηθεί σε εφαρμογές προσωποκεντρικής μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το εργαλείο αυτό αξιολογεί τον βαθμό υιοθέτησης των τριών βασικών στάσεων της προσωποκεντρικής προσέγγισης – αυθεντικότητα (Authenticity – A), άνευ όρων αποδοχή (Unconditional Positive Regard – U) και ενσυναίσθηση (Empathic Understanding – E) – όπως βιώνονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες μέσα στην ομάδα.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να υποδείξουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι οι δικές τους στάσεις και η διάθεσή τους στην ομάδα συνάντησης έχουν βελτιωθεί ή επιδεινωθεί συγκριτικά με την έναρξη του προγράμματος, χρησιμοποιώντας εννιάβαθμη κλίμακα από -4 (σημαντική επιδείνωση) έως +4 (σημαντική βελτίωση).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από εννέα δηλώσεις, οι οποίες κατατάσσονται ισομερώς στις τρεις ανωτέρω διαστάσεις. Ενδεικτικά παραδείγματα περιλαμβάνουν:

- «Δεν κρύβομαι πίσω από μάσκα» (Α),
- «Μπορώ να αποδεχθώ τους άλλους ακόμα κι αν δεν μοιράζομαι την άποψή τους» (Υ),
- «Όταν αποκρίνομαι στους άλλους, νιώθουν συχνά πως γίνονται κατανοητοί» (Ε).

Το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη σε ελληνική μετάφραση, προσαρμοσμένη ώστε να διατηρεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των αρχικών δηλώσεων και να διασφαλίζει την εννοιολογική ισοδυναμία με το πρωτότυπο.

Η κλίμακα αυτή έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες, όπως στη μελέτη των Cornelius-White και Carver (2012), η οποία εξέτασε τις επιδράσεις μιας ομάδας συνάντησης στην ανάπτυξη των προσωποκεντρικών βασικών συνθηκών (*Effects of an encounter group for counselors-in-training on development of person-centered core conditions*). Επιπλέον, η Figl (2008) εφάρμοσε το ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο πανεπιστημιακών ομάδων συνάντησης σε χώρες όπως η Αυστρία, η Τσεχία και η Σλοβακία, καταγράφοντας στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις περισσότερες δηλώσεις, γεγονός που τεκμηριώνει την ευαισθησία του εργαλείου στην αποτύπωση αλλαγών που προκύπτουν από βιωματικές προσωποκεντρικές παρεμβάσεις.

Αν και οι δηλώσεις του εργαλείου είναι θεωρητικά οργανωμένες σε τρεις διακριτές υποκλίμακες, η συγγραφέας δεν παρέχει συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's α ανά υποκλίμακα. Παρ' όλα αυτά, η συστηματική χρήση του εργαλείου, η σαφής τριπαραγοντική του δομή και η επιτυχής εμπειρική εφαρμογή του υποδηλώνουν ικανοποιητική θεωρητική και εννοιολογική εγκυρότητα.

Όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας προσωπικής ανάπτυξης στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία, αφού οι τιμές του συντελεστή α του Cronbach ήταν μεγαλύτερες του .70 και κοντά στο .80 και στις 3 μετρήσεις, αλλά και στις 2 ομάδες (Πίνακας 5.2).

5.3.4 Ανεπιφύλακτη Θετική Αυτό-αναγνώριση (Unconditional Positive Self-Regard)

Για τη μέτρηση της ανάπτυξης της Αυτοαποδοχής χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Ανεπιφύλακτης Θετικής Αυτο-αναγνώρισης (Unconditional Positive Self-Regard -UPSR). Το ερωτηματολόγιο Unconditional Positive Self-Regard (UPSR) αναπτύχθηκε από τους Patterson και Joseph το 2006. Όπως περιγράφεται στο άρθρο τους «Development of a self-report measure of unconditional positive self-regard» εφαρμόστηκε σε 210 φοιτητές και κρίθηκε ως δυνητικά χρήσιμο εργαλείο για τη μέτρηση της θεραπευτικής αλλαγής μέσω της παροχής των θεραπευτικών συνθηκών αξιοπιστία (Ο δείκτης Cronbach's α ήταν .79). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μία λίστα 12 δηλώσεων που πραγματεύονται τα γενικά συναισθήματα για τον εαυτό, στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε κάθε δήλωση επιλέγοντας την απάντησή σας χρησιμοποιώντας την πεντάβαθμη κλίμακα Likert 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3 ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα.

Όλες οι βαθμολογίες στη συνέχεια αθροίζονται για να δώσουν μια συνολική βαθμολογία. Οι υψηλότερες βαθμολογίες υποδεικνύουν υψηλότερη Ανεπιφύλακτη Θετική Αυτο-αναγνώριση ενώ οι χαμηλότερες βαθμολογίες υποδεικνύουν χαμηλότερη Ανεπιφύλακτη Θετική Αυτο-αναγνώριση. Η συνολική βαθμολογία μπορεί επίσης να αναλυθεί σε δύο ξεχωριστές υποκλίμακες. Στην υποκλίμακα «Γενική Αυτοεκτίμηση» οι υψηλότερες βαθμολογίες δείχνουν μεγαλύτερη σχετική παρουσία θετικής αυτοεκτίμησης, ενώ οι χαμηλότερες βαθμολογίες δείχνουν μεγαλύτερη σχετική απουσία θετικής αυτοεκτίμησης. Στην υποκλίμακα «Απεριόριστη Αυτοεκτίμηση» οι υψηλότερες βαθμολογίες δείχνουν μεγαλύτερη απουσία όρων στην αυτοεκτίμηση, ενώ οι χαμηλότερες βαθμολογίες δείχνουν ισχυρότερη ύπαρξη όρων στην αυτοεκτίμηση.

Οι επιμέρους ερωτήσεις της κλίμακας αθροίζονται, με υψηλότερες βαθμολογίες να υποδηλώνουν μεγαλύτερη άνευ όρων θετική αυτοεκτίμηση. Στη μελέτη των Patterson και Joseph (2006) διαπιστώθηκε ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας, με Cronbach's α = .88 για την υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης και .79 για την υποκλίμακα της Απεριόριστης Αυτοεκτίμησης. Σε ξεχωριστή μελέτη, η εσωτερική αξιοπιστία βρέθηκε να είναι .81 για την πλήρη κλίμακα UPSR, .89 για την υποκλίμακα της Γενικής Αυτοεκτίμησης και .66 για την υποκλίμακα της Απεριόριστης

Αυτοεκτίμηση (Griffiths & Griffiths, 2013). Η UPSRS έχει δείξει ότι έχει ισχυρές θετικές συσχετίσεις με μια μέτρηση της αυτοσυμπόνιας και μέτριες αρνητικές συσχετίσεις με μέτριες κατάθλιψη και άγχους (Griffiths & Griffiths, 2013).

Όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της άνευ όρων θετικής αυτό-αποδοχής στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία, αφού οι τιμές του συντελεστή α του Cronbach ήταν μεγαλύτερες του .79 και στις 3 μετρήσεις, αλλά και στις 2 ομάδες (Πίνακας 5.2).

5.3.5 Ενσυναίσθηση (Interpersonal Reactivity Index & Toronto Empathy Questionnaire)

Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1980) και η κλίμακα Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) (Spreng et al., 2009).

Η Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index – IRI) του Davis (1980), στην ελληνική της εκδοχή (Tsitsas, Theodosopoulou, & Malikioti-Loizou, 2012). Η αξιοπιστία της κλίμακας έχει επιβεβαιωθεί σε ελληνικά δείγματα, όπως στη μελέτη της Κοτσάνη (2008), όπου αναφέρθηκε Cronbach's $\alpha = .76$.

Η Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης χρησιμοποιήθηκε στις έρευνες των Κοτσάνη (2008) και Τσίτσα, Θεοδοσοπούλου & Μαλικιώση-Λοΐζου (2003). Στην έρευνα της Κοτσάνη (2008), η οποία εξέτασε την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και την επίδρασή της στη διαμόρφωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν ικανοποιητική (Cronbach's α ήταν .76).

Η κλίμακα έχει 4 υποκλίμακες και έχει προσαρμοστεί από τους Τσίτσα, Θεοδοσοπούλου & Μαλικιώση-Λοΐζου (2003), ορίζοντας τους α ως εξής: Φαντασιακή ενσυναίσθηση= .70, Γνωστική ενσυναίσθηση= .70, Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον= .77, Προσωπική δυσφορία= .78.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 28 δηλώσεις που διερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων σε διάφορες καταστάσεις. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (0 = Δεν με περιγράφει καλά έως 4 = Με περιγράφει πολύ καλά). Η κλίμακα περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες, καθεμία από τις οποίες αποτελείται από 7 στοιχεία, αξιολογώντας διαφορετικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης (Davis, 1980, 1983).

Το εργαλείο IRI (Davis, 1980, 1983) αξιολογεί τέσσερις διακριτές πτυχές της ενσυναίσθησης: τη Γνωστική Ενσυναίσθηση, δηλαδή την αυθόρμητη ικανότητα υιοθέτησης της οπτικής του άλλου, τη Φαντασιακή Ενσυναίσθηση, που αφορά την τάση ταύτισης με φανταστικούς χαρακτήρες, το Ενσυναίσθητο Ενδιαφέρον, δηλαδή την έκφραση θετικών συναισθημάτων προς τον άλλο (όπως η συμπόνια και η φροντίδα) και την Προσωπική Δυσφορία, που μετρά συναισθήματα άγχους και έντασης όταν το άτομο εκτίθεται σε δυσάρεστες εμπειρίες άλλων.

Σύμφωνα με τον Davis (1983), οι υποκλίμακες αυτές δεν αποτελούν ενιαίο δείκτη, καθώς αντανακλούν διακριτούς γνωστικούς και συναισθηματικούς μηχανισμούς, οι οποίοι επηρεάζονται με διαφορετικό τρόπο από το περιβάλλον και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η ανάλυση κάθε υποκλίμακας ξεχωριστά επιτρέπει την ανάδειξη διαφορετικών όψεων της ενσυναίσθησης και της προσωπικής αλλαγής των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της ενσυναίσθησης της Διαπροσωπικής Ικανότητας Αντίδρασης και των υποκλιμακών της στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία σύμφωνα με τις ανάλογες προαναφερθέντες τιμές του συντελεστή α του Cronbach (Πίνακας 5.2).

Για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκε επίσης η Κλίμακα Ενσυναίσθησης του Τορόντο (Toronto Empathy Questionnaire, TEQ) των Spreng et al. (2009). Η Κλίμακα Ενσυναίσθησης του Τορόντο, έχει σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα και έχει χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης σε πανελλαδικό δείγμα 3.955 Ελλήνων δασκάλων (Kourmoussi et al., 2017). Στη συγκεκριμένη μελέτη, η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας ήταν ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = .76$). Η κλίμακα αποτελείται από 16 δηλώσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert πόσο συχνά αισθάνονται ή δρουν με τον τρόπο που περιγράφεται (0 = Ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 1 = Σπάνια, 2 = Μερικές φορές, 3 = Συχνά, 4 = Πάντα)

Όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της Κλίμακας Ενσυναίσθησης του Τορόντο στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία, αφού οι τιμές του συντελεστή α του Cronbach ήταν μεγαλύτερες του .76 και στις 3 μετρήσεις, αλλά και στις 2 ομάδες (Πίνακας 5.2).

Πίνακας 5.2: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α σε όλες τις κλίμακες

		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση	
		Παρέμβασης	Ελέγχου	Παρέμβασης	Ελέγχου	Παρέμβασης	Ελέγχου
Αυτοεκτίμηση	<i>M.O.</i>	21.45	22.58	23.05	23.36	23.09	22.37
	<i>T.A.</i>	4.86	4.64	4.94	4.73	5.00	4.84
	α	.846	.835	.864	.853	.876	.843
	Αριθμός δηλώσεων	10	10	10	10	10	10
Αυτοαποτελεσματικότητα	<i>M.O.</i>	28.84	30.25	31.17	30.22	31.06	30.91
	<i>T.A.</i>	5.03	5.38	4.97	5.46	5.44	4.87
	α	.890	.902	.905	.918	.911	.892
	Αριθμός δηλώσεων	10	10	10	10	10	10
Προσωπική ανάπτυξη	<i>M.O.</i>	24.65	25.70	26.59	25.02	26.99	25.43
	<i>T.A.</i>	6.16	6.16	5.24	6.22	5.58	6.37
	α	.748	.720	.711	.705	.761	.735
	Αριθμός δηλώσεων	9	9	9	9	9	9
Αυθεντικότητα (υποκλίμακα)	<i>M.O.</i>	7.58	8.02	8.35	7.60	8.45	7.97
	<i>T.A.</i>	3.34	3.39	2.91	3.48	2.90	3.43
	α	.532	.420	.363	.341	.453	.401
	Αριθμός δηλώσεων	3	3	3	3	3	3
Άνευ όρων αποδοχή (υποκλίμακα)	<i>M.O.</i>	7.97	8.97	9.21	8.70	9.29	8.87
	<i>T.A.</i>	2.19	2.29	1.79	2.08	2.09	2.20
	α	.723	.676	.649	.591	.695	.680
	Αριθμός δηλώσεων	3	3	3	3	3	3
Ενσυναίσθηση (υποκλίμακα)	<i>M.O.</i>	8.44	8.70	9.02	8.71	9.25	8.58
	<i>T.A.</i>	2.37	2.12	1.81	2.12	1.87	2.28
	α	.689	.665	.667	.686	.708	.707
	Αριθμός δηλώσεων	3	3	3	3	3	3

Ανεπιφύλακτη θετική αυτο-αναγνώριση	<i>M.O.</i>	40.33	41.58	43.18	41.68	43.32	42.14
	<i>T.A.</i>	7.63	6.72	7.93	7.06	7.41	6.66
	<i>α</i>	.897	.859	.908	.876	.887	.860
	Αριθμός δηλώσεων	12	12	12	12	12	12
Γενική αυτοεκτίμηση (υποκλίμακα)	<i>M.O.</i>	23.47	24.31	24.83	24.22	25.17	24.51
	<i>T.A.</i>	4.22	3.96	4.45	3.95	4.14	3.98
	<i>α</i>	.921	.924	.941	.916	.938	.940
	Αριθμός δηλώσεων	6	6	6	6	6	6
Απεριόριστη αυτοεκτίμηση (υποκλίμακα)	<i>M.O.</i>	16.86	17.26	18.35	17.46	18.15	17.63
	<i>T.A.</i>	4.10	3.75	4.19	4.02	4.08	3.98
	<i>α</i>	.760	.688	.774	.744	.733	.749
	Αριθμός δηλώσεων	6	6	6	6	6	6
Ενσυναίσθηση (IRI)	<i>M.O.</i>	70.48	71.91	72.79	70.86	72.89	71.55
	<i>T.A.</i>	10.06	9.48	9.23	8.59	10.65	9.47
	<i>α</i>	.757	.731	.719	.696	.802	.730
	Αριθμός δηλώσεων	28	28	28	28	28	28
Φαντασιακή ενσυναίσθηση (υποκλίμακα)	<i>M.O.</i>	16.12	18.29	18.35	17.90	18.54	18.29
	<i>T.A.</i>	4.90	4.67	4.92	4.73	5.25	4.82
	<i>α</i>	.722	.715	.780	.740	.813	.754
	Αριθμός δηλώσεων	7	7	7	7	7	7
Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον (υποκλίμακα)	<i>M.O.</i>	22.86	22.84	23.17	22.71	23.16	22.82
	<i>T.A.</i>	3.26	3.30	3.14	3.48	3.61	3.63
	<i>α</i>	.704	.655	.623	.730	.752	.728
	Αριθμός δηλώσεων	7	7	7	7	7	7
Γνωστική ενσυναίσθηση (υποκλίμακα)	<i>M.O.</i>	19.72	20.41	20.75	20.36	21.22	20.47
	<i>T.A.</i>	3.38	3.86	3.60	3.59	3.79	4.32

	<i>α</i>	.629	.717	.654	.715	.729	.780
	Αριθμός δηλώσεων	7	7	7	7	7	7
Προσωπική δυσφορία (υποκλίμακα)	<i>M.O.</i>	11.87	10.36	10.60	9.87	10.07	9.95
	<i>T.A.</i>	5.03	4.93	4.85	4.67	4.87	4.72
	<i>α</i>	.758	.803	.775	.816	.797	.790
	Αριθμός δηλώσεων	7	7	7	7	7	7
Ενσυναίσθηση (TEQ)	<i>M.O.</i>	39.67	51.48	51.97	51.46	53.03	51.75
	<i>T.A.</i>	13.81	6.55	7.93	6.87	6.75	7.24
	<i>α</i>	.910	.763	.849	.819	.828	.820
	Αριθμός δηλώσεων	16	16	16	16	16	16

5.3.6 Αίσθημα Κοινότητας (Feeling of Community)

Εκτός από την ατομική εμπειρία των συμμετεχόντων, κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί και η συλλογική εμπειρία της ομάδας ως χώρου προσωποκεντρικής αλληλεπίδρασης, μέσω του εργαλείου Αίσθημα Κοινότητας (Feeling of Community). Για τη μέτρηση της εμπειρίας κοινότητας των συμμετεχόντων και την επιβεβαίωση ότι η ομάδα ενσωμάτωνε τις βασικές διευκολυντικές συνθήκες της προσωποκεντρικής προσέγγισης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Αίσθημα Κοινότητας βασισμένο στο θεωρητικό έργο του Barrett-Lennard (2005) και προσαρμοσμένο από τη Figl (2008) στο πλαίσιο εφαρμογών προσωποκεντρικής μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το εργαλείο αυτό αξιολογεί την υποκειμενική εμπειρία των μελών μιας ομάδας αναφορικά με την ποιότητα της επικοινωνίας, της συναισθηματικής σύνδεσης και της συνεργασίας. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες βίωσαν στην ομάδα τις συνθήκες της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης, όχι απλώς ως θεωρητικές προθέσεις, αλλά ως βιωμένη εμπειρία.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 14 δηλώσεις που αποτιμούν βασικές πτυχές της λειτουργίας μιας ομάδας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να υποδείξουν αν

κάθε πτυχή βελτιώθηκε ή επιδεινώθηκε συγκριτικά με την έναρξη του προγράμματος, χρησιμοποιώντας εννιάβαθμη κλίμακα Likert από -4 έως +4. Ενδεικτικές δηλώσεις περιλαμβάνουν: «Στην ομάδα υπάρχει κλίμα σεβασμού/στοργής/εμπιστοσύνης», «Στην ομάδα υπάρχει προσεκτική ακρόαση των άλλων», «Στην ομάδα βιώνεται το αίσθημα της συνοχής και της κοινότητας» και «Η ομάδα ανακαλύπτει και χρησιμοποιεί το δυναμικό των μελών της».

Η Figl (2008) εφάρμοσε την κλίμακα σε προσωποκεντρικά πανεπιστημιακά μαθήματα, διαπιστώνοντας στατιστικά σημαντική βελτίωση στις περισσότερες δηλώσεις, με τιμές $p \leq .015$, τεκμηριώνοντας την ενίσχυση του βιώματος κοινότητας μέσω της προσωποκεντρικής προσέγγισης. Παρότι η κλίμακα δεν χωρίζεται επίσημα σε υποκλίμακες, στην παρούσα μελέτη οργανώθηκε σε πέντε θεματικές ενότητες, οι οποίες αντανakλούν βασικά χαρακτηριστικά της προσωποκεντρικής στάσης:

- (1) Διαπροσωπικό και Συναισθηματικό Κλίμα,
- (2) Αυθεντική και Συναισθηματική Επικοινωνία,
- (3) Συνοχή και Αίσθηση Κοινότητας,
- (4) Συνεργασία και Κοινή Ευθύνη,
- (5) Αξιοποίηση Πόρων και Ικανοτήτων.

Το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη σε ελληνική μετάφραση, προσαρμοσμένη ώστε να διατηρεί το εννοιολογικό περιεχόμενο των αρχικών δηλώσεων και να διασφαλίζει την εννοιολογική ισοδυναμία με το πρωτότυπο. Αν και η Figl (2008) δεν ανέφερε ρητά τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's α για τη συγκεκριμένη μορφή της κλίμακας, η κλίμακα παρουσιάζει ενδείξεις υψηλής αξιοπιστίας, βάσει της θεωρητικής της συγκρότησης, της στατιστικής σημαντικότητας των μεταβολών στις περισσότερες δηλώσεις, καθώς και της επαναλαμβανόμενης εμπειρικής εφαρμογής της στο πλαίσιο προσωποκεντρικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της Κλίμακας Αισθήματος Κοινότητας στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία, αφού οι τιμές του συντελεστή α του Cronbach ήταν .88, .90 και .90 αντίστοιχα και στις 3 μετρήσεις (Πίνακας 5.3).

Πίνακας 5.3: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α στην κλίμακα του Αισθήματος Κοινότητας

		Μέτρηση 2 ^{ης} εβδομάδας	Μέτρηση 4 ^{ης} εβδομάδας	Μέτρηση 6 ^{ης} εβδομάδας
Αίσθημα Κοινότητας	<i>M.O.</i>	39.49	41.01	45.72
	<i>T.A.</i>	10.23	10.77	9.25
	α	0.881	0.904	0.904
	Αριθμός δηλώσεων	14	14	14

5.4 Ερευνητική μέθοδος και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη, ακολουθήθηκε ημιπειραματική προσέγγιση όπου πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Το ερευνητικό σχέδιο δεν περιλάμβανε τυχαία ανάθεση, καθώς οι συμμετέχοντες δεν επιλέχθηκαν τυχαία αλλά συμμετείχαν εθελοντικά. Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα παρέμβασης δεν είναι απόλυτα συγκρίσιμη με οποιαδήποτε άλλη ομάδα, γεγονός που μειώνει τον έλεγχο των εξωτερικών μεταβλητών (Zajíc & Maksimonić, 2022). Στο πρόγραμμα παρέμβασης συμμετείχαν μόνο οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας και όχι της ομάδας ελέγχου. Οι συμμετέχοντες- εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ομάδας παρέμβασης συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια πριν την έναρξη της παρέμβασης, μετά τη λήξη της και τρεις μήνες μετά την λήξη της παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου, δεν συμμετείχαν σε κανένος είδους παρέμβαση από την ερευνήτρια και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας τις αντίστοιχες ημερομηνίες με αυτές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Όσον αφορά τη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας, ενώ ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης ήταν να πραγματοποιηθεί δια ζώσης, λόγω των επιδημιολογικών συνθηκών της πανδημίας του Covid-19 αλλά και της έντονης δυσκολίας εξεύρεσης δείγματος, μετά την πραγματοποίηση της πιλοτικής έρευνας, η παρέμβαση αποφασίστηκε να γίνει εξ αποστάσεως μέσω τα πλατφόρμας zoom. Έτσι, ενώ αρχικά το πρόγραμμα παρέμβασης "Άκουσέ με, δάσκαλε" απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας των νομών Έβρου, Ροδόπης και Ξάνθης, τελικά εφόσον

θα διεξαγόταν εξ αποστάσεως δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικούς από όλους τους νομούς της Ελλάδας. Η παρούσα έρευνα και το πρόγραμμα «Άκουσέ με, δάσκαλε» έλαβαν έγκριση από το Υ.ΠΑΙ.Θ. στις 21/1/2022 με Αρ. Πρ. Φ.15/956/ΑΛ/7255 /Δ1.

Έτσι, η πραγματοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος «Άκουσέ με, δάσκαλε» διήρκησε από 5 Νοεμβρίου 2021 έως 10 Δεκεμβρίου 2021 και πραγματοποιήθηκε δια ζώσης σε χώρο του Δημοτικού σχολείου Κομοτηνής, ενταγμένη ως ενδοσχολική επιμόρφωση που οργάνωσε το Δημοτικό. Στη συνέχεια λόγω των επιδημιολογικών συνθηκών της πανδημίας Covid-19 οι επόμενες εκπαιδευτικές ομάδες διεξήχθησαν εξ αποστάσεως από τον Ιανουάριο του 2022 και μέχρι την ολοκλήρωση της παρέμβασης, το Φεβρουάριο του 2024 και συγκέντρωση των δεδομένων μέχρι το Μάιο του 2024.

Όσον αφορά τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας, ένα μείζονος σημασίας ηθικό ζήτημα είναι η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Για το σκοπό αυτό, όλα τα δημογραφικά στοιχεία ή τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων κρατήθηκαν με ασφάλεια σε ηλεκτρονικούς φακέλους προστατευμένους κωδικό ασφαλείας όπου κανείς δεν είχε πρόσβαση. Η παρούσα μελέτη δεν επικεντρώνεται στη μελέτη της μεταβολής της αυτοαντίληψης ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ή μιας συγκεκριμένης ομάδας. Στην κοινωνική ψυχολογική έρευνα, ο ερευνητής επικεντρώνεται στη μελέτη γενικών κοινωνικών τάσεων και συμπεριφορών, και όχι στη συμπεριφορά συγκεκριμένων ατόμων. Ως εκ τούτου, δεν έχει κίνητρο να συνδέσει προσωπικά στοιχεία με τα ερευνητικά ευρήματα, καθώς η επιστημονική δεοντολογία απαιτεί την προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων (Σαββάκης, 2023).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, δεν εξετάζεται η μεταβολή της αυτοαντίληψης ενός μεμονωμένου συμμετέχοντα ή μιας συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, με την ορθή επαναλαμβανόμενη εφαρμογή της παρέμβασης σε επαρκή αριθμό εκπαιδευτικών, η μελέτη αυτή επιδιώκει να γενικεύσει τα συμπεράσματα, τα οποία ίσως μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για συμβουλευτικούς σκοπούς. Επομένως, για την προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, οι απαντήσεις τους κωδικοποιήθηκαν και τα ονοματεπώνυμά τους κρατήθηκαν ξεχωριστά από τα ερευνητικά δεδομένα. Η ανωνυμία των ατόμων που συμμετέχουν σε μια έρευνα και η διατήρηση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων είναι ζωτικής σημασίας. Πρέπει να

εξασφαλίζεται απόλυτα, εκτός αν υπάρχει ρητή συγκατάθεση των συμμετεχόντων για διαφορετική διαχείριση των δεδομένων (British Sociological Association, 2017).

Όσον αφορά τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκτενώς ώστε να δώσουν τη έγκρισή τους για τη συμμετοχή. Συγκεκριμένα, ενημερώθηκαν για θέματα που αφορούσαν το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, την εμπιστευτικότητα, τη δυνατότητα αποχώρησης και απόσυρσης της συμμετοχής και συγκατάθεσής τους χωρίς καμία κύρωση (American Psychological Association, 2017).

Το βασικό κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο Εκπαιδευτικό Βιωματικό Πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας «Άκουσέ με, δάσκαλε» ήταν το ότι επρόκειτο για ένα δωρεάν και εξ αποστάσεως Εκπαιδευτικό Βιωματικό Πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες να μάθουν για τις δεξιότητες επικοινωνίας με όσο το δυνατόν πιο Προσωποκεντρικό τρόπο, έτσι ώστε να έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να μάθουν για τις συνθήκες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά και να βιώσουν τι συμβαίνει όταν σχετίζονται με αυτές (Natiello, 1998). Άλλωστε ο εκπαιδευτικός κατά την καθημερινή του επαφή με τους μαθητές στο σχολείο ασκεί έστω και έμμεσα συμβουλευτικό έργο (Μπρούζος, 2009) ενώ θεωρείται σήμερα περισσότερο από ποτέ αναγκαίο οι δάσκαλοι να μπορούν να επικοινωνούν με τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα με τους μαθητές τους (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011).

Αντικίνητρο για αρκετούς από τους υποψήφιους συμμετέχοντες υπήρξε ο τρόπος κατανομής των 31 ωρών του προγράμματος μέσα στην εβδομάδα αλλά και σε Σαββατοκύριακα και η μη δυνατότητά τους να απουσιάσουν από τις συναντήσεις καθώς σε ένα βιωματικό πρόγραμμα δεν υπήρχε η δυνατότητα αναπλήρωσης ωρών του προγράμματος.

Η ενημέρωση για την έρευνα και το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφία στις πρωτοβάθμιες διευθύνσεις όλων των νομών (κατόπιν έγκρισης του προγράμματος και της έρευνας από το Υ.ΠΑΙ.Θ. στις 21/1/2022 με Αρ. Πρ. Φ.15/956/ΑΛ/7255 /Δ1.) αλλά και στα σχολεία όλης της Ελλάδας και με ανακοίνωση στα κοινωνικά δίκτυα.

5.5 Η δομή του προγράμματος

Το πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, βασίστηκε στην Προσωποκεντρική προσέγγιση. Οι τρεις άξονες στους οποίους βασίζεται αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι:

- η θεωρία της Προσωποκεντρικής εκπαίδευσης,
- η προσωπική ανάπτυξη
- και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Λόγω της βιωματικής φύσης της εκπαίδευσης, η θεωρία και η πράξη αλληλοσυμπληρώνονται και δεν διαχωρίζονται διακριτά κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η δομή του προγράμματος παρέμβασης αποτελείται από 10 συναντήσεις (+2 συναντήσεις για την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας), οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

- 1. Στόχος της 1ης Συνάντησης (διάρκεια 1 ώρα)- Ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων:** Στην 1η συνάντηση αποστέλλονται και συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια. Καθώς η ερευνήτρια και συντονίστρια/διευκολύντρια είναι το ίδιο πρόσωπο, η αποστολή των ερωτηματολογίων και η συμπλήρωση εκτός της 2ης εκπαιδευτικής συνάντησης στοχεύει στο διαχωρισμό των δύο ρόλων ώστε να διασφαλιστεί και με αυτόν τον τρόπο η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και η αμεροληψία της έρευνας σχετικά με θέματα που αφορούν την ουδετερότητα του ερευνητή, τη διασφάλιση ανωνυμίας συμμετεχόντων, την προστασία προσωπικών δεδομένων (Lane, 2022. Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992).
- 2. Στόχοι και δραστηριότητες της 2ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 2 ώρες) - «Καλωσόρισμα – Εισαγωγή»:** Στόχοι της 2ης συνάντησης είναι η παρουσίαση του προγράμματος, η γνωριμία των μελών της ομάδας, να σταθεί το κάθε μέλος και να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του στο εδώ και τώρα καθώς και να γίνει μια εισαγωγή στο τι σημαίνει «ακούω». Η 2^η συνάντηση περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

- Γνωριμία: Αφού τεθεί το πλαίσιο ο καθένας με τη σειρά που επιλέγει μπορεί να πει το όνομά του, την τάξη που διδάσκει και τι περιμένει να αποκομίσει από τη συμμετοχή του από αυτό το πρόγραμμα.
- Εστίαση στο πώς νιώθω τώρα (Rogers, 1980. Yalom, 2006). Σύντομη άσκηση, με τη βοήθεια του τροχού των συναισθημάτων, σαν μια πρώτη απόπειρα να συναντηθούμε στο «εδώ και τώρα». Χρησιμοποιώ τον τροχό των συναισθημάτων προσπαθώντας να σταθώ με όσο περισσότερη ακρίβεια στο συναίσθημα που νιώθω αυτή τη στιγμή στο «εδώ και τώρα» και μπορώ να το συνδέσω και με άλλα συγγενή συναισθήματα
- Εισαγωγή στο τι σημαίνει ακούω - Ποίημα «Άκου»: Μοιράζω στους συμμετέχοντες το ποίημα «Άκου» (ένα ποίημα που γράφτηκε από έναν τρόφιμο ψυχιατρικής κλινικής, ιδρυματοποιημένος για αρκετά χρόνια στο Queensland) σαν αφορμή να σταθούμε στο τι σημαίνει να ακούω με αυτό το διαφορετικό – Προσωποκεντρικό τρόπο. Στεκόμαστε με αφορμή το ποίημα: Σε ποιον μπορεί να απευθύνεται; Τι με κάνει να σκέφτομαι; Τι λέει για το πώς ακούω; Στεκόμαστε αποφαστικά, τι δεν σημαίνει ακούω ενεργητικά και τι δεν είναι ενσυναίσθηση (Rogers, 1980).
- Κλείσιμο: Στεκόμαστε σύντομα στο πώς ήταν για τον καθένα η 2η (και πρώτη σύγχρονη) συνάντηση της ομάδας.

3. Στόχοι και δραστηριότητες της 3ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 2 ώρες) - «Μαθαίνοντας να με ακούω και να με ακούνε»: Στόχοι της 3ης συνάντησης είναι η εξοικείωση με τα συναισθήματα αλλά και η εισαγωγή στην διαδικασία της οριοθέτησης αναγνωρίζοντας το πότε ένα πρόβλημα ανήκει σε εμένα και πότε το πρόβλημα ανήκει στον άλλο (Gordon, 1974):

- Αφού πάρουμε λίγο χρόνο για να καταφέρουμε και να συναντηθούμε και σταθούμε στο πώς ερχόμαστε σε σχέση με την προηγούμενη συνάντηση ξεκινάμε με τη βιωματική άσκηση.
- Βιωματική άσκηση: «η ιστορία των συναισθημάτων μου»: Επιλέγω ένα συναίσθημα – ευχάριστο (μια ευχάριστη εμπειρία) και ένα δυσάρεστο (μια δυσάρεστη εμπειρία) που βίωσα στο δημοτικό σχολείο ως μαθητής/μαθήτρια;; (Μπορεί να γίνει σε ζευγάρια). Προσπαθώ να σταθώ στο πότε ένιωσα αυτό το συναίσθημα – περιγράφω τις σκέψεις μου και άλλα συναισθήματα μαζί με το κύριο συναίσθημα. Πότε το ένιωσα για πρώτη

φορά; Πού; Ποιοι υπήρχαν γύρω; Το μοιράστηκα μαζί τους; Πώς αντέδρασαν; Πώς νιώθω τώρα με αυτό το συναίσθημα; Στόχος της άσκησης είναι η εστίαση στον εαυτό – τα συναισθήματα και τις σκέψεις. Να δω πώς νιώθω όταν μοιράζομαι τα συναισθήματά μου, πώς νιώθει αυτός που ακούει τι νιώθω. Πώς νιώθω όταν ακούω άλλους να μοιράζονται τα συναισθήματά τους; Νιώθω κι εγώ παρόμοια ή διαφορετικά; Μοιράζομαι στην ομάδα την εμπειρία μου, στεκόμενος/η στο τι έμαθα από αυτή την άσκηση για εμένα και για τους άλλους.

- Σύνδεση με τη θεωρία- στη συνέχεια γίνεται η σύνδεση με τη θεωρία σχετικά με τα συναισθήματα. Τι είναι τα συναισθήματα; Γιατί είναι σημαντικά; Η συναισθηματική επεξεργασία είναι σημαντική για την επικοινωνία με τον εαυτό και με τους άλλους (Chang, 2009). Στη συνέχεια συνδέουμε με τα συναισθήματα το πώς βιώνουμε ως δάσκαλοι τη μαθησιακή διαδικασία. Πώς νιώθουμε όταν η ικανοποίηση των αναγκών μας ως δάσκαλοι παρεμποδίζονται από τη συμπεριφορά του μαθητή; Τότε ο δάσκαλος φαίνεται να βιώνει δυσφορία και το πρόβλημα να ανήκει σε αυτόν. Για παράδειγμα τον εμποδίζουν να διδάξει και να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, τον εκνευρίζουν και τον φέρνουν σε δύσκολη θέση. Στην προκειμένη λοιπόν περίπτωση η συμπεριφορά των μαθητών ενοχλεί και δημιουργεί πρόβλημα στον δάσκαλο ο οποίος και θα πρέπει να το επιλύσει αν θέλει να συνεχίσει απρόσκοπτα και αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό του έργο.
- Τι συμβαίνει όταν ο μαθητής φαίνεται να βιώνει δυσφορία καθώς οι ανάγκες του δεν ικανοποιούνται, αλλά αυτό δεν παρεμποδίζει την ικανοποίησή των αναγκών του δασκάλου; τότε λέμε ότι το πρόβλημα αυτό ανήκει στον μαθητή. Παράδειγμα: Ένας μαθητής μιλάει και κάνει σχετική φασαρία μέσα στην τάξη. Αυτή η συμπεριφορά δεν ενοχλεί σε τίποτα τις ανάγκες του μαθητή, δημιουργεί όμως πρόβλημα και ενοχλεί την ανάγκη του δασκάλου να συνεχίσει το διδακτικό του έργο. Στην προκειμένη περίπτωση λοιπόν, ο δάσκαλος βιώνει δυσφορία, το πρόβλημα δηλαδή ανήκει στον εκπαιδευτικό. Αν όμως ένας μαθητής παραπονιέται ότι οι φίλοι του, τον αποφεύγουν και είναι απογοητευμένος και θυμωμένος μαζί τους, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μπροστά σε ένα

προσωπικό πρόβλημα που ζει ο μαθητής που όμως δεν τον εμποδίζει και δεν προκαλεί κανένα πρόβλημα στη ζωή του ίδιου και στη δουλειά του. Συνεπώς το πρόβλημα ανήκει στον μαθητή.

- Στη συνέχεια κάνουμε μία άσκηση για να εξασκηθούν και να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες και να γίνει η σύνδεση των βιωμάτων με τη θεωρία. Άσκηση: Σε ποιον ανήκει το πρόβλημα σε κάθε περίπτωση. Οδηγίες της άσκησης: Δίνονται περιγραφές καταστάσεων που βιώνουν ενήλικες, συνάδελφοι, μαθητές, γονείς. Χρειάζεται ο καθένας, στεκόμενος στον εαυτό του, να προσπαθήσει να κατανοήσει στην κάθε περίπτωση σε ποιον φαίνεται να ανήκει το πρόβλημα στη σχέση. Χρειάζεται να σταθούμε και να ξεχωρίσουμε το ποιος βιώνει το πρόβλημα ώστε να μπορέσουμε να βρούμε τον πιο ταιριαστό τρόπο για να σχετιστούμε με τον άλλο. Χρειάζεται να ξεχωρίσουμε αν 1. Ο άλλος έχει το πρόβλημα, 2. Αν εγώ έχω το πρόβλημα, 3. Αν δεν υπάρχει πρόβλημα
 - Κλείσιμο: Στεκόμαστε σύντομα στο πώς ήταν για τον καθένα η 3η συνάντηση της ομάδας, πώς του φάνηκε, πού στάθηκε, πώς νιώθει. Στο κλείσιμο της 3ης συνάντησης, η συντονίστρια/ διευκολύντρια προτρέπει τα μέλη της ομάδας να προσπαθήσουν μέχρι την επόμενη συνάντηση, να στέκονται στα συναισθήματα που νιώθουν στη σχέση με τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της ημέρας και να τα σημειώνουν αν θέλουν στο ημερολόγιό τους μαζί με μία φράση που να τους θυμίζει την κατάσταση που τους έκανε να νιώσουν με αυτό τον τρόπο.
4. **Στόχοι και δραστηριότητες της 4ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 5 ώρες) -«Ακούγοντας τον εαυτό μου, ακούω τους άλλους» :** Στόχοι της 4ης συνάντησης είναι η εξοικείωση με την παθητική ακρόαση, η συνειδητοποίηση ότι η ακρόαση δεν αφορά μόνο το λόγο και όσα ακούμε με τα αυτιά μας αλλά και πόσο σημαντική είναι η μη λεκτική επικοινωνία. Η 4η συνάντηση έχει επίσης ως στόχο την εισαγωγή στην ενεργητική ακρόαση και στα εμπόδια επικοινωνίας (Rogers, 1970):
- Ξεκινάμε με το να δούμε σύντομα πώς ερχόμαστε στο εδώ και τώρα, πού βρισκόμαστε σε σχέση με την προηγούμενη φορά, για περίπου μισή ώρα.

- Βιωματική άσκηση μη λεκτικής επικοινωνίας: φτιάχνοντας κολλάζ: Συνδημιουργώντας τον κόσμο- χωρίς λόγια. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να κατασκευάσουν ο καθένας ένα κολλάζ με υλικά που τους έχει ζητηθεί να έχουν συλλέξει πριν από τη συνάντηση. Όλη η διαδικασία χρειάζεται να γίνει χωρίς να μιλούν, αποκλειστικά με τη χρήση της εξωλεκτικής επικοινωνίας. Η άσκηση έχει ως στόχο την εστίαση στο να μπαίνω στο πλαίσιο αναφοράς του άλλου και να αναπτύσσω ενσυναίσθηση (Rogers, 1957). Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ανεβάζουν τα κολλάζ τους σε ένα padlet σε ένα ομαδικό κολλάζ, φτιάχνοντας τον κόσμο της ομάδας μας που ήδη έχει αρχίσει να χτίζεται. Οδηγίες: Ζητείται από τους συμμετέχοντες να κατασκευάσουν ένα κολλάζ. Οι συμμετέχοντες έχοντας συλλέξει ο καθένας τα δικά του υλικά κολλάζ (περιοδικά, μεγάλα χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, μαρκαδόροι, κτλ.) και καλούνται να κατασκευάσουν το κολλάζ τους το οποίο θα έχει στο οποίο χρειάζεται με συμβολικό τρόπο να απεικονίσουν τον κόσμο της ομάδας μας όπως έχουν αρχίσει να τον βιώνουν μέχρι τώρα. Χρειάζεται να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν με εικόνες και χρώματα, χωρίς όμως λέξεις, το πώς βιώνουν τη διαδικασία της ομάδας, με έμφαση και στα συναισθήματα που μπορούν να εντοπίσουν. Όλη η διαδικασία οφείλει να γίνει χωρίς να μιλούν. Το κάθε μέλος συνδέεται και επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, μέσα από τον τρόπο που ο καθένας αναπαριστά τον εαυτό του και τον κόσμο μέσω όσων επιλέγει να βάλει στο κολλάζ. Ο καθένας από τους συμμετέχοντες γίνεται δημιουργός και συνδημιουργός ενός κοινού κόσμου και πραγματικότητας χωρίς όμως τη χρήση της λεκτικής επικοινωνίας. Στόχος της άσκησης: Καθώς οι συμμετέχοντες εστιάζονται μέσα τους χωρίς να μιλούν, συμβολοποιούν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους με μη λεκτικό τρόπο. Στη συνέχεια μέσω του ομαδικού κολλάζ, καλούνται να μοιραστούν την εμπειρία τους και να αναγνωρίσουν το πώς συμβολοποιούν την εμπειρία και τα συναισθήματά τους και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, μπαίνοντας στον «κόσμο»- πλαίσιο αναφοράς του άλλου και να αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση (Rogers, 1957). Επεξεργασία της άσκησης: Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω βιωματική άσκηση, οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν στην ομάδα το έργο τους αλλά και στέκονται στο πώς νιώθουν και τι αναγνωρίζουν βλέποντας το ομαδικό κολλάζ που συμβολίζει

τον κόσμο της δικής τους ομάδας. Κατά τη διάρκεια αυτού του μοιράσματος έχουν την ευκαιρία να περιγράψουν πώς βίωσαν την εμπειρία αυτή, τι συναισθήματα βιώνουν μέσα σε αυτή την ομάδα, αν νιώθουν ή όχι, να γίνονται αποδεκτοί και κατανοητοί, με ποιο τρόπο νιώθουν να γίνονται ομάδα και πώς συμβάλλουν και συμμετέχουν σε αυτό τον καινούργιο κόσμο που χτίζουμε όλοι μαζί. Έναν κόσμο που χτίζεται παράλληλα μέσα τους αλλά και μέσα σε αυτή την ομάδα.

- Στη συνέχεια γίνεται η σύνδεση με τη θεωρία: Σύνδεση με Παθητική ακρόαση- εξωλεκτικά μηνύματα (Gordon, 1974). Επιπλέον, μέσω αυτής της βιωματικής άσκησης γίνεται ένας σύνδεσμος με τη θεωρητική εισήγηση για την Παθητική Ακρόαση. Ομοίως, η βιωματική αυτή άσκηση δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εξάγουν συμπεράσματα για τα μη λεκτικά μηνύματα που ενδεχομένως στέλνουν οι μαθητές τους στην τάξη. Βασικός άξονας της συζήτησης είναι το ερώτημα «Τί πληροφορίες μπορώ να αντλήσω από τη συγκεκριμένη βιωματική άσκηση για την επικοινωνία μου με τους μαθητές μου;».
- Μετά την ολοκλήρωση της βιωματικής άσκησης ακολουθεί μία ομάδα συνάντησης στην οποία οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα αλλά και να φέρουν παραδείγματα της δικών τους εμπειριών προς συζήτηση.
- Αφού ολοκληρώνεται η ομάδα συνάντησης ακολουθεί ακόμα μία άσκηση για την εισαγωγή στην ενεργητική ακρόαση. Στη συνέχεια με τη βιωματική άσκηση «ο προϊστάμενος» εστιάζουμε στα εμπόδια επικοινωνίας και τη σύνδεσή τους με την ενεργητική ακρόαση. Άσκηση – «ο προϊστάμενος» (Faber & Mazlish, 2016) - εμπόδια επικοινωνίας- σύνδεση με την ενεργητική ακρόαση: Σε αυτή την άσκηση, καλούμαστε να μπορούμε νοερά σε μία κατάσταση όπου ο προϊστάμενός στη δουλειά μας, μας επέπληξε έντονα μπροστά στους συναδέλφους μας. Αμέσως μετά συναντάμε ένα φίλο και αρχίζουμε να του ή της διηγούμαστε αυτό που μόλις συνέβη. Ο φίλος μας προσπαθεί να σας «βοηθήσει» με οκτώ διαφορετικούς τρόπους/ αποκρίσεις. Στόχος είναι να σταθούμε στο πώς βιώνουμε τα «εμπόδια της επικοινωνίας», και πώς νιώθουμε όταν κάποιος μπορεί να σταθεί και να

«ακούσει» τα συναισθήματα που βιώνουμε καθώς μας αποκρίνεται κάποιος ενεργητικά, δείχνοντας μας ενσυναίσθηση.

- Αφού ολοκληρώσουμε την άσκηση συζητάμε στην ομάδα για το πώς αισθανόμαστε με την κάθε απάντηση και συνδέουμε με τη θεωρία σχετικά με τα εμπόδια επικοινωνίας και την ενεργητική ακρόαση.
- Αμέσως μετά, κάνουμε ένα εργαστήριο ενεργητικής ακρόασης για να εξασκηθούμε στη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης. Εργαστήριο ενεργητικής ακρόασης (Μπρούζος, 2004). Χωριζόμαστε σε 3άδες. Ένας μιλάει, ένας ακούει ενεργητικά και ο τρίτος παρατηρεί. Κάποιος μπαίνει στη θέση του μαθητή (μπαίνω στη θέση του μαθητή που είμαι ή ήμουν στα αλήθεια, δε χρησιμοποιώ φανταστικά σενάρια), κάποιος στη θέση του «ακροατή/δασκάλου» και ο τρίτος είναι ο παρατηρητής. Ο «μαθητής» μοιράζεται κάτι δικό του που μπορεί να βιώне στο σχολείο ως μαθητής/μαθήτρια ή μπορεί να επιλέξει να προσπαθήσει να μπει στη θέση ενός μαθητή του που και να μοιραστεί μια δυσκολία του. Ο «Ακροατής/Δάσκαλος» τον ακούει ενεργητικά για συγκεκριμένο χρόνο. Ο «Παρατηρητής» παρατηρεί τη διαδικασία και κρατάει σημειώσεις. Μετά ακολουθεί συζήτηση με τη σειρά: «μαθητής», «ακροατής», «παρατηρητής». Πώς πήγε η διαδικασία της ακρόασης; Πώς ένιωσε ο «μαθητής» όταν τον άκουγε ο «ακροατής/δάσκαλος»; Πώς ένιωσε ο «ακροατής»; Πώς είδε τη σχέση ο «Παρατηρητής»; Ο «Παρατηρητής» μπορεί να κρατάει και σημειώσεις σε σχέση με τα τυχόν εμπόδια επικοινωνίας. Η άσκηση τελειώνει όταν όλοι μπουn και στις 3 θέσεις.
- Κλείνουμε με μια σύντομη ομάδα συνάντησης προσπαθώντας να σταθούμε στο εδώ και τώρα για όσα μπορεί να ανακινήθηκαν από τη σημερινή συνάντηση.

5. Στόχοι και δραστηριότητες της 5ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 2 ώρες) -«Ακούγοντας ενεργητικά, μπορώ να ενσυναισθάνομαι»: Στόχος της 5ης συνάντησης είναι η εισαγωγή στην έννοια της ενσυναίσθησης μέσω της δεξιότητας της ενεργητικής ακρόασης:

- Ξεκινάμε με ομάδα συνάντησης να δούμε πώς ερχόμαστε στο εδώ και τώρα και σε σχέση με την προηγούμενη συνάντηση.

- Συνεχίζουμε με μία άσκηση στην ενεργητική ακρόαση και την εισαγωγή στην ενσυναίσθηση. Άσκηση στην ενεργητική ακρόαση – εισαγωγή στην ενσυναίσθηση (Μπρούζος, 2004): Συζητάμε για περίπου 30 λεπτά ένα θέμα που μας ενδιαφέρει και μας είναι χρήσιμο και αφορά τη σχέση με τους μαθητές μας και το σχολείο. Ακολουθούμε μία βασική αρχή: Προσπαθήστε να επαναλάβετε τις απόψεις του προηγούμενου ομιλητή με δικά σας λόγια, δίνοντας έμφαση όμως στο συναισθηματικό περιεχόμενο. Επιτρέπεται να συνεχίσετε τις δικές σας απόψεις μόνο όταν ο προηγούμενος ομιλητής συμφωνήσει πως αποδώσατε σωστά τις απόψεις του.
 - Στη συνέχεια συνδέουμε με τη θεωρία σχετικά με την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση.
 - Αφού γίνει σύντομα η σύνδεση με τη θεωρία, δίνεται μια σύντομη άσκηση που γίνεται γραπτά ώστε να συμβολοποιηθεί και να εμπεδωθεί η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης. Στόχος είναι να αντιληφθούμε καλύτερα τη διαφορά της βοηθητικής απόκρισης (ενεργητική ακρόαση) από τη μη βοηθητική (εμπόδια επικοινωνίας). Δίνεται ένας διάλογος είναι μιας πραγματικής συνομιλίας ενός παιδιού με το γονιό του, με διάφορες επιλογές αποκρίσεων από το γονιό προς το παιδί. Ο κάθε συμμετέχων χρειάζεται να αναγνωρίσει την απόκριση που θεωρεί ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα το συναίσθημα που βιώνει το παιδί. Άσκηση: Αναγνωρίστε την ενεργητική ακρόαση. Οδηγίες: Ο παρακάτω διάλογος είναι μια πραγματική συνομιλία ενός παιδιού με το γονιό του. Διαβάστε τι λέει το παιδί, και μετά, στην απάντηση του γονιού, κυκλώστε το Α, το Β ή το Γ, ανάλογα με το τι θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα το συναίσθημα που βιώνει το παιδί.
 - Κλείνουμε με μια σύντομη ομάδα συνάντησης προσπαθώντας να σταθούμε στο εδώ και τώρα για όσα μπορεί να ανακινήθηκαν από τη σημερινή συνάντηση.
6. **Στόχοι και δραστηριότητες της 6ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 2 ώρες)- «Επικοινωνώντας τα συναισθήματά μου, επιτρέπω της μαθητές μου να ακούσουν της ανάγκες μου»:** Στόχοι της 6ης συνάντησης είναι η αποτελεσματική οριοθέτηση μέσω της αποφυγής των σφαλμάτων επικοινωνίας και της σύνταξης αποτελεσματικών «Εγώ-μηνυμάτων»:

- Ξεκινάμε με ομάδα συνάντησης για να σταθούμε στο εδώ και τώρα, να δούμε πού βρισκόμαστε και οι συμμετέχοντες να έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα αλλά και να φέρουν παραδείγματα της δικών τους εμπειριών προς συζήτηση σε σχέση με το θέμα της σημερινής συνάντησης. Μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στεκόμαστε στο τι συμβαίνει συνήθως στην επικοινωνία τους με τους μαθητές αλλά και με άλλους ενήλικες που εμποδίζουν την επικοινωνία μας ως πρόσωπα και πώς μπορούμε να επικοινωνήσουμε αλλά και να οροθετηθούμε με αποτελεσματικότερο τρόπο, φροντίζοντας και τις δικές μας ανάγκες. Στεκόμαστε στους συνήθεις τρόπους που χρησιμοποιούμε στην επικοινωνία μας. Όταν ο δάσκαλος νιώθει δυσφορία, νιώθοντας ότι οι ανάγκες του δεν ακούγονται ή δε γίνονται σεβαστές πολλές φορές νιώθει ανήμπορος και θυμωμένος. Τότε η επικοινωνία φαίνεται να είναι διαρρηγμένη και υπάρχει αντιπαράθεση. Πολλές φορές δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε την ανάγκη μας στους μαθητές και τα συνήθη μηνύματα που οι εκπαιδευτικοί στέλνουν όταν αντιπαρατίθενται στους μαθητές εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες που είναι αναποτελεσματικά γιατί στοχεύουν στην υποτακτική συμμόρφωση:

- Μηνύματα λύσης
- Μηνύματα ταπείνωσης και αρνητικών αξιολογήσεων προς τους μαθητές
- Έμμεσα μηνύματα

Όλα τα παραπάνω είναι «Εσύ-Μηνύματα» μέσω των οποίων ο δάσκαλος αναφέρεται πάντα στο μαθητή και επικεντρώνεται στη συμπεριφορά του μαθητή. Καμία πληροφορία δεν αποκαλύπτεται ξεκάθαρα για το τι ο δάσκαλος νιώθει σε σχέση με αυτό που έκανε ο μαθητής και πως αυτό τον επηρεάζει (Gordon, 1974).

- Στη συνέχεια στεκόμαστε στο πώς μπορούμε να διευκολύνουμε την επικοινωνία μας με τους μαθητές μας με τη χρήση «Εγώ-μηνυμάτων» που επικεντρώνονται στον δάσκαλο, σε αυτόν δηλαδή στον οποίο και τελικά βιώνει τη δυσφορία ή του «ανήκει το πρόβλημα» στο πως δηλαδή αυτός αισθάνεται και στο πως εκλαμβάνει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του μαθητή (Gordon, 1974). Αφού σταθούμε στο πώς μπορούμε να

συντάξουμε «Εγώ-Μηνύματα» κάνουμε μία άσκηση ώστε να μάθει ο κάθε συμμετέχων/ουσα να συντάσσει αποτελεσματικά ξεχωρίζοντας μέσα από φράσεις που τους δίνονται τις μη επικριτικές περιγραφές μιας συμπεριφοράς αλλά και τα πραγματικά συναισθήματα που προκύπτουν από τις συνέπειες της κάθε συμπεριφοράς.

- Άσκηση : μαθαίνουμε να συντάσσουμε αποτελεσματικά «Εγώ-μηνύματα»: Στόχος της άσκησης είναι να μάθουμε να ξεχωρίζουμε τις μη επικριτικές περιγραφές μιας συμπεριφοράς, τις απτές συνέπειες και τα πραγματικά συναισθήματά μας που αφορούν τις συνέπειες. Να μάθουμε να περιγράφουμε αποτελεσματικά τη συμπεριφορά, την περιγραφή απτών συνεπειών και την περιγραφή συναισθημάτων με ακρίβεια. Η άσκηση θα είναι χωρισμένη σε τρία σκέλη (όσα και τα δομικά στοιχεία των Εγώ-μηνυμάτων):

- το πρώτο σκέλος θα αφορά τη μη επικριτική περιγραφή συμπεριφοράς,
- το δεύτερο σκέλος θα αφορά την περιγραφή των απτών συνεπειών που βιώνει ο εκπαιδευτικός και
- το τρίτο σκέλος θα αφορά την περιγραφή συναισθημάτων που βιώνει ο εκπαιδευτικός εξαιτίας των απτών συνεπειών.

- Κλείνουμε με μια σύντομη ομάδα συνάντησης προσπαθώντας να σταθούμε στο εδώ και τώρα για όσα μπορεί να ανακινήθηκαν από τη σημερινή συνάντηση

7. Στόχοι και δραστηριότητες της 7ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 2 ώρες)- «Η τέχνη της συναπόφασης, πώς μπορούν να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του δασκάλου και των μαθητών, χωρίς κανένας να είναι χαμένος»: Στόχος της 7ης συνάντησης είναι η εξάσκηση στην ποιότητα της ενσυναίσθησης και να γνωρίσουν τη διαδικασία της συναπόφασης (μέσα από τα 6 βήματα της συναπόφασης) ώστε να μην καταπατώνται οι ανάγκες ούτε των μαθητών αλλά ούτε των δασκάλων (Gordon, 1974):

- Ξεκινάμε δίνοντας χρόνο για μια σύντομη ομάδα συνάντησης ώστε να δούμε πώς ερχόμαστε και να έχουμε την ευκαιρία να μοιραστούμε σκέψεις και συναισθήματα.

- Αμέσως μετά ξεκινάμε με ένα εργαστήριο ενσυναίσθησης. Χωριζόμαστε σε 3άδες. Ένας μιλάει, ένας ακούει ενεργητικά και ο τρίτος παρατηρεί. Κάποιος μπαίνει στη θέση του μαθητή (μπαίνω στη θέση του μαθητή που είμαι ή ήμουν στα αλήθεια, δε χρησιμοποιώ φανταστικά σενάρια), κάποιος στη θέση του «ακροατή/δασκάλου» και ο τρίτος είναι ο παρατηρητής. Ο «μαθητής» μοιράζεται κάτι δικό του που μπορεί να βίωνε στο σχολείο ως μαθητής/ μαθήτρια ή μπορεί να επιλέξει να προσπαθήσει να μπει στη θέση ενός μαθητή του που και να μοιραστεί μια δυσκολία του. Ο «Ακροατής/ Δάσκαλος» τον ακούει ενεργητικά για συγκεκριμένο χρόνο. Ο «Παρατηρητής» παρατηρεί τη διαδικασία και κρατάει σημειώσεις. Μετά ακολουθεί συζήτηση με τη σειρά: «μαθητής», «ακροατής/δάσκαλος», «παρατηρητής». Πώς πήγε η διαδικασία της ακρόασης; Πώς ένιωσε ο «μαθητής» όταν τον άκουγε ο «ακροατής»; Πώς ένιωσε ο «ακροατής»; Πώς είδε τη σχέση ο «Παρατηρητής»; Ο «Παρατηρητής» μπορεί να κρατάει και σημειώσεις σε σχέση με τα τυχόν εμπόδια επικοινωνίας. Η άσκηση τελειώνει όταν όλοι μπουν και στις 3 θέσεις. Και στη συνέχεια στεκόμαστε στο πώς ο κάθε συμμετέχων/ουσα αντιλαμβάνεται πλέον την έννοια της ενσυναίσθησης αλλά και τη σημασία της για τη διευκόλυνση της μάθησης.
 - Όταν ολοκληρωθεί η το εργαστήριο με τη συζήτηση περνάμε σύντομα στη θεωρία που αφορά τη διαδικασία της συναπόφασης- «χωρίς χαμένο». Τι μπορούμε να κάνουμε δηλαδή όταν οι ανάγκες του δασκάλου και του μαθητή συγκρούονται; Μία εναλλακτική μέθοδος σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχουν ούτε «χαμένοι» ούτε «κερδισμένοι», με την έννοια ότι σκοπός της είναι τόσο ο σεβασμός των αναγκών του εκπαιδευτικού όσο και αυτός των αναγκών των μαθητών (Gordon, 1974).
 - Κλείνουμε με μία σύντομη ομάδα συνάντησης
8. **Στόχοι και δραστηριότητες της 8ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 5 ώρες)**- **«Όταν τα παιδιά βιώνουν απώλειες»:** Στόχοι της 8ης συνάντησης είναι η κατανόηση του πώς τα παιδιά της σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται και βιώνουν το την απώλεια και το πένθος, στεκόμενοι και στο πώς ο καθένας βιώνει και νοηματοδοτεί την απώλεια και το πένθος:

- Ξεκινάμε με ομάδα συνάντησης για να σταθούμε στο εδώ και τώρα, να δούμε πού βρισκόμαστε και οι συμμετέχοντες να έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα αλλά και να φέρουν παραδείγματα της δικών τους εμπειριών προς συζήτηση σε σχέση με το θέμα της σημερινής συνάντησης. Το σχολείο είναι ο χώρος που τα παιδιά περνάνε περισσότερο χρόνο από οπουδήποτε αλλού στη ζωή τους. Στο σχολικό περιβάλλον λοιπόν τα παιδιά είτε βιώνουν απώλειες εντός του σχολικού περιβάλλοντος είτε επιστρέφουν σε αυτό έχοντας βιώσει απώλειες εκτός του σχολικού πλαισίου. Άλλωστε η απώλεια αποτελεί μία φυσική πορεία στη ζωή του ανθρώπου. Φυσικά και στη ζωή του ίδιου του μαθητή ο οποίος περνά διαφορετικά στάδια στη ζωή του και σαφώς βιώνει «εξελικτικές απώλειες» οι οποίες οφείλονται στη φυσιολογική του ανάπτυξη. Ένα εξελικτικό στάδιο στην πορεία του μαθητή αποτελεί η μετάβασή του από το βρεφονηπιακό σταθμό - στο νηπιαγωγείο - στο δημοτικό σχολείο - δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εφηβεία, αποφοίτηση. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν το θέμα του θανάτου και του πένθους στο σχολικό περιβάλλον λόγω των επικρατούντων φόβων, ταμπού και κοινωνικής δυσφορίας γύρω από το θέμα (Disner et al., 2023)
- Είναι σημαντικό λοιπόν για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τους μαθητές μας σε βάθος, να σταθεί ο καθένας από μας στο πώς βιώνει το πένθος και την απώλεια. Έτσι ξεκινάμε με μια διευκολυντική άσκηση. Αρχικά ο κάθε συμμετέχων/ουσα καλείται να σταθεί στην εμπειρία του και να αναγνωρίσει στον εαυτό του εν μέσω της διαδικασίας του πένθους τις πολυεπίπεδες και πολύπλευρες αλλαγές που έχει παρατηρήσει στον εαυτό του σε σωματικό, συναισθηματικό, γνωστικό, πνευματικό αλλά και στο επίπεδο της συμπεριφοράς.
- Στη συνέχεια περνάμε σε μια διευκολυντική άσκηση: Άσκηση – η στάση μας απέναντι στην απώλεια και το θάνατο. Με τη βοήθεια ερωτήσεων καλούμαστε να εστιαστούμε στο να αναγνωρίσουμε πώς βιώνουμε την απώλεια και το θάνατο. Ξεκινώντας από την παιδική σου ηλικία, περιέγραψε μερικές από τις πρώτες εμπειρίες σου που είχαν σχέση με το θάνατο και την απώλεια.

- Στη συνέχεια, στεκόμενοι στο πώς βιώνουμε και νοηματοδοτούμε την έννοια του τέλους, χρησιμοποιούμε τη διευκολυντική άσκηση για τη διεργασία του «Τέλους». Χρησιμοποιώντας όλα τα γράμματα που συνθέτουν την λέξη «τέλος», γράφουμε τις πρώτες λέξεις που έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό του κάθε συμμετέχοντα/ουσας και σχετίζονται με τον τρόπο που ο καθένας βιώνει και αντιλαμβάνεται το τέλος.
 - Η κάθε άσκηση γίνεται αφορμή για ομάδα συνάντησης και μοιράσματος συναισθημάτων σχετικά με τη θεματική.
 - Άσκηση: «Το μαύρο άλογο πάνω στο τραπέζι»: Ακούγοντας μια ιστορία εμπνευσμένη από τον Κέλτικο μύθο για το θάνατο (Kalish, 1981), για το μαύρο άλογο πάνω στο τραπέζι ο κάθε συμμετέχων καλείται να δει συμβολικά πώς είναι η σχέση του με το θάνατο, γράφοντας ένα γράμμα στο μαύρο άλογο πάνω στο τραπέζι.
 - Κλείνουμε με ομάδα συνάντησης ώστε να έχουμε την ευκαιρία να μοιραστούμε και να επεξεργαστούμε συναισθήματα και σκέψεις που ανακινήθηκαν από τη σημερινή μέρα.
9. **Στόχοι και δραστηριότητες της 9ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 5 ώρες)**- **«Συναντώντας το μικρό μαθητή μέσα μας»**: Στόχος της 9ης συνάντησης είναι ο κάθε συμμετέχων/ουσα να μπορέσει προσεγγίσει το παιδί μέσα του στη σχολική ηλικία ώστε να καταλάβει στεκόμενος στις ανάγκες που είχε ως μαθητής να σταθεί και να αγκαλιάσει και τις ανάγκες των μαθητών του τώρα:
- Ξεκινάμε με ομάδα συνάντησης – πού βρισκόμαστε στο εδώ και τώρα και σε σχέση με τις συναντήσεις μας μέχρι τώρα;
 - Στη συνέχεια στεκόμαστε στο θέμα της σημερινής συνάντησης έχει να κάνει με τη συνάντηση με το μικρό μαθητή μέσα μας. Το παιδί που κάποτε πήγε στην πρώτη δημοτικού. Καθώς ήμασταν όλοι κάποτε παιδιά, στεκόμαστε στο αν μπορούμε να θυμηθούμε έναν δάσκαλο από το δημοτικό που αγαπούσαμε πολύ; Τι χαρακτηριστικά είχε; Πώς ένιωθα μαζί του;
 - Στη συνέχεια με τη βοήθεια ενός εργαστηρίου ενσυναίσθησης, διευκολύνεται ο κάθε συμμετέχων/ουσα να μπει στη θέση του μικρού μαθητή και να εξασκηθεί στη συνθήκη της ενσυναίσθησης. Χωριζόμαστε

σε 3άδες. Ένας μιλάει, ένας ακούει ενεργητικά εστιαζόμενος στο να επικοινωνήσει την ενσυναίσθησή του και ο τρίτος παρατηρεί. Κάποιος μπαίνει στη θέση του μαθητή (μπαίνω στη θέση του μαθητή που είμαι ή ήμουν στα αλήθεια, δε χρησιμοποιώ φανταστικά σενάρια), κάποιος στη θέση του «ακροατή/δασκάλου» και ο τρίτος είναι ο παρατηρητής. Ο «μαθητής» μοιράζεται κάτι δικό του που μπορεί να βίωνε στο σχολείο ως μαθητής/ μαθήτρια ή μπορεί να επιλέξει να προσπαθήσει να μπει στη θέση ενός μαθητή του που και να μοιραστεί μια δυσκολία του. Ο «Ακροατής/ Δάσκαλος» τον ακούει ενεργητικά για συγκεκριμένο χρόνο. Ο «Παρατηρητής» παρατηρεί τη διαδικασία και κρατάει σημειώσεις. Μετά ακολουθεί συζήτηση με τη σειρά: «μαθητής», «ακροατής», «παρατηρητής». Πώς πήγε η διαδικασία της ακρόασης; Πώς ένιωσε ο «μαθητής» όταν τον άκουγε ο «ακροατής/δάσκαλος»; Πώς ένιωσε ο «ακροατής»; Πώς είδε τη σχέση ο «Παρατηρητής»; Ο «Παρατηρητής» μπορεί να κρατάει και σημειώσεις σε σχέση με τα τυχόν εμπόδια επικοινωνίας. Η άσκηση τελειώνει όταν όλοι μπουν και στις 3 θέσεις.

- Στη συνέχεια χρησιμοποιούμε το Ερωτηματολόγιο σχετικά με τη σχέση σας με το εσωτερικό μας παιδί (Ballet de Coquereaumont & Ballet de Coquereaumont, 2014) όπου παρατίθενται μερικές φράσεις στις οποίες απαντάτε με «ναι» ή «όχι» και μπορεί να διευκολύνει τον κάθε συμμετέχοντα να δει κατά πόσο βρίσκεται σε επαφή με το πληγωμένο παιδί μέσα του.
- Όταν καταφέρνουμε να έρθουμε σε επαφή και να συναντήσουμε το πληγωμένο παιδί μέσα μας, έχουμε τη δυνατότητα να φροντίσουμε, δίνοντάς του, δίνοντάς του, ότι ο καθένας έχει περισσότερη ανάγκη. Στη συγκεκριμένη διαδικασία θα εστιαστούμε ειδικά στο μικρό/ή μαθητή/τρια μέσα μας, φροντίζοντάς τον/ την όπως είχε ανάγκη να φροντιστεί. Φροντίζοντας λοιπόν τον δικό μας «μικρό μαθητή μέσα μας», έχουμε τη δυνατότητα να σταθούμε με περισσότερη φροντίδα και στους μικρούς μαθητές της τάξης μας.
- Για να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες περισσότερο να προσεγγίσουν τον δικό τους «μικρό μαθητή μέσα τους», χρησιμοποιούμε την παρακάτω άσκηση. Άσκηση: «Ο μικρός μαθητής μέσα μου»: Σκοπός αυτής της

άσκησης είναι ο καθένας να μπορέσει προσεγγίσει το παιδί μέσα του στη σχολική ηλικία. Μέσα από μία άσκηση κατευθυνόμενης φαντασίωσης θα διευκολυνθεί ο καθένας από μας να προσεγγίσει μέσα του το μικρό μαθητή δημοτικού που ήταν κάποτε και να δει τις ανάγκες που είχε τότε. Θα εστιαστούμε στα σχολικά χρόνια του δημοτικού και ειδικά στην πρώτη μέρα στο δημοτικό σχολείο, που έρχεται μετά από τη συνάντηση με το πένθος και απώλεια. Η πρώτη δημοτικού ως μια από τις πιο σημαντικές εξελικτικές απώλειες που όλοι έχουμε βιώσει. Δίνεται χρόνος μέσα σε μια ομάδα συνάντησης για επεξεργασία και φροντίδα των συναισθημάτων και των σκέψεων που αναδύθηκαν.

- Δίνουμε χρόνο ομάδα συνάντησης ώστε να έχουμε την ευκαιρία να μοιραστούμε και να επεξεργαστούμε συναισθήματα και σκέψεις που ανακινήθηκαν από τη σημερινή μέρα.

10. Στόχοι και δραστηριότητες της 10ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 2 ώρες)- «Δίνοντας φροντίδα στον εαυτό»: Στόχοι της 10ης συνάντησης είναι ο κάθε συμμετέχων/ουσα να σταθεί και να έρθει σε επαφή με τον τρόπο που φροντίζει τον εαυτό του και τους άλλους, καθώς και το κατά πόσο επιτρέπει στον εαυτό του να τον φροντίσουν οι άλλοι. Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης μέσω της φροντίδας προς τον εαυτό (Germer & Neff, 2013):

- Ξεκινάμε με ομάδα συνάντησης – πού βρισκόμαστε στο εδώ και τώρα και σε σχέση με τις συναντήσεις μας μέχρι τώρα;
- Το θέμα της σημερινής συνάντησης αφορά το πώς μπορώ να δώσω και πώς δίνω φροντίδα στον εαυτό μου και στις σχέσεις του εαυτού. Έτσι, θα κάνουμε μία άσκηση έχει ως στόχο να σταθούμε και να έρθουμε σε επαφή με τον τρόπο που φροντίζουμε τον εαυτό μας και τους άλλους, καθώς και το κατά πόσο επιτρέπουμε στον εαυτό μας να μας φροντίσουν οι άλλοι. Στόχος επίσης της τελευταίας βιωματικής συνάντησης είναι να δώσω φροντίδα στον εαυτό μου, αναπτύσσοντας το κομμάτι της αυτοεκτίμησης.
- Άσκηση: «Δίνοντας φροντίδα στον εαυτό»: Αυτή η άσκηση έχει ως στόχο να σταθούμε και να έρθουμε σε επαφή με τον τρόπο που φροντίζουμε τον εαυτό μας και τους άλλους, καθώς και το κατά πόσο επιτρέπουμε στον εαυτό μας να μας φροντίσουν οι άλλοι. Η συντονίστρια/ διευκολύντρια της ομάδας εξηγεί την άσκηση λέγοντας ότι αποτελείται από δύο στάδια. Στο

πρώτο στάδιο θα σταθούμε στο κομμάτι της φροντίδας προς τους άλλους, ενώ στο δεύτερο στο κομμάτι της φροντίδας προς τον εαυτό μας. Στο πρώτο μέρος της άσκησης που κρατάει περίπου (40 λεπτά) κάθε μέλος της ομάδας, έχει την ευκαιρία «να μπει στο κέντρο του κύκλου» και να ακούσει τα υπόλοιπα μέλη να του απευθύνουν τους λόγους που το εκτιμούν, το θαυμάζουν, το αγαπούν απεριόριστα. Το κάθε μέλος χρειάζεται να του απευθύνει σε δεύτερο πρόσωπο έναν ή και παραπάνω λόγους που το εκτιμά, το θαυμάζει, το αγαπά απεριόριστα. Στο δεύτερο μέρος της άσκησης που κρατάει περίπου 40 λεπτά, προσπαθούμε να σταθούμε σε πράγματα που ο καθένας από μας αγαπάει, εκτιμάει και θαυμάζει απεριόριστα στον εαυτό του. Στη συνέχεια δίνεται χρόνος για επεξεργασία, μοίρασμα σκέψεων και συναισθημάτων σε μια διαδικασία ομάδας συνάντησης.

- Δίνουμε χρόνο ομάδα συνάντησης ώστε να έχουμε την ευκαιρία να μοιραστούμε και να επεξεργαστούμε συναισθήματα και σκέψεις που ανακινήθηκαν από τη σημερινή μέρα.

11. Στόχοι και δραστηριότητες της 11ης Συνάντησης (διάρκεια συνάντησης 2 ώρες)- «Κλείσιμο και ανατροφοδότηση»: Στόχοι της 11ης συνάντησης είναι ο κάθε συμμετέχων/ουσα να σταθεί και να έρθει σε επαφή με το ότι αυτή είναι η τελευταία της ομάδας και να μπορέσει να έχει χρόνο ώστε να εκφράσει σχετικές σκέψεις και συναισθήματα:

- Ξεκινάμε με ομάδα συνάντησης – πού βρισκόμαστε στο εδώ και τώρα και σε σχέση με το τέλος της διαδικασίας της ομάδας.
- Στη συνέχεια η συντονίστρια/ διευκολύντρια της ομάδας ζητά από τους συμμετέχοντες να πάρουν ένα φύλλο χαρτί Α4 και να απεικονίσουν, συμβολικά, σχεδιάζοντας ζωγραφίζοντας, χρωματίζοντας, με όποιο τρόπο επιλέξουν, τα συναισθήματα τους από τις συναντήσεις που συμμετείχαν και γενικότερα από τη διαδρομή τους αυτό το διάστημα που συμμετείχαν σε αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στη συνέχεια όποιος από τους συμμετέχοντες το επιθυμεί παρουσιάζει το έργο του στην ομάδα και μιλάει γι αυτό, στεκόμενος/η κυρίως στα συναισθήματα του από αυτή τη διαδρομή.

12. Στόχος της 12ης Συνάντησης (διάρκεια 1 ώρα) - Ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων: Στην 12η συνάντηση αποστέλλονται και συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια. Καθώς η ερευνήτρια και συντονίστρια/διευκολύντρια είναι το ίδιο πρόσωπο, η αποστολή των ερωτηματολογίων και η συμπλήρωση εκτός της διαδικασίας των συναντήσεων της ομάδας, στοχεύει στο διαχωρισμό των δύο ρόλων ώστε να διασφαλιστεί και με αυτόν τον τρόπο η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και η αμεροληψία της έρευνας σχετικά με θέματα που αφορούν την ουδετερότητα του ερευνητή, τη διασφάλιση ανωνυμίας συμμετεχόντων, την προστασία προσωπικών δεδομένων (Lane, 2022. Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992).

5.6 Στατιστικές αναλύσεις

Οι στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v. 23 και αφορούν στα παρακάτω:

- Ο έλεγχος χ^2 (ή έλεγχος Chi-Square) είναι μια στατιστική δοκιμή που χρησιμοποιείται για να εξετάσει αν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ δύο κατηγορηματικών μεταβλητών. Αυτή η δοκιμή επιτρέπει την αξιολόγηση του κατά πόσον η παρατηρούμενη κατανομή των δεδομένων διαφέρει από την αναμενόμενη κατανομή που θα υπήρχε αν δεν υπήρχε καμία σχέση μεταξύ των μεταβλητών.
- Το έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων (ή Independent Samples T-Test) είναι μια στατιστική δοκιμή που χρησιμοποιείται για να συγκρίνει τους μέσους όρους δύο ανεξάρτητων ομάδων. Σκοπός του ελέγχου είναι να διαπιστωθεί αν οι δύο ομάδες προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό ή αν οι διαφορές στους μέσους όρους τους είναι στατιστικά σημαντικές. Ο Independent Samples T-Test θεωρείται ο ιδανικός για περιπτώσεις που γίνεται σύγκριση δύο ανεξάρτητων ομάδων και επιχειρείται να διαπιστωθεί αν η διαφορά στους μέσους όρους τους είναι στατιστικά σημαντική.
- Ο έλεγχος t εξαρτημένων δειγμάτων (ή Paired Samples T-Test) είναι μια στατιστική δοκιμή που χρησιμοποιείται για να συγκρίνει τους μέσους όρους

δύο μετρήσεων που έχουν γίνει στα ίδια άτομα ή στις ίδιες μονάδες παρατήρησης, δηλαδή όταν τα δεδομένα προέρχονται από εξαρτημένα δείγματα. Η σύγκριση αυτή γίνεται για να διαπιστωθεί αν η διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων είναι στατιστικά σημαντική.

- Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού (Mixed Design ANOVA ή Split-Plot ANOVA) είναι μια στατιστική μέθοδος που συνδυάζει στοιχεία από ενδοομαδικούς (within-subjects) και μεταξύ-ομαδικούς (between-subjects) σχεδιασμούς. Χρησιμοποιείται όταν μια μελέτη περιλαμβάνει τουλάχιστον μία ανεξάρτητη μεταβλητή που μετράται εντός των ίδιων ατόμων (δηλαδή οι ίδιοι συμμετέχοντες λαμβάνουν όλες τις συνθήκες του πειράματος) και μία ανεξάρτητη μεταβλητή που μετράται μεταξύ διαφορετικών ομάδων (δηλαδή διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων λαμβάνουν διαφορετικές συνθήκες του πειράματος).
- Τα περιγραφικά στοιχεία (ή descriptive statistics) είναι στατιστικά μέτρα που χρησιμοποιούνται για να συνοψίσουν και να περιγράψουν βασικά χαρακτηριστικά ενός συνόλου δεδομένων. Τα περιγραφικά στατιστικά βοηθούν στην κατανόηση της βασικής δομής των δεδομένων και την απεικόνιση τους με συνοπτικό τρόπο, πριν γίνουν πιο σύνθετες στατιστικές αναλύσεις.
- Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας ή της εσωτερικής συνέπειας χρησιμοποιήθηκε ο Cronbach's alpha (α). Με άλλα λόγια, ο δείκτης αυτός εξετάζει πόσο καλά τα επιμέρους ερωτήματα που ανήκουν σε μία κλίμακα ή διάσταση μετρούν την ίδια έννοια ή κατασκευή (construct). Συνοπτικά, ο Cronbach's alpha είναι ένας χρήσιμος δείκτης που βοηθά στην κατανόηση του αν τα στοιχεία μιας κλίμακας "δουλεύουν" μαζί για να μετρήσουν μια συγκεκριμένη έννοια με συνέπεια (Pallant, 2023).

6. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 23. Οι διαφορές μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου στη μέτρηση πριν από την εφαρμογή του προγράμματος εξετάστηκαν

με την εφαρμογή ελέγχου t ανεξάρτητων δειγμάτων. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης έπεται από την εφαρμογή της και ένα τρίμηνο μετά αξιολογήθηκε με διεξαγωγή ανάλυσης διακύμανσης μικτού σχεδιασμού με τον χρόνο ως τον παράγοντα εντός των υποκειμένων (μέτρηση πριν, μέτρηση μετά, επαναληπτική μέτρηση) και την ομάδα ως τον παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων (ομάδα παρέμβασης, ομάδα ελέγχου). Η εμφάνιση στατιστικά σημαντικών αλληλεπιδράσεων αξιολογήθηκε βαθύτερα με την εφαρμογή ελέγχου t εξαρτημένων δειγμάτων.

6.1 Αυτοεκτίμηση

Αναφορικά με τη διαφορά στην κλίμακα αυτοεκτίμησης μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, $t(279) = 2.270$, $p = .046$ ($E = 22,58$, $\Pi = 21,45$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης, $F(2, 558) = 9.481$, $p = .000$, $\eta^2 p = .033$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην αυτοεκτίμηση στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -6.901$, $p < .001$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -0.128$, $p = .898$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην αυτοεκτίμηση από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -5.184$, $p < .001$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην αυτοεκτίμηση από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = -3.313$, $p = .001$, ακολουθούμενη από στατιστικά σημαντική μείωση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = 3.598$, $p < .001$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της αυτοεκτίμησης στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = 0.753$, $p = .453$ (Πίνακας 6.2).

6.2 Αυτοαποτελεσματικότητα

Αναφορικά με τη διαφορά στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, $t(279) = 2.007, p = .046$ ($E = 30,25, \Pi = 28,84$ (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού προσδιόρισε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης για την κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας, $F(2, 558) = 11.734, p = .000, \eta^2 p = .040$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην αυτοαποτελεσματικότητα στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -6.757, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = .319, p = .750$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην αυτοαποτελεσματικότητα από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -5.596, p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική αύξηση στην αυτοαποτελεσματικότητα από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = .066, p = .948$, ακολουθούμενη από μη στατιστικά σημαντική μείωση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -1.628, p = .106$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της αυτοαποτελεσματικότητας στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = -1.738, p = .084$. (Πίνακας 6.2).

6.3 Προσωπική ανάπτυξη

Αναφορικά με τη διαφορά στην κλίμακα προσωπικής ανάπτυξης μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική, $t(279) = 1.430, p = .154$ ($E = 25,70, \Pi = 24,65$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης, $F(2, 558) = 11.269, p = .000, \eta^2p = .039$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην προσωπική ανάπτυξη στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -4.613, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(140) = -1,225, p = .223$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην προσωπική ανάπτυξη από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -4,789, p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στην αυτοεκτίμηση από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = 1.674, p = .096$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική αύξηση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -.746, p = .457$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της προσωπικής ανάπτυξης στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = .559, p = .577$ (Πίνακας 6.2).

6.3.1 Αυθεντικότητα

Αναφορικά με τη διαφορά στην υποκλίμακα αυθεντικότητας μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική, $t(279) = 1.084, p = .279$ ($E = 20,02, \Pi = 19,58$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της αυθεντικότητας, $F(2, 558) = 4.796, p = .009, \eta^2p = .017$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην αυθεντικότητα στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -2.863, p = .005$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -.443, p = .659$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην αυθεντικότητα από την αρχική έως

την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -3.142$, $p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στην αυθεντικότητα από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = 1.495$, $p = .137$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική μείωση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -1.101$, $p = .273$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της αυθεντικότητας στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = .164$, $p = .870$ (Πίνακας 6.2).

6.3.2 Άνευ όρων αποδοχή

Αναφορικά με τη διαφορά στην υποκλίμακα της άνευ όρων αποδοχής μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική, $t(279) = 1.333$, $p = .184$ ($E = 20,97$, $\Pi = 20,62$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της άνευ όρων αποδοχής, $F(2, 558) = 8.304$, $p = .000$, $\eta^2 p = .029$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην άνευ όρων αποδοχή στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -3.816$, $p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -.603$, $p = .547$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην άνευ όρων αποδοχή από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -3.523$, $p = .001$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στην άνευ όρων αποδοχή από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = 1.704$, $p = .091$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική αύξηση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -1.000$, $p = .319$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της άνευ όρων αποδοχής στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = .567$, $p = .571$ (Πίνακας 6.2).

6.3.3 Ενσυναίσθηση

Αναφορικά με τη διαφορά στην υποκλίμακα της ενσυναίσθησης μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική, $t(279) = .966, p = .335$ ($E = 20,70, \Pi = 20,44$) (Πίνακας 1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της ενσυναίσθησης, $F(2, 558) = 8.359, p = .000, \eta^2 p = .029$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην ενσυναίσθηση στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -3.422, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -1,721, p = .087$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην ενσυναίσθηση από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -4.404, p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική αύξηση στην ενσυναίσθηση από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = -.098, p = .922$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική μείωση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = .755, p = .451$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της ενσυναίσθησης στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = .765, p = .446$ (Πίνακας 6.2).

6.4 Ανεπιφύλακτη Θετική Αυτό-αναγνώριση

Αναφορικά με τη διαφορά στην κλίμακα ανεπιφύλακτης θετικής αυτό-αναγνώρισης μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική, $t(279) = 1.460, p = .145$ ($E = 41,58, \Pi = 40,33$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της ανεπιφύλακτης θετικής αυτό-αναγνώρισης, $F(2, 558) = 16.261, p = .000$,

$\eta^2 p = .055$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην ανεπιφύλακτη θετική αυτό-αναγνώριση στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -7.671, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -.371, p = .711$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην ανεπιφύλακτη θετική αυτό-αναγνώριση από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -6.537, p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική αύξηση στην ανεπιφύλακτη θετική αυτό-αναγνώριση από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = -.319, p = .750$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική αύξηση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -1.266, p = .208$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της ανεπιφύλακτης θετικής αυτό-αναγνώρισης στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = -1.620, p = .108$ (Πίνακας 6.2).

6.4.1 Γενική αυτοεκτίμηση

Αναφορικά με τη διαφορά στην υποκλίμακα γενικής αυτοεκτίμησης μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική, $t(279) = 1.733, p = .084$ ($E = 24,31, \Pi = 23,47$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην υποκλίμακα της γενικής αυτοεκτίμησης, $F(2, 558) = 14.461, p = .000, \eta^2 p = .049$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην γενική αυτοεκτίμηση στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -5.488, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -1.483, p = .140$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην γενική αυτοεκτίμηση από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -6.122, p =$

.000. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στην γενική αυτοεκτίμηση από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = .507, p = .613$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική αύξηση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -1.430, p = .155$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της γενικής αυτοεκτίμησης στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = -.945, p = .346$ (Πίνακας 6.2).

6.4.2 Απεριόριστη αυτοεκτίμηση

Αναφορικά με τη διαφορά στην υποκλίμακα απεριόριστης αυτοεκτίμησης μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, $t(279) = 276.417, p = .388$ ($E = 17,26, \Pi = 16,86$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της απεριόριστης αυτοεκτίμησης, $F(2, 558) = 7.144, p = .001, \eta^2 p = .025$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην απεριόριστη αυτοεκτίμηση στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -6.345, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = .783, p = .435$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην απεριόριστη αυτοεκτίμηση από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -4.633, p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική αύξηση στην απεριόριστη αυτοεκτίμηση από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = -.870, p = .386$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική μείωση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -.654, p = .514$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της απεριόριστης αυτοεκτίμησης στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = -1.475, p = .142$ (Πίνακας 6.2).

6.5 Ενσυναίσθηση (IRI)

Αναφορικά με τη διαφορά στην κλίμακα ενσυναίσθησης (IRI) μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική, $t(279) = 1.225$, $p = .222$ ($E = 71,91$, $\Pi = 70,48$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της ενσυναίσθησης (IRI), $F(2, 558) = 9.100$, $p = .000$, $\eta^2 p = .032$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην ενσυναίσθηση (IRI) στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -3.960$, $p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -.185$, $p = .853$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην ενσυναίσθηση (IRI) από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -3.346$, $p = .001$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στην ενσυναίσθηση (IRI) από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = 1.846$, $p = .067$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική μείωση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -1.275$, $p = .204$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της ενσυναίσθησης (IRI) στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = .605$, $p = .546$ (Πίνακας 2).

6.5.1 Φαντασιακή ενσυναίσθηση

Αναφορικά με τη διαφορά στην υποκλίμακα φαντασιακής ενσυναίσθησης μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, $t(279) = 3.808$, $p = .000$ ($E = 18,29$, $\Pi = 16,12$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της φαντασιακής ενσυναίσθησης, $F(2, 558) = 24.365, p = .000, \eta^2p = .080$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην φαντασιακή ενσυναίσθηση στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -7.108, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -.690, p = .492$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην φαντασιακή ενσυναίσθηση από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -6.624, p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στην φαντασιακή ενσυναίσθηση από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = 1.623, p = .107$, ακολουθούμενη από στατιστικά σημαντική αύξηση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -1.476, p = .142$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της φαντασιακής ενσυναίσθησης στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = .000, p = 1$ (Πίνακας 6.2).

6.5.2 Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον

Αναφορικά με τη διαφορά στην υποκλίμακα ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική, $t(279) = -.052, p = .959$ ($E = 22,84, \Pi = 22,86$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος, $F(2, 558) = .990, p = .372, \eta^2p = .004$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά μη σημαντική αύξηση στο ενσυναίσθητο ενδιαφέρον στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -1.548, p = .124$. Επίσης, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = .066, p = .948$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά μη σημαντική αύξηση στο

ενσυναίσθητο ενδιαφέρον από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -1.365, p = .174$. Από την άλλη, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στο ενσυναίσθητο ενδιαφέρον από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = .548, p = .585$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική αύξηση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -.467, p = .641$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = .079, p = .937$ (Πίνακας 6.2).

6.5.3 Γνωστική ενσυναίσθηση

Αναφορικά με τη διαφορά στην υποκλίμακα γνωστικής ενσυναίσθησης μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά μη σημαντική, $t(279) = 1.576, p = .116$ ($E = 20,41, \Pi = 19,72$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης, $F(2, 558) = 7.882, p = .000, \eta^2p = .027$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην γνωστική ενσυναίσθηση στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -3.750, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -1.771, p = .079$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην γνωστική ενσυναίσθηση από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -5.160, p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στην γνωστική ενσυναίσθηση από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = .187, p = .852$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική μείωση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -.395, p = .694$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της γνωστικής ενσυναίσθησης στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = -.243, p = .808$ (Πίνακας 6.2).

6.5.4 Προσωπική δυσφορία

Αναφορικά με τη διαφορά στην υποκλίμακα προσωπικής δυσφορίας μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, $t(279) = -2.401, p = .017$ ($E = 10,36, \Pi = 11,77$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της προσωπικής δυσφορίας, $F(2, 558) = 5.717, p = .003, \eta^2 p = .020$. Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική μείωση στην προσωπική δυσφορία στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = 4.378, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = 1.903, p = .059$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική μείωση στην προσωπική δυσφορία από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = 5.042, p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στην προσωπική δυσφορία από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = 1.705, p = .090$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική αύξηση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -.327, p = .744$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της προσωπικής δυσφορίας στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = 1.471, p = .143$ (Πίνακας 6.2).

6.6 Ενσυναίσθηση (TEQ)

Αναφορικά με τη διαφορά στην κλίμακα ενσυναίσθησης (TEQ) μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, $t(279) = 9.169, p = .000$ ($E = 51,48, \Pi = 39,67$) (Πίνακας 6.1).

Η ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού ανέδειξε μία στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης στην κλίμακα της ενσυναίσθησης (TEQ), $F(2, 558) = 79.180, p = .000, \eta^2 p = .221$. Ο έλεγχος

t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στην ενσυναίσθηση (TEQ) στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, $t(139) = -9.249, p = .000$. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης και της επαναληπτικής μέτρησης, $t(139) = -1.721, p = .088$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στην ενσυναίσθηση (TEQ) από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(139) = -11.231, p = .000$. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά μη σημαντική μείωση στην ενσυναίσθηση (TEQ) από την αρχική έως τη δεύτερη μέτρηση, $t(140) = .072, p = .943$, ακολουθούμενη από στατιστικά μη σημαντική αύξηση από τη δεύτερη έως την επαναληπτική μέτρηση, $t(140) = -.680, p = .497$. Επιπλέον, η συνολική μεταβολή της ενσυναίσθησης (TEQ) στην ομάδα ελέγχου από την αρχική έως την επαναληπτική μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(140) = -.565, p = .573$ (Πίνακας 6.2).

Πίνακας 6.1: Σύγκριση των μελών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου σε όλες τις κλίμακες

	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>
Αυτοεκτίμηση	2.007	279	.046
Αυτοαποτελεσματικότητα	2.270	279	.024
Προσωπική ανάπτυξη	1.430	279	.154
Αυθεντικότητα	1.084	279	.279
Άνευ όρων αποδοχή	1.333	279	.184
Ενσυναίσθηση	.966	279	.335
Ανεπιφύλακτη θετική αυτό-αναγνώριση	1.460	279	.145
Γενική αυτοεκτίμηση	1.733	279	.084
Απεριόριστη αυτοεκτίμηση	.864	279	.388
IRI (Ενσυναίσθηση)	1.225	279	.222
Φαντασιακή ενσυναίσθηση	3.808	279	.000
Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	-.052	279	.959
Γνωστική ενσυναίσθηση	1.576	279	.116
Προσωπική δυσφορία	-2.401	279	.017

TEQ (Ενσυναίσθηση)	9.169	279	.000
--------------------	-------	-----	------

Πίνακας 6.2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον έλεγχο *t* για εξαρτημένα δείγματα στις τρεις μετρήσεις και για τις δύο ομάδες σε όλες τις κλίμακες

		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Αυτοεκτίμηση	Πειραματική	21.45	4.86	23.05	4.94	$t(139) = -6.901, p = .000$
	Ελέγχου	22.58	4.64	23.36	4.73	$t(140) = -3.313, p = .001$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	23.05	4.94	23.09	5.00	$t(139) = -.128, p = .898$
	Ελέγχου	23.36	4.73	22.37	4.84	$t(140) = 3.598, p = .000$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	21.45	4.86	23.09	5.00	$t(139) = -5.184, p = .000$
	Ελέγχου	22.58	4.64	22.37	4.84	$t(140) = .753, p = .453$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Αυτοαποτελεσματικότητα	Πειραματική	28.84	5.03	31.17	4.97	$t(139) = -6.757, p = .000$
	Ελέγχου	30.25	5.38	30.22	5.46	$t(140) = .066, p = .948$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	31.17	4.97	31.06	5.44	$t(139) = .319, p = .750$
	Ελέγχου	30.22	5.46	30.91	4.87	$t(140) = -1.628, p = .106$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	28.84	5.03	31.06	5.44	$t(139) = -5.596, p = .000$

	Ελέγχου	30.25	5.38	30.91	4.87	$t(140) = -1.738, p = .084$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Προσωπική ανάπτυξη	Πειραματική	24.65	6.16	26.59	5.24	$t(139) = -4.613, p = .000$
	Ελέγχου	25.70	6.16	25.02	6.22	$t(140) = 1.674, p = .096$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	26.59	5.24	26.99	5.58	$t(140) = -1.225, p = .223$
	Ελέγχου	25.02	6.22	25.43	6.37	$t(140) = -.746, p = .457$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	24.65	6.16	26.99	5.58	$t(140) = -4.789, p = .000$
	Ελέγχου	25.70	6.16	25.43	6.37	$t(140) = .559, p = .577$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Αυθεντικότητα	Πειραματική	7.58	3.34	8.35	2.91	$t(139) = -2.863, p = .005$
	Ελέγχου	8.02	3.39	7.60	3.48	$t(140) = 1.495, p = .137$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	8.35	2.91	8.45	2.90	$t(139) = -.443, p = .659$
	Ελέγχου	7.60	3.48	7.97	3.43	$t(140) = -1.101, p = .273$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>M.O.</i>	
	Πειραματική	7.58	3.34	8.45	2.90	$t(139) = -3.142, p = .000$
	Ελέγχου	8.02	3.39	7.97	3.43	$t(140) = .164, p = .870$

		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Άνευ όρων αποδοχή	Πειραματική	7.97	2.19	9.21	1.79	$t(139) = -3.816, p = .000$
	Ελέγχου	8.97	2.29	8.70	2.08	$t(140) = 1.704, p = .091$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	9.21	1.79	9.29	2.09	$t(139) = -.603, p = .547$
	Ελέγχου	8.70	2.08	8.87	2.20	$t(140) = -1.000, p = .319$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	7.97	2.19	9.29	2.09	$t(139) = -3.523, p = .001$
	Ελέγχου	8.97	2.29	8.87	2.20	$t(140) = .567, p = .571$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Ενσυναίσθηση	Πειραματική	8.44	2.37	9.02	1.81	$t(139) = -3.422, p = .000$
	Ελέγχου	8.70	2.12	8.71	2.12	$t(140) = -.098, p = .922$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	9.02	1.81	9.25	1.87	$t(139) = -1.7214, p = .087$
	Ελέγχου	8.71	2.12	8.58	2.28	$t(140) = .755, p = .451$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	8.44	2.37	9.25	1.87	$t(139) = -4.404, p = .000$
	Ελέγχου	8.70	2.12	8.58	2.28	$t(140) = .765, p = .446$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	

Ανεπιφύλακτη θετική αυτό-αναγνώριση	Πειραματική	40.33	7.63	43.18	7.93	$t(139) = -7.671, p = .000$
	Ελέγχου	41.58	6.72	41.68	7.06	$t(140) = -.319, p = .750$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	43.18	7.93	43.32	7.41	$t(139) = -.371, p = .711$
	Ελέγχου	41.68	7.06	42.14	6.66	$t(140) = -1.266, p = .208$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	40.33	7.63	43.32	7.41	$t(139) = -6.537, p = .000$
	Ελέγχου	41.58	6.76	42.14	6.66	$t(140) = -1.620, p = .108$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Γενική αυτοεκτίμηση	Πειραματική	23.47	4.22	24.83	4.45	$t(139) = -5.488, p = .000$
	Ελέγχου	24.31	3.96	24.22	3.95	$t(140) = .507, p = .613$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	24.83	4.45	25.17	4.14	$t(139) = -1.483, p = .140$
	Ελέγχου	24.22	3.95	24.51	3.98	$t(140) = -1.430, p = .155$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	23.47	4.22	25.17	4.14	$t(139) = -6.122, p = .000$
	Ελέγχου	24.31	3.96	24.51	3.98	$t(140) = -.945, p = .346$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Απεριόριστη αυτοεκτίμηση	Πειραματική	16.86	4.10	18.35	4.19	$t(139) = -6.345, p = .000$
	Ελέγχου	17.26	3.75	17.46	4.02	$t(140) = -.870, p = .386$

		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	18.35	14.19	18.15	4.08	$t(139) = .783, p = .435$
	Ελέγχου	17.46	4.02	17.63	3.98	$t(140) = -.654, p = .514$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	16.86	4.10	18.15	4.08	$t(139) = -4.633, p = .000$
	Ελέγχου	17.26	3.75	17.63	3.98	$t(140) = -1.475, p = .142$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Ενσυναίσθηση (IRI)	Πειραματική	70.48	10.06	72.79	9.23	$t(139) = -3.960, p = .000$
	Ελέγχου	71.91	9.48	70.86	8.59	$t(140) = 1.846, p = .067$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	72.79	9.23	72.89	10.65	$t(139) = -.185, p = .853$
	Ελέγχου	70.86	8.59	71.55	9.47	$t(140) = -1.275, p = .204$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	70.48	10.06	72.89	10.65	$t(139) = -3.346, p = .001$
	Ελέγχου	71.91	9.48	71.55	9.47	$t(140) = .605, p = .546$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Φανταστική ενσυναίσθηση	Πειραματική	16.12	4.90	18.35	4.92	$t(139) = -7.108, p = .000$
	Ελέγχου	18.29	4.67	17.90	4.73	$t(140) = 1.623, p = .107$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	

	Πειραματική	18.35	4.92	18.54	5.25	$t(139) = -.690, p = .492$
	Ελέγχου	17.90	4.73	18.29	4.82	$t(140) = -1.476, p = .142$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	16.12	4.90	18.54	5.25	$t(139) = -6.624, p = .000$
	Ελέγχου	18.29	4.67	18.29	4.82	$t(140) = .000, p = 1$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον	Πειραματική	22.86	3.26	23.17	3.14	$t(139) = -1.548, p = .124$
	Ελέγχου	22.84	3.30	22.71	3.48	$t(140) = .548, p = .585$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	23.17	3.14	23.16	3.61	$t(139) = .066, p = .948$
	Ελέγχου	22.71	3.48	22.82	3.63	$t(140) = -.467, p = .641$
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	22.86	3.26	23.16	3.61	$t(139) = -1.365, p = .174$
	Ελέγχου	22.84	3.30	22.82	3.63	$t(140) = .079, p = .937$
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Γνωστική ενσυναίσθηση	Πειραματική	19.72	3.38	20.75	3.60	$t(139) = -3.750, p = .000$
	Ελέγχου	20.41	3.86	20.36	3.59	$t(140) = .187, p = .852$
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά
		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Πειραματική	20.75	3.60	21.22	3.79	$t(139) = -1.771, p = .079$
	Ελέγχου	20.36	3.59	20.47	4.32	$t(140) = -.395, p = .694$

		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
	Πειραματική	19.72	3.38	21.22	3.79	$t(139) = -5.160. p = .000$	
	Ελέγχου	20.41	3.86	20.47	4.32	$t(140) = -.243. p = .808$	
		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
	Προσωπική δυσφορία	Πειραματική	11.77	4.90	10.50	4.71	$t(139) = 4.378. p = .000$
	Ελέγχου	10.36	4.93	9.87	4.67	$t(140) = 1.705 . p = .090$	
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
	Πειραματική	10.50	4.71	9.96	4.72	$t(139) = 1.903. p = .059$	
	Ελέγχου	9.87	4.67	9.95	4.72	$t(140) = -.327 . p = .744$	
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
	Πειραματική	11.77	4.90	9.96	4.72	$t(139) = 5.042. p = .000$	
	Ελέγχου	10.36	4.93	9.95	4.72	$t(140) = 1.471. p = .143$	
			Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέση διαφορά
			M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Ενσυναίσθηση (TEQ)		Πειραματική	39.67	13.81	51.97	7.93	$t(139) = -9.249. p = .000$
Ελέγχου		51.48	6.55	51.46	6.87	$t(140) = .072. p = .943$	
		Τελική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
	Πειραματική	51.97	7.93	53.03	6.75	$t(139) = -1.721. p = .088$	
	Ελέγχου	51.46	6.87	51.75	7.24	$t(140) = -.680. p = .497$	
		Αρχική μέτρηση		Επαναληπτική μέτρηση		Μέση διαφορά	
M.O.		T.A.	M.O.	T.A.			

	Πειραματική	39.67	13.81	53.03	6.75	$t(139) = -11.231, p = .000$
	Ελέγχου	51.48	6.55	51.75	7.24	$t(140) = -.565, p = .573$

6.7 Αίσθημα Κοινότητας (Feeling of Community)

Ο έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τα μέλη της ομάδας παρέμβασης δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση στο αίσθημα κοινότητας (Feeling of Community) στη μέτρηση την 4^η εβδομάδα μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση στην 2^η εβδομάδα, $t(139) = -1.630, p = .105$. Ωστόσο, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης μέτρησης την 4^η εβδομάδα και της μέτρησης την 6^η εβδομάδα, $t(139) = -6.208, p = .000$. Επιπλέον, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση στο αίσθημα κοινότητας (Feeling of Community) από την αρχική μέτρηση την 2^η εβδομάδα έως την μέτρηση την 6^η εβδομάδα, $t(139) = -6.450, p = .000$.

7. Συζήτηση

Η αυτοαντίληψη του Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού αποτελεί, βασική συνιστώσα της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία ενός κλίματος μάθησης που προάγει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τον Rogers (1980, 1983), η Προσωποκεντρική προσέγγιση δεν είναι απλώς μια τεχνική ή μέθοδος διδασκαλίας, αλλά ένας τρόπος ύπαρξης που εκφράζεται μέσα από στάσεις αυθεντικότητας, ενσυναίσθησης και άνευ όρων αποδοχής. Ο εκπαιδευτικός που έχει ενσωματώσει αυτές τις ποιότητες στην αυτοαντίληψή του λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης και όχι ως αυθεντία, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα και κριτική σκέψη (Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Zucconi, 2016). Η σχολική αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα των μαθητών έχουν τεκμηριωθεί ως καθοριστικοί παράγοντες της σχολικής τους επίδοσης, επιδρώντας τόσο στη μαθησιακή τους προσπάθεια, όσο και στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους (Μπιλμπίλης, 2022).

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοαποδοχής στους εκπαιδευτικούς αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της δημιουργίας υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Bilić et al., 2022. Chew et al., 2023. Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Παράλληλα, η καλλιέργεια των διευκολυντικών στάσεων της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με την Προσωποκεντρική Προσέγγιση, συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας (Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Rogers, 1983).

Η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στην ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του Προσωποκεντρικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος «Άκουσέ με, δάσκαλε», το οποίο σχεδιάστηκε ώστε οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες επικοινωνίας με όσο το δυνατόν πιο Προσωποκεντρικό τρόπο και να βιώσουν τη δυναμική των βασικών συνθηκών της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης: αυθεντικότητα, άνευ όρων αποδοχή και ενσυναίσθηση (Natiello, 1998. Rogers, 1957).

Στο πλαίσιο ημιπειραματικής έρευνας, με ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου, διερευνήθηκε η επίδραση του προγράμματος στην αλλαγή της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της

αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαποδοχής και στην υιοθέτηση διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις στην ομάδα παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματικότητα της Προσωποκεντρικής παρέμβασης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και στην καλλιέργεια στάσεων που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Cornelius-White, 2007. Rogers & Freiberg, 1994).

Στην ενότητα που ακολουθεί, περιγράφεται η δυναμική της ομάδας στο πλαίσιο του Προσωποκεντρικού προγράμματος και αναλύονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας, σε συνάρτηση με τη θεωρία και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα.

7.1 Η διαδικασία της ομάδας και η εμπειρία της Προσωποκεντρικής στάσης

Η εμπειρία των συμμετεχόντων στο Προσωποκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Άκουσέ με, δάσκαλε» ανέδειξε τη σταδιακή καλλιέργεια αυθεντικής επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας. Καθώς εξελισσόταν η διαδικασία, τα μέλη της ομάδας ανέπτυξαν ουσιαστικές σχέσεις, εκφράστηκαν με αυθεντικότητα και βίωσαν την άνευ όρων αποδοχή. Η σταθερή ενίσχυση του αισθήματος κοινότητας, όπως αποτυπωνόταν στις τακτικές αναστοχαστικές αποτιμήσεις των συμμετεχόντων, ανέδειξε τη βαθμιαία εμβάθυνση της διαπροσωπικής σύνδεσης και της συναισθηματικής πληρότητας, στοιχεία που λειτούργησαν ως θεμέλιο για τη βιωματική ενσωμάτωση των διευκολυντικών στάσεων.

Η πορεία αυτή της ομάδας συνδέεται άμεσα με τις βασικές συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, όπου η αυθεντικότητα, η άνευ όρων αποδοχή και η ενσυναίσθηση διαμορφώνουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο για προσωπική ανάπτυξη και μάθηση (Barrett-Lennard, 2005. Rogers, 1983). Το αίσθημα κοινότητας που αναδύθηκε, αντανάκλα αυτό που η Figl (2008) περιγράφει ως ένδειξη ότι οι διευκολυντικές στάσεις δεν παραμένουν θεωρητικές αρχές, αλλά βιώνονται ουσιαστικά ως ζωντανή εμπειρία εντός της ομάδας.

Η διευκολυντική στάση της συντονίστριας, με αυθεντική παρουσία και εστίαση στο «εδώ και τώρα» της εμπειρίας κάθε συμμετέχοντα, υπήρξε καθοριστική για τη

διαμόρφωση αυτού του βιωματικού μαθησιακού πλαισίου. Το περιβάλλον αποδοχής, ασφάλειας και συναισθηματικής πληρότητας που διαμορφώθηκε, συνάδει με τη φιλοσοφία της Προσωποκεντρικής μάθησης, η οποία δίνει έμφαση στη ζωντανή εμπειρία των στάσεων αυτών (Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Rogers, 1983).

Οι διεργασίες αυτές ενίσχυσαν ουσιαστικά την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, ενώ διευκόλυναν την εσωτερίκευση των στάσεων της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας περισσότερο συνειδητής και ανθρωποκεντρικής επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς ενισχύει την αυθεντική προσωπική παρουσία και τη βαθύτερη διαπροσωπική σύνδεση στο πεδίο της εκπαίδευσης (Barrett-Lennard, 2013. Rogers, 1983).

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι το βιωματικό πλαίσιο του προγράμματος ενίσχυσε τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να σχετιστούν ουσιαστικά με τον εαυτό τους και τους άλλους, αναστοχαζόμενοι με αυθεντικότητα τις στάσεις τους στο πεδίο της μάθησης και της διδασκαλίας.

7.2 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την αύξηση της αυτοεκτίμησης

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την επαγγελματική ευημερία, τη διδακτική αποτελεσματικότητα και τη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Byrne, 1992. Cornelius-White, 2007. Daigle & Leclerc, 1997. Etheridge & Hall, 1995. Farber, 1991. Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003. Mbuva, 2017. Rogers & Freiberg, 1994). Η αυτοεκτίμηση, όπως ορίζεται από τον Coopersmith (1967), αναφέρεται στην αξιολόγηση που κάνει το άτομο για την προσωπική του αξία και ικανότητα, επηρεάζοντας τη στάση του απέναντι στον εαυτό του και το κοινωνικό του περιβάλλον. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, η υψηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με αυξημένη επαγγελματική αυτοπεποίθηση, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και ανθεκτικότητα απέναντι στις προκλήσεις της διδακτικής καθημερινότητας (Λεονταρή, 1998. Swain, 1991).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της αυτοεκτίμησης στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση αυτής της ψυχολογικής διάστασης αποτέλεσε βασικό στόχο της παρούσας παρέμβασης. Η παρέμβαση, εδραιωμένη στις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, αξιοποίησε τις διευκολυντικές στάσεις της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης (Rogers, 1957. Rogers & Freiberg, 1994), διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Το πλαίσιο αυτό διευκόλυνε τη θετική αναδιαμόρφωση της αυτοαντίληψης και την εσωτερίκευση της προσωπικής αξίας, διαδικασία που, σύμφωνα με τον Barrett-Lennard (1998) και τον Rogers (1961), αποτελεί θεμελιώδη μηχανισμό ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, η οποία διατηρήθηκε και στην επαναληπτική μέτρηση. Αντίθετα, οι μεταβολές στην ομάδα ελέγχου δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η συμμετοχή σε ένα υποστηρικτικό, αυθεντικό και μη κριτικό πλαίσιο, όπως αυτό που διαμορφώθηκε μέσα από τις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, συνέβαλε ουσιαστικά όχι μόνο στην πρόσκαιρη ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, αλλά και σε βαθύτερες διαδικασίες προσωπικής ανάπτυξης, όπως η αυτοαποδοχή και η αναδιαμόρφωση της αυτοαντίληψης, οι οποίες περιγράφονται ως αποτέλεσμα της εμπειρίας άνευ όρων αποδοχής και αυθεντικής σχέσης (Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Rogers, 1961).

Η εμπειρία της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθητικής κατανόησης, όπως περιγράφονται στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση (Rogers, 1957. Natiello, 1998), αποτέλεσε καταλυτικό παράγοντα στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων. Το συναισθηματικά ασφαλές και μη κριτικό περιβάλλον διευκόλυνε την αυθεντική έκφραση και καλλιέργησε τη συνειδητοποίηση της προσωπικής αξίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης (Barrett-Lennard, 1998. Rogers, 1961). Οι ανατροφοδοτήσεις ανέδειξαν τη δυναμική της ομαδικής αλληλεπίδρασης ως μέσο αναγνώρισης όλων των πλευρών του εαυτού, ενισχύοντας την αυτογνωσία και επιβεβαιώνοντας ότι η βιωμένη αποδοχή και η αυθεντική σχέση ενισχύουν βαθιά την αυτοεκτίμηση (Coopersmith, 1967. Cornelius-White & Carver, 2012).

Η βιωματική εμπλοκή σε δραστηριότητες όπως: η προσομοίωση διαλόγου εκπαιδευτικού - μαθητή, οι ομάδες συνάντησης και η ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών, αναδείχθηκε ως κεντρικός άξονας ενίσχυσης της θετικής αυτοαντίληψης,

επιβεβαιώνοντας τη συμβολή των προσωποκεντρικών βιωματικών διαδικασιών στην προσωπική ανάπτυξη (Cornelius-White & Carver, 2012, Barrett-Lennard, 1998). Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν την εμπειρία της αποδοχής των συναισθημάτων ως απελευθερωτική, στοιχείο που συνάδει με τη θεωρία της άνευ όρων αποδοχής και της αυτοαποδοχής (Rogers, 1961). Όπως ανέφεραν, η διαδικασία τους βοήθησε να δουν τον εαυτό τους με μεγαλύτερη κατανόηση, ενισχύοντας την πίστη στην προσωπική τους αξία και επαληθεύοντας την αποτελεσματικότητα του προσωποκεντρικού πλαισίου στην προσωπική ενδυνάμωση (Natiello, 1998)

Επιπλέον, η εκπαίδευση σε συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση και η παροχή υποστηρικτικής ανατροφοδότησης, διευκόλυνε την ανάπτυξη μιας πιο θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν τη σημασία του να γίνονται αποδεκτοί χωρίς κριτική και τη δυνατότητα να προσεγγίζουν τον εαυτό τους με μεγαλύτερη κατανόηση, στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σύνδεση ανάμεσα στις διευκολυντικές στάσεις και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Doikou & Damianidou, 2011. McNaughton et al., 2008. Λεονταρή, 1998).

Συνολικά, η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσω της Προσωποκεντρικής παρέμβασης δεν αποτέλεσε μια επιφανειακή ή προσωρινή αλλαγή, αλλά μια βαθιά διαδικασία προσωπικής ενδυνάμωσης και αναδόμησης της αυτοεικόνας, θεμελιωμένη στις συνθήκες της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης (Barrett-Lennard, 1998. Rogers, 1961, 1980. Swain, 1991)

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται από μελέτες που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση βιωματικών και μη κατευθυντικών παρεμβάσεων, βασισμένων στις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής ενδυνάμωσης. Η μελέτη των Βουγιούκα Μπακιρτζή και Βεντούλη (2015) ανέδειξε, μέσα από ποιοτικά δεδομένα, ότι η συμμετοχή σε βιωματική μαθησιακή διαδικασία συνέβαλε στη βελτίωση της αυτοαντίληψης και της προσωπικής ανάπτυξης φοιτητών. Αντίστοιχα, οι Georgopoulos και Vougioukas (2018) κατέγραψαν στατιστικά σημαντική αύξηση της αυτοεκτίμησης μετά την εφαρμογή μη κατευθυντικής παρέμβασης. Επιπλέον, η πιλοτική μελέτη των Vassilopoulos και Brouzos (2012) επιβεβαίωσε, μέσω μικτής μεθοδολογίας, τη βελτίωση της θετικής αυτοαντίληψης φοιτητών που συμμετείχαν σε προσωποκεντρική ομαδική συμβουλευτική.

Παράλληλα, οι Doikou και Damianidou (2011) ανέδειξαν ότι η εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών σε συμβουλευτικές δεξιότητες ενίσχυσε την αυτογνωσία και την επαγγελματική τους ταυτότητα, διαστάσεις που συνδέονται με τη θετική αυτοεκτίμηση. Οι Symeou, Roussounidou και Michaelides (2012) κατέγραψαν παρόμοια ευρήματα, επισημαίνοντας τη συμβολή της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοεικόνας. Επίσης, οι McNaughton, Hamlin και McCarthy (2008) διαπίστωσαν ότι η καλλιέργεια υποστηρικτικής επικοινωνίας συνέβαλε στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της επαγγελματικής αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, έρευνες όπως των Ahmad et al. (2016), Al-Thani και Nasser (2012), Swain (1991) και McConnell και Le Capitaine (1988) ανέδειξαν τη σημασία της δημιουργίας υποστηρικτικού, ενσυναισθητικού και συνεργατικού κλίματος στην ενίσχυση της προσωπικής αξίας, της θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στοιχεία που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση. Αν και ο όρος «αυτοεκτίμηση» δεν αποτελεί πάντοτε το κεντρικό αντικείμενο αυτών των μελετών, οι διαπιστώσεις τους αφορούν κρίσιμες διαστάσεις της, όπως η εσωτερική αποδοχή, η προσωπική επάρκεια και η θετική αυτοαντίληψη. Η βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι οι προσωποκεντρικές παρεμβάσεις και οι σχετικές βιωματικές πρακτικές ενισχύουν αυτές τις διαστάσεις (Cornelius-White, 2007. Motschnig & Santos, 2006. Joseph & Murphy, 2013), σε συμφωνία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των Coopersmith (1967) και Rogers (1961), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση καλλιεργείται μέσα από εμπειρίες αυθεντικής αποδοχής και ενσυναισθητικής κατανόησης.

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, όπως καταγράφηκε στην παρούσα μελέτη, φάνηκε να συνδέεται στενά με την επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχόντων, επιβεβαιώνοντας ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη διδακτική αποτελεσματικότητα, τη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Byrne, 1992. Daigle & Leclerc, 1997. Farber, 1991. Μатσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Η προσωποκεντρική εκπαίδευση, όπως υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Άκουσέ με, Δάσκαλε», ανέδειξε τη συμβολή της στην προσωπική ενδυνάμωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη, ενισχύοντας κρίσιμες παραμέτρους όπως η αντιλαμβανόμενη επάρκεια, η δημιουργικότητα και η ψυχοκοινωνική ευημερία (Messer & Harter, 1986. Neemann & Harter, 1986. Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Motschnig-Pitrik & Santos, 2006).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης κατέδειξαν ότι η Προσωποκεντρική παρέμβαση συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, όχι ως μια πρόσκαιρη μεταβολή, αλλά ως βαθιά διαδικασία εσωτερικής ενδυνάμωσης και θετικής αναδόμησης της αυτοεικόνας (Barrett-Lennard, 1998. Rogers, 1961, 1980). Η δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς, αυθεντικού και άνευ όρων αποδεκτικού πλαισίου, σε συνδυασμό με τη βιωματική εμπλοκή και την καλλιέργεια συμβουλευτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, υποστήριξε την αναγνώριση της προσωπικής αξίας και την ανάπτυξη μιας σταθερής και θετικής αυτοαντίληψης (Cornelius-White & Carver, 2012. Doïkou & Damianidou, 2011)

Η σύγκλιση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι οι προσωποκεντρικές και μη κατευθυντικές παρεμβάσεις, όπως και η εκπαίδευση σε διευκολυντικές στάσεις αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία για την προαγωγή της αυτοεκτίμησης στον χώρο της εκπαίδευσης (Cornelius-White, 2007. Georgopoulos & Vougioukas, 2018. Vassilopoulos & Brouzos, 2012). Η ενίσχυση αυτή δεν περιορίζεται σε ψυχολογικό επίπεδο, αλλά συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ταυτότητα, τη διδακτική αποτελεσματικότητα και την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Byrne, 1992. Farber, 1991. Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003), αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης τέτοιων προσεγγίσεων στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Doïkou & Damianidou, 2011. Rogers & Freiberg, 1994. Motschnig-Pitrik & Santos, 2006).

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, όπως αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη, δεν αποτελεί μόνο θεμέλιο της προσωπικής ενδυνάμωσης, αλλά και καθοριστικό παράγοντα για την καλλιέργεια της αίσθησης προσωπικής επάρκειας και επαγγελματικής αυτοπεποίθησης. Η θετική αυτοαντίληψη και η ενίσχυση της προσωπικής αξίας, όπως περιγράφεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), δημιουργούν το ψυχολογικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Η στενή αυτή σύνδεση επιβεβαιώνει ότι η αυτοεκτίμηση δεν περιορίζεται σε μια εσωτερική ψυχολογική κατάσταση, αλλά λειτουργεί ως καταλύτης για την ενεργοποίηση της δυναμικής επαγγελματικής δράσης μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας. Η διερεύνηση αυτής της διάστασης και η συμβολή της

Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην ενίσχυση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν το αντικείμενο του επόμενου υποκεφαλαίου.

7.3 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας

Η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτέλεσε θεμελιώδη στόχο της παρούσας προσωποκεντρικής παρέμβασης, δεδομένου ότι, σύμφωνα με τον Bandura (1986), η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά την εκτίμηση του ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης. Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και ο φόβος για ενδεχόμενες αποτυχίες υπονομεύουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το μέλλον και προκαταβάλλουν αρνητικά τις μελλοντικές τους επιδόσεις (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται στενά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη λειτουργία στο σχολικό περιβάλλον (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Στο πλαίσιο της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, όπως υποστηρίζει ο Rogers (1983), η διευκόλυνση της σημαντικής μάθησης βασίζεται σε συγκεκριμένες στάσεις που αναπτύσσονται στη διαπροσωπική σχέση μεταξύ διευκολυντή και μαθητή. Η προσωποκεντρική μάθηση χαρακτηρίζεται από γνησιότητα, αποδοχή και ενσυναίσθητική κατανόηση (Motschnig & Pitner, 2016), ενώ οι διευκολυντικές αυτές συνθήκες θεωρούνται επαρκείς για την αυτοπραγμάτωση (Moreira & Garcia, 2019).

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη σημασία των θετικών, με σεβασμό και φροντίδα σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και της εκπαίδευσης σε συμβουλευτικές δεξιότητες, ως βασικών μηχανισμών ενδυνάμωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω προσωποκεντρικής βιωματικής μάθησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεμελιώδη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική ταυτότητα και τη διδακτική πράξη (Evers et al., 2002. Klassen et al., 2009. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 2002), η ενίσχυση αυτής της διάστασης αποτέλεσε βασικό στόχο της παρούσας Προσωποκεντρικής παρέμβασης. Η παρέμβαση εδράστηκε στις αρχές της αυθεντικότητας, της ενσυναίσθησης και της άνευ

όρων αποδοχής (Μπρούζος, 2004. Rogers, 1957. Rogers & Freiberg, 1994), διαμορφώνοντας ένα υποστηρικτικό και μη κατευθυντικό πλαίσιο, ικανό να ενδυναμώσει την πίστη των συμμετεχόντων στις προσωπικές τους ικανότητες (Rogers, 1980). Το πλαίσιο αυτό, όπως τεκμηριώθηκε από τα ευρήματα της μελέτης, διευκόλυνε όχι μόνο την ανάπτυξη συμβουλευτικών δεξιοτήτων, αλλά και τη θετική αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής αυτοαντίληψης, ενισχύοντας ουσιαστικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, η οποία διατηρήθηκε και στην επαναληπτική μέτρηση. Αντίθετα, οι μεταβολές στην ομάδα ελέγχου δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η συμμετοχή σε ένα συναισθηματικά ασφαλές και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως αυτό που διαμορφώνεται μέσα από τις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, συνέβαλε ουσιαστικά στην εσωτερίκευση της πίστης στην προσωπική ικανότητα, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1986). Παράλληλα, όπως σημειώνει ο Rogers (1980), οι δυνατότητες αυτοκατεύθυνσης και μεταβολής της αυτοεικόνας ενεργοποιούνται όταν το άτομο βρίσκεται σε συνθήκες διευκολυντικού περιβάλλοντος.

Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν τη σημασία του υποστηρικτικού και αυθεντικού κλίματος που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η ενεργητική ακρόαση χωρίς κριτική ή καθοδήγηση φάνηκε να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στον εκπαιδευτικό ρόλο και στην καλλιέργεια μιας βαθύτερης αίσθησης προσωπικής επάρκειας. Η δημιουργία συνθηκών αποδοχής χωρίς όρους και ενσυναισθητικής κατανόησης, όπως περιγράφονται στο πλαίσιο της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Motschnig & Pitner, 2016. Rogers, 1980), σε συνδυασμό με τη συναισθηματική ασφάλεια που προσφέρθηκε, διευκόλυνε την ενίσχυση της πίστης στην προσωπική ικανότητα, στοιχείο που αποτελεί, σύμφωνα με τον Bandura (1997), τον πυρήνα της αυτοαποτελεσματικότητας.

Παράλληλα, η βιωματική εμπλοκή στις ασκήσεις της παρέμβασης φάνηκε να διευκολύνει την εσωτερική κινητοποίηση και την αναγνώριση των προσωπικών δυνατοτήτων των συμμετεχόντων. Η εμπειρία από βιωματικές διαδικασίες, όπως τα εργαστήρια ενσυναίσθησης (Μπρούζος, 2004) με ρόλους «παρατηρητή-μαθητή-δασκάλου», φάνηκε να προσφέρει μια νέα οπτική ως προς τον τρόπο ακρόασης των μαθητών και την ικανότητα διαχείρισης εκπαιδευτικών καταστάσεων, με έμφαση στην

ανάπτυξη ηρεμίας και αυτοπεποίθησης μέσω της εμπιστοσύνης στον εαυτό. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη σημασία της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας μέσω βιωματικών πρακτικών που εστιάζουν στην αυτογνωσία και την αξιοποίηση των εσωτερικών πόρων των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997. Rogers, 1980).

Η αναφορά σε ασκήσεις, όπως η διάκριση του σε ποιον ανήκει το πρόβλημα (Gordon, 1974) και η ενεργητική ακρόαση, ανέδειξε τη σημασία της βιωματικής μάθησης στην ενίσχυση της πεποίθησης ικανότητας των συμμετεχόντων. Η επιτυχής εφαρμογή των τεχνικών φάνηκε να συμβάλλει στην καλλιέργεια αυτοπεποίθησης ως προς την επικοινωνία με τους μαθητές και στην αναγνώριση προσωπικών δεξιοτήτων. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει τη θεωρητική θέση του Bandura (1997) σχετικά με τον ρόλο της επιτυχούς εμπειρίας στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Συνολικά, οι παραπάνω αναφορές καταδεικνύουν ότι η βιωματική διάσταση της παρέμβασης, σε συνδυασμό με τη σταθερή παρουσία των διευκολυντικών στάσεων, συνέβαλε στην αναγνώριση και ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής επάρκειας των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την αίσθηση αυτοπεποίθησης και ικανότητας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους πρακτικής (Motschnig & Pitner, 2016. Rogers, 1980). Πέραν της καθοριστικής συμβολής του υποστηρικτικού βιωματικού πλαισίου, η εκπαίδευση των συμμετεχόντων σε βασικές συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ανέδειξε έναν επιπλέον μηχανισμό ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997). Συνολικά, η εμπειρία της προσωποκεντρικής παρέμβασης ανέδειξε ότι η δημιουργία ενός αυθεντικού και υποστηρικτικού πλαισίου, σε συνδυασμό με τη βιωματική εκπαίδευση σε συμβουλευτικές δεξιότητες, ενισχύει ουσιαστικά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών στις προσωπικές τους ικανότητες και τη διαχείριση σύνθετων εκπαιδευτικών προκλήσεων, καλλιεργώντας σταθερά την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1997. Rogers, 1980)

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται από μελέτες που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση βιωματικών και μη κατευθυντικών παρεμβάσεων, βασισμένων στις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας φοιτητών και εκπαιδευτικών. Οι Βουγιούκας, Μπακιρτζής και Ιππέκη (2015), οι Georgopoulos και Vougioukas (2018) και οι Βουγιούκας, Μπακιρτζής και Βεντούλη (2020) διερεύνησαν την επίδραση υποστηρικτικών, μη κατευθυντικών μαθησιακών περιβαλλόντων στην αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση, καταγράφοντας

στατιστικά σημαντική βελτίωση της προσωπικής επάρκειας και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας διαχείρισης διδακτικών προκλήσεων (Βουγιούκας, Βεντούλη & Μπακιρτζής, 2020. Βουγιούκας, Ιπέκη & Μπακιρτζής, 2015. Georgopoulos & Vougioukas, 2018).

Τα αποτελέσματα των μελετών αυτών επιβεβαιώνουν ότι η εφαρμογή διευκολυντικών στάσεων, στο πλαίσιο προσωποκεντρικών και βιωματικών παρεμβάσεων, ενισχύει κρίσιμες διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως η επαγγελματική αυτοπεποίθηση και η ετοιμότητα ανάληψης εκπαιδευτικών ευθυνών.

Παράλληλα, έρευνες όπως αυτές των Ahmad et al. (2016), Doïkou και Damianidou (2011), McNaughton et al. (2008) και Symeou et al. (2012) αναδεικνύουν ότι η εκπαίδευση σε συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες συμβάλλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοαντίληψης, της αυτοπεποίθησης και της προσωπικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, η εκπαίδευση σε δεξιότητες όπως η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και η αυθεντική αποδοχή, όταν υλοποιείται σε περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας, προάγει την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται με αυτοπεποίθηση σύνθετες εκπαιδευτικές καταστάσεις (Bandura, 1997. Rogers, 1980). Αν και αρκετές από τις παραπάνω μελέτες δεν χρησιμοποιούν ρητά τον όρο «αυτοαποτελεσματικότητα», εστιάζουν σε κρίσιμες της συνιστώσες, όπως η επαγγελματική αυτοπεποίθηση, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η προθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών, σε απόλυτη συμφωνία με τον ορισμό του Bandura (1997), σύμφωνα με τον οποίο η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με την πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς σε απαιτητικές καταστάσεις.

Τα ευρήματα αυτά ευθυγραμμίζονται με τη διαπίστωση της παρούσας μελέτης ότι η δημιουργία ενός προσωποκεντρικού, υποστηρικτικού και μη κατευθυντικού πλαισίου, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση σε διευκολυντικές στάσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες, ενισχύει ουσιαστικά την πίστη των εκπαιδευτικών στις προσωπικές τους ικανότητες και τη διαχείριση των προκλήσεων της εκπαιδευτικής πράξης, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην καλλιέργεια της αυτοαποτελεσματικότητας

Τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι η απόκτηση δεξιοτήτων συμβουλευτικής και επικοινωνίας συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της επικοινωνίας και της διαπροσωπικής σχέσης στην εκπαιδευτική πράξη, επιβεβαιώνοντας την αξία της εφαρμογής αυτών των δεξιοτήτων σε αυθεντικά και υποστηρικτικά περιβάλλοντα

(Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011. Μπρούζος, 2009). Παράλληλα, αναδείχθηκε ότι η Προσωποκεντρική Προσέγγιση, σε συνδυασμό με τη βιωματική εκπαίδευση σε δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας, ενισχύει όχι μόνο την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους, αλλά και δημιουργεί μια αίσθηση εσωτερικής ασφάλειας, αυτοπεποίθησης και επαγγελματικής ετοιμότητας (Motschnig & Pitner, 2016. Μπρούζος, 2004. Rogers, 1980).

Η καλλιέργεια της αυτοαποτελεσματικότητας σε ένα περιβάλλον αυθεντικότητας, ενσυναίσθησης και άνευ όρων αποδοχής αποτελεί θεμέλιο για τη διδακτική καινοτομία, την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Bandura, 1997. Moreira & Garcia, 2019. Rogers, 1957).

Η στενή σύνδεση μεταξύ της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και της ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ταυτότητας (Sun et al., 2025) επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης προσωποκεντρικών παρεμβάσεων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδίως σε περιβάλλοντα υψηλών απαιτήσεων και ταχυτήτων εκπαιδευτικής αλλαγής (Βουγιούκας et al., 2020. Georgopoulos & Vougioukas, 2018).

7.4 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την στην υιοθέτηση διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση: αυθεντικότητας, άνευ όρων αποδοχής, ενσυναίσθησης

Οι διευκολυντικές στάσεις της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης, όπως ορίζονται στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση (Rogers, 1957), αποτελούν τον πυρήνα μιας εκπαιδευτικής σχέσης που προάγει τη μάθηση μέσα από τη γνήσια ανθρώπινη σύνδεση. Δεν πρόκειται για τεχνικές ή δεξιότητες που μεταδίδονται γνωστικά, αλλά για τρόπους ύπαρξης που βιώνονται και καλλιεργούνται σε περιβάλλοντα συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής (Μπρούζος, 2004. Rogers, 1980).

Η αυθεντικότητα αποτελεί τη θεμελιώδη στάση του Προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού, καθώς πάνω της οικοδομούνται η ενσυναίσθηση και η άνευ όρων αποδοχή (Μπρούζος, 1998). Ο εκπαιδευτικός σχετίζεται με γνησιότητα, χωρίς μάσκες και ρόλους, επιτρέποντας στον εαυτό του να είναι παρών ως πρόσωπο (Combs, 1965. Μπρούζος, 2004. Rogers, 1967. Rogers, 1989). Η άνευ όρων αποδοχή διαμορφώνει ένα

ασφαλές πλαίσιο όπου ο μαθητής εκφράζει τον εαυτό του χωρίς φόβο κριτικής ή απόρριψης, μέσα από τον σεβασμό και τη ζεστασιά του εκπαιδευτικού (Cornelius-White, 2007. Μπρούζος, 2004. Rogers, 1957). Η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως γέφυρα βαθιάς κατανόησης, όταν ο εκπαιδευτικός συνοδεύει τον μαθητή στο βίωμά του με ευαισθησία και ενεργητική ακρόαση, χωρίς ταύτιση ή ερμηνείες (Κλεφτάρας, 1997. Μπρούζος, 1998. Rogers, 1983. Weber, 2000). Οι στάσεις αυτές συνθέτουν το διευκολυντικό πλαίσιο που ενισχύει τη βιωματική μάθηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Cornelius-White, 2007. Tausch & Tausch, 1977).

Η καλλιέργεια αυθεντικότητας, ενσυναίσθησης και άνευ όρων αποδοχής στους εκπαιδευτικούς, ενισχύει την αυτοαντίληψη των δασκάλων και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία (Μπρούζος, 1998), διαμορφώνοντας μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα και διαφάνεια, αποδοχή της διαφορετικότητας και ενσυναίσθηση και κατανόηση για τους σπουδαστές (Rogers & Freiberg, 1994).

Το προσωποκεντρικό πρόγραμμα «Άκουσέ με, Δάσκαλε» σχεδιάστηκε ώστε οι συμμετέχοντες να βιώσουν τις βασικές διευκολυντικές συνθήκες στην πράξη, ενισχύοντας τη δυνατότητά τους να τις ενσωματώσουν τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Η ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζει τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην υιοθέτηση των διευκολυντικών στάσεων, όπως αποτυπώθηκαν στις ποσοτικές μετρήσεις και τεκμηριώνονται από τα συνολικά αποτελέσματα της μελέτης.

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, η οποία διατηρήθηκε και στην επαναληπτική μέτρηση. Παράλληλα, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική αύξηση και στις επιμέρους διευκολυντικές στάσεις της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης, επιβεβαιώνοντας τη συστηματική καλλιέργεια των βασικών αρχών της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις, γεγονός που αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο του προσωποκεντρικού πλαισίου στην ενίσχυση αυτών των στάσεων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η συμμετοχή σε ένα συναισθηματικά ασφαλές, αυθεντικό και μη κριτικό περιβάλλον διευκόλυνε όχι μόνο την πρόσκαιρη υιοθέτηση διευκολυντικών στάσεων, αλλά και την εσωτερίκευση αυτών ως σταθερών τρόπων ύπαρξης, ενισχύοντας τη γνήσια παρουσία, την αποδοχή του εαυτού και του

άλλου και τη βαθιά κατανόηση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Barrett-Lennard, 1998. Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Motschnig & Cornelius-White, 2020. Rogers, 1961. Rogers, 1980).

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην καλλιέργεια των διευκολυντικών στάσεων διαπιστώθηκε τόσο μέσα από τις θετικές μεταβολές στις στάσεις των συμμετεχόντων όσο και μέσα από τα ευρήματα που τεκμηριώνουν την ενσωμάτωση των αρχών της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα (Μπρούζος, 2004. Natiello, 2001. Rogers, 1957. Rogers, 1980). Η δημιουργία ενός αυθεντικού, αποδεκτικού και ενσυναίσθητικού πλαισίου αναδείχθηκε ως μοχλός προσωπικής ενδυνάμωσης και επαγγελματικής μετακίνησης, επιβεβαιώνοντας ότι οι διευκολυντικές στάσεις καλλιεργούνται βιωματικά όταν το άτομο αισθάνεται ασφάλεια, αποδοχή και γνήσια κατανόηση (Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001. Μπρούζος, 1998. Rogers, 1983. Smit, 1998. Zucconi, 2015).

Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν ότι η εμπειρία της ενσυναίσθησης, της άνευ όρων αποδοχής και της αυθεντικής επικοινωνίας αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και για τη μετασχηματιστική αναδιαμόρφωση της προσέγγισής τους στον εκπαιδευτικό ρόλο. Διαπιστώθηκε ότι το υποστηρικτικό πλαίσιο επέτρεψε την ελεύθερη έκφραση χωρίς φόβο κριτικής, καλλιεργώντας την άνευ όρων αποδοχή όπως αυτή ορίζεται στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, όπου η αποδοχή λειτουργεί ως θεμέλιο για την ανάπτυξη της αυτοαποδοχής και της εσωτερικής ελευθερίας (Μπρούζος, 1998. Rogers, 1961. Rogers, 1973). Η αυθεντικότητα ενισχύθηκε μέσω διαδικασιών που διευκόλυναν τη γνήσια έκφραση και την αποδοχή των προσωπικών βιωμάτων, επιβεβαιώνοντας ότι το βιωματικό και υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύει την αίσθηση ελευθερίας και την αποδέσμευση από κοινωνικές προσδοκίες (Merry, 2002. Μπρούζος, 2004. Rogers, 1988). Παράλληλα, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης υποστηρίχθηκε μέσα από την ενεργητική ακρόαση και τη συνοδεία του άλλου χωρίς διάθεση καθοδήγησης ή αξιολόγησης, αναδεικνύοντας τη σημασία της γνήσιας παρουσίας στη διαμόρφωση παιδαγωγικών σχέσεων (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003. Merry, 1994).

Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι βιωματικές ασκήσεις αυτογνωσίας και οι ομάδες συνάντησης διευκόλυναν τη συνειδητοποίηση της σημασίας της άνευ όρων αποδοχής στη σχολική τάξη, ενισχύοντας τη διάθεση αποδοχής των μαθητών χωρίς όρους, όπως τεκμηριώνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Natiello, 2001. Rogers &

Freiberg, 1994). Η εμπειρία αυτή συνδέεται με τη θεμελιώδη θέση του Rogers ότι η παροχή κατάλληλων συνθηκών μπορεί να προκαλέσει εποικοδομητικές και αναπτυξιακές αλλαγές στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του ατόμου (Rogers, 1980), ενισχύοντας τη δυνατότητα για αυτόβουλη, αυθεντική και βιωματική μάθηση που εκκινεί από το εσωτερικό του ανθρώπου (Rogers, 1988).

Συνολικά, η παρέμβαση ανέδειξε ότι η εσωτερίκευση των διευκολυντικών στάσεων δεν αποτελεί απλή θεωρητική γνώση ή εκμάθηση δεξιοτήτων, αλλά βαθιά βιωματική διαδικασία που μετασχηματίζει την προσωπική στάση και την εκπαιδευτική πρακτική, σε συμφωνία με τις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Barrett-Lennard, 1998. Μπούζος, 2004. Rogers, 1957, 1961).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται από μελέτες που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση βιωματικών και μη κατευθυντικών παρεμβάσεων, βασισμένων στις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, στην καλλιέργεια διευκολυντικών στάσεων, όπως η αυθεντικότητα, η άνευ όρων αποδοχή και η ενσυναίσθηση. Οι Βουγιούκας et al., (2015), Georgopoulos και Vouyoukas (2018) και Vassilopoulos και Brouzos (2012) τεκμηρίωσαν, μέσα από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, ότι η συμμετοχή σε υποστηρικτικά, βιωματικά και μη κατευθυντικά μαθησιακά περιβάλλοντα ενισχύει ουσιαστικά την υιοθέτηση των στάσεων αυτών από φοιτητές και εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα, η μελέτη των Doϊκου και Damianidou (2011) ανέδειξε ότι η στοχευμένη εκπαίδευση σε προσωποκεντρικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η άνευ όρων αποδοχή, οδήγησε σε βελτίωση της αυθεντικής επικοινωνίας και της διευκολυντικής στάσης των συμμετεχόντων στην επαγγελματική πράξη.

Παράλληλα, έρευνες όπως των Ahmad et al. (2016), Al-Thani και Nasser (2012), McNaughton et al. (2008) και Symeou et al. (2012) αναδεικνύουν ότι η εκπαίδευση σε συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ενισχύει την ανάπτυξη στάσεων αποδοχής, ενσυναίσθησης και αυθεντικής παρουσίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και μη επικριτικής αποδοχής, όταν υλοποιείται σε περιβάλλον εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος, διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Rogers, 1980).

Τέλος, η μελέτη των Hwang et al. (2019) κατέδειξε ότι βιωματικές πρακτικές ενσυνειδητότητας και αυτοσυμπόνιας ενισχύουν κρίσιμες πτυχές των διευκολυντικών στάσεων, όπως η αυθεντικότητα, η ενσυναίσθηση και η άνευ όρων αποδοχή,

υποδηλώνοντας ότι η καλλιέργεια αυτών των στάσεων μπορεί να επιτευχθεί ακόμη και μέσα από παρεμβάσεις που δεν εδράζονται ρητά στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση.

Συνολικά, τα ευρήματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, υπογραμμίζοντας ότι η καλλιέργεια των διευκολυντικών στάσεων διευκολύνεται όταν το μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από βιωματική προσέγγιση, έμφαση στη σχέση και συναισθηματική ασφάλεια. Το προσωποκεντρικό πρόγραμμα «Άκουσέ με, Δάσκαλε» επιβεβαίωσε τη δυναμική αυτής της προσέγγισης, διευκολύνοντας τη βιωματική ενσωμάτωση της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης, όχι ως αφηρημένες παιδαγωγικές αρχές, αλλά ως τρόπο ύπαρξης εναρμονισμένο με τη θεμελιώδη θέση του Rogers (1980) περί αυτοπραγμάτωσης σε κατάλληλο πλαίσιο.

Η καλλιέργεια των διευκολυντικών στάσεων της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης, όπως αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη, υπερβαίνει το πλαίσιο μιας απλής επιμορφωτικής διαδικασίας και συνδέεται άρρηκτα με τη διαμόρφωση ουσιαστικών παιδαγωγικών σχέσεων, την προαγωγή της μάθησης και την ψυχοκοινωνική ευημερία στην εκπαιδευτική πράξη (Cornelius-White, 2007. Motschnig-Pitrik & Santos, 2006. Moreira & Garcia, 2019). Η εσωτερίκευση αυτών των στάσεων δεν αποτελεί μόνο προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά θεμελιώδη παράγοντα για τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος εμπιστοσύνης, συναισθηματικής ασφάλειας και γνήσιας ανθρώπινης σύνδεσης (Rogers, 1980. Cornelius-White, 2007. Smit, 1998). Το πρόγραμμα «Άκουσέ με, Δάσκαλε» ανέδειξε ότι η προσωποκεντρική και βιωματική εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στην προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όσο και στη μετασχηματιστική αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους στάσης, ενισχύοντας την αυθεντικότητα, την αποδοχή και την ενσυναίσθητική ανταπόκριση στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Rogers 1986. Rogers & Freiberg, 1994. Smit, 1998).

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η καλλιέργεια των διευκολυντικών στάσεων της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης δεν συνιστά απλώς μια παιδαγωγική επιλογή, αλλά θεμελιώδη προϋπόθεση για τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη συναισθηματική ασφάλεια, τη γνήσια ανθρώπινη σύνδεση και την ψυχοκοινωνική ευημερία (Cornelius-White, 2007. Moreira & Garcia, 2019. Rogers, 1980. Rogers & Freiberg, 1994). Η βιωματική ενσωμάτωση αυτών των στάσεων, όπως τεκμηριώθηκε από τα συνολικά ευρήματα της μελέτης, συνέβαλε ουσιαστικά στην προσωπική και

επαγγελματική τους ενδυνάμωση, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τους μαθητές και το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον (Barrett-Lennard, 1998. Motschnig-Pitrik & Santos, 2006. Natiello, 2001).

Η στενή σύνδεση των διευκολυντικών στάσεων με την ανάπτυξη στάσεων αυτοαποδοχής και αυτοφροντίδας, όπως αναδείχθηκε στα ευρήματα, επιβεβαιώνει ότι η Προσωποκεντρική Εκπαίδευση συμβάλλει όχι μόνο στη διαμόρφωση υποστηρικτικών παιδαγωγικών σχέσεων, αλλά και στην ενίσχυση της προσωπικής πληρότητας των εκπαιδευτικών (Hwang et al., 2019. Joseph & Murphy, 2013. Vassilopoulos & Brouzos, 2012). Η διάσταση αυτή εδραιώνει τη σχέση μεταξύ της καλλιέργειας των διευκολυντικών στάσεων και της αυτοαποδοχής, η οποία εξετάζεται αναλυτικά στο επόμενο υποκεφάλαιο.

7.5 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ανάπτυξη αυθεντικών και ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων, την προαγωγή της συναισθηματικής κατανόησης και τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού κοινωνικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος (Barrett-Lennard, 1998. Davis, 1983. Rogers, 1951, 1980. Smit, 1998). Η ικανότητα κατανόησης και συνοδείας του εσωτερικού κόσμου του άλλου, χωρίς κριτική ή ερμηνεία, συμβάλλει καθοριστικά τόσο στην προσωπική ωρίμανση όσο και στην αποτελεσματική επικοινωνία, ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης, όπου η σχέση δασκάλου-μαθητή αποτελεί βασικό άξονα της μαθησιακής διαδικασίας (Cornelius-White, 2007. Motschnig & Santos, 2013. Rogers & Freiberg, 1994).

Στο πλαίσιο της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, η ενσυναίσθηση δεν αντιμετωπίζεται ως τεχνική ή απλή γνωστική δεξιότητα, αλλά ως βαθιά στάση ζωής και τρόπος ύπαρξης, που εσωτερικεύεται μέσα από την αυθεντική παρουσία, τη συναισθηματική διαθεσιμότητα και την άνευ όρων αποδοχή (Μπρούζος, 2004. Natiello, 2001. Rogers, 1957, 1980. Smit, 1998). Ο εκπαιδευτικός που ενσωματώνει την ενσυναίσθηση στη στάση του, διευκολύνει τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, όπου οι μαθητές νιώθουν ελεύθεροι να

εκφραστούν και να εξελιχθούν (Cornelius-White, 2007. Motschnig & Santos, 2013. Rogers & Freiberg, 1994).

Το προσωποκεντρικό πρόγραμμα «Άκουσέ με, Δάσκαλε» σχεδιάστηκε ώστε οι συμμετέχοντες να βιώσουν και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση σε ένα πλαίσιο αυθεντικής σχέσης και αποδοχής, σύμφωνα με τις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Rogers, 1957. Motschnig & Santos, 2013), ενισχύοντας τη δυνατότητά τους να σχετίζονται με κατανόηση και σεβασμό τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τη θετική συμβολή της παρέμβασης στην ανάπτυξη της ενσυναισθητικής στάσης.

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν στατιστικά σημαντική ενίσχυση της ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, η οποία διατηρήθηκε και στην επαναληπτική μέτρηση. Η αύξηση αυτή καταγράφηκε τόσο στις γνωστικές όσο και στις συναισθηματικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με την εννοιολόγηση του Davis (1983), ενώ σημειώθηκε και μείωση της προσωπικής δυσφορίας. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. Τα δεδομένα αυτά υποδεικνύουν τη θετική συμβολή του προσωποκεντρικού πλαισίου στην καλλιέργεια αυτής της θεμελιώδους στάσης, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια.

Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η συμμετοχή σε ένα αυθεντικό, αποδεκτικό και συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον διευκόλυνε όχι μόνο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης ως δεξιότητας, αλλά κυρίως την εσωτερίκευσή της ως σταθερού τρόπου ύπαρξης και σχετίζεσθαι. Η στατιστικά σημαντική αύξηση στις υποκλίμακες της φαντασιακής και γνωστικής ενσυναίσθησης, σε συνδυασμό με τη μείωση της προσωπικής δυσφορίας, επιβεβαιώνει ότι η προσωποκεντρική και βιωματική προσέγγιση συνέβαλε στην ενίσχυση της συναισθηματικής διαθεσιμότητας, της γνήσιας κατανόησης και της υποστηρικτικής παρουσίας στις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων (Barrett-Lennard, 1998. Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Motschnig & Cornelius-White, 2020. Rogers, 1961. Rogers, 1980).

Η διερεύνηση των επιμέρους διαστάσεων της ενσυναίσθησης προσέφερε βαθύτερη κατανόηση των ποιοτικών αλλαγών που επήλθαν μέσω της παρέμβασης, αναδεικνύοντας συγκεκριμένα πεδία ενίσχυσης της συναισθηματικής και γνωστικής διαθεσιμότητας των συμμετεχόντων.

Η ενίσχυση της φαντασιακής ενσυναίσθησης, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να ταυτίζεται συναισθηματικά με καταστάσεις και πρόσωπα, ακόμη και

φανταστικά, ανέδειξε την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής ευαισθησίας στους συμμετέχοντες (Davis, 1983). Στο σχολικό πλαίσιο, αυτή η διάσταση διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να «μπαίνει στα παπούτσια» του μαθητή, ακόμη και όταν πρόκειται για εμπειρίες που δεν έχει βιώσει προσωπικά, ενισχύοντας την κατανόηση και την υποστήριξη (Rogers, 1980). Η συμμετοχή στο αυθεντικό και υποστηρικτικό περιβάλλον της παρέμβασης καλλιέργησε βαθύτερα αυτή την ικανότητα, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα βιώματα των μαθητών τους, ακόμη και όταν αυτά εκφράζονταν έμμεσα ή μέσα από φανταστικές αφηγήσεις (Motschnig & Santos, 2013. Rogers, 1980). Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι σε μη εκφρασμένες ανάγκες και συναισθήματα, βλέποντας τον κόσμο με τη ματιά των μαθητών τους (Cornelius-White, 2007. Rogers, 1983).

Η ενίσχυση της γνωστικής ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας υιοθέτησης της οπτικής του άλλου, ανέδειξε την αυξημένη δυνατότητα των συμμετεχόντων να «μπαίνουν στη θέση του μαθητή», προσεγγίζοντας τις καταστάσεις χωρίς κριτική ή προκατάληψη (Davis, 1983). Αυτή η μεταβολή, η οποία διατηρήθηκε στο χρόνο, διευκόλυνε τη διαμόρφωση υποστηρικτικών και μη-κατευθυντικών παιδαγωγικών σχέσεων, ενισχύοντας τη φιλοκοινωνική στάση και την αλληλοκατανόηση στην τάξη (McNaughton et al., 2008. Symeou et al., 2012). Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν αυξημένη ικανότητα κατανόησης της προοπτικής των μαθητών τους, αποφεύγοντας αυθόρμητες αξιολογικές κρίσεις και ενθαρρύνοντας την αυθεντική έκφραση.

Αντίθετα, στην διάσταση του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος, που αντανακλά τη φυσική προδιάθεση του ατόμου για φροντίδα και συμπόνια προς τους άλλους (Davis, 1983), δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές μεταβολές. Οι υψηλές αρχικές τιμές υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες διέθεταν ήδη ανεπτυγμένη αυτή τη στάση, στοιχείο που συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει τη σταθερότητα αυτής της διάστασης σε άτομα με ανεπτυγμένη κοινωνική ευαισθησία (Konrath et al., 2011). Το προσωποκεντρικό πλαίσιο της παρέμβασης ενίσχυσε τη συνειδητοποίηση της σημασίας της φροντίδας και της αποδοχής στη σχολική πράξη, χωρίς όμως να μεταβάλλει ριζικά αυτή την προδιάθεση.

Η μείωση της προσωπικής δυσφορίας, που αφορά την τάση του ατόμου να βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα όταν εκτίθεται στη δυσφορία των άλλων (Davis, 1983), υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης

αυτών των συναισθημάτων. Το υποστηρικτικό και μη επικριτικό περιβάλλον της παρέμβασης φάνηκε να διευκολύνει την ενίσχυση της ενσυνείδητης παρουσίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να παραμένουν κοντά στους μαθητές τους χωρίς να κατακλύζονται από τα δικά τους συναισθήματα άγχους ή δυσφορίας (Hwang et al., 2019. Rogers, 1980). Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν αυξημένη ικανότητα ενεργητικής ακρόασης και συνοδείας των μαθητών με σταθερότητα και ηρεμία, ενισχύοντας την ικανότητά τους να προσφέρουν ουσιαστική υποστήριξη μέσα από ενσυναισθητική παρουσία, χωρίς ταύτιση και συναισθηματική επιβάρυνση, στοιχείο που, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για τη διατήρηση υγιών και υποστηρικτικών παιδαγωγικών σχέσεων (Μπρούζος, 2004. Natiello, 2001. Rogers, 1980).

Συνολικά, οι θετικές μεταβολές στις διαστάσεις της ενσυναίσθησης που παρατηρήθηκαν στους συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν ότι η προσωποκεντρική και βιωματική προσέγγιση του προγράμματος «Άκουσέ με, Δάσκαλε» αποδείχθηκε καθοριστική για την καλλιέργεια μιας βαθύτερης στάσης συναισθηματικής κατανόησης και ανταπόκρισης. Η διατήρηση των αλλαγών σε βάθος χρόνου αποδεικνύει ότι η ενσυναίσθηση δεν λειτούργησε ως παροδική δεξιότητα, αλλά εσωτερικεύτηκε ως σταθερός τρόπος ύπαρξης, ενισχύοντας την αυθεντική παρουσία, την αποδοχή και τη γνήσια ανθρώπινη σύνδεση στην εκπαιδευτική πράξη (Cornelius-White, 2007. Motschnig & Santos, 2013. Natiello, 2001. Rogers, 1980)

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης διαπιστώθηκε τόσο μέσα από τις θετικές μεταβολές που κατεγράφησαν στα συνολικά ευρήματα όσο και από τις ενδείξεις για ενσωμάτωση της στάσης της βαθιάς κατανόησης και της γνήσιας συναισθηματικής παρουσίας στην προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχόντων (Μπρούζος, 2004. Natiello, 2001. Rogers, 1957. Rogers, 1980). Η δημιουργία ενός αυθεντικού, αποδεκτικού και υποστηρικτικού πλαισίου αναδείχθηκε ως βασικός παράγοντας προσωπικής ενδυνάμωσης και επαγγελματικής μετακίνησης, επιβεβαιώνοντας ότι η ενσυναίσθηση καλλιεργείται βιωματικά όταν το άτομο αισθάνεται συναισθηματική ασφάλεια, αποδοχή και γνήσια κατανόηση (Barrett-Lennard, 1998. Smit, 1998).

Η βιωματική ενσωμάτωση της ενσυναίσθησης από τους συμμετέχοντες επιβεβαιώνει ότι η Προσωποκεντρική Προσέγγιση δεν ενισχύει μόνο επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά προάγει βαθύτερες στάσεις κατανόησης, αποδοχής και συναισθηματικής διαθεσιμότητας, οδηγώντας σε προσωπική και επαγγελματική

ανάπτυξη (McNaughton et al., 2008. Μπούζος, 2004. Rogers, 1957. Symeou et al., 2012).

Οι βιωματικές διαδικασίες του προγράμματος «Άκουσέ με, Δάσκαλε», όπως η ενεργητική ακρόαση, οι διαδικασίες αναστοχασμού και η εστίαση στη μη λεκτική επικοινωνία, συνέβαλαν καθοριστικά στη βαθύτερη κατανόηση και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης από τους συμμετέχοντες. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν τη δυνατότητα να ακούν ουσιαστικά τους μαθητές τους, χωρίς την ανάγκη άμεσης απάντησης, συμβουλής ή καθοδήγησης (Gordon, 1974), και να προσεγγίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις με μεγαλύτερη ευαισθησία και αποδοχή (Rogers, 1983). Οι βιωματικές διαδικασίες του προγράμματος, η εστίαση στο «εδώ και τώρα» και η ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, ο «χώρος» στη σιωπή, διευκόλυναν τη συνειδητοποίηση της σημασίας της γνήσιας παρουσίας στην εκπαιδευτική πράξη. Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι η ενσυναίσθηση εσωτερικεύτηκε ως βαθιά στάση ζωής και σχέσης, εναρμονισμένη με τις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Μπούζος, 2004. Natiello, 2001. Rogers, 1957). Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν αυξημένη ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, να σιωπούν όταν χρειάζεται και να είναι παρόντες συγκρατώντας την παρόρμηση για άμεση παρέμβαση ή καθοδήγηση. Η διαδικασία αυτή συνδέθηκε με τη μετασχηματιστική αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται με τους μαθητές τους, ενισχύοντας τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, αποδοχής και αυθεντικής σύνδεσης (Barrett-Lennard, 1998. Cornelius-White, 2007. Symeou et al., 2012). Παράλληλα, οι βιωματικές ασκήσεις διευκόλυναν την ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης και της ικανότητας να συνοδεύουν τον άλλον χωρίς διάθεση ελέγχου ή αξιολόγησης, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην ενίσχυση ουσιαστικών παιδαγωγικών σχέσεων (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003. Μπούζος, 2004. Rogers, 1983).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται από μελέτες που αναδεικνύουν τη δυνατότητα καλλιέργειας της ενσυναίσθησης μέσω βιωματικών, προσωποκεντρικών και δημιουργικών παρεμβάσεων σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Hwang et al., 2019. McConnell & LeCapitaine, 1988. McNaughton et al., 2008. Symeou et al., 2012). Οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί στατική ή έμφυτη ιδιότητα, αλλά δυναμική στάση που καλλιεργείται μέσα από αυθεντικές και υποστηρικτικές μαθησιακές εμπειρίες. Το προσωποκεντρικό πρόγραμμα «Άκουσέ με, Δάσκαλε» ανέδειξε τη δυναμική αυτή, διευκολύνοντας τη βιωματική ενσωμάτωση της

ενσυναίσθησης ως θεμελιώδους στάσης ύπαρξης, σε πλήρη εναρμόνιση με τη φιλοσοφία της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Μπρούζος, 2004. Rogers, 1980).

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, όπως αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη, υπερβαίνει τα όρια μιας επιμορφωτικής διαδικασίας και συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση ποιοτικών παιδαγωγικών σχέσεων, την προαγωγή της μάθησης και τη στήριξη της ψυχοκοινωνικής ευημερίας στο σχολικό περιβάλλον (Cornelius-White, 2007). Η εσωτερίκευση της ενσυναίσθησης δεν αποτελεί μόνο προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά καθίσταται βασικός πυλώνας για τη δημιουργία τάξεων που προάγουν την εμπιστοσύνη, τη συναισθηματική διαθεσιμότητα και τη γνήσια ανθρώπινη σύνδεση (Cornelius-White, 2007. Rogers & Freiberg, 1994)

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης συνιστά θεμελιώδη προϋπόθεση για τη δημιουργία ουσιαστικών μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη συναισθηματική ασφάλεια και την ψυχοκοινωνική ευημερία, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Barrett-Lennard, 1998. Cornelius-White, 2007. Rogers, 1980).

Η σύνδεση της ενσυναίσθησης με την ανάπτυξη στάσεων αυτοαποδοχής και αυτοφροντίδας, όπως αναδείχθηκε στα ευρήματα, επιβεβαιώνει ότι η προσωποκεντρική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διαμόρφωση υποστηρικτικών παιδαγωγικών σχέσεων αλλά προάγει και την προσωπική ενδυνάμωση και πληρότητα των εκπαιδευτικών (Hwang et al., 2019. McNaughton et al., 2008. Vassilopoulos & Brouzos, 2012). Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την αλληλεξάρτηση μεταξύ της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και της αυτοαποδοχής, η οποία αναλύεται εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο.

7.6 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη της αυτοαποδοχής

Η αυτοαποδοχή συνιστά θεμέλιο της ψυχολογικής ευημερίας και της προσωπικής ωρίμανσης, όπως αναδεικνύεται στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση (Bratanić, 1999. Μπρούζος, 2004. Rogers, 1959). Δεν αποτελεί μια απλή γνωστική ή ηθική στάση, αλλά έναν τρόπο ύπαρξης που αναδύεται όταν το άτομο βιώνει την άνευ

όρων αποδοχή – αρχικά μέσα από τη σχέση με τους άλλους και, σταδιακά, προς τον ίδιο του τον εαυτό (Natiello, 2001. Rogers, 1980). Ο Rogers (1961) υπογραμμίζει ότι η παρατεταμένη εμπειρία αποδοχής διευκολύνει την αποδυνάμωση των εσωτερικευμένων «όρων αξίας» και επιτρέπει την αυτοεξερεύνηση, ενώ ο Μπρούζος (2004) συμπληρώνει ότι η αυτοαποδοχή καλλιεργείται σε περιβάλλοντα συναισθηματικής ασφάλειας και αυθεντικής σχέσης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rogers «Όταν αποδέχομαι τον εαυτό μου έτσι όπως είναι, τότε αλλάζω» (1973, σ. 33), αποτυπώνοντας την ουσία της αυτοαποδοχής ως προϋπόθεση προσωπικής εξέλιξης. Στο πλαίσιο του προγράμματος «Άκουσέ με, Δάσκαλε», η ενίσχυση της αυτοαποδοχής δεν επιδιώχθηκε μέσω θεωρητικών αναφορών, αλλά μέσα από μια βιωματική διαδικασία άνευ όρων αποδοχής, ενσυναίσθησης και αυθεντικότητας (Neff, 2003. Patterson & Joseph, 2007. Rogers, 1957).

Η ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζει τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην ενίσχυση της αυτοαποδοχής, όπως αποτυπώθηκαν στις ποσοτικές μετρήσεις και ερμηνεύονται μέσω των δεδομένων και της σχετικής θεωρητικής τεκμηρίωσης. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση της αυτοαποδοχής στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, η οποία διατηρήθηκε και στην επαναληπτική μέτρηση. Η μεταβολή αυτή επιβεβαιώνει τη βαθμιαία εσωτερίκευση μιας μη επικριτικής στάσης απέναντι στον εαυτό και την αποδυνάμωση των εσωτερικευμένων όρων αξίας, σε συμφωνία με τις βασικές αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Μπρούζος, 2004. Patterson & Joseph, 2007. Rogers, 1959).

Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις, γεγονός που αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο του προσωποκεντρικού βιωματικού πλαισίου στην ενίσχυση της αυτοαποδοχής. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η συμμετοχή σε ένα συναισθηματικά ασφαλές, αυθεντικό και με άνευ όρων αποδοχή περιβάλλον διευκόλυνε όχι μόνο τη βελτίωση της αυτοεικόνας, αλλά και τη σταδιακή καλλιέργεια στάσεων αυθεντικότητας, ενσυναίσθησης και άνευ όρων αποδοχής του εαυτού. Η διαδικασία αυτή συνδέεται με την αποδυνάμωση των εσωτερικευμένων όρων αξίας και την υιοθέτηση μιας μη επικριτικής, ανθεκτικής και προσαρμοστικής στάσης απέναντι στις προσωπικές εμπειρίες, όπως έχει περιγραφεί στο θεωρητικό πλαίσιο της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Rogers, 1959a). Οι στάσεις αυτές σχετίζονται άμεσα με την

ψυχοκοινωνική ευημερία, τη μείωση των ενδείξεων ψυχοπαθολογίας και την ενδυνάμωση της ικανότητας διαχείρισης προσωπικών δυσκολιών (Motschnig & Pitner, 2016. Patterson & Joseph, 2006. Smit, 1998).

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην καλλιέργεια της αυτοαποδοχής αναδείχθηκε τόσο μέσα από τις θετικές μεταβολές στη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στον εαυτό τους, όσο και από τις ενδείξεις ενσωμάτωσης της άνευ όρων αποδοχής στο πλαίσιο της ομάδας. Η βιωματική ενσωμάτωση των αρχών της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, και ιδιαίτερα της άνευ όρων αποδοχής, συνέβαλε στη σταδιακή αποδυνάμωση της εσωτερικής κριτικής και στην ενίσχυση μιας γνήσιας, μη επικριτικής στάσης προς τον εαυτό. Όπως επισημαίνει ο Rogers, όταν το άτομο αποδέχεται τον εαυτό του έτσι όπως είναι, τότε μπορεί να αλλάξει (Rogers, 1961). Παράλληλα, η ανάγκη για άνευ όρων αποδοχή και αυτοαποδοχή, καθοριστική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, ικανοποιήθηκε μέσω της στάσης της διευκολύντριας και του υποστηρικτικού κλίματος της ομάδας, το οποίο χαρακτηριζόταν από ζεστασιά, αυθεντικότητα και αποδοχή χωρίς προϋποθέσεις (Μπρούζος, 2004). Η διαδικασία αυτή επέτρεψε στους συμμετέχοντες να καλλιεργήσουν μια βαθύτερη σχέση με τον εαυτό τους, αποδυναμώνοντας τους εσωτερικευμένους όρους αξίας και ενισχύοντας την προθυμία για ανάπτυξη (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2002).

Η δημιουργία ενός αυθεντικού κλίματος, με άνευ όρων αποδοχή και συναισθηματικά ασφαλές πλαίσιο, επέτρεψε στους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τις προσωπικές τους ευαλωτότητες, οδηγώντας σε μια βαθύτερη συμφιλίωση με τον εαυτό τους. Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι το υποστηρικτικό κλίμα διευκόλυνε την αναγνώριση και αποδοχή των προσωπικών ευαλωτοτήτων, χωρίς την ανάγκη συμμόρφωσης με εξωτερικές προσδοκίες, ενισχύοντας την αυθεντική αυτοέκφραση. Όπως έχει διατυπωθεί, όταν το άτομο βιώνει άνευ όρων αποδοχή από σημαντικούς άλλους, αποδυναμώνονται οι εσωτερικευμένοι όροι αξίας και ενισχύεται η άνευ όρων αποδοχή του εαυτού (Rogers, 1959a). Η εμπειρία αυτής της αποδοχής καλλιεργεί την εμπιστοσύνη στο προσωπικό βίωμα και ενισχύει την αυτοφροντίδα και την ψυχική ανθεκτικότητα (Griffiths & Griffiths, 2013), ενώ αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη της εσωτερικής ελευθερίας και της αυθεντικότητας (Rogers, 1961).

Η αυθεντική επικοινωνία και η αποδοχή χωρίς όρους ενίσχυσαν τη διαδικασία της αυτογνωσίας, διευκολύνοντας την αποδέσμευση από κοινωνικούς όρους αξίας και προσδοκίες (Μπρούζος, 2004. Rogers, 1980). Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι ενισχύθηκε η επιείκεια προς τον εαυτό και η αποδοχή των αδυναμιών ή των

δυσάρεστων συναισθημάτων ως φυσικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, επιβεβαιώνοντας τη λειτουργία του προσωποκεντρικού πλαισίου στην προσωπική ενδυνάμωση (Barrett-Lennard, 1998. Smit, 1998). Η βιωματική διαδικασία, ενισχύοντας την αποδοχή προς τον εαυτό, φαίνεται να συνέβαλε στην ανάπτυξη της στάσης της αυτοσυμπόνιας, καθώς όπως περιγράφει η Neff (2003), η αυτοσυμπόνια σχετίζεται με την καλλιέργεια καλοσύνης και αποδοχής προς τον εαυτό σε στιγμές ευαλωτότητας. Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι το υποστηρικτικό κλίμα ενίσχυσε την εσωτερική αίσθηση ότι δεν απαιτείται συμμόρφωση σε εξωτερικές προσδοκίες ή επιδίωξη τελειότητας προκειμένου να βιώνεται η αίσθηση προσωπικής αξίας. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη σταδιακή εσωτερικευση της άνευ όρων αποδοχής ως βαθιάς, μη επικριτικής στάσης προς τον εαυτό. Όπως έχει διατυπώσει ο Rogers (1959a), όταν το άτομο βιώνει αποδοχή χωρίς όρους, μαθαίνει να αποδέχεται και τον εαυτό του χωρίς όρους, αποδυναμώνοντας τους εσωτερικευμένους όρους αξίας που προκύπτουν από την αναζήτηση εξωτερικής επιδοκιμασίας. Η προσέγγιση αυτή ενισχύεται και από τα ευρήματα των Patterson και Joseph (2007), οι οποίοι συνδέουν την άνευ όρων αυτοαποδοχή με υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ευημερίας και ανθεκτικότητας απέναντι στην αυτοκριτική.

Βιωματικές διαδικασίες που ήταν εστιασμένες στη γνωριμία με τον εαυτό στο παρόν αλλά και στη σχολική ηλικία, καθώς και οι ομάδες συνάντησης, διευκόλυναν τη συνειδητοποίηση της σημασίας της άνευ όρων αποδοχής, όχι μόνο ως στάσης προς τους άλλους, αλλά πρωτίστως ως στάσης προς τον ίδιο τον εαυτό (Patterson & Joseph, 2007. Rogers, 1959a). Τα ευρήματα υποδεικνύουν την ενίσχυση της δυνατότητας αυτοαποδοχής χωρίς όρους, αναγνωρίζοντας ότι η αυτοαποδοχή αποτελεί προϋπόθεση για την αυθεντική έκφραση και τη μείωση της εσωτερικής κριτικής, όπως τεκμηριώνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Joseph & Linley, 2005. Rogers & Freiberg, 1994). Η εμπειρία αυτή επιβεβαίωσε τη θεμελιώδη αρχή της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης ότι, όταν παρέχονται οι κατάλληλες συνθήκες αποδοχής, αυθεντικότητας και ενσυναίσθησης, το άτομο κινητοποιείται προς την αυτοπραγμάτωση και τη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής, μη επικριτικής σχέσης με τον εαυτό του (Rogers, 1980).

Η ενίσχυση της αυτοαποδοχής μέσα από τη διαδικασία της ομάδας δεν περιορίστηκε σε μια προσωρινή επίγνωση, αλλά εδραιώθηκε ως στάση ζωής, με άμεσες προεκτάσεις τόσο στην προσωπική ψυχολογική ευημερία όσο και στη διαμόρφωση ενός αυθεντικού και υποστηρικτικού παιδαγωγικού ρόλου. Η καλλιέργεια της άνευ

όρων αποδοχής, όπως αναδείχθηκε μέσα από τις βιωματικές διαδικασίες του προγράμματος, δεν περιορίστηκε στη στάση των συμμετεχόντων προς τον εαυτό τους, αλλά επεκτάθηκε ουσιαστικά στη σχέση τους με τους μαθητές. Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της αυτοαποδοχής συνδέεται με την καλλιέργεια μιας αντίστοιχης στάσης αποδοχής προς τους μαθητές, επιβεβαιώνοντας τη διαλεκτική σχέση μεταξύ προσωπικής και παιδαγωγικής αποδοχής, όπως έχει υποστηριχθεί στη σχετική βιβλιογραφία (James-Wilson, 2001. McLeod, 2005. Μπούζος, 2004. Rogers, 1959b. Rogers, 1980). Η ενίσχυση της αποδοχής των προσωπικών ευαλωτοτήτων φαίνεται να συνδέεται με την καλλιέργεια μιας πιο αυθεντικής και μη επικριτικής στάσης, τόσο απέναντι στον εαυτό όσο και στις σχέσεις με τους άλλους. Η εμπειρία αυτή αντανακλά τη θεμελιώδη αρχή ότι ο εκπαιδευτικός που αποδέχεται άνευ όρων τον εαυτό του και λειτουργεί με γνησιότητα, δημιουργεί ένα πλαίσιο αποδοχής και κατανόησης, διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύοντας τη δυνατότητα των μαθητών να αποδεχθούν και οι ίδιοι τον εαυτό τους (James-Wilson, 2001. McLeod, 2005. Μπούζος, 2004. Rogers, 1959b. Rogers, 1980).

Συνολικά, η παρέμβαση ανέδειξε ότι η ενίσχυση της αυτοαποδοχής δεν αποτελεί αποτέλεσμα θεωρητικής κατανόησης ή εκμάθησης τεχνικών αυτοβελτίωσης, αλλά μια βαθιά βιωματική διαδικασία, μέσω της οποίας διευκολύνθηκε η καλλιέργεια μιας ουσιαστικής, μη επικριτικής στάσης προς τον εαυτό. Η εμπειρία της άνευ όρων αποδοχής, όπως εφαρμόστηκε στο προσωποκεντρικό πλαίσιο της παρέμβασης, επέτρεψε τη μετακίνηση από την εσωτερικευμένη κριτική προς τη συμφιλίωση και την αποδοχή του εαυτού, σε συμφωνία με τις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Barrett-Lennard, 1998. Μπούζος, 2004. Neff, 2003. Patterson & Joseph, 2007. Rogers, 1959, 1961, 1980). Η διαδικασία αυτή δεν είχε μόνο προσωπικό αντίκτυπο, αλλά επέδρασε και στη διαμόρφωση μιας αυθεντικής και υποστηρικτικής παιδαγωγικής στάσης, επιβεβαιώνοντας ότι η αυτοαποδοχή αποτελεί θεμέλιο τόσο για την ψυχολογική ευημερία όσο και για την ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων.

Η αποτελεσματικότητα βιωματικών και προσωποκεντρικών παρεμβάσεων στην καλλιέργεια της αυτοαποδοχής αναδεικνύεται σε σειρά ερευνών, οι οποίες επισημαίνουν τη σημασία της άνευ όρων αποδοχής, της αυθεντικότητας και της ενσυναίσθησης ως θεμελιωδών συνθηκών προσωπικής ανάπτυξης. Στις μελέτες των Βουγιούκας, Μπακιρτζής και Ιπέκη (2015), Βουγιούκας, Μπακιρτζής και Βεντούλη (2016), και Vassilopoulos και Brouzos (2012), η εφαρμογή μη κατευθυντικών και βιωματικών προγραμμάτων ανέδειξε τη συμβολή της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης

στην ενίσχυση της αυτογνωσίας, της αποδοχής του εαυτού και στη μείωση της εσωτερικής κριτικής. Οι παρεμβάσεις αυτές, αξιολογημένες με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, τεκμηρίωσαν τη θετική μεταβολή στη στάση απέναντι στον εαυτό, αποδεικνύοντας ότι η εμπειρία άνευ όρων αποδοχής και ενσυναίσθησης διευκολύνει την καλλιέργεια στάσεων αυτοαποδοχής και προσωπικής ενδυνάμωσης.

Στο ίδιο πλαίσιο, η μελέτη των Hwang et al. (2019) ανέδειξε τη συμβολή της ενσυνειδητότητας και της αυτοσυμπόνιας, ως βιωματικών πρακτικών προσωποκεντρικού προσανατολισμού, στην καλλιέργεια της αυτοαποδοχής. Η αυτοσυμπόνια, θεμελιωμένη ως στάση άνευ όρων αποδοχής του εαυτού (Barnard & Curry, 2011. Neff, 2003), υποστηρίζεται ότι ενισχύεται μέσω της ενσυνειδητότητας, η οποία προάγει ακριβή επίγνωση, βιωματική ανοικτότητα και άνευ όρων αποδοχή της παρούσας εμπειρίας του ατόμου (Hwang et al., 2019), διευκολύνοντας τη διαμόρφωση μιας μη επικριτικής στάσης προς τον εαυτό.

Τα συνολικά ευρήματα των παραπάνω παρεμβάσεων αναδεικνύουν ότι η προσωποκεντρική και βιωματική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με πρακτικές ενσυνειδητότητας και αυτοσυμπόνιας, συνδέεται με την ενίσχυση της αυτοαποδοχής, μέσω της εμπειρικής καλλιέργειας μη επικριτικής στάσης και άνευ όρων αποδοχής του εαυτού.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης σε συνδυασμό με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύουν ότι η καλλιέργεια της αυτοαποδοχής διευκολύνεται σε βιωματικά και προσωποκεντρικά πλαίσια που χαρακτηρίζονται από άνευ όρων αποδοχή, αυθεντικότητα και συναισθηματική ασφάλεια (Barrett-Lennard, 1998. Cornelius-White, 2007. Μπούζος, 2004. Rogers, 1959. Rogers, 1980). Το πρόγραμμα «Άκουσέ με, Δάσκαλε» ανέδειξε ότι η αυτοαποδοχή δεν αποτελεί αφηρημένη έννοια αυτοβελτίωσης, αλλά βιωματικό τρόπο ύπαρξης, ο οποίος ενισχύει την ψυχοκοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση ενός αυθεντικού, υποστηρικτικού παιδαγωγικού ρόλου (Βουγιούκας, Μπακιρτζής & Βεντούλη, 2016. Βουγιούκας, Μπακιρτζής & Ιπέκη, 2015. Vassilopoulos & Brouzos, 2012). Η στενή σύνδεση της αυτοαποδοχής με τις διευκολυντικές στάσεις αναδεικνύεται τόσο από τα ποσοτικά ευρήματα όσο και από τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η συμβολή του προγράμματος στην ενίσχυση της αυτοαποδοχής αναδείχθηκε μέσα από τις μαρτυρίες που αποτυπώνουν βιωματικά τη θετική επίδραση της παρέμβασης, όπως παρουσιάζεται στην ανατροφοδότηση που ακολουθεί.

7.7 Ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων

Η προφορική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Άκουσέ με, Δάσκαλε», καθώς και τα γραπτά σχόλια από τη φόρμα αξιολόγησης, ήταν θετικά. Παρά τις αρχικές διαρροές, οι συμμετέχοντες που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα επέδειξαν συνέπεια, δέσμευση και ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες και τις δραστηριότητες όλων των συναντήσεων, με ελάχιστες εξαιρέσεις σε περιπτώσεις ανυπέρβλητων δυσκολιών. Εκφράστηκε ικανοποίηση για το περιεχόμενο και τη δομή του προγράμματος, ενώ, παρά τις αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις, τη συχνότητα των εβδομαδιαίων συναντήσεων (δύο φορές την εβδομάδα) και τις τρεις εντατικές πεντάωρες συναντήσεις κατά τα σαββατοκύριακα, διατήρησαν αμείωτη τη δέσμευσή τους έως την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν το πρόγραμμα ως μια πρωτότυπη και ουσιαστική επιμορφωτική εμπειρία, διαφορετική από τις συνηθισμένες τυπικές διαδικασίες. Το περιεχόμενο κρίθηκε άμεσα εφαρμόσιμο στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ οι βιωματικές δραστηριότητες λειτούργησαν ως μοχλός προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, το πρόγραμμα ήταν «ένα απρόσμενο ταξίδι» που «ικανοποίησε τις προσδοκίες των συμμετεχόντων» και αποτέλεσε «ένα από τα πιο ενδιαφέροντα σεμινάρια» που είχαν παρακολουθήσει, «διαφορετικό και πολύ σημαντικό για τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και όχι μόνο».

Η ευελιξία του σχεδιασμού, η χρήση απλών υλικών και η υιοθέτηση της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης ενίσχυσαν τη βιωσιμότητα της παρέμβασης, χωρίς να επιβαρύνουν τους συμμετέχοντες με πρόσθετες υποχρεώσεις, προετοιμασία ή αναζήτηση υλικού. Οι σαφείς καθοδηγητικές οδηγίες, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα προσαρμογής των δραστηριοτήτων στις ανάγκες της ομάδας, διευκόλυναν την ενεργή συμμετοχή και την αξιοποίηση των προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τα τυποποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, το περιεχόμενο, αν και περιλάμβανε δομημένες θεωρητικές ενότητες και συγκεκριμένες βιωματικές ασκήσεις, διαμορφωνόταν δυναμικά βάσει των εμπειριών, των προβληματισμών και των συναισθημάτων που αναδύονταν στο «εδώ και τώρα» της ομάδας. Η προσωποκεντρική αυτή προσαρμοστικότητα ενίσχυσε την αυθεντικότητα, τη δημιουργικότητα και την αίσθηση προσωπικής σύνδεσης με τη μαθησιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στη σημασία της καλλιέργειας της ενεργητικής ακρόασης, της ενσυναίσθησης και της χρήσης των «Εγώ-μηνυμάτων», δεξιότητες που χαρακτηρίστηκαν ως «πολύτιμες» για την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές. Όπως σημειώθηκε, «η διάκριση του προβλήματος αν είναι δικό μου ή του μαθητή/ριας και τα εμπόδια επικοινωνίας ήταν αποκαλυπτικά», ενώ η εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης κρίθηκε καθοριστική για τη βελτίωση της επικοινωνίας στην τάξη.

Οι βιωματικές διαδικασίες, όπως η κατευθυνόμενη φαντασίωση, οι δραστηριότητες αυτοφροντίδας και οι εικαστικές εκφράσεις χωρίς λόγια, αξιολογήθηκαν ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διευκόλυνση της ενδοσκόπησης και της ανάπτυξης προσωπικής επίγνωσης. Πολλοί συμμετέχοντες περιέγραψαν την εμπειρία ως «ψυχοθεραπευτική», ενώ χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι «η (κατευθυνόμενη) φαντασίωση με γέμισε με επιπλέον ελπίδα και χαρά για το ρόλο που θέλω να έχει το σχολείο στη ζωή του κάθε παιδιού» και ότι «η αυτοφροντίδα και η φροντίδα του πληγωμένου παιδιού μέσα μας ήταν καθοριστική».

Παρά τις εντατικές πεντάωρες συναντήσεις, οι οποίες σχολιάστηκαν ως απαιτητικές, η συνολική αποτίμηση παρέμεινε θετική, με έμφαση στην αξία της βιωματικής μάθησης και της προσωποκεντρικής στάσης. Η επιθυμία για συνέχιση της εμπειρίας και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου μεταξύ των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσε τη δυναμική του προγράμματος ως εργαλείο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως διατυπώθηκε, «θα ήθελα να βρισκόμασταν πάλι σαν ομάδα και να δούμε πώς εφαρμόστηκαν όλα αυτά στην πράξη».

Η ευελιξία υλοποίησης, η απρόσκοπτη εφαρμογή χωρίς ανάγκη επιπρόσθετων πόρων και η ουσιαστική επίδραση στη στάση των συμμετεχόντων οδήγησαν σε μια γενική παραδοχή της αξίας ενός δομημένου, προσωποκεντρικού και βραχυπρόθεσμου προγράμματος, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην ενίσχυση των διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση.

Η θετική αποτίμηση των συμμετεχόντων, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, αναδεικνύει ότι παρεμβάσεις βασισμένες στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, όταν συνδυάζουν βιωματική μάθηση και πρακτική εφαρμογή, μπορούν να λειτουργήσουν ως καθοριστικός παράγοντας ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Η ανατροφοδότηση ανέδειξε όχι μόνο την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος, αλλά και τη βαθύτερη ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστηρικτικά πλαίσια που προάγουν την αυτογνωσία, την αυθεντική επικοινωνία και

τη διαμόρφωση διευκολυντικών στάσεων, ικανών να επηρεάσουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία και το σχολικό περιβάλλον.

8. Πλεονεκτήματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η εισαγωγή της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην εκπαίδευση, από την οποία απορρέει η φιλοσοφία της Μαθητοκεντρικής μάθησης, έχει αποτελέσει θεμέλιο για την ανάπτυξη ανθρωποκεντρικών παιδαγωγικών πρακτικών που εστιάζουν στις ανάγκες, τις εμπειρίες και την αυτονομία του μαθητή (Cornelius-White, 2007. Rogers, 1983. Zucconi, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, η εφαρμογή της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είτε μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις είτε ως βασικό στοιχείο παιδαγωγικών πρακτικών που ευθυγραμμίζονται με τις αξίες της, αναδεικνύεται ως μια επιλογή με σημαντική παιδαγωγική αξία που φαίνεται να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής τους ταυτότητας, αλλά και στη διαμόρφωση ενός αυθεντικού, εμπιστευτικού και διευκολυντικού μαθησιακού κλίματος (Cornelius-White, 2007. Moreira & Garcia, 2021. Ahmad et al., 2016. Mbuva, 2017. Rogers, 1983).

Αν και η σημασία των διευκολυντικών στάσεων, της ενσυναίσθησης, της αυθεντικότητας και της άνευ όρων αποδοχής, για τη βελτίωση των σχέσεων και τη διευκόλυνση της μάθησης αναγνωρίζεται διαχρονικά εδώ και αρκετές δεκαετίες (Cornelius-White, 2007. Moreira & Garcia, 2021. Rogers, 1961, 1980), η ερευνητική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς τους στην εκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών παραμένει περιορισμένη. Οι περισσότερες παρεμβάσεις εστιάζουν κυρίως σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, είναι σύντομης διάρκειας και δεν έχουν αξιολογηθεί συστηματικά ως προς τη μακροπρόθεσμη επίδρασή τους στην επαγγελματική πρακτική (Doikou & Damianidou, 2011. Georgopoulos & Vougioukas, 2018. Symeou et al., 2012).

Η ανάγκη για τεκμηριωμένες παρεμβάσεις επιμόρφωσης με βάση την Προσωποκεντρική Προσέγγιση και τη βιωματική μάθηση προκύπτει από τα δεδομένα που δείχνουν τη θετική συσχέτιση των διευκολυντικών στάσεων με την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (McConnell & Le Capitaine, 1988. Ahmad et al., 2016. Vassilopoulos & Brouzos, 2012). Ωστόσο, στην Ελλάδα, η ενσωμάτωση της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παραμένει αποσπασματική, καθώς οι σχετικές

δράσεις υλοποιούνται κυρίως μέσω πανεπιστημιακών μαθημάτων ή πιλοτικών ερευνητικών σχεδίων και δεν έχουν ενσωματωθεί θεσμικά (Doïkou & Damianidou, 2011. Georgopoulos & Vougioukas, 2018. Vassilopoulos & Brouzos, 2012).

Το ισχύον πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως περιγράφεται και από το ΙΕΠ (2020), βασίζεται σε βραχυπρόθεσμες δράσεις, εκτός διδακτικού ωραρίου, χωρίς θεσμική πρόβλεψη για χρόνο επιμόρφωσης εντός ωραρίου, σταθερότητα ή συνθήκες που να ευνοούν την ενεργή συμμετοχή σε βιωματικά προγράμματα. Αντίστοιχες δυσκολίες επισημαίνονται και διεθνώς, όπου η έλλειψη χρόνου, κινήτρων και υποστηρικτικής δομής λειτουργεί ανασταλτικά για την αποτελεσματική επιμόρφωση (Darling-Hammond et al., 2017. OECD, 2019).

Υπό αυτές τις συνθήκες, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός ευέλικτου, βραχυπρόθεσμου επιμορφωτικού προγράμματος, βασισμένου στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση, μπορεί να αποτελέσει ρεαλιστική και αποτελεσματική πρόταση. Σύντομες παρεμβάσεις στην Ελλάδα, διάρκειας 12 έως 40 ωρών, έχουν καταδείξει θετική επίδραση στην αυτοαντίληψη και στις διευκολυντικές στάσεις των εκπαιδευτικών ή των εν δυνάμει εκπαιδευτικών (Doïkou & Damianidou, 2011. Symeou et al., 2012. Georgopoulos & Vougioukas, 2018), ενώ η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η Προσωποκεντρική εκπαίδευση, ακόμη και σε περιορισμένο χρόνο, έχει τη δυναμική να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική ενδυνάμωση μέσω της αυθεντικής σχέσης και της βιωματικής συμμετοχής (Cornelius-White, 2007. Rogers, 1983. Smit, 1998).

Η παρούσα μελέτη πρότεινε και υλοποίησε ένα Προσωποκεντρικό επιμορφωτικό πρόγραμμα σύντομης διάρκειας για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την εκπαίδευσή τους σε δεξιότητες επικοινωνίας. Τα ευρήματα ανέδειξαν θετική μεταβολή στην αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, στην υιοθέτηση των διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση, αυθεντικότητα, άνευ όρων αποδοχή και ενσυναίσθηση, καθώς και στην ανάπτυξη της αυτοαποδοχής. Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν ως ενδεικτικά σημεία αναφοράς για τη δυναμική της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης σε ευρύτερες όψεις της παιδαγωγικής πρακτικής, όπως η καλλιέργεια διευκολυντικού μαθησιακού κλίματος και η ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Freiberg & Lamb, 2009. Smit, 1998).

Τα πλεονεκτήματα της παρούσας μελέτης εντοπίζονται τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος, καθώς και στη συμβολή της στη μελέτη της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε ένα πλαίσιο όπου η επιμόρφωση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση παραμένει αποσπασματική και μη θεσμοθετημένη, η παρούσα μελέτη εισφέρει μια οργανωμένη, επιστημονικά τεκμηριωμένη και εφαρμοσμένη παρέμβαση, προσαρμοσμένη στις συνθήκες του ελληνικού σχολείου και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένα από τα ουσιαστικά πλεονεκτήματα της παρούσας παρέμβασης είναι η επικέντρωσή της στις βασικές στάσεις της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή, όχι ως αφηρημένες θεωρητικές αρχές, αλλά ως βιωματικές ποιότητες που καλλιεργούνται μέσα από τη συμμετοχή, την αναστοχαστική διεργασία και τη διαπροσωπική σύνδεση (Motschnig & Santos, 2006). Η παρέμβαση εστιάζει στον εκπαιδευτικό όχι απλώς ως επαγγελματία που λαμβάνει πληροφορίες, αλλά ως πρόσωπο σε διαδικασία εξέλιξης, αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση ευνοείται όταν καλλιεργείται ένα περιβάλλον αυθεντικών σχέσεων, ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Rogers, 1980). Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση δεν αποτελεί μια τεχνική ή μέθοδο, αλλά έναν τρόπο ύπαρξης που θεμελιώνεται σε στάσεις και συμπεριφορές ικανές να διαμορφώσουν κλίμα προσωπικής ανάπτυξης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής αλλαγής (Natiello, 2001. Rogers, 1986. Smit, 1998). Η επιτυχής ενσωμάτωση αυτών των στάσεων σε ένα σύντομης διάρκειας και εξ αποστάσεως πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αναδεικνύει την πρακτική εφαρμοσιμότητα της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, η προσωποκεντρική φιλοσοφία που διαπνέει την παρούσα παρέμβαση εστιάζει στον εκπαιδευτικό όχι ως φορέα αναπαραγωγής ύλης, αλλά ως πρόσωπο που βρίσκεται σε διαρκή πορεία ανάπτυξης. Η υποστήριξη της υποκειμενικής εμπειρίας, η ενίσχυση της προσωπικής επιλογής και η αναγνώριση της ευθύνης του καθενός απέναντι στη μάθηση, συνθέτουν ένα δυναμικό πλαίσιο ανάπτυξης (Rogers, 1959. Rogers, 1983). Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η μάθηση δεν μεταδίδεται αλλά αναδύεται, καθώς ενεργοποιούνται προσωπικοί, συναισθηματικοί και νοηματικοί πόροι, που ενισχύουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει την ευθύνη της δικής του επαγγελματικής πορείας.

Η προσωποκεντρική στάση, ως διαδικασία αυθεντικής σχέσης και όχι ως τεχνική, καλλιεργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναδύονται η αυτογνωσία, η προσωπική ευθύνη και η επαγγελματική εξέλιξη, στοιχεία που συγκροτούν τον πυρήνα της ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Smit, 1998). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην ενίσχυση της αυτοαποδοχής, η οποία αναπτύσσεται σε κλίμα άνευ όρων αποδοχής και αυθεντικότητας (Rogers, 1961). Η αυτοαποδοχή, ως βασική διάσταση της ψυχολογικής ευημερίας (Ryff, 1989), συνδέεται με αυξημένη συναισθηματική ανθεκτικότητα και επαγγελματική ευημερία, ενισχύοντας τη θετική διαπροσωπική προσαρμογή (Lipińska-Grobelny & Narska, 2021. Zhang et al., 2022).

Τα πλεονεκτήματα της παρούσας μελέτης δεν αναιρούν την ύπαρξη ορισμένων περιορισμών, οι οποίοι οφείλουν να ληφθούν υπόψη για την πληρέστερη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και τη μελλοντική εξέλιξη της έρευνας. Ένας βασικός περιορισμός αφορά τη σύνθεση του δείγματος, το οποίο συγκροτήθηκε με βάση τη διαθεσιμότητα και την εκδηλωμένη προθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία δεν περιλάμβανε τυχαία ανάθεση, γεγονός που σημαίνει ότι η ομάδα παρέμβασης δεν είναι απολύτως συγκρίσιμη με άλλες ομάδες, μειώνοντας τον έλεγχο των εξωτερικών μεταβλητών (Zajić & Maksimović, 2022).

Ένας επιπλέον περιορισμός αφορά τη μορφή εξ αποστάσεως υλοποίησης της παρέμβασης. Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από τις υγειονομικές συνθήκες της περιόδου αλλά και από την αντικειμενική δυσκολία πρόσβασης σε δια ζώσης ομάδες εκπαιδευτικών καθώς η συμμετοχή ήταν εθελοντική και απαιτούσε ώρες συμμετοχής εκτός του εργασιακού ωραρίου, παράγοντας που, υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες, λειτούργησε αποτρεπτικά για αρκετούς ενδιαφερόμενους. Αν και η διαδικτυακή μορφή ευνοούσε τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από όλη την Ελλάδα και έτσι επέτρεψε την υλοποίηση της παρέμβασης, ενδέχεται να έχει επηρεάσει την ποιότητα της βιωματικής εμπλοκής, τον αυθορμητισμό της επικοινωνίας και την αυθεντικότητα της σχέσης, στοιχεία που θεωρούνται κρίσιμα για την αποτελεσματικότητα της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Rogers, 1980. Smit, 1998).

Παράλληλα, εθελοντική συμμετοχή ενδέχεται να έχει προσελκύσει εκπαιδευτικούς ήδη θετικά διακείμενους προς την προσωπική ανάπτυξη ή εξοικειωμένους με ανθρωπιστικές προσεγγίσεις, γεγονός που θα μπορούσε να έχει επηρεάσει την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Η διερεύνηση της επίδρασης σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό προφίλ κινήτρων θα μπορούσε να αποτελέσει πεδίο μελλοντικής έρευνας.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά το γεγονός ότι η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διεύρυνσή της σε ευρύτερο και πιο διαφοροποιημένο πληθυσμό, τόσο ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα όσο και ως προς τα παιδαγωγικά ή πολιτισμικά περιβάλλοντα (όπως δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πλαίσια ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικών σχολείων κλπ), θα επέτρεπε τη διερεύνηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης σε συνθήκες μεγαλύτερης ετερογένειας (Cornelius-White, 2007. Moreira & Garcia, 2019. Motschnig-Pitrik & Santos, 2006). Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση έχει αποδειχθεί ότι ταιριάζει σε ποικίλα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας θετική επίδραση τόσο στην προσωπική ανάπτυξη όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Moreira & Garcia, 2019. Motschnig-Pitrik & Santos, 2006). Παράλληλα, η αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος μέσω ερευνητικών εργαλείων που συνδυάζουν την αποτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τη διερεύνηση του αντίκτυπου στους μαθητές, θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εμβέλεια και την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Αν και η παρούσα μελέτη δεν περιλάμβανε μαγνητοσκόπηση των ομαδικών διεργασιών, η αξιολόγηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων ενισχύθηκε μέσω εργαλείων που αποτύπωναν τη βιωματική εμπλοκή και την αίσθηση κοινότητας, καθώς και μέσα από τις αναστοχαστικές σημειώσεις της διευκολύντριας και προαιρετικές φόρμες ανατροφοδότησης. Οι ομαδικές διεργασίες, όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία, περιλαμβάνουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης στο «εδώ και τώρα», τις συναισθηματικές ανταποκρίσεις και τη σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη και με τη διευκολύντρια (Brown, 2003). Η ερμηνεία των δεδομένων κατέδειξε σημαντικά στοιχεία αυτής της δυναμικής, ωστόσο η ενσωμάτωση μεθόδων όπως η συστηματική παρατήρηση ή η ποιοτική ανάλυση των αλληλεπιδράσεων, θα μπορούσε σε μελλοντικές έρευνες να προσφέρει ακόμη βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών μέσα από τους οποίους ενεργοποιείται η προσωπική και επαγγελματική αλλαγή, εμπλουτίζοντας τη θεωρητική και εφαρμοσμένη γνώση για την προσωποκεντρική βιωματική μάθηση.

Τέλος, περαιτέρω κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να εστιάσουν στη συγκριτική αξιολόγηση της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης με άλλες παιδαγωγικές θεωρήσεις, όπως η γνωστικοσυμπεριφορική, με σκοπό τη διερεύνηση

των διαφορών ως προς την αποτελεσματικότητα στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης, της επαγγελματικής ταυτότητας και της ποιότητας της εκπαιδευτικής σχέσης.

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε ότι η εφαρμογή ενός προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμη και σε συνθήκες περιορισμένων θεσμικών και χρονικών δυνατοτήτων. Η εστίαση στην αυθεντικότητα, την ενσυναίσθηση και την άνευ όρων αποδοχή ανέδειξε τη δυναμική της βιωματικής μάθησης στη διαμόρφωση διευκολυντικού παιδαγωγικού κλίματος και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας (Barrett-Lennard, 2013. Rogers, 1983). Ταυτόχρονα, οι περιορισμοί που διαπιστώθηκαν υπογραμμίζουν την ανάγκη για διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς της σε διαφορετικές βαθμίδες και τύπους σχολικής εκπαίδευσης, καθώς και με τη συμμετοχή ευρύτερου φάσματος συμμετεχόντων.

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να υπενθυμίζεται ότι, όπως σημειώνει ο Tony Merry (1994), «το πώς αισθανόμαστε για τις εμπειρίες μας στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο επηρεάζει σημαντικά το βαθμό στον οποίο μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που μας προσφέρονται». Η ενσωμάτωση της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης σε κάθε επιμορφωτική πρωτοβουλία δεν αποτελεί απλώς μια παιδαγωγική επιλογή, αλλά θεμελιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών ικανών να διευκολύνουν την ανάπτυξη των μαθητών και να μετασχηματίζουν το σχολικό πλαίσιο σε κοινότητα αυθεντικής μάθησης.

Το επόμενο κεφάλαιο προχωρά στη συνολική αποτίμηση των ευρημάτων της μελέτης, αναδεικνύοντας τα βασικά συμπεράσματα και προτείνοντας κατευθύνσεις για την εφαρμογή και περαιτέρω διερεύνηση της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην εκπαίδευση.

9. Συμπεράσματα

Η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα της διδασκαλίας και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Beijaard et al., 2000. Day et al., 2006). Ένα προσωπικό και συναισθηματικά νοηματοδοτημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει θετικά την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς και τη στάση τους απέναντι στους μαθητές και τη μάθηση γενικότερα (Clarke, 2008. Korthagen, 2004). Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση, όπως διατυπώθηκε από τον Carl Rogers, δίνει έμφαση στην άνευ όρων αποδοχή, την ενσυναίσθηση και τη γνησιότητα ως βασικές προϋποθέσεις για την προσωπική ανάπτυξη και τη μάθηση (Rogers, 1969. Rogers, 1983). Εφαρμόζοντας τις αρχές αυτές σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι δυνατόν να ενισχυθεί η θετική αυτοαντίληψη, να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και να αναπτυχθούν στάσεις που διευκολύνουν τη μάθηση σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Cornelius-White, 2007. Doikou & Diamandidou, 2011).

Τα προσωποκεντρικά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν με στόχο να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση των εσωτερικών τους δυνατοτήτων και στην ανάπτυξη ενσυναισθητικής επικοινωνίας τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τους μαθητές τους (Cornelius-White & Carver, 2012. Motschnig-Pitrik & Santos, 2006. Smit, 1998). Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, αναστοχαστικές συζητήσεις και προσωπική ενδυνάμωση, οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή με τις δικές τους στάσεις, πεποιθήσεις και ανάγκες, οδηγούμενοι σε επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Bandura, 1997. Μπούζος, 2004. Ματσαγγούρας, 2008. Rogers, 1980). Τα αποτελέσματα έδειξαν ουσιαστική βελτίωση στην αυτοαντίληψη και αύξηση των διευκολυντικών στάσεων προς τη μάθηση, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και η ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών (Cornelius-White, 2007. Rogers & Freiberg, 1994. Tausch & Tausch, 1977). Η έμφαση στη σχέση και στην προσωπική αυθεντικότητα των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε θεμελιώδης για την ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού κλίματος που προάγει τη δημιουργική και ελεύθερη έκφραση στο σχολικό περιβάλλον (Motschnig-Pitrik & Santos, 2006. Rogers & Freiberg, 1994).

Συνεπώς, ένα προσωποκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, προωθώντας αλλαγές όχι μόνο σε επίπεδο προσωπικής στάσης, αλλά και σε επίπεδο παιδαγωγικής πρακτικής (Cornelius-White, 2007. Doikou & Damianidou, 2011. Smit, 1998). Η ανάγκη ενσωμάτωσης τέτοιων παρεμβάσεων στην αρχική και συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική, καθώς συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα και βαθιά επίγνωση του παιδαγωγικού τους ρόλου (Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Georgopoulos & Vougioukas, 2018. Rogers, 1983. Vassilopoulos & Brouzos, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία πρότεινε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένου στις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης του Carl Rogers, με διττό στόχο: αφενός, την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, δηλαδή της εικόνας που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους στον επαγγελματικό και προσωπικό τους ρόλο, μέσω ενδοσκόπησης, αναστοχασμού και εστίασης στο «εδώ και τώρα» (Μπρούζος, 2004. Rogers, 1980. Zucconi, 2015) και αφετέρου, την καλλιέργεια διευκολυντικών στάσεων για τη μάθηση, όπως η αυθεντικότητα, η άνευ όρων αποδοχή και η ενσυναίσθηση, που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος και στην ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών (Μπρούζος, 2004. Rogers, 1957, 1983). Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με έμφαση στη βιωματική μάθηση και περιλάμβανε ομάδες συνάντησης, εργαστήρια ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης, καθώς και εκπαίδευση στη χρήση «Εγώ-μηνυμάτων», προσφέροντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τον εαυτό τους και τους άλλους (Gordon, 1974. Μπρούζος, 2004. Rogers, 1980). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με τον εαυτό τους ως πρόσωπα και να μετασχηματίσουν τόσο την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, όσο και τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τους μαθητές τους. Η αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος δείχνει ότι τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές και ενισχύοντας τη συναισθηματική ασφάλεια στην τάξη (Cornelius-White, 2007. Georgopoulos & Vougioukas, 2018. Rogers, 1983).

Αρχικά, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η εμπειρία των συμμετεχόντων στο προσωποκεντρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Άκουσέ με, δάσκαλε» συνέβαλε

σταδιακά στην ενδυνάμωση της αυθεντικής επικοινωνίας, της εμπιστοσύνης και της συναισθηματικής ασφάλειας εντός της ομάδας (Cornelius-White, 2007. Motschnig-Pitrik & Santos, 2006. Rogers, 1980. Smit, 1998). Μέσα από τη διαδικασία της βιωματικής μάθησης, τα μέλη διαμόρφωσαν ουσιαστικές σχέσεις και βίωσαν τις βασικές διευκολυντικές στάσεις της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, την αυθεντικότητα, την άνευ όρων αποδοχή και την ενσυναίσθηση, όχι ως αφηρημένες θεωρητικές έννοιες, αλλά ως βιωμένη εμπειρία (Motschnig-Pitrik & Santos, 2006. Rogers & Freiberg, 1994. Tausch & Tausch, 1977). Η παρουσία της συντονίστριας, με τις συνθήκες της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης και εστίαση στο «εδώ και τώρα», ενίσχυσε την αίσθηση κοινότητας και στήριξε την εσωτερίκευση αυτών των στάσεων (Natiello, 2001. Rogers, 1980. Μπρούζος, 2004). Οι συμμετέχοντες εμφάνισαν αυξημένη αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα, διαμορφώνοντας μια πιο συνειδητή και ανθρωποκεντρική επαγγελματική ταυτότητα, γεγονός που επιβεβαιώνει τη μετασχηματιστική δυναμική της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην εκπαίδευση (Barrett-Lennard, 2013. Cornelius-White & Harbaugh, 2009. Rogers, 1983).

Παράλληλα, η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε μια προσωποκεντρική, βιωματική παρέμβαση ενίσχυσε στατιστικά σημαντικά και με διάρκεια την αυτοεκτίμησή τους, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Η ενίσχυση αυτή αποδόθηκε στη δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς, αυθεντικού και μη κριτικού περιβάλλοντος, βασισμένου στις αρχές της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, όπως η άνευ όρων αποδοχή, η ενσυναίσθητική κατανόηση και η αυθεντική σχέση (Rogers, 1983). Η εμπλοκή σε βιωματικές δραστηριότητες και η εκπαίδευση σε συμβουλευτικές δεξιότητες διευκόλυναν τη συνειδητοποίηση της προσωπικής αξίας και την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης, ενισχύοντας παράλληλα την επαγγελματική ταυτότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων (Doïkou & Damianidou, 2011. Motschnig-Pitrik & Santos, 2006. Rogers & Freiberg, 1994). Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και τεκμηριώνουν ότι τέτοιες παρεμβάσεις συμβάλλουν ουσιαστικά όχι μόνο στην προσωπική ενδυνάμωση, αλλά και στη διαμόρφωση θετικών πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, με άμεσες επιπτώσεις στη διδακτική πράξη (Bandura, 1997. Georgopoulos & Vougioukas, 2018. Rogers, 1969).

Η μελέτη ανέδειξε τη σημασία της προσωποκεντρικής προσέγγισης και της βιωματικής εκπαίδευσης σε συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης. Μέσα από ένα υποστηρικτικό, αυθεντικό και συναισθηματικά ασφαλές πλαίσιο, βασισμένο στην ενσυναίσθηση, την αποδοχή και την ενεργητική ακρόαση, οι συμμετέχοντες ενδυνάμωσαν την πίστη στις προσωπικές τους ικανότητες και αναδιαμόρφωσαν θετικά την επαγγελματική τους αυτοαντίληψη (Motschnig & Pitner, 2016. Rogers, 1980). Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικά, επιβεβαιώνοντας ότι τέτοιες παρεμβάσεις ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την επαγγελματική ταυτότητα και την ικανότητα διαχείρισης εκπαιδευτικών προκλήσεων, συμβάλλοντας στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Doikou & Damianidou, 2011. Symeou et al., 2012).

Επιπρόσθετα, η έρευνα διαπίστωσε την καθοριστική συμβολή της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στην καλλιέργεια των διευκολυντικών στάσεων της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες της παρέμβασης. Τα ευρήματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντική ενίσχυση αυτών των στάσεων, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, η οποία διατηρήθηκε και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Vougioukas et al., 2015). Η βιωματική φύση της εκπαίδευσης, σε περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας και γνήσιας αποδοχής, διευκόλυνε τη βαθύτερη εσωτερίκευση των αρχών της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης, μετασχηματίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες σχετίζονται με τον εαυτό τους και τους άλλους (Motschnig-Pitrik & Santos, 2006. Rogers, 1980. Rogers & Freiberg, 1994). Η μελέτη επιβεβαιώνεται από πληθώρα ερευνών, ελληνικών και διεθνών, που τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβάσεων στην ενίσχυση θετικών παιδαγωγικών σχέσεων και στη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Cornelius-White, 2007. Smit, 1998). Συνολικά, αναδεικνύεται ότι οι διευκολυντικές στάσεις δεν αποτελούν απλή διδακτική τεχνική, αλλά θεμελιώδη όρο για την ψυχοκοινωνική ευημερία και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα επίσης ανέδειξε τη σημαντική ενίσχυση της ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες του προγράμματος. Η βελτίωση καταγράφηκε τόσο στη φαντασιακή όσο και στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, συνοδευόμενη από μείωση της προσωπικής δυσφορίας, ενώ δεν υπήρξαν ουσιαστικές μεταβολές στο ήδη ανεπτυγμένο ενσυναισθητικό ενδιαφέρον (Barrett-Lennard, 1998. Davis, 1980. Teding van Berkhout & Malouff, 2016). Οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν βαθύτερη συναισθηματική διαθεσιμότητα, ενεργητική ακρόαση και αυθεντική παρουσία, ενσωματώνοντας την ενσυναίσθηση ως σταθερή στάση ζωής και παιδαγωγικής πρακτικής (Cornelius-White

& Harbaugh, 2009. Motschnig & Cornelius-White, 2020. Rogers, 1980). Το υποστηρικτικό πλαίσιο του προγράμματος φάνηκε να διευκολύνει τη μετασχηματιστική αλλαγή στην επαγγελματική τους ταυτότητα, ενισχύοντας την αυτογνωσία, την αποδοχή και τη δημιουργία ποιοτικών σχέσεων με τους μαθητές, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική της ενσυναίσθησης ως βασικού πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cornelius-White, 2007. Rogers, 1961).

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή στο συγκεκριμένο προσωποκεντρικό και βιωματικό πλαίσιο συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση της αυτοαποδοχής των συμμετεχόντων. Η αύξηση αυτή, που διατηρήθηκε και στην επαναληπτική μέτρηση, σχετίζεται με τη σταδιακή αποδυνάμωση των εσωτερικευμένων όρων αξίας και την καλλιέργεια μιας μη επικριτικής, αυθεντικής και ενσυναίσθητικής στάσης προς τον εαυτό (Patterson & Joseph, 2006. Rogers, 1959. Rogers, 1961. Rogers, 1980). Οι συμμετέχοντες, μέσα από ένα περιβάλλον άνευ όρων αποδοχής και συναισθηματικής ασφάλειας, ανέπτυξαν μεγαλύτερη αυτογνωσία, αυτοσυμπόνια και ψυχική ανθεκτικότητα (Barnard & Curry, 2011. Hwang et al., 2019. Neff, 2003). Επιπλέον, η εσωτερίκευση αυτής της στάσης επέδρασε θετικά και στον παιδαγωγικό τους ρόλο, ενισχύοντας τη δυνατότητα δημιουργίας υποστηρικτικών σχέσεων με τους μαθητές (McLeod, 2005. Μπρούζος, 2004). Συνολικά, τα ευρήματα τεκμηριώνουν τη σημασία της προσωποκεντρικής προσέγγισης για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, επιβεβαιώνοντας ότι η αυτοαποδοχή αποτελεί θεμέλιο της ψυχοκοινωνικής ευημερίας και της αυθεντικής παιδαγωγικής πράξης (Lipińska-Grobelny & Narska, 2021. Ryff, 1989. Smit, 1998. Zhang et al., 2022).

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα διαπίστωσε ότι η συμμετοχή στο εν λόγω πρόγραμμα συμβάλλει ουσιαστικά στην αλλαγή της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους, δηλαδή την αντίληψη της προσωπικής τους αξίας και των ικανοτήτων τους. Παράλληλα, αποδεικνύεται ότι η εκπαίδευση αυτή βελτίωσε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επιτύχουν τους παιδαγωγικούς τους στόχους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες υιοθέτησαν βασικές διευκολυντικές στάσεις για τη μάθηση, όπως η αυθεντικότητα, η άνευ όρων αποδοχή και η ενσυναίσθηση, οι οποίες είναι κρίσιμες για τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέλος, το πρόγραμμα συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοαποδοχής των εκπαιδευτικών, ενδυναμώνοντάς τους στην αποδοχή του εαυτού τους με τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, E. (1999). *Vocational teacher stress and internal characteristics*. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16(1), 7–22.
<https://doi.org/10.21061/jcte.v16i1.705>
- Adler, A. (1924). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. Harcourt, Brace.
- Adler, A. (1963). *The practice and theory of individual psychology* (P. Radin, Trans.). Littlefield, Adams. (Original work published 1924)
- Ahmad, A., Ahmad, N., Bistamam, M. N., Razali, M. M. S. M., Mukhti, T., & Teck, W. K. (2016). The usage of counselling skills to increase motivation in teaching among trainee teachers in Malaysia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(13), 34–42.
<https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/822>
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Reinhart & Winston.
- Al-Thani, A., & Nasser, R. (2012). Little steps at improving preschool teachers' practices through counseling skills in Qatar. *International Education Studies*, 5(5), 163–172. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n5p163>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code> (5/5/2025)
- American Psychological Association. (1973). *Ethical principles in the conduct of research with human subjects*. Retrieved from <https://www.apa.org/ethics/code> (21/12/2024).
- Argyle, M. (1981). *The psychology of happiness*. Methuen.
- Αριστοτέλης. (περ. 350 π.Χ./2002). *Περί Ψυχής* (μτφρ. Π. Γρατσιάτος). http://www.mikrosapoplous.gr/aristotle/psychhs/2_03.html (5/5/2025)
- Ashmore, R. D., & Jussim, L. (1997). *Self and Identity*. Oxford University Press.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Aspy, D. N. (1975). Helping teachers discover empathy. *Humanist Educator*, 14(2), 56–63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ129099>
- Aspy, D. N., & Buhler, J. H. (1975). The effect of teachers' inferred self concept upon student achievement. *The Journal of Educational Research*, 68(10), 386–389.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ130381>.

- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1974). From humane ideas to humane technology and back again many times. *Education*, 95(2), 163-171. <https://eric.ed.gov/?id=EJ111849>
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1983). Researching person-centered issues in education. In C. R. Rogers (Ed.), *Freedom to learn for the 80s* (pp. 197–224). Charles E. Merrill.
- Axline, V. M. (1964). *Play therapy: The inner dynamics of childhood*. Houghton Mifflin.
- Bachman, J. G. (1970). *Youth in transition: Volume II – The impact of family background and intelligence on tenth-grade boys*. Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., Holbrook, M. P., Tuman, J., Waissbluth, X., & Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation." In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11–29). Cambridge University Press.
- Ballet de Coquereaumont, M.-F., & Ballet de Coquereaumont, E. (2014). *J'arrête d'avoir peur ! 21 jours pour changer*. Paris: Éditions Eyrolles
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. D. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200–239). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289–303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Barrett-Lennard, G. T. (1998). *Carl Rogers' helping system: Journey and substance*. SAGE Publications.
- Barrett-Lennard, G. T. (2005). *The Relationship Inventory: A Complete Resource and Guide*. Wiley.
- Barrett-Lennard, G. T. (2013). *The relationship paradigm: Human being beyond individualism*. Palgrave Macmillan.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74(3), 183–200. <https://doi.org/10.1037/h0024835>
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. Grove Press.
- Berne, E. (1964). *Principles of group treatment*. Oxford University Press
- Bertrand, Y., & Valois, P. (2000). Carl Rogers. Στο J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί – Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σσ. 311–325) (μτφ. Δ. Καρακατσάνη). Μεταίχμιο
- Bilić, V., Surtees-Bilić, A., & Lapat, G. (2022). The role of self-assessed teacher's efficacy in assessing the severity of violence, predicting interventions, and choosing strategies in cases of peer violence. *Pedagogika/Pedagogy*, 147(3), 5–25. <https://doi.org/10.15823/p.2022.147.1>
- Block, J. (1981). Some enduring and consequential structures of personality. In A. I. Rabin, J. Aronoff, A. M. Barclay, & R. A. Zucker (Eds.), *Further explorations in personality* (pp. 27–43). Wiley.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.

<https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>

Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58(3), 274-276.

<https://doi.org/10.1093/elt/58.3.274>

Βουγιούκας, Κ., Μπακιρτζής, Κ., Βεντούλη, Κ. & Μπαλλή, Β. (2015). Η επίδραση της βιωματικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 10-28.

Βουγιούκας, Κ., Μπακιρτζής, Κ., & Βεντούλη, Κ. (2020). Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 30, 55–70.

Βουγιούκας, Κ., Μπακιρτζής, Κ., & Ιππέκη, Κ. (2015). Η επίδραση της βιωματικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 11–29.

Boyd, J. E., Otilingam, P. G., & DeForge, B. R. (2014). Brief version of the Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) scale: Psychometric properties and relationship to depression, self-esteem, recovery orientation, empowerment, and perceived devaluation and discrimination. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 37(1), 17–23.

<https://doi.org/10.1037/prj0000035>

Webb, N. B. (2011). Play therapy for bereaved children: Adapting strategies to community, school, and home settings. *School Psychology International*, 32(2), 132–143. <https://doi.org/10.1177/0143034311400832>

Bracken, B. A. (Ed.). (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. John Wiley & Sons.

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). Psychology Press.

Bratanić, M. (1999). Education as an interactive-communicative process. In *International Symposium "Education and Educator": Third part – Education as an educational relation of persons* (pp. 283–291). University of Patras.

Brim, O. G. (1976). Life-span development of the theory of oneself: Implications for child development. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 11, pp. 241–251). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60103-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60103-2)

British Sociological Association. (2017). *Statement of ethical practice*.

https://www.britsoc.co.uk/media/24310/bsa_statement_of_ethical_practice.pdf
(5/5/2025)

- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (Rev. ed.). State University of New York Press.
- Brookover, W. B., Thomas, S., & Paterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37(3), 271–278.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Browder, L. H. (1994). Exploring the meanings of teacher empowerment. *International Journal of Educational Reform*, 3, 137–153.
- Brown, N. W. (2003). *Psychoeducational groups: Process and practice*. Brooks/Cole.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154–164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Burnett, P. C. (1998). Measuring Behavioral Indicators of Self-esteem in the Classroom. *Journal of Humanistic Education and Development*, 37(2), 107–114. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1998.tb00412.x>
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Byrne, B. M. (1992, April). Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate, and secondary teachers. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10197-000>
- Γιανναράς, Χ. (1981). *Σχεδιάσμα εισαγωγής στη Φιλοσοφία*. Δόμος.
- Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28(3), 387–402, [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00019-1)
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6),

- 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carkhuff, R.R. (1983). *The art of helping* (5th ed.). Human Resources Development Press.
- Carmichael, K. D. (1994). Play therapy for children with physical disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 60(3), 51-53.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). *Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view*. *Psychological Review*, 97(1), 19–35. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19>
- Chan, D. W. (2005). Counselling values and their relationships with self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Counselling Psychology Quarterly*, 18(3), 183–192. <https://doi.org/10.1080/09515070500304474>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135–149). Hemisphere.
- Chew, F. P., & Hutagalung, F. (2023). Teacher self-efficacy as a mediator of the relationship between emotional competence and preschool teachers' commitment. *Journal of Nusantara Studies*, 8(2), 1–26. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol8iss2pp1-26>
- Clark, A. J. (2004). Empathy: Implications of three ways of knowing in counseling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 43(2), 141–151. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2004.tb00014.x>
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community*. Multilingual Matters.
- Combs, A. W. (1965). *The professional education of teachers*. Allyn & Bacon.
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. Harper.
- Cooley, C. H. (1990). *Human nature and the social order*. Transaction Publishers. (Original work published 1902)
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice:*

- Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). The Falmer Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Cornelius-White, J. H. D. (2005). Teaching person-centered multicultural counseling: Experiential transcendence of resistance to increase awareness. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(3), 225–240. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2005.tb00033.x>
- Cornelius-White, J. H. D. (2006). A learner's guide to person-centered education. *The Person-Centered Journal*, 13, 38–43.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cornelius-White, J. H. D., & Carver, C. L. (2012). Effects of an encounter group for counselors-in-training on development of person-centered core conditions. *Hellenic Journal of Psychology*, 9(3), 205–221. <https://bearworks.missouristate.edu/articles-coe/223/?ut>
- Cornelius-White, J. H. D., & Harbaugh, A. P. (2009). *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. Sage.
- Cornelius-White, J., Hoey, A., Cornelius-White, C., Motschnig-Pitrik, R., & Figl, K. (2004). Person-centered education: A meta-analysis of care in progress. *Journal of Border Educational Research*, 3(1), 81–87.
- Cruz, B. C., & Patterson, J. (2005). Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 40–47. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0702_7
- Curtis, J., & Altman, H. (1977). The relationship between teachers' self-concept and self-concept of students. *Child Study Journal*, 7(1), 17–26.
- Daigle, P. D., & Leclerc, D. C. (1997). Turning a new leaf: Flex time for teachers in a restructured school. *NASSP Bulletin*, 81(588), 38–43. <https://doi.org/10.1177/019263659708158806>
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy and teacher education*. State University of New York Press.

- Daniels, T., & Ivey, A. (2007). *Microcounseling: Making skills training work in a multicultural world*. Charles C Thomas Publisher.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
<https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog-pond. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17–31. <https://doi.org/10.1086/224257>
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 85–105.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge Falmer.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249–265. 10.1080/02619760701486092
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In C. W. Liu, K. J. C. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 9–29). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_2
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school achievement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173–184. <https://doi.org/10.1086/461441>
- Dibapile, W. T. S. (2011). A review of literature on teacher efficacy and classroom

- management. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(2), 79–91. <https://doi.org/10.19030/tlc.v9i2.6902>
- DiBenedetto, M. K., & Schunk, D. H. (2018). Self-efficacy in education revisited through a sociocultural lens. *Big theories revisited*, 2(5), 117-131
- Disner, G. da S., Carvalho, L. R. R. de, & Moraes, M. C. de. (2023). The symbolic game in the elaboration of mourning for the child of early childhood education. *Seven Editora*, Retrieved from <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/1462> (12/12/2022).
- Doikou-Avlidou, M. (2006). Psychosocial support to pupils from repatriated families and to immigrant pupils in the context of the school: Implementation of a pilot intervention programme. *Child and Adolescent: Mental Health and Psychopathology*, 2(8), 54–74.
- Doikou, M., & Diamandidou, K. (2011). Enhancing teachers' counselling skills: Student teachers' views on a teacher education programme. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 61–79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ910843>
- Δόικου, Μ. (2016). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα* (αναθ. έκδοση). Gutenberg.
- Downs-Lombardi, J. (1996). Ten teaching tips for newcomers. *College Teaching*, 44(2), 62–64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ524659>
- Dreyfus, H., & Wakefield, J. (1994). Από την ψυχολογία του βάθους στην ψυχολογία του εύρους: Μια φαινομενολογική προσέγγιση στην ψυχοπαθολογία. Στο Α. de Koning (Επιμ.), *Ελευθερία και σύμπτωμα: Μελέτες για μια φαινομενολογική προσέγγιση στην ψυχιατρική και την ψυχολογία* (Γ. Βασιλάκος, Μετ., σσ. 25–38). Εντροπία.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674–685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109–116. <https://doi.org/10.1037/h0034248>

- Dyer, W. W. (1976). *Your erroneous zones*. Funk and Wagnalls Book Publishing.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. [10.1080/00336297.2004.10491823](https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823)
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462–474. <https://doi.org/10.1177/0143034306070432>
- Elliott, A. (2001). *Concepts of self*. Polity Press.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404–416. <https://doi.org/10.1037/h0034679>
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality. In R. C. Curtis (Ed.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 111–137). The Guilford Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (Rev. ed.). W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Etheridge, C. P., & Hall, M. L. (1995, April). *Challenge to change: The Memphis experience with school-based decision making revisited* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. ERIC Document Reproduction Service No. ED386826.
- Evers, W., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227–244. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass.
- Faber, A., & Mazlish, E. (2016). *Πώς να μιλάτε στα παιδιά σας ώστε να σας ακούν και πώς να τα ακούτε ώστε να σας μιλούν* (A. Κοντολέων, Μετ.). Πατάκης. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1980)
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Falk, S. F. (2009). *Counseling skills for teachers* (Master's thesis, California State Polytechnic University, Humboldt State). ProQuest Dissertations Publishing.
- Fall, M., Balvanz, J., Johnson, L., & Nelson, L. (1999). A play therapy intervention and

- its relationship to self-efficacy and learning behaviors. *Professional School Counseling*, 2(3), 194–204.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Festman, J., & Schwieter, J. W. (2019). *On the importance of self-concept and emotion in multilingual education*. Retrieved from https://www.abo.fi/wp-content/uploads/2020/10/Talk-Vaasa_FestmanPDF.pdf (4/5/2025)
- Figl, K. (2008). *Developing team competence of computer science students in person-centered technology-enhanced courses* [Doctoral dissertation, Universität Wien]. Universität Wien Repository.
- Fives, H. (2003). *Exploring the relationships of teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs: A multimethod study* [Doctoral dissertation, University of Maryland]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Flasch, P., Taylor, D., Clauber, R. N., & Robinson, E., III. (2017). Examining students' self-perceived competence and comfort in an experiential play therapy counseling course: A single group pretest-posttest investigation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 10–23. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110107>
- Frankfort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (1992). Secondary data analysis. In *Research methods in the social sciences* (4th ed., pp. 291–318). Edward Arnold.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 99–105. <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>
- Freud, S. (1945). *Group psychology and the analysis of the ego*. Hogarth Press. (Original work published 1921)
- Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defense*. International Universities Press.
- Freud, S. (1959). *The ego and the id*. In J. Strachey (Trans. & Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 12–66). Hogarth Press. (Original work published 1923)

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J. J., & Rodríguez-Santero, J. (2022). Factors associated with school effectiveness: Detection of high- and low-efficiency schools through hierarchical linear models. *Education Sciences*, 12(1), Article 59. <https://doi.org/10.3390/educsci12010059>
- Gebresilase, B. M., & Zhao, W. (2023). The mediating role of self-esteem on the relationship between teacher–student interaction and students’ academic achievement of Wolaita Sodo University students. *Open Journal of Social Sciences*, 11(1), 243–269. [10.4236/jss.2023.111019](https://doi.org/10.4236/jss.2023.111019)
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Gendlin, E. T. (1978). Heidegger and the philosophy of psychology. *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, 16(1–3), 43–71.
- Georgopoulos, T., & Vougioukas, K. (2018). The effects of the non-directive intervention (NDI) on preservice kindergarten teachers' self-esteem, self-efficacy and personal growth. *Journal of Education and Human Development*, 7(2), 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1322846>
- Gergen, K. J., Gergen, M. M., & Meter, K. (1972). Individual orientations to prosocial behavior. *Journal of Social Issues*, 28(3), 105–130. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00035.x>
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856–867. <https://doi.org/10.1002/jclp.22021>
- Glотова, G., & Wilhelm, A. (2014). Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 509–514. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.345>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. Wyden.
- Gouleta, E. (2006). Improving teaching and learning: A counseling curriculum model for teachers. *VISTAS Online*, 113–116.
- Glynou, E., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). *Greek adaptation of the General*

- Self-Efficacy Scale*. Freie Universität Berlin. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/greek.htm> (5/5/2025)
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534–546.
- Greenberg, H. M. (1969). *Teaching with feeling: Compassion and self-awareness in the classroom today*. Macmillan.
- Griffiths, L., & Griffiths, C. (2013). Unconditional positive self-regard (UPSR) and self-compassion: The internal consistency and convergent/divergent validity of Patterson and Joseph's UPSR scale. *Open Journal of Medical Psychology*, 2(4), 168–174. <https://doi.org/10.4236/ojmp.2013.24026>
- Guskey, T. R. (2001). The backward approach. *Journal of Staff Development*, 22(3), 60.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
- Guthrie, W. K. C. (2001). *Οι Έλληνες φιλόσοφοι: Από τον Θαλή ως τον Αριστοτέλη* (A. Σακελλαρίου, Μετ.). Παπαδήμας. (Πρωτότυπη εργασία δημοσιεύθηκε το 1950)
- Hamachek, D. E. (Ed.). (1965). *The self in growth, teaching and learning*. Prentice-Hall.
- Harbaugh, A. P., & Cornelius-White, J. H. D. (2007). Learner-centered instructional relationships: Encouraging students to learn, grow, and like school. In S. Jones, C. Pearman, & E. Sheffield (Eds.), *Why do kids hate school?* (pp. 107–120). Kendall Hunt.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4, pp. 275–385). Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hastie, P. A., & Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and

- perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131–150. [10.1177/1356336X06065166](https://doi.org/10.1177/1356336X06065166)
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Erlbaum.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helker, W. P., Schottelkorb, A. A., & Ray, D. (2007). Helping students and teachers CONNECT: An intervention model for school counselors. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 35(2), 31–45. <https://doi.org/10.1080/15566382.2007.12033836>
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137–150. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_1
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404–420. <https://doi.org/10.1177/0013164401613003>
- Hewitt, J. P. (2009). The social construction of self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 217–224). Oxford University Press.
- Hicks, S. D. (2012). *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management* (Doctoral dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/562/> . (4/5/2025)
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3(1), 51–76. <https://doi.org/10.1521/soco.1985.3.1.51>
- Hilgard, E. R., Atkinson, R. L., & Atkinson, R. C. (1979). *Introduction to psychology* (7th ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(3), 295–314. <https://doi.org/10.1007/BF01537598>

- Horney, K. (1945). *Our inner conflicts*. W. W. Norton.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. W. W. Norton.
- Hwang, Y., Noh, J., Medvedev, O.N. et al. (2019). Effects of a Mindfulness-Based Program for Teachers on Teacher Wellbeing and Person-Centered, Teaching Practices. *Mindfulness* 10, 2385–2402. 10.1007/s12671-019-01236-1
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2020). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). *Οδηγός κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μαθητικών δράσεων (διαγωνισμών, φεστιβάλ, συνεδρίων)*. https://iep.edu.gr/images/IEP/XRISIMA/2024-10-7_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82_%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%AF%CF%89%CE%BD_%CE%91%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD.pdf (5.5.2025)
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge.
- Indiana Wesleyan University. (2008–2009). *2008–2009 guide to Indiana Wesleyan University*. <https://www.indwes.edu/academics/registrar/Catalog/IWU-Bulletin-2008-2009.pdf> (22/2/2022).
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ιωσηφίδη, Π., & Ιωσηφίδης, Ι. (2002). Η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers. Στο Γ. Ποταμιάνος κ.ά. (Επιμ.), *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική* (σσ. 197–245). Ελληνικά Γράμματα.
- Kalish, R. A. (1981). *Death, grief, and caring relationships*. Brooks/Cole.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 2). Henry Holt.
- James-Wilson, S. (2001, April). *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, United States.

- Joseph, S., & Linley, P. A. (2005). Positive adjustment to threatening events: An organismic valuing theory of growth through adversity. *Review of General Psychology*, 9(3), 262–280. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.262>
- Jung, C. G. (1960). *The structure and dynamics of the psyche* (Vol. 8). Pantheon Books.
- Kania, N. (2023). Does self-concept affect mathematics learning achievement. *EduLearn: Journal of Education and Learning*, 17(3), 45–52. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i3.20554>
- Kant, I. (2011). *Ανθρωπολογία από πραγματολογική άποψη* (Χ. Τασάκος, Μετ.). Printa. (Πρωτότυπη εργασία δημοσιεύθηκε το 1798)
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (Vol. 1). Norton.
- Kernis, M. H., Brockner, J., & Frankel, B. S. (1989). Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 707–714. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.707>
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclay, L. C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6), 1013–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.6.1013>
- Khan, S., Kiran, S., & Moin, M. (2024). *The Effect of Teaching Strategies on Students' Self-Esteem*. *Research Journal for Societal Issues*, 6(2), 725–735. <https://doi.org/10.56976/rjsi.v6i2.253>
- Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of the self-concept. *American Journal of Sociology*, 68(4), 481–486.
- King, K. A. (1997). Self-concept and self-esteem: A clarification of terms. *Journal of School Health*, 67(2), 68–70. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1997.tb06303.x>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. International Universities Press.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. International Universities Press.
- Koning, A. (1994). *Ελευθερία και σύμπτωμα: Μελέτες για μια φαινομενολογική προσέγγιση στην ψυχιατρική και την ψυχολογία* (Γ. Βασιλάκος, Μετ.). Εντροπία.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy

- in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180–198. <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kosmopoulos, A. (1967). *La relation pédagogique à partir de l'oeuvre de Pestalozzi* [The pedagogical relationship according to Pestalozzi's work] (Unpublished doctoral dissertation). Sorbonne University, Paris.
- Kosmopoulos, A. (1983). *Schesiodinamiki pedagogiki tou prosopou* [Relational dynamic education of the person]. Grigoris.
- Κοσμόπουλος, Α. (1994). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Γρηγόρης.
- Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2009). *Ο Carl Rogers & η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση* (4η έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 275–302). Gutenberg.
- Κόκκος, Α. (2011). *Η εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.
- Κοτσάνη, Α. (2008). Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διαμόρφωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Αποθετήριο
- Κούτρας, Β. (2016). *Αποτελέσματα διαδικτυακής έρευνας για τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών* [https://www.sch.gr/apotelesmata-diaδικτυακησ-ερευνασ-γ \(2/2/2022\)](https://www.sch.gr/apotelesmata-diaδικτυακησ-ερευνασ-γ (2/2/2022)).
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and validity in a nationwide sample of Greek teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62. <https://doi.org/10.3390/socsci6020062>
- Kunze, D. (2013). The person-centered approach in adult education. In J. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik, & M. Lux (Eds.), *Interdisciplinary*

- applications of the person-centered approach* (pp. 115–123). Springer.
[10.1007/978-1-4614-7144-8_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7144-8_10)
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied Psychometrics: Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 9(8), 2207–2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Lacan, J. (1953). Some reflections on the ego. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34, 11–17.
- Lacan, J. (1977). *Écrits: A selection*. Norton.
- Landreth, G. L. (1991). *Play therapy: The art of the relationship*. Accelerated Development, Inc.
- Lane, J. E. (2022). Impartiality. *Journal of Research in Philosophy and History*, 5(1), 12–23. <https://doi.org/10.22158/jrph.v5n1p1>
- Lang, P. (1999). Counselling, counselling skills and encouraging pupils to talk: Clarifying and addressing confusion. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 23–33. <https://doi.org/10.1080/03069889900760031>
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. Plenum.
- Lin, Y. W., & Bratton, S. C. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development*, 93(1), 45–58. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x>
- Lipińska-Grobelny, A., & Narska, M. (2021). *Self-efficacy and psychological well-being of teachers. e-mentor*, 3(90), 4–10. <https://doi.org/10.15219/em90.1517>
- Lobrot, M. (2015). *Ζώντας μαζί - Η παρεμβαίνουσα μη-κατευθυντικότητα στη ζωή μας* (Ν. Χαραλαμπίδου, Μετ.). Αρμός.
- Locke, J. (1690/1975). *An essay concerning human understanding*. Oxford University Press.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- LoVette, O. K. (1997). To achieve school reform, education leaders must focus on teacher self-concept. *Education*, 118(2), 303–314.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>

- Maddi, S. R. (1996). *Personality theories: A comparative analysis* (6th ed.). Brooks/Cole.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–248.
- Μαλικιώση - Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση* (γ' έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση - Λοϊζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 266–288.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-fish–little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.364>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Martin, F., Russell, S., & Seeley, J. (2014). Higher quality of life and lower depression for people on ART in Uganda as compared to a community control group. *PLOS ONE*, 9(8), e105154. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105154>
- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6(2), 100–113. 10.1007/BF01554696
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.

- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών. *Κίνητρο*, 5, 157–172.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ηγεσία της σχολικής μονάδας: Θεωρία και πράξη*. Γρηγόρης.
- Mbuva, J. (2017). Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(3), 123–133. Διαθέσιμο στο: <https://www.articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/2001>
- McCaughtry, N., Sofo, S., Rovegno, I., & Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: Misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135–155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ909649>
- McCombs, B. L., & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers College Record*, 107(8), 1582–1600. 10.1111/j.1467-9620.2005.00534.x
- McConnell, D. M., & LeCapitaine, J. E. (1988). The effects of group creativity training on teachers' empathy and interactions with students. *Reading Improvement*, 25(4), 269-275.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13–22. 10.1080/03069889900760021
- McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling* (4th ed.). Open University Press.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223–231. <https://doi.org/10.1177/0271121407311241>
- Mead, G. H. (1934/1965). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Ed.). University of Chicago Press.
- Merry, T. (1994). *Invitation to person-centered psychology*. Whurr Publishers Ltd
- Messer, B., & Harter, S. (1986). *The Adult Self-Perception Profile* [Unpublished manual]. University of Denver.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education*. Routledge.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*,

- 2(3), 483–491. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Moreira, P. A. S., & Garcia, D. (2019). Person-centered schools. In D. Garcia, R. Cloninger, & H. Cloninger (Eds.), *Personality and brain disorders* (pp. 183–218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90065-0_9
- Motschnig, R., & Cornelius-White, J. H. D. (2020). Person-centered theory and practice: Small versus large student-centered courses. In D. M. McInerney, R. A. Walker, & G. A. Liem (Eds.), *Handbook of student-centered learning and instruction* (pp. 379–396). Routledge.
- Motschnig, R., & Pitner, T. (2016). Putting learners' experience at the center of technology enhanced learning, or how students can learn more while enjoying their classes. In *Proceedings of the 11th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics (DIVAI 2016)*. Masaryk University.
- Motschnig, R., & Santos, A. (2006). The person-centered approach to teaching and learning as exemplified in a course in organizational development. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(4), 5–30. <http://eprints.cs.univie.ac.at/598/>
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2–3), 172–188. <https://doi.org/10.1080/13670050408667820>
- Mortimer, J. T., & Lorence, J. (1981). Self-concept stability and change from late adolescence to early adulthood. *Research in Community & Mental Health*, 2, 5–42.
- Μουλαδούδης, Γ. Α. (2002). *Η έννοια του προσώπου στο έργο του Martin Buber και του Carl Rogers: Συγκριτική μελέτη – Εφαρμογές στη συμβουλευτική και την παιδαγωγική* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13350> (5.5.2025)
- Μπακιρτζής, Κ., Ιππέκη, Β., & Γεωργόπουλος, Α. (2011). Η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 140–158.
- Μπακιρτζής, Κ. (1998). Βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψυχοπαιδαγωγική της επικοινωνίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 101–109.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και*

- εφαρμογές. Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η εκδ.). Gutenberg.
- Muhammad, R., & Masoom, (2021). Educators' self-esteem: The effect of perceived occupational stress and the role of organizational support. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 1000–1015. 10.1108/IJEM-11-2020-0550
- Nathaniel, B. (2000). *Η δύναμη της αυτοεκτίμησης: Ο ρόλος της πιο σημαντικής ψυχολογικής πηγής μας* (Α. Ντούργα, Μετ.). Δίοδος.
- Natiello, P. (1998). Person-centered training: Response to Dave Mearns. *The Person-Centered Journal*, 5(1), 12–22.
- Neemann, J., & Harter, S. (1986). *The self-perception profile for college students* [Unpublished manuscript]. University of Denver.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Novick, N., Cauce, A., & Grove, K. (1996). Competence self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 210–258). Wiley.
- OECD. (2019). *Teaching in Focus No. 28: How teachers update their teaching skills to cope with the rapidly changing world*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/teaching-in-focus-28-how-teachers-update-their-teaching-skills-to-cope-with-the-rapidly-changing-world.htm> (6/5/2025)
- Osmanović Zajić, S. J., & Maksimović, Ž. J. (2022). Quasi-experimental research as an epistemological-methodological approach in education research. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 10(3), 177–183. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-3-177-183>
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332, <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pajares, F. (2007). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 111–140). Erlbaum.
- Pallant, J. (2023). *SPSS: Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με το IBM SPSS* (Σ. Κοντάκος, Α. Μπατσίδης). Κλειδάριθμος.

- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: Μια σύγχρονη διεπιστημονική προσέγγιση*. Εκδόσεις Γρηγόρη
- Παπάνης, Ε. (2011). *Θεωρίες αυτοεκτίμησης και αξιολόγησης*. Εκδόσεις Σιδέρη.
- Patterson, C. H., & Purkey, W. W. (1993). The preparation of humanistic teachers for next century schools. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 147–155. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1993.tb00078.x>
- Patterson, T. G., & Joseph, S. (2006). Development of a measure of unconditional positive self-regard. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 79, 557–570. 10.1348/147608305X89414
- Patterson, T., & Joseph, S. (2007). Person-centered personality theory: Support from self-determination theory and positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(1), 117–139. <https://doi.org/10.1177/0022167806293008>
- Pedersen, D. M. (1999). Validating the centrality model of self-identity. *Social Behavior and Personality*, 1, 12–45. <https://doi.org/10.2224/sbp.1999.27.1.73>
- Perie, M. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (Vol. 97, No. 471). U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές* (Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος, Μετ.). Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1970). *Personality theory: Assessment and research*.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347–374 <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.347>.
- Phillips, J., Smith, B., & Modaff, L. (2001). “Please don’t call on me.” Self-esteem, communication apprehension, and classroom participation. *Journal of Undergraduate Research*, 4, 81–87. https://www.uwlax.edu/globalassets/offices-services/urc/jur-online/pdf/2001/phillips_smith_and_modaff.pdf (4/5/2025)
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Psychiatric Services*, 29(4), 233–237. <https://doi.org/10.1176/ps.29.4.233>
- Pollak, J. P., & Mills, R. A. (1997). True collaboration: Building and maintaining successful teams. *Schools in the Middle*, 6(5), 28–32.
- Πολίτης, Ν. Γ. (2004). *Φιλοσοφήματα*. Αυτοέκδοση.

- Psalti, A. (2007). Training Greek teachers in cultural awareness: A pilot teacher-training programme — Implications for the practice of school psychology. *School Psychology International*, 28(2), 148–162. [10.1177/0143034307078090](https://doi.org/10.1177/0143034307078090)
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–452. [10.1086/461325](https://doi.org/10.1086/461325)
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Prentice-Hall.
- Purkey, W. W. (1974). Teacher attitudes: Castle windows or casket lids. *Alpha Delta Kappan*, 4, 10–11.
- Ράπη, Α. Γ. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Richards, K. (2006). Being the teacher: Identity and classroom conversation. *Oxford Journals*, 2(1), 51–77. [10.1093/applin/ami041](https://doi.org/10.1093/applin/ami041)
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161. <https://doi.org/10.1177/0146167201272002>
- Rhoads, C. H. (2011). The implications of “contamination” for experimental design in education. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 36(1), 76–104. <https://doi.org/10.3102/1076998610379133>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I., & Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students’ affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107–120. <https://doi.org/10.1989/ejep.v7i2.183>
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rogers, C. R. (1959a). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science: Formulations of the person and the social context* (pp. 184–256). McGraw-Hill.

- Rogers, C. R. (1959b). Significant learning: In therapy and in education. *Educational Leadership*, 16(4), 232–242.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin Co.
- Rogers, C. R. (1963). The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1(1), 17–26, <https://doi.org/10.1037/h0088567>.
- Rogers, C. R. (1967). Graduate education in psychology: A passionate statement. *The Clinical Psychologist*, 20(2), 55–62.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. Harper & Row.
- Rogers, C. R. (1974). Remarks on the future of client-centered therapy. In *Innovations in client-centered therapy* (pp. 7–13).
- Rogers, C. R. (1973). The interpersonal relationship: The core of guidance. In C. R. Rogers & B. Stevens (Eds.), *Person to person: The problem of being human* (pp. 89–103). Souvenir.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2–10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. Delacorte Press.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1986). Reflection of feelings. *Person-Centered Review*, 1(4), 375–377.
- Rogers, C. R. (1987). Inside the world of the Soviet professional. *Journal of Humanistic Psychology*, 27(3), 277–304.
- Rogers, C. R. (1988). *On becoming a person*. Constable.
- Rogers, C. R. (1989). A client-centered/person-centered approach to therapy. In H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader* (pp. 135–152). Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Macmillan.
- Rogers, C. R., Gendlin, E. T., Kiesler, D. J., & Truax, C. B. (1967). *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*. University of Wisconsin Press.
- Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2014). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues*. Routledge.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. Basic Books.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Roth, T. H., Conradty, C., & Bogner, F. X. (2022). The relevance of school self-concept and creativity for CLIL outreach learning. *Studies in Educational Evaluation*, 73, 101153. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101153>
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Σαββάκης, Μ. (2023). Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας στην κοινωνική έρευνα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 21(77), 94–111. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2023.1932>
- Sanford, R. (1984). *Unconditional positive regard, a misunderstood way of being*. Center for Interpersonal Growth.
- Salchegger, S. Selective school systems and academic self-concept: How explicit and implicit school-level tracking relate to the big-fish-little-pond effect across cultures. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/1745499916631065>
- Sartawi, A., & Alghazo, E. M. (2006). Special education teachers' perceptions of factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2), 161–165. 10.1097/01.mrr.0000210049.86796.1a
- Schmitt, D. S., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). General self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Wison.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

- Shen, Y-S. (2010). Effects of post-earthquake group play therapy with Chinese children. In J. N. Baggerly, D. C. Ray, & S. C. Bratton (Eds.), *Child-centered play therapy research: The evidence base for effective practice* (pp. 85–103). John Wiley & Sons, Inc.
- Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 5–16. <http://oaji.net/articles/2015/1170-1428502953.pdf>
- Σίμου, Β., & Παπανής, Ε. (2007). Η σημασία της αυτοεκτίμησης των δασκάλων. Ανάκτηση από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_2688.html (4/12/2022).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smit, B. (1998). Towards ‘African’ Education Facilitating Education Change. *The Person-Centered Journal*, 1(5), 15-19.
- Smith, D. (1982). Trends in counseling and psychotherapy. *American Psychologist*, 37(7), 802–809. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.7.802>
- Smith, J., & Ross, C. (2001). Brief to the Minister of Education’s Task Force on effective schools. OECTA.
- Snygg, D., & Combs, A. W. (1949). *Individual behavior: A new frame of reference for psychology*. Harper.
- Soetikno, N., & Arimurti, D. (2020). The role of self-concept and conformity on bullies. In *Proceedings of the International Conference on Progressive Education (ICOPE 2019)* (pp. 299–301). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200323.137>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465. <https://doi.org/10.5465/256865>
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Srinivasan, R., & Pugalenth, N. (2020). A relationship between self-esteem and teaching competency of prospective teachers. *Shanlax International Journal of*

- Arts, Science and Humanities, 7(3), 44–48. 10.34293/sijash.v7i3.546
- Starnaman, S. M., & Miller, K. I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education*, 41(1), 40–53. <https://doi.org/10.1080/03634529209378869>
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Benjamin Cummings.
- Stryker, S. (1986). Identity theory: Developments and extensions. In K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and identity* (pp. 89–104). Wiley.
- Sullivan, H. S. (1945). *The fusion of psychiatry and social science*. Norton. <https://wwnorton.com/books/9780393006032> (4/4/2022).
- Sun, P., Ma, K., Xu, X., & Yan, L. (2025). How self-efficacy shapes professional identity: The mediating role of meaning in life and self-esteem in pre-service physical education teachers. *BMC Psychology*, 13(387). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02679-z>
- Sutton, R. E. (2000, April). *The emotional experiences of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Swain, R. (1991). On the teaching and evaluation of experiential learning in a conventional university setting. *British Journal of Educational Technology*, 22(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.1991.tb00047.x>
- Swann, W. B. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1038–1051. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1038>
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). "I feel much more confident now to talk with parents": An evaluation of in-service training on teacher-parent communication. *School Community Journal*, 22(1), 65–87.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2015). The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher Development*, 19(1), 97–115. 10.1080/13664530.2014.979298
- Tausch, R., & Tausch, A. M. (1991). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* [Psychology of education: Encounters from person to person]. Hogrefe.

- Tausch, R., & Tausch, A.M. (1977). *Erziehungs psychologie*. Hogrefe.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P. E., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. In H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (Eds.), *Self-concept enhancement and learning facilitation: Self-research series* (Vol. 1, pp. 217–239). Information Age Publishing.
- Thayer, L. (1987). An interview with Carl R. Rogers: Toward peaceful solutions to human conflict. Part I. *Michigan Journal of Counseling and Development*, 18(1), 58–63.
- Tolan, J. (2002). The fallacy of the “real” self: In praise of self-structure. In J. C. Watson, R. N. Goldman, & M. S. Warner (Eds.), *Client-centred and experiential psychotherapy in the 21st century: Advances in theory, research and practice* (pp. 131–142). PCCS Books.
- Trent, L. M. Y., Cooney, G., Russell, G., & Warton, P. M. (1996). Significant others' contribution to early adolescents' perceptions of their competence. *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 95–107. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01184.x>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153–162. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Τσίτσα, Χ., Θεοδοσοπούλου, Κ., & Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην πρόβλεψη της διαπροσωπικής ανταπόκρισης. *Ψυχολογία*,

10(1), 60–75.

- Tsitsas, G., Theodosopoulou, M., & Malikiosi-Loizou, M. (2012). Interpersonal Reactivity Scale. In A. Stalikas, S. Triliva, & P. Roussou (Eds.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα [Psychometric tools in Greece]* (pp. 541–544). Εκδόσεις Πεδίο.
- https://www.researchgate.net/publication/283636781_Ta_psychometrika_ergaleia_sten_Ellada_Psychometric_tools_in_Greece (5/5/2025)
- Van Veen, K., & Sleegers, P. (2005). On teachers' identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>
- Varghese, M. M. (2006). Bilingual teachers-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(3), 211–224. 10.1080/01434630608668776
- Vassilopoulos, S. P., & Brouzos, A. (2012). A pilot person-centred group counselling for university students: Effects on social anxiety and self-esteem. *Hellenic Journal of Psychology*, 9(3), 222–239.
- Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture & Psychology*, 4(3), 297–329. 10.1177/1354067X9800400302
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wang, L., & Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1136141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141>
- Weber, W. (2000). *Wege zum helfenden Gespräch: Gesprächspsychotherapie in der Praxis* (12th ed.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Weir, E. C. (1963). The open mind: An essential in teaching and learning. *The Educational Forum*, 27(4), 429–435. [10.1080/00131726309340718](https://doi.org/10.1080/00131726309340718)
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Sage Publications.

- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69–82. <https://doi.org/10.3102/01623737014001069>
- Wilkins, P. (2000). Unconditional positive regard reconsidered. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/030698800109592>
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. International Universities Press.
- Wittern, J.-O., & Tausch, A. M. (1983). Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht [Person-centered attitudes and activities of teachers and psychic life quality of their students in the class situation]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30(2), 128–134.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Wulandari, A., Sukarno, S., & Matsuri, M. (2023). Bibliometric analysis of teacher self-efficacy in primary education. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(2), 1664–1676. [10.35445/alishlah.v15i2.3063](https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i2.3063)
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. University of Nebraska Press.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253–277.
- Yalom, I. D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας* (Μ. Σταύρου, Μετ.). Αγρα. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1995)
- Youngs, B. B. (1978). Anxiety and stress—How they affect teachers, teaching. *NASSP Bulletin*, 62(421), 78–83. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018001005>
- Zeller, E., & Nestle, W. (1980). *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας* (Χ. Θεοδωρίδης, Μετ.). Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Zhang, Z. (2022). Toward the role of teacher empathy in students’ engagement in English language classes. *Frontiers in Psychology*, 13, 880935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880935>
- Zhang, X., Yue, H., Sun, J., Liu, M., Li, C., & Bao, H. (2022). Regulatory emotional self-efficacy and psychological distress among medical students: Multiple mediating roles of interpersonal adaptation and self-acceptance. *BMC Medical Education*, 22(283). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03338-2>

Ziller, R. C. (1973). *The social self*. Pergamon.

Zucconi, A. (2015). Person-centered education. *Cadmus*, 2(5), 59–61.

Zucconi, A. (2016). The Need for Person-Centered Education. *Cadmus*, 3(1), 1.

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο για την αυτοεκτίμηση – Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES*) (Rosenberg, 1965).

Οι ακόλουθες δηλώσεις διερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου σε ποικίλες καταστάσεις. Για κάθε δήλωση, προσδιόρισε πόσο καλά σε περιγράφει με την επιλογή του κατάλληλου αριθμού 1 (Δε με περιγράφει καθόλου καλά), 2, 3, 4, 5 (Με περιγράφει πολύ καλά) στην κλίμακα που ακολουθεί. Όταν αποφασίσεις για την απάντησή σου επίλεξε τον κατάλληλο αριθμό δίπλα στην δήλωση. Διάβασε κάθε δήλωση προσεκτικά πριν απαντήσεις. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

1. Γενικά, είμαι απόλυτα ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου.	1	2	3	4
2. Μερικές φορές νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.	1	2	3	4
3. Πιστεύω ότι έχω αρκετές αρετές.	1	2	3	4
4. Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο οι άλλοι.	1	2	3	4
5. Πιστεύω πως δεν υπάρχουν πολλά πράγματα για τα οποία είμαι υπερήφανος/ή.	1	2	3	4
6. Σίγουρα νιώθω άχρηστος/η μερικές φορές.	1	2	3	4

7. Πιστεύω ότι είμαι ένα άτομο που αξίζει, τουλάχιστον το ίδιο με τους άλλους.	1	2	3	4
8. Εύχομαι να είχα περισσότερο αυτοσεβασμό.	1	2	3	4
9. Γενικά τείνω να νιώθω ότι είμαι αποτυχημένος/η.	1	2	3	4
10. Σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.	1	2	3	4

Ερωτηματολόγιο για τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα
Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (Generalized Self-Efficacy Scale, GSE) (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Παρακάτω σημείωσε στην τετραβάθμια κλίμακα, το βαθμό που η πρόταση αληθεύει. 1= καθόλου αλήθεια 2= ελάχιστα αλήθεια 3= αρκετά αλήθεια 4= απολύτως αλήθεια. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά πριν απαντήσεις. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

	καθόλου αλήθεια	Ελάχιστα αλήθεια	αρκετά αλήθεια	απολύτως αλήθεια
1. Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα, αν βέβαια προσπαθήσω αρκετά.				
2. Εάν κάποιος μου αντιτίθεται, μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω.				

3. Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου.				
4. Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα.				
5. Ευτυχώς λόγω της επινοητικότητάς μου ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόβλεπτες καταστάσεις.				
6. Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα, εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια.				
7. Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, παραμένω ήρεμος/η, επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου.				
8. Όταν βρεθώ αντιμέτωπος/η με ένα πρόβλημα, συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις.				
9. Εάν είμαι αναγκασμένος/η να αντιμετωπίσω μια κατάσταση, συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω.				
10. Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω.				

Ερωτηματολόγιο για την υιοθέτηση των διευκολυντικών συνθηκών για τη μάθηση –Ερωτηματολόγιο Προσωποκεντρικών Στάσεων (*Person-Centered Attitudes Questionnaire*), (Motschnig & Figl, 2008, Μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά από τη συγγραφέα)

Παρακάτω επέλεξε σε ποιο βαθμό σε αντιπροσωπεύει η κάθε πρόταση. Χρησιμοποίησε την εννιάβαθμη κλίμακα από -4 έως +4, όπου -4 δηλώνει «σημαντική επιδείνωση» και +4 δηλώνει «σημαντική βελτίωση». Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά πριν απαντήσεις και απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
1. Αντιμετωπίζω τους άλλους ως το άτομο που πραγματικά είμαι (Α)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Δείχνω αποδοχή και ενδιαφέρον όταν συνδιαλέγομαι με άλλους. (U)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Δείχνω κατανόηση για τους προβληματισμούς των άλλων από τη δική τους οπτική (Ε)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Είμαι ανοιχτός/η προς τις διαφορετικές απόψεις (U)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Δεν κρύβομαι πίσω από μάσκα. (Α)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Μπορώ να αποδεχθώ τους άλλους ακόμα κι αν δεν μοιράζομαι την άποψή τους. (U)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Μπορώ εύκολα να βάλω τον εαυτό μου στη θέση των άλλων.(Ε)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Επικοινωνώ ευθέως και διαφάνεια με τους άλλους.(Α)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Όταν αποκρίνομαι στους άλλους νιώθουν συχνά	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

πως γίνονται κατανοητοί (E)									
--------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Please indicate the degree your own encounter attitudes/disposition has improved or deteriorated

	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
I encounter others as the person who I really am. (A)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I show acceptance and regard in dealing with others. (U)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I show understanding for the concerns of others from their point of view. (E)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I am open towards different opinions. (U)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I don't hide behind a mask. (A)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I can accept others even if I do not share their view. (U)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I can easily put myself in the position of others.(E)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I communicate directly and transparently with others.(A)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I'm often responsive to others &they feel understood.(E)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ερωτηματολόγιο για την αυτοαποδοχή - ερωτηματολόγιο της Ανεπιφύλακτης Θετικής Αυτο-αναγνώρισης Unconditional Positive Self-Regard (UPSR) (Patterson και Joseph, 2006)

Παρακάτω υπάρχει η λίστα δηλώσεων που πραγματεύονται τα γενικά συναισθήματα για τον εαυτό σου. Παρακαλώ απάντησε σε κάθε δήλωση επιλέγοντας την απάντησή σου χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3 ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά πριν απαντήσεις. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ	Συμφω νώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Πραγματικά μου αρέσει ο εαυτός μου	1	2	3	4	5
2	Το αν με επικρίνουν ή με επαινούν οι άλλοι δεν παίζει ρόλο στο πώς αισθάνομαι για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
3	Υπάρχουν κάποια πράγματα που μου αρέσουν στον εαυτό μου και άλλα που δεν μου αρέσουν.	1	2	3	4	5
4	Νιώθω πως εκτιμώ τον εαυτό μου ως άνθρωπο.	1	2	3	4	5
5	Κάποια πράγματα που κάνω με κάνουν να νιώθω καλά με τον εαυτό μου ενώ άλλα πράγματα που κάνω με κάνουν να είμαι επικριτικός/ή με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
6	Το πώς νιώθω προς τον εαυτό μου δεν εξαρτάται από το πώς νιώθουν οι άλλοι προς εμένα.	1	2	3	4	5
7	Τρέφω πολύ σεβασμό για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
8	Νιώθω βαθιά στοργή για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
9	Συμπεριφέρομαι στον εαυτό μου ζεστά και φιλικά.	1	2	3	4	5

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ	Συμφω νώ	Συμφωνώ Απόλυτα
10	Δεν πιστεύω πως οτιδήποτε λέω ή κάνω αλλάζει πραγματικά το πώς νιώθω για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
11	Πραγματικά εκτιμώ τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
12	Το αν οι άλλοι με αντιμετωπίζουν ανοιχτά με εκτίμηση ή είναι ανοιχτά επικριτικοί μαζί μου δεν αλλάζει το πώς αισθάνομαι για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5

Section 2: Below is a list of statements dealing with your general feelings about yourself.

Please, respond to each statement by circling your answer using the scale "1 = Strongly Disagree" to "5 = Strongly Agree".

		Strongly Disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly Agree
1	I truly like myself.	1	2	3	4	5
2	Whether other people criticise me or praise me makes no real difference to the way I feel about myself.	1	2	3	4	5
3	There are certain things I like about myself and there are other things I don't like.	1	2	3	4	5
4	I feel that I appreciate myself as a person.	1	2	3	4	5

		Strongly Disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly Agree
5	Some things I do make me feel good about myself whereas other things I do cause me to be critical of myself.	1	2	3	4	5
6	How I feel towards myself is not dependent on how others feel towards me.	1	2	3	4	5
7	I have a lot of respect for myself.	1	2	3	4	5
8	I feel deep affection for myself.	1	2	3	4	5
9	I treat myself in a warm and friendly way.	1	2	3	4	5
10	I don't think that anything I say or do really changes the way I feel about myself.	1	2	3	4	5
11	I really value myself.	1	2	3	4	5
12	Whether other people are openly appreciative of me or openly critical of me, it does not really change how I feel about myself.	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο για την ενσυναίσθηση- Κλίμακα Διαπροσωπικής Ικανότητας Αντίδρασης (Interpersonal Reactivity Index) (Davis, 1980)

Οι ακόλουθες δηλώσεις διερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου σε ποικίλες καταστάσεις. Για κάθε δήλωση, προσδιόρισε πόσο καλά σε περιγράφει με την επιλογή του κατάλληλου αριθμού 1 (Δε με περιγράφει καθόλου καλά), 2, 3, 4, 5 (Με περιγράφει πολύ καλά) στην κλίμακα που ακολουθεί. Όταν αποφασίσεις για την απάντησή σου επέλεξε τον κατάλληλο αριθμό δίπλα στην δήλωση. Διάβασε κάθε

δήλωση προσεκτικά πριν απαντήσεις. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ					
1. Συχνά ονειροπολώ και φαντάζομαι πράγματα που μπορεί να μου συμβούν.	1	2	3	4	5
2. Συχνά νιώθω τρυφερότητα και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από μένα	1	2	3	4	5
3. Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου	1	2	3	4	5
4. Μερικές φορές δεν αισθάνομαι πολύ συμπονετικά για τους άλλους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα.	1	2	3	4	5
5. Εντρυφώ πραγματικά στα συναισθήματα των προσώπων ενός μυθιστορήματος	1	2	3	4	5
6. Σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης αισθάνομαι αμηχανία και ανησυχία	1	2	3	4	5
7. Συνήθως προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός/η όταν παρακολουθώ ένα κινηματογραφικό ή ένα θεατρικό έργο και δεν παρασύρομαι από αυτό.	1	2	3	4	5
8. Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω κάποια απόφαση	1	2	3	4	5
9. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, νιώθω κάπως προστατευτικά απέναντί του.	1	2	3	4	5

10. Μερικές φορές αισθάνομαι ανήμπορος/η όταν είμαι στο μέσο μιας κατάστασης με έντονη συναισθηματική φόρτιση	1	2	3	4	5
11. Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πως βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά	1	2	3	4	5
12. Είναι σπάνιες οι φορές που με απορροφά ένα καλό βιβλίο ή έργο.	1	2	3	4	5
13. Όταν βλέπω κάποιο τραυματισμένο, προσπαθώ να παραμείνω ψύχραιμος.	1	2	3	4	5
14 Οι κακοτυχίες των άλλων δεν με προβληματίζουν ιδιαίτερα	1	2	3	4	5
15. Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δεν χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
16. Μετά από ένα θεατρικό έργο ή μια ταινία αισθάνομαι σαν να ήμουν ένας από τους πρωταγωνιστές	1	2	3	4	5
17. Με τρομάζει να βρίσκομαι σε μια κατάσταση με έντονη συναισθηματική φόρτιση	1	2	3	4	5
18. Όταν βλέπω να φέρονται σε κάποιον άδικα, δεν συμπάσχω συχνά μαζί του.	1	2	3	4	5
19. Συνήθως είμαι αρκετά αποτελεσματικός στο να ανταπεξέρχομαι τις δύσκολες καταστάσεις .	1	2	3	4	5

20. Συχνά επηρεάζομαι από πράγματα που βλέπω να συμβαίνουν	1	2	3	4	5
21. Πιστεύω ότι σε κάθε κατάσταση υπάρχουν δύο πλευρές και προσπαθώ να εξετάσω και τις δύο	1	2	3	4	5
22. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως αρκετά συμπονετικό πρόσωπο.	1	2	3	4	5
23. Όταν βλέπω ένα καλό έργο ταυτίζομαι εύκολα με τον πρωταγωνιστή	1	2	3	4	5
24. Έχω την τάση να χάνω τον έλεγχό μου σε έκτακτες καταστάσεις	1	2	3	4	5
25. Όταν είμαι θυμωμένος/η με κάποιον προσπαθώ να 'δω μέσα από τα μάτια του' για λίγο.	1	2	3	4	5
26. Όταν διαβάζω μια ενδιαφέρουσα ιστορία προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν αν τα γεγονότα της ιστορίας συνέβαιναν σε μένα	1	2	3	4	5
27. Όταν βλέπω κάποιον που χρειάζεται άμεσα βοήθεια σε μια κρίσιμη κατάσταση, αποδιοργανώνομαι	1	2	3	4	5
28. Πριν κριτικάρω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν εγώ στη θέση του	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο για την ενσυναίσθηση- (Toronto Empathy Questionnaire- TEQ) (Spreng et al., 2009)

Παρακαλώ διάβασε κάθε δήλωση προσεκτικά και επίλεξε πόσο συχνά αισθάνεσαι ή ενεργείς με τον τρόπο που περιγράφεται, επιλέγοντας την ανάλογη απάντηση στην πεντάβαθμη κλίμακα: Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (0) – Σπάνια (1) – Μερικές φορές (2) - Συχνά (3) – Πάντα (4). Διάβατε κάθε δήλωση προσεκτικά πριν απαντήσεις. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

1. Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ.	0	1	2	3	4
2. Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ.	0	1	2	3	4
3. Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό.	0	1	2	3	4
4. Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο.	0	1	2	3	4
5. Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα.	0	1	2	3	4
6. Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα.	0	1	2	3	4
7. Όταν ένας/μία φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο.	0	1	2	3	4

8. Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δε λένε τίποτε.	0	1	2	3	4
9. Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων ανθρώπων.	0	1	2	3	4
10. Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες.	0	1	2	3	4
11. Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει.	0	1	2	3	4
12. Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.	0	1	2	3	4
13. Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω.	0	1	2	3	4
14. Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο γι' αυτούς.	0	1	2	3	4
15. Το βρίσκω ανόητο να κλαίνει άνθρωποι από χαρά.	0	1	2	3	4
16. Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντί του κάπως προστατευτικά.	0	1	2	3	4

Ερωτηματολόγιο για τη σχέση που αναπτύχθηκε με τη διευκολύντρια και τις σχέσεις μεταξύ των μελών (Community Questionnaire)

Παρακάτω επέλεξε σε ποιο βαθμό σε αντιπροσωπεύει η κάθε πρόταση. Χρησιμοποίησε την εννιάβαθμη κλίμακα από -4 έως +4, όπου -4 δηλώνει «σημαντική επιδείνωση» και +4 δηλώνει «σημαντική βελτίωση». Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά πριν απαντήσεις και απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
1. Στην ομάδα υπάρχει κλίμα σεβασμού/στοργής/ εμπιστοσύνης	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Στην ομάδα υπάρχει προσεκτική ακρόαση των άλλων	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Στην ομάδα υπάρχει ανοχή στις ασάφειες και τις συγκρούσεις	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Στην ομάδα υπάρχει μοίρασμα σχετικά με το πώς ανταπεξέρχονται σε προσωπικά προβλήματα και κρίσεις	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Η ομάδα μοιράζεται ένα κοινό σκοπό	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Στην ομάδα βιώνω την εμπειρία ότι ακούγομαι	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Στην ομάδα υπάρχει έκφραση και ανοχή στις έντονες διαφορές	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Η ομάδα διέπεται από αίσθηση κοινής πρωτοβουλίας/ηγεσίας/ευθύνης	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Στην ομάδα υπάρχει επικοινωνία αναγνωρισμένων συναισθημάτων και νοημάτων	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Στην ομάδα βιώνεται το αίσθημα της συνοχής και της κοινότητας	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Η ομάδα διαθέτει την ικανότητα/δύναμη επίτευξης κοινών στόχων	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Στην ομάδα υπάρχει ανησυχία για την διαδικασία της ομάδας	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Η ομάδα εκλαμβάνεται ως ολότητα αντί για το σύνολο των μελών της	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Η ομάδα ανακαλύπτει και χρησιμοποιεί το δυναμικό των μελών της	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Please indicate the degree to which you feel that the group improved (from 0 to +4) or deteriorated (from 0 to -4) from the beginning.

	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
Climate of respect/caring/trust	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Attentive listening to others	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tolerance for ambiguity and conflict	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sharing and surviving personal problems and crises	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sharing of common purposes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Experiencing being heard	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Expressing and tolerating sharp differences	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Shared initiative/leadership and responsibility	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Communicating owned feelings and meanings	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Experience of connectedness and community	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Having the ability/power to achieve common goals	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Having concern for the group process	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
The group is perceived as a whole rather than the sum of its parts	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Discovery and use of member resources	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Παράρτημα II

Έντυπο συγκατάθεσης εκπαιδευτικών

Καλείστε να συμμετέχετε σε μια έρευνα που διεξάγεται από τη Δήμητρα Δημητρακοπούλου, υποψήφια Διδάκτωρ του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και Προσωποκεντρική Σύμβουλο ψυχικής υγείας. Για να συμμετάσχετε στην έρευνα χρειάζεται να είστε εκπαιδευτικός Α/θμιας εκπαίδευσης ΠΕ70. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Μπορείτε να αφιερώσετε όσο χρόνο χρειάζεστε για να διαβάσετε το Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης. Αντίγραφο αυτού του εντύπου θα σας δοθεί.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σας ζητάμε να συμμετέχετε στην παρούσα έρευνα γιατί ο σκοπός της είναι η διερεύνηση της επίδρασης της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης στους εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή σας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Άκουσέ με, δάσκαλε», διάρκειας 6 εβδομάδων- 31 ωρών, η συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελούν συγκατάθεση συμμετοχής στην παρούσα έρευνα.

ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ

Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η αποτελεσματικότερη επικοινωνία και σχέση με τους μαθητές.

ΑΠΟΖΗΜΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Δεν θα έχετε κάποιο άμεσο και σημαντικό οικονομικό όφελος από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ

Κατά τη δήλωση των ερευνητών της έρευνας δεν υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων.

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν σχετικά με την παρούσα έρευνα και οι οποίες θα μπορούσαν να σας ταυτοποιήσουν προσωπικά, θα παραμείνουν απόρρητες και θα αποκαλυφθούν μόνο με την άδειά σας ή όπως προβλέπεται από τον νόμο. Οι πληροφορίες εκείνες που σας ταυτοποιούν προσωπικά, θα διατηρηθούν ξεχωριστά από τα υπόλοιπα δεδομένα που σας αφορούν. Τα δεδομένα θα φυλάσσονται με ευθύνη του ερευνητή. Σε περίπτωση ηχογράφησης, θα ζητηθεί η συγκατάθεσή σας. Μπορείτε να αρνηθείτε να ηχογραφηθείτε. Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιευτούν ή παρουσιαστούν σε συνέδρια δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητά σας. Σε περίπτωση που αποτελέσματα της έρευνας χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, η ταυτότητά σας θα προστατεύεται ή θα συγκαλύπτεται.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ

Μπορείτε να επιλέξετε να συμμετέχετε ή όχι στην παρούσα έρευνα. Αν συμμετέχετε εθελοντικά σε αυτή την έρευνα, μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Μπορείτε επίσης να αρνηθείτε να συμμετάσχετε σε οτιδήποτε σας κάνει να νιώσετε δυσφορία και να παραμείνετε στην έρευνα. Ο ερευνητής μπορεί να σας ζητήσει να αποσυρθείτε από την έρευνα, αν ανακύψουν περιστάσεις που το απαιτούν.

ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Μπορείτε να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή και να διακόψετε τη συμμετοχή σας χωρίς να υποστείτε καμία κύρωση.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ

Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τον ερευνητή .

Δήμητρα Δημητρακοπούλου

Υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εκπαιδευτικός Α/θμιας εκπαίδευσης- Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας Προσωποκεντρικής

Προσέγγισης, Παιδοκεντρική Παιγνιοθεραπεύτρια

d.dimitrakopoulou@uoi.gr

Διάβασα τα παραπάνω και αποδέχομαι τη συμμετοχή μου στην έρευνα.

Ονοματεπώνυμο

Υπογραφή

Ημερομηνία

Παράρτημα III

Φόρμα ανατροφοδότησης – «Άκουσέ με, δάσκαλε!»

1. Ποια από τις διαδικασίες στις οποίες συμμετείχατε ξεχωρίσατε;
2. Ποια από τις διαδικασίες που συμμετείχατε θεωρείτε ότι θα σας φανεί χρήσιμη επαγγελματικά;
3. Ποια από τις διαδικασίες που συμμετείχατε θεωρείτε ότι σας διευκολύνει ως προς την προσωπική και επαγγελματική σας ανάπτυξη;
4. Ποια από τις διαδικασίες που συμμετείχατε τη βιώσατε με περισσότερη ευχαρίστηση;
5. Ποια από τις διαδικασίες που συμμετείχατε θεωρείτε ότι σας δυσκόλεψε περισσότερο;
6. Ποια από τις διαδικασίες που συμμετείχατε τη βιώσατε ως περισσότερο δυσάρεστη;
7. Τι από αυτά που περιείχε το πρόγραμμα θα προτιμούσατε να υπάρχει περισσότερο;
8. Τι από αυτά που περιείχε το πρόγραμμα θα προτιμούσατε να υπάρχει λιγότερο ή καθόλου;
9. Έχετε να προτείνετε κάτι επιπλέον για το πρόγραμμα;