

Group Dynamics in Adult Education: Trainers' & Trainees' Views

Η δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων: Απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων

Stella Skorda

Postgraduate student, Hellenic Open University, School of Humanities

Eugenia A. Panitsides

Faculty, Hellenic Open University, School of Humanities

DOI: 10.6007/MAJESS/v4-i2/2433

URL: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v4-i2/2433>

Abstract

The purpose of the present study is to highlight the factors that influence group dynamics in adult education, as these were shaped through the perceived views of educators and trainees in Parents' Schools in Greece. Grounded on a qualitative approach to the phenomenon under investigation two focus groups were formed, the data of which were analyzed and compared for possible convergences and/or divergences. The sample consisted of 5 trainees attending the program 'Parents' Schools' and 4 trainers from the same program. The discussion guide was selected as the appropriate tool to collect data from both focus groups, whilst content analysis was applied to analyze the research data. The findings depicted that although there are common factors emerging from both the trainers' and trainees' groups, there are substantial differences between them as well. The trainers highlighted the joint building of the educational context, whilst the trainees focused on the group climate. The results of this study call attention to the necessity of training adult educators on issues regarding group dynamics, taking into account all the factors that emerged from both groups.

Key words: Parents' Schools, Group Dynamics, Educators, Learners

Εισαγωγή

Ο Kurt Lewin το 1951 χρησιμοποίησε πρώτη φορά τον όρο “δυναμική της ομάδας” για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο οι ομάδες και τα άτομα δρουν και αλληλεπιδρούν μέσα σε μεταβαλλόμενες συνθήκες (Pasmore, 2006). Έκτοτε, η σημασία της δυναμικής της ομάδας έχει τονιστεί ιδιαίτερα από πολλούς επιστήμονες, καθώς, σύμφωνα με τους Ellemers, Kortekaas και Ouwerkerk (1999), μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες αναπτύσσεται η κοινωνική μας ταυτότητα, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται η αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας. Στο πλαίσιο αυτό έχουν επισημανθεί μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική της ομάδας, όπως η σύνθεσή της - φύλο, ηλικία, κοινωνικό κύρος, διαφορετικές νοοτροπίες των μελών, ικανότητες, μαθησιακά στυλ – καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των μελών και οι ρόλοι τους

στην ομάδα (Thornbury & Slade, 2006).

Σχετικές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ομάδες που λειτουργούν αποτελεσματικά είναι εκείνες στις οποίες η ατμόσφαιρα στην ομάδα εμπνέει στα μέλη τους ψυχολογική ασφάλεια (Walumbwa & Schaubroeck, 2009). Παράλληλα, οι Zohar και Tenne-Gazit (2008) επεσήμαναν ότι στη δυναμική και ασφαλή ατμόσφαιρα της εκπαιδευτικής ομάδας συντελούν τόσο ο εκπαιδευτής, ο οποίος θα πρέπει να έχει την ικανότητα μετασχηματισμού των απόψεων στην ομάδα στην πορεία προς την αλλαγή, όσο και η αλληλεπίδραση των μελών μεταξύ τους.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στην ανάδειξη των στοιχείων που επηρεάζουν τη δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως αυτά καταδείχτηκαν μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων στις σχολές γονέων.

Η δυναμική της ομάδας

Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Kurt Lewin είναι ο θεμελιωτής της θεωρίας της δυναμικής των ομάδων. Μέσα από τη θεωρία του αναπτύσσει τη βασική ιδέα του που είναι ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι μια λειτουργία του ζωτικού χώρου του ατόμου. Ο ζωτικός χώρος περιλαμβάνει αντιλήψεις για εναλλακτικές επιλογές στη συμπεριφορά όπως είναι για παράδειγμα διαφορετικές δράσεις που μπορεί να αναλάβει να εκτελέσει το άτομο, οι οποίες είτε ενθαρρύνονται, είτε αποθαρρύνονται από συγκεκριμένες δυνάμεις που αναπτύσσονται (Johnson & Johnson, 2009). Τέτοιες δυνάμεις είναι οι ψυχολογικοί παράγοντες, οι ανάγκες του ατόμου, τα κίνητρά του κ.α. Όταν το άτομο επιλέγει να επιλύσει ένα πρόβλημα ή να επιτύχει έναν στόχο στην ομάδα αλλά και στη ζωή του, σύμφωνα με το Lewin, επενεργούν δυνάμεις, είτε αντίρροπες, είτε θετικές προς την αλλαγή, είτε αντικρουόμενες, οι οποίες επηρεάζουν το αποτέλεσμα, διευκολύνοντας ή παρεμποδίζοντας αντίστοιχα την αλλαγή στην ομάδα (Thelen, 1992).

Σε αντίθεση με άλλους ερευνητές, ο Lewin έδωσε σημασία στο εδώ και τώρα και στις δυναμικές που αναπτύσσονται στο παρόν του ατόμου σε συνδυασμό με τη δυναμική των στοιχείων της προσωπικότητάς του. Έτσι, μια ανακατασκευή του ζωτικού του χώρου (του ψυχολογικού περιβάλλοντός του) επηρεάζεται από την αντίληψη και τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου. Το αντίστοιχο συμβαίνει και με την ομάδα. Μια συμπεριφορά στην ομάδα μπορεί να κατανοηθεί εάν ληφθούν υπόψη όλες οι πλευρές του ζωτικού χώρου της ομάδας. Επιπλέον, το άτομο όταν εντάσσεται σε μια ομάδα κουβαλάει τις εμπειρίες από άλλες ομάδες που εντάχθηκε παλαιότερα και στις οποίες διδάχτηκε κανόνες που επηρεάζουν την ένταξή του στην παρούσα ομάδα (Gershenfeld, 1986).

Μια άλλη θεωρία συνδεδεμένη με τη δυναμική των ομάδων είναι αυτή του Foulkes (1898-1976). Ο Foulkes μέσα από τις αναλύσεις του σε ομάδες εστίασε στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα και στον ρόλο που έχει η επικοινωνία στην εδραίωση αυτών των σχέσεων (Ward, 2010). Οι άνθρωποι σχετίζονται ο ένας με τον άλλον μέσα από την επικοινωνία και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν το άτομο να μελετηθεί ανεξάρτητα από το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει. Μέσα στην ομάδα αναπτύσσεται ένα δίκτυο επικοινωνίας όπου οι συμμετέχοντες εκφράζονται ατομικά· ωστόσο αυτή η έκφραση βρίσκει νόημα μέσα από την ομαδική συνθήκη. Το δίκτυο αυτό περιλαμβάνει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον των μελών, το ασυνείδητο και το συνειδητό, λεκτικές και μη λεκτικές δράσεις, στοιχεία τα οποία

σφυρηλατούν την ανάπτυξη της ομάδας. Για τον Foulkes το μοίρασμα των εμπειριών των μελών της ομάδας είναι η βασική παράμετρος η οποία επιφέρει τις αλλαγές στην ομάδα (Ward, 2010).

Τέλος, ο Bion (2013) ανέπτυξε την ιδέα της ομάδας ως σύνολο (όπ. ανάφ. στο Sutherland, 1992). Το σύνολο αυτό δεν είναι ευδιάκριτο, ενώ μπορεί να μελετηθεί μόνο σε σύνδεση με την ομάδα, όπως ακριβώς η προσωπικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το άτομο. Ως εκ τούτου, εκτός από το συνειδητό επίπεδο, η δυναμική της ομάδας γίνεται κατανοητή για τον Bion με τους παρακάτω όρους που αναπτύσσονται στο ασυνείδητο της ομάδας: της εξάρτησης, της μάχης/φυγής και της σύζευξης. Η εξάρτηση συνδέεται με τη μη συνειδητή πεποίθηση των μελών της ότι ο ηγέτης θα σώσει την ομάδα και ότι τα μέλη της είναι κατώτερα από αυτόν. Η μάχη/φυγή συνδέεται με το ότι η ομάδα είτε πρέπει να αντιμετωπίσει τον ηγέτη ελέγχοντάς τον, ή να βιώσει τον έλεγχο από τον ηγέτη, ή να παραμείνει 'κλειστή' στο άνοιγμα προς το περιβάλλον, γεγονός το οποίο φέρνει στην επιφάνεια συναισθήματα θυμού. Τέλος η σύζευξη συνδέεται με την πεποίθηση ότι δύο μέλη θα συνενωθούν για να διασώσουν την ομάδα και να αποφύγουν τις δυο προηγούμενες καταστάσεις (Sutherland, 1992). Ο Turquet το 1974 (όπ. ανάφ. στο Skolnick & Green, 2004) πρόσθεσε έναν τέταρτο όρο, αυτόν της 'ενότητας' που λαμβάνει χώρα όταν τα μέλη της ομάδας νιώθουν ότι θα απολέσουν την ταυτότητά τους με τη συμμετοχή τους στην ομάδα, οπότε και κρατούν παθητική στάση, διατηρώντας έτσι κατά κάποιο ιδιόρρυθμο τρόπο την ενότητα της ομάδας. Αυτές οι 'υποθέσεις', όπως τις ονόμασε ο Bion, είναι άμυνες και αφορούν στη μη συνειδητή επικοινωνία που αναπτύσσεται στην ομάδα και στην αντιμετώπιση του άγχους που προκύπτει.

Επισκόπηση σχετικών ερευνών

Ο Lewin υπήρξε ο πρωτοπόρος της δημιουργίας των αποκαλούμενων εκπαιδευτικών ομάδων (T-groups) κατά τη δεκαετία του 1940, οι οποίες είχαν στόχο την καταγραφή των συμπεριφορών των μελών των ομάδων, των τάσεων και αντιδράσεων μέσα σε αυτές (Klein & Astrachan, 1971). Τα αποτελέσματα των μελετών του έδειξαν ότι η ομάδα ευνόησε την ωρίμανση και προσωπική ανάπτυξη των μελών, εύρημα μη αναμενόμενο σε σχέση με τον αρχικό στόχο που ήταν να μελετηθεί το φαινόμενο της δυναμικής των ομάδων. Επίσης ο Lewin, το 1944, διενήργησε πειράματα για τον ρόλο του στυλ ηγεσίας του αρχηγού της ομάδας, μελετώντας την επιρροή στη συμπεριφορά των μελών της. Στο πρώτο πείραμα εξέτασε τη συμπεριφορά δύο ομάδων 10χρονων αγοριών, τα οποία συμμετείχαν σε δραστηριότητες χειροτεχνίας - η μία ομάδα υπό την ηγεσία ενός αυστηρού ηγέτη και η άλλη ομάδα υπό την ηγεσία ενός δημοκρατικού ηγέτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι α αγόρια της δεύτερης ομάδας ήταν πιο ανοιχτά και φιλικά μεταξύ τους, ενώ και απέναντι στον ηγέτη ήταν πιο ελεύθερη και ισότιμη η συμπεριφορά τους. Επιπρόσθετα, όλοι ήταν πιο επικεντρωμένοι σε αυτό που είχαν να φέρουν εις πέρας στην ομάδα.

Ως εκ τούτου, οι Walumbwa & Schaubroeck (2009) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ομάδες που λειτουργούν αποτελεσματικά είναι εκείνες στις οποίες η ατμόσφαιρα στην ομάδα εμπνέει στα μέλη τους ψυχολογική ασφάλεια. Και αυτό συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να διαχειρίζεται την επιρροή του με τρόπο που να μην παρεμποδίζει την αίσθηση της ασφάλειας, ενώ παράλληλα παραμένει ανοιχτός και ειλικρινής.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Thomas το 2007 μελέτησε τον ρόλο του εκπαιδευτή στη δυναμική της ομάδας, μέσα από συνεντεύξεις με επτά εκπαιδευτές-διευκολυντές στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα της ομάδας είναι

συνάρτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτών σε τέσσερις γνωστικές περιοχές: i) τεχνικές διευκόλυνσης της μάθησης, ii) στόχους διευκόλυνσης της μάθησης, iii) ανθρωποκεντρική διευκόλυνση της μάθησης, και iv) 'κριτική' διευκόλυνση της μάθησης.

Όσον αφορά στη συνεργατική μάθηση, ο Deutsch (1949a, όπ. αναφ. στο Ashman & Gillies, 2003) μελέτησε τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα και στις διεργασίες που αναπτύσσονται στην ομάδα ως αποτέλεσμα της συνεργασίας ή της ανταγωνιστικότητας που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα σε αυτή. Στο πλαίσιο αυτό, μελέτησε 50 εθελοντές τους οποίους χώρισε σε 10 ομάδες επιδιώκοντας να διερευνήσει πόσο παραγωγικές ήταν οι ομάδες ως ολότητες, ως σύνολα. Τα αποτελέσματα της επιστημονικής παρατήρησης κατέδειξαν ότι τα άτομα της ομάδας στην οποία προείχε η συνεργασία ήταν περισσότερο εστιασμένα στην ομάδα και είχαν την αίσθηση της ομαδικότητας. Επιπρόσθετα, επικοινωνούσαν καλύτερα μεταξύ τους, ήταν πιο φιλικά, είχαν καλύτερες σχέσεις και υψηλότερα κίνητρα, ενώ παράλληλα ήταν και πιο παραγωγικά.

Σε παρόμοιες μελέτες οι Johnson & Johnson (1994) εξέτασαν τις επιδράσεις της συνεργατικής, ανταγωνιστικής και ατομικής μάθησης στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και στην αποτελεσματικότητα στη μάθηση, με παρόμοια αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους κατέδειξαν ότι η συνεργατική μάθηση ενισχύει περισσότερο την επίτευξη των στόχων και την παραγωγικότητα της ομάδας, σε σχέση με την ανταγωνιστική και ατομική μάθηση.

Επίσης, ο Slavin (1985) διενήργησε 14 μελέτες σχετικά με τη συνεργατική μάθηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα σε ομάδες, καταλήγοντας, στις 12 από αυτές, ότι υπήρχε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνεργατική μάθηση και στην μεταβλητή των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι θετικές επιδράσεις αφορούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην καλύτερη ενσωμάτωση στις κοινωνικές ομάδες και στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα.

Τέλος, σε μελέτη της Saavedra (1995) διερευνήθηκε η ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα στην ομάδα. Η Saavedra εργάστηκε με μια ομάδα 6 δασκάλων σε εβδομαδιαία βάση με σκοπό την ανάλυση των μεθόδων διδασκαλίας, την επίδραση στη μάθηση των μαθητών αλλά και στην προσωπική τους μάθηση και ανάπτυξη. Κατέληξε στο αξιοσημείωτο συμπέρασμα ότι όταν οι δάσκαλοι ως μέλη της ομάδας συνειδητοποίησαν τη δική τους μάθηση, μέσα από κριτικό στοχασμό και εντός του κοινωνικού πλαισίου που έλαβε χώρα, τότε επήλθε αλλαγή και μετασχηματισμός των απόψεών τους. Μέρος της αλλαγής αυτής ήταν η επίγνωση των αντιλήψεων που είχαν για τους μαθητές τους, για τον εαυτό τους και για τις γνώσεις τους.

Στον Ελλαδικό χώρο υπάρχουν λίγες έρευνες σχετικά με τη δυναμική της ομάδας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Τσιμπουκλή, 2010, όπ. αναφ. στο Βεργίδης & Κόκκος, 2010). Συγκεκριμένα έχει υλοποιηθεί μια έρευνα από τους Tsiboukli και Wolff (2003a) που αφορά στην εκπαίδευση επαγγελματιών ψυχικής υγείας στις εξαρτήσεις. Η συγκεκριμένη μελέτη κατέδειξε σημαντική κάμψη των προκαταλήψεων των συμμετεχόντων μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα. Σε παρόμοια μελέτη των ίδιων ερευνητών (Tsiboukli & Wolff, 2003β), μέσω της διεξαγωγής ομάδων εστιασμένης συζήτησης με επαγγελματίες ψυχικής υγείας, αναδείχθηκε επιπρόσθετα η δυσκολία που έχουν οι εκπαιδευτές στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους στην ομάδα, ο φόβος απόρριψης που ενυπάρχει, καθώς και η δυσκολία να κατανοήσουν τη δυναμική της ομάδας. Υπό το φως των ευρημάτων αυτών, υλοποιήθηκε από το ΚΕΘΕΑ επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω στη δυναμική των ομάδων απευθυνόμενο σε στελέχη ψυχικής υγείας, μέσω του οποίου αναδείχθηκε για άλλη μία φορά ο φόβος έκθεσης των εκπαιδευτών στην ομάδα, η

δυσκολία στην έκφραση συναισθημάτων και τα κενά γνώσεων σχετικά με τη δυναμική (Κόκκος, 2005). Επίσης, έγινε εμφανές πόσο βοηθητική ήταν η βιωματική προσέγγιση στην κατανόηση της δυναμικής της ομάδας.

Τέλος, στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του ΕΑΠ (Νικόπουλος, 2009), διερευνήθηκε η δυναμική των σχέσεων της εκπαιδευτικής ομάδας ενηλίκων, Μέσω ποιοτικών δεδομένων και αυτή η έρευνα ανέδειξε την κομβική σημασία του κλίματος της ομάδας, των ρόλων των μελών, καθώς και των σχέσεων στην ομάδα.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο καθώς και τις σχετικές μελέτες που διενεργήθηκαν, σκοπός της έρευνας μας ήταν η ανάδειξη των στοιχείων που επηρεάζουν τη δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων στις σχολές γονέων. Ως επιμέρους στόχοι του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος τέθηκαν οι ακόλουθοι:

1. Να αναδειχθούν τα στοιχεία που αφορούν στη δυναμική της ομάδας (όπως είναι οι παράγοντες που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτή)
2. Να καταγραφούν τα στοιχεία που αφορούν στον ρόλο του εκπαιδευτή στην εκπαιδευτική ομάδα
3. Να εντοπισθούν τυχόν κοινά στοιχεία ή και διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων εστίασης.

Μεθοδολογία Έρευνας

Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, διερευνήθηκαν και αναλύθηκαν όλα τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στην ομάδα και στη δυναμική της, αλλά και στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, όπως και ο κρίσιμος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Η ποιοτική έρευνα επέτρεψε τη σε βάθος διερεύνηση απόψεων αλλά και την ερμηνεία εμπειριών και συμπεριφορών, δίνοντας τη δυνατότητα να ληφθούν πολυδιάστατες πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα και να αναδειχθούν οι διαφορετικές οπτικές και τα προσωπικά νοήματα των συμμετεχόντων, στοιχεία τα οποία δε θα μπορούσαν να καταγραφούν και να διερευνηθούν μέσω ποσοτικών μεθόδων (βλ. Cohen & Manion, 1994· Κεδράκα, 2008). Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την ανάλυση περιεχομένου κατά την οποία τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες, αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν.

Συγκεκριμένα, συστάθηκαν δύο ομάδες εστιασμένης συζήτησης, τα δεδομένα από τις οποίες καταγράφηκαν, αναλύθηκαν και υποβλήθηκαν σε σύγκριση μεταξύ τους για τη διερεύνηση πιθανών κοινών και διαφοροποιητικών στοιχείων. Η εστιασμένη συζήτηση επιλέχθηκε ως η ενδεικνυόμενη μέθοδος για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου, καθώς προσδίδει έμφαση στην αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας και επιτρέπει την ανάδειξη των αξιών και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων (βλ. Cohen & Manion, 1994).

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ο οδηγός συζήτησης ο οποίος επιτρέπει στη συζήτηση να κινείται σε κάποιους γενικούς άξονες, ενώ παράλληλα παρέχει στους συμμετέχοντες το περιθώριο να οδηγήσουν τη συζήτηση στα κεντρικά για τους ίδιους θέματα. Ο σχεδιασμός του οδηγού συζήτησης βασίστηκε σε όλες τις εκφάνσεις του φαινομένου της δυναμικής της ομάδας έτσι όπως αυτό ορίζεται με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία ώστε να

διασφαλιστεί εγκυρότητα περιεχομένου (βλ. Kidd & Parshall, 2000). Ειδικότερα, ο οδηγός συζήτησης περιελάμβανε δύο μέρη: α) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, και β) Τις ερωτήσεις, οι οποίες διακρίνονται σε ερωτήσεις μετάβασης, κεντρικές ερωτήσεις και ερωτήσεις κλεισίματος. Οι πρώτες βοήθησαν στο να περάσει η συζήτηση στο βασικό θέμα. Οι κεντρικές ερωτήσεις αφορούσαν στις πλευρές της υπό μελέτη έννοιας, θέτοντας ένα γενικό πλαίσιο. Οι ερωτήσεις κλεισίματος έδωσαν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να προσθέσουν οτιδήποτε επιπλέον επιθυμούσαν και να ανακεφαλαιώσουν τα πιο σημαντικά θέματα για αυτούς. Οι κεντρικές ερωτήσεις δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις εξής μεταβλητές με βάση τους στόχους της έρευνας: α) Ατομικοί παράγοντες, β) Παράγοντες αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας, γ) Παράγοντες που αφορούν στον εκπαιδευτή.

Πραγματοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία σύμφωνα με την οποία επιλέχτηκε ένα δείγμα από το επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας – το πρόγραμμα Σχολών Γονέων του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ (Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης) της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης-, σύμφωνα δηλαδή με το κριτήριο της προσβασιμότητας αλλά και λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος για τα συγκεκριμένα άτομα (γονείς) και τον δύσκολο ρόλο τους. Οι Σχολές Γονέων έχουν συμβουλευτικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, ενώ εστιάζουν στην πρόληψη (ομαδική συμβουλευτική), έχοντας ως στόχο να βοηθήσουν τους γονείς να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους και στις δυσχέρειες που εμπεριέχονται σε αυτόν (Χουρδάκη, 2000).

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε πρόσκληση προς τους εκπαιδευτές των σχολών γονέων Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης αλλά και στους εκπαιδευόμενους μίας ομάδας από τη Δυτική Θεσσαλονίκη, και οι ομάδες εστίασης συγκροτήθηκαν από όσους που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση αυτή. Το δείγμα χαρακτηρίζεται ομοιογενές, τόσο αυτό των γονέων ως προς το χαρακτηριστικό της γονεϊκότητας, όσο και των εκπαιδευτών καθώς ήταν όλοι εκπαιδευτές σε σχολές γονέων, παράμετρος που βοήθησε στη συνεκτικότητα της ομάδας και ενίσχυσε τη συζήτηση. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες που αποτέλεσαν τη μία ομάδα εστίασης ήταν 5 εκπαιδευόμενοι γονείς των σχολών γονέων, ενώ οι συμμετέχοντες στη δεύτερη ομάδα εστίασης ήταν 4 εκπαιδευτές του ίδιου προγράμματος.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2015, ενώ πριν από τις δύο συζητήσεις των ομάδων εστίασης ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες διεξοδικά για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και ζητήθηκε η σχετική άδεια για την καταγραφή των συζητήσεων.

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι η παρούσα προκαταρκτική έρευνα έχει σημαντικούς περιορισμούς, όπως η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων λόγω του πολύ μικρού δείγματος της έρευνας και η σκόπιμη δειγματοληψία. Σε αυτό επιπροστίθενται η υποκειμενικότητα των απόψεων τόσο του ερευνητή όσο και των συμμετεχόντων αλλά και παράγοντες που συνδέονται με το κοινωνικό περιβάλλον των συμμετεχόντων και οι οποίοι είναι δύσκολο να ελεγχθούν (βλ. Cohen & Manion, 1994). Επίσης, δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων επειδή τα κοινωνικά φαινόμενα που μελετώνται είναι πολυδιάστατα και υπόκεινται σε αλλαγές με το χρόνο (Patton, 1999).

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας των πληροφοριών που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση όσον αφορά τις πηγές των πληροφοριών, δηλαδή συλλέχθηκαν πληροφορίες από δύο διαφορετικές πηγές, από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους ώστε η μία ομάδα να συμπληρώσει την άλλη μέσα από τις διαφορετικές απόψεις που αναδείχθηκαν και της κατόπιν σύγκρισης που ακολούθησε. Επίσης πραγματοποιήθηκε λεπτομερής ανάλυση σχετικά με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας

ώστε να υπάρχει πλήρης κατανόηση των ερωτημάτων από όλους τους συμμετέχοντες, ενώ διασφαλίστηκε η διάθεση επαρκούς χρόνου για τη συζήτηση και η κατάλληλη προετοιμασία του χώρου, δίνοντας έμφαση στην κυκλική διάταξη καρεκλών και τραπεζιών, ώστε να υπάρχει καλή οπτική επαφή ανάμεσα σε ερευνητή και συμμετέχοντες.

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα από τις ομάδες εστίασης απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία του γραπτού λόγου με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, εστιάζοντας στις έννοιες που ενυπάρχουν στις λέξεις. Ειδικότερα, κατά την ανάλυση περιεχομένου, οι ενότητες που αναλύονται είναι οι έννοιες που εκφράζονται και όχι τόσο το λεξιλόγιο. Σε αυτές τις ενότητες-κατηγορίες εντάσσονται οι λέξεις που ταιριάζουν ή διαφέρουν αλλά περιγράφουν την ίδια έννοια, ενώ προκύπτουν και υποκατηγορίες (βλ. Τζάνη, 2005). Ως μονάδα ταξινόμησης επιλέχτηκε η φράση, με στόχο να είναι ξεκάθαρες οι κατηγορίες, κάτι που ενισχύει και την εγκυρότητα της έρευνας εφόσον οι κατηγορίες που ανέκυψαν είναι σαφώς οριοθετημένες (βλ. Τζάνη, 2005). Μέσα από μελέτη του γραπτού κειμένου δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες, σε συμφωνία με τους στόχους της έρευνας:

1. Παράγοντες που αφορούν το άτομο όσον αφορά τη δυναμική της ομάδας
2. Παράγοντες που αφορούν την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων μελών της ομάδας
3. Παράγοντες που αφορούν τον εκπαιδευτή.

Σε αυτές τις κατηγορίες εντάχθηκαν άλλες υποκατηγορίες με βάση τα όσα δήλωσαν οι συμμετέχοντες, ενώ κατόπιν έγινε σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά τα παραπάνω. Αναλυτικά οι παράγοντες της πρώτης ομάδας εστίασης (εκπαιδευτές) παρουσιάζονται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας παραγόντων της ομάδας των εκπαιδευτών

Ατομικοί παράγοντες	Παράγοντες αλληλεπίδρασης	Παράγοντες εκπαιδευτή
Προσδοκίες	Πλαίσιο	Υπενθύμιση του πλαισίου
Προσδοκίες σε σχέση με το πλαίσιο	Προσδοκίες Ομάδας	Στερεότυπα
Έλλειψη προσδοκιών	Συνδιαμόρφωση	Χαρακτηριστικά και δεξιότητες
Χαρακτήρας	Εχεμύθεια	Προσδοκίες
Συναισθήματα	Εκπαίδευση της ομάδας στην επικοινωνία	Διαχείριση συγκρούσεων
Προσωπικά βιώματα	Αξιοποίηση των ρόλων	Αξιοποίηση των ρόλων
Απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτή	Πρότερη γνωριμία των μελών	Ανατροφοδότηση της ομάδας
Στερεότυπα	Συναισθήματα	Έκφραση των συναισθημάτων
Ετοιμότητα για αλλαγή	Αντιμετώπιση των συγκρούσεων	Εκπαίδευση
	Ισορροπία ανάμεσα σε σαφή όρια και ελεύθερη έκφραση	Τεχνικές
	Ισοτιμία των μελών	Αντιμετώπιση των προκλήσεων
	Αυτοαξιολόγηση της ομάδας	Ηλικία

Ομοίως, οι παράγοντες της δεύτερης ομάδας εστίασης (εκπαιδευόμενοι) παρουσιάζονται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2. Συγκεντρωτικός πίνακας των παραγόντων της ομάδας των εκπαιδευόμενων

Ατομικοί παράγοντες	Παράγοντες αλληλεπίδρασης	Παράγοντες εκπαιδευτή
Χαρακτήρας	Αμοιβαίος σεβασμός	Εκπαιδευτής ως “ειδικός”
Προσδοκίες και βιώματα	Σύνθεση της ομάδας	Χαρακτηριστικά και ικανότητες
	Αρχή της αμοιβαίας μάθησης	Χαρακτηριστικά και ικανότητες
	Συναισθήματα	Χαρακτηριστικά και ικανότητες
	Κλίμα της ομάδας	Ρόλοι του εκπαιδευτή στη ζωή
	Κοινή θεματική	Ρόλοι του εκπαιδευτή στη ζωή
	Μη κοινό παρελθόν	Εκπαιδευτική Προσέγγιση
	Κανόνες της ομάδας	Εκπαιδευτική Προσέγγιση
	Χρόνος	Εκπαιδευτική Προσέγγιση
	Ρόλοι στην ομάδα	Εκπαιδευτική Προσέγγιση
	Συγκρούσεις	Εκπαιδευτική Προσέγγιση
	Πρότερη εμπειρία από ομάδες	Εκπαιδευτική Προσέγγιση
	Βιωματικός χαρακτήρας του προγράμματος	Εκπαιδευτική Προσέγγιση
	Προσδοκίες της ομάδας	Εκπαιδευτική Προσέγγιση

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας όσον αφορά στον ρόλο των ατομικών παραγόντων παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες εστίασης.

Παρατηρούμε ότι τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν τις προσδοκίες αλλά και τον χαρακτήρα του ατόμου και το πόσο έτοιμος αισθάνεται κανείς για να αλλάξει ως παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά και συνεισφέρει θετικά στη δυναμική της ομάδας. Αυτό ίσως συνδέεται με την επισήμανση του Knowles (1970) ότι η ετοιμότητα για αλλαγή και μάθηση αναδύονται όταν υπάρχει κάποια ρητή ανάγκη που πρέπει να αντιμετωπιστεί στην καθημερινότητα του ατόμου. Ωστόσο οι εκπαιδευτές εστίασαν και σε συναισθηματικούς παράγοντες, και συγκεκριμένα στον φόβο έκθεσης στην ομάδα, αλλά και στα στερεότυπα που ενυπάρχουν στο άτομο. Σύμφωνα με τον Ringer (2002), κάτι τέτοιο είναι πιθανόν να συσχετίζεται με προηγούμενες δυσάρεστες εμπειρίες που ίσως δυσκολεύουν την ένταξη του ατόμου στην ομάδα. Από την άλλη, οι εκπαιδευόμενοι εστίασαν σε παράγοντες όπως είναι η διάθεση του ατόμου, η καλή προαίρεση, η ειλικρίνεια αλλά και η αμφισβήτηση της παντογνωσίας του ατόμου.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση στην ομάδα τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι τόνισαν την ύπαρξη κοινού "τόπου" στην ομάδα (κοινών στόχων και ενδιαφερόντων) ώστε να ταυτιστούν τα μέλη μεταξύ τους και να ενισχυθεί η συνοχή. Επίσης, και οι δύο πλευρές επεσήμαναν την εχεμύθεια σαν σημαντικό παράγοντα της δυναμικής ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, καθώς και τη σύναψη και τήρηση του μαθησιακού συμβολαίου, τους κοινούς κανόνες και ιδιαίτερα το χαρακτηριστικό της ισοτιμίας εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Όπως επισημαίνει και η Cranton (1996), ο εκπαιδευτής οφείλει να λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης μέσα από μια ισότιμη βάση και όχι ως κάποιος που επιβάλλει όσα γνωρίζει.

Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτές επικεντρώθηκαν στη συνδιαμόρφωση του πλαισίου από εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους, στην ισορροπία στην έκφραση και στα όρια που θα πρέπει να τεθούν, καθώς και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων με θετικό τρόπο. Οι εκπαιδευόμενοι αντίθετα επικέντρωσαν την προσοχή τους στο κλίμα στην ομάδα και ιδιαίτερα στην αποδοχή που θα πρέπει να υπάρχει τόσο κατά την αλληλεπίδραση όσο και στον τρόπο της επικοινωνίας. Επίσης τόνισαν τη σημασία της ευελιξίας ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας, κάτι που άλλωστε έχει επισημάνει εκτενώς και ο Κόκκος (2005). Παράλληλα, παρατήρησαν ότι οι συγκρούσεις και οι διαφορετικοί ρόλοι προσδίδουν στην ομάδα πολλαπλές οπτικές, επισημαίνοντας ωστόσο τον κρίσιμο ρόλο των ορίων, του σεβασμού στον άλλο, και του βιωματικού χαρακτήρα του προγράμματος. Επίσης, τόνισαν την μη ύπαρξη προηγούμενων σχέσεων ανάμεσα στα μέλη σαν σημαντικό παράγοντα για το θετικό κλίμα στην ομάδα, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι τους βοήθησε να αισθανθούν άνετα, σημείο ωστόσο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης σε μελλοντική έρευνα.

Όσον αφορά στον ρόλο του εκπαιδευτή, και οι δύο ομάδες επεσήμαναν ότι η δυναμική της ομάδας επηρεάζεται σημαντικά από τον χαρακτήρα του εκπαιδευτή, τις γνώσεις, τις εμπειρίες του αλλά και την μεταδοτικότητά του. Οι εκπαιδευτές επικεντρώθηκαν ιδιαίτερα στα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η διάθεσή του να εκτεθεί ως ισότιμο μέλος στην ομάδα, σε αντιδιαστολή με το υπάρχον στερεότυπο της 'τελειότητας'. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκαν εκτενώς σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και κατάρτιση του ως εκπαιδευτή ενηλίκων, αναφορικά με διδακτικές τεχνικές, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, τον τρόπο έκφρασης συναισθημάτων με ελεγχόμενο τρόπο, την αντιμετώπιση των προκλήσεων με δεκτικό τρόπο και όχι εκλαμβάνοντας τις σαν απειλή, την αυτογνωσία του και τη διάθεσή του για αυτοαξιολόγηση. Τέλος, ανέφεραν ότι ο εκπαιδευτής οφείλει να σέβεται τον εκπαιδευόμενο, τον ρυθμό μάθησής

του, καθώς και το γεγονός εάν ο ίδιος επιθυμεί να αλλάξει ή όχι, παράμετροι οι οποίες έχουν επισημανθεί εκτενώς και από τον Κόκκο (2005).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευόμενοι επικεντρώθηκαν στην ικανότητα του εκπαιδευτή να θέτει τα όρια και να κρατά τις ισορροπίες στην ομάδα, καθώς και να παρακολουθεί το κλίμα της ομάδας μετατρέποντας ό,τι αρνητικό σε θετικό, και όχι λειτουργώντας ως ειδικός που επιθυμεί να αλλάξει τη θεωρία που έχει το άτομο για τον κόσμο. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με όσα ισχυρίζονται οι Νογέ και Riveteau (2002), οι οποίοι πιστεύουν στον συνδυασμό της ελεύθερης έκφρασης των εκπαιδευομένων αλλά και της προώθησης των στόχων της ομάδας ταυτόχρονα.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τη δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι των σχολών γονέων, καθώς και τον ρόλο του εκπαιδευτή σε αυτή. Προέκυψαν ενδιαφέρουσες απόψεις και των δύο ομάδων εστίασης και καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα παρ' όλους τους περιορισμούς της έρευνας. Αυτοί αφορούν κυρίως στην υποκειμενικότητα των απόψεων τόσο των δύο ομάδων, όσο και του ερευνητή, αλλά και στην περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης λόγω του μικρού δείγματος και της σκόπιμης δειγματοληψίας, γεγονός που επιτείνει την επιφυλακτικότητα στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, έπρεπε να αναλυθεί μία εξαιρετικά σύνθετη έννοια σε όλες τις εκφάνσεις της και ταυτόχρονα να αντληθούν ελεύθερα οι απόψεις των συμμετεχόντων. Σε γενικές γραμμές, ήταν δύσκολο να ελεγχθούν αφανείς παράγοντες που μπορεί να επηρέασαν τις απόψεις που εκφράστηκαν, όπως για παράδειγμα κυρίαρχες απόψεις και στερεότυπα που ενυπάρχουν στους συμμετέχοντες και ασυνείδητα εκφράστηκαν, καθώς και αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες που αναμφισβήτητα αναδύθηκαν και επηρέασαν τις συζητήσεις. Τέλος, μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις χάθηκε ως ένα βαθμό η 'δύναμη' της προσωπικής έκφρασης και η μεγαλύτερη εμβάθυνση στην κάθε άποψη ξεχωριστά.

Αναλυτικά, όσον αφορά στα συμπεράσματα και στους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική της ομάδας, παρατηρούμε ότι και οι δύο ομάδες ανέδειξαν τις προσδοκίες του ατόμου, τη διάθεση με την οποία εισέρχεται στην ομάδα αλλά και τα συναισθήματα και τα στερεότυπα ως σημαντικές παραμέτρους. Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτές, διερευνώντας διεξοδικά στην αρχή των εκπαιδευτικών συναντήσεων τις παραμέτρους που επισημανθήκαν, ώστε να διαμορφωθεί εποικοδομητικά το συμβόλαιο της ομάδας. Επίσης, η δομή του προγράμματος θα μπορούσε να δώσει έμφαση στα συναισθήματα και στην έκφρασή τους, ώστε να λύνονται ομαλά οι συγκρούσεις και να μην επηρεάζουν αρνητικά τη δυναμική της ομάδας.

Όσον αφορά στους παράγοντες αλληλεπίδρασης που αναδείχτηκαν, παρατηρούμε ότι δόθηκε μεγάλη έμφαση στην προώθηση της ισοτιμίας στην ομάδα, με τους μεν εκπαιδευτές να την αντιλαμβάνονται με τον όρο 'συνδιαμόρφωση' κατά την οποία από κοινού αποφασίζουν οι δύο πλευρές για το πλαίσιο, και τους δε εκπαιδευόμενους με όρους που σχετίζονται περισσότερο με το κλίμα της ομάδας, και συγκεκριμένα με την αποδοχή, τον σεβασμό, την καλή επικοινωνία και την ασφάλεια που έχουν ανάγκη οι συμμετέχοντες στην ομάδα. Και τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτές, τόσο δίνοντας χρόνο να αναπτυχθεί το κατάλληλο κλίμα στην ομάδα αλλά και με τη χρήση τεχνικών που προωθούν το

θετικό συναίσθημα και τη 'ζεστασιά'. Εκφράστηκε επίσης η προτίμηση των εκπαιδευομένων στον βιωματικό χαρακτήρα του προγράμματος, το οποίο συνιστά επίσης μία κριτική παράμετρο που θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη οι εκπαιδευτές για να ενισχυθεί η συνοχή και το θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα. Τέλος ένα σημαντικό σημείο που τόνισαν και οι δυο ομάδες είναι η αμφισβήτηση που θα πρέπει να υπάρχει αναφορικά με τις γνώσεις που έχουν και οι δυο πλευρές, οι οποίες προσέρχονται για να μάθουν από κοινού, αφήνοντας πίσω την παντογνωσία τους. Κι αυτή η επισήμανση είναι σημαντική για τους εκπαιδευτές, οι οποίοι συχνά στην προσπάθεια να διαφυλάξουν το κύρος τους στα μάτια των εκπαιδευομένων, εμφανίζονται αποξενωμένοι χωρίς να δίνουν χώρο και στην άλλη πλευρά.

Τέλος, όσον αφορά στους παράγοντες που συνδέονται με τον εκπαιδευτή και οι δύο ομάδες τόνισαν τη σημασία της εκπαίδευσής του, του χαρακτήρα του και της μεταδοτικότητάς του. Οι εκπαιδευτές έδωσαν κυρίως έμφαση στο ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει τη διάθεση να εκτεθεί και ο ίδιος ως ισότιμος στην ομάδα, αλλά και να μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματα που αναδύονται. Οι εκπαιδευόμενοι τόνισαν επίσης το γεγονός ότι δεν επιθυμούν έναν εκπαιδευτή-ειδικό αλλά έναν εκπαιδευτή που να μαθαίνει μαζί τους και να αντιλαμβάνεται την αύρα της ομάδας μετατρέποντας το αρνητικό σε θετικό. Και αυτά τα ευρήματα είναι κρίσιμα για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι θα πρέπει να επαναπροσεγγίσουν κριτικά τον ρόλο τους στην ομάδα.

Συνεπώς, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, είναι αναγκαίο να εκπονούνται επιμορφωτικά προγράμματα για όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων αναφορικά με θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης και δυναμικής της ομάδας, καθώς θα διευκόλυναν τους εκπαιδευτές να αντιλαμβάνονται σε βάθος τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα και να αναπτύσσουν τις κατάλληλες δεξιότητες οικοδόμησης, και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής ομάδας. Επιπρόσθετα, θα βοηθούσε σημαντικά το έργο τους η συστηματική συμμετοχή τους σε ομαδικά προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης.

Ανακεφαλαιώνοντας, έχει καταστεί σαφές ότι είναι κομβικής σημασίας η περαιτέρω διερεύνηση της δυναμικής, ενός συνόλου δηλαδή από γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα στα οποία εμπλέκονται πολλοί και πολυδιάστατοι παράγοντες. Ως εκ τούτου, με βάση τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, προτείνονται για περαιτέρω διερεύνηση στο μέλλον τα ακόλουθα σημεία:

- Έρευνα μεγαλύτερου εύρους όσον αφορά τη δυναμική της ομάδας, συμπεριλαμβάνοντας και άλλους παράγοντες όπως είναι η επικοινωνία η οποία από μόνη της αποτελεί ένα μεγάλο κομμάτι καταλυτικό για τη δυναμική.
- Έρευνα και σε άλλες ομάδες πέραν αυτών των σχολών γονέων με διερεύνηση όλων των γεγονότων που επηρεάζουν τη δυναμική αυτών των ομάδων.
- Διερεύνηση των προτιμώμενων συλ μάθησης των εκπαιδευομένων και το ρόλο που αυτά έχουν στη δυναμική.
- Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ενδεχομένως επηρεάζει ο βιωματικός χαρακτήρας του προγράμματος τη δυναμική.
- Διερεύνηση του ρόλου των αντιλήψεων και των στερεοτύπων στη δυναμική και του πως μπορούν αυτά να τροποποιηθούν προς όφελός της.

Βιβλιογραφία

- Ashman, A., & Gillies, R. (Eds.). (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: Routledge.
- Bion, W. R. (2013). *Experiences in groups: And other papers*. London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Cranton, P. (1996). Types of Group Learning. In *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities*. New Directions for Adult and Continuing Education no. 71, edited by S. Imel, σελ. 25-32. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European journal of social psychology*, 29(2-3), 371-389.
- Foulkes, S. H. (1973). The group as matrix of the individual's mental life. *Group Therapy: An Overview*. New York: Intercontinental Medical Books.
- Gershenfeld, M. K. (1986). Kurt Lewin: *Intergroup Relations* and Applications in Current Action Research. In Strivers, E. & Wheelan, S. (ed.) *The Lewin Legacy: Field theory in current practice*. Berlin: Springer.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Κεδράκα, Κ. (2008), Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kidd, P. S., & Parshall, M. B. (2000). Getting the focus and the group: enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative health research*, 10(3), 293-308.
- Klein, E. B., & Astrachan, B. M. (1971). Learning in groups: A comparison of study groups and T groups. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7(6), 659-683.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education* (Vol. 41). New York: New York Association Press.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Lewin, K. (1944). The dynamics of group action. *Educational leadership*, 1(4), 195-200.
- Μπελλάλη, Θ. (2006). Κριτήρια και διαδικασία αξιολόγησης των ποιοτικών ερευνών στο χώρο της υγείας. *Αρχ Ελλ Ιατρ*, 23, 298-307.
- Νικόπουλος, Ι. (2009). Δυναμική των σχέσεων εκπαιδευόμενης ομάδας ενηλίκων: μια ποιοτική έρευνα. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Νογέ, D. – Riveteau, J. (2002), "Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή", Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Pasmore, W. (2006). Action research in the workplace: The socio-technical perspective. *Handbook of action research*, 2, 38-48.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189.
- Ringer, M. (2002). *Group action: The dynamics of groups in therapeutic, educational and corporate settings*. London: Jessica Kingsley.
- Saavedra, E. R. (1995). *Teacher transformation: Creating text and contexts in study groups*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona: Tucson, AZ.

- Skolnick, M., & Green, Z. (2004). The denigrated other: Diversity and group relations. *women, 48*, 846-850.
- Slavin, R. E. (Ed.). (1985). *Learning to cooperate*. New York: Plenum Press.
- Sutherland, J.D. (1992). Bion Revisited: Group Dynamics and Group Psychotherapy. In Pines, M. (ed). *Bion and Group Psychotherapy*. London: Routledge.
- Thelen, H.A. (1992). Research with Bion's concepts. In M. Pines (Ed.), *Bion and group Psychotherapy*.(pp. 114–138). London: Routledge.
- Thomas, G. J. (2007). A study of the theories and practices of facilitator educators. Unpublished EdD Thesis. Melbourne : La Trobe University.
- Thornbury, S., & Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge: University Press.
- Tsiboukli, A., & Wolff, K. (2003α). Staff training in Greek Therapeutic Communities for drug addicts: an experiential approach. *Therapeutic Communities, 24*(1), 63-76.
- Tsiboukli, A., & Wolff, K. (2003β). Using focus group interviews to understand staff perceptions from training in the therapeutic community model. *Journal of drug education, 33*(2), 143-157.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ: Αθήνα.
- Τσιμπουκλή, Α. (2010). Δυναμική της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Βεργίδης Δ. & Κόκκος Α. (Επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζάνη, Μ., (2005). Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology, 94*(5), 1275.
- Ward, M. (2010). A group dynamics perspective of the experiences of adult learners taking part in a learnership program. (Master's thesis, University of Pretoria.) <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd02152012114353/unrestricted/dissertation.pdf>
- Χουρδάκη, Μ. (2000). Οικογενειακή Ψυχολογία: Εξελικτική -Νηπιακή -Σχολική -Εφηβείας -Τρίτης ηλικίας, Θεματολογία για τις "Σχολές Γονέων", Αθήνα: Leader Books.
- Zohar, D., & Tenne-Gazit, O. (2008). Transformational leadership and group interaction as climate antecedents: a social network analysis. *Journal of Applied Psychology, 93*(4), 744.